



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

- ۱..... ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه افزایش خلاقیت زبان‌آموزان در آموزش زبان به شیوه کاربردمحور،
یا روش مدل‌سازی روش
صفورا تاورئی - رضا پیش‌قدم - آذر حسینی فاطمی - محمدرضا هاشمی
- ۲۹..... مطالعه تطبیقی آموزش افعال کمکی وجه‌نما در کتاب‌های درس آموزش زبان انگلیسی مقطع
متوسطه اول در ایران و هالزی
سعید کتبی - مینا کریمی
- ۴۹..... توصیف برخی هنجارهای زبانی مترجمان ادبی ایران از آغاز مشروطه تا کنون.....
محبوبه نورا - علی خزاعی فرید
- ۸۵..... به‌سوی تعریفی تازه از بدن: تحلیل مسئله بدن از فلسفه و جامعه‌شناسی تا ادبیات.....
صبا عطیعی - شیده احمدزاده هروی
- ۱۱۹..... طوایح، روایایی و اعتبارسنجی شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار.....
سما خضایی - بهزاد قنصلی - ضیاع قانعی - حسان‌الدین تنه‌پاری
- ۱۳۹..... تأثیر آموزش راهبردمحور بر خودکارآمدی و اضطراب مهارت نگارش در بین زبان‌آموزان ایرانی.....
جلیل فتحی - علی درخشان

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

سال پنجاه و یکم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۷

سال پنجاه و یکم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۷،
شماره پیاپی ۳۸

شابا: ۵۲۰۲-۲۲۲۸



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

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسئول: دکتر سید محمدرضا هاشمی
سر دبیر: دکتر مسعود خوش سلیقه
دستیار سردبیر: دکتر مریم سادات طباطبائی
مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا فارسیان
اعضای هیئت تحریریه:

دکتر مسعود خوش سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبانشناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)
دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مک کواری، استرالیا)	دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز)
دکتر محمدرضا فارسیان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)
دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان)	دکتر رضا پیش قدم (استاد روانشناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر ادوین گنتزلر (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، آمریکا)	دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد زبانشناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر محمدرضا هاشمی (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)

ویراستار فارسی: عبدالله نوروزی
ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی
کارشناس اجرایی: مرضیه دهقان
حروفنگاری و صفحه‌آرایی: الهه تجویدی
شمارگان: ۳۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی. کد پستی: ۹۱۷۷۹۴/۸۸۳
نماینر: 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 منطقه‌ای علوم و تکنولوژی شیراز نمایه می‌شود.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)

(علمی - پژوهشی)

سال پنجاه و یکم، شماره چهارم

زمستان ۱۳۹۷

(تاریخ انتشار این شماره : تابستان ۱۳۹۸)

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 / **یتالیک/ایرانیک** - دوره / سال / **یتالیک/ایرانیک** - (شماره)، شماره صفحات مقاله.
مجموعه مقالات: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. در حرف اول نام. نام خانوادگی (ویراستار/ گردآورنده)، نام **مجموعه مقالات** / **یتالیک/ایرانیک** - (شماره صفحات مقاله). محل نشر: نام ناشر.
سایت های اینترنتی: نام خانوادگی، حرف اول نام. (سال انتشار). نام اثر (مقاله/ کتاب)، بازیابی روز-ماه، سال، از-نشانی اینترنتی اثر - <http://www.....>
- ۵- ارجاعات در متن مقاله در پراکنش (نام نویسنده، سال انتشار، ص، شماره صفحه) نوشته شود. ارجاع به منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی است. نقل قول های مستقیم بیش از ۴۰ واژه به صورت جدا از متن (block quotation)، با تورفتگی (۳ تا ۵ حرف) از سمت راست (فارسی) یا چپ (انگلیسی) درج می شوند.
- ۶- معادل لاتین کلمات در مقابل آنها یا در پایین صفحه، به صورت پانویس، نوشته شود.
- ۷- مقاله نباید برای هیچ یک از مجله های داخل یا خارج از کشور ارسال و یا در مجموعه مقاله های همایش ها چاپ شده باشد.
- ۸- این فصلنامه فقط مقاله هایی را می پذیرد که در زمینه ی زبان و ادبیات انگلیسی، فرانسه و روسی؛ آموزش زبان انگلیسی، فرانسه و روسی، یا حوزه مطالعات ترجمه و حاصل پژوهش نویسنده/نویسندگان باشد.
- ۹- مقاله باید بر اساس شیوه نامه آیین نگارش فرهنگستان زبان و ادب فارسی نوشته شده باشد. در صورت لزوم، نشریه در ویراستاری ادبی مقاله، بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.
- ۱۰- نویسندگان گرامی لازم است مقاله های خود را به نشانی الکترونیکی <http://jm.um.ac.ir> ارسال فرمایند.

فهرست مقالات

صفحه		
۱-۲۷	صفورا ناوری رضا پیش‌قدم آذر حسینی فاطمی محمدرضا هاشمی	ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامهٔ افزایش خلاقیت زبان‌آموزان در آموزش زبان به شیوهٔ کاربردمحور، با روش مدل‌سازی رش
۲۹-۴۷	سعید کتابی مینا کریمی	مطالعهٔ تطبیقی آموزش افعال کمکی وجه‌نما در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی مقطع متوسطهٔ اول در ایران و مالزی
۴۹-۸۴	محبوبه نورا علی خزاعی فرید	توصیف برخی هنجارهای زبانی مترجمان ادبی ایران از آغاز مشروطه تا کنون
۸۵-۱۱۸	صبا عظیمی شیده احمدزاده هروی	به‌سوی تعریفی تازه از بدن: تحلیل مسئلهٔ بدن از فلسفه و جامعه‌شناسی تا ادبیات
۱۱۹-۱۳۷	سیما ضیایی بهزاد قنسولی ضرغام قبانچی حسام‌الدین شهریاری	طراحی، روایابی و اعتبارسنجی شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار
۱۳۹-۱۶۱	جلیل فتحی علی درخشان	تأثیر آموزش راهبردمحور بر خودکارآمدی و اضطراب مهارت نگارش در بین زبان‌آموزان ایرانی

ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه افزایش خلاقیت زبان‌آموزان در آموزش زبان به شیوه کاربردمحور، با روش مدل‌سازی رش

صفورا ناوری (دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

رضا پیش‌قدم (استاد پیوسته آموزش زبان انگلیسی و استاد وابسته علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

pishghadam@um.ac.ir

آذر حسینی فاطمی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

محمدرضا هاشمی (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

با توجه به اصول زیربنایی و ملاحظات نظریه آموزش زبان انگلیسی کاربردمحور که به آموزش مهارت‌های زندگی در کنار آموزش تخصصی زبان تأکید دارد و همچنین لزوم بررسی نکات ارائه‌شده در این نظریه نوپا، ساخت و استفاده عملی از پرسش‌نامه‌هایی که به یافتن داده‌هایی در راستای اهداف این نظریه می‌پردازند ضروری به نظر می‌رسد. در راستای اصول نظریه آموزش زبان کاربردمحور، بررسی روش‌های افزایش مهارت‌های زندگی مانند خلاقیت، نکته اصلی پرسش‌نامه پیش‌روست. این پژوهش به ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه خلاقیت پرداخته است که میزان تأثیرگذاری کتاب‌های آموزش زبان در افزایش این مؤلفه را بررسی می‌کند. پرسش‌نامه خلاقیت با ۴۵ سؤال بعد از بررسی و مطالعه اصول دیگر مدل‌های مربوط در روان‌شناسی طراحی و بر روی ۱۶۴ معلم زبان مؤسسات آموزشی آزمایش شد. بررسی نتایج به‌دست‌آمده توسط مدل‌سازی رش، سؤالاتی را که دارای MNSQ بالاتر از ۱/۴۰ بودند را فاقد خصوصیت یک‌بعدی تشخیص داده که لازم است حذف شده یا تغییر یابند. در نتیجه مشخص شد که این پرسش‌نامه پس از تغییر چند سؤال، به‌عنوان مدلی تک‌وجهی هم‌میزان روایی بالایی داشته و هم دارای طیف لیکرت شش‌گزینه‌ای صحیح است. در پایان به

کاربرد این پرسش‌نامه و نتایج حاصل از این پژوهش در دیگر زمینه‌های آموزش زبان اشاره شده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش مهارت‌های زندگی، برنامه درسی زندگی‌مبنا، خلاقیت، شیوه مدل‌سازی رش، نظریه آموزش زبان کاربردمحور

۱. مقدمه

افزایش روزافزون تعداد علاقه‌مندان به یادگیری زبان‌های خارجی و بالارفتن اهمیت کیفیت آموزشی، نظریه‌پردازان و طراحان کتاب‌های درسی را مصمم ساخته تا به تنظیم مطالبی مناسب و به‌روز بپردازند. نظریه‌های مختلف آموزش زبان دوم در این نکته مشترک‌اند که زبان‌آموزان را برای استفاده عملی از زبان دوم در محیط‌های خارج از کلاس درس آماده سازند و موفقیت آن‌ها در این امر تا حدی وابسته به نظریه آموزشی کتاب‌ها و تا حدی مربوط به چگونگی تدریس و تعامل مدرسان با زبان‌آموزان است. میزان کارایی و بازخورد این کلاس‌ها نیز براساس میزان توانایی آن‌ها در تعلیم زبان‌آموزانی با دانش زبانی بالا و گرفتن مدارک زبانی مختلف سنجیده می‌شود؛ اما اهمیت فراگیری صحیح و کارایی مطلوب دوره‌های آموزشی زبان، مطلبی نیست که بتوان در گستره آموزش زبان دوم تنها به آن بسنده کرد. توجه بیشتر به اهمیت این موضوع، نظریه‌پردازانی چون پیش‌قدم (۲۰۱۱) را بر آن داشته تا با دیدی عمیق‌تر و اندیشه‌ای ژرف‌تر به این مقوله آموزشی نگریسته و به ارائه نظریه‌ای آینده‌گرا بپردازند.

در واقع، بحث آموزش زبان این قابلیت کمی و کیفی را دارد تا علاوه بر پرداختن به اصول صرفاً نظریه‌ای و بالابردن «دانش علمی» زبان‌آموزان با داشتن چشم‌اندازی آینده‌گرا، گوشه چشمی هم به مسائل مربوط به زندگی و «دانش عملی» زبان‌آموزان داشته باشد. نظریه آموزش زبان کاربردمحور که پیش‌قدم (۲۰۱۱) آن را مطرح کرد، گویای زوایای علمی و عملی است که اهمیت ویژه‌ای به آموزش مهارت‌های زندگی در کنار مهارت‌های زبانی داده است.

در واقع، مهارت‌های زبانی زندگی مانند استقلال‌طلبی، تفکر انتقادی، توانایی‌های عاطفی، مهارت‌های استدلالی و خلاقیت از جمله مهارت‌های لازم برای زندگی مؤثر در عصر حاضر بوده و مجهز شده به آن‌ها در سنین پایین‌تر می‌تواند به داشتن زندگی بهتر و روابط انسانی سودمندتری منجر شود. خلاقیت به‌عنوان عامل محرک بسیاری از فعالیت‌های اجتماعی و ذهنی نقش تعیین‌کننده‌ای در شناسایی توانایی‌های فردی و در نتیجه در چگونگی کیفیت زندگی وی داشته و قادر است روابط اجتماعی و زبانی شخص را جهت مناسب دهد.

به‌کار بردن نظریه آموزش زبان کاربردمحور به‌علت داشتن افقی والاتر از آموزش مفاهیم زبانی، نیازمند استفاده از برنامه‌ریزی درسی خاصی می‌باشد که مطابق با اصول این نظریه پویا به آموزش مهارت‌های زندگی پردازد. برنامه درسی زندگی‌مبنا (پیش‌قدم، ۲۰۱۱) بر همین اساس شامل مباحث آموزشی ویژه‌ای است که زبان‌آموزان را درگیر مسائل فرازبانی و سطح بالاتر ذهنی مانند یافتن راه‌حل‌های مناسب برای مشکلات روزمره زندگی می‌سازد. از جمله مهم‌ترین مهارت‌های لازم برای زندگی و بقا در جامعه رو به رشد امروزی، برنامه درسی زندگی‌مبنا به مهارت خلاقیت به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین مهارت‌های بقا و پیشرفت انسانی پرداخته و آموزش همزمان شیوه‌های افزایش خلاقیت در زندگی در کنار آموزش مهارت‌های زبانی را به مدرسان این رشته وعده داده است.

همچنین، در برنامه درسی زندگی‌مبنا (پیش‌قدم و ذبیحی، ۲۰۱۲) اساس بحث خود را بر این موضوع گذاشته‌اند که این برنامه درسی علاوه بر نکات نظری به ارائه شیوه‌های عملی تدریس که افزایش‌دهنده مهارت خلاقیت در زبان‌آموزان است پرداخته و از این جهت نسبت به برنامه‌های درسی پیشین از مزیت خاصی برخوردار است. تأیید این نکته که استفاده از برنامه درسی زندگی‌مبنا نه تنها به افزایش مهارت‌های زندگی منجر شده بلکه به کاهش مشکلات فردی در زبان‌آموزان مانند اضطراب منجر می‌شود، از جمله مواردی است که می‌تواند پژوهشگران و معلمان بسیاری را در امر آموزش یاری رساند.

به منظور اعمال دستورالعمل‌های برنامه درسی زندگی‌منا و بررسی کمیت و کیفیت افزایش خلاقیت در زبان‌آموزان با توسل به این شیوه درسی مدرن، لازم است که از شرایط کتاب‌های آموزشی حاضر در مؤسسات آموزش زبان در سطح شهر ملاحظه‌ای به عمل آید. بدین منظور، از معلم‌های زبان مؤسسات خواسته شد تا با پرکردن پرسش‌نامه‌ای به درجه‌بندی این نکات پردازند که کتاب‌های آموزشی زبان موجود تا چه اندازه دارای مطالب، تصاویر، تکالیف، یا تمارینی هستند که به افزایش و تقویت مهارت خلاقیت در زندگی زبان‌آموزان منجر می‌شود. تلاش این پژوهش بر این است که به طراحی و اعتبارسازی این لیست بررسی پرداخته تا بتوان از آمار ارائه‌شده این لیست برای آماده‌سازی کتاب‌های زبانی با نگرش افزایش علاقه زندگی‌منا استفاده کرد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. خلاقیت و اهمیت آن در آموزش

خلاقیت به عنوان یکی از مهم‌ترین مباحث عصر حاضر هم به عنوان مهارتی اجتماعی و هم مهارتی آموزشی مورد بحث قرار می‌گیرد. ارائه تعریفی واحد و یکپارچه از این واژه هم غیرممکن به نظر می‌رسد (استندلر، ۱۹۹۸) و هم بستگی به بافت کاربردی خواهد داشت که کلمه «خلاقیت» در آن مفهوم می‌یابد. اهمیت و پیچیدگی این موضوع شاید از آنجا نشئت می‌گیرد که تمام عناصر مربوط به خلاقیت به هم مربوط بوده و این واژه در کنار اعضای دیگرش معنا می‌یابد. به عبارت دیگر، شخص خلاق برای تضمین موفقیت خود به بستر خلاقانه مناسب، انتخاب شیوه اجرا و چشم‌انداز درخور شرایط و آمادگی بالقوه خلاقانه‌ای نیاز دارد تا بتواند توانایی خود را به مرحله اجرا بگذارد (برون، ۱۹۸۹؛ لوبرت، ۱۹۹۴).

با بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش زبان می‌توان دریافت که تأثیر بسیاری از مؤلفه‌های زبان‌شناختی مانند استعداد زبانی، هوش و سبک‌های گوناگون تفکر و یادگیری تاکنون مورد بررسی قرار گرفته ولی سنجش تأثیرات

خلاقیت و رابطه آن با جنبه‌های مختلف آموزش و یادگیری، هنوز در این حوزه بسیار جای بحث دارد (دوئل و فرنهم، ۱۹۹۹؛ گاردنر و مک ایتایر، ۱۹۹۲، ۱۹۹۳؛ آکسفورد و ارمن، ۱۹۹۳؛ اسکهان ۱۹۸۹، ۱۹۹۱). در واقع، با تغییر شیوه‌های تدریس زبان دوم و تسلط شیوه‌های تدریس ارتباطی و تمرین‌محور که زبان‌آموز را به بهره‌گیری از توان تخیل در یادگیری تشویق می‌کنند، محققان را بر آن داشته تا نگاه ویژه‌ای به خلاقیت داشته باشند (آلبرت و کورموس، ۲۰۰۴).

واضح است که با مطالعه و بررسی خصوصیات و عملکرد زبان‌آموزان خلاق در کلاس، می‌توان به ارتباط بدیهی میان توانایی یادگیری و خلاق بودن پی برد. به عبارت دیگر، خلاق بودن در کلاس درس به زبان‌آموزان قابلیت‌های فراوانی مانند کنجکاوی، پرسشگری و پذیرندگی چالش‌ها داده و آن‌ها را ملزم به رعایت قوانین نمی‌کند (شارپ، ۲۰۰۴).

با توجه به نکات ارزشمندی که در ماهیت خلاقیت وجود دارد می‌توان از خصوصیات آن در زمینه‌های متفاوت آموزشی و مخصوصاً آموزش زبان انگلیسی بهره برد. پژوهش‌های متعددی به اهمیت تأثیر یادگیری زبان دوم بر روی رشد فرایندهای رده بالای فکری در فرد تأکید داشته‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به پژوهش ابوت و کاکاوبل (۲۰۰۷) اشاره کرد که تمرکز بر روی توانایی‌های رده بالای فکری مانند مهارت‌های خلاقیت، راه‌حلیابی و مفهوم‌سازی در آموزش را بسیار مؤثر و حائز اهمیت دانسته‌اند. همچنین، می‌توان به این نکته اشاره کرد که فضایی که در محیط آموزش زبان خارجی به وجود می‌آید، بستر مناسبی است برای زبان‌آموزان برای ارتقای مهارت‌های رده بالای فکری، راه‌حلیابی و انعطاف‌پذیری شناختی (هاکوتا، ۱۹۸۶).

در همین راستا، پیش‌قدم (۲۰۱۱) به اهمیت موضوع خلاقیت در آموزش زبان دوم پرداخته و بر این باور است که «کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به دلیل ماهیت منحصر به فردشان، این قابلیت مهم را دارند که پیش از آموزش زبان به آموزش مهارت‌های لازم زندگی مانند خلاقیت، هوش اجتماعی، هوش عاطفی و غیره

بپردازند» (ص. ۱۰). به دلایل ذکرشده، مقاله حاضر به دنبال این است که با استناد به نظریه برنامه درسی زندگی مبنا به بررسی قابلیت کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در جهت افزایش خلاقیت مبادرت ورزد و پرسش‌نامه‌ای در این راستا طراحی و هنجاریابی نماید.

۲.۲. آموزش زبان کاربردمحور و برنامه درسی زندگی مبنا

روانشناسان انسان‌گرا همواره بر این نکته تأکید داشته‌اند که آموزش نه تنها باید شیوه‌ای برای انتقال اطلاعات باشد، بلکه باید افراد را به سوی آینده و زندگی سودمند به گونه‌ای رهنمون سازد که انواع گوناگون مهارت‌های زندگی را نیز بیاموزند و افراد را با آموزش مهارت‌های شخصی، فکری و اجتماعی برای آینده‌ای روشن‌تر آماده سازند. در واقع تعریف سنتی آموزش که بر رشد فکری و آگاهی زبان‌آموزان از دنیای بیرون تمرکز داشته، رفته‌رفته در مکتب فکری انسان‌گرا جای خودش را به تعاریف نوینی داده که در آن‌ها توجه ویژه‌ای به دنیای درونی زبان‌آموزان توجه دارد و تأکید بر روی عواطف و احساسات آن‌ها به وضوح مشاهده می‌شود (ویلیامز و بردن، ۲۰۰۲).

به عبارت دیگر، رویکردهای آموزشی انسان‌گرا در آموزش زبان انگلیسی، با مرکز قرار دادن زبان‌آموز به عنوان «شخص کامل» و قائل شدن هویت شخصی برای وی، این قابلیت را داشته که زبان‌آموز را به آن جنبه از خصوصیات یادگیری که بر روی مهارت‌های زندگی تأکید داشته و در دیگر رویکردهای آموزشی از آن غفلت شده را پررنگ ساخته و جایگاه ویژه‌ای برای زبان‌آموزان فراهم نموده است. موارد ذکرشده که زبان‌آموز را به عنوان موجودی عاطفی نام برده و او را نیازمند خودافشایی در کلاس دانسته (هاماچک، ۱۹۸۸) و دیگر نظریه‌های ارائه‌شده در این زمینه به تأیید نظر فریر (۱۹۹۸) می‌انجامند که می‌گوید «تمامی شیوه‌های آموزشی به ارائه یک کنجکاوی و پژوهندگی نامحدود در زمینه زندگی و چالش‌های پیش‌رو در آن پرداخته‌اند» (ذکرشده در پیش‌قدم و ضبیحی، ۲۰۱۲، ص. ۳).

برای عملی‌کردن تمرکز بر روی زبان‌آموز و نیازهایش در محیط آموزشی به برنامه‌های درسی متفاوتی از شیوه‌های سنتی احتیاج است. برنامه‌های درسی قبلی در آموزش زبان انگلیسی، مانند برنامه‌های محصول‌محور که بر روی یادگیری گرامر، لغات و عملکرد-ماهیت تمرکز کرده یا برنامه‌های درسی فرایندمحور که هدفشان یادگیری در کنار انجام‌دادن تمرین بوده و زبان‌آموز را در مرکز توجه قرار داده (نونان، ۱۹۸۸) هیچ‌کدام این توانایی را نداشته‌اند که فلسفه «آموزش برای زندگی» را به معنای واقعی مطلب عملی سازند و به این وسیله به زبان‌آموزان کمک کنند در کنار یادگیری زبان، مهارت‌های مربوط به زندگی را هم فرا بگیرند. در نتیجه، می‌توان گفت که با وجود برنامه‌های درسی متنوع، هنوز هم به برنامه درسی جامع و نوینی نیاز است که علاوه بر تأکیدات نظری، توانایی عملی‌سازی مفهوم «آموزش زبان انگلیسی برای زندگی» را داشته باشد (پیش‌قدم و ذبیحی، ۲۰۱۲).

با توجه به موارد ذکرشده و اهمیت ELT که در گذشته به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی شناخته می‌شده، در حال حاضر باید وضعیتش بهبود یابد و به نظریه‌پردازان و معلمان این توانایی خاص را بدهد که بتوانند «نقش تولید کننده را برعهده گرفته» و باعث ایجاد «نقش موثرتری» در کلاس‌های آموزش زبان شوند (پیش‌قدم، ۲۰۱۱، ص. ۹-۱۱).

خلاصه می‌توان گفت که نظریه آموزش زندگی محور بر این باور تکیه دارد که کلاس‌های زبان‌آموزی را می‌توان فراتر از پلهایی برای انتقال دانش زبانی به زبان‌آموزان در نظر گرفت. علاوه بر آن، در این نظریه بر این مهم تأکید شده است که برای بهره‌گیری مثبت از کلاس‌های درسی از این جهت به نوعی برنامه درسی نیاز است که کلاس‌های آموزش زبان را به نقاط پرشی برای زبان‌آموزان تبدیل نموده و برخلاف شیوه سنتی آموزش زبان، نگرشی زندگی‌محور و آینده‌گرا داشته باشند.

نظریه نام‌برده تاکنون در پژوهش‌های مختلفی مورد تحقیق و بررسی قرار گرفت شده و عملیاتی شدن آن به تأیید رسیده است. به‌عنوان مثال، پیش‌قدم (۲۰۱۱) به بررسی این موضوع پرداختند که چگونه مطالب آموزشی زبان انگلیسی باعث ارتقای

توانایی‌های فکری انتقادی زبان‌آموزان به رده‌های بالاتر ذهنی می‌شود. همچنین، در تحقیقی دیگر بر این نکته تأکید شد که آن دسته از معلمان زبان در ایران که نگرش مثبتی نسبت به فرهنگ آمریکایی داشته و سعی کرده‌اند تا این موضوع را در تدریس خود پررنگ نمایند، باعث شده تا زبان‌آموزان از فرهنگ مادری خود فاصله بگیرند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که چگونه معلمان زبان توانایی و فرصتی خاص دارند و می‌توانند باعث شکل‌گیری یا واپاشی هویت ملی زبان‌آموزان شوند (پیش‌قدم و صبور، ۲۰۱۱). در تحقیقی دیگر، پیش‌قدم و قهاری (۲۰۱۲) با استناد به نظریه زندگی‌محور به طراحی چکلیستی مبادرت کرده‌اند برای بررسی توانایی کتاب‌های آموزش زبان موجود در ارتقای مهارت‌های مربوط به هوش هیجانی اجتماعی زبان‌آموزان.

از این رو می‌توان بر این نکته دوباره تأکید کرد که به‌کارگیری برنامه درسی زندگی‌مبنا در کلاس‌های آموزش زبان نه تنها به یادگیری بهتر زبان دوم کمک می‌کند بلکه محیطی امیدبخش برای یادگیری مهارت‌های حیاتی زندگی برای زبان‌آموزان را به ارمغان می‌آورد. محیطی مؤثر که آموزش مهارت‌های زندگی مانند خلاقیت را در الویت کار خود قرار داده و در عین حال از آموزش مهارت‌های زبانی به‌روز هم غافل نشده و در یک کلام، آموزش زبان را به «صنعتی برای زبان و زندگی» تبدیل می‌کند (پیش‌قدم و ضبیحی، ۲۰۱۲).

۳. روش پژوهش

۳.۱. هدف پژوهش

هدف اصلی این پژوهش طراحی و هنجاریابی پرسش‌نامه‌ای است که با آن بتوان مطالب آموزشی زبان کنونی در مؤسسات آموزشی را از نظر توانایی ارتقای خلاقیت بررسی کرد تا در آینده براساس نظریه زندگی‌محور به تغییر و تولید مطالب آموزشی در زمینه افزایش خلاقیت پرداخت. از این رو، تمرکز اولیه این پژوهش بر روی تدوین و طراحی پرسش‌نامه‌ای برای ارزیابی کیفیت آموزشی مطالب درسی از نظر

افزایش خلاقیت بوده و سپس روی این نکته متمرکز شده که پرسش‌نامه فوق را براساس خصوصیات روان‌سنجی تأیید نماید.

۲.۳. شرکت‌کنندگان

جمع‌آوری داده‌ها برای این پژوهش در آموزشگاه‌های خصوصی آموزش زبان در سطح مشهد صورت گرفت. پرسش‌نامه‌ها به صورت حضوری و غیرحضوری (پست الکترونیک) توسط ۱۶۴ معلم زبان انگلیسی پاسخ داده شد. در قسمت اطلاعات شخصی، معلمان علاوه بر پرسش‌هایی در خصوص جنسیت، سن، رشته تحصیلی و تجربه تدریس به نام کتابی که بر مبنای آن به پرسش‌نامه پاسخ دادند، اشاره کرده‌اند. پاسخ‌دهندگان این پرسش‌نامه معلمان زبان بین ۲۵ تا ۶۲ سال بودند که اکثر آن‌ها را زنان (۷۳/۲٪) و بقیه را معلمان زبان مرد (۲۶/۸٪) تشکیل دادند. بیش از نیمی از این جمعیت آماری (۷۴/۴٪) در رشته‌های مختلف زبان انگلیسی مانند آموزش زبان، ادبیات انگلیسی و مترجمی زبان انگلیسی تحصیل کرده و بقیه (۲۵/۶٪) دارای مدارکی به غیر از رشته زبان بودند. با توجه به اهمیت چگونگی پاسخ‌گویی به سؤالات مربوط به خلاقیت در کتاب‌های آموزشگاه‌های زبان، مدرک تحصیلی و سابقه تدریس این معلمان نیز پرسیده شد. بر این اساس، از مجموع معلمان شرکت‌کننده، ۳۹/۱٪ دارای مدرک کارشناسی، ۵۴/۹٪ دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۶ درصد دارای مدرک دکتری بودند.

از مدرسان همچنین اسم کتابی که سؤالات پرسش‌نامه را در ارتباط با آن پاسخ دادند پرسیده شده بود که در میان آن‌ها کتاب‌های زیر بودند: Total English (۲۲ درصد)، Interchange (۱۷ درصد)، True to Life (۱۴/۵ درصد)، American English Files (۱۱/۷ درصد) و Top Notch Series (۳۴/۸ درصد).

جدول ۱. آمار توصیفی شرکت کنندگان

جنسیت	سن	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابق تدریس	کتاب درسی
بین ۲۰ تا ۳۰ سال (۹۰ نفر)	بین ۳۰ تا ۴۰ سال (۴۴ نفر)	لیسانس (۷۰)	آموزش زبان (۱۲۶ نفر)	بین ۱ تا ۹ سال (۱۳۴ نفر)	Top Notch Series (۶۴ نفر)
زن (۱۲۰ نفر)	بین ۴۰ تا ۵۰ سال (۲۶ نفر)	فوق لیسانس (۹۰ نفر)	سایر رشته‌ها (۳۸ نفر)	بین ۱۰ تا ۱۹ سال (۲۹ نفر)	Total English (۳۲ نفر)
مرد (۴۴ نفر)	بین ۵۰ تا ۶۰ سال (۳ نفر)	دکتری (۴ نفر)		بین ۲۰ تا ۲۹ سال (۱ نفر)	Interchange (۲۷ نفر)
	بین ۶۰ تا ۷۰ سال (۱ نفر)				True to Life (۲۵ نفر)
					American English (۱۴ نفر)
					File

۳.۳. ابزار پژوهش

هدف این پژوهش طراحی و هنجاریابی پرسش‌نامه افزایش خلاقیت زبان‌آموزان در آموزش زبان به شیوه کاربردمحور با استفاده از روش مدل‌سازی رش است که به شکل مبسوط در دیگر قسمت‌های این پژوهش توضیح داده شده است. بدین‌منظور، ابتدا پیشینه پژوهش با دقت مطالعه شد و براساس نظرات شارپ (۲۰۰۴)، رانکو (۱۹۹۹)، تن (۲۰۰۰)، موریس (۲۰۰۶) و دیگر صاحب‌نظران این زمینه مواردی که جزو مؤلفه‌های اصلی و زیربنایی خلاقیت هستند، بررسی شد. سپس بر مبنای آن ۴۵ سؤال به شکل لیکرت طراحی شد که نظرات معلمان را در طیف توافق کامل و عدم توافق مورد سنجش قرار داد. بعد از آن از دو متخصص روان‌شناسی و آموزش زبان خواسته شده تا نظر خود را درباره روایی محتوایی این پرسش‌نامه اعلام نمایند. در مرحله بعد از پنج نفر که دارای ویژگی‌های گروه هدف (معلمان آموزش زبان انگلیسی) بودند خواسته شد تا به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دهند. در نتیجه، واژه‌ها و کلمات مبهم و نامفهوم در سؤالات مشخص و تغییرات لازم اعمال شد.

بدین ترتیب، پرسش‌نامه‌ای جهت سنجش میزان افزایش خلاقیت زبان‌آموزان در آموزش زبان طراحی شد تا بدین وسیله بتوان به بررسی محتوای کتاب‌های آموزشی زبان مؤسسات پرداخت (ضمیمه ۲).

۳. ۴. روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

پس از تأیید پرسش‌نامه و تغییرات لازم در سؤالات، از ۱۶۴ معلم زبان انگلیسی که در مؤسسات مشهد مشغول به تدریس بودند خواسته شد تا به پرسش‌نامه پاسخ دهند.

بعد از جمع‌آوری داده‌ها برای بررسی اعتبار سازه پرسش‌نامه سنجش خلاقیت در این پژوهش از مدل آماری رش با شاخص آندریک (۱۹۸۷) استفاده شد. پرسش‌نامه مورد استفاده در این پژوهش ۴۵ سؤال دارد که از ۱۶۴ مدرس زبان به‌طور مستقیم و غیرمستقیم جمع‌آوری شده و داده‌ها پس از بررسی وارد نرم‌افزار SPSS شد. برای سنجش اعتبار این داده‌ها از شیوه تحلیل رش استفاده شد تا میزان تناسب داده‌ها در این مدل محاسبه شود.

۴. نتایج

برای بررسی روایی سازه پرسش‌نامه افزایش خلاقیت زبان‌آموزان در آموزش زبان به شیوه کاربردمحور از شیوه مدل‌سازی رش استفاده شده است. پس از استفاده از مدل آماری رش با شاخص آندریک (۱۹۸۷) بر روی داده‌های پرسش‌نامه سنجش خلاقیت، نتایج زیر به دست آمد.

تک‌بعدی بودن و آمار برازش

تحلیل ۴۵ سؤال پرسش‌نامه خلاقیت نشان‌دهنده (isi) item separation index برابر ۴/۵۲ با میزان پایایی ۰/۹۵ (جدول ۲) و (psi) person separation index برابر با میزان پایایی است (جدول ۲).

جدول ۲. خلاصه نتایج ۴۵ سؤال پرسش نامه

	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	613.0	159.9	.00	.07	2.90	3.8	2.17	4.2
S.D.	49.1	.4	.33	.02	3.27	2.9	1.90	3.2
MAX.	779.0	160.0	.47	.08	9.90	9.9	9.90	9.9
MIN.	528.0	158.0	-.76	.02	.94	-.4	.95	-.3
REAL RMSE	.10	TRUE SD	.31	SEPARATION	3.16	ITEM	RELIABILITY	.91
MODEL RMSE	.07	TRUE SD	.32	SEPARATION	4.52	ITEM	RELIABILITY	.95
S.E. OF ITEM MEAN = .05								

UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
 ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.95
 7196 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 24688.12 with 6929 d.f. p=.0000
 Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): 5.6114

بررسی نتایج ۴۵ سؤال پرسش نامه نشان دهنده item separation index برابر ۴/۵۲ به همراه پایایی ۰/۹۵ و بررسی person separation index برابر ۵/۰۷ همراه با پایایی ۰/۹۶ (جدول ۳) نشان دهنده اندازه گیری دقیق است. همچنین از این جداول می توان نتیجه گیری کرد که بررسی ها، موارد پرسش نامه را در طیف متغیری از ۰/۷۶- (مورد شماره ۲۸- درگیر کردن زبان آموزان در تمارینی که ریسک پذیری را افزایش دهند) تا ۰/۴۷ (مورد شماره ۳۳- ملزوم کردن زبان آموز به استفاده از حالت های متنوع صوتی برای بیان حس هایش در پاسخ به تمارین درسی) قرار می دهد.

جدول ۳. خلاصه نتایج ۱۶۰ فرد اندازه گیری شده

	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	172.4	45.0	-1.89	.13	2.20	1.9	1.84	1.9
S.D.	38.8	.2	.71	.03	2.54	2.3	1.56	2.3
MAX.	314.0	45.0	-.45	.17	9.90	8.4	9.90	9.9
MIN.	78.0	44.0	-3.68	.03	.63	-1.8	.61	-1.8
REAL RMSE	.17	TRUE SD	.69	SEPARATION	4.09	PERSON	RELIABILITY	.94
MODEL RMSE	.14	TRUE SD	.70	SEPARATION	5.07	PERSON	RELIABILITY	.96
S.E. OF PERSON MEAN = .06								

LACKING RESPONSES: 4 PERSON
 PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .98
 CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .89

همان‌طور که جدول پایین نشان می‌دهد ۴ سؤال پرسش‌نامه در مدل رَش تأیید نمی‌شوند به این دلیل که شاخص‌های تناسب آن‌ها از ۱/۴ بیشتر بوده است. این سؤالات براساس عدم تناسب در شاخص مربع میانگین (MNSQ) شامل سؤالات ۲، ۱۰، ۱۲، ۱۷، و ۳۳ می‌شوند (جدول ۴).

سؤالات ذکر شده از این جهت که سؤالات شامل شاخص تناسب کمتر از ۰/۶ هستند به گفته لیناگر (۲۰۰۹) نشان‌دهنده تناسب بیش از حد بوده و شامل ایراداتی مانند قابل پیش‌بینی بودن یا اضافی بودن هستند، ولی نمی‌توانند روایی سازه پرسش‌نامه را تحت تأثیر قرار بدهند. در ادامه می‌توان گفت سؤالاتی که دارای شاخص مربع میانگین (MNSQ) بیشتر از ۱/۴ هستند از مدل مورد نظر ما تخطی کرده و تحلیل داده‌ها را خدشه‌دار می‌کنند.

براساس مفهوم تک‌بعدی بودن، نکته اصلی روایی سازه این است که همه سؤالات پرسش‌نامه نشانگر عملکردهای کلی یک سازه زیربنایی واحدند (پیش‌قدم، بقایی، شمس، و شمسایی، ۲۰۱۱). از این رو آن دسته از سؤالاتی که سازه زیربنایی واحدی را یکسان اندازه نمی‌گیرند باعث ایجاد چندبعدی بودن می‌شوند و باید از لیست سؤالات حذف شوند.

نامتناسب‌ترین مورد پرسش‌نامه در بررسی‌ها مربوط به سؤالات ۱۲ (مطالب کتب درسی شامل داستان‌هایی برای افزایش توانایی در مقابله با مشکلات زندگی می‌شود) و ۱۷ (سؤالات ابتدا و انتهای مطالب مهارت خواندن با زندگی شخصی زبان‌آموزان ارتباط برقرار می‌کنند) می‌شود که (infitt mean square) آن‌ها برابر ۲/۹۱ می‌باشد. موارد بعدی در این طیف مربوط به سؤالات ۲ (کتب شامل مطالب و تصاویری با محتوای انگیزشی هستند) و ۱۰ (موضوعات و مطالب درسی باعث ایجاد رابطه دوستانه بین معلمان و زبان‌آموزان می‌شوند) آن‌ها برابر ۲/۹۰ می‌باشد. همچنین سؤال ۳۳ (ملزوم کردن زبان‌آموز به استفاده از حالت‌های متنوع صوتی برای بیان حس‌هایش در پاسخ به تمرین درسی) با infitt mean square برابر با ۲/۱۲ مورد بعد

از موارد مشکل ساز می باشد که این موارد باعث چندبعدی شدن شاخص شده و باید از لیست سؤالات حذف شوند.

جدول ۴. آمار تناسب سؤالات

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PT-MEASURE CORR. EXP.	EXACT MATCH OBS% EXP%	DISPLACE	ITEM
33	528	160	.47	.07	2.12	3.6 1.13 3.5	.57 .60 31.3 33.9	.35	Q33	
23	547	160	.38	.07	1.16	8.3 1.33 8.8	.26 .60 16.9 34.0	.34	Q23	
26	555	160	.34	.07	1.31	2.7 1.48 3.7	.48 .60 33.1 34.2	.34	Q26	
15	556	160	.33	.07	1.16	3.8 1.86 6.1	.36 .60 26.3 34.2	.34	Q15	
31	556	160	.33	.07	1.12	3.5 1.78 5.6	.36 .60 36.9 34.2	.34	Q31	
24	558	160	.32	.07	1.13	9.9 2.85 9.9	.29 .60 20.0 34.3	.34	Q24	
5	568	160	.27	.07	1.13	3.5 1.55 4.0	.54 .60 30.0 34.6	.34	Q5	
27	569	160	.27	.07	1.16	6.3 2.00 6.6	.38 .60 16.3 34.6	.34	Q27	
6	573	160	.25	.07	1.19	1.6 1.36 2.8	.50 .59 43.1 34.7	.33	Q6	
12	579	160	.22	.07	1.23	2.0 1.28 2.2	.59 .59 42.5 34.8	.33	Q12	
22	575	158	.21	.08	1.18	6.9 1.07 6.6	.38 .59 30.4 34.8	.33	Q22	
34	580	160	.21	.07	1.16	3.6 1.61 4.2	.57 .59 33.8 34.8	.33	Q34	
7	582	160	.20	.07	1.11	3.3 1.60 4.1	.52 .59 30.0 34.8	.33	Q7	
42	585	160	.19	.07	1.16	1.4 1.12 1.0	.66 .59 36.9 34.9	.33	Q42	
39	590	160	.16	.08	1.11	3.9 1.73 4.6	.43 .59 31.3 34.9	.33	Q39	
30	591	160	.16	.08	1.22	1.9 1.26 1.9	.60 .59 32.5 35.0	.33	Q30	
38	592	160	.15	.08	1.12	3.3 1.50 3.3	.58 .59 25.6 35.0	.33	Q38	
43	595	160	.14	.08	1.10	1.6 1.25 1.8	.63 .59 29.4 35.0	.33	Q43	
13	597	160	.13	.08	1.14	3.4 1.62 3.9	.47 .59 28.8 35.0	.33	Q13	
20	597	160	.13	.08	1.11	3.2 1.11 3.3	.50 .59 37.5 35.0	.33	Q20	
36	597	160	.13	.08	1.25	2.0 1.19 2.0	.63 .59 37.5 35.0	.33	Q36	
14	605	160	.08	.08	.97	-2.2 1.01 .1	.65 .58 35.6 35.2	.33	Q14	
9	606	160	.08	.08	1.12	3.8 1.55 3.4	.50 .58 26.9 35.2	.33	Q9	
25	608	160	.07	.08	1.13	2.5 1.43 2.7	.60 .58 29.4 35.3	.33	Q25	
32	610	160	.06	.08	1.20	1.6 1.24 1.6	.66 .58 35.0 35.3	.32	Q32	
44	613	160	.04	.08	1.12	3.7 1.73 4.2	.42 .58 30.0 35.4	.32	Q44	
45	613	160	.04	.08	1.01	.2 1.13 .9	.66 .58 38.8 35.4	.32	Q45	
4	615	160	.03	.08	1.01	.1 .97 -.1	.65 .58 40.0 36.7	.32	Q4	
8	625	160	-.02	.08	1.15	3.1 1.46 2.7	.58 .58 33.1 38.0	.32	Q8	
29	626	160	-.02	.08	1.05	.4 1.04 .3	.70 .58 38.1 38.0	.32	Q29	
35	629	160	-.04	.08	.95	-.3 .99 .0	.67 .58 34.4 38.2	.32	Q35	
3	630	160	-.05	.08	1.12	.9 1.14 .9	.59 .57 36.3 38.2	.32	Q3	
16	635	160	-.07	.08	.94	-.4 .95 -.3	.71 .57 43.8 38.3	.32	Q16	
40	635	160	-.07	.08	1.10	9.9 9.90 9.9	.33 .57 25.0 38.3	.32	Q40	
1	637	160	-.08	.08	1.10	.8 1.14 .9	.59 .57 46.3 38.4	.32	Q1	
18	640	160	-.10	.08	1.24	1.6 1.25 1.5	.55 .57 38.8 38.4	.32	Q18	
37	640	160	-.10	.08	1.20	9.9 1.10 9.9	.31 .57 31.3 38.4	.32	Q37	
21	647	160	-.15	.08	1.53	3.1 1.58 3.2	.49 .57 31.9 38.6	.33	Q21	
19	645	158	-.19	.08	1.19	3.1 1.56 3.1	.39 .55 30.4 39.2	.36	Q19	
11	661	160	-.73	.02	2.91	7.1 1.20 7.9	.57 .64 33.8 36.9	.97	Q11	
2	675	160	-.74	.02	2.90	7.4 1.73 9.0	.56 .64 27.5 36.4	.94	Q2	
17	704	160	-.75	.02	2.91	7.8 1.12 8.7	.62 .65 28.8 36.1	.89	Q17	
10	714	160	-.75	.02	2.90	7.9 1.17 8.8	.56 .65 25.0 36.2	.88	Q10	
41	723	160	-.75	.02	.90	7.5 1.16 9.9	.42 .65 25.0 36.2	.86	Q41	
28	779	160	-.76	.02	.90	7.8 1.17 9.9	.39 .65 17.5 36.2	.78	Q28	
MEAN	613.0	159.9	.00	.07	2.90	3.8 2.17 4.2	31.8 35.9			
S.D.	49.1	.4	.33	.02	3.27	2.9 1.90 3.2	6.8 1.5			

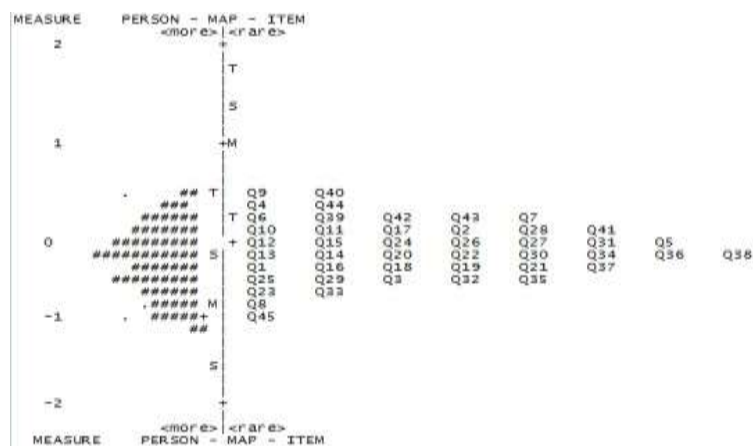
#TABLE 13.3 SAFA 1.sav

ZOU155WS.TXT Sep 13 18:06 2013

INPUT: 164 PERSON 45 ITEM REPORTED: 160 PERSON 45 ITEM 65 CATS WINSTEPS 3.74.0

نمودار ۱ نشان دهنده این نتیجه است که سازه ارائه شده توسط سؤالات به صورت کامل توسط مقیاس پوشش داده شده است. همچنین گستردگی سؤالات به صورت کامل در اطراف مقیاس بیانگر این نکته است که سؤالات مورد نظر به خوبی دامنه وسیعی از سازه های پرسش نامه بوده اند. نکته دیگری که از شکل ۱، به دست می آید مؤید این واقعیت است که جمع شدن موارد در وسط شاخص آماری نکته ای مثبت

به‌شمار آمده و نشان‌دهنده دقیق بودن محاسبه روایی و مناسب بودن آن‌ها برای هدف مورد نظر این تحقیق است.



نمودار ۱. پراکندگی سوالات-اشخاص

عملکرد دسته‌بندی (category functioning) و آمار شاخص رده‌بندی (Rating Scale Statistics)

در بررسی‌های آماری، واژه «دسته‌بندی»^۱ همان برجستگی است که در پرسش‌نامه به هر دسته (مانند کاملاً موافق، نسبتاً موافق، کاملاً مخالف) اطلاق می‌شود و همچنین اصطلاح «تعداد مشاهده‌شده»^۲ نشانگر تعداد دفعاتی است که هر دسته‌بندی تکرار شده است. جدول ۵ که موارد فوق را نشان می‌دهد گویای این مطلب است که شاخص به‌دلیل افزایش هماهنگ میانگین‌های مشاهده‌شده و امتیازات دسته‌بندی‌ها به‌درستی عمل می‌کند.

جدول ۵. آمار رده‌بندی شاخص

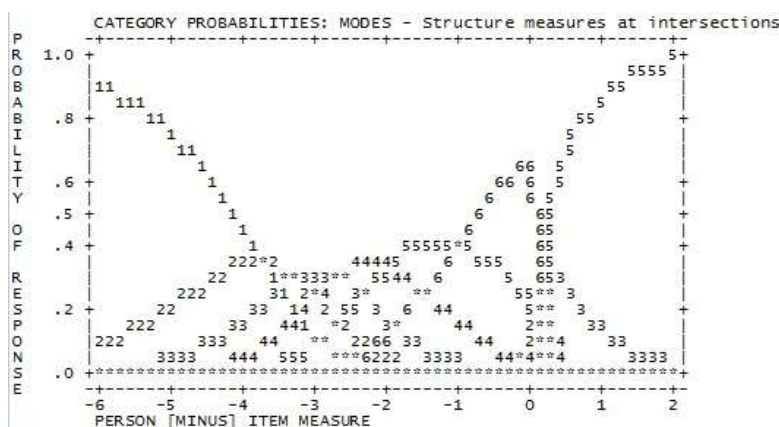
CATEGORY LABEL	SCORE	OBSERVED COUNT	%	OBSVD AVRG	SAMPLE EXPECT	INFIT MNSQ	OUTFIT MNSQ	ANDRICH THRESHOLD	CATEGORY MEASURE	
1	1	481	7	-2.66	-1.32	2.82	1.66	NONE	(-5.17)	1
2	2	904	13	-2.49	-1.53	1.30	1.45	-3.97	-3.96	2
3	3	1507	21	-2.10	-1.76	9.90	1.76	-2.51	-2.53	3
4	4	1901	26	-1.86	-1.98	9.90	1.40	-1.11	-1.01	4
5	5	1623	23	-1.52	-2.14	9.90	1.46	1.14	1.17	5
6	6	770	11	-1.15	-2.20	9.90	1.72	.02	-.10	6

1. category

2. observed count

بررسی جدول ۵ نشان می‌دهد که آستانه مدل «آندریک-رش» متمایز بودن هر دسته‌بندی را برای داده‌های تحقیق تأیید می‌نماید، با توجه به این نکته که تعداد دسته‌بندی‌ها باید دقیق و کافی باشد که هم همه گزینه‌ها را در بر بگیرد و هم در عین متمایز بودن، از اتلاف اطلاعات جلوگیری کند. لیناکر (۱۹۹۹) عقیده دارد آستانه دسته‌بندی‌ها باید بین ۱/۴ تا ۵ قرار بگیرد. در تحقیق حاضر این‌طور مشاهده می‌شود که دسته‌بندی‌ها بر روی شاخص لیکرت کافی بوده، آمار صحیحی را ارائه نموده است.

همان‌طور که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود، دسته‌بندی شاخص رده‌بندی به‌صورت کلی مناسب است؛ زیرا معیارهای دسته‌بندی و میانگین‌های مشاهده‌شده به تناسب با ارزش‌های دسته‌بندی‌ها افزایش می‌یابند و علاوه بر آن، آستانه‌ها و شاخص‌های MNSQ در طیف مناسبی از ۰/۶ تا ۱/۴ قرار می‌گیرند.



نمودار ۲. منحنی دسته‌بندی‌ها

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در بالا ذکر شد، امروزه نیاز به شیوه تدریس و برنامه درسی خاصی برای کلاس‌های آموزش زبان مورد نیاز است که با شیوه‌های سنتی که تنها به انتقال اطلاعات زبانی پرداخته متفاوت بوده و این قابلیت را داشته باشد که زبان‌آموز را برای محیط اجتماعی فراتر از کلاس درس آماده ساخته و وی را برای دنیای بیرون مجهز

کند. این ملزومات در نظریه آموزش زبان به شیوه زندگی محور پیش‌قدم (۲۰۱۱) وعده داده شده و وقت آن است که اهمیت و کاربرد آن‌ها به‌طور عملی در کلاس‌ها و مطالب درسی آموزش زبان به سود زبان‌آموزان استفاده شود. در این راستا، معلمان و مطالب درسی باید وسیله‌ای باشند برای کشف قابلیت‌های پنهان زبان‌آموزان و بتوانند راهکارهایی برای افزایش مهارت‌های رده بالاتر فکری مانند خلاقیت پیدا کنند.

همان‌طور که گفته شد هدف این پژوهش اعتبارسنجی پرسش‌نامه سنجش خلاقیت در مورد کتاب‌های آموزش زبان موجود در مؤسسات آموزشی بود. بدین‌منظور از ۱۶۴ مدرس زبان انگلیسی خواسته شد تا در جمع‌آوری داده‌های این پژوهش شرکت نمایند. بررسی‌های مختلف با استفاده از مدل رش نشان داد که به‌جز ۴ سؤال، پرسش‌نامه طراحی‌شده از روایی و پایایی خوبی برخوردار است.

با درک صحیح از نیازهای زبان‌آموزان و سرلوحه قرار دادن ملزومات مهارت‌های زندگی، می‌توان از کلاس‌های آموزش زبان که بسیار نزد زبان‌آموزان محبوب بوده و خصوصیات لازم برای تمرین و تجربه مهارت‌های رده بالای فکری مانند راه‌حلیابی و ریسک‌پذیری دارند، به‌عنوان مکانی آینده‌گرا برای افزایش مهارت‌هایی مانند خلاقیت بهره برد. بررسی بر روی پرسش‌نامه طراحی شده در تحقیق حاضر این مهم را تأیید می‌نماید که این پرسش‌نامه قابلیت سنجش فهم از خلاقیت را دارا است. از این رو، امید است طراحی ابزاری از این دست بتواند به معلمان زبان و طراحان کتاب‌های درسی کمک کند تا به شکل منسجم و علمی بتوانند افزون بر دانش زبانی دانش‌زندگانی و مهارتی افراد را افزایش دهند.

نتایج تحقیق حاضر، پرسش‌نامه سنجش افزایش خلاقیت زبان‌آموزان در آموزش زبان به شیوه کاربردمحور توسط روش مدل‌سازی رش را هنجاریابی و تأیید می‌نماید. این پرسش‌نامه در جهت عملی‌سازی اصول زیربنایی نظریه آموزش زبان به شیوه کاربردمحور پیش‌قدم (۲۰۱۱) طراحی و تدوین شده و به‌دلیل کاربردی و به‌روز بودن این نظریه و شاخص بودن موضوع خلاقیت می‌تواند در رسیدن به اهداف خاص آموزشی راهگشا باشد.

طراحان و مؤلفان کتاب‌های آموزشی زبان در سراسر کشور می‌توانند با تکیه بر مؤلفه‌های ارزشمند خلاقیت که در سؤال‌های این پرسش‌نامه استفاده شده به تدوین و تهیه مطالب آموزشی بپردازند تا بتوانند علاوه بر ارائه نکات زبانی، به اصول مهم و ضروری مربوط به افزایش خلاقیت به‌عنوان یکی از مهارت‌های زندگی مبادرت ورزند.

علاوه بر تدوین کتاب‌های زیربنای افزایش خلاقیت، معلمان زبان هم می‌توانند مؤلفه‌های این مهارت را در شیوه آموزشی و امتحانی خود جای داده و بدین ترتیب کلاس‌های آموزش انگلیسی را به مکانی برای تبادل اطلاعات زبان‌محور و زندگی‌محور تبدیل نمایند. این پژوهش همچون هر پژوهش دیگری دارای ایرادتی است که در مطالعات بعدی باید مورد بررسی دقیق قرار گیرد. در این پژوهش فقط فهم معلمان زبان از خلاقیت را سنجیده شد. ابزاری دیگر لازم است تا میزان واقعی خلاقیت را بسنجد. در این پژوهش تعداد محدودی کتاب واکاوی شد. تحقیقات دیگری لازم است تا تعمیم‌پذیری را افزایش دهد. افزون بر این، می‌توان از روش‌های آماری دیگری همچون تحلیل عاملی برای سنجش روایی ابزار استفاده کرد.

کتابنامه

- خزاعی‌فر، ع.، پیش‌قدم، ر.، و ضیایی، س. (۱۳۸۷). اهمیت تفکر انتقادی در خواندن. *نامه فرهنگستان*، ۴۵(۱۲)، ۳۷-۱۹.
- Abbott, M. G. & Caccavale, T. S. (2007). Cognitive benefits of learning language. *Duke Gifted Letter*, 8(1), 134-167.
- Albert, A., & Kormos, J. (2004). Creativity and narrative task performance: An exploratory study. *Language Learning*, 54(2), 27-31.
- Beck, J. (1999). *How to raise a brighter child*. New York, NY: Pocket Books.
- Brown, R. T. (1989). Creativity: What are we to measure? In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 1-32). New York, NY: Plenum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London, England: Routledge.
- Davies, S. J. (1998). Creative writing. *English Teaching Forum*, 36(4), 25-26.

- Dewaele, J. M. & Furnham, A. (1999). Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, 49(3), 509-544.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275-300.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25(4), 211-220.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language*. New York, NY: Basic Books.
- Hamachek, D. E. (1988). Evaluating self-concept and ego development within Erikson's psycho-social framework: a formulation. *Journal of Counseling and Development*, 66(8), 354-360.
- Linacre, J. M. (1999). Investigating rating scale category utility. *Journal of Outcome Measurement*, 3(2), 103-122.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. In J. R. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (pp. 289-332). San Diego, CA: Academic Press.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London, England: Department for Education and Employment.
- Nicholls, J.G. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original and useful: The concept of creativity as a normally distributed trait. *American Psychologist*, 27(8), 717-727.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R.L. & Ehrman, M.E. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Pishghadam, R. & Ghahari, S. (2012). Like-wise language learning textbooks: Constructing and validation of an emotional abilities scale through Rasch modeling. *Issues in Language Teaching*, 1(1), 1-32.
- Pishghadam, R. & Saboori, F. (2011). A Qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of 'World Englishes'. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 569-579.
- Pishghadam, R. & Zabihi, R. (2012). Life syllabus: A new research agenda in English language teaching. *TESOL Arabia Perspectives*, 19(1), 23-27.

- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies. *Iranian EFL Journal*, 7(2), 8-14.
- Pishghadam, R., Baghaei, P, Shams, M. A. & Shamsaee, S. (2011). Construction and validation of a narrative intelligence scale with the Rasch rating scale model. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8(1), 75-90.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Runco, M. A. (1999). Implicit theories. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (vol.2, pp. 27-30). San Diego, CA: Academic.
- Selvi, K. (2005). Learning and creativity. In A-T. Tymieniecka (ed.), *Analecta Husserliana* (pp. 351-370). Hanover, German: Springer.
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: What can we learn from research? *Topic*, 32, 5-12.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-298.
- Standler, R. B. (1998). Creativity in science and engineering. MIT Encyclopedia of Cognitive Science. Retrieved from <http://cognet.mit.edu/MITECS>
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5) 370-382.
- Tan, A. G. (2000). A review on the study of creativity in Singapore. *Journal of Creative Behavior*, 34(4), 259-284.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. London, England: Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (2002). *Psychology for language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Buckingham, England: Open University Press.

ضمیمہ ۱

Creativity Scale for English Language Learning Textbooks

In the Name of God

Dear Friends!

The following questionnaire attempts to collect some information on the current status of English language textbooks available in the EFL settings in our country. Regarding the purpose of our research project, we had designed the items so that they would analyze the materials of the textbooks (e.g., texts, pictures, exercises, topics, conversations and the like). As important as the findings of such analysis are, we would appreciate if you read each sentence carefully and select the best choice relevant to the materials of the textbook you teach at the present time. To maintain confidentiality, all forms will be anonymous. We would like to express our gratitude for your time in advance.

Teacher Information:

- Age: ● Gender: Male ☐ Female ☐
 ● University major:
 ● Educational Level: High school ☐ B.A./B.S. ☐ M.A./M.S. ☐ Ph.D. ☐
 ● Years of experience as an EFL teacher:
 ● Title of the book you want to evaluate:

*After reading each item, please select the appropriate option that best points out the degree to which the following capabilities are addressed in the textbook you are evaluating.

Capability	Totally Disagree	Mostly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Mostly Agree	Totally Agree
1. This course book provides the learners with exercises that promote innovative thinking.						

Capability	Totally Disagree	Mostly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Mostly Agree	Totally Agree
2. This course book presents lessons with motivating pictures and exercises.						
3. The exercises allow teachers to help learners to become more independent.						
4. This book's materials help the learners to act in harmony with their inner needs and potentialities.						
5. The texts help the learners to think in opposites, analogies, or metaphors rather than in a straightforward manner.						
6. The exercises of the book allow learners to take initiatives in solving the problems in their own way.						
7. The tasks of units are challenging enough to encourage learners to take risks.						
8. The exercises of the book present opportunities for the learners to self-express themselves.						
9. By following the lesson plan of this book, teachers can provide a non-threatening and non-controlling climate in the classroom.						
10. Topics and materials which are presented in this book allow teachers to build a friendly relationship with learners.						

Capability	Totally Disagree	Mostly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Mostly Agree	Totally Agree
11. The exercises in this course book stimulate learners to think and discover the answers by themselves.						
12. The reading materials in this course book narrate stories that promote learners to cope with life difficulties.						
13. The course book and workbook activities are stimulating enough to prepare learners for problem-solving situations.						
14. The instructions to the exercises help the learners to create and combine their ideas before expressing themselves.						
15. The course book assesses the learners based on their differences not similarities.						
16. The course book exercises make learners aware that their new and creative ideas are expected and welcome.						
17. The warm up questions at the beginning of reading sections (or wrap-up questions at the end) reinforce learners to relate the materials to their own experiences.						
18. The course book requires the teacher to introduce innovative methods for learning vocabulary, writing or other skills.						

Capability	Totally Disagree	Mostly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Mostly Agree	Totally Agree
19. The follow-up exercises (especially after Grammatical points or new Dialogues) encourage the learners to role-play the learned materials based on their own characters.						
20. The writing topics are not always book-based. Sometimes they ask learners to relate the topic to their own lives' problems.						
21. There are lots of group tasks by which learners can share their ideas freely and pile them up to reach to a solution.						
22. The book does not impose <i>one</i> correct answer to the questions instead it praises the idea of varying responses.						
23. The book suggests the question-making activity as a home assignment to reading and conversation sections.						
24. In order to seek more information on the subject, the book offers the consult of 'library' or 'internet' as sources with multi-ideas.						
25. The characters being discussed in the reading sections are popular and motivational for the learners to learn from.						

Capability	Totally Disagree	Mostly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Mostly Agree	Totally Agree
26. By the assessment criteria, teachers are required to value the uniqueness of each response and not to score based on a single pre-set answer.						
27. Besides the formal exercises, teacher is asked to suggest unusual and informal assignments.						
28. The book requires the learners to engage in activities that promote risk-taking behavior.						
29. The book's group activities are to move the learners towards decision making roles.						
30. The book's group/pair activities point out that every group's success is valued based on their synergy achievement.						
31. After most activities, the book has mentioned some further remarks that arouse the curiosity of learners to probe more on the subject.						
32. The book's topics lead the learners rise to challenges rather than single answers solutions.						
33. The book requires the learners to report the answer to some exercises with different tones of voice to demonstrate different feelings.						

Capability	Totally Disagree	Mostly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Mostly Agree	Totally Agree
34. The book content and materials are gathered in a way that promotes open-mindedness.						
35. The assessment to the book content is reported in a way that increases the self-confidence of the learners.						
36. Some of the exercises require the learners to prepare their responses based on any specialty they might have.						
37. The ultimate aim of most of the exercises is to uncover the hidden talents of learners in a special topic which is discussed via new materials.						
38. The book content promotes the various ways of thinking in order to survive in modern world.						
39. There are exercises that reinforce the use of puzzles and word-games.						
40. The overall aim of the book is to generate mindful learners who keep a journal of their own progress and report it to the teacher.						
41. By getting involved in the group exercises presented in the book, learners feel free to be active and express their ideas.						
42. The topics which are covered through the book lead learners to think						

Capability	Totally Disagree	Mostly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Mostly Agree	Totally Agree
beyond the book materials.						
43. The book presents questions which can be responded variously and flexibly.						
44. This book permits the learners to approach some exercises in an imaginative way.						
45. The book boosts the learners' confidence so that they could employ alternative techniques for learning new materials.						

مطالعه تطبیقی آموزش افعال کمکی وجه‌نما در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول در ایران و مالزی

سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، نویسنده مسئول)

ketabi@fhn.ui.ac.ir

مینا کریمی (کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

چکیده

بیان مفاهیمی نظیر شک، اجبار و غیره (بیان نگرش‌گوینده) از طرق مختلفی امکان‌پذیر است که یکی از آن روش‌ها، استفاده از افعال کمکی وجه‌نما و ساختارهای فعلی وابسته به آن‌هاست. هدف پژوهش پیش رو بررسی مقایسه‌ای آموزش تئ فعل کمکی وجه‌نما و ساختارهای فعلی مربوط، در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی ایران و مالزی است. برای نیل به این هدف از کتاب‌های انگلیسی دوره مقطع متوسطه اول در ایران و کتاب‌های انگلیسی مقطع متناظر (از سطح ۱ تا ۳) در مالزی استفاده شده است. همچنین برای مقایسه کاربرد افعال نامبرده در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی ایران و مالزی با کاربرد این افعال در زبان انگلیسی معیار، از داده‌های مرتبط در منبع مرجع British National Corpus استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که در خصوص فراوانی نسبی برخی از این افعال و ساختارهای مربوط به آن‌ها در کتاب‌های ایران و مالزی شباهت‌هایی وجود دارد، اما به‌طور کلی فراوانی این دسته از افعال در کتاب‌های آموزشی مالزی بیشتر از کتاب‌های آموزشی در ایران است. همچنین بین کاربرد این افعال در کتاب‌های آموزشی مذکور و فرم طبیعی کاربرد زبان، تفاوت‌هایی به‌لحاظ ترتیب فراوانی وجود دارد. نتایج این پژوهش می‌تواند در زمینه آموزش افعال کمکی و تولید مواد درسی مؤثر در آینده، کاربرد داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: مطالعه تطبیقی، افعال کمکی وجه‌نما، کتب آموزش زبان انگلیسی، ایران، مالزی، مقطع متوسطه اول

۱. مقدمه

استفاده مناسب از راهبردهای وجهی در نگارش و کلام منبع مهمی برای زبان‌آموزان به‌شمار می‌رود (هایلند، ۱۹۹۴) و نقش اصلی را در تعیین میزان اعتماد و یقین نگارنده و گوینده نسبت به که بیان می‌دارند ایفا می‌کند (مک ارنی و کایفل، ۲۰۰۲). بنابراین توجیه آموزشی روشنی برای به‌شمار آوردن صور وجهی کلام به‌عنوان یکی از کاربردهای مهم در زبان‌شناسی و برای کمک به زبان‌آموزان برای آگاهی از اصول و راهکارهای استفاده صحیح از آن‌ها وجود دارد (هایلند، ۱۹۹۴). عموماً گستره افعال کمکی وجهی و اطلاعات مربوط به کاربرد آن‌ها در کتاب‌های آموزشی کافی نیست و غفلت از این بخش مهم و کاربردی زبان‌شانگر خودم‌محور بودن کتاب‌های آموزشی و نبود اطلاعات تجربی در رابطه با قواعد جامعه‌شناختی زبان برگرفته از جوامع علمی بومی‌زبانان انگلیسی است (حسینی‌خواه، مهرمحمدی، فردانش و اکبری، ۱۳۹۲؛ فسقوری و عادل، ۱۳۹۷؛ هایلند، ۱۹۹۴). امروزه برنامه‌درسی به‌عنوان یکی از حوزه‌های شاخص در میان حوزه‌های وابسته به دانش تعلیم و تربیت شناخته شده است (مهرمحمدی، ۱۳۷۲).

بنابراین با مقایسه مجموعه کتاب‌های آموزشی و منابع مرجع که نشانگر کاربرد طبیعی زبان‌اند، این امر ضروری به نظر می‌رسد که باید اطلاعات زبانی‌ای را که زبان‌آموزان در معرض آن قرار می‌گیرند، دوباره بررسی کرد تا منابع آموزشی مؤثرتری برای آن‌ها تولید شود. در واقع منابع مرجعی مانند BNC^۱ می‌توانند محققان را به شناسایی نقاط اختلاف بین کتاب‌های آموزشی و منابع مرجع راهنمایی کنند و همچنین می‌توانند قابلیت یادگیری، سختی و مفید بودن ساختارهای دستوری معین را

1. British National Corpus

در این کتاب‌ها مشخص کنند. هاچینسون و تورس^۱ (۱۹۹۴) بیان می‌دارند که کتاب‌های درسی از اجزای اصلی آموزش در سطح جهانی تلقی می‌شوند و هیچ محیط آموزشی بدون کتاب درخور و مناسب خود، کامل نیست؛ در واقع کتاب‌های درسی از عوامل اصلی رفع نیازهایی که در سطح کلاس‌های درسی و فراتر از آن‌ها پدیدار می‌شوند، به‌شمار می‌آیند. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر بررسی میزان شباهت فراوانی ارائه افعال کمکی و جهی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی ایران و مالزی و نحوه استفاده زبان‌آموزان از این دسته از افعال است. به همین منظور پژوهش حاضر، به مقایسه فراوانی نسبی *تُه فعل کمکی و جهی اصلی و ساختارهای فعلی* مربوط به آن‌ها در کتاب‌های آموزشی مقطع متوسطه اول در ایران و مالزی می‌پردازد. همچنین، فراوانی و ترتیب ارائه این افعال در کتاب‌های مذکور با داده‌های متناظر در منبع مرجع BNC مقایسه شده است که تفاوت‌های بین استفاده از این افعال در کاربرد طبیعی زبان و کتاب‌های آموزش زبان در ایران و مالزی مشخص گردد.

۲. پیشینه پژوهش

صور و جهی کلام نه تنها به تبیین میزان احتمال کلام می‌پردازند بلکه بازتاب‌دهنده رابطه بین نویسنده و خوانندگان هستند و در نتیجه اعتبار و اثر بخشی کلام را استحکام می‌بخشند (هایلند، ۱۹۹۴؛ مک رنی و کایفل، ۲۰۰۲). صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان انگلیسی خود بر این باورند که در ایجاد تحول در آموزش زبان برنامه درسی نقش کلیدی دارد، به‌همین دلیل است که در بسیاری از کشورها که تحول در آموزش زبان را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند و مسیر تحول از برنامه درسی آغاز شده است (عنانی سراب، ۱۳۹۰). عموماً گستره افعال کمکی و جهی و اطلاعات مربوط به نحوه استفاده از آن‌ها در کتاب‌های درسی بسیار محدود است. صور و جهی کلام از اهمیت کافی به‌منظور وارد کردن آن‌ها حتی در کتاب‌های مبتدی برخوردارند و یادگیری آن‌ها به‌طور حتم فرایندی است که زبان‌آموزان می‌بایست از ابتدا در

1. Hutchinson & Torres

معرض آن قرار گیرند. کمبود اطلاعات در کتاب‌های درسی در این زمینه می‌تواند تأثیرات جدی بر یادگیری فاکتورهای مهم ارتباطی در بافت کلام داشته باشد (هایک، ۲۰۰۰؛ مک ارنی و کایفل، ۲۰۰۲؛ کیون، ۲۰۱۰؛ یانگ، ۲۰۱۸).

در خصوص مطالعاتی که در در رابطه با زبان‌آموزان و منابع آموزشی دیگر کشورها به‌منظور بررسی نحوه استفاده و ارائه افعال کمکی وجه‌نما صورت گرفته، می‌توان به پژوهش فیگواروا، ایسیار و و گارات^۱ در سال ۲۰۰۵ اشاره کرد. در این پژوهش به‌منظور شناخت نقاط ضعف زبان‌آموزان ژاپنی در استفاده از افعال کمکی وجهی، مجموعه‌ای از نوشته‌های این زبان‌آموزان که زیرمجموعه‌ای از نگارش‌های بین‌المللی زبان‌آموزان انگلیسی بود، جمع‌آوری و بررسی شد. نتایج مشخص کرد که زبان‌آموزان افعال کمکی وجهی نظیر *can, could, will, would* را که از فراوانی بالایی برخوردارند، اشتباه به‌کار می‌برند. در واقع این امر طبیعی است که زبان‌آموزان ژاپنی گرایش به استفاده از افعال کمکی وجهی که نسبت به آن‌ها دانش بالایی دارند، هستند اما آشنایی صرف آن‌ها با این افعال موجب عدم ارتکاب آن‌ها به خطا در کاربردشان نیست. از طرفی چون این افعال به‌طور مکرر در زبان انگلیسی استفاده می‌شوند، نیاز به استفاده صحیح از این افعال در ارتباطاتشان دارند. اما نکته مثبت یافته‌ها این بود که فراوانی استفاده از افعال کمکی وجهی توسط زبان‌آموزان ژاپنی با فراوانی استفاده از این افعال توسط بومی‌زبانان انگلیسی مشابه بود. اما ۷۶/۶٪ از خطاهای زبان‌آموزان اشتباهات دستوری بودند؛ بنابراین به‌منظور حذف این تعداد از خطاهای دستوری و همچنین به‌منظور ارتقای سطح دانش دستوری زبان‌آموزان، نه‌تنها دانش پایه‌ای دستور زبان بلکه دانش نکات جزئی دستوری با توجه به تدریس عملگرایانه ساختارهای پیچیده زبان انگلیسی لازم است.

در مطالعاتی دیگر به‌منظور ارزیابی ساختارهای افعال وجهی در انشاهای زبان‌آموزان دبیرستانی چینی توسط شایون در سال ۲۰۱۳ و یانگ در سال ۲۰۱۸، نتایج مشخص ساخت که ساختارهای با افعال *must, will, can* بسیار استفاده شده‌اند

1. Figueroa, Iciar & Garate

درحالی‌که ساختارهای با افعال would, could, و should بسیار کمتر استفاده شده‌اند. همچنین، زبان‌آموزان دبیرستانی چینی به استفاده از ساختارهای ساده‌ای همچون «ضمیر شخصی+فعل وجهی» و «فعل وجهی+فعل اصلی با زمان و نمود نامشخص» و استفاده نادر از صور مجهولی ساختارهای وجهی تمایل زیادی داشتند. چندین عامل به‌عنوان علل احتمالی استفاده بیش از حد یا خیلی کم زبان‌آموزان چینی از ساختارهای وجهی گوناگون توسط محقق پیشنهاد شده است:

- زبان‌آموزان ترجیح می‌دادند که از ساده‌ترین ساختارهای زبانی به‌منظور جلوگیری از ارتکاب خطاهای دستوری استفاده کنند.
- معلم‌ها تنها به ترجمه مستقیم افعال وجهی از انگلیسی به چینی اتکا می‌کنند و این درحالی است که بسیاری از این افعال معادل مستقیم در زبان چینی ندارند. همچنین معلم‌ها به تدریس کاربردهای فراگیر افعال وجهی گرایش دارند؛ بنابراین نوشته‌های دانش‌آموزان به‌طور یکنواخت شامل این دسته از ساختارهای تدریس‌شده پرتکرار است.
- تفاوت‌های فرهنگی بین بومی‌زبانان انگلیسی و چینی موجب استفاده نامناسب از ساختارهای وجهی توسط زبان‌آموزان چینی شده است. در واقع بومی‌زبانان انگلیسی به شرح صریح و بی‌طرفانه یک موضوع می‌پردازند در صورتی‌که زبان‌آموزان چینی بیشتر گرایش به داشتن احساس مسئولیت نسبت به شرح یک موضوع دارند و همین امر ممکن است موجب استفاده نامناسب آن‌ها از ساختارهای وجهی در زبان انگلیسی شده است.

علاوه بر این در پژوهش بک و لی (۲۰۱۷) بر روی نمونه‌هایی از نگارش زبان‌آموزان کره‌ای نشان داد که آن‌ها از یک سو از افعال وجهی با مفهوم قطعیت مانند will بسیار زیاد استفاده کرده‌اند و از سوی دیگر از افعال وجهی با مفهوم احتمال و امکان مانند might, may, could, و would بسیار اندک استفاده کرده‌اند. بنابراین افزایش آگاهی زبان‌آموزان کره‌ای و چینی از میزان صراحت در استفاده از افعال وجهی در انواع مختلف نوشتار ضروری به نظر می‌رسد که این خود نیز مستلزم

افزایش آگاهی آنان نسبت به انواع مختلف نوشتار و فرهنگ زبان مقصد است. همچنین طالبی، اسدی و دواتگری (۱۳۹۷) با پژوهش بر روی فراگیران ایرانی نشان دادند که زبان آموزان می‌بایست انواع مختلف متن و ژانر را تشخیص دهند و این امر می‌تواند تأثیر مفیدی در توسعه جنبه مهمی از مهارت نوشتاری آن‌ها داشته باشد.

از بین پژوهش‌هایی که در کشورهای مورد بررسی پژوهش حاضر (ایران و مالزی) صورت گرفته، می‌توان به پژوهش‌های ماناف (۲۰۰۷)، خجسته و موکوندان (۲۰۱۱)، خجسته و ریندر (۲۰۱۳)، جباری و صدقی (۲۰۱۵) و خجسته و کافی‌پور (۲۰۱۲) اشاره کرد. این پژوهش‌ها به‌طور خلاصه به تبیین چند موضوع در رابطه با کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول در ایران و مالزی می‌پردازد:

- استفاده از تعداد اندکی از این دسته از افعال برای بیان کاربردهای معنایی تکراری
- عدم تطابق بین فراوانی افعال کمکی وجهی در کتاب‌های ایران و مالزی با ارائه‌ای مربوطه در منابع مرجع
- تأکید بر روی کاربردهای معنایی جزئی به‌جای کاربردهای معنایی اصلی و غالب.

نتایج به‌دست آمده از این مطالعات بیانگر این مسئله است که تدوین این کتاب‌های آموزشی براساس داده‌های کاربرد طبیعی زبان در منابع مرجع نبوده، بلکه بیشتر براساس درون یافت^۱ خود نویسندگان کتاب بوده است. تأثیر این امر در نوشته‌های زبان آموزان نیز قابل مشاهده است به‌گونه‌ای که مطالعات بالا به این نکته نیز اشاره می‌کنند که:

۱. زبان آموزان تنها از تعداد محدودی از افعال کمکی وجهی برای بیان معانی گوناگون استفاده می‌کردند؛

۲. ترتیب فراوانی استفاده آن‌ها از این افعال با ترتیب استفاده از این افعال توسط بومی‌زبانان انگلیسی مطابقت زیادی ندارد؛

1. intuition

۳. بیشترین آمار خطای زبان‌آموزان مربوط به آن دسته از افعال کمکی وجهی بود که به زبان‌آموزان تدریس مستقیم نشده بود؛

۴. زبان‌آموزان در به‌کارگیری افعال کمکی مناسب با مفاهیم مورد نظر دچار اشکال بودند؛ بدین صورت که افعال کمکی مربوط به مفاهیم «امکان/احتمال، الزام و قطعیت» بسیار کمتر از افعال کمکی مربوط به مفهوم «توانستن» استفاده شده بودند؛

۵. زبان‌آموزان بیشتر برای مفهوم «توانستن» از افعال can و could استفاده می‌کردند و این امر با داده‌های مربوط به بومی‌زبانان انگلیسی مغایرت داشت؛ چراکه آن‌ها بیشتر از مفهوم «امکان داشتن» فعل کمکی could استفاده می‌کنند.

شایان ذکر است که مطالعات مذکور در خصوص تحلیل رابطه احتمالی بین نحوه ارائه افعال کمکی وجهی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی ایران و مالزی، به منابع آموزشی و همچنین زبان‌آموزان مقاطع بالا اشاره دارند. بنابراین این نکته ضروری به نظر می‌رسد که با توجه به اهمیت آموزش زبان در مقاطع پایین به زبان‌آموزان سنین پایین‌تر، رابطه بین فراوانی افعال کمکی وجه‌نما در کتاب‌های آموزشی مقاطع پایین و نحوه استفاده این دسته از زبان‌آموزان از این افعال نیز بررسی قرار گیرد. بنابراین مطالعه حاضر، به بررسی میزان شباهت بین فراوانی ارائه افعال کمکی وجهی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی ایران و مالزی در مقطع متوسطه اول و نحوه استفاده زبان‌آموزان این مقطع از این دسته از افعال می‌باشد.

۳. روش پژوهش

۳.۱. کتاب‌های بررسی شده

به منظور نیل به هدف این مطالعه، از کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در سه مقطع متوسطه اول در ایران و مالزی استفاده شد. اطلاعات مربوط به نویسندگان و سال انتشار کتاب‌های مذکور به شرح زیر است:

کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی متوسطه اول در ایران (L1, L2, L3)

خدیر شریبان، ش.، خیرآبادی، ر.، علوی مقدم، ب.، عنانی سراب، م.، فروزنده شهرکی، ا.، و قربانی، ن. (۱۳۹۲). زبان انگلیسی پایه هفتم. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

علوی مقدم، ب.، خیرآبادی، ر.، فروزنده شهرکی، ا.، خدیر شریبان، ش.، و نیکوپور، ج. (۱۳۹۴). زبان انگلیسی پایه هشتم. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

علوی مقدم، ب.، خیرآبادی، ر.، رحیمی، م.، و علوی، م. (۱۳۹۴). زبان انگلیسی پایه نهم. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی متوسطه اول در مالزی (F1, F2, F3)

1. Khairi Izwan bin Abdullah, Doris Wee and Toe Hwee Bien, (2002). English Form 1. Carina Lee Yu Ching (Editor). Pustaka Alhas (M) Sdn. Bhd.: Kuala Lumpur
2. Rohini Shanta, Uma Kurup and Shalani Lorenz, (2003). English Form 2. Datin June Yogeswaran and Choo Kar Yik (Editors). Penerbit Mega Setia Emas Sdn. Bhd.: Petaling Jaya
3. Ahmad Salihin bin Mat Saat, Mohd Salleh bin Salehin and Wan Zuraidi bin Wan Zaid, (2003). English Form 3. Ee Ewe Hock (Editor). Sutrapadu (M) Sdn. Bhd.: Petaling Jaya

۲.۳. روش تحلیل داده‌ها

پژوهش حاضر از نوع مطالعه تطبیقی است و از این رو با رعایت چهارچوب و مراحل حاکم بر مطالعات تطبیقی از تحلیل محتوای کمی (استفاده از آمار توصیفی: فراوانی) برای نیل به هدف پژوهش استفاده شده است. واحد تحلیل پژوهش حاضر از نوع واحدهای کوچک چون کلمه و جمله است؛ برای مثال در مقایسه کاربرد افعال کمکی وجه‌نما در برنامه درسی دو کشور، کلمات، ساختارهای جمله‌ای و غیرجمله‌ای (جملات به هم ریخته و جملات ناکامل که در تمرینات به کار می‌روند) مورد توجه قرار گرفته‌اند. همچنین اطلاعات مربوط به فراوانی و ترتیب کاربرد این

افعال در منبع مرجع BNC نیز از قسمت داده‌های مقاله نوشته شده توسط موکوندان و خجسته و در سال ۲۰۱۱ استخراج گردید.

۴. یافته‌ها

جداول ۱ و ۲ بیانگر توزیع فراوانی افعال کمکی وجهی در سه سطح کتاب‌های آموزش زبان مقطع متوسطه اول در ایران و مالزی‌اند.

جدول ۱. توزیع نُه فعل کمکی وجهی اصلی در سه سطح (F1, F2, F3) کتاب‌های آموزش زبان

انگلیسی مقطع متوسطه اول در مالزی

Central Modals	F1	F2	F3
Can	۲۳۵	۲۰۳	۲۳۷
'll/Will	۱۶۶	۱۵۳	۱۵۵
Should	۹۴	۳۵	۹۲
'd/Would	۶۶	۴۶	۷۱
Must	۴۴	۶۴	۵۱
May	۳۵	۵۹	۵۴
Could	۳۵	۱۴	۳۴
Might	۴	۱۹	۲۱
Shall	۴	۵	۸

جدول ۲. توزیع نُه فعل کمکی وجهی اصلی در سه سطح (L1, L2, L3) کتاب‌های آموزش زبان

انگلیسی مقطع متوسطه اول در ایران

Central Modals	L1	L2	L3
Can	۴۲	۶۹	۴۳
'll/Will	۳	۶	۲
Should	۰	۶	۰
'd/Would	۲	۰	۱
Must	۰	۰	۰
May	۰	۱	۰
Could	۰	۰	۲
Might	۰	۰	۰
Shall	۰	۰	۰

همان‌طور که داده‌های مربوط به فراوانی ۹ فعل کمکی وجهی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول در ایران و مالزی در جداول ۱ و ۲ نشان می‌دهند، بیشترین فراوانی‌ها نسبت به افعال وجهی در هریک از سطوح متناظر در کتاب‌های ایران مالزی مربوط به افعال will و Can بوده است.

جدول ۳. مقایسه فراوانی کلی افعال کمکی وجهی در کتاب‌های آموزش زبان مقطع متوسطه اول در ایران و مالزی

N	Central Modals	Total	Total
1	Can	۶۷۵	154
2	'll/Will	۴۷۴	11
3	Should	۲۲۱	6
4	'd/Would	۱۸۳	3
5	Must	۱۵۹	0
6	May	۱۴۸	1
7	Could	۸۳	2
8	Might	۴۴	0
9	Shall	۱۷	0

همان‌طور که داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، بیشترین فراوانی در خصوص افعال کمکی وجهی در کتاب‌های آموزش زبان مقطع متوسطه اول در ایران و مالزی مربوط به افعال با مفاهیم توانستن و قطعیت (can و will) بوده است و دیگر افعال وجهی با مفاهیم الزام، احتمال و امکان به ترتیب فراوانی کمتری به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۴. مقایسه ترتیب فراوانی افعال کمکی وجهی در BNC و سه سطح کتاب‌های آموزش زبان

انگلیسی ایران و مالزی در مقطع متوسطه اول

N	Modal auxiliaries in the BNC	Modal auxiliaries in Malaysian English textbooks	Modal auxiliaries in Iranian English textbooks
1	Will	Can	Can
2	Would	Will	Will
3	Can	Should	Should
4	Could	Would	Would
5	May	Must	Could

N	Modal auxiliaries in the BNC	Modal auxiliaries in Malaysian English textbooks	Modal auxiliaries in Iranian English textbooks
6	Should	May	May
7	Must	Could	-
8	Might	Might	-
9	Shall	Shall	-

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده، در مورد داده‌های مربوط به ترتیب این افعال در بین کتاب‌های مذکور در دو کشور شباهت‌هایی وجود داشت. شایان توجه است که در داده‌های مربوط به ترتیب فراوانی افعال وجهی بین کتاب‌های آموزش زبان در ایران و مالزی و منبع مرجع BNC تفاوت‌هایی وجود داشت. برای مثال در BNC افعال *can*، *could*، *will*، *would* به‌عنوان افعال با بیشترین فراوانی مطرح شده‌اند اما همان‌طور که مشخص است فعل *could* در کتاب‌های ایران و مالزی به‌ترتیب در جایگاه‌های پنجم و هفتم قرار دارد، فعل *should* در جایگاه سوم و افعال *can*، *will*، *would* در بین افعال با بیشترین فراوانی در کتاب‌های ایران و مالزی مطرح‌اند. فعل‌های *must*، *might*، *shall* در کتاب‌های آموزشی مالزی و در منبع مرجع BNC مطرح شده‌اند (گرچه تفاوت‌هایی در ترتیب فراوانی افعال مذکور در بین این دو وجود دارد)، اما این افعال اصلاً در کتاب‌های آموزشی ایران در مقطع متوسطه اول وجود ندارند. جدول ۵ نمایانگر ۹ ساختار فعلی مختلف است که افعال کمکی وجهی اصلی می‌توانند در آن‌ها به‌کار برده شوند.

جدول ۵. ساختارهای مختلف با افعال کمکی وجهی

N	Structure	Example
1	Modal alone	Who will go? I will
2	Modal+infinitive	Sam can swim. / She must be hungry.
3	Modal+be+past participle	It should be replaced.
4	Modal+be+present participle	They will be arriving soon.
5	Modal+have+past participle	He might have done it.
6	Modal+be+being+past participle (or adjective)	It might be being done tomorrow.
7	Modal+have+been+past participle	It should have been fixed.
8	Modal+have+been+present participle	He must have been lying.
9	Modal+have+been+past participle (or adjective)	He might have been blackmailed.

جداول شماره‌های ۶ و ۷ نشانگر نحوه توزیع فراوانی نه ساختار فعلی است که شامل چهار فعل از ۹ فعل کمکی وجهی در بین سه سطح کتاب‌های متوسطه اول در ایران و مالزی‌اند. یک گزینه (N) در این جدول وجود دارد که شامل افعال وجهی است که در جملات پرسشی و در آخر جملات به کار برده می‌شوند و نیز آن دسته از افعالی که در تمرین‌ها (پراکندن جاهای خالی، جملات به هم ریخته و سؤالات چهار گزینه‌ای) به کار برده می‌شوند و ساختار جمله‌ای ندارند.

جدول ۶. توزیع ساختارهای افعال کمکی وجهی در سه سطح کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران

	Can			Could			May			Might		
	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3
S1	•	۱۳	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
S2	۲۷	۳۶	۳۹	•	•	•	•	۱	•	•	•	•
S3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
S4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
S5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
S6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
S7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
S8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
S9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
N	۱۵	۲۵	۴	•	•	۲	•	•	•	•	•	•

جدول ۷. توزیع ساختارهای افعال کمکی وجهی در سه سطح کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در مالزی

[illegible]

	Can			Could			May			Might		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
S9	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
N	۸۳	۸۱	۶۸	۱۳	۱۰	۲۰	۱۰	۲۱	۲۵	۰	۱۱	۶

همان‌طور که جداول ۶ و ۷ نشان می‌دهند، بیشترین فراوانی ساختارهای به‌کار برده شده با افعال کمکی وجهی در کتاب‌های آموزشی ایران و مالزی مربوط به ساختار دوم (فعل کمکی + صورت مصدری فعل) و با فعل کمکی can است. جداول ۸ و ۹ بیانگر نحوه توزیع فراوانی نه ساختار فعلی که شامل پنج فعل از نه فعل کمکی وجهی در بین سه سطح کتاب‌های متوسطه اول در ایران و مالزی هستند، می‌باشد.

جدول ۸. توزیع ساختارهای افعال کمکی وجهی در سه سطح کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران

	Will			Should			Would			Must			Shall		
	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3
S1	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
S2	۳	۶	۲	۰	۵	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
S3	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
S4	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
S5	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
S6	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
S7	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
S8	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
S9	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
N	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰

جدول ۹. توزیع ساختارهای افعال کمکی وجهی در سه سطح کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در مالزی

	Will			Should			Would			Must			Shall		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
S1	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
S2	۹۷	۱۰۶	۱۲۲	۳۰	۲۰	۷۰	۲۴	۱۷	۲۹	۹	۳۴	۲۴	۰	۰	۵
S3	۵	۶	۷	۷	۴	۴	۰	۰	۲	۱	۴	۷	۰	۰	۱
S4	۶	۳	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۶	۳	۱	۰	۱	۱
S5	۰	۰	۰	۱	۰	۲	۱	۲	۱۰	۰	۱	۲	۰	۰	۰

	Will			Should			Would			Must			Shall		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
S6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
S7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
S8	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
S9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
N	۵۸	۳۸	۲۵	۵۴	۱۱	۱۶	۴۱	۲۸	۲۸	۲۴	۳۱	۲۸	۴	۵	۲

همان‌طور که جداول ۸ و ۹ نیز نشان می‌دهند در مورد پنج فعل دیگر نیز ساختار دوم (فعل کمکی + صورت مصدری فعل) بیشترین فراوانی را در بین ساختارهای فعلی در کتاب‌ها آموزشی ایران و مالزی داراست؛ لذا با توجه به این نکته که افعال *should* و *must* از جمله افعالی هستند که در ساختارهای مجهول بسیار کاربرد دارند، می‌بایست فراوانی بیشتری در رابطه با این ساختارها در کتاب‌های مالزی و مخصوصاً در کتاب‌های ایران وجود داشته باشد. همچنین با توجه به این نکته که *should*، *would* و *must* در بین افعالی هستند که در ساختارهای با وجه کامل کاربرد بسیار دارند، می‌بایست فراوانی بیشتری در رابطه با این ساختارها در کتاب‌های ایران و مالزی وجود داشته باشد.

علاوه بر این، تفاوت‌های بسیاری بین این دو گروه از کتاب‌ها (ایرانی و مالزیایی) مشاهده می‌شود؛ چراکه برخلاف کتاب‌های مالزیایی، به‌جز ساختارهای ۱ و ۲ و (N)، فراوانی برای دیگر ساختارهای فعلی در کتاب‌های آموزشی ایران در مقطع متوسطه اول، صفر است. بنابراین، با توجه به اهمیت فراوانی ساختارها و واژگان در آموزش زبان، لازم است ساختارهای فعلی با افعال کمکی وجهی فراوانی بیشتری در کتاب‌های آموزش زبان ایران داشته باشند. طبق گفته موریسیا^۱ و فریمن^۲ (به‌نقل از موکوندان و خجسته، ۲۰۱۱)، ساختارهای مختلف زبانی در طول دوره آموزش می‌بایست مرتب تمرین و تکرار شوند. ساختارهای قبلی باید دوباره تکرار شوند و

1. Celce Morcia
2. Larsen Freeman

زبان‌آموزان آن‌ها را مرتب تمرین کنند و تفاوت‌های آن‌ها را با ساختارهای جدید متوجه شوند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهند که در خصوص فراوانی افعال کمکی وجهی و ساختارهای مربوط به آن‌ها در بین کتاب‌های آموزش زبان ایران و مالزی در مقطع متوسطه اول شباهت‌هایی وجود دارد؛ لذا می‌توان از میان علل مختلف، ایرادات مشترک این زبان‌آموزان را به شباهت اطلاعات موجود در ارتباط با فراوانی افعال کمکی وجهی و نحوه ارائه و تأکید آن‌ها بر روی برخی از این افعال و کاربردهای معنایی آن‌ها در مقابل دیگر افعال وجهی و کاربردهای معنایی دیگر، نسبت داد. یافته‌های به‌دست‌آمده با نتایج پژوهش‌های دیگر همچون فیگوارا، ایسیار و گارات (۲۰۰۵)، خجسته و کافی‌پور (۲۰۱۲)، شایون (۲۰۱۳)، بک و لی (۲۰۱۷) و یانگ (۲۰۱۸) همسو می‌باشد؛ چرا که آن‌ها نیز به این نکته اشاره دارند که داده‌های موجود در کتاب‌های آموزشی مورد بررسی در خصوص افعال کمکی وجهی، تأثیر مستقیمی بر روی نوشته‌های زبان‌آموزان داشته است.

در خصوص نحوه و میزان استفاده از افعال کمکی وجهی و موارد اشکال در یادگیری آن‌ها توسط زبان‌آموزان ایرانی و مالزیایی در مقطع متوسطه اول، می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- عدم تطابق در ترتیب فراوانی استفاده از ۹ فعل کمکی وجهی توسط بومی‌زبانان انگلیسی و زبان‌آموزان ایرانی و مالزیایی (خجسته و شکرپور، ۲۰۱۷)؛
- استفاده بیشتر از زمان حال افعال کمکی وجهی نسبت به زمان گذشته این افعال (به غیر از فعل should) (کیدر، بیگی و واثقی، ۲۰۱۳؛ خجسته و شکرپور، ۲۰۱۷)؛
- استفاده بیشتر از افعال will و can در مقایسه با سایر افعال کمکی وجهی (وتامنی، ماناف و اکبری، ۲۰۰۸؛ کیدر، بیگی و واثقی، ۲۰۱۳)؛

- عدم برقراری تمایز بین افعال *must, should have to* در بین زبان‌آموزان ایرانی (فضیلت‌فر و صدقی، ۲۰۱۷).

این موارد را می‌توان به عدم تطابق در ترتیب فراوانی افعال مذکور بین مرجع BNC و کتاب‌های آموزشی و همچنین به ناکافی بودن فراوانی برخی افعال مذکور بالخصوص در کتاب‌های آموزشی ایران نسبت داد. برای مثال، در کتاب‌های آموزشی ایران و مالزی ارائه افعالی مانند *can* و *will* از فراوانی بیشتری نسبت به سایر افعال برخوردارند و همین امر می‌تواند سبب توانایی بیشتر آن‌ها در استفاده از این دسته از افعال نسبت به سایر افعال شده است. در خصوص استفاده بیشتر زبان‌آموزان از زمان حال افعال کمکی وجهی نسبت به زمان گذشته این افعال نیز می‌توان به همین موضوع اشاره نمود.

در رابطه با نحوه و میزان استفاده و مباحث مورد اشکال در یادگیری ساختارهای فعلی افعال کمکی وجهی توسط زبان‌آموزان ایرانی و مالزیایی در مقطع متوسطه اول، می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- اشکال در یادگیری و به‌کارگیری افعال *might* و *would* به‌خصوص در بین زبان‌آموزان مالزیایی به‌علت عدم تطابق یک به یک با افعال نظیر در زبان مادری (خجسته و ریندر، ۲۰۱۳؛ فضیلت‌فر و صدقی، ۲۰۱۷)؛
- احتمال به‌کارگیری راهبرد عدم استفاده از ساختارهای مربوط به افعال وجهی به‌منظور جلوگیری از ارتکاب خطا در بین زبان‌آموزان ایرانی و مالزیایی (خجسته و شکرپور، ۲۰۱۷؛ ماناف، ۲۰۰۷)؛
- عدم استفاده از ساختارهای متنوع افعال کمکی وجهی در نوشته‌های زبان‌آموزان ایرانی به‌غیر از ساختار دوم (فعل کمکی + مصدر) تقریباً در همه موارد (خجسته و شکرپور، ۲۰۱۷)؛
- بیشترین درصد استفاده صحیح زبان‌آموزان ایرانی و مالزیایی مربوط به افعال وجهی با مفهوم «توانستن» (*can, could*) می‌باشد (وتامنی، ماناف و اکبری، ۲۰۰۸)؛

• عدم تطابق بین استفاده از کاربردهای معنایی افعال will, could, must, shall بین زبان آموزان ایرانی و بومی زبانان انگلیسی. به عنوان مثال، همان طور که در بخش پیشینه پژوهش ذکر شد، زبان آموزان ایرانی بیشتر از مفهوم «توانستن» فعل could نسبت به مفهوم «امکان داشتن» این فعل استفاده می کردند، در حالی که این موضوع در مورد بومی زبانان انگلیسی برعکس است (خجسته و شکر پور، ۲۰۱۵).

موارد فوق را می توان به عدم تناسب بین فراوانی ارائه ساختارهای متنوع افعال کمکی وجهی به خصوص در کتاب های آموزشی ایران نسبت داد. به عنوان مثال بیشترین درصد استفاده صحیح از ساختارهای افعال وجهی در بین زبان آموزان ایرانی و مالزیایی مربوط به افعال can و could بوده است که این امر را می توان به اختصاص بیشتر ارائه ساختارهای افعال کمکی وجهی به این دسته از افعال در کتاب های آموزشی نسبت داد. همچنین عدم کاربرد صحیح دیگر افعال کمکی و عدم استفاده کافی از سایر ساختارهای فعلی در بین زبان آموزان ایرانی و مالزیایی می تواند به سبب کمبود فراوانی و عدم تبیین ساختارهای مختلف در کتاب های آموزشی باشد. می توان نتیجه گرفت که بخشی از ایرادات زبان آموزان ایرانی و مالزیایی در به کارگیری ساختارهای مختلف افعال کمکی وجهی و همچنین عدم به کارگیری برخی از ساختارهای مذکور، با نحوه ارائه و فراوانی این افعال و ساختارهای مربوط در کتاب های آموزشی هماهنگی دارد. بنابراین، برای بهبود کیفیت یادگیری و کاربرد مؤثرتر این افعال و ساختارهای مربوط به آنها توسط زبان آموزان، می بایست تمامی افعال کمکی وجهی (به نسبت کاربرد آنها توسط بومی زبانان انگلیسی) مکرر در کتاب های آموزشی ارائه و بر آنها تأکید شود تا میزان درک زبان آموزان از این افعال و کاربردهایشان بهتر شود.

کتابنامه

- حسینی خواه، ع.، مهرمحمدی، م.، فردانش، ه.، و اسدی، ر. (۱۳۹۲). مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران و سوئد با تأکید بر دوره متوسطه. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۳۱(۳)، ۴۶-۷.
- طالبی، ز.، اسدی، ن.، و دواتگری، ه. (۱۳۹۷). بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد نتیجه‌گرا فرایندگرا و فن بیان در مهارت نگارشی فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط. *جستارهای زبانی*، ۹(۳)، ۱۵۹-۱۷۸.
- فسنقری، ح.، و عادل، م. (۱۳۹۷). بررسی مقایسه‌ای آسیب‌شناسی یادگیری و آموزش زبان انگلیسی و عربی در ایران از دیدگاه دبیران آموزش و پرورش: یک تحقیق داده بنیاد. *جستارهای زبانی*، ۹(۲)، ۱۸۱-۲۰۷.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۷۲). بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان. *تعلیم و تربیت*، ۳۵(۳۶)، ۹۵-۱۲۲.

- Back, J., & Lee, E. (2017). Perception and Production of English Modal Verbs by Korean University Students in Written Academic Discourse. *The Journal of linguistic Science*, 81, 133-160.
- Fazilatfar, A. M., & Sedghi, M. (2017). Exploring the acquisition of English modal auxiliary verbs by Persian EFL learners considering full transfer/full access theory. *Foreign Language Research Journal*.
- Figueroa, C., & Garate, T. (2005). *Studies in contrastive linguistics*. Santiago: University of Santiago publications.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAP textbooks. *English for Specific Purposes*, 13(3), 239-56.
- Jabbari, A. A., & Sedghi, M. (2015). Acquisition of English modality by Persian EFL learners. *International Journal of Educational Investigations*, 2(5), 23-45.
- Kader, M., Begi, N., & Vaseghi, R. (2013). A corpus based study of Malaysian ESL learners use of modals in argumentative compositions. *English Language Teaching*, 6(9), 146-157.
- Khojasteh, L., & Kafipour, R. (2012). Are modal auxiliaries in Malaysian English in line with their usage in real language? *English language Teaching*, 2(2), 68-77.

- Khojasteh, L., & Kafipour, R. (2012). Have the modal verb phrase structures been well presented in Malaysian English language textbooks? *English Language and Literature Studies*, 2(1), 35-41.
- Khojasteh, L., & Mukundan, J. (2011). Modal auxiliary verbs in prescribed Malaysian English textbooks. *English language teaching*, 4(1), 79-89.
- Khojasteh, L., & Reinders, H. (2013). How textbooks and learners get it wrong, A corpus study of modal auxiliary verbs. *Applied Linguistics Research on English Languages*, 2(1).
- Khojasteh, L., & Shokrpour, N. (2015). The "permission"/"possibility"/"ability" modals in Malaysian English textbooks: A corpus-based analysis. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(2), 56-69.
- Khojasteh, L., Shokrpour, N., & Torabiardakan, N. (2017). EFL advanced adult learners; use of English modals in narrative compositions. *Pertanika J. Soc. Sci and Hum* 25(4), 1803-1820.
- Manaf, U. (2007). *The use of modals in Malaysian ESL learners' writing*. (Unpublished doctoral dissertaion). Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- McEnery, T., & Kifle, N. A. (2002). Epistemic modality in argumentative essays of second-language writers. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 182-195). Harlow: Longman.
- Qun, Z. (2010). Modality and Generic Features in Chinese EFL Writings. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(5), 40-51.
- Shayon, L. (2013). Modal sequences in Chinese senior school students' English compositions. Paper presented at the 2nd international conference on science and social research.
- Torabiardakani, N., Khojasteh, L., & Shokrpour, N. (2015). Modal auxiliary verbs and their semantic functions used by advanced EFL learners. *Acta Didactica Napocensia*, 8(2), 51-63.
- Vethamani, M. E., Manaf, U. K. A., & Akbari, O. (2008). ESL learners' use of English modals in narrative compositions: Syntactic and semantic accuracy. *TEFLIN Journal*, 19(2), 141-159.
- Vethamani, M. E., Manaf, U. K. A., & Akbari, O. (2008). Students' use of modals in narrative compositions: forms and functions. *English Language Teaching*, 1(1), 61-74.
- Yang, X. (2018). A Corpus-based Study of Modal Verbs in Chinese Learners' Academic Writing. *English Language Teaching*, 11(2), 122-130.

توصیف برخی هنجارهای زبانی مترجمان ادبی ایران از آغاز مشروطه تا کنون

محبوبه نورا (دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

علی خزاعی فرید (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

khazaeefar@yahoo.com

چکیده

اگرچه ترجمه بالنفسه دارای ماهیت تاریخی است، پژوهش درباره جنبه‌های تاریخی آن یا به عبارتی «تاریخ‌نگاری» ترجمه بحثی نسبتاً جدید است و تاکنون در این زمینه نسبت به دیگر حوزه‌های پژوهشی ترجمه کار چندانی صورت نگرفته است تا حدی که می‌توان گفت وضعیت تاریخ ترجمه قابل قیاس با تاریخ‌نگاری در سایر رشته‌ها نیست. این پژوهش، در چارچوب مطالعات توصیفی ترجمه یعنی نظریه توری در مورد هنجارها و قوانین ترجمه، اون‌زهر در باب رپرتوای فرهنگی و مطالعات پیکره‌ای در ترجمه انجام شده است. هدف این پژوهش توصیف هنجارهای زبانی سه نسل از مترجمان ادبی ایران است. در این پژوهش هفت هنجار زبانی، ترکیب قید و صفت، واژگان عربی، گرت‌برداری نحوی، تنوع قیود توصیف‌کننده افعال ناقل، تنوع فعل ناقل، نقطه‌ویرگول و خط تیره در سه پیکره از سه نسل مترجم ادبی پس از مشروطه انتخاب و بررسی شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که با گذشت زمان، بسامد ترکیب قید و صفت، واژگان عربی، قیود توصیف‌کننده افعال ناقل، افعال ناقل غیر از «گفت»، گرت‌برداری نحوی، نقطه‌ویرگول و خط تیره بیشتر شده است. یافته‌ها براساس سنت ترجمه، امکانات زبان فارسی و توانمندی‌های مترجمان سه دوره واکاوی شد.

کلیدواژه‌ها: هنجارهای زبانی، مترجمان ادبی، تاریخ‌نگاری ترجمه، مطالعات

پیکره‌ای

۱. مقدمه

در تاریخ زبان فارسی، جنبش مشروطیت یکی از عوامل مهم بیرونی تأثیرگذار بر دگرگونی زبان به‌ویژه نثر فارسی است. با جنبش مشروطیت ما وارد دوره تازه‌ای می‌شویم که دگرگونی زبان را نیز ناگزیر می‌کند. در این دوره مخاطب ادبیات عامه مردم می‌شود؛ ارزش‌ها و افکار جدید پدید می‌آید و در نتیجه زبان به سادگی می‌گراید و نهضت سادهنویسی آغاز می‌گردد؛ نثر معاصر فارسی به تدریج متحول می‌گردد؛ برخی ترجمه را منبع عمده سادگی نثر و نزدیکی آن به زبان گفتار می‌دانند و برخی دیگر تعاملی معتدل با سنت و تجدد را. در این راستا، آزادی بوگر (۲۰۱۰) سه سناریو ترسیم نموده است:

در سناریوی نخست، نثر مدرن فارسی کاملاً از طریق ترجمه به‌وجود آمد و ساده شد. این امر به این دلیل صورت گرفت که در نوشتن نثر ترجمه هنجارهایی از پیش وجود نداشت. کافی بود مترجمان زبانی جدید خلق کنند، واژگانی نو ابداع کنند و حسب ذوق و درک خود معادل‌هایی به‌دلخواه برای مفاهیم وارداتی پیدا کنند. در این سناریو، ترجمه عاملی است که فارسی مدرن را می‌سازد و در این کار به اقتدار و مرجعیت زبان فارسی که زبان ارتباطی تثبیت شده در جامعه است اعتنایی نمی‌کند و برای مفاهیمی که در جامعه وجود ندارد زبانی نو خلق می‌کند.

در سناریوی دوم، ترجمه نثر مدرن فارسی را می‌سازد اما برای این کار از زبان متداول گفتار استفاده می‌کند. به عبارت دیگر، ترجمه باعث می‌شود زبان گفتار به زبان نوشتار راه پیدا کند. بر طبق این سناریو، گفتمانی جدید می‌تواند در فرهنگی دیگر و با استفاده از ابزار همان فرهنگ غالب شود بی‌آنکه بین این دو زبان لزوماً اشتراکات مفهومی وجود داشته باشد. در اینجا ترجمه حکم کاتالیزور دارد و فضایی را به‌وجود می‌آورد که در آن زبان گفتار در ترکیب با زبان کلاسیک بسط می‌یابد تا بتواند گفتمان‌های وارداتی را تصاحب کند. بنابراین، ترجمه با واردکردن زبان گفتار به زبان نوشتار، زبان مکتوب را متحول کرد ولی زبانی کاملاً جدید به‌وجود نیاورد.

می‌توان با ترکیب این دو سناریو، سناریوی سومی را متصور شد. در این سناریو، زبان تا حدی مقاومت می‌کند و تا حدی مصالحه. به عبارت دیگر، زبان هم از گفتمان‌های وارداتی تأثیر می‌پذیرد و هم سعی بر حفظ اصالت خود دارد و در نتیجه ماهیتی دوگانه می‌یابد. اگر بپذیریم که نثر مدرن فارسی تحت تأثیر ترجمه به وجود آمده، سناریوی نخست در مورد بخشی از زبان که تحت تأثیر ترجمه تحول پیدا کرده صادق است. در این صورت می‌توانیم بگوییم که هیچ هنجار زبانی وجود نداشت که در مقابل ترجمه مقاومت کند و لذا فارسی خود را به زبان مبدأ تسلیم کرد ولی حقیقت این است که همه هنجارهای زبان مقصد، کاملاً خود را تسلیم نکردند زیرا سنت و ابداعات بومی (بالایی ۲۰۰۶، ص. ۳۹؛ احمدزاده ۲۰۰۳، ص. ۷۷) در برابر تحول مقاومت نشان دادند.

۱.۱. هدف پژوهش

این پژوهش مبتنی است بر تقسیم‌بندی پیشنهادی و سه‌گانه خزاعی‌فر از مترجمان ادبی ایران از عصر مشروطه تا حال حاضر (شرح در بخش روش تحقیق). بنابراین تقسیم‌بندی، سه نسل از مترجمان ادبی وجود دارند که از حیث هنجارهای زبانی تفاوت‌های آشکاری با یکدیگر پیدا می‌کنند. هدف این پژوهش توصیف هنجارهای زبانی این سه نسل مترجمان ادبی ایران می‌باشد.

۱.۲. مبانی نظری تحقیق

این پژوهش، در چارچوب مطالعات توصیفی ترجمه یعنی نظریه توری در مورد هنجارها و قوانین ترجمه، اون‌زهر در باب رپرتوای فرهنگی و مطالعات پیکره‌ای در ترجمه انجام می‌شود.

۱.۳. سؤال‌های پژوهش

۱. مترجمان نسل اول به استفاده از امکانات بالفعل و بالقوه زبان فارسی گرایش داشته‌اند یا زبان مبدأ؟

۲. مترجمان نسل دوم به استفاده از امکانات بالفعل و بالقوه زبان فارسی گرایش داشته‌اند یا زبان مبدأ؟

۳. مترجمان نسل سوم به استفاده از امکانات بالفعل و بالقوه زبان فارسی گرایش داشته‌اند یا زبان مبدأ؟

۴. ۱. فرضیه‌های پژوهش

۱. مترجمان نسل اول به استفاده از امکانات بالفعل و بالقوه زبان فارسی گرایش دارند.

۲. مترجمان نسل دوم به استفاده از امکانات بالفعل و بالقوه زبان فارسی و نیز استفاده گاه و بیگاه از امکانات بالفعل زبان مبدأ گرایش دارند.

۳. مترجمان نسل سوم به استفاده از امکانات بالفعل زبان مبدأ گرایش دارند.

۲. پیشینه پژوهش

به‌رغم اهمیت افعال ناقل در ترجمه، تاکنون پژوهش‌چندانی در این مورد انجام نشده است. نورا (۱۳۸۹) تأثیر ترجمه را بر تنوع افعال ناقل در متون روایی زبان فارسی واکاوی کرد. یافته‌های این پژوهش که بر متون تألیفی و ترجمه‌ای معاصر فارسی متمرکز بود نشان داد که تنوع بالای فعل ناقل در انگلیسی و گرایش مترجمان ادبی ایران به لفظ‌گرایی موجب افزایش تنوع افعال ناقل در متون ادبی معاصر فارسی شده است. در پژوهشی مشابه، بهزادی، خزاعی‌فر و خوش‌سلیقه (۱۳۹۴) بسامد نقل قول‌های مستقیم و غیرمستقیم را در رمان‌های قدیم و رمان‌های جدید فارسی بررسی کرده‌اند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که بسامد نقل قول مستقیم در هر دو نوع داستان بیشتر از نقل قول غیرمستقیم بوده و بر اثر ترجمه رفته رفته بر شمار نقل قول‌های غیرمستقیم در رمان‌های جدید فارسی افزوده شده است. هر دو پژوهش گفته‌شده نشان می‌دهند که ترجمه یکی از عوامل مؤثر در تغییر شیوه به‌کارگیری نقل قول‌ها در متون ادبی تألیفی فارسی بوده است.

در این بین، برخی پژوهشگران به چالش‌های برگردان افعال ناقل پرداخته‌اند. بیکر (۲۰۰۰) با مقابلهٔ سبک‌شناختی ترجمه‌های پیتربوش و پیتربوش کلاک مترجمان انگلیسی پی برد که تفاوتی ده درصدی در بسامد افعال ناقل در ترجمه‌های این دو مترجم بوده که بیکر این تفاوت را به تأثیرات زبان اصلی و سبک خاص دو مترجم نسبت داده است. علاوه بر این، مالینوف (۲۰۱۰) با تحلیل مشخصه‌های سبکی ترجمهٔ سپیدندان حک لندن به زبان چکی پی برد که مترجم در برگردان فعل ناقل «گفت» به زبان مقصد به ظرافت‌های معنایی متن اصلی چندان پایبند نبوده و با پیروی از سبک فردی خود فقط افعالی را که نشانگر ایما و اشاره بوده‌اند به زبان مقصد منتقل کرده است. این مطالعات در مجموع نشان می‌دهند که ترجمهٔ افعال ناقل از طرفی تابع ساختار متن اصلی و از طرف دیگر تابع سبک فردی مترجم است. نوآوری پژوهش جاری این است که در آن هنجارهای کاربرد افعال ناقل در پیکره‌ای نسبتاً بزرگ از ترجمه‌های سه نسل از مترجمان ادبی ایرانی بررسی و توصیف می‌شود.

در مورد کاربرد واژگان عربی در متون تألیفی و ترجمه‌ای فارسی نیز بسیار سخن گفته شده است. برای نمونه، مطالعه‌ی امینی و نیازی (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که دامنه‌ی معنایی بسیاری از واژگان عربی دگرگون شده به نحوی که واژگان عربی اکنون با معانی متفاوت از معانی عربی به کار می‌روند. به گفته‌ی این دو پژوهشگر، تحول معنایی واژگان عربی ترجمه به این زبان را دشوار کرده اما موجب گسترش کاربرد واژگان عربی در ترجمه‌های فارسی شده است. در مطالعه‌ی مشابه، رضایی و رحیمی (۱۳۹۲) با مقابله‌ی متون مطبوعاتی سال‌های ۱۳۱۰ و ۱۳۱۱ ایران و مقایسه‌ی آن با مطبوعات فارسی یک دهه‌ی اخیر پی بردند که طیف وسیعی از واژگان عربی که در سال‌های دور به مطبوعات فارسی راه یافته بودند به مرور زمان مهجور شده‌اند. به گفته‌ی این دو محقق، رویدادهای فرهنگی و اجتماعی، تغییر ذائقه‌ی زبانی خوانندگان و تغییر تابلوهای فرهنگی از عوامل مهجورشدگی واژگان عربی مورد بحث در فارسی بوده‌اند.

برخی از پژوهش‌های مربوط به علائم نگارشی به نقش دستوری و معنایی علائم نگارشی پرداخته است. برخی از پژوهش‌ها به نقش علائم نگارشی در ترجمه پرداخته‌اند. صلح‌جو پس از بحث تفصیلی در مورد نشانه‌های نگارشی چنین نتیجه گرفته است که گرچه کم‌بودن نشانه‌ها خوانش متن را دشوار می‌کند اما زیاده‌روی در کاربرد نشانه‌ها هم گاهی به گیج‌شدن و ناخوانا شدن نوشته منجر می‌شود. به گمان وی، زیاده‌روی در نشانه‌گذاری از تأثیر نشانه‌ها کم می‌کند و هنجار کنونی در میان نویسندگان سراسر دنیا این است که تا می‌توانند منظور خود را با کمترین نشانه‌ها بیان کنند (صلح‌جو، ۱۳۹۳).

۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر پژوهشی کتابخانه‌ای است که به توصیف هنجارهای زبانی مترجمان ادبی ایران از آغاز نهضت مشروطه تا حال حاضر می‌پردازد. ماهیت پرسش‌ها و هدف پژوهش حاضر ما را ملزم به انتخاب روش تحقیق ترکیبی (کیفی و کمی) می‌کند تا روایتی توصیفی-تحلیلی-تاریخی به دست آوریم.

۳.۱. روش نمونه‌گیری

با توجه به اینکه بازه زمانی این پژوهش نسبتاً گسترده است و ادبیات فارسی به جهت تألیف و ترجمه ادبیات داستانی در این بازه هم از لحاظ کیفی هم از لحاظ کمی رشد فزاینده‌ای داشته است بررسی تمام متون در تحقیق حاضر ناشدنی است؛ از طرف دیگر چون تحقیق حاضر قصد دارد سیر تحول و تصور نثر ترجمه را به صورت زمانی و تاریخی ترسیم نماید ناگزیر متون به صورت غیرتصادفی انتخاب شده‌اند؛ معیار این انتخاب غیر تصادفی ارزیابی ادبا و محققان ادبیات فارسی و ترجمه‌شناسان نسبت به آثار مؤثر در تحول نثر معاصر فارسی می‌باشد. با مطالعه آثاری که در باب نثر مترجمان بزرگ نگاشته‌اند و نمونه‌های برجسته را ذکر نموده‌اند ما نیز بر آن شدیم تا پیکره تحقیق حاضر را محدود به همین آثار کنیم.

در گام بعد، ویژگی‌های زبانی مورد تحقیق مشخص گردید. بدین منظور، سبک‌شناسی زبانی^۱ لیچ و شرت (۲۰۰۷) چارچوب روش تحقیق این مقاله است. به زعم این دو محقق، تحلیل سبکی بسیار ماهیت‌گزینی دارد و دو عامل در تعیین اهمیت سبکی یک ویژگی مهم هستند: عامل ادبی و عامل زبانی. لیچ و شرت این ویژگی‌ها را نشانگرهای سبکی^۲ می‌نامند و آن‌ها را در چهار مقوله تقسیم‌بندی می‌کنند: مقوله واژگانی^۳؛ مقوله دستوری^۴؛ مقوله صنایع لفظی^۵؛ و مقوله بافت و انسجام^۶ (۲۰۰۷، ص. ۶۱-۶۴). براساس این دسته‌بندی، متغیرهای واژگان عربی، قیود توصیف‌کننده و فعل ناقل در مقوله واژگانی قرار می‌گیرند؛ متغیرهای گره‌برداری نحوی و ترکیب قید و صفت در مقوله دستوری جای می‌گیرند و متغیرهای نقطه‌ویرگول و خط تیره در ذیل مقوله بافت و انسجام بررسی می‌شوند.

از آنجایی که موضوع پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های زبانی ترجمه‌ها است منابع تحقیق ما نیز متون ترجمه‌ای می‌باشند. در تاریخ معاصر ترجمه ایران، سه نسل مترجم وجود دارد که هریک هنجارهای زبانی متفاوتی دارند. مترجمان نسل اول همان مترجمان برجسته دوره قاجار می‌باشند؛ مترجمان نسل دوم مربوط به دوره پهلوی تا ۱۳۶۰ می‌باشند؛ مترجمان نسل سوم نیز متعلق به دهه ۱۳۶۰ تاکنون می‌باشند. از این‌رو در تحقیق حاضر سه پیکره تشکیل داده‌ایم: پیکره مترجمان نسل اول (پیکره ۱)؛ پیکره مترجمان نسل دوم (پیکره ۲)؛ پیکره مترجمان نسل سوم (پیکره ۳). هریک از پیکره‌ها شامل پانزده مترجم یا به عبارتی پانزده اثر از پانزده مترجم می‌باشد. از هر یک از کتاب‌ها ۳۰ صفحه از ابتدای اثر بررسی شد.

-
1. Linguistic stylistics
 2. Style markers
 3. Lexical category
 4. Grammatical category
 5. Figures of speech
 6. The context and the cohesion

پیکره ۱

تیره بختان ترجمه یوسف اعتصام الملک، سه تنگدار ترجمه محمد طاهر میرزا، ژیل بلایس ترجمه محمد خان کرمانشاهی، حاجی بابای اصفهانی ترجمه میرزا حبیب اصفهانی، میشل استروگف ترجمه اوانس خان، شرح حال خاطرات مادمازل ترجمه محمد حسن خان اعتماد السلطنه، هانری سوم ترجمه سردار اسعد بختیاری، سرگذشت گراپرل ترجمه منوچهر بن عمادالدوله، تلماک ترجمه ناظم العلوم، کنت مونت کریستو ترجمه خلیل خان ثقفی، پسر پاردایان ترجمه میرزا حبیب عین الملک، ترجمه حیات فوبلاس ترجمه علی بخش میرزا، بوسه عذرا ترجمه سید حسین شیرازی، سفر هشتاد روزه دور دنیا ترجمه میرزا حسین خان ذکاء الملک، هانری چهارم ترجمه محمد امین دفتر

پیکره ۲

دن کیشوت ترجمه محمد قاضی، بازمانده روز ترجمه نجف دریابندری، طاعون ترجمه رضا سید حسینی، جنگ و صلح ترجمه سروش حبیبی، خانواده تیپو ترجمه ابوالحسن نجفی، آرزوهای بزرگ ترجمه ابراهیم یونسی، اوژنی گراند ترجمه عبدالله توکل، مرگ در آنند ترجمه عبدالله کوثری، ربه کا ترجمه پرویز شهباز، برق نقره ای ترجمه کریم امامی، موبی دیک ترجمه پرویز داریوش، صدسال تنهایی ترجمه بهمن فرزانه، زمان بازیافته ترجمه مهدی سحابی، شوهر دلخواه ترجمه مهدی غبرایی، برادران کارامازوف ترجمه صالح حسینی

پیکره ۳

نماد گمشده ترجمه شبلم سعاد، اما ترجمه رضا رضایی، داستان های شرلوک هولمز (دره وحشت) ترجمه مزده دقیقی، ظلمت در نیمروز ترجمه اسدالله امرایی، اومون را ترجمه پیمان خاکسار، تابستان آن سال ترجمه شیرین قندهاری، مون پلاس ترجمه لیلا نصیری ها، قلبی به این سپیدی ترجمه مهسا ملک مرزبان، تسوکورو تازاکی بی رنگ و سال های زیارت او ترجمه فرزین فرزام، پرنده گان می روند در پرو بمیرند

ترجمه سمیه نوروزی، صد سال تنهایی ترجمه زهره روشنفکر، عمارت معصوم ترجمه شیوا مقانلو، مرگ به پمبرلی می‌آید ترجمه فرناز تیمورازف، عشق تابستانی ترجمه خجسته کیهان، غول مدفون ترجمه امیرمهدی حقیقت.

هنجارهای زبانی مورد بررسی به شرح زیر می‌باشد:

تنوع فعل ناقل، قیود توصیف‌کننده فعل ناقل، ترکیب قید و صفت، واژگان عربی، گره‌برداری نحوی، نقطه‌ویرگول، خط تیره

۳.۳. تعریف متغیرها

۳.۳.۱. تنوع فعل ناقل

عبارت‌های نقل قولی بخش مهمی از معانی هر زبان را شکل می‌دهند که هنگام تحلیل متونی همچون روزنامه‌ها و ادبیات داستانی قابل اغماض نیستند. زبان‌ها از نظر کاربرد انواع مختلف فعل ناقل متفاوت‌اند. در انگلیسی عبارات نقل قول برای بیان گفتار یا رفتار شخص به کار می‌روند. فعل ناقل یا به صورت مستقیم گفتار و افکار گوینده را بیان می‌کند (مثلاً گفت) یا نحوه گفتن را مشخص می‌کند (مثلاً غرید) یا مرحله گفتار را بیان می‌کند (مثلاً افزود) (بایبر، کنراد و لیچ؛ ۲۰۰۲، ص. ۹۲۴). در این پژوهش موارد کاربرد فعل ناقل «گفت» و افعال ناقل غیر از «گفت» بررسی می‌شود. افعال ناقل گاهی با قیود توصیف‌کننده همچون قیود حالت، زمان، مکان و غیره می‌آیند و شمار این قیود توصیف‌کننده نیز به عنوان متغیر دیگر این تحقیق بررسی می‌شود.

۳.۳.۲. ترکیب قید و صفت

قیود توصیفی قیودی هستند که همراه با صفت می‌آیند و نقش آن‌ها تعدیل معنای صفات و یا افزودن جزئیاتی به معنای صفات است (هادلستون و پولوم، ۲۰۰۲، ص. ۵۸۵). برای نمونه در عبارت «جوانی بسیار نیک منظر» قید «بسیار» در نقش قید توصیفی ظاهر شده است.

۳.۳.۳. واژگان عربی

مقصود از واژگان عربی واژگانی است که ریشه عربی دارند و برای گویشوران امروز فارسی نامانوس هستند یا لااقل برابر نهادهای فارسی مانوس‌تری برای آنان در فارسی امروز وجود دارد. برای نمونه، واژه «استخلاص» که به‌جای آن می‌توان واژه «رهایی» را به‌کار برد.

۳.۳.۴. گرتة برداری نحوی

به گفته هاین و کوتوا (۲۰۰۶، ص. ۲۳) گرتة برداری نحوی «انتقال معنای واژگانی یا دستوری از زبانی به زبان دیگر است که طی آن زبان دوم ظرافت‌های صوری زبان اول را بازتاب می‌دهد». برای نمونه، «نشانی الکترونیکی» گرتة برداری نحوی از «ایمیل» در انگلیسی است.

۳.۳.۵. خط تیره

مقصود از خط تیره در این پژوهش نشانه (-) است که در جملات معترضه وسط جملات به‌کار می‌رود. بنابراین، دیگر موارد کاربرد نشانه گفته‌شده، در آغاز یا پایان سطور مورد نظر نبوده است.

۴. نتایج و بحث

۴.۱. قیود توصیف‌کننده فعل ناقل

در این پژوهش، کاربرد قیود توصیف‌کننده افعال ناقل در ترجمه‌های سه نسل از مترجمان ادبی بررسی شد. نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. بسامد قیود توصیف‌کننده فعل ناقل در آثار سه نسل از مترجمان ادبی ایران

آثار دوره دوم	فعل ناقل به همراه قید	فعل ناقل بدون قید	آثار دوره سوم	فعل ناقل بدون قید	فعل ناقل به همراه قید	آثار دوره دوم	فعل ناقل بدون قید	فعل ناقل به همراه قید
تیره‌بختان	۲۵	۲۹	دن کیشوت	۱۱	۱۱	نماد گمشده	۲۸	۳۸
سه تفنگدار	۱۴	۱۶	بازمانده روز	۴	۶	اما	۵	۸
ژیل بلاس	۷	۹	طاعو	۴۸	۲۸	شرلوک هولمز	۲۴	۲۳
حاجی بابای اصفهانی	۱۱	۹	جنگ و صلح	۴۹	۹۲	ظلمت در نیمروز	۳۶	۳۵
میشل استرگف	۲۱	۳	خانواده تیبو	۳۳	۵۴	اومون را	۲۰	۱۰
خاطرات مادموزال	۱۰	۵	آرزوهای بزرگ	۲۹	۴۸	تابستان آن سال	۳۴	۷۳
هانری سوم	۶۰	۱۹	اوژنی گراند	۷	۲	مون پلاس	۰	۱۱
سرگذشت گراپرل	۲۵	۸	مرگ در آند	۳۶	۳۶	قلبی به این سپیدی	۹	۱۰
تلماک	۱۶	۶	ریه‌کا	۳۹	۸۳	بی‌رنگ و سال‌های زیارت او	۱۰	۷۳
پسر کنت مونت کریستو	۹۶	۴۰	برق نقره‌ای	۴۰	۲۳	پرندگان می‌روند در پرو بمیرند	۸	۲۸
پسر پاردایان	۲۴	۵۰	مویی دیک	۷	۱۸	صد سال تنهایی	۱۸	۲۳
فوبلاس	۶	۲۳	صد سال تنهایی	۱۶	۳۰	عمارت معصوم	.	۵
بوسه عذرا	۹	۴۹	زمان باز یافته	۱۸	۹	مرگ به پمبرلی می‌آید	۱	۲
هانری چهارم	۴	۱۰۳	شوهر دلخواه	۱۴	۵۱	عشق تابستانی	۲۱	۲۰
ژول ورن	۲۰	۸۶	برادران کارامازوف	۲۵	۲	غول مدفون	۳	۱۵
میانگین دوره اول	۲۳/۲	۳۰/۳	میانگین دوره دوم	۲۵/۰۶	۳۲/۸۶	میانگین دوره سوم	۲۸/۳	۲۴/۹

همان‌طور که در جدول ۱ می‌بینیم، میانگین بسامد افعال ناقل همراه با قید در متون دوره‌های اول تا سوم به ترتیب ۲۳/۲، ۲۵/۰۶ و ۲۸/۳ بوده است. از طرف دیگر، میانگین بسامد افعال ناقل بدون قید در متون دوره‌های اول تا سوم به ترتیب ۳۰/۳، ۳۲/۸۶ و ۲۴/۹ بوده است. این نتایج نشان می‌دهد که بسامد افعال ناقل همراه با قید به مرور زمان فزونی یافته است. این نتایج مؤید نتایج پژوهش نورا (۱۳۸۹) است که نشان داده بود شمار افعال ناقل همراه با قید در متون ادبی تألیفی و ترجمه‌ای پس از مشروطه بسیار بیشتر از متون مشابه قبل از مشروطه بوده است. این پژوهشگر یکی از علل احتمالی این افزایش را ورود افعال ناقل همراه با قید بر اثر ترجمه دانسته بود. نمونه‌هایی از قیود توصیف‌کننده افعال ناقل در ترجمه‌های سه دوره در ادامه آمده است:

پیکره نخست

منتر متبسمانه جواب داد من بخیال آن نیستم که ترا از خطای خود سرزنش کنم
(تلماک، ص. ۲۵).

سپس به اگراهی هرچه تمامتر گفت خیال داری این استر را بجنید بفروشی (ژیل
بلاس، ص. ۹).

با کمال احترام و ادب عرض کرد آیا امشب اعلی‌حضرت این چاکر را سرافراز
خواهند فرمود (هانری سوم، ص. ۴).

پیکره دوم

تته‌پته‌کنان حرفش را تمام کرد: «سروکله میمون‌ها که توی رامیلیا پیدا بشود،
می‌آیم» (شوهر دلخواه، ۱۶۸۵).

سپس هر دو بازویم را گرفت و با عبارات ترسناک زیر به سخن ادامه داد
(آرزوهای بزرگ، ص. ۲۰).

«بس کن بابا» کارنیو با صدای خفه‌اش التماس می‌کرد (مرگ در آند، ص. ۲۸).

پیکره سوم

با ادب تمام گفت: «ممنونتان هستم خانم‌ها» (غول مدفون، ص. ۴۳).
 آقای کیدر با لبخند، ملایمتی بیش از حد و نگاهی شگفت‌زده گفت: تو کاتیا؟
 (عشق تابستانی، ص. ۳۸).
 رویاشوف با لبخندی زورکی گفت: حداقل این‌بار درست تنم کردم (ظلمت در نیمروز، ص. ۱۶).

۴. ۲. ترکیب قید و صفت

در این پژوهش بسامد قیود توصیفی یا همان ترکیب قید و صفت در آثار مترجمان ادبی سه دوره بررسی شد. نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. بسامد ترکیب قید و صفت در آثار سه نسل از مترجمان ادبی ایران

آثار دوره نخست	بسامد ترکیب قید و صفت	آثار دوره دوم	بسامد ترکیب قید و صفت	آثار دوره سوم	بسامد ترکیب قید و صفت
تیره‌بختان	۰	دن کیشوت	۷	نماد گمشده	۵
سه تفنگدار	۰	بازمانده روز	۸	اما	۱۵
ژیل بلاس	۰	طاعون	۲۴	شرلوک هولمز	۲۲
حاجی بابای اصفهانی	۰	جنگ و صلح	۴۵	ظلمت در نیمروز	۲۲
میشل استرگف	۰	خانواده تیو	۱۴	اومون را	۱۵
خاطرات مادموزال	۰	آرزوهای بزرگ	۸	تابستان آن سال	۲۲
هانری سوم	۰	اوژنی گراند	۱۲	مون پلاس	۲۴
سرگذشت گراپل	۰	مرگ در آند	۱۲	قلبی به این سپیدی	۱۰
تلماک	۰	ربه‌کا	۳۱	بی‌رنگ و سال‌های زیارت او	۱۲
پسر کنت مونت کریستو	۰	برق نقره‌ای	۲۳	پرنده‌گان می‌روند در پرو بمیرند	۲۲

ادامه جدول ۲

آثار دوره نخست	بسامد ترکیب قید و صفت	آثار دوره دوم	بسامد ترکیب قید و صفت	آثار دوره سوم	بسامد ترکیب قید و صفت
پسر پاردایان	۴	موبی دیک	۱۴	صد سال تنهایی	۲۹
فوبلاس	۰	صد سال تنهایی	۴	عمارت معصوم	۱۴
بوسه عذرا	۴	زمان بازیافته	۳۲	مرگ به پمبرلی می آید	۱۲
هانری چهارم	۰	شوهر دلخواه	۷	عشق تابستانی	۱۷
ژول ورن	۲	برادران کارامازوف	۴	غول مدفون	۲
میانگین دوره اول	۰/۶۶	میانگین دوره دوم	۱۶/۳۳	میانگین دوره سوم	۱۶/۲۰

همان‌طور که در جدول ۲ می‌بینیم، میانگین بسامد ترکیب قید و صفت در دوره نخست کمتر از یک مورد در هر اثر بوده است درحالی‌که در هر یک از آثار دوره‌های دوم و سوم به‌طور میانگین ۱۶ نمونه ترکیب قید و صفت مشاهده می‌شود. این نتایج گویای آن است که ترکیب قید و صفت هنجار زبانی مترجمان دوره اول نبوده اما با گذشت زمان این هنجار احتمالاً تحت تأثیر متن اصلی به ترجمه‌های فارسی مترجمان دو نسل بعد راه یافته است. به نظر می‌رسد که این انتخاب مترجمان به امکانات زبانی فارسی افزوده است. این تحول را می‌توان مصداق همان پدیده‌ای دانست که توری «تداخل مثبت» نام نهاده است که طی آن برخی امکانات زبان مبدأ به زبان ترجمه راه می‌یابد و با واکنش مثبت و اقبال مترجمان روبه‌رو می‌شود (توری، ۱۹۹۵، ص. ۲۷۵).

نمونه‌هایی از ترکیب قید و صفت در ترجمه‌های سه دوره در پایین آمده است:

پیکره نخست

عضلات چانه بسیار منبسط شده علامت دیگری بود که این جوان از اهل کاسکون است (سه تفنگدار، ص. ۵).

این شترها حیوان بسیار آرام هستند (میشل/سترگف، ص. ۷).

واقعاً باید تو خیلی خوش طالع باشی (پسرکنت مونت کریستو، ص. ۱۱).

پیکره دوم

رنگ چهره‌اش کبود بود و قیافه‌ای بسیار غمگین داشت (صد سال تنهایی، ص. ۲۷).

نقص، یعنی کوتاهی لب و دهان نیمه‌باز، چنانکه همیشه در زن‌های به‌راستی جذاب صادق است (جنگ و صلح، ص. ۳۷).
قهوه‌ای رنگ و خشک و سراپا شکافته و به ظاهر شکننده بود (اوژنی گراند، ص. ۳۸).

پیکره سوم

ابریشمی، فریبنده، و به‌طرز مضحکی گران‌قیمت بود (عشق تابستانی، ص. ۱۲).
اتاق بزرگ نبود، اما تناسبش به‌طرزی فوق‌العاده رضایت‌بخش بود (مرگ به پمبرلی می‌آید، ص. ۵۲).
تیتراها به شکل غریبی ترسناک بودند، با نشاط و قدرتی غیرانسانی (امون‌را، ص. ۲۲).

۴. ۳. واژگان عربی

در این پژوهش بسامد واژگان عربی در آثار مترجمان ادبی سه دوره بررسی شد. نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. بسامد واژگان عربی در آثار سه نسل از مترجمان ادبی ایران

آثار دوره نخست	بسامد واژگان عربی	آثار دوره دوم	بسامد واژگان عربی	آثار دوره سوم	بسامد واژگان عربی
تیره‌بختان	۲۳۵	دن کیشوت	۶۸	نماد گمشده	۲۹
سه تفنگدار	۵۶	بازمانده روز	۹۰	اما	۲۶
ژیل بلاس	۱۱۹	طاعون	۱۳	شرلوک هولمز	۴۰
حاجی بابای اصفهانی	۹۲	جنگ و صلح	۳۲	ظلمت در نیمروز	۱۵

ادامه جدول ۲

آثار دوره نخست	بسامد واژگان عربی	آثار دوره دوم	بسامد واژگان عربی	آثار دوره سوم	بسامد واژگان عربی
میشل استرگف	۵۴	خانواده تیبو	۱۰	اومون را	۸
خاطرات مادموزال	۷۷	آرزوهای بزرگ	۱۴	تابستان آن سال	۸
هانری سوم	۹۲	اوژنی گراند	۳۹	مون پلاس	۵
سرگذشت گراپرل	۵۲	مرگ در آند	۳	قلبی به این سپیدی	۳
تلماک	۵۵	ربه کا	۳۹	بی رنگ و سالهای زیارت او	۸
پسر کنت مونت کریستو	۵۸	برق نقره‌ای	۲۳	پرنده‌گان می‌روند در پرو بمیرند	۳
پسر پاردایان	۸۷	موبی دیک	۷	صد سال تنهایی	۱۶
فوبلاس	۶۴	صد سال تنهایی	۸	عمارت معصوم	۰
بوسه عذرا	۱۳۳	زمان بازیافته	۹	مرگ به پمبرلی می‌آید	۵
هانری چهارم	۶۸	شوهر دلخواه	۱	عشق تابستانی	۲
ژول ورن	۷۸	برادران کارامازوف	۶	غول مدفون	۱۷
میانگین دوره اول	۸۸	میانگین دوره دوم	۲۴/۱۳	میانگین دوره سوم	۱۲/۳۳

همان‌طور که در جدول ۳ می‌بینیم، بسامد واژگان عربی نامانوس در سه دوره ترجمه ادبی ایران رو به کاهش بوده است. این نتایج بیانگر آن است که مترجمان ادبی ایران به تدریج از شمار واژگان عربی ثقیل و نامانوس در ترجمه‌های فارسی خود کاسته‌اند و واژگان فارسی و یا عربی مانوس‌تر را به کار برده‌اند. این مسئله از طرفی مؤید تغییر هنجارهای واژگانی مترجمان نسل‌های دوم و سوم بوده است. از طرفی، به نظر می‌رسد که برخی مترجمان نسل سوم احتمالاً در رپرتوای زبانی خود واژگان عربی کمتری در مقایسه با دو نسل گذشته داشته‌اند.

نتایج این پژوهش با یافته‌های غفاری (۱۳۷۸) هم‌خوانی ندارد. وی با بررسی پدیده‌های قرضی زبان فارسی از مشروطه تاکنون دریافته بود که ترجمه در یک قرن اخیر موجب ورود واژگان مطرود عربی به زبان فارسی شده است. البته در پژوهش غفاری بسامد واژگان عربی در ترجمه‌های فارسی مورد نظر نبوده است. نمونه‌هایی از واژگان عربی ترجمه‌های سه دوره در ادامه آمده است:

پیکره نخست

چیزی به من ننویس زیرا که خطت لایقر و اسباب زحمت من است (مادمورال دو مانت پانسیه، ص. ۱۶).

دید مردی قصیرالقامه لاغر و گندمگون با وقار تمام وارد گشت (حیات فوبلاس، ص. ۱۱).

رییس سابق با آن دو نفر معاونین در طرف یمین و یسار و خلف او با کمال ادب ایستادند (پسر پاردایان، ص. ۵).

پیکره دوم

اسمی که به نظرش باشکوه و آهنگین آمد و از آن مستفاد می‌شد که حیوان ابتدا چه بوده و اینک چه شده (دن کیشوت، ص. ۱۸).

معلوم شد آن خبط‌های جزئی چند ماه اخیر ناشی از مسامحه در احاله وظایف کارکنان زیردستم بوده است (بازمانده روز، ص. ۲۰).

داشتن نفوذ در میان متنفذان و اعیان سرمایه‌ای است که باید در حفظ آن بسیار کوشا بود (جنگ و صلح، ص. ۴۶).

پیکره سوم

هیجان رو به تزایدی از آنچه پیش‌رو داشت وجودش را فراگرفت (نماد گمشده، ص. ۱۴).

من معتقدم که یکی از بردبارترین ابنا بشر هستم (داستان‌های شرلوک هولمز، ص. ۳).

این کتاب را به انضمام نتایجی که از حساب‌ها و آزمایش‌های خود کسب کرده بود برای مقام‌های حکومت به مرکز فرستاد (صد سال تنهایی، ص. ۸).

۴. ۴. گرده برداری نحوی

در این پژوهش بسامد گرده برداری نحوی در آثار مترجمان ادبی سه دوره بررسی شد. نتایج در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. بسامد گرده برداری نحوی در آثار سه نسل از مترجمان ادبی ایران

آثار دوره نخست	بسامد گرده برداری نحوی	آثار دوره دوم	بسامد گرده برداری نحوی	آثار دوره سوم	بسامد گرده برداری نحوی
تیره بختان	۴	دن کیشوت	۴	نماد گمشده	۱۴
سه تفنگدار	۱۶	بازمانده روز	۲	اما	۲۴
ژیل پلاس	۰	طاعون	۵	شرلوک هولمز	۱۷
حاجی بابای اصفهانی	۱	جنگ و صلح	۴۱	ظلمت در نیمروز	۲
میشل استرگف	۶	خانواده تیبو	۶	اومون را	۱۴
خاطرات مادموزال	۰	آرزوهای بزرگ	۷	تابستان آن سال	۳۰
هانری سوم	۰	اوژنی گراند	۱۳	مون پلاس	۳۱
سرگذشت گراپرل	۳	مرگ در آند	۱	قلبی به این سپیدی	۲۷
تلماک	۳	ربه کا	۶	بی رنگ و سال‌های زیارت او	۶
پسر کنت مونت کریستو	۰	برق نقره‌ای	۱۸	پرندگان می‌روند در پرو بمیرند	۵
پسر پاردایان	۱۱	موبی دیک	۳۴	صد سال تنهایی	۳۱
فوبلاس	۷	صد سال تنهایی	۳	عمارت معصوم	۱۶
بوسه عذرا	۱۶	زمان بازیافته	۸	مرگ به پمبرلی می‌آید	۲۹
هانری چهارم	۱۲	شوهر دلخواه	۶	عشق تابستانی	۴۵
ژول ورن	۱۷	برادران کارامازوف	۱۷	غول مدفون	۳۴
میانگین دوره اول	۶/۰۴	میانگین دوره دوم	۱۱/۴	میانگین دوره سوم	۲۱/۶۶

نتایج ارائه شده در جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین بسامد گرت‌برداری نحوی در آثار دوره نخست ۶ مورد در هر اثر بوده است که نشان می‌دهد مترجمان دوره اول کمتر تحت تأثیر ساختار دستوری متن اصلی بوده‌اند. این میانگین در دوره دوم قدری بیشتر شده است و در دوره سوم با جهشی چشمگیر به رقم ۲۱/۶۶ مورد در هر اثر رسیده است. این ارقام نشان می‌دهد که مترجمان دوره سوم گرایش بیشتری به گرت‌برداری نحوی داشته‌اند که این گرایش احتمالاً ناشی از ناآشنایی این مترجمان با ساختارهای معادل در زبان فارسی بوده است.

یافته‌های این پژوهش تأییدکننده نگرانی است که نجفی (۱۳۶۱، ص. ۱۳) سال‌ها پیش از این ابراز کرده بود. وی گفته بود که بر اثر گرت‌برداری نحوی «حروف اضافه فارسی به جای یکدیگر به کار می‌روند و مفعول‌های بیواسطه و باواسطه در هم می‌آمیزند و جای فعل و فاعل و مفعول عوض می‌شود که بیم آن می‌رود به نامفهوم شدن زبان بینجامد». پس از این هشدار، همچنان بر شمار موارد گرت‌برداری نحوی در ترجمه‌های فارسی مترجمان نسل سوم افزوده شده است.

نمونه‌هایی از گرت‌برداری‌های نحوی ترجمه‌های بررسی شده در ادامه آمده است:

پیکره اول

بقسمی در هیجان بود که گویی دشمنی بر وی تاخته (سه تفنگدار، ص. ۴).
از قشون روس که عبارت بود از دو هزار نفر که داخل در میان دو دسته از دشمن شده بودند اکنون بیشتر از چند نفر سرباز باقی نمانده بود (سترگف، ص. ۲).
و شاه حالیه ما جوان بلکه طفل است و آن چه از او ناشی می‌شود من غیر اراده و بدون غور و تدقیق است (مادموزال دو مانت پانسیه، ص. ۷).

پیکره دوم

سپس سری به تهدید تکان داد و گفت: «لعنت به من آگه نتونم بخورمشون، و آگه حالا هم تقریباً خیال این کار را نداشته باشم» (آرزوهای بزرگ، ص. ۱۹)

فاجعه به قدری غیرمعمول و کامل بوده و برای عده بسیار زیادی از مردم به اندازه‌ای اهمیت شخصی داشته است که حالا ما دچار وفور حدس و گمان و فرضیه پردازی شده‌ایم (برق نقره‌ای، ص. ۱۶۱).

اگر در نظر اول که به موجود اجنبی مانند کویوکوئک که در میان مردم مؤدب شهر متمدنی در گردش بود کردم سخت متعجب شدم همین که به اول گردش بامدادی خود در کوچه‌های نیوبدفورد پرداختم آن تعجب از یادم رفت (موبی دیک، ص. ۴۳).

پیکره سوم

دلواپسی که هیچگاه شدید نبود و بیش از آنکه از این اضطراب نشات بگیرد که می‌تواند توقعات کارفرمای آتی‌اش را برآورده‌اند در این اضطراب ریشه داشت که آیا آن کارفرما توقعات او را برآورده می‌کند یا خیر (عمارت معصوم، ص. ۴).

درگاه خیلی از اتاق‌های هزارتو صرفاً تاقی‌هایی ساده بودند و به چشم روستاییان این بی درو پیکری مزاحم فضای خصوصی‌شان نبود (غول مدفون، ص. ۱۳).
تو با دخالت خودت ممکن است نه تنها خیری به آنها نرسانی بلکه حتی به خودت هم ضرر بزنی (اما، ص. ۲۰).

۴. ۵. تنوع افعال ناقل

در این پژوهش بسامد و نوع افعال ناقل در آثار مترجمان ادبی سه دوره بررسی شد. نتایج در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. بسامد و نوع افعال ناقل در آثار سه نسل از مترجمان ادبی ایران

آثار دوره نخست	فعال ناقل با گفت	فعال ناقل بدون گفت	آثار دوره دوم	فعال ناقل با گفت	فعال ناقل بدون گفت	آثار دوره سوم	فعال ناقل با گفت	فعال ناقل بدون گفت
تیره‌بختان	۴۶	۴	دن کیشوت	۱۳	۸	نماد گمشده	۲۲	۴۴
سه تفنگدار	۳۵	۴	بازمانده روز	۱	۸	اما	۱۳	۰
ژیل بلاس	۱۵	۱	طاعون	۶۴	۱۴	شرلوک هولمز	۳۱	۴

ادامه جدول ۵

آثار دوره نخست	فعل ناقل با گفت	فعل ناقل بدون گفت	آثار دوره دوم	فعل ناقل با گفت	فعل ناقل بدون گفت	آثار دوره سوم	فعل ناقل با گفت	فعل ناقل بدون گفت
حاجی بابای اصفهانی	۲۰	۰	جنگ و صلح	۱۰۱	۴۰	ظلمت در نیمروز	۳۹	۳۲
میشل استرگف	۱۳	۱۰	خانواده تیپو	۳۹	۳۲	اومون را	۲۴	۸
خاطرات مادموزال	۷	۸	آرزوهای بزرگ	۵۱	۲۱	تابستان آن سال	۶۹	۳۸
هانری سوم	۶۴	۶	اوژنی گراند	۷	۲	مون پلاس	۷	۴
سرگذشت گراپرل	۳۱	۰	مرگ در آند	۳۱	۳۹	قلبی به این سپیدی	۱۲	۷
تلماک	۱۹	۳	ربه‌کا	۸۱	۳۹	بی‌رنگ و سال‌های زیارت او	۶	۹
پسر کنت مونت کریستو	۱۳۱	۳	برق نقره‌ای	۵۰	۱۱	پرندگان می‌روند در پرو بمیرند	۲۵	۱۱
پسر پاردایان	۷۳	۱	مویی دیک	۲۳	۱۱	صد سال تنهایی	۲۸	۱۳
فوبلاس	۲۴	۵	صد سال تنهایی	۳۵	۱۱	عمارت معصوم	۳	۲
بوسه عذرا	۵۵	۳	زمان بازیافته	۲۰	۷	مرگ به پمبرلی می‌آید	۳	۰
هانری چهارم	۱۰۱	۵	شوهر دلخواه	۴۱	۲۲	عشق تابستانی	۲۷	۱۴

ادامه جدول ۵

آثار دوره نخست	فعل ناقل با گفت	فعل ناقل بدون گفت	آثار دوره دوم	فعل ناقل با گفت	فعل ناقل بدون گفت	آثار دوره سوم	فعل ناقل با گفت	فعل ناقل بدون گفت
ژول ورن	۱۰۳	۳	برادران کارامازوف	۳	۳	غول مدفون	۱۶	۲
میانگین دوره اول	۴۹/۱۳	۳/۷۳	میانگین دوره دوم	۳۷/۳۳	۱۷/۸۶	میانگین دوره سوم	۲۱/۶۶	۱۲/۵۳

همان طور که در جدول ۵ می بینیم، بسامد فعل ناقل «گفت» در دوره های دوم و سوم به تدریج کاهش یافته است (۳۷/۳۳ و ۲۱/۶۶) و مترجمان احتمالاً تحت تأثیر تنوع بالای افعال ناقل در متون اصلی به کاربرد افعال ناقل غیر «گفت» گرایش یافته اند. تنوع افعال ناقل غیر «گفت» نیز به تدریج افزایش یافته و از ۲۴ نوع فعل در پیکره نخست به ۶۸ و ۷۹ نوع فعل در پیکره های دوم و سوم رسیده است. با وجود این، بسامد افعال ناقل غیر «گفت» در دوره دوم بیشتر از دوره سوم بوده که این امر احتمالاً ناشی از دایره واژگانی گسترده تر مترجمان نسل دوم بوده است. نتایج این پژوهش مؤید یافته های پژوهش نورا (۱۳۸۹) است که نشان داده بود تنوع بالای فعل ناقل در انگلیسی و گرایش مترجمان ایرانی به لفظ گرایی موجب افزایش تنوع افعال ناقل غیر از «گفت» در فارسی شده است.

این پژوهش همچنین هم راستا با پژوهش هاشمی میناباد (۱۳۹۵) است که با بررسی رویکرد مترجمان غیر ایرانی آثار فارسی پی برد این مترجمان با رویکردی تحلیلی و عالمانه توانسته اند طیفی از معادل های دقیق را برای افعال ناقل فارسی به کار ببرند. این پژوهشگر همچنین با بررسی ترجمه انگلیسی هنری فیلدینگ از رباعیات خیام نشان داد که فیلدینگ ظرافت های معنایی و نقش افعال ناقل رباعیات خیام را به خوبی با کاربرد معادل های دقیق انگلیسی نشان داده است (هاشمی میناباد، ۱۳۸۸).

نمونه‌هایی از افعال ناقل در ترجمه‌های بررسی شده را ملاحظه کنید:

پیکره نخست

پرسید آیا ممکن است همین قسم ایستاده بمانم (پسر کنت مونت کریستو، ص. ۱۰).

متعجب شده پرسید کی خوشگل بود..... خطاب می‌کرد و گفت میلادی و غش کرد (سه تفنگدار، ص. ۱۲).
با شمشیرهای اخته بر او حمله‌ور شدند و فریاد زدند باید بمیری و هلاک شوی (هانری سوم، ص. ۱۸).

پیکره دوم

کمی ساکت ماند و سپس ادامه داد: اگر وضع به این منوال ادامه یابد تا پنج سال دیگر کار به کجا خواهد کشید؟ (برادران کارامازوف، ص. ۳۶).
آنا پاولنا تکرار کرد: انقلاب و شاه‌کشی را آقا کاری بزرگ می‌داند (جنگ و صلح، ص. ۴۹).

خانم فونتنان توضیح داد: نمی‌دانید این طفلک چقدر عصبی و حساس است (خانواده تیبو، ص. ۱۸).

پیکره سوم

مک‌گیتی موفق شد قبل از آنکه از هم جدا شوند چند کلمه‌ای در گوش زندانی زمزمه کند: این قضیه... (داستان‌های شرلوک هولمز، ص. ۱۷۹).
قرص‌تر از قبل با همان نجوای آزار دهنده و صدای اره ماندنش ادامه داد: ببینم واقعاً این را می‌خواهی (قلبی به / این سپیدی، ص. ۴۵).
وقتی رسیدم، ویکتور اعلام کرد: دیگر موزیک‌های قدیمی نه، موزیک‌های رقصی هم نه (مون پالاس، ص. ۲۱).

۶.۴. نقطه‌ویرگول و خط تیره

در این پژوهش بسامد کاربرد نقطه‌ویرگول و خط تیره در آثار مترجمان ادبی سه دوره بررسی شد. نتایج در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. بسامد کاربرد نقطه‌ویرگول و خط تیره در آثار سه نسل از مترجمان ادبی ایران

آثار دوره نخست	نقطه ویرگول	خط تیره	آثار دوره دوم	نقطه ویرگول	خط تیره	آثار دوره سوم	نقطه ویرگول	خط تیره
تیره‌بختان	۰	۰	دن کیشوت	۳	۳	نماد گمشده	۳	۲
سه تفنگدار	۰	۰	بازمانده روز	۴۸	۱۵	اما	۴۸	۰
ژیل بلاس	۰	۰	طاعون	۹	۰	شرلوک هولمز	۹	۱۱
حاجی بابای اصفهانی	۰	۰	جنگ و صلح	۱۱	۶	ظلمت در نیمروز	۱۱	۲
میشل استرگف	۰	۰	خانواده تیبو	۳	۴	اومون را	۳	۱۱
خاطرات مادموزال	۰	۰	آرزوهای بزرگ	۱۷	۱۰	تابستان آن سال	۷۵	۰
هانری سوم	۰	۰	اوژنی گراند	۰	۱۵	مون پلاس	۹	۵
سرگذشت گراپل	۰	۰	مرگ در آند	۳	۷	قلبی به این سپیدی	۱۲	۰
تلماک	۰	۰	ربه‌کا	۴۴	۳	بی‌رنگ و سال‌های زیارت او	۷	۳۰
پسر کنت مونت کریستو	۰	۰	برق نقره‌ای	۱۰	۳	پرنده‌گان می‌روند در پرو بمیرند	۴۲	۱
پسر پاردایان	۰	۰	موبی دیک	۵	۱۲۰	صد سال تنهایی	۸۱	۰
فوبلاس	۰	۰	صد سال تنهایی	۳۸	۱۶	عمارت معصوم	۵	۶
بوسه عدرا	۰	۰	زمان بازیافته	۱۶	۱۴	مرگ به پمبرلی می‌آید	۹	۳
هانری چهارم	۰	۰	شوهر دلخواه	۱۰	۱۷	عشق تابستانی	۱۶	۳۰
ژول ورن	۰	۰	برادران کارامازوف	۴	۸	غول مدفون	۲۸	۱۴
میانگین دوره اول	۰	۰	میانگین دوره دوم	۱۴/۷۳	۱۶/۰۶	میانگین دوره سوم	۲۳/۸۶	۷/۶۶

همان‌طور که در جدول بالا می‌بینیم، نقطه‌ویرگول و خط تیره در هیچیک از ترجمه‌های نسل اول دیده نمی‌شود. در دوره دوم میانگین کاربرد نقطه‌ویرگول در ترجمه‌ها ۱۴/۷۳ مورد بوده است و در دوره سوم به اوج خود رسیده است (میانگین ۲۳/۸۶ مورد در هر اثر). این نتایج نشان می‌دهد که هنجار کاربرد این دو نشانه تدریجاً به ترجمه‌های فارسی راه یافته است. به گفته صلحجو (۱۳۹۳) هنجار کاربرد علایم نگارشی در فارسی با زبان‌های اروپایی متفاوت نیستند. بنابراین، می‌توان گفت که سیر افزایشی کاربرد دو نشانه نگارشی نقطه‌ویرگول و خط تیره در ترجمه‌های فارسی تا حدود زیادی متأثر از متن اصلی بوده است.

۴. ۷. واکاوی فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اول این پژوهش آن بود که مترجمان نسل اول گرایش به استفاده از امکانات بالفعل و بالقوه زبان فارسی داشته‌اند. فرضیه دوم این پژوهش آن بود که مترجمان نسل دوم گرایش به استفاده از امکانات بالفعل و بالقوه زبان مبدأ و زبان فارسی داشته‌اند. فرضیه سوم این پژوهش هم آن بود که مترجمان نسل سوم گرایش به استفاده از امکانات بالفعل زبان مبدأ داشته‌اند. در این بخش، فرضیه گفته‌شده در مورد همه متغیرهای تحقیق فعلی بررسی می‌شود.

نتایج این پژوهش نشان داد که مترجمان نسل اول کمترین استفاده را از قیود توصیف‌کننده فعل ناقل داشته‌اند. دلیل این مسئله آن است که بسامد و تنوع قیود توصیف‌کننده فعل ناقل در آن دوره کمتر از دوره‌های بعدی بوده است (نورا، ۱۳۸۹). این نتایج با یافته‌های حدادیان‌مقدم (۲۰۱۴) همخوانی دارد که با بررسی ترجمه شمس‌الملوک مصاحب از رمان غرور و تعصب نشان داده بود مترجم قیود متن اصلی را با استفاده از امکانات بالفعل زبان فارسی ترجمه کرده است. در دوره دوم بسامد قیود توصیف‌کننده فعل ناقل فزونی یافته است در دوره سوم به بیشترین میزان رسیده است. مترجمان نسل سوم بیشترین استفاده را از قیود توصیف‌کننده فعل ناقل کرده‌اند و کاربرد افعال ناقل بدون قید را به حداقل رسانده‌اند. این مسئله بیانگر فاصله گرفتن مترجمان نسل سوم از قابلیت‌های فارسی و گرایش آنان به استفاده از امکانات زبان

اصلی است. به نظر می‌رسد که این گرایش تا حدود زیادی ناشی از ضعف تسلط نسل سوم مترجمان ادبی بر امکانات فارسی است. برای نمونه، رضایی (۱۳۹۷) با انجام مطالعه‌ای پرسش‌نامه‌ای به ضعف زبان فارسی دانشجویان و و برخی اساتید ترجمه در دانشگاه‌های ایران پی برد. صابونچی (۱۳۹۴) هم با واکاوی ترجمه‌های سال‌های اخیر برخی مترجمان ادبی به این نتیجه رسیده که دانش واژگانی و ساختاری این مترجمان برای ترجمه کافی نبوده است. انتخاب‌های مترجمان نسل دوم در میانه طیف قرار می‌گیرد و این مترجمان به امکانات زبانی فارسی و زبان اصلی توأم با هم پایبند بوده‌اند. مهدی سحابی یکی از مترجمان این نسل است که در مقدمه ترجمه خود از اثر کارلوس فوئتس، پایبندی توأمان به زبان متن اصلی و امکانات زبان فارسی را شرط موفقیت در ترجمه دانسته است (فوئتس، ۱۳۸۳، مقدمه).

دومین هنجار بررسی‌شده ترکیب قید و صفت است. نتایج این تحقیق نشان داد که در دوره نخست بسامد ترکیب قید و صفت بسیار پایین و میانگین آن کمتر از یک مورد در هر اثر بررسی شده بوده است. مترجمان دوره نخست در این بخش هم به هنجارها و قابلیت‌های زبانی فارسی در زمان خود پایبند بوده‌اند. پیش از این، فرشیدورد (۱۳۸۲، ص. ۲۷۳) فهرستی بلندبالا از ترکیب قید و صفت که بر اثر ترجمه از زبان‌های غربی به فارسی راه یافته‌اند را نقل کرده است که از آن جمله می‌توان «کاملاً مستقل»، «صرفاً سیاسی»، «عمیقاً خشنود»، و «باصطلاح دموکراتیک» را نام برد. میانگین کاربرد ترکیب قید و صفت در ترجمه‌های دوره دوم و سوم به بیش از ۱۶ مورد در هر اثر رسیده است. این آمار نشان می‌دهد که ساختار یادشده بر اثر نوعی گرت‌برداری مثبت به فارسی راه یافته و بخشی از امکانات نهادینه زبان فارسی شده است. پیش از این، سمیعی گیلانی (۱۳۹۶، ص. ۲۶) گفته بود که گرت‌برداری در برخی موارد به انتقال «همه وجوه معنایی» زبان مبدأ به ترجمه کمک می‌کند و بر امکانات زبان مبدأ می‌افزاید. مترجمان نسل دوم در این میان نقشی پررنگ داشته‌اند؛ زیرا کاربرد ترکیب قید و صفت در دوره دوم به اوج رسیده و پس از آن نیز تقریباً

بدون تغییر باقی مانده است. بدین ترتیب، می‌توان گفت که مترجمان نسل دوم کوشیده‌اند با استفاده از امکانات زبان اصلی بر قابلیت‌های فارسی بیفزایند.

سومین هنجار بررسی‌شده کاربرد واژگان نامانوس عربی است. نتایج این تحقیق نشان داد که مترجمان نسل اول بیشترین واژگان عربی را در ترجمه‌هایشان به کار برده‌اند. بدیهی است که این پدیده هرگز تحت تأثیر متن اصلی یا همان زبان‌های اروپایی نبوده است و ناشی از پیروی مترجمان از نثر فارسی عصر خود است. بسامد بالای واژگان ثقیل عربی از مشخصه‌های نثر دوره قاجار است (خاتمی و اصغری طرقی، ۱۳۹۱؛ آرامش‌پور، ۱۳۹۲). در ترجمه‌های دوره دوم بسامد واژگان نامانوس عربی بسیار کمتر شده و در دوره سوم به پایین‌ترین سطح رسیده است. این آمار نشان می‌دهد که مترجمان نسل دوم هنوز تا حدودی هنجار کاربرد واژگان عربی در زبان فارسی را حفظ کرده‌اند اما مترجمان نسل سوم گرایش به استفاده از واژگان عربی نداشته‌اند. نسل دوم مترجمان ادبی ایران در دورانی فعالیت می‌کردند که بحث موافقان و مخالفان سره‌گرایی در نثر فارسی پررونق بوده است. چهره‌هایی مثل ذبیح بهروز و محمد مقدم در آن دوران هم حامی کاربرد واژگان سره فارسی بوده‌اند و هم واژه‌سازی. در این میان برخی هم در آن دوران سره‌نویسی را عملی مخرب تلقی می‌کرده‌اند (عطفی و افرازنده، ۱۳۸۹؛ رنجبران، ۱۳۹۰). این دو گرایش موجب شده تا مترجمان نسل دوم هم که حامی سنت نگارش فارسی بوده‌اند واژگان عربی را ولو کمتر از مترجمان نسل قبل به کار گیرند.

چهارمین هنجار بررسی‌شده گرت‌برداری نحوی است. یافته‌های پژوهش جاری نشان داد که مترجمان نسل اول کمترین استفاده را از این روش داشته‌اند طوری که میانگین گرت‌برداری نحوی در ترجمه‌های آنان حدود ۶ مورد در هر اثر بوده است. این نشان می‌دهد که مترجمان نسل اول به ساختار نحوی و قابلیت‌های ساختاری فارسی در عصر خود پایبند بوده‌اند. پیش‌تر خسروبیگی و فیضی (۱۳۹۱) با واکاوی ترجمه‌های عصر قاجار از ۱۲۱۰ تا پایان دوره ناصرالدین شاه نتیجه گرفتند که مترجمان آن عصر عمدتاً «میرزا»هایی با اشراف گسترده بر امکانات زبان فارسی

بوده‌اند و سبک ترجمه آن‌ها نزدیک به متون تألیفی عصر خود بوده است. انوار، کارشناس نسخ عصر قاجار، نیز زبان بیشتر ترجمه‌های دوره نخست را «ترجمه‌هایی دقیق» و نشر آن‌ها را «پخته و استوار» توصیف کرده است (انوار، به نقل از آذرنگ، ۱۳۹۴). این توصیف بیانگر پابندی مترجمان این عصر به استفاده از قابلیت‌های زبان فارسی است. در دوره دوم، گرت‌برداری نحوی در ترجمه‌های فارسی فزونی یافته است. مترجمان نسل دوم با گرت‌برداری کوشیده‌اند ظرافت‌های معنایی و ساختاری متن اصلی و سبک نویسندگان را به فارسی انتقال دهند. برای نمونه، خزاعی‌فر (۱۳۸۶) در توصیف ترجمه کریم امامی، از مترجمان نسل دوم، لفظ‌گرایی و گرت‌برداری‌های او را در بسیاری از موارد موجب تداخل مثبت و ورود امکانات معنایی و ساختاری متن اصلی به فارسی دانسته است. در دوره سوم، بسامد گرت‌برداری نحوی در ترجمه‌ها به اوج رسیده اما نمونه‌های زیادی از ساختارهای نامانوس در این ترجمه‌ها به چشم می‌خورد که نشان‌دهنده ناآشنایی بسیاری از مترجمان نسل سوم با امکانات زبان فارسی است حال آنکه به گفته سمیعی گیلانی (۱۳۹۶، ص. ۲۶)، مترجم باید بداند که «کدام تعبیر را می‌تواند عیناً وارد زبان کند و کدام تعبیر را نمی‌تواند». بنا بر یافته‌های پژوهش جاری، مترجمان نسل دوم از امکانات هر دو زبان بهره برده‌اند حال آنکه مترجمان نسل سوم همچنان به امکانات ساختاری متن اصلی پایبند بوده‌اند.

پنجمین هنجار مورد بررسی در این پژوهش تنوع افعال ناقل است. نتایج ما نشان داد که مترجمان نسل اول بیشترین استفاده را از فعل ناقل «گفت» کرده‌اند اما میانگین بسامد افعال ناقل غیر از «گفت» در هر یک از ترجمه‌های دوره اول کمتر از ۴ مورد بوده است. این نتایج همراستا با پژوهش نورا (۱۳۸۹) است که نشان داده بود ترجمه رمان‌های مدرن موجب ورود طیفی از افعال ناقل به رمان فارسی شده است. پیش از این ترجمه‌ها، فعل «گفت» بیشترین بسامد را در میان افعال ناقل فارسی داشته است. حسینی (۱۳۸۷) هم در پژوهش خود بر روی نشر سهروردی به بسامد بالای فعل «گفت» پی برد که به گمان وی نتیجه ساختار دیالوگ‌وار داستان‌های کلاسیک فارسی است. یافته‌های پژوهش جاری مؤید پابندی مترجمان دوره اول به هنجار افعال ناقل

در دوره قاجار است. در ترجمه‌های دوره دوم تنوع افعال ناقل غیر از «گفت» فزونی یافته که این تحول همگام با افزایش تحول افعال ناقل در رمان‌های تألیفی فارسی بوده است (نورا، ۱۳۸۹). به‌رغم این تحول، بسامد و تنوع افعال ناقل غیر از «گفت» در دوره سوم کاهش یافته است. این رخداد را می‌توان نتیجه افت دانش واژگانی مترجمان نسل سوم دانست. بدین ترتیب، مترجمان نسل دوم افعال ناقل جدیدی را که بر اثر ترجمه به فارسی راه یافته را به کار برده‌اند ولی مترجمان نسل سوم از این امکانات جدید ناگاه بوده‌اند.

دو هنجار آخر پژوهش نقطه‌ویرگول و خط تیره هستند. نتایج این بخش نشان داد که دو متغیر یادشده هیچ بسامدی در ترجمه‌های دوره اول نداشته‌اند. پولاک هم در سفرنامه خود نوشته که علایم نگارشی در متون قبل از دوره ناصری متداول نبوده و به تدریج به متون سنگی و چاپی فارسی راه یافته است. بابازاده (۱۳۷۴) نیز در پژوهش خود بر روی متون چاپ سربی عصر قاجار به نتایج مشابهی دست یافت. بنابراین، نبود علایم نگارشی در ترجمه‌های دوره نخست به تبعیت از هنجارهای زبان فارسی در آن روزگار بوده است. در ترجمه‌های دوره دوم حضور نقطه‌ویرگول و خط تیره بسیار پررنگ است. این ویژگی تا حدود زیادی متأثر از هنجار غالب در رمان فارسی است. برای نمونه همتی، سلیمی و عابدی (۱۳۹۴) با واکاوی سبک‌شناختی یکی از رمان‌های دولت‌آبادی نشان دادند که خط تیره و ویرگول، در قالب وصف، بدل و انصراف از موضوع، بسامد بالایی در این رمان دارد. این پژوهشگران بسامد بالای دو نشانه یادشده را با شیوه روایت در رمان‌های دولت‌آبادی مرتبط دانستند. در دوره سوم کاربرد نقطه‌ویرگول نسبت به دوره دوم بیشتر شده اما بسامد خط تیره تقلیل یافته است. چندین عامل در این آمار نقش دارند که یکی از آنها سبک فردی مترجمان است. برای نمونه بسامد نقطه‌ویرگول در ترجمه بهمن فرزانه مترجم نسل دوم از صد سال تنهایی کمتر از نصف تعداد نقطه‌ویرگول در ترجمه زهره روشنفکر مترجم نسل سوم از همان رمان است. از طرفی احتمالاً هنجار کاربرد علایم نگارشی در آثار تألیفی فارسی هم بر انتخاب‌های مترجمان مؤثر بوده

است. برای مثال، یعقوبی جنبه‌سرایبی و متشلو (۱۳۹۱) نشان دادند که داستان‌نویسی پسامدرن موجب تغییری جدی در کاربرد علایم ویرایشی در رمان‌های فارسی دو دهه اخیر شده است. در مجموع می‌توان گفت که مترجمان نسل دوم و سوم هم تابع امکانات و هنجارهای کاربرد علایم نگارشی در متن اصلی بوده‌اند و هم قابلیت‌های زبان فارسی.

۵. نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش توصیف هنجارهای زبانی مترجمان ادبی ایران پس از مشروطه بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که با گذشت زمان بسامد ترکیب قید و صفت، واژگان عربی، قیود توصیف‌کننده افعال ناقل، افعال ناقل غیر از «گفت»، گرت‌برداری نحوی، نقطه‌ویرگول و خط تیره بیشتر شده است. نتایج بر پایه میزان پابندی مترجمان هر دوره به امکانات و قابلیت‌های زبان فارسی واکاوی شد.

این پژوهش همچون هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. یکی از این محدودیت‌ها عدم مقابله ترجمه‌ها با متن اصلی و عدم استفاده از پیکره متون تألیفی فارسی در دوره‌های مورد بررسی است. برای این انتخاب علل و دلایلی قابل ذکر است. نخست این که پیکره این پژوهش شامل ۴۵ اثر بود و بررسی متون اصلی و متون تألیفی فراتر از توان نویسندگان بود. دوم این که نشر ترجمه‌ای در برخی دسته‌بندی‌ها همچون دسته‌بندی امین (۱۳۸۴، ص. ۳۷-۶۱) یک نوع مستقل از متن ادبی با مشخصه‌های خاص تلقی شده است. بنابراین، ترجمه را می‌توان به‌طور مستقل مورد پژوهش قرار داد. سوم این که بسیاری از متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش پیش از این موضوع بسیاری از پژوهش‌های ادبیات فارسی بوده‌اند و یافته‌های آن مطالعات در دست است. با همه این اوصاف، مقابله ترجمه‌ها با متن اصلی و متون تألیفی فارسی سودمند خواهد بود.

کتابنامه

- استکی، آ. (۱۳۸۸). *آزمون فرضیه ساده‌سازی: بررسی ویژگی‌های ساده‌سازی در متون اقتصادی ترجمه‌شده و ترجمه‌نشده*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان، اصفهان.
- امین، س. ح. (۱۳۸۴). *ادبیات معاصر ایران*. تهران: دایره‌المعارف ایران‌شناسی.
- امینی، ا. و نیازی، ش. (۱۳۹۲). ماهیت و پیامدهای تحول معنایی واژگان عربی در زبان فارسی. *جستارهای زبانی*، ۶(۲)، ۵۳-۷۶.
- آذرننگ، ع. (۱۳۹۴). *تاریخ ترجمه در ایران، از دوران باستان تا پایان عصر قاجار*. تهران: ققنوس.
- آرامش‌پور، ع. (۱۳۹۲). *بررسی سیر تحول تأثیر زبان عربی بر نظم و نثر فارسی از نیمه قرن سوم هجری تا پایان قاجاریه*. رساله دکتری. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- بابازاده، ش. (۱۳۷۴). *ویژگی‌های کتابهای چاپ سربی دوره قاجار موجود در کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران، تهران.
- بهزادی، م.، خزاعی‌فر، ع. و خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۵). تحول افعال ناقل در متون روایی فارسی در اثر ترجمه. *زبان و ادبیات فارسی*، ۸۱، ۷-۳۲.
- پولاک، ی. ا. (۱۳۶۱). *سفرنامه پولاک*. ترجمه کیکاووس جهانگیری. تهران: خوارزمی.
- حسینی، م. (۱۳۸۷). تأثیرپذیری‌های سهروردی از حدیقه سنایی در آفرینش داستان‌های رمزی و تفاوت مصداق پیر در نظرگاه این دو در ماجرای «دیدار با پیر». *پژوهش‌های ادبی*، ۲۲، ۳۹-۵۴.
- حیاتی آشتیانی، ک. و شیرازی‌نژاد، س. (۱۳۹۲). میانگین طول جملات در ترجمه متون مطبوعاتی. *بوطیقا*، ۱(۳)، ۲۳-۳۴.
- خاتمی، ا. و اصغری‌طرقی، م. (۱۳۹۱). سایه نثر قاجار بر شیوه نگارش فارسی امروز. *ادب فارسی*، ۲(۲)، ۲۱-۴۳.
- خزاعی‌فر، ع. (۱۳۸۶). نگاهی دیگر به گتسبی بزرگ. *مترجم*، ۴۵، ۲۹-۳۳.
- خزاعی‌فر، ع. و فتح‌اللهی، م. (۱۳۸۹). تأثیر ترجمه رمان‌های مدرن انگلیسی بر هنجار سبکی طول جمله در رمان فارسی (موردپژوهی رمان کلاسیک و مدرن). *مطالعات زبان و ترجمه*، ۱(۳)، ۳۷-۵۸.
- خسرویگی، ه. و فیضی، م. خ. (۱۳۹۱). ترجمه در دوره قاجار (از ۱۲۱۰ ق. تا پایان دوره مظفری). *ادب فارسی*، ۲(۲)، ۱۲۵-۱۴۶.

- رضایی، ر. (۱۳۹۷). دانش فارسی در رشته مترجمی زبان انگلیسی: اهمیت، وضعیت و راهکارهای بهبود. *مطالعات ترجمه*، ۶۲، ۷-۲۰.
- رضایی، و. و رحیمی، م. (۱۳۹۲). بررسی مهجورشدگی واژگان عربی در مطبوعات زبان فارسی در سده اخیر. *مطالعات زبان و گویش‌های غرب ایران*، ۱(۲)، ۱۵-۳۰.
- رنجبران، ف. (۱۳۹۰). بررسی و تحلیل معیارها و عوامل سرنویشی در زبان فارسی از مشروطه تا سال ۱۳۸۵ ه. ش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- سمیعی گیلانی، ا. (۱۳۹۶). گزیده برداری، گفت‌وگو با خزاعی فر. مترجم، ۶۳، ۲۵-۳۱.
- صابونچی، م. (۱۳۹۴). اهمیت شناخت فرهنگ در ترجمه با استناد به چند نمونه. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۵(۲)، ۳۳۳-۳۵۱.
- صالحی، ز. (۱۳۹۱). بررسی مقایسه‌ای متون سیاسی ترجمه‌شده و اصلی فارسی از لحاظ تراکم واژگان، طول جملات و ضریب تعداد کلمات متفاوت در یک متن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیخ بهایی، اصفهان.
- صلحجو، ع. (۱۳۹۳). در باب علایم سجاوندی. مترجم، ۵۴، ۳۳-۴۳.
- عطفی، علی اکبر و منیژه افرازنده (۱۳۸۹). سره‌گرایی در تاریخ ادب فارسی. *تاریخ ادبیات*، ۶۴، ۱۶۱-۱۸۸.
- غفاری، م. (۱۳۷۸). پدیده‌های قرضی در زبان فارسی (فرانسه، انگلیسی) از مشروطه تا امروز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.
- غمخو، ا. و خزاعی فرید، ع. (۱۳۹۰). مقایسه کمی سبک متن اصلی و متن ترجمه‌شده (مورد پژوهی: سه ترجمه از «پیامبر» و یک ترجمه از «غریزدگی»). *مطالعات زبان و ترجمه*، ۲(۳)، ۱۰۳-۱۱۸.
- فرشیدورد، خ. (۱۳۸۲). دستور مفصل امروز بر پایه زبان‌شناسی جدید. تهران: سخن.
- فوئنتس، ک. (۱۳۸۳). مرگ آرتمیو کروزر. ترجمه مهدی سحابی. تهران: آگاه.
- قدیانی، س. (۱۳۹۱). بررسی همگانی‌های ترجمه در متون ترجمه‌شده از انگلیسی به فارسی در ادبیات کودک و نوجوان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران، تهران.
- نجفی، ا. (۱۳۶۱). آیا زبان فارسی در خطر است؟ نشر دانش، ۱۴، ۴-۱۵.
- نورا، م. (۱۳۹۳). تحول افعال ناقل در متون روایی فارسی در اثر ترجمه. مترجم، ۲۳(۵۴)، ۷۹-۹۸.
- هاشمی میناباد، ح. (۱۳۸۸). خیام به روایت ادوارد هنری وینفیلد. معارف، ۶۷، ۸۸-۹۸.
- هاشمی میناباد، ح. (۱۳۹۵). فعل «گفتن» در ترجمه از فارسی به انگلیسی. مترجم، ۲۵(۶۰)، ۶۷-۷۳.

همتی، ش.، سلیمی، ع.، و عابدی، ح. (۱۳۹۴). سبک‌شناسی رمان آن مادیان سرخیال نوشته محمود دولت‌آبادی. *متن‌پژوهی/ادبی*، ۶۴، ۱۱۱-۱۴۷.

یعقوبی جنبه‌سرای، پ.، و منتشلو، م. (۱۳۹۱). سهم علانم ویرایشی در داستان‌نویسی پسامدرن فارسی. *ادب‌پژوهی*، ۲۲، ۱۵۵-۱۷۱.

- Azadibougar, O. (2010). Translation historiography in the modern world: Modernization and translation into Persian. *Target*, 22(2), 298-329.
- Baker, M. (2000). Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. *Target*, 12(2), 241-266.
- Biber, D., Conrad, S., & Leech, G. (2002). *Longman student grammar of spoken and written English*. Harlow, England: Longman.
- Haddadian-Moghaddam, E. (2014). *Literary translation in modern Iran: A sociological study*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Heine, B., & Tania, K. (2006). *The Changing Languages of Europe*. New York: Oxford University Press.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Laviosa, S. (2002). *Corpus-based translation studies: Theory, findings, applications*. New York, NY: Rodopi.
- Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in Fiction, A Linguistic Introduction to English Fictional Prose (Second Edition: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose)*. UK: Pearson Longman.
- Malamatidou, S. (2013). Passive voice and the language of translation: A comparable corpus-based study of modern Greek popular science articles. *Meta*, 58(2), 261-478.
- Malinová, I. (2010). *Authorial style in translation: White Teeth by Zadie Smith* (Unpublished master's thesis). Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- Mustonen, M. (2010). *I mean like Sheila's friends are quite sort of glam and Sheila's very glamorous – A multivariable corpus study on intensifiers in British English* (Unpublished master's thesis). University of Eastern Finland, Kuopio, Finland.
- Plechackova, J. (2007). *Passive voice in translation: A corpus-based study*. (Unpublished master's thesis). Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- Rowley-Jolivet, E. (2001). Activating the passive – A comparative study of the passive in scientific conference presentations and research articles. *Grammar and Specialized Translation*, 20(4), 38-52.
- Sharp, G. (2012). That is so feminine! An investigation of intensifiers as characteristics of female speech through the use of so and really in modern television programming. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication* 5, 14-20.

- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Twan, L. T. (2010). Strategies for translating the passive structure in scientific discourse. *English Language Teaching*, 6(7), 97-107.
- Vaicenoniene, J. (2011). *Lithuanian literature in English: A corpus-based approach to the translation of author-specific neologisms* (Unpublished doctoral dissertation). Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania.
- Xin, L. (2010). *An investigation on grammatical and lexical problems in the English-Chinese document translation in the United Nations* (Unpublished master's thesis). University of Queensland, Queensland, Australia.

ترجمه‌ها

- استر، پ. (۱۳۸۶). *مون پالاس*. ترجمه لیلا نصیری‌ها. تهران: افق.
- اوستین، ج. (۱۳۸۸). *ما*. ترجمه رضا رضایی. تهران: نشر نی.
- ایشی‌گورو، ک. (۱۳۷۵). *بازمانده روز*. ترجمه نجف دریابندری. تهران: کارنامه.
- ایشی‌گورو، ک. (۱۳۹۴). *غول مدفون*. ترجمه امیرمهدی حقیقت. تهران: چشمه.
- بارگاس یوسا، م. (۱۳۸۱). *مرگ در آند*. ترجمه عبدالله کوثری. تهران: آگه.
- بالداجی، د. (۱۳۹۴). *تابستان آن سال*. ترجمه شیرین قندهاری. تهران: آموته.
- براون، د. (۱۳۸۸). *نماد گمشده*. ترجمه شبنم سعادت. تهران: افراز.
- پارگاس یوسا، م. (۱۳۸۱). *مرگ در آند*. ترجمه عبدالله کوثری. تهران: آگاه.
- پانسیه، د. (۱۳۱۱). *شرح حال خاطرات مادمازل*. ترجمه محمدحسن اعتمادالسلطنه.
- پروست، م. (۱۳۷۸). *زمان بازیافته*. ترجمه مهدی سحابی. تهران: مرکز.
- پروست، م. (۱۳۷۸). *زمان بازیافته*. ترجمه مهدی غبرایی. تهران: آگاه.
- پلوین، و. (۱۳۹۲). *آمون را*. ترجمه پیمان خاکسار. تهران: زاوش.
- پلوین، و. (۱۳۹۲). *آمون را*. ترجمه پیمان خاکسار. تهران: زنوش.
- تالستوی، ل. (۱۳۷۷). *جنگ و صلح* (کتاب اول). ترجمه سروش حبیبی. تهران: نیلوفر.
- جویس، ک. و. (۱۳۹۳). *عشق تابستانی*. ترجمه خجسته کیهان. تهران: پارسه.
- جیمز، پ. د. (۱۳۸۹). *عمارت معصوم*. ترجمه شیوا مقالو. تهران: کتابسرای تندیس.
- جیمز، پ. د. (۱۳۹۶). *مرگ به پمبرلی می‌آید*. ترجمه فرناز تیمورازف. تهران: قطره.
- داستایفسکی، ف. (۱۳۸۷). *برادران کارامازوف* (جلد اول). ترجمه صالح حسینی. تهران: ناهید.
- دوبالزاک، ا. (۱۳۴۲). *اوژنی گراند*. ترجمه عبدالله توکل. تهران: زوار.

- دوما، ا. (۱۳۰۶). سه تفنگدار. ترجمه محمدطاهر میرزا.
- دوما، ا. (۱۳۲۳). هانری چهارم. ترجمه محمدامین دفتر.
- دوما، ا. (۱۳۲۴). هانری سوم. ترجمه سردار اسعد بختیاری.
- دوموریه، د. (۱۳۴۴). ربه‌کا، ترجمه پرویز شهباز. تهران: جامی.
- دوئل، آ. ک. (۱۳۷۸). دره وحشت. ترجمه مژده دقیقی. تهران: هرمس.
- دیکنز، چ. (۱۳۳۸). آرزوهای بزرگ. ترجمه ابراهیم یونسی. تهران: نسل.
- رنه لوساز، آ. (۱۳۱۱). ژیل بلاس. ترجمه محمدخان کرمانشاهی. تهران: بی‌نا.
- رنولدز، ج. (بی‌تا). بوسه عذرا. ترجمه سید حسین شیرازی ابوالمعالی. تهران: بی‌نا.
- زواکو، م. (۱۳۰۶). پسر پاردایان. ترجمه میرزا حبیب آقا عین‌الملک.
- ست، و. (۱۳۸۸). شوهر دلخواه. ترجمه مهدی غبرایی. تهران: چکاوک.
- سرواتنس، م. (۱۳۳۸). دن کیشوت. ترجمه محمد قاضی. تهران: گلشن.
- علی‌بخش، م. (۱۳۰۱). ترجمه تاریخ حیات فوبلاس. تهران: بی‌نا.
- فنلن، ف. (۱۳۰۴). تلماک. ترجمه ناظم‌العلوم. تهران: بی‌نا.
- کامو، آ. (۱۳۸۶). طاعون. ترجمه رضا سیدحسینی. تهران: نیوفر.
- کانن دوئل، آ. (۱۳۷۲). برق نقره‌ای. ترجمه کریم امامی. تهران: طرح نو.
- کانن دوئل، آ. (۱۳۷۸). دره وحشت. ترجمه مژده دقیقی. تهران: هرمس.
- کستلر، آ. (۱۳۸۰). ظلمت در نیمروز. ترجمه اسدالله امرایی. تهران: نقش و نگار.
- گارسیا مارکز، گ. (۱۳۶۷). صد سال تنهایی. ترجمه بهمن فرزانه. استکهلم: آرش.
- گاری، ر. (۱۳۹۳). پرندگان می‌روند در پرو بمیرند. ترجمه سمیه نوروزی. تهران: چشمه.
- گراپرل، (۱۳۱۰). سرگذشت گراپرل. ترجمه منوچهر بن عمادالدوله. تهران: بی‌نا.
- لومینا، ژ. (۱۳۱۵). پسر کنت مونت کریستو. ترجمه خلیل خان تقفی (اعلم‌الدوله).
- مارتن دوگار، ر. (۱۳۷۹). خانواده تیبو. ترجمه ابوالحسن نجفی. تهران: نیلوفر.
- ماریاس، خ. (۱۳۹۳). قلبی به این سپیدی. ترجمه مهسا ملک‌مرزبان. تهران: چشمه.
- ملویل، ه. (۱۳۴۴). موبی دیک یا وال سفید. ترجمه پرویز داریوش. تهران: امیرکبیر.
- موراکامی، ه. (۱۳۹۴). تسوکورو تازاکی بی‌رنگ و سال‌های زیارت او. تهران: ققنوس.
- موریه، ج. (۱۳۱۲). سرگذشت حاجی‌بابای اصفهانی. ترجمه میرزا حبیب اصفهانی. تهران: بی‌نا.
- هوگو، و. (۱۳۰۳). تیره‌بختان. ترجمه یوسف اعتصام‌الملک. تهران: بی‌نا.

- ورن، ژ. (۱۳۱۳). *میشل استرگف. ترجمه اوانس خان*. تهران: بی‌نا.
- ورن، ژ. (۱۳۱۶). *سفر هشتادروزه دور دنیا. ترجمه میرزا حسین خان ذکاءالملک*. تهران: بی‌نا.

به سوی تعریفی تازه از بدن: تحلیل مسئله بدن از فلسفه و جامعه‌شناسی تا ادبیات

صبا عظیمی (دانشجوی دکتری زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران)

شیده احمدزاده هروی (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

s_ahmadzadeh@sbu.ac.ir

چکیده

در سال‌های اخیر، شمار زیادی از تحقیقات ادبی به بررسی بدن در ادبیات پرداخته‌اند. اگرچه بررسی بازنمایی بدن در ادبیات امری نوظهور نیست، پیدایش شاخه‌ای جدید از مطالعات بدن در جامعه‌شناسی در دهه هشتاد میلادی، بر محبوبیت موضوع بدن در مطالعات ادبی تأثیر گذاشت و پژوهش‌های این حوزه را دستخوش تغییر کرد. در این تحقیق بر آن هستیم تا با بررسی مفهوم بدن در جامعه‌شناسی بدن و تبیین تفاوت رویکرد جدید به بدن با رویکردهای گذشته و معرفی مختصر مطالعات جامعه‌شناسان سرشناس این حوزه پژوهشی، تصویری کلی از مطالعات بدن در جامعه‌شناسی و ارتباط و تأثیر این مطالعات در تحقیقات ادبی به دست بدهیم.

کلیدواژه‌ها: ادبیات، بدن زیسته، جامعه‌شناسی، خود تنانه، مطالعات بدن

۱. مقدمه

در ادبیات، موضوع بدن همیشه از جاذبه خاصی برخوردار بوده است؛ تصویرسازی بدن در ادبیات غرب به افسانه‌های یونان باستان و پیش از آن بر می‌گردد. حتی اگر ادبیات بدن را به‌طور کلی همان بازنمایی بدن بدانیم، به‌قول نیک فاکس^۱، نخستین بازنمایی بدن همان است که به دست اجداد ما بر دیوارهای غار نقش بست (فاکس، ۲۰۱۲، ص. ۳)، اما در قرن بیستم نوع نگاه به بدن در غرب با تحولاتی رو به رو شد. از یک سو مسائل تاریخی اجتماعی نیمه نخست قرن بیستم از قبیل جنگ‌های جهانی اول و دوم با تصاویر غریبی که از اجساد و بدن‌های خون‌آلود و دردمند در ذهن‌ها حک کردند تأثیر پایداری بر بازنمایی بدن در ادبیات غرب گذاشتند. از سوی دیگر مطالعات زنان و نیز مطالعات نئومارکسیستی و پسااختارگرا، در اواسط قرن، توجه پژوهشگران ادبی را به سیاست‌های بازنمایی بدن در طول تاریخ و نیز به سیر تاریخ ادبیات بدن جلب کردند. پیشرفت‌های علمی و فناوری‌هایی که امکان تغییرات اساسی در بدن را فراهم می‌کردند از دیگر عواملی بودند که بر مسئله بازنمایی بدن در ادبیات تأثیر گذاشتند. اما فارغ از این تحولات گوناگون، به‌طور کلی رشد فرهنگ مصرف‌گرایی توأم با پیامدهای زیست‌محیطی آن و بالا رفتن میانگین طول عمر در قرن بیستم، بدن را هم به‌عنوان یک مصرف‌کننده کالا و خدمات و هم به‌عنوان یک معضل در کنترل و مدیریت جمعیت، به مسئله اساسی در علوم مختلف تبدیل کرد.

در این دوران، جامعه‌شناسان نیز به مطالعه بدن علاقه‌مند شدند. دهه هشتاد میلادی، از حیث کثرت و تنوع مطالعات بدن، تفاوت فاحشی با سال‌های پیش از خود دارد و نقطه عطفی در مطالعات بدن به‌حساب می‌آید. به تعبیر برایان ترنر^۲، جامعه‌شناس سرشناسی که نخستین نسخه کتاب جامعه و بدن (۱۹۸۴/۲۰۰۸) او در ایجاد این تحول نقش بسزایی داشته، ما در جامعه‌ای جسمانی^۳ به‌سر می‌بریم؛

1. Nick Fox

2. Bryan Turner

3. Somatic Society

جامعه‌ای که در آن بدن هم جان ماست هم جهان ما (ترنر، ۲۰۰۲، ص. ۱۲). اما در روزگار ما، توجه به مقوله بدن امری عادی شده است. به گفته کانینگ^۱ (۱۹۹۹، ص. ۴۹۹) از بدن سخن به میان راندن مد زمانه ما شده است و برای برخی مطالعات بدن صرفاً جایگزینی امروزی‌تر برای مطالعات جنسیت، هویت، توالد و تناسل شده است، حتی اگر آنچه از آن سخن به میان می‌آید ارتباط معناداری با بدن و مطالعات تنانه^۲ نداشته باشد. ناگفته پیداست که این تکرر و تنوع در مطالعات بدن، پیکره گسترده‌ای را خلق کرده که از حیث موضوع، روش‌شناسی، ساختار و حتی هستی‌شناسی تفاوت‌های عمده‌ای با هم دارند. اما آنچه از آن به جامعه‌شناسی بدن تعبیر می‌شود، در عین تکرر، اسلوب منحصر به فرد و ریشه‌های تاریخی و معرفت‌شناسی خاص خود دارد که آن را از دیگر مطالعات بدن متمایز می‌کند.

نظر به این که جامعه‌شناسی بدن در سال‌های اخیر در ایران نیز مورد توجه محققان و اندیشمندان ادب پارسی قرار گرفته است در این مقاله بر آنیم تا با نگاهی گذرا به سیر تاریخی مفهوم بدن و با بررسی توصیفی تحلیلی شماری از آثار دهه هشتاد میلادی به اندیشه‌هایی که بنای جامعه‌شناسی بدن را پی افکند پهن‌ج‌ره‌ای بکشاییم. در این بررسی اجمالی، ناگزیر بخش‌های مهمی از تاریخ ادبیات بدن و نیز شماری از اندیشمندان این حوزه از قلم خواهند افتاد، اما امیدواریم که این نوشته بتواند در سیر مطالعات بدن در ایران چه در حوزه ادبیات پارسی و چه در حوزه ترجمه سهمی هرچند کوچک ایفا کند.

۲. پیشینه پژوهش

۲. ۱. سرآغاز بدن: سیر تفکر در باب مسئله بدن از فلسفه دکارت تا جامعه‌شناسی کلاسیک

وقتی سخن از بدن به میان می‌آید، بحث اغلب به تأملات رنه دکارت^۳ و تمایز فلسفی که او بین ذهن و بدن ایجاد کرد کشیده می‌شود. هرچند دکارت اولین کسی

1. Kathleen Canning

2. embodied

3. René Descartes

نبود که این تمایز را مطرح کرد و سابقه این تمایز به فلسفه یونان باستان می‌رسد، بحث دوگانگی ذهن/بدن به دکارت نسبت داده می‌شود؛ چراکه او معتقد بود هویت مستقل از بدن و قائم به ذهن است (دکارت، ۲۰۰۰، ص. ۶۱). دوگانه ذهن/بدن دکارت نه تنها سنگ بنای مفهوم هویت فردی و مستقل در دوران مدرن شد، بلکه بنا نهادن هویت بر قدرت ذهن آغازگر گسستی عمیق بین بشر و هر مخلوق فاقد قوه تفکر به حساب آمد. تعریفی که در آغاز عصر مدرن از قوه تفکر و انسان بودن ارائه می‌شد وسعت چندانی نداشت و نه تنها حیوانات، زنان، و کودکان، بلکه تمدن‌های کهن غیرغربی نیز مشمول گزاره «من فکر می‌کنم پس هستم» نمی‌شدند؛ بدین ترتیب، تفکر برای قرن‌ها ملک طلق مردان غربی تلقی می‌شد. دوگانه فلسفی ذهن/بدن در پیوند با عوامل تاریخی عصر مدرن به خلق دوگانه‌های دیگری نظیر مرد/زن، سفیدپوست/رنگین‌پوست، متمدن/بدوی و تربیت/طبیعت انجامید. بدن در گذار از مدرنیته دیگر شرط لازم و کافی برای وجود فرض نمی‌شد. بدن چیزی بود که هویت مستقلی به نام «من» آن را یدک می‌کشید و خیال عبور از آن به کمک قدرت ذهن را در سر می‌پروراند. شایان ذکر است که حتی در آموزه‌های مسیحیت نیز که به ریاضت بدن شهره هستند، تا پیش از مدرنیسم، بدن در این حد خوار نشده بود و با سهمی که در رستخیز داشت پاره‌ای جدایی‌ناپذیر از «من» بود. هرچند فهمی که فرقه‌های گوناگون مسیحیت پیش از مدرنیته از «من» و بدن داشتند یکپارچه نبود، هر خوانشی که «من» را به تن پیوند می‌داد در گذار از مدرنیته دستخوش تغییر شد (نگاه کنید به کوکلی^۱، ۲۰۰۳).

دوگانه ذهن/بدن تحت تأثیر دکارت، در فلسفه و حتی الهیات مسیحی مدرن چنان ریشه دواند که سال‌ها بعد وقتی جان لاک^۲ در «رساله‌ای در باب فهم بشر» (۱۹۹۵) اظهار کرد که دانسته‌ها و تفکرات ذهنی متأثر از دریافت‌ها و محدودیت‌های حواس بدن است، بحث‌های فلسفی پر دامنه‌ای بین او و اسقف ورسستر آغاز شد (نگاه کنید

1. Coakley

2. John Locke

به لاک، ۱۸۲۳). اما پس از لاک فلاسفه دیگری نیز در عصر روشنگری بر نقش بدن و بُعد جسمانی در محدودیت فهم بشر اصرار ورزیدند. صرف نظر از تفاوت‌ها، تجربه‌گرایان، مادی‌گرایان، و به‌طور کلی اثبات‌گرایان قرون هجدهم و نوزدهم میلادی رفته‌رفته دوگانه ذهن/بدن دکارت را مورد شبه قرار دادند؛ اما به گفته ترنر، به سبب این‌که این مکاتب فکری همچنان به دوگانه طبیعت/تربیت معتقد بودند و حواس بدنی را باعث محدودیت ذهن می‌دانستند، اندیشه‌های آنان بیش از آن‌که به تفوق بدن بینجامد باعث خواری بُعد جسمانی شد و به تفکر جبرگرایی زیستی منجر گردید (۲۰۰۸، ص. ۶-۷). ایمانوئل کانت^۱ از دیگر فلاسفه‌ای بود که با پرداختن به مسئله ابعاد ذهنی و جسمانی وجود، نقش بسزایی در بازاندیشی مفاهیم بنیادی فلسفه دکارت ایفا کرد (نگاه کنید به اسوار^۲، ۲۰۰۶).

نقش فردریش هگل^۳ و کارل مارکس^۴ که از فلسفه هگل تأثیر پذیرفته بودند، نیز در سیر فلسفه بدن انکارناپذیر است (نگاه کنید به راسن^۵، ۲۰۰۱؛ فاکس^۶، ۲۰۱۵). این دو فیلسوف با پرداختن به قضیه هویت از دو منظر مختلف تأثیر بسزایی بر متفکران پس از خود داشتند؛ متفکرانی از مکاتب پدیدارشناسی و ساخت‌گرایی در قرن بیستم که به رابطه بین تن، «من»، محیط و هویت پرداختند. اندیشه‌های هگل و مارکس بیشتر از این جهت حائز اهمیت است که نقاط ضعف تفکر لیبرالیسم قرن نوزده را پدیدار می‌کند. در تعریفی که هگل از «خود» آدمی ارائه می‌کرد اهمیت نقش «دیگری» نشان داده می‌شد. او مفهوم هویت را از مفهومی بسته در مرزهای بدن فرد خارج کرد و آن را به میزان پذیرش دیگری از خود وابسته کرد. کارل مارکس، از طرف دیگر، فردیت و اراده آزاد را با شرایط اقتصادی اجتماعی در پیوند می‌دید و به نقش محیط در ساختن هویت می‌پرداخت. بازتاب افکار آن‌ها، با بحثی که در فلسفه

1. Immanuel Kant

2. Svar

3. Friedrich Hegel

4. Karl Marx

5. Russon

6. Fox

باز کردند، حتی تا جامعه‌شناسی بدنِ امروزی می‌رسد و به‌طور غیرمستقیم در مفاهیمی چون اثرگذاری^۱، تأثیر و تأثر بین بدن خود و بدن دیگری، و «بدن زیسته»^۲ (تعریفی از بدن که بر رابطه بعد زیستی و اجتماعی صحنه می‌گذارد) انعکاس می‌یابد.^۳ اما، در اواخر قرن نوزدهم، این فردریش نیچه بود که عملاً فلاسفه را دعوت کرد تا دوباره به فرضیات دکارت بیندیشند و این پرسش را مطرح کرد که چرا اساساً باید پذیرفت که آنچه دکارت «فکرکردن» نامیده «احساس کردن» نام ندارد و چرا دکارت از این زیربنای بی‌نام‌ونشان مستقیم به این نتیجه رسیده است که «من» فکر می‌کنم پس هستم و چرا سیر فلسفی خود را از اینجا آغاز نکرده که «چیزی هست» که فکر یا احساس می‌کند (نیچه، ۲۰۰۲، ص. ۱۷).

در گذر از قرن نوزدهم به قرن بیستم و در نیمه نخست قرن بیستم مکاتب دیگری نیز در تعریف رابطه ذهن و بدن بازنگری کردند. یکی از مهم‌ترین این مکاتب فکری که تا سال‌ها بر فلسفه غرب سایه انداخت، اندیشه‌های زیگموند فروید^۴ آلمانی تبار بود. اندیشه‌های فروید (۲۰۱۰) نه تنها نوع رابطه‌ای را که در مدرنیته بین ذهن و بدن جریان داشت دگرگون کرد بلکه مسئله تعریف هویت نیز را با چالشی اساسی روبه‌رو کرد. اگر بخواهیم نسبت نگاه فروید به مسئله ذهن/بدن را با فلسفه دکارت و نگرشی که پیش از مدرنیسم نسبت به ذهن، بدن و هویت وجود داشت بسنجیم به چنین روایتی می‌رسیم: پیش از دکارت، اندیشمندان مسیحی ذهن و بدن را در زیر چتر روح جمع می‌کردند و هویت را قائم به روح می‌دانستند. آن‌ها برای بدن، غیر از بُعد جسمانی، بُعدی الوهی نیز قائل می‌شدند و تذهیب بدن را امری ضروری برای تعالی روح می‌دانستند. حتی شمار کثیری از آن‌ها به واسطه اعتباری که بدن در عالم بالا

1. affectivity

2. lived body

۳. اگرچه هگل و مارکس با تأثیری که بر اندیشمندان بعد از خود گذاشتند بر سیر فلسفه بدن تا رسیدن آن به فلسفه بدن امروزی نقش داشتند، اما باید گفت که جامعه‌شناسی بدن برای عبور از غایت‌شناسی هگل و مارکس، به‌خصوص در مفاهیمی مثل «اثرگذاری» و «بدن در روند» (body-in-process) بیشتر به فلسفه باروخ اسپینوزا چنگ می‌اندازد (نک. ماشری، ۲۰۱۱).

4. Sigmund Freud

داشت کالبدشکافی بدن را خلاف شرع می‌پنداشتند (مهتا^۱، ۲۰۱۱). اما پس از دکارت، بدن و ذهن به دو عالم متفاوت تعلق یافتند؛ بدن بُعد الوهی خود را از دست داد و از اعتبار افتاد. این چنین بود که دکارت بدن را به عنوان ابژه‌ای برای موشکافی به علم طب پیشکش کرد و وجود ذهن را برای تعریف هویت شرطی لازم و کافی دانست. پس از فروید اما، نه تنها بدن اعتبار پیشین خود را بازیافت بلکه ذهن نیز از اعتباری که در دوران مدرن، به خصوص پس از عصر روشنگری، یافته بود به واسطه بُعد جسمانی که فروید برای فکر قائل شد ساقط شد و این چنین بود که علم، این بار از منظر روانکاوی، به کالبدشکافی ذهن مشغول شد. فروید ذهن و بدن را دو ساحت مجزا نمی‌دانست. به عقیده او، ساحت خود ذهن از سه عامل «نهاد»^۲، «خود»^۳ و «فراخود»^۴ و سه بخش خودآگاه، نیمه خودآگاه و ناخودآگاه تشکیل شده بود. تمایلات و نیازهای جسمانی از بخش ناخودآگاه ذهن سر بر می‌آورد و لزوماً به سطح خودآگاه نمی‌رسید (فروید، ۲۰۱۰، ص. ۳۹۵۶). تعریفی که در روانشناسی با تکیه بر آموزه‌های فروید از هویت ارائه می‌شد، خود را اساساً یک «خود بدنی»^۵ تلقی می‌کرد و با تعریف دکارتی هویت تفاوت‌های هستی‌شناختی اساسی داشت، اما این تعریف هنوز قائل به تفوق ذهن بر بدن بود. علاوه بر این، دوگانه‌های تربیت/طبیعت و بیرون/درون در مکتب فروید جایگاه ویژه خود را کماکان حفظ کردند؛ چرا که «خود»، از نظر فروید، اساساً اعتدالی بود که بین ارضای تمایلات درونی و اقتضائات بیرونی برقرار می‌شد (فروید، ۲۰۱۰، ص. ۳۹۵۳-۳۹۶۱).

مسئله هویت تحت تأثیر عوامل تاریخی اجتماعی و نیز تحت تأثیر اندیشه‌هایی که کارل مارکس، فردریش نیچه و در نهایت زیگموند فروید در باب ارتباط بین ذهن، هویت و محیط بیان کردند، به اساسی‌ترین مسئله پیش روی فلاسفه غربی در قرن

1. Mehta

2. Id

3. ego

4. super-ego (ideal ego)

5. bodily ego

بیستم بدل شد. در قرن بیستم، روان‌شناسانی چون ژاک لاکان^۱ و ژولیا کریستوا^۲، پساساختارگرایی چون میشل فوکو^۳ و مارکسیست‌هایی از قبیل لوئی آلتوسر^۴ جملگی به بازاندیشی مسئله هویت و ارتباط آن با ذهن و محیط پرداختند. هریک از این مکاتب فکری و فلسفی در مسیری که در پیش گرفته بود از مفهوم دکارتی هویت دوری می‌جست. هرچند این مکاتب در تبیین مفهوم هویت همسو نبودند، فاصله‌ای که آن‌ها از مفهوم دکارتی هویت گرفتند باعث شد که در قرن بیستم اتفاق نظری برای استعمال کلمه «سوژه»^۵ برای اشاره به مفهوم هویت به‌وجود بیاید تا بین این کلمه و کلماتی نظیر انسان و فرد که ریشه در فلسفه فردگرایی متأثر از دکارت داشت تا حد امکان فاصله ایجاد شود (نگاه کنید به دریدا، ۱۹۹۱). ناگفته نماند که پدیدارشناسانی چون ادموند هاسرل^۶ و مارتین هایدگر^۷ نیز با تحلیل رابطه بین ذهن (سوژه) و جهان (ابژه) سهم بسزایی در این تحولات فکری داشتند. ترنر به‌خصوص به نقش پدیدارشناسان فرانسوی در فاصله گرفتن از دوگانه‌های دکارتی اشاره کرده و تأکید می‌کند که این متفکران فرانسوی تبار با تبیین این مسئله که بدن اگرچه یک برون‌ذات است، صرفاً شیئی فیزیکی نیست و همیشه از طریق استعاره درک می‌شود، نقش بسزایی در مطالعات بدن در دهه‌های بعد داشتند. با این حال، به اعتقاد ترنر، پدیدارشناسان فرانسوی از جمله گابریل مارسر^۸، ژان-پل سارتر^۹ و موریس مرلو-پونتی^{۱۰}، با وجود ورود به این بحث، به وصف تنانگی بسنده کرده، «مسئله معنا را به مسئله وجود ارجحیت داده» و از وجه اجتماعی تجربه تنانگی غافل ماندند (۲۰۰۸، ص. ۵۲). به نظر می‌رسد که درباره اهمیت نقش فلسفه مرلو-پونتی با ترنر توافق نظر

-
1. Jacques Lacan
 2. Julia Kristeva
 3. Michel Foucault
 4. Louis Althusser
 5. subject
 6. Edmund Husserl
 7. Martin Heidegger
 8. Gabriel Marcel
 9. Jean-Paul Sartre
 10. Maurice Merleau-Ponty

کاملی وجود ندارد. به عنوان مثال، باتلر^۱، نظریه پرداز سرشناس حوزه بدن، حساب مرلو-پونتی را از دیگر پدیدارشناسان جدا کرده و مدعی می شود که نظریه مرلو-پونتی (۱۹۶۸) فلسفه او را از فلسفه پدیدارشناسانی مثل سارتر متمایز می کند. از نظر باتلر نظریه لمس پرچمدار نظریاتی می شود که در آثار اندیشمندان بعدی به مفهوم «خود تنانه»^۲ می انجامد و به درک ارتباط تنگاتنگ هویت با تبادلات اجتماعی یاری می رساند (باتلر، ۲۰۱۵، ص. ۳۶-۶۲).

در نتیجه تحولات فکری متأثر از مکاتب فوق الذکر، مطالعات بدن که در همین برهه زمانی دوره تکوین خود را می گذرانند، با سؤالاتی نظیر چیستی بدن و رابطه آن با هویت و محیط روبه رو بود. اما تا پیش از شروع جنبش مطالعات جامعه شناسی بدن در دهه هشتاد میلادی، در اکثر مطالعاتی که بدن را محور خود قرار داده بودند، به گفته ترنر بیش از آن که حضور بدن حس شود غیبت آن محسوس بود (۲۰۰۸، ص. ۳۲-۳۳). برای مثال، مکاتب روان شناختی لاکانی و کریستوایی بدن را ابژه ای می دانستند که با شکل گیری هویت زبانی فهم چیستی آن از دسترس ذهن خارج می شود و بدین طریق از توضیح چیستی بدن به سهولت عبور می کردند یا مطالعات فمینیستی و نئومارکسیستی نگاهی برساخت گرایانه به بدن داشتند، بدین معنی که اساساً بدن را به مثابه ابزاری در دست نظام های قدرت می دانستند که با تعریف چیستی بدن براساس ایدئولوژی خود در صدد خلق سوژه ای همسو با آن ایدئولوژی بر می آمدند. این نگاه برساخت گرایانه به بدن که بیش از همه تحت تأثیر فوکو بوده است شالوده رابطه دکارتی بین من، ذهن و بدن را از اساس برچید. میشل فوکو دوگانه ذهن/بدن را وارونه کرد؛ چراکه از نظر او از سوی گفتمان هایی که مفهوم ذهن و به تبع آن «خود» را به عنوان هویتی که می تواند مستقل از تن وجود داشته باشد عنوان می کنند محدودیتی بر درک بی واسطه بعد جسمانی تحمیل می شود. از همین منظر است که او جمله معروف «روح زندان تن است» را به زبان می آورد (فوکو،

1. Judith Butler

2. embodied self

۱۹۹۵، ص. ۲۹-۳۰). بدین ترتیب ترنر و باتلر دیدگاه فوکو را زیر سؤال می‌برند. انتقاد اصلی ترنر به فوکو این است که فوکو طوری از بدن و تاریخ آن صحبت می‌کند که انگار بدن یک مفهوم واحد است و لذا تفاوت‌ها و پیچیدگی‌هایی را که خود بدن، جدا از گفتمان‌ها، دارد، نادیده می‌گیرد (ترنر، ۲۰۰۸، ص. ۴۷-۵۰). باتلر از بعد هستی‌شناسی به نقد فوکو و دیگر برساخت‌گرایان می‌پردازد. به اعتقاد او، سخن گفتن از بدن و به‌طور کلی ماده، به‌گونه‌ای که انگار ماده چیزی است که اگر تمامی گفتمان‌ها برچیده شوند به ذات اصیل خود بر می‌گردد خود نوعی دوگانه‌انگاری است که یک سوی آن ماده و سوی دیگر آن گفتمان است. او بر این باور است که این متفکران، تفاوت فاحشی با پیشینیان خود ندارند؛ آن‌ها «من» را از مرکزیت و قدرتی که در فلسفه فردگرایی داشته برداشته‌اند و به‌جای آن «گفتمان» را نشانده‌اند (باتلر، ۱۹۹۳).

با وجودی که غیبت بدن در رویکردهایی که پیش از جنبش جامعه‌شناسی بدن وجود داشت ملموس بود، تحولات فکری قرن بیستم برای این جنبش دستاوردهایی غیرقابل انکار به‌همراه داشت. به‌عنوان نمونه، ارتباطی که ژاک لاکان بین زبان و بدن به‌عنوان دو قطب وجودی سوژه برقرار می‌دید توجه او را به نقشی که محیط از طریق زبان بر شکل‌گیری هویت داشت جلب کرد. در نتیجه این توجه به محیط، نظریه‌های لاکان پلی ایجاد کردند بین روان‌شناسی و جامعه‌شناسی. کیت کرگان اذعان می‌کند که نظریه‌های لاکان تأثیر بسزایی بر جامعه‌شناسی «و متعاقباً بر تفسیر مفهوم بدن در جامعه» داشته است (کرگان^۱، ۲۰۱۲، ص. ۱۵۱)؛ برایان ترنر نیز با وجود انتقادی که از فوکو می‌کند به نقش تفکر فوکو در جامعه‌شناسی بدن پرداخته و اذعان می‌کند که بسیاری از مفاهیم کتاب جامعه و بدن او ریشه در نوع تحلیل فوکو از تاریخ بدن دارد (ترنر، ۲۰۰۸، ص. ۳۶).

در سوی دیگری از این برهه تاریخی در مطالعات بدن، جامعه‌شناسان تا اواخر قرن بیستم، هم به گفته ترنر و هم به نقل از کریس شیلینگ^۱، شکل سنتی مطالعات خود را حفظ کردند و به بدن به چشم یک پدیده طبیعی نگریسته و از پیچیدگی‌های آن غافل بودند (شیلینگ، ۲۰۰۳، ص. ۲۴-۲۵). روایت ترنر از علل شناختی که عامل این غفلت بودند خواندنی است. به اعتقاد او اگر ریشه‌های شکل‌گیری جامعه‌شناسی را به‌عنوان علمی امروزی دنبال کنیم به این نتیجه مهم می‌رسیم که نطفه جامعه‌شناسی اساساً در واکنش به اثبات‌گرایی فراگیری که در قرن نوزدهم رواج داشت بسته شد اما، با وجود تضاد در رویکردها، جامعه‌شناسی به‌شدت وابسته به داده‌ها و آماری بود که اثبات‌گرایان ثبت و ضبط کرده بودند. به اعتقاد ترنر، جامعه‌شناسان برای اینکه مسیر خود را از مسیر اثبات‌گرایان جدا کنند بر این اصل مارکسیستی اصرار ورزیدند که محیط نقش تکوینی در طبیعت دارد. ترنر معتقد است که بنا بر این اصل در جامعه‌شناسی، واقعیت‌های محیط اجتماعی مهم‌تر از مسئله بدن شدند و دوگانه اصلی جامعه‌شناسی کلاسیک دوگانه جامعه/خود شد (ترنر، ۲۰۰۸، ص. ۳۳-۳۴). از آنجایی که اثبات‌گرایان در رفتارشناسی انسان و جوامع بیشتر به عوامل زیستی می‌پرداختند و در قرن نوزدهم، بدن زیستی مبنای تعریف چیستی بدن بود، جامعه‌شناسان که رفتارشناسی خود را بر عوامل محیطی متکی کرده بودند علاقه خود را به مسئله بدن از دست دادند. مطالعات بدن نیز، به‌تبع این نوع نگاه، محدود به مطالعات رفتارها و تکنیک‌های بدنی به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از رفتار انسان‌ها در جامعه شد. به گفته شیلینگ، مطالعات بدن در آثار جامعه‌شناسانی چون امیل دورکیم^۲، ماکس وبر^۳ و گئورگ زیمل^۴ از همین جنس بودند و به بدن به‌عنوان موجودیت صرفاً فیزیکی و زیستی که در اختیار روابط اجتماعی بود می‌نگریستند (شیلینگ، ۲۰۰۳، ص. ۱۸۰).

1. Chris Shilling
2. Émile Durkheim
3. Max Weber
4. Georg Simmel

۳. بحث و بررسی

۳. ۱. بازگشت بدن: بازتعریف بدن در مطالعات جامعه‌شناسی نوین

در اواخر قرن بیستم در غرب، جنبشی در مطالعات جامعه‌شناسی تحت عنوان «بازگرداندن بدن»^۱ شکل گرفت. «این جنبش در کثرت تألیفاتی درباره بدن [در دهه هشتاد و نود میلادی]، تأسیس نشریه‌ای تخصصی با نام بدن و جامعه^۲ در سال ۱۹۹۵ و در پی آن، تأسیس دروس دانشگاهی درباره بدن نمود یافت» (فریزر و گرکو، ۲۰۰۵، ص. ۱). این جنبش از تحولات فکری که در بخش پیشین به آن‌ها پرداختیم تأثیر گرفته بود. هدف اصلی جنبش این بود که بدن را بی آنکه تبدیل به ابژه شود در مرکز مطالعات جامعه‌شناسی قرار بدهد. از آنجا که علم طب پس از مدرنیته با تمرکز بر بدن زیستی نقش بسزایی در ایجاد نگاه ابژه‌وار به بدن داشت، نخستین بارقه‌های این مطالعات بر رابطه بین بدن و طب پرتو افکند. زیرشاخه‌ای از علم جامعه‌شناسی به نام «جامعه‌شناسی سلامت و بیماری» در خلال همین دهه‌ها شکل گرفت. البته عوامل دیگری نیز در پیوند مطالعات بدن با مطالعات حوزه سلامت وجود دارد. ماریام فریزر و مونیکا گرکو پس از تحلیل این عوامل تأکید می‌کنند که به‌طور کلی مسئله بدن متعلق به حوزه زیست‌شناسی فرض می‌شد و ورود مطالعات جامعه‌شناسی به حوزه سلامت به نوعی باز پس‌گیری بدن از رشته زیست‌شناسی و تأکید بر این امر بود که بدن در مرز بین بعد زیستی و اجتماعی قرار داشته و مطالعه آن ناگزیر می‌بایست یک پژوهشی بینارشته‌ای باشد (۲۰۰۵، ص. ۶-۹). به‌هرحال، جامعه‌شناسی بدن به حوزه سلامت محدود نبود و خیلی زود به حوزه‌های دیگری نظیر فلسفه، فناوری، اقتصاد، معماری، اخلاق، حقوق و تربیت بدنی پیوند خورد. ریشه‌های این جنبش تنانه به آثار پدیدارشناسانی چون مرلو-پنتی، جامعه‌شناسانی چون مارسل موس^۳ و اروینگ گافمن^۴، پساساختارگرایانی چون میشل فوکو و مردم‌شناسانی چون

1. bringing bodies back in

2. *Body and Society*

3. Marcel Mauss

4. Erving Goffman

مری داگلاس^۱ می‌رسید، اما تأکیدی که بر سوژه انگاشتن بدن در این دهه‌ها بود وجه تمایز آن‌ها را با آثار پیشین رقم می‌زد. این نگاه سوژه‌وار به بدن در جامعه‌شناسی نوین مفاهیم جدیدی از قبیل «بدن باز»^۲، «خود تنانه» و «بدن زیسته» را شکل داد که درک هریک از آن‌ها نگاهی جامع به سیر مفهوم بدن می‌طلبد.

کتاب *جامعه و بدن* برایان ترنر که در سال ۱۹۸۴ انتشار یافت تا سال‌ها بیانیه این جنبش تنانه در جامعه‌شناسی تلقی می‌شد. ترنر معتقد بود که بدن استعاره اصلی جوامع مختلف برای ساخت هویت اجتماعی است که معنای آن در کشمکش گفتمان‌های غالب شکل می‌گیرد. از این‌رو به اعتقاد او مطالعات جامعه‌شناختی بدن می‌تواند بر چهار محور اصلی متمرکز باشد: «تولید و مدیریت جمعیت در زمان و مکان، مهار و بازنمایی بدن به‌عنوان ابزار هویت» (ترنر، ۲۰۰۸، ص. ۴۲). به عقیده ترنر وجود دوگانه منطق/میل^۳ و دوگانه‌های وابسته به آن در تاریخ تفکر غرب بود که مطالعه بدن حول این چهار محور را ایجاب می‌کرد. ترنر بخش اعظم کتاب خود را به بررسی زوایای این رویکرد و تحلیل تاریخی دوگانه‌های مختلف در جامعه غرب اختصاص داد و کوشید که مطالعات پیش از خود را ذیل یکی از این چهار محور قرار داده و به بیان نقاط ضعف و قدرت آن‌ها بپردازد. جامعه‌شناسی بدن در نگاه او، تحلیل روش گفتمان‌های غالب برای اعمال دوگانه‌های فرهنگی اجتماعی خود بر بدن و جوامع بود. ترنر به تفصیل در این کتاب به تبیین تفاوت رویکرد خود با نظریه‌های پیشین به‌ویژه نظریه‌های میشل فوکو پرداخته و سعی می‌کند از تنمۀ دوگانه‌انگاری‌های فلسفی که به‌زعم او حتی در آثار پساساختارگرایانی مثل فوکو نیز مشهود است فاصله بگیرد. از منظر محقق ادبی می‌توان گفت که چهارمین محور مورد نظر ترنر که مطالعه «بازنمایی بدن به‌عنوان ابزار هویت» است پیوند نزدیکی با مطالعات پساساختارگرایانه بدن در ادبیات دارد که با رویکرد تحلیل گفتمان به

1. Mary Douglas

2. open body

3. reason/desire

بررسی متون ادبی می‌پردازند. اما قضیه این است که داستان مطالعات بدن به فرمول ترنر ختم نمی‌شود.

پس از اینکه ترنر شماری از دوگانه‌ها را در کتاب خود از لحاظ تاریخی بررسی کرد و به نقد کشید به چالش کشیدن این دوگانه‌ها، که به واسطه شهرت دوگانه ذهن/بدن دکارت اغلب از آنان به عنوان دوگانه‌های دکارتی یاد می‌شود، به مرور به نوعی سنت در نظریه پردازی‌های حوزه بدن تبدیل شد. شمار زیادی از کتاب‌ها و مقالاتی که در حوزه جامعه‌شناسی بدن در دو دهه پایانی قرن بیستم و دهه آغازین قرن بیست و یک نگاشته شدند فصل یا سرفصل مجزایی به بحث دوگانه‌های دکارتی اختصاص دادند. ناگفته نماند که نویسندگانی نیز در همین سال‌ها بر آن شدند تا از دوگانه ذهن/بدن دکارت دفاع کنند (از جمله بیکر و موریس^۱، ۱۹۹۶) یا با تحلیل تاریخی و موضوعی تأملات فلسفی دکارت، فلسفه وی را از متهم بودن به دوگانه‌انگاری تبرئه کنند (از جمله روزماند^۲، ۱۹۹۸). حتی خود مرلو-پنتی هم با وجود نقدی که بر دوگانه‌انگاری می‌نویسد اساس نگاه دوگانه‌انگارانه را در بدفهمی فلسفه دکارت و نه لزوماً در افکار خود دکارت می‌داند (۱۹۶۷). به هر روی این دفاعیات فلسفی تاریخی راه خود را آن‌چنان که باید به جامعه‌شناسی بدن باز نمی‌کنند. ادلمن و روجی در مقاله‌ای تحت عنوان «جامعه‌شناسی بدن» مدعی می‌شوند که جامعه‌شناسی بدن، با تمام تكثر و تنوعی که دارد، «پروژه‌ای است مشترک برای ساخت‌شکنی دوگانه‌های سهل‌انگار و برای فهم تنانگی هویت انسان در دل روابط اجتماعی که جنبه‌هایی به غایت جسمانی دارند» (۲۰۱۵، ص. ۸).

هرچند تمایل به ساخت‌شکنی با ترنر شروع نشد و فلاسفه برساختارگرا، پسااستعمارگرایان و فمینیست‌ها همه پیش از او از آن سخن رانده بودند، تقابل با دوگانه ذهن/بدن در جامعه‌شناسی که شاید بیشتر از تأثیر از هر مکتب دیگری وامدار فلسفه مرلو-پنتی (۱۹۶۷ و ۲۰۰۲) بود، چنان مرکزیت یافت که فرمول خود ترنر نیز

1. Baker and Morris

2. Rozemond

بر همین اساس توسط جامعه‌شناسان بدن زیر سؤال رفت. تنها چهار سال پس از چاپ *بدن و جامعه*، پیترو فروند^۱ نظریه‌های ترنر را نمونه بارز مطالعاتی خواند که نتوانسته‌اند از دوگانه ذهن/بدن به اندازه کافی فاصله بگیرند (فروند، ۱۹۸۸، ص. ۸۴۲). در سال‌های بعد، ترنر در ویرایش‌های بعدی این کتاب و نیز در *سامان بدن‌ها* (۱۹۹۲)، کتابی که با بحث درباره مفاهیم سلامت و بیماری به حوزه جامعه‌شناسی وارد می‌شود، به سامان‌دهی نظریه‌ها و بازنگری روش‌شناسی خود پرداخت؛ اما کریس شیلینگ (۲۰۰۳)، یکی از سرشناس‌ترین چهره‌های این حوزه در دهه‌های بعد، به نقد نظریه‌های ترنر در *جامعه و بدن* و نیز تحلیل انتقادی روش‌شناسی او در کنترل بدن‌ها پرداخته و عنوان کرد که تأثیری که ترنر از نظریات ضد مبنای فوکو گرفته همواره او را به سمت غفلت از بعد جسمانی وجود سوق می‌دهد. نقطه ضعف مطالعات ترنر این بود که به حد کفایت به بعد زیستی بدن و در نتیجه به مفهوم خود زیسته نمی‌پرداخت. اما اجازه بدهید قبل از اینکه این مفهوم را باز کنیم رویکرد برخی دیگر از مطالعات دهه هشتاد را بررسی کنیم.

آنچه جامعه‌شناسی بدن را در دهه هشتاد میلادی از رویکردهای جامعه‌شناختی پیشین در مطالعه بدن متمایز می‌کرد همین میل به عبور از دوگانه‌انگاری‌ها و به دنبال آن پرداختن به پرسش اساسی چیستی بدن بود. غیر از کتاب *جامعه و بدن* ترنر و نیز کتاب پنج بدن (۱۹۸۵/۲۰۰۴) جان اونیل^۲ که شهرتش کم از کتاب ترنر نبود، در این دهه چندین کتاب و مقاله مهم دیگر نیز منتشر شد که هریک به نوبه خود می‌کوشید به بررسی مفهوم بدن پرداخته و اهمیت موضوع بدن را بر مبنای مطالعات خود ترسیم کند. در مقاله‌ای تحت عنوان «بازگرداندن بدن: آنچه در یک دهه گذشت»، آرتور فرانک^۳ (۱۹۹۰) به بررسی انواع رویکردها به بدن در مجموع آثار دهه هشتاد پرداخته و برای ساماندهی این رویکردها چهار نوع بدن را معرفی می‌کند: بدن

1 Peter Freund

2. John O'Neill

3. Arthur Frank

«طب‌زده»^۱، «بدن جنسیتی»^۲، «بدن مطیع»^۳ و «بدن گویا»^۴. او سپس به دسته‌بندی مطالعات دهه هشتاد می‌پردازد. «بدن طب‌زده» هسته مطالعاتی را شکل می‌دهد که به تأثیر طب بر تجربه‌ای که فرد از بدن و هویت خود دارد می‌پردازند. مطالعات «بدن جنسیتی» به رابطه بین مفهوم فرهنگی اجتماعی جنسیت و بدن معطوف‌اند. در مطالعات «بدن مطیع»، بدن زاده فنون سلطه‌ای تعریف می‌شود که خود فرد یا عوامل بیرونی به کار می‌برند تا بدن را تحت انقیاد خود در بیاورند و مطالعات «بدن گویا» به نقش کلیدی بدن در نظام زبانی و به تبع آن نظام ادراکی معطوف هستند. در ذیل هریک از این عنوان‌ها، فرانک به بررسی محتوایی آثار و تحلیل معرفت‌شناختی آن‌ها می‌پردازد. به عنوان نمونه، او شماری از مطالعات لیکاف و جانسون^۵ از استعاره‌های بدنی را در قسمت بدن گویا قرار می‌دهد. فرانک معتقد است که مطالعات لیکاف و جانسون در تعریفی که از ارتباط بدن و محیط ارائه می‌دهند هم از عینی‌گرایی فاصله گرفته‌اند هم از نسبی‌گرایی و به تعبیری بین این دو پل زده‌اند؛ زیرا آن‌ها از یک سو به وجود جهان و بدن به عنوان برون‌ذات معتقدند و از سوی دیگر بر این باورند که تجارب بدنی درک ما از جهان را تهدید می‌کنند (فرانک، ۱۹۹۰، ص. ۱۵۶-۱۵۹).

پلی که بدین طریق بین عینیت و نسبیت زده می‌شود در واقع درهم‌شکستن دوگانه‌های درون/بیرون، صورت/معنا و عینی/انتزاعی است و فرانک از این منظر مطالعات لیکاف و جانسون را ارزشمند و راهگشا می‌خواند. از منظر فرانک آنجا که مطالعات مختلف گرفتار نگرش‌های دوگانه گوناگون از قبیل دوگانه طبیعت/تربیت هستند یا از اساس، تمایلات ضد میناگریانه دارند بازخوردشان این است که بدن یا به دو ساحت مجزای زیستی و اجتماعی تفکیک می‌شود یا صرفاً توده‌ای تعریف می‌شود که گفتمان‌های غالب پزشکی، جنسیتی، سیاسی و زبانی آن را به میل خود سامان داده‌اند. نقطه قوت مطالعات جامعه‌شناختی بدن از دیدگاه او جایی عیان می‌شود

1. The Medicalized Body
2. The Sexual Body
3. The Disciplined Body
4. The Talking Body
5. Lakoff and Johnson

که محقق می‌تواند بر شکاف بین این دو ساحت بدن پل زده و در توجه به جنبه‌های ساختاری و زیستی بدن تعادلی برقرار کند. از این رو مطالعاتی که در پرداختن به داده‌ها و نظریه‌ها توازن برقرار می‌کنند (فرانک، ۱۹۹۰، ص. ۱۳۷) یا تحقیق در باب بدن را بر جنبه‌هایی از بدن زیسته خود محقق بنیان می‌نهند تا تجربه زندگی در نوعی خاص از بدن را با گفتمان‌های معطوف به آن نوع از بدن درآمیزند تحسین او را بر می‌انگیزند (فرانک، ۱۹۹۰، ص. ۱۴۲-۱۴۵). در دهه‌های بعد این دو رویکرد بیشتر در تحقیقات به کار گرفته می‌شود (از جمله مارتین^۱، ۲۰۰۱؛ واکو^۲، ۲۰۰۴).

از منظر محقق ادبی، شاید یکی از مهم‌ترین بخش‌های این مقاله بحث سلطه باشد که فرانک در بخش بدن مطیع به آن می‌پردازد. در این بخش فرانک نظریه‌های متأخر میشل فوکو و پیروان مکتب او را در تقابل با نظریات پیر بوردیو^۳ قرار داده و می‌گوید که شاید دیگر زمان عبور از مکتب فوکو رسیده باشد. از نظر او مطالعات بدن در آینده، احتمالاً بیش از اینکه بر خوانش فوکویی از تأثیر نظام‌های سلطه بر بدن استوار باشند به جنبه‌ای از بازی‌های سلطه خواهند پرداخت که بوردیو از آن‌ها تحت عنوان «نیل به وجه تمایز»^۴ یاد می‌کند. تورقی در کتاب‌های دهه‌های بعد مهر تأییدی بر پیش‌بینی او می‌زند. فارغ از شباهت‌های فراوانی که نظریات فوکو و بوردیو دارند، تفاوت اصلی آن‌ها در این است که در تعریف فوکویی از رابطه نظام‌های سلطه و بدن، نقش بدن منفعل است، اما در تفکر بوردیو بدن و اعمال آن در مرکز قرار می‌گیرند. از سوی دیگر مفهومی که بوردیو برای قدرت قائل است بیش از آن که به نظام سلطه فوکو نزدیک باشد به مفهوم هژمونیک قدرت در تفکر آنتونیو گرامشی (۱۹۷۱) شباهت دارد. مفهوم کلیدی وجه تمایز در جامعه‌شناسی بوردیو بالواقع به اعمال بدنی سوژه برای رسیدن به تمایزی اشاره دارد که ویژگی طبقه اجتماعی، فرهنگی یا سیاسی خاصی است. این وجوه تمایز با قدرتی که در اختیار طبقات

1. Martin

2. Wacquant

3. Pierre Bourdieu

4. the achievement of distinction

مختلف است پیوند داشته و سوژه با نیل به این وجوه تمایز در بازی قدرت شرکت می‌جوید. از این رو در نگاه بوردیو بین سبک زندگی، سلیق، اعمال بدنی و هژمونی ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد (بوردیو، ۲۰۱۰).

یک دهه بعد، شین واتسون^۱ و پیتز جاورز^۲ راه عبور جامعه‌شناسی از دوگانگی‌ها را در دل فلسفه پست مدرن می‌جویند. آن‌ها معتقدند توجه به «اثرگذاری» باید در رأس مطالعات جامعه‌شناختی بدن قرار بگیرد. از نظر واتسون و جاورز (۱۹۹۷)، با پرداختن به جنبه‌های حسی وجود، تمرکز بر توانایی اتصال بدن‌ها به بدن‌های پیرامونشان و توجه به آنچه در مرز بین ماده و فرا ماده قرار دارد می‌توان به مفهوم اثرگذاری دست یافت. آن‌ها در مقاله مشترکشان با تکیه بر نظریه‌های ژیل دلوز^۳ و فلیکس گوتاری^۴، ژان-فرانسوا لیوتارد^۵، ویلیام بوروز^۶ و اسلاوی ژیزک^۷ این مفاهیم را تبیین می‌کنند. در همین سال، آیزورن^۸ (۱۹۹۷) راه گذر از دوگانگی ذهن/بدن را در فراموشی راهبردی بدن می‌بیند. به بیان ساده، مطالعه بدن از نظر او، بیش از آنکه مطالعه اشکال و اعضا و حرکات بدن باشد مطالعه مسائل مربوط به بدن است. از نظر او مطالعاتی از قسم مطالعات ژان بودریار^۹، جامعه‌شناس و فیلسوف پسا ساختارگرا، که بیش از حد معطوف به بدن هستند، ناگزیر بدن را به ابژه تبدیل می‌کنند و این چنین بدن به ساحتی برای بازنمایی نشانه‌ها تقلیل می‌یابد. او رویکرد مطالعات جدید بدن را که اصل فراموشی راهبردی را حفظ کرده‌اند، به دو دسته اصلی تقسیم می‌کند: «رویکرد تنانه»^{۱۰} و «رویکرد کردارشناختی»^{۱۱}. مطالعات تنانه بیش از آن که درباره بدن به معنای زیستی و معمول آن باشند نظر به تجربیات بدن و گفتمان‌های حاکم بر

1. Sean Watson

2. Peter Jowers

3. Gilles Deleuze

4. Félix Guattari

5. Jean-François Lyotard

6. William Burroughs

7. Slavoj Zizek

8. Thomas Osborne

9. Jean Baudrillard

10. embodiment approach

11. ethological approach

این تجارب دارند، درحالی که مطالعات کردارشناسی بر این دو پرسش استوارند: «از بدن چه بر می آید؟ و بر بدن چه می رود؟» (آزبورن، ۱۹۹۷، ص. ۱۹۱). مطالعات کردارشناسی که به نظر می رسد بیشتر مورد تأیید او هستند، برای حفظ اصل فراموشی راهبردی، بر این عوامل متمرکز می شوند: «قوای ادغام که باعث پیوند بدن ها می شود، و قوای انفصال که باعث گسست بدن ها می شود» (آزبورن، ۱۹۹۷، ص. ۱۹۳). آزبورن در بخش قوای ادغام به تبیین این مسئله می پردازد که بدن اساساً نه یکپارچه است و نه مرزبندی مشخصی دارد بلکه همواره در تغییر است. انسان با اتصال بدن خود به یک شبکه گسترده به فراموشی این واقعیت که بدن همیشه تکه تکه و در تغییر است دست می زند. برای مثال، «تکنیک گروه گرایی»^۱ باعث می شود که افراد با پیوستن به اعمال بدنی مد نظر گروه به تنانگی خود معنی ببخشند یا «ساختارهای شبکه ای»^۲ مثل فاضلاب ها در جوامع مدرن باعث می شوند انسان به راحتی میزان تبادلات روزمره ای را که بین بدن او و محیط قرار دارد به فراموشی بسپارد، درحالی که فراموش کردن بدن برای جوامع بدوی به این سادگی نبوده است. اما آزبورن معتقد است که قوای انفصال مثل درد یا نقص عضو به ناگاه انسان مدرن را با تجربه تنانگی مواجه می کنند و به ما یادآور می شوند که بدن همواره در حال تغییر و «شدن»^۳ است. دسته بندی ها و مثال هایی که او برای این قوا بر می شمرد هرچند بسیار جسته و گریخته اند حق مطلب را به خوبی ادا می کنند. پرداختن به مثال هایی که آزبورن بر می شمرد از حوصله این بحث خارج است، اما رویکرد کلی که او برای این قسم از مطالعات بدن تبیین می کند به این شرح است: «مطالعات کردارشناسی به بازنمایی چیستی بدن (بر اینکه درباره بدن نظریه پردازی شود یا بر تقلیل ناپذیری آن تأکید ورزیده شود) معطوف نیستند، بلکه به دنبال راه هایی برای پرداختن به مسئله بدن هستند؛ مسئله به مفهوم مثبت آن و نه به معنای مشکل، بلکه به معنای فضایی برای اندیشه و عمل» (آزبورن، ۱۹۹۷، ص. ۱۹۲).

1. sociality technique

2. network systems

3. becoming

در دهه‌های بعد، مطالعات بدن در موضوعات مختلفی وارد می‌شوند و پراکندگی روش‌شناختی و موضوعی این مطالعات این قبیل دسته‌بندی‌ها را، اگر نگوییم ناممکن، محدود و تخصصی می‌کند. اغلب کتاب‌هایی که در قرن بیست و یک در باب نظریه‌های بدن نگاشته شده‌اند محدود به موضوعی خاص هستند (از جمله فاکس ۲۰۱۲؛ هورن، جری و تاملینسون^۱، ۲۰۱۴)؛ اما برخی دیگر رویکرد جامع مطالعات دهه هشتاد به مسئله بدن را با دو راهکار حفظ کرده‌اند: تقسیم فصول کتاب بر مبنای نظریه‌پردازان و یا براساس دغدغه‌های مشترک آن‌ها (از جمله هنکاک^۲ و دیگران، ۲۰۰۰؛ فریزر و گرکو ۲۰۰۵؛ کرگان ۲۰۱۲). به گمان نویسندگان این مقاله، در اکثر این آثار مفاهیم پایه‌ای و مشترکی وجود دارند که ریشه بسیاری از آن‌ها به همان آثار دهه‌های هشتاد و نود بر می‌گردد. یکی از این مفاهیم کلیدی مفهوم «بدن زیسته» است. مطالعات بدن زیسته بر تجارب و احساسات بدن متمرکز می‌شوند. بحث تجارب و احساسات، بدن را با محیط پیرامون آن مرتبط می‌کند. تقابل اعمال بدن و محیط پیرامون تمرکز محقق را بر هر دو ساحت فردی و عمومی، زیستی و اجتماعی نگه می‌دارد. یکی از مبانی نظری مطالعات بدن زیسته این است که با دوگانه‌های دکارتی در می‌افتد و از تفکیک وجود به دو بعد ذهن/بدن یا تقسیم بدن به دو ساحت زیستی/اجتماعی می‌پرهیزد. مفهوم بدن زیسته در واقع حاصل یک تغییر در نسبت رابطه خود و بدن است. این تغییر بر این مهم تأکید می‌کند که گزاره «من بدن دارم» گزاره‌ای ناکارآمد است. به زبان ساده‌تر، در این مطالعات دو پیش فرض وجود دارد: ۱. من بدنم هستم و بدنم من است؛ ۲. تجارب من هرگز بی‌واسطه نبوده و در دل ساختارهای اجتماعی فرهنگی شکل می‌گیرد، اما از مطالعه و تحلیل این ساختارها نمی‌توان به تمام ابعاد تجارب من دست یافت. بند اول، خود به مفهوم اساسی دیگری در جامعه‌شناسی بدن بر می‌گردد: مفهوم «خود تنانه». این چرخش از کلمه سوژه به کلمه خود تنانه معرف نوعی تغییر در نگرش است. جامعه‌شناسی بدن دیگر مفهوم

1 Horne, Jarry and Tomlinson

2. Hancock

سوژه برساخت‌گرایان را قبول ندارد. اینکه بدن یا خود، منفعلانه، از دل ساختارهای فرهنگی اجتماعی زاده شده باشند، بی‌آنکه بعد مادی و زیستی آن‌ها نقشی در آن‌چه به آن تبدیل شده‌اند بازی کرده باشد، دیگر تحلیلی نخ‌نما شده است (نگاه کنید به بلکمن، ۲۰۰۸، ص. ۲۰-۲۳). مفهوم خود تنانه به هر دو بُعد زیستی و اجتماعی توجه دارد: بُعد اجتماعی آن در مفهوم خود و بُعد زیستی آن در مفهوم تنانه بازتاب داده می‌شود. این مفهوم با پیوندی که بین مطالعات زیست‌شناسی و مطالعات اجتماعی برقرار می‌کند هم از جبرگرایی زیستی و هم از برساخت‌گرایی اجتماعی فاصله می‌گیرد.

اجازه بدهید با ذکر مثالی ملموس از مطالعات متأخرتر برخی از رویکردها و مفاهیمی را که در دهه هشتاد مورد تأکید قرار گرفتند تبیین کنیم. فاکس (۲۰۱۲) در کتابی با عنوان بدن که مخاطبین اصلی آن کسانی هستند که در حوزه سلامت مشغول به کار هستند، با خلق شخصیتی خیالی به نام آلیس مارتین^۱ که از بیماری آرتروز رنج می‌برد مرز بین داده، نظریه، خیال و واقعیت را در می‌نوردد تا بر مفهوم بدن زیسته تأکید کند. او از طریق شرح حال آلیس بر این مهم تأکید می‌ورزد که تجربه تنانه آرتروز ابعاد مختلفی دارد. از نظر او با وجودی که علم پزشکی اطلاعات زیادی از بیماری آرتروز و روش‌های درمان آن دارد و زیست‌فناوری‌های درمانی این بیماری پیشرفت شایانی داشته‌اند این اطلاعات و فناوری‌ها بدون پرداختن به خود تنانه‌ای که آرتروز را تجربه می‌کند نمی‌توانند روند درمانی درستی را در پیش بگیرند. او با استفاده از نظریه‌های دلیوز و گوتاری به همایندهای^۲ مختلفی می‌پردازد که با آرتروز آلیس در ارتباط هستند. آلیس، زنی ۷۵ ساله که در طبقه چنم یک آپارتمان تنها زندگی می‌کند، یک عمل زانو انجام داده و عمل دیگری در پیش دارد، فعال اجتماعی است و فرزندانش دور از او زندگی می‌کنند و استقلال خود را بخش مهمی از هویت فردی‌اش می‌داند، نیاز به روندی درمانی دارد که با تجارب تنانه او همخوانی داشته

1. Alice Martin

2. assemblage

باشد. فاکس برای ساختن و پرداختن شخصیت آلیس و شرح مصائب او بر داده‌های مطالعه دیگری که با تکیه بر مصاحبه و مشاهده انجام داده است تکیه می‌کند (فاکس، ۲۰۰۵). مطالعه پیشین او نشان داده است که تجربه کھولت سن در جامعه آماری او، تایلند و استرالیا، به تعریف فرهنگی اجتماعی کھولت و از کار افتادگی، ارتباط بدن فرد مسن با بدن‌های اطراف او و نظام‌های گفتمانی حاکم بر این تجارب بستگی دارد. به‌عنوان نمونه، باورهای بودایی مصاحبه‌شوندگان در تایلند و نیز زندگی در کنار اعضای جوان‌تر خانواده، پذیرش کھولت سن به‌عنوان بخشی از چرخه زندگی را برای آن‌ها سهل می‌کند، درحالی‌که مصاحبه‌شوندگان در استرالیا اغلب به‌سختی با مسئله از دست‌دادن استقلال کنار می‌آیند (۲۰۱۲، ص. ۹۱). از سوی دیگر شمار زیادی از مصاحبه‌شوندگان تایلندی رسیدگی به وضع خود را وظیفه مراقبان خود که اغلب فرزندان‌شان هستند می‌دانند و از اینکه مسئولیت آن‌ها کمتر شده است بعضاً لذت می‌برند، درحالی‌که تعریف متفاوتی که استرالیایی‌ها از هویت دارند باعث می‌شود از کارافتادگی خود را باری بر دوش مراقبان خود و جامعه ببینند. با تکیه بر داده‌ها و مشاهده و با خلق آلیس مارتین، کاراکتر خیالی این کتاب، فاکس ارتباط آرتروز با مجموعه عواملی را که با تجربه تنانگی آرتروز در پیوند هستند برای کسانی که به‌عنوان مراقب در حوزه سلامت کار می‌کنند روشن می‌کند.

پیداست که از لحاظ روش‌شناسی، در مطالعات بدن رویکردهای جدید و متنوعی به‌کار گرفته شده است. بخشی از این تغییر روش‌شناسی، به گفته ادلمن و روجی (۲۰۱۵)، به سبب این بوده که مطالعات بدن در جامعه‌شناسی نوین با تحولاتی بنیادی در روش تحقیق علوم اجتماعی همزمان شده است. یکی از این روش‌های تحقیق جدید که ردپای آن در مثالی که در بالا ذکر شد نیز مشهود است، گرایش به نوعی رویکرد قوم‌نگارانه^۱ است: رویکردی که برای مطالعه تنانه مردم یک جامعه به جمع‌آوری داده درباره تجارب آن‌ها از زبان خودشان می‌پردازد. ادلمن و روجی (۲۰۱۵) علت دیگر این تغییرات روش‌شناختی را در ظهور فناوری‌هایی می‌جویند که

1. ethnographic

مفهوم بدن را دگرگون کرده‌اند. ناگفته پیداست که اساس این مطالعات با وجود روش‌های متفاوتی که به کار می‌برند هنوز همان است که پیش‌تر در مقاله آذربورن دسته‌بندی شده بود، بدین معنی که یا بر تجربیات بدن توجه دارند یا بر اینکه بدن چیست و از آنچه برمی‌آید متمرکزند. فناوری‌های زیستی، با پیوند بدن‌های گوناگون به یکدیگر، نه تنها در تعریف چیستی بدن علوم مختلف را با مسائلی اساسی مواجه کرده‌اند، بلکه محققان و نظریه‌پردازان حوزه بدن را با این پرسش روبه‌رو کرده‌اند که مرز بدن خود و دیگری کجاست؟ تأمل درباره پاسخ این پرسش مفهوم «بدن باز» را مطرح کرده است.

مجله جامعه و بدن که پس از گذشت چند دهه هنوز یک‌تاز میدان در حوزه مطالعات بدن است مطالعات بدن باز را زیرفصل بخش اهداف و حیطه خود ذکر می‌کند. توجه به «بدن باز» از جهتی بازگشت به مفهوم بدن پیش از مدرنیته است که بدن را از محیط و طبیعت جدایی‌ناپذیر می‌دید (نگاه کنید به ترنر، ۲۰۰۸، ص. ۳۹)، ولی از سوی دیگر به سبب تأکیدی که بر «اثرگذاری» داشته و به واسطه توجهی که به فناوری‌های زیستی آینده دارد مفهومی تراشوری و فرانسائی است. درک مفاهیم «خود تنانه»، «بدن زیسته» و «بدن باز» فقط در پیوند با یکدیگر امکان‌پذیر است. به عنوان مثال، بسیاری مفهوم فرانسائی را در غلبه فناوری‌های آینده بر ضعف‌های انسانی و در امکانات وسیعی که فناوری برای دست بردن در بدن فراهم می‌کند درک می‌کنند، اما آن‌چنان که لیزا بلکمن، سردبیر مجله جامعه و بدن، در کتاب بدن: مفاهیم پایه یادآور می‌شود توجه به بدن باز، از منظر مطالعات تنانه، توجه به مسائل اخلاقی و اجتماعی است که با مفهوم تراشور درهم تنیده‌اند؛ زیرا مفهوم بدن زیسته به ما یادآور می‌شود که بدن شیء نیست که بتوان به راحتی و بدون هیچ پیامدی در آن دست برد: بدن من است و من به واسطه بدنم در جهان زیست می‌کنم و فناوری‌های زیستی نباید به سهولت چشمشان را بر تنانگی و بعد وجودی بدن ببندند (بلکمن، ۲۰۰۸، ص. ۱۱۶-۱۱۸).

اجازه بدهید پیش از عبور از این بحث به مثال دیگری را نیز ذکر کنیم که هم به مفهوم بدن باز اشاره دارد و هم روش‌شناسی آن بسیار نو و براساس تجربه محقق است. بلکمن در کتاب خود به مطالعه‌ای اشاره می‌کند که نه تنها مرز بین خود و دیگری را به چالش می‌کشد بلکه مفهوم اثرگذاری را در فضای ارتباط بین انسان و غیر انسان به تصویر می‌کشد. در این پژوهش، محقق با آگاهی از نتایج برخی از مطالعاتی که در حوزه اثرگذاری انجام شده تلاش می‌کند که با وجود فلج^۱ عضو در اسب خود با شبیه‌سازی حرکات یورتمه و حرکت دادن بدن خود بر پشت اسب به او القا کند که در حال یورتمه است تا شاید احساس بدن اسب با احساس بدن سوارکار یکی شده و اسب بر ضعف عضلانی خود غلبه کند. با مداومت این تمرین‌ها عضلات اسب مجدداً به کار افتاده و قدرت راه رفتن را باز می‌یابد (بلکمن، ۲۰۰۸، ص. ۸-۹ و ۱۱۹). این پژوهش که نتایج آن در مجله جامعه و بدن نیز به چاپ رسیده است نشان می‌دهد که چگونه تأکید صرف بر ساحت زیستی بدن و نادیده گرفتن ارتباط بین ذهن و بدن باعث شده که کمتر مطالعاتی در جستجوی راه‌های درمان نوین از طریق اثرگذاری پیوند بدن‌ها بر مجموعه بدن و ذهن باشند.

کتاب بدن: مفاهیم پایه نوشته لیزا بلکمن مانند کتاب برایان ترنر که در ابتدای این بخش به آن پرداختیم کتاب جامعی است که تحت سرفصل‌هایی روشن با طبقه‌بندی‌هایی کوچک به شمار زیادی از دغدغه‌های مشترک محققان بدن می‌پردازد و تحقیق‌های بسیاری را معرفی و بعضاً تحلیل می‌کند، اما در فاصله چاپ این دو، کتاب دیگری در حوزه جامعه‌شناسی بدن به چاپ می‌رسد که در نوع خود کم نظیر است: کتاب بدن و نظریه اجتماعی (۲۰۰۳) نوشته کریس شیلینگ که در کتاب‌نامه اغلب آثار متأخری که ذکر شد به چشم می‌خورد و پیش‌تر نیز به آن اشاره گذرایی کردیم. شیلینگ در این کتاب نگرانی خود را از پراکندگی مطالعات بدن ابراز کرده و عنوان می‌کند که این تکثر و تنوع، در پرداختن به مسئله بدن، به بی‌ثباتی در تعریف بدن منجر شده است. او می‌نویسد: «در دهه نود، دیگر یک چیز معلوم بود، اینکه

1. paralysis

تعریف بدن معلوم نیست و بدن می‌تواند مثل یک دال انعطاف‌پذیر به هر چیزی غیر از خود دلالت کند» (شیلینگ، ۲۰۰۳، ص. ۱۸۱). او در این کتاب عنوان می‌کند که بدن به دالی بدل شده که هرکسی از ظن خود یار آن می‌شود و این باعث شده که بدن به چیزی در حد یک استعاره تنزل یابد. شیلینگ در این کتاب ضمن بررسی سیر مطالعات بدن بر جنبه مادی بدن تأکید می‌ورزد و از فلاسفه و نظریه‌پردازانی که مادیت بدن را در زبان بازی نظری گم می‌کنند انتقاد می‌کند. او در کتاب دیگری، *تغییر بدن: عادت، بحران و خلاقیت* عنوان می‌کند که مطالعات بدن باید مهم‌ترین درس خود را از عمل‌گرایان بگیرند که معتقدند «اعمال توسط افراد انجام می‌شوند، افراد تنها در دل ساختارهای اجتماعی و طبیعی پا به عرصه وجود می‌گذارند، اما ظرفیت‌ها و نیازهای نوظهور افراد از این ساختارها فراتر می‌رود و باعث می‌شود که آن‌ها در تکوین محیط اجتماعی خود نقشی فعال داشته باشند» (شیلینگ، ۲۰۰۸، ص. ۵). عمل‌گرایی مورد نظر شیلینگ در شمار زیادی از مطالعات جامعه‌شناختی بدن مبنای کار قرار می‌گیرد، اما حتی یک نگاه گذرا به مقالاتی که مجله بدن و جامعه در دهه اخیر به چاپ رسانده نشان می‌دهد که تنوع در روش‌شناسی کماکان باقی مانده است. شاید بتوان گفت که فراگیرترین تأثیر شیلینگ همان تأکید بر بعد زیستی و مادی بدن و روی‌گرداندن او از استعاره بازی باشد، تأثیری که بازخورد آن برای محققان ادبیات که با بدن زیستی و مادی سر و کار چندانی ندارند خیلی دل‌انگیز به نظر نمی‌رسد. از این رو دور از انتظار نیست که مجله بدن و جامعه در لیست بلندبالایی که از حوزه‌های مقالات بین‌رشته‌ای در مطالعات بدن ارائه می‌دهد نامی از ادبیات نمی‌برد.

۲.۳. سرگشتگی بدن: وضعیت کنونی مسئله در مطالعات ادبی

به گمان نویسنده، مطالعات بدن در ادبیات در واقع با مسائل عدیده‌ای روبه‌روست. از یک سو بی‌توجهی به مفاهیم بنیادی جامعه‌شناسی، از قبیل عبور از دوگانه‌های دکارتی که در دهه‌های اخیر در جنبش مطالعات بدن مطرح بوده است باعث شده مطالعات ادبی از این جنبش تنها محبوبیت موضوع بدن را وام بگیرند و

اگر به نقل قول کانینگ (۱۹۹۹) در ابتدای مقاله برگردیم این قسم از مطالعات بدن هیچ ارتباط معناداری با مفهوم بدن در جامعه‌شناسی ندارند. از سوی دیگر به این دلیل که مطالعات بدن در ادبیات در پیوند با شاخه‌های مطالعات زنان و مطالعات برساخت‌گرایانه حتی پیش از جنبش مطالعات بدن در جامعه‌شناسی نیز وجود داشته است، تعداد کثیری از مطالعات ادبی کماکان همان خط سیر را دنبال می‌کنند. با این حال، اگر به نقدهایی که جامعه‌شناسان به برساخت‌گرایان وارد دانسته‌اند توجه نکنیم حرکت در این مسیرهای از پیش پیموده شده ما را به مطالعات جامعه‌شناسی بدن نزدیک نخواهد کرد. اگر به دلایل تأکید جامعه‌شناسان بر مفهوم بدن زیسته توجه کنیم خواهیم دید که اساسی‌ترین مشکل ما در ادبیات این است که «در ادبیات بدنی وجود ندارد» (هیلمن و ماد^۱، ۲۰۱۰، ص. ۳). این غیبت بدن به مفهوم زیستی آن در ادبیات عده‌ای را برآن داشته است که گمان کنند هر جا سخن از دل و دست و سر و پا بود ما با بدن زیسته مواجه هستیم و این چنین تصور نادرستی به اختلاف بر سر فهم بدن در ادبیات و جامعه‌شناسی دامن زده است.

هیلمن و ماد در مقدمه‌ای که بر *راهنمای کمبریج برای مطالعات بدن در ادبیات* (۲۰۱۵) می‌نویسند تأکید می‌کنند که ادبیات از منظر مطالعات تنانه چیزی کم از فلسفه و علوم ندارد. آن‌ها از زوایای گوناگونی به نقاط مشترک بازنمایی بدن در ادبیات و مطالعات نوین بدن می‌پردازند. هر چند هیلمن و ماد مدعی این نیستند که گزینش آن‌ها در *راهنمای کمبریج برای مطالعات بدن در ادبیات* اثری بینارشته‌ای را پدید آورده و در به‌کار بردن کلمه جامعه‌شناسی بسیار محتاط عمل می‌کنند. آن‌ها با تقسیم کتاب به سرفصل‌هایی که رابطه نزدیکی با مفاهیم کلیدی در مطالعات اخیر بدن در جامعه‌شناسی دارد پیوند این مجموعه را با این رشته نگه می‌دارند؛ هیلمن و ماد خود معترف هستند که هنوز در تحقیقات ادبی بدن و به تبع آن در مباحثی که در این کتاب به‌عنوان نمونه ارائه شده، نوعی «کثرت‌گرایی نظری التقاطی» وجود دارد (هیلمن و ماد، ۲۰۱۵، ص. ۲).

هیلمن و ماد (۲۰۱۵) مطالعات معمول ادبی بدن را به چند دسته کلی تقسیم می‌کنند. به گفته آنان، تعداد کثیری از مطالعات بدن در ادبیات پیرو تفکر فوکویی یا پسالاکانی‌اند. تعدادی دیگر ماتریالیسم فرهنگی را مبنای کار قرار داده‌اند، و گروه سوم هم هستند که بر پدیده‌شناسی فرانسوی پس از جنگ تکیه می‌کنند. اگر ما از دید جامعه‌شناسی به این مطالعات نگاه کنیم باید بگوییم که هر سه گروه ممکن است راه را خطا بروند. گروه اول به دلیل ماهیت برساخت‌گرایی که مطالعات آنان دارد ممکن است بدن تنانی را به دست فراموشی بسپارند و به بدن صرفاً به چشم یک ابژه نگاه کنند. گروه دوم دید تاریخی اجتماعی وسیع‌تری را اتخاذ می‌کنند و به همین سبب پیوند نزدیک‌تری با مطالعات جامعه‌شناسی بدن دارند، اما اشتباهی که ممکن است دامن‌گیر آن‌ها شود این است که فراموش کنند «بدن متنی»^۱ معادل عینی و واقع نمای بدن مادی نیست و می‌تواند مستقل از آن به حیات خود ادامه دهد. به بیان ساده‌تر، هرچند در تحلیل بدن متنی شرایط تاریخی اجتماعی متن باید مد نظر قرار گیرد، نمی‌توان فرض را بر این گذاشت که بدن متنی، فارغ از بعد زمانی مکانی که با بدن مادی دارد، می‌تواند ما را بی‌واسطه به بدن‌های زیسته زمانه خودش متصل کند. پس در اینجا نیز همان مسئله پیشین مطرح می‌شود که اگر دغدغه‌های اصلی جامعه‌شناسی بدن مبنای کار قرار نگیرد توجه صرف به بعد تاریخی اجتماعی بدن متنی به خودی خود نمی‌تواند ادبیات را آنچنان که شایسته است به مطالعات جامعه‌شناسی بدن پیوند دهد. گروه سوم، به بدن متنی و معنای نمادی آن توجه می‌کنند، اما آنچه باید به آن توجه داشته باشند انتقادی است که جامعه‌شناسان به پدیدارشناسان وارد دانسته‌اند: غفلت از بعد اجتماعی زیستی و توجه صرف به معانی نمادین بدن.

هیلمن و ماد دو نکته اساسی را مد نظر قرار می‌دهند که مجموعه مقالات انتخابی آن‌ها را به حوزه جامعه‌شناسی نزدیک می‌کند. آن‌ها از یک سو به مفهوم تجربه تنانگی تأکید می‌ورزند و از سوی دیگر از چستی بدن سخن می‌گویند. از نظر آن‌ها،

1. textual body

بازنمایی بدن در ادبیات، تجارب زندگی تنانه را به تصویر می کشد و بازنمایی های ادبی که تأکید بر ارتباط هویت و تجربه تنانگی دارند می توانند به مطالعات «خود تنانه» پیوند بخورند. با الهام از گزینش هیلمن و ماد، می توان گفت که پرداختن به زوایای تجربه بدن متنی می تواند ادبیات را به مطالعات جامعه شناسی نزدیک کند. تجاربی تنانه از جنس تجربه بودنِ بدنی با جنسیت، نژاد و یا پوششی خاص، تجارب تنانه درد و لذت، از کارافتادگی و سالخوردگی، تجربه پیوند با بدن های دیگر، بدن هایی از جنس فناوری یا بدن هایی فراانسان و حتی تجربه شهود همه تجاربی هستند که جامعه شناسی بدن در سال های اخیر به تفصیل به آنها پرداخته است. می توان مدعی شد که استفاده از داده های جامعه شناسی درباره زوایای تاریخی اجتماعی این تجارب و پرداختن به بازنمایی این تجارب در ادبیات می تواند پلی بین این دو رشته باشد. اما باید در نظر داشت که پرداختن به تجارب بدن متنی، بیشتر در ادبیات روایی معنی پیدا می کند. از سوی دیگر، هیلمن و ماد (۲۰۱۵) عنوان می کنند که بازنمایی بدن در ادبیات فضای مناسبی را برای پرداختن به مرزهای قابل انعطاف مفهوم بدن فراهم می کند؛ چراکه شاهکارهای ادبی آنجا که وارد بحث بدن می شوند، اغلب، چیستی بدن را به چالش می کشند. این دیدگاه آنان را می توان به مطالعه بدن در ادبیات غیر روایی تعمیم داد و در مطالعات بدن ادبی به دنبال استعاره ها و بازنمایی هایی بود که مفهوم سستی بدن را به چالش کشیده و به عنوان مثال ما را با بدن هایی بی مرز رو به رو می کنند که در پیوند با بدن های دیگر با مفهوم نوین هویت و بدن در شدن همخوانی بیشتری دارند.

هر چند ادبیات در لیست مطالعات بین رشته ای سرشناس ترین مجله مطالعات جامعه شناسی بدن از قلم افتاده است، مطالعات فرهنگی همچنان در ابتدای این لیست جایگاه خود را حفظ کرده است. با توجه به این نکته و مسائلی که در بالا ذکر شد نگارندگان مقاله پیش رو بر این باورند که مطالعات ادبی اگر رویکرد مطالعات فرهنگی را در روش شناسی خود نهادینه کنند می توانند با مطالعات جامعه شناسی پیوند نزدیک تری برقرار کنند. اگرچه نزدیک ترین رویکرد در ادبیات به مطالعات

جامعه‌شناسی بدن رویکرد مطالعات فرهنگی است، با در نظر گرفتن پیش‌شرط‌هایی که اسلوب جامعه‌شناسی بدن را حفظ کنند می‌توان از تحلیل گفتمانی و تحلیل نشانه‌شناسی اثر ادبی نیز به جامعه‌شناسی بدن پل زد. نگارندگان مقاله پیش رو در مطالعات اخیر خود این راه را در پیش گرفته‌اند لیکن ذکر مثال‌های که از ادبیات و به ویژه شعر انگلیسی‌امریکایی بود از اهداف این مقاله فاصله داشت.

کتاب *راهنمای کمبریج برای مطالعات بدن در ادبیات* (۲۰۱۵) یکی از جدیدترین منابعی است که به مطالعات بدن در ادبیات می‌پردازد، اما کتاب دیگری پیش از آن و در قلب التهاب‌های دهه‌های هشتاد و نود به چاپ رسیده که مجموعه‌مقالاتی درباره رابطه بدن و ادبیات در آن جمع‌آوری شده. اما آنچه در این کتاب حائز اهمیت است رویکرد کلی است که در مقدمه کتاب اتخاذ شده است. پردی^۱ در مقدمه این کتاب درباره آن سال‌ها می‌نویسد: «درباره بازنمایی ادبی (و غیر ادبی) بدن، در این سال‌ها بسیار نوشته شده است و فریاد بدن که از هر گوشه و کناری برخاسته گوش نقدهای ماتریالیستی و مطالعات فرهنگی را نیز پر کرده است» (پردی، ۱۹۹۶، ص. ۵). هرچند پردی هنوز به مفهوم «بدن زیسته» که در سال‌های بعد پررنگ‌تر می‌شود اشاره‌ای نمی‌کند و بدن را همچنان ساحتی می‌داند که ایدئولوژی‌ها بر آن حکم می‌رانند، دسته‌بندی که او از دغدغه‌های مطالعات فرهنگی در آن سال‌ها ارائه می‌دهد به نوعی مطالبی را که در این مقاله به آن‌ها اشاره شد خلاصه می‌کند. او مدعی است که رایج‌ترین پیش‌فرض‌ها در مطالعات بدن نوین این باید‌هاست: «۱. دوگانه ذهن/بدن از محوریت خارج شده یا درهم شکسته شوند؛ ۲. نقدها تاریخی، منطقه‌ای و عینی باشند؛ ۳. زمینه مقابله با گفتمان‌های غالب یا تخطی از آن‌ها به‌طوری که به باز اندیشی مفهوم بدن بینجامد فراهم شود»، اما به گفته او شاید «برای منتقدان ادبی مهم‌تر از اینکه چگونه به بدن بیندیشند، چگونه با بدن بیندیشند و چگونه بدن را بنویسند این باشد که یاد بگیرند چگونه بدن را بخوانند» (پردی، ۱۹۹۶، ص. ۵).

1. Anthony George Purdy

۴. نتیجه‌گیری

مطالعات بدن در ادبیات از دیرباز وجود داشته است اما با توجه به اینکه مطالعات بدن در دهه‌های اخیر رنگ‌وبوی تازه‌ای به خود گرفته است و محبوبیت مطالعات بدن از رشته جامعه‌شناسی به دیگر رشته‌ها سرایت کرده، توجه به مفاهیم کلیدی جامعه‌شناسی برای هر محقق‌ی که علاقه‌مند به موضوع بدن است ضروری می‌نماید. تورقی در کتاب‌ها و مقالاتی که به اجمال در این مطالعه بررسی شد به ما یادآور می‌شود که مفهوم بدن در مطالعات جامعه‌شناسی نوین دستخوش تغییر شده است. به نظر نویسندگان، این چرخش پارادایمی بر سه اصل استوار است: گذار از دوگانه انگاری، عبور از هر دو گفتمان غالب جبرگرایی زیستی و برساخت‌گرایی با فهم مسئله بدن به عنوان مسئله‌ای که با هر دو ساحت زیستی و اجتماعی در پیوند است و فهم هویت به عنوان هویتی تنانه و غیرذات انگار که از طریق تجارب تنانه و در پیوند با بدن‌های دیگر شکل می‌گیرد. در مطالعات ادبی بدن، رویکردهای برساخت‌گرا، پدید‌شناختی و فمینیستی که تا سال‌ها روش‌شناسی مطالعات ادبی بدن را تعیین می‌کردند نمی‌توانند با همان نگاه سنتی به مسئله بدن به کار خود ادامه دهند چرا که جامعه‌شناسان به هر یک از این مکاتب انتقادی را وارد ساخته‌اند که باید در مطالعات جدید بدن به نقد آن‌ها توجه کافی مبذول داشت. آثار دهه هشتاد میلادی که نقطه جامعه‌شناسی بدن در آن دهه بسته شد به مسائل گوناگونی از آداب غذا خوردن و دفع گرفته تا ارتباط بین بدن و فناوری پرداخته‌اند. دسته‌بندی‌ها نشان می‌دهد که توجه به تجاربی که بدن می‌اندوزد، ارتباط درهم تنیده بین بدن و هویت، توجه به چیستی بدن در خلال گفتمان‌ها و فناوری‌ها و تأثیر و تأثر بدن‌ها بر یکدیگر هسته این مطالعات را تشکیل می‌دهد. در دهه‌های بعد این تکرار و تنوع بیشتر می‌شود اما تأکید بر عبور از دوگانه‌های دکارتی در فهم چیستی بدن و نیز توجه همزمان به هر دو بعد زیستی و اجتماعی شالوده این مطالعات را به هم پیوسته نگه می‌دارد. این تأکید بر تجارب بدن زیستی متشکل از پوست و خون و گوشت، در کنار توجه به نظریه‌های اجتماعی، مطالعات را به سمت روش‌های تحقیق نوینی سوق می‌دهد که با

توازن بین داده و نظریه و یا تحلیل تجربه خود محقق، ارتباط بین تجربه بدنی از زبان خود فرد و تحلیل گفتمان از زبان محقق را نگه می‌دارند. در ادبیات، اما، آنچه از آن تحت عنوان غیاب بدن مادی در متون نوشتاری یاد کردیم کار را برای محقق دشوار می‌کند و بسیاری را بر آن می‌دارد که فرض را بر آن بگذارند که هر جا سخن از دل و دست و سر و پا بود ما با «بدن زیسته» روبه‌رو هستیم. از آنجایی که مفهوم بدن زیسته هم به مسئله تجارب تنانه و هم به مسائل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی که به این تجارب معنا می‌دهند توجه دارد، هیلمن و ماد (۲۰۱۵) از این مفهوم بهره جسته و عنوان می‌کنند که اگرچه بدن مادی در متون نوشتاری غایب است، ادبیات بستر مناسبی برای پرداختن به تجارب تنانه است چراکه بسیاری از متون ادبی به بازنمایی تجربه تنانگی می‌پردازند. از سوی دیگر آن‌ها برای سامان‌دهی کثرت‌گرایی نظری التقاطی که در بین آثار وجود دارد سرفصل‌های کتاب خود را بر مبنای دغدغه‌های اصلی مطالعات نوین جامعه‌شناسی می‌چینند. در فهم مسئله بدن در ادبیات، محقق می‌تواند با روش تحلیل گفتمان و از طریق پیوند نزدیکی که از طریق مطالعات فرهنگی با جامعه‌ای که در آن بدن متنی نوشته شده یا خوانده می‌شود برقرار می‌کند ارتباط بین دو ساحت زیستی و اجتماعی را نگه دارد. اگرچه مطالعات فرهنگی نزدیک‌ترین میان‌بری است که مطالعات ادبی می‌توانند به مطالعات بدن بزنند، تحلیل متنی اثر روایی با تکیه بر تجارب تنانه یا تحلیل متنی اثر غیرروایی با تکیه بر سه پرسش اساسی بدن متنی چیست، بر بدن متنی چه می‌رود و از بدن متنی چه بر می‌آید نیز می‌توانند مطالعات ادبی بدن را به دغدغه‌های اصلی جامعه‌شناسی نزدیک کنند. به هر روی، شاید مهم‌ترین قدم برای محقق ادبی بدن که می‌خواهد مطالعه‌ای بین‌رشته‌ای انجام دهد این باشد که مختصات تحقیق خود را در این پیکره وسیع مطالعات بدن پیدا کند، بر داده‌های مطالعات جامعه‌شناسان در حوزه مورد علاقه خود نظری بیندازد، از تفاوت‌ها و تضادها بین نظریه‌پردازان آگاه شود و از التقاط ناآگاهانه نظری پرهیزد؛ اما به‌طور قطع بزرگ‌ترین دستاوردی که مطالعه آثار جامعه‌شناسان

بدن می‌تواند برای ما داشته باشد این است که به ما کمک می‌کند به راه‌های جدیدی برای خواندن بدن دست یابیم.

کتابنامه

- Adelman, M., & Ruggi, L. (2015). The sociology of the body. *Current Sociology*, 64(6), 1–24.
- Baker, G., & Morris, K. J. (1996). *Descartes' dualism*. London, England: Routledge.
- Blackman, L. (2008). *The body: The key concepts*. New York, NY: Berg.
- Bourdieu, P. (2010). *Distinction, a social critique of the judgement of taste*. (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York, NY: Roudedge.
- Butler, J. (2015). *Senses of the subject*. New York, NY: Fordham University Press.
- Canning, K. (1999). The body as method? Reflections on the place of the body in gender. *History*, 11(3), 499–513.
- Coakly, S. (Ed.). (2003). *Religion and the body*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cregan, K. (2012). *Key concepts in body and society*. Los Angeles, LA: Sage.
- Derrida, J. (1991). Eating well, or the calculation of the subject: An interview with Jacques Derrida. In E. Cadava, P. Connor, & J. Nancy (Eds.), *Who comes after the subject* (pp. 96–119). London, England: Routledge.
- Descartes, R. (2000). *Philosophical essays and correspondence*. (R. Ariew, Ed.). Cambridge, England: Hackett.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). New York, NY: Vintage Books.
- Fox, J. G. (2015). *Marx, the body, and human nature*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Fox, N. J. (2005). Cultures of ageing in thailand and australia (What can an ageing body do?). *Sociology*, 39(3), 481–498.
- Fox, N. J. (2012). *The body: Key themes in health and social care*. Cambridge, England: Polity Press.
- Frank, A. W. (1990). Bringing bodies back in: A decade review. *Theory, Culture and Society*, 7(1), 131–162.
- Fraser, M., & Greco, M. (Eds.). (2005). *The body: A reader*. London, England: Routledge.
- Freud, S. (2010). *Freud: Complete works* (Ivan Smith, Ed.). Retrieved from https://www.valas.fr/IMG/pdf/Freud_Complete_Works.pdf
- Freund, P. E. S. (2007). Bringing society into the body: Understanding socialized human nature. *Theory and Society*, 17(6), 839–864.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. (Q. Hoare & G. N. Smith, Eds.). New York, NY: International Publishers.

- Hancock, P., Hughes, B., Jagger, E., Paterson, K., Russell, R., Tulle-Winton, E., & Tyler, M. (2000). *The body, culture and society: An introduction*. Philadelphia, PH: Open University Press.
- Hillman, D., & Maude, U. (Eds.). (2015). *The Cambridge companion to the body in literature*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Horne, J., Jarry, D., & Tomlinson, A. (Eds.). (2014). *Sport, leisure and social relations (RLE Sports Studies)*. London, England: Routledge.
- Locke, J. (1823). *The works of John Lock* (12th ed., Vol. IV). London, England: Rivington.
- Locke, J. (1995). *An essay concerning human understanding*. New York, NY: Prometheus Books.
- Macherey, P. (2011). *Hegel or Spinoza*. (S. M. Ruddick, Trans.). London, NY: University of Minnesota Press.
- Martin, E. (2001). *The woman in the body: A cultural analysis of reproduction*. Boston, MA: Beacon Press.
- Mehta, N. (2011). Mind-body dualism: From a health perspective. *Mens Sana Monographs*, 9(1), 202–209.
- Merleau-Ponty, M. (1967). *The structure of behavior* (A. L. Fisher, Trans.). Boston, MA: Beacon Press.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible: Followed by working notes* (C. Lefort, Ed., A. Lingis, Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). London, England: Routledge.
- Nietzsche, F. (2002). *Friedrich nietzsche-beyond good and evil: Prelude to a philosophy of the future* (R.-P. Horstmann & J. Norman, Eds., J. Norman, Trans.). New York, NY: Cambridge University Press.
- O'Neill, J. (2004). *Five bodies: Re-figuring relationships* (M. Featherstone, Ed.). London, England: Sage.
- Osborne, T. (1997). Body amnesia: Comments on corporeality. In D. Owen (Ed.), *Sociology after Postmodernism* (pp. 188–204). London, England: Sage.
- Russon, J. (2001). *The self and its body in hegel's phenomenology of spirit*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Shilling, C. (2003). *The body and social theory* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Shilling, C. (2008). *Changing bodies: Habit, crisis and creativity*. (Mike Featherstone, Ed.). Los Angeles, LA: Sage.
- Svare, H. (2006). *Body and practice in Kant*. (R. Munk, Ed.). Dordrecht, Germany: Springer.
- Turner, B. S. (1992). *Regulating bodies: Essays in medical sociology*. London, England: Routledge.
- Turner, B. S. (2008). *The body and society: Explorations in social theory*. (M. Featherstone, Ed.). Los Angeles, LA: Sage.
- Wacquant, L. (2004). *Body and soul: Notebooks of an apprentice boxer*. Oxford,

England: Oxford University Press.

Watson, S., & Jowers, P. (1997). Somatology: Sociology and the visceral. In D. Owen (Ed.), *Sociology after postmodernism* (pp. 173–187). London, England: Sage.

طراحی، روایابی و اعتبارسنجی شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار

سیما ضیایی (دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

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

ghonsooly@um.ac.ir

ضرغام قبانچی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

حسام‌الدین شهرباری (استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

هدف این مقاله طراحی و اعتبارسنجی شاخص سنجشی است که بتوان با آن هوش روایی در نوشتار را ارزیابی کرد. پیش‌نویس ابتدایی این شاخص که براساس تعریف رندال (۱۹۹۹) از هوش روایی تهیه شده، شامل ۱۳ گزینه است که هرکدام از آن‌ها بخشی از تعریف رندال را در بر می‌گیرد. در راستای روایابی این شاخص سنجش، از ۲۰۰ زبان‌آموز ایرانی که در سطح FCE به یادگیری زبان انگلیسی مشغول بودند خواسته شد تا پویانمایی کوتاهی را ببینند و آن را در قالب نوشتار برای دوست خود تعریف کنند، درحالی‌که اجازه یادداشت‌برداری و استفاده از هیچ‌گونه منبع زبانی را نداشتند. سپس تمام نوشته‌ها، براساس شاخص سنجش طراحی‌شده در طیف لیکرت نمره‌گذاری شدند و تحلیل آماری EFA بر روی نمرات صورت گرفت. نتیجه این پژوهش به شاخص سنجشی ده‌گزینه‌ای ختم شد که دارای اعتبار ۰/۸۸ می‌باشد و سه فاکتور کلی را در بر می‌گیرد. این سه فاکتور عبارت‌اند از: انسجام داستان، شناسایی و معرفی عناصر داستان، فصاحت و بلاغت.

کلیدواژه‌ها: هوش روایی در نوشتار، شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار،

نوشتار زبان دوم

۱. مقدمه

همان‌طور که رندال (۱۹۹۹) بیان داشته، نظریه هوش چندگانه که گاردنر (۱۹۸۳) آن را مطرح کرد راه را برای ظهور انواع دیگر هوش مانند هوش اجتماعی، هوش احساسی و همچنین هوش روایی هموار نمود (پیش‌قدم و شمس، ۲۰۱۲). اهمیت اندازه‌گیری هوش به زمان بینه در ابتدای قرن ۲۰ باز می‌گردد. در آن زمان، هوش افراد با توجه به توانایی آن‌ها در حل مسائل ریاضی و زبان‌شناسی سنجیده می‌شد (براون، ۲۰۰۷؛ سرانی، کشاورز و زمان‌پور، ۲۰۱۲). در واکنش به این مفهوم تک‌بعدی و البته ناعادلانه هوش، گاردنر (۱۹۸۳) نظریه هوش چندگانه را ارائه کرد که هفت نوع هوش متفاوت را در بر می‌گرفت: هوش زبانی، منطقی ریاضی، موسیقی، فضایی، حرکتی، طبیعت‌گرا، درون‌فردی و بین‌فردی (گاردنر، ۱۹۹۹، به نقل از براون، ۲۰۰۷، ص. ۱۰۸). نظریه چندگانگی هوش، راه را برای دیگر محققان هموار کرد تا به نظریه‌پردازی درباره انواع جدیدی از هوش بپردازند، چنانکه بتوان افرادی را هم که توانایی حل مسئله ریاضی ندارند در زمره افراد باهوش قرار داد. برای مثال، هوش عاطفی گلمن (۱۹۹۵) و هوش روایی که نهمین هوش محسوب می‌شود، تصور متعارف از هوش را به چالش کشاندند (رندال، ۱۹۹۹، به نقل از حیدری، خوش‌سلیقه و هاشمی، ۱۳۹۴). شاید هیچ‌گاه به ذهن کسی خطور نمی‌کرد که توانایی تولید و درک داستان به‌گونه‌ای از هوش مرتبط باشد. اما شاید تفاوت در توانایی بازگویی اتفاقات در افراد متفاوت و نیز تمایز انسان‌ها از حیوانات در امر داستان‌گویی دلیلی شد که این توانایی را هوش بنامند.

اهمیت هوش روایی چنان است که بارتس (۱۹۹۶) آغاز تاریخ روایت‌گری را با آغاز تاریخ بشری یکسان می‌داند و انسان را بدون روایت‌گری و داستان‌سرایی قابل تصور نمی‌داند (به نقل از رویایی و عوض‌زاده، ۲۰۱۲).

مرگان (۲۰۰۰) معتقد است روایت و روایت‌گری در قرن ششم قبل از میلاد مسیح، زمانی که فلسفه جایگاه ویژه‌ای داشت، اهمیت پیدا کرد. در حقیقت بسیاری از اطلاعات گردآوری‌شده در حیطه داستان و روایت به ارسطو نسبت داده می‌شود. او

کسی بود که فلسفه و هنر نمایش را به هم پیوند زد (باچر و دیگران، ۱۹۶۱، به نقل از اندرسون، ۲۰۱۵). هرچند پس از مدتی با گسترش سواد و با تغییر افسانه‌های شفاهی به داستان‌های نوشتاری، این پیوستگی از هم گسیخت و به مرور زمان، روایت‌گری پا را از حیطه فلسفه و نمایش فراتر گذاشت و با ورود به حوزه‌های مختلف تبدیل به مقوله‌ای میان‌رشته‌ای شد که تحت‌تأثیر دیدگاه‌هایی همچون ساختارگرایی، روان‌شناسی (برونر، ۱۹۸۷) و جامعه‌شناسی (لباو و والتسکی، ۱۹۶۷) کاربردهای متفاوتی نیز پیدا کرد. از آنجا که نگاه به روایت‌گری و داستان‌گویی اکنون فراتر از ابزاری برای بیان درس‌های اخلاقی است، توانایی ذهنی و هوش مرتبط با آن (هوش روایی) نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در تعریف رندال (۱۹۹۹) از هوش روایی که اساس کار این مقاله را تشکیل می‌دهد این‌گونه از هوش نیز مانند انواع دیگر آن دارای زیرمجموعه‌هایی می‌باشد که در زیر به اختصار توضیح داده می‌شود.

۱.۱. هوش روایی از دید رندال

رندال (۱۹۹۹) هوش روایی را مجموعه‌ای از چند نوع توانایی متفاوت می‌داند که به شکل‌گیری داستان خوب یا درک مناسب از داستان می‌انجامد. این توانایی‌ها یا به عبارتی زیرمجموعه‌های هوش روایی عبارت‌اند از:

۱. بیان وقایع^۱ (یا پیکره‌بندی، به تعبیر حیدری و دیگران، ۲۰۱۵): عبارت است از توانایی تشخیص و درک اتفاقات و هر آنچه توسط حواس پنج‌گانه درک می‌شود و نیز توانایی برای خلاصه‌گویی وقایع و تمیز اتفاقات مهم از کم‌اهمیت.
۲. شخصیت‌نگاری^۲: توانایی شناخت و ترسیم شخصیت خود و دیگران.
۳. روایت‌گری^۳: ارتباط برقرار کردن و وقایع را به ترتیب وقوع بیان کردن، مشتاق نگه داشتن شنونده در دنبال کردن داستان و استفاده از لحن مناسب برای بیان روایت.

1. emplotment

2. characterization

3. narration

۴. سبک‌گرایی^۱: بیان وقایع با الگویی کمابیش قابل پیش‌بینی.

۵. موضوع‌گرایی^۲: آگاهی از الگوهای معنایی داستان و تشخیص و درک نمادها.

علاوه بر مؤلفه‌های ذکر شده، رندال (۱۹۹۹) معتقد بود که سه نوع از انواع هوش چندگانه گاردنر (۱۹۸۳) نیز در هوش روایی مؤثرند: هوش زبانی، هوش درون - فردی و هوش بینافردی. او همچنین حافظه را عامل مهمی در میزان این هوش می‌داند چرا که ایجاد، ذخیره و بازیابی داستان‌ها و روایات از وظایف مهم حافظه هستند.

حال سؤال این است که چگونه می‌توان رد پای این هوش را در داستان‌های به تحریر درآمده جستجو کرد؟ آیا ابزار مناسبی برای این کار وجود دارد؟ نبود یا کمبود ابزار مناسب مانند شاخص‌های سنجش می‌تواند محققان را با چالش‌های بزرگی مواجه کند؛ زیرا این شاخص‌ها می‌توانند به محققان کمک کنند تا عوامل مختلف را اندازه‌گیری کرده و روابط آن‌ها را با یکدیگر مورد بررسی قرار دهند. به‌همین دلیل، نویسندگان این مقاله تلاش کردند تا با طراحی و اعتبارسنجی شاخصی برای سنجش هوش روایی در نوشتار^۳ انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی، یکی از خلأهای موجود را پر کنند.

در نتیجه، هدف پژوهش موجود پاسخ‌گویی به سؤال زیر می‌باشد:

— آیا شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار زبان‌آموزان ایرانی که در این پژوهش طراحی شده از روایی و اعتبار قابل قبولی برخوردار است؟

۲. پیشینه پژوهش

سال‌هاست که روایت‌گری در حوزه‌های مختلف مانند روان‌شناسی زبان، جامعه‌شناسی زبان، یادگیری زبان و مطالعات زنان مورد تحقیق قرار گرفته است (مثال: لباو و والتسکی، ۱۹۶۷؛ اوکبرگ، ۱۹۹۴). در روان‌شناسی، بیان روایت

1. genre-ation

2. thematization

3. narrative writing intelligence

راهکاری برای معنادادن به دنیای اطراف است. آمو (۲۰۱۳) بر این باور است که بیان داستان‌های زندگی به افرادی که حقشان تضییع شده، مانند سیاهپوستان و زنان، اجازه ابراز وجود می‌دهد. به‌همین دلیل، داستان و روایت ابزار تحقیق فمینیست‌ها و طرفداران حقوق بشر نیز می‌باشد. برای مثال، چگونگی بیان «خود» در داستان زندگی هر شخص می‌تواند نمایشگر تبعیض‌ها و برتری‌های اجتماعی، اعتماد به نفس و جایگاه شخص در خانواده باشد (اوکبرگ، ۱۹۹۴). این کاربرد روایت می‌تواند در زمینه‌های متعددی مانند درمان بیماری‌های ذهنی و جسمی و نیز در پرده برداشتن از تبعیض‌های جنسی، نژادی و اجتماعی در جامعه به انسان کمک کند. به‌همین خاطر، ترغیب افراد به نوشتن یادداشتهای روزانه یکی از روش‌های قدیمی در حیطه روان‌شناسی ایت (مک‌دونا و مک‌دونا، ۱۹۹۷ به نقل از دورنیه، ۲۰۰۷). شاید همین اهمیت کلمات و جملات گفته‌شده در روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و یادگیری زبان باعث شده که تمرکز محققان بیشتر بر عبارات کلامی^۱ استفاده شده باشد چنان‌که لباو و والتسکی (۱۹۹۷) کوچک‌ترین واحد زبانی داستان را «عبارت» دانستند و انواع مختلفی هم برای آن قائل شدند. از دیدگاه آن‌ها روایت، پیوست مجموعه عباراتی است که حداقل یک رابط زمانی داشته باشند.

لباو (۱۹۷۲) روایت‌گری را متشکل از دو نوع عبارت می‌داند: روایی و ارزشی. بررسی این عبارات کاربرد بسیاری در تحقیقات متفاوت دارد؛ برای مثال: شیرو (۲۰۰۳) برای این‌که بتواند توانایی کودکان ونزوئلایی را در ارزیابی کردن بسنجد، از آن‌ها خواست تا داستانی تعریف کنند و عبارات ارزشی را در داستان‌های آن‌ها بررسی کرد. پیترسون و مک‌کیب (۱۹۸۳) نیز همانند این پژوهش را انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که کودکان از همان ابتدا در داستان‌های خود از عبارات ارزشی استفاده می‌کنند. البته بچه‌های کم‌سن‌تر نظرات خود را غیرمستقیم بیان می‌کنند، حال آن‌که بزرگترها مستقیم و با بیان احساسات و انگیزه‌هایشان این کار را انجام می‌دهند (به نقل از ساه، ۲۰۱۱).

1. clause

چنین به نظر می آید که در بسیاری از مطالعات، داستان و روایت بیشتر وسیله‌ای برای کنکاش زبان و ذهن از طریق کلمات و عبارات بوده و شاید تمرکز بر روایت به عنوان ماحصل نوعی از هوش به قدر کافی برجسته نبوده است. برای انجام چنین کاری، نیاز به شاخص سنجشی^۱ است که تمرکز آن تنها بر عبارات ارزشی و روایی نباشد و مجموعه‌ای از فاکتورهای متفاوت را به عنوان عوامل سازنده هوش در بر گیرد. در این زمینه پیش قدم، بقایی، شمس و شمسایی (۲۰۱۱) گام بزرگی برداشتند و شاخص سنجشی را تهیه کردند که هوش روایی را اندازه گیری کند. تفاوت اصلی شاخص سنجش آن‌ها با شاخص سنجش طراحی شده در این پژوهش، تمرکز بر ظهور متفاوت هوش روایی است؛ در این پژوهش تمرکز بر ظهور نوشتاری هوش روایی است در حالی که شاخص سنجش پیش قدم و دیگران (۲۰۱۱) کلام شفاهی را مبنای کار خود قرار داده بود.

طراحی این شاخص سنجشی توسط پیش قدم و دیگران (۲۰۱۱)، به محققان کمک کرد تا بتوانند تمرکز خود را از بررسی جملات و عبارات در داستان‌ها، به منشأ ظهور آن‌ها (هوش روایی) معطوف کنند. در نتیجه بررسی رابطه این هوش با عوامل مختلف یادگیری، مخصوصاً در زبان اول و دوم موضوع پژوهش برخی پژوهشگران، مخصوصاً در ایران، شد. برای مثال، پیش قدم، گل پرور، خواجه‌وی و ایران‌راد (۲۰۱۱) از شاخص سنجش پیش قدم و دیگران (۲۰۱۱) استفاده کردند تا رابطه موفقیت آموزشی معلمان انگلیسی ایرانی را با هوش روایی آن‌ها ارزیابی کنند که نتایج تحقیق رابطه قابل قبولی را بین این دو متغیر نشان داد. هرچند در این میان، سبک‌گرایی که از عناصر تشکیل دهنده هوش روایی است بیشترین قدرت پیش‌بینی را برای موفقیت معلمان دارا بود.

حسینی فاطمی (۲۰۱۱) نیز از شاخص سنجش پیش قدم و دیگران (۲۰۱۱) استفاده کرد تا برتری استفاده از متون روایی و داستانی را به متون تفسیری در دروس «خواندن» زبان دوم نشان دهد. او در تحقیقش که بر روی ۹۱ دانش‌جوی زبان

1. scale

انگلیسی ایرانی انجام داده بود نشان داد که تدریس متون روایی در کلاس، باعث بهبود توانایی خواندن و درک مطلب دانشجویان و نیز افزایش هوش روایی آنها می‌شود.

پیش‌قدم و معتکف (۲۰۱۲) نیز رابطه هوش روایی را با یادگیری زبان مورد بررسی قرار دادند. این تحقیق که بر روی ۱۱۰ دانش‌آموز دبیرستانی انجام شد از دو بخش تعریف خاطره و تعریف داستان عکس‌های کارتونی تشکیل می‌شد. آنها با استفاده از شاخص سنجش هوش روایی (پیش‌قدم و دیگران، ۲۰۱۱) رابطه قابل قبولی بین هوش روایی دانش‌آموزان با سه نمره زبان عربی، زبان فارسی و زبان انگلیسی پیدا کردند. در بین زیر مجموعه‌های هوش روایی، روایت‌گری قدرت پیش‌بینی بالاتری را برای نمرات زبانی به خود اختصاص داد.

پیش‌قدم و شمس (۲۰۱۲) نیز در پی یافتن مدلی برای توضیح عوامل مؤثر بر نوشتار زبان دوم، از شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) بهره جستند تا نشان دهند در بین دو مدل پیشنهادی آنها، مدلی که در کنار عوامل زبانی مانند دانش لغوی و ساختاری، هوش کلامی و هوش روایی را هم در نظر می‌گیرد قدرت پیش‌بینی بهتری برای سطح نوشتار زبان دوم دارد. در واقع آنها به این پرسش پاسخ دادند که چرا زبان‌آموزان با سطح زبانی یکسان و دانش لغوی و ساختاری یکسان، توانایی متفاوتی در نوشتار زبان دوم دارند. پاسخ آنها با توجه به مدل ارائه شده تفاوت در هوش روایی بود.

حیدری، خوش‌سلیقه و هاشمی (۱۳۹۴) نیز به رابطه معنادار بین هوش روایی و کیفیت ترجمه دست یافتند، چنانکه هوش بالاتر، ترجمه بهتری را به ارمغان می‌آورد.

با توجه به تسهیل بررسی رابطه هوش روایی با متغیرهای دیگر، بعد از طراحی شاخص سنجش هوش روایی (پیش‌قدم و دیگران، ۲۰۱۱) نویسندگان این مقاله درصدد برآمدند تا فراتر رفته و گامی در جهت تفکیک هوش گفتاری و نوشتاری بردارند. به همین منظور، این مقاله با استفاده از تعریف رندال (۱۹۹۹) از هوش روایی، شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار را طراحی و اعتبارسنجی می‌کند.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

مجموعاً ۲۰۰ زبان‌آموز ایرانی که در یک مؤسسه آموزش زبان انگلیسی مشغول به تحصیل بودند در این پژوهش شرکت کردند. سن این زبان‌آموزان که همگی در سطح FCE^۱ بودند بین ۲۰ تا ۳۰ سال بود. دو دلیل برای انتخاب این سطح وجود داشت: اول اینکه در این مؤسسه، زبان‌آموزان برای ورود به این سطح باید ۱۶ ترم را پشت سر بگذارند، البته برخی از زبان‌آموزان با توجه به امتحان تعیین سطح خود می‌توانند یک یا چند ترم از این ۱۶ ترم را نگذرانند. با توجه به این تعداد ترم و با توجه به تجربه نویسندگان مقاله، انتظار می‌رود زبان‌آموزان در این سطح، دانش زبانی متوسطی داشته باشند که بتوانند از عهده انجام این کار تحقیقی برآیند. ثانیاً، این سطح نسبت به سطوح بالاتر گزینه مناسب‌تری بود زیرا معمولاً کلاس‌ها در سطوح بالاتر، کم‌جمعیت‌تر هستند و زمان طولانی‌تری برای جمع‌آوری داده‌ها لازم است.

۳.۲. ابزار پژوهش

ابزار اصلی مورد استفاده این پژوهش، شاخص هوش روایی در نوشتار بود که در راستای دستیابی به هدف اصلی این تحقیق، طراحی و روایی شد. پویانمایی چهار دقیقه‌ای «بازی‌گری» نیز به عنوان ابزار نمایشی مورد استفاده قرار گرفت. علت انتخاب این پویانمایی این بود که اولاً در زمان کوتاه، داستانی دارای شروع، میانه و پایان را به نمایش می‌گذاشت و نیز امکان بروز بسیاری از خصوصیات هوش روایی را فراهم می‌کرد. برای مثال، دوگانگی شخصیت اصلی داستان، توانایی «شخصیت‌نگاری» نویسنده و وجود رنگ‌های متفاوت و عناصر مرتبط با حواس پنج‌گانه، توان «بیان وقایع» نویسنده را به چالش می‌کشید. همان‌طور که بلیس و همکارانش (۱۹۹۸) بیان کردند، روایت کامل روایتی است که شامل سه بخش توصیف، وقایع و ارزیابی باشد که این پویانمایی زمینه بروز این سه عنصر را برای نویسنده فراهم می‌کند. علاوه بر

1. First Certificate Exam

این چون این پویانمایی بی‌کلام است، درک مفهوم داستان تحت‌تأثیر سطح زبان نویسنده قرار نمی‌گیرد.

۳.۳. جمع‌آوری داده‌ها

در ابتدا «شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار» براساس تعریف رندال (۱۹۹۹) و خصوصیتی که او برای این‌گونه هوش بر شمرده بود به‌صورت پیش‌نویس آماده شد (ضمیمه را ببینید). این پیش‌نویس شامل ۱۳ گزینه بود که هرکدام براساس طیف لیکرت^۱ نمره‌گذاری می‌شدند. برای اطمینان از واضح‌بودن این ۱۳ گزینه برای افرادی که نوشته‌های زبان‌آموزان را ارزیابی می‌کنند، در ابتدا این روند به‌صورت آزمایشی با ۲۵ زبان‌آموز انجام شد و دو نفر به‌صورت جداگانه به این نوشته‌ها نمره دادند تا از درک یکسان از گزینه‌های شاخص سنجش طراحی شده اطمینان حاصل کنند.

در فرایند اصلی، تمام مراحل کار به زبان فارسی برای زبان‌آموزان توضیح داده شد تا هیچ‌گونه ابهامی باقی نماند. در حین تماشای پویانمایی انتخاب شده، دانشجویان اجازه استفاده از هیچ‌گونه منبع زبانی مانند فرهنگ لغت و کتاب دستور زبان و یا حتی یادداشت‌برداری را هم نداشتند؛ زیرا حافظه، انتخاب کلمه و ساختار مناسب بخشی از هوش روایی است.

بعد از اتمام فیلم، از زبان‌آموزان خواسته شد تا همان‌گونه که فیلم را برای دوست خود تعریف می‌کنند، آن را به زبان انگلیسی بنویسند بدون این‌که محدودیتی در تعداد کلمات و یا زمان وجود داشته باشد.

۳.۴. تحلیل داده‌ها

بعد از جمع‌آوری نوشته‌ها و نمره‌گذاری آن‌ها براساس شاخص سنجش طراحی شده، تحلیل‌های آماری بر روی داده‌ها انجام شد، بدین‌ترتیب که تمام نمره‌ها به نرم‌افزار آماری SPSS18 منتقل شدند تا شاخص مورد نظر از طریق EFA^۲ روایی و

1. Likert Scale

2. Exploratory Factor Analysis

اعتبارسنجی شود، گزینه‌های ناهمخوان با شاخص سنجش حذف شوند و تعداد فاکتورهای مستور در این شاخص سنجش نیز مشخص شوند. سپس با توجه به محتوای موضوعی، هر فاکتور نام‌گذاری شد و میزان اعتبار این فاکتورها و کل شاخص سنجش محاسبه شد.

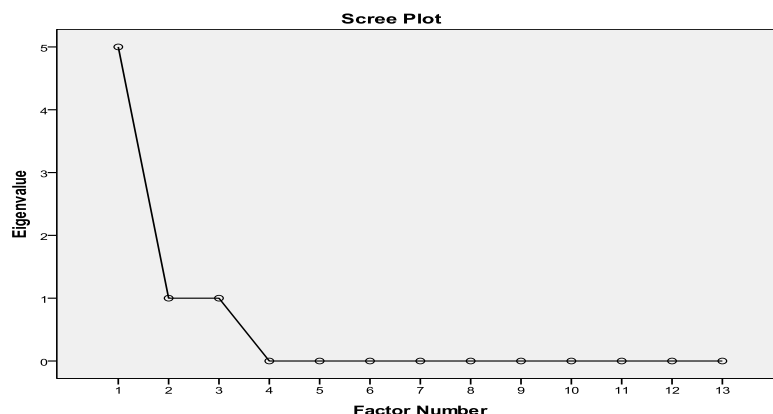
۴. یافته‌ها

بعد از انجام تحلیل‌های آماری EFA در نرم‌افزار SPSS، سه فاکتور با آیین ولیو^۱ بزرگ‌تر از یک به دست آمدند که هر کدام به ترتیب دربرگیرنده ۴، ۳ و ۳ گزینه از شاخص سنجش طراحی شده بودند (جدول ۱ و نمودار شنی را ببینید). در نتیجه، سه گزینه از سیزده گزینه شاخص سنجش نهایی حذف شد.

جدول ۱. همخوانی فاکتورها و گزینه‌های شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار

	Factor		
	1	2	3
Q2	.846		
Q3	.743		
Q9	.634		
Q5	.625		
Q1			
Q12		.818	
Q10		.816	
Q7		.714	
Q4			
Q6			
Q8			.774
Q11			.681
Q13			.640
Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			

1. eigenvalue



نمودار ۱. نمودار شنی

شیب نمودار شنی نشان می‌دهد که تنها فاکتور ۱، ۲ و ۳ توانایی توضیح واریانس شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار را دارند و فاکتورهای دیگر که آنگن و لیو کمتر از یک دارند مورد بررسی قرار نمی‌گیرند. این سه فاکتور توانایی توضیح ۵۷/۴۷ درصد واریانس این شاخص سنجش را دارند (جدول ۲ را ببینید).

جدول ۲. واریانس کل شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.753	44.254	44.254	5.394	41.495	41.495	2.715	20.883	20.883
2	1.854	14.258	58.512	1.507	11.593	53.087	2.510	19.304	40.187
3	1.073	8.254	66.766	.570	4.383	57.470	2.247	17.283	57.470
4	.937	7.205	73.971						
5	.704	5.414	79.385						
6	.631	4.855	84.240						
7	.454	3.492	87.732						
8	.424	3.260	90.992						
9	.304	2.335	93.327						
10	.280	2.156	95.483						
11	.226	1.736	97.218						
12	.213	1.642	98.860						
13	.148	1.140	100.000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

اعتبار کل شاخص سنجش ۰/۸۸ و اعتبار سه فاکتور به دست آمده به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۴ و ۰/۸۵ ارزیابی شدند که اعتبار قابل قبولی است.

سپس هر فاکتور با توجه به تعداد و محتوای گزینه‌هایی که از «شاخص هوش روایی در نوشتار» در بر می‌گیرد نام‌گذاری شد: فاکتور ۱ که شامل گزینه‌های ۲، ۳، ۵ و ۹ است «انسجام داستان»، فاکتور ۲ که از گزینه‌های ۷، ۱۰ و ۱۲ تشکیل می‌شود «شناسایی و معرفی عناصر داستان» (مانند شخصیت‌ها، اشیاء و ایده‌ها) و فاکتور ۳ که در برگیرنده گزینه‌های ۸، ۱۱ و ۱۳ می‌باشد «فصاحت و بلاغت» نام گرفتند. در انتها، مقایسه‌ای بین شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) و شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار انجام گرفت که در ادامه بیان می‌شود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تعداد مطالعات بر هوش روایی در زمینه‌های متفاوت (مثال، تراحر، ۲۰۰۹؛ پیش‌قدم، بقایی، شمس و شمسایی، ۲۰۱۱؛ رویایی و عوض‌زاده، ۲۰۱۲؛ سرانی، کشاورز و زمان‌پور، ۲۰۱۲) حاکی از اهمیت این هوش و نقش مهم آن در حوزه‌های مختلف از جمله یادگیری زبان می‌باشد. خلأ نبود شاخص سنجشی مناسب برای اندازه‌گیری این هوش در سطح نوشتار، نویسندگان این مقاله را بر آن داشت تا چنین شاخصی را طراحی کنند.

براساس نتایج به دست آمده، سه فاکتور برآمده از این شاخص (انسجام داستان، شناسایی و معرفی عناصر داستان، فصاحت و بلاغت) ۵۷/۴۷ درصد از کل واریانس شاخص سنجش هوش روایی را توضیح می‌دهند. این سه فاکتور بیان وقایع، شخصیت‌نگاری، روایت‌گری، سبک‌گرایی و موضوع‌گرایی را که بخشی از تعریف رندال (۱۹۹۹) از هوش روایی است، در بر می‌گیرند: فاکتور ۱، گزینه‌های مربوط به بیان وقایع (۲، ۳، ۵) و روایت‌گری (۹) را در بر می‌گیرد. فاکتور ۲، گزینه‌های مربوط به شخصیت‌نگاری (۷)، روایت‌گری (۱۰) و موضوع‌گرایی (۱۲) را شامل می‌شود و فاکتور ۳، شامل روایت‌گری (۸، ۱۳) و سبک‌گرایی (۱۱) می‌باشد. بر این اساس، ۳ گزینه از شاخص ۱۳ گزینه اولیه حذف می‌شوند. گزینه‌های ۱، ۴ و ۶ که در برگیرنده

شاخصه «بیان وقایع» بودند به دلیل ناهمخوانی با شاخص سنجش طراحی شده حذف شدند. لازم به ذکر است که گزینه ۶ همزمان در برگیرنده دو خصوصیت «بیان وقایع» و «سبک‌شناسی» بود.

با توجه به حذف گزینه ۱، می‌توان نتیجه گرفت که شرکت‌کنندگان در این مطالعه، تمایل چندانی به بیان جزئیات صحنه داستان که با حواس پنج‌گانه درک می‌شوند نداشتند؛ جزئیاتی مانند رنگ، شکل و اندازه اشیاء تقریباً در هیچ‌کدام از نوشته‌ها به چشم نمی‌خورد.

بیشتر نوشته‌ها در این پژوهش‌ها، تمرکز بر بیان اتفاقات به ترتیب وقوع داشتند و رخدادهای را برحسب علت و معلول بیان نمی‌کردند. استفاده از حروف ربط نیز که برای پیوند وقایع کاربرد دارند و دلایل و نتایج اتفاقات را نشان می‌دهند بسیار کم به‌کار برده شده بودند که این امر موجب حذف گزینه ۴ از شاخص سنجش اولیه شد. از طرف دیگر، بیشتر از ۹۵٪ نوشتار گردآوری‌شده فاقد عنوان بودند؛ یعنی نویسندگان بلافاصله و بدون انتخاب اسم یا عنوانی برای نوشته‌شان، به تعریف داستان پرداخته بودند که در نتیجه گزینه ۶ هم از شاخص اولیه حذف شد.

برای درک تفاوت بین هوش روایی گفتاری و نوشتاری می‌توان مقایسه مختصری بین «شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار» و «شاخص سنجش هوش روایی» پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) که با گردآوری گفتار زبان‌آموزان تهیه شده است، انجام داد. گزینه مربوط به بیان جزئیات و توصیف صحنه داستان در شاخص پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) باقی ماند حال آن‌که از شاخص سنجش نوشتار حذف شد. شاید این بدان معنا باشد که فرد راوی وقتی مخاطب خود را حاضر می‌بیند با بیان جزئیات بیشتر در جهت جذب او تلاش می‌کند، حال آن‌که در هنگام نوشتن که مخاطب در دسترس نیست، تمرکز بیشتری بر بیان رخدادهای اصلی به‌جای جزئیات و توصیفات دارد. هرچند این تأکید بر بیان رویدادهای مهم و اصلی داستان در شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) نیز به چشم می‌خورد.

هم‌راستا با تعریف برونر (۱۹۹۱، به نقل از داتنهان، ۲۰۰۱) و داتنهان (۲۰۰۱) و برخلاف تعریف رندال (۱۹۹۹)، نتایج این پژوهش نشان داد که در پیکره داستان، «توالی»^۱ مهمتر از «پیامد»^۲ است؛ یعنی بیان رویدادها به ترتیب وقوع، فاکتور مؤثرتری در هوش روایی است تا بیان داستان برحسب علت و معلول وقایع. در نتیجه کلمات ربطی مانند «بنابراین» و «در نتیجه» که برای بیان چرایی اتفاقات به کار می‌روند کمتر در نوشته‌ها دیده شدند. با این حال شاخص پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) این گزینه را حفظ کرد؛ یعنی می‌توان استفاده از کلمات ربطی مناسب را بخشی از هوش روایی گفتاری دانست، حال آنکه در مورد هوش روایی نوشتاری این گونه نیست. با این تفاسیر، شاید بتوان ماهیت داستان‌گویی را به توانایی بیان وقایع در توالی درست نسبت داد. این توانایی حتی در کودکانی که به بیماری اوتیسم مبتلا هستند و توانایی داستان‌گویی ندارند هم دیده می‌شود (برونر و فلدمن، ۱۹۹۳ به نقل از داتنهان، ۲۰۰۱). در همین راستا می‌توان به شکوهی و شیرعلی (۲۰۱۱) نیز اشاره کرد که در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که در نوشتار روایی زبان‌آموزان، «توالی» مهم‌ترین رابط معنایی است.

بدین ترتیب هوش روایی در نوشتار زبان‌آموزان ایرانی شامل بخش اعظمی از زیرمجموعه‌های مطرح‌شده توسط رندال (۱۹۹۹) است: خلاصه کردن داستان در قالب بیان اتفاقات مهم و حذف جزئیات کم‌اهمیت به صورتی که در درک کامل داستان خللی ایجاد نکند؛ ایجاد ارتباط زمانی مناسب بین رویدادها و به کار بردن افعال با زمان صحیح، در نظر گرفتن مخاطب در انتخاب ساختار و کلمات مناسب؛ توصیف ابعاد مختلف شخصیت‌های داستان؛ انتخاب شروع و پایان مناسب برای داستان؛ پیش‌برد منطقی داستان به صورتی که ارتباط رویدادها باهم مشخص باشد؛ پیروی از الگوی مشخص به گونه‌ای که خواننده متوجه ژانر (سبک) نوشته شود؛ جهت‌گیری نویسنده در مثبت یا منفی دانستن وقایع و نیز درک به کارگیری، و توضیح نمادها و نشانه‌ها

1. sequence

2. consequence

زیرمجموعه‌های سازنده هوش روایی در نوشتار محسوب می‌شوند و زیرمجموعه‌هایی همچون توصیف جزئیات صحنه داستان، بیان رویدادها برحسب «پیامد» نه برحسب «توالی» و انتخاب عنوان مناسب برای نوشتار، در این زمره نمی‌گنجند.

هرچند رندال (۱۹۹۹) و برخی پژوهشگران مانند فهم و پیش‌قدم (۲۰۰۷) به نقل از پیش‌قدم و شمس، (۲۰۱۲)، هوش روایی را مستقل از زبان می‌دانند، یکی از سؤالاتی که می‌تواند در پژوهش‌های آینده پاسخ داده شود این است که آیا فاکتورهای مربوط به هوش روایی می‌توانند در زبان اول و دوم متفاوت باشند؟ از آن‌جا که شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) به زبان اول (فارسی) و شاخص سنجش این مقاله به زبان دوم (انگلیسی) تهیه شد، شاید تفاوت‌های موجود در این شاخص‌های سنجش تا حدی مربوط به زبان مورد استفاده باشند که باید مورد بررسی قرار گیرد؛ البته خردخیلی و مال‌امیری (۲۰۱۵) نشان دادند بین هوش روایی زبان اول و دوم جامعه آماریشان (معلمان انگلیسی فارسی‌زبان) رابطه قابل قبولی وجود دارد.

کتابنامه

حیدری، ف.، خوش سلیقه، م.، و هاشمی، م. (۱۳۹۴). هوش روایی و کیفیت ترجمه. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۸(۲)، ۱۱۳-۱۳۰.

Amoah, J. (2013). Narrative: The road to black feminist theory. *Berkeley Women's Low Journal*, 12, 1, 84-102.

Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competences. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.

Bliss, L. S., McCabe, M., & Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363.

Brown, H. D. (5th Ed.). (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Pearson Education.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of realit. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.

- Bruner, J. & Feldman, C. (1993). Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron- Cohen et al. (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Dautenhahn, K. (2001). The narrative intelligence hypothesis: In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. In *Cognitive Technology: Instruments of mind* (Vol. 2117, pp. 248-266). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal*, 9, 240-253.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York, NY: Basic Books.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city* (394-396). Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1), 3-38.
- McAdams, D. P. (1994). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York, NY: William Morrow.
- Morgan, K. A. (2000). *Myth and philosophy from the preSocratics to Plato*. UK: Cambridge University Press.
- Pishghadam, R., & Shams, M. A. (2012). Hybrid modeling of intelligence and linguistic factors as predictors of L2 writing quality: A SEM approach. *Language Testing in Asia*, 2(3), 53-76.
- Pishghadam, R., & Shams, M. A. (2013). Pinpointing the classifiers of English language writing ability: A discriminant function analysis approach. *Applied Research on English Language*, 2(1), 45-60.
- Pishghadam, R., Baghaei, P., Shams, M. A., & Shamsaee, S. (2011). Construction and validation of a narrative intelligence scale with the Rasch rating scale model. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8(1), 75-90.
- Randall, W. L. (1995). *The stories we are: An essay on self-creation*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13, 11-28.
- Royaei, N. & Evazzade, N. (2012). Narrative intelligence and learning strategies. Retrieved November 20, 2015 from [http:// confnews. um. ac. ir/ images/ 41/ conferences/llt/cd42.pdf](http://confnews.um.ac.ir/images/41/conferences/llt/cd42.pdf)
- Sah, W. H. (2011). Emotion expressions and knowledge of story structure: A study of Mandarin-speaking children's narrative development. *Taiwan Journal of Linguistics*, 9(2), 67-110.
- Sah, W. H. (2013). Global and local connections in Mandarin-speaking children's narratives: A PACLIC-27 178 developmental study based on the frog story. In

- A. McCabe & C. J. Chang (Eds.), *Chinese language narration: Culture, cognition, and emotion*. John Benjamins (in press).
- Sarani, A., Keshavarz, A., & Zamanpour, E. (2012). The relevance of multiple intelligence theory to narrative performance: A study of Iranian undergraduates of English. *English Language and Literature Studies*, 2(3), 50-55.
- Shams, M. (2012). *An investigation into the role of Iranian EFL learners' narrative intelligence, verbal intelligence, grammatical knowledge, and depth and breadth of vocabulary knowledge in their speaking and writing skills: A SEM approach*, (Unpublished doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Child Language*, 30, 165-195.
- Shokouhi, H., & Shirali, F. (2011). Rhetorical structure analysis of EFLs' written narratives of a picture story. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)* 3(2), 179-208.
- Trahar, Sh. (2009). Beyond the story itself: Narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1).

ضمیمه

شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار

not at all poor average well very well

1. The writer referred to any characteristic of the scene (such as color, size, shape of things, sounds, heat, softness, taste or smell), so that the image in the readers' mind assimilates that of the writer's.

① ② ③ ④ ⑤

2. The writer summarized the story to a brief but to the point story. The important events were mentioned, while the unnecessary things were not.

① ② ③ ④ ⑤

3. The writer's script show the relativity of events in a way that you do not get confused and distracted.

① ② ③ ④ ⑤

4. The writer displayed the events as consequences rather than more sequences. (S)he used sufficient linking words such as "so that, because, since, as, as a result, therefore,..."

① ② ③ ④ ⑤

5. The writer had a good sense of time. He correlated past, present and future well.

① ② ③ ④ ⑤

6. The title implied the writer's emotional-behavioral reaction and the genre of writing.

① ② ③ ④ ⑤

7. The writer constructed a clear picture of different dimensions of characters' personality.

① ② ③ ④ ⑤

8. The writer considered the readers' taste and interest in his/her selection of grammar and vocabulary.

① ② ③ ④ ⑤

9. The writer's rhetoric and style of storying in each phase (beginning, middle, end) is appropriate.

① ② ③ ④ ⑤

10. The writer demonstrated his/her tone clearly. The readers find out when and where the writer is optimistic or negativist.

① ② ③ ④ ⑤

11. The pattern of writing is predictable. You can understand if the tone is tragic, comic, etc.

① ② ③ ④ ⑤

12. The writer understood and identified the meaning of symbols and motifs well (e.g., meaning of a gesture, a behavior or an object).

① ② ③ ④ ⑤

13. The order of narrated events is reasonable- based on tenses- so that they are not disrupting or confusing.

① ② ③ ④ ⑤

تأثیر آموزش راهبردمحور بر خودکارآمدی و اضطراب مهارت نگارش در بین زبان آموزان ایرانی

جلیل فتحی (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان شناسی دانشگاه کردستان، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی،

سنندج، ایران)

علی درخشان (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران،

نویسنده مسئول)

a.derakhshan@gu.ac.ir

چکیده

هدف از مطالعه حاضر بررسی تأثیرات آموزش راهبردهای نگارش^۱ در زبان دوم بر خودکارآمدی نگارش^۲ و اضطراب مهارت نگارش^۳ در بین زبان آموزان ایرانی بود. بدین منظور، چهل و نه دانشجوی مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات انگلیسی در دو کلاس دست نخورده^۴ به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. برای تحقق اهداف پژوهش حاضر، دانشجویان گروه آزمایش (تعداد=۲۶) به مدت یک ترم (۱۲ جلسه آموزشی) آموزش راهبردهای نگارش زبان انگلیسی را دریافت نمودند، درحالی که دانشجویان گروه کنترل (تعداد=۲۳) به روش معمولی و بدون دریافت آموزش راهبردی مورد آموزش قرار گرفتند. برای جمع آوری داده ها، مقیاس خودکارآمدی مهارت نگارش در زبان دوم و مقیاس اضطراب نگارش در زبان دوم استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش راهبردمحور^۵ در کلاس نگارش زبان انگلیسی به طور معناداری میزان خودکارآمدی نگارش زبان آموزان را افزایش داده است. همچنین، مشخص

1. writing strategy instruction
2. writing self-efficacy
3. writing anxiety
4. intact
5. strategy-based instruction

شد که سطح اضطراب نگارش شرکت‌کنندگان گروه آزمایش پس از دریافت آموزش راهبردهای نگارش به‌طور قابل توجهی کاهش یافته است. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر برای زبان‌آموزان، مدرسان و پژوهشگران مفید و کارآمد است.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی در نگارش، اضطراب نگارش، آموزش راهبردمحور، انگلیسی به‌عنوان زبان دوم

۱. مقدمه

مفهوم راهبردهای یادگیری زبان دوم بیش از سه دهه در پژوهش‌های مربوط به آموزش زبان دوم مورد توجه ویژه بوده است (دی سیلوا و گراهام^۱، ۲۰۱۵؛ گریفیث و آکسفورد^۲، ۲۰۱۴). با وجود این، این حوزه همچنان از جذابیت و اهمیت قابل توجهی برخوردار بوده و هم‌اکنون بحث اصلی این است که آیا آموزش این راهبردها می‌تواند موجب بهبود یادگیری و عملکرد زبانی شود (دی سیلوا و گراهام، ۲۰۱۵؛ پلونسکی^۳، ۲۰۱۱). حجم قابل توجهی از مطالعات تجربی نشان داده است که به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم منجر به بهبود عملکرد زبانی شده و همچنین رابطه مستقیم و معناداری بین استفاده از راهبردها و یادگیری موفق زبان دوم وجود دارد (آکسفورد، ۲۰۱۱؛ کوهن^۴، ۲۰۱۱؛ کوهن و ماکارو^۵، ۲۰۰۷). در نتیجه، پژوهشگران و مدرسان متعددی در حوزه آموزش زبان، اقدام به اتخاذ آموزش راهبردمحور نموده و در کلاس‌های خود به آموزش راهبردهای مختلف زبان دوم مبادرت نموده‌اند (آکسفورد، ۲۰۱۱). هدف از دوره‌های آموزش راهبردمحور تشویق زبان‌آموزان به به‌کارگیری کارآمد راهبردها در یادگیری زبان دوم است. با این حال، آنچه پژوهش در مورد آموزش راهبردها را دشوار نموده است این است که راهبردهای یادگیری زبان، عمدتاً ذهنی و غیرقابل رؤیت هستند که این امر بررسی

-
1. De Silva & Graham
 2. Griffiths & Oxford
 3. Plonsky
 4. Cohen
 5. Cohen & Macaro

استفاده واقعی زبان‌آموزان و کارآمد بودن آموزش راهبردمحور را دشوار نموده است (ماکارو، ۲۰۰۶). به‌علاوه، نقش بافت و محیط‌های یادگیری مختلف در اثربخشی آموزش راهبردها در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید پژوهشگران فعال در این حوزه بوده است (گریفیث و آکسفورد، ۲۰۱۴). نقش بافت و محیط یادگیری در آموزش زبان دوم به‌طور کلی (کرمش^۱، ۱۹۹۳) و در حوزه استفاده از راهبردهای زبان به‌طور خاص (آکسفورد، ۱۹۹۶؛ کیونگسیم و لیول^۲، ۲۰۰۶) مورد توجه بوده است. لذا، این اعتقاد که آموزش راهبردهای زبان دوم ممکن است در بافت‌های مختلف نتایج متفاوت و اثربخشی متفاوتی داشته باشد، بسیار قابل توجیه به نظر می‌رسد (آکسفورد، ۲۰۱۱؛ گریفیث، ۲۰۰۸، ۲۰۱۳).

علاوه بر نقش مداخله‌گر بافت یادگیری در کارآمدی نقش آموزش راهبردمحور، به نظر می‌رسد که مطالعات پیشین نیز به نتایج منسجم و قاطعی دست نیافته‌اند (دی سیلوا و گراهام، ۲۰۱۵). همچنین در حوزه مهارت نگارش در زبان دوم هم مطالعات نسبتاً اندکی اثربخشی راهبردهای آموزش نگارش را بر عملکرد نگارش بررسی کرده‌اند. برای مثال، نگوین و گو^۳ (۲۰۱۳) تأثیر آموزش راهبردهای نگارش را بر عملکرد نگارش و استقلال زبان‌آموزان بررسی کرده‌اند. در مطالعه آن‌ها راهبردهای فراشناختی نگارش به مدت هشت هفته به گروه آزمایش آموزش داده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که گروه آزمایش در پایان هم از نظر مهارت نوشتاری و هم استقلال یادگیری عملکرد بهتری داشتند. در پژوهش دیگری، سنگوپتا^۴ (۲۰۰۰) تأثیر آموزش راهبرد بازبینی^۵ در نگارش را بر عملکرد نگارش شرکت‌کنندگان و دیدگاه آن‌ها در مورد نگارش به زبان دوم مورد مطالعه قرار داد. در این پژوهش، شرکت‌کنندگان پس از نوشتن نسخه اول نگارش خود از نظر نحوه بازبینی نوشته‌های خود مورد آموزش قرار گرفتند. به گروه کنترل به‌صورت سستی و بدون دریافت

1. Kramsch
2. Kyungsim & Leavell
3. Nguyen and Gu
4. Sengupta
5. revision strategy

آموزش راهبرد بازبینی، آموزش داده شد. نتایج حاصل از اجرای پرسشنامه و آزمون نگارش قبل و بعد از دوره آموزش نشان داد که عملکرد نگارش گروه آزمایش پس از دریافت آموزش راهبرد بازبینی بهتر شد. به علاوه، نتایج مشخص کرد که دیدگاه‌های دو گروه در مورد نگارش متفاوت بود که بیانگر این بود که آموزش راهبردمحور بر دیدگاه شرکت‌کنندگان تأثیر مثبت داشته است. همچنین، مک مولن (۲۰۰۹) تأثیر استفاده از راهبردهای نگارش را در بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان سعودی بررسی کرد. جنسیت و رشته تحصیلی به عنوان متغیرهای تعدیل‌گر در نظر گرفته شدند. در این پژوهش، راهبردهای نگارش در زبان دوم به طور مستقیم آموزش داده شدند. نتایج این پژوهش هم بیانگر کارآمد بودن آموزش راهبردهای نگارش بود.

لازم به ذکر است که در بافت ایران، پژوهش‌های نسبتاً اندکی (عبدالله‌زاده^۱، ۲۰۱۰؛ محسنی اصل^۲، ۲۰۱۴؛ یعقوبی^۳، ۲۰۰۳) راهبردهای نگارش در زبان دوم را بررسی کرده‌اند. رحیمی^۴ و نوروزی سیام^۵ (۲۰۱۳) اثربخشی آموزش راهبردهای فرهنگی اجتماعی^۶ نگارش بر بهبود عملکرد نگارش زبان‌آموزان ایرانی را بررسی کرده‌اند. شرکت‌کنندگان دو کلاس نگارش انگلیسی در دانشگاه بودند که هر کدام به صورت تصادفی به یکی از گروه‌های آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش به مدت یک ترم تحصیلی آموزش راهبردمحور دریافت نمودند. نتایج این پژوهش نشان داد که گروه آزمایش از نظر عملکرد نگارش از گروه کنترل بهتر بود. در پژوهشی دیگر که محسنی اصل (۲۰۱۳) انجام داد، تأثیر آموزش مستقیم راهبردهای نگارش بر عملکرد نگارش و اضطراب مهارت نوشتاری بررسی شد. این پژوهش از نمونه‌ای ۴۲ نفری از زبان‌آموزان ایرانی با سطح متوسط مهارت زبانی استفاده نمود که در آن گروه آزمایش (تعداد ۲۸ نفر) در معرض آموزش راهبردهای

1. Abdollahzadeh
2. Mohseniasl
3. Yaghoubi
4. Rahimi
5. Noroozsiam
6. sociocultural

پیش‌نوشتاری^۱ قرار گرفته و گروه کنترل (تعداد ۱۴ نفر) آموزش سنتی را دریافت نمودند. هر دو گروه پرسش‌نامه اضطراب نگارش را قبل و بعد از دوره پاسخ دادند. همچنین به‌منظور سنجش عملکرد نگارش، شرکت‌کنندگان دو مقاله قبل و بعد از دوره به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون نوشتند. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که آموزش مستقیم راهبردهای نگارش (راهبردهای پیش‌نوشتاری) عملکرد نگارش را بهبود بخشیده و اضطراب نگارش را هم کاهش می‌دهد.

دی سیلوا (۲۰۱۵) در پژوهشی طولی، نقش آموزش راهبردهای نگارش را استفاده از راهبردهای نگارش و همچنین عملکرد نگارش مورد بررسی قرار داد. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که از طریق آموزش راهبردهای نگارش می‌توان عملکرد نگارش و همچنین استفاده از راهبردها را بهبود بخشید. به‌طور مشابه، دی سیلوا و گراهام (۲۰۱۵) تأثیر آموزش راهبردمحور را در استفاده از راهبردهای نگارش برای زبان‌آموزان با سطح مهارت زبانی مختلف مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش ۱۲ زبان‌آموز شرکت داشتند. روش بازنگری فعالیت‌های کلاسی^۲ به‌عنوان ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که آموزش راهبردمحور به افزایش استفاده از راهبردهای هر دو گروه با سطح مهارت زبانی بالا و سطح مهارت زبانی پایین کمک می‌کند. همچنین مشخص شد که زبان‌آموزان همزمان از مجموعه‌ای از راهبردها استفاده می‌کنند که هدف‌گذاری آن‌ها را در مهارت نوشتاری تقویت می‌کند.

پژوهش‌های مذکور عمدتاً تأثیر آموزش راهبردهای آموزش را بر عملکرد نگارش زبان‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند و به نظر می‌رسد تأثیر آموزش راهبردمحور بر متغیرهای عاطفی و روانی^۳ در نگارش زبان دوم نادیده گرفته شده است. با توجه به پیچیدگی فرایند نگارش در زبان دوم که نیازمند هماهنگی و انسجام منابع و

1. pre-writing strategies

2. stimulated recall procedure

3. affective and psychological factors

فرایندهای شناختی و زبانی مختلف است (کیلوگ^۱، ۱۹۹۶)، پژوهشگران به طور گسترده به بررسی نقش و اهمیت عوامل فردی و روانی (مثلاً خودکارآمدی و اضطراب در نگارش) در اثرگذاری بر فرایند نگارش اشاره کرده اند (هان و هایور^۲، ۲۰۱۸؛ کورموس^۳، ۲۰۱۲؛ پینیل و سیزر^۴، ۲۰۱۵). بنابراین، برای جبران فقدان مطالعات تجربی در زمینه عوامل غیرشناختی^۵ در نگارش، در پژوهش پیش رو تأثیر آموزش راهبردهای نگارش بر دو عامل روانی^۶ شامل خودکارآمدی نگارش و اضطراب نگارش به عنوان متغیرهای وابسته بررسی می شود.

خودکارآمدی به طور کلی به عقاید شخص در رابطه با انجام فعالیتی خاص اشاره دارد. این عقاید و خودباوری بر یادگیری و درگیر نمودن فرد در فعالیتهای ذهنی در محیطهای آموزش تأثیری بسزایی دارد (بندورا^۷، ۱۹۹۷). تصور بر این است که بافت های آموزشی و اجتماعی که در آنها فرد از دیگران بازخورد دریافت نموده و همچنین نحوه انجام فعالیت ها را توسط دیگران مشاهده می کند بر میزان خودکارآمدی فرد تأثیر می گذارد (بندورا، ۱۹۸۶). در حوزه یادگیری زبان دوم نتایج پژوهش های تجربی قابل توجهی بیانگر این است که احساس خودکارآمدی زیاد بر انجام فعالیت ها و مهارت ها در زبان دوم تأثیر می گذارد (وودرو^۸، ۲۰۱۱). در این راستا، خودکارآمدی نگارش از اهمیت بالایی برخوردار بوده (فاطمی و وحیدنیا^۹، ۲۰۱۳) و با اضطراب نگارش، خودباوری در نگارش و ارزش خودپنداری^{۱۰} در نگارش مرتبط است (پجارس^{۱۱}، ۲۰۰۳). همچنین، مشخص شده است که خودکارآمدی نگارش با علاقه و میزان تلاش زبان آموز، ظرفیت خودتنظیمی،

1. Kellogg
2. Han & Hiver
3. Kormos
4. Piniel & Csizér
5. non-cognitive
6. psychological
7. Bandura
8. Woodrow
9. Fatemi & Vahidnia
10. self-perceived value
11. Pajares

هدف‌گذاری موفق و عملکرد موفق در نگارش همبستگی مثبت دارد (پینیل و سیزر، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر، خودکارآمدی نگارش به‌عنوان اعتماد به نفس و خودباوری زبان‌آموز در نگارش به زبان دوم تعریف می‌شود (هان و هایور، ۲۰۱۸).

اضطراب در نگارش عاملی دیگر در این پژوهش است که به‌عنوان متغیر وابسته مورد بررسی قرار می‌گیرد. تأثیر بازدارنده اضطراب در یادگیری زبان دوم امری مسلم به نظر می‌رسد (گرگرسن و مکین تایر^۱، ۲۰۱۴). همان‌گونه که هورویتز^۲ (۲۰۱۰) بیان می‌کند، اضطراب زبان دوم عاملی ذاتی در یادگیری زبان دوم است که در بیشتر محیط‌ها و کلاس‌های زبان دوم یافت می‌شود. پژوهش‌های متعددی ارتباط منفی بین اضطراب زبان و عملکرد زبان دوم را تأیید نموده‌اند (گکونو، داوبنی و دوایل^۳، ۲۰۱۷). با توجه به اینکه اخیراً توجه به اضطراب مختص به مهارت‌های زبانی بیشتر شده است، نیاز جدی به انجام پژوهش‌های بیشتر در رابطه با اضطراب مربوط به مهارت‌های چهارگانه زبانی بیانگر تغییر نگرش و رویکردهای جدید در این حوزه می‌باشد (دورنیه و ریان^۴، ۲۰۱۵). در زمینه نگارش در زبان دوم، به نظر می‌رسد که اضطراب نگارش با باورهای خودکارآمدی مثبت و توانایی خودتنظیمی ارتباطی عکس داشته باشد به‌گونه‌ای که اضطراب، عصبی‌بودن، دلهره و نگرانی موجب تضعیف عملکرد و یادگیری فردی در زبان دوم می‌شود (پینیل و سیزر، ۲۰۱۵). اضطراب همچنین به اشکال دیگری مانند خود مقایسه نمودن منفی^۵ و خودارزیابی بسیار انتقادی بروز نموده که موجب می‌شود که زبان‌آموز بیشتر بر نقاط ضعف خود در نگارش تمرکز داشته و انتظار عدم موفقیت داشته باشد که بر کیفیت نگارش هم تأثیر منفی خواهد داشت (وودرو، ۲۰۱۱).

با توجه به اهمیت راهبردهای یادگیری زبان دوم و همچنین فقدان پژوهش‌های تجربی کافی در حوزه تأثیر آموزش راهبردمحور در نگارش زبان دوم به‌ویژه در بافت

1. Gregersen & MacIntyre
2. Horwitz
3. Gkonou, Daubney, & Dewaele
4. Dörnyei & Ryan
5. negative self-comparisons

ایران و همچنین با عنایت به اهمیت متغیرهای عاطفی و روانی در فرایند یادگیری مهارت نوشتاری در زبان دوم، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آموزش راهبردمحور بر خودکارآمدی و اضطراب نگارش در بین زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد. یافته‌های پژوهش پیش رو می‌تواند به اثربخشی آموزش راهبردهای نگارش بر جنبه‌های غیرشناختی مهارت نوشتاری به‌ویژه اضطراب و خودکارآمدی کمک نماید. بنابراین، به‌منظور دستیابی به اهداف این مطالعه دو سؤال مبنای پژوهش پیش رو شد:

۱. آیا آموزش راهبردهای نگارش میزان خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان ایرانی را به‌صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟
۲. آیا آموزش راهبردهای نگارش سطح اضطراب نگارش زبان‌آموزان ایرانی را به‌صورت معناداری کاهش می‌دهد؟

۲. روش پژوهش

مقاله حاضر بخشی از پژوهشی است که در آن تأثیر آموزش راهبردهای نگارش در زبان دوم بر چندین متغیر مورد بررسی قرار گرفته است، اما در مقاله پیش رو فقط بخشی از پژوهش گزارش می‌شود که در آن تأثیر آموزش راهبردی بر خودکارآمدی و اضطراب نگارش به‌عنوان دو متغیر وابسته بررسی شده است.

۲.۱. جامعه آماری

برای انجام پژوهش حاضر، ۴۹ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی رشته ادبیات زبان انگلیسی در یکی از دانشگاه‌های تهران شرکت کردند. این شرکت‌کنندگان شامل دانشجویان مرد (۲۱ نفر) و زن (۲۸ نفر) در بازه سنی ۲۰ تا ۲۴ سال بودند که در حال گذراندن درس «نگارش پیشرفته» بودند. این درس، درس اصلی دو واحدی در دوره کارشناسی رشته‌های زبان انگلیسی است. این دورت نگارش به مدت یک ترم که دوره تدریس آن ۱۲ جلسه بود به‌طول انجامید. شرکت‌کنندگان در این پژوهش در واقع دانشجویان دو کلاس دست نخورده بودند که به‌طور تصادفی به دو گروه

آزمایش (۲۶ نفر) و گروه کنترل (۲۳ نفر) تقسیم شدند. لازم به ذکر است که هر دو کلاس توسط یک استاد با تجربه در حوزه آموزش زبان مورد آموزش قرار گرفتند. برای بررسی همگن بودن دو گروه قبل از شروع دوره آزمون تعیین سطح آکسفورد^۱ (اوپیتی) (آلان^۲، ۲۰۰۴) برای دانشجویان در دو گروه اجرا شد. برای مقایسه میانگین‌های اوپی تی یک آزمون تی مستقل^۳ برای مشاهده تفاوت‌های موجود بین دو گروه اجرا شد. نتایج آزمون تی مستقل (مندرج در جدول ۱) نشان‌دهنده این بود که دو گروه از نظر سطح کلی دانش زبانی با یکدیگر تفاوت معناداری نداشته و در یک سطح بودند. براساس مقیاس تصحیح ارائه شده توسط آلان (۲۰۰۴)، نمرات بین ۴۰ تا ۴۷ در محدوده بالاتر از متوسط^۴ (B2) قرار می‌گیرند. بنابراین با توجه به میانگین‌های نمرات دو گروه در جدول ۱ می‌توان گفت که سطح آزمودنی‌ها تقریباً بالاتر از متوسط بود.

جدول ۱. نتایج آزمون اوپی تی

گروه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
آزمایش	۴۳/۵۴	۱۱/۴۴	-۰/۵۷۷	۰/۵۴۱
کنترل	۴۴/۷۸	۱۱/۲۶		

۲.۲. ابزارهای پژوهش

۲.۲.۱. آزمون مهارت زبانی

هرچند شرکت کنندگان در پژوهش پیش رو دانشجویان دو کلاس دست نخورده در یک دانشگاه بودند، برای کنترل نقش مهارت کلی زبانی به عنوان متغیر میانجی و تأثیرگذار بر متغیرهای تحقیق (خودکارآمدی و اضطراب در نگارش زبان دوم)، آزمون تعیین سطح آکسفورد (اوپیتی) که شامل ۶۰ سؤال بود در هر دو گروه برگزار شد. آلان (۲۰۰۴) طراح این آزمون معتقد است که اوپی تی برای هر تعداد زبان در

1. Oxford Placement Test (OPT)

2. Allan

3. independent -samples t-test

4. upper-intermediate

تمامی سطوح از مبتدی تا پیشرفته می‌تواند استفاده شود. اوپی‌تی برای همسو شدن با سطوح مهارتی بر پایه چارچوب مرجع مشترک اروپایی^۱، آزمون‌های ایسول کمبریج^۲ و دیگر آزمون‌های اصلی بین‌المللی تنظیم شده است (آلان، ۲۰۰۴). ضریب پایایی این آزمون تعیین سطح در پژوهش حاضر توسط فرمول کرونباخ آلفا^۳ ۰/۸۱ گزارش شد.

۲.۲.۲. مقیاس خودکارآمدی نگارش در زبان دوم

مقیاس خودکارآمدی در نگارش زبان دوم که آن را هان و هایور (۲۰۱۸) طراحی کرده‌اند برای سنجش سطح خودکارآمدی نوشتاری قبل (به‌عنوان پیش‌آزمون) و بعد (به‌عنوان پس‌آزمون) از دوره آموزش استفاده شد. این مقیاس شامل شش سؤال است که در اصل از پژوهش میلز، پجارس و هرون^۴ (۲۰۰۶) گرفته شده بود. هدف از این سؤالات اندازه‌گیری اعتقادات و اعتماد به نفس زبان‌آموزان در توانایی‌های نوشتاری بود. این پرسش‌نامه به‌صورت لیکرت و شش امتیازی از ۱ (شدیداً مخالف) تا ۶ (شدیداً موافق) متغیر بود. لازم به ذکر است که با توجه به سطح زبان‌آموزان و دشوار نبودن سؤالات پرسش‌نامه، نسخه اصلی پرسش‌نامه که به زبان انگلیسی بود اجرا شد. شاخص پایایی این مقیاس که با فرمول آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد در پیش‌آزمون ۰/۸۲ و در پس‌آزمون ۰/۸۰ گزارش شد.

۲.۲.۳. مقیاس اضطراب نگارش در زبان دوم

برای سنجش اضطراب نگارش در زبان دوم از پرسش‌نامه چنگ^۵ (۲۰۰۴) استفاده شد. این مقیاس میزان اضطراب به‌هنگام نگارش در زبان دوم را می‌سنجد. این مقیاس شامل ۲۲ سؤال است که سه بعد اضطراب فیزیکی با هفت سؤال، اضطراب شناختی با هشت سؤال و رفتار اجتنابی با هفت سؤال را می‌سنجد. این پرسش‌نامه نیز به‌صورت لیکرت و پنج امتیازی از ۱ (شدیداً مخالف) تا ۵ (شدیداً موافق) می‌باشد.

1. Common European Framework of Reference (CEFR)
2. Cambridge ESOL Examinations
3. Cronbach's alpha
4. Mills, Pajares, and Herron
5. Cheng

چون زبان‌آموزان دانشجویان رشته زبان انگلیسی بودند از نظر مهارت زبانی قادر بودند که پرسش‌نامه اصلی را که به زبان انگلیسی بود متوجه شوند. ضریب پایایی این مقیاس که با فرمول آلفای کرونباک اندازه‌گیری شد $0/76$ در پیش‌آزمون و $0/82$ در پس‌آزمون گزارش شد.

۳.۲. روش جمع‌آوری داده‌ها

در آغاز جهت بررسی همگن‌بودن دانشجویان دو گروه از نظر مهارت کلی زبان انگلیسی، یک هفته قبل از شروع ترم، آزمون اویپی‌تی برای هر دو گروه آزمایش و گروه کنترل برگزار شد. توجیه برگزار نمودن این آزمون این بود که مهارت کلی زبانی شرکت‌کنندگان عاملی مهم و تأثیرگذار در میزان خودکارآمدی و اضطراب نگارش زبان‌آموزان محسوب می‌شود. سپس در جلسه اول ترم، مقیاس‌های خودکارآمدی و اضطراب نگارش در زبان دوم به‌عنوان پیش‌آزمون‌های پژوهش برگزار شدند.

سپس برای تحقق اهداف پژوهش حاضر، یک دوره آموزش راهبردمحور با تمرکز بر تدریس راهبردهای فراشناختی مهارت نوشتاری در طول یک ترم به‌مدت ۱۲ جلسه آموزشی برگزار شد. چارچوب این دوره راهبردمحور براساس چارچوب CALLA بود که شاموت، بارنهارت، الدیناری و رابینز^۱ (۱۹۹۹) طراحی کرده‌اند و شامل پنج مرحله اصلی آماده‌سازی^۲، ارائه^۳، تمرین^۴، ارزیابی^۵ و گسترش^۶ است. در مرحله آماده‌سازی تلاش بر این بود که پیشینه اطلاعاتی زبان‌آموز در مورد موضوع نگارش فعال گردد و همچنین آگاهی و تجربه زبان‌آموزان در رابطه با راهبرد مورد نظر، بررسی شد. در مرحله بعد، مدرس راهبرد مورد نظر را با استفاده از تکنیک‌های مختلف ارائه نموده و به زبان‌آموزان وقت کافی برای تمرین راهبردهای ارائه شده را

1. Chamot, Barnhardt, El-Dinary, and Robbins
2. preparation
3. presentation
4. practice
5. evaluation
6. expansion

با استفاده از فعالیت‌های خاص و نمونه مقالات فراهم نمود. سپس دانشجویان به صورت گروهی در ارزیابی و تفکر درباره استفاده و تأثیر راهبردهای مورد نظر به بحث و بررسی پرداختند. آن‌ها همچنین نظر خود را در مورد میزان یادگیری و کارآمدی دوره آموزشی راهبردمحور بیان نمودند. در طی مرحله گسترش، از دانشجویان خواسته شد راهبرهای‌هایی را که یاد گرفته بودند در فعالیت‌های مشابه با فعالیت‌های تمرین شده در دوره آموزشی استفاده نمایند. برای آموزش مهارت‌های فراشناختی برنامه‌ریزی^۱، نظارت^۲ و ارزیابی^۳ در نگارش مقاله برای گروه آزمایش در جلسه دوم، مجموعه‌ای از راهبردهای فراشناختی نگارشی در برنامه جلسات عادی کلاس نگارش گنجانده شد. در هر جلسه نیم‌ساعت به آموزش راهبردهای فراشناختی نگارش اختصاص داده شد. طی جلسه دوم مبانی اساسی بند ویسی مانند موضوع، جمله مقدماتی، سازمان‌دهی، بند مقدماتی، جملات حامی^۴، انسجام، ارتباط معنایی، بدنه متن و بند نتیجه‌گیری برای زبان‌آموزان توضیح داده شد. در جلسات بعدی گروه آزمایش با دانش پایه‌ای و کلی در مورد برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی برای یادگیری زبان انگلیسی به طور کلی و برای نگارش مقالات به طور خاص آشنا شدند. علاوه بر این، به زبان‌آموزان، اطلاعات، تکنیک‌ها و راهبردهای چگونگی برنامه‌ریزی انجام فعالیت‌های نوشتاری آموزش داده شد. هدف این عمل آگاهی دانشجویان از اهمیت نگارش هدفمند بود. در همین راستا زبان‌آموزان برای استفاده از راهبردها و هدف‌گذاری و ارزیابی فعالیت نوشتاری، آموزش لازم را دریافت نمودند. باید خاطر نشان کرد که راهبردهای برنامه‌ریزی فقط زبانی و ساختاری نبود بلکه در طول دوره آموزشی نیز افراد گروه آزمایش برای برنامه‌ریزی محتوای مقاله‌هایی که باید می‌نوشتند آموزش دیدند. مثلاً آن‌ها با نحوه انجام بارش فکری^۵، فعال‌سازی دانش

1. planning

2. monitoring

3. evaluating

4. supporting sentences

5. brain storming

طرح‌واره‌ای^۱ مربوط به موضوع نگارش، راهنمایی فکرکردن در مورد موضوع و یافتن و سازمان‌دهی ایده‌های مرتبط به موضوع نگارش آشنا شدند. برای مثال، بعد از معرفی موضوع، برای برنامه‌ریزی محتوایی، ابتدا مدرس چند دقیقه از همه دانشجویان می‌خواست هر آنچه اطلاعات قبلی در مورد موضوع دارند به‌صورت کلیدواژه روی یک برگه بنویسند و سعی کنند براساس کلیدواژه‌ها چارچوب محتوایی مقاله خود را مشخص نمایند و سپس به‌طور تصادفی از چند دانشجو می‌خواست کلیدواژه‌ها و چارچوب محتوایی خود را برای همه اعضای کلاس بخوانند. در جلسات بعدی دانشجویان آموختند که برای انجام فعالیت نوشتاری چگونه سازمان‌دهی شده برنامه‌ریزی کنند که این شامل تصمیم برای انتخاب موضوع و نگارش آن، نگارش نظرات خود در مورد موضوع و حمایت از نظرات خود با ارائه اطلاعات در ادامه نگارش می‌شود. گروه آزمایش از راهبردهایی نیز برای چگونگی برنامه‌ریزی محتوای زبانی نوشته‌های خویش از طریق توجه به کلمات متناسب، جمله‌بندی، ساختار جمله، سازمان‌دهی و ابزارهای مرتبط‌سازی جملات بهره‌مند شدند. در طول دوره آموزشی دانشجویان در معرض فعالیت‌های نگارشی متعدد قرار گرفتند تا بتوانند مهارت‌های برنامه‌ریزی را که شامل برنامه‌ریزی ساختاری^۲ و برنامه‌ریزی محتوایی^۳ بود تمرین کنند. در جلسات باقی‌مانده زبان‌آموزان با نظارت و ارزیابی مهارت که برای اجرای یک فعالیت نوشتاری لازم بود، آشنا شدند. مثلاً به‌منظور نظارت بر نوشته‌های خود، مدرس هر سه جلسه یک بار از دانشجویان می‌خواست تکالیف نوشتاری مربوط به دو جلسه قبل خود را به‌طور مبسوط ارزیابی نمایند و نقاط ضعف خود را مشخص نموده و راهکارهایی برای برطرف نمودن آن‌ها ارائه نمایند. همچنین برای تمرین راهبرد ارزیابی، بعد از هر دو جلسه از دانشجویان خواسته می‌شد که به‌صورت مکتوب گزارشی از بهبود مهارت نوشتاری خود ارائه داده و نظر خود را در مورد راهبردهای تمرین شده در کلاس و فایده استفاده از آن‌ها ابراز دارند.

1. schematic knowledge
2. organizational planning
3. content planning

در گروه کنترل دانشجویان به‌طور مستقیم و در چارچوبی مشخص در معرض فراگیری راهبردهای فراشناختی در مهارت نوشتاری قرار نگرفتند و مدرس کلاس نگارش خود را به‌صورت عادی با برنامه همیشگی خود اداره می‌نمود به‌گونه‌ای که همان مباحث و کتاب درسی و موضوعات یکسان در کلاس آزمایش مورد بررسی قرار گرفت. زبان‌آموزان گروه کنترل ملزم بودند که هر جلسه در مورد موضوع تعیین‌شده توسط مدرس مقاله بنویسند و مدرس هم با دادن بازخورد به آن‌ها ایرادات را برطرف می‌کرد اما هیچ‌گونه آموزش راهبردی در گروه کنترل انجام نشد. به‌عبارت دیگر هرچند در گروه کنترل هم آموزش مدرس و حل تکالیف مختلف به‌همراه بازخورد معلم وجود داشت، راهبردهای نگارش به‌ویژه راهبردهای فراشناختی به‌طور مستقیم یا در قالب چارچوبی منسجم ارائه نمی‌شد. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، گروه آزمایش براساس مدل CALLA به‌طور مستقیم آموزش راهبردها را دریافت نمودند که این آموزش مستقیم خود منجر به افزایش هوشیاری و توانایی فراشناختی زبان‌آموزان شد. در صورتی‌که در گروه کنترل اگر هم راهبردی توسط مدرس ارائه می‌شد به‌صورت صریح و در چارچوب مدلی نظام‌مند نبود. پس از اتمام دوره، مجدداً مقیاس‌های خودکارآمدی و اضطراب نگارش در زبان دوم به‌عنوان پس‌آزمون‌های پژوهش اجرا شدند.

۳. نتایج

برای بررسی تأثیرات دوره نگارش راهبرد محور بر خودکارآمدی و اضطراب نگارش، آزمون تحلیل کوواریانس (آنکووا)^۱ یک‌طرفه بین‌گروهی اجرا شد. در واقع آزمون آنکووا برای مقایسه تأثیرگذاری دو نوع آموزش نگارش به‌کار گرفته شده در این پژوهش بر دو متغیر خودکارآمدی و اضطراب نگارش مورد استفاده قرار گرفت. در این تحلیل نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان کوواریانس جهت کنترل آماری تفاوت‌های قبلی بین دو گروه در نظر گرفته می‌شود. در هر تحلیل آنکووا، متغیر مستقل شامل

1 ANCOVA

نوع تدریس (تدریس راهبرد محور یا تدریس سنتی) و متغیر وابسته شامل نمرات مقیاس‌های خودکارآمدی نگارش و اضطراب نگارش بود که در پایان دوره آموزش برگزار شدند. برای اجرای هر آنکووا، بررسی‌های اولیه برای حصول اطمینان از عدم تخطی فرضیه نرمال بودن، خطی بودن^۱، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون انجام شد.

جدول ۲. آمار توصیفی برای خودکارآمدی و اضطراب در نگارش

گروه‌ها	مقیاس‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	خودکارآمدی	۲۰/۳۶	۵/۵۸	۲۴/۵۲	۶/۰۳
	اضطراب	۲۳/۵۱	۶/۲۶	۱۸/۹۸	۵/۲۲
کنترل	خودکارآمدی	۱۹/۸۶	۴/۳۸	۲۱/۷۶	۶/۱۶
	اضطراب	۲۴/۲۱	۵/۴۱	۲۴/۵۴	۵/۲۱

سؤال اول: آیا آموزش راهبردهای نگارش میزان خودکارآمدی نگارش

زبان‌آموزان ایرانی را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، در گروه آزمایش میانگین نمرات خودکارآمدی نگارش از ۲۰/۳۶ در پیش‌آزمون به ۲۴/۵۲ در پس‌آزمون به‌طور معناداری (در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان) افزایش یافت. همچنین به‌طور مشابه در گروه کنترل نیز میانگین خودکارآمدی نگارش از ۱۹/۸۶ در پیش‌آزمون به ۲۱/۷۶ در پس‌آزمون در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان افزایش یافت. اما پس از قراردادن نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی نگارش به‌عنوان کوواریانس، نتایج آنکووا (مندرج در جدول ۳) نشان داد که تفاوت آماری معناداری بین دو گروه از نظر نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی نگارش وجود داشت، $F(1, 46) = 6.28, p = 0.01$ ، $\text{partial eta squared} = 0.12$. این نتیجه بیانگر آن است که زبان‌آموزان در گروه

1. linearity

آزمایش از نظر خودکارآمدی در نگارش زبان دوم پیشرفت بیشتری داشتند که بیانگر این است که آموزش راهبردهای نگارش میزان خودکارآمدی در انجام فعالیت‌های نگارشی زبان‌آموزان ایرانی را به‌صورت معناداری بهبود بخشید.

جدول ۳. نتایج آزمون آنکوا برای نمرات خودکارآمدی نگارش

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری
کوواریانس (پیش‌آزمون)	۳۱۳/۵۵۴	۱	۳۱۳/۵۵۴	۲۷/۱۲۱	۰/۰۰۰
بین نمونه‌ها	۷۲/۶۲۳	۱	۷۲/۶۲۳	۶/۲۸۲	۰/۰۱۶
درون نمونه‌ها	۵۳۱/۸۱۶	۴۶	۱۱/۵۶۱		

سؤال دوم: آیا آموزش راهبردهای نگارش سطح اضطراب نگارش زبان‌آموزان ایرانی را به‌صورت معناداری کاهش می‌دهد؟

در رابطه با اضطراب در نگارش زبان دوم و بررسی سؤال دوم پژوهش، آمار توصیفی مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات اضطراب نگارش در گروه کنترل از ۲۴/۲۱ در پیش‌آزمون به ۲۴/۵۴ در پس‌آزمون افزایش یافت، اما در گروه آزمایش میانگین اضطراب نگارش از ۲۳/۵۱ در پیش‌آزمون به ۱۸/۹۸ در پس‌آزمون کاهش یافت. هر دو تغییر در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار بود. پس از در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون اضطراب نگارش به‌عنوان کوواریانس در تحلیل آماری، نتایج آنکوا (مندرج در جدول ۴) بیانگر این است که تفاوت آماری معناداری بین دو گروه از نظر نمرات پس‌آزمون اضطراب نگارش در زبان دوم وجود دارد، ($F(1, 46) = 21.544, p = 0.000, \text{partial eta squared} = 0.31$) این نتیجه نیز نشان‌دهنده این است که آموزش راهبردهای نگارش در زبان دوم سطح اضطراب نگارش زبان‌آموزان ایرانی را به‌صورت معناداری کاهش داد.

جدول ۴. نتایج آزمون آنکوا برای نمرات اضطراب نگارش

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
کوواریانس (پیش آزمون)	۱۹۶/۱۱۲	۱	۱۹۶/۱۱۲	۱۲/۳۷۳	۰/۰۰۰
بین نمونه‌ها	۳۴۱/۴۶۰	۱	۳۴۱/۴۶۰	۲۱/۵۴۴	۰/۰۰۰
درون نمونه‌ها	۷۲۹/۰۸۵	۴۶	۱۵/۸۵۰		

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش پیش رو بررسی تأثیر آموزش راهبردهای نگارش در زبان دوم بر خودکارآمدی و اضطراب نگارش در میان گروهی از زبان‌آموزان ایرانی بود. نتایج این پژوهش کمی نشان داد که آموزش راهبردهای نگارش به‌طرز معناداری خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان را بهبود بخشید. تعداد قابل توجهی از مطالعات تجربی پیشین نیز نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای زبان دوم نه تنها عملکرد زبانی را بهبود می‌بخشد بلکه احساس خودکارآمدی و باور به توانایی‌های خویش را در بین زبان‌آموزان ارتقا می‌دهد (پرسلی و دیگران^۱، ۱۹۹۰؛ شانک و زیمرمن^۲، ۱۹۹۸). در حقیقت می‌توان ادعا نمود که آموزش راهبردهای نگارش به زبان‌آموزان احساس اعتماد به نفس و خودکارآمدی بیشتری در انجام فعالیت‌های نگارشی داده است. پژوهشگران دیگری نیز قبلاً تأثیر استفاده از راهبردهای یادگیری بر ارتقای خودکارآمدی یادگیرندگان را تأیید نموده‌اند (بوفارد-بوچارد^۳، ۱۹۹۰؛ پیتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰). در پژوهش پیش رو، یادگیری نحوه به‌کار بردن راهبردهای نگارش احتمالاً موجب شده است زبان‌آموزان اختیار و کنترل یادگیری خود را بیشتر در اختیار گرفته و همچنین بیشتر هدف‌گذاری کنند که به‌موجب آن احساس خودکارآمدی و خودباوری آن‌ها در انجام فعالیت‌ها هم افزایش یافته است (حسینی

1. Pressley

2. Schunk & Zimmerman

3. Bouffard-Bouchard

فاطمی، پیش‌قدم و وحیدنیا^۱، ۲۰۱۴؛ زیمرمن، بندورا و مارتینز-پونز^۲، ۱۹۹۲؛ زیمرمن و مارتینز-پونز^۳، ۱۹۹۰). به‌کارگیری راهبردهای نگارش توسط زبان‌آموزان گروه آزمایش ممکن است موجب شده باشد که در انجام فعالیت‌های آموزشی احساس موفقیت بیشتری داشته باشند که این تجربه^۴ موفق^۵ موجب افزایش خودکارآمدی آن‌ها در نگارش شده باشد. به‌علاوه، مدل‌سازی مدرس به هنگام اجرای راهبردهای نگارش به‌عنوان منبع تجربه^۶ نیابتی^۷ در افزایش میزان احساس خودکارآمدی زبان‌آموزان در انجام فعالیت‌های نگارشی تأثیری مثبت داشته است.

مطالعات قبلی تصدیق نموده‌اند که احساس خودکارآمدی و اعتقاد به توانایی‌های خود می‌تواند اضطراب را کاهش دهد (میس، ویگفیلد و اکلس^۸، ۱۹۹۰؛ پیتترچ و دیگروت^۹، ۱۹۹۰). در واقع می‌توان این‌گونه استدلال کرد که آموزش راهبردها به‌ویژه راهبردهای فراشناختی در نگارش به زبان دوم موجب کاهش بار ذهنی^{۱۰} زبان‌آموزان شده (اندرسون^{۱۱}، ۲۰۰۳) و در نتیجه اضطراب نگارش آن‌ها را هم کاهش داده است (هورویتز، هورویتز و کپ^{۱۲}، ۱۹۸۶). همچنین، آموزش راهبردهای نگارش احتمالاً موجب بهبود عملکرد نگارش زبان‌آموزان شده که به‌واسطه آن هم، اضطراب نگارش کاهش یافته است. این یافته در راستای نتایج مطالعه^{۱۳} تسیریوتاکیس، واسیلایکی، اسپانیداکیس و استاورو^{۱۴} (۲۰۱۷) است که در آن به‌کارگیری مدلی راهبردمحور در آموزش مهارت‌های نوشتاری موجب کاهش اضطراب در انجام فعالیت‌های نگارشی زبان‌آموزان شد. به‌علاوه، می‌توان این‌گونه استدلال نمود که تفویض اختیارات بیشتر به زبان‌آموزان و فعال نمودن آن‌ها در برعهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود از طریق

1. Hosseini Fatemi, Pishghadam, & Vahidnia,
2. Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons
3. Zimmerman & Martinez-Pons
4. mastery experience
5. vicarious experience
6. Meece, , Wigfield, & Eccles
7. Pintrich & DeGroot
8. cognitive load
9. Anderson
10. Horwitz, Horwitz, & Cope
11. Tsiriotakis, Vassilaki, Spantidakis, and Stavrou

دریافت آموزش راهبردهای نگارش نه تنها قابلیت‌های زبانی شرکت‌کنندگان را بهبود می‌بخشد بلکه آگاهی فراشناختی و احساس اطمینان آن‌ها را ارتقا داده که در نهایت موجب کاهش اضطراب آن‌ها نیز می‌شود (کالینز، برون و نیومن^۱، ۱۹۸۹). همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد نگارش به زبان دوم فرایندی پیچیده است که نیازمند هماهنگی چندین نوع پردازش اطلاعات به‌طور همزمان می‌باشد که خود می‌تواند ایجاد اضطراب نماید. اما آموزش راهبردها به‌ویژه راهبردهای فراشناختی قدرت اجرایی و هماهنگی ذهن را در پردازش‌های چندگانه به‌هنگام نگارش در زبان دوم ارتقا می‌دهد؛ امری که می‌تواند اضطراب نگارش به زبان دوم را تا حد قابل توجهی کاهش دهد (تسیریوتاکیس و همکاران، ۲۰۱۷). از نظر چنگ (۲۰۰۴)، اضطراب نگارش موجب می‌شود زبان‌آموز به‌هنگام انجام فعالیت نگارشی احساس نگرانی، عدم اعتماد به نفس و فقدان انگیزه کافی را تجربه نماید و انجام فعالیت‌های نگارشی را به تعویق انداخته یا از آن‌ها اجتناب کند. در نتیجه، می‌توان این‌گونه استدلال کرد که تمرین بیشتر در نگارش و دریافت آموزش راهبردهای نگارش در زبان دوم، اشتیاق به انجام فعالیت‌های نگارش را در بین زبان‌آموزان بیشتر کرده و انگیزه آن‌ها را بهبود داده است و این ارتقای اشتیاق و انگیزه موجب کاهش اضطراب در انجام فعالیت‌های نگارشی شده است.

نتایج این پژوهش فواید قابل توجهی برای حوزه آموزش راهبردی در زبان دوم خواهد داشت؛ چراکه پژوهش‌های تجربی نسبتاً اندکی اثربخشی آموزش مستقیم راهبردهای نگارش را بر متغیرهای روانی و غیرشناختی در حوزه نگارش در زبان دوم را بررسی نموده‌اند. بررسی دو متغیر خودکارآمدی و اضطراب نگارش به‌عنوان دو متغیر عاطفی و فردی از این دیدگاه که اهمیت متغیرهای فردی و غیرشناختی در فرایندهای نگارش در زبان دوم باید مورد توجه قرار گیرد بسیار حائز اهمیت است (هان و هایور، ۲۰۱۸).

با در نظر گرفتن اهمیت این متغیرها و تأثیر بالقوه آنها بر بهبود مهارت زبانی، می‌توان گفت که آموزش راهبردهای نگارش بهتر است گسترده‌تر و نظام‌مندتر در برنامه‌های درسی یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی گنجانده شود. یافته‌ها و شواهد تجربی به‌دست‌آمده از پژوهش پیش رو می‌تواند انگیزه‌ای برای پژوهشگران و مدرسان این حوزه باشد تا توجه بیشتری به آموزش راهبردی معطوف نموده و در این راستا اقدامات لازم را انجام دهند.

در پایان لازم به ذکر است که با توجه به ماهیت ذهنی و غیرقابل مشاهده استفاده از راهبردها (ماکارو، ۲۰۰۶)، بررسی اثربخشی و مناسب بودن استفاده از راهبردهای زبان دوم توسط روش‌های تحقیق کمی دشوار به نظر می‌رسد. لذا توصیه می‌شود که پژوهشگران بعدی برای درک بهتر و عمیق‌تر تأثیرات استفاده از راهبردهای نگارش چه در کوتاه مدت و چه در بلند مدت از روش‌های کیفی یا آمیخته استفاده نمایند (گریفیث و آکسفورد، ۲۰۱۴). همچنین برای تعمیم‌پذیری بیشتر یافته‌ها، در پژوهش‌های بعدی می‌توانن شرکت‌کنندگان با سطوح زبانی متفاوت را در بافت‌های زبانی متفاوت بررسی کرد.

کتابنامه

- Abdollahzadeh, E. (2010). Undergraduate Iranian EFL learners' use of writing strategies. *Writing and Pedagogy*, 2(1), 65-90.
- Allan, D. (2004). *Oxford placement test 2*. Oxford, England, England: Oxford University Press.
- Anderson, N. J. (2003). Metacognition in writing: Facilitating writer awareness. In A. Stubbs, & J. Chapman (Eds.), *Rhetoric, uncertainty, and the university as text: How students construct the academic experience* (pp. 10-30). Regina: Canadian Plains Research Center, University of Regina.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. London, England: Macmillan.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (Eds.). (1999). *The learning strategies handbook*. New York, NY: Longman.

- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). London: Longman.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. R. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19(3), 301-323.
- De Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53(1), 47-59.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner*. New York: Routledge.
- Fatemi, A. H., & Vahidnia, F. (2013). An Investigation into Iranian EFL learners' level of writing self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1698-1705.
- Gkonou, C., Daubney, M., & Dewaele, J.-M. (Eds.). (2017). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83–98). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43(1), 1–10.
- Han, J., & Hiver, P. (2018). Genre-based L2 writing instruction and writing-specific psychological factors: The dynamics of change. *Journal of Second Language Writing*, 40(1), 44-59.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hosseini Fatemi, A., Pishghadam, R., & Vahidnia, F. (2014). The role of goal-setting theory on Iranian EFL learners' motivation and self-efficacy. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(2), 69-84.

- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57–71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390-403.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Kyungsim, H., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399–415.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- McMullen, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System*, 37(3), 418-433.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 1- 60.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Mohseniasl, F. (2014). Examining the effect of strategy instruction on writing apprehension and writing achievement of EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(4), 811-818.
- Nguyen, T. C. L., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17 (1), 9-30.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England: Pearson Education.
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). McGraw Hill: Open University Press.
- Piniel, K., & Csizér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In K. Csizér & M. Magid (Eds.), *motivational dynamics in language learning* (pp. 164-194), Bristol, England: Multilingual Matters.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 1- 33.

- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: a meta-analysis. *Language Learning*, 61(4), 993-1038.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L. M., Martin, V., Wood, E., & Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2(1), 1-58.
- Rahimi, M., & Norooziasiam, E. (2013). The effect of strategies-based instruction on the improvement of EFL learners' writing quality: A sociocultural approach. *Sage Open*, 3, 1-8.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Sengupta, S. (2000). An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28(1), 97-113.
- Tsiriotakis, I. K., Vassilaki, E., Spantidakis, I., & Stavrou, N. A. (2017). The examination of the effects of writing strategy-based procedural facilitative environments on students' English foreign language writing anxiety levels. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-14.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510-522.
- Yaghoubi, S. (2003). *On the relationship between writing anxiety, writing strategies, and sentence complexity*. (Unpublished Master's Thesis). University of Tehran, Tehran.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

The Effect of Strategy-Based Instruction on Writing Self-Efficacy and Writing Anxiety of Iranian EFL Learners

Jalil Fathi

Assistant Professor in TEFL, University of Kurdistan, Kurdistan, Iran

Ali Derakhshan ¹

Assistant Professor in Applied Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, Golestan University, Gorgan, Iran

Received: February 26th, 2019

Accepted: May 11th, 2019

Abstract

Research has consistently revealed that the employment of language learning strategies (LLSs) produces a significant share of variance in language achievement in general and writing strategy training on L2 writing performance, in particular. However, very few studies have been conducted in the Iranian context, so the present study aimed to investigate the effects of strategy-based instruction (SBI) in an English as a Foreign Language (EFL) writing course on enhancing writing self-efficacy and writing anxiety. In so doing, a sample of 49 Iranian EFL students were recruited. The participants were the students of two intact classes doing their BA in the field of English Language Literature. For the purpose of the current study, a twelve-week metacognition training program was integrated into the writing course of the experimental group (n=26). The students in the control group (n=23) received the regular, traditional writing instruction. The data were collected through administration of the two scales measuring second language writing self-efficacy, and anxiety. The findings indicated significant differences in favor of the experimental students in the writing self-efficacy. Besides, it was revealed that writing strategy instruction significantly reduced the writing anxiety of the participants. The findings offer significant implications for both EFL researchers and practitioners.

Keywords: Writing self-efficacy, Writing anxiety, Strategy-based instruction, EFL

1. Corresponding Author: a.derakhshan@gu.ac.ir

Construction and Validation of a Narrative Writing Intelligence Scale (NWIS)

Sima Ziaei

Ph.D. in TEFL, Ferdowsi university of Mashhad, Mashhad, Iran

Behzad Ghonsooly¹

Professor in TEFL, Ferdowsi university of Mashhad, Mashhad, Iran

Zargham Ghabanchi

Associate Professor in TEFL, Ferdowsi university of Mashhad, Mashhad, Iran

Hesamoddin Shahriari

Assistant Professor in TEFL, Ferdowsi university of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: February 4th, 2017

Accepted: October 15th, 2017

Abstract

The major aim of this study was to construct a Narrative Writing Intelligence Scale (NWIS). To this end, the scale was designed by picking up the narrative intelligence factors proposed by Randall (1999). The designed NWIS, composed of 13 items, was used to score 200 pieces of writing of FCE students. These students were asked to watch a short animation and narrate it in written form, while they were not allowed to consult their teachers, classmates, or any English resources for vocabulary or grammar. They were not allowed to take any notes while the movie was being played either, since the power of memory and the range of vocabulary and grammar are constituents of narrative intelligence. Then, the writings were scored by the newly-developed 5-point Likert type scale. The scores were transferred to SPSS 18 and Exploratory Factor Analysis (EFA) was employed to determine the underlying factors in the designed scale. At the end, three items were removed and the final scale came out to be a 10-item scale. The results revealed that the scale can be explained by a 3-factor solution with a good level of reliability. The three-factor model accounted for 57.47% of the variance and the factors were named as *Unity of the plot*, *Identification (of characters, objects and ideas)*, and *Voice and Rhetoric*. The variables which comprise the three factors, based on Randall (1999)'s definition are related to emplotment, characterization, narration, Genre-ation, and thematization.

Key-words: Exploratory Factor Analysis, Narrative Writing Intelligence, Narrative Writing Intelligence Scale.

1. Corresponding Author: ghonsooly@um.ac.ir

**Towards a New Body:
A Critical Analysis of Body Studies from Philosophy to Social Sciences
and Literature**

Saba Azimi

Ph.D. Candidate in English Literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Shideh Ahmadzadeh Heravi ¹

Associate Professor in English Literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Received: March 16st, 2019

Accepted: May 11th, 2019

Abstract

Representational studies of the body in literature are not new phenomena; however, the concerns of a new field of body studies, formed in the 1980s in sociology and becoming interdisciplinary soon after, transformed the concept of the body and the meaning of body studies. There are few studies which sketch this paradigm shift for literary researchers and consequently a great many are still confused about what is the body in "body studies". The present research maps out the assemblages which paved the way for this new definition of the body and tries to figure out the sociological studies' line of flight from the previous approaches to the body and also from the present understanding of the body in literary studies. At the end, the present problematics of body studies in literature are briefly analyzed within this framework.

Keywords: Body Studies, Embodied Self, Literature, Lived Body, Sociology

1. Corresponding Author: s_ahmadzadeh@sbu.ac.ir

Description of Some Norms of Iranian Literary Translators since the Beginning of the Persian Constitutional Revolution

Mahbube Noura

Ph.D. Candidate in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Ali Khazaefarid ¹

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

Received: December 31st, 2018

Accepted: February 25th, 2019

Abstract

Although translation is of a historical nature, research on its historical aspects, or the "historiography" of translation, is a relatively new debate, and so far, there has been little research in this regard compared to other areas of research. Therefore, it can be said that the state of translation history is not comparable with historiography in other disciplines. This research was conducted based on descriptive translation studies including norms and rules of translation, cultural repertoire, and corpus-based studies in translation. The purpose of this study was to describe the linguistic norms of three generations of literary translators in Iran. To this end, seven linguistic norms - intensifiers, Arabic vocabulary, syntactic calque, variety of adverbs describing reporting verbs, variety of reporting verbs, semicolon, and dash- in three corpora from three generations of literary translators after the constitutional revolution in Iran were investigated. The findings of this study showed that, over time, frequency of intensifiers, Arabic vocabulary, adverbs describing reporting verbs, reporting verbs other than "say", syntactic calque, semicolon, and dash have increased. The findings were analyzed based on the translation tradition, the repertoire of the Persian language, and capabilities of the three generations of literary translators.

Keywords: Corpus-Based Studies, Linguistic Norms, Literary Translators, Translation Historiography

1. Corresponding Author: khazaefar@yahoo.com

A Comparative Study of Modalities in Iranian and Malaysian High School English Textbooks

Saeed Ketabi ¹

Associate professor in TEFL, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Mina Karimi

MA in TEFL, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: December 26th, 2018

Accepted: April 27th, 2019

Abstract

A speaker's view towards a specific matter such as 'doubt', 'obligation', etc., is expressed through different ways; one of these ways is through using modal auxiliary verbs as well as their verb phrase structures. This study is to compare the presentation of nine central modal auxiliaries and their related verb phrase structures in pedagogical English textbooks of Iran and Malaysia. For this purpose, all three grades of lower secondary level English textbooks in Iran and Malaysia were used. Also, the British National Corpus was used in order to compare the use of such verbs in English textbooks with their use in the Standard English. The results indicated that there were similarities in the frequency distribution of these verbs between pedagogical textbooks of Iran and Malaysia. But, such verbs are generally more frequent in Malaysian textbooks in comparison with the Iranian ones. In addition, there were some differences regarding their frequency distribution between the textbooks and the Standard English in BNC. The results could have some implications for effective material development in future.

Keywords: Comparative study, Modal auxiliary verbs, language pedagogy, Iran, Malaysia, Junior secondary school

1. Corresponding Author: ketabi@fhn.ui.ac.ir

The Development and Validation of a Creativity-Enhancing Scale for Language Learners in Language Education through Applied ELT by Rasch Rating Scale Model

Safoora Navari

Ph.D. in TEFL, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Reza Pishghadam¹

Professor in Language Education and Professor by Courtesy in Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Azar Hosseini Fatemi

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

Mohammad Reza Hashemi

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

Received: January 17th, 2017

Accepted: February 6th, 2017

Abstract

The present study sought to implement the idea of *ELT for life* among language education practitioners by challenging and materializing the notion of Applied ELT. In so doing, constructing some novel scales seemed inevitable. Highlighting the premises of Life Syllabus, this study devised and validated a TPCS-ELLTs (Teachers' Perceptions of Creativity Scale for English Language Learning Textbooks) with 45 items to evaluate the current English language textbooks regarding the level they increase the creativity of language learners. The TPCS-ELLTs was validated through statistical procedures like Rasch rating model and exploratory factor analysis (EFA) which at last provided a model with a 6-point Likert scale. This scale was administered to a group of 164 EFL teachers at private language institutes. After more investigation, it was clear through Rasch model that, those items having infit MNSQ greater than 1.4 deviate from the expected model and degrade the analysis. Therefore, after changing some items, it was concluded that this scale as a unidimensional model, contains a high reliability and also a correct 6-point Likert. In other words, this scale is a precise measurement of the construct and therefore well-targeted for the sample. Furthermore, some recommendations regarding the implication and conclusions of this study in other fields of language teaching have been pointed out.

Keywords: Applied ELT, Life Syllabus, Language Syllabus, Creativity, Rasch Rating Scale Model

1. Corresponding Author: pishghadam@um.ac.ir

In God's Name

TABLE OF CONTENTS	Pages
Construct and Validation of a Creativity-Enhancing Scale for Language Learners in Language Education through Applied ELT by Rasch Rating Scale Model	1
Safoora Navari Reza Pishghadam Azar Hosseini Fatemi Mohammad Reza Hashemi	
A Comparative Study of Modalities in Iranian and Malaysian High School English Textbooks	2
Saeed Ketabi Mina Karimi	
Description of Some Norms of Iranian Literary Translators since the Beginning of the Persian Constitutional Revolution	3
Mahbube Noura Ali Khazaefarid	
Towards a New Body: A Critical Analysis of Body Studies from Philosophy to Social Sciences and Literature	4
Saba Azimi Shideh Ahmadzadeh Heravi	
Construction and Validation of a Narrative Writing Intelligence Scale (NWIS)	5
Sima Ziaei Behzad Ghonsooly Zargham Ghabanchi Hesamoddin Shahriari	
The Effect of Strategy-Based Instruction on Writing Self-Efficacy and Writing Anxiety of Iranian EFL Learners	6
Jalil Fathi Ali Derakhshan	

EXTENDED ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**
A Refereed Quarterly Journal

**Vol. 51, No. 4,
Winter 2018-2019, Serial Number 38**

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Mohammad Reza Hashemi

Editor-in-Chief:

Dr. Masoud Khoshsaligheh

Editor-in-Chief's Assistant:

Dr. Maryamsadat Tabatabaieian

Executive Manager:

Dr. Mohammad Reza Farsian

Editorial Board:

Dr. Ali Reza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University

Dr. Mona Baker

Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh

Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. Mohammad Reza Farsian

Associate Professor in French Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Edwin Gentzler

Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Mohammad Reza Hashemi

Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Ali Reza Jalilifar

Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Ahwaz

Dr. Saeed Ketabi

Associate Professor in TEFL, Isfahan University

Dr. Ali Khazaei Farid

Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Masoud Khoshsaligheh

Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Reza Pishghadam

Professor in Social Psychology of Language Education, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Abdolmahdi Riazi

Professor in TEFL, Macquarie University, Australia

Persian Editor:

Abdullah Nowruzy

English Editor:

Dr. Maryamsadat Tabatabaieian

Coordinator:

Marziyeh Dehghan

Typesetting:

Elahe Tajvidy

Printing & Binding:

Ferdowsi University Press

Circulation: 30 copies

Price: 15000 Rials (Iran)

Mailing Address:

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

Postal code: 9177948883

Tel: (+98 51) 38806723



The Journal of **Language and Translation Studies**

Construct and Validation of a Creativity-Enhancing Scale for Language Learners in Language Education through Applied ELT by Rasch Rating Scale Model..... 1
Safoora Navari - Reza Pishghadam - Azar Hosseini Fatemi - Mohammad Reza Hashemi

A Comparative Study of Modalities in Iranian and Malaysian High School English Textbooks 2
Saeed Ketabi - Mina Karimi

Description of Some Norms of Iranian Literary Translators since the Beginning of the Persian Constitutional Revolution..... 3
Mahbube Noura - Ali Khazaefarid

Towards a New Body: A Critical Analysis of Body Studies from Philosophy to Social Sciences and Literature 4
Saba Azimi - Shideh Ahmadzadeh Heravi

Construction and Validation of a Narrative Writing Intelligence Scale (NWIS) 5
Sima Ziaei - Behzad Ghonsooly - Zargham Ghabanchi - Hesamoddin Shahriari

The Effect of Strategy-Based Instruction on Writing Self-Efficacy and Writing Anxiety of Iranian EFL Learners 6
Jalil Fathi - Ali Derakhshan

ISSN: 2228-5202

**Vol. 51, No. 4, Winter 2018-2019,
Serial Number 38**