دانشگاه فردوسی مشهد

مجلهٔ علمی

مطالعات زبان و ترجمه

تدوین الگوی مفهوم‌سازی سواد از دیدگاه دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی.....۱
نرجس عامل صادقی - محمد داودی - محمدرضا عادل - غلامرضا زارعیان

بررسی مفهوم بسندگی زبانی از دیدگاه سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و فراگیران زبان انگلیسی در ایران.....۲۹
محمد پژوهش - آذر حسینی فاطمی

بررسی کارایی آموزش متنوع مبتنی بر ربات در یادگیری فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی و کیفیت درمان.....۵۷
سعید خزائی - امیر مشهدی - رضا ترابی

نمودهای دیداری‌شنیداری التقاط در فیلم‌های بلند انگلیسی دوبله‌شده به فارسی توسط صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران.....۹۵
حسین مالنظر - ارغوان عمرانی‌پور

ترجمهٔ گزاره‌های فراگفتمانی در گفتمان سیاسی تد: بررسی کم تخصیصی معنایی میان زبان انگلیسی و فارسی در پیکرهٔ موازی.....۱۲۷
رضا کاظمیان - مهرداد واشقانی فراهانی

بررسی رفتار متقابل زوج‌ها در شعر سرزمین بی‌حاصل، سرودهٔ تی. اس. الیوت براساس نظریهٔ روان‌شناسی اریک برن.....۱۵۵
فرزانه رادمهر - زهره تائبی - وحیده سیدی

انعکاس هویت ملی و مذهبی مترجمان در ترجمهٔ رمان‌های التقاطی: بررسی رمان‌های ترجمه‌شدهٔ فیروزه دوما.....۱۸۱
کتایون افضلی - هاله افشاری

منتشر از مجلهٔ علمی - پژوهشی دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی

مجلهٔ علمی مطالعات زبان و ترجمه

دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ دوم، تابستان ۱۳۹۹

شاپا چاپی: ۵۲۰۲ - ۲۲۲۸
شاپا الکترونیکی: ۲۸۷۸ - ۲۳۸۳

دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۹)

مطالعات زبان و ترجمه

صاحب‌امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسئول: دکتر رضا پیش‌قدم
سردبیر: دکتر رضا پیش‌قدم
مدیر اجرایی: دکتر شیما ابراهیمی

اعضای هیئت تحریریّه:

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)
دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز، ایران)
دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)
دکتر رضا پیش‌قدم (استاد روان‌شناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
دکتر علیرضا جلیلی‌فر (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران)
دکتر مسعود خوش‌سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مک‌کواری، استرالیا)
دکتر محمدرضا فارسیان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، ایران)
دکتر ادوین گنتزلر (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، امریکا)

ویراستار فارسی : عبداله نوروزی **ویراستار انگلیسی** : سعید عامری **کارشناس اجرایی** : مرضیه دهقان
حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی : الهه تجویدی
شاپا چاپی: ۵۲۰۲-۲۲۲۸ **شاپا الکترونیکی:** ۲۸۷۸-۲۳۸۳
نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی، دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی. **کد پستی:** ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳
نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) **تلفن:** ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱) **بها داخل کشور:** ۱۵۰۰۰ ریال (تک‌شماره)
نشانی اینترنتی: http://jm.um.ac.ir/index.php/lts/index **آدرس ایمیل:** jlts@um.ac.ir

براساس مصوبه وزارت عتف از سال ۱۳۹۸، همهٔ نشریات دارای درجهٔ «علمی-پژوهشی» به نشریهٔ «علمی» تغییر نام یافتند.

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

بسم الله الرحمن الرحیم

مجلهٔ علمی

مطالعات زبان و ترجمه

دورهٔ پنجاه و سوم، شـمارهٔ دوم

تابستان ۱۳۹۹

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۳۹۹)

این مجلّه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطّلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطّلاعات نشریّات کشور (Magiran)

فهرست مقالات

		صفحه
تدوین الگوی مفهوم‌سازی سواد از دیدگاه دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی	نرجس عامل صادقی محمد داودی محمدرضا عادل غلامرضا زارعیان	۱-۲۸
بررسی مفهوم بسندگی زبانی از دیدگاه سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و فراگیران زبان انگلیسی در ایران	محمد پژوهش آذر حسینی فاطمی	۲۹-۵۵
بررسی کارآیی آموزش متنوع مبتنی بر ربات در یادگیری فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی و کیفیت درمان	سعید خزائی امیر مشهدی رضا ترابی	۵۷-۹٤
نمودهای دیداری‌شنیداریِ التقاط در فیلم‌های بلند انگلیسی دوبله‌شده به فارسی توسط صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران	حسین ملانظر ارغوان عمرانی‌پور	۹۵-۱۲٦
ترجمهٔ گزاره‌های فراگفتمانی در گفتمان سیاسی تد: بررسی کم تخصیصی معنایی میان زبان انگلیسی و فارسی در پیکرهٔ موازی	رضا کاظمیان مهرداد واشقانی فراهانی	۱۲۷-۱٥٤
بررسی رفتار متقابل زوج‌ها در شعر سرزمین بی‌حاصل، سرودهٔ تی. اس. الیوت براساس نظریهٔ روان‌شناسی اریک برن	فرزانه رادمهر زهره تائبی وحیده سیدی	۱۵۵-۱۸۰
انعکاس هویت ملی و مذهبی مترجمان در ترجمهٔ رمان‌های التقاطی: بررسی رمان‌های ترجمه‌شدهٔ فیروزه دوما	کتایون افضلی هاله افشاری	۱۸۱-۲۰۱

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۹)، صص ۱-۲۸

Doi: 10.22067/lts.v53i2.74038
مقالهٔ پژوهشی

تدوین الگوی مفهوم‌سازی سواد از دیدگاه دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی

نرجس عامل صادقی (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)
محمد داودی* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)
محمدرضا عادل (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)
غلامرضا زارعیان (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)

چکیده

مفهوم سواد ذاتاً بحث‌برانگیز است و همگام با دید فلسفی بشر در طول زمان تغییر کرده است. محتوا و شیوهٔ برنامه‌های آموزشی متأثر از درک افراد از تعاریف مختلف سواد بوده و دیدگاه‌های مختلف در باب سواد فرصت‌های سوادآموزی را تعیین می‌کنند. زبان انگلیسی به‌عنوان زبان جهانی دارای جایگاه مهمی در برنامهٔ درسی ماست. درک زبان‌آموزان از مفهوم چندگانهٔ سواد به ارتقای سواد زبانی آن‌ها کمک بسزایی می‌کند. از آنجایی که ضروری است تا سوادآموزی مؤثری در کلاس داشته باشیم، لازم است مفهوم سواد را از نگاه زبان‌آموزان بررسی کنیم. از این رو، این نوشتار می‌کوشد در پرتو رویکرد داده‌بنیاد به بررسی درک و تفسیر دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی از مفهوم سواد بپردازد تا بتوانیم رفتار زبانی آن‌ها را توضیح داده و ارتقا بخشیم. با به‌کارگیری معیار اشباع نظری، مصاحبه‌هایی باز با ۲۵ فراگیر زبان انگلیسی انجام شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها، به‌منظور تحلیل آن‌ها، سه مرحلهٔ کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد و در نهایت تصویری از الگوی به‌دست‌آمده، ارائه شد. مدل تدوین شده نشان می‌دهد که سواد دانشی است علمی و مبتنی بر اصالت که از طریق گفتمان و بیان عاملیت منتقل می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش مبتنی بر اصالت، سواد جمعی، عاملیت، نظریهٔ داده‌بنیاد

* نویسنده مسئول m.davoudi@hsu.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۰۹

۱. مقدمه

علی‌رغم تحقیقات بسیاری که در زمینهٔ سوادآموزی انجام شده است، به‌نظر می‌رسد به‌کارگیری یافته‌های این تحقیقات در عمل با چالش‌هایی عمده مواجه است. برای مثال، در حالی که الگوهای مختلف سوادآموزی وجود دارد، خواندن و نوشتن هنوز مهارت‌های سوادآموزی اصلی در یک کلاس سنتی به‌شمار می‌آید (طباطبایی فارانی، پیش‌قدم و مقیمی، ۱۳۹۸؛ لی[1]، ۲۰۱۶). افزون بر این، محتوا و شیوهٔ برنامه‌های آموزشی متأثر از درک افراد از تعاریف مختلف سواد بوده و به‌گونه‌ای عمیق‌تر، دیدگاه‌های مختلف سواد فرصت‌های سوادآموزی افراد را تعیین می‌کنند (کیفه و کاپلند[2]، ۲۰۱۱). سواد مفهومی ذاتاً بحث‌برانگیز است و آشکار نمودن این مفهوم از دیدگاه‌های گوناگون به درک بهتر مفاهیمی از جمله فراگیری سواد، پیامدهای سوادآموزی و سواد به‌عنوان مقولهٔ اجتماعی (سواد اجتماعی)[3] کمک می‌کند (استریت و لف آستین[4]، ۲۰۰۷).

مفهوم سواد همگام با دید فلسفی بشر در طول زمان تغییر کرده است و به ظهور مفاهیمی از جمله سواد به‌عنوان مقولهٔ اجتماعی، سواد چندگانه و سواد انتقادی منجر شده است. طبق الگوی مستقل سواد، رشد شناختی فرد نتیجهٔ یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن است (استریت و لف آستین، ۲۰۰۷؛ بوورز و بوورز[5]، ۲۰۱۷). از این منظر «افرادی که مجهز به توانایی خواندن و نوشتن هستند، هنگام خواندن و نوشتن، از راهکارهای حل مسئله استفاده می‌کنند و می‌توانند ایده‌هایی که از خواندن و نوشتن به‌دست آورده‌اند را تغییر دهند تا به عقاید جدید دست یابند» (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۲۰۲). پیروان این دیدگاه معتقدند سواد به‌عنوان مقوله‌ای ذهنی

1. Lee
2. Keefe & Copland
3. social literacy
4. Street & Lefstein
5. Bowers & Bowers

و مستقل مفهومی خنثی است و تأثیرات بسزایی بر روی رشد شناختی و اجتماعی فرد دارد (استریت، ۱۹۸٤؛ نرجیس[1]، ۲۰۱۳).

استریت (۱۹۸٤) الگوی مستقل سواد که سوادآموزی را مجموعه‌ای از مهارت‌های ملموس مستقل از مقوله‌های اجتماعی می‌دانست، زیر سؤال برد. استریت و استریت (۱۹۹۱) با اذعان به مشکلات این رویکرد سوادآموزی، تلاش کردند دیدگاه اجتماعی سواد را که سواد ایدئولوژیکی نامیدند، ترویج دهند. آن‌ها سواد را مفهومی اجتماعی و وابسته به محیط عنوان کردند که همسو با فرضیهٔ اصلی است که در مطالعات سواد جدید[2](NLS) مطرح شده است. بر مبنای این دیدگاه پلورالیستی، سواد را می‌توان به‌عنوان «سوادها»[3] مفهوم‌سازی کرد و پذیرفت به‌گونه‌ای که تعریف آن در مکان‌ها و زمان‌های مختلف متفاوت است (استریت، ۲۰۱۳). علاوه بر آن، الگوی سواد ایدئولوژیکی بر این باور مبتنی است که آشکار نمودن تفاوت میان شیوه‌های سوادآموزی در خانه و مدرسه می‌تواند به موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری و شکل‌دادن درک معلمان از کیفیت یادگیری دانش‌آموزان کمک کنند (هال و موج[4]، ۲۰۱۲). مطالعات سواد جدید مفهوم سواد را به رشد شناختی که تنها در ذهن فرد است محدود نمی‌کند و ماهیت سواد را اجتماعی می‌داند (جی[5]، ۱۹۹۱). در نتیجه، به ارتقای علم، مفهوم‌سازی و درک اشکال، اهداف و پیامدهای سوادآموزی می‌پردازد (برندت[6]، ۲۰۱۵). این اهداف و اشکال گوناگون، فلسفه، نگرش، جهان‌بینی و فرهنگ اجتماعی خاصی را منعکس می‌کنند (همر[7]، ۲۰۰۵).

بر مبنای الگوی سواد انتقادی[8] که مفهومی پساساختارگرایانه است، متون نوشتاری خنثی نیستند و اهداف خاصی را دنبال می‌کنند و از آنجایی که خوانندگان

1. Nergis
2. new literacy studies
3. literacies
4. Hull & Moje
5. Gee
6. Brand
7. Hamer
8. critical literacy

اغلب متون را با هدف درک از خود و محیط اطرافشان می‌خوانند، نمی‌توانند واقعیت‌ها و هویت‌های پنهانی را که اعمال می‌شود، شناسایی کنند و در نتیجه تأثیر سوادآموزی ممکن است برای زندگی خوانندگان خطرناک باشد (هاگوود[1]، ۲۰۰۲). مفهوم سواد به این تعاریف محدود نمی‌شود و بحث بر سر معنای سواد و سوادآموزی وجود دارد. سواد نیز به محیط سوادآموزی در خانه[2] نیز مرتبط است (لئو[3]، ۲۰۱۳). براساس این دیدگاه، مهارت‌های سواد از بدو تولد آغاز می‌شود و کم‌کم پدیدار می‌شود (سوان و کارا[4]، ۲۰۱۷).

به‌طور کلی، تعبیر سواد به‌عنوان مهارت‌های مستقل خواندن و نوشتن، تعریفی نامناسب است. برای رسیدن به یک مفهوم جامع از سوادآموزی، به یک مفهوم جامع‌تر از سواد بر مبنای فرهنگ شناسی نیاز داریم تا بتوانیم از «قضاوت‌های ارزشی دربارهٔ برتری نسبی سواد مدرسه بر سایر سوادها» صرف نظر کنیم (استریت و لف آستین، ۲۰۰۷). فرض بر این است که مدرسه، نوع سواد خود را به خارج از مدرسه تحمیل می‌کند به‌گونه‌ای که مادران و کودکان در خانه و افراد در دیگر اجتماعات در برابر سوادهای دیگر مقاومت کرده و تلاش بر این دارند که عیناً نقش معلمان و دانش‌آموزان را تطبیق دهند (استریت و استریت، ۱۹۹۱). در نتیجه، معلمان باید به نظرها و ادراکات غالب و ضعیف سواد آگاه باشند تا بتوانند بستری مناسب برای سوادآموزی فراهم آورند به‌گونه‌ای که این سوادآموزی برای جامعه، فرهنگ و اقتصاد مفید باشد (هال[5]، ۲۰۱٦).

بی‌شک، زبان انگلیسی به‌عنوان زبان جهانی دارای جایگاهی مهم در برنامهٔ درسی ماست اما آنچه کمتر به آن توجه شده است تشخیص عمیق نیازهای متغیر فراگیران است (شاه، تبسم، محمود و حسین[6]، ۲۰۱۲). در زمینهٔ فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان

1. Hagood
2. home literacy environment
3. Liu
4. Swain & Cara
5. Hall
6. Shah et al.

زبان خارجی، معلمان زبان باید درک زبان‌آموزان را در مورد مفهوم چندگانهٔ سواد افزایش داده و سواد زبانی آن‌ها را با در نظر گرفتن دیدگاه‌های مختلف سواد شکل دهند (سنگستر، استون و اندرسون[1]، ۲۰۱۳). برای رسیدن به این هدف، نیازسنجی[2] می‌تواند ابزار مفید و کارآمدی باشد. فهمیدن نیازها، ادراکات، باورها و انتظارات زبان‌آموزان بسیار مهم است (بکلژنکو و ساوچوک[3]، ۲۰۱۸). انتظارات سوادآموزی که توسط زبان‌آموزان تفسیر می‌شود ممکن است با آنچه مطالعات سواد جدید بیان می‌کند هماهنگ نبوده و این می‌تواند به‌دلیل برتری سواد مدرسه نسبت به دیگر سوادها باشد (استریت و لف آستین، ۲۰۰۷).

علی‌رغم اینکه تجربیات و ادراکات زبان‌آموزان در مورد ماهیت کلی سواد می‌تواند اطلاعات جامعی در مورد یادگیری زبان‌آموزان و نگاه آن‌ها به سوادآموزی ارائه دهد، کمبود تحقیقات و مطالعات در این زمینه بسیار بارز است. از آنجا که ضروری است سوادآموزی مؤثری برای ارتقای سواد زبانی در کلاس ارائه دهیم (گیلیس، ونگ و جانسن[4]، ۲۰۱۵) لازم است مفهوم سواد و شیوه‌های سوادآموزی را از نگاه زبان‌آموزان بررسی کنیم. بر این اساس، ضرورت بررسی مفهوم سواد در میان زبان‌آموزان خارجی بیشتر آشکار می‌شود.

با توجه به آنچه دربارهٔ اهمیت درک و شناخت مفهوم سواد و سوادآموزی از دیدگاه زبان‌آموزان گفته شد، ما در این نوشتار برآنیم تا در پرتو رویکرد داده‌بنیاد[5] به مطالعه و بررسی نگاه دانشجویان زبان انگلیسی مقطع کارشناسی به مفهوم کلی سواد و درک و تفسیر آن‌ها از مفهوم سواد بپردازیم تا از این طریق بتوانیم نگاه زبان‌آموزان را به سواد زبان دوم و رفتار زبانی آنان را توضیح داده و ارتقا بخشیم. بر این اساس، پژوهش حاضر سعی دارد به سؤال زیر پاسخ دهد:

1. Sangster, Stone, & Anderson
2. needs analysis
3. Baklazhenko & Savchuk
4. Gillis, Wang, & Johnson
5. grounded theory

۱. چگونه دانشجویان زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی سواد را درک و مفهوم‌سازی می‌کنند؟

۲. روش تحقیق

هدف این پژوهش کسب شناخت و درک مفهوم سواد و سوادآموزی از دیدگاه زبان‌آموزان است. به‌دلیل محدود بودن شناخت ما از این مفهوم، کشف و تبیین مفهوم سواد با به‌کارگیری یک روش پژوهشی اکتشافی قابل توجیه است. روش نظری داده‌بنیاد مبتنی بر ساختارگرایی که رویکردی کیفی است، به‌عنوان روش این پژوهش استفاده شده است. هدف نظریهٔ داده‌بنیاد این است که به بسط و توصیف الگو یا نظریه‌ای از یک مفهومی انتزاعی بپردازد (گلیسر و استراس[1]، ۱۹٦۷). یکی از جنبه‌های کلیدی رویکرد داده‌بنیاد مبتنی بر نظریهٔ سازنده‌گرایی این است که نظریه‌پردازان مبتنی بر تئوری سازنده، محقق را به‌عنوان عامل اصلی در تحلیل داده‌ها و ثبت اندیشه‌ها می‌دانند که می‌تواند تأثیر چشمگیری بر روی نظریه‌ای بگذارد که براساس داده‌ها بنا شده است (گلیسر، ۲۰۰۲). برای فراهم کردن تفسیری جامع از مفهوم‌سازی سواد از نگاه زبان‌آموزان، تحقیق حاضر از رویکرد کیفی نظریه‌پردازی داده‌بنیاد مبتنی بر سازه‌گرایی استفاده کرده است (چارمز[2]، ۲۰۰٦).

۲. ۱. نمونه‌گیری[3]

روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند[4] و گلوله‌برفی[5] (ارجاع زنجیره‌ای) (بوگدان و بیکلن[6]، ۲۰۰۷) است. نمونه‌گیری گلوله برفی روش نمونه‌گیری‌ایست که پاسخ‌دهنده‌ها اطلاعاتی نه‌تنها در مورد خودشان بلکه در مورد واحدهای دیگر جامعه ارائه می‌کنند (بابی و موتون[7]، ۲۰۱۰). به این صورت، در این

1. Glaser & Strauss
2. Charmaze
3. sampling
4. purposeful sampling
5. snowball
6. Bogdon & Biklen
7. Babbie & Mouton

پژوهش در مصاحبهٔ آغازین با یک سؤال کلیدی و کلی، پژوهش را آغاز و سپس از پاسخ‌دهنده می‌خواهیم که دوستان و افرادی را که در حال تحصیل در مقطع کارشناسی رشتهٔ زبان انگلیسی می‌باشند، معرفی کنند. شرکت در این پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و روش جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته و سؤالات مصاحبه به‌صورت باز طرح گردید. هر مصاحبه با سؤال کلی آغاز می‌شد: «به نظر شما سواد به‌طور کلی چه معنا و مفهومی دارد و چگونه تعریف می‌شود؟ و اگر ممکن است دربارهٔ تجربه و درک خود از مفهوم سواد زبان اول صحبت کنید». سپس براساس پاسخ زبان‌آموزان، روند مصاحبه در جهت اهداف پژوهش هدایت می‌گردید. محور کلیدی و اصلی سؤالات، درک زبان‌آموزان از مفهوم کلی سواد بود. حجم نمونه در فرایند جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها مشخص شد. گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه داشت که اطلاعات جدیدی به اطلاعات قبلی اضافه نشد و به فرایند تکراری شدن داده‌ها رسیدیم. به‌عبارت دیگر، داده‌های گردآوری‌شده اشباع شدند. با توجه به این نکته در این پژوهش ۲۵ مصاحبه انجام و ضبط گردید، اطلاعات دقیق مشارکت‌کنندگان و زمان مصاحبهٔ هر کدام از آن‌ها در جدول۱ نشان داده شده است. همان‌طور که ذکر شد، مصاحبه با سؤال کلی و باز شروع شد و تعدادی از سؤالات در طول فرایند جمع‌آوری داده‌ها، یادآورنویسی[1] و تحلیل داده‌ها پدیدار شدند.

جدول ۱. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

ردیف	جنسیت	سن	رشتهٔ تحصیلی	مدت‌زمان مصاحبه (به دقیقه)
۱	مرد	۲۱	آموزش زبان انگلیسی	۳۵
۲	زن	۲۵	ترجمهٔ زبان انگلیسی	٤۲
۳	مرد	۲۲	آموزش زبان انگلیسی	٤۵
٤	مرد	۳۳	آموزش زبان انگلیسی	٤۵
۵	مرد	۲۳	زبان‌شناسی	٤۳
٦	زن	۲۲	زبان‌شناسی	٤۷
۷	زن	۲۲	زبان‌شناسی	٤۳

1. memoing

ردیف	جنسیت	سن	رشتهٔ تحصیلی	مدت‌زمان مصاحبه (به دقیقه)
۸	مرد	۲٤	آموزش زبان انگلیسی	٤٦
۹	زن	۳۰	آموزش زبان انگلیسی	٤٨
۱۰	زن	۲۵	آموزش زبان انگلیسی	٤٤
۱۱	زن	۲۱	آموزش زبان انگلیسی	٤٦
۱۲	زن	۲۲	زبان‌شناسی	٤٠
۱۳	مرد	۲٤	آموزش زبان انگلیسی	۵۰
۱٤	مرد	۲۲	آموزش زبان انگلیسی	٤۵
۱۵	زن	۲٦	آموزش زبان انگلیسی	٤٨
۱٦	مرد	۲۳	زبان‌شناسی	٤۳
۱۷	زن	۲۵	ترجمهٔ زبان انگلیسی	٤٦
۱۸	زن	۲۲	ترجمهٔ زبان انگلیسی	۳۸
۱۹	زن	۲۲	آموزش زبان انگلیسی	٤۷
۲۰	مرد	۲٤	ترجمهٔ زبان انگلیسی	٤۹
۲۱	مرد	۲۱	آموزش زبان انگلیسی	٤۷
۲۲	زن	۲۱	زبان‌شناسی	۳۹
۲۳	زن	۲۹	آموزش زبان انگلیسی	۳۵
۲٤	مرد	۲۳	آموزش زبان انگلیسی	۵۳
۲۵	مرد	۲۲	ترجمهٔ زبان انگلیسی	٤٨

در ارزیابی مطالعات کیفی، معیارهای اعتمادپذیری، باورپذیری و انتقال‌پذیری بسیار حائز اهمیت است (فلیک، ۱۳۸۷). بر این اساس، در پژوهش حاضر اقدامات زیر انجام شد: گردآوری داده‌ها و پیاده‌سازی مداوم مصاحبه‌ها در طول انجام مصاحبه‌ها، بررسی شیوهٔ کدگذاری مصاحبه‌ها توسط متخصص دیگر برای اطمینان از مقبولیت و صحت کدگذاری. همچنین به‌لحاظ اعتمادپذیری بیشتر، کدهای به‌دست‌آمده از طریق ایمیل در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا از نظر تطابق با تجربهٔ آن‌ها بررسی و تأیید شود.

۳. بحث و نتیجه‌گیری

برای دستیابی به الگوی برآمده از مفهوم سواد و سوادآموزی در میان زبان‌آموزان، محققان تلاش کردند با تکیه بر مصاحبه‌های پی در پی و عمیق در درک زبان‌آموزان از مفهوم سواد تفکر و تعمق کنند. داده‌ها از طریق فرایند کدگذاری و براساس طرح نظام‌مند الگویی مبتنی بر داده استخراج و تحلیل شد. در ابتدا، در مرحلهٔ کدگذاری باز[1]، مقوله‌ها و مضامین اولیه و کدهای زیادی در ارتباط با مفهوم سواد استخراج شد. در این مرحله با استفاده از برچسب‌های مفهومی، به بررسی همهٔ نکات کلیدی و مهم پرداخته شد. در اینجا به‌عنوان نمونه، کدگذاری باز یکی از مصاحبه‌ها (جدول ۲) می‌آید.

جدول ۲. کدگذاری سطح اول

کدگذاری سطح باز مصاحبهٔ دوم
۱. سواد یعنی مدرک دانشگاهی
۲. درک متون نوشتاری
۳. خواندن متون
٤. دانش
٥. توانش ذهنی
٦. حفظ و یادگیری مطالب
۷. بیان نظرات
۸. درک مطلب
۹. تعامل با دیگران
۱۰. تفکر همگانی
۱۱. تکرار کلمات و اطلاعات
۱۲. دانستن
۱۳. خواندن متون مطبوعاتی و واقعی
١٤. تجربهٔ یادگیری رسمی در مدرسه
۱٥. درک و فهمیدن متون نوشتاری خارج از کلاس
١٦. توانایی تفکر
۱۷. توانایی حل مشکلات واقعی

1. open coding

کدگذاری سطح باز مصاحبهٔ دوم
۱۸. تجربهٔ تحصیلی
۱۹. گفتگو و بحث
۲۰. اعتماد به دانش خود
۲۱. درک از متون واقعی
۲۲. استفاده از اطلاعات علمی
۲۳. مستند سخن گفتن

در مرحلهٔ بعد، کدگذاری محوری[1]، به ارتباط و شباهت بین مقوله‌ها و کدهای استخراج‌شده در مرحلهٔ کدگذاری باز پرداختیم. در این روند کدهای مشابه در یک طبقه جای می‌گیرد و چند کد ثانویه مرتبط به یک کد مفهومی تبدیل می‌شود. جدول ۳ نتایج کدگذاری محوری و ارتباط بین کدهای اولیه و ثانویه را نشان می‌دهد.

جدول ۳. کدگذاری محوری

مقولات	کدهای مفهومی	کدهای ثانویه
سواد تحصیلی	سواد همچون دانش تحصیلی است که در مدرسه فرا گرفته می‌شود.	سواد: خواندن و درک متون نوشتاری سواد: توانش ذهنی سواد: دانستن و درک مطالب سواد: تجربهٔ سواد تحصیلی و دانشگاهی
سواد علمی	سواد یعنی دانش و علمی خاص که با اعتماد و صحت بیان می‌شود.	سواد: اطلاعات علمی سواد: دانش فراوان سواد: مستند سخن گفتن سواد: دانستن با اعتماد سواد: توانایی بحث مربوط به تخصص
دانش مبتنی بر اصالت	سواد یعنی یادگیری و درک دانش مبتنی بر اصالت و واقعیت	سواد: خواندن متون مطبوعاتی سواد: درک از واقعیت‌های خارج از مدرسه سواد: انتقال مهارت‌های آموخته در کلاس به خارج از آن و برقراری ارتباط معنادار سواد: یادگیری فعالیت‌های مرتبط با دنیای واقعی

1. axial coding

مقولات	کدهای مفهومی	کدهای ثانویه
ایجاد عاملیت	سواد یعنی بیان ایده و نظر در حین گفتگو و در تعامل با دیگران	سواد: مطرح کردن دیدگاه فردی سواد: خودآگاهی و بیان عقیده سواد: جامعه‌ای آگاهی و نواندیش سواد: توانایی بیان ایده و قدرت قضاوت سواد: تعامل و گفتگو شرکت در اجتماعات مختلف
پیروی از خرد جمعی	سواد یعنی انتقال حقایق، عقاید و ارزش‌ها و علوم همگانی برای رسیدن به عقل جمعی و ترویج دانش جمعی	سواد: گسترش دانش همگانی سواد: ترویج ایده سواد: زبانی جهانی و همه‌فهم سواد: زنجیره‌ای از ایده‌ها سواد: حقایق جهانی برای رسیدن به عقل جمعی

پس از طبقه‌بندی مقولات، کدهای اولیه و کدهای ثانویه، مرحلهٔ ساخت طبقات اصلی الگو است. این مرحله، کدگذاری انتخابی[1] نامیده می‌شود. جدول ٤ شکل‌دهی طبقات اصلی از مقولات را در مرحلهٔ کدگذاری انتخابی نشان می‌دهد.

جدول ٤. شکل‌دهی طبقات کلی

طبقات اصلی	مقولات فرعی
سواد تحصیلی مبتنی بر اصالت	سواد به‌عنوان دانش تحصیلی و دانشگاهی سواد به‌عنوان علمی تخصصی سواد یعنی یادگیری و درک مبتنی بر اصالت
سواد جمعی	بیان ایده و ایجاد عاملیت گسترش و ترویج خرد جمعی

۳. ۱. سواد تحصیلی مبتنی بر اصالت[2]

شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، سواد تحصیلی را به‌عنوان یکی از مفاهیم اصلی سوادآموزی ذکر کرده‌اند. زبان‌آموزان این اصطلاح را برای توصیف مفهوم

1. selective coding
2. authenticity-based literacy

سوادآموزی در معنای خواندن و نوشتن و همچنین توصیف سواد در معنای آموزش و پرورش استفاده کرده‌اند. در این پژوهش، این طبقهٔ اصلی شامل سه زیرطبقهٔ مرکزی است. نمایش تصویری این ویژگی‌ها در شکل ۱ ارائه شده است.

۳. ۱. ۱. سواد دانش‌محور[1]

در این پژوهش، سوادآموزی با مفهوم تعلیم و تربیت به‌عنوان ویژگی سواد تحصیلی شناخته شده است. این مفهوم از طریق مصاحبه با زبان‌آموزان و از طریق فرایندهای بازخوانی توسط محققان ایجاد شده است. زبان‌آموزان اظهار داشتند که توانایی خواندن و نوشتن، دانستن، مهارت‌های حفظ کردن و تکرار کردن و تفکر منطقی از ابعاد اصلی سوادآموزی با مفهوم تعلیم و تربیت است. براساس آنچه از داده‌ها استخراج شد، منظور نویسندگان از سواد آموزش‌محور[2] مهارت‌های خواندن و نوشتن است که آن‌ها را وسیله‌ای ضروری برای رشد شناختی افراد، توانایی تفکر انتزاعی و راهکارهای حل مسئله می‌دانند. در پاسخ به سؤال در زمینهٔ توانایی‌هایی که مرتبط با سواد تحصیلی می‌باشند، زبان‌آموزان بیان کردند که افراد می‌توانند به مهارت‌های ذهنی مانند یادگیری، تکرار، تفکر انتزاعی و منطقی مجهز شوند. برای مثال، شرکت‌کنندهٔ سوم گفت «من فکر می‌کنم سوادآموزی، آموزش و پرورش است و کسانی که تجربهٔ تحصیلی دارند در مهارت‌های مانند حفظ و تکرار کلمات و اطلاعات خوب هستند». شرکت‌کنندهٔ دیگری گفت «دسترسی به آموزش و پرورش تأثیری بر چگونگی استفاده از توانایی‌های حل مسئله در موقعیت‌های مبهم دارد و آموزش و پرورش باعث می‌شود که ما متفکران بهتری باشیم».

مصاحبه‌شوندگان بر این باور بودند که توانایی ذهنی عامل مهمی در سوادآموزی آموزش‌محور است. علی‌رغم تغییرات چشمگیر در دیدگاه‌های سواد در سال‌های گذشته و ظهور مطالعات سواد جدید (NLS) و سواد چندگانه[3]، تعداد زیادی از

1. knowledge-focused literacy
2. pedagogy-based literacy
3. multiliteracies

زبان‌آموزان در این پژوهش هنوز به دیدگاه ماهیت‌گرایانهٔ سواد که تعریفی بسیار ساده‌انگارانه از سواد به‌عنوان توانایی خواندن و نوشتن است، معتقدند. تقریباً تمام شرکت‌کنندگان اعلام کردند که سواد را می‌توان تنها از طریق آموزش رسمی در مدارس و دانشگاه‌ها انتقال داد که منجر به به‌کارگیری تفکر منطقی و انتزاعی در حل مشکلات می‌شود. این درک از سواد مطابق با آنچه استریت (۱۹۸٤) به‌عنوان الگوی سواد خودمختار[1] (سواد شناختی)[2] مطرح کرده است، مطابقت دارد. این الگو یک تعریف جامع‌نگر و مردمی از سواد است و پیرو این دیدگاه، سواد فقط در داخل سر است و مقوله‌ای فردی و ذهنی است (برند و کلینتن[3]، ۲۰۰۲).

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شخصی را باسواد می‌دانند که مجهز به سواد خواندن و درک مطلب باشد. تعریف سواد و سوادآموزی در مفهوم آموزش رسمی از نگاه زبان‌آموزان می‌تواند تصدیق قابل ملاحظه‌ای بر ادعای برتری نسبی سواد تحصیلی و مدرسه بر سایر سوادها و در نظر گرفتن آن به‌عنوان استانداردی باشد که سایر سوادها براساس آن قضاوت می‌شوند (استریت و لف آستین، ۲۰۰۷). علت برتری این مفهوم سواد بر سایر مفاهیم می‌تواند مربوط به ارتباط سوادآموزی با آموزش و پرورش باشد. از آنجایی که سوادآموزی در چارچوب یادگیری، تدریس و تحصیل در مدارس مفهوم‌سازی شده است، واضح است که سواد تحصیلی در سایر مفاهیم سواد اعمال خواهد شد (استریت، ۱۹۸۸).

۳. ۱. ۲. آگاهی و استفاده از دانش[4]

زبان‌آموزان از عبارت «دانش اطلاع و کاربرد» به‌عنوان تعریف سواد یاد کرده‌اند. این مفهوم نمونه‌ای از «کدگذاری درون‌متنی»[5] (کوربین و استراس[6]، ۲۰۰۸، ص. ٦٥) است که به‌جای استفاده از استنباط محقق، به‌طور مستقیم از کلمات پاسخ‌دهندگان

1. autonomous literacy model
2. cognitive literacy
3. Brandth & Clinton
4. knowing and applying knowledge
5. in vivo coding
6. Corbin & Strauss

گرفته شده است. در این بخش به بررسی و توضیح پاسخ زبان‌آموزان در ارتباط با موضوع «دانش اطلاع و کاربرد» می‌پردازیم.

در این پژوهش، زبان‌آموزان دانش و علمی را که به‌طور رسمی در محیط آموزشی فرا گرفته می‌شود، ترجیح می‌دهند. به گفتهٔ آن‌ها، شخص باسواد می‌تواند مشاوره و پیشنهادهایی در رابطه با دانش علمی خود دهد. این دقیقاً چیزی است که نیلی (۲۰۰۵) در ارتباط با اهمیت سواد علمی بیان می‌کند. او معتقد است سواد علمی این امکان را به ما می‌دهد تا بتوانیم در مورد موضوعاتی که مطالعه کرده‌ایم به‌طور ماهرانه و با صراحت تمام سخن بگوییم. چنین دیدگاهی در مورد سوادآموزی در موارد زیر دیده می‌شود:

سواد به معنای آگاهی و استفاده از دانش و اطلاعات علمی که به‌صورت رسمی در مؤسسات و دانشگاه‌ها فرا گرفته می‌شود است. افراد باسواد با اطمینان صحبت می‌کنند... این کاملاً اشتباه است که فردی به بیان ایده‌ها و پیشنهادهایی خارج از دانش و درجهٔ تحصیلی خود بپردازد؛ زیرا ما در مورد همهٔ مسائل دانش کافی نداریم.

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان اظهار داشت: وقتی دانش ما کامل می‌شود، باسواد هستیم. وقتی چیزی را می‌دانیم با اعتماد صحبت می‌کنیم.

شرکت‌کنندگان بر این عقیده بودند که سواد با آگاهی و استفاده از دانش دانشگاهی همراه است و فرد علمی این توانایی را دارد که اندیشه‌ها، مفاهیم و دیدگاه‌های مختلف را با اطمینان و قطعیت ابراز کند. این دیدگاه با این مفهوم که دانستن نشان‌دهندهٔ سطح بالایی از اطمینان است، ارتباط مستقیم دارد (کویین[1]، ۱۹۷۸؛ هانت[2]، ۲۰۰۳). علاوه بر آن، اتفاق نظر میان فیلسوفان و دانشمندان در مورد این توجیه معرفتی وجود دارد که با صراحت ادعا کردن به اینکه *من چیزی را می‌دانم*، تعهد و مسئولیتی را نسبت به دیگران قبول می‌کنم که من سطح کاملی از دانش و معرفت در ارتباط با آن موضوع خاص را دارم (وگا-ان کبو[3]، ۲۰۱٦). به‌همین‌ترتیب،

1. Quine
2. Hunt
3. Vega-EnCabo

بسیاری از محققان بر این باورند که اطمینان و یقین فرد جزء ضروری از دانش فرد است (کویین، ۱۹۸۷؛ راسل[1]، ۱۹۸٤).

فراتر از ایده سواد به‌عنوان آگاهی و استفاده از دانش علمی، زبان‌آموزان اظهار داشتند که سواد علمی افراد را مجهز می‌کند تا به‌طور انتقادی فکر، ارزیابی و قضاوت کنند. این مفهوم در مثال زیر مشهود است: سواد به معنای دانش آکادمیک است و یک فرد دانشمند و علمی توانایی بحث، ارزیابی و قضاوت در مورد مسائل مربوط به دامنهٔ تخصص خود را دارد.

از داده‌ها این گونه استنباط شد که زبان‌آموزان، تفکر انتقادی را محصول دانش و سواد علمی می‌دانند. از نظر مک‌پک[2] (۱۹۹۰)، تفکر انتقادی، نیاز به ماده‌ای دارد که بتوان به‌طور انتقادی فکر کرد؛ ماده‌ای که توانایی تفکر انتقادی را به ما می‌دهد می‌تواند دانش پیش‌زمینه‌ای ما (ویلینگهام[3]، ۲۰۰۷) یا دانشی مبتنی بر علمی خاص (بایلین[4] و همکاران، ۱۹۹۹) باشد.

۳. ۱. ۳. آموزش اصیل[5]

اگرچه زبان‌آموزان مفهوم سواد را به مهارت‌های خواندن و نوشتن به‌ویژه درک مطلب نسبت دادند، آن‌ها اظهار داشتند که برنامه‌ریزی درسی باید طبق فعالیت‌های مرتبط با دنیای واقعی و نه براساس فعالیت‌های رسمی خواندن و نوشتن که مرتبط با مدرسه و رویکرد سنتی آموزش دانش انتزاعی است، طراحی شوند. این مفهوم را می‌توان در نظر زیر مشاهده کرد: با خواندن متون واقعی در کلاس، به‌عنوان مثال خواندن روزنامه، دانش‌آموزان می‌توانند ارتباط بین مهارت‌های آموخته‌شده خود و واقعیت را درک کنند.. پس می‌توان گفت که آن‌ها باسواد هستند.

1. Russell
2. Mc Peck
3. Willingham
4. Bailin
5. authenticity-based pedagogy

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان اظهار داشت: متون واقعی زندگی، فرصتی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند که یادگیری‌ها معنادار شود، اما معلمان به‌دلیل برخی استانداردها از استفادهٔ این متون در کلاس جلوگیری می‌کنند.

این همان چیزی است که نیومن و وهلگ[1] (۱۹۹۳) در مورد کلاس درس مبتنی بر اصالت بیان کرده‌اند که در آن بر تجربه‌های یادگیری که مشترکاتی با آنچه افراد در زندگی واقعی خارج از کلاس می‌آموزند، تأکید می‌شود. بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که باید آموزش رسمی و تجربهٔ یادگیری در کلاس با دنیای واقعی مرتبط باشد. اکثر مطالعات پیشین در این زمینه نشان داده‌اند که تجربه‌های یادگیری در کلاس باید بازتابی از پیچیدگی‌ها و ابهام‌های زندگی باشند (هیو و کاپلین[2]، ۲۰۱۱؛ سایدیس[3]، ۲۰۱۵) و برنامهٔ درسی و تصمیمات آموزشی باید در قالب آموزش مبتنی بر اصالت عرضه شود. زبان‌آموزان در این پژوهش رویکرد شناختی به سواد دارند. با این حال، شناخت از نگاه آن‌ها، ساختارهای ذهنی است. با این حال، درک آن‌ها از مفهوم سواد با آنچه استریت (۱۹۸۸) به‌عنوان الگوی مستقل سواد (سواد شناختی)[4] و دیدگاه عینی‌گرایانهٔ سواد یاد می‌کند، اندکی متفاوت است. آموزش اصیل، مفهومی از نظریهٔ سازنده‌گرایی است. براساس این نظریه، ارتباط با محیط مجاور نقش مهمی در آموزش و یادگیری دارد. تنها از طریق تجربهٔ جهان به‌طور مستقیم و بر مبنای تجربهٔ شخصی، زبان‌آموزان می‌توانند معنا، دانش و تجربهٔ یادگیری را در ذهن خود بسازند (تام[5]، ۲۰۰۰؛ بادا و الوسگون[6]، ۲۰۱۵).

1. Newmann & Wehlage
2. Hui & Koplin
3. Sydis
4. cognitive literacy
5. Tam
6. Bada & Olusegun

۳. ۲. سواد جمعی[1]

مفهوم سواد نه‌تنها به سواد شناختی که افراد به‌طور مستقل فرا می‌گیرند، بلکه به دانش اجتماع نیز مرتبط است. زبان‌آموزان اظهار داشتند به‌جای اینکه بگوییم فرد باسواد است، باید بگوییم که چگونه او ایده و نظر خود را بیان می‌کند، چگونه خرد عمومی گسترش یافته و چگونه به نظرات دیگران احترام گذاشته و آن‌ها را می‌شنود. این تفسیر، مفهوم اصلی دیگری از سواد بود که از داده‌ها استخراج شد که متشکل از دو زیرشاخهٔ ایجاد عاملیت[2] و پیروی از خرد جمعی[3] است.

۳. ۲. ۱. ایجاد عاملیت

تحلیل داده‌ها نشان داد، بسط تفکر و داشتن یک صدا که منعکس‌کنندهٔ دیدگاه فرد است عامل مهمی در شکل‌گیری سواد جمعی است. تعدادی از زبان‌آموزان تصور می‌کردند شکل دادن افکار و دیدگاه‌ها و بیان آن‌ها به‌صورت عمومی بدون اینکه نگران پیامد آن‌ها باشیم، ویژگی‌های قابل توجهی از خرد و سواد جمعی است. این در گزارهٔ زیر مشهود است: سوادآموزی با شکل دادن دیدگاه‌های خود و به اشتراک گذاشتن آن‌ها با دیگران مرتبط است... بیان کنید آنچه را که فکر می‌کنید.

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان اظهار داشت: ابراز افکار و مفروضات ما دربارهٔ همه‌چیز از طریق ارتباط با دیگران نشان می‌دهد که ما افراد باسوادی هستیم.

زبان‌آموز دیگری در این باره گفت: داشتن دانش و توانایی تفکر کافی نیست...شرکت در جامعه به‌صورت فعال یا به اشتراک گذاشتن نظرات خود با دیگران نشان‌دهندهٔ این است که شما فرد باسواد و آگاهی هستید... تعامل با دیگران باعث می‌شود که باسواد شویم.

زبان‌آموزان در این پژوهش، سواد را مفهومی مستقل ندانسته و فرد با سواد را فردی مطلع که فقط بر روی موضوعات گوناگون تأمل می‌کند در نظر نگرفته‌اند. آن‌ها

1. collective literacy
2. agency
3. collective wisdom

بـر روی روش‌هـایی تأکیـد می‌کننـد کـه افـراد از طریـق ارتبـاط بـا دیگـر عوامـل انسـانی، عاملیت خود را بیـان می‌کننـد. ایـن دیـدگاه سـوادآموزی مـرتبط بـا ایـن موضـوع اسـت کـه چگونه مفهـوم عاملیـت را می‌تـوان بـر مبنـای هسـتی‌شناسـی ارتبـاطی تفسـیر کـرد (اوزول[1]، ۲۰۱۳). در همـین راسـتا، ورتسـج[2] و همکـاران (۱۹۹۳)، بـه بیـان مفهـومی غیرانحصـاری از عاملیت می‌پردازند کـه ادعـا می‌کنـد عاملیـت، یعنـی توانـایی مـا بـرای عمـل و یـادگیری، ویژگی‌ای گروهی اسـت و زمـانی کـه مـا از ابزارهـای میـانجی بـرای همکـاری و ارتبـاط بـا دیگـران اسـتفاده مـی‌کنیم، ایـده‌ها و نظـرات شخصـی خـود را بـه جهـان پیرامـون عرضـه می‌کنیم (کیوان‌پناه و مهابادی، ۱۳۹۷).

مفهـوم گفتگومنـدی[3] بـاختین[4] (۱۹۸۱) بـه مـا کمـک می‌کنـد بفهمـیم چگونـه می‌تـوان سـواد جمعـی را از طریـق ایجـاد عاملیـت شـکل کسـب کـرد. از نگـاه بـاختین، هویـت و شناخت افراد از خود بـه‌طور قابـل تـوجهی بـه ارتبـاط آن‌هـا بـا یکـدیگر مـرتبط اسـت. هـر انسـان بـه‌عنوان موجـودی اجتمـاعی می‌توانـد از طریـق گفتمـان، تعامـل معنـاداری بـا افـراد جامعـهٔ پیرامـونش داشـته باشـد و دیـدگاه خـود را از واقعیـت بیـان کنـد و از ایـن طریـق، «خود»[5] خود را شکل داده و گاهی تغییر شکل دهد.

۳. ۲. ۲. پیروی از خرد جمعی

پیـروی از خـرد جمعـی مفهـوم دیگـری اسـت کـه زیرشـاخهٔ دومـین مفهـوم اصـلی از سواد در پژوهش حاضر اسـت کـه آن را «سـواد جمعـی» نامیـدیم. ایـن مفهـوم نیـز نمونـه‌ای از کدگـذاری درون‌متنـی اسـت (کـوربین و اسـتراس، ۲۰۰۸، ص. ٦٥) کـه بـه‌طور مسـتقیم از گفتـه‌های شـرکت‌کنندگان اسـتخراج شـده اسـت. تحلیـل داده‌هـا نشـان داد اکثریـت زبان‌آموزان بر این باورنـد کـه سـواد فراینـدی مـداوم در پـی یـافتن خـرد جمعـی اسـت کـه

1. Oswell
2. Wertsch
3. dialogicality
4. Bakhtin
5. self

در حال تغییر نیز هست. یک مثال که به‌طور خاص به این مسئله اشاره دارد، در زیر آمده است:

افراد با سواد دانش خود را به‌صورت گفتاری به اشتراک می‌گذارند... سواد و دانش یک مشخصهٔ فردی نیست و باید در جهت شکل دادن خرد جمعی گام بردارد. تأمل و پیگیری دانش مورد تأیید همگان نوعی از سواد که سواد جمعی است را شکل می‌دهد.

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان استدلال کرد: سوادآموزی هرگز به پایان نمی‌رسد... سواد محصول فرایند انتقال و برقراری دانش از طریق تعامل گفتمان است.

شرکت‌کنندگان استدلال کردند که دانش و توانش ذهنی باید از طریق گفتمان منتقل شود و سواد از طریق تعامل میان افراد جامعه مفهوم‌سازی می‌شود. شرکت‌کنندگان صریحاً اعلام کردند که توانایی شناخت فرد از خود، ناقص یا محدود است و از طریق به اشتراک گذاشتن این ادراکات شناختی با دیگران، سواد مفهوم‌سازی شده و تکامل می‌یابد. ادعای فعلی به‌نظر می‌رسد که ایدهٔ «انسان‌گرایی جدید»[1] لوی[2] (۱۹۹۷) را تأیید کند. به‌گفتهٔ وی، دانش فرد محدود است و با به اشتراک‌گذاری حوزه‌های دانش از طریق یک سیستم حافظهٔ پیوسته که منجر به دانش گروهی یا سواد جمعی می‌شود، ظهور می‌یابد. با در نظر گرفتن مفهوم گفتمان باختین به تصویر روشنی از ادراک زبان‌آموزان از سواد در این پژوهش خواهیم رسید. باختین معتقد است که چندصدایی و وجود گونه‌های سخنی گوناگون در جامعه با آنچه ما درک می‌کنیم، فکر می‌کنیم، می‌نویسیم و می‌گوییم، کاملاً مرتبط است. برای باختین زبان دارای ماهیت گفتمانی است و با در تعامل قراردادن «خود» خود و «خود» دیگران ظاهر می‌شود (باختین، ۱۹۸٦). دیدگاه یانکلوویچ[3] (۱۹۹۹) در مورد گفتمان نیز با مفهوم فعلی سواد به‌عنوان پیروی از خرد جمعی ارتباط مستقیمی دارد. به‌گفتهٔ

1. new humanism
2. Levy
3. Yankelovich

وی، عقل جمعی در قضاوت عمومی، محصول تعامل و انتقال حقایق، عقاید، احساسات و ارزش‌ها از طریق روند گفتگوست.

٤. معرفی الگوی داده‌بنیاد و تدوین آن براساس نظریات موجود

در این پژوهش، به بررسی دیدگاه و درک ۲۵ دانشجوی کارشناسی ارشد زبان انگلیسی در مورد مفهوم‌سازی سواد پرداختیم. با استفاده از مطالعات گذشته و جمع‌آوری داده‌ها و با تکیه بر تحلیل داده‌ها، موضوعات و مضامین خاصی در ارتباط با سواد پدیدار شدند.

براساس یافته‌های این پژوهش، الگوی جدیدی مبنی بر اینکه چگونه دانشجویان زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی سواد را درک و مفهوم‌سازی می‌کنند، معرفی شد. الگوی «سواد دانشی است علمی و مبتنی بر اصالت که از طریق گفتمان و بیان عاملیت منتقل می‌شود»، به‌عنوان مدل برگرفته از داده‌ها در این پژوهش مطرح شد. مدل پارادایم مفهوم سواد از نگاه زبان‌آموزان در نمودار ۱ نشان داده شده است. بخش اول این الگو بر اهمیت دانش و آگاهی علمی مبتنی بر اصالت تمرکز دارد. در این بخش از مدل، منظور زبان‌آموزان از سواد و دانش علمی، سواد در مفهوم توانایی خواندن و نوشتن است که افراد در محیط آموزشی می‌آموزند. این دیدگاه همگام با الگوی مستقل سواد از نگاه استریت (۱۹۸٤) است. استریت معتقد است سواد مقوله‌ای فردی است و توانایی خواندن و نوشتن به رشد شناختی افراد کمک کرده و آن‌ها را مجهز به تفکر انتزاعی می‌کند (استریت، ۱۹۸٤).

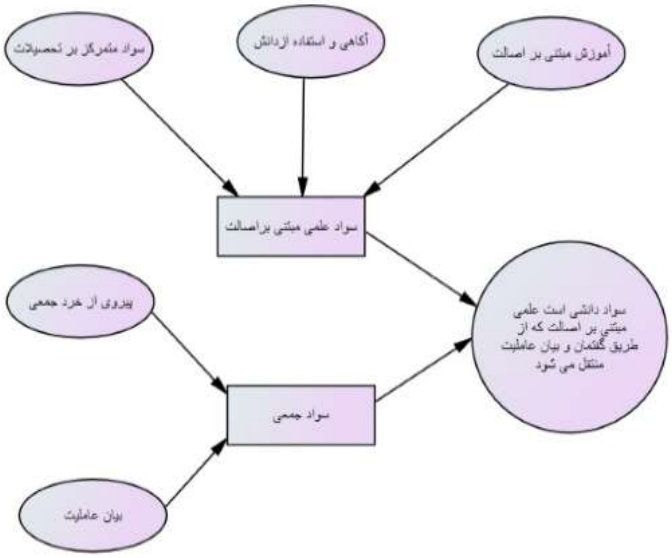
این پژوهش می‌تواند برای آموزش زبان خارجی و بالا بردن سواد زبان خارجی بسیار مفید و مؤثر باشد؛ زیرا مثال‌هایی از اهمیت پیشرفت‌های علمی مبتنی بر اصالت در میان دانشجویان زبان انگلیسی را نشان می‌دهد. اکثر شرکت‌کنندگان در این پژوهش تلاش کردند بر ارزش‌های آموزش سنتی کمتر تأکید ورزند و بر اهمیت موفقیت تحصیلی و آموزش مبتنی بر اصالت تکیه کنند. بسیاری از محققان بر استفاده از آموزش مبتنی بر اصالت در یادگیری زبان خارجی تأکید کرده‌اند (ازوریر، اوسم و

هـرینگتن[1]، ۲۰۱۷). آمـوزش مبتنـی بـر اصـالت بـه زبـان‌آموزان کمـک می‌کنـد اطلاعـات واقعـی در ارتبـاط بـا فرهنـگ زبـان خـارجی را بیاموزنـد و همچنـین بتواننـد ارتبـاطی بـین زبان ارائـه‌شـده در کلـاس و زبـان مـورد اسـتفاده در شـرایط واقعـی را درک و نهادینـه کننـد (العذری و الرشیدی[2]، ۲۰۱٤).

محققـان پیشـین نیـز ایـن جنبـه از مفهـوم سـواد را درک کرده‌انـد. بـرای مثـال، طبـق تعریـف کـرس[3] (۲۰۰۳)، مفهـوم سـواد را می‌تـوان از دو بعـد مختلـف درک و تصویرسـازی کـرد: زبـان‌شـناختی و شـناختی. بـا تکیـه بـر دیـدگاه زبان‌شـناختی، اصـطلاح سـواد بـه توانـایی پـردازش واژهٔ نوشـته شـده ارتبـاط دارد. در ایـن پـژوهش، بخـش اول الگو به این مقولـه زبان‌شـناختی پرداختـه اسـت. بـا ایـن حـال، زبـان‌آموزان مفهـوم سـواد را محدود به بعـد زبان‌شـناختی آن نمی‌داننـد و بـر جنبـهٔ شـناختی آن نیـز تأکیـد دارنـد. کـرس معتقـد اسـت از بعـد شـناختی، توانـایی خوانـدن و نوشـتن یـک فراینـد تفکـر اسـت کـه از طریـق آن افـراد تلـاش دارنـد زبـان نوشـتار را بـه زبـان، متـون، محتـوا، و آنچـه در جهـان پیرامون قرار دارد مرتبط سازند تا بتوانند معنا و مفهوم متن را بهتر درک کنند.

در واقـع براسـاس نتـایج به‌دسـت‌آمـده از ایـن پـژوهش، آمـوزش سـواد زبـان انگلیسـی به‌عنوان زبان خـارجی بایـد بتوانـد راه را بـرای آمـوزش و آگـاهی مبتنـی بـر اصـالت همـوار سـازد. بـه بیـانی دیگـر، معلمـان زبـان بایـد دانـش و سـواد زبـانی را طـوری بـه جریـان بیندازند که نـه‌تنها در بالـا بـردن درک آن‌هـا از مسـائل جهـان پیرامـون سـودمند بـوده، بلکـه بـا رفـع نیازهـای زبـانی آن‌هـا نیـز همـراه باشـد. بازتولیـد محـض دانـش قبلـی براسـاس برنامه‌ریزی معمول، به پیشرفت مبتنی بر اصالت کمکی نمی‌کند.

1. Ozverir, Osam, & Herrington
2. All Azri & Al-Rashdi
3. Kress



نمودار ۱. مدل پارادایم مفهوم سواد از نگاه زبان‌آموزان

علاوه بر دستیابی به آگاهی و دانش مبتنی بر اصالت، بخش دوم این الگو بر انتقال این دانش از طریق گفتمان تمرکز دارد. زبان‌آموزان معتقدند افراد باسواد در روند گفتمان، عاملیت و دیدگاه‌های فردی خود را قاطعانه بیان می‌کنند. بر همین مبنا روش‌های آموزشی که در آن زبان‌آموزان تلاش می‌کنند از طریق گفتمان به بیان ایده و نظرات شخصی خود بپردازند، می‌تواند ما را به این مهم نزدیک نمایند. مثلاً می‌توان پایهٔ آموزش را آموزش سؤال‌برانگیز[1] قرار داد و این نوع آموزش را پیش گرفت. این نوع آموزش رویکردی سازنده است که بر یادگیری از طریق حل مسئله و مشکل به‌ویژه مشکلات دنیای واقعی تأکید دارد. در حقیقت، هدف یادگیری خودمحور و همچنین پرورش افرادی خلاق و فعال در بیان عاملیت است (میجر و مالویهیل[2]، ۲۰۱۸؛ پکور[3]، ۲۰۱۲). در حوزهٔ آموزش زبان دوم نیز می‌توان به نظریهٔ پیچیدگی لارسن-فریمن[4] (۲۰۱۳) در تبیین داده‌های این پژوهش اشاره کرد. براساس این

1. problem-posing education
2. Major & Mulvihill
3. Pecore
4. Larsen-Freeman

نظریه، سواد زبانی یادگیرنده به‌صورت الگوهایی پویا پدیدار می‌شوند. یادگیرنده سعی دارد در فرایند مکالمه الگوهای زبانی خود را سازگار کند. در حقیقت، الگوهای زبانی توسط زبان‌آموزان به‌طور مداوم در حال جمع‌آوری و پدیدار شدن هستند (لارسن-فریمن، ۲۰۱۳).

بنابراین، زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به نوعی آموزش نیاز دارند که در آن مکالمه‌ها و گفتگوهای اساسی بین یادگیرنده و یک منبع حمایتی مانند معلم یا هر دانش‌آموز و فرد علمی پررنگ باشد تا بتوانند از طریق گفتمان به دانش مبتنی بر اصالت دست یابند. برای دستیابی به این هدف، رویکرد ارتباطی[1] به آموزش زبان که در آن زبان‌آموزان در استفاده مستقیم از زبان برای انتقال معنای واقعی و برای حل مشکلات واقعی دخیل هستند، می‌تواند مفید باشد. در همین راستا، می‌توان از نظریهٔ ویگوتسکی[2] در تبیین نظریهٔ حاضر استفاده کرد. ویگوتسکی معتقد است یادگیری محصول تعامل فرد و محیط اجتماعی‌اش است. او عقیده داشت یادگیری نیازمند حرکت در منطقه تقریبی رشد (ZPD)[3] است. منطقهٔ تقریبی رشد، فاصلهٔ بین سطح کنونی یا سطح واقعی فرد و سطحی است که بالقوه می‌تواند به آن دست یابد. ویگوتسکی معتقد بود برای حرکت در منطقهٔ تقریبی رشد می‌توان از داربست‌زنی[4] استفاده کرد. یعنی هدایت فرد یادگیرنده توسط فردی که از او بالغ‌تر و آگاه‌تر است (ویگوتسکی، ۱۹۷۸).

علاوه بر این، براساس داده‌های این پژوهش، در میان روش‌های مختلف آموزش زبان ارتباطی، نویسندگان این پژوهش بر این باورند که درام[5] را می‌توان در برنامه‌های آموزش سواد زبان انگلیسی گنجاند؛ زیرا گفتمان‌های دراماتیک فرصت مناسبی برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا متون معتبر و اصیل ادبی و فعالیت‌های

1. communicative approach
2. Vygotsky
3. zone of proximal development
4. scaffolding
5. drama

معنـامحور و دانش‌آموزمحـور را بـه‌کـار گیرنـد (اوینـگ[1] و همکـاران، ۲۰۱۱). از طریـق گفتمان‌هـای ادبـی و دراماتیـک کـه یادگیرنـدگان در فعالیت‌هـای بـازی نقـش[2] بـه‌کـار می‌گیرند، به نوعی دانـش مبتنـی بـر اصـالت دسـت یافتـه و ایـن دانـش را از طریـق گفتمـان و مکالمه انتقـال می‌دهنـد. درام ابـزار آموزشـی ارزشـمندی اسـت کـه بـرای حمایـت از هـر جنبهٔ افزایش سواد می‌تواند به‌کار رود (مک‌مستر[3]، ۱۹۹۸).

۵. نتیجه‌گیری

در این پـژوهش، بـا واکـاوی نظـرات دانشـجویان زبـان انگلیسـی در مـورد مفهـوم سـواد به تـدوین الگـو پـرداختیم. از نتـایج درخـور توجـه ایـن پـژوهش آن اسـت کـه زبـان‌آموزان پیوندی میان الگـوی مسـتقل سـواد (سـواد در معنـای مهـارت خوانـدن و نوشـتن) و الگـوی سـواد اجتمـاعی برقـرار کردنـد. آن‌هـا اظهـار داشـتند کـه افـراد بـادانش و سـواد علمـی و دانشگاهی تمایـل بـه گفتگـو و تبـادل نظـرات و مطـرح کـردن عاملیـت خـود دارنـد و ایـن سـواد علمـی اسـت کـه سـبب روابـط و تعامـل کنشـگران اجتمـاعی می‌شـود و بـه‌نوعی باعث تسهیل روابـط اجتمـاعی نیـز می‌شـود. بـر همـین مبنـا، افـزایش سـواد زبـانی بـه‌ویـژه زبان دوم و سوم بایـد بـا شـیوه‌های ارتبـاطی و همچنـین انتقـادی در کلـاس صـورت پـذیرد تا بتواند بستر لـازم بـرای گفتگوهـا و تبـادل نظـرات و دانـش علمـی فـراهم آورد. بـه بیـانی دیگر، یادگیری سواد زبانی باید از مقولهٔ فردی به مقولهٔ بین‌فردی ارتقا یابد.

کتابنامه

پیش قدم، ر.، طباطبائیان، م. و ناوری، ص. (۲۰۱۱). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول: از پیدایش تا تکوین*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

حاج باقری، م. ا. پرویزی، و س. صلصالی، م. (۱۳۹۲). *روش‌های تحقیق کیفی*. تهران: نشر و تبلیغ بشری.

1. Ewing
2. role play activities
3. Mc Master

طباطبایی فارانی، س.، پیش قدم، ر.، و مقیمی، س. (۱۳۹۸). معرفی الگوی "هیجامد" به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۲*(۲)، ۳۵-۶۳.

فلیک، اووه. (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمهٔ هادی جلیلی، تهران: نشرنی.

کیهان پناه، ش.، مهابادی، س. (۱۳۹۷). بررسی مقایسه‌ای هویت و عاملیت نو معلمان انگلیسی زبان و فارسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در کانادا. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۱*، ۱۱۷-۱٦٤.

Al Azri, R. H., & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific and Technology Research*, *3*(10), 249-254.

Babbie, E., & Mouton, J. (2010). *The practice of social research*. Cape Town, England: Oxford University Press.

Bada, D., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research and Method in Education*, *5*(6), 66-70

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, *31*(3), 285–302.

Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination* (pp. 259-422). Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres (V. McGee, Trans.). In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin, Texas: University of Texas Press.

Baklazhenko, Y. V., & Savchuk, T. L. (2018). English language learning needs analysis in radio engineering sphere. *Information Technologies and Learning Tools*, *64*(2), 88-97.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research in education: An introduction to theory and practice* (5th Ed.). Boston, MA: Ally and Bacon.

Bowers, J. S., & Bowers, P. N. (2017). Beyond phonics: The case for teaching children the logic of the English spelling system. *Educational Psychologist*, *52*(2), 124–141.

Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, *34*(2), 337-356.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis.* London, England: Sage.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Cydis, S. (2015). Authentic instruction and technology literacy. *Journal of Learning Design*, *8*(1), 68-78.

Ewing, R. Hristofsk, H., Gibson, R., Campbell, V. & Roberston, A. (2011). Using drama to enhance literacy: The school drama initiative. *Literacy learning: The Middle Years*, *19*(3), 33-39.

Gee, J. P. (1991). *Social linguistics and literacies*. London, England: Taylor & Francis.

Gilles, C., Wang, Y., & Johnson, D. (2015). Drawing on what we do as readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *59*(6), 675-684.

Glaser, B. G. (2002). Constructivist grounded theory? Forum. *Qualitative Social Research*, *3*(3), 32-37.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.

Hagood, C. (2002). Critical literacy for whom? *Reading Research and Instruction, 41*(3), 247–266.

Hall, G. (2016). *Language arts and disciplines.* London, England: Routledge.

Hamer, J. (2005). Exploring literacy with infants from a sociocultural perspective. *New Zealand Journal of Teachers' Work, 2*(2), 70-75.

Hui, F. & Koplin, M. (2011). The implementation of authentic activities for learning: A case study in finance education. *E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, *5*(1), 59-72.

Hull, G. A., & Moje, E. B. (2012). What's the development of literacy the development of*? Commissioned papers on language and literacy issues in the Common Core State Standards and Next Generation Science Standards*, *94*, 52.

Hunt, D. P. (2003). The concept of knowledge and how to measure it. *Journal of Intellectual Capital*, *4*(1), 100-113

Keefe, E. B., & Copeland, S. R. (2011). What is literacy? The power of a definition. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *36*(3-4), 92-99

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, England: Routledge. *Language, Literacy, and Learning in the Content Areas*, *62*(3), 1-12

Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of learning transformed. *A Journal of Research in Language Studies*, *63*(1), 107-129.

Lee, C. (2016). Multiple literacies and critical literacy. *Journal of Language and Literacy Education*, *12*(1), 40-54.

Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford, England: Oxford University Press.

Liu, X. (2013). *Home literacy environment' influence on language and reading development*, (Unpublished master's thesis). University of Michigan, Michigan.

Major, T., & Mulvihill, T. M. (2018). Problem-based learning pedagogies in teacher education: The case of Botswana. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *12*(1), 1-11.

McMaster, J. C. (1998). Doing literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, *51*(7), 574-584.

McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, *19*, 10-12.

Nergis, A. (2013). Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes, 12*, 1-9.

Newmann, R., & Wehlage, G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership, 50*(7), 8-12.

Oswell, D. (2013). *The agency of children.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ozverir, I., Osam, U., & Herrington, J. (2017). Investigating the effects of authentic activities on foreign language learning: A design-based research approach. *Journal of Educational Technology and Society, 20*(4), 261-274.

Pecore, J. L. (2012). Beyond beliefs: Teachers adapting problem-based learning to preexisting systems of practice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 7*(2), 6–33.

Quine, W. V. 1987. *Quiddities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Russell, B. (1984). *Human knowledge*. New York, NY: Simon and Schuster.

Sangster, P. Stone, K. & Anderson, C. (2013). Transformative professional learning: embedding critical literacies in the classroom. *Professional Development in Education*, 39(5), 615-637.

Shah, S. K., Tabassum, R., Mahmood, R., & Hussain, Q. (2012). Implications of critical literacy for language classroom. *Journal of Education and Practice. 3(5),* 31-40.

Street, B. & Lefstein, A. (2007). *Literacy: An advanced resource book*. Routledge applied linguistics: New York.

Street, B. (2013). Applying earlier literacy research in Iran to current literacy theory and policy. *Iranian Journal of Society, Culture & Language, 1(1),* 2-9.

Street, B. V. & Street, J. (1991). The schooling of literacy. In D. Barton and R. Ivanic (Eds), *Writing in the community* (pp. 143-166). London: Sage Publications.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. V. (1988). Literacy Practices and Literacy Myths. In R. Saljo (Ed), *The written word: Studies in literate thought and action,* vol. 23 of Language and Communication Series (pp. 59-72). Heidelberg: Springer –Verlag.

Swain, J. M., & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programs. *Journal of Early Childhood Literacy, 2*(1), 1–28.

Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society, 3*(2), 50-60.

Vega-Encabo, J. (2016). The concept of knowledge: What is it for? *Disputatio, 8*(43), 187-202.

Wertsch, J.V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development. *New York, NY: Oxford University Press.*

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, *109*(4), 8-19.

Yankelovich, D. (1999). *The magic of dialogue: Transforming conflict into cooperation*. New York: Simon & Schuster.

دربارهٔ نویسندگان

نرجس عامل صادقی دانش آموختهٔ دکتری آموزش زبان دانشگاه حکیم سبزواری است. زمینه‌های پژوهش ایشان آموزش سواد، سواد چندگانه و سواد به عنوان مقوله اجتماعی می‌باشد.

محمد داودی دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است و زمینه‌های پژوهش ایشان روان‌شناسی زبان، درک‌مطلب و رشد واژگان می‌باشد.

محمد رضا عادل دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است و علاقهٔ اصلی پژوهش ایشان زبان‌شناسی اجتماعی-کاربردی و تحلیل گفتمان می‌باشد.

محمد زارعیان دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است و علاقهٔ اصلی پژوهش ایشان تهیه و تدوین مطالب درسی و مطالعات برنامه‌ریزی درسی می‌باشد.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۹)، صص ۲۹-۵۵

Doi: 10.22067/lts.v53i2.63623
مقالهٔ پژوهشی

بررسی مفهوم بسندگی زبانی از دیدگاه سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و فراگیران زبان انگلیسی در ایران

محمد پژوهش* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان مشهد، مشهد، ایران)
آذر حسینی فاطمی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

با توجه به نقش باورها در فراگیری زبان دوم و اهمیت بسندگی در برنامه‌های آموزشی زبان انگلیسی، پژوهش پیش‌رو به روش کیفی و با استفاده از مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته به بررسی مفهوم بسندگی از منظر سیاست‌گذاران آموزشی، مدرسان و فراگیران زبان انگلیسی در ایران پرداخته است. مصاحبه‌ها پس از گردآوری ضبط و پیاده‌سازی، به کمک نرم‌افزار تحلیل کیفی MAXQDA مضامین آن‌ها شناسایی، کدگذاری و دسته‌بندی گردیدند. جمع‌آوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری و رسیدن تعداد مصاحبه‌شوندگان به ۲۰ نفرادامه یافت. تحلیل کیفی متون بیانگر وجود تنوع و گوناگونی دیدگاه‌ها و باورها در زمینهٔ ماهیت و خصوصیات بسندگی، رویکردهای آموزشی، شیوه‌های اندازه‌گیری و اهداف آموزشی مورد نظر گروه‌های مصاحبه‌شونده بود. براساس یافته‌ها و برای نزدیکی بیشتر باورها، افزایش انگیزه بیشتر در رشد بسندگی زبان انگلیسی فراگیران و کمک به رضایت شغلی مدرسان، پیشنهادها و طرحی آموزشی ارائه شده است. یافته‌ها و راهکار پیشنهادی در این پژوهش می‌تواند برای طراحان برنامه‌های درسی زبان دوم، سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و فراگیران زبان انگلیسی مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: بسندگی زبانی، توانش زبانی، پنداره، مهارت‌های زبانی

* نویسنده مسئول mohdpazhou@gmail.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۰۳

۱. مقدمه

حیطهٔ آموزش زبان انگلیسی همواره شاهد نظریات و پژوهش‌های فراوان و مختلفی با هدف غایی یافتن روشی کارآمدتر برای رشد و شکوفایی بسندگی بوده است. هم‌جهت با چنین مطالعاتی، بسندگی زبانی خود موضوع و انگیزهٔ اصلی مطالعه و پژوهش‌های فراوانی بوده که هدفشان ارائهٔ مدل و چهارچوبی جامع‌تر برای شناسایی، تبین ویژگی‌های مختلف این سازه ذهنی بوده و به‌گونه‌ای شاید همواره، همزمان در نقش وسیله و هدف، در این تلاش‌ها ظاهر شده است. چنین نقشی در حالی که بسندگی را به‌زعم بسیاری از پژوهشگران به پرکاربردترین واژه در حوزهٔ زبان‌آموزی تبدیل کرده، وضعیت متناقضی را نیز دامن زده است؛ زیرا این تحقیقات فراوان به ارائهٔ مدلی مورد پذیرش همگان در حوزهٔ آموزش زبان منجر نشده است (اسپالسکی[1]، ۲۰۰۷؛ باکمن [2]، ۲۰۰۷؛ پیش‌قدم و ذبیحی، ۲۰۱۵؛ فرهادی، ۱۹۸۲، ۲۰۰۵؛ شوهامی[3]، ۲۰۱۷؛ کامینز[4]، ۲۰۰۸؛ یانگ[5]، ۲۰۱۱).

یکی از نظریه‌هایی که با ظهور خود تغییرات قابل توجهی را در آموزش عمومی و رویکردها در حوزهٔ آموزش زبان موجب گردید، نظریهٔ کنش متقابل اجتماعی[6] است که با تکیه بر نگرشی جامع، چندرشته‌ای، توصیفی و تبینی، تعامل و مشارکت را لازمهٔ فضاهای آکادمیک و موفقیت در فراگیری زبان دوم می‌داند (فریره[7]، ۲۰۰۰، ویلیامز و برودن[8]، ۱۹۹۷). توجه ویژه به نقش باورها و عقاید زبان‌آموزان و معلمان از دیگر موضوعات مرتبط با این دیدگاه است. تحقیقات پیرامون باورها اکنون مجموعه‌ای ارزشمند از برداشت‌های صحیح و غلط گروه‌های مرتبط با آموزش و فراگیری زبان دوم را فراهم آورده که دانستن آن‌ها به درک بهتر ما از فرآیند زبان‌آموزی کمک

1. Spolsky
2. Bachman
3. Shohamy
4. Cummins
5. Young
6. social interactionist theory
7. Freire
8. Williams & Bruden

فراوانی می‌کند. این مطالعات که عموماً کیفی‌اند بر پایهٔ مفروضات زیر بنا شده‌اند: ۱. ارتباطی تنگاتنگ و پویا میان عقاید و رفتار وجود دارد؛ ۲. رفتارها قبل از بروز از فیلتر باورها عبور می‌کنند؛ ۳. شناخت باورها می‌تواند مانع بروز تصورات و رفتارهای غلط شود؛ ٤. بی‌توجهی به باورها نتایجی چون کاهش انگیزهٔ یادگیری را به‌دنبال دارد (هورویتز[1]، ۱۹۸۷؛ هوسنفلد[2]، ۱۹۷۸؛ کلاجا و فریرا[3]، ۲۰۰۳؛ وندن[4]، ۱۹۸٦).

با توجه به نقش تأثیرگذار باورها در حوزهٔ آموزش و اهمیت بسندگی به‌عنوان هدف نهایی آموزش و فراگیری زبان دوم، شناسایی و مطالعهٔ رابطهٔ این دو را می‌توان از موضوعات در خور بررسی در این حوزه دانست. تحقیقات نشان می‌دهد باورها اساس عملکردند و بیش از دانش محتوایی بر حوزه‌های مختلف درسی‌آموزشی اثرگذارند (بایرنز[5]، ۱۹۸٤؛ استرن[6]، ۱۹۸۳؛ ویلیامز و برودن، ۱۹۹۷). با توجه به اهمیت بسندگی زبانی در آموزش، دشواری در اندازه‌گیری آن، ماهیت غیرعینی و ذهنی آن و نقش سیاسی‌اجتماعی آن برای متقاضیان تحصیل، کار و مهاجرت، می‌توان به نیاز و اهمیت پژوهشی با هدف شناسایی باورها دربارهٔ بسندگی زبانی از منظر سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و زبان‌آموزان به‌عنوان کنشگران اصلی حوزهٔ آموزش و فراگیری زبان انگلیسی بیشتر پی برد. در همین راستا پژوهش پیش‌رو سعی دارد باورهای این سه گروه را در خصوص ماهیت، آموزش و سنجش بسندگی در زبان انگلیسی در ایران شناسایی و بررسی و مقایسه کند.

۲. پیشینه و چهارچوب نظری پژوهش

واژهٔ «بسندگی» در فرهنگ دهخدا برگرفته از «بسنده»، فارسی واژهٔ «کافی» به‌معنی «بس» است. همین مرجع بسندگی را متشکل از ترکیب‌های «بس» + «اند» + «ه» (به‌معنی مقدار کم) + «گ» (که میانجی) + «ی» (پسوند مصدری) دانسته و «کافی

1. Horwitz
2. Hosenfeld
3. Kalaja & Ferreira
4. Wenden
5. Byrens
6. Stern

بودن» معنی می‌کند. بسندگی را شاید بتوان با توجه به تعریف «گرته‌برداری نحوی» نورا و خزاعی‌فر (۱۳۹۷، ص. ۵۸) نوعی گرته‌برداری نحوی دانست که بازتابی از «ظرافت‌های صوری و واژگانی» معادل انگلیسی آن (یعنی پروفیشنسی) است. کامینز (۲۰۰۰، ص. ۵۷) معتقد است «کمتر موضوعی تأثیر شگرفِ بسندگی و سنجش آن را در تحقیقات علوم اجتماعی داشته است». اما اهمیت و مطالعات گسترده به ارائهٔ مدلی برای تسلط زبانی که مورد پذیرش تمامی محققان باشد، منجر نشده است. وقتی حسین فرهادی در اواخر دههٔ هفتاد میلادی بسندگی را سازه‌ای با تعریفی گنگ و نامفهوم معرفی کرد، شاید تصورنمی کرد که پس از سه دهه هنوز تعریف جامع و مورد اتفاق همگان از بسندگی ارائه نشده باشد. باکمن در جمع‌بندی نظرات در دو کنفرانس سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ در انگلستان با محوریت بسندگی می‌گوید:

در همایش اول، اتفاق نظر بسیار اندکی دربارهٔ وجود سازه‌ای ذهنی به‌نام توانایی یا بسندگی زبانی وجود داشت، تا آنجا که برخی سخنرانان حتی وجود چنین سازه‌ای را باور نداشتند و برخی با تعجب از چرایی تحقیق و پرداختن به آن سخن می‌گفتند، تا چه رسد به اندازه‌گیری آن. برخی نیز بسندگی را موضوعی چندان قابل طرح و پر اهمیت نمی‌دیدند (باکمن، ۲۰۰۷، ص. ۵۱).

اسپالسکی (۲۰۰۷) در توصیفی استعاری، بسندگی را جانوری اساطیری به‌نام *کیمیرا* با دهانی پر آتش، سری شیر مانند، دمی مارگونه و چهره‌ای چون بز تشبیه می‌کند. هم‌پوشانی معنایی و مترادف انگاشتن بسندگی با «توانش، مهارت و توانایی»، اختلاف نظر در شیوهٔ آموزش، رشد آن و اندازه‌گیری بسندگی با تکیه بر و استفاده از معیارهای بومی یا استاندارهای جهانی از موارد بحث‌برانگیز در ادبیات تحقیق است (باکمن و پالمر[1]، ۲۰۱۰؛ کنل و سواین[2]، ۱۹۸۰؛ کامینز و فرهادی، ۱۹۸۰الف، ۱۹۸۰ب؛ ۱۹۸۲؛ اُلر[3]، ۱۹۷۹). استرن (۱۹۸۳) مطالعات حوزهٔ بسندگی را به چهار نوع مطالعات حوزهٔ نظر، تحقیقات چند (یا میان)رشته‌ای، تحقیقات حوزهٔ اندازه‌گیری

1. Bachman & Palmer
2. Canale & Swain
3. Oller

و آزمون‌های بسندگی و تحقیقات دربارهٔ معیارهای سنجش بسندگی تقسیم می‌کند. پیش‌قدم، ذبیحی و شایسته (۲۰۱۵) این مطالعات را جدای از سیر تکاملی زبان‌شناسی کاربردی و هویت مستقل حوزهٔ آموزش زبان در عبور از دوره‌های «صلاحیت علمی[1]، پارادایم زبانی گسترده[2]، پیگیری‌ها و مطالعات چند سویه[3]، مطالعات حوزهٔ یادگیری زبان دوم و معرفی نظریهٔ یادگیری اجتماعی و نگرش حاکم بر هر دوره» نمی‌دانند.

۲. ۱. رویکردهای مبتنی بر زبان‌شناسی

در رویکردی زبان‌شناسانه، بسندگی معادل با توانایی آوایی، واژگانی و گرامری و کسب مهارت‌های چهارگانهٔ زبانی است (استرن، ۱۹۸۳) و تحت تأثیر مکتب تجربه‌گرایی علمی، به اصل تفکیک مهارت‌های خرد و کلان زبانی در تدریس، سنجش و تحلیل مقابله‌ای زبان‌ها معتقد است (فرهادی، ۲۰۰۵). به‌نظر ورهوون و دویونگ[4] (۱۹۹۲) ملاک‌های بسندگی، آگاهی از ساختار و واژگان، درک شنیداری، تولید شفاهی، خواندن، نوشتن، دقت و سرعت در گوش دادن و سلاست در صحبت کردن است. اُلر (۱۹۷٦ و ۱۹۸۱) تفاوتی میان بسندگی زبانی و هوش قائل نیست و بر این باور است که ساختار ذهنی واحدی مسئول تمامیِ قابلیت‌ها اعم از زبانی و غیرزبانی است (الن[5] و همکاران، ۱۹۹۰). پیدایشِ فرضیهٔ توانشِ واحد[6]، همزمانیِ آن با آغاز دورهٔ پارادایم زبانی گسترده و رشد آن در دورهٔ فعالیت چندرشته‌ای در دههٔ ۱۹۷۰در زبان‌شناسی کاربردی مقارن بود با حرکتی از زبان‌شناسی همگانی به‌سوی وابستگی کمتر به زبان‌شناسی عمومی و حرکت به‌سوی هویتی مستقل (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵).

1. scientific jurisdiction
2. extended linguistic paradigm
3. multi-layered pursuit
4. Verhoeven & de Jong
5. Allen
6. unitary competence hypothesis

۲. ۲. رویکرد مبتنی بر جامعه‌شناسی

رویکرد بین‌رشته‌ای زبان‌شناسی کاربردی، با تمرکز بر جنبه‌های گفتمانی و مطالعات جامعه‌شناسی زبان در دههٔ ۱۹۷۰ به پیدایشِ مدل اجتماعی‌زبانیِ هایمز انجامید (کوماراوادیولو[1]، ۲۰۰٦؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵). به‌عقیده کزدن[2] (۲۰۱۱) این مدل حاصل همگراییِ زبان‌شناسی گشتاری، قوم‌نگاری ارتباط و «تأکید بر تعریف توانایی‌های سخنگویان و کاربران زبان است» (ص. ۳٦۵). هایمز، بسندگی را شامل آگاهی از قوانین زبانی و قوانین اجتماعی در جهان واقع که نقش مهمی در روابط بین‌فردی درارتباطات بازی می‌کنند، می‌داند (کوماراوادیولو، ۲۰۰٦). این رویکرد را می‌توان حاصل «تلفیق رویکردهای ارتباطی، درک بافت اجتماعی حاکم بر محیط آموزشی، فعالیت‌های همسو با دنیای اجتماعی زبان‌آموزان و دادن فرصت‌های برابر به تمامی زبان‌آموزان از جانب معلم دانست» (مکی و روبدی[3]، ۲۰۰۹، ص. ۲۳).

۲. ۳. رویکردهای مبتنی بر نظریات ارتباطی

عدم پرداختن به ارتباط درونی اجزا و بافت زبانی در مدل هایمز و پیدایش نظریهٔ یادگیری اجتماعیِ باندورا موجب پیشنهاد مدل جامعی برای توانش ارتباطی توسط کنلی و سوین گردید (براون[4]، ۲۰۰۷الف؛ فالچر و دیویدسون[5]، ۲۰۰۷؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵) تحت تأثیر نظرات هایمز[6] (۱۹۷۲) و ویدوسان[7] (۱۹۷۸) بسندگی در مدل این دو محقق شامل توانش راهبردی، اجتماعی‌زبانی، دستوری و گفتمانی است. توانش راهبردی کار جبران ضعف‌ها و خطاهای زبانی و توانش گفتمانی کار درک و استفاده از عناصر انسجام متنی را در تعاملات کتبی و شفاهی به‌عهده دارند (براون، ۱۹۹٤). بسندگی در این مدل عبارتست از دانش و مهارت زبانی به‌علاوهٔ

1. Kumaravadivelu
2. Cazden
3. Mckay & Rubdy
4. Brown
5. Fulcher & Davidson
6. Hymes
7. Widowson

مهارت‌های اجتماعی‌زبانی و مجموعه‌ای از راهبردهای ارتباطی برای کمک به تعامل اثربخش‌تر در موقعیت‌های گفتمانی-تعاملی. دشواری در عملیاتی ساختن برخی مؤلفه‌ها در سنجش (فرهادی، ۱۹۸۳؛ ویدوسان، ۲۰۰۰)، همپوشانی و نپرداختن به ارتباط متقابل مؤلفه‌ها با یکدیگر (اسکهان[1]، ۱۹۸۸؛ ویدوسان، ۲۰۰۳) و تأکید زیاد بر دانش و نه مهارت (فالچر و دیویدسون، ۲۰۰۷) از موارد نقد این دیدگاه است. دیگر مدل مبتنی بر توانش ارتباطی مدل باکمن و پالمر است که به‌عنوان «الگویی برای سنجش زبان در قالب‌ها و روش‌های متعدد» به‌حساب می‌آید (براون، ۱۹۹٤، ص. ۲٦۵). به باور باکمن و پالمر (۲۰۱۰) توانایی زبانی شامل استفاده توأم و همزمان توانش راهبردی و توانش زبانی در گفتمان، قابلیت تطابق پاسخ‌ها با بافت و شرایط ارتباطی و کاربرد مناسب مهارت‌های فراشناختی برای ارتباطی موفق تعریف می‌شود. توانایی زبانی شامل دو مؤلفهٔ کلی‌تر به‌نام‌های توانش ساختاری[2] (با زیرمجموعهٔ توانش دستوری و توانش متنی) و توانش پراگماتیک (با زیرمجموعهٔ توانش منظورشناسی و توانش اجتماعی‌زبانی) است. باکمن (۱۹۹۰، ص. ۸۳) «توانایی زبانی» را واژه‌ای گویاتر برای دانش و مهارت زبانی و جامع‌تر از واژه‌های «تسلط»، «توانش» و «بسندگی» می‌داند.

۲. ٤. رویکرد مبتنی بر تعاملات میان‌فردی

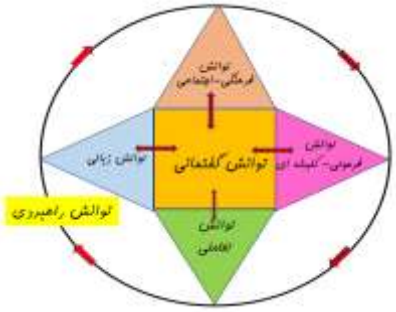
کلر کرمش[3] به‌عنوان اولین کاربر سازهٔ «توانش تعاملی» به استفادهٔ ارتباطی بافت‌مند از زبان اهمیت ویژه می‌داد (باکمن، ۲۰۰۷، ص. ۵۷) و معتقد بود آموزش «نقش‌های زبانی، محتوا و گرامر در تمام سطوح آموزش» در غیاب توانایی تعاملی لزوماً به تسلط مؤثر نمی‌انجامد (کرامش، ۱۹۸٦، ص. ۳۷٦). در پاسخ به تفاوت بسندگی و توانش تعاملی، کرامش معنای سنتیِ بسندگی را ناکافی و ناقص می‌داند؛ چرا که بافت در آن لحاظ نشده و مفهومی بدون توجه به نقش بافت و توانش تعاملی

1. Skehan
2. organizational competence
3. Claire Kramsch

و درک فرهنگی طرفینی در گفتمان را به ذهن متبادر می‌کند و لازمهٔ ارتباط موفق را دانش عمومی از جهان اطراف به‌عنوان بافت و فضای بیرونی و تلاش متقابل برای بازسازی معنایی مشترک پیرامون موضوعات انتزاعی به‌عنوان بافت داخلی می‌داند (یانگ، ۲۰۱۱).

۲. ۵. رویکردهای آموزشی‌کاربردی

سلسه-مورسیا، دورنیه و ترل[1] در ۱۹۹۵ برای طراح برنامهٔ درسی ارتباط‌محور، مدلی پیشنهاد کردند که هدفش آموزشی‌کاربردی و پاسخ به نیاز به مدلی جامع و در بر گیرندهٔ تمامی ویژگی‌های توانش ارتباطی بود (سلسه-مورسیا، ۲۰۰۷). سلسه مورسیا که در سال ۲۰۰۵ مدل اصلاح شده‌ای ارائه کرد (شکل ۱) این بار تأکید اصلی‌اش بر نقش گفتمان و بافت بود و توانش ارتباطی را متشکل از شش نوع توانش گفتمانی، اجتماعی‌فرهنگی، کلیشه‌ای، تعاملی، زبانی و راهبردی می‌دانست. این مدل‌ها علی‌رغم جامع‌تر بودن از مدل‌های پیشین چندان مورد توجه قرار نگرفتند.



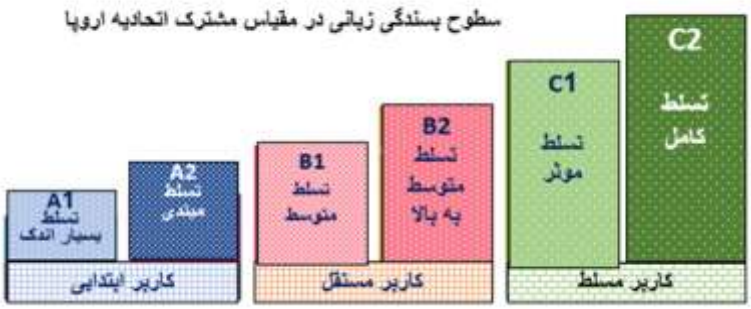
شکل ۱. مدل اصلاحی توانش ارتباطی سلسه-مورسیا

۲. ٦. رویکرد اتحادیهٔ اروپا برای زبان‌ها

این مقیاس با انتخاب رویکردی جهان‌شمول و اهدافی چون سهولت همکاری مؤسسات آموزشی، ارائهٔ الگویی جهت شناخت توانش زبانی، کمک به فراگیران،

1. Celce-Murcia, Dornyei, & Thurrell

معلمان، دست‌اندرکاران آموزش، سنجش و همسوسازی تلاش‌هایشان ابتدا برای اتحادیهٔ اروپا معرفی گردید (کتاب *راهنمای اتحادیه اروپا*، ۲۰۱۷). این مقیاس توصیف صلاحیت‌ها، اهداف، محتوای آموزشی و شیوهٔ تدریس زبان در اتحادیهٔ اروپا، چندزبانگی و چندفرهنگی را از اهداف دورهٔ عمومی آموزش و چگونگی رشد مهارت‌های عمومی و ارتباطی زبانی را به‌عنوان اهداف دیگر دنبال می‌کند (لیتل[1]، ۲۰۰۶). توانش‌های عمومی زبانی را شامل دانش اظهاری، دانش وجودی و دانش مهارتی دانسته و تسلط زبانی را نیز متشکل از توانش‌های زبانی، جامعه‌شناختی‌زبانی و کاربردشناختی می‌داند (ورهلست، فن اورماعت، تالاکا، فیگواراس و نورث[2]، ۲۰۰۹). توانش زبانی به توانایی دریافت و انتقال صحیح مفهوم، توانش جامعه‌شناختی‌زبانی، به رعایت قراردادهای اجتماعی و امور فرهنگی و دانش کاربردی به استفادهٔ از زبان در عمل تعریف می‌شوند (ورهلست و دیگران، ۲۰۰۹). همان نویسندگان توانش کاربردی را به توانش‌های گفتمانی، عملکردی‌منظوری و طراحی یا سازمان‌بندی انتقال و چینش پیام تقسیم می‌کنند. این مرجع بسندگی زبانی کاربر را براساس توانمندی‌ها به سه سطح کاربر مبتدی، مستقل و مسلط (نمودار ۱) تعریف و طبقه‌بندی می‌کند.



نمودار ۱. سطح‌بندی بسندگی زبانی در مقیاس مشترک اتحادیهٔ اروپا

1. Little
2. Verhelst, Van Avermaet, Takala, Figueras, & North

۳. روش پژوهش

این پژوهش در شهرهای مشهد و تهران براساس رویکرد فراشناختی وندن (۲۰۰۱) انجام شد. وندن (۱۹۸۷، به‌نقل از فریرا و کالاجا[1]، ۲۰۰۳، ص. ۱۶) «باورها را زیرمجموعهٔ «دانش فراشناختی، نوعی نظریه در عمل، تا حدوی ثابت، قابل بیان، خطاپذیر و تعاملی می‌داند که کمک می‌کند در خصوص رفتارها بیاندیشیم و پتانسیل‌های یادگیری را افزایش دهیم». روش‌شناسی تحقیق پیشنهادی از طرف فریرا و کالاجا مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و خوداظهاری است و این پژوهش نیز از این رویکرد پیروی کرده است. ابتدا باورها از طریق مصاحبهٔ حضوری با سیاست‌گذاران آموزشی، مدرسان و زبان‌آموزان زبان انگلیسی گردآوری، ضبط و ثبت شد و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری و رسیدن تعداد شرکت‌کنندگان به ۲۰ نفر ادامه یافت. سیاست‌گذارآموزشی مشغول به کار در وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان در تهران و دست‌اندرکاران سند تحول آموزشی و طراحان کتب جدید زبان انگلیسی، مدرسان زبان انگلیسی ساکن و شاغل در مشهد و تهران و زبان‌آموزان مشغول به تحصیل در دانشگاه فردوسی و خیام مشهد در سطح کارشناسی بودند. اطلاعات جمعیتی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیتی مصاحبه‌شوندگان به تفصیل

مصاحبه‌شونده	تعداد		محدودهٔ سنی	تحصیلات		
	مرد	زن		کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکترا
سیاست‌گذار آموزشی	۱	۵	۴۳-۵۱	-	۲	٤
مدرس زبان	۳	٤	۳۱-٤٥	-	۵	۲
زبان‌آموز	٤	۳	۲۲-۲۸	۷	-	-

سؤالات اصلی ۱۵ عدد و مرتبط با ماهیت، آموزش، سنجش و ویژگی‌های بسندگی بودند و قبل از مصاحبه رضایت پاسخگویان حاصل شد و اطمینان داده شد که اطلاعات مصاحبه‌شوندگان محرمانه می‌ماند. مصاحبه‌ها در شرایطی طبیعی به

1. Ferreira & Kalaja

فارسی یا انگلیسی به درخواست پاسخگویان انجام شد که یک سیاست‌گذار آموزشی و یک مدرس به زبان انگلیسی مصاحبه شدند. مصاحبه‌ها پس از ضبط، پیاده‌سازی شدند و متون با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA که کار بررسی سیستماتیک داده‌های کیفی را ساده‌تر می‌کند، کدگذاری، طبقه‌بندی و تحلیل شد.

٤. یافته‌ها و بحث

٤. ١. توزیع و دسته‌بندی مضامین و مقولات

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، حاصل کدگذاری باز مجموع ۹۲۰ کد از مضامین مصاحبه با سه گروه شرکت‌کننده بود که گروه زبان‌آموزان با ۳٦۰، معلمان با ۳٤٤ و سیاست‌گذاران با ۲۱٦ کد به‌ترتیب بیشترین تا کمترین تعداد را دارا بودند. مضامین پس از کدگذاری محوری و تفسیر در قالب پنج مقوله دسته‌بندی شدند: ماهیت و تعریف بسندگی، بسندگی در مقابل توانش، ملاک و معیار بسندگی داشتن، نگرش در مورد آزمون‌های بسندگی و عوامل تأثیرگذار بر بسندگی.

جدول ۲. فراوانی مضامین اصلی مستخرج

کدهای اصلی	سیاست گذار	معلم	زبان آموز	مجموع
تعریف و ماهیت بسندگی	48	95	99	242
توانش یا بسندگی	75	47	108	230
معیارهای بسندگی	8	87	48	143
آزمونهای بسندگی	61	43	49	153
عوامل موثر بر بسندگی	24	72	56	152
مجموع	216	344	360	920

٤. ۲. تعریف بسندگی سخت و متفاوت است و بخشی از دشواری خود واژه بسندگی است

تعدد باورها در مورد ماهیت بسندگی می‌تواند نتیجهٔ دو عامل باشد: وجود معادل بسندگی در زبان فارسی که معنایی واضح و روشن ندارد و عدم وجود یک تعریف واحد در زبان انگلیسی برای واژهٔ proficiency. پاسخ‌دهندگان توضیح بیشتری دربارهٔ خود واژه می‌خواستند و معادل‌هایی مانند competence، ability language و skill

بـه‌جـای proficiency را در انگلیسـی و کلمـاتی چـون «توانـایی»، «تسـلط» و «تـوانش» را بـه‌جـای «بسـندگی» در فارسـی اسـتفاده می‌کردنـد. برخـی تمـایزی بـین تـوانش و بسـندگی نمی‌دیدنـد و آن‌هـا را دو روی یـک سـکه می‌دانسـتند و برخـی دیگـر تـوانش را همـان استعداد معنی می‌کردنـد کـه بـه برخـی افـراد اعطـا شـده اسـت. یکـی از سیاسـت‌گذاران بـر این باور بود:

مـن proficiency رو... حالـا میشـه... گفـت... کـه همـان competency اسـت. یـا اصـلاً پروفیشنسـی رو اصـلاً بـه mastery فـرض بفرماییـد کـه تفسـیر بکنـیم. بـه‌جـای competency بگـیم mastery اسـت. هـا؟ میشـه؟ ولـی خـوب بحـث ایـن کـه بنـا رو بـر کـدوم بگـذاریم، بـر mastery یـا competency، بـرای proficiency داسـتان فـرق میکنه دیگه. mastery میـره تـوی فضـاهایی کـه در واقـع شـما بیشـتر سـطح دانـش رو بایـد مـد نظـر قـرار بـدی. competency میـره تـوی فضـاهای کـه در واقـع یـک بـه‌اصـطلاح قابلیت چندوجهی که در واقع عملکردیست.

یکی از معلمان نیز در این خصوص چنین می‌گفت:

پروفیشنسی از نظـر مـن یعنـی توانـایی سـخن گفـتن، نوشـتن، خوانـدن و گـوش کـردن در شـکل کامـل خـودش. پروفیشنسـی تسـلط بـر یـک مهـارت نیسـت... زبـان‌آموز بایـد از پس تمامی ایـن مهـارت‌هـا برآیـد، بـه‌طـور کلـی و یکجـا. بـه‌علـاوه پروفیشنسـی چندبعـدی اسـت نـه یـک‌بعـدی. شـما ممکـن اسـت تـوانش لـازم را داشـته باشـی و ایـن شـما را بـه بسندگی می‌رساند. در غیـر ایـن صـورت ایـن امکـان نـدارد. تلـاش و مطالعـه و بلـه... کـافی نیست. پروفیشنسی و توانش مکمل یکدیگرند، دو روی یک سکه‌اند.

٤. ٣. بسندگی می‌تواند به معنی تسلط بر مهارت‌های خرد و کلان زبانی باشد

تقریبـاً تمـامی افـراد بسـندگی را نـوعی توانـایی پیچیـده، انتزاعـی و چندبعـدی می‌دانسـتند و آن را در قالـب مهارت‌هـای چهارگانـهٔ زبـانی، واژگـان، تلفـظ و گرامـر قابـل تعریـف می‌دانسـتند. بـه جـز معـدودی از مدرسـان و زبـان‌آموزان، بقیـه تعریفـی متشـکل از ویژگـی‌هـای زبـانی و غیرزبـانی کمتـر ارائـه کردنـد. تعریـف یـک سیاسـت‌گذار آموزشـی این‌گونه بود:

بسندگی به‌نظرم شاید معادلش یادگیری در حد تسلط بدانیم که mastery of learning هم می تونیم اونو بنامیم. به‌نظر من وقتی که می‌گیم یک نفر بسندگی داشته باشه یا به حساب توانمندی‌هاش در حد تسلط باشه در درس زبان انگلیسی، اگر بخواهیم بدانیم این فرد چه فردی است، چه ویژگی‌هایی رو داره قاعدتاً یک فردی است که اون توانمندی‌های زبانی رو که چهارتا هستند، این‌ها رو در زبان انگلیسی داره. می‌تونه بشنوه، گوش بده؛ در واقع، می‌تونه بنویسه، می‌تونه حرف بزنه و می‌تونه بخونه.

بعضی از مصاحبه‌شوندگان، جایگاهی خاص برای بسندگی قائل بودند و در کسب موفقیت تحصیلی تأثیرگذار می‌دانستند. برخی معلمان به‌جای تعریفی نظری و مفهومی، با مبنا قرار دادن عملکرد فرد در آزمون‌های بسندگی تعریفی عملیاتی از بسندگی ارائه می‌کردند. برای مثال:

مهارت‌هایی که به‌عنوان base دانشجویان رشتهٔ زبان، یا حتی دانشجوهایی که رشتهٔ زبان هم نیستند ازشون انتظار میره رو language proficiency می‌گیم به‌عنوان مبنایی برای skill های دیگر. قاعدتاً language proficiency همونه که تست‌های استاندارد براش وجود داره، وقتی ما می‌خواهیم language proficiency افراد مختلف رو مقایسه کنیم و بسنجیم، آزمون‌های معتبری هست مثل PET. مثل TRANSPARANCY، Skill هایی که شامل شده‌اند، هر چهار تا هست و subskill ها هم مثل vocabulary، گرامر. این‌ها نقش مهمی در تعیین proficiency دارند.

٤. ٤. بسندگی یعنی مهارت استفادهٔ ارتباطی و کاربردی از زبان

مدرسان و زبان‌آموزان بیشتر بسندگی را قابلیتی ترکیبی و متشکل از توانایی‌های زبانی و ارتباطی می‌دانستند و بر کارکرد ارتباطی آن تأکید داشتند. اما در میزان و نوع تسلط ارتباطی در موقعیت‌های مختلف با هم تفاوت داشتند. برخی تسلط کامل، برخی تسلط کمتر و فقط بر برخی مهارت‌ها و برخی تسلط خاص برای هدفی خاص و ویژه را به معنی داشتن توانایی زبانی می‌دانستند. یک معلم زبان پیشنهاد تعریفی بافت‌مند از بسندگی را می‌دهد:

چون تعریف من از این توانایی زبانی برقراری ارتباط هست و این ارتباط هم یک امر تک‌بعدی نیست، یعنی وقتی می‌خواین با یک آدم هم‌تراز خودتون، هم‌رشتهٔ خودتون، هم‌سطح تحصیلات خودتون ارتباط برقرار بکنید، زبان هم‌دیگر رو راحت‌تر می‌فهمید. یک وقتی که شما قراره با یکی که سطح پایین‌تر از شما ارتباط برقرار کنید، خب شما ممکنه سطح زبانی قبلی رو داشته باشید ولی الان مخاطب شما یک سطح زبانی دیگری رو می‌طلبد. چون اصل برقراری ارتباط یا مخاطبی که قراره باهاش ارتباط برقرار بکنیم یک تعریف و یک جایگاه مشخصی نداره تعیین میزان proficiency هم به‌نظر من کار سختی هست.

تسلط شفاهی برای اکثر شرکت‌کنندگان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بود. زبان‌آموزان بسندگی را در توانایی صحبت کردن سلیس معنی می‌کردند و مهارت نوشتن را اولویت آخر می‌دانستند. برخی معلمان بسندگی زبانی را در توانایی‌های بیشتر در ابعاد اجتماعی، ارتباطی، فردی، روان‌شناختی می‌دانستند. تعریف بسندگی با دیدگاهی جزءنگر و تحلیلی یا روشی کل‌نگر و یکپارچه در آموزش زبان معمول بوده است. دیدگاه کل‌نگر بسندگی را توانایی ذهنی می‌داند که اجزایش در ارتباط با یکدیگر و غیرقابل تفکیک‌اند. در حالی که روش جزءنگر بسندگی را تفکیک‌پذیر و قابل تجزیه به اجزای کوچک‌تر می‌داند. بعضی از شرکت‌کنندگان دیدگاه‌هایی از هر دو نوع داشتند که در آرا و عقاید بعدی آنان تأثیرگذار بود.

من بسندگی رو مثل حلقه‌های زنجیر متصل به هم می‌بینم. حالا اون اجزا که در نهایت پروفیشنسی می‌شه و این حلقه‌ها رو نمی‌شه از هم جدا کرد. حالا شاید بشه به بعضی حلقه‌ها توجه بیشتری کرد ... و اگه قرار باشه یکی از این حلقه‌ها جدا بشه اون وقت ماهیت زنجیر، ماهیت زبان دیگر عملاً از دست میره. میشه مثل ماشینی که یک‌چند تا لغت بهش یاد دادی و هر وقت خواستی اون جواب رو بهت میده، ولی هدف که برقراری ارتباط هست به فرد در موقعیت‌های مختلف، نمی‌تونه داشته باشه.

پیشرفت نامتوازن مهارت‌های زبانی در زبان‌آموزان دیدگاه تفکیک‌پذیری بسندگی و عدم ساختار و ماهیت همگن و یکدستی آن را تشدید می‌کند (براون، ٢٠١٤؛ تارون[1]، ١٩٨٨) و تعدادی از مدرسان نیز طرفدار چنین دیدگاهی بودند:

به‌نظر من (بسندگی) قابل تفکیک هست.... یعنی فرد دارای بسندگی باید در تمامی مهارت‌ها تسلط یکسان داشته باشد در حالی که می‌توانی مهارت شنیداری خوبی داشته باشی، اما در صحبت خب نه، یا در نوشتن و خواندن. پس میزان تسلط و بسندگی در مهارت‌ها نیز یکسان نیست و بسندگی جنبه‌های مختلف و متفاوت می‌تونه داشته باشه.

٤. ٥. بسندگی زبانی رؤیایی است دست‌نیافتنی.

پاسخ‌دهندگان مدت زمان لازم برای کسب بسندگی را منوط به فضا و بافتی یادگیری می‌دانستند. در صورت زندگی در کشورهای انگلیسی‌زبان[2] این زمان از نظر آنان بسیار کمتر از زمانی خواهد بود که صرف فراگیری در فضای خارج از کشورهای انگلیسی‌زبان[3] می‌شود. آنان تجربهٔ زیستی و فراگیری زبان دوم در محیط طبیعی را بر تجربهٔ آموزشی داخل کشور ترجیح می‌دادند. تقریباً تمامی شرکت‌کنندگان از سطح تسلط خود ناراضی و خود را محروم از بسندگی لازم و کافی خصوصاً در مهارت‌های شفاهی می‌دانستند. برخی با تأسف، سیستم آموزشی را عامل مقصر می‌دانستند. سخنان مصاحبه‌شوندگان زیر مؤید این موضوع‌اند و سخنان مصاحبه‌شوندهٔ دوم شاید فرافکنی یکی از سیاست‌گذاران آموزشی از شرایط آموزش زبان دوم گویای رؤیایی تحقق‌نیافته است:

اگر بدون هیچ زمینهٔ از زبان برین یک کشور دیگه، ظرف بین مثلاً یک تا دو سال کاملاً بدون هیچ نقصی با لهجهٔ قشنگ خودشون می تونید صحبت کنید.... و اگر الان با این پیش‌زمینه که برین شاید ٥ سال طول بکشه چون اینجا یک سری چیزا مثل

1. Tarone
2. inner-circle English-speaking countries
3. outer-circle English-speaking countries

تلفظ اشتباه یاد گرفتیم... تلفظها فرق می‌کنه و هیچ‌وقت نمی‌تونین مثل خودشون بشین. خب قطعاً آدم ترجیح میده بدون هیچ زمینه‌ای بره و ظرف زمان خیلی کمتری یاد بگیره.

من... احساس غبن می‌کنم که چرا نمی‌تونم به‌راحتی تعامل و ارتباط خوب زبانی با استادان جای دیگه داشته باشم. احساس نیاز می‌کنم ولی خوب زمان گذشته برای من. ... نمی تونم زبان یاد بگیرم مثل یک جوان شانزده هفده ساله. دیگه نمیشه.... تنها راهش اینه که برم چند سال توی یک محیطی... اگر ما بخواهیم الان یک حرفی رو بشنویم، پدرمون در میاد تا بفهمیم چی می‌خواد بگه چون اون لهجه رو نمی‌دونیم. تا می‌خوایم آشنا بشیم یا حرف بزنیم پدرمون در میاد تا اونچه رو که می‌خوایم بگیم...

٤. ٦. توانمندی‌های ارتباطی در آموزش رسمی زبان دوم از اولویت برخوردار نیست.

هر سه گروه سیستم آموزش رسمی‌دولتی را بیش از دیگر عوامل در ناتوانایی‌های شفاهی زبان انگلیسی مقصر می‌دانستند. در سطح دانشگاهی، برخی به نقش زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی خارجی در آموزش کشور معترض بودند. از نظر آنان دستیابی به هدف تسلط بر زبان انگلیسی خصوصاً مهارت‌های شفاهی در حالی که انگلیسی زبان خارجی است، با سیاست‌گذاری‌های جاری غیرممکن می‌نمود. بسندگی دانشجو از نظر آن‌ها حاصل آموزش غیررسمی و بیرونی بود:

توی دانشگاه‌ها، تعریف درس به‌گونه‌ای است که اصلاً این شدنی نیست... فاکتورهایی که باعث می‌شوند زبان‌آموزان ما این پروفیشنسی لازم را کسب نکنند، خیلی زیاده... الان سیستم زبان ما بیشتر بر گردهٔ تلاش فردی دانشجوها و عمدتاً دانش قبل از ورود به دانشگاه است. پروفیشنسی بچه‌های ما یا قبل از آمدن به دانشگاه شکل گرفته، تقویت شده و در طول دورهٔ دانشگاه خیلی نمیشه روش حساب کرد... به‌نظر من سیستم، سیستم مورددارى است... آخه کی اومده با هفته‌ای ۲ ساعت زبان‌دان شده، یا پروفیشنسی کسب کرده؟ به‌نظر من،... اصلاً سیستم آموزشی زبان رو توی کشور ما برای غیر رشتهٔ زبان کلاً معطل می‌دونم.

سیاست‌گذاران آموزشی علی‌رغم قبول این مشکلات و ضعف‌ها در سیستم آموزش زبان دوم، راهکار مشخصی ارائه نمی‌کردند. این نمونهٔ اظهارات یکی از سیاست‌گذاران آموزشی است که سیستم را تا حدودی نقد می‌کن و مسئول می‌داند و در پاسخ به اینکه سیستم را چگونه ارزیابی می‌کنید، می‌گوید «این خیلی ضعف بزرگیه. متأسفانه آموزش زبان کشور ما خیلی ما هزینه می‌کنیم به‌لحاظ زمانی، به لحاظ برنامه درسی، همه چیز. خیلی وقت می‌گذاریم اما حداقل فایده رو می‌بریم».

همچنین در موافقت تلویحی با نظر جیم کامینز که قائل به دو نوع بسندگی تعاملی‌محاوره‌ای[1] و شناختی‌آکادمیک[2] در سیستم آموزشی است، تمامی شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که مؤسسات آموزش زبان هدف بسندگی محاوره‌ای‌تعاملی و مدارس تسلط شناختی‌آموزشی را دنبال می‌کنند. فضای آموزشی، به‌زعم آنان، در مؤسسات بر یادگیری مفهومی در فضایی ارتباطی‌تعاملی تأکید دارد و به رشد مهارت‌های شفاهی می‌انجامد، ولی در مدارس دولتی تأکید بیشتری بر دانش‌افزایی در فضای آموزشی آکادمیک می‌شود که منجر به رشد مهارت‌های درسی‌تحصیلی می‌شود. یکی از شرکت‌کنندگان این‌گونه بیان می‌کند:

... مهارت‌هایی که مورد غفلت قرار گرفته... از سمت آموزش دولتی کشورمون، اونجا (در مؤسسات) اهمیت داره، اتفاقاً بیشترین تمرکز هم روی اون قسمت‌هاست، شاید اصلاً خواستهٔ مردم هم همینه. ... شهر اراک قبلاً سه موسسهٔ زبان انگلیسی بود. اما اکنون بالغ بر ۹۰ آموزشگاه زبان انگلیسی است. رشد یا تغییر آموزش زبان انگلیسی در مراکز دولتی الان تغییرات بسیار اندکی داشته. پس چرا آموزشگاه‌های زبان انگلیسی زیاد شد؟ احتمالاً مطالبات مردم فرق می‌کند. احتمالاً مطالبات مردم را مدارس دولتی نتوانستند پاسخ بدهند. خوب مطالبات مردم چیه بیشتر؟ احتمالاً همون مهارت‌هاییست که توی مدارس اغناشون نمی‌کنه.

1. BICS: basic interpersonal communicative skills
2. CALP: cognitive-academic language proficiency

٤. ٧. بسندگی فرهنگی چون بسندگی زبانی یک ضرورت است.

در راستای نیاز به آموزش و رشد توانش بین‌فرهنگی[1] (کرمش، ۲۰۱۱ و ۲۰۱٤) و توانش ارتباطی میان‌فرهنگی[2] (بایرام[3]، ۲۰۰۸؛ سرکو[4] و همکاران، ۲۰۰۵)، بسیاری از شرکت‌کنندگان، از بی‌توجهی به فرهنگ زبان دوم در تعیین اهداف انتقاد کرده و درک بین‌فرهنگی از طریق تجارب مستقیم ارتباطی و آگاهی از سبک زندگی گویشوران زبان دوم را برای ارتقای تسلط، حتی در زمانی که انگلیسی، زبان خارجی تعریف شده، مهم می‌دانند. آن‌ها به‌طور تلویحی بر لزوم درک و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی برای موفقیت در ارتباطات زبانی تأکید داشتند. برای مثال:

پروفیشنسی امری نیست یک‌سویه و تک‌بعدی باشد. این بسندگی اصطلاحاً جامع‌الأطراف هست؛ به تکنولوژی، تکنولوژی آموزشی، به کالچری که در اون رشد زبانی هست بر می‌گرده، حتی تداخل کالچر زبان مبدأ با زبان مقصد هم می‌تونه... یعنی تناقضات اون‌ها بلکه تشابهاتشون و بعضاً تفاوت‌هاشون می‌تونه ایجاد انگیزه و علاقه کنه که دیگر همین انگیزه و علاقه هم از دیگر فاکتورهای همین پروفیشنسی هست.

نظرات حاکی از اهمیت فرهنگ بود و برخی دانش فرهنگی را مهارت پنجم می‌دانستند و آن را جدای از زبان نمی‌دانستند. تأکید بر نقش آگاهی و شناخت مؤلفه‌های فرهنگی در ارتباطات زبانی بود و توانش فرهنگی را لازمهٔ ارتباط موفق می‌دانستند. تأکید به لزوم فهم و شناخت فرهنگ در بین سیاست‌گذاران آموزشی، کم، در بین معلمان زیاد و در بین زبان‌آموزان بسیار زیاد بود. دیدگاه یکی از سیاست‌گذاران چنین بود:

1. intercultural competence
2. intercultural communicative competence
3. Byram
4. Sercu

فرهنگ که ارتباط داره با همه چیز. ما امری که culture-free باشه نداریم. به‌نظر من به هر صورت تأثیر و تأثر داره. یعنی شما زبان رو یاد می‌گیری همراهش باهاش فرهنگ محتوایی‌اش رو هم که اون اهل زبان بهش قائل هستن به هر صورت باید بدونی؛ یعنی به‌صورت غیرمستقیم اون‌ها میاد. یعنی شما نمیشه که مثلاً فرهنگ انگلیسی رو یاد بگیری ولی بگی آقا من کاملاً کاری ندارم به اون. یعنی از فرهنگ همراه با اون محتوای زبانی و محتوای ارتباطی خودم رو حفظ می‌کنم چون تأثیرگذاری این بخش غیرمستقیمه. من فکر می‌کنم اون ایده‌ای که بخواد جدا کنیم و بگیم نه ربط نداره، ربط داره. بنابراین آدم باید در آموزش زبان حتماً ملاحظات فرهنگی رو داشته باشه.

دیدگاه سیاست‌گذار آموزشی دیگری نیز لحنی محافظه‌کارانه بود ولی بر گریزناپذیری از تأثیر فرهنگ تأکید داشت. او بر این باور بود که همراه با هر زبان به‌ناچار فرهنگ و ارزش‌هایی را نیز می‌آموزیم، اما باید نسبت به پذیرش و جذب جاذبه‌های فرهنگی زبان دوم حساس بود. به‌عبارت دیگر این گروه دیدگاهی منعطف‌تر از صاحب‌نظرانی چون پنیکوک[1] (۲۰۱۱) و فیلیپسون[2] (۱۹۹۷) داشتند که نقش زبان و فرهنگ انگلیسی را بیشتر ابزاری «در جهت تسخیر فرهنگ‌ها و از میان بردن زبان‌های بومی و خلق هویت‌های جدید» می‌دانستند (به‌نقل از رضائیان و قهاری، ١٣٩٦، ص. ١٨٦).

زبان یک مقولهٔ فرهنگی است و وقتی از یک فرهنگ دیگه وارد فرهنگ ما می‌شه قاعدتاً تعاملات خاص خودش رو داره. پس اون تأثیر و تعاملاتی که ما می‌گیم به زبان ما می‌گذارد و این در واقع تأثیر و تعاملات فرهنگی هست. اما وقتی که از زبان دوم استفاده می‌کنیم، اون زبان دوم با خودش آمیزه‌های فرهنگی‌اش رو هم منقل می‌کنه و به‌خودی خود مشکلی نداره اما اگر بخواهد باعث در واقع شیفتگی ما به

1. Pennycook
2. Phillipson

زبان بیگانه بشود، خب اون آسیب‌زننده هست و بایستی ازش مراقبت بکنیم. در چهارچوب‌های متعادل ما مشکلی نداریم و به‌نظر من سودمند هم هست.

بحث تأثیرات فرهنگی به آزمون‌های استاندارد بسندگی زبانی هم تعمیم داده شد. شاید بتوان طرفداران دیدگاه انتقادی آزمون‌های زبان[1] مانند شوهامی (۲۰۱۷) یا اسپالسکی (۱۹۹۵) که تأثیر آزمون‌ها را محدود به آموزش و یادگیری ندانسته و منتقد تأثیر آن‌ها بر هویت، فرهنگ، سیاست‌های آموزشی، تبعیض علیه مهاجران و اقلیت‌های زبانی و قومی می‌دانند، به دو دستهٔ طرفداران شدید و ضعیف تقسیم کنیم. سیاست‌گذاران را می‌توان جزو دستهٔ دوم قرار داد؛ زیرا معتقد بودند این آزمون‌ها حتماً حامل باورها و ارزش‌های فرهنگی زبان دوم‌اند، ولی لزوماً عمدی در تحمیل و انتقال مباحث فرهنگی به غیرانگلیسی‌زبانان نیست. یکی از سیاست‌گذاران، دیدگاهی چنین نظری داشت:

نمی‌توان منکر تبلیغ فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی و سیاسی جوامع غربی از طریق آن‌ها شد. البته بخشی از این کار فرهنگی و سیاسی در درون خود زبان است و کاریش هم نمیشه کرد و به‌خاطر این موضوع ما آزمون‌های داخلی و تا حدودی ملی هم داریم و تهیه شده که در داخل کشور استفاده می‌شود. امروز آموزش به‌طور کلی جدای از سیاست نیست و این موضوع در آموزش زبان انگلیسی هم مصداق پیدا می‌کند که به‌نوعی سوء استفاده و تحمیل دیدگاه‌های سیاسی از طریق زبان خارجی است.

۴. ۸. بسندگی قابل انتقال از زبانی به زبان دیگر است.

فرضیهٔ انتقال بسندگی بین زبان‌ها در افراد دوزبانه در قالب دو فرضیهٔ سیستم یکپارچهٔ زبانی[2] (ولترا و تاچنر[3]، ۱۹۷۸) و وابستگی زبانی متقابل[4] (کامینز، ۱۹۷۹) معرفی و تفسیر می‌شود. در این خصوص زبان‌آموزان و برخی سیاستگذاران آموزشی

1. critical language testing
2. unitary language system (ULS)
3. Volterra & Taeschner
4. linguistic interdependence hypothesis (LIH)

تسلط زبانی را مهارتی یکپارچه و یکدست می‌دانستند و یک سیستم را در زبان اول و دوم مسئول رشد بسندگی زبانی می‌دانستند. پس به‌زعم آنان تسلط در زبان اول می‌تواند به تبحر در زبان دوم کمک نماید:

فکر می‌کنم بسندگی‌های زبان اول و دوم یکی هستند و همدیگر را ظاهراً پوشش می‌دهند. به هر حال آن‌ها در ظاهر متمایز از یکدیگرند و من فکر می‌کنم بسندگی در زبان دوم در بسندگی زبان اول تأثیری مثبت می‌گذارد.

گرچه تعدادی از زبان‌آموزان و سیاست‌گذاران آموزشی از وجود چنین ارتباطی اظهار بی‌اطلاعی می‌کردند و نظری خاص ارائه نکردند، تجربیات شخصی یکی از سیاست‌گذاران آموزشی که دوزبانه و در حال یادگیری زبان سوم بود، احتمال انتقال بسندگی برای زبان‌های بعدی را منتفی نمی‌دانست:

فکر می‌کنم ارتباط وجود داشته باشد. حداقل من این را در خودم دیدم. معلم انگلیسی من همیشه تأکید می‌کرد که تو بیش از یک سیستم توی ذهن داری؛ بنابراین یادگیری زبان دیگه خیلی برات راحت‌تر می‌شه. اون موقع من این‌ها رو درک نمی‌کردم، ولی وقتی رفتم سراغ زبان آلمانی، دیدم خیلی راحت‌تر یاد گرفتم به نسبت انگلیسی؛ خیلی پیشرفتم بهتر بود. بله می تونه که این یکسان باشد.

۵. نتیجه‌گیری

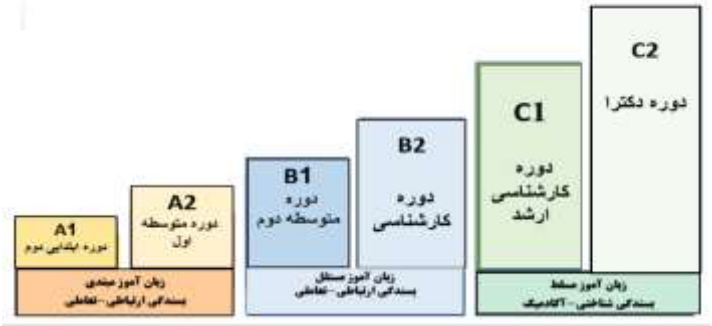
بررسی باورها نشان داد مدرسان، زبان‌آموزان و سیاست‌گذاران زبان انگلیسی با چالش‌هایی در زمینهٔ ارتقای بسندگی روبه‌رو هستند. مصاحبه‌شوندگان بیش از آنکه با هم موافق باشند، در مورد مباحثی چون ماهیت، ویژگی‌ها، روش‌ها و مؤلفه‌های بسندگی با یکدیگر اختلاف نظر داشتند. یکی از عواملی که می‌تواند به این اختلاف عقیده دامن بزند معادل غیرملموس بسندگی در فارسی برای واژهٔ proficiency است. درک کلمهٔ proficiency در انگلیسی برای مصاحبه‌شوندگان راحت‌تر از معادل فارسی آن یعنی بسندگی است. عدم توافق نظریه‌پردازان و پژوهشگران در تعریفی واحد و مورد قبول اکثریت برای proficiency (سلسه-مورسیا و همکاران، ۱۹۹۵؛

نونن[1]، ۲۰۱۳) در زبان انگلیسی نیز می‌تواند در این مسئله دخیل باشد. عدم شفافیت این مفهوم می‌تواند به مشکل در ترجمه و معادل‌یابی و در نهایت کاربرد متفاوت و گاه متناقض نیز بیانجامد. واژهٔ معادل «توانایی» در مقایسه با «بسندگی» از شفافیت معنایی و جامعیت بیشتری برخوردار است و دانش زبانی و رفتار کلامی را نیز پوشش می‌دهد. سیاست‌گذاران آموزشی و معلمان بیشتر بسندگی را در چارچوب دیدگاه زبان‌شناختی تعریف می‌کردند؛ اما زبان‌آموزان علاوه بر مهارت‌های خرد و کلان زبانی، مهارت‌های ارتباطی را دخیل در تعریف بسندگی می‌دانستند و بر لحاظ کردن نیازهای ارتباطی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و اعمال رویکردی ارتباطی در برنامه‌های کلان آموزشی تأکید داشتند.

آموزش زبان انگلیسی در سیستم رسمی و غیررسمی دو تعریف متفاوت از بسندگی را دنبال می‌کنند که یادآور فرضیه دوگانهٔ بسندگی کامینز (۱۹۸٤ و ۱۹۷۹) موسوم به بسندگی ارتباطی‌تعاملی و بسندگی شناختی‌آکادمیک است که اولی تأکیدش بر پرورش مهارت‌های ارتباطی‌تعاملی و دومی بر رشد مهارت‌های تحصیلی و شناختی است. آموزش در سیستم رسمی هدف پرورش بسندگی شناختی‌آکادمیک را دنبال می‌کند که عدم رضایت معلمان و زبان‌آموزان را از سیستم رسمی آموزش به‌دنبال داشت و شاید همین مسئله موجب شده بود از شاخص‌های مشخصی برای تعیین بسندگی سخن نگویند و از سطح بسندگی زبانی خود ناراضی باشند.

مادامی که شاخص‌های بسندگی در هر سطح تحصیلی به‌درستی تعیین و تعریف نشود نمی‌توان انتظار جوابی قطعی به نوع و سطح بسندگی زبانی نیز داشت. به مدد مرجع مشترک اروپایی برای زبان‌ها و مدل‌های بسندگی پیشنهادی کامینز می‌توان الگوی آموزشی جدیدی طراحی و پیشنهاد کرد که دو هدف از آموزش زبان انگلیسی یا هر زبان دوم دیگر را متناسب با دوره تحصیلی دنبال کند:

1. Nunan



نمودار ۲. مدل پیشنهادی آموزش زبان انگلیسی برای ایران براساس نظریه کامینز و مرجع مشترک اروپا برای زبان‌ها

کسب توانمندی‌ها و بسندگی عمومی زبان انگلیسی با هدف غیربومی‌جهانی یا ارتقای مهارت‌های پایه ارتباطی‌تعاملی پیش از ورود به دوره تحصیلات عالی؛ ۲. بسندگی تخصصی‌آکادمیک زبان انگلیسی[1] با هدف بومی تخصصی متناسب با نیاز فراگیران پس از ورود به دورهٔ کارشناسی ارشد و دکترا. مقیاس سنجش سطح بسندگی و نیل به اهداف تعیین شده در هر دوره و پایه تحصیلی را نیز می‌توان با استفاده از مرجع مشترک کشورهای اروپا تعیین کرد؛ زیرا این مرجع برای تمامی کشورهای اتحادیه اروپا طراحی شده و رویکردی چندفرهنگی و جهان‌شمول دارد. جزئیات طرح پیشنهادی در نمودار ۲ ترسیم شده است.

برخی محققان معتقدند سیاست‌های آموزشی در ایران دور از جایگاه و اهمیت جهانی زبان انگلیسی و با تکیه بر مدلی بومی تعیین می‌شوند (فرهادی، هزاوه و هدایتی،۲۰۱۰؛ برجیان، ۲۰۱۳). ضمن تأیید این دیدگاه به‌زعم سیاست‌گذاران آموزشی، بیشتر معلمان و زبان‌آموزان برای فرهنگ زبان دوم نقشی چون مهارت پنجم قائل بودند. بدون شک سیاست‌گذاری زبان دوم صرفاً با توجه به اولویت‌های آموزشی نیست اما تصمیمات بدون درک جایگاه و اهمیت اجتماعی‌فرهنگی و کاربردیِ زبان انگلیسی در رشد و پیشرفت‌های علمی نیز واقع‌بینانه به نظر نمی‌رسد.

1. academic English proficiency (AEP)

این موضوع در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پیش بینی و سعی شده که سیاست‌گذاری‌ها براساس الگوهای واقعی‌تری از جایگاه و نقش زبان انگلیسی در رشد و پیشرفت سیاسی-اقتصادی کشور صورت گیرد.

اهمیت این پژوهش را می‌توان از چند منظرمورد بررسی قرار داد. اول، یافته‌ها می‌توانند مورداستفادهٔ طراحان برنامهٔ درسی قرار گیرد زیرا داده‌ها بیانگر باورها و اولویتهای زبانی فراگیران، معلمان و سیاست‌گذاران زبان انگلیسی است. دوم، سیاست‌گذاران آموزشی با شناخت باورهای افراد مستقیماً درگیر با مقولهٔ آموزش و یادگیری زبان انگلیسی می‌توانند سیاست‌ها را واقع بینانه تر در جهت رفع نیازها تنظیم و تعیین کنند. سوم، فرآیند کنکاشی مصاحبه‌ها به متخصصان و برنامه ریزان آموزشی مجال بهتری خواهد داد تا شیوه‌های روش‌شناختی را موثرتر با اهداف برنامه‌های درسی و نیازها تطبیق دهند. چهارم، اینکه یافته‌های پژوهش می‌تواند زبان‌آموزان را با باورهای مدرسان و سیاست‌گذاران آگاه و موجب درک عمیق‌تر از انتظارات و میزان موفقیت و انگیزهٔ یادگیری را افزایش دهد. پنجم، سیاست‌گذاران وزارت آموزش و پرورش با آگاهی از این اطلاعات، باورها و یافته‌ها و با بکار بستن آن‌ها در عمل می‌توانند به ارتقای سطح برنامهٔ درسی و پاسخگویی به نیازهای زبانی-آموزشی کمک کنند. در نهایت، یافته‌ها به نظریه‌پردازان در سطح جهانی نیز کمک می‌کند تا با مفهومِ بسندگی ازمنظر مدرسان و زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی خارجی نیز بیشتر آشنا و آگاه شوند.

کتابنامه

رضائیان، م.، و قهاری، ش. (۱۳۹٦). تبعات اجتماعی‌فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائهٔ مدل چهاروجهی. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۳٤*(٤)، ۱٦۹-۱۹۲.

نورا، م.، و خزاعی‌فر، ع. (۱۳۹۷). توصیف برخی هنجارهای زبانی مترجمان ادبی ایران از آغاز مشروطه تا کنون. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۳۸*(٤)، ٤۹-۸٤.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. In J. Fox, M. Wesch, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner, & C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 41-71). Ottava, Ontario: University of Ottava Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Borjian, M. (2013). *English in post-revolutionary Iran: From indigenization to internationalization*. Bristol, England: Multilingual Matters.

Brown, D. H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (2nd ed.)*. New York, NY: Pearson Education.

Brown, D. H. (2014). *Principles of language learning and teaching (6th ed.)*. New York, NY: Pearson Education.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.

Cazden, C. B. (2011). Dell Hymes's construct of "communicative competence". *Anthropology and Education, 42*(4), 364-369.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence. In E. A. Soler, & M. P. S. Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-58). Dordrecht, The Netherlands: Springer Science and Business Media.

Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics, 6*(2), 5-35.

Council of Europe. (2017). *Common european framework of reference for languages: Learning, Teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* [PDF File]. Retrieved from https://rm.coe.int/cefr.pdf

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*(2), 222-251.

Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. *Language Proficiency and Academic Achievement, 10*, 2-19.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal, 10*(4), 7-25.

Farhady, H. (1980). *Justification, development, and validation of functional language testing*, (Unpublished doctoral dissertation.), University of California, Los Angeles.

Farhady, H. (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly, 16*(1), 43-59.

Farhady, H. (2005). Language assessment: A linguametric perspective. *Language Assessment Quarterly, 2*(2), 147-164.

Farhady, H., Hezaveh, F. S., & Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 13*(4), 1-18.

Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment*. London, England: Routledge.

Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). New Jersey: Prentice Hall.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. P. J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.

Kalaja, P., & Ferreira, A. M. B. (Eds.). (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches* (Vol. 7). New York, NY: Springer.

Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching, 44*(3), 354–367.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 1*(1), 57-78.

Kumaravadivelu, B. (2005). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching, 39*(3), 167-190.

McKay, S. L., & Rubdy, R. (2009). The social and sociolinguistic contexts of language earning and teaching. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 9-25). Oxford, England: Wiley-Blackwell.

Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. New York, NY: Routledge.

Oller, J. W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London, England: Longman.

Pennycook, A. (2010). Language as a Local Practice. New York, NY: Routledge.

Phillipson, R. (1997). Realities and myths of linguistic imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 18*(3), 238-248.

Pishghadam, R., Zabihi, R., & Shayesteh, S. (2015). *Applied ELT: A movement beyond applied linguistics*. Mashhad, Iran: Khate Sefid.

Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education, 15*(1), 73-89.

Shohamy, E. (2017). Critical language testing. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment* (pp.441-454). Cham, Switzerland: Springer.

Shohamy, E., & McNamara, T. (2009). Language tests for citizenship, immigration, and asylum. *Language Assessment Quarterly, 6*(1), 1-5.

Skehan, P. (1998a). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.

Spolsky, B. (2007). On second thoughts. In J. Fox, M. Wesche, L. Cheng, C. E. Turner, & C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 9-18). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

Tarone, E. (2015). Introduction: Point-Counterpoint: Measuring Proficiency Outcomes in Online Foreign Language Education. *Modern Language Journal, 99*(3), 633-634.

Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., & North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.

Verhoeven, L., & de Jong, J. H. (Eds.). (1992). *The construct of language proficiency: Applications of psychological models to language assessment*. Amesterdam, Netherlands: John Benjamins.

Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language, 5*(2), 311-326.

Wenden, A. (1986b). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics, 7*(2), 186-205.

Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103-117). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

Wiemann, J. M., & Backlund, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research, 50*(1), 185-199.

Williams, M., & Bruden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Young, R. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 426-443). New Jersey, NJ: LEA.

دربارهٔ نویسندگان

محمد پژوهش استادیار گروه زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان مشهد است. حوزهٔ مورد علاقهٔ تحقیقی وی آموزش تطبیقی، تربیت معلم، ارزشیابی و آموزش بین‌المللی برای دیپلم بین‌المللی (International Baccalaureate) و مطالعات فرهنگی مرتبط با آموزش زبان انگلیسی است.

آذر حسینی فاطمی دانشیار گروه زبان و ادبیات زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های مورد علاقهٔ وی عوامل مؤثر در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، روش‌های تدریس زبان دوم، انگیزه‌های یادگیری و پژوهش‌های بین‌رشته‌ای است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۹)، صص ۵۷-۹٤

Doi: 10.22067/lts.v52i4.84415
مقالهٔ پژوهشی

بررسی کارآیی آموزش متنوع مبتنی بر ربات در یادگیری فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی و کیفیت درمان

سعید خزائی* (گروه زبان انگلیسی، دانشکدهٔ مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران)
امیر مشهدی (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران)
رضا ترابی (گروه زبان انگلیسی، دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران)

چکیده

همپای پیشرفت فناوری می‌توان با بهره‌گیری از روش‌های نوین آموزشی بر کیفیت آموزش فن ترجمهٔ آموزشگاهی و دانشگاهی افزود و بهبود سطح زندگی را رقم زد. این پژوهش متممی به بررسی کارآیی آموزش متنوع مبتنی بر ربات در یاددهی‌یادگیری فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی پرداخت. در پی کاربرد طرح آزمایش عاملی در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۳۹٦-۱۳۹۷، ۳۷۳ دانشجوی فارسی و غیرفارسی‌زبان دختر و پسر مشغول به تحصیل در حوزه‌های پزشکی، در دانشگاه علوم‌پزشکی اصفهان با استفاده از شیوهٔ نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. با تمرکز بر ترجمهٔ گفتاری و نوشتاری بیمارستانی، توانش دوزبانی شرکت‌کنندگان در سه مجموعهٔ فعالیت‌های ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی مبتنی بر ربات‌ساز، پیش‌ساخته و خودمانی و در پی آن توانش انتقال آن‌ها در محیط واقعی درمانی و بهداشتی بررسی شد. داده‌های حاصل از نگرش و برداشت شرکت‌کنندگان و پیشرفت و عملکرد آن‌ها در طول دوره و در محیط واقعی درمان به‌طور توصیفی و استنباطی با استفاده از آزمون آنالیز واریانس برای اندازه‌های مکرر تحلیل شد. نتایج از کارآمدی شیوهٔ آموزش متنوع مبتنی بر ربات فن ترجمهٔ پزشکی و عملکرد مناسب شرکت‌کنندگان در نتیجهٔ ارتقای توانش انتقال آن‌ها حکایت داشت. همگرایی نگرش و برداشت مساعد شرکت‌کنندگان با پیشرفت و عملکرد مناسب آن‌ها و همچنین یادداشت‌برداری روزانهٔ مساعد

* نویسنده مسئول saeed.khazaie@mng.mui.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۰۲

یاددهنده‌ها از آموزش متنوع مبتنی بر ربات فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی مشهود بود. موفقیت فعالیت‌های خودمانی در آموزش متنوع مبتنی بر ربات در تقویت توانش‌های دوزبانی و انتقال و همچنین ارتقای کیفیت بهداشت و درمان را می‌توان به پدیدار شدن بافت یادگیری غنی حاصل از مشخصه‌های متنوع ربات و نقش فعال فراگیران در خطاب قرار دادن نیازهای جامعه مرتبط دانست.

کلیدواژه‌ها: آموزش متنوع مبتنی بر ربات، انگلیسی با اهداف پزشکی، توانش دو زبانی و انتقال، فن ترجمه

۱. مقدمه

قلمرو یاددهی‌یادگیری زبان‌های خارجی روش‌ها و رویکردهای آموزشی گوناگونی را از گذشته تا به‌حال به خود دیده است. شیوه‌های مرسوم و نوین یاددهی‌یادگیری زبان هر کدام با در برداشتن نقاط ضعف و قوت در برهه‌ای از زمان مفید واقع شده‌اند، به‌گونه‌ای که شیوه‌های یادگیری ترکیبی وضع مطلوب‌تری را در یاددهی زبان رقم زده‌اند (بن‌علی و آلی[1]، ۲۰۲۰). شیوهٔ آموزش متنوع[2] در پیوند فناوری با روش‌های مرسوم آموزش تا حد قابل ملاحظه‌ای از تمایل دست‌اندرکاران یاددهی و یادگیری زبان‌های خارجی به کاربرد محض شیوه‌های مرسوم آموزشی یا مبتنی بر فناوری کاسته است. این ویژگی باعث شده است تا با ایجاد بافت‌های ترکیبی امکان تمرین گسترده در دنیای واقعی و مجازی پیش روی فراگیران پدیدار شود.

ترجمه موضوع اصلی آموزش مهارت‌های ادراکی زبان انگلیسی با اهداف ویژه و دانشگاهی[3] است (افشار و حافظ، ۱۳۹۷؛ گابلاسوا[4]، ۲۰۱۵). کارآمدی ترجمه در احیای مهارت درک خواندن (عبدی و خوش‌سلیقه، ۲۰۱۸) و مرتفع ساختن نیازهای آموزشی در سطوح آموزشگاهی و دانشگاهی (سم‌ادکگلو و کوکتارگ[5]، ۲۰۱۵؛

1. Benali & Ally
2. differentiated instruction (di)
3. English for specific and academic purposes
4. Gablasova
5. Cem Odacıoglu

ژانگ[1]، ۲۰۱۳؛ کندل-مورا[2]، ۲۰۱۶؛ مهتا[3]، ۲۰۱۰؛ مهدیزادخانی و خوش‌سلیقه، ۱۳۹۶؛ هابشر-دیویدسون[4]، ۲۰۰۷؛ یو، تائو، وانگ، سویی و خو[5]، ۲۰۱۹) و بهبود کیفیت زندگی سبب شده است تا آموزش ترجمه به‌عنوان یک فن با بهره‌گیری از فناوری آموزشی[6] رنگ تازه‌ای به خود گیرد. فعالیت‌های[7] آموزش فن ترجمه[8] با در برگرفتن ابعاد نو دقت دست‌اندرکاران یاددهی در بررسی فرایند یاددهی، تمرین و یادگیری ترجمه را ارتقا داده است. به‌نظر می‌رسد، بازنمایی صحنه‌های متناظر با زندگی در بدنهٔ فعالیت‌های ترجمه مبتنی بر فناوری زمینهٔ آموزش فن ترجمه در فضایی نزدیک به واقعیت و همراه با تعامل بیشتر میان فراگیران را فراهم آورده است، به‌گونه‌ای که فراگیران با دانش به‌روز می‌توانند متناسب با نیازهای زندگی حال و آینده گام بردارند. گردین-ساالس[9] (۲۰۰۰) در تشریح بهره‌برداری اصولی از فناوری آموزشی در یاددهی فن ترجمه با اشاره به اهمیت نیروی انسانی ماهر در فضای علمی و کسب و کار، به‌کارگیری آموزش مؤثر و ارتقای سطح مهارت فراگیران در فن ترجمه را از عوامل تأثیرگذار در توانمندی علمی و حرفه‌ای متناسب با نیازهای روز جوامع قلمداد می‌کند.

ارتباط نزدیک آموزش عالی و حوزهٔ درمان توجه به نیاز مخاطبان در یاددهی انگلیسی با اهداف ویژه را همواره در اولویت دست‌اندرکاران آموزشی قرار داده است. در این راستا، فعالیت‌های ترجمه در رسانه‌های آموزشی برجسته‌ترین نوع فعالیت محسوب می‌شود. بهره‌برداری مطلوب از امکانات به‌روز برای رقم زدن آموزش متنوع فن ترجمه به فراگیران برای تقویت توانش انتقال آن‌ها در کنار توانش دوزبانی و همچنین سوق نگرش‌ها به‌سوی آموزش مبتنی بر فناوری بدیهی به‌نظر

1. Zhang
2. Candel-Mora
3. Mehta
4. Hubscher-Davidson
5. Yue, Tao, Wang, Cui, & Xu
6. educational technology or Ed Tech
7. activities
8. art of translation
9. Gerding-Salas

می‌رسد. به دیگر سخن، ارتقای توانش انتقال فراگیران شاغل به تحصیل در حوزهٔ پزشکی به‌عنوان فعالان آیندهٔ درمان و بهداشت و تغییر در نگرش آن‌ها نسبت به کاربرد فناوری‌های جدید در تمرین موفق محتوای درسی به‌دلیل تنوع نیازها در عرصه‌های حرفه‌ای از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

لزوم ارتقای سطح مهارت‌های بینافردی[1] برای فارغ‌التحصیلان حوزهٔ پزشکی در راستای آگاهی از دانش روز و ارتباط آسان با مخاطبان در راستای مرتفع کردن نیازهای درمانی، اهمیت آموزش ترجمه در این حوزه را پررنگ می‌کند. آموزش متنوع فن ترجمهٔ محتوای انگلیسی با اهداف پزشکی[2] مبتنی بر ربات با در برگرفتن آموزش مترجم و ابزار کمک مترجم در شاخهٔ مطالعات ترجمهٔ کاربردی قرار می‌گیرد (ماندی[3]، ۲۰۱۰). این پژوهش به بررسی میزان کارکرد آموزش متنوع مبتنی بر ربات فن ترجمهٔ پزشکی انگلیسی در ارتقای توانش دوزبانی و انتقال فراگیران از بافت تا محیط واقعی درمان می‌پردازد تا این موضوع روشن شود که محتوای آموزشی انگلیسی را که فراگیر در بافت یاددهی‌یادگیری می‌آموزد چگونه می‌تواند ترجمه کند و آن را در عرصهٔ شغلی به‌کار ببرد. به‌عبارت دقیق‌تر، توانش دوزبانی انگلیسی با اهداف پزشکی و توانش انتقال فراگیران به محیط واقعی در خطاب قراردادن نیازهای درمانی جامعه همراه با اطلاع از نگرش فراگیران در بافت‌های آموزش متنوع مبتنی بر ربات از اهداف این پژوهش است. به این ترتیب، پرسش‌های زیر قابل طرح‌اند:

۱. تا چه میزان نگرش فراگیران به آموزش متنوع مبتنی بر فناوری فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی، توانش دو زبانی و انتقال آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

۲. چگونه اتخاذ راهبردهای مختلف در آموزش متنوع مبتنی بر ربات فن ترجمهٔ می‌تواند در ارتقای توانش دوزبانی و انتقال فراگیران کاربردپذیر باشد؟

1. interpersonal skills
2. english for medical purposes (EMP)
3. Munday

۳. درک فراگیران از شیوهٔ آموزش متنوع مبتنی بر ربات فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی از طریق ربات چه بود؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

یوموک[1] (۲۰۰۲) با انجام پژوهشی به بررسی کاربرد برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری آموزشی در یاددهی و یادگیری فن ترجمهٔ متون دانشگاهی پرداخت. وی، قدرت انتخاب، تحلیل، ارزیابی و توانش دوزبانی و انتقال فراگیران در حین ترجمه را بررسی کرده است. تحلیل داده‌های گردآوری‌شده از تأثیر انتخاب‌ها و گزینه‌های متنوع برنامه‌های آموزش فن ترجمه به کمک فناوری بر آزادی عمل[2] فراگیران حکایت می‌کرد. در واقع، در چنین بافتی، فراگیران می‌توانند با بهره‌برداری از امکانات مختلف فناوری زوایای مختلف زندگی واقعی را سیر کنند. در پژوهشی دیگر، الشهاب[3] (۲۰۱۳) اثرمندی یادگیری الکترونیکی فن ترجمه را در دانشگاه اردنی اربد بررسی کرده است. داده‌های گردآوری‌شده در طول دورهٔ آموزشی به‌وضوح اثر مساعد یادگیری الکترونیکی بر ارتقای توانش دوزبانی و انتقال دانشجویان را تأیید می‌کند. کوریس، دی‌مارکو و اسپاسا[4] (۲۰۱٦) با اشاره به نو بودن آموزش مترجم به کمک فناوری به معرفی نگرش‌های شکل‌گرفته در طول یک دهه ظهور این شیوهٔ نو یاددهی و یادگیری می‌پردازند. نگرش یکپارچه با تکیه بر پایگاه دادهٔ متشکل از محتوای گفتاری با فراهم کردن محتوا برای فراگیران دو نقش یاددهنده و مشوق را بازی می‌کند. برنامهٔ هوشمند آموزش مترجم به کمک فناوری نگرش پشتیبان دیگری است که یاریگر یاددهنده‌ها برای خلق فعالیت‌های متناسب با بافت‌های آموزشی است. این نگرش با هدف ارتقای سطح تعاملات بین فناوری و کاربر به‌منظور تداعی محیط‌های واقعی کاربرد ترجمه شکل گرفت. نگرش سومی نیز براساس محیط‌های

1. Yumuk
2. autonomy
3. Alshehab
4. Corrius, De Marco, & Espasa

یادگیری تعاملی عرضه شد که با کاربرد شبیه‌سازی هدف را بر بازنمایی صحنه‌های شغلی آینده برای فراگیران بنا می‌نهد.

چونمی[1] (۲۰۰۸) با مرور پژوهش‌های پیشین در حوزهٔ ترجمه می‌گوید، فن ترجمه به‌لحاظ اهمیت در یاددهی و یادگیری می‌تواند به‌عنوان پنجمین مهارت اصلی زبانی تعریف شود. از این رو، ابداع شیوه‌های نوین برای آموزش این فن، به‌خصوص در سطح دانشگاهی، بدیهی به‌نظر می‌رسد. او با اشاره به جنبهٔ شناختی یادگیری فن ترجمه و راهبردهای مختلف برای برآوردن نیازهای فراگیران با سبک‌های متفاوت یادگیری، با استفاده از شیوهٔ یادگیری ترکیبی پژوهشی را انجام داد. در این پژوهش، چونمی به مقایسهٔ توان ترجمهٔ ۱۲۰ دانشجو در دو گروه گواه و تجربی پرداخت. وی نتایج را در چهار وجه مورد بررسی قرار داد (شکل ۱).

شکل ۱. ابعاد بررسی یادگیری فن ترجمه در بافت‌های ترکیبی (چونمی، ۲۰۰۸)

چونمی با در نظر گرفتن این چهار وجهی می‌گوید تلفیق فناوری آموزشی با کلاس‌های معمول آموزش فن ترجمه سبب شد تا کانون یاددهی از معلم‌محوری به‌سمت فراگیرمحوری حرکت کند. در این بافت یادگیری ترکیبی که وی از آن

1. Chunmei

به‌عنوان شیوهٔ آموزش متنوع نیز یاد می‌کند، هر فراگیر می‌توانست به تمرین ترجمه، متناسب با سبک یادگیری خویش بپردازد. به‌همین شکل، آن‌ها با قبول مسئولیت، با نگاه انتقادی به عملکردشان می‌نگریستند. این نگاه سبب می‌شد هر فراگیر عملکرد خویش را در ذهن مرور کند و یادگیری پایدارتری رقم زده شود. قبول مسئولیت و نگاه انتقادی عواملی بودند که سطح بالای اعتماد به نفس فراگیران را سبب شد. به این ترتیب، در بافت آموزش متنوع فن ترجمه، اصول، معیارها و مهارت‌های ترجمه برای فراگیران بسیار ملموس‌تر از تمرین و یادگیری این فن در بافت‌های آموزشی عادی بود. در واقع، با اعطای نقش فعال به فراگیران و ارتقای سطح تعامل بین آن‌ها، دقتشان برای ترجمه در این حوزه افزایش یافت.

جعفری (۲۰۱۳) نیز با معرفی رویکرد جدید انسان‌مدارانه در آموزش فن ترجمه می‌گوید فراگیران با ایفای نقش فعال و نقش‌آفرینی در چرخهٔ ترجمه می‌توانند بر عملکرد خود و همتایان تأثیرگذار باشند. در واقع، با فراهم شدن محیطی حمایت‌گرانه برای فراگیران به‌منظور تبادل نظر، اطلاعات و دانش، می‌توان به‌دور از حس فردگرایی و رقابت محض توانش ترجمهٔ فراگیران را تا حد زیادی تقویت نمود. برخلاف شیوه‌های یاددهنده‌مدار سنتی، شیوه‌های یاددهی‌یادگیری مبتنی بر فناوری‌های آموزشی، با تشویق فراگیران به ترجمه در اجتماع‌های کوچک میان‌رشته‌ای و بهره‌گیری از دانش یکدیگر، بستری واقعی‌تری برای آموزش فن ترجمه در مسیر علم، فناوری، مهندسی، هنر و ریاضیات ایجاد کرده است تا میزان یادگیری فراگیران را افزایش دهد و به‌همین نسبت توانش انتقال فراگیران در مرتفع نمودن نیازهای جامعه از سطح مطلوب‌تری برخوردار شود (چتویاند[1]، ۲۰۱۱). اولریچ[2] (۲۰۰۵) بر این باور است که برای حرکت در چنین مسیری مترجم‌های حرفه‌ای به کسب مهارت‌های مرتبط برای ایجاد ارتباط مناسب با مخاطبان نیاز دارند. بر این اساس، به‌جای تجویز یک‌سویه در مورد درستی یا نادرستی ترجمه از جانب

1. Chetwynd
2. Ulrych

یاددهنده، تعامل و هم‌فکری فراگیران برای ترجمه می‌تواند بر توانش دو زبانی و انتقال فراگیران بیفزاید. تسهیل‌گری‌های فناوری آموزشی در کنار رویکردهای جدید سبب شده است تا تنوع در شیوه‌های آموزشی مبتنی بر فناوری با شکلی جدیدتر برای یاددهی و یادگیری ظاهر شود. با پیشرفت‌ها در فناوری، علم رباتیک تا مرز ربات‌های انسان‌نما پیش‌رفته است و آموزش مبتنی بر ربات در زمرهٔ رویکردهایی نوینی قرار گرفته است که استقبال دست‌اندرکاران آموزش زبان و پژوهش‌های متعدد را در پی داشته است. در واقع، آموزش مبتنی بر ربات را می‌توان شیوه‌ای نظام‌مند در یاددهی‌یادگیری دانست که تعامل را در محیطی شبیه به محیط‌های واقعی هنگام تمرین محتوای درسی فراهم می‌سازد. نتایج پژوهش‌های گسترده در این زمینه (برای مثال، مبین، شهید و بارتنک[1]، ۲۰۱۱؛ نصیری‌مفخم، ۲۰۱۷؛ هن[2]، ۲۰۱۲) حکایت از آن دارد که مشخصه‌های ضمن‌گفتاری نظیر حرکت‌های دست و صورت و بدن آموزش به کمک ربات تعامل متنوعی را میان فراگیران و محتوای درسی رقم می‌زند. چین، هانگ و چن[3] (۲۰۱٤) معتقدند تمرین با ربات در بافت یاددهی‌یادگیری موجب مشارکت واقعی و عملی فراگیران می‌شود. به باور آن‌ها، در جریان تعامل با ربات در حین تمرین محتوا، نقشی فعال از آن فراگیران می‌شود که به‌واسطهٔ این نقش فراگیران قادرند به تبادل نظر راجع به موضوعی خاص بپردازند.

۳. روش پژوهش

۳. ۱. شرکت‌کنندگان

برای انجام این پژوهش، در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۳۹٦-۱۳۹۷، ۳۷۳ نفر از دانشجویان فارسی‌زبان (N=۲۹۸) و غیرفارسی‌زبان (N=۷۵) دختر (N=۲۱۹) و پسر (N=۱٥٤) مشغول به‌تحصیل در رشته‌های پرستاری، توانبخشی، تغذیه، بهداشت و مدیریت خدمات بهداشتی‌درمانی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان که درس انگلیسی

1. Mubin, Shahid, & Bartneck
2. Han
3. Chin, Hong, & Chen

با اهداف پزشکی را اخذ کرده بودند، به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. فراگیران غیرفارسی‌زبان (ترک و عرب‌زبان که زبان فارسی زبان دوم یا خارجی آن‌ها بود) در هنگام انجام پژوهش، فارسی را می‌دانستند. این شرکت‌کنندگان، انگلیسی عمومی را گذرانده بودند و در این نیم‌سال درس انگلیسی با اهداف پزشکی را اخذ کرده بودند. سیزده نفر از این دانشجویان به‌دلیل نداشتن پیش‌شرط‌های لازم از پژوهش حذف شدند. شرکت‌کنندگان بعد از شرکت در آزمون تعیین سطح عمومی ترجمه، به‌طور تصادفی به سه مجموعهٔ پیش‌ساخته، ربات‌ساز و خودمانی تقسیم شدند تا به تمرین ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی در تعامل با ربات در گروه‌های میان‌رشته‌ای یا تک‌رشته‌ای همگن و ناهمگن بپردازند. در گروه‌های پیش‌ساخته، شرکت‌کنندگان فعالیت‌هایی را که از سوی یاددهنده بر روی سامانهٔ جامع مبتنی بر ربات سفیر بارگذاری شده بود تمرین می‌کردند. در گروه ربات‌ساز، ربات هوشمند سفیر بنا به نیاز شرکت‌کنندگان با استفاده از بانک اطلاعاتی، براساس الگوها، فعالیت‌هایی را در محل تولید می‌کرد و برای تمرین با شرکت‌کنندگان وارد عمل می‌شد. در این دو گروه، شرکت‌کنندگان در تولید فعالیت مشارکت نداشتند، اما، در گروه خودمانی، شرکت‌کنندگان بنا به نیاز، در تعامل با یکدیگر و با استفاده از پیکره‌های نوشتاری، گفتاری و تصویری سامانه به تولید فعالیت‌های ترجمهٔ مبتنی بر ربات می‌پرداختند و برای تمرین در جلسهٔ بعد بر روی بانک اطلاعاتی بارگذاری می‌کردند. در تمام گروه‌ها، فعالیت‌ها مبتنی بر واقعیت افزوده بودند. گروه‌های میان‌رشته‌ای، از فراگیران حوزهٔ پزشکی (بهداشت، پرستاری، تغذیه، توانبخشی و مدیریت خدمات بهداشتی‌درمانی) شکل یافته بود. آزمون تعیین سطح برخط ترجمه، شامل ٤٠ پرسش باز پاسخ بود که در مدت زمان ٤٥ دقیقه برگزار شد. شرکت‌کنندگان ترجمهٔ مناسبی از جمله به زبان فارسی یا انگلیسی در هر پرسش را می‌نوشتند یا بیان می‌کردند. پرسش‌ها جمله‌هایی منتخب از فعالیت‌های ترجمه در کتاب *انگلیسی عمومی برای دانشجویان حوزهٔ پزشکی* (ترابی، ١٣٩٥) بود که به دو شکل نوشتاری (٢٠ پرسش) و گفتاری (٢٠ پرسش) با کاربرد نرم‌افزار

آی‌ونا[1] آماده شد. روایی صوری این آزمون به تأیید پنج نفر از اساتید رشتهٔ مطالعات ترجمه رسید. به‌منظور تأیید روایی محتوای این آزمون، همین اساتید با طبقه‌بندی پرسش‌های این آزمون پنجاه‌سؤالی در یک طیف پنج‌درجه‌ای (۱ = پرسش نامرتبط و ۵ = پرسش کاملاً مرتبط)، اعتبار درونی پرسش‌ها را تصدیق کردند. معیار استفاده از پرسش‌ها تأیید آن‌ها از سوی اساتید بود. به این صورت، اگر ۵۰ درصد از اساتید پرسشی را در طیف عرضه‌شده، پایین‌تر از رقم سه رتبه‌بندی می‌کردند آن پرسش از گردونه حذف می‌شد. به این ترتیب، چهار پرسش بازنویسی شد. میزان دشواری و توان افتراق پرسش‌ها در یک مطالعهٔ آزمایشی با حضور ٢٤ شرکت‌کننده (غیر از شرکت‌کنندگان این پژوهش) ارزیابی شد (جدول ۱).

جدول ۱. میزان دشواری و توان افتراق پرسش‌های آزمون

	کمینه	بیشینه	میانگین
دشواری پرسش	۰/۳۸	۰/۷۵	۰/۵۸
قدرت افتراق	۰/۱۹	۰/۵۸	۰/۳٦

طبق جدول ۱، میزان دشواری و توان افتراق پرسش‌های آزمون تعیین سطح ترجمه در حد قابل قبولی بود، به این معنی که این آزمون توان افتراق بین دانشجویان با سطح‌های متفاوت مهارت ترجمه را داشت. هماهنگی درونی این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸ محاسبه شد. بعد از انجام این پیش‌آزمون ۵۰ نمره‌ای (یک نمره برای هر پرسش)، سه نفر از اساتید رشتهٔ مطالعات ترجمه پاسخ‌های شرکت‌کنندگان را ارزیابی کردند.

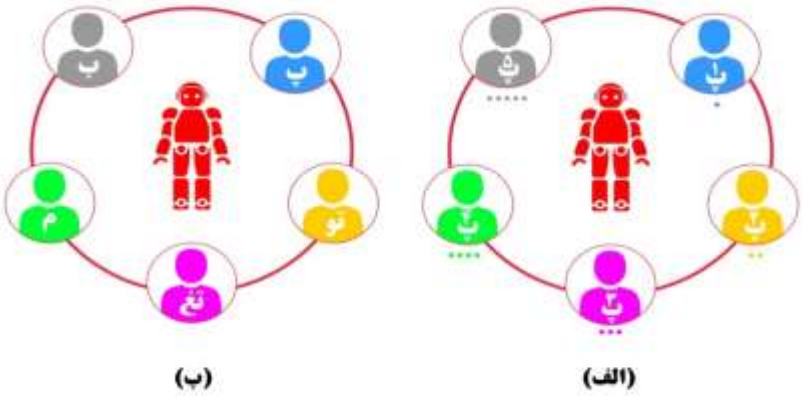
حضور شرکت‌کنندگان از سطح‌های متفاوت ترجمه و زبان‌های اول مختلف حلقه‌های ناهمگن را رقم زد، در حالی که گروه‌های همگن از شرکت‌کنندگان با سطح ترجمه و زبان اول یکسان شکل گرفته بود. نمایی از مجموعه‌ها در جدول ۲ نمایش داده شده است.

1. Ivona text to speech

جدول ۲. مجموعه‌های پژوهش

مجموعه	میان‌رشته‌ای		تک‌رشته‌ای	
	همگن	ناهمگن	همگن	ناهمگن
پیش‌ساخته	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰
ربات‌ساز	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰
خودمانی	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰

در شکل ۲ (الف) نمایی از گروه‌های همگن و (ب) ناهمگن نمایش داده شده است؛ که .، ..، ...، .... و ..... سطح مهارت ترجمه را نشان می‌دهد. به‌عنوان مثال، پ ۱ . = دانشجوی پرستاری با سطح مهارت مبتدی ترجمه را نشان می‌دهد. در همین راستا، ب = بهداشت، تغ. = تغذیه، پ. = پرستاری، توا. = توانبخشی و م. = مدیریت خدمات بهداشتی‌درمانی یا رشته‌ی تحصیلی مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.



شکل۲- نمایی از چیدمان حلقه‌های همگن (الف) و ناهمگن (ب)

۳. ۲. ابزار

پرسش‌نامهٔ نگرش: این پرسش‌نامهٔ محقق‌ساخته با بهره‌گیری از پرسش‌نامه‌های نگرش قبلی (عالمی، مقداری و قاضی‌ساعدی، ۲۰۱۵؛ کاریوپاستر[1]، ۲۰۱٦) شامل ١٤

1. Carrió-Pastor

گویه از طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (۵ = کاملاً موافقم، ٤ = موافقم، ۳ = نظری ندارم، ۲ = مخالفم، ۱ = کاملاً مخالفم) بود که نظر شرکت‌کنندگان را راجع به کاربرد فناوری و شیوهٔ متنوع آموزش فن ترجمه، استفاده از فعالیت‌های مبتنی بر ربات و اعمال رویکردهای مختلف یادگیری در آموزش فن ترجمه جویا می‌شد (جدول ۳). در پژوهش آزمایشی، پنج نفر از اساتید مطالعات ترجمه روایی صوری و محتوای این پرسش‌نامه را تأیید کردند. به این منظور بازخورد توصیفی اساتید راجع به پرسش‌نامه جمع‌آوری شد و محتوای برخی پرسش‌ها شفاف‌سازی شد. این پرسش‌نامه به سه زبان فارسی، ترکی و عربی آماده شد که هماهنگی درونی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد (پیوست).

جدول ۳. مقوله‌های پرسش‌نامهٔ نگرش

مقوله	تعداد پرسش
کاربرد فناوری	۳
آموزش متنوع	٤
فعالیت‌های مبتنی بر ربات	۳
رویکردهای مختلف یادگیری	٤

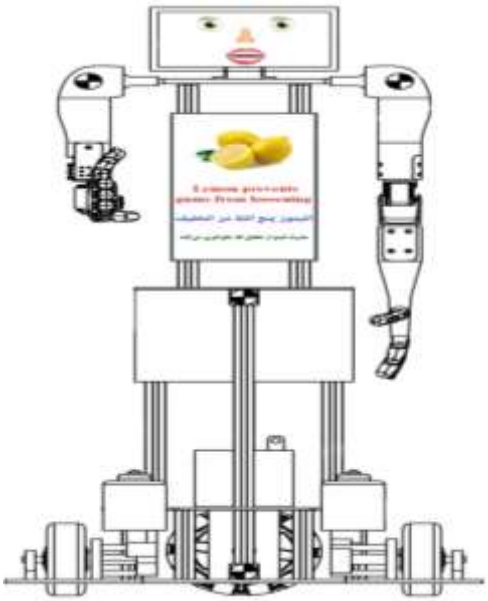
برای اطمینان از این موضوع که تمام گویه‌ها منعکس‌کنندهٔ یک عامل مشترک‌اند، یک مدل عاملی تأییدی با چهار شاخص شکل گرفت (CFI= /۹۳؛ GFI= /۹۱؛ AGFI = /۸۹؛ RMR= /۰٤؛ RMSEA=/۰۲).

۳. ۳. مواد آموزشی

محتوای انگلیسی با اهداف پزشکی شامل متون انگلیسی از کتاب‌های *اصول و عمل مراقبت بهداشت عمومی* (لی، تیوتیش، ثاکر و لویس[1]، ۲۰۱۰)، *انگلیسی برای دانشجویان پرستاری* (کیهانی، اکبری، برکت و ترابی، ۱۳۹۵)، *انگلیسی برای دانشجویان رشتهٔ تغذیه* (جزایری، ۱۳۹٦)، *انگلیسی برای دانشجویان رشتهٔ بهداشت*

1. Lee, Teutsch, Thacker, & Louis

(علـوی، ۱۳۹۵)، *انگلیسـی بـرای دانشـجویان توانبخشـی* (دیـداری و رخشـانفر، ۱۳۹۲) انتخـاب شـد. بـا رویکـرد آمـوزش مهارت‌هـای ادراکـی فعالیت‌هـای ترجمـهٔ شـنیداری و گفتاری بـرای ارتقـای ایـن مهارت‌هـا در کتاب‌هـا قـرار داده شـده بـود. نسـخهٔ گفتـاری ایـن متـون بـرای آمـوزش ترجمـهٔ شـفاهی از طریـق نرم‌افـزار ای‌ونـا آماده‌سـازی شـد. شـکل ۳ نمونـه‌ای از فعالیـت‌هـای ربات‌سـاز در آمـوزش ترجمـهٔ شـفاهی بیمارسـتانی[1] را بـه تصـویر می‌کشد. در ایـن مثـال، حـین آمـوزش ترجمـهٔ محتـوای انگلیسـی بهداشـت دهـان و دنـدان کودکـان، ربـات از نمایشـگر سـینه بـا حرکت‌هـای ضـمن گفتـاری علـاوه بـر شفاف‌سـازی مفهـوم در کنـار فراگیـران بـه تمـرین فعالیت‌هـا می‌پـردازد تـا بـا ارتقـای تـوانش ترجمـهٔ فراگیـران یـاری‌گر آن‌هـا در عرصـه باشـد. در ایـن ترجمـه، ویژگی‌هـای مفیـد لیمـوترش بـرای سـلامت دنـدان و لثـه بـه دو شـکل گفتـار و نوشـتار آمـوزش داده می‌شـود. میـزان دشواری محتوای پزشکی در حد قابل قبولی بود.



شکل ۳. نمونه‌ای از فعالیت‌های ربات‌ساز

1. hospital interpreting

سامانهٔ جامع آموزشی[1]: این سامانه شامل پایگاه اطلاعاتی حاوی محتوای آموزشی، پیکره‌های نوشتاری، تصویری و گفتاری، پودمان ارزیابی و فضای ذخیرهٔ اطلاعات نتایج حاصل از عملکرد شرکت‌کنندگان و ربات آموزشی محقق‌ساختهٔ سفیر برای کاربرد در بافت و عرصه بود. بر این اساس، کاربرد ربات چندزبانهٔ سفیر در آموزش فن ترجمه به مفهوم تقلید یا بازگویی محتوای از پیش ذخیره‌شده نبود. ربات به‌عنوان همتا لایه‌هایی از صحنه‌های مربوط به فعالیت‌های ترجمه[2] را در برمی‌گرفت. این لایه‌ها یا به شکل فعالیت‌های پیش‌ساخته بود یا در قالب پیکره برای کاربرد در صحنه‌های ربات‌ساز یا خودمانی در پایگاه اطلاعاتی بارگذاری شده بود. چندزبانه بودن ربات امکان ترجمهٔ غیرمستقیم را پدید آورد، به‌گونه‌ای که هنگام آموزش ترجمهٔ محتوای انگلیسی به فارسی به شرکت‌کنندگان غیرفارسی‌زبان، امکان ترجمهٔ متن فارسی به زبان اول فراگیران نیز فراهم می‌شد.

۳. ٤. فرایند انجام پژوهش

این پژوهش متممی[3] با کاربرد طرح آزمایش عاملی کامل در چهار گام انجام شد.

گام اول، مقدمه: بعد از انجام آزمون تعیین سطح عمومی ترجمه، جلسهٔ مقدماتی برگزار شد تا شرکت‌کنندگان علاوه بر آشنایی با اهداف دورهٔ آموزش متنوع فن ترجمه مبتنی بر ربات، به بیان نگرش‌های خویش در این رابطه بپردازند.

گام دوم، آموزش متنوع فن ترجمه و ارزیابی مستمر توانش دوزبانی در کلاس برخط[4]: در این پژوهش، آموزش فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی به دو شکل نوشتاری و گفتاری به‌صورت برخط انجام شد و شرکت‌کنندگان نیز فعالیت‌های کتاب را در همین جلسهٔ برخط انجام می‌دادند. در پی این آموزش و تمرین برخط، زمینهٔ تمرین ترجمهٔ محتوا در بافت مبتنی بر ربات با ویژگی‌های متناظر با عرصه‌های

---

۱. شمارهٔ ثبت در شورای عالی انفورماتیک ایران: ۲۰۵۲۷۹

2. translation (game-based-) activity
3. complementarity
4. online classroom assessment (OCA)

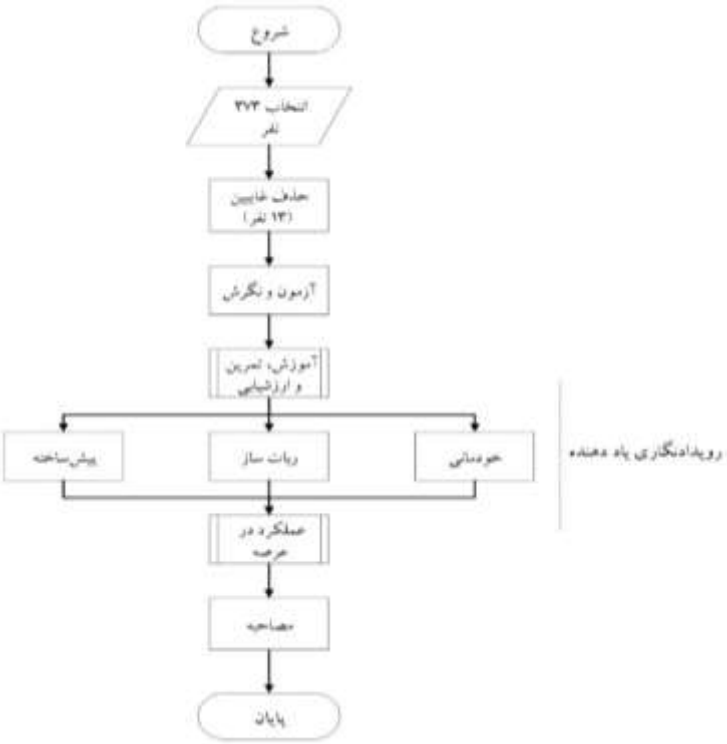
بهداشتی و درمانی فراهم شد تا شرکت‌کنندگان بتوانند ترجمهٔ بیمارستانی عملی را نیز انجام دهند.

به‌عبارت ساده‌تر، در بیرون کلاس یاددهنده‌های حوزهٔ مطالعات ترجمه و حوزهٔ پزشکی به‌طور مستقل یا گروهی (تلاش جمعی یاددهندهٔ مطالعات ترجمه و حوزهٔ تخصصی) در طول ۱۸ جلسهٔ آموزش متنوع مبتنی بر ربات فن ترجمه را در بیرون کلاس به‌صورت برخط انجام دادند. هر جلسهٔ آموزش متنوع فن ترجمهٔ محتوای پزشکی نوشتاری و گفتاری شامل ٤٥ دقیقه آموزش برخط و در ساعات بعد از ظهر بود. آموزش اولیهٔ ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی بر مبنای ترجمهٔ کلید واژه‌ای[1] صورت گرفت به‌گونه‌ای که شرکت‌کنندگان را در گام اول به‌سوی تمرکز بر این واژگان متن سوق می‌داد. بعد از آموزش برخط، برای ارزیابی توانش دوزبانی، شرکت‌کنندگان به تکمیل فعالیت‌های ترجمهٔ نوشتاری و شفاهی موجود در کتاب‌های درسی که به‌صورت مجازی درآمده بودند، پرداختند. به این ترتیب، متون ترجمه‌شدهٔ شرکت‌کنندگان در هر جلسه توسط پنج نفر از اساتید رشتهٔ مطالعات ترجمه، ارزیابی می‌شد و با محاسبهٔ میانگین این ارزیابی‌ها یک نمره برای هر شرکت‌کننده ثبت می‌شد. واحد جمله، واحدی مناسب برای ارزیابی ترجمه‌ها تعریف شد. دستورالعمل ارزیابی ترجمه‌ها شامل دقت، رساناخوانی و پذیرفتگی بود.

سپس در داخل کلاس شرکت‌کنندگان با ورود به حلقه‌های میان‌رشته‌ای یا تک‌رشته‌ای با چیدمان‌های همگن یا ناهمگن به تمرین آموخته‌ها از طریق انجام ترجمهٔ سفارشی‌شدهٔ مبتنی بر ربات سفیر در سه مجموعهٔ پیش‌ساخته، ربات‌ساز و خودمانی پرداختند. شرکت‌کنندگان در مجموعهٔ پیش‌ساخته در تعامل با ربات سفیر به تکمیل آن دسته از فعالیت‌های ترجمه می‌پرداختند که بر روی پایگاه اطلاعاتی سامانهٔ مبتنی بر ربات از قبل بارگذاری شده بود؛ در مجموعهٔ ربات‌ساز، شرکت‌کنندگان در تعامل با ربات سفیر به تکمیل آن فعالیت‌هایی از ترجمه می‌پرداختند که ربات به‌طور هوشمند به تناسب نیاز با برداشت از شرایط عرضه

1. keyword translation

می‌کرد. در مجموعهٔ خودمانی، شرکت‌کنندگان در هر جلسه ابتدا در تعامل با ربات با کاربرد الگوهای بارگذاری‌شده بر روی سامانهٔ خودشان به تولید فعالیت‌های خودساختهٔ ترجمه می‌پرداختند تا بتوانند در جلسهٔ بعد ضمن اشتراک‌گذاری فعالیت خودمانی آن را تکمیل کنند. آموزش برخط بیرون از کلاس فن ترجمه برای شرکت‌کنندگان یکسان بود، اما در راستای تحقق‌بخشی به آموزش متنوع، شیوهٔ تمرین فعالیت‌های مبتنی بر ربات در مجموعه‌ها متفاوت بود. روند آموزش متنوع فن ترجمهٔ پزشکی در شکل ٤ نمایش داده شده است.



شکل ٤. روند آموزش متنوع فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی

گام سوم، ارزیابی در عرصه: با تمرکز بر توانش ترجمهٔ بیمارستانی، همزمان با شروع دورهٔ آموزشی تا شش ماه بعد از آن عملکرد شرکت‌کنندگان در عرصه ارزیابی شد. این ارزیابی براساس میزان موفقیت شرکت‌کنندگان در بهره‌گیری از آموخته‌ها و

توانش انتقال در عرصه برای ارائهٔ موفق خدمات بهداشتی و درمانی بود. پژوهشگران با استفاده از یک سیاههٔ مقابله[1] به بررسی توانش ترجمهٔ شرکت‌کنندگان می‌پرداختند و نمرهٔ ارزیابی از ۲۰ برای هر شرکت‌کنندهٔ در عرصه ثبت می‌کردند. در طول دورهٔ آموزش و در عرصه یاددهنده‌ها به رویدادنگاری می‌پرداختند. گام دوم و سوم این پژوهش را می‌توان در شکل ۵ دید.

شکل ۵. از آموزش برخط فن ترجمه تا عملکرد در عرصه

گام چهارم، مصاحبهٔ متمرکز: برای اطلاع از نوع نگاه شرکت‌کنندگان به شیوهٔ آموزش متنوع ترجمه مبتنی بر ربات، نقاط قوت و ضعف آن و چگونگی اعمال آن در آموزش فن ترجمه شرکت‌کنندگان با بیشترین و کمترین نمره از گروه‌های مختلف انتخاب شدند تا در مصاحبهٔ شفاهی متمرکز شرکت کنند. این ۳۶ نفر که ده درصد از مجموع شرکت‌کنندگان بودند در مدت زمان تقریبی ۲۰ دقیقه به پرسش‌های مصاحبه پاسخ دادند. این مصاحبه یک هفته بعد از حضور شرکت‌کنندگان در عرصه، بین پژوهشگران (مصاحبه‌کننده‌ها) و شرکت‌کنندگان منتخب (مصاحبه‌شونده‌ها) و به زبان اول شرکت‌کنندگان صورت گرفت. پرسش‌های مصاحبه عبارت‌اند از:

- کاربرد شیوهٔ آموزش متنوع فن ترجمه مبتنی بر ربات تا چه میزان در ارتقای توان ترجمهٔ شما مؤثر بود؟
- تا چه میزان تعامل با ربات در تمرین ترجمه بر عملکرد شما در عرصه تأثیرگذار بود؟

1. checklist

- تا چه میزان علاقه‌مند هستید تا در بافت آموزش مبتنی بر ربات، ترجمهٔ حوزهٔ تخصصی خود را فرا گیرید؟

۴. یافته‌ها

٤. ۱. پاسخ شرکت‌کنندگان به پرسش‌نامهٔ نگرش

بررسی پاسخ شرکت‌کنندگان به پرسش‌نامهٔ نگرش گامی برای پاسخ به پرسش نخست پژوهش بود. با در نظر گرفتن پاسخ‌های مثبت شرکت‌کنندگان به پرسش‌ها نتایج زیر قابل استنباط بود.

در مجموع، نگرش یکسانی راجع به کاربرد فناوری آموزش در یاددهی و یادگیری ترجمه در میان اعضای سه مجموعه مشهود بود. حدود ۸۷ درصد از شرکت‌کنندگان موافق و کاملاً موافق بر این باور بودند که شیوهٔ یاددهی‌یادگیری مبتنی بر فناوری می‌تواند راه‌گشای آموزش فن ترجمه باشد، این شرکت‌کنندگان تمرین ترجمه به کمک فناوری را رهایی از روزمرگی می‌دانستند و به اهمیت کاربرد گستردهٔ فناوری در این برهه از زمان تأکید داشتند. این شرکت‌کنندگان با اشاره به رویکردهای جدید *یادگیری در عمل* و *یادگیری از طریق شدن*[1] که فراگیران در حین آموزش می‌توانند در نقش واقعی خویش به تمرین و خودارزیابی بپردازند، آموزش ترجمهٔ مبتنی بر فناوری را در بافت و عرصه مهم قلمداد کردند (میانگین = ١٦/٩٤ و انحراف‌معیار = ١/٦٢٣). مهم‌تر این‌که در مورد کاربرد شیوهٔ آموزش متنوع مبتنی بر ربات شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که حضور ربات و ایجاد عرصه‌هایی مشابه به عرصه‌های واقعی جریان پیوسته می‌تواند بین بافت‌های آموزش و زندگی را رقم زند و نیازهای آموزشی را بهتر پاسخ می‌گوید. شرکت‌کنندگان با اشاره به اهمیت انتقال آسان پیام در محیط‌های درمانی، کاربرد فناوری در آموزش فن ترجمه را بدیهی می‌دانستند. آن‌ها بر این باور بودند که کاربرد فناوری در به‌روزرسانی کردن دانش و

1. learning by doing and learning by becoming

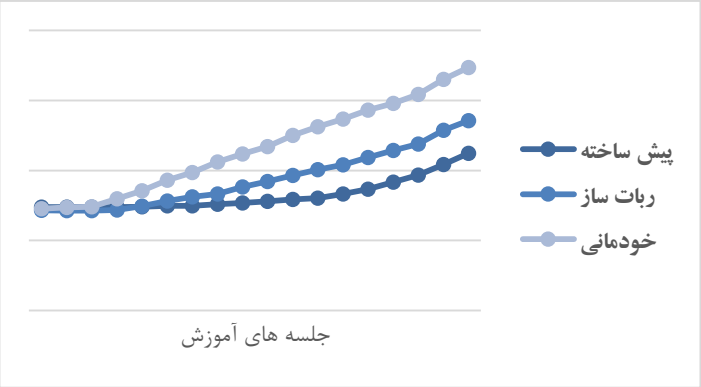
مهارت‌های فراگیران مفید فایده است و این آگاهی در ارتقای توانش انتقال فراگیران به عرصه مفید است.

اکثر قریب به‌اتفاق شرکت‌کنندگان با اشاره به قابلیت‌های ربات‌ها، به فعالیت‌های مبتنی بر ربات به‌عنوان ابزاری کارآمد در پرکردن خلأهای موجود در یاددهی و یادگیری مهارت‌های ترجمه می‌نگریستند. از نگاه شرکت‌کنندگان، این قابلیت‌های ربات با رونق بخشیدن به آموزش متنوع در کنار شیوه‌های مرسوم آموزش از ظرفیت بالایی در خطاب قرار دادن نیازهای ذی‌نفعان در سطوح مختلف یاددهی و یادگیری برخوردار است. با تمرکز بر تنوع در نیازها و ظرفیت بالای شیوه‌های جدید آموزشی مبتنی بر فناوری در پرداختن به این نیازها، از نگاه شرکت‌کنندگان، تمرین در بافت‌های یاددهی‌یادگیری میان‌رشته‌ای لازمهٔ موفقیت آموزش متنوع ترجمه مبتنی بر ربات است. آن‌ها بر این باور بودند که در چنین بافتی با تعامل فراگیران از رشته‌های مختلف امکان استفادهٔ حداکثری از ظرفیت ربات برای آموزش ترجمه و بومی‌سازی آن برای ارتقای کیفیت زندگی فراهم می‌شود (میانگین = ۱٤/۹۱ و انحراف‌معیار= ۱/۰۱۸). افزون بر این شرکت‌کنندگان می‌گفتند اشتراک‌گذاری انگاره‌های جدید می‌تواند از جمله مزایای کاربرد ربات در آموزش فن ترجمهٔ متون انگلیسی با اهداف پزشکی باشد که تعاملات چهره‌به‌چهره به‌نوعی انتشار دانش به‌حساب می‌آید. شرکت‌کنندگان تعامل با ربات در حین تمرین ترجمه را از جمله راه‌های پرورش عادت‌های مفید یادگیری می‌پنداشتند. در واقع، آن‌ها ربات را همتایی نو برای فراگیران و به‌خصوص یاددهنده‌ها با دانش و سطح مهارت مبتدی فناوری تصور می‌کردند. اما، آنجا که اعطای نقش فعال به فراگیران در تولید فعالیت‌های مبتنی بر ربات مطرح می‌شد، شرکت‌کنندگان با سطح مهارت پایین ترجمه تمایلی به تمرین ترجمهٔ انگلیسی با اهداف ویژه از طریق فعالیت‌های خودمانی مبتنی بر ربات نداشتند. برعکس، شرکت‌کنندگان با سطح بالای مهارت ترجمه، مشارکت در تولید فعالیت را جریانی پویا تلقی می‌کردند که طی آن ابعاد عرصه‌های واقعی بهداشت و درمان و ترجمهٔ بیمارستانی ملموس‌تر است. بیش از ٦۳ درصد از شرکت‌کنندگان آموزش فن

ترجمهٔ انگلیسی با اهداف ویژه در یک بافت یاددهی‌یادگیری مبتنی بر ربات را از جمله راه‌های رسیدن به تمرین پویای ترجمه می‌دانستند. آن‌ها معتقد بودند فراهم‌ساختن زمینه برای کسب دانش تا حد قابل ملاحظه‌ای نیازمند تعاملات عاری از اضطراب است.

٤. ۲. بررسی پیشرفت توانش دوزبانی و انتقال شرکت‌کنندگان

داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آزمون آنالیز واریانس برای اندازه‌های مکرر تحلیل توصیفی و استباطی شد. مقایسهٔ نمرات شرکت‌کنندگان در طول دورهٔ آموزش متنوع انگلیسی ترجمهٔ متون انگلیسی با اهداف پزشکی به کمک ربات از پیشرفت شرکت‌کنندگان در ترجمهٔ این متون در تمامی مجموعه‌های آموزشی مبتنی بر ربات حکایت داشت. روند صعودی در پیشرفت ترجمهٔ شرکت‌کنندگان در شکل ٦ نمایش داده شده است.



شکل ٦. مقایسهٔ روند پیشرفت ترجمهٔ شرکت‌کنندگان

تحلیل داده‌ها نشان داد در حالی‌که شرکت‌کنندگان از مجموعهٔ خودمانی بیشترین پیشرفت در ترجمهٔ محتوای پزشکی را داشتند (میانگین = ١٤/٦٤ و انحراف‌معیار = ۰/١٦)، شرکت‌کنندگان از مجموعهٔ پیش‌ساخته کمترین پیشرفت در ترجمهٔ متون پزشکی را تجربه کردند (میانگین = ١٣/٣٠ و انحراف‌معیار = ۰/١٥). در این هنگام، شرکت‌کنندگان از مجموعهٔ ربات‌ساز در ترجمه، پیشرفتی متوسط داشتند (میانگین =

۱۳/۷۶ و انحراف‌معیار = ۰/۱۵). در این سه مجموعه، چیدمان میان‌رشته‌ای و ناهمگن بر میزان پیشرفت‌ها می‌افزود، اما چیدمان‌های تک‌رشته‌ای و همگن سبب شد پیشرفت کمتری در درک خواندن پدیدار شود. میانگین عملکرد شرکت‌کنندگان در سطحی پایین‌تر از میانگین پیشرفت آن‌ها قرار داشت، اما بیشترین میانگین عملکرد به مجموعهٔ خودمانی و کمترین میانگین عملکرد به مجموعهٔ پیش‌ساخته مرتبط می‌شد (جدول ۵).

جدول ۵. آمار توصیفی پیشرفت ترجمهٔ شرکت‌کنندگان

مجموعه			میانگین	انحراف‌معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪	
					حد پایین‌تر	حد بالاتر
پیش‌ساخته	همگون	میان‌رشته‌ای	۱۳/۳۶	۰/۳۱	۱۲/۷۵	۱۳/۹۶
		تک‌رشته‌ای	۱۲/۷۷	۰/۳۱	۱۲/۱۶	۱۳/۳۸
	ناهمگون	میان‌رشته‌ای	۱۳/۷۱	۰/۳۱	۱۳/۱۰	۱۴/۳۱
		تک‌رشته‌ای	۱۳/۳۶	۰/۳۱	۱۲/۷۵	۱۳/۹۶
	مجموع		۱۳/۳۰	۰/۱۵	۱۳	۱۳/۶۰
ربات‌ساز	همگون	میان‌رشته‌ای	۱۲/۹۰	۰/۳۱	۱۲/۲۹	۱۳/۵۰
		تک‌رشته‌ای	۱۳/۸۱	۰/۳۱	۱۳/۲۱	۱۴/۴۲
	ناهمگون	میان‌رشته‌ای	۱۴/۶۵	۰/۳۱	۱۴/۰۴	۱۵/۲۵
		تک‌رشته‌ای	۱۳/۶۹	۰/۳۱	۱۳/۰۸	۱۴/۲۹
	مجموع		۱۳/۷۶	۰/۱۵	۱۳/۴۶	۱۴/۰۶
خودمانی	همگون	میان‌رشته‌ای	۱۴/۳۶	۰/۳۱	۱۳/۷۵	۱۴/۹۶
		تک‌رشته‌ای	۱۴/۷۴	۰/۳۱	۱۴/۱۳	۱۵/۳۴
	ناهمگون	میان‌رشته‌ای	۱۵/۴۴	۰/۳۱	۱۴/۸۳	۱۶/۰۶
		تک‌رشته‌ای	۱۴/۰۳	۰/۳۱	۱۳/۴۲	۱۴/۶۳
	مجموع		۱۴/۶۴	۰/۱۵	۱۴/۳۴	۱۴/۹۵

بطور مشابه، هنگامی‌که صحبت از توانش انتقال شرکت‌کنندگان و عملکرد در عرصه سخن به میان آمد، تفاوت تمرین محتوا در مجموعه‌های مختلف را می‌توان

مشاهده کرد، به‌گونه‌ای کـه تمـرین ترجمـه از طریـق فعالیـت‌هـای خودمـانی ضـمن تقویـت توانش انتقال شرکت‌کنندگان ، بهترین عملکرد در عرصه را سبب شد (جدول ٦).

جدول ٦. آمار توصیفی عملکرد در عرصهٔ شرکت‌کنندگان

مجموعه	میانگین	انحراف‌معیار
پیش‌ساخته	۱۲/۰٦	۱/٦۲
ربات‌ساز	۱۳/۸۸	۲/۰۵
خودمانی	۱۵/۹٤	۱/۵۱

تحلیـل اسـتنباطی داده‌هـا از طریـق آزمـون آنـالیز واریـانس بـرای انـدازه‌های مکـرر از معناداری بودن کـاربرد شـیوهٔ آمـوزش متنـوع ترجمـه بـه کمـک ربـات خبـر داد (p<۰/۰۰۱ و F=۱۵۱٤/ ۰۰۹۹). همچنـین، ایـن تحلیـل از معنـادار بـودن تفـاوت در پیشـرفت ترجمـهٔ متون انگلیسـی بـا اهـداف پزشـکی در نتیجـهٔ تمـرین فعالیت‌هـای مختلـف مبتنـی بـر ربـات حکایـت داشـت (p<۰/۰۰۱ و F=۱٤۸/۵۲۰). تحلیـل اسـتنباطی داده‌هـا از تفـاوت معنـادار در پیشـرفت شـرکت‌کنندگان بـا تمـرین ترجمـه در گروه‌هـا و چیـدمان‌های مختلـف حکایت دارد (p<۰/۰۰۱ و F=۲/۱۸۵).

بـا انجـام آزمـون تعقیبـی، مقایسـهٔ پیشـرفت گروه‌هـا از تفـاوت معنـادار در پیشـرفت تـوانش ترجمـه ناشـی از نـوع فعالیـت و شـیوهٔ تمـرین سـخن می‌گفـت. سـاده‌تر اینکـه، آمـوزش متنـوع ترجمـهٔ متـون پزشـکی بـه کمـک فعالیت‌هـای مبتنـی بـر ربـات خودمـانی تفـاوت معنـاداری از پیشـرفت را در قیـاس بـا آمـوزش از طریـق فعالیت‌هـای ربات‌سـاز و پیش‌ساخته رقـم زد. بـه‌همین ترتیـب، تنـوع ناشـی از چیـدمان نیـز معنـاداری ایـن تفاوت‌هـا را سبب شد (جدول ۷).

جدول ۷. پیشرفت شرکت‌کنندگان در گروه‌ها

مجموعه‌ها و چیدمان‌ها				تفاوت میانگین‌ها	انحراف‌معیار	معناداری
همگون	میان‌رشته‌ای	پیش‌ساخته	ربات‌ساز	۰/٤٦	۰/۳٦٦	۰/۲۰۹
			خودمانی	-۱*	۰/۳٦٦	۰/۰۰۸

مجموعه‌ها و چیدمان‌ها				تفاوت میانگین‌ها	انحراف‌معیار	معناداری
		ربات‌ساز	پیش‌ساخته	-۰/۴۶	۰/۳۶۶	۰/۲۰۹
			خودمانی	-۱/۴۶*	۰/۳۶۶	۰/۰۰۰
		خودمانی	پیش‌ساخته	۱*	۰/۳۶۶	۰/۰۰۸
			ربات‌ساز	۱/۴۶*	۰/۳۶۶	۰/۰۰۰
	تک‌رشته‌ای	پیش‌ساخته	ربات‌ساز	-۱/۰۴*	۰/۴۶۱	۰/۲۷
			خودمانی	-۱/۹۷*	۰/۴۶۱	۰/۰۰۰
		ربات‌ساز	پیش‌ساخته	۱/۰۴*	۰/۴۶۱	۰/۰۲۷
			خودمانی	-۰/۹۳*	۰/۴۶۱	۰/۰۰۰
		خودمانی	پیش‌ساخته	۱/۹۷*	۰/۴۶۱	۰/۰۲۷
			ربات‌ساز	۰/۹۳*	۰/۴۶۱	۰/۰۴۷
ناهمگون	میان‌رشته‌ای	پیش‌ساخته	ربات‌ساز	-۰/۹۴*	۰/۴۶۳	۰/۰۰۰
			خودمانی	-۱/۷۴*	۰/۴۶۷	۰/۰۴۷
		ربات‌ساز	پیش‌ساخته	۰/۹۴*	۰/۴۶۳	۰/۰۴۶
			خودمانی	-۰/۸۰	۰/۴۶۷	۰/۰۰۰
		خودمانی	پیش‌ساخته	۱/۷۴*	۰/۴۶۷	۰/۰۴۶
			ربات‌ساز	۰/۸۰	۰/۴۶۷	۰/۰۹۲
	تک‌رشته‌ای	پیش‌ساخته	ربات‌ساز	-۰/۳۳	۰/۴۴۴	۰/۰۰۰
			خودمانی	-۰/۶۷	۰/۴۴۴	۰/۰۹۲
		ربات‌ساز	پیش‌ساخته	۰/۳۳	۰/۴۴۴	۰/۴۶۵
			خودمانی	-۰/۳۴	۰/۴۴۴	۰/۴۴۳
		خودمانی	پیش‌ساخته	۰/۶۷	۰/۴۴۴	۰/۱۳۶
			ربات‌ساز	۰/۳۴	۰/۴۴۴	۰/۴۴۳

انجام آزمون تعقیبی از تفاوت معنادار در توانش انتقال به عرصهٔ شرکت‌کنندگان در نتیجهٔ تمرین ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی از طریق فعالیت‌های مختلف مبتنی بر ربات در چیدمان‌ها پرده برداشت. به‌گونه‌ای که ترجمهٔ متون از طریق فعالیت‌های خودمانی تفاوت معناداری در توانش انتقال در قیاس با تمرین از طریق فعالیت‌های پیش‌ساخته یا ربات‌ساز را سبب شد (جدول ۸).

جدول ۸. عملکرد شرکت‌کنندگان در گروه‌ها

مجموعه (i)	مجموعه (j)	تفاوت میانگین‌ها	انحراف‌معیار	سطح معناداری	فاصلهٔ اطمینان ۹۵٪	
					حد پایین	حد بالا
پیش‌ساخته	ربات‌ساز	-۱/۸۲*	۰/۲۰۵	۰/۰۰۰	-۲/۲۲	-۱/٤۱
	خودمانی	-۳/۸۸*	۰/۲۰۵	۰/۰۰۰	-٤/۲۹	-۳/٤۸
ربات‌ساز	پیش‌ساخته	۱/۸۲*	۰/۲۰۵	۰/۰۰۰	۱/٤۱	۲/۲۲
	خودمانی	-۲/۰۷*	۰/۲۰۵	۰/۰۰۰	-۲/٤۷	-۱/٦٦
خودمانی	پیش‌ساخته	۱/۸۲*	۰/۲۰۵	۰/۰۰۰	۳/٤۸	٤/۲۹
	ربات‌ساز	۲/۰۷*	۰/۲۰۵	۰/۰۰۰	۱/٦٦	۲/٤۷

٤. ۳. پاسخ شرکت‌کنندگان به پرسش‌های مصاحبهٔ متمرکز

با تمرکز بر کشف انگاره‌های مشترک بین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان منتخب به پرسش‌های مصاحبه، تحلیلی ساختاری انجام شد. شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که تمرین ترجمهٔ انگلیسی با اهداف ویژه در رویکرد ابتدایی‌شان به کاربرد فناوری به‌عنوان فضای تکرار محض محتوا در بافت یاددهی‌یادگیری مبتنی بر ربات تغییر عمده‌ای ایجاد کرده است. این شرکت‌کنندگان آموزش مبتنی بر ربات با حرکت‌های ضمن گفتار و خواندن را روشن‌کنندهٔ بسیاری از مفهوم‌های انتزاعی می‌دانستند که بر درک و عملکرد آن‌ها مؤثر است. رجوع به حرکت‌ها هنگام بهره‌برداری از آموزه‌های بهداشتی فرایند انتقال را آسان‌تر می‌کرد. به‌همین ترتیب، طبق گفتهٔ شرکت‌کنندگان حرکت‌های ضمن گفتاری دست و صورت ربات در حین ترجمه به درک مفهوم تلویحی[1] کمک می‌کرد. جالب‌تر اینکه، شرکت‌کنندگان منتخب می‌گفتند وجود حس در ربات به جبران از دست رفتن مفهوم محتوای انگلیسی با اهداف پزشکی کمک کرده است. شرکت‌کنندگان منتخب از مجموعه‌های خودمانی و ربات‌ساز با اشاره به تنوع در فضای یاددهی‌یادگیری امکان پردازش عمیق‌تر محتوا، ترجمهٔ موفق و عملکرد بهتر در عرصه را به‌عنوان مشخصهٔ تمرین مبتنی بر ربات نسبت به سایر تمرین‌ها در عرصهٔ واقعی می‌دانستند. شرکت‌کنندگان، یادگیری مبتنی بر ربات را

1. implicature

شامل وجهی استدلالی می‌دانستند؛ چراکه در نظر آن‌ها حین تمرین ترجمهٔ محتوای انگلیسی با اهداف پزشکی به کمک ربات بسیاری از رخدادهای عرصه به‌صورت عینی بازنمایی می‌شد و با دادن سرنخ به فراگیران امکان درک بهتری پدیدار می‌شد. به‌علاوه، شرکت‌کنندگان می‌گفتند حرکت‌های ضمن خواندن و گفتار ربات، به فراگیران قدرت پیش‌بینی زبانی و فرازبانی می‌داد، به‌گونه‌ای که فراگیران با خواندن یا شنیدن جمله‌های اول یک متن به پیش‌بینی از جمله‌های بعدی و بافت می‌پرداختند. به‌نظر شرکت‌کنندگان ارتقای توان ترجمه درک خواندار و شنیدار انگلیسی با اهداف ویژه در بافت یاددهی‌یادگیری و عملکرد مناسب در عرصه را به‌دنبال دارد. همچنین تنوع در آموزش فن ترجمه راهی برای کم‌رنگ کردن آموزش تجویزی است. به عقیدهٔ آن‌ها، با مشارکت دادن شرکت‌کنندگان در رسیدن به تصمیم نهایی، راه برای عملکرد بهتر در عرصه باز می‌شد و به این ترتیب اثر نامساعد آتی[1] در عرصه به حداقل ممکن می‌رسید. دادن نقش فعال به شرکت‌کنندگان در آموزش متنوع ترجمهٔ مبتنی بر ربات، تغییر عمده‌ای در رویکرد شرکت‌کنندگانی به‌وجود آورده که تمایل چندانی به تمرین ترجمه از طریق ربات نداشتند. به‌گفتهٔ شرکت‌کنندگان منتخب، وجود حرکت‌های ضمن گفتار و خواندن در شیوهٔ آموزش متنوع ترجمه مبتنی بر ربات سبب شد تا محدودیت فعالیت‌های ترجمه در کتاب‌های آموزش انگلیسی با اهداف ویژه در تمرکز تنها به ترجمهٔ نوشتاری کم شود و امکان آموزش ترجمهٔ شفاهی پدیدار شود. این شرکت‌کنندگان ایفای نقش در تولید فعالیت را مسئولیت‌پذیری قلمداد می‌کردند. از دید شرکت‌کنندگان منتخب، فعالیت‌های ترجمهٔ انگلیسی مبتنی بر ربات، تمرین تفضیلی ترجمه محسوب می‌شد که مهارت‌های ادراکی انگلیسی با اهداف پزشکی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌داد و زمینهٔ عملکرد مناسب آن‌ها را فراهم می‌ساخت. در نظر آن‌ها، در این فضا، امکان تمرین توزیع شدهٔ محتوا پدیدار می‌شد که گام اساسی برای آموزش متنوع است.

1. the domino effect

شرکت‌کنندگانی منتخب بر این باور بودند که بیشتر محدودیت‌های فعالیت‌های از پیش ساخته شده مربوط به نبود تنوع در نوع فعالیت‌ها و آموزش از این طریق است. عجیب نیست که بدانیم بسیاری از این شرکت‌کنندگان از گروه خودمانی به این موضوع اذعان داشتند که گاهی در نتیجهٔ تولید فعالیت‌ها، با تکیه بر توان و مهارت‌های همتایان خویش از رشته‌های مختلف در محیط میان‌رشته‌ای و به‌صورت غیرروشمند ترجمهٔ پزشکی با اهداف ویژه را انجام می‌دادند. شرکت‌کنندگان در تکمیل پاسخ‌های خویش می‌گفتند تنوع آموزشی زمانی به شکل واقعی خود می‌رسد که دست‌اندرکاران یاددهی و یادگیری با شناخت کافی از فراگیران به تعریف این دوره بپردازند. لزوم اهمیت و توجه به شاخص‌های کیفی در طراحی دوره‌های آموزشی به کمک شیوه‌های نوین یاددهی و یادگیری هنگام تعریف آموزش مبتنی بر ربات در پاسخ شرکت‌کنندگان از گروه پیش‌ساخته مشهود بود. این افراد اگرچه بر موفقیت این شیوهٔ یادگیری ترجمه اتفاق‌نظر داشتند، در عین حال با اشاره به این نکته که تمرین بیشتر را نمی‌توان مساوی یادگیری دانست، می‌گفتند، نیاز است به ابعاد گوناگون بافت و عرصه توجه داشت تا بتوان به تعمیم‌پذیری کاربرد ربات در آموزش عالی پرداخت.

٤. ٤. رویدادنگاری یاددهنده‌ها[1]

طبق یادداشت‌های یاددهنده‌ها، بروز احساسات و حرکت‌های ربات سفیر نه‌تنها در روشن‌ساختن مفهوم‌های انتزاعی مؤثر واقع شد، بلکه به فراگیران راه‌کار ارائه می‌داد تا در حین مرتفع نمودن نیازهای مخاطبان آن را به‌کار بندند. حرکت‌های ضمن خواندن/گفتار ربات سبب شد فراگیران با کاربرد واژه‌های پربسامدتر در کنار حرکت‌های دست و صورت برای تشریح و درمان آشنا شوند.

یاددهنده‌ها با اشاره به جریان صداگذاری بر روی عکس‌ها[2] از جانب فراگیران در راستای آموزش ترجمه به نابینایان، تمرین محتوای انگلیسی از طریق فعالیت‌های

1. teachers' journaling
2. audio-description

خودمانی را فضای بروز خلاقیت می‌دانستند. به‌همین ترتیب، شرکت‌کنندگان از حرکت‌های ضمن خواندن و گفتار ربات سفیر بهره جستند و زبان اشاره را نیز به فعالیت‌ها افزودند. طبق گفتهٔ یاددهنده‌ها، فضای میان‌رشته‌ای درآموزش متنوع فن ترجمه فرصت‌های جدیدی را برای تبادل نظر برای این فعالیت‌ها در اختیار فراگیران قرار می‌داد. در نظر یاددهنده‌ها، امکان تمرین متنوع ترجمهٔ محتوای انگلیسی با اهداف پزشکی به فارسی برای پرداختن به نیازهای متفاوت ذی‌نفعان آموزش متنوع فن ترجمه را رقم می‌زد. یاددهنده‌ها با ملاک قرار دادن توان ایجاد ارتباط با مخاطبان به مفهوم موفقیت در عرصه، می‌گفتند تنوع در گروه‌ها و فعالیت‌ها ضمن طبیعی‌تر جلوه دادن ترجمه، به نیازهای بیشتری از مخاطبان می‌پرداخته است. همچنین، یاددهنده‌ها نقش‌آفرینی‌های فراگیران در حین تمرین ترجمه به کمک ربات را کمکی به کیفیت عملکرد آن‌ها در عرصه می‌دانستند. به‌نظر یاددهنده‌ها، حرکت‌های ضمن خواندن/گفتار ربات فراگیران را در خودبرگردانی[1] موفق می‌نمود و همین ویژگی سبب می‌شد فراگیران هنگام حضور در عرصه با زبان عامه‌پسند به مداوا بپردازند. با این گفته‌ها، یاددهنده‌ها کاربرد فعالیت‌های پیش‌ساخته را نوعی بن‌بست در پیشرفت ترجمه تعریف کردند که فراگیران هنگام برخورد با جنبه‌های نامفهوم، از کنار آن عبور می‌کردند و به‌همین علت عملکرد آن‌ها در عرصه نیز تحت‌الشعاع قرار می‌گرفت. یاددهنده‌ها معتقد بودند با این وضعیت، اگرچه ممکن بود فراگیران به سطحی بالاتر از پیشرفت در ترجمه برسند، بسیاری از ابعاد محتوا در نزد آن‌ها مبهم باقی می‌ماند و این موضوع آشکارا در عملکرد نه‌چندان مطلوب فراگیران در عرصه دیده می‌شد. یاددهنده‌ها این وضعیت را همان ارتقای کمی محض می‌دانستند که در هنگام نیاز، در دسترس فراگیران نبود.

1. autotranslation

۵. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد آموزش متنوع فن ترجمه به‌وضوح بر نقش ارتباطی محتوای انگلیسی با اهداف پزشکی صحه می‌گذارد. این نقش ارتباطی با کاربرد ربات در آموزش متنوع ترجمهٔ این نوع محتوا پررنگ‌تر می‌شد. آموزش و تمرین فن ترجمه به کمک ربات نه‌تنها روند درک محتوا را برای فراگیران، بلکه برای افراد جامعه به‌عنوان مخاطبان اصلی حوزهٔ درمان تسهیل می‌کرد. با آموزش متنوع مبتنی بر ربات فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی توانایی فراگیران در برقراری ارتباط مؤثر با مخاطبان در عرصه افزایش یافت و فراگیران در یافتن راه‌حل برای نیازهای مخاطبان موفق بودند که این حرکت از سوی خواندن محتوا به سمت مرتفع نمودن نیاز مخاطبان مصداق ترجمهٔ ارتباطی است. آموزش متنوع مبتنی بر ربات فن ترجمه تا حد قابل توجهی پاسخگوی نیاز به نوآوری در حوزهٔ ترجمهٔ دانشگاهی و حرفه‌ای بود؛ چراکه با تقویت توانش ترجمه، فراگیران به درک بهتر در بافت و عرصه دست می‌یافتند. بر این اساس، آموزش ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی را می‌توان در زمرهٔ مطالعات ترجمه کاربردی [1] قرار داد.

ربات با ایجاد امکان آموزش رابطمدار ترجمه[2] واسط نویسنده/گوینده و فراگیران بود که این نقش در عرصه به فراگیران منتقل شد. در این بین، حرکت‌های ضمن خواندن/گفتار ربات تأثیر عمده‌ای در توانش انتقال فراگیران داشت. نتایج از تأثیر توانش دوزبانی و انتقال فراگیران بر کیفیت بهداشت و درمان در عرصه‌های حرفه‌ای حکایت داشت. حرکت‌های ضمن گفتار و خواندن ربات با تقویت درک عمیق‌تر فراگیران از محتوا به توانش انتقال و دوزبانی آن‌ها روندی صعودی داد و بر کیفیت اطلاع‌دهندگی بافت یاددهی‌یادگیری افزود. یاکوبسن[3] (۱۹۹۹) تأثیرگذاری ارتقای این توانش‌ها را در قالب ترجمهٔ بینانشانه‌ای به این صورت بیان می‌کند که تفسیر نشانه‌های کلامی به‌وسیلهٔ نشانه‌های غیرکلامی با ارتقای توان فراگیران در درک محتوا،

1. applied translation studies
2. liaison interpreting
3. Jakobson

توان ترجمهٔ آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع، موفقیت در کاربرد ربات در آموزش فن ترجمه در نوع ارتباطات فراگیران در عرصه با مخاطبان است؛ چراکه فراگیران در تعامل با مخاطبان و در مرتفع نمودن نیازهای درمانی آن‌ها پا را فراتر از کلام گذاشتند و با تأسی به حرکت‌های ضمن گفتار و خواندن ربات حین آموزش ترجمه، حرکت‌های بدنی‌گفتاری[1] را به‌کار بستند. به‌طور مشابه، آن‌ها از حرکت‌های ضمن گفتاری مخاطبان به درک بهتری دست می‌یافتند. به این ترتیب، آموزش ترجمهٔ محتوای پزشکی با اهداف ویژه با ربات به تحقق نظریهٔ تفسیری که در آن ترجمه نه به مفهوم انتقال گفتاری محض بلکه در بر گیرندهٔ اطلاعات غیرکلامی مترجم نیز می‌شود، کمک کرد؛ چراکه فراگیران قادر بودند با اتکای بر حرکت‌های ضمن گفتار، ربات نیازهای مخاطبان خود را آسان‌تر پاسخ گویند. در این مسیر، مشارکت فعال در تولید فعالیت‌های ترجمه از طریق ربات بر توان شرکت‌کنندگان در تشریح محتوا برای همتایان در بافت یاددهی‌یادگیری و برای مخاطبان در عرصه می‌افزود.

نتایج به‌وضوح نشان داد که ترجمهٔ درست ضامن آموزش درک خواندار و شنیدار فراگیران و مرتفع شدن نیازهای خود آن‌ها و مخاطبانشان است. از آنجایی که رشتهٔ مطالعات ترجمه رشته‌ای همجوار با آموزش زبان است، وجود ابعاد مشترک احتمال تعمیم سودمندی روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان را در آموزش ترجمه افزایش می‌دهد. کارآمدی ربات‌ها در پیشرفت ترجمهٔ انگلیسی با اهداف ویژه در نوع خود به تعمیم‌پذیری نظریه‌ها و شیوه‌های آموزش زبان برای آموزش نظری و عملی فن ترجمه اشاره دارد. به‌طور خاص، نتایج این پژوهش بر کاربردپذیری نظریه‌ها و رویکردهای آموزش زبان در حوزهٔ آموزش ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی صحه گذاشت. به‌سخن دیگر، پیشرفت و عملکرد موفق شرکت‌کنندگان در بافت و عرصه، هنگام تمرین ترجمهٔ مبتنی بر ربات و فعالیت‌های خودمانی، کارآمدی نظریهٔ ساخت‌گرایی در حوزهٔ آموزش ترجمه را تأیید کرد. در کاربرد فناوری در آموزش فن ترجمه تغییر سریع و ناگهانی از روش یاددهنده‌مدار به فراگیرمدار، ممکن است باعث

1. kinesics

ایجاد هراس میان فراگیران و حتی تأثیر منفی در روند یادگیری شود. نتایج این پژوهش در نوع خود گویای این مطلب است که تنوع در حین آموزش فن ترجمه به تغییری نظام‌مند و تدریجی در این مورد کمک بسزایی می‌کند. در توجیه این موضوع می‌توان گفت توجه به تنوع در نیازهای فراگیران در حین یادگیری به کمک ابزارهای نوین آموزشی در فضای مجازی سبب برانگیختن حس کنجکاوی بیشتر فراگیران و در نتیجه، بروز خلاقیت آن‌ها می‌شود که به‌طور طبیعی در چنین محیط تعاملی زمینهٔ تقویت بیش از پیش خلاقیت مشارکتی فراگیران پدیدار می‌شود (قاسم‌زاده، ۱۳۷۹). به‌طور مشابه، کاربرد راهبردهای آموزش درک خواندن می‌تواند پیش‌زمینه‌ای برای آموزش فن ترجمهٔ مبتنی بر ربات باشد. لزوم کاربرد این راهبردها هنگام دادن نقش فعال به فراگیران روشن‌تر شد؛ چراکه فراگیران با درک درست از محتوا و شرایط می‌توانستند فعالیت‌های خودمانی جامع‌تری داشته باشند. دادن نقش فعال به فراگیران در پیشبرد ترجمه، زمینه‌ساز بروز خلاقیت و ارتقای توانش انتقال در عرصه بود. فراگیران در عرصه و مواجه با موقعیت‌های پیچیده با خلق راهبردهایی به مرتفع کردن نیازهای مخاطبان خود می‌پرداختند. بهره‌گیری از حرکت‌های ضمن گفتار/خواندن حرکت بین متون از دو زبان مختلف برای درک و مرتفع کردن نیازها خود از نشانه‌های بروز خلاقیت است (فرحزاد، ۱۳۹٦). به این ترتیب، ایفای نقش‌های این‌چنینی بین یاددهنده و فراگیر یا بین فراگیران باید هرچه بیشتر مورد تأکید قرار گیرد تا آن‌ها را برای حرفهٔ آینده‌شان آماده‌تر نماید. امکان تعامل در حین تمرین ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی، زمینهٔ درک بهتر متون را به‌عنوان پیش‌نیاز اصلی برای ترجمه فراهم می‌ساخت. در طی تعامل، در حین تولید فعالیت‌های خودمانی در بافت مبتنی بر فناوری آموزشی، فراگیران به موفقیت‌های بزرگتری نظیر مدیریت صحیح زمان در کنار مسئولیت‌پذیری و آزادی عمل بیشتر نیز دست می‌یابند (چون‌یو و تاکمینگ[1]، ۲۰۱۵؛ ونوتی، ۲۰۱۷). برعکس، فراگیران از سطوح توانش دوزبانی مبتدی به‌خصوص در گروه‌های تک‌رشته‌ای در آماده‌سازی فعالیت‌های

1. Chunyu & Tak-ming

خودمانی موفق نبودند. کارکرد فراگیران با سطوح توانش دوزبانی مبتدی به‌خصوص در گروه‌های تک‌رشته‌ای، چیزی بیش از تقلیدی محض از فعالیت‌های تمرین ترجمهٔ ارائه‌شده در کلاس‌های برخط نبود.

مطابق نتایج، محدودیت دسترسی به دانش متنوع فراگیران از سطوح متفاوت توانش دوزبانی و رشته‌های دیگر، عمده‌ترین دلیل برای عدم موفقیت فراگیران در تمرین ترجمه در شیوهٔ آموزش متنوع مبتنی بر ربات بود که عملکرد آن‌ها در عرصهٔ واقعی را نیز تحت‌الشعاع قرار داد. رویکرد میان‌رشته‌ای در ارتقای کارآیی شیوهٔ آموزش متنوع ترجمه مؤثر واقع شد، هرچند گستردگی و تنوع نیاز مخاطبان، تغییر مستمر در ابعاد فعالیت‌ها را می‌طلبید. جعفری (۲۰۱۳) نتیجه را این‌گونه توجیه می‌کند که کاربرد شیوه‌های تمرین میان‌رشته‌ای، منشعب از رویکردهای جامعه‌مدارانه به تمرین ترجمه است که با تأکید بر تعامل بین همتایان در حین تلاش برای تولید، آن را به فرصتی برای تبادل اطلاعات و تجربیات و تقویت مهارت‌های اجتماعی تبدیل می‌کند و به این ترتیب، ارتباط افراد از حوزه‌های مختلف را برای حل نیازهای جامعه تقویت می‌کند. منطق آموزش، ایجاد و توسعهٔ رویکرد یادگیری بین‌رشته‌ای فن ترجمه بر مبنای نیازهای اجتماعی‌شدن و نه نیازهای دستیابی است. بنابراین، همیشه این امکان وجود دارد که بعضی از اعضای گروه با دانش بیشتر و تجربیاتی متنوع‌تر یادگیری فن ترجمه را غنی‌تر کنند (تورکو و الیوت[1]، ۱۹۹۰). بدون شک می‌توان گفت، هر اندازه به تنوع آموزش مبتنی بر ربات افزوده شود، به همان نسبت سطح ارائهٔ خدمات بهداشتی و درمانی ارتقا می‌یابد. اما باید در نظر داشت که کاربرد رویکرد میان‌رشته‌ای به این مفهوم نیست که همهٔ گروه‌های میان‌رشته‌ای به یک اندازه در یادگیری ترجمهٔ محتوا و کاربرد آن موفق‌اند؛ چراکه همگن بودن گروه‌ها از میزان موفقیت بافت‌های میان‌رشته‌ای تمرین ترجمه می‌کاهد. رضایت فراگیران از همکاری مشترک یاددهنده‌های حوزه‌های مطالعات ترجمه و رشتهٔ تخصصی، پیشرفت ادراکی و عملکرد بهتر فراگیران و همچنین پیشرفت و عملکرد مطلوب فراگیران در نتیجهٔ

1. Turco & Elliott

تمرین در حلقه‌های میان‌رشته‌ای همگی بر همخوانی رویکرد میان‌رشته‌ای و کاربرد فناوری‌های آموزشی در آموزش عالی صحه می‌گذارد.

آموزش متنوع ترجمهٔ محتوای پزشکی بیشترین موفقیت را در ارتقای سطح بهداشت و درمان کودکان رقم زد. شاید کاربرد تشخیص یا جان‌بخشی در آموزش ترجمهٔ محتوای پزشکی مرتبط با کودکان عامل اصلی این موفقیت باشد. امکان جان‌بخشی به محیط پیرامون در حین آموزش ترجمه و تمرین محتوای انگلیسی پزشکی در تعامل با ربات یاریگر فراگیران در ارائهٔ آموزش و خدمات بود. به‌همین ترتیب، فراگیران در ارائهٔ خدمات به مخاطبان در عرصه موفق بودند. به‌علاوه، ترجمهٔ آسان دستورالعمل‌های پزشکی، توانش فراگیران در انتقال و کاربرد این دستورالعمل‌ها و اولویت‌بندی بیماران برای بهره‌مندی از درمان را افزایش داد.

حضور غیرفارسی‌زبانان در بافت آموزش متنوع انگلیسی با اهداف پزشکی مبتنی بر ربات، مزیت دیگر این نوع آموزش را نمایان ساخت. این نوع آموزش توان ترجمهٔ وارونه[1] یا ترجمه به زبان فارسی به‌عنوان زبان غیرمادری را در فراگیران غیرفارسی زبان ارتقا داد. کاربرد حرکت‌های ضمن خواندن ربات را می‌توان عامل اصلی این موفقیت شناخت؛ چراکه فراگیران توجه خود را تنها به کلام و نوشتار محدود نمی‌کنند بلکه به کمک این حرکت‌ها ضمن یادگیری آسان به درک و عملکرد بهتری دست می‌یابند.

داده‌های حاصل از نگرش و عملکرد شرکت‌کنندگان گویای این مطلب بود که آموزش متنوع مبتنی بر ربات به‌عنوان روشی نو، شامل مؤلفه‌های به‌روز فناوری در شرایط مساعد و در پیوند با رویکردهای آموزشی مناسب، می‌تواند تا حد زیادی گره‌گشای مسائل آموزش فن ترجمه در آموزش عالی باشد. مجموع ویژگی‌های آموزش متنوع فن ترجمه مبتنی بر ربات، فراگیران را در یافتن راه‌کارهای پیشبرد ترجمه برای تأثیرگذاری بیشتر یاری می‌دهد. همین ترجمه با حداقل خطاست که یاری‌گر فراگیران در درک محتوا و نیازهای مخاطبان در عرصه است و سطح کیفیت

1. inverse translation

درمـان را ارتقـا می‌دهـد. از ایـن رو، می‌تـوان بـه آمـوزش مبتنـی بـر ربـات فـن ترجمـه به‌عنوان ترجمـهٔ ابـزاری نگریسـت؛ چراکـه امکـان ارتباطـات غنی‌تـر در بـین فراگیـران پدیـد می‌آیـد. بـا تغییـر در سـاختار آمـوزش متنـوع مبتنـی بـر ربـات در حـوزهٔ زبـان‌آموزی در آمـوزش عـالی، می‌تـوان تغییراتـی اساسـی در آمـوزش ترجمـه در سـطح دانشـگاه‌ها ایجـاد کرد کـه بـه‌سـبب ایـن تـوان علـاوه بـر تقویـت بـازده یـادگیری، کیفیـت زنـدگی را تـا حـد چشـمگیری افـزایش دهـد. کـاربرد ربـات در آمـوزش متنـوع ترجمـهٔ انگلیسـی بـا اهـداف پزشـکی، بـر لـزوم کـاربرد توأمـان فنـاوری در بافـت و محـیط واقعـی درمـان تأکیـد دارد. بـه‌سـخن دیگـر، بـه‌دلیل ماهیـت عملـی فـن ترجمـهٔ بیمارسـتانی، در مـورد میـزان کـارایی فنـاوری در آمـوزش آن زمـانی می‌تـوان به‌صـراحت می‌تـوان سـخن گفـت کـه کارکردهـای عملی و نظری ربـات بررسـی شـود. خلاصـه اینکـه بـا روشـن شـدن سـودمندی ربات‌هـا در آموزش ترجمه، توجه به کاربرد گستردهٔ ربات در آموزش عالی بدیهی به‌نظر می‌رسد.

اگرچـه کتاب‌هـای انگلیسـی بـا اهـداف ویـژه بـا محوریـت درک و بـر پایـهٔ ارتقـای مهـارت خوانـدن و تـا حـدودی شـنیدن آمـاده می‌شـود، بـه فعالیت‌هـای ترجمـه در ایـن زمینـه کمتـر توجـه شـده اسـت. شـاید ایـن یکـی از عمـده دلـایلی باشـد کـه تمایـل دسـت‌اندرکاران آمـوزش و یـادگیری را بـه ابـداع راه‌هـای متنـوع بـرای آمـوزش ایـن فـن کـاهش داده اسـت. از سـوی دیگـر، علـی‌رغم جـذاب بـودن ربات‌هـا بـرای یـاددهی و یـادگیری و رغبـت زیـاد فراگیـران بـرای کـاربرد آن‌هـا در تمـرین و یـادگیری در بافـت و عرصـه‌های واقعـی زنـدگی، محـدودیت‌های کـاربردی برخـی ربات‌هـای موجـود، عرصـه را بـرای کـاربرد گسـترده و متنـوع ربات‌هـا تنـگ کـرده اسـت. تلـاش بـرای فـراهم‌آوردن فضـاهای میان‌رشـته‌ای آمـوزش و یـادگیری می‌توانـد زمینه‌سـاز تعاملـات غنـی فراگیـران و در نتیجـه بـروز خلاقیـت آن‌هـا شـود تـا بتواننـد بـا تغییـرات نرم‌افـزاری و سـخت‌افزاری در پیکرهٔ ربات‌ها امکان آموزش متنوع ترجمه را به‌معنای واقعی کلمه فراهم سازند.

ایـن پـژوهش بـا حمایـت معاونـت تحقیقـات و فنـاوری دانشـگاه علوم‌پزشـکی اصـفهان و صندوق حمایت از پژوهشگران کشور با طرح شمارهٔ ۹۵۰۰۰۳۸۸ انجام شده است.

کتابنامه

ترابی، ر. (۱۳۹۵). *انگلیسی عمومی برای دانشجویان حوزهٔ پزشکی*. اصفهان: انتشارات دانشگاه علوم‌پزشکی اصفهان.

جزایری، ا. (۱۳۹٦). *انگلیسی برای دانشجویان رشتهٔ تغذیه*. تهران: سمت.

خزایی، س.، و مشهدی، ا. (۱۳۹٤). بررسی تأثیر بازی مجازی بر بار شناختی و خلاقیت فراگیران در پودمان ترکیبی آموزش نوشتار انگلیسی. *مجلهٔ مرکز مطالعات و توسعهٔ آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۰(۱)، ۷۲-۸۳.

دیداری، ر.، و رخشانفر، م. (۱۳۹۲). *انگلیسی برای دانشجویان رشتهٔ توانبخشی*. تهران: سمت.

سودمند افشار، ح.، و حافظ، ف. (۱۳۹۷). ارزیابی کتاب درسی انگلیسی تخصصی برای دانشجویان رشتهٔ کامپیوتر: دیدگاه دانشجویان و مدرسان زبان تخصصی رشتهٔ کامپیوتر. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۳)، ۳۳-۷٤.

علوی، س. م. (۱۳۹۵). *انگلیسی برای دانشجویان رشتهٔ بهداشت*. تهران: سمت.

فرحزاد، ف. (۱۳۹٦). *فرهنگ توصیفی اصطلاحات مطالعات ترجمه*. تهران: علمی.

قاسم‌زاده، ح. (۱۳۷۹). *آیندهٔ خلاقیت و خلاقیت آینده*. تهران: ناهید.

کیهانی ع.، اکبری، ز.، برکت، ف. و ترابی، ر. (۱۳۹۵). *انگلیسی برای دانشجویان پرستاری*. تهران: سمت.

مهدیزادخانی، م.، و خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹٦). ترجمهٔ نشانه‌نظام گرافیکی: مطالعهٔ موردی دو نسخهٔ دوبلهٔ حرفه‌ای. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۳)، ٤۹-٦۹.

Abdi, Z., & Khoshsaligheh, M. (2018). Applying multimodal transcription to Persian subtitling. *Studies about Languages*, *32*, 21-39.

Alemi, M., Meghdari, A., & Ghazisaedy, M. (2015). The impact of social robotics on L2 learners' anxiety and attitude in English vocabulary acquisition. *International Journal of Social Robotics*, *7*, 523–535.

Alshehab, M. (2013). The impact of e-learning in students' ability in translation from English into Arabic at Irbid national university in Jordan. *Journal of Education and Practice*, *4*(14), 123-135.

Benali, M., & Ally, A. (2020). Towards a conceptual framework highlighting mobile learning challenges. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, *12*(1), 51-63.

Candel-Mora, M. A. (2016). Translator training and the integration of technology in the translator's workflow. In D. Li (Ed.), *Technology implementation in second*

language teaching and translation studies (pp. 49-70). London, England: Springer.

Carrió-Pastor, M. L. (2016). *Technology implementation in second language teaching and translation studies*. Valencia, Spain: Springer.

Cem Odacıoglu, M., & Kokturk, S. (2015, February). *The effects of technology on translation students in academic translation teaching*. Paper presented at the 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015). Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece. Retrieved from http:// sciencedirect. com/ science/ article/pii/S1877042815043505

Chetwynd, J. (2011). Browser-native games that use real-world XML data. In M. M. Cruz-Cunha, V. H. C. Carvalho, & P. C. A. Tavares (Eds.), *Computer games as educational and management tools: Uses and approaches* (pp. 122-135). Pennsylvania, PA: Information Science Reference.

Chin, K. Y., Hong, Z. W., & Chen, Y. L. (2014). Impact of using an educational robot-based learning system on students' motivation in elementary education. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 7*(4), 333-346.

Chunmei, W. (2008). *The influences of computer-assisted translation teaching*. Paper presented at International Conference on Multimedia and Information Technology, Three Gorges, China. Abstract retrieved from http:// ieeexplore. ieee. org/ document/5089084/?reload=true

Chunyu, K., & Tak-ming, W. B. (2015). Evaluation in machine translation and computer-aided translation. In Ch. Sin-wai (Ed.), *The Routledge encyclopedia of translation technology* (pp. 213-236). London and New York: Routledge.

Corrius, M., De Marco, M., & Espasa, E. (2016). Situated learning and situated knowledge: Gender, translating audiovisual adverts and professional responsibility. *The Interpreter and Translator Trainer, 10*(1), 59-75.

ESchool News. (2014). Transforming language instruction. *Technology News and Innovation in K-12 Education, 17*(4), 28-29.

Fotouhi-Ghazvini, F., Excell, P. S., Moeini, A. & Robison, D. J. (2008). A psycho-pedagogical approach to m-learning in a developing world context. *International Journal of Mobile Learning and Organization (IJMLO), 1*, 62–80.

Gerding-Salas, C. (2000). Teaching translation: Problems and solutions. *Translation Journal, 4*(3), 328-334.

Han, J. (2012). Emerging technologies: Robot assisted language learning. *Language Learning and Technology, 16*(3), 1-9.

Hubscher-Davidson, S. (2007). Meeting students' expectations in undergraduate translation programs. *Translation Journal, 11*(1). Retrieved from https://llas.ac.uk/resources/gpg/2798.html

Jafari, O. (2013). How approaches to teaching English can be used for teaching translation. *Translation Journal, 17*(2). Retrieved from http:// translationjournal. net/ journal/64teaching.htm

Jakobson, A. L. (1999). Logging target text production with Translog. In G. Hansen (Ed.), *On translation* (pp. 9-20). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lee, C. C. (2007). *Graphic organizers as scaffolding for students' revision in the prewriting stage*. Paper presented at *Ascilit.* Nanyang Technological University, Singapore. Retrieved from http://ascilite.org.au/conferences/ singapore07/ procs/ lee-cc.pdf

Lee, L. M., Teutsch, S. M., Thacke S. B., & Louis, M. E. S. (2010). *Principles and practice of public health surveillance*. Oxford, England: Oxford University Press.

Mashhadi, A., & Khazaie, S. (2015). Familiar or unfamiliar context? Application of m-games in the blended module of L2 learning. In M. Rahimi (Ed.), *Handbook of research on individual differences in computer-assisted language learning* (pp. 223-250). Hershey, PA: IGI Global.

Mehta, N. K. (2010). English language teaching through the translation method. *Translation Journal, 14*(1). Retrieved from http:// translationjournal. net/ journal/ 51mongolian

Mubin, O., Shahid, S., & Bartneck, Ch. (2011). Robot assisted language learning through games: A comparison of two case studies. *Australian Journal of Intelligent Information Processing Systems, 13*(3), 9-15.

Munday, J. (2016). Introducing translation studies: Theories and applications (4th ed.). Abingdon, England: Routledge.

Nassiri-Mofakham, F. (2017). *Intelligent computational systems: A multi-disciplinary perspective*. Sharjah, United Arab Emirates: Bentham e-books.

Newmark, P. (1995). *A textbook of translation*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Reinders, H., & Wattana, S. (2012). Talk to me! Games and students' willingness to communicate. In H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 156–187). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). Cambridge*. England: Cambridge University Press.

Stenström, A. B. (1994). *An introduction to spoken interaction.* London, England: Longman.

Turco, T., & Elliott, S. (1990). Acceptability and effectiveness of group contingencies for improving spelling achievement. *Journal of School Psychology, 28*, 27-37.

Ulrych, M. (2005). Training translators: Programs, curricula, practices. In M. Tennent (Ed.), *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting.* Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Venuti, L. (2017). *Teaching translation: Programs, courses, and pedagogies*. London and New York: Routledge.

Yue, F., Tao, Y., Wang, H., Cui, Q., & Xu, B. (Eds.). (2019). *Restructuring translation education: Implications from China for the rest of the world*. Berlin, Germany: Springer.

Yumuk, A. (2002). Letting go of control to the learners: The role of the Internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course. *Educational Research*, *44*(2), 141-156.

Zhang, B. (2013). Innovative thinking in translation studies: The paradigm of Bassnett's and Lefevere's cultural turn. *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(10), 1919-1924.

پیوست

برای پژوهش با عنوان **بررسی کارآیی آموزش متنوع مبتنی بر ربات در یادگیری فن ترجمهٔ انگلیسی با اهداف پزشکی و کیفیت درمان** پرسش‌نامه‌ای به شرح زیر بر روی طیفی از ۱ تا ۵ تنظیم گردیده که کاملاً مخالفم به مفهوم کمترین تمایل یا فایده و کاملاً موافقم به مفهوم بیشترین تمایل یا فایده می‌باشد. پرسش‌های مقیاس فاصله‌ای و در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت است. از اطلاعات داده‌شده تنها در راستای پژوهش استفاده شده و اطلاعات ارسالی کاملاً محرمانه باقی خواهد ماند.

پرسش‌ها	کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
۱. به استفاده از فناوری آموزش و تعامل در عصر جدید علاقه‌مند هستم.					
۲. تمایل دارم فن ترجمه را به کمک فناوری بیاموزم.					
۳. ترکیب فناوری با شیوه‌های آموزشی قدیمی در یادگیری ترجمه مفید است.					
٤. تمایل دارم زبان انگلیسی را به کمک فناوری‌های نوین یاد بگیرم.					
۵. یادگیری فن ترجمه در محیط واقعی ترجمه مفید است.					
٦. تمایل دارم فن ترجمه را در محیط آموزشی و فضای شغلی تمرین کنم.					
۷. تمایل دارم فن ترجمه را به کمک ربات یاد بگیرم.					
۸. آموزش به کمک ربات بین محیط آموزشی و فضای شغلی ارتباط ایجاد می‌کند.					

پرسش‌ها	کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
۹. تمایل دارم با ربات ترجمهٔ متون انگلیسی پزشکی را تمرین کنم.					
۱۰. تمرین ترجمه متون به کمک ربات به توانش انتقال به عرصه کمک می‌کند.					
۱۱. بومی‌سازی ربات به پیشبرد آموزش ترجمه کمک می‌کند.					
۱۲. علاقه‌مند هستم در تولید فعالیت‌های مبتنی بر ربات نقش فعال داشته باشم.					
۱۳. آموزش به کمک ربات نیازهای مختلف در جامعه را خطاب قرار می‌دهد.					
۱٤. اشتراک‌گذاری انگاره‌ها در تمرین ترجمه از طریق ربات می‌تواند به‌آسانی انجام شود.					

دربارهٔ نویسندگان

سعید خزائی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان است. زمینهٔ علاقهٔ وی آموزش زبان با اهداف ویژه و پژوهش و درمان با الهام از محتوای آموزشی به زبان مقصد با استفاده از فناوری‌هایی همچون بازی‌های نسل جدید و ربات‌های اجتماعی است.

امیر مشهدی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز است. زمینهٔ علاقهٔ وی آموزش و پژوهش در زبان‌آموزی به کمک فناوری است.

رضا ترابی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان است. زمینهٔ علاقهٔ وی آموزش و پژوهش در حوزهٔ زبان انگلیسی عمومی برای دانشجویان پزشکی و زبان انگلیسی با اهداف ویژه است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۹)، صص ۹۵-۱۲۶

Doi: 10.22067/ts.v53i2.83866
مقالهٔ پژوهشی

نمودهای دیداری‌شنیداریِ التقاط در فیلم‌های بلند انگلیسی دوبله‌شده به فارسی توسط صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران

حسین ملانظر (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)
ارغوان عمرانی‌پور* (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)

چکیده

فرایند دوبله موجب انتقال و پیدایش نمودهای التقاط در محصولِ فرهنگ مقصد می‌شود. چنین نمودهایی ممکن است در سطح‌های مختلف دیداری‌کلامی، دیداری‌غیرکلامی، شنیداری‌کلامی و شنیداری‌غیرکلامی شناسایی شوند. مقالهٔ حاضر به بررسی نمودهای غیرکلامی التقاط در فیلم‌های بلند دوبله‌شده به فارسی می‌پردازد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که در سطح‌های دیداری و شنیداریِ فیلم‌های دوبله‌شده، نمودهای التقاط گوناگونی از نوع غیرکلامی وجود دارد. هر دو سطح دیداری‌غیرکلامی و شنیداری‌غیرکلامی در (باز)تولید و انتقال نمودهای التقاط در دوبله نقش مهمی دارند. سطح دیداری‌غیرکلامی بیشترین نمودهای التقاط را در میان لایه‌های غیرکلامی نشان داده است. در این سطح، هویت خارجی بیشتر از طریق نوع پوشش و زیورآلات نشان داده شده است. نمودهای مشاهده شدهٔ التقاط در مقوله‌های اشیا و زبان بدن هم از رخداد فراوانی برخوردار بودند. در سطح شنیداری‌غیرکلامی، نمودهای التقاط از طریق صداها، موسیقی، و آواز شناسایی شدند که در بین آن‌ها موسیقی دارای بیشترین رخداد است.

کلیدواژه‌ها: التقاط، ترجمهٔ دیداری‌شنیداری، دوبله، نمودهای دیداری‌شنیداری التقاط، نمودهای غیرکلامی التقاط، هویت

* نویسنده مسئول arghavan_omranipour@atu.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۰۱

۱. مقدمه

این مقاله به بررسی نمودهای غیرکلامی التقاط در فیلم‌های دوبله‌شده می‌پردازد. التقاط و دوبله دو پدیدهٔ پیچیده و رو به رشد دنیای امروزند. پدیدهٔ التقاط[1] در ترجمه از جنبه‌های گوناگون بررسی شده است (مانند نیوبرت[2]، ۲۰۰۱؛ شفنر و ادب[3]، ۲۰۰۱؛ اسنل هورنبای[4]، ۲۰۰۱؛ پیم[5]، ۲۰۰۱؛ زوبرگا[6]، ۲۰۰۱، تیموکزکو[7]، ۲۰۰۳؛ سایمون[8]، ۲۰۱۱؛ ملانظر و پرهام، ۲۰۰۹). متون التقاطی ممکن است از فرایند ترجمه حاصل شوند یا نسخه‌های اصلی‌ای در فضای فرهنگی خاصی باشند که از فرهنگ‌های مختلف تشکیل شده است (شفنر و ادب، ۲۰۰۱). در این پژوهش، التقاطِ حاصل از فرایند ترجمه مد نظر است. نمودهای این پدیده در فرهنگ مقصد عجیب و غریب به‌نظر می‌آید (شفنر و ادب، ۲۰۰۱). با گسترش روزافزون ترجمهٔ دیداری‌شنیداری، فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف بیش از پیش وارد تعامل با یکدیگر می‌شوند. تماس و تعامل از عوامل اصلی پیدایش این پدیده‌اند (مانند شفنر و ادب، ۲۰۰۱؛ ولف[9]، ۲۰۰۸). نمودهای التقاط از طریق انواع مختلف ترجمه‌های دیداری‌شنیداری از فرهنگی به فرهنگ دیگر و از زبانی به زبان دیگر منتقل می‌شوند. فیلم‌های دوبله‌شده دارای فضای چندنشانه‌ای[10] (گتلیب[11]، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۸) با امکانات پیچیده‌ای هستند که موجب پیدایش و گسترش انواع گوناگون نمودهای التقاط[12] در لایه‌های مختلف می‌شوند. پدیدهٔ التقاط در ترجمه موجب تغییر و دگرگونی و در نهایت ممکن است موجب توسعه در فرهنگ مقصد شود (شفنر و ادب، ۲۰۰۱؛ ملانظر، ۲۰۰۱؛ سایمون،

1. hybridity
2. Neubert
3. Schäffner & Adab
4. Snell-Hornby
5. Pym
6. Zauberga
7. Tymoczko
8. Simon
9. Wolf
10. polysemiotic
11. Gottlieb
12. manifestations of hybridity

۲۰۱۱). از سوی دیگر، تهیه‌کنندگان فیلم ممکن است با اهداف خاصی از نمودهای التقاط به‌منظور تخریب برخی از فرهنگ‌ها استفاده کنند. در پژوهشی آمده است که دوبله نقش مهمی در نمایش مطلوب و قابل تحمل تفاوت‌های فرهنگی و زبانی یا نمودهای «دیگری»[1] به دور از برچسب زدن و رفتارهای نژادپرستانه دارد. نه‌تنها بعد کلامی، بلکه تصویرها نیز ممکن است بر بینندگان تأثیر منفی بگذارد و نمی‌توان این خصوصیت نسخه‌های دوبله‌شده را نادیده گرفت (لئوناردی[2]، ۲۰۰۸).

ورود عناصر خارجی به فرهنگ مقصد از طریق ترجمه، موجب تماس و تعامل بین فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف می‌شود. عناصر خارجی نقش مهمی در ایجاد تغییر و دگرگونی در فرهنگ مقصد دارند. در نهایت از میان عناصر خارجیِ بسیار، فقط تعداد کمی مفیدند و در فرهنگ مقصد پذیرفته می‌شوند (اون-زوهر[3]، ۲۰۰۳). با وجود نقش مهم التقاط در ترجمهٔ دیداری‌شنیداری و تأثیر آن در فرهنگ مقصد، به‌نظر می‌رسد پژوهش‌ها و مطالعات نسبتاً کمی در این حوزه انجام شده است (مانند ملانظر و خلیلی، ۲۰۱۲؛ هوئه[4]، ۲۰۱۳؛ ملانظر و نعمتی، ۲۰۱۷؛ مینوتلا[5]، ۲۰۱۸). این پژوهش می‌کوشد تصویر شفافی از نمودهای غیرکلامی التقاط در فیلم‌های انگلیسی بلند دوبله‌شده به فارسی ارائه و به دو سؤال زیر پاسخ دهد:

۱. کدام نمودهای التقاط در دوبله از نوع شنیداری‌غیرکلامی[6] و دیداری‌غیرکلامی[7] هستند؟

۲. بسامد کدام‌یک از نمودهای شنیداری‌غیرکلامی و دیداری‌غیرکلامی التقاط بیشتر است؟

1. Otherness
2. Leonardi
3. Even-Zohar
4. Huet
5. Minutella
6. audio-nonverbal
7. visual-nonverbal

۲. پیشینهٔ پژوهش

۲. ۱. التقاط در ترجمه

پدیدهٔ رو به رشد التقاط ممکن است از فرایند ترجمه حاصل شود. در واقع، تماس بین عناصر فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف موجب التقاط می‌شود (شفنر و ادب، ۲۰۰۱). پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهد که پدیدهٔ التقاط قابلیت بازسازی و شکل‌دهی به هویت‌ها را دارد (ادب و شفنر ۱۹۹۷، ۲۰۰۱؛ تیموکزکو، ۲۰۰۳؛ سیدیرپولو[1]، ۲۰۰۵؛ سایمون، ۲۰۱۱). تماس و تعامل بین دو یا چند فرهنگ و زبان مختلف موجب التقاط و بالتبع، دگرگونی هویت‌ها در فرهنگ مقصد می‌شود.

چون ترجمه حاصل تعامل بین دو (یا چند) فرهنگ و زبان است، پیدایش عناصر فرهنگی و زبانی خارجی و التقاط در ترجمه اجتناب ناپذیر می‌شود. نگاه‌های مثبت و منفی‌ای نسبت به پدیدهٔ التقاط وجود دارد. اما به تدریج این مفهوم پیچیده بیشتر با دید مثبت مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته است (سایمون، ۲۰۱۱؛ منفردی[2]، ۲۰۱۸). تداخل مطلوب موجب تغییر و دگرگونی می‌شود. چنین تغییراتی ممکن است هویت‌های جدید به وجود آورد و در نهایت موجب رشد و توسعه در فرهنگ مقصد شود (ملانظر، ۲۰۰۱؛ سایمون، ۲۰۱۱). ترجمهٔ خوب عناصر عجیب و غیرعادی را در فرهنگ و زبان بومی به کار می‌برد و در نتیجه موجب توسعهٔ آن‌ها می‌شود (زوبرگا، ۲۰۰۱). تماس بین عناصر فرهنگ‌های متفاوت موجب حرکت و تعامل می‌شود. این حرکت می‌تواند مقدمهٔ رشد و نوآوری باشد.

در مدل ملانظر و پرهام (۲۰۰۹) براساس نظریه‌های استادان ترجمه‌پژوه چهار رویکرد در بحث التقاط مطرح شده است. در رویکرد اول، التقاط می‌تواند حاصل فرایند ترجمه باشد. رویکرد دوم به هویت‌های میان‌فرهنگی می‌پردازد. در رویکرد

1. Sidiropoulou
2. Manfredi

سوم تأثیر نـامطلوبِ مـتن مبـدأ بـر مـتن مقصـد و در رویکـرد چهـارم التقـاط‌زدایی[1] بررسـی می‌شود.

زمانی کـه متنـی پذیرفتـه می‌شـود دیگـر ماهیـت التقـاطی خـود را از دسـت می‌دهـد، در نتیجـه متـون التقـاطی مـاهیتی گـذرا[2] و تـاریخی دارنـد (شـفنر و ادب، ۲۰۰۱). اگـر جامعـهٔ مقصـد متـون ترجمـه‌شـده را بـه‌عنوان متـون معمـول و عـادی نپـذیرد، متـون ترجمـه‌شـده ممکن است ماهیت التقاطی خود را حفظ کنند (نیوبرت، ۲۰۰۱).

۲. ۲. التقاط در ترجمهٔ دیداری‌شنیداری

چهـار نـوع نشـانهٔ متفـاوت شـنیداری‌کلامی[3]، شـنیداری‌غیرکلامی، دیـداری‌کلامی[4] و دیـداری‌غیرکلامی در متـون دیداری‌شـنیداری وجـود دارد (دلاباسـتیتا[5]، ۱۹۸۹؛ زابالبیسـکوا[6]، ۲۰۰۸). هـر کـدام از ایـن نشـانه‌ها یـا سـطح‌های دوبلـه ممکـن اسـت موجـب ظهـور نمودهـای التقـاط شـود. دیازسـینتاس[7] (۲۰۱۲) می‌گویـد ترجمـهٔ دیداری‌شـنیداری نقـش مهمـی در تولیـد مفـاهیم فرهنگـی ماننـد «دیگـری» دارد. نمودهـای «دیگـری» در فراینـد صـداگذاری مجـدد[8] معمولـاً عادی‌سـازی می‌شـوند تـا از هویـت خـارجی اثـری نماند.

انواع مختلفی از التقـاط بررسـی شـده‌اند. بـرای مثـال، ریـن[9] (۲۰۱٤) مـی‌گویـد موضـوع فهـم مـتن فـیلم در تـاریخ سـینما بـه سـؤالاتی در مـورد زیرنـویس فـیلم اشـاره دارد کـه مربوط به قبـل از انجـام ترجمـهٔ بین‌زبـانی و بخشـی از التقـاطِ بـین کلمـات و تصـویر فـیلم می‌شود. در این پـژوهش آمـده اسـت کـه سـینمای صـامت، التقـاطی از کلمـه و تصـویر بـود و ترجمه مقصـد محـور آن نیـز روابـط بـین تصـویر و مـتن نوشـتاری را تعیـین می‌کـرد؛ در

1. dehybridization
2. transitional
3. audio-verbal
4. visual-verbal
5. Delabastita
6. Zabalbeascoa
7. Díaz-Cintas
8. revoicing
9. Raine

گذشته سینمای هنری به‌منظور حفظ روایت تصویری، مانع از پیدایش التقاط بین کلمات و تصویر می‌شد، گر چه چرخش فرهنگی، رشد و گسترش جشنواره‌های فیلم و رسانه‌های دیجیتالی موجب ظهور بینندگانی با علایق فرهنگی گوناگون شده است که برایشان خصوصیات فرهنگ‌های خارجی جذاب و سرگرم‌کننده است.

در پژوهشی به بررسی التقاط در تولید مشترک گروه‌های زیرنویسِ آماتورِ چینی پرداخته می‌شود و فرایند تعامل پیچیده‌ای که این تولید مشترک را به‌وجود می‌آورد مورد بررسی قرار می‌گیرد (رانگ[1]، ۲۰۱۵).

در پژوهش دیگری، استفاده از زبان ورلان برای زیرنویس انگلیسی محلی (آفریقایی‌آمریکایی) به فرانسه بررسی شده و گفته شده است در حالی که شباهت‌های بین انگلیسی محلی (آفریقایی‌آمریکایی) و فرانسه بانلیو (حومه شهری) ممکن است جذاب باشد، بدون مشکل نیست؛ چون همیشه امکان برقراری تداعی‌های نامطلوب بین دو زبان وجود دارد که باعث می‌شود فیلم‌های زیرنویس‌شده به محصولات التقاطی تبدیل شوند (مول[2]، ۲۰۱٤).

ملانظر و خلیلی (۲۰۱۲) نمودهای التقاط در زیرنویس را بررسی کرده‌اند. التقاط در پژوهش آن‌ها مانند پژوهش حاضر حاصل فرایند ترجمه است. آن‌ها از مدل ملانظر و پرهام (۲۰۰۹) استفاده و بر رویکردهای اول و سوم در بحث التقاط تمرکز کرده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که بیشتر نمودها فرهنگی‌اند. در این پژوهش، فراوانیِ انواع گوناگون نمودهای التقاط بررسی و در نهایت به چند نمود غیرکلامی در فیلم‌ها، مانند نوع پوشش و سبک معاشرت و زندگی، اشاره شده است.

۲. ۳. التقاط در دوبله

در دوبله از سطح‌های مختلف دیداری‌کلامی، دیداری‌غیرکلامی، شنیداری‌کلامی، شنیداری‌غیرکلامی (دلاباستیتا، ۱۹۸۹) برای تولید و انتقال نشانه‌ها و معناهای مختلف استفاده می‌شود. دوبله به‌عنوان یکی از انواع مرسوم ترجمه‌های دیداری‌شنیداری

1. Rong
2. Mevel

موجب ظهور و انتقال نمودهای التقاط می‌شود. در دوبله نشانه‌های مختلفی برای ظهور نمودهای التقاط وجود دارد. برای مثال، عکس‌ها و آهنگ‌های فیلم‌های دوبله‌شده ممکن است هویت عجیب و خارجی «دیگری» را نشان دهند. پس ماهیت چندنشانه‌ای دوبله (گتلیب، ۲۰۱۸) باعث افزایش چشمگیر میزان التقاط در این نوع محصول‌ها می‌شود. فضای دوبله پتانسیل زیادی در تولید نمودهای التقاط در سطوح مختلف دارد. در فضای دوبله، هویت‌های فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف وارد تعامل با یکدیگر می‌شوند و معنای جدید سوم[1] (چاومه[2]، ۲۰۱۸) یا محصول التقاطی را تولید می‌کنند که ممکن است باعث توسعهٔ هویت‌ها شود (بیکر و هاچل[3]، ۲۰۰۱).

پژوهش‌ها در این حوزه نشان می‌دهد که از هر دو فرایند بومی‌سازی و بیگانه‌سازی[4] در دوبله استفاده شده است (مانند دنتون[5]، ۲۰۰۰؛ آلریچ[6]، ۲۰۰۰؛ هوئه، ۲۰۱۳؛ مینوتلا، ۲۰۱۸). ترجمه در فرایند بومی‌سازی[7]، هویت و عناصر فرهنگیِ خارجی خودش را تا حدودی از دست می‌دهد (ونوتی[8]، ۲۰۱۳)؛ در نتیجه، در فرایند بیگانه‌سازی یا ایجاد التقاط (دورگه‌سازی)، هویت خارجی افزایش می‌یابد، ولی در فرایند بومی‌سازی از میزان عناصر خارجی و نمودهای التقاط کاسته می‌شود. چاومه (۲۰۱۲) می‌گوید محصول خارجی در دوبله بیشتر بومی‌سازی می‌شود تا در نظر بینندگان واقعی و باورکردنی جلوه کند. عناصر خارجی ممکن است در فرهنگ مقصد مفید یا مخرب باشند. نتایج برخی پژوهش‌ها در ایران نشان می‌دهد در فضای مذهبی حاکم بر ایران، در دوبله از روش تصاحب فرهنگی[9] به‌منظور حفظ هویت فرهنگی استفاده می‌شود (خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱۶). در این روش، محصول

1. a third new meaning
2. Chaume
3. Baker & Hochel
4. foreignization
5. Denton
6. Ulrych
7. domestication
8. Venuti
9. cultural appropriation

ترجمه رنگ‌وبوی ترجمه و خارجی بودن خودش را تا حدودی از دست می‌دهد، در نتیجه، از میزان التقاط آن کاسته می‌شود.

به‌نظر می‌رسد مدل مناسبی برای تشخیص انواع گوناگون نمودهای التقاط در سطح‌های مختلف دوبله معرفی نشده است. هوئه (۲۰۱۳) نمودهای التقاط در دوبله را در هر دو سطح کلامی و غیرکلامی بررسی می‌کند. یافته‌های هوئه (۲۰۱۳) گویای این مطلب است که دوبله در فضای بینابینی مد نظر بابا (۱۹۹٤) رخ می‌دهد. او می‌گوید گرچه ممکن است از دوبله در جهت بومی‌سازی عناصر خارجی استفاده شود، نتایج او فضای التقاطی دوبله و وجود تعامل بین فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف را نشان می‌دهد. علی‌رغم اینکه ایران کشور دوبله‌محور است (نفیسی، ۲۰۱۱؛ عامری، ۲۰۱۸) تحقیق اندکی در مورد التقاط در دوبله انجام شده است. ملانظر و نعمتی (۲۰۱۷) راهکارهای به‌کاررفته در ترجمهٔ نمودهای «دیگری» را در انیمیشن‌های آمریکایی بررسی کرده‌اند. این پژوهش براساس رویکرد دوم التقاط است و نتایج آن نشان داد که از میزان نمودهای فرهنگ «دیگری» کاسته شده است. در پژوهشی دیگر، مینوتلا (۲۰۱۸) به بررسی نمودهای التقاط در فیلم‌های دوبله می‌پردازد و نتایج آن مانند پژوهش بلدو[1] (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که بسیاری از نمودهای التقاط و دیگری که در پیکره اصلی وجود دارند در نسخهٔ دوبله حذف شده‌اند.

تصاویر در دوبله نقش مهمی در نشان دادن هویت و عناصر خارجی دارند (دنتون، ۲۰۰۰؛ هوئه، ۲۰۱۳). باقی‌مانده[2] (ونوتی، ۲۰۱۳) در سطح دیداریِ دوبله موجب التقاط در محصول دوبله و ایجاد فضای التقاطی دوبله می‌شود (هوئه، ۲۰۱۳). به بیان دیگر، عناصر خارجی موجود در تصاویر باعث تماس و تعامل بین فرهنگ‌های مختلف در فضای چندنشانه‌ای دوبله و التقاطی شدن محصول می‌شوند. پژوهش حاضر به بررسی نمودهای دیداری‌غیرکلامی و شنیداری‌غیرکلامی التقاط در فیلم‌های دوبله‌شده می‌پردازد.

1. Baldo
2. remainder

۳. طرح تحقیق

ملانظر و پرهام (۲۰۰۹) براساس نظریه‌ها و یافته‌های سایر ترجمه پژوهان چهار رویکرد را در بحث التقاط توضیح می‌دهند. پژوهش حاضر بر رویکرد اول متمرکز است. رویکرد اول براساس تعریف شفنر و ادب (۲۰۰۱) از متون التقاطی است. در تعریف آن‌ها، متون التقاطی ممکن است حاصل فرایند ترجمه باشند؛ در این متون، نمودهای التقاط در فرهنگ مقصد عجیب و غیرعادی به‌نظر می‌آیند. چنین نمودهایی حاصل ناتوانی مترجم نیستند بلکه از تصمیم آگاهانه مترجم حاصل می‌شوند (شفنر و ادب، ۲۰۰۱). به بیان دیگر، رویکرد اول یا رویکرد توصیفی، کیفیت التقاطی را در ارتباط میان‌فرهنگی بررسی می‌کند.

رویکرد دوم یا رویکرد فرهنگی‌اجتماعی، التقاط را در ارتباط با هویت‌های میان‌فرهنگی بررسی می‌کند. نمودهای التقاط در این رویکرد فقط در متون مبدأ قابل رویت است. چنین نمودهایی از طریق ترجمه به فرهنگ مقصد منتقل می‌شوند. در رویکرد سوم، تأثیر نامطلوب متن مبدأ بر متن مقصد در فرایند ترجمه موجب التقاط می‌شود. در این رویکرد عناصر التقاط ناشی از دانش کم مترجم است و تداخل و عناصر نامطلوب موجب التقاط می‌شوند. التقاط‌زدایی[1] نیز در رویکرد چهارم بررسی شده است (پرهام، ۱۳۹۰). برخی از پژوهشگران بر این باورند که فرایند ترجمه موجب التقاط‌زدایی می‌شود (پیم، ۲۰۰۱؛ اسنل هورنبای، ۲۰۰۱). اسنل هورنبای با ذکر مثالی می‌گوید در ترجمه از میزان التقاط زبانیِ متن مبدأ کاسته می‌شود. پیم معتقد است ترجمه مرزی بین دو فرهنگ و زبان ایجاد می‌کند و موجب التقاط‌زدایی و یکدستی متن ترجمه در فرهنگ مقصد می‌شود.

مدل ملانظر و پرهام (۲۰۰۹) براساس پیکرهٔ ترجمهٔ مکتوب است. آن‌ها عناصر فرهنگی گوناگونی را براساس مدل فرهنگی هافستد[2]، نظریهٔ آیسبرگ (کوه یخی)[3]

1. dehybridization
2. Hofstedes's Onion
3. Hofstedes's Onion

(کاتان[1]، ۲۰۱٤) و عناصر فرهنگی تریوینی[2] (۲۰۰۲) ارائه کرده‌اند که عبارت‌اند از نشانه‌ها[3]، حرکات دست و صورت[4]، عکس‌ها[5]، اشیا[6]، موسیقی[7]، هنر و ادبیات[8]، خوردنی‌ها و نوشیدنی‌ها[9]، نوع پوشش و زیورآلات[10]، معماری‌ها[11]، نام‌ها و تاریخ[12]، قهرمان[13]، مناسک[14]، عرف‌ها و سنت‌ها[15]، احساسات و اعتقادات[16]، عناصر مذهبی[17]، اسطوره‌ها و افسانه‌ها[18]، عناصر محیطی و جغرافیایی[19]، روش‌ها و سبک‌ها[20]. کاتان (۲۰۱٤) عناصر فرهنگی مختلف در محیط اطراف را معرفی می‌کند و می‌گوید سبک پوشش معمولاً اولین نشانهٔ هویت است. هر فرهنگی در مورد هویت افراد که از طریق نوع پوشش نمایان می‌شود باورهای قوی‌ای دارد. برای بسیاری، پوشش شما، هویت شماست. نوع پوشش، زبان و حرکات بدن و... ممکن است از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت باشد. براساس تعریف شفنر و ادب (۲۰۰۱)، عجیب و غریب بودن معیار شناخت عناصر التقاط و علت عجیب و غریب بودن هم مربوط به تفاوت فرهنگ‌ها و زبان‌ها است.

در پژوهش حاضر، رویکرد اولِ مدل ملانظر و پرهام (۲۰۰۹) انتخاب و به‌منظور بررسی نمودهای التقاط در دو سطح دیداری‌غیرکلامی و شنیداری‌غیرکلامی براساس

1. Katan
2. Thriveni
3. semiotic signs
4. gestures
5. pictures
6. objects
7. music
8. art and literature
9. food and drink
10. dress code and ornaments
11. architecture
12. names and dates
13. heroes
14. rituals (including communication strategies)
15. customs and traditions
16. beliefs and feelings
17. religious elements
18. myths and legends
19. geographical and environmental elements
20. ways and styles

مدل دلاباستیتا (۱۹۸۹) سازگار شد. مدل ملانظر و پرهام براساس بررسی التقاط در ترجمهٔ مکتوب توسعه پیدا کرده است. چون متون دیداری‌شنیداری از نشانه‌های مختلفی تشکیل شده‌اند که به‌طور همزمان در تولید معنا نقش دارند (چاومه، ۲۰۰٤)، مدل آن‌ها براساس تقسیم‌بندیِ مدل دلاباستیتا (۱۹۸۹) سازگار شد تا سطح‌های شنیداری‌غیرکلامی و دیداری‌غیرکلامی را پوشش دهد. مدل دلاباستیتا شامل موارد زیر می‌شود:

۱. دیداری‌کلامی؛ ۲. دیداری‌غیرکلامی؛ ۳. شنیداری‌کلامی؛ ٤. شنیداری‌غیرکلامی.

سطح شنیداری‌کلامی شامل نشانه‌های زبانی می‌شود که قابل شنیدن هستند و سایر آهنگ‌ها و صداها در سطح شنیداری‌غیرکلامی قرار می‌گیرند. در سطح دیداری‌کلامی، تصاویر با نوشته‌ها و نشانه‌های زبانی وجود دارد و سایر تصاویر که نشانه‌های زبانی ندارند در دستهٔ آخر یعنی دستهٔ دیداری‌غیرکلامی قرار می‌گیرند. با مدل سازگار شده نمودهای فرهنگی و زبانی التقاط در چهار لایهٔ شنیداری‌کلامی، شنیداری‌غیرکلامی، دیداری‌کلامی، و دیداری‌غیرکلامی قابل تشخیص است. در این پژوهش فقط جنبهٔ غیرکلامی مدنظر است.

۳. ۱. پیکره و روش پژوهش

پیکرهٔ این پژوهش از هشت فیلم بلند انگلیسی و نسخه‌های دوبله‌شدهٔ آن‌ها تشکیل شده است. به‌دلیل گذرا بودن ماهیت التقاطی (ترکونِن-کاندیت[1]، ۲۰۰۱)، فیلم‌های انگلیسی محصول هفت سال اخیر انتخاب شده‌اند. نسخه‌های دوبله توسط صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران به زبان فارسی دوبله شده‌اند. لیست فیلم‌ها در جدول ۱ آمده است:

1. tirkkonen-condit

جدول ۱. ویژگی‌های هشت فیلم بلند انگلیسی و نسخهٔ دوبلهٔ آن‌ها

سال تولید نسخهٔ اصلی	زمان پخش نسخهٔ دوبله	عنوان فارسی	زمان پخش نسخهٔ اصلی	عنوان انگلیسی
۲۰۱٦	۱۰۵ دقیقه	ورود	۱۱۸ دقیقه	Arrival
۲۰۱۲	۱۲۷ دقیقه	جانگوی آزاد شده	۱٦۵ دقیقه	Django Unchained
۲۰۱٤	۱۵۵ دقیقه	میان‌ستاره‌ای	۱٦۹ دقیقه	Interstellar
۲۰۱٤	۸۰ دقیقه	شب در موزه: راز مقبره	۹۷ دقیقه	Night at the Museum: Secret of the Tomb
۲۰۱٤	۸۵ دقیقه	صندوقچهٔ میداس	۱۰۰ دقیقه	The Adventurer: The Curse of the Midas Box
۲۰۱۵	۱۰۷ دقیقه	رکود بزرگ	۱۳۰ دقیقه	The Big Short
۲۰۱٤	۷۹ دقیقه	هتل بزرگ بوداپست	۱۰۰ دقیقه	The Grand Budapest Hotel
۲۰۱۵	۷۷ دقیقه	کارآموز	۱۲۱ دقیقه	The Intern

فیلم‌های اصلی و نسخه‌های دوبله‌شده چندین‌بار به دقت بررسی شدند. ابتدا تمام نسخه‌های دوبله‌شده به فارسی چندین‌بار بررسی شدند تا نمودهای غیرکلامی التقاط در لایه‌های دیداری و شنیداری شناسایی و استخراج شوند. این نمودها در فرهنگ مقصد عجیب و غیرعادی به‌نظر می‌آیند (شفنر و ادب، ۲۰۰۱). سپس، نمودهای التقاط در نسخه‌های دوبله‌شده با متناظرشان در فیلم‌های اصلی مقایسه و تحلیل شدند و نوع نمودهای التقاط براساس مدل ملانظر و پرهام (۲۰۰۹) مشخص شد.

٤. یافته‌ها

٤. ۱. نمودهای دیداری‌غیرکلامی التقاط

انواع گوناگونی از نمودهای دیداری‌غیرکلامی التقاط در پیکرهٔ پژوهش مشاهده و تحلیل شد. چون متون دیداری‌شنیداری چندنشانه‌ای هستند، چندین نمود التقاط ممکن است به‌طور همزمان وجود داشته باشد. تحلیل چند نمونه از نمودهای

دیـداری‌غیرکلامی التقـاط کـه از نسـخه‌های دوبله‌شـده اسـتخراج شـدند در ایـن قسـمت آمده است.

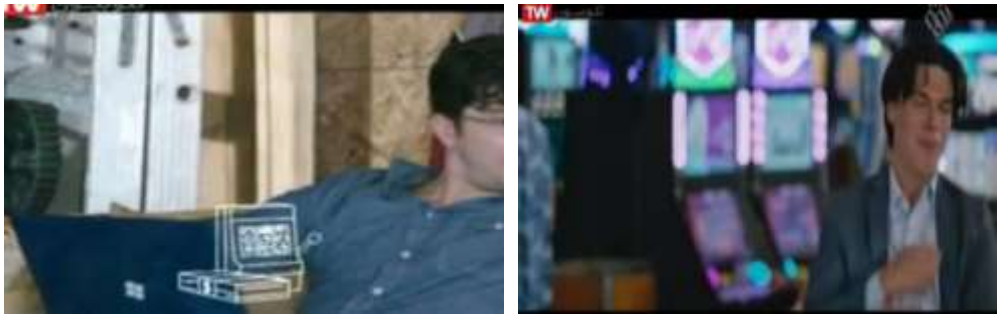
تصویر ۱. نمودهای دیداری‌غیرکلامی التقاط از مقوله‌های نوع پوشش و زبان بدن در فیلم شب در موزه: راز مقبره

تصـویر ۱ نمودهـای دیـداری‌غیرکلامی التقـاط و تقابـل عناصـر فرهنگـی را نشـان می‌دهد. در تصویر سـمت راسـت کلـاه وسـترن، پـاپیون، عمامـه، و عبـا و در تصـویر سـمت چپ هـم کـراوات، عمامـه، و عبـا از نمودهـای غیرکلـامی التقـاط و تقابـل فرهنگـی به‌شـمار می‌آینـد. ایـن نمودهـا در مـدل التقـاط در مقولـهٔ نـوع پوشـش و زیورآلـات طبقـه‌بنـدی شـده‌اند. بـه‌دلیل تفـاوت بـین فرهنگ‌هـا چنـین نمودهـایی در فرهنـگ مقصـد عجیـب و غیرعـادی بـه‌نظر می‌آینـد. تفـاوت فرهنـگ غـرب و عـرب در نـوع پوشـش کاملـاً نمایـان است. مرد عـرب عبـا و عمامـه می‌پوشـد، در حـالی کـه مـرد آمریکـایی پـاپیون یـا کـراوات اسـتفاده می‌کنـد. ایـن نـوع پوشـش‌ها در فرهنـگ ایـران عـادی نیسـت و توجـه مـردم را بـه خود جلب می‌کند. در تصویر سـمت راسـت، مـرد عـرب کـه بـا حالـت تهـاجمی چـوب بـه دست دارد، فرد جلـویی بـا حالـت متشخصـانه بـا پـاپیون و کـت‌شـلوار و کـابوی هـر کـدام زبان بـدن متفـاوت دارنـد. ایـن نمودهـای غیرکلـامی التقـاط نیـز تقابـل فرهنگـی را نمـایش می‌دهنـد و در مقولـهٔ زبـان بـدن[1] طبقه‌بنـدی شـده‌اند. اسـتفاده از چنـین نمودهـایی در یـک تصـویر ممکـن اسـت فرهنگـی را بـه حاشـیه بکشـاند یـا باعـث خـوب و برتـر جلـوه‌دادن

1. body language

فرهنگ «دیگری» شود. در نهایت فیلمسازان ممکن است به‌دلایل مختلفی از نمودهای التقاط در فیلم‌ها استفاده کنند.

یکی از نمودهای پرتکرار التقاط در سطح دیداری‌غیرکلامی نوع پوشش خانم‌ها (در مقولهٔ نوع پوشش و زیورآلات) است. خانم‌ها بدون حجاب و بیشتر با نوع پوشش غربی‌اند. این نوع پوشش مغایر با فرهنگ اسلامی ایران است. تهیه‌کنندگان فیلم ممکن است در برخی موارد پوشش خانم‌ها را به فرهنگ ایران نزدیک‌تر کنند؛ مانند فیلم *شب در موزه: راز مقبره* (۲۰۱٤) که پیراهن خانمی را پوشیده‌تر کرده‌اند. این موارد در نهایت به‌دلیل نوع پوششِ مغایر با فرهنگ اسلامی ایران جزو نمود غیرکلامی التقاط به‌شمار می‌آیند و در مقولهٔ نوع پوشش و زیورآلات طبقه‌بندی شده‌اند. همان‌طور که کاتان (۲۰۱٤) می‌گوید نوع پوشش معمولاً جزو اولین نشانه‌های هویت است، بررسی نسخه‌های دوبله‌شده نشان داد که نوع پوشش و زیورآلات اولین نشانهٔ هویت خارجی در سطح دیداری‌غیرکلامی است. در فیلم‌ها نه‌تنها فرهنگ‌های مختلف را با نوع پوشش‌شان نشان می‌دهند، بلکه حتی طبقه‌های اجتماعی متفاوت را هم از طریق نوع پوشش و زیورآلات از یکدیگر متمایز می‌کنند. البته در فیلم‌های متفاوت با ژانر و سبک‌های متفاوت ممکن است انواع دیگری از نمودهای التقاط جزو اولین نشانه‌های هویت خارجی باشند.



تصویر ۲. نمودهای دیداری‌غیرکلامی التقاط از فیلم رکود بزرگ

تصویر سمت راست کازینویی را در لاس وگاس نشان می‌دهد. این نمود دیداری‌غیرکلامی التقاط جزو مقولهٔ مکان‌ها[1] طبقه‌بندی شده است. کاربریِ مکانی ممکن است در فرهنگی وجود داشته باشد، اما در فرهنگ دیگری عجیب و ممنوع باشد. در فیلم *جانگوی آزاد شده* (۲۰۱۲)، کافه‌های مختلف وسترن نشان داده شده است که در آن‌ها مشروبات الکلی سرو می‌شود. این موارد نمود غیرکلامی التقاط در سطح دیداری‌غیرکلامی و مثالی از مقولهٔ مکان هستند. به‌دلیل تفاوت فرهنگ اسلامی و فرهنگ آمریکایی چنین مکان‌هایی مانند کازینو و کافه‌های غربی در فرهنگ ایران و برای بینندگان ایرانی عجیب‌اند. کاربری چنین مکان‌هایی در ایران ممنوع است، در حالی که کازینوها در فرهنگ غربی و در آمریکا فراوان‌اند و سرو مشروبات الکی در آنجا عادی و قانونی است.

همچنین دستگاه قمار نیز نمودی از التقاط در سطح دیداری‌غیرکلامی و جزو مقولهٔ اشیاء است (تصویر ۲). چنین نمودهایی در فرهنگ ایران عجیب و غیرعادی به‌نظر می‌رسند. یکی دیگر از نمودهای پرتکرار التقاط در سطح دیداری‌غیرکلامی موارد مربوط به مشروبات الکی است. البته فراوانیِ این نمودها همان‌طور که گفته شد به سبک فیلم‌ها بستگی دارد. در بعضی از نسخه‌های دوبله‌شده، مصرف مشروبات الکی، بطری‌های تزئینی آن‌ها یا دستگاه مخصوص ریختن مشروبات الکلی در کافه در تصویرهای مختلف شناسایی و نمود غیرکلامی التقاط در نظر گرفته شدند. استفاده از دستگاه‌های قمار و مشروبات الکی در فرهنگ اسلامی ایران ممنوع است در حالی که در فرهنگ غربی رواج دارد و معمول است، در نتیجه چنین نمودهایی برای بینندگان ایرانی غیرعادی و نشان‌دهندهٔ فرهنگ غربی است.

1. places

تصویر ۳. نمودهای دیداری‌غیرکلامی التقاط از مقولهٔ حیوانات خانگی

در تصویر ۳، نگهداری از حیوانات در خانه نمود دیداری‌غیرکلامی التقاط است. نگهداری از تمساح در استخر خانه نیز نمود غیرکلامی التقاط است. در فرهنگ اسلامی ایران، نگهداری حیوانات نجس و وحشی در خانه ممنوع و جزو فرهنگ غربی است؛ لذا عجیب و غریب محسوب می‌شود. چون مقوله‌ای مرتبط به این نمودها در مدل ملانظر و پرهام (۲۰۰۹) وجود نداشت، مقولهٔ حیوانات خانگی[1] به مدل اضافه شد. در نتیجه نمودهای التقاط در تصویر ۳ جزو مقولهٔ حیوانات خانگی‌اند.

1. pets

تصویر ٤. نمود دیداری‌غیرکلامی التقاط از مقولهٔ سبک زندگی در فیلم رکود بزرگ

تصویر ٤، مایکل بری[1] در فیلم *رکود بزرگ* (۲۰۱۵) را نشان می‌دهد. بری در دفترش با شلوارک و پابرهنه کار می‌کند[2]. این نمود دیداری‌غیرکلامی التقاط جزو مقولهٔ سبک زندگی[3] است. همچنین او در مواقع بسیاری با چوب‌های موسیقیِ جاز، حالت جاز زدن به خود می‌گیرد؛ به‌عنوان نمونه، روی پایش یا در هوا جاز می‌زند. این نمونه هم سبک زندگی خارجی را نشان می‌دهد. جاز زدن در فرهنگ غربی ریشه دارد و در فرهنگ اسلامی ایران معمول نیست. بینندگان ایرانی با دیدن جاز زدن به سبک و فرهنگ غربی متوجه فرهنگ غیرخودی و بیگانه می‌شوند. برخی رفتارها که این شخصیت فیلم هنگام جاز زدن از خودش نشان می‌دهد، مانند فریادهای بلندی که می‌کشد، نیز در فرهنگ اسلامی ایران معمول نیست.

سبک‌های زندگی متفاوتی از فرهنگ‌های مختلف ممکن است در فیلم‌های دوبله‌شده وجود داشته باشند. برای مثال، در فیلم *کارآموز* (۲۰۱۵) خانمی که صاحب شرکت است در داخل دفترش با دوچرخه رفت‌وآمد می‌کند و داخل دفترش، هنگام

1. Michael Burry

۲. در فرهنگ ایران، پوشیدن شلوارک و پابرهنه بودن در محل کار و محیط‌های رسمی، معمول و طبق هنجارهای مقبول محسوب نمی‌شود.

3. lifestyle

کـار دوچرخـه سـوار می‌شـود تـا از جـایی بـه جـای دیگـری بـرود. ایـن نمونـه نیـز نمـود دیگـری از پدیـدهٔ التقـاط در سـطح دیـداری‌غیرکلامی از مقولـهٔ سـبک زنـدگی اسـت. ایـن سبک زندگی در فرهنگ ایران غیرعادی است و طبق هنجارهای مقبول نیست.

تصویر ۵. تصویر اتاق اعتراف به گناه در کلیسا از فیلم هتل بزرگ بوداپست

تصـویر ۵ از فـیلم *هتـل بـزرگ بوداپسـت* (۲۰۱٤) اسـت. در ایـن قسـمتِ فـیلم، اتـاق اعتـراف بـه گنـاه در کلیسـا نشـان داده می‌شـود. عناصـر مـذهبی مسـیحیان در فرهنـگ اسـلامی ایـران معمـول نیسـت، در نتیجـه نمـود التقـاط به‌حسـاب می‌آینـد. ایـن نمـود دیـداری‌غیرکلامی التقـاط جـزو عناصـر مـذهبی طبقه‌بنـدی شـده اسـت. چنـین عناصـری بـرای بیننـدگان در فرهنـگ ایـران عجیـب اسـت. بسـیاری از بیننـدگان ایرانـی مسـلمان هستند و در فرهنگ اسلامی ایران ممکـن اسـت تـا بـه حـال حتـی اتـاق اعتـراف بـه گنـاه در کلیسـا را از نزدیـک ندیـده باشـند، در نتیجـه چنـین عناصـری بـرای بیننـدگان ایرانـی عـادی نیسـت و نشـان‌دهندهٔ فرهنـگ «دیگـری» اسـت. میـزان نمودهـای التقـاط از نـوع عناصـر مذهبی در فیلم‌هـای مختلـف، متفـاوت اسـت. در بعضـی فیلم‌هـا ممکـن اسـت اصـلاً چنـین نمودی پیدا نشود.

تصویر ٦. بازی بیسبال در فیلم میان‌ستاره‌ای

بازی بیسبال ریشه در فرهنگ غربی دارد و در ایران معمول نیست، در نتیجه نمود دیداری‌غیرکلامی التقاط در نظر گرفته شده و در مقولهٔ ورزش و بازی[1] (سرگرمی) طبقه‌بندی شده است (تصویر ٦). این بازی برای بینندگان ایرانی عجیب است و تازگی دارد. افراد بسیار زیادی در ایران ممکن است حتی از قوانین و نحوهٔ بازی بیسبال اطلاعی نداشته باشند. اما بیسبال در بسیاری از کشورهای دیگر با فرهنگ متفاوت، معمول است و مسابقات آن را مانند بازی فوتبال در ایران دنبال می‌کنند. همچنین دو پسر بچه از خوشحالی به بالا می‌پرند و سینه‌هایشان را به هم می‌زنند. این نمود دیداری‌غیرکلامی التقاط در مقولهٔ زبان بدن طبقه‌بندی شده است. در فرهنگ‌های مختلف ممکن است از زبان بدن متفاوتی برای ابراز خوشحالی استفاده کنند. مثلاً در ایران ممکن است کف دست‌هایشان را به هم بزنند. ولی این مورد که در تصویر نشان داده شده است برای بینندگان ایرانی غیرعادی است. در فیلم *رکورد بزرگ* (۲۰۱۵) نیز برای ابراز خوشحالی از همین زبان بدن استفاده شده است. دو مرد

1. sports and games

چون از انجام کاری نتیجهٔ خوبی گرفتند سینه‌هایشان را به هم می‌زنند و خوشحالی‌شان را نشان می‌دهند.

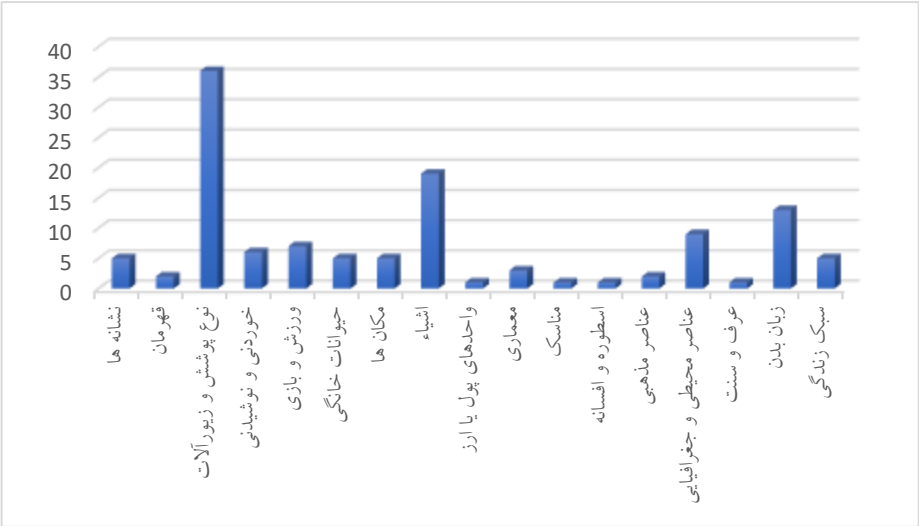
انواع مختلفی از ورزش، بازی و سرگرمی از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت‌اند و نمود التقاط به‌شمار می‌روند. همچنین زبان بدن و حرکات دست و صورت در فرهنگ‌های مختلف ممکن است معنای متفاوتی داشته باشند. زبان بدن در بعضی موارد معنای دیگری به آنچه، برای مثال، در سطحِ شنیداری‌کلامی گفته می‌شود اضافه می‌کند. در فیلم *شب در موزه: راز مقبره* (۲۰۱٤)، خانم نگهبان در حین صحبت، انگشت اشاره و میانی خود را در هوا خم می‌کند. این حرکت دست معمولاً زمانی به‌کار می‌رود که فرد می‌خواهد به مخاطب نشان دهد برعکسِ آنچه می‌گوید حقیقت دارد. در نتیجه این نشانهٔ دیداری‌غیرکلامی، یک لایهٔ معنایی از فرهنگ «دیگری» را به متنِ فیلم اضافه می‌کند. این نوع حرکتِ دست، نمود دیداری‌غیرکلامی التقاط از نوعِ زبان بدن در نظر گرفته شد. این حرکتِ دستِ خانم نگهبان برای بینندگان ایرانی عجیب و غیرعادی است. بسیاری از بینندگان ایرانی ممکن است از معنای این حرکت فرهنگی اطلاعی نداشته باشند، اما با کمک نشانه‌های دیگر متوجه معنای آن بشوند.

در فرهنگ اسلامی ایران، روی قرآن دست می‌گذارند و قسم می‌خورند، اما در فیلم *رکود بزرگ* (۲۰۱۵)، مردی دستش را برای قسم خوردن بالا می‌برد. چنین نشانه‌ای برای بینندگان ایرانی غیرمعمول و نشان‌دهندهٔ فرهنگ خارجی است. این نمود دیداری‌غیرکلامی التقاط مثالی از مقولهٔ زبان بدن است.

تصویر ۷. نمودهای دیداری‌غیرکلامی التقاط از دو فیلم رکود بزرگ و کارآموز

در تصویر ۷، طرح‌های معماری لانهٔ پرنده در جلوی خانهٔ ویلایی و دفتر اداریِ شیشه‌ای در ایران رایج نیستند، در نتیجه نمود دیداری‌غیرکلامی التقاط در مقولهٔ معماری در نظر گرفته شدند. به‌مرور زمان ممکن است استفاده از چنین عناصری هم در فرهنگ مقصد معمول شود.

نمودهای متفاوتی در سطح دیداری‌غیرکلامی تحلیل شد. این نمودها موجب هویت التقاطیِ محصول دوبله می‌شوند. نمودار ۱ فراوانیِ نمودهای التقاط را در سطح دیداری‌غیرکلامی نشان می‌دهد:



نمودار ۱. فراوانی نمودهای دیداری‌غیرکلامی التقاط

مقولـهٔ نـوع پوشـش و زیورآلـات بیشـترین نمـود التقـاط را در سـطح دیـداری‌غیرکلامی داشـته اسـت. سـپس بـه‌ترتیب مقولـه‌های اشـیا، زبـان بـدن، عناصـر محیطـی و جغرافیـایی، ورزش و بـازی، خـوردنی و نوشـیدنی، حیوانـات خـانگی، مکـان، نشـانه‌ها، سـبک زنـدگی، معمـاری، قهرمـان، عناصـر مـذهبی، واحـدهای پـول یـا ارز[1]، مناسـک (روش‌هـای برقـراری ارتباط)، اسطوره و افسانه، عرف و سنت دارای بیشترین رخداد هستند.

٤. ۲. نمودهای شنیداری‌غیرکلامی التقاط

در طـول فیلم‌هـا ممکـن اسـت آهنگ‌هـای مختلفـی از فرهنگ‌هـای متفـاوت اجـرا شـوند. ایـن نمودهـای التقـاط در مقولـهٔ صـداها و موسـیقی[2] در سـطح شـنیداری‌غیرکلـامی طبقه‌بنـدی شـده‌اند. نمونـه‌هایی از نمـودِ شـنیداری‌غیرکلـامی التقـاط در جـدول ۲ آمـده و به مثال‌هایی از موسیقیِ متن فیلم‌ها توسط آهنگسازان خارجی اشاره شده است.

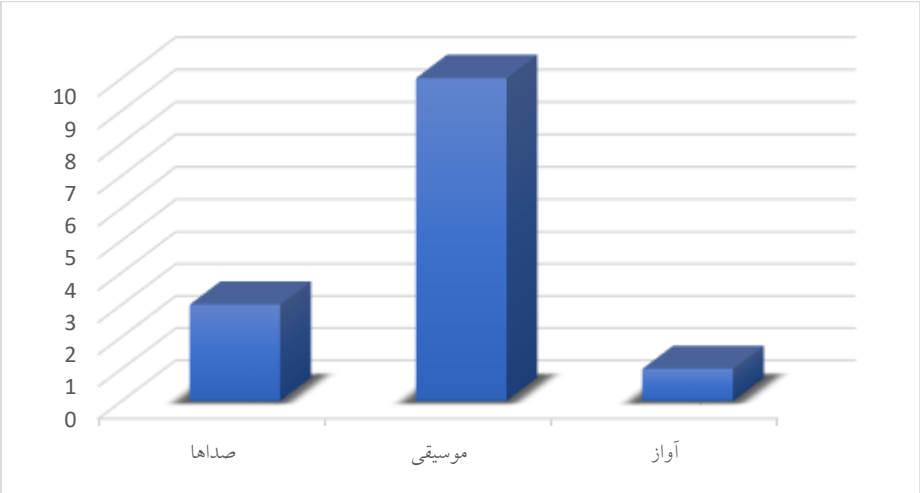
جدول ۲. نمودهای شنیداری‌غیرکلامی التقاط: موسیقی متن فیلم

آهنگساز	نام فیلم
الکساندر دسپلات[3]	هتل بزرگ بوداپست
هانس زیمر[4]	میان‌ستاره‌ای
یوهان یوهانسون[5]	ورود
آلن سیلوستری[6]	شب در موزه: راز مقبره
فرناندو ولازکز[7]	صندوقچهٔ میداس
نیکولاس بریتل[8]	رکود بزرگ

1. currency
2. sounds and music
3. Alexandre Desplat
4. Hans Zimmer
5. Jóhann Jóhannsson
6. Alan Silvestri
7. Fernando Velazquez
8. Nicholas Britell

انواع گوناگونی از آهنگ‌های وسترن در فیلم *جانگوی آزاد شده* (۲۰۱۲) نمود دیگری از التقاط در سطح شنیداری‌غیرکلامی است. در فیلم *کارآموز* (۲۰۱۵) نیز موسیقی‌های خارجی متفاوتی از آهنگسازان مختلف پخش می‌شود. صداهای مختلف نیز ممکن است نمود التقاط باشند. صدای سگی که از داخل خانه شنیده می‌شود و صدای سوت آهنگین وسترن نیز نمود التقاط هستند که در مقولهٔ صداها و موسیقی طبقه‌بندی شده‌اند. صدای سگ از داخل خانه نشان‌دهندهٔ این است که در خانه از سگ نگهداری می‌کنند. همان‌طور که گفته شد نگهداری از سگ در خانه در فرهنگ ایران معمول نیست. صدای سوت آهنگین وسترن نیز در فرهنگ ایران غیرمعمول و نمودی از التقاط است.

تعداد زیادی از موسیقی‌هایی که در فیلم‌های اصلی اجرا شده از نسخه‌های دوبله‌شده حذف شده‌اند. در فیلم *کارآموز* (۲۰۱۵) موسیقی رپی اجرا شد که در نسخهٔ دوبله‌شده، آواز آن را به فارسی اجرا کردند. استفاده از آواز فارسی بر موسیقی مبدأ را خوش‌سلیقه و محمدعلیزاده (۱۳۹۸) بررسی کرده‌اند. با وجود این موارد که از میزان نمودها کاست، انواع گوناگونی از نمودهای التقاط از نسخه‌های دوبله‌شده استخراج شدند.

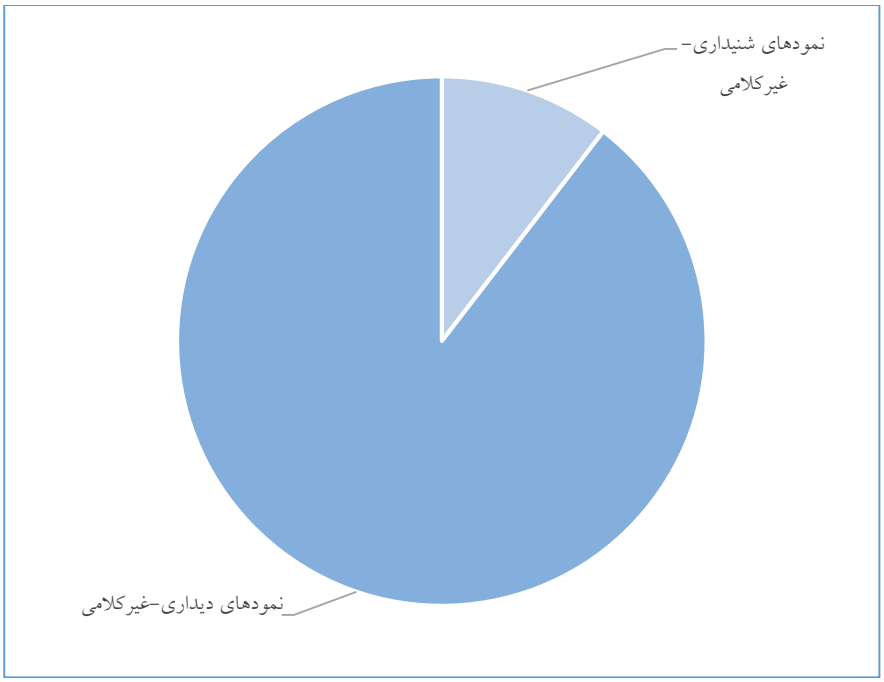


نمودار ۲. فراوانی نمودهای شنیداری‌غیرکلامی التقاط

نمودار ۲ فراوانی نمودهای شنیداری‌غیرکلامی را نشان می‌دهد. موسیقی بیشترین رخداد را دارد. آواز دو جنبهٔ کلامی و غیرکلامی دارد که جنبهٔ غیرکلامی آن در این پژوهش مد نظر است.

٤. ۳. نمودهای غیرکلامی التقاط

در نمودار ۳ میزان رخداد نمودهای دیداری‌غیرکلامی و شنیداری‌غیرکلامی نشان داده شده است.



نمودار ۳. فراوانی نمودهای شنیداری‌غیرکلامی و دیداری‌غیرکلامی

همان‌طور که در نمودار ۳ نشان داده شده است، میزان رخداد نمودهای دیداری‌غیرکلامی حدود ۹۰٪ و نمودهای شنیداری‌غیرکلامی حدود ۱۰٪ است. رخداد این نمودها در فیلم‌های مختلف، متفاوت است. همچنین میزان رخداد نمودها در این

تصویر ضرورتاً نشان‌دهندهٔ میزان تأثیرگذاری آن‌ها نیست؛ چون، برای مثال، طول مدت اجرایِ موسیقیِ متن فیلم ممکن است بسیار طولانی و تأثیرگذار باشد.

عناصر خارجی و نمودهای التقاط در دوبله ممکن است ایجاد، منتقل، حذف، بومی‌سازی یا جایگزین شوند. به‌عنوان نمونه در فیلم *جانگوی آزاد شده* (۲۰۱۲)، موسیقی خارجی از نسخهٔ دوبله شده را حذف و به‌جای آن آهنگ وسترن پخش کرده‌اند. هر دو نوع موسیقی نمود التقاط است و فرهنگ و هویت خارجی را وارد محصول دوبله می‌کند. در موارد دیگری نیز سعی کرده‌اند آهنگ خارجی را ترجمه کنند تا از میزان خارجی بودن آن کاسته شود و با فرهنگ ایرانی سازگار شود. کاتان و استرنیرو-سرجیو[1] (۲۰۱٤) می‌گویند عناصر خارجی یا نمودهای التقاط ممکن است برای بیننده جذاب باشد، اما میزان استفاده از آن باید مناسب باشد تا موجب نارضایتی بیننده نشود. در موارد بسیاری، همان‌طور که در مثال‌ها آمده، عناصر خارجی از فیلم‌های اصلی به نسخه‌های دوبله‌شده منتقل شده‌اند.

در بررسی نسخه‌های دوبله‌شده، هیچ نمود التقاطی در سطح دیداری‌غیرکلامی مشاهده نشد که در نسخهٔ دوبله‌شده باشد و در فیلم اصلی نباشد. اما، همان‌طور که توضیح داده شد، نمود التقاطی در سطح شنیداری‌غیرکلامی از نوع موسیقی در فیلم *جانگوی آزاد شده* (۲۰۱۲) ایجاد شده است. البته این موسیقی خارجی جایگزین موسیقی خارجی فیلم اصلی شده تا احتمالاً از میزان التقاط آن کاسته شود.

جدول ۳ حالت‌های مختلفی را نشان می‌دهد که نمود التقاط یا غیرالتقاط[2] در محصول مبدأ از طریق روش‌های مختلف ترجمه به نمود التقاط یا غیرالتقاطی در محصول مقصد تبدیل می‌شود. در مواردی التقاط‌زدایی صورت می‌گیرد و از میزان التقاط محصول مقصد کاسته می‌شود.

1. Straniero-Sergio
2. non-hybrid

جدول ۳. حالت‌های مختلف ایجاد التقاط (دورگه‌سازی) و التقاط‌زدایی

شماره	مثال‌های نمودهای التقاط در محصول مبدأ	مثال‌های نمودهای غیرالتقاطی در محصول مبدأ	روش‌های ترجمه	مثال‌های نمودهای التقاط در محصول مقصد	مثال‌های نمودهای غیرالتقاطی یا التقاط‌زدایی در محصول مقصد
۱		کراوات، پاپیون، دستگاه قمار	انتقال ۱[1]		
۲	لباس هندی و عربی، سوشی		انتقال ۱		
۳		موسیقی	جایگزینی با عنصر خارجی		
٤		لباس وسترن خانم‌ها، موسیقی	بومی‌سازی (تا حدودی)		
٥		روابط نامشروع بین شخصیت‌ها	بومی‌سازی		
٦	حمام عربی		انتقال ۲[2]		
۷		موسیقی، کازینو	حذف		

روش‌های ترجمه در حالت‌های مختلف پیوستار زیر را تشکیل می‌دهند:

انتقال ۱--- جایگزینی با عنصر خارجی--- بومی‌سازی تا حدودی--- بومی‌سازی---انتقال ۲---حذف

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، علی‌رغم اینکه تصاویر و موسیقی‌های مختلفِ فیلم‌های اصلی از نسخه‌های دوبله‌شده حذف شده بودند و نیز علی‌رغم نتایج پژوهش خوش‌سلیقه و عامری (۲۰۱٦) که در فضای مذهبی حاکم بر ایران، در دوبله از روش تصاحب فرهنگی به‌منظور حفظ هویت فرهنگی استفاده می‌شود، نمودهای دیداری‌غیرکلامی و

۱. انتقالی که موجب تبدیل عنصر التقاطی یا غیرالتقاطی موجود در مبدأ به عنصر التقاطی در مقصد می‌شود.

۲. انتقالی که موجب تبدیل عنصر التقاطی موجود در مبدأ به عنصر غیرالتقاطی در مقصد می‌شود.

شنیداری‌غیرکلامی بسیاری از پیکره استخراج شدند. مقوله‌های جدید حیوانات خانگی، مکان‌ها، ورزش و بازی (سرگرمی) به مدل اضافه شدند. در بعضی موارد هم مقوله‌های قبلی بسط یافتند تا نمودهای مرتبط جدید را پوشش دهند؛ این مقوله‌ها عبارت‌اند از زبان بدن، صداها و موسیقی.

همان‌طور که در نمودار ۱ نشان داده شده است، نمود نوع پوشش و زیورآلات دارای بیشترین رخداد در سطح دیداری‌غیرکلامی است. سپس نمودهای اشیاء و زبان بدن دارای رخداد فراوانی در این سطح هستند. نوع پوشش به‌عنوان اولین نشانهٔ هویت و فرهنگ خارجی محسوب می‌شود. در نهایت با توجه به تحلیل‌ها، مقوله‌هایی مانند نوع پوشش و زیورآلات و زبان بدن به‌نظر می‌رسد در سطح دیداری‌غیرکلامی حرف‌های بسیاری برای گفتن دارند.

در سطح شنیداری‌غیرکلامی، موسیقی‌ها، آواز و صداهای مختلف از نمودهای فرهنگی التقاط بودند. همان‌طور که در نمودار ۳ نشان داده شده، گرچه فراوانی رخداد این نمودها کمتر از میزان رخداد نمودهای دیداری‌غیرکلامی است، به‌نظر می‌رسد میزان تأثیرگذاری نمودهای شنیداری‌غیرکلامی به‌دلیل طول مدت اجرای آهنگ‌های خارجی چشمگیر است. در نتیجه رخداد کم این نمودها ضرورتاً نشان‌دهندهٔ میزان تأثیر آن‌ها بر مخاطب یا بیننده نیست. هر دو سطح دیداری‌غیرکلامی و شنیداری‌غیرکلامی نقش مهمی در افزایش میزان التقاط در دوبله دارند.

تمام نمودهای استخراج شده در این پژوهش از نشانه‌های هویت خارجی‌اند و موجب التقاطی شدن محصول دوبله می‌شوند. عناصر خارجی موجود در فیلم‌های دوبله‌شده شاید برای بینندگان عجیب یا حتی جذاب باشد. نمودهای التقاط یا عناصر خارجی در فیلم‌های دوبله‌شده ممکن است به‌منظور ایجاد جذابیت به‌کار بروند تا توجه بینندگان را جلب کنند (کاتان و استرنیرو-سرجیو، ۲۰۱٤). در مواردی نیز امکان دارد بینندگان از چنین سبک‌هایی الگوبرداری کنند.

مدل سازگار شده در این پژوهش برای تشخیص نمودهای غیرکلامی التقاط در فیلم‌ها و انیمیشن‌های دوبله‌شده مناسب بود. این مدل می‌تواند پایهٔ تحقیقات بیشتر

در این حوزه باشد. چون فراوانی رخداد نمودها ممکن است از فیلمی به فیلم دیگر تغییر کند، تکرار پژوهش با فیلم‌های متفاوت ممکن است نتایج متفاوتی داشته باشد و مدل سازگار شده را از جنبه‌های مختلف توسعه دهد. برای مثال، شاید نمودهای متفاوت دیگری شناخته و مقوله‌های جدیدی به مدل اضافه شود. چون التقاط نقش مهمی در شکل‌گیری هویت‌ها دارد، نحوه و میزان استفاده از آن بسیار حائز اهمیت است. شناسایی نمودهای مختلف التقاط، برای مثال، به مترجمان و پژوهشگران کمک می‌کند تا آگاهانه‌تر و نظام‌مندتر از چنین نمودهایی در ترجمه استفاده کنند و موجب رشد و توسعه در فرهنگ مقصد بشوند.

در این پژوهش عواملی چون طول مدت[1] و تکرار[2] نمودهای التقاط در نظر گرفته نشده‌اند. تحقیق در مورد این عوامل ممکن است در زمینهٔ، به‌عنوان نمونه، خصوصیات مربوط به میزان التقاط[3] در ترجمه مفید باشد. در این پژوهش، رویکرد اول در بحث التقاط انتخاب و در فیلم‌های دوبله‌شده بررسی شد. تحقیق در مورد سایر رویکردهای بحث التقاط (رویکرد دوم، سوم، و چهارم) در دوبله یا سایر انواع ترجمه‌های دیداری‌شنیداری ممکن است نتایج بسیار مفیدی در بر داشته باشد و موجب آشکار شدن زوایای پنهان و رشد و ترقی در این حوزه شود. همچنین بررسی التقاط در ترجمهٔ متون متفاوتی از قبیل وبسایت‌ها و بازی‌های ویدئویی نیز ممکن است نتایج مفیدی داشته باشد.

کتابنامه

پرهام، ف. (۱۳۹۰). دایاسپورای حقیقی و دایاسپورای مجازی متون دورگه در تألیف و ترجمه. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٤٤*(۱)، ۱۱۷-۱۳٦.

خوش‌سلیقه، م. و محمدعلیزاده، ب. (۱۳۹۸). روش‌های ترجمهٔ آواختنی آهنگ‌ها در دوبلهٔ فارسی پویانمایی *لوراکس*. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۲*(۱)، ۲۷-۵۱.

1. duration of a foreign element
2. repeated occurrences and uses of a manifestation of hybridity
3. degree of hybridity

Ameri, S. (2018). A review of Zhirafar, Ahmad (2014). A comprehensive history of dubbing into Persian in Iran. *Sendebar, 29*, 355–359.

Baker, M., & Hochel, B. (2001). Dubbing. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 74–76). London, England: Routledge.

Baldo, M. (2009). Dubbing multilingual films: La terra del ritorno and the Italian-Canadian immigrant experience. *inTRAlinea, Special Issue: The Translation of Dialects in Multimedia*. Retrieved from http:// www. intralinea. org/ specials/ article/ Dubbing_multilingual_films%5Cr

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London, England: Routledge.

Chaume, F. (2004). Film studies and translation studies: Two disciplines at stake in audiovisual translation. *Meta: Translators' Journal*, *49*(1), 12–24.

Chaume, F. (2012). *Audiovisual translation: Dubbing*. Manchester, England: St. Jerome.

Chaume, F. (2018). Is audiovisual translation putting the concept of translation up against the ropes? *The Journal of Specialised Translation, 30*, 84–104.

Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics. *Babel: International Journal of Translation*, *35*(4), 193–218.

Denton, J. (2000). The domestication of otherness: Film tranaslation and audience intercultural awareness assessment. In C. Taylor (Ed.), *Tradurre il cinema* (pp. 145–155). Trieste, Italy: University of Trieste.

Díaz-Cintas, J. (2012). Clearing the smoke to see the screen: Ideological manipulation in audiovisual translation. *Meta: Translators' Journal*, *57*(2), 279–293.

Even-Zohar, I. (2003). Culture repertoire and transfer. In S. Petrilli (Ed.), *Translation, translation* (pp. 425–432). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.

Gottlieb, H. (2005). Multidimensional translation: Semantics turned semiotics. In H. Gerzymisch-Arbogast (Ed.), *MuTra– Challenges of Multidimensional Translation* (pp. 33–61). Advanced Translation Research Center (ATRC), Saarland University, Germany.

Gottlieb, H. (2018). Semiotics and translation. In K. Malmkjær (Ed.), *The Routledge handbook of translation studies and linguistics* (pp. 45–63). London, England: Routledge.

Huet, J. (2013). *Dubbing the Flintstones and the Simpsons in French. A comparative perspective between France and Québec*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Alberta, Canada.

Katan, D. (2014). *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators*. London, England: Routledge.

Katan, D., & Straniero-Sergio, F. (2014). Submerged ideologies in media interpreting. In M. C. Pérez (Ed.), *Apropos of ideology* (pp. 131–144). London, England: Routledge.

Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2016). Ideological considerations in official dubbing in Iran. *Altre Modernità*, *8*(15), 232–250.

Leonardi, V. (2008). Increasing or decreasing the sense of "Otherness": The role of audiovisual translation in the process of social integration. In C. Taylor (Ed.), *Ecolingua. The role of e-corpora in translation and language learning* (pp. 158–172). Trieste, Italy: EUT.

Manfredi, M. (2018). How to be Indian in Canada, how to be Indie in Italy: Dubbing a TV sitcom for teenagers. In J. D. Cintas & K. Nikolić (Eds.), *Fast-forwarding with audiovisual translation* (pp. 31–46). Bristol, England: Multilingual Matters.

Mevel, P.-A. (2014). On the use of verlan to subtitle African American Vernacular English into French: Transnational hybridity. *inTRAlinea Special Issue: Across Screens Across Boundaries*. Retrieved October 5, 2019, from http:// www. intralinea. org/ specials/article/2076.

Minutella, V. (2018). Globalising Bollywood: My name is Khan from India to Italy through Hollywood. In J. D. Cintas & K. Nikolić (Eds.), *Fast-forwarding with audiovisual translation* (pp. 17–30). Bristol, England: Multilingual Matters.

Mollanazar, H. (2001). *Naturalness in the translation of novels from English to Persian*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Warwick, England.

Mollanazar, H., & Khalili, M. (2012). Linguistic and cultural hybridity in subtitling. *Translation Studies*, *9*(36), 45–62.

Mollanazar, H., & Nemati, H. (2017). Translating the Other in American animations. *Translation Studies*, *15*(59), 57–74.

Mollanazar, H., & Parham, F. (2009). Trends in and manifestations of hybridity. *Translation Studies*, *7*(27), 29–48.

Naficy, H. (2011). *A social history of Iranian cinema: The industrializing years 1941–1978* (Vol. 2). London, England: Duke University Press.

Neubert, A. (2001). Some implications of regarding translations as hybrid texts. *Across Languages and Cultures*, *2*(2), 181–193.

Pym, A. (2001). Against praise of hybridity. *Across Languages and Cultures*, *2*(2), 195–206.

Raine, M. (2014). From hybridity to dispersion: Film subtitling as an adaptive practice. In D. Abend-David (Ed.), *Media and translation: An interdisciplinary approach* (pp. 151–172). London, England: Bloomsbury.

Rong, Z. (2015). *Hybridity within peer production: The power negotiation of Chinese fansub groups*, (Unpublished doctoral dissertation). London School of Economics and Political Science, England.

Schäffner, C., & Adab, B. (1997). Translation as intercultural communication-Contact as conflict. In M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová, & K. Kaindl (Eds.), *Translation as intercultural communication* (pp. 325–338). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Schäffner, C., & Adab, B. (2001). The idea of the hybrid text in translation: Contact as conflict. *Across Languages and Cultures*, *2*(2), 167–180.

Sidiropoulou, M. (2005). Introduction: Transforming national cultures through translation. In M. Sidiropoulou (Ed.), *Identity and difference: Translation shaping culture* (pp. 9–25). Bern: Peter Lang.

Simon, S. (2011). Hybridity and translation. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 2, pp. 49–53). Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Snell-Hornby, M. (2001). The space "in between": What is a hybrid text? *Across Languages and Cultures*, *2*(2), 207–216. http://doi.org/10.1556/Acr.2.2001.2.4

Thriveni, C. (2002). Cultural elements in translation: The Indian perspective. *Translation Journal*. Retrieved October 5, 2019, from https:// translationjournal. net/ journal/ 19culture.htm

Tirkkonen-Condit, S. (2001). EU project proposals as hybrid texts: Observations from a Finnish research project. *Across Languages and Cultures*, *2*(2), 261–264.

Tymoczko, M. (2003). Translation, ideology, and creativity. *Linguistica Antver Piensia*, *2*, 27–45.

Ulrych, M. (2000). Domestication and foreignisation in film translation. In C. Taylor (Ed.), *Tradurre il cinema* (pp. 127–144). Trieste. Retrieved from https:// www. openstarts. units. it/ bitstream/10077/9228/1/Ulrych.pdf

Venuti, L. (2013). *Translation changes everything: Theory and practice*. London, England: Routledge.

Wolf, M. (2008). Interference from the Third Space? The construction of cultural identity through translation. In M. Muñoz-Calvo, C. Buesa-Gómez, & M. Á. Ruiz-Moneva (Eds.), *New trends in translation and cultural identity* (pp. 11–20). Newcastle, Englang, Cambridge Scholars.

Zabalbeascoa, P. (2008). The nature of the audiovisual text and its parameters. In J. D. Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 21–37). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Zauberga, I. (2001). Discourse interference in translation. *Across Languages and Cultures*, *2*(2), 265–276.

فهرست فیلم‌ها

Anderson, W., Rudin, S., Rales, S. & Dawson, J. (Producers), & Anderson, W. (Director). (2014). *The grand Budapest hotel* [Motion picture]. US: American Empirical Pictures.

Bevan, P., Cormenzana, I., Estape, I. & Richards, K. (Producers), & Newman, J. (Director). (2014). *The adventurer: The curse of the Midas Box* [Motion picture]. US: Entertainment Motion Pictures.

Gardner, D., Kleiner, J., Milchan, A. & Pitt, B. (Producers), & Mckay, A. (Director). (2015). *The big short* [Motion picture]. US: Regency Enterprises.

Levy, S., Columbus, C. & Radcliffe, M. (Producers), & Levy, S. (Director). (2014). *Night at the museum: Secret of the tomb* [Motion picture]. US: 21 Laps Entertainment.

Levy, S., Levine, D., Ryder, A. & Linde, D. (Producers), & Villeneuve, D. (Director). (2016). *Arrival* [Motion picture]. US: Film Nation Entertainment.

Meyers, N. & Farwell, S. (Producer), & Meyers, N. (Director). (2015). *The intern* [Motion picture]. US: RatPac Entertainment.

Sher, S., Hudlin, R. & Savone, P. (Producers), & Tarantino, Q. (Director). (2012). *Django unchained* [Motion picture]. US: Columbia Pictures.

Thomas, E., Nolan, C. & Obst, L. (Producers), & Nolan, C. (Director). (2014). *Interstellar* [motion picture]. UK: Syncopy Films Inc.

دربارهٔ نویسندگان

حسین ملانظر دانشیار گروه مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه علامه طباطبائی است. برخی از علایق پژوهشی ایشان ترجمهٔ چندرسانه‌ای، مسائل فرهنگی و اجتماعی در ترجمه و کاربرد رایانه در ترجمه است.

ارغوان عمرانی‌پور کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه علامه طباطبائی است. برخی از علایق پژوهشی ایشان ترجمهٔ چندرسانه‌ای، مسائل فرهنگی اجتماعی در ترجمه، ترجمهٔ شفاهی و کاربرد رایانه در ترجمه است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۹)، صص ۱۲۷-۱۵٤

Doi: 10.22067/lts.v53i2.85499

مقالهٔ پژوهشی

ترجمهٔ گزاره‌های فراگفتمانی در گفتمان سیاسی تد: بررسی کم تخصیصی معنایی میان زبان انگلیسی و فارسی در پیکرهٔ موازی

رضا کاظمیان* (گروه زبان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

مهرداد واشقانی فراهانی (گروه زبان‌شناسی کاربردی و مطالعات ترجمه، دانشگاه لایپزیک، لایپزیک، آلمان)

چکیده

گزاره‌های فراگفتمانی از عناصر مهم فراگفتمانی‌اند که برای برقراری ارتباط میان بخش‌های مختلف گفتمان و همچنین کمک به مخاطبان (خواننده و شنونده) در درک روابط کاربردشناختی به‌کار می‌روند. پژوهش حاضر با هدف بررسی این عناصر فراگفتمانی و ارائهٔ پژوهشی پیکره‌محور و مقایسه‌ای بر روی برخی از مهم‌ترین گزاره‌های فراگفتمانی موجود در زبان انگلیسی و فارسی انجام شد. بدین‌منظور، تعداد ده سخنرانی تد با محوریت ژانر سیاسی به زبان انگلیسی به‌صورت تصادفی انتخاب و به همراه ترجمهٔ فارسی آن در نرم‌افزار پیکره‌ساز اسکچ انجین بارگذاری شد. برای بررسی و دسته‌بندی گزاره‌های فراگفتمانی، چهارچوب هایلند (۲۰۰۵) انتخاب شد. در این چهارچوب عناصر فراگفتمانی به دو دستهٔ اصلی تبادل و تعامل، تقسیم می‌شوند که گزاره‌ها در دستهٔ نخست قرار می‌گیرند. از بررسی‌های مقابله‌ای میان این عناصر و ترجمهٔ فارسی آن‌ها، این موضوع دریافت شد که به‌طور کلی فرایند ترجمهٔ این عناصر را می‌توان در قالب دو راهبرد کلی (ترجمهٔ تحت‌اللفظی و کم‌تخصیصی) توصیف نمود که فرایند کم‌تخصیصی خود متشکل از سه نوع دیگر (حذف، توسیع و تحدید) است. از دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان به درک وجود رابطه‌ای معنادار میان نوع گزاره‌ها و نوع خاص راهبرد به‌کاررفته اشاره کرد. با استفاده از عملیات آماری و کمی حاصل از بررسی داده‌های موجود مشخص شد گزاره‌های قوی غالباً به‌صورت تحت‌اللفظی ترجمه می‌گردند، در حالی که گزاره‌های ضعیف نظیر and

* نویسنده مسئول r.kazemian@fgn.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۰۴

گاهی اوقات به‌صورت تحت‌اللفظی و گاهی تحت عنوان فرایندهای کم‌تخصیصی ترجمه می‌شوند. یافته‌های این تحقیق می‌تواند در پژوهش‌های آتی در زمینهٔ مطالعات ترجمهٔ پیکره‌محور و زبان‌شناسی مقابله‌ای استفاده شود.

کلیدواژها: فراگفتمان، فراگفتمان تبادلی، گزاره‌های فراگفتمانی، ترجمه، کم‌تخصیصی، پیکره‌های موازی

۱. مقدمه

بیش از چهار دهه است که فراگفتمان[1] و به‌شکل خاص عناصر آن مورد توجه پژوهشگران مختلف (شیفرین[2]، ۱۹۸۰؛ وندکاپل[3]، ۱۹۸۵؛ کریسمور[4]، ۱۹۸۹؛ هایلند[5]، ۲۰۱۹،۲۰۰٤،۲۰۰۰ و غیره) قرار گرفته و همچنان نیز این عناصر از موضوعات مهم و مورد علاقهٔ پژوهشگران این حوزه است. فراگفتمان، اصطلاحی است برای اطلاق به عباراتی که در متن برای برقراری معانی تعاملی به‌کار برده می‌شوند. این معانی برای کمک به نویسنده یا گوینده برای بیان دیدگاه خود و همچنین همراهی با خوانندگان یا شنوندگان به‌عنوان عضوی از جامعهٔ خاصی به‌کار می‌روند (هایلند، ۲۰۱۹). عناصر فراگفتمانی در الگوی بینافردی هایلند (۲۰۰۵ و ۲۰۱۹) به انواع گوناگونی تقسیم می‌گردند؛ یک دسته از این عبارات، گزاره‌ها[6] هستند که عموماً با عنوان نقش‌نماهای گفتمان[7] شناخته شده و از حجم و تنوع بالای مطالعاتی (شیفرین، ۱۹۸۷؛ ردکر[8]، ۱۹۹۰؛ فریزر[9]، ۱۹۹۹؛ فیشر[10]، ۲۰۰٦) برخوردارند. گزاره‌ها، نشانگرهایی هستند که برای کمک به خوانندگان و شنوندگان برای تفسیر روابط کاربردشناختی موجود در

1. metadiscourse
2. Schiffrin
3. Vande Kopple
4. Crismore
5. Hyland
6. transitions
7. discourse markers
8. Redeker
9. Fraser
10. Fischer

متن به‌کار گرفته می‌شوند و در سه قالب کلی روابط اضافه‌ای، مقایسه‌ای و نتیجه‌ای قرار می‌گیرند (هایلند، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۹).

از دلایل توجه پژوهشگران به بررسی گزاره‌ها (نقش‌نماهای گفتمان)، می‌توان به کم‌تخصیصی[1] معنایی (اسپورن[2]، ۱۹۹۷؛ دوپوت و زوفرای[3]، ۲۰۱۷؛ کریبل[4]، آبوچکی[5]، بورکزایتینه[6]، فورکو[7]، ندولوژکو[8]، راکویسین، الشکویچینه و زیکانوا[9]، ۲۰۱۹) این عبارت اشاره کرد که حاصل کاربردهای چندگانهٔ این گزاره‌هاست. کم‌تخصیصی دارای انواع گوناگونی است و براساس داده‌های تک‌زبانه و چندزبانه تعریف آن نیز متغیر است. از آنجا که داده‌های مورد نظر این پژوهش تک‌زبانه نیستند، کم‌تخصیصی‌بودن را می‌توان بدین شکل تعریف نمود: عدم تطابق میان یک صورت مشخص در زبانی و ترجمهٔ آن در زبانی دیگر که می‌تواند به‌صورت‌های مختلفی نظیر حذف[10]، توسیع و تحدید معنایی (بارنول[11]، ۱۹۸۰؛ دیویس[12]، ۲۰۰۷؛ بیکر[13]،۲۰۱۱؛ چسترمن[14]، ۲۰۱۶) ظاهر شود.

پیکره‌های موازی از منابع بسیار ارزشمندی هستند که ما را در بررسی‌های مقابله‌ای برای یافتن تفاوت‌های ظریف کاربردشناختی گزاره‌ها میان زبان‌های گوناگون یاری می‌کنند. در زبان فارسی اکثر پیکره‌های موجود تک‌زبانه و از طرفی نیز منحصراً متشکل از متون نوشتاری‌اند که از منابع رسمی نظیر روزنامه‌ها، متون علمی و دانشگاهی فراهم آمده‌اند. از همین رو، هنگام بررسی عناصر فراگفتمانی در

1. under-specification
2. Spooren
3. Dupont & Zufferey
4. Crible et al.
5. Abuczki
6. Burksaitiene
7. Furko
8. Nedoluzhko
9. Rackeviciene, Oleskeviciene, & Zikanova
10. omission
11. Barnwell
12. Davies
13. Baker
14. Chesterman

داده‌های گفتاری دو یا چند زبان، فقدان پیکرهٔ گفتاری و موازی به‌شدت احساس می‌گردد.

سخنرانی‌های تد[1]، اشاعه‌دهندهٔ ارائه‌هایی با تنوع موضوعی گسترده‌اند که معمولاً به زبان انگلیسی ارائه و سپس به تعداد بسیاری زبان دیگر (از جمله فارسی) ترجمه می‌شوند. از این سخنرانی‌ها می‌توان به‌عنوان منابع گفتاری باارزشی یاد کرد که مسیر را برای بررسی عناصر فراگفتمانی در داده‌های گفتاری هموار می‌کنند و پژوهش حاضر نیز از آن‌ها برای ایجاد پیکره‌های موازی برای انجام بررسی‌های مورد نظر بهره می‌برد.

با عنایت به مطالب فوق در خصوص فقدان پیکرهٔ موازی گفتاری انگلیسی_فارسی، عمده پژوهش‌های پیکره‌محور به‌ویژه پیکره‌محور موازی و گفتاری (برای نمونه زارعی‌فرد و علینژاد، ۲۰۱٤؛ عموزاده و زارعی‌فرد، ۲۰۱۹) انجام شده بر روی عناصر فراگفتمانی در زبان فارسی بسیار محدود است و اغلب پژوهش‌های موجود (غفوری و عقبی‌طلب، ۲۰۱۲؛ کربلائی و دوائی، ۲۰۱۳؛ طارمی، تاکی و یوسفیان، ۱۳۹۷) بر روی داده‌های نوشتاری تمرکز داشته‌اند. لذا پژوهش حاضر برای ارائهٔ مطالعه‌ای پیکره‌بنیاد در خصوص کم‌تخصیصی معنایی به‌عنوان راهکاری برای ترجمهٔ گزاره‌ها کار خود را آغاز می‌کند و در پی پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. چه راهکارهایی تحت عنوان کم‌تخصیصی معنایی می‌تواند در خصوص ترجمهٔ گزاره‌ها به‌کار گرفته شود؟
۲. آیا رابطهٔ معناداری میان نوع گزاره‌ها و نوع کم‌تخصیصی به‌کاررفته در ترجمهٔ آن‌ها وجود دارد؟
۳. در صورت پاسخ مثبت به سؤال ۲، دلیل این رابطه چه چیزی است؟

1. Ted Talks (https://www.ted.com)

۲. پیشینهٔ پژوهش و چهارچوب نظری

۲. ۱. فراگفتمان

اصطلاح فراگفتمان را نخستین‌بار زلیگ هریس[1] (۱۹۵۹) معرفی کرد و پس از وقفه‌ای چندساله، توجه پژوهشگرانی نظیر ویلیامز[2] (۱۹۸۱)، وندکاپل (۱۹۸۵) و کریسمور (۱۹۸۹) را به خود جلب نمود. این اصطلاح شامل دامنهٔ گسترده‌ای از عناصر انسجامی و بینافردی است (هایلند، ۲۰۱۹) که قرار دادن آن‌ها در دسته‌بندی‌های دقیق و مشخص کار آسانی نبوده و دسته‌بندی‌های گوناگونی برای تعیین مرز برای این عناصر توسط پژوهشگران مختلفی (میر[3]، ۱۹۷۵؛ ویلیامز، ۱۹۸۱؛ وندکاپل، ۱۹۸۵؛ کریسمور و همکاران، ۱۹۹۳؛ هایلند، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۹) ارائه شده است. اگرچه میر (۱۹۷۵) و ویلیامز (۱۹۸۱) پیشگامان دسته‌بندی عناصر فراگفتمانی بودند، دسته‌بندی وندکاپل را به‌دلیل تأثیر مشهود در دسته‌بندی‌های پس از خود (کریسمور و فارنزورث[4]، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۰؛ اینتراپراوات[5] و استفنسن[6]، ۱۹۹۵؛ چنگ[7] و استفنسن، ۱۹۹۶) می‌توان یکی از دسته‌بندی‌های مهم دانست. هایلند (۲۰۰۵، ۱۹۹۹ و ۱۹۹۸) از جمله افرادی است که با اعمال اصلاح و تغییرات اساسی در دسته‌بندی وندکاپل (۱۹۸۵) و ایجاد زیردسته‌های بیشتر برای تعیین دقیق کارکردهای عناصر فراگفتمانی، چهارچوب و طبقه‌بندی مورد نظر خود را معرفی کرد. چهارچوب و دسته‌بندی هایلند (۲۰۰۵) نزد پژوهشگران زبان فارسی نیز محبوب بوده و مطالعات نسبتاً فراوانی با رویکردهای گوناگون در قالب این چهارچوب انجام شده است (رضاقلی فامیان و کارگر، ۱۳۹۲؛ عبداللهزاده و میرزاده، ۱۳۹۶؛ طارمی، تاکی و یوسفیان، ۱۳۹۷؛ غفوری و عقبی‌طلب، ۲۰۱۲؛ کربلائی و دوائی، ۲۰۱۳؛ زارعی‌فرد و

1. Zelig Harris
2. Williams
3. Meyer
4. Farnsworth
5. Intaraprawat
6. Steffensen
7. Cheng

علینـژاد، ۲۰۱٤؛ عمـوزاده و زارعـی‌فـرد، ۲۰۱۹) کـه تـا حـدودی از رویکـرد پـژوهش حاضـر فاصـله دارنـد و پـرداختن بـه تک‌تـک آن‌هـا در ایـن جسـتار نمی‌گنجـد. فراگفتمـان در الگـوی بینـافردی و دسـته‌بندی هایلنـد (۲۰۰۵) دارای دو بعـد اصـلی، تبـادل و تعامـل، اسـت؛ بـه عبـارت دیگـر عناصـر گفتمـانی ابتـدا بـه دو دسـتهٔ اصـلی تبـادلی[1] و تعـاملی[2] تقسـیم می‌شـوند و هـر کـدام نیـز انـواعی دارنـد کـه در جـدول ۱ قابـل مشـاهده اسـت. منظور از فراگفتمـان تبـادلی، عناصـری هسـتند کـه بـرای سـازماندهی اطلاعـات گـزاره‌ای در مـتن بـه شـکلی کـه مخاطـب آن را منسـجم و متقاعدکننـده دریابـد بـه‌کار بـرده می‌شـوند (هایلند، ۲۰۱۹). از طـرف دیگـر فراگفتمـان تعـاملی بـرای جلـب نظـر مخاطبـان بـه دیـدگاه نویسـنده یـا گوینـده بـه‌کار مـی‌رود و قصـد دارد مخاطـب را در گفتمـان جـاری دخیـل و درگیر نماید (هایلند، ۲۰۱۹).

جدول ۱. الگوی بینافردی فراگفتمان هایلند (۲۰۰۵)

فراگفتمان	فراگفتمان تبادلی	گزاره‌ها
		چهارچوب‌سازها۳
		ارجاع‌های درون‌متنی٤
		شواهد٥
		تأویل‌رمزها٦
	فراگفتمان تعاملی	تردیدنماها۷
		یقین‌نماها۸
		نگرش‌نماها۹
		خوداظهارها۱۰
		دخیل‌سازها۱۱

1. interactive
2. interactional
3. frame markers
4. endophoric markers
5. evidentials
6. code glosses
7. hedges
8. boosters
9. attitude markers
10. self-mentions
11. engagement markers

جدول ۱ نشان می‌دهد عناصر فراگفتمانی انواع گوناگونی دارند که پژوهش حاضر تنها به دنبال بررسی یکی از آن‌ها، یعنی گزاره‌هاست. همان‌طور که پیش‌تر آمد، گزاره‌ها را می‌توان همان نقش‌نماهای گفتمانی در نظر گرفت. این نوع فراگفتمان تبادلی نشانگر روابط موجود میان بندهای[1] جمله‌واره است که به مخاطب جهت درک بهتر کلام کمک می‌کند. روابط مذکور قابل تقسیم به انواع گوناگونی نظیر افزایش، مقایسه و نتیجه‌اند. روابط به شرح زیرند:

الف. افزایش: هنگامی که گزاره‌ها برای اضافه نمودن مواردی به یک بحث به‌کار می‌روند (مانند، و، به‌علاوه، به‌اضافه و غیره)؛

ب. مقایسه: هنگامی که گزاره‌ها برای نمایان کردن شباهت و تفاوت میان بخش‌های گفتمان به‌کار گرفته می‌شوند. (مانند، همچنین، ایضاً، اما، در مقابل، با وجود این و غیره)؛

ج. نتیجه: هنگامی که گزاره‌ها برای نشان دادن روابط علت و معلولی به‌کار می‌روند (مانند، پس، بنابراین، از این رو).

۲. ۲. ترجمهٔ گزاره‌ها

پیشینهٔ مطالعاتی گسترده‌ای در خصوص ترجمهٔ گزاره‌ها در زبان‌های مختلف وجود دارد (مانند آلتنبرگ[2]، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۷؛ دگند[3]، ۲۰۰٤؛ آیمر[4]، ۲۰۰۷؛ کوئنکا[5]، ۲۰۰۸؛ مورتیر[6] و دگند، ۲۰۰۹) اما بررسی همهٔ آن‌ها از حوصله این بحث خارج است و بیشتر سعی می‌شود نزدیک‌ترین پژوهش‌ها از نظر رویکرد و روش کار به این پژوهش بررسی شوند. مضافاً اینکه در زبان فارسی چنین تحقیقی صورت نگرفته است و می‌توان گفت تحقیق فعلی اولین در نوع خود است.

1. clauses
2. Altenberg
3. Degand
4. Aijmer
5. Cuenca
6. Mortier

از پژوهش‌های نزدیک به پژوهش حاضر می‌توان به هوک و همکاران (۲۰۱۷) اشاره کرد. آن‌ها با دسترسی به پیکره‌های موازی حاصل از ترجمهٔ مناظرات پارلمانی از زبان انگلیسی به چهار زبان دیگر (هلندی، آلمانی، فرانسوی و اسپانیایی) به بررسی روابط انسجامی پرداخته‌اند. آن‌ها دریافتند که پیچیدگی شناختی[1] بر روابط انسجامی تأثیر می‌گذارد و این تأثیر در زبان‌های موجود در این پیکره متفاوت نبوده است. البته لازم به ذکر است که در پژوهش هوک و همکاران (۲۰۱۷) عوامل انسجامی عمومی نظیر and و since از دایرهٔ بررسی حذف شده‌اند.

دوپانت و زوفری (۲۰۱۷) نیز با توسل به پیکرهٔ سخنرانی‌های تد (کتولو و همکاران[2]، ۲۰۱۲) به بررسی تأثیر گونهٔ کاربردی[3]، جهت ترجمه و مهارت مترجم در تغییر معنا و حذف چهار نقش‌نمای امایی[4] در انگلیسی و فرانسوی پرداخته‌اند. آن‌ها پی بردند که این نقش‌نماها معمولاً یک یا دو معادل رایج دارند و همچنین ادعا کردند در ترجمهٔ عناوین سخنرانی‌های تد، ترجمه‌ها بیشتر تلویحی است. همچنین دریافتند میزان استفاده از فرایند حذف نسبت به دیگر فرایندهای ترجمه‌ای مشخصاً کمتر است.

نزدیک‌ترین پژوهش انجام‌شده به پژوهش حاضر را می‌توان پژوهش کریبل و همکاران (۲۰۱۹) دانست. آن‌ها نیز همانند پژوهش حاضر با استفاده از پیکره‌های موازی از سخنرانی‌های تد به بررسی کم‌تخصیصی معنایی در نقش‌ها و ترجمه‌های سه نقش‌نمای and، but و so پرداخته‌اند. پیکرهٔ موازی آن‌ها متشکل از ترجمه‌های تنها سه سخنرانی تد از زبان انگلیسی به چهار زبان دیگر (چکی، فرانسوی، مجارستاری و لتوانیایی) بوده است. اگرچه پژوهش آن‌ها از طرفی نمایانگر نقش همزمان ترجمه و حاشیه‌نویسی[5] پیکره‌های در تعیین سطوح چندگانهٔ کم‌تخصیصی

1. cognitive complexity
2. Cettollo et al.
3. register
4. concessive markers
5. annotation

بوده است، محدود شدن پژوهش آن‌ها به پیکرهٔ کوچک و تعداد نقش‌نمای گفتمان محدود نیز نقطه‌ضعف چشمگیری است که در پژوهش حاضر سعی شده رفع گردد.

از پژوهش‌های انجام شده در زبان فارسی در خصوص ترجمهٔ عناصر فراگفتمانی به دو پژوهش نزدیک به پژوهش حاضر می‌توان اشاره کرد.

احمدی (۱۳۹۰) پژوهشی را در قالب پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد برای بررسی ترجمهٔ نقش‌نماهای گفتمانی موجود در رمان هفتم هری پاتر به ترجمهٔ ویدا اسلامیه (۱۳۸۷) انجام داده است. وی همچنین به بررسی انطباق و عدم انطباق این عبارات در دو زبان مبدأ و مقصد پرداخته و این نکته را متذکر شده که در ترجمهٔ این عبارات توجه به معنای کاربردشناختی آن‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است. وی اهمیت ترجمهٔ نقش‌نماهای گفتمان را این‌طور تفسیر کرده است که ممکن است این عناصر در زبان مبدأ فاقد ارزش لغوی باشند اما هنگامی که به فارسی ترجمه می‌شوند در بعضی موارد غیرقابل حذف‌اند و نقش مهمی را در حفظ انسجام متن ایفا می‌کنند. از طرفی نیز حفظ این عناصر در ترجمه، سبکی مشابه به متن مبدأ ایجاد می‌کند.

از دیگر مطالعات نزدیک به این پژوهش می‌توان به امیریوسفی و همکاران (۱۳۹۸) اشاره کرد. آن‌ها نیز همچون پژوهش حاضر براساس چهارچوب هایلند به بررسی ترجمهٔ تردیدنماها که از عناصر فراگفتمان تعاملی‌اند، پرداخته‌اند. آن‌ها دریافتند که دانشجویان به‌دلیل توجه صرف به ترجمهٔ واژگان تخصصی از ترجمهٔ دقیق تردیدنماها غافل شده و در نتیجه، در ترجمهٔ متونی نظیر متون علمی که عدم قطعیت در آن‌ها در قالب تردیدنماها ظاهر شده، ناخواسته تأثیری منفی می‌گذارند؛ لذا اهمیت دقت مترجمان در ترجمهٔ این عناصر را متذکر شده‌اند.

۲. ۳. کم‌تخصیصی

لفظ کم‌تخصیصی در زمینه‌های مختلفی نظیر زبان‌شناسی صورتگرا (اگ[1]، ۲۰۱۰؛ اگ و ردکر، ۲۰۰۷؛ ارمر[2]، ۲۰۱۱) و روان‌شناسی (فریسون[3]، ۲۰۰۹؛ فریسون و پیکرینگ[4]، ۲۰۰۱) کاربرد دارد. کم‌تخصیصی در پژوهش حاضر، مفهومی است که در تحلیل گفتمان به‌کار می‌رود (مانند، اسپورن، ۱۹۹۷؛ دوپانت و زوفری، ۲۰۱۷؛ کریبل و همکاران، ۲۰۱۹) و به عدم انطباق میان صورت و معنا اشاره دارد. این عدم انطباق می‌تواند در متون تک‌زبانه و بیش از یک زبان ظاهر شود. در متون تک‌زبانه، منظور از کم‌تخصیصی معنایی، اختلاف میان معنی و تفسیر یک کلمه است در حالی که در متون بیش از یک‌زبانه (ترجمه‌ایی)، کم‌تخصیصی به راهبردهای ترجمه‌ای (حذف، توسیع و تحدید معنایی) برای ترجمهٔ یک عبارت از زبان مبدأ به مقصد اشاره دارد.

این‌طور که به‌نظر می‌رسد تاکنون در پژوهش‌های انجام‌شده در زبان فارسی، رویکردی به مضمون فوق در خصوص کم‌تخصیصی انجام نشده است. اگرچه در برخی مطالعات زبانی با رویکردی متمایز از پژوهش حاضر اشارات کوتاهی به این فرایند شده است (رفیعی، ۱۳۹۱؛ صحرائی، ۱۳۹۲)، پژوهش حاضر را می‌توان به‌عنوان نخستین گام در بررسی فرایند کم‌تخصیصی معنایی در خصوص ترجمهٔ گزاره‌ها با بهره‌گیری از پیکره‌های زبانی دانست.

با عنایت به مطالب فوق در خصوص پیشینه و چهارچوب مطالعاتی، پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی پیکره‌محور ترجمهٔ فارسی گزاره‌ها از زبان انگلیسی که در چهارچوب هایلند (۲۰۰۵) به‌عنوان یکی از عناصر فراگفتمانی تبادلی محسوب می‌شوند، بپردازد. بدین‌منظور، هدف این است که نحوهٔ ترجمهٔ این عبارات زبانی را در دو قالب ترجمهٔ تحت‌الفظی[5] این عبارات و کم‌تخصیصی معنایی بررسی کند. این پژوهش همچنین به‌دنبال کشف رابطهٔ میان نوع ترجمه و نوع خاص گزاره‌هاست.

1. Egg
2. Irmer
3. Frisson
4. Pickering
5. literal translation

۳. روش پژوهش

همان‌طور که قبلاً ذکر شد و از عنوان این پژوهش نیز بر می‌آید، این پژوهش پیکره‌محور است؛ لذا لازم است تا از پیکره‌های متعادل[1] و بازنما[2] براساس مقتضیات تحقیقاتی استفاده شود (آنتونی، ۲۰۰۹). اگرچه پیکره‌های موازی بسیاری برای زبان‌های مختلف دنیا موجود است، پیکره‌های دوزبانه بر پایهٔ داده‌های گفتاری در تمام زبان‌ها از جمله زبان فارسی بسیار نادرند و فقدان چنین پیکره‌هایی به‌شدت احساس می‌شود. اکثر پیکره‌های موجود در زبان فارسی از متون نوشتاری گردآوری شده و تا حدودی جنبهٔ گفتاری زبان فارسی نادیده گرفته شده است. همین‌طور پیکره‌های موجود نیز اکثراً تجاری بوده و هزینهٔ تهیهٔ آن‌ها گزاف می‌باشد. با توجه به کمبودهای مذکور، نگارندگان مجبور به تهیهٔ پیکره‌های مناسب برای انجام این پژوهش شدند. برای نیل به این هدف، تعداد ده سخنرانی از سخنرانی‌های تد به‌صورت تصادفی انتخاب شد. برای رعایت ملزمات همزمانی این ده سخرانی از سخنرانی‌های بازهٔ زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۸ انتخاب شد. این سخنرانی‌ها، ابتدا توسط مترجمان وبسایت تد که زبان فارسی زبان مادری آن‌ها بوده ترجمه و سپس توسط مترجمان حرفه‌ای ویرایش و به‌صورت زیرنویس در اختیار مخاطبان قرار گرفته است. تمامی سخنرانی‌ها از ژانر سیاسی انتخاب شده که در مورد موضوعاتی نظیر سیاست خارجی ایالات متحدهٔ آمریکا، انتخابات آمریکا، دموکراسی و برگزیت (خروج بریتانیا از اتحادیه اروپا) بوده‌اند. تمامی سخرانی‌ها توسط گویشوران بومی انگلیسی‌زبان (زن و مرد) و در مدت زمان ۱۰ تا ۲۰ دقیقه ارائه شده‌اند. پس از گردآوری متون انگلیسی و ترجمهٔ فارسی این سخنرانی‌ها، همگی برای تشکیل یک پیکرهٔ واحد متعادل و یک‌سویه با همدیگر ادغام شدند. پس از ادغام متون مبدأ و مقصد، همترازی در سطح جمله و در قسمت‌هایی در سطح پاراگراف به‌صورت دستی اعمال شد. لازم به ذکر است، علی‌رغم وجود ابزارهای همترازسازی، کیفیت انجام کار آن‌ها حداقل در مورد

1. balanced
2. representative

جفت فارسی و انگلیسی هنوز خیلی قابل اتکا نیست. حجم کلی این پیکره بالغ بر ۴۳۰۰۰ کلمه است که اطلاعات دقیق آن در جدول ۲ قابل مشاهده است. برای تشکیل پیکرهٔ مورد نیاز و انجام تحلیل‌های مورد نظر، نرم‌افزار اسکچ انجین[1] به‌کار گرفته شد. این نرم‌افزار که در محیط‌های ویندوز ، لینوکس و مک قابلیت کار دارد در ۲۰۰۳ توسط کیل گریف[2] در جمهوری چک طراحی شد. این نرم‌افزار به‌صورت تجاری در دسترس است و قابلیت‌های مختلفی از جمله پردازش متون در زبان‌های مختلف، طراحی پیکره‌های دوزبانه و چندزبانه، بررسی‌های گوناگون پیکره‌های و دسترسی آزاد و رایگان به تعدادی از مهم‌ترین و بزرگ‌ترین پیکره‌های دنیاست.

تصویر ۱. محیط نرم‌افزار زبان‌شناسی پیکره‌ای اسکچ انجین

تصویر ۲. واژهٔ but به‌عنوان نمونه و ترجمهٔ آن در خطوط واژه‌نما در پیکره

1. sketch engine
2. Adam Kilgarriff

تصویر ۳. واژهٔ however به‌عنوان نمونه و ترجمهٔ آن در خطوط واژه‌نما در پیکره

جدول ۲. اطلاعات پیکرهٔ موازی پژوهش

پیکره	تعداد کلمات	تعداد نمونه‌ها[1]	تعداد جملات
انگلیسی	۲۱٦٦٥	۲٥۳۹۰	۱٤٦۰
فارسی	۲۱۱٦٤	۲٤۲٤٤	۱٥۳۸
کل	٤۲۸۲۹	٤۹٦۳٤	۲۹۹۸

پس از ایجاد پیکرهٔ مورد نظر، ابتدا متن زبان مبدأ برای یافتن گزاره‌ها خطبه‌خط و به‌صورت دستی خوانده شد. به‌طور دقیق‌تر هدف از بررسی دستی پیکره به‌صورت دستی شناسایی عناصر فراگفتمانی در کل پیکره بود. پس از یافتن گزاره‌ها و دسته‌بندی آن‌ها بر مبنای مدل هایلند، بسامد و وقوع آن‌ها همراه با بافتی که عناصر در آن استفاده شده، توسط نرم‌افزار و با هدف انجام تحلیل‌های کمی محاسبه شد.

٤. یافته‌ها و بحث

پس از انجام اقدامات مقتضی در خصوص تهیهٔ پیکرهٔ مناسب و داده‌های لازم که در بخش پیشین به‌تفصیل شرح داد شد، تعداد ۱۵ گزارهٔ فراگفتمانی با مجموع

1. tokens

فراوانی ۵۹۹ در داده‌های زبان انگلیسی یافت شد و گزاره‌های and، but و so به‌ترتیب دارای بالاترین میزان فراوانی در میان گزاره‌های یافت شده‌اند که جزئیات آن در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. فراوانی گزاره‌های فراگفتمانی

گزاره‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
And	۲۲۲	۳۷/۰٦
But	۱۸٦	۳۱/۰۵
So	۸۸	۱٤/٦۹
Because	۷٦	۱۲/٦۸
So that	۵	۰/۸۳
Even though	٤	۰/٦٦
However	۳	۰/۵۰
Though	٦	۱
Despite	۱	۰/۱٦
Albeit	۱	۰/۱٦
Whereas	۲	۰/۳۳
On the other hand	۱	۰/۱٦
Although	۲	۰/۳۳
Furthermore	۱	۰/۱٦
In addition	۱	۰/۱٦
کل	۵۹۹	۱۰۰

پس از یافتن گزاره‌ها و تعیین فراوانی هر یک در پیکرهٔ انگلیسی نوبت به بررسی راهبردهای به‌کاررفته در ترجمهٔ هر یک در پیکرهٔ فارسی رسید. براساس داده‌های موجود راهبردهایی که مترجمان در ترجمهٔ این عناصر فراگفتمانی به‌کار گرفته‌اند را می‌توان به دو دستهٔ اصلی، ترجمهٔ تحت‌اللفظی و کم‌تخصیصی معنایی، تقسیم نمود.

براساس داده‌ها و آمارهای به‌دست‌آمده، قابل مشاهده در نمودار ۱، نوع رایج ترجمهٔ این عناصر را می‌توان ترجمهٔ تحت‌اللفظی (درایدن[1]، ۱۹۷۵؛ نیومارک[2]، ۱۹۸۱؛ بیکر، ۲۰۱۱؛ چسترمن، ۲۰۱۶) دانست. در این نوع از ترجمه، گزارهٔ مورد نظر دقیقاً معادل‌سازی شده و با معنا و نقشی مشابه به آنچه در زبان مبدأ بوده، ترجمه می‌گردد. نمونه‌هایی از این دست ترجمه را می‌توان در مثال‌های ۱-۶ ملاحظه نمود. همان‌گونه که از مثال‌های مذکور می‌شود، گزاره‌های مشخص شده بدون هیچ تغییری عیناً در ترجمه‌های فارسی لحاظ شده‌اند.

مثال ۱:

Theater is the essential art form of democracy, **and** we know this **because** they were born in the same city.

تئاتر شکل مطلق هنر از دموکراسی است، **و** این را میدانیم **چون** این دو در یک شهر پدید آمدند.

مثال ۲:

In addition, she has recruited other people in the community to also run for public office.

علاوه بر آن، او مشوق افراد دیگری هم از جامعه شد تا برای رسیدن به مناصب دولتی اقدام کند.

مثال ۳:

Even fascists seek community, **albeit** a frighteningly homogenous community where everyone looks the same and wears the same uniform and chants the same slogans.

حتی فاشیست‌ها به‌دنبال اجتماع هستند، **البته** اجتماعی به‌طرز وحشتناک یکدست که همه یکسان به‌نظر می‌رسند و یونیفورم مشابهی می‌پوشند و شعارهای یکسانی سر می‌دهند.

1. Dryden
2. Newmark

مثال ٤:

Furthermore, if we're going to really take seriously the need to ensure people share in the economic benefits, our businesses and corporations need a model of globalization that recognizes that they, too, have to take people with them .

به‌علاوه، اگر واقعاً به‌طور جدی می‌خواهیم مطمئن شویم که همهٔ افراد در تقسیم مزایای اقتصاد سهیم هستند، کسب‌وکارها و شرکت‌های ما به یک مدل جهانی شدن نیازمندند مدلی که مؤید آن است که آن‌ها نیز موظفند مردم را با خود همراه کنند.

مثال ۵:

We have to live simply, **so that** others can simply live.

باید ساده زندگی کنیم **تا** یقیه هم بتوانند زندگی کنند.

مثال ٦:

Welcome to neoliberalism, the zombie doctrine that never seems to die, however comprehensively it is discredited.

به نئولیبرالیسم خوش آمدید، دکترینی خون‌آشام که ظاهراً قرار نیست از میان برود، هرچند اعتبارش کاملاً از بین رفته.

نمودار ۱. میزان فراوانی دو راهبرد ترجمهٔ گزاره‌ها

نمودار ۱ نشان می‌دهد که ترجمهٔ تحت‌اللفظی به‌عنوان راهبرد غالب در ترجمهٔ گزاره‌های فراگفتمانی مورد استفاده قرار گرفته که این موضوع همسو با نظر بارخودارف[1] (۲۰۱۸) است. وی با ایجاد تمایز میان دو نوع اصلی ترجمه (آزاد و تحت‌اللفظی) با استفاده از واحدهای مورد ترجمه، معتقد است ترجمهٔ تحت‌اللفظی غالباً در مورد ترجمهٔ واحدهای کوچک صدق می‌کند که این موضوع در مورد گزاره‌ها نیز صادق است.

راهکار دیگری که می‌توان در ترجمهٔ گزاره‌ها مشاهده نمود، کم‌تخصیصی معنایی است. همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، منظور از کم‌تخصیصی در پژوهش حاضر، عدم انطباق میان یک عبارت زبان مبدأ و ترجمهٔ آن در زبان مقصد است. با عنایت به داده‌های بررسی‌شده، کم‌تخصیصی در قالب چهار راهکار اصلی (حذف، توسیع معنایی، تحدید معنایی) قابل اعمال است.

الف. حذف

در این نوع از کم‌تخصیصی، مترجم به گمان اینکه عبارت مورد نظر فاقد اطلاعات مهم و ضروری است و حذف آن خللی در روند کلام پدید نمی‌آورد، آن را حذف می‌کند. عدم حضور گزاره‌های مورد نظر در ترجمهٔ فارسی نیز دال بر همین موضوع است که در مثال‌های ۷ و ۸ به‌خوبی قابل درک است.

مثال ۷:

And the problem is it’s not a G20, the problem is its G-Zero world that we live in.

مسئله اینه که این دیگه گروه ۲۰ نیست، مشکل اینه که ما دیگه در دنیای گروه صفر زندگی می‌کنیم.

مثال ۸:

But we know it's not going to happen until we, the people of the US., and people throughout the word, start making sure that they get public officials elected to their governments that really care about the constituents, they care about the people.

1. Barkhudarf

می‌دانیم که این امر محقق نمی‌شود مگر زمانی که ما مردم آمریکا و همهٔ مردم دنیا مطمئن شوند که صاحب‌منصبانی را به حکومت انتخاب می‌کنند که واقعاً به قانون اساسی و مردم اهمیت می‌دهند.

همان‌طور که از مثال‌های ۷ و ۸ مشخص است دو گزارهٔ مشخص‌شده در زبان مبدأ کاملاً در ترجمه‌های فارسی حذف شده‌اند. این گونه حذف را می‌توان به‌نوعی، تلویح[1] (چسترمن، ۲۰۱٦) نیز تلقی نمود. با عطف به کارکرد اصلی گزاره‌ها مبنی بر تسهیل درک رابطهٔ کاربرد شناختی موجود در کلام برای مخاطب، حذف آن‌ها را می‌توان به نوعی باور مترجم به درک تلویحی آن‌ها توسط مخاطب دانست.

ب. توسیع

در مطالعات زبان‌شناسی این موضوع پذیرفته است که نقش‌نماهای گفتمان دارای حوزه‌های معنایی گوناگونی هستند. از جمله می‌توان به توسیع اشاره کرد (مقدم‌کیا، ۱۳۸۳). در توسیع معنایی، گزاره‌ها از معنای خاص خود که دامنهٔ محدودتری را در بر می‌گیرد به معنایی کلی‌تر و با دامنهٔ معنایی و کاربردشناختی وسیع‌تری ترجمه می‌گردند. این موضوع در خصوص عناصر فراگفتمانی نیز صدق می‌کند. برای درک بهتر این موضوع می‌توان به مثال‌های ۹ و ۱۰ اشاره کرد. در مثال‌های ۹ و ۱۰ گزارهٔ but در ترجمهٔ فارسی معادل «و» آمده است. حوزهٔ معنایی but، حول محور ارائهٔ مقایسه و تناقض و تضاد است (فریزر، ۱۹۹۹ و ۲۰۱۵) و معادل تحت‌الفظی آن در فارسی «اما» است. این در حالی است که در ترجمهٔ فارسی، از «و» استفاده شده که حوزهٔ معنایی گسترده‌تری نظیر تشریح[2]، تقابل[3]، استنتاج[4] و تناوب[5] را در فارسی در بر می‌گیرد که نمونهٔ بارز توسیع معنایی گزاره‌ها به‌حساب می‌آید. به‌عبارت دیگر، در توسیع معنایی گزاره‌ها رو به ضعیف و چندکاره شدن معادل سازی می‌گردند

1. implication
2. elaboration
3. contrast
4. inference
5. alternation

(اوتس[1]، ۲۰۰۰). در نمونهٔ ۹، در زبان مبدأ استفاده از but به‌عنوان نشانه‌ای برای ایجاد نوعی تضاد به‌کار گرفته شده است تا بتواند موضوعی را برجسته کند، در حالی که در ترجمهٔ فارسی آن شاهد چنین برجستگی نیستیم و معنی توسعه‌یافتهٔ حاصل از «و» این حس را نمی‌تواند منتقل کند.

مثال ۹:

Now, the truth is, I wasn't really political, I was just a French horn player. **But** I had a bit of an epiphany, and they had detected it, and it was causing some confusion.

حالا حقیقت اینکه، من اصلاً سیاسی نبودم، فقط یه نوازنده کُر فرانسوی بودم. **و** سرم یکم بوی قرمه‌سبزی می‌داد، و اونا هم اینو فهمیده بودن، و گیجشون کرده بود.

همانند مثال بالا، در مثال ۱۰ نیز شاهد توسیع هستیم؛ چراکه استفاده از but به‌عنوان عنصری برای ایجاد وقفه و نوعی تمایز میان پاره‌گفت جاری و پاره‌گفت قبلی درج شده است، در حالی که در ترجمهٔ فارسی نمی‌توان صراحتاً رأی به چنین نظری داد و عنصر «و» مشخصاً علاوه بر تضاد نمایان‌گر معانی دیگری نیز هست که همین موضوع از میزان برجستگی و تضاد پاره‌گفت جاری می‌کاهد.

مثال ۱۰:

But more than that, I said, "what an opportunity."

و بیشتر از اون گفتم، «چه موقعیتی».

ج. تحدید

تحدید معنایی، برعکس توسیع معنایی است. در این نوع کم‌تخصیصی معنایی، گزاره‌ها به‌صورتی در ترجمه معادل‌سازی می‌شوند که حوزهٔ معنایی محدودتری را در بر می‌گیرند و به‌عبارتی از گزارهٔ ضعیف به قوی تغییر می‌یابند. نمونه‌های مشخص تحدید معنایی را می‌توان در مثال‌های ۱۱ و ۱۲ مشاهده کرد. در مثال ۱۱ برای گزارهٔ and که گزاره‌ای چندکاره و ضعیف[2] (اوتس، ۲۰۰۰) است و حوزهٔ معنایی وسیعی را پوشش می‌دهد، در فارسی «اما» برگزیده شده است که نمونه‌ای روشن از تحدید

1. Oats
2. weak

معنایی است و مترجم با کاربردهای معنایی مختلف این گزاره را به کاربرد تقابلی آن محدود کرده است.

مثال ۱۱:

Shakespeare in the Park had been founded as a program for access, **and** it was now the hardest ticket to get in New York City.

به این معنی که شکسپیر در پارک بعنوان برنامه‌ای برای دسترسی راحت ایجاد شد **اما** حالا بلیتش یکی از نایاب‌ترین‌ها در نیویورک‌سیتی بود.

نمونهٔ مشابه دیگر نظیر مثال ۱۱ را می‌توان در مثال ۱۲ یافت که در آن نیز and معادل یا در زبان فارسی ترجمه شده است و در اقدامی مشابه دامنهٔ معنایی گستردهٔ آن به کاربرد تناوبی[1] آن محدود شده است.

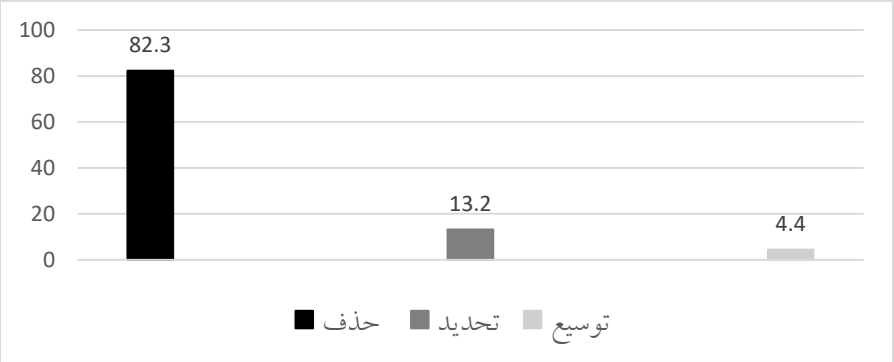
مثال ۱۲:

Where we have been ignored **and** exploited, we can revive our politics.

زمانی که نادیده گرفته شویم **یا** از ما بهره‌کشی شود، می‌توانیم امور سیاسی را راه‌اندازی کنیم.

با توجه به داده‌های موجود و نمودار ۱، کم‌تخصیصی معنایی (حذف، توسیع و تحدید) بیش از ۲۰ درصد از انواع ترجمهٔ گزاره‌ها را به خود اختصاص داده است. از این مقدار، حذف و تحدید به‌ترتیب دارندهٔ بیشترین و کمترین میزان فراوانی‌اند که در نمودار ۲ قابل مشاهده است. راهبرد حذف که بیشترین سهم را در کم‌تخصیصی به خود اختصاص داده، سهمی بالغ بر ۱۸/۵ درصد از کل راهبردهای ترجمه را داراست؛ به عبارت دیگر، بیش از ۱۸ درصد از گزاره‌های فراگفتمانی موجود در سخنرانی‌های تحت بررسی در ترجمهٔ فارسی حذف شده‌اند که این خود مقدار قابل توجهی است.

1. alternative



نمودار ۲. میزان فراوانی انواع کم‌تخصیصی

پس‌از شناخت نسبتاً کامل در مورد انوع مختلف کم‌تخصیصی معنایی و میزان فراونی هر یک در ترجمه‌های موجود، نوبت به بررسی وجود رابطه‌ای معنادار میان نوع گزاره‌ها و استراتژی‌های به‌کاررفته در ترجمهٔ آن‌ها می‌رسد. همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، گزاره‌های فراگفتمانی را می‌توان معادل نقش‌نماهای گفتمانی در نظر گرفت. نقش‌نماهای گفتمان را براساس گستردگی حوزهٔ معنایی و نقش‌های کاربردشناختی می‌توان به دو نوع صعیف و قوی تقسیم کرد. نقش‌نماهای ضعیف معمولاً به آن دسته از نقش‌نماهایی اطلاق می‌شود که حوزهٔ معنایی و کاربردشناختی گسترده‌تری را در بر می‌گیرند. برای مثال، نقش‌نمای «و» به‌عنوان یک نقش‌نمای ضعیف در زبان فارسی دارای دامنهٔ معنایی وسیعی است و می‌تواند نقش‌های گوناگونی (تشریح، تناقض، تناوب و استنتاج) را ایفا کند. این در حالی است که نقش‌نماهای قوی دربرگیرندهٔ حوزهٔ معنایی و کاربردشناختی محدودتری هستند (اوتس، ۲۰۰۰). به‌عنوان نمونه، «به‌اضافه» نقش‌نمایی قوی است که دارای نقش کاربردی محدودی (تشریح) است. این موضوع در مورد زبان انگلیسی نیز صادق است. برای نمونه ، نقش‌نماهای ضعیف در زبان انگلیسی so، but و and و نقش‌نماهای قوی in addition، however و furthermore می‌باشند. اکنون سؤال پیش رو این است که آیا می‌توان براساس نوع خاص گزاره (ضعیف و قوی) قائل به نوع خاصی از ترجمه شد؟ برای رسیدن پاسخی معقول و قابل اتکا لازم است آماری دقیق از میزان و نوع ترجمهٔ

گزاره‌ها ارائه شود. جدول ٤ نمایانگر نوع و میزان فراوانی راهبردهای مختلف در ترجمهٔ تمامی گزاره‌های یافت‌شده و بررسی‌شدهٔ این پژوهش است.

جدول ٤. فراوانی انواع راهبردهای ترجمه، در ترجمهٔ گزاره‌های فراگفتمانی

گزاره‌ها	فراوانی	میزان ترجمهٔ تحت‌اللفظی (درصد)	میزان حذف (درصد)	میزان توسیع (درصد)	میزان تحدید (درصد)
And	۲۲۲	٦۳/۹٦	۳٤/٪۲۳		۱/۸۰
But	۱۸٦	۹٥/۱٦	۲/۱٥	۱/٦۱	۱/٦۱
So	۸۸	٥۳/٤	۳۱/۸۱	۱۲/٥	۲/۲۷
Because	۷٦	۹۷/۳٦	۲/٦۳		
So that	٥	۱۰۰			
Even though	٤	۱۰۰			
However	۳	۱۰۰			
Though	٦	۱۰۰			
Despite	۱	۱۰۰			
Albeit	۱	۱۰۰			
Whereas	۲	۱۰۰			
On the other hand	۱	۱۰۰			
Although	۲	۱۰۰			
Furthermore	۱	۱۰۰			
In addition	۱	۱۰۰			

همان‌طور که در جدول ٤ قابل مشاهده است، رابطهٔ معناداری میان چهار گزارهٔ ابتدایی (ضعیف) و نوع ترجمه وجود دارد. به عبارت دیگر، تعداد قابل توجهی از گزاره‌های ضعیف به‌صورت‌های مختلفی توسط فرایند کم‌تخصیصی ترجمه شده‌اند، در حالی که مابقی گزاره‌ها (قوی) غالباً به‌صورت تحت‌اللفظی ترجمه شده‌اند. نمونهٔ بارز این موضوع را می‌توان در ترجمهٔ پرتکراترین گزاره یعنی and ملاحظه نمود. جدول ٤ نشان می‌دهد تعداد وقوع گزارهٔ and در ترجمهٔ فارسی حدود ۳٥ درصد کاهش یافته و حذف شده است که بیشترین میزان حذف را در میان دیگر گزاره‌ها

داشته است. راهبرد حذف به میزان متفاوتی در خصوص دیگر گزاره‌های ضعیف نیز صدق می‌کند و گزاره‌های so، but و because پس از and به‌ترتیب بیشترین میزان حذف را به خود اختصاص داده‌اند.

از دیگر فرایندهای کم‌تخصیصی، توسیع معنایی است. از آنجا که گزاره‌ای با وسعت معنایی و کاربردشناختی بالاتری نسبت به and عملاً وجود ندارد، در ترجمهٔ این گزاره فرایند توسیع معنایی صفر است؛ چراکه قابل ارتقا به گزارهٔ دیگری نیست. اما در موارد دیگر نظیر so و but به‌دلیل وجود گزاره‌ای گسترده‌تر نظیر and که معادل فارسی آن «و» می‌تواند معنا و نقش مشابهی (تقابل و استنتاج) را ایفا کند شاهد توسیع معنایی هستیم. در فرایند مقابل توسیع، یعنی تحدید، سه نقش‌نمای and، so و but اگرچه به میزان اندکی ولی تحت تأثیر این نوع از کم‌تخصیصی معنایی قرار می‌گیرند.

۵. نتیجه‌گیری

گزاره‌های فراگفتمانی به‌عنوان پرتکرارترین عناصر فراگفتمانی (هایلند، ۲۰۱۹)، از عناصر مهم و تجلی‌گر انسجام کلام به‌حساب می‌آیند؛ لذا در ترجمه نیز حضور آن‌ها در متون مقصد به اندازهٔ متون مبدأ مهم و تأثیرگذار است. از این رو بررسی مقابله‌ای این عناصر در سخنرانی‌های تد به زبان انگلیسی و همچنین ترجمهٔ فارسی آن‌ها در قالب پژوهش پیکره‌بنیاد حاضر انجام پذیرفت. بررسی‌های صورت‌گرفته حاکی از این مسئله است که تعداد گزاره‌های فراگفتمانی در متن مبدأ و مقصد به‌صورت فاحش متفاوت است، به‌صورتی که بیش از ۱۸ درصد از این گزاره‌ها کاملاً در متن مقصد حذف شده‌اند که دلایلی نظیر کم‌اهمیت دانستن این گزاره‌ها توسط مترجم و همچنین فقدان بار معنایی و مفهومی تأثیرگذار در متن (بیکر، ۲۰۱۱) می‌تواند توجیه این امر باشد. البته این مسئله که چرا مترجم حضور گزاره‌ها در متن مقصد را کم‌اهمیت می‌داند در حالی که گوینده و نویسنده با به‌کارگیری این عناصر در متن مبدأ آن‌ها را مهم دانسته خود قابل تأمل است و پژوهشی جداگانه می‌طلبد. پژوهش حاضر نشان داد دو راهبرد اصلی، ترجمهٔ تحت‌اللفظی و کم‌تخصیصی، در ترجمهٔ گزاره‌ها

به‌کارگرفته شده است که نوع اول براساس بررسی‌های کمی، راهبرد غالب بوده است. کم‌تخصیصی خود به انوع دیگری نظیر حذف، توسیع و تحدید قابل تقسیم است. از میان سه نوع مذکور، نوع اول بیشترین فراوانی کاربرد را داشته است. پژوهش حاضر همچنین با تقسیم گزاره‌ها به دو نوع ضعیف و قوی (اوتس، ۲۰۰۰)، این موضوع را که رابطهٔ معناداری میان نوع گزاره‌ها و راهبردهای به‌کاررفته وجود دارد، تأیید نمود. براساس داده‌های موجود تمامی گزاره‌های قوی، به‌صورت تحت‌اللفظی ترجمه شده‌اند. این در حالی است که بیش از ۲۳ درصد از گزاره‌های ضعیف بنابر دلایل مختلف، نظیر گستردگی دامنهٔ معنا و ذات چندکاربردی این عناصر تحت فرایندهای کم‌تخصیصی ترجمه شده‌اند. نتیجهٔ حاصل، یعنی اعمال کم‌تخصیصی در خصوص گزاره‌های ضعیف همسو با نتیجه‌ای است که کریبل (۲۰۱۹) از بررسی این گزاره‌ها در ترجمه‌های چکی، فرانسوی، مجارستانی و لتونیایی گرفتند. آن‌ها کم‌تخصیصی را در مورد سه گزارهٔ and، but و so بررسی کرده‌اند و کم‌تخصیصی را در خصوص هر سه مورد تأیید کرده‌اند. پژوهش حاضر نیز با اتخاذ نظری مشابه ضمن تأیید کم‌تخصیصی در خصوص ترجمهٔ گزاره‌های مذکور در زبان فارسی، گزارهٔ because را نیز به سه گزارهٔ بررسی‌شده اضافه نمود. اگرچه این پژوهش از جمله نخستین پژوهش‌هایی است که با رویکرد مقابله‌ای، پیکره‌بنیاد و تمرکز صرف بر روی گفتمان شفاهی، گزاره‌های فراگفتمانی را بررسی و تحلیل کرده است، آخرین نوع از این پژوهش‌ها نخواهد بود و حوزهٔ عناصر فراگفتمانی و مطالعات پیکره‌بنیاد زبان فارسی پژوهش‌های فراوانی را می‌طلبد تا دیگر عناصر نیز به‌خوبی ارزیابی شوند و دسته‌بندی مناسبی براساس داده‌های زبان فارسی تهیه شود.

کتابنامه

احمدی، م. (۱۳۹۰). *بررسی ترجمهٔ نقش‌نماهای گفتمانی در رمان هری پاتر و یادگاران مرگ، نوشتهٔ جی. کی. رولینگ*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه سیستان و بلوچستان، سیستان و بلوچستان.

امیریوسفی، م.، رضوانی سیچانی، ب.، و رضوانی سیچانی، ا. (۱۳۹۸). مدیریت ریسک: راهبردی برای ترجمهٔ دقیق‌تر تردیدنماهای متون علمی. *پژوهش‌های زبان‌شناسی*، *۱۱*(۲)، ۲۵-٤٤.

رفیعی، ع. (۱۳۹۱). مفهوم عامل در واژه‌های مشتق زبان فارسی. *پژوهش‌های زبان‌شناسی*، *٤*(۷)، ۱۹-۳۲.

رولینگ، جی. کی. (۱۳۸۷). *هری پاتر و یادگران مرگ*. ترجمهٔ وید اسلامیه. تهران: کتابسرای تندیس.

صحرایی، ر (۱۳۹۲). نحو کودک؛ نحو تمام‌عیار شواهدی از روند فراگیری بخش مقوله‌ای و ساخت اطلاع زبان فارسی. *علم زبان*، *۱*(۱)، ۵۷-۸۲.

طارمی، ط.، تاکی، گ.، و یوسفیان, پ. (۱۳۹۷). جنسیت در مقالات علمی فارسی‌زبان: مطالعهٔ پیکره‌بنیاد نشانگرهای فراگفتمان تعاملی براساس انگارهٔ هایلند. *پژوهش‌های زبان‌شناسی*، *۱۰*(۱)، ۲۳-٤۲.

عبدالله زاده، ف. و میرزاده، ط. (۱۳۹٦). بررسی کتاب «فی الأدب العباسی، الرؤیة و الفنّ» عزالدین اسماعیل با تکیه بر الگوی فراگفتمانی هایلند. *لسان مبین*، *۹*(۲۹)، ۱۲۹-۱٤٦.

فمیان، ع.، و کارگر، م. (۱۳۹۲). تحلیل مقالات نقد کتاب‌های زبان‌شناسی ایران براساس الگوی فراگفتمان هایلند. *پژوهش‌های زبان‌شناسی*، *۵*(۹)، ۳۷-۵۲.

مقدم‌کیا، ر. (۱۳۸۳). «بعد»، نقش‌نمای گفتمان در زبان فارسی. *نامهٔ فرهنگستان*، *۷*(۳)، ۸۱-۹۸.

Aijmer, K. (2007). The interface between discourse and grammar: The fact is that. In A. Celle, & R. Huart (Eds.), *Connectives as discourse landmarks* (pp. 31-46). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.

Altenberg, B. (1999). Adverbial connectors in English and Swedish: Semantic and lexical correspondences. In H. Hasselgård, & S. Oksefjell (Eds.), *Out of corpora: Studies in honor of Stig Johansson* (pp. 249-268). Amsterdam, Netherlands: Rodopi

Altenberg, B. (2007). The correspondence of resultive connectors in English. *Nordic Journal of English Studies*, *6*(1), 1-26.

Amouzadeh, M., & Zareifard, R. (2019). Interactional metadiscourse of gender in Persian. *Pragmatics and Society*, *10*(4), 512-537.

Anthony, L. (2009). *Issues in the design and development of software tools for corpus studies*: The case for collaboration. In P. Baker (Ed.), *Contemporary corpus linguistic*s (pp. 87-104). London, England: Continuum.

Baker, M. (2011). *In other words: A coursebook on translation*. London, England: Routledge.

Barkhudarov, L. (2018). The problem of the unit of translation. In P. Zlateva (Ed.), *Translation as social action* (pp. 39-46). London, England: Routledge.

Barnwell, K. G. (1980). *Introduction to semantics and translation with special reference to Bible translation*. Dallas, Texas: Summer Institute of Linguistics.

Cettolo, M., Girardi, C., & Federico, M. (2012). *WIT: Web inventory of transcribed and translated talks*. In Proceedings of the 16th EAMT Conference (pp. 261-268). Trento, Italy.

Cheng, X., & Steffensen, M. (1996) Metadiscourse: A technique for improving student writing. *Research in the Teaching of English*, *30*(2), 149–81.

Chesterman, A. (2016). *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory. Revised edition*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Crible, L., Abuczki, Á., Burkšaitienė, N., Furkó, P., Nedoluzhko, A., Rackevičienė, S., & Zikánová, Š. (2019). Functions and translations of discourse markers in TED Talks: A parallel corpus study of underspecification in five languages. *Journal of Pragmatics*, *142*, 139-155.

Crismore, A. (1989). *Talking with readers: Metadiscourse as rhetorical act.* New York, NY: Peter Lang.

Crismore, A., & Farnsworth, R. (1989). Mr. Darwin and his readers: Exploring interpersonal metadiscourse as a dimension of ethos. *Rhetoric Review*, *8*(1), 91–112.

Crismore, A., Farnsworth, R. (1990). Metadiscourse in popular and professional science discourse. In W. Nash (Ed.), *The writing scholar: Studies in academic discourse* (pp. 118–36). Newbury Park, CA: Sage.

Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, *10*(1), 39–71.

Cuenca, M. (2008). Pragmatic markers in contrast: The case of well. *Journal of Pragmatics*, *40*(8), 1373-1391.

Davies, E. E. (2007). Leaving it out: On some justifications for the use of omission in translation. *Babel Revue Internationale de la Traduction / International Journal of Translation*, *53*(1), 56-77.

Degand, L. (2004). Contrastive analyses, translation and speaker involvement: The case of "puisque" and "aangezien". In M. Achard & S. Kemmer (Eds.), *Language, culture and mind* (pp. 251-270). Stanford, Canada: CSLI.

Dryden, J. (1680/1975). From "Preface" to Ovid's Epistles. In T. R. Steiner (Ed.), *English translation theory 1650–1800* (pp. 68–74). Assen and Amsterdam: Van Gorcum.

Dupont, M., & Zufferey, S. (2017). Methodological issues in the use of directional parallel corpora. *International Journal of Corpus Linguistics*, *22*(2), 270-297.

Egg, M. (2010). Semantic underspecification. *Language and Linguistics Compass*, *4*(3), 166-181.

Egg, M., & Redeker, G. (2007). Underspecified discourse representation. In A. Benz & P. Kühnlein, (Eds.), *Constraints in discourse* (pp. 117-138). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Fischer, K, (2006). Towards an understanding of the spectrum of approaches to discourse particles: introduction to the volume. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles* (pp. 1-20). Oxford and Amsterdam: Elsevier.

Fraser, B. (2015). The combination of discourse marker - A beginning. *Journal of Pragmatics*, *86*, 48-53.

Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, *31*(7), 931-952.

Frisson, S. (2009). Semantic underspecification in language processing. *Language and Linguistics Compass*, *3*(1), 111-127.

Frisson, S., & Pickering, M. (2001). Obtaining a figurative interpretation of a word: Support for underspecification. *Metaphor and Symbol*, *16*(3), 149-171.

Ghafoori, N., & Oghbatalab, R. (2012). A comparative study of metadiscourse in academic writing: Male vs. female authors of research articles in applied linguistics. *The Journal of Applied Linguistics*, *5*(1), 87-113.

Harris, Z. (1959). The transformational model of language structure. *Anthropological Linguistics*, *1*(1), 27-29.

Hoek, J., Zufferey, S., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. J. (2017). Cognitive complexity and the linguistic marking of coherence relations: A parallel corpus study. *Journal of Pragmatics*, *121(2)*, 113-131.

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles.* Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. In C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 99–121). London, England: Longman.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing.* London, England: Longman.

Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, *13*(2) 133–51.

Hyland, K. (2005). A convincing argument: Corpus analysis and academic persuasion. In U. Connor & T. Upton (Eds.), *Discourse in the professions: Perspectives from corpus linguistics* (pp. 87-112). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Hyland, K. (2019). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing* (2nd ed.). London, England: Bloomsbury.

Intaraprawat, P., & Steffensen, M. (1995). The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. *Journal of Second Language Writing*, *4*(3), 253–72.

Irmer, M. (2011). *Bridging inferences: Constraining and resolving under specification in discourse interpretation*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.

Karbalaei, A. & R. Davaei. (2013). Interpersonal metadiscourse in compositions written by Iranian ESP students. *European Journal of Natural and Social Sciences*, *2*(2), 291-300.

Kopple, V., & William J. (1985). Some explanatory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, *36(1)*, 82–93.

Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam, Netherlands: Northland.

Mortier, L., & Degand, L. (2009). Adversative discourse markers in contrast. *International Journal of Corpus Linguistics*, *14*(3), 338-366.

Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Oxford, England: Pergamon.

Oates, S. (2000). Multiple discourse marker occurrence: creating hierarchical for natural language. In *Procedding of the 3rd CLUK Colloquium* (pp. 41-45). Brighton, England.

Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, *14*(3), 367-381.

Schiffrin, D. (1980). Metatalk: Organizational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry: Language and Social Interaction*, *50(3)*, 199–236.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Spooren, W. (1997). The processing of underspecified coherence relations. *Discourse Processes*, *24*(1), 149-168.

Williams, J. M. (1981). *Ten lessons in clarity and grace* (2nd ed.). *Chicago, IL*: University of Chicago Press.

Zareifard, R., & Alinezhad, B. (2014). A study of interactional metadiscourse markers and gender. *Journal of Educational and Social Research*, *4*(1), 231-238.

دربارهٔ نویسندگان

رضا کاظمیان دانشجوی کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی همگانی در دانشگاه اصفهان است. عمده علایق تحقیقاتی وی کاربردشناسی، تحلیل کلام و نقش‌نماهای گفتمان است.

مهرداد واشقانی فراهانی دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه در دانشگاه لایپزیک آلمان است. عمده علایق تحقیقاتی ایشان زبان‌شناسی پیکره‌ای، مطالعات ترجمهٔ پیکره‌محور و آموزش ترجمه است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۹)، صص ۱۵۵-۱۸۰

Doi: 10.22067/lts.v53i2.71496
مقالهٔ پژوهشی

بررسی رفتار متقابل زوج‌ها در شعر *سرزمین بی‌حاصل*، سرودهٔ تی. اس. الیوت براساس نظریهٔ روان‌شناسی اریک برن

فرزانه رادمهر (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
زهره تائبی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
وحیده سیدی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

تاکنون بسیاری از محققان به پیچیدگی ساختاری شعر *سرزمین بی‌حاصل* سرودهٔ تی. اس. الیوت اشاره کرده‌اند که این پیچیدگی‌ها در روابط پرسوناژها نیز نمود یافته است. در این مقاله، گفتار و رفتار پنج زوج از میان مجموع پرسوناژهای این شعر، براساس تئوری «تحلیل رفتار متقابل» اریک برن، بررسی خواهد شد. به‌همین منظور، آسیب‌شناسی روانی زوج‌ها در این شعر واکاوی خواهد شد تا ریشهٔ مشکلات حل‌وفصل‌نشدهٔ آن‌ها شناسایی شده و به این وسیله، درک روشن‌تری از روابط بین آنان حاصل شود. نتایج این تحقیق گویای آن است که از میان پنج زیرگروه مورد بررسی جهت آسیب‌شناسی ساختاری، در مجموع دو مورد آلودگی بالغ به کودک، دو مورد آلودگی بالغ به والد و سه مورد بالغ طردکننده مشاهده می‌شود. بنابراین، حضور مؤثر حالت من بالغ که می‌تواند باعث ایجاد تعادل بین دو حالت من والد و من کودک شود، در روابط درون‌فردی و بین‌فردی این زوج‌ها کم‌رنگ است.

کلیدواژه‌ها: *سرزمین بی‌حاصل*، شعر تی. اس. الیوت، تحلیل رفتار متقابل، اریک برن، آسیب‌شناسی روانی

* نویسنده مسئول taebi@ferdowsi.um.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۴

۱. مقدمه

تی. اس. الیوت[1] یکی از تأثیرگذارترین شاعران قرن بیستم است که یکی از اشعار الهام‌بخش او، *سرزمین بی‌حاصل*، به‌لحاظ پیچیدگی‌های ساختاری، اثری شناخته شده است (ری[2]، ۲۰۱۲؛ بایم[3]، ۲۰۰۳). به‌علاوه، این اثر ادبی بارها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین اشعار قرن گذشته معرفی شده است (تیلور و بروئر[4]، ۱۹۸۳). مضمون تکرارشوندهٔ[5] شعر *سرزمین بی‌حاصل*، زایایی و نازایی[6] نسل‌هاست (راو[7]، ۲۰۱٦). این شعر به‌طور کلی به پنج بخش تقسیم می‌شود که در آن تلاش پرسوناژها[8] برای برقراری ارتباط مؤثر با شکست مواجه می‌شود (پالمر[9]، ۱۹٦٦). این پژوهش بر آن است تا تعدادی از زوج‌های *سرزمین بی‌حاصل* را با استفاده از تئوری تحلیل رفتار متقابل اریک برن با تمرکز بر بخش آسیب‌شناسی روانی[10] آن‌ها تحلیل کند.

تحلیل رفتار متقابل[11]، در تعداد اندکی از مطالعات ادبی به‌کار رفته و در همین موارد، اغلب برای تحلیل رمان و نمایشنامه به‌کار گرفته شده است. در این پژوهش، برای اولین‌بار، شعری مدرن که همزمان قابلیت‌های اثر نمایشی را داراست، برای این نوع از تحلیل روانکاوانه استفاده می‌شود. تحلیل زوج‌های *سرزمین بی‌حاصل*، غالب‌ترین «حالت من»[12] در هر یک از پرسوناژهای این اثر شناسایی می‌شود. این بخش از تحلیل، براساس «مدل والد، بالغ، کودک» که به اختصار «مدل PAC»[13] نامیده

1. T. S. Eliot
2. Rhee
3. Baym
4. Taylor & Brewer
5. motif
6. (in)fertility
7. Rao
8. personages
9. Palmer
10. structural pathology
11. transactional analysis (TA)
12. ego state
13. PAC model

می‌شود، بررسی می‌گردد. این مدل بیانگر آن است که هر شخص سه «حالت من» دارد که از بین آن‌ها، یکی بر دو حالت دیگر غالب‌تراست. بدین‌طریق می‌توان حالت منِ ناسالم را که منجر به عملکرد نامناسب حالت منِ بالغ می‌شود، شناسایی کرد.

این پژوهش به خوانندگان کمک می‌کند دلیل تصمیم‌گیری‌های نابخردانهٔ پرسوناژها و پیروی آن‌ها از «الگوهای ناسالم» (کورنل، گراف، نیوتن و ثانیسن[1]، ۲۰۱۶) در روابط بین‌فردی‌شان، شناسایی شود. نکتهٔ حائز اهمیت آن است که از میان پرسوناژهای بسیار متنوع *سرزمین بی‌حاصل*، زوج‌ها مناسب‌ترین گزینه برای این بررسی‌اند؛ زیرا این شعر به زیبایی و در قالب جزئیاتی قابل توجه، روابط این گروه از افراد را به تصویر کشیده است. بنابراین، در اولین مرحله، حالت‌های من و عملکرد هر یک از آن‌ها به‌عنوان بخش اساسی تحلیل رفتار متقابل در بخش چارچوب نظری به‌طور خلاصه معرفی می‌شود. سپس آسیب‌شناسی ساختاری حالت‌های من در قالب دو زیر شاخه با عنوان‌های «آلودگی»[2] و «طرد»[3] بررسی خواهد شد.

نکتهٔ قابل توجه دیگر در اشاره به آثار ادبی مانند شعر *سرزمین بی‌حاصل*، اپرای *تریستان و ایزولد*، نمایشنامهٔ *آنتونی و کلئوپاترا*، *افسانه‌های دگردیسی* و سایر کتب (روان‌شناسی و نقد) است که در هر یک، اعداد داخل پرانتز، مفهوم منحصر به خود دارند. برای مثال، در شعر *سرزمین بی‌حاصل*، بعد از سال چاپ کتاب، عدد عنوان‌شده نشانهٔ نیم‌بیت می‌باشد؛ در اپرای *تریستان و ایزولد*، اعداد به‌ترتیب نشان‌دهندهٔ پرده و صحنه‌اند؛ در نمایشنامهٔ *آنتونی و کلئوپاترا*، پرده، صحنه و خط مطرح می‌شود. در افسانه‌های دگردیسی که برگردان فارسی آن نثر است و سایر کتب روان‌شناسی و نقد، عدد بعد از سال چاپ کتاب، نشان‌دهندهٔ شمارهٔ صفحه است.

1. Cornell, Graff, Newton, & Thunnissen
2. contamination
3. exclusion

۲. پیشینهٔ پژوهش و چارچوب نظری

در مقایسه با تئوری‌های دیگر روان‌شناسی، تحلیل رفتار متقابل اریک برن[1]، دیدگاهی است با کاربردهای گسترده در حوزهٔ مسائل درون‌فردی و روابط میان‌فردی. اریک برن در مشاهداتش به این نکته پی برد که در ساختار روان هر فرد، سه حالت من مجزا قابل شناسایی است. او این حالات را حالت منِ والد[2]، حالت منِ بالغ[3] و حالت منِ کودک[4] نامید که از این پس، به‌اختصار والد، بالغ و کودک خوانده می‌شوند. مدل PAC یا «مدل حالت‌های من»، عنوانی است که به این مجموعه نسبت داده‌اند.

در مدل PAC، والد وضعیتی است که در آن، شخص همانند والدین یا جانشین روانی آن‌ها (به‌عنوان مثال، مادر بزرگ، پدر بزرگ و معلم) رفتار می‌کند. بالغ حالتی از من است که واقعیت را بدون غرض ارزیابی می‌کند. در این وضعیت، فرد به‌عنوان انسانی رشدیافته، به شرایط اینجا و اکنون پاسخی درخور می‌دهد. حالت من کودک به‌عنوان آخرین و سومین بخش از این مدل، بازگشتی به دوران کودکی است که در این وضعیت، رفتارها و خاطرات دوران کودکی بازنوازی می‌شود (کورنل و همکاران، ۲۰۱٦؛ برن، ۱۹٦٦). اریک برن رفتار متقابل را به‌عنوان «واحدی از تعاملات اجتماعی» تعریف کرد (۱۹٦٦، ص. ۲۹). به‌نظر او، زمانی که دو فرد در یک ارتباط قرار می‌گیرند، یکی از آن‌ها آغازگر رفتار متقابل (محرک)[5] و دیگری پاسخ‌دهنده به آغازگر گفتگوست (پاسخ)[6]. این نوع ارتباط زنجیروار ادامه می‌یابد. تکرار این زنجیره برای ردیابی غالب‌ترین حالت من در هر شخص بسیار کاربردی است (۲۰۰۱).

مشکل اصلی در روابط زمانی پدیدار می‌شود که ساختارهای روانی، ناسالم می‌شوند که به‌واسطهٔ چنین موقعیتی محتوای دو حالت من با هم ادغام می‌شود

1. Eric Berne
2. parent ego state
3. adult ego state
4. child ego state
5. stimulus
6. response

(آلـودگی) یـا خـروج از یـک حالـت مـن خـاص و جابجـایی بـه دو حالـت دیگـر مـن امکـان‌پـذیر نیسـت (طـرد) (اسـتوارت و جـوانز[1]، ۲۰۰۲). بـه‌عبـارتی دقیـق‌تر، آلـودگی زمـانی رخ می‌دهـد کـه مرزهـای بـین حالت‌هـای مـن بـیش از انـدازه نفوذپذیرنـد؛ بنـابراین حالت من بـالغ، بـا پیـام‌هـای متعصـبانهٔ والـد، پیام‌هـای آمیختـه بـه تـرس کـودک یـا هـر دو به‌صـورت همزمـان، آلـوده می‌شـود. در طـرد، تنهـا یـک حالـت مـن بـه‌کار مـی‌رود و دو حالـت دیگـر کنـار گذاشـته می‌شـوند. البتـه ممکـن اسـت در شـرایط ویـژه‌ای، نیروگـذاری[2] بـا شـدت بسـیار زیـادی در یکـی از دو «حالـت مـن طردشـده» صـورت بگیـرد، امـا ایـن وضعیت پایدار نیسـت و بخـش غالـب، پـس از مـدتی مجـدداً قـدرت را بـه‌دسـت می‌گیـرد (کورنل و همکاران، ۲۰۱۶).

شـخص بـا والـد طردکننـده، کنتـرل‌کننـده و غیرمنطقـی اسـت و دیگـران را مجبـور بـه پـذیرش قـوانین می‌کنـد. بـالغ طردکننـده، منطقـی اسـت امـا بـا عقایـد و احساسـات سروکاری ندارد. کـودک طردکننـده، فـرد بی‌فکـر و بی‌مسـئولیتی اسـت کـه همیشـه خواهـان بالـاترین سـطح لـذت در زنـدگی خـود اسـت (کورنـل و همکـاران، ۲۰۱۶). نکتـهٔ درخـور توجه آن است که هنگـام تحلیـل رفتارهـای متقابـل، بایـد معنـای فراتـر از سـطح کلـام را در نظر گرفت. بـه‌عبـارت دیگـر، ممکـن اسـت فـردی در حالـت مـن بـالغ، مسـئله‌ای را مطـرح کنـد کـه مقصـود واقعـی او نیسـت و معنـای واقعـی گفتـار او در سـطح روان‌شـناختی به‌صورت حالت من کـودک نهفتـه باشـد؛ بنـابراین، توجـه بـه تغییـرات در تـن صـدا[3]، زبـان بـدن[4] و حالـات صـورت[5] بـرای شناسـایی حالـت مـن واقعـی فـرد، حـائز اهمیـت اسـت (هـریس[6]، ۲۰۰۳). طبـق مـوارد مطـرح‌شـده، می‌تـوان حالـت مـن آسـیب‌دیـده را کـه منجـر به روابط نافرجام شده، شناسایی کرد.

1. Stewart & Joines

۲. بـه نظر اریـک برن (۲۰۰۱) جریـان یـافتن انرژی روانی (psychic energy) یـا نیروگذاری (cathexis) زمانی رخ می‌دهد که در یک لحظهٔ خاص، یکی از حالات من، قدرت را به‌تدریج به‌دست می‌گیرد.

3. tone
4. body language
5. facial expression
6. Harris

مطالعات فراوانی بر روی جنبه‌های گوناگون ساختاری، زیبایی‌شناسی، فمینیسم، ابعاد فرهنگی و تاریخی *سرزمین بی‌حاصل* انجام گرفته است. اما درباره جنبه‌های روان‌شناختی شعر، بیشتر تحقیق‌های ادبی از مفاهیمی که فروید[1] و یونگ[2] ارائه کرده‌اند، فراتر نمی‌روند. به‌طور کلی، پژوهشگران حوزه‌های ادبی، به‌علل گوناگون، قابلیت‌های فراوان تحلیل رفتار متقابل را در بررسی دقیق شخصیت‌ها و روابط، نادیده گرفته‌اند.

در برخی پژوهش‌ها، از تحلیل رفتار متقابل برای بررسی رمان و نمایشنامه استفاده شده است، از آنجا که در این ژانرها، فضای کافی برای به‌دست دادن شواهد مورد نیاز برای پی بردن به احساسات درونی شخصیت‌ها و دیدگاه آن‌ها وجود دارد. اما اشعار به‌ندرت به‌عنوان بافتی مناسب برای تحلیل رفتار متقابل گزینش می‌شوند؛ زیرا ساختار فشردهٔ آن‌ها به‌گونه‌ای است که جزئیات اندکی در مورد شخصیت‌ها در اختیار خوانندگان قرار می‌دهد. پژوهش پیش‌رو، شعر *سرزمین بی‌حاصل را*، به‌دلیل ویژگی‌های منحصر به فرد آن در مقایسه با سایر اشعار، برای چنین تحلیلی برگزیده است که در این میان، می‌توان به نمایشنامه‌گونه بودن شعر، حجم کافی آن (٤٣٤ بیت/سطر) و ریزبینی الیوت در ساخت و پرداخت پرسوناژها اشاره کرد.

۳. آسیب‌شناسی روانی زوج‌ها در شعر *سرزمین بی‌حاصل*

اریک برن، حالت‌های من را که عملکردی غیربهینه[3] دارند بیمارگونه[4] نامید که ممکن است اغراق‌آمیز به‌نظر برسد. این نامگذاری به گروهی از افراد اشاره دارد که از بالغ رشدیافتهٔ[5] خود در حین تصمیم‌گیری استفاده نمی‌کنند و با انتخاب‌های غیرمدبرانه یا پیروی از الگوهای رفتاری ناسالم، مسیر خود را بر می‌گزینند (کورنل، ۲۰۱٦). در این پژوهش، رفتار متقابل زوج‌هایی چون دختر سنبل و دلداده‌اش، زن

1. Freud
2. Jung
3. non-optimal
4. pathological
5. integrated adult

خرده‌جو و مرد کم‌سخن، لیل و آلبرت، تایپیست و کارمند بنگاه املاک و تیرزیاس[1] (او هر دو وجه زن و مرد را درون خود دارد پس به‌تنهایی، زوجی واحد است) بررسی می‌شود.

دلیل انتخاب این پنج زوج برای تحلیل آن است که بررسی روابط این پرسوناژها، اطلاعات کافی و ضروری را در مورد ساکنان سرزمین بی‌حاصل که نمادی برای کل اعضای جامعهٔ مدرن هستند (لوپاک و لوپاک[2]، ۲۰۰۱)، به خواننده منتقل می‌کند. همچنین، مواردی چون رفتارهای کلامی یا غیرکلامی این پرسوناژها و ارجاعات بینامتنی به شخصیت‌های ادبی و اسطوره‌ای در حین گفتگوهای این زوج‌ها است که به شناخت عمیق‌تر آن‌ها و دلایل روابط نافرجام آن‌ها در حال حاضر کمک می‌کند. نکتهٔ جالب توجه آن است که، ارجاعات بینامتنی در قالب اسطوره یا داستان‌های ادبی قدیمی، افکار، احساسات، اعمال و رفتار این پنج زوج را در زمان گذشته و حال حاضر با شفافیت تمام انعکاس می‌دهد. برای مثال، دختر سنبل و دلداده‌اش هرگز موفق به ادامهٔ رابطهٔ عاشقانه نمی‌شوند که این ناکامی آن‌ها در قرون گذشته در اپرای *تریستان و ایزولد* به تصویر در آمده است. بنابراین تحلیل شخصیت‌های *تریستان و ایزولد* کمک زیادی به شناخت دختر سنبل و دلداده‌اش (زوج‌های زمان معاصر) می‌کند (بوث[3]، ۲۰۱۵).

پس از آن، گفتگوی میان زن خرده‌جو و مرد کم‌سخن، نشان‌دهندهٔ عدم درک متقابل آن‌ها از نیازها و خواسته‌های یکدیگر است. به‌علاوه، ارتباط بینامتنی این بخش از شعر با زوج‌های نمایشنامه‌ای چون *آنتونی و کلئوپاترا*، زمینه‌ای برای مقایسهٔ این شخصیت‌ها و پی‌بردن به دلایل احتمالی مشکل‌های بین‌فردی این زوج (زن خرده‌جو و مرد کم‌سخن) فراهم می‌آورد. در ادامهٔ این بخش از شعر، لیل و آلبرت معرفی می‌شوند که گفتگوی مستقیم با یکدیگر ندارند اما کلمات و افکار دوست لیل، انعکاس باورهای آلبرت است که لیل را به‌طور مرتب به‌خاطر قصور در زندگی

1. Tiresias
2. Lupack & Lupack
3. Booth

زناشویی سرزنش می‌کند. سپس، اعمال، رفتار و احساسات تایپیست و کارمند بنگاه املاک همراه توضیحاتی در مورد زندگی یکنواخت و مکانیکی دوران مدرن، اطلاعات مناسبی را برای تحلیل این زوج فراهم می‌آورد. در این تحقیق، تیرزیاس به‌عنوان آخرین پرسوناژ، بررسی می‌شود. در نگاه اول، تیرزیاس تنها یک فرد محسوب می‌شود، اما او به‌طور همزمان هم مرد و هم زن است. بر این اساس، می‌توان او را یک زوج در نظر گرفت (الیوت، ۲۰۰۳).

پرسوناژ تیرزیاس که نقش قضاوت‌گر، مشاهده‌گننده و پیشگو را در شعر *سرزمین بی‌حاصل* ایفا می‌کند، نمونه‌ای بارز از بالغ رشدیافته را به تصویر می‌کشد که به اقتضای شرایط، در مورد زوج‌های این شعر نظری معقولانه می‌دهد. مسئلهٔ قابل توجه آن است که دیگر پرسوناژهای این اثر مانند سوویینی و خانم پورتر، الیزابت و لستر و آقای یوجنیدس و همبسترش از این پژوهش حذف شده‌اند؛ زیرا الیوت در مورد این پرسوناژها توضیحات بسیار مختصری می‌دهد و قراین کافی را برای توجیه رفتار و احساسات این دسته از زوج‌ها در رفتار متقابلشان ارائه نمی‌کند. در بخش‌های پیش‌رو، آسیب‌شناسی ساختاری زوج‌ها تحت عنوان دو زیر گروه به نام‌های آلودگی و طرد بررسی می‌شود.

۳. ۱. آلودگی

اریک برن برای اشاره به نوعی از آسیب‌شناسی روانی که در آن حالت‌های من والد و من کودک به اطلاعات درون بالغ دست‌اندازی می‌کنند، واژهٔ تخصصی «آلودگی» را به‌کار می‌برد. به‌عبارت دیگر، آلودگی، در نتیجهٔ نفوذپذیری بیش از اندازهٔ حالت‌های من[1] رخ می‌دهد که در این وضعیت، بخشی از اطلاعات حالت من والد یا کودک یا هر دو به‌صورت همزمان، به بالغ دسترسی پیدا می‌کند. تعصب‌های ناشی از باورهای ناهماهنگ با زمان حال و ادعاها، مثال‌های خوبی برای آلودگی بالغ به والدند. در این میان، آلودگی بالغ به کودک نتیجهٔ تجارب ناکام‌کنندهٔ کودکی است که

1. ego states

در اثـر آن، فـرد مـواردی چـون سـوء ظـن، خرافـات، بـدگمانی و هـراس خـود را بـه‌عنوان واقعیت محض تعریف می‌کند (کورنل و همکاران، ۲۰۱٦).

۳. ۱. ۱. رفتار متقابل دختر سنبل و دلداده‌اش

اولـین ارتبـاط متقابـل نافرجـام در ایـن شـعر، تعامـل میـان دختـر سـنبل و دلـداده‌اش اسـت. در آغـاز ایـن ارتبـاط، جـوان دلـداده دسـته‌گلـی از سـنبل بـه دختـر سـنبل تقـدیم مـی‌کنـد: گذشـته سـالی، ز نخسـتین‌بـاری/ کـه سـنبل بـه دسـتم دادی/ و مـرا دختـر سـنبل دادنـد نـام/ بـا اینحـال هنگـامی کـه بـر می‌گشـتیم/ ز بـاغ سـنبل دیروقـت/ پـر بـود دست‌هایـت/ و خـیس بـود موهایـت/ و مـن بنـد آمـده زبـانم/ و می‌رفـت سـیاهی چشـمانم (الیوت، ۱۳۵۱، ۳۵-۳۹).

پیشـکش‌کـردن گـل‌هـا، رفتـاری غیرکلـامی و محرکـی اسـت کـه نشـان‌دهندهٔ توجـه عاشق بـه معشـوق اسـت و پـذیرش گـل‌هـا نیـز رفتـاری غیرکلـامی اسـت کـه در پاسـخ بـه عمل عاشق صادر شده است. هر دو بـه ایـن مسـئله کـه یکـی عاشـق دیگـری اسـت آگـاهی دارند اما هیچ‌یک از آن‌ها، احساسات واقعی خود را در سطح کلامی آشکار نمی‌سازد.

بعد از گذشت حدود یـک سـال یـا بیشـتر، خـاطرهٔ ایـن عشـق ابرازنشـده، همچنـان بـه گونـه‌ای ملـال‌انگیـز در ذهـن هـر دو بـاقی مانـده اسـت؛ زیـرا آن‌هـا تمایلـاتی نسـبت بـه یکدیگر در خـود احسـاس مـی‌کردنـد کـه آن را سـرکوب نمـوده‌انـد: «تنهـا خیـره خیـره/ در دل سـکوت: روشـنایی می‌نگریسـتم» (الیـوت، ۱۳۵۱، ٤۱) ولـی در حـال حاضـر، هـیچ‌کـدام از آن‌ها، از احساسات یکدیگر و رنجی که متحمل می‌شوند، باخبر نیستند.

بعد از دریافت گل‌ها، به‌نظـر مـی‌رسـد کـودکِ درون دختـر زیبـا مشـتاقانه و بـی‌صـبرانه منتظـر کلـامی محبـت‌آمیـز از جانـب عاشـق بـوده اسـت؛ زیـرا بعـد از گذشـت یـک سـال، کلماتی که به ذهـن دختـر جـوان متبـادر مـی‌شـوند «کودکانـه، بـا خـود دلسـوزی و احتمالـاً به‌صـورت نجـوای درونـی» اسـت (کنـر[1]، ۲۰۰۷، ص. ۱۸) و بیـانگر احساسـات جریحه‌دارشـدهٔ اوسـت. مـتن شـعر بـه‌طور مسـتقیم در مـورد دلیـل سـکوت دختـر سـنبل و احسـاس او در مـورد لقـبش، سـخنی بـه میـان نیـاورده اسـت، امـا بـا توجـه بـه اشـاره‌های

1. Kenner

ضمنی شعر می‌توان متوجه شد او قلباً آرزو داشته این اتفاق محقق شود اما باید سکوت را انتخاب کند و منتظر بماند.

پاندروم[1] (۲۰۰۵) معتقد است جامعه دختر را منفعل و مرد را فعال می‌داند، اما در این مورد خاص، مرد عاشق که با آشفتگی‌های درونی خود دست‌وپنجه نرم می‌کند به موجودی منفعل بدل شده و نقش جنسیتی خود را آن‌گونه که مورد انتظار جامعه است، ایفا نمی‌کند. مرد عاشق و نه دختر سنبل، آغازگر ارتباط بوده: گذشته سالی، ز نخستین باری/ که سنبل به دستم دادی (الیوت، ۱۳۵۱، ۳۵-۳٦). گروهی از مردم شاهد این ملاقات بوده‌اند. دختر با این دیدار، هویت کسب کرده و مردم او را دختر سنبل نامیده‌اند. با توجه به این موارد، می‌توان به نقش کم‌اهمیت‌تر دختر سنبل در مقایسه با مرد عاشق در رابطه پی برد؛ زیرا دختر، هم در ارتباط با مرد عاشق و هم مردم، نقش دریافت‌کننده (گل سنبل و لقب دختر سنبل) داشته و وقتی مرد عاشق سکوت می‌کند، دختر سنبل تلاشی برای از سرگرفتن ارتباط نمی‌کند و همچنان ساکت و منتظر است.

صحبت دختر زیبا در مورد شایعه‌پردازی‌های مردم و لقبی که به او داده‌اند، نشان‌دهندهٔ آن است که او در جامعه‌ای شایعه‌پراکن زندگی می‌کند که در آن مردم تشنهٔ دانستن جزئیات زندگی دیگران هستند. در چنین موقعیتی، دختر جوان ترجیح می‌دهد که بالغانه و محتاطانه، سکوت اختیار کند؛ زیرا باورهای قدیمی جامعه او را شدیداً نظارت و کنترل می‌کنند. با توجه به این موارد، رفتار دختر سنبل را نمی‌توان ناشی از ترسی کودکانه و بی‌اساس دانست؛ چون بی‌پروایی در ابراز عشق، برای او عواقب سنگینی در بر دارد.

از سوی دیگر، دلداده از بیان عشق خود نسبت به دختر سنبل واهمه دارد که این مسئله ناشی از ترس شدید کودکی او از نادیده گرفته شدن، رد شدن یا حتی از دست دادن دختر سنبل است. «آنچه عاشق به‌خاطر می‌آورد، لحظهٔ میخکوب شدن است» (بوث، ۲۰۱۵) که در این موقعیت «و من بند آمده زبانم/ و می‌رفت سیاهی چشمانم/

1. Pondrom

نـه زنـده بـودم/ نـه مـرده بـودم» (الیـوت، ۱۳۵۱، ۳۸-٤۰). عجـز دلـداده از سـخن رانـدن، نـاتوانی او در دیـدن و احسـاس ناآگـاهی نسـبت بـه مـرگ یـا زنـدگی خـود، در لحظـه تصمیم به ابراز عشـق نـوعی «خیـالپردازی» یـا «تـوهم» (کورنـل، ۲۰۱٦) اسـت کـه در ذهـن عاشـق بـه‌دلیل تـرس از رد شـدن یـا از دسـت دادن معشـوق شـکل گرفتـه اسـت. بنـابراین دلـداده امیـال خـود را نسـبت بـه دختـر سـنبل سـرکوب می‌کنـد تـا بـا تـرس حاصـل از شکست احتمالی مواجه نشـود. ایـن نـوع تـرس ریشـه در آلـودگی بـالغ بـه کـودک دارد کـه «وهم» و «هراس» را به‌عنوان حقایقی از زندگی در نظر می‌گیرد.

بـه‌علـاوه، تـرس از رد شـدن و از دسـت دادن، در ابیـات شـعری کـه از اپـرای *تریسـتان و ایزولد* گرفتـه شـده، نیـز بـر می‌آیـد. نکتـهٔ حـائز اهمیـت آن اسـت کـه سـایر شخصـیت‌ها در این اپرا، نیـز بـه‌نـوعی، تریسـتان و ایزولـد را در قالـب‌هـایی دیگـر بازنمـایی می‌کننـد. بـا توجـه بـه ایـن مسـئله، می‌تـوان دختـر سـنبل و دلـداده‌اش را انعکاسـی از زوج تریسـتان و ایزولد دانست. عشق میـان تریسـتان و ایزولـد آنچنـان عمیـق اسـت کـه بـرای آن‌هـا جـدایی اجبـاری هرروزه‌شـان سـخت طاقـت فرساسـت، امـا در یکـی از ایـن ملاقات‌هـا، راز عشـق آن‌هـا آشـکار می‌شـود. بـا فـاش شـدن ایـن راز، جنگـی سـخت میـان تریسـتان و یکـی از وفـادارترین دوسـتانش بـه‌نـام ملـوت در می‌گیـرد کـه در نتیجـه آن تریسـتان مجـروح می‌شود. یکی دیگـر از دوسـتان تریسـتان او را بـه قلعـه‌ای بـرد تـا از او مراقبـت کنـد امـا در این زمان، تریستان با دوستش تنهاست و بی‌صبرانه انتظار ورود ایزولد را می‌کشد.

در نسیم شامگاهی
غمگینانه می‌نواخت
آن زمان که در کودکی
با خبر مرگ پدرم، بدنم از شدت ترس به لرزه افتاد
در مه صبحگاهی
این تصنیف غم‌انگیز
با حزن بیشتری از کنارم خزید
زمانی که او پسر بچه‌ای بودم

سرنوشت مادرم رقم خورده بود
آن‌هایی که به من زندگی بخشیدند
هر دو در کام مرگ فرو رفتند
.....
این چه سرنوشتی بود که بدان دچار شدم؟
نغمه‌ای چنین سوزناک
باز تکرار می‌شود:
برای شوق بهم رسیدن و مردن (واگنر، ۱۸٦۵، ۳. ۱)

چوپانی که بیرون از قلعه محل اقامت آن‌هاست، داوطلب می‌شود به‌دقت نگهبانی دهد تا بلافاصله پس از مشاهده هر گونه کشتی، نغمه‌ای شورانگیز با نی بنوازد و از این طریق تریستان را از ورود ایزولد مطلع کند. اما از آنجا که موسیقی غم‌انگیز نی تنها چیزی بود که تریستان می‌شنید، به‌تدریج امید خود را از دست داد؛ زیرا به یاد زمانی از گذشته افتاد که بی‌صبرانه انتظار دیدار والدینش را می‌کشید اما بعد از مدتی، از مرگشان مطلع شد و نتوانست آن‌ها را برای آخرین بار ببیند (واگنر، ۱۸٦۵، ۱. ۱ و ۳. ۱). بنابراین این رخداد، حالت من بالغ او را با ترس‌های غیرمنطقی کودک آلوده کرده است و در نتیجهٔ آن، او به این باور رسیده است که همانند پدر و مادرش، ایزولد را هم دیگر نمی‌تواند ببیند. باور مرکزی تریستان که بالغ او را آلوده کرده است آن است که *من هرگز نمی‌توانم آن‌هایی را که عاشقانه دوست دارم، مجدداً ببینم*. اما تغییر ناگهانی ناله‌های نی به نغمه‌ای شورانگیز و ورود ایزولد به داخل قلعه، چنان عواطف تریستان را بر می‌انگیزد که او نفس‌های آخرش را در آغوش ایزولد می‌کشد و در نهایت جان می‌سپارد (واگنر، ۱۸٦۵، ۳. ۱).

بنا بر این نقل قول، عاشق همان دغدغهٔ تریستان را در ذهن خود می‌پروراند که *ابراز عشق منجر به جدایی در آینده شود*. به زبان تحلیل رفتار متقابل، حالت من کودک که ترس بر او مستولی شده، باوری را در قسمت بالغ ثبت کرده است که آن را حقیقت محض می‌داند: اگر من عشق خود را به او ابراز کنم، بعدها به سبب درد

جدایی، رنج فراوانی متحمل خواهم شد و نمی‌توانم تاب بیاورم. به همین دلیل است که مرد دلداده بعد از دادن گل‌های سنبل به دختر زیبا در افکار اضطراب‌آور خود غوطه‌ور می‌شود و نمی‌تواند گام بعدی خود را در ابراز عشق بردارد. در نتیجه، ارتباط میان دختر سنبل و دلداده بدون هیچ‌گونه سرانجامی به پایان می‌رسد. پس می‌توان گفت از دیدگاه اریک برن، ارتباط این زوج به‌صورت طبیعی و عاشقانه آغاز می‌شود، اما در پایان، به‌دلیل ترس‌های درونی ناشی از آلودگی بالغ به کودک، ارتباط این زوج ادامه نمی‌یابد.

۳. ۱. ۲. رفتار متقابل لیل و آلبرت

آلبرت، در این شعر، گفتگوی مستقیمی با همسرش لیل ندارد. بنابراین کمبود اطلاعات در مورد وضعیت زندگی زناشویی این زوج از طریق گفتگویی که میان لیل و دوستش صورت گرفته، جبران می‌شود. زیرا گفته‌های دوست لیل، انعکاسی از شیوهٔ تفکر آلبرت است که هر دو دیدگاه برگرفته از باورهای سنتی جامعه‌اند.

بهت گفت «لیل همه دندوناتو بکش و یک دست دندون درست حسابی
توی دهنت بگذار...» من قسم می‌خورم که گفت
دیگه رغبت نمی‌کنم بهت نیگاه کنم.
منم گفتم «دیگر منم نمیتونم.»
و تازه حیوونکی آلبرت را بگو که چهار سال آزگار تو نظام بوده
و دلش برای خوشی لک زده. تازه اگر تو هم بهش خوشی نرسونی،
چیزی که فراوانه زنه تا آلبرت بتونه باهاشون
رویهم بریزه (الیوت، ۱۳۵۱، ۱۴۵– ۱۴۹).

گفتگوی میان لیل و دوستش، به‌روشنی نشان‌دهندهٔ تعاملی ناموفق است؛ زیرا دوست لیل تلاشی برای فهمیدن او و نیازهایش نمی‌کند. به بیان تحلیل رفتار متقابل، دلیل نبود درک صحیح از نیازهای لیل، آلودگی شدید بالغ دوست لیل و آلبرت به پیام‌های تعصب‌آمیز والد و باورهای قدیمی جامعه است که او این پنداشت‌ها را

حقیقت محض می‌داند و در گفتار خود مرتب آن‌ها را در عتاب رفتار و منش لیل به‌کار می‌برد. مجموعه‌ای از این باورهای قدیمی را می‌توان از گفتگوی لیل و دوستش برداشت کرد: ۱. زن باید همیشه در برابر همسرش جذاب به‌نظر برسد (الیوت، ۲۰۰۳، ۱٤۲)؛ ۲. مرد مختار است که هر موقع اختیار کرد همسرش را رها کند و با زنی جذاب‌تر رابطه داشته باشد (۱۵۵)؛ ۳. خیلی از زنان حاضرند که برای رفع نیازهای جنسی مرد، مطیع و گوش‌به‌فرمان باشند (۱٤۹)؛ ٤. اگر زنی به نیازهای همسرش توجه نکند، مرد او را ترک خواهد کرد (۱۵۳–۱۵۵)؛ ۵. زن باید از ظاهر غیر جذاب خود شرمسار باشد (۱۵٦)؛ ٦. هر زن متاهلی باید فرزند داشته باشد (۱٦٤).

گفته‌های دوست لیل که نقل‌قولی غیرمستقیم از آلبرت است، بالغ آلوده به والد آلبرت را آشکار می‌سازد که نسبت به ظاهر لیل با نگاهی به‌شدت منتقدانه و سرزنش‌آمیز برخورد می‌کند؛ زیرا لیل به‌دلیل به دنیا آوردن پنج فرزند، دیگر جذاب نیست و قادر به پاسخگویی نیازهای جنسی آلبرت (آن‌گونه که او می‌خواهد) نیست. از طرف دیگر، لیل زیاد صحبت نمی‌کند و گاهی اوقات، عصبانیت، خستگی و ناراحتیش را از طریق رفتارهای غیرکلامی مانند «بربر به من نگاه کرد» (عصبانیت) (۱۵۲) و «لب‌ولوچه‌اش آویزان شد» (حالت چهرهٔ افسرده) (۱۵۸) به دوستش نشان می‌دهد. او در جواب دوستش، با حالت من بالغ خود این چنین پاسخ می‌دهد که ظاهر غیرجذاب او در حال حاضر به خاطر قرص‌هایی است که برای سقط جنین مصرف کرده است: تقصیر اون قرصا بود که خوردم تا بچه بیندازم (۱۵۹).

از رفتارهای کلامی و غیرکلامی لیل چنین بر می‌آید که او از افسردگی رنج می‌برد و به سبب وضعیت روحی خود، اشتیاقی برای توجه به ظاهرش ندارد. او قبلاً پنج فرزند به دنیا آورده که به‌خاطر این مسئله متحمل درد زیادی در هنگام زایمان شده است. اما علی‌رغم نارضایتی لیل، به‌نظر می‌رسد در پایان این بخش از شعر، لیل در نهایت تسلیم باورهای تعصب‌آمیز جامعه می‌شود؛ زیرا گفته‌های دوستش و آلبرت (به‌عنوان نمایندگان سنت‌های جامعه و جانشین‌های والد) در ذهن او نفوذ کرده و در

نتیجهٔ آن، حالت من بالغ در شخصیت لیل با ترس حاصل از رهاشدگی که از کودک درون او ناشی می‌شود، آلوده شده است. بنابراین، لیل بسان خدمتکاری منفعل، خشنود و کم‌سخن رفتار می‌کند تا از حمایت آلبرت و امنیت حضور او محروم نشود. به این دلیل، رابطهٔ میان لیل و آلبرت ماهیتی بیمارگونه دارد که در آن یکی فرمانروا و دیگری فرمان‌بردار است.

۳. ۲. طرد

طرد که گونهٔ دوم آسیب‌شناسی ساختاری است، با گروهی از دیدگاه‌های قابل پیش‌بینی و آمیخته به تعصب در هنگام رویارویی با خطر شکل‌گرفته است. طرد به‌طور کلی به سه دستهٔ والد طردکننده، بالغ طردکننده و کودک طردکننده تقسیم می‌شود. در صورتی که یکی از این سه حالت، قدرت بیشتری نسبت به سایر موارد داشته باشد، دو حالت دیگر من را طرد می‌کند (برن، ۲۰۰۱؛ استوارت و جوانز، ۲۰۰۲).

۳. ۲. ۱. رفتار متقابل زن خرده‌گیر و مرد کم‌سخن

از آغاز بخش دوم شعر *سرزمین بی‌حاصل*، زنی ثروتمند با دارایی فراوانش این‌چنین توصیف شده است: تختی که زن روی آن نشسته بود، بسان سریری براق (الیوت۱۳۵۱، ۷۸). در ابتدا جاذبهٔ این زن، خواننده را به یاد کلئوپاترا می‌اندازد که آنتونی عاشق و دلباخته او شده بود. شکسپیر[1] در نمایشنامه‌اش تلاش می‌کند کلئوپاترا را وصف کند اما در عوض به توصیف اشیای مجاور او می‌پردازد؛ زیرا جاذبهٔ او، حتی در اشیا هم انعکاس یافته است (بوث، ۲۰۱۵).

انوباربوس – آن کشتی که کلئوپاترا در آن نشسته بود چون تخت درخشانی بنظر می‌رسد

که بر روی آب تلألؤ داشت، بدنه آن از ورقه‌های طلا پوشانده شده

و بادبان‌ها برنگ ارغوانی و بقدری عطرآگین بودند

1. Shakespeare

که نسیم از بوی آن دچار بیماری عشق شده بود
پاروها همه از نقره درست شده و با آهنگ نی
در حرکت بودند و امواجی را که به آن ضربت می‌زدند

طوری وادار به جریان سریع‌تری می‌ساختند که گوئی دلباخته آن ضربت‌ها شده بودند. اما خود او که در وصف نگنجد. (شکسپیر، ۱۳٤٤، ۲,۲، ۱۹۰– ۱۹۸)

الیوت همین گونه توصیفات را برای زن ملامت‌گر نیز به‌کار می‌برد، اما تفاوت عمدهٔ او با کلئوپاترا در آن است که موجودیت او تا حد زیادی، به همین اشیای اطرافش محدود می‌شود. در هر حال همین وسایل و شرایط محیط، شمایلی از «آزردگی»، «آشفتگی» (الیوت، ۱۳۵۱، ۸۸) و «غمگینی» (الیوت، ۱۳۵۱، ۹٦) او به‌دست می‌دهند. برای نمونه می‌توان به این ابیات اشاره کرد: کمین کرده بود عطرهای ترکیبی/ گرده‌ای و جامد و آبکی عجیب و غریبش/ و احساس را 'می‌آزرد'، 'می‌آشفت' و در بوی‌ها غرق می‌ساخت (الیوت، ۱۳۵۱، ۸۷–۸۹).

زن ثروتمند و خرده‌گیر که از زندگی زناشویی خود ناراضی است ناراحتی خود را ابراز می‌کند، اما زمانی که با پاسخ سرد همسرش مواجه می‌شود، با ناامیدی دست از تلاش می‌کشد. همان‌گونه که در ابتدا بیان شد، روایت ناگفتهٔ این زن، بعد از تلاش بی‌ثمر او برای صحبت در مورد غم درونش (گویی که اندوهش در قالب کلمات نمی‌گنجد) در اشیای اطرافش منعکس شده است که یک‌به‌یک، زخم‌های عمیق عاطفی او را برملا می‌کنند: موهایش در روشنایی آتش، زیر برس سر افشان می‌گشت/ در جرقه‌های فروزانی و نزدیک بود بدرخشد به‌صورت کلمات/ که ناگهان در سکوتی وحشیانه فروکش می‌کرد (الیوت، ۱۳۵۱، ۱۰۷–۱۱۰). بنابراین، از دیدگاه تحلیل رفتار متقابل، کودک محزون درون او، به‌شدت نیازمند حمایت عاطفی حالت من والد همسرش است از این رو از همسرش می‌خواهد که شب در اتاق بماند و او را تنها رها نکند: امشب اعصابم خرده. باور کن خرد خرده. پهلویم بمان (۱۱۱). کودک درون او، پافشاری خود را بر مسئلهٔ نارضایتی‌اش از سکوت مرد، از طریق عبارت‌هایی چون «با من صحبت کن، چرا همیشه ساکتی. چیزی بگو./ چه فکر

می‌کنی/ چه فکری؟/ چه؟/ هیچوقت نمی‌دانم به چه فکر می‌کنی. فکر بکن» (۱۱۱-۱۱٤) نشان می‌دهد، گویی که کودکی کوچک برای آنچه می‌خواهد، پا به زمین می‌کوبد تا به آنچه مطلوب اوست دست یابد.

در همین زمان، مرد کم‌سخن در حالت من بالغ خود به لابه‌های همسرش پاسخ می‌گوید و نگرانی‌اش را دربارهٔ شرایط ناخوشایند جامعه (جنگ و مرگ) که راهی برای خلاصی از آن‌ها نمی‌شناسد، این‌چنین مطرح می‌کند: فکر می‌کنم ما در گذرگه موش‌ها/ آن‌جا که آدمیان استخوان‌های خود را از دست داده هستیم (الیوت، ۱۳۵۱، ۱۱۵-۱۱٦). مرد کم‌سخن، همچنان با حالت من بالغ خود به همسرش پاسخ می‌دهد که به‌دنبال آن، خشم زن ملامت‌گر برانگیخته می‌شود و باعث می‌شود زن، بازجوگونه و با لحنی خشمگین، مرد را خطاب قرار دهد: هیچی نمی‌دانی؟ هیچی نمی‌بینی؟ هیچی به یاد نمی‌آوری؟ (۱۲۳-۱۲۲). سپس، مرد کم‌سخن آنچه در واقع ذهنش را به خود مشغول ساخته، بدون توجه به برافروختگی همسرش، مطرح می‌کند: این را به یاد می‌آورم/ آن‌ها مرواریدهاییست که چشمانش بود (۱۲٤-۱۲۵)؛ بنابراین، با در نظر گرفتن این بخش، می‌توان پی برد که الگوی رفتاری کودک-بالغ در گفتگوی این زوج تکراروندە است.

از طرفی دیگر، به‌نظر می‌رسد مرد کم‌سخن، بیش از حد نیاز، درگیر واقعیت‌های زندگی شده و به همسرش با ملایمت یا حتی عصبانیت پاسخ نمی‌گوید. به زبان تحلیل رفتار متقابل، بالغ طردکنندهٔ مرد کم‌سخن، حالت من کودک و حالت من والد را تحت کنترل خود در آورده و اجازه نمی‌دهد این دو حالت از من، آشکار شوند. از این رو، مرد همسرش را نه برای خرده‌جویی سرزنش می‌کند (والد کنترل‌کننده) و نه با او ابراز همدلی می‌کند (والد نوازشگر). مرد کم‌سخن در پاسخ به ناله‌های همسرش، خود کودکی خرده‌گیر نمی‌شود (کودک سرکش) یا سعی نمی‌کند که با شوخی‌ها و سرخوشی‌های کودکانه، حال و هوای همسرش را عوض کند (کودک طبیعی). تنها انتخاب او، حالت من بالغ طردکننده و بی‌تفاوت است که والد و کودک درون خود را سرکوب می‌کند. پس به‌طور کلی این زوج فهم صحیحی از نیازهای

یکدیگر ندارند و تلاشی برای همدلی نمی‌کنند که در نتیجهٔ آن، رابطه‌ای سرشار از خشم‌های فروخورده و ناامیدی دارند.

۳. ۲. ۲. رفتار متقابل تایپیست و کارمند بنگاه معاملات املاک

رابطهٔ میان تایپیست و کارمند بسان ارتباط دو کودک است که یکی قلدرمآب و دیگری به‌واسطهٔ ترس‌هایش آرام و گوش‌به‌زنگ است، هرچند در نگاه اول چنین به‌نظر نمی‌رسد. نخست، در رابطهٔ میان این دو، نوعی بی‌تفاوتی و سردی به چشم می‌خورد؛ زیرا دنیای بالغانه و بی‌روح عصر مدرن هر چیزی حتی رابطهٔ جنسی را، بدون در نظر گرفتن کیفیت آن، با بخشی از روزمرگی‌های زندگی پیوند داده است. بنابراین آن‌گونه که جامعه انتظار دارد، بالغ طردکننده به‌عنوان قدرتمندترین حالت من در روابط حرفه‌ای این افراد حضور دارد و با توجیه به ظاهر منطقی این روابط سرد، به دیگر حالت‌های من مجال بروز نمی‌دهد. با این حال، چیرگی حالت من بالغ بر دیگر حالت‌ها به طول نمی‌انجامد و همین که تایپیست و کارمند از فشار محیط کاری رها می‌شوند به‌گونه‌ای دیگر عمل می‌کنند.

تایپیست و کارمند، هر دو با فعالیت‌های روزمره در شغلشان سروکار دارند که کلیت رفتار آن‌ها را تحت تأثیر خود قرار داده است. این تأثیر در شیوه‌ای که تایپیست کارهای منزلش را بعد از ساعات طولانی کار، سروسامان می‌دهد، انعکاس یافته است: به هنگام صرف عصرانه، ماشین‌نویس در خانه‌اش/ بساط صبحانه را بر می‌چیند، اجاق را روشن می‌کند/ و عصرانه را توی قوطی‌های حلبی می‌گسترد (الیوت، ۱۳۵۱، ۲۲۲-۲۲۳). بعد از ورود کارمند به منزل تایپیست، هر دو با هم شام می‌خورند که این کار در ظاهر عملی بالغانه است اما در واقع دو کودک هستند که دارند با هم غذا می‌خورند؛ زیرا هدفشان شام یا دورهمی صمیمانه نیست بلکه رابطهٔ جنسی است. پس از مدتی، کارمند بنگاه املاک تلاش می‌کند تا با نوازش‌هایی رغبت تایپیست را برای برقراری رابطهٔ جنسی برانگیزد. باید در نظر داشت که این نوازش‌ها از سر عشق یا مهربانی نیستند و فقط برای برطرف کردن نیاز مرد به رابطهٔ جنسی انجام می‌شود، پس به‌همین دلیل است که تایپیست با بی‌میلی و بی‌تفاوتی به او می‌پیوندد.

ظاهر بی‌تفاوت تایپیست نشان‌دهندهٔ احساسات واقعی او نیست؛ زیرا آثار اضطراب را می‌توان قبل از ورود کارمند املاک، در کودک درون او شناسایی کرد، آن هم در زمانی که «بیرون پنجره لباس‌هایش را با ترسی ناشی از خطر در کمین، پهن می‌کرد» (الیوت، ۲۰۰۳، ۲۲٤). از سوی دیگر رفتار کارمند هم به‌سمت حالت من کودک نوسان دارد. برای مثال، آن زمان که کارمند «با رخساری برافروخته و عزمی جزم/ دست به کار می‌شود» (الیوت، ۱۳۵۱، ۲۳۹) تا رابطهٔ جنسی داشته باشد یا وقتی تایپیست را بدون محبت واقعی نوازش می‌کند تا او را برای رابطه «به هیجان درآورد» (الیوت، ۱۳۵۷، ۲۳۷)، همچنان در حالت منِ کودک است. حال که رابطهٔ جنسی پایان یافته و کارمند مغرور به مراد دل خود رسیده است، به‌سرعت خانهٔ تایپیست را ترک می‌کند و باز نقاب حالت من بالغ را به چهره خود می‌زند.

همان‌گونه که حدس زده، مساعد است برایش فرصت در این دم
شام صرف شده و خسته و ملال‌زده است بانو
می‌کوشد که به هیجان در آورد وی را با نوازش‌های خویش

نوازش‌هایی که اگر خواستنی نیست از خودراندنی نیز نیست (الیوت، ۱۳۵۱، ۲۳۵-۲۳۸).

آن سان که پیداست، تایپیست به درخواست‌های کارمند با بی‌تفاوتی و سردی پاسخ می‌دهد؛ پس به‌نظر می‌رسد این رابطه برای او اهمیتی ندارد اما او در واقع ترس و خشم کودک درون خود را با نقاب بی‌تفاوتی ظاهری حالت من بالغ می‌پوشاند؛ زیرا زمانی که کارمند، خانهٔ او را ترک می‌کند، خیالش آسوده می‌شود و در این زمان است که «مغزش گذر می‌دهد اندیشه‌ای را که هنوز شکل نگرفته/ کاری است که شده و خشنودم که پایان یافته» (الیوت، ۱۳۵۱، ۲۵۱- ۲۵۲) گویی که از بار سنگین یکی دیگر از فعالیت‌های روزمرهٔ خود رهایی یافته است. پس از آن، تایپیست کار روزانهٔ خود را از سر می‌گیرد تا درد رابطهٔ جنسی را که (با اشاره ضمنی این اثر) به او

تحمیل شده، فراموش کند: بی‌اراده دست می‌کشد بر گیسوان آشفتهٔ خویش/ و آن‌گاه می‌نهد صفحه‌ای به درون گرامافون (۲۵۵-۲۵٦).

ممکن است در اجتماع این نوع رابطه، تعاملی بالغانه به‌نظر رسد که براساس توافقی دوسویه شکل گرفته است، اما در سطح روان‌شناختی، تایپیست از این نوع رابطه آزرده‌خاطر است؛ چون به محض پایان رابطهٔ جنسی و رفتن مرد کارمند، خوشحال است و نفس راحتی می‌کشد. در واقع، الزام به‌صورت مستقیم در متن قابل رؤیت نیست، اما با دقت به رفتار تایپیست می‌توان به نارضایتی او و تمایلش به پایان یافتن رابطه پی برد.

۳. ۳. پرسوناژ تیرزیاس به‌عنوان یک استثنا

تیرزیاس که ستون اصلی شعر *سرزمین بی‌حاصل* محسوب می‌شود، نقش بسیار مهمی را در این اثر ایفا می‌کند. او مشاهده‌گر تمام پرسوناژهایی است که در *سرزمین بی‌حاصل* زندگی می‌کنند. نکتهٔ قابل توجه آن است که او به‌هیچ‌وجه، با هیچ‌یک از آن‌ها گفتگویی نمی‌کند. او فقط به‌عنوان یک پیشگو از سرنوشت این پرسوناژها آگاهی دارد (الیوت، ۲۰۰٦). این چهره‌ای که الیوت از تیرزیاس خلق کرده است، شخصیتی رشد یافته و با درک است که در مورد رفتار و گفتار پرسوناژهای دیگر قضاوت‌هایی منطقی دارد. وی به روابط ناسالمی که بین زوج‌ها در *سرزمین بی‌حاصل* جریان دارد، با نگاهی انتقادآمیز می‌نگرد و گاه آن‌ها را زیر سؤال می‌برد.

۳. ۳. ۱. تیرزیاس در ادبیات

نخستین اشاره‌ها به تیرزیاس در ادبیات یونان حاکی از آن است که او به‌خاطر قضاوت‌هایی که در سرتاسر شهر می‌کرد، زبانزد خاص و عام بود. با اینکه اغلب پیشگویی‌هایش دربردارندهٔ خبرهایی ناگوار بود، هیچ‌کس نمی‌توانست او را به‌خاطر پاسخ‌هایش مورد نقد قرار دهد (بوث، ۲۰۱۵)؛ اما یکی از قضاوت‌هایش که بعدها برای او مشکلات زیادی به‌وجود آورد، در مورد رابطهٔ زناشویی بود.

افسانه‌های دگردیسی اثر اویدیوس[1] که الیوت از آن به‌عنوان منبعی غنی برای شعر *سرزمین بی‌حاصل استفاده* کرده است، داستان قضاوت تیرزیاس را روایت می‌کند. داستان با جروبحث زئوس خوشگذران و هرا، همسر زودرنج و حساسش، آغاز می‌شود. موضوع مورد بحث آن‌ها، رابطهٔ جنسی و میزان لذتی است که زن و مرد، هرکدام حین این عمل دریافت می‌کنند. در نهایت، پس از به درازا کشیدن این موضوع، تصمیم گرفتند با تیرزیاس در مورد این مسئله مشورت کنند و قضاوت او را به‌عنوان فردی دانا که هفت سال تجربهٔ زیستن در قالب زن و مرد دارد، بپذیرند (اویدیوس، ۱۳۸۹).

تیرزیاس تأیید می‌کند که زنان لذت بیشتری را در مقایسه با مردان در هنگام رابطهٔ جنسی تجربه می‌کنند که این واقعیت به‌شدت خشم هرا را بر می‌انگیزد و برای تنبیه تیرزیاس بینایی‌اش را از او می‌گیرد. اویدیوس بر این باور است که خشم هرا برای چنین مسئله‌ای بیش از حد شدید است.[2] هیرسفلد[3] (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که قدرت و لذت نمی‌توانند در یک جایگاه قرار بگیرند، به‌همین سبب، تیرزیاس میزان بالایی از لذت جنسی را به زنان نسبت می‌دهد تا قدرت بیشتر مردان را در برآوردن نیازهای جنسی زنان توجیه کند.

۳. ۳. ۲. تیرزیاس در شعر سرزمین بی‌حاصل

چهره‌ای که الیوت از تیرزیاس خلق کرده، شخصیت محسوب نمی‌شود بلکه به‌نوعی نظاره‌گری بر اعمال و رفتار دیگر پرسوناژهاست. قضاوت‌های عاقلانهٔ او، شخصیت پخته‌اش را نشان می‌دهد که تحت تأثیر تجارب گذشتهٔ والد متعصب یا

1. Ovidius (Ovid)

۲. پس تیرزیاس، در آن ستیزه و چالش شوخ، چونان داور برگزیده می‌شود و آنچه را ژوپیتر می‌گوید، استوار می‌دارد و درست و روا می‌شمارد. می‌گویند که دخت ساتورن، بیش از آنچه می‌بایست و بداد و بسزا بود و شایسته آن شوخی و لاغ، خشمگین و تافته شد و داورش را بدانکه شبی جاودانه بر دیدگانش سایه بگسترد، کیفر داد. اما، از آنجا که هیچ خدایی را نمی‌رسد که کار و کردار خدایی دیگر را از میان ببرد، پدر بس توانا در برابر آنچه بر تیرزیاس رفته بود و بی‌فروغی دیدگانش، توان شناخت آینده را بدو ارزانی داشت و با این نواخت و دهش، از درشتی و سختی آن کیفر کاست (۱۳۸۹، ص ۹۰-۹۱).

3. Hirschfeld

کودک ترسیدهٔ خود قرار نگرفته است. در تحلیل رفتار متقابل، گفته می‌شود که حالت من بالغ، آن دسته از رفتارهای کودک و والد را که متناسب با واقعیت اکنون و اینجاست، جذب می‌کند؛ بنابراین، بالغ رشدیافته شامل سه بخش کشش منطقی، کشش اخلاقی و کشش عاطفی است: «کشش اخلاقی[1] همان واقعیت خالی از تعصب است که از وجه مثبت حالت من والد نشئت می‌گیرد. کشش منطقی[2] هم با اصول و مسئولیت‌های اخلاقی سروکار دارد که با وجه مثبت حالت من بالغ مرتبط است و کشش عاطفی[3] همان خصلت حساسیت و جذابیت است که از وجه مثبت حالت من کودک سرچشمه می‌گیرد. شخصی که این سه بخش را دارا باشد، به‌طور حتم با نام بالغ رشد یافته شناخته می‌شود» (کورنل و همکاران، ۲۰۱٦، ص. ۱۸).

«من تیرزیاس، اگر چه کورم و در مرز دو زندگی در طپشم
پیرمردی با پستان‌های چروکیدهٔ زنانه» (الیوت، ۱۳۵۱، ۲۱۸–۲۱۹).

بیت بالا، بیانگر این واقعیت است که تیرزیاس، در قالب هر دو جنس زن و مرد تا سن پیری زندگی کرده است. اگرچه در ظاهر دوباره به شکل مرد در آمده، تجربه‌های حاصل از دگردیسی هفت‌ساله‌اش را هرگز فراموش نخواهد کرد گویی اکنون هر دو جنس زن و مرد، در وجودش بهم پیوند خورده‌اند؛ بنابراین او آگاهی بسیار عمیقی در مورد سرشت زن و مرد به‌دست آورده است. برای مثال، او قادر است آنچه را که قرار است برای تایپیست رخ دهد، پیش‌بینی کند؛ زیرا خود قبلاً یک زن بوده و با درد و آلام زنی که مجبور به رابطهٔ جنسی با دیگران باشد، آشناست: من، تیرزیاس پیشاپیش، عذاب‌های فراوان/ کشیده‌ام، من که پای دیوارهای تیبس نشسته/ و تا تنگنای جهنم فرو رفته‌ام/ آنچه را روی همین تخت انجام پذیرفته/ به دقت پیش‌بینی کرده‌ام (الیوت، ۱۳۵۱، ۲٤۳–۲٤٦). بنابراین، تیرزیاس در مورد بخش بزرگی از واقعیت‌ها دربارهٔ زنان و مردان آگاهی دارد و از دردها و رنج‌هایی که هر یک از آن‌ها تاب

1. ethos
2. logos
3. pathos

می‌آورند، مطلع است (کشش منطقی)، در نتیجه با تایپیست ابراز همدلی می‌کند (کشش عاطفی) و معتقد است آنچه مرد کارمند در برابر او انجام داده است، اخلاقی و انسانی نیست (کشش اخلاقی). علاوه بر این، ابراز همدردی تیرزیاس با تایپیست از طریق صفت‌هایی که به او و کارمند بنگاه املاک نسبت داده شده، نمایان می‌شود.

تیرزیاس از مرد کارمند، به‌عنوان فردی «با نگاهی گستاخ و خیره/ فرومایه‌ای که اعتماد به نفس/ به اندازهٔ کلاه ابریشمی بردفوردی بر سر میلیونری/ برازنده‌اش می‌باشد» یاد می‌کند که در زمان رابطهٔ جنسی، وحشیانه «حمله می‌کند» و با القابی مانند «زن زیبا، خسته و بی‌تفاوت» در مورد تایپیست صحبت می‌کند (الیوت، ۱۳۵۷، ۲۳۶، ۲٤۲ و ۲۵۳). در بیت‌های پایانی شعر *سرزمین بی‌حاصل*، تیرزیاس که نمایانگر باورهای تی. اس. الیوت است، به فروپاشی جامعه اشاره می‌کند که در نتیجهٔ ارتباط ناموفق افراد، در حال رخ دادن است: پل لندن دارد فرود می‌آید فرود می‌آید فرود می‌آید (الیوت، ۱۳۵۱، ٤۲۷). علاوه بر این، او راه‌حل این مشکل پیچیده را پیروی کردن از سه اصل برگرفته از آیین بودائی می‌داند که شامل مواردی چون داتا یا بخشش (یاری‌رساندن)، دامیاتا یا همدردی و دایادهوام یا کنترل کردن است (الیوت، ۲۰۰۳). سه مفهوم ذکرشده در پاراگراف بالا را می‌توان به‌گونه‌ای با سه بخش بالغ رشدیافته مرتبط دانست که به‌ترتیب با مواردی شامل کشش اخلاقی (والد در عالی‌ترین سطح خود)، کشش عاطفی (کودک در عالی‌ترین سطح خود) و کشش منطقی (بالغ در عالی‌ترین سطح خود) در ارتباطند و تعادل در این سه بخش منجر به آرامشی برگرفته از درک متقابل می‌شود. با وجود این، تیرزیاس به‌عنوان بالغی رشدیافته معتقد است این نوع آرامش، تنها از طریق اراده و خواستهٔ قلبی هر فرد امکان‌پذیر است (الیوت، ۱۳۵۱، ٤۳۱-٤۳٤).

٤. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر روابط مشکل‌دار زوج‌ها را در شعر *سرزمین بی‌حاصل* بررسی کرده است. در مرحلهٔ اول، حالت من قدرتمند هر یک از پرسوناژها شناسایی شده است و آسیب‌شناسی ساختاری هر شخصیت با تحلیل گفتار، رفتار، اعمال و

احساساتش، به‌طور مفصل مطرح شده است. آسیب‌شناسی ساختاری به دو دستهٔ آلودگی و طرد تقسیم شده و هر کدام از این موارد شامل زیرگروه‌هایی هستند که در صفحات قبلی ذکر شده‌اند. یافته‌ها نشان‌دهندهٔ آن است که تعدادی از پرسوناژها از این دو نوع آسیب ساختاری رنج می‌برند که از میان پنج زیرگروه آسیب‌شناسی ساختاری، در مجموع دو مورد آلودگی بالغ به کودک، دو مورد آلودگی بالغ به والد و سه مورد بالغ طردکننده شناسایی شدند. آلودگی بالغ به کودک در مورد دلدادهٔ جوان و لیل به‌روشنی مشاهده می‌شود، آلودگی بالغ به والد در تفکرات آلبرت و دوست لیل به چشم می‌آید و بالغ طردکننده در رفتارهای شوهر بی‌توجه و کم‌سخن، تایپیست و مرد کارمند منعکس می‌شود. آلودگی بالغ به کودک در دلدادهٔ جوان به‌دلیل تجربه‌های ناکام‌کنندهٔ گذشته است که بر درک او از شرایط کنونی تأثیر گذاشته است و می‌پندارد که اتفاق‌های تلخ زندگی تنها به یک شکل رقم می‌خورد. لیل هم به‌دلیل تأثیر پذیرفتن از باورهای قدیمی جامعه به این نتیجه رسیده است که اگر آلبرت او را ترک کند، نمی‌تواند از عهدهٔ زندگی خود برآید و تنها می‌ماند. این باور مرکزی از طریق اطرافیان، مانند دوست صمیمی‌اش، تقویت می‌شود؛ زیرا به‌طور مرتب به لیل یادآور می‌شود که آلبرت او را رها می‌کند و به‌دنبال زنانی جذاب می‌رود. آلودگی بالغ به والد در آلبرت و دوست لیل در نتیجه باورهای متعصبانه و یک‌جانبه‌ای است که جامعه در ذهن آن‌ها پرورانده است و زن را ناتوان و فرمانبردار می‌داند در حالی که کمترین حقی را برای او در نظر نمی‌گیرد. بالغ طردکننده در مورد شوهر بی‌تفاوت راه گریزی از اتفاق‌های تلخ گذشته است که به‌هیچ عنوان نمی‌تواند پذیرای آن‌ها باشد پس تصمیم می‌گیرد که در تنهایی خود و افکارش غوطه‌ور شود و به بالغی سرد و بی‌روح دگرگون می‌شود که توانایی همدلی با همسرش را نیز ندارد. به‌علاوه، بالغ طردکننده به‌عنوان قدرتمندترین حالت من در روابط کاری تایپیست و مرد کارمند حضور دارد با این حال، چیرگی حالت من بالغ بر دیگر حالت‌ها به طول نمی‌انجامد و همین که تایپیست و کارمند از فشار محیط کاری رها می‌شوند به گونه‌ای کودک‌مآب عمل می‌کنند و پس از رابطهٔ جنسی، مجدداً نقاب بالغ طردکننده را به

صورت می‌زنند و به جامعه باز می‌گردند. تیرزیاس که به‌عنوان مشاهده‌کنندهٔ اعمال و رفتار پرسوناژها در این شعر معرفی شد، یک مورد استثنایی است. او بهترین نمونهٔ شخصیت بالغ رشدیافته است که قضاوت‌هایش تحت تأثیر والد متعصب و کودک سرکش درون قرار نگرفته است. او متوجه ریشهٔ مشکلات پرسوناژها می‌شود و با آن‌ها ابراز همدردی می‌کند، اما قادر نیست که این دسته از مشکلات جامعه را به‌تنهایی، حل کند. او معتقد است آرامش و درک متقابل کلیدی طلایی برای موفقیت روابط هستند اما نیل به این اهداف نیازمند تلاش همه‌جانبهٔ افراد جامعه است. در مجموع، نتایج این تحلیل نشان می‌دهد چرا *سرزمین بی‌حاصل* جامعه‌ای است با روابط ناسالم و چگونه می‌توان از چنین وضعیتی رهایی یافت.

کتابنامه

اویدیوس نسو، پ. (۱۳۸۹). *افسانه‌های دگردیسی*. ترجمهٔ میرجلال‌الدین کزازی. تهران: معین.

شکسپیر، و. (۱۳٤٤). *آنتونی و کلئوپاترا*. ترجمهٔ علاءالدین پازارگادی. تهران: علمی و فرهنگی.

الیوت، تی. اس. (۱۳۵۱). *دشت سترون و اشعار دیگر*. ترجمهٔ پرویز لشکری. تهران: نیل.

الیوت، تی. اس. (۱۳۵۷). *منظومهٔ سرزمین بی‌حاصل*. ترجمهٔ حسن شهباز. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

Berne, E. (1966). *Games people play*. New York, NY: Grove.

Berne, E. (2001). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. London, England: Souvenir.

Booth, A. (2015). *Reading The Waste Land from the bottom-up*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Cornell, W. F., de Graaf, A., Newton, T., & Thunnissen, M. (2016). *Into TA: A comprehensive textbook on transactional analysis.* London, England: Carnac Books Ltd.

Eliot, T. S. (2003). *The waste land*. In N. Baym (Ed.), *Norton anthology of American literature* (pp. 1973-2002). New York, NY: Norton & Company.

Eliot, T. S. (2006). *The waste land*. In L. Rainey (Ed.), *The annotated Waste Land with Eliot's contemporary prose* (pp. 57-126). New Haven, CT: Yale University Press.

Harris, T. A. (2003). *I'm ok - you're ok.* New York, NY: Harper Perennial.
Hirschfeld, H. (2003). What do women know?: "The roaring girl" and the wisdom of Tiresias. *Renaissance Drama, 32*, 123-146.
Kenner, H. (2007). *The waste land*. In H. Bloom (Ed.), *T. S. Eliot's The Waste Land* (pp. 7-34). New York, NY: Infobase.
Lupack, A., & Lupack, B. T. (1999). *King Arthur in America*. Cambridge, England: D. S. Brewer.
Palmer, M. (1966). *Men and women in T.S. Eliot's early poetry.* Lund, Sweden: Lund University Publications.
Pondrom, C. N. (2005). T. S. Eliot: The performativity of gender in *The Waste Land*. *Modernism/Modernity, 12*(3), 425-441.
Rao, B. M. (2016). Themes, images, motifs, myths and symbols in T.S. Eliot's *The Waste Land*: A study. *Research Insight, 2*(4), 1-13.
Rhee, S. (2012). *Post-war Europe: The Waste Land as a metaphor*, (Unpublished thesis). Liberty University, Lynchburg, Virginia.
Stewart, I., & Joines, V. (2002). *TA today: A new introduction to transactional analysis.* Chapel Hill, NC: Lifespace.
Taylor, B., & Brewer, E. (1983). *The return of King Arthur: British and American Arthurian literature since 1800*. Cambridge, England: Barnes and Noble Books.
Wagner, R. (1865). *Tristan and Isolde*. Boston, MA: Oliver Ditson Company.
Weinberg, K. (1984). The women of Eliot and Baudelaire: The boredom, the horror and the glory. *Modern Language Studies, 14*(3), 31-42.
Wilson, R. J. (1973). *Transactional analysis and literature*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, Nebraska.

دربارهٔ نویسندگان

فرزانه رادمهر کارشناس ارشد ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان در حوزهٔ مطالعات بین‌رشته‌ای آثار ادبی مدرن و روان‌شناسی است.

زهره تائبی نقندری استادیار ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان بیشتر بر حوزهٔ ادبیات تطبیقی و آثار ادبی مدرن و پست‌مدرن متمرکز است.

وحیده سیدی مربی ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان بیشتر بر حوزهٔ ادبیات کلاسیک و اسطوره‌شناسی تطبیقی متمرکز است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۹)، صص ۱۸۱-۲۰۱

Doi: 10.22067/lts.v53i2.82626
مقالهٔ پژوهشی

انعکاس هویت ملی و مذهبی مترجمان در ترجمهٔ رمان‌های التقاطی: بررسی رمان‌های ترجمه‌شدهٔ فیروزه دوما

کتایون افضلی* **(گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیخ بهایی، اصفهان، ایران)**
هاله افشاری (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیخ بهایی، اصفهان، ایران)

چکیده

با وجود چرخش مطالعات ترجمه از جنبه‌های زبانی به جنبه‌های فرازبانی، کماکان نقش برخی از جنبه‌های فرازبانی همانند نقش هویت مترجم در ترجمه‌های او مورد توجه لازم قرار نگرفته است. با در نظر گرفتن این خلأ، تحقیق حاضر در نظر دارد به بررسی نقش هویت ملی و مذهبی مترجم در ترجمهٔ رمان‌های التقاطی بپردازد. بدین‌منظور دو رمان التقاطی فیروزه دوما و شش ترجمهٔ موجود از آن بررسی شدند. سپس تغییرات ترجمهٔ لغات، عبارات و جملات دوزبانهٔ به‌کاررفته در رمان بررسی شدند. برای پیدا کردن رابطهٔ بین هویت ملی و مذهبی‌شخصیت‌های رمان‌ها و راهکارهای به‌کاررفته در آن‌ها، از مدل کلینگر (۲۰۱٤) استفاده شد. نتایج نشان داد که چگونه تغییر قسمت‌های دوزبانه می‌تواند انعکاس‌دهندهٔ هویت ملی و مذهبی مترجم باشد که خود نمایندهٔ هویت ملی و مذهبی جامعه است. یافته‌های این تحقیق می‌تواند در کلاس‌های آموزش ترجمه به‌کار رود.

کلیدواژه‌ها: رمان التقاطی، هویت ملی، هویت مذهبی، هویت مترجم

* نویسنده مسئول k.afzali@shbu.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۰۶

۱. مقدمه

رویکردهـای نخسـتین مطالعـات ترجمـه، توجـه خـود را بـه جنبـه‌های زبـانی ترجمـه (کلمه، دستور زبـان، سـبک نگـارش) متـون مبـدأ و مقصـد معطـوف می‌داشـتند، امـا امـروزه این مطالعـات علـاوه بـر عوامـل زبـانی، عوامـل فرازبـانی را نیـز مطمـح نظـر قـرار می‌دهنـد. طبـق نظریـهٔ لفـور[1] (۱۹۹۲) در رویکـرد جدیـد، ترجمـه نـوعی بازنویسـی مـتن مبـدأ تلقـی می‌شـود کـه تحـت تـأثیر عـواملی همچـون ایـدئولوژی، بوطیقـا[2] و حامیـان مـالی ترجمـه قـرار مـی‌گیـرد. بـه‌عبارت دیگـر، مترجمـان تحـت تـأثیر عوامـل فرامتنـی متعـددی قـرار می‌گیرنـد. همان‌گونـه کـه دم و زتـس[3] (۲۰۰۹) بیـان می‌کننـد، گرچـه بخـش عمـدهٔ ادبیـات امروز توسط مترجمـان ترجمـه شـده، خـود مترجمـان کمتـر مـورد مطالعـه قـرار گرفته‌انـد و نقـش هویـت ملـی و مـذهبی آن‌هـا در آثـار ترجمـه‌شده‌شـان کمتـر مـورد توجـه محققـان واقع شده است.

بـا وجـود اینکـه هویـت واژه‌ای کلیـدی در مطالعـات فرهنگـی بـوده، حتـی پـس از پیـدایش چـرخش فرهنگـی در مطالعـات ترجمـه، ایـن واژه چنـدان مـورد توجـه محققـان ایـن رشـته قـرار نگرفتـه (ایبرمـز و هـاگ[4]، ۲۰۰۶) و به‌خصـوص بـه نقـش هویـت ملـی و مـذهبی مترجمـان در ایـران بی‌تـوجهی شـده اسـت. راهبردهـای ترجمـهٔ به‌کاررفتـه توسـط مترجمـان می‌تواننـد مـنعکس‌کننـدهٔ هویـت ملـی و مـذهبی آن‌هـا باشـند بـدین‌ترتیـب کـه راهبردهای مختلف ترجمـه می‌تواننـد سـهم بزرگـی در سـاختن یـا بازسـازی هویـت ملـی و مـذهبی افـراد جامعـه داشـته باشـند. آن‌هـا همچنـین می‌تواننـد هویت‌هـای جدیـدی بـرای نویسـندگان و شخصـیت‌های داسـتان‌ها ایجـاد کننـد (ایبرمـز و هـاگ، ۲۰۰۶). دلیـل ایـن مـدعا ایـن اسـت کـه هویـت، فرهنـگ و زبـان سـه عنصـر جـدایی‌ناپذیرنـد (رحیم‌پـور، ستوده‌نما و دبیرمقدم، ۱۳۹۵).

1. Lefevere
2. poetics
3. Dam & Zethsen
4. Abrams & Hogg

هویت ملی به معنای احساس تعلقی است که شخص نسبت به یک ملت یا کشور دارد. عواملی همچون زبان، نشانه‌های ملی، تاریخ یک ملت، فرهنگ، موسیقی و غیره همگی در شکل دادن هویت یک ملت نقش مهمی ایفاد می‌کنند (تن[1]، ۲۰۱۲). یکی از مواردی که هویت مترجم می‌تواند در آن نمود پیدا کند و بررسی شود، آثار ادبی بین‌فرهنگی است. دیدگاه مترجمان، اعتقادات و ایدئولوژی‌های آن‌ها که نشئت‌گرفته از التزامات جامعه و عواملی همچون انتشارات، سیاست، قدرت و حامیان مالی است ممکن است با شخصیت‌ها و راویان رمان‌ها در تضاد باشند. تمیز بین دیدگاه موافق و مخالف به‌خصوص در نوشته‌های بین‌فرهنگی مثل رمان‌های پسااستعماری که در آن‌ها تضاد بین استعمارگران و مستعمران وجود دارد می‌تواند بررسی شود (کرونین[2]، ۲۰۰٦).

ادبیات نوشته‌شده توسط مهاجران نوع دیگری از آثار بین‌فرهنگی محسوب می‌گردند؛ چراکه این آثار، تقابل فرهنگ مهاجران را با فرهنگ جدید به نمایش می‌گذارند و این نویسندگان به‌دلیل مهاجرت به کشور دیگر معمولاً دچار هویت دوگانه یا التقاطی می‌شوند که این هویت دوگانه می‌تواند در استفادهٔ ترکیبی از کلمات زبان مادری خود و زبان کشوری که به آن مهاجرت نموده‌اند، نمود پیدا کند. از آنجایی که مهاجران از فرهنگی به فرهنگ دیگر مهاجرت می‌کنند، سبک نویسندگی آن‌ها در واقع سبک دوزبانه و دوفرهنگی است. استفادهٔ ترکیبی از دو زبان در متون ادبی، معضلاتی را برای مترجمان ایجاد می‌کند (گراتمن[3]، ۲۰۰٦). سؤالی که اینجا مطرح می‌شود این است که وقتی اثر آن‌ها ترجمه می‌شود، چه اتفاقی برای متن می‌افتد. به‌گفتهٔ کلینگر[4] (۲۰۱٤) بسیاری از محققان صرفاً به معضلات زبانی ترجمه توجه نموده‌اند و کمتر در مورد این قضیه تحقیق و تفحص انجام داده‌اند که ترجمهٔ این متون می‌تواند انعکاس‌دهندهٔ هویت ملی و مذهبی مترجم باشد. با توجه به فقدان

1. Tan
2. Cronin
3. Grutman
4. Klinger

تحقیق در این زمینه، هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر هویت ملی مترجم بر روی راهکارهای به‌کاررفته در ترجمهٔ رمان‌های التقاط یا دوگانه نوشتهٔ فیروزه دوما، نویسندهٔ ایرانی‌آمریکایی، است.

۲. پیشینهٔ پژوهش و چارچوب نظری

۲. ۱. سبک نگارش التقاط یا ترکیب دو زبان و دو فرهنگ

با ظهور پدیدهٔ جهانی‌شدن، سبک نگارش نوینی تحت عنوان نگارش التقاطی یا بین‌فرهنگی که مختص نوشته‌های پسااستعماری و مهاجران است به‌وجود آمد. در این آثار ردپای دوزبانگی و دوفرهنگی کاملاً مشهود است. طبق نظریهٔ اشکرافت[1] (۲۰۰۹) در آثار انگلیسی خلق‌شده توسط دوزبانه‌ها تغییر صورت زبانی و فرهنگی به‌وضوح به چشم می‌خورد. تغییر صورت زبانی در این گونه نوشته‌ها خود نوعی ترجمه محسوب می‌شود که در آن هیچ‌گونه زبان مبدأی وجود ندارد. گامال[2] (۲۰۱۰) معتقد است نویسندگان دوزبانه نه‌تنها راهبردهای بیگانه‌سازی و بومی‌سازی را ترکیب می‌کنند بلکه سبک نگارش آن‌ها ملغمه‌ای از کلمات زبان مبدأ و مقصد است. طبق گفتهٔ او، این سبک ترجمه التقاط فرهنگ‌ها، فضایی را بین زبان مبدأ و مقصد ایجاد می‌کند که زمینهٔ بروز هویت ملی نویسنده را هموار می‌سازد. در این آثار راهبردهایی از قبیل بومی‌سازی، خارجی‌سازی، وامگیری کلمات و اسامی، آداب و رسوم و آداب مکالمه به چشم می‌خورند.

مهاجرت امروزه به یکی از دغدغه‌های حوزهٔ نظریه‌پردازی علوم انسانی تبدیل شده است. در رمان‌های التقاطی که نمونه‌ای از نظام نشانه‌ای فرهنگی‌اند، می‌توان تقابل بین متن فرهنگی غالب با متن فرهنگی مهاجر را مشاهده نمود. در این رابطه نظریه‌پردازان فرهنگی معتقدند که در این تقابل، فرهنگ غالب بر فرهنگ حاشیه فائق می‌آید و در نهایت نویسندهٔ مهاجر مجبور به همانندسازی فرهنگ خود به فرهنگ بیگانه می‌شود. لازم به ذکر است که فرایند همانندسازی تنها فرایند موجود در تجربهٔ

1. Ashcroft
2. Gamal

مهاجرت نیست بلکه نویسندهٔ مهاجر با خواسته‌ای متناقض مواجه است. از طرفی کشور میزبان از نویسندهٔ مهاجر می‌خواهد نه‌تنها با فرهنگ میزبان همسو شود بلکه درجه‌ای از تفاوت را نیز حفظ نماید. این عمل طبق نظر نجومیان (۲۰۰۷) موجب «پارادوکس همانندی و تفاوت» می‌شود. در این حالت، اثر هنری در هر صورت تحت تأثیر هویت نویسنده قرار می‌گیرد. بنابراین نویسندهٔ مهاجر با هویت دوگانهٔ خود که نه به فرهنگ میزبان تعلق دارد و نه به فرهنگ بومی خود، دست به نگارش می‌زند و به‌دلیل داشتن هویت چندگانه، خود وارد فضای التقاطی می‌شود که به وی کمک می‌کند اثری نو و خلاق ارائه دهد. از نظر بابا[1] (۱۹۹٤)، اصطلاح التقاط به ایجاد فرهنگی تلفیقی که از برخورد چند فرهنگ مختلف ایجاد می‌شود، اشاره دارد (شبرنگ، ۲۰۱۹).

رمان‌های خلق‌شده توسط فیروزه دوما از این دسته رمان‌ها محسوب می‌گردند. طبق نقد انجام‌شده بر روی آثار دوما توسط قندهاریون و فرشچی (۲۰۱۷)، دوما در هر دو رمان خود، فرهنگ ایرانی و آمریکایی را در تقابل با هم قرار داده و به همین دلیل از هر دو زبان فارسی و انگلیسی در رمان‌های خود استفاده کرده است. این التقاط زبانی مبین این امر است که او مابین دو جهان فارسی و انگلیسی سرگردان است. وجود دو زبان در گفتمان نویسنده، اطلاعاتی راجع به هویت فرهنگی و جهان‌بینی نویسنده ارائه می‌دهد. فیروزه مرتباً در نوسان بین دو فرهنگ ایرانی و آمریکایی است. این تغییر هویت را می‌توان در تغییر مداوم اسم او از فیروزه به جولی نیز مشاهده نمود. به‌طور کلی گفتمان او نشان‌دهندهٔ کشش او به فرهنگ غرب است. او در رمان‌هایش از تعداد زیادی برندهای آمریکایی، فیلم‌ها و نمایش‌های تلویزیونی، نقل‌قول‌ها، مکان‌ها و شخصیت‌های مشهور آمریکایی نام برده است. این حجم زیاد از مصادیق فرهنگ آمریکایی به‌ندرت در آثار نویسندگان آمریکایی مشاهده می‌شود. بدین‌وسیله او می‌خواهد نشان دهد شهروندی کاملاً آمریکایی است. اما او ملغمه‌ای از فرهنگ ایرانی‌آمریکایی دارد. اگرچه سعی می‌کند خود را آمریکایی جلوه دهد، هرگز

1. Homi Bhabha

موفق نمی‌شود از ریشهٔ خود فاصله بگیرد. در هر دو رمان، فیروزه دوما دیدگاه منفی نسبت به فرهنگ ایران دارد که این دیدگاه منفی را غالباً با استفاده از دو زبان که در بسیاری از موارد کنایه‌آمیز است ابراز می‌دارد؛ اما مترجمان این نظرات منفی او را در ترجمه مثبت جلوه داده‌اند و بدین‌ترتیب شخصیت و راوی داستان در ترجمه عوض شده است؛ یعنی شخصیتی که در رمان‌های اصلی، طرفدار فرهنگ آمریکایی است در ترجمه شخصیتی شده که طرفدار فرهنگ ایرانی است (قندهاریون و فرشچی، ۲۰۱۷).

بررسی این گونه آثار، مورد بی‌توجهی واقع شده است و نویسندگان در سراسر دنیا، ادبیات کشورخود را عرصهٔ بروز هویت ملی خود می‌پنداشته‌اند و وفاداری خود را به آن حفظ می‌نموده‌اند.

به‌دلایل فوق، ادبیات مهاجران در مطالعات ترجمه نیز به‌طور شایان مورد توجه نبوده است (چان[1]، ۲۰۰۲). با آغاز دههٔ ۱۹۸۰، به‌دلیل رشد روزافزون پدیده جهانی‌شدن و مهاجرت و نگارش رمان‌های التقاطی، توجه ادیبان و زبان‌شناسان به این دسته از رمان‌ها معطوف شد؛ چراکه این گونه رمان‌ها مبین ابداع و خلاقیت نویسنده محسوب می‌شدند (میلرتز[2]، ۲۰۱۲).

۲. ۲. پژوهش‌های انجام‌شده

پژوهش‌های انجام‌شده بر روی ترجمهٔ متون التقاطی، آن را نوعی ترجمه می‌دانند و محققان آن معتقدند با وجود اینکه خود متن مبدأ تک‌زبانه است، متون التقاطی خود نوعی ترجمه محسوب می‌گردند. زوبرگا[3] (۲۰۰۱) بر این باور است که ترجمه در بر گیرندهٔ عوامل فرهنگی و زبانی زبان‌های مبدأ و مقصد است. از این رو، بر این باورند که التقاط بودن جزء لاینفک ترجمه محسوب می‌شود. توری[4] (۲۰۱۲) معتقد است

1. Chan
2. Meylaerts
3. Zauberga
4. Toury

ترجمه همیشه عناصر زبانی و فرهنگی بیگانه را وارد زبان مقصد می‌کند. رابینسون[1] (۱۹۹۵) معتقد است پدید آوردن متن التقاطی کاملاً ناخودآگاه بوده و پیدایش آن بستگی به عوامل زبانی و سیاسی-اقتصادی متن مقصد دارد. اما محققانی نظیر شفنر و ادب[2] (۲۰۰۱) معتقدند التقاطی بودن متن، حاصل تصمیمات آگاهانه و عامدانه مترجم است. به‌نظر آن‌ها، عوامل سیاسی و ایدئولوژیک نقش بسزایی در این زمینه ایفا می‌کنند.

دستهٔ دیگری از محققان مطالعات ترجمه بر جنبه‌های زبانی رمان‌های التقاط تأکید می‌کنند و راهکارهایی را که مترجمان برای ترجمهٔ متون التقاطی به‌کار برده‌اند، بررسی می‌کنند. در این راستا، لفور (۱۹۹۲) معتقد است در ترجمهٔ این گونه متون بهتر است لغات خارجی همان‌گونه ترجمه‌نشده باقی بمانند و ترجمهٔ آن‌ها در قلاب ذکر گردد. چان (۲۰۰۷) متون التقاطی و رایج‌ترین راهکارهای استفاده‌شده در ترجمهٔ آن‌ها را دسته‌بندی نموده است.

دستهٔ دیگری از محققان مطالعات ترجمه، متون التقاطی را عرصه‌ای برای نمایش هویت مترجمان قلمداد نموده‌اند که از دیدگاه روان‌شناسان همان شخصیت است. آن‌ها هویت را با نگاه و تصویر از خود مترادف می‌دانند. اما جامعه‌شناسان هویت را مسئله‌ای اجتماعی می‌پندارند. از نظر دنگ[3] (۲۰۱۱) هویت تعریف جامعه از زبان، فرهنگ، مذهب و قومیت در جامعه است. در این رابطه، گنتزلر[4] (۲۰۰۸) نقش ترجمه در ساختن هویت ملی کشورهای شمال و جنوب قارهٔ آمریکا را بررسی کرده است. یافته‌های او نشان دادند که ترجمه بر روی هویت سرخپوستان و نگاهشان به خود نقش مهمی بازی کرده و موجب به حاشیه رانده شدن آن‌ها شده است. ونوتی[5] (۱۹۹۸) محقق دیگری است که به نقش هویت‌سازی ترجمه پرداخته است. او بر این باور است که ترجمه می‌تواند هم هویت فرهنگ بومی را تقویت کند و هم فرهنگ

1. Robinson
2. Schäffner & Adab
3. Deng
4. Gentzler
5. Venuti

بومی را با ارائهٔ فرهنگ بیگانه تغییر دهد. به نظر او قدرت هویت‌سازی ترجمه نباید دست‌کم گرفته شود. تن و شایو[1] (۲۰۰۷) نیز معتقدند ترجمه نقش دوگانه‌ای را در مطالعات بین فرهنگی بازی می‌کند. ترجمه قادر است هویت ملی و مذهبی را تخریب کرده و بازسازی کند. آن‌ها معتقدند که در ترجمه‌ای که از لغات و فرهنگ زبان مقصد استفاده می‌شود، آنچه که تخریب و بازسازی می‌شود هویت فرهنگی زبان مبدأ است و در ترجمه‌ای که از فرهنگ و لغات زبان مبدأ استفاده می‌شود عکس این قضیه صادق است.

در رویکرد نوین مطالعات ترجمه، مترجم فعالی اجتماعی و سیاسی محسوب می‌شود که هویت او را جامعه‌ای که در آن رشد کرده، تعیین می‌کند و این هویت، به نوبهٔ خود بر روی ترجمهٔ آثار او تأثیرگذار خواهد بود. مترجم به ملیت، کشور، طبقهٔ اجتماعی، زبان، جنسیت و مذهب خاصی تعلق دارد که تمام این عوامل بر روی ترجمهٔ او تأثیرگذار خواهند بود.

هویت مذهبی مترجم نیز در این زمینه نقش مهمی بازی می‌کند؛ چراکه اعتقاد مذهبی بر روی ارزش‌ها و الگوهای رفتاری شخص تأثیرگذار خواهند بود (لی[2]، ۲۰۱٤). لی (۲۰۱٤) ترجمه‌های مختلف یک رمان ترجمه‌شده توسط مترجمان مختلف با هویت‌های فرهنگی متفاوت را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که هویت مترجم نقش مهمی در ترجمه او داشته است. او معتقد است هنگام ترجمه، مترجمان تحت تأثیر نگاهشان به فرهنگ خودی و بیگانه قرار می‌گیرند. بنابراین، رمان‌های التقاطی ترجمه‌شده می‌توانند عرصه‌ای قابل توجه برای نمایش هویت ملی و مذهبی مترجم باشند؛ چراکه رمان‌های التقاطی توسط مهاجران نوشته می‌شوند و مهاجران مجبورند یا خود را به فرهنگ جدید وفق دهند یا در برابر آن مقاومت کنند؛ بنابراین هنگامی که تضاد بین فرهنگ خودی و بیگانه پیش می‌آید، هویت می‌تواند خود را بروز دهد.

1. Tan & Shao
2. Li

در ایران فرحزاد و احتشامی (۱۳۹۰) رابطهٔ بین ترجمه و هویت را با استفاده از مدل سه‌گانهٔ اسپیوک[1] (۱۳۹۲) بررسی کرده‌اند. آن‌ها عناصر هویتی را به سه گروه بلاغی، فرهنگی و صامت تقسیم و سپس انعکاس آن‌ها در ترجمهٔ انگلیسی را بررسی کرده‌اند. در همین زمینه، افروز (۱۳۹۵) نیز به مقایسه نقش مترجم بومی و خارجی در ترجمهٔ عناصر فرهنگی در رمان *بوف کور* پرداخته است. نتیجه نشان داد که مترجم بومی ترجمهٔ دقیق‌تری از عناصر فرهنگی متن ارائه داده است و در نتیجه موجب حفظ هویت ملی در ترجمه شده است.

همان‌طور که ملاحظه شد، مطالعات انجام‌شده در زمینهٔ نقش هویت مترجم در ترجمه بسیار اندک‌اند. از آنجایی که هویت نقش مهمی در ترجمه بازی می‌کند و در ایران هیچ گونه تحقیقی بر روی رمان‌های التقاطی و ارتباط آن با هویت مترجم انجام نشده است، تحقیق حاضر در نظر دارد نقش هویت ملی و مذهبی مترجم را در ترجمهٔ رمان‌های التقاطی بررسی کند.

۲. ۳. چارچوب نظری

نظریهٔ کلینگر در خصوص ترکیب دو زبان یا دو فرهنگ است. این نظریه رابطهٔ بین سه سطح متن، داستان و روایت را توصیف می‌کند. از نظر کلینگر استفاده از دو یا چند زبان در یک رمان، بر روی نگرش خواننده در مورد شخصیت پردازی و راوی داستان تأثیرگذار خواهد بود و باعث می‌شود که خواننده یا طرفدار شخصیت گردد یا در مقابل او قرار گیرد. به‌نظر او تمام، تغییرات زبانی در متن ترجمه‌شده، بر روی ساختار ذهنی خواننده در مورد شخصیت‌های داستان تأثیر می‌گذارد. طبق نظر او، تغییرات زبانی در متن مقصد می‌تواند تعلق فرهنگی راوی داستان نسبت به هر یک از فرهنگ‌های موجود در داستان یا به‌عبارت دیگر هویت فرهنگی راوی را مخدوش نماید.

1. Spivak

۳. روش پژوهش

۳. ۱. رمان‌های بررسی‌شده

رمان‌های بررسی‌شده در این پژوهش دو رمان انگلیسی نویسندهٔ ایرانی‌آمریکایی، فیروزه دوما، و سه ترجمه از هر کدام است. فیروزه دوما این دو رمان را براساس تجارب زندگی خود در آمریکا و ایران، دو مکان با دو فرهنگ متفاوت، نوشته است. رد پای تعامل و تضاد بین دو فرهنگ غرب و شرق در آثار او کاملاً مشهود است. آثار فیروزه دوما در ادبیات مهاجران از شهرت خاصی برخوردار است. کتاب‌های او برندهٔ جوایز ادبی بسیاری در آمریکا شده‌اند. این کتاب‌ها در حال حاضر در مدارس و دانشکده‌های آمریکا به‌عنوان کتاب درسی معرفی می‌گردند.

موضوع کتاب‌های او زندگی خود فیروزه دوما و خانواده‌اش در کشوری با فرهنگ متفاوت از فرهنگ خودشان است. داستان‌ها غالباً در مورد شکل‌گیری رفتار شخصیت‌ها و عکس العمل آن‌ها در جامعه غربی می‌باشند. فیروزه هم‌زمان با سفر به آمریکا و مواجهه با فرهنگ متفاوت، دچار هویت دوگانه می‌شود. علاوه بر وجود تضادهای فرهنگی‌اجتماعی در رمان‌های او، تضاد عناصر زبانی هم در آثار او مشهود است.

رمان *بامزه در فارسی* در لیست کتاب‌های پرفروش نیویورک تایمز و لوس آنجلس تایمز قرار گرفته است. این اثر او همچنین کاندید جایزه معتبر تربر[1] شده است. این کتاب، شامل سه بخش است که هر بخش بازگوکنندهٔ اتفاقاتی است که برای فیروزه و خانواده‌اش در طی چند دهه از زندگی او در آمریکا اتفاق افتاده است. نویسنده از طیف وسیعی از موضوعات در رمان خود استفاده می‌کند؛ از طعم غذاها گرفته تا مسائل مختلف فرهنگی.

بدون لهجه خندیدن عنوان کتاب دیگری از فیروزه دوما است که این کتاب نیز بازگوکنندهٔ تجارب طنز نویسنده هنگام زندگی در آمریکا است. دلیل انتخاب این دو

1. Thurber

رمـان بـرای انجـام ایـن تحقیـق ایـن بـود کـه ایـن دو رمـان برنـدهٔ جـوایز ادبـی بسـیاری شـده‌اند و در حـال حاضـر در دبیرسـتان‌ها و دانشـگاه‌های آمریکـا بـه‌عنوان کتـاب درسـی، تـدریس می‌شـوند. دلیـل دیگـر ایـن کـه ایـن دو رمـان جـزو ادبیـات مهـاجران محسـوب می‌گردنـد و حـاوی مثال‌هـای فراوانـی از دوگـانگی فرهنگـی و زبـانی می‌باشـند. زبـان غالـب در ایـن دو رمـان انگلیسـی اسـت ولـی در آن ترکیبـی از عناصـر فرهنگـی و زبـانی ایران و آمریکا مشاهده می‌شود.

دومـا بـه هـر دو فرهنـگ ایرانـی و آمریکـایی تعلـق دارد. بـه‌عبارت دیگـر، او متعلـق بـه دو جهـان متفـاوت بـا اعتقـادات مـذهبی، ارزش‌هـا و نظـرات متفـاوت اسـت. او در ایـن کتاب‌ها، نظـرات و اعتقـادات خـود را بـه صـورت مسـتقیم و غیرمسـتقیم بیـان می‌کنـد. ایـن دو رمان توسط چند مترجم به فارسـی ترجمـه شـده‌اند کـه سـه ترجمـه از هـر کـدام از ایـن کتاب‌هـا، مجموعـاً شـش ترجمـه، در تحقیـق حاضـر بررسـی شـدند. جـدول ۱ نـام مترجمان و جزئیات انتشارات کتاب‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. رمان‌های انگلیسی و عنوان‌های ترجمه‌شده آن‌ها به فارسی

STs	مترجم	انتشارات	عنوان ترجمه
Laughing Without an Accent	آرمانوش باباخانی	جمهوری (۱۳۸۹)	بدون لهجه خندیدن
	نفیسه معتکف	هو (۱۳۹۲)	خنده لهجه نداره
	غلامرضا امامی	هرمس (۱۳۹۵)	لبخند بی‌لهجه
Funny in Farsi	محمد سلیمانی‌نیا	قصه (۱۳۸۷)	عطر سنبل، عطر کاج
	غلامرضا امامی	هرمس (۱۳۹٤)	بامزه در فارسی
	جبرییل نعمت‌زاده	هاشمی (۱۳۹۵)	عشق طنز، مشق طنز

۳. ۲. روش پژوهش

هـدف تحقیـق حاضـر ایـن اسـت کـه مشـخص کنـد ایجـاد تغییـر در ترجمـه در سـطح لغـات، عبـارات و جملـات زبـان مـادری به‌کاررفتـه در رمان‌هـای التقـاطی می‌توانـد بـه آشکارسازی هویت ملـی و مـذهبی متـرجم کمـک نمایـد. علـت ایـن قضـیه ایـن اسـت کـه

براساس نظریهٔ کلینگر (۲۰۱٤) تمام تغییرات زبانی در متن ترجمه‌شده، بر روی ساختار ذهنی خواننده در مورد شخصیت‌های داستان تأثیر می‌گذارد. برای انجام این تحقیق، ابتدا تغییرات ترجمه در همهٔ سطوح (لغات و کلمات، عبارات و جملات) قسمت‌های التقاط رمان‌های ترجمه‌شدهٔ دوما مشخص شد. بدین‌منظور، ابتدا رمان‌های انگلیسی و سه ترجمه از هر کدام مطالعه شدند و سپس جهت دسته‌بندی راهکارهای ترجمه به‌کاررفته در رمان‌ها، از مدل کلینگر (۲۰۱٤) استفاده شد. در پایان مشخص شد که چگونه تغییرات در ترجمه می‌تواند منعکس‌کنندهٔ هویت ملی یا مذهبی مترجم باشد.

هدف تحقیق حاضر یافتن پاسخ به دو سؤال زیر بود:

۱. مترجمان رمان‌های التقاطی چه راهکارهایی برای ترجمهٔ قسمت‌های دوزبانهٔ این گونه رمان‌ها به‌کار برده‌اند؟

۲. این راهکارها چه چیزی را در مورد هویت ملی و مذهبی مترجم نشان می‌دهد؟

٤. یافته‌ها و بحث

براساس تغییرات انجام‌شده در ترجمهٔ رمان‌های فیروزه دوما، نقش هویت مترجم در اعمال این تغییرات مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۲ نتایج آماری حاصل از تحلیل راهکارهای به‌کاررفته توسط مترجمان در ترجمهٔ قسمت‌های تغییریافتهٔ مربوط به مذهب و ملیت را در ترجمه‌های مختلف *Laughing without Accent* نشان می‌دهد:

جدول ۲. راهکارهای استفاده شده توسط مترجمان در ترجمهٔ *Laughing without Accent*

تعداد راهکارهای به‌کاررفته توسط مترجمان		ترجمهٔ باباخانیاس	ترجمهٔ معتکف	ترجمهٔ امامی
اضافه کردن	ملی	٤	۰	۱
	مذهبی	۹	۱	۳
کم‌رنگ کردن متن اصلی	ملی	٤	۳	۱۰
	مذهبی	۲	۱۱	۱۰
حذف کردن	ملی	٤٥	۲۷	۲٤

تعداد راهکارهای به‌کاررفته توسط مترجمان		ترجمهٔ باباخانیاس	ترجمهٔ معتکف	ترجمهٔ امامی
	مذهبی	۳۸	۳۲	۲۷
تغییر ضمایر ملکی	ملی	۱	۲	۱
	مذهبی	۲	۰	۰

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد،حذف کردن قسمت‌هایی از متن اصلی پرتکرارترین راهکار به‌کاررفته توسط مترجمان است.

جدول ۳ تعداد راهکارهای به‌کاررفته توسط مترجمان در ترجمهٔ قسمت‌های مربوط به ملیت و مذهب در ترجمهٔ رمان *Funny in Farsi* را نشان می‌دهد.

جدول ۳. فراوانی راهکارهای استفاده‌شده توسط مترجمان در ترجمهٔ *Funny in Farsi*

تعداد راهکارهای به‌کاررفته توسط مترجمان		ترجمهٔ سلیمانی‌نیا	ترجمهٔ امامی	ترجمهٔ هاشمی
اضافه کردن	ملی	۰	۱	۱
	مذهبی	۰	۱	۲
کم‌رنگ کردن متن اصلی	ملی	٦	۵	۷
	مذهبی	۳	٤	۷
حذف کردن	ملی	۱۳	۲٤	۱
	مذهبی	۸	۲٤	۰
تغییر ضمایر ملکی	ملی	۰	۰	۰
	مذهبی	۰	۰	۰

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، راهکار غالب به‌کاررفته شده در ترجمهٔ قسمت‌های مربوط به ملیت و مذهب در این رمان نیز حذف است.

جدول ٤ مثال‌هایی از راهکارهای به‌کاررفته در ترجمهٔ قسمت‌های مربوط به ملیت در این رمان‌ها براساس مدل کلینگر را نشان می‌دهد.

جدول ٤. راهکارهای ترجمه به‌کاررفته در قسمت‌های مربوط به ملیت

توضیحات	راهکار مترجم که منعکس‌کنندهٔ هویت ملی است	ترجمهٔ فارسی	جملهٔ انگلیسی
در ترجمهٔ این جمله، مترجم کلمهٔ اسلامی را به متن اصلی اضافه نموده است.	اضافه کردن	شوهر عمه‌ام عبدالله همچنین برای انجام مراسم عقد اسلامی نمایندگی رسمی داشت (امامی، ۱۳۹٤، ص. ۱۵۱).	Uncle Abdullah also officiated at aqd ceremonies (Dumas, 2003, p.147).
در حالی که نویسندهٔ متن اصلی، آبادان را منطقه‌ای خشک و بیابانی معرفی کرده، مترجم گفته که آبادان ما هم زیباست.	کم‌رنگ کردن متن اصلی	خانه بسیار زیبا و بزرگ بود. البته مثل مانهاتان در آمریکا نبود ولی آبادان ما هم زیباست (باباخانیاس، ۱۳۸۹، ص. ۳۸).	This was not as luxurious as it sounds. Abadan, with its desert climate and ubiquitous oil refineries, is not Manhattan (Dumas, 2009, p. 34).
مترجم به‌جای ترجمهٔ دقیق جمله، صرفاً به اینکه برچسب‌ها توهین‌آمیز بودند، بسنده کرده است.	حذف قسمت‌هایی از جمله	همان افراد برچسب‌هایی توهین‌آمیز خطاب به ایرانیان روی سپر اتومبیل خود می‌چسباندند (معتکف، ۱۳۹۲، ص. ۲۱۳).	Those same people were putting “I play cowboys and Iranians” bumpers stickers on their cars (Dumas, 2009, p. 135).
	اضافه کردن ضمیر ملکی	یکی دیگر از غذاهای مخصوص و معروف ما خوراک زبان است (معتکف، ۱۳۹۲، ص. ۲۲۱).	Another popular specialty is tongue 2009, stew (Dumas, p. 140).
	اضافه کردن ضمیر ملکی	غذاهایشان (امامی، ۱۳۹۵، ص. ۱٦۹)	American cuisine

جدول ۵ راهکارهای به‌کاررفته در ترجمهٔ قسمت‌های مربوط به مذهب در این رمان‌ها براساس مدل کلینگر را نشان می‌دهد:

جدول ۵. راهکارهای به‌کاررفته در ترجمهٔ قسمت‌های مربوط به مذهب

توضیحات	راهکار مترجم	ترجمهٔ فارسی	جملهٔ انگلیسی
مترجم مواردی را به ترجمه اضافه کرده که نشان‌دهندهٔ هویت مذهبی او است.	اضافه کردن	برای برگزاری مراسم لازم است سفرهٔ هفت‌سین (هفت چیز که حرف اول آن‌ها با سین شروع می‌شود) را بچینند و اشیای دیگری، مانند آینه که نماد روشنی، تنگ ماهی قرمز بعنوان مظهر تندرستی و تخم‌مرغ رنگ شده البته مسلمانان در کنار اشیای گفته شده قرآن کریم را که مظهر خیر و برکت و رستگاری است، نیز در داخل سفره قرار می‌دهند «مترجم») می‌گذارند (نعمت‌زاده، ۱۳۹٤، ص. ۱٤۳).	A ceremonial setting called a haftseen, which consists of seven symbols beginning with the sound “s” is displayed along with other meaningful objects like a mirror, colored eggs, and goldfish in a bowl (Dumas, 2003, p. 106).
در این مثال مترجم قسمت‌هایی را به متن اصلی اضافه کرده است. گرچه در متن اصلی نویسنده به این مطلب اشاره کرده که در کتابخانه درس نمی‌خوانده و فقط آنجا برای وقت‌کشی می‌نشسته، در ترجمه، مترجم بیان کرده که او در کتابخانه درس می‌خوانده است. مترجم همچنین با اضافه‌کردن (به قول خودشان) فاصلهٔ خود از فرهنگ آمریکایی را نشان داده است و به‌جای غذای ایرانی نوشته (غذای ما) و به‌جای غذاهای	اضافه کردن	در دانشگاه تحصیل می‌کردم و بهترین ساعات فراغتم را در کتابخانه می‌گذراندم، مخصوصاً شنبه‌شب را. همهٔ دانشجویان دیگر به دیسکو یا کافه و رستوران می‌رفتند و خود را در آنجا (به قول خودشان) تقویت می‌کردند و من در کتابخانه چیپس خورده و مطالعه می‌کردم (باباخانیاس، ۱۳۸۹، ص. ۷۳).	*I* was in college, which was definitely supposed to be the best years of life, and have I sat, on a Saturday night, sneaking a bag of chips in the library (Dumas, 2009, p. 75).

توضیحات	راهکار مترجم	ترجمهٔ فارسی	جملهٔ انگلیسی
آمریکایی نوشته (غذاهایشان).			
در این مثال مترجم با اضافه کردن (به اصطلاح خودشان) فاصله بین خود و فرهنگ آمریکایی را نشان داده است.	اضافه کردن ضمیر ملکی	از سرگرمی‌هایی که آمریکایی‌ها داشتند، برگزار کردن میهمانی‌هایی بود که دخترها و پسرها در آن شرکت می‌کردند. من عاشق ایده، به‌اصطلاح خودشان، پارتی بودم. اما حتی فکر بودن در جایی که تقریباً همه مست بودند حالم را به هم می‌زد، من می‌خواستم با دیگران صحبت کنم نه این که مست کنم (باباخانیاس، ۱۳۸۹، ص. ٦۲-٦۳).	I loved the idea of the parties, the themes, and the socializing but the allure of a houseful of drunken men eluded me. I wanted conversation, or at least evidence of the possibility of conversation (Dumas, 2009, p. 62)
	حذف قسمت‌های مغایر با مذهب		This is why, in my next life, I am applying to come back as a Swede. I assume that as a Swede, I will be a leggy blonde. Should God get things confused and send me back as a Swede trapped in the body of a Middle Eastern woman, I'll just pretend I'm French Dumas, 2003, p. 41).

همان‌طور که گفته شد، استفاده از دو یا چند زبان در داستان نمایانگر دیدگاه ایدئولوژیک راوی داستان نسبت به قضایای مختلف است. استفاده از دو یا چند زبان در داستان، می‌تواند جانبداری از شخصیت‌ها و جهان‌بینی آن‌ها را نشان دهد. هر گونه تغییر در ترجمهٔ دوزبانگی در رمان‌ها یا داستان‌ها می‌تواند باعث تغییر جهان‌بینی نویسندهٔ اصلی گردد (کلینگر، ۲۰۱٤). همان‌طور که یافته‌ها نشان داد مترجم می‌تواند از شخصیت و راوی داستان فاصله بگیرد. این تحقیق همچنین نشان داد که مترجمان

نه‌تنها تحت تأثیر هویت ملی و مذهبی جامعه دست به تغییر در متن اصلی زده بودند، بلکه هویت جمعی جامعه بر روی انتخاب راهکارهای مترجمان تأثیر دارد. مثلاً باباخانیاس با وجود اینکه مترجمی مسیحی است، راهکارهایی که انتخاب کرده براساس هویت ملی و مذهبی جامعهٔ ایران است. او با وجود اینکه مسیحی است، تمام قسمت‌های مربوط به نوشیدنی‌های الکلی و گوشت خوک را دستکاری کرده است. البته ترجمهٔ او جانبداری‌اش از هویت مسیحیش را نیز نشان می‌دهد. مثال زیر مبین این موضوع است.

From my Iranian palate, the single most disgusting American creation is pork rinds. And no, this has nothing to do with my being Muslim. I like a ham and cheese sandwich as much any descendant of the Mayflower, but deep fried pork skins sound inappropriate for human consumption (Dumas, 2009, p. 142).

تنها غذایی که امتحان نکردم گوشت خوک است. ایرانی‌ها این غذا را نمی‌خورند، زیرا آن را حرام می‌دانند. اما من فقط ساندویچ کالباس با پنیر را دوست دارم (باباخانیاس، ۱۳۸۹، ص. ۱۲۰).

باباخانیاس حتی یک بخش کامل را که در مورد حجاب در ایران است و درآن راوی نظرات منفی خود نسبت به حجاب را بیان می‌کند و آرزو می‌کند که روزی برسد که زنان مجبور به داشتن حجاب نشوند، در ترجمهٔ خود حذف نموده است.

در واقع جامعه‌ای که مترجم در آن به سر می‌برد هویت او را شکل می‌دهد. بسته به شرایط اجتماعی که مترجم در آن به سر می‌برد، هویت او آگاهانه یا ناآگاهانه شکل می‌گیرد. محیط اجتماعی که مترجم در آن به سر می‌برد از لحاظ افراد و انتظارات آن‌ها و هنجارهای فرهنگی و اجتماعی متفاوت‌اند و تمام این عوامل بر روی انتخاب راهکارهای مترجم تأثیر می‌گذارند. لازم به ذکر است که چنانچه مترجمان تغییرات قوق را اعمال نمی‌کردند احتمال این می‌رفت که موفق به دریافت مجوز انتشار نشوند، از این رو در قسمت‌های مختلف این مقاله بارها به این مطلب اشاره شد که هویت ملی و مذهبی مترجم را جامعه‌ای که در آن به سر می‌برد شکل می‌دهد که خود تحت تأثیر عوامل سیاسی و قدرت در آن جامعه قرار دارد. هر مترجمی متعلق به یک ملیت، طبقهٔ اجتماعی خاص، زمان، جنسیت، مذهب و ایدئولوژی خاص است

که تمام این عوامل بر ترجمهٔ او تأثیرگذارند. طبق نظریهٔ تن (۲۰۱۲)، هنگامی که هویت مترجم را توصیف می‌کنیم، در واقع آنچه را او در حین ترجمه انجام می‌دهد، توصیف می‌کنیم. عوامل بسیاری بر روی شکل‌دهی هویت مترجمان تأثیرگذارند. عواملی از قبیل اینکه چه متنی را ترجمه می‌کنند، برای چه مخاطبی و به چه منظوری.

لی (۲۰۱٤) معتقد است هویت شخصی مترجم با فرهنگی که او در آن به سر می‌برد در هم آمیخته است و به‌همین دلیل رمان‌های التقاطی می‌توانند تضاد بین فرهنگ مبدأ و مقصد را نشان دهند. هنگامی که فردی به کشور دیگری مهاجرت می‌کند، مجبور است یا با فرهنگ جدید کنار بیاید یا در برابر آن مقاومت کند. در اکثر موارد مهاجران مجبور می‌شوند هویت فرهنگی اصیل خود را تغییر دهند و با محیط اجتماعی فرهنگی جدید کنار بیایند. وقتی فرصتی برای به ترسیم فرهنگ دیگری و فرهنگ خودی پدیدار می‌شود، بحث هویت نمود می‌یابد. در واقع رمان‌های دوما تضاد بین فرهنگ ایرانی و آمریکایی را ترسیم کرده و در این بین کشش نویسنده به فرهنگ غربی را نشان می‌دهد، در حالی که ترجمهٔ این آثار که توسط مترجمانی که در جامعهٔ ایران زندگی می‌کنند و هویت ملی و مذهبی متفاوتی دارند، این جهت را معکوس نموده و نویسنده را طرفدار فرهنگ ایرانی جلوه داده‌اند.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که طبق نظریهٔ کلینگر (۲۰۱٤) ترجمهٔ رمان‌های التقاط می‌تواند عرصه‌ای برای ظهور و بروز هویت مترجمان باشد و مترجمان نمی‌توانند نقش منفعلی در ترجمه داشته باشند.

۵. نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش هویت ملی و مذهبی مترجم در ترجمهٔ رمان‌های التقاطی بود. نتایج نشان داد که مترجمان با اضافه کردن کلمات، عبارات و ضمایر ملکی هویت ملی و مذهبی خود در ترجمه را منعکس نموده‌اند. به‌نظر آریستوا[1] (۲۰۱٦) هویت فرهنگی مسئله‌ای جامعه‌شناختی است که یا افراد را براساس

1. Aristova

زبان مشترک بـه هـم نزدیـک می‌کنـد یـا آن‌هـا را از جوامـع فرهنگـی و اجتمـاعی خـود دور می‌کنـد. علـت اصـلی غرابـت فرهنگـی در جامعـهٔ امـروز مـا جهانی‌شـدن و مهـاجرت بـه کشورهای دیگـر اسـت. در مـورد ادبیـات ایـن نکتـه حـائز اهمیـت اسـت کـه نویسـنده‌های دوزبانه که به یـک کشـور خـارجی مهـاجرت کرده‌انـد، بـا شـرایطی متفـاوت کـه متعلـق بـه دو جامعهٔ زبانی، فرهنگـی و ملـی مختلـف اسـت مواجـه می‌شـوند. ایـن برخـورد فرهنگ‌هـا باعـث شـکل‌گیری هویت‌هـای دوگانـهٔ جدیـد می‌شـود و ایـن هویـت متضـاد دوگانـه در نگـارش متـون توسـط آن‌هـا خـودش را نشـان می‌دهـد. جوانـب مربـوط بـه هویـت یـک مسـئلهٔ جـدی در زنـدگی و نوشـته‌های نویسـندگان دوزبانـه اسـت. آن‌هـا مـدام در حـال حرکت از زبانی به زبـان دیگـر و فرهنگـی بـه فرهنـگ دیگرینـد و بـدین‌علت اسـت کـه در آثارشـان ردپـای فرهنـگ و زبـان مادریشـان دیـده می‌شـود. نتـایج نشـان داد کـه ارتبـاط تنگـاتنگی بـین اسـتفاده از دو یـا چنـد زبـان و شخصـیت‌پـردازی در رمان‌هـا وجـود دارد. مخاطبـان زبـان مقصـد انتظـارات متفـاوتی بـا مخاطبـان زبـان مبـدأ دارنـد. ایـن تفاوت‌هـا بـه‌علاوهٔ هویـت شـخص متـرجم، باعـث شـده مترجمـان در مـتن اصـلی تغییراتـی را اعمـال کننـد. نتـایج ایـن تحقیـق می‌توانـد در کلاس‌هـای آمـوزش ترجمـه اسـتفاده شـود و نقـش هویت فردی و اجتماعی متـرجم می‌توانـد در ایـن کلاس‌هـا بـه بحـث گذاشـته شـود. نتـایج همچنین می‌تواند توجـه دانشـجویان مترجمـی را بـه اهمیـت نقـش اسـتفاده از چنـد زبـان و تـأثیر آن در شخصـیت‌پـردازی سـوق دهـد. بـا تحلیـل نقـش هویـت متـرجم از طریـق راهکارهای ترجمه، می‌تـوان تصـویر جامعـه از خـود را مشـخص نمـود و اینکـه آیـا جامعـه تصویری منفـی یـا مثبـت از خـود دارد. پژوهش‌هـای آتـی می‌تواننـد بـا مطالعـهٔ ترجمـه‌های گونـاگون رمان‌هـای التقـاط در طـول تـاریخ بـه بررسـی تغییـر هویـت متـرجم در طـول دوره‌هـای متفـاوت تـاریخی و سیاسـی بپردازنـد. علـاوه بـر ایـن، افـراد علاقمنـد بـه ایـن موضوع می‌تواننـد بـه بررسـی معضـل دو یـا چنـدزبـانگی در فیلم‌هـا بپردازنـد؛ بـرای مثـال، مشکل دوزبانه بودن شخصیت پوآرو که ترکیبی از انگلیسی و فرانسه است.

کتابنامه

افروز، م. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی-تحلیلی نقش مترجمان بومی و غیربومی در حفظ هویت ملی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ٤٩(١)، ٤١-٥٥.

امامی، غ. (١٣٩٤). *بامزه در فارسی*. تهران: هرمس.

امامی، غ. (١٣٩٥). *لبخند بی‌لهجه*. تهران: هرمس.

باباخانیاس، آ. (١٣٩٨).بدون *لهجه خندیدن*. تهران: جمهوری.

رحیم‌پور،س.، ستوده‌نما ا.، و دبیرمقدم، م. (١٣٩٥). بررسی هویت محقق در مقالات زبان‌شناسی کاربردی با روش‌شناسی ترکیبی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ٤٩(٣)، ١-٢١.

سلیمانی‌نیا، م. (١٣٨٧). *عطر سنبل، عطر کاج*. تهران: چشمه.

شب‌رنگ، ه. (١٣٩٨). آفرینش هنرمند مهاجر در فضای التقاطی: تعامل نشانه‌های فرهنگی. *نقد زبان و ادبیات خارجی*، ١٦(٢٢)، ١٠٠-١١٧.

عظیمی، ص. (١٣٩٣). شکستن قاب آینه زبان استعمار: نقد و بررسی نگرش مینا الکساندر به بازسازی خویشتن در فضای زبانی. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٤٧*(٣)، ١-٢٤.

فرحزاد، ف.، و احتشامی ث. (١٣٩٠). هویت در ترجمه. *مطالعات ترجمه*، ٩(٣٥)، ٤٥-٥٦.

معتکف، ن. (١٣٩٢). *خنده لهجه نداره*. تهران: هو.

نعمت‌زاده، ج. (١٣٩٤). *عشق طنز، مشق طنز*. تهران: هاشمی.

Abrams, D., & Hogg, M. A. (2006). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes.* London, England: Routledge.

Ashcroft, B. (2009). *Caliban's voice: The transformation of English in postcolonial literatures*. London, England: Routledge

Bhabha, H. (1994). *The location of culture.* London, England: Routledge.

Chan, T. H. (2002). Translating bilinguality: Theorizing translation in the post-Babelian era. *The Translator, 8*(1), 49-72.

Cronin, M. (2006). *Translation and identity*. London and New York: Routledge

Dam, H. V., & Zethsen, K. K. (2009). Translation studies: Focus on the translator. *Hermes Journal of Language and Communication Studies, 42*(1), 7-12.

Deng, F. M. (2011). *War of visions: Conflict of identities in the Sudan*. Washington, DC: Brookings.

Dumas, F. (2003). *Funny in Farsi: A memoir of growing up Iranian in America*. New

Dumas, F. (2009). *Laughing without an accent: Adventures of an Iranian American, at home and abroad.* New York, NY: Random House.

Gamal, A. (2012). Postcolonial translation as transformation: Ahdaf Soueif's I think of you. *The Translator*, *18*(1), 101-118.
Gentzler, E. (2008). *Translation and identity in the Americas: New directions translation theory*. London and New York: Routledge.
Ghandeharion, A., & Farshi, S. S. (2017). Homi Bhabha and Iranian-American literature of diaspora: Is Firoozeh Dumas's *funny in Farsi* postcolonially Funny?. *Forum for World Literature Studies*, *9*(3), 489-504.
Grutman, R. (2006). Refraction and recognition: Literary multilingualism in translation. *Target. International Journal of Translation Studies*, *18*(1), 17-47.
Grutman, R. (2009). Multilingualism. In M. Baker & G. Saldana (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 182–186). London, England: Routledge.
Klinger, S. (2014). *Translation and linguistic hybridity: Constructing world-view*.
Lefevere, A. (1992). *Translation, History, Culture*. London and New York: Routledge.
Li, Q. (2014). The influence of translators' cultural identity on the translation of Lunyu. *International Journal of English Linguistics*, *4*(5), 130-137.
London, England: Routledge.
Meylaerts, R. (2012). Multilingualism as a challenge for translation studies. In C. Millan & F. Bartrina (Eds.), *Routledge handbook of translation studies* (pp. 519-533). London, England: Routledge.
Robinson, D. (1995). *The translator's habit*. London, England: Routledge.
Schäffner, C., & Adab, B. (1997). Translation as intercultural communication-contact as conflict. In M. Snell-Hornby, Z. Jettmarova, & K. Kaindl (Eds.), *Translation as intercultural communication* (pp. 235-238). Amesterdam, Netherlands: John Benjamins.
Tan, Z. (2012). The translator's identity as perceived through metaphors. *Across Languages and Cultures*, *13*(1), 13-32.
Tan, Z., & Shao, L. (2007). *Translation and the relativity of cultural identities. Neohelicon*, *34*(1), 197-216.
Toury, G. (2012). *Descriptive Translation Studies and beyond: Revised edition*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
Venuti, L. (1998). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. New York: Routledge.
York, NY: Random House.
Zauberga, I. (2001). Discourse interference in translation. *Across Languages and Cultures*, *2*(2), 265-276.

دربارهٔ نویسندگان

کتایون افضلی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه شیخ بهایی است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزهٔ تحلیل انتقادی گفتمان است.

هاله افشاری فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی از دانشگاه شیخ بهایی است. حوزهٔ پژوهشی مورد علاقهٔ ایشان مطالعهٔ ترجمهٔ آثار ادبی است.

An Investigation into National and Religious Identities of Translators in Hybrid Novels: Duma's Translated Works in Iran

Katayoon Afzali [1]
Department of English Language and Literature, Sheikh Bahaee University, Isfahan, Iran

Haleh Afashari
Department of English Language and Literature, Sheikh Bahaee University, Isfahan, Iran

Received: 15 September 2019 **Accepted: 25 March 2020**

Abstract

Despite the shift of translation studies from linguistic aspects to extralinguistic ones, the role of some extralinguistic factors, such as translators' national and religious identities has received little attention. In recognition of this fact, the purpose of this study was to identify the role of the translator's national and religious identities in their choice of translation strategies in the translation of hybrid novels from English into Persian. To this end, a descriptive and comparative analysis was conducted. Two Dumas' English novels along with six translations formed the corpus of this study. These novels belong to immigration literature which can provide rich examples of hybridity and multilingualism. First, hybrid parts in the original versions and their translations were identified. Next, the original texts and their translations were compared and lexical, sentential and pragmatic shifts in translation of hybrid elements were identified. Finally, the translation strategies revealing the presence of national and religious identities of translators in the translation were identified based on Klinger's (2014) model. The findings revealed that translators' strategies can be indicative of their national and religious identities.

Keywords: Hybrid Novels, National Identity, Religious Identity, Translator's Identity

1. Corresponding Author. Email: k.afzali@shbu.ac.ir

Transactional Analysis of the Couples in *The Waste Land* by T.S. Eliot through Eric Berne's Psychological Theory

Farzaneh Radmehr
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Zohreh Taebi [1]
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Vahideh Sayedi
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 7 March 2018 Accepted: 15 August 2018

Abstract

So far, many scholars have written about the structural complexity of *The Waste Land* by T.S Eliot, which has also been reflected in the relationships of the characters. In this article, the sayings and behavior of five selected couples among the total number of the personages in this poem were examined based on Eric Berne's (1966) theory of Transactional Analysis. To this end, the structural pathology of the couples in this poem were explored to identify the roots to their unresolved problems, and thus, a clearer understanding of the relationship between them is obtained. The results of this study indicated that out of five subgroups, examined for structural pathology, two cases of Child Contamination, two cases of Parent Contamination and three cases of Excluding Adult were observed in total. Consequently, an effective presence of Adult ego state, which can create a balance between the Parent and Child, is deficient in intrapersonal and interpersonal relationships.

Keywords: *The Waste Land*, T.S. Eliot's Poetry, Transactional Analysis, Eric Berne, Structural Pathology

1. Corresponding Author. Email: taebi@ferdowsi.um.ac.ir

Translating Metadiscourse Features in TED Political Talks: A Parallel Corpus-Based Investigation of Semantic Underspecification in English and Persian

Reza Kazemian [1]
Department of Linguistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Mehrdad Vasheghani Farahani
Department of Applied Linguistics and Translation Studies, University of Leipzig, Leipzig, Germany

Received: 8 February 2020 **Accepted: 23 April 2020**

Abstract

Metadiscourse features are considered important elements of discourse that are used to establish communication between different parts of discourse as well as to help audience (readers and listeners) in understanding the functional relationships. The aim of this study was to investigate these metadiscourse features and to conduct a comparative corpus-based study on some of the most important metadiscourse features in English and Persian. To this end, ten Ted talks, focusing on the political issues in English, were randomly selected and, along with their Persian translations, were added to Sketch Engine corpus software. Hyland's (2005) framework was selected to analyze and categorize metadiscourse features. In this classification, metadiscourse features are divided into two main categories, namely, interactive and interactional. Transitions belong to the interactive category. The comparative analysis between these elements and their Persian translations suggested that the translation process of these elements can be described in form of two general strategies; literal translation and underspecification. Underspecification process consists of three types, namely, deletion, extension and restriction. Other findings of this study highlighted the significant relationship between the type of underspecification and the type of strategies adopted. Using statistical and quantitative analysis, it was also found that strong transitions are often translated literally, while weak transitions such as "and" are sometimes translated literally and sometimes with underspecification. The findings of this study can be used in future research in the field of corpus-based translation studies and contrastive linguistics.

Keywords: Metadiscourse, Interactive Metadiscourse, Transitions, Underspecification, Parallel Corpora

1. Corresponding Author. Email: r.kazemian@fgn.ui.ac.ir

Audiovisual Manifestations of Hybridity in English Feature Films Dubbed into Persian

Hussein Mollanazar
Department of English Translation Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Arghavan Omranipour [1]
Department of English Translation Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Received: 21 October 2019 **Accepted: 20 March 2020**

Abstract

Dubbing can transfer and (re)produce manifestations of hybridity in target culture products. The multimodal system of dubbing can multiply the degree of hybridity since such manifestations may be identified at different audio-verbal, audio-nonverbal, visual-verbal, and visual-nonverbal layers. The present paper explored the non-verbal manifestations of hybridity in English feature films dubbed into Persian by the Islamic Republic of Iran Broadcasting. The results of the study revealed that various non-verbal manifestations of hybridity exist in audio and visual layers of dubbing. Both audio-nonverbal and visual-nonverbal layers can play an important role in (re)creating manifestations of hybridity in dubbing. The visual-nonverbal layer showed the most frequent manifestations of hybridity among non-verbal layers. The category of Dress Code and Ornaments occupied the first place at the visual-nonverbal layer. The categories of Objects and Body Language occupied the second and third place at the same layer, respectively. Various audio-nonverbal manifestations of hybridity were identified and subcategorized as Sounds, Songs, and Music among which Music held the first place.

Keywords: Audiovisual Manifestations of Hybridity, Audiovisual Translation, Dubbing, Hybridity, Identity, Non-Verbal Manifestations of Hybridity

1. Corresponding Author. Email: arghavan_omranipour@atu.ac.ir

Exploring the Viability of Robot-Assisted Differentiated Instruction in Translation of English for Medical Purposes and Quality of Treatment

Saeed Khazaie [1]
Department of English Language, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran

Amir Mashhadi
Department of English Language and Literature, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Reza Torabi
Department of English Language, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran

Received: 2 December 2019 **Accepted: 22 January 2020**

Abstract

In parallel with the development of Educational Technology tools, this research aims to benefit from these advancements to promote the quality of teaching translation and thus address students' educational real-world needs. Executing a robot-assisted differentiated instruction (RADI) in a full factorial design study, oral and written translation as well as the real-world workplace performance of 373 Persian and non-Persian students enrolled in the compulsory course of English for Medical Purposes (EMP) at *Medical University of Isfahan (MUI)* were assessed in three sets of Commercially-Off-The-Shelf, self-, and robot-made educational activities. The data gathered from the participants' attitude, progress, performance, perception, and teachers' journaling were analyzed both descriptively and inferentially through a mixed-effect model. The results pointed to the applicability of RADI in learning EMP translation and enhancing the participants' transfer competence. As the findings revealed, a converging trend was evident between the participants' attitude, performance and perception, as well as teachers' approving journal entry. The participants' success in oral and written translation of EMP contents through the robot-assisted platform as well as their good performance in promoting the health levels in the communities (viz., quality of treatment) could be attributed to the diverse affordances of robots coupled with the participants' active role in meeting their educational real-world needs. The results could be used in subsequent studies on teaching translation through the medium of robots.

Keywords: Art of Translation, Robot-assisted Differentiated Instruction, English for Medical Purposes, Oral and Written Translation, Transitional and Bilingual Competences, Quality of Treatment.

1. Corresponding Author. Email: saeed.khazaie@gmail.com

Conceptions of English Language Proficiency through the Eyes of Teachers, Learners, and Policymakers in Iran

Mohammad Pazhouhesh [1]
Department of English, Farhangian University of Mashhad, Mashhad, Iran

Azar Hosseini Fatemi
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 24 May 2019 Accepted: 22 April 2020

Abstract

Beliefs as triggers of performance and ESL proficiency as the ultimate goal of second language education play a significant role in language learning achievement. Using a qualitative approach, this paper aimed to examine the conception of English language proficiency from the perspectives of EFL policymakers, teachers, and learners in Iran. To this end, a select group of 20 people were interviewed. After audio-recording, transcribing, the interview data were coded via MAXQDA software. Iterative data collection and analysis continued until a point of saturation was reached with 20 participants. Grounded in their perspectives, the findings showed a conceptual gap and diversity of conceptions on the nature, characteristics, approaches, and goals of English language proficiency. Based on the results, a framework for developing ESL proficiency is proposed in which the views of the groups are incorporated, Cummins' notions on ESL proficiency underlie its theoretical foundation, and the Common European Framework of Reference forms its practical basis. The findings have some implications for practitioners, syllabus designers, policymakers, and learners as well.

Keywords: Language Proficiency, Language Competence, Conception, Language Skills

1. Corresponding Author. Email: mohdpazhou@gmail.com

The Formulation of a Model of Literacy Conceptualization from the Perspective of B.A Students of English as a Foreign Language

Narjes Amel Sadeghi
Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

Mohammad Davoudi [1]
Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

Seyyed Mohammad Reza Adel
Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

Gholamreza Zareian
Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

Received: 9 July 2019 **Accepted: 28 March 2020**

Abstract

The concept of literary is a controversial issue and has constantly changed in the course of time with the changing philosophical approaches. The content and method of educational programs are influenced by various definitions of literacy on the part of different stakeholders, and their attitude towards literacy has determined chances for literacy attainment. English as an international language has a special place in our national curriculum. Language learners' conceptualization of the multiple meanings of literacy could enhance their level of language knowledge. Since it is imperative to have a high level of literacy, it is necessary to investigate the language learners' conceptualization of literacy. The present study attempts to study the meaning of literacy in the mind of bachelor students of English language through the grounded theory research so that we could be able to explain their language behavior and enhance their language knowledge. Having saturation in mind, we interviewed 25 English language learners. The model showed that literacy is conceptualized as scientific knowledge based on authenticity which is transmitted through dialogue and agency enforcement.

Keywords: Education Based on Authenticity, Social Literacy, Agency, Grounded Theory

1. Corresponding Author. Email: m.davoudi@hsu.ac.ir

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

The Formulation of a Model of Literacy Conceptualization from the Perspective of B.A Students of English as a Foreign Language 1
Narjes Amel Sadeghi
Mohammad Davoudi
Seyyed Mohammad Reza Adel
Gholamreza Zareian

Conceptions of English Language Proficiency through the Eyes of Teachers, Learners, and Policymakers in Iran 2
Mohammad Pazhouhesh
Azar Hosseini Fatemi

Exploring the Viability of Robot-Assisted Differentiated Instruction in Translation of English for Medical Purposes and Quality of Treatment 3
Saeed Khazaie
Amir Mashhadi
Reza Torabi

Audiovisual Manifestations of Hybridity in English Feature Films Dubbed into Persian 4
Hussein Mollanazar
Arghavan Omranipour

Translating Metadiscourse Features in TED Political Talks: A Parallel Corpus-Based Investigation of Semantic Underspecification in English and Persian 5
Reza Kazemian
Mehrdad Vasheghani Farahani

Transactional Analysis of the Couples in The *Waste Land* by T.S. Eliot through Eric Berne's Psychological Theory 6
Farzaneh Radmehr
Zohreh Taebi
Vahideh Sayedi

An Investigation into National and Religious Identities of Translators in Hybrid Novels: Duma's Translated Works in Iran 7
Katayoon Afzali
Haleh Afashari

ABSTRACTS

In the Name of Allah

Journal of Language and Translation Studies

A Quarterly Refereed Journal

Volume 53, Issue 2 (Summer 2020)

License Holder:
Ferdowsi University of Mashhad

General Director:
Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:
Dr. Reza Pishghadam

Executive Manager:
Dr. Shima Ebrahimi

Editorial Board:

Dr. Alireza Anoushirvani
Professor in English Language and Literature, Shiraz University, Iran

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, Iran

Dr. Edwin Gentzler
Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Alireza Jalilifar
Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Iran

Dr. Saeed Ketabi
Associate Professor in TEFL, Isfahan University, Iran

Dr. Masood Khoshsaligheh
Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Reza Pishghadam
Professor in Social Psychology of Language Education, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Abdolmahdi Riazi
Profesasor in TEFL, Macquarie University, Australia

Persian Editor:
Abdullah Nowruzy

English Editor:
Saeed Ameri

Coordinator:
Marziyeh Dehghan

Typesetting:
Elahe Tajvidy

Printing:
Ferdowsi University of Mashhad Press

Number of Copies: 30
Price: 15000 Rials (Iran)
Mailing Address:
Faculty of Letters & Humanities, Ferdowsi University Campus, Azadi Sq., Mashhad, Iran

Postal Code: 9177948883
Tel: (+98 51) 38806723

p-ISSN: 2228-5202
e-ISSN: 2383-2878

دانشگاه فردوسی مشهد

The Journal of
Language and Translation Studies

The Formulation of a Model of Literacy Conceptualization from the Perspective of B.A Students of English as a Foreign Language 1
Narjes Amel Sadeghi - Mohammad Davoudi - Seyyed Mohammad Reza Adel - Gholamreza Zareian

Conceptions of English Language Proficiency through the Eyes of Teachers, Learners, and Policymakers in Iran 2
Mohammad Pazhouhesh - Azar Hosseini Fatemi

Exploring the Viability of Robot-Assisted Differentiated Instruction in Translation of English for Medical Purposes and Quality of Treatment 3
Saeed Khazaie - Amir Mashhadi - Reza Torabi

Audiovisual Manifestations of Hybridity in English Feature Films Dubbed into Persian 4
Hussein Mollanazar - Arghavan Omranipour

Translating Metadiscourse Features in TED Political Talks: A Parallel Corpus-Based Investigation of Semantic Underspecification in English and Persian 5
Reza Kazemian - Mehrdad Vasheghani Farahani

Transactional Analysis of the Couples in The Waste Land by T.S. Eliot through Eric Berne's Psychological Theory 6
Farzaneh Radmehr - Zohreh Taebi - Vahideh Sayedi

An Investigation into National and Religious Identities of Translators in Hybrid Novels: Duma's Translated Works in Iran 7
Katayoon Afzali - Haleh Afashari

p-ISSN: 2228-5202
e-ISSN: 2383-2878

Volume 53, Issue 2 (Summer2020)