



مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و سوم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۹

منتشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

- ۱..... بررسی تطبیقی مطالعات انجام شده در حوزه زیاهنگ
علی درخشان
- زباهنگ ناسزا در فارسی و معادل های ترجمه شده انگلیسی براساس الگوی هایمز: مطالعه موردی پیکره زبانی رمان
دابی جان ناپلئون ۳۱
معصومه مهرابی - بهروز محمودی بختیاری
- ۶۱..... بررسی جامعه شناسختی زیاهنگ مدرک ستایی و کاربرد گفتمانی آن در زبان فارسی
فائزه پوریردان پناه کرمانی
- ۹۷..... نقد و بررسی کتاب ویژن ۳ با تمرکز ویژه بر تحلیل حقوق محور و فرهنگ
حسن سودمندافشار - علیرضا سهرابی
- ۱۳۵..... مقایسه وابستگی به فرهنگ بومی در دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان مؤسسه
صبا حسن زاده - الهه ستوده نما - سیده فهیمه یارساتیان
- ۱۶۵..... گرایش های نام گذاری زنان و مردان چهار نسل ایران از دیدگاه زبان شناسی اجتماعی
بهمن زندی - الهه واثق
- رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و برداشت از جدیت و شدت سرقت علمی بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته
زبان انگلیسی در ایران ۱۹۷
ناصر نوری - عباسعلی زارعی مومنی - رجب اسفندیاری



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سردبیر: دکتر رضا پیش قدم

مدیر اجرایی: دکتر شیما ابراهیمی

دبیر علمی این شماره: دکتر علی درخشان

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه نگراس، آمریکا)
دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز، ایران)
دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)
دکتر رضا پیش قدم (استاد روان شناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، ایران)
دکتر ادوین گنتزور (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، آمریکا)
دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران)
دکتر مسعود خوش سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)

کارشناس اجرایی: زهرا بنی اسد

ویراستار انگلیسی: دکتر سعید عامری

ویراستار فارسی: عبدالله نوروزی

حروف نگاری و صفحه آرایی: الهه تجویدی

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

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

بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

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

آدرس ایمیل: jltts@um.ac.ir

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

براساس مصوبه وزارت عتف از سال ۱۳۹۸، همه نشریات دارای درجه «علمی پژوهشی» به نشریه «علمی» تغییر نام یافتند.

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و سوم، شماره چهارم

زمستان ۱۳۹۹

(تاریخ انتشار این شماره: پاییز ۱۳۹۹)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

فهرست مقالات

صفحه		
۲۹-۱	علی درخشان	بررسی تطبیقی مطالعات انجام شده در حوزه زیاهنگ
۵۹-۳۱	معصومه مهرایی بهروز محمودی بختیاری	زیاهنگ ناسزا در فارسی و معادل های ترجمه شده انگلیسی براساس الگوی هایمز؛ مطالعه موردی پیکره زبانی رمان دایی جان ناپلئون
۹۶-۶۱	فائزه پوریزدان پناه کرمانی	بررسی جامعه شناسی زیاهنگ مدرک ستایی و کاربرد گفتمانی آن در زبان فارسی
۱۳۳-۹۷	حسن سودمندافشار علیرضا سهرایی	نقد و بررسی کتاب ویزن ۳ با تمرکز ویژه بر تحلیل حقوق محور و فرهنگ
۱۶۴-۱۳۵	صبا حسن زاده الهه ستوده نما سیده فهیمه پارسائیان	مقایسه وابستگی به فرهنگ بومی در دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان مؤسسه
۱۹۵-۱۶۵	بهمن زندی الهه واثق	گرایش های نام گذاری زنان و مردان چهار نسل ایران از دیدگاه زبان شناسی اجتماعی
۲۲۴-۱۹۷	ناصر نوری عباسعلی زارعی موینی رجب اسفندیاری	رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و برداشت از جدیت و شدت سرقت علمی بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان انگلیسی در ایران

بررسی تطبیقی مطالعات انجام شده در حوزه زیاهنگ

علی درخشان* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران)

چکیده

درهم‌تنیدگی زبان و فرهنگ مدت‌هاست که توجه اندیشمندان حوزه فلسفه، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، زبان‌شناسی و کاربردشناسی زبان را به خود جلب کرده است. در این راستا، پیش‌قدم (۱۳۹۱) با الهام از نظریات هالیدی (۱۹۷۵ و ۱۹۹۴)، ویگوتسکی (۱۹۷۸ و ۱۹۸۶) و سپیر-ورف (۱۹۵۶) که به رابطه میان فرهنگ، اندیشه و زبان تأکید می‌کنند، مفهوم زیاهنگ را معرفی کرد. وی معتقد است بررسی و شناخت زیاهنگ‌های موجود در هر جامعه راه را برای تشخیص سریع‌تر رفتارهای فرهنگی درست و نادرست هموار می‌سازد و اصلاحات فرهنگی که به تعالی زبانی و «به‌فرهنگی» می‌انجامند، به‌مراتب راحت‌تر صورت می‌پذیرند. با توجه به اهمیت شناسایی و بررسی زیاهنگ‌ها، مطالعات متعددی به تحلیل آن‌ها پرداخته‌اند، هرچند کمبود پژوهشی که به بررسی تطبیقی مطالعات انجام شده در حوزه زیاهنگ پردازد به‌وضوح دیده می‌شود. از این رو، در پژوهش حاضر چارچوب نظری، پیکره و یافته‌های تمام مقالات مربوط به زیاهنگ به‌طور تطبیقی بررسی شدند. نتایج این بررسی نشان داد که اکثر مقالات حوزه زیاهنگ، داده‌های خود را از طریق واکاوی پاره‌گفتارهای اتفاق افتاده در موقعیت‌های طبیعی جمع‌آوری نموده و برای تحلیل این پاره‌گفتارها از الگوی SPEAKING هایمز (۱۹۶۷) استفاده نمودند. این نتایج همچنین حاکی از آن است که تعداد مطالعات اندکی به واکاوی زیاهنگ‌های متنی پرداخته‌اند. همچنین هیچ پژوهشی به ارزیابی محتوای کتب درسی براساس زیاهنگ‌های موجود در آن نپرداخته است. در پایان، براساس نتایج و یافته‌های حاصل از بررسی مقالات انجام شده، پیشنهادهایی برای مطالعات آینده ارائه شده است.

* نویسنده مسئول a.derakhshan@gu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۳۰

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، زیاهنگ، الگوی SPEAKING هایمز، تحلیل زیاهنگ،
به فرهنگی

۱. مقدمه

زبان به عنوان اصلی ترین وسیله ارتباطی میان مردم، بخش جدایی ناپذیر رفتار انسان است. سخنوران از زبان به منظور انتقال افکار، احساسات، عواطف، مقاصد و خواسته های خود بهره می برند (بنویساین^۱، ۲۰۱۹). گونه های مختلف زبانی به هر طریقی که در زندگی روزمره پدیدار شوند، دنیایی از معانی و مفاهیم را به وجود می آورند. وقتی با معانی و مفاهیم مختلف زبان مواجه می شوید، وقتی از منظور کلام خودتان آگاه بوده و در تلاش برای ایجاد پل ارتباطی با دیگران برای رساندن منظور کلام خود می باشید، فرهنگ همان چیزی است که به آن احتیاج دارید. زبان از طریق سیستم آوایی، انسان ها را به هم مرتبط می سازد و فرهنگ این روابط را تقویت می کند. در واقع فرهنگ در زبان گنجانده شده و زبان مملو از فرهنگ است (اگر^۲، ۱۹۹۴).

تعاریف گوناگونی از فرهنگ ارائه شده است. برای نمونه، براون^۳ (۱۹۹۴) فرهنگ را بستری برای افراد جامعه می داند که در آن چگونگی اندیشیدن، احساس کردن و ارتباط با دیگران را می آموزند. کیث^۴ (۲۰۱۱) نیز در تعریفی نمادین فرهنگ را قابی از ارزش و باور مردمان جامعه معرفی می کند که عادات، رفتار و اعتقادات مشترک آنها را به تصویر می کشد. در بیانی متفاوت، واژه فرهنگ به قوانین، آداب و رسوم، و هنجارهایی اطلاق می گردد که غالباً تلویحی و مجازی بوده و بر رفتارهای شخصی و اجتماعی افراد حکم فرما هستند (کچکس^۵، ۲۰۱۵).

1. Bonvillain

2. Agar

3. Brown

4. Keith

5. Kecskes

ارتباط تنگاتنگ فرهنگ و زبان به گونه ای است که نمی توان آن دو را جدا از یکدیگر دانست. از آنجایی که فرهنگ مردم هر جامعه در زبان آنان گنجانده شده است، یادگیری زبان موجبات فراگیری فرهنگ مستتر در آن را فراهم می سازد (پیش قدم، درخشان و عطایی، ۱۳۹۹). درهم تنیدگی زبان و فرهنگ نشان دهنده هم پوشانی گسترده میان آنهاست (ریساگر^۱، ۲۰۱۱؛ وارداف^۲، ۲۰۱۰) که موجب شده این دو واژه معادل هم به شمار بیایند. در این راستا، پیش قدم (۱۳۹۱) با تکیه بر تفکرات هالیدی^۳ (۱۹۷۵، ۱۹۹۴)، ویگوتسکی^۴ (۱۹۷۸، ۱۹۸۶)، نظریه جبر^۵ و نسبیت زبانی^۶ سپیر-ورف^۷ (۱۹۵۶) که زبان و فرهنگ را دو جزء ناگسستنی می دانند، مفهوم «زیاهنگ»^۸ (زبان + فرهنگ) را معرفی کرد. به عقیده وی، رابطه میان زبان و فرهنگ رابطه ای دوسویه است. بدان معنا که زبان نه تنها نمایانگر فرهنگ است بلکه گاهی فرهنگ در اسارت زبان است. از این رو، هرگونه تغییر در زبان می تواند فرهنگ را با دگرگونی و چالش روبه رو سازد.

در سال های اخیر پژوهش های متعددی به تحلیل زیاهنگ های مختلفی از قبیل قسم، دعا، نفرین، لقب (حاجی)، نمی دانم، ناز کردن، مردسالاری، بلاتکلیفی، مثبت نگری و غیره پرداخته اند، ولی جای پژوهشی که به بررسی تطبیقی این قبیل از مقالات بپردازد، خالی به نظر می رسد. از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا با مرور پژوهش های انجام شده در زمینه زیاهنگ به مرور چارچوب نظری، پیکره و یافته های آنان بپردازد و در پایان بر اهمیت استفاده از الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ^۹ که توسط پیش قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) معرفی شده صحه بگذارد.

-
1. Risager
 2. Wardhaugh
 3. Halliday
 4. Vygotsky
 5. linguistic determinism
 6. linguistic relativism
 7. Sapir & Whorf
 8. cultuling
 9. the conceptual model of cultuling analysis

۲. پیشینه پژوهش

بخش پیشینه با تکیه بر تفکرات و فرضیه‌های موجود به ارتباط تنگاتنگ میان زبان و فرهنگ، تعریف مفهوم «زبان‌نگ»، «تجزیه و تحلیل زبان‌نگ»^۱ و چارچوب‌های نظری برای تجزیه و تحلیل زبان‌نگ می‌پردازد.

۲.۱. همبستگی زبان و فرهنگ

ارتباط میان زبان و فرهنگ موضوعی است که همواره مورد توجه پژوهشگران حوزه مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه و زبان‌شناسی بوده است. زبان و فرهنگ آن‌چنان در هم گره خورده‌اند که نمی‌توان آن‌ها را جدا از هم متصور شد (براون، ۱۹۹۴). رابطه تنگاتنگ میان زبان و فرهنگ نشان‌دهنده همپوشانی آنان است (رستم‌بیک تفرشی و رمضانی واسوکلانی، ۱۳۹۱؛ کرامش^۲، ۲۰۱۳). زبان تنها بخشی از فرهنگ نیست، بلکه اگر فرهنگ را همانند مجموعه‌ای درهم‌تنیده در نظر بگیریم، زبان پایه اصلی آن است (لادو^۳، ۱۹۹۹). در همین راستا کرامش، کین و مورفی^۴ (۲۰۰۹)، زبان را معادل فرهنگ و فرهنگ را برابر زبان جامعه معرفی کردند. این بدان معناست که فرهنگ با تمام ابعاد و ساختار زبان مرتبط بوده و هیچ بُعدی از زبان از فرهنگ آن جدا نیست.

فرضیه‌های متعددی در مورد همبستگی زبان و فرهنگ بیان شده است. در این بین می‌توان به فرضیه نسبیت و جبر زبانی سپیر-ورف (۱۹۵۶) به‌عنوان اساسی‌ترین و چالشی‌ترین فرضیه‌های همبستگی زبان و فرهنگ اشاره کرد. در فرضیه نسبیت زبانی، سپیر و ورف به رابطه تنگاتنگ زبان، تفکر و فرهنگ پرداخته و معتقدند فرهنگ از طریق زبان بر طرز فکر افراد اثر می‌گذارد. این محققان همچنین با معرفی تز قوی جبر زبانی، گامی فراتر از فرضیه نسبیت گذاشته و اذعان می‌کنند که تفکر و اندیشیدن بدون زبان ممکن نیست. فرضیه جبر زبانی عبارت است از اینکه انسان‌ها در نظام

1. cultuling analysis (CLA)

2. Kramsch

3. Lado

4. Kramsch, Cain, & Murphy

تفکر نه تنها تحت تأثیر زبان خود هستند، بلکه این تفکرات توسط زبان تعیین می شود (واعظی، ۱۳۹۱). سپیر-ورف (۱۹۵۶) معتقدند دنیای پیرامون براساس دنیای زبان ساخته می شود. بدان معنا که افراد، جهان را براساس زبان بومی خود درک می کنند. لیکاف^۱ (۱۹۸۷) نیز معتقد است زبان الهام بخش رفتار افراد است و برای شناخت فرهنگ مردم جامعه باید به بررسی و تحلیل زبان آن ها پرداخت. در همین راستا، پیش قدم (۱۳۹۱) معتقد است موشکافی در زبان می تواند فرهنگ مُستتر در آن را آشکار سازد. این بدان معناست که مقوله های زبانی و فرهنگی آن چنان در هم تنیده اند که واکاوی در یک زبان ما را از ظرافت های فرهنگی آن آگاه می کند و امکان شناخت هرچه بهتر مسائل فرهنگی را فراهم می سازد. براساس این فرضیه ها زبان و فرهنگ را می توان دو جزء ناگسستنی دانست که می توانند بر شیوه بیان و برخورد افراد تأثیر بسزایی بگذارند (ریچاردز و اشمیت^۲، ۲۰۰۲).

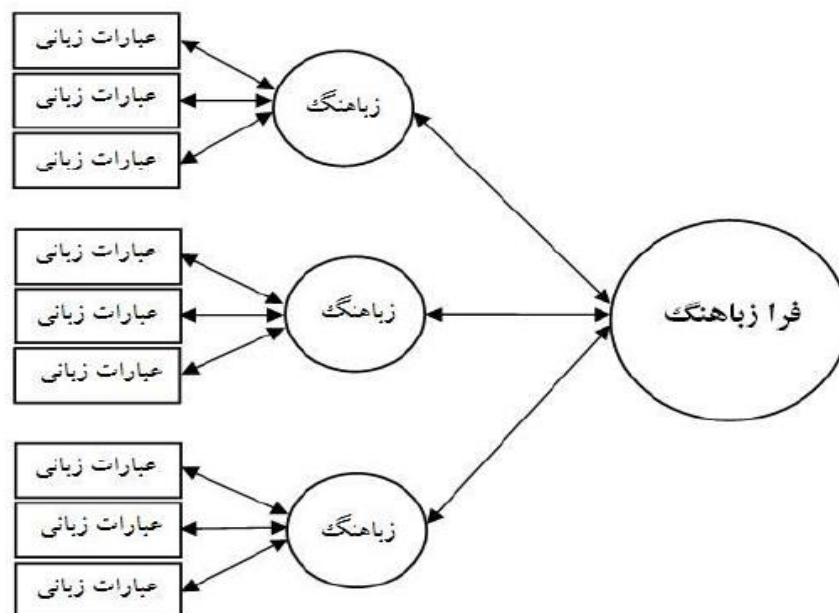
۲.۲. زیاهنگ و تحلیل آن

در راستای ارتباط تنگاتنگ و ناگسستنی زبان و فرهنگ، پیش قدم (۱۳۹۱) در مقاله ای با عنوان «معرفی زیاهنگ به عنوان ابزاری تحول گرا در فرهنگ کاوی زبان» مفهوم «زیاهنگ» را مطرح نمود. او فرهنگ مستخرج از واکاوی زبان را زیاهنگ (زبان+فرهنگ) و علم بررسی آن را «فرهنگ کاوی زبان» نامید. زیاهنگ ها که خود متشکل از چندین عبارت زبانی می باشند، هنگامی که در کنار هم قرار گیرند، «فرازیاهنگ^۳ ها» را تشکیل می دهند (پیش قدم، ۱۳۹۱، ص. ۵۷). فرازیاهنگ ها ضمن ترسیم شمای کلی یک فرهنگ، زیاهنگ های زیرمجموعه خود را نیز مدیریت می کنند (شکل ۱). پیش قدم با معرفی این مفاهیم سعی کرد رابطه دوسویه میان زبان و فرهنگ را نشان دهد. او معتقد است «نه تنها زبان نمایانگر و تجلی فرهنگ است بلکه گاهی فرهنگ در بند زبان است» (پیش قدم، ۱۳۹۱، ص. ۴۹).

1. Lakoff

2. Richards & Schmitt

3. metacultuling



شکل ۱. شمای کلی از ارتباط میان زبان و فرهنگ (پیش‌قدم، ۱۳۹۱، ص. ۵۸)

پیش‌قدم، ابراهیمی، ناجی‌میدانی و درخشان (۲۰۲۰) در وصف اهمیت بررسی و شناخت زیاهنگ‌های موجود در زبان‌های مختلف بیان می‌کنند که شناسایی زیاهنگ‌های موجود به ما این امکان را می‌دهد که عادات فرهنگی نادرست جامعه خویش را بشناسیم و آن‌ها را با عاداتی پسندیده جایگزین کنیم. این پژوهشگران جایگزینی رفتارهای فرهنگی درست به جای رفتارهای فرهنگی نادرست را که تعالی زبانی و فرهنگی را در بر دارد، «به‌فرهنگی»^۱ می‌نامند.

پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۰) در ادامه تشریح اهمیت زیاهنگ‌ها اذعان می‌کنند که شناسایی زیاهنگ‌ها برقراری روابط مؤثر با سایر جوامع را رقم می‌زند و عدم شناسایی آن‌ها، سبب شکست ارتباط می‌شود. برای مثال، فردی را در نظر بگیرید که قصد برقراری ارتباطی موفق با گویشوران ایرانی دارد. چنانچه این فرد فرهنگ جمع‌گرایی^۲

1. euculturing

2. collectivism

ایرانیان و زیاهنگ‌های مربوط به آن را نشناسد و در روابط خود تا حد زیادی از ضمیر اول شخص استفاده کند، به مخاطب او حس خوشایندی دست نخواهد داد و شکست ارتباطی رخ خواهد داد.

در راستای بررسی عوامل مؤثر در ارتباط موفق، پیش‌قدم (۲۰۲۰) در کتاب ۱۰۱ مفهوم/آموزشی^۱ گامی فراتر از الگوهای موجود برداشته و الگویی به نام «زبامغز»^۲ را معرفی کرده است. این الگو که زبان را ابزاری مؤثر برای تغییر رفتار و عادات می‌داند، مفاهیم «زیافکر»^۳ (شناخت و تفکر در زبان)، «زبایجان»^۴ (هیجان در زبان)، «زباحواس»^۵ (حواس در زبان) و همچنین «زیاهنگ» (فرهنگ در زبان) را شامل می‌شود. همان‌طور که در شکل ۲ دیده می‌شود، پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۳۹۹) معتقدند از طریق بررسی کارکردهای کلان مغز در زبان و ارائه تصویری متفاوت و منسجم از آن، این الگو، برقراری روابط موفق با دیگران را تسهیل می‌کند. در حقیقت، این الگو افراد را قادر می‌سازد با بهره‌گرفتن از کل کارکردهای مغز و ساختار مربوط به آن ارتباط خوبی با مخاطبان برقرار کنند. براساس الگوی زبامغز، پرواضح است که زیاهنگ به‌عنوان یکی از زیرمجموعه‌های اصلی این الگو نقش بسزایی در برقراری ارتباط مؤثر ایفا می‌کند.

1. 101 educational concepts
2. brainling
3. cogling
4. emoling
5. sensoling



شکل ۲. الگوی زبان‌گز و زیرمجموعه‌های آن (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹، ص. ۹)

زبان گاه به فرهنگ جان می‌دهد و فرهنگ گاه زبان را شکل می‌دهد. زبان بی‌شک حامل فرهنگ بشری است و هر فرهنگ «میم‌های فرهنگی»^۱ را در خود جای داده است. میم‌ها که به‌مثابه ژن‌ها عمل می‌کنند، با زبان منتقل می‌شوند و از نسلی به نسل دیگر امتداد می‌یابند. میم‌ها که همچون ژن‌ها خوب و بد دارند گاه اگر کشف و کنترل نشوند، آلودگی‌های فرهنگی را در پی خواهند داشت (داوکینز^۲، ۱۹۸۹).

اختلاط زبان و فرهنگ در واژه زبان‌نگ به‌خوبی بیان شده است. پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) اذعان می‌دارند با توجه به اینکه زبان‌نگ‌ها به مفاهیم فرهنگی بارز هر زبان اشاره دارند، واکاوی آن‌ها می‌تواند فهم و درک فرهنگی افراد را افزایش دهد. به‌عبارت دیگر، همان‌گونه که در تحلیل گفتمان انتقادی^۳ به‌دنبال یافتن روابط قدرت و تأثیر آن در کلام هستیم، در تحلیل زبان‌نگ نیز باید به‌دنبال پیدا کردن میم‌های فرهنگی باشیم. همان‌گونه که در تحلیل گفتمان انتقادی، به‌دنبال آگاه‌سازی و تغییر گفتمان

1. cultural memes

2. Dawkins

3. critical discourse analysis

هستیم، در تحلیل زیاهنگ نیز باید به دنبال آگاه سازی و تغییر فرهنگی باشیم. تحلیل زیاهنگی تلاش دارد از طریق شناسایی میم هایی که با زبان در قالب های مختلف منتقل می شوند، ژن های معیوب را شناسایی و استخراج کند و آگاهی مردم را نسبت به آنها بالا ببرد. همچنین بر آن است تا در صورت نیاز پیشنهادهایی برای مهندسی و تغییر ژن های معیوب ارائه دهد.

۳.۲. چارچوب های نظری برای تجزیه و تحلیل زیاهنگ

به طور کلی سه الگو برای بررسی زیاهنگ های مختلف وجود دارد که عبارت اند از:

- الگوی SPEAKING هایمز^۱ (۱۹۶۷)
- الگوی ویرایش شده هایمز (E-SPEAKING)
- الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ

یکی از زیرشاخه های قوم نگاری در مطالعات تحلیل گفتمان و کلام، قوم نگاری گفتار^۲ است که با پیوند زبان شناسی و مسائل قوم نگاری توسط هایمز در سال ۱۹۶۲ مطرح شده و به واکاوی و مطالعه چگونگی کاربرد زبان با توجه به فرهنگ جامعه پرداخته است. در این نظریه، چگونگی تأثیر روابط اجتماعی حاکم بر افراد در انتخاب و ساخت گونه زبانی بررسی شده است (شکری، مطیع و صادق زادگان، ۱۳۹۰). با اهمیت یافتن نقش ارتباط در تعاملات روزمره، این نام به قوم نگاری ارتباط^۳ تغییر یافت که به بررسی تفاوت های فرهنگی افراد جوامع گوناگون از منظر چگونگی استفاده از زبان در بافت می پردازد. این مفهوم که بر نظر جدایی ناپذیری فرهنگ و ارتباطات استوار است، زبان را موضوعی فرهنگی می داند که در بافت اجتماعی استفاده می شود. هایمز (۱۹۶۷) با الهام از این مفهوم و با در نظر گرفتن نقش ارتباطات و تعاملات اجتماعی از طریق زبان و همچنین برای قاعده مند کردن رویدادهای

1. Hymes
2. ethnography of speaking
3. ethnography of communication

گفتاری، مجموعه عواملی را که نقش مهمی در تعاملات میان افراد ایفا می‌کنند، معرفی کرد. او معتقد است در قوم‌شناسی ارتباط، این عوامل در تعبیر معنای گفتمان دخیل هستند. رویدادهای گفتاری از نظر هایمز همان «تعامل اجتماعی افراد است که زبان در آن نقش بسزایی ایفا می‌کند و قوانین حاکم بر تعاملات اجتماعی را معین می‌سازد» (رستمیان و طباطبائی، ۱۳۹۰، ص. ۳۲). در این رویدادها عواملی مانند موقعیت گفته، اهداف گفته و اطلاعاتی که میان افراد شرکت‌کننده در مکالمه رد و بدل می‌شوند، حائز اهمیت هستند. این عوامل به ۱۶ مؤلفه در قالب هشت زیرمجموعه تقسیم شده‌اند و هایمز (۱۹۶۷) مجموعه این عوامل را به اختصار SPEAKING نامیده است.

شانزده مؤلفه مؤثر در تحلیل گفتمان و بررسی مکالمات عبارت‌اند از: شکل پیام، محتوای پیام، موقعیت، صحنه، سخنگو/فرستنده پیام، خطاب‌کننده، شنونده/دریافت‌کننده/حضور، مخاطب، دستاورد، هدف، لحن، مجرای ارتباطی، انواع گفته، هنجارهای تعاملات، هنجارهای تعبیر و تفسیر و ژانرها که هایمز آن‌ها را در هشت زیرمجموعه کلی به‌صورت زیر تقسیم‌بندی کرده است (پیش‌قدم، ابراهیمی، شعیری و درخشان، در حال چاپ):

۱. موقعیت (S): موقعیت اشاره به «زمان»، «مکان» و به‌طورکلی «موقعیت فیزیکی» و جنبه‌های فیزیکی گفتمان مانند چیدمان و عناصر ظاهری دارد. در کل، موقعیت گفتمان به دو گروه عمومی/رسمی و خصوصی/غیررسمی تقسیم می‌شود (گامپرز^۱ و هایمز، ۱۹۷۲).

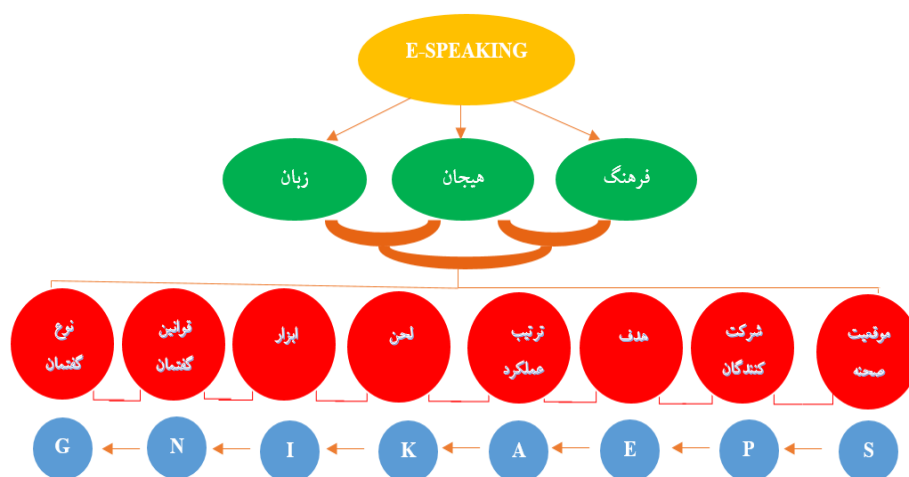
۲. شرکت‌کنندگان (P): به همه افرادی که در گفتگو شرکت می‌کنند مانند سخنگو-شنونده، خطاب‌کننده-خطاب‌شنونده و فرستنده-گیرنده و دارای نقش‌های اجتماعی در گفتگو هستند، شرکت‌کننده گفته می‌شود. با توجه به وضعیت قدرت و فاصله، شرکت‌کنندگان در یک گفتمان به چهار گروه هم‌تراز و رسمی، هم‌تراز و صمیمی، نابرابر و رسمی و نابرابر و صمیمی تقسیم می‌شوند (هایمز، ۱۹۷۲).

1. Gumperz

۳. هدف (E): هدف کلی گفتمان و هدف هر یک از شرکت کنندگان (کولتارد^۱، ۱۹۸۵).
 ۴. ترتیب گفتمان (A): ترتیب گفتمان اقداماتی توسط گوینده است که زمینه را برای اقدامی توسط شنونده مهیا می سازد (جانستون و مارسلینو^۲، ۲۰۱۰).
 ۵. لحن (K): لحن شرکت کنندگان در گفتمان ممکن است متناسب با موقعیت گفتمان جدی، طعنه آمیز، فکاهی، دوستانه، خصمانه، همدردی یا تهدید آمیز و غیره باشد (وارداف، ۲۰۱۰).
 ۶. ابزار گفتمان (I): اشاره به زبان، گویش و نوع مجرای ارتباطی دارد که گوینده برای برقراری با مخاطب از آن استفاده می کند. ابزار گفتمان به طور کلی به دو دسته نوشتاری و گفتاری تقسیم می شوند (جانستون و مارسلینو، ۲۰۱۰).
 ۷. قوانین گفتمان (N): قوانین گفتمان، رفتارهای خاص مشخصه هایی هستند که به یک گفتمان نسبت داده می شوند (هایمز، ۱۹۷۲).
 ۸. نوع گفتمان (G): ژانر خاص زبانی (شعر، افسانه، داستان، ضرب المثل، دعا، خطابه، لطیفه، مکالمه و غیره) (ساویله ترویک^۳، ۲۰۰۳).
- از آنجا که در تعاملات روزمره و فرهنگ یک جامعه واژگان و عبارات زبانی دارای بار هیجانی^۴ مثبت و منفی هستند و این هیجانات در تفسیر فرهنگی مؤثر هستند، پیش قدم و همکاران (در حال چاپ) بُعد هیجانی را به الگوی قوم نگاری ارتباط افزوده و آن را به قوم نگاری هیجانی ارتباط^۵ بسط دادند. ایشان همچنین با افزودن بُعد هیجانات به مؤلفه های جامعه شناختی مطرح شده در الگوی SPEAKING هایمز، آن را به الگوی E-SPEAKING تغییر دادند (شکل ۳).

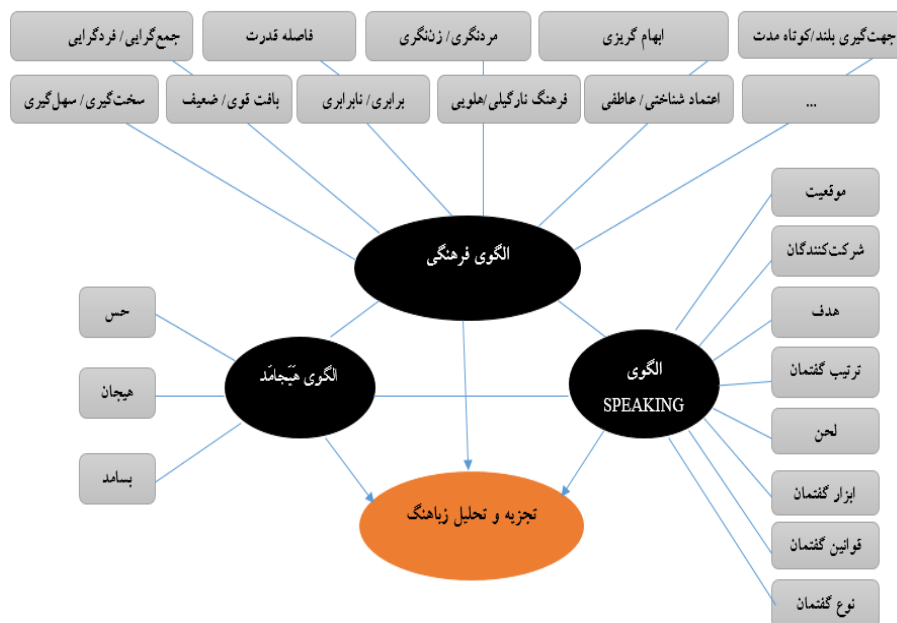
1. Coulthard
2. Johnstone & Marcellino
3. Saville-Troike
4. emotional load
5. emo-ethnography of communication

در حقیقت، پیش‌قدم و همکاران (در حال چاپ) با معرفی مفهوم زیباهیجان فرهنگی گامی فراتر از الگوی هایمز برداشتند و از این مفهوم به‌عنوان حلقه مفقوده الگوی هایمز یاد کردند. به هیجاناتی که در پشت عبارات زبانی نهفته هستند و در یک فرهنگ خاص ممکن است معانی منحصر به فرد خود را داشته باشند، زیباهیجان‌های فرهنگی گفته می‌شود (پیش‌قدم و همکاران، در حال چاپ). پژوهشگران با استفاده از این الگوی پیشنهادی می‌توانند از تقطیع و مثله‌کردن فرهنگ از هیجان دوری کنند و همزمان با بررسی رابطه زبان، تفکر و فرهنگ، هیجان را نیز در تعاملات لحاظ نمایند.



شکل ۳. الگو E-SPEAKING (پیش‌قدم و همکاران، در حال چاپ)

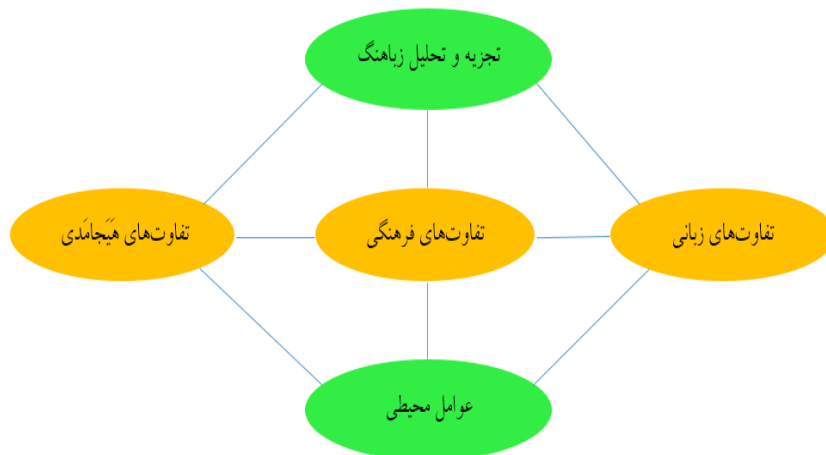
برای رفع کم و کاستی‌های الگوهای پیشین از قبیل نپرداختن به الگوی فرهنگی، در نظر نگرفتن حس و هیجان و عوامل محیطی زیرساختی در تحلیل زیاهنگ‌ها، پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) الگوی مفهومی زیاهنگ را به‌عنوان الگوی نهایی تحلیل زیاهنگ معرفی نمودند که به‌نظر می‌رسد این الگو می‌تواند به تمام ابعاد زبانی، فرهنگی و هیجانی زیاهنگ‌ها پردازد (شکل ۴).



شکل ۴. الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ (پیش قدم، ابراهیمی و درخشان، ۲۰۲۰، ص. ۱۵)

برای طراحی این الگو، پیش قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) به بررسی عوامل محیطی زیرساختی از قبیل مکان جغرافیایی کشور، میزان ثروت و ذخایر ملی، مسائل اقتصادی و غیره پرداختند (شکل ۵). این پژوهشگران معتقدند عوامل محیطی به عنوان منشأ تفاوت ها در جامعه، نقش پررنگی در فرهنگ سازی مردم آن جامعه و شکل گیری زیاهنگ های آنان دارند. به عبارت دیگر، محیطی را که افراد جامعه در آن زندگی می کنند می توان یکی از ریشه های شکل گیری تفاوت های زیاهنگی زبان و عنصر اصلی تأثیرگذار در شکل گیری و تحلیل زیاهنگ های آنان دانست که حتی تعیین کننده میزان هیجانیّت^۱ (میزان مواجهه، درگیری حسی نسبت به عبارات و نوع هیجان تولیدشده) تفاوت های فرهنگی و تفاوت های زبانی مردم آن جامعه نسبت به عبارات و واژگان است. از این رو، در نظر گرفتن عوامل محیطی در تحلیل زیاهنگ ها از اهمیت بالایی برخوردار است.

1. emotioncy



شکل ۵. تأثیر عوامل محیطی در تحلیل زیاهنگ (پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان، ۲۰۲۰، ص. ۱۴)

براساس الگوی پیشنهادی پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰)، محققان برای تحلیل زیاهنگ‌ها ابتدا می‌بایست از فرهنگ یک جامعهٔ زبانی آگاهی کامل داشته باشند، سپس برای توصیف آن زبان، الگوی هیجامد و الگوی هایمز را مد نظر قرار دهند. به‌طور کلی، الگوهای تحلیل زیاهنگ که در این قسمت به آن‌ها پرداخته شد، به‌مرور با افزوده شدن ابعاد جدیدی از قبیل ابعاد فرهنگی، حسی و هیجانی کامل‌تر شده و نهایتاً در الگوی پیشنهادی پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) نقاط ضعف و کم و کاستی‌های آن‌ها پوشش داده شد.

۳. مطالعات انجام‌شده در حوزهٔ زیاهنگ

با وجود اینکه زمان زیادی از معرفی زیاهنگ نمی‌گذرد، به‌دلیل اهمیت و نقش زیاهنگ‌ها در برقراری ارتباط مؤثر، پژوهش‌های متعددی به‌منظور شناسایی و واکاوی آن‌ها انجام شده است. با جستجوی کلیدواژهٔ زیاهنگ، ۲۰ مطالعه‌ای که به زبان‌های فارسی (تعداد: ۱۷)، انگلیسی (تعداد: ۲) و فرانسوی (تعداد: ۱) انجام شده بودند، جمع‌آوری شدند. از این تعداد ۱۵ پژوهشی که به واکاوی زیاهنگ‌های مختلف پرداخته بودند در پیکرهٔ این پژوهش قرار گرفتند. برای مرور این پژوهش‌ها، از

چارچوب‌های نظری آن‌ها، نوع پیکره و نتایج آن‌ها، جدولی تهیه شده است که به ابعاد مختلف این پژوهش‌ها می‌پردازد (جدول ۱).

جدول ۱. دسته‌بندی اطلاعات مربوط به پژوهش‌های پیشین در زمینه زیاهنگ‌های مختلف با تأکید بر روش‌شناسی و یافته‌های آن‌ها

پژوهش	زیاهنگ	چارچوب نظری تحقیق	پیکره	نتیجه
پیش‌قدم و عطاران (۱۳۹۲)	قسم	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۱۰۰ فیلم (۵۰) فیلم انگلیسی و ۵۰ فیلم فارسی	بررسی گفتمان‌های انجام شده در فیلم‌ها نشان داد که کاربرد قسم در زبان فارسی بیشتر از زبان انگلیسی است که این مسئله نشان‌دهنده جمع‌گرا بودن فرهنگ ایرانیان است؛ هرچند این کنش گفتاری چه در زبان فارسی و چه در زبان انگلیسی بیشتر برای دفع ضرر و اتهام، جلب منفعت، تعجب و قول استفاده می‌گردد. نتایج این بررسی‌ها همچنین حاکی از آن است که مراجع قسم در زبان فارسی متفاوت‌تر و متنوع‌تر از زبان انگلیسی است. مراجع قسم در فیلم‌های فارسی شامل موارد زیر است: به خدا/خدا شاهده، به پیر/به پیغمبر، به امام رضا، به موی، به جدم فاطمه زهرا، به ارواح خاک بابام و این تن بمیره
پیش‌قدم، وحیدنیا و فیروزیان پوراصفحانی (۱۳۹۳)	نفرین	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۲۰۰ فیلم (۱۰۰) فیلم انگلیسی و ۱۰۰ فیلم فارسی	بررسی کنش گفتار نفرین کردن در گفتمان‌های مختلف نشان داد که شرکت‌کنندگان اغلب وقتی عاجز و درمانده‌اند و گمان می‌کنند که حق ضایع شده آنان قابل جبران نیست، اقدام به نفرین می‌نمایند. در چنین موقعیت‌هایی انگلیسی‌زبانان برخلاف فارسی‌زبانان به جای نفرین از فحش و ناسزا استفاده می‌کنند. علاوه بر این، نتایج به دست آمده نشان داد که بیشترین بسامد زیاهنگ نفرین مختص نشان دادن یا جلوگیری از خشم، بیان عجز و درماندگی، ضرر و زیان و توهین است. از آنجا که نفرین

پژوهش	زبانگ	چارچوب نظری تحقیق	پیکره	نتیجه
				در اسلام ناپسند شمرده شده است، استفاده از کنش گفتاری نفرین بازتاب کم‌رنگ شدن نقش اعتقادات در فرهنگ ایرانیان است.
پیش‌قدم و وحیدنیا (۱۳۹۴)	دعا	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۱۶۸ فیلم فارسی و انگلیسی	نتایج این تحقیق حاکی از دو برابر بودن کاربردهای دعا در زبان فارسی نسبت به زبان انگلیسی و متفاوت بودن انگیزه فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان از دعا کردن است. کاربرد گسترده دعا در زبان فارسی نشان دهنده مذهب‌گرایی ایرانیان است. همچنین مشخص گردید مراجع دعا در زبان فارسی وسیع‌تر از زبان انگلیسی است. در جوامع غربی معمولاً خداوند متعال و حضرت مسیح در نقش مراجع دعا ظاهر می‌شوند، در حالی که در زبان فارسی علاوه بر خداوند، پیامبر اسلام (ص) و ائمه اطهار نیز می‌توانند مرجع قسم باشند.
پیش‌قدم و نوروز کرمانشاهی (۱۳۹۵)	لقب (حاجی)	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۳۰۰ مورد گفتمان ضبط شده از موقعیت‌های طبیعی	این لقب‌ها (حاج‌آقا، حاجیه‌خانم، حاجی/حاج‌خانم) که در گذشته از واژه‌های ارزشی محسوب می‌شدند، دچار نوعی دگرگونی شده و امروزه گاه به ضدارزش تبدیل گردیده‌اند که این موضوع به کم‌رنگ شدن نقش مذهب در فرهنگ ایرانیان دلالت دارد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که این لقب‌ها بیشتر به‌منظور تشویق و ترغیب کسی به انجام کاری، تشکر کردن، تحسین کردن و خواهش کردن مورد استفاده قرار می‌گیرند. بررسی لقب «حاجی» در گفتمان‌های مختلف همچنین نشان داد که این لقب در بافت‌هایی به‌کار می‌رود که، چه به‌صورت جدی یا طعنه‌آمیز، شخص قصد احترام گذاشتن یا قداست بخشیدن را دارد.

پژوهش	زیاهنگ	چارچوب نظری تحقیق	پیکره	نتیجه
پیش قدم و عطاران (۱۳۹۵)	قسمت	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۲۸۰ مورد گفتمان ضبط شده از موقعیت های طبیعی	کاربرد فراوان واژه قسمت در زبان فارسی نشان دهنده تقدیرگرا بودن ایرانیان است. واکاوی گفتمان های شامل زیاهنگ قسمت نشان داد که تقدیرگرایی با سن رابطه ای مستقیم و با تحصیلات رابطه ای معکوس دارد. همچنین مشخص شد که زیاهنگ قسمت دارای هفت هدف اصلی است که عبارت اند از یأس و نومیدی، دلداری و همدردی، گله مندی، آرزو و امید، امتناع از پاسخ، تعجب و هشدار. لحن های گوناگونی نیز در به کار بردن قسمت استفاده شد که می توان به لحن یأس و نومیدی، عصبانیت و تعجب آمیز به عنوان پر تکرار ترین لحن ها اشاره کرد.
پیش قدم، فیروزیان پور اصفهانی و طباطبائی فارانی (۱۳۹۶)	ناز کردن	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۳۵۰ مورد گفتمان ضبط شده از موقعیت های طبیعی	این پژوهش نشان داد که این زیاهنگ در موقعیت های غیر رسمی بین افراد هم تراز یا نابرابر با حفظ ادب با لحن های متفاوت (ملتمسانه، کنایه آمیز، توهین آمیز و...) به کار می رود. به عبارتی این زیاهنگ نمی تواند توسط هر فرد و در هر بافت اجتماعی استفاده شود. نتایج این تحقیق همچنین نشان داد که هدف افراد از استفاده از این زیاهنگ عمدتاً حفظ معیارهای ادب و رد درخواست می باشد. کاربرد گسترده زیاهنگ ناز کردن در زبان فارسی شاهی است بر جمع گرا بودن ایرانیان و دنیای متفاوت شرقی ها و غربی ها.
پیش قدم و فیروزیان پور اصفهانی (۱۳۹۶)	نمی دانم	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۴۵۰ مورد گفتمان ضبط شده از موقعیت های طبیعی	کاربرد زیاهنگ نمی دانم در زبان فارسی نشان دهنده اصل غیر مستقیم گویی فرهنگ ایرانیان است. ایرانیان که افرادی جمع گرا می باشند، به منظور حفظ هماهنگی با گروه، از

پژوهش	زبانهنگ	چارچوب نظری تحقیق	پیکره	نتیجه
				شیوه ارتباط غیرمستقیم و بیان زیگزاگی استفاده می‌نمایند. نتایج بررسی گفتمان‌های انجام‌شده در موقعیت‌های طبیعی نشان داد که زبانهنگ «نمی‌دانم» اغلب با وجود دانش کافی نزد گوینده برای حفظ منزلت اجتماعی طرف مقابل و یا وجهه مخاطب است و از سوی گوینده برای پرهیز از اختلاف و تناقض به کار می‌رود. همچنین مشخص شد که زبانهنگ «نمی‌دانم» از بعد اجتماعی دارای کاربردهای گفتمانی گوناگونی از قبیل نداشتن اطلاعات، حفظ وجهه، تردید، غیرمستقیم بودن، قبول نکردن مسئولیت، روند مکالمه و غیره می‌باشد.
فارسیان و علوی (۲۰۱۹)	صریح‌گویی، توهین‌آمیز، جبرگرا و کودکانه	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	مطالعه موردی پیکره زبانی رمان آسوموار	معنا و مفهوم هر کدام از زبانهنگ‌ها متأثر از دوره و زمان نوشتن این رمان هستند، بدان معنا که این زبانهنگ‌ها می‌بایست متناسب با شرایط و موقعیت آن زمان تحلیل شوند.
پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهانی و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۹)	مرگ‌محوری و شادی‌گریزی	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۶۳۷ مورد گفتمان ضبط‌شده از موقعیت‌های طبیعی	دلیل نهفته در پس کاربرد گسترده این زبانهنگ در میان فارسی‌زبانان، حاکمیت مفاهیم مرگ‌اندیش و مرگ‌طلب بودن، مرده‌پرستی، غم‌ستایی و شادی‌گریزی در جامعه ایرانی است. این زبانهنگ‌ها در موقعیت‌های غیررسمی و بین افراد هم‌تراز یا نابرابر کاربرد داشته و بیشتر به‌منظور بیان نفرین، دعا، توهین، بیان احساسات، تعریف و تمجید، تعارف، اجبار و سکوت به کار می‌رود.
پیش‌قدم، درخشان و جنتی عطایی (۱۳۹۹)	مردسالاری و زن‌سالاری	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۱۰۰۰ مورد پاره‌گفتار (۵۰۰ مورد از فیلم‌های	زبانهنگ مردسالاری در دو دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۹۰ به‌مرور در فرهنگ ایرانی کم شده و رفته‌رفته جای خود را از نظر قدرت در گفتمان به زبانهنگ زن‌سالاری داده است. در واقع می‌توان

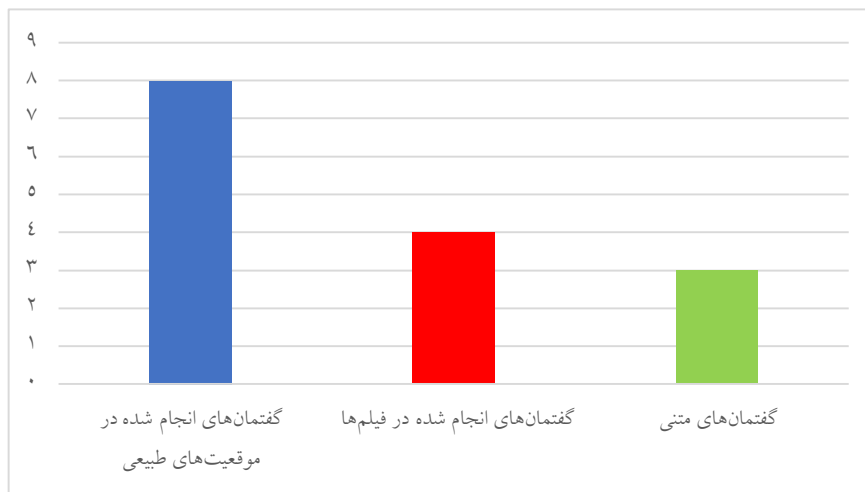
پژوهش	زیاهنگ	چارچوب نظری تحقیق	پیکره	نتیجه
			سینمایی دهه شصت و ۵۰۰ مورد از فیلم‌های سینمایی دهه (نود)	دهه ۱۳۶۰ را مصداق بارز تفکر مردسالارانه، و دهه ۱۳۹۰ را مصداق بارز تفکر زن‌سالارانه برشمرد. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که بیشترین بسامد زیاهنگ مردسالاری در فیلم‌های سینمایی ایرانی دهه ۱۳۹۰ به موارد تهدید، بزرگ‌بینی، عصبانیت، دستور، متلک‌گویی، امر و نهی، نیش و کنایه، پرخاش و تحقیر اختصاص یافته است.
پیش‌قدم و ابراهیمی (در حال چاپ)	بلاتکلیف‌شدگی	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۷۱۲ مورد گفتمان ضبط‌شده از موقعیت‌های طبیعی	نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ایرانیان به اهداف متفاوتی مانند نازکردن و خجالت، نشان دادن عدم اطمینان، پرهیز از ابراز نظر به صورت مستقیم، مسئولیت‌گریزی، اجتناب از اعلام نظر مخالف، نیافتن پاسخی مشخص برای تصمیم، دفاع از خود، نشان‌دادن گرفتاری ذهنی، دوری از استرس و نگرانی، نداشتن اطلاعات کافی و عدم آگاهی، جلوگیری از سوءتفاهم و تعارف این زیاهنگ را در بافت‌های عمومی/خصوصی، رسمی/غیررسمی استفاده می‌کنند. این زیاهنگ بسامد بالایی در فرهنگ ایرانیان دارد که نشان‌دهنده ابهام‌گریزی بالای آنان است. در واقع ایرانیان تمایلی به ماندن در بلاتکلیفی، تعلیق و ابهام ندارند. ایرانیان بلاتکلیفی خود را با عبارات تقابلی دوگانه ابراز می‌کنند تا مخاطبشان در تصمیم‌گیری به یاری‌شان بیایند و آنان را با اعلام نظر خود از بلاتکلیفی نجات دهد.
پیش‌قدم، درخشان، ابراهیمی و	مثبت‌نگری	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۷۷۷ مورد ضرب‌المثل فارسی برگرفته از کتاب	بیشترین بسامد زیاهنگ مثبت‌نگری مختص موارد حفظ ادب، بیان خیرخواهی، پند و نصیحت، امید به آینده، خوش‌بینی، اظهار صداقت و درستی، دعوت به شاد بودن،

پژوهش	زبانهنگ	چارچوب نظری تحقیق	پیکره	نتیجه
جنتی عطایی (۱۳۹۹)			فرهنگ بزرگ ضرب‌المثل‌های فارسی	نشان‌دهنده بخت و اقبال، تشبیه، اغراق و بزرگ‌نمایی، ایجاد حس اتحاد و همکاری، ابراز ارادت و احترام به دیگران، علاقه و محبت، دعا و طلب خیر، نشان‌دادن پایبندی به اعتقادات اسلامی، تشویق و ترغیب به انجام کار خیر، تشویق و ترغیب به صبر در کارها، دل‌داری دادن و شکرگزاری می‌باشد.
فیروزیان پوراصفهانی، پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی (در حال چاپ)	شرم‌محوری یا گناه‌محوری	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۷۵۶ مورد گفتمان ضبط‌شده از موقعیت‌های طبیعی	این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه مرز مشخصی میان کاربرد واژه‌های «تقصیر» و «گناه» در موقعیت‌های مختلف وجود ندارد، بررسی دقیق‌تر شواهد زبانی نشان می‌دهد که واژه تقصیر، اغلب در موقعیت‌های عمومی و غیررسمی و واژه گناه در موقعیت‌های رسمی به‌کار می‌رود. این نتایج همچنین بر حاکمیت قوی‌تر و قدرتمندتر فرهنگ شرم‌محور نسبت به فرهنگ گناه‌محور در فرهنگ ایران صحنه گذاشته و ویژگی جمع‌گرایی ایرانیان را نیز تأیید می‌کند.
مهرابی و محمودی بختیاری، (در حال چاپ)	ناسزا	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	مطالعه موردی پیکره زبانی رمان دایی‌جان ناپائون	تحلیل داده‌های این پژوهش نشان داد که ناسزاها در برخی حوزه‌های مفهومی (حیوانات، ظواهر و اعضای بدن، صفات انسانی و ویژگی‌های شخصیتی، فهم و شعور و جنبه‌های عقلانی، آبرو و شرم و حیا، ناموس، اصل و نسب و پدر و مادر) شکل می‌گیرند و توهین‌های جنسی که پاکدامنی فرد را هدف می‌گیرد به دلایل فرهنگی مشخصی پرکاربردتر هستند. یافته‌های تحقیق همچنین نشان می‌دهد که هدف از زبانهنگ ناسزا بیان «تحقیر»، «بیان ترحم به گونه‌ای منفی»، «طعن»، «پرخاش»، «عصبانیت» و حتی «آرزو و تمنای منفی» است.

پژوهش	زیاهنگ	چارچوب نظری تحقیق	پیکره	نتیجه
پوریزدان پناه کرمانی (در حال چاپ)	مدرک ستایی	الگوی هایمز (۱۹۶۷)	۱۵۰ مورد گفتمان ضبط شده از موقعیت های طبیعی	افراد در فرهنگ فارسی با اهدافی نظیر کسب علم به معنای واقعی، به دست آوردن آینده ای روشن تر، پول/کسب درآمد، پز دادن، فرصت های مناسب برای ازدواج، کسب جایگاه اجتماعی، امید به استخدام در مراکز دولتی پیدا کردن همسر تحصیل کرده و... به این گفتمان با موضوع زیاهنگ مدرک ستایی می پردازند. هر فرد در موقعیت های مختلف بسته به شرایط، از لحن های متفاوت در بیان این زیاهنگ استفاده می کند که عمدتاً خنده آور، عصبانی، تهدیدآمیز، جدی و محبت آمیز و دلسوزانه است.

۳. ۱. تحلیل پیکره پژوهش های مربوط به زیاهنگ

نمودار ۱ نشان می دهد که از میان پژوهش های انجام شده در حوزه زیاهنگ، ۸ پژوهش داده های مورد نیاز خود را از گفتمان هایی که در بستر موقعیت های طبیعی رخ داده اند، جمع آوری نموده اند. بررسی این مطالعات نشان می دهد که پژوهشگران این حوزه، از گفتمان های انجام شده در فیلم ها نیز برای واکاوی زیاهنگ ها به دفعات استفاده کرده اند (۴ پژوهش). این دسته از پژوهشگران بر این باورند که زبان هنر، بافت طبیعی جامعه را به خوبی نمایان می سازد. به عبارتی، «زبان هنر انعکاس دهنده رفتارها و احساسات طبیعی مردم جامعه است» (پیش قدم و وحیدنیا، ۱۳۹۳، ص. ۵۱). سایر پژوهش ها (۳ پژوهش) نیز برای کشف زیاهنگ ها، منابع متنی مانند رمان ها را بررسی نموده اند.



نمودار ۱. پیکره مطالعات انجام شده در حوزه زبانهنگ

۲.۳. بررسی چارچوب نظری مطالعات انجام شده در حوزه زبانهنگ

بررسی مطالعات انجام شده در حوزه زبانهنگ نشان می‌دهد که همه پژوهشگران از الگوی SPEAKING هایمز (۱۹۶۷) برای تجزیه و تحلیل زبانهنگ‌ها استفاده کرده و از سایر الگوهای تجزیه و تحلیل زبانهنگ (الگوی ویرایش شده هایمز و الگوی مفهومی تجزیه و تحلیل زبانهنگ) بهره نبرده‌اند (جدول ۱). علت اینکه الگوی هایمز همواره مورد توجه پژوهشگران این حوزه بوده این است که آنان را قادر می‌سازد گفتمان‌های مختلف را به دقت بررسی کرده و عوامل مؤثر بر تعامل میان افراد را بیابند (اسمال^۱، ۲۰۰۸). با در نظر گرفتن مؤلفه‌های این الگو، محققان می‌توانند رفتارهای اجتماعی افراد را با توجه به بُعد زبانی آن تحلیل کرده و اهداف، نیازها و سطوح رضایت افراد درگیر در یک مکالمه و اینکه زبان چگونه در بافت زبانی کاربرد دارد را مشخص سازند.

1. Small

۴. بحث و نتیجه گیری

بی شک اطلاع از مسائل فرهنگی، تشخیص رفتارهای فرهنگی ناسالم و جایگزینی آن‌ها با رفتارهای سالم که از طریق ابزاری تحول‌گرا به نام زیاهنگ امکان پذیر است، موجب رشد و تعالی هر جامعه‌ای می‌شود (پیش‌قدم، ۱۳۹۱). هرچه بیشتر و جامع‌تر به بررسی و شناسایی این ابزار تحول‌گرا بپردازیم، راه رسیدن به تعالی فرهنگی هموارتر می‌گردد. در این راستا، پیشنهادهایی برای مطالعات آینده ارائه می‌گردد که امید است محققان را در شناسایی هرچه بیشتر و کامل‌تر این پاره‌گفتارهای زبانی یاری دهد:

۴. ۱. واکاوی سایر زیاهنگ‌های رایج

علاوه بر زیاهنگ‌هایی نظیر قسم، دعا، نفرین، لقب، نمی‌دانم، ناز کردن، قسمت، مثبت‌نگری، مرگ‌محوری، مردسالاری/زن‌سالاری، بلاتکلیف‌شدگی، شرم‌محوری/گناه‌محوری، ناسزا و مدرک‌ستایی که تاکنون به آن‌ها پرداخته شده است، زیاهنگ‌های دیگری نیز در جامعه وجود دارند که با بررسی آن‌ها می‌توان اطلاعات قابل توجهی درباره فرهنگ آن جامعه به دست آورد. برای مثال، می‌توان به زیاهنگ‌های گوناگونی از قبیل زیاهنگ ارزش‌کاهی، سکوت‌ستایی، غیرمستقیم‌گویی، آبروریزی و تکریم مهمان و غیره اشاره کرد.

۴. ۲. واکاوی زیاهنگ‌های متنی

بعضی از زیاهنگ‌ها بیشتر در متون یافت شده و در مکالمات کاربرد چندانی ندارند. پیش‌قدم (۱۳۹۱) از آن‌ها به عنوان «زیاهنگ‌های برون‌آگاهی»^۱ یاد می‌کند. آثار ادبی از جمله رمان‌ها و داستان‌های کوتاه منشأ غنی این قبیل زیاهنگ‌ها می‌باشند که بررسی آن‌ها می‌تواند ما را از زیاهنگ‌های برون‌آگاهی هر جامعه آگاه سازد. این در حالی است که از میان مطالعات انجام شده در حوزه زیاهنگ، تنها دو پژوهش (فارسیان و علوی، ۲۰۱۹؛ مهربانی و محمودی بختیاری، در حال چاپ) به واکاوی

1. evolved cultuling

زبانگ‌های به کاررفته در رمان‌ها پرداخته‌اند. از این رو مطالعات آینده می‌توانند سایر رمان‌های معروف ادبیات ایران و جهان از جمله سووشون (دانشور، ۱۳۴۸)، چشم‌هایش (علوی، ۱۳۳۱)، کلیدر (دولت‌آبادی، ۱۳۵۷)، هملت (شکسپیر^۱، ۱۹۸۲) و غیره را به‌منظور استخراج زبانگ‌های موجود در آن‌ها به‌دقت بررسی کنند.

۴.۳. ارزیابی محتوای فرهنگی کتب درسی براساس زبانگ‌های موجود در آن‌ها

یکی از موارد مهمی که در ارتباط با موضوع همبستگی زبان و فرهنگ مطرح می‌گردد توانش بینا فرهنگی^۲ و پیرو آن آگاهی فرهنگی انتقادی^۳ است؛ چراکه این توانش نقش بسزایی در برقراری روابط و تعاملات بین فرهنگی ایفا می‌کند (بایرام^۴، ۲۰۱۲؛ فانتینی^۵، ۲۰۲۰). همچنین شناخت زبانگ‌های مختلف بدون آگاهی فرهنگی انتقادی که از مهم‌ترین ظرفیت‌های توانش بینا فرهنگی است امکان‌پذیر نیست. از جمله ابزاری که به بهبود توانش بینا فرهنگی و افزایش آگاهی انتقادی کمک می‌کند، کتب و مطالب درسی‌اند (سودمندافشار و یوسفی، ۲۰۱۹؛ ونینگر و کیث^۶، ۲۰۱۳). از این رو، ارزیابی محتوای فرهنگی کتب درسی امری ضروری به‌نظر می‌رسد (درخشان، ۱۳۹۷؛ ریساگر، ۲۰۱۸). با توجه به اینکه پیش‌قدم (۱۳۹۱) از زبانگ به‌عنوان ابزاری مناسب برای جستجوی مسائل فرهنگی زبان یاد کرده است، یکی از مواردی که می‌تواند افراد را در ارزیابی ابعاد فرهنگی کتب درسی زبان یاری دهد، شناسایی و استخراج زبانگ‌های موجود در آن‌هاست.

در حقیقت از این پاره‌گفتارهای زبانی می‌توان به‌عنوان میزانی برای سنجش ابعاد فرهنگی ابزارهای تدریس به‌ویژه کتب درسی بهره برد. از این رو پیشنهاد می‌شود مطالعاتی که قصد ارزیابی مسائل فرهنگی مستتر در مطالب درسی را دارند از

1. Shakespeare
2. intercultural competence
3. intercultural awareness
4. Byram
5. Fantini
6. Weninger & Kiss

زیاهنگ‌ها بهره لازم را ببرند. نکته دیگر اینکه می‌توان مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان را براساس زیاهنگ‌های مختلف تدوین نمود.

۴.۴. چارچوب نظریه تجزیه و تحلیل زیاهنگ‌ها

همان‌طور که پیش از این نیز عنوان شد، تمام پژوهش‌های انجام شده در حوزه زیاهنگ از الگوی SPEAKING هایمز (۱۹۶۷) برای بررسی گفتمان‌ها استفاده کردند. علی‌رغم تمام ویژگی‌های مثبت الگوی هایمز که موجب شده به دفعات از آن برای تحلیل داده‌ها استفاده شود، این الگو نقص‌هایی نیز دارد. برای مثال، هایمز در این الگو تنها به مؤلفه‌های جامعه‌شناختی پرداخته و مسائل روان‌شناختی زبان را لحاظ نکرده است. این در حالی است که پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) اثبات کردند که در نظر گرفتن عواملی مانند حس و هیجان به عنوان عوامل روان‌شناختی، الگوی جامعه‌شناختی و فرهنگی را کامل می‌کند و شرایطی را فراهم می‌سازد که پژوهشگران بتوانند با نگاهی کل‌نگر به زیاهنگ‌ها بپردازند. از این رو توصیه می‌شود مطالعات آینده برای تجزیه و تحلیل گفتمان از الگوی پیشنهادی پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) استفاده نمایند تا به شناخت عمیق‌تری از زیاهنگ‌ها دست یابند.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، به علت اهمیت زیاهنگ‌ها در به تصویر کشیدن شمای فرهنگی هر کشور و با توجه به نقش کلیدی آن‌ها در درک و فهم ارتباطات میان‌فرهنگی، مطالعات متعددی به تحلیل این پاره‌گفتارها پرداختند که در این پژوهش بررسی شدند. برای نیل به هدف مورد نظر، چارچوب نظری، پیکره و یافته‌های این پژوهش‌ها مورد کنکاش واقع شدند. با توجه به یافته‌های این پژوهش‌ها می‌توان گفت که زیاهنگ‌ها در پیکره‌های مختلف، بسامد، اهداف و کاربردهای گوناگونی دارند. از این رو، انتظار می‌رود مطالعات آینده زیاهنگ‌هایی را که در این پژوهش بررسی شده‌اند، در سایر پیکره‌ها نیز واکاوی نمایند تا از کاربردهای آنان در جوامع دیگر اطلاع یابند. همچنین پیشنهاد می‌گردد، تمام این زیاهنگ‌ها که پیش‌تر براساس الگوی هایمز بررسی شده‌اند، با استفاده از الگو پیشنهادی پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) تحلیل شوند تا اطلاعات جامع‌تری از این پاره‌گفتارها حاصل گردد.

کتابنامه

- پوریزدان‌پناه کرمانی، ف. (در حال چاپ). بررسی جامعه‌شناختی زیاهنگ مدرک ستایی و کاربرد گفتمانی آن در زبان فارسی. *مطالعات زبان و ترجمه*.
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی «زیاهنگ» به‌عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ‌کاوی زبان. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۵(۴)، ۶۱-۴۷.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، شعیری، ح. ر.، و درخشان، ع. (در حال چاپ). معرفی «زیاهیجان» به‌عنوان حلقه مفقوده قوم‌نگاری ارتباط: مکمل الگو هایمز. *جستارهای زبانی*.
- پیش‌قدم، ر.، درخشان، ع.، ابراهیمی، ش.، و عطایی، ا. (۱۳۹۹). واکاوی زیاهنگ «مثبت‌نگری» در ضرب‌المثل‌های زبان فارسی. *فرهنگ و ادبیات عامه*، ۱(۳۴)، ۲۱۷-۲۵۲.
- پیش‌قدم، ر.، درخشان، ع.، و عطایی، ا. (۱۳۹۹). واکاوی زیاهنگ «مردسالاری» و «زن‌سالاری» در فرهنگ ایرانی: مقایسه موردی فیلم‌های سینمای ایران در دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۹۰. *زن در فرهنگ و هنر*، ۱۲(۱)، ۹۱-۱۱۵.
- پیش‌قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و طباطبائی فارانی، س. (۱۳۹۶). واکاوی عبارت «ناز کردن» و ترکیب‌های حاصل از آن در زبان فارسی در پرتو الگو «هیجامد». *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۸(۳۹)، ۶۷-۱۵۲.
- پیش‌قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۹). معرفی زیاهنگ «مرگ‌محوری و شادی‌گریزی» از طریق تفحص در گفتمان‌شناسی «مرگ» در زبان فارسی. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۲۱(۴۹)، ۱۸۱-۲۰۶.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۹). معرفی الگوی «زیامغز» و بررسی نقش آن در برقراری ارتباط مؤثر: گامی فراتر از توانش ارتباطی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۳)، ۱-۳۲.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (در حال چاپ). بررسی زیاهنگ «بلا تکلیف‌شدگی» با استفاده از عبارات تقابلی دوگانه در پرتو الگو هایمز. *علم زبان*.
- پیش‌قدم، ر.، و عطاران، آ. (۱۳۹۲). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری «قسم»: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۶(۴)، ۲۵-۵۰.
- پیش‌قدم، ر.، و عطاران، آ. (۱۳۹۵). گفتمان‌شناسی «قسمت» در زبان و فرهنگ مردم ایران. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۷(۳۵)، ۱۲۹-۱۴۹.

پیش قدم، ر.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۶). تأملی جامعه‌شناختی پیرامون کاربردهای گفتمانی «نمی‌دانم» در زبان فارسی در پرتو الگو هایمز. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۸ (۳۷)، ۷-۳۵.

پیش قدم، ر.، و نوروزکرمانشاهی، پ. (۱۳۹۵). ارتباط میان زبان، مذهب و فرهنگ: تحقیق و تدقیق در کارکردهای لقب «حاجی» و واژه‌های وابسته در زبان فارسی. *زبان پژوهی دانشگاه الزهراء*، ۸ (۲۰)، ۲۷-۵۱.

پیش قدم، ر.، و وحیدنیا، ف. (۱۳۹۴). کاربردهای «دعا» در فیلم‌های فارسی و انگلیسی در پرتو الگو هایمز. *جستارهای زبانی*، ۷ (۲۸)، ۵۳-۷۲.

پیش قدم، ر.، و وحیدنیا، ف.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۳). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری «نفرین»: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۷ (۲)، ۴۵-۷۲.

دانشور، س. (۱۳۴۸). *سووشون*. تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی تهران.

درخشان، ع. (۱۳۹۷). تحلیل و نقد ارزش‌های فرهنگی در مجموعه کتاب‌های *American English* File. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و منابع علوم انسانی*، ۱۸ (۸)، ۵۳-۷۶.

دولت‌آبادی، م. (۱۳۵۷). *کلیدر*. تهران: فرهنگ معاصر.

رستم‌بیک تفرشی، آ.، و رمضانی واسوکلایی، ا. (۱۳۹۱). نقش آموزش فرهنگ در یادگیری زبان خارجی. *فصلنامه پژوهش‌نامه انتقادی متون و منابع علوم انسانی*، ۱۱ (۱)، ۱۵-۳۴.

رستمیان، م.، و طباطبائی، س. ک. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی بافت موقعیت (برون‌زبانی) از دیدگاه فرث، هایمز و لوئیس با سیاق حالیه. *پژوهش‌های میان رشته‌ای قرآن کریم*، ۲ (۴)، ۲۹-۳۶.

شکرای، ر.، مطیع، م.، و صادق‌زادگان، ه. (۱۳۹۰). بررسی روش گفتمان‌کاوی و چگونگی کاربست آن در مطالعات قرآنی. *پژوهش*، ۳ (۱)، ۹۳-۱۲۲.

علوی، ب. (۱۳۳۱). *چشم‌هایش*. ایران: نگاه.

فیروزیان پوراصفهانی، آ.، پیش قدم، ر.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (در حال چاپ). حاکمیت زیاهنگ «شرم‌محوری» یا «گناه‌محوری» در فرهنگ ایران. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*.

مهرابی، م.، و محمودی بختیاری، ب. (در حال چاپ). زیاهنگ «ناسزا» در فارسی و معادل‌های ترجمه‌شده انگلیسی براساس الگوی هایمز؛ مطالعه موردی پیکره زبانی رمان *دایی جان ناپلئون*.

مطالعات زبان و ترجمه.

واعظی، ا. (۱۳۹۱). *جبر زبانی*. فصلنامه علمی پژوهشی *فلسفه و الهیات*، ۱۷ (۴)، ۱-۳۶.

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York, NY: William Morrow.
- Bonvillain, N. (2019). *Language, culture, and communication: The Meaning of Messages*. New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Boston, MA: Prentice Hall Regents.
- Byram, M. (2012). Language awareness and critical cultural awareness relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1), 5-13.
- Coulthard, M. (1985). *An introduction to discourse analysis*. Harlow, England: Longman.
- Dawkins, R. (1989). *Mems: The new replicators, the selfish gene*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61.
- Farsian, M. R., & Alavi, S. N. (2019). La Cultulanguage dams L' Assommoir d'Emile Zola. *RELf*, 11(1), 141-152.
- Gumperz, J., & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London, England: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to systemic functional grammar* (2nd ed.). London, England: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin & W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 13-53). Washington, DC: Anthropology Society of Washington.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 3(32), 8-28.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71), New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnstone, B., & Marcellino, W. (2010). Dell Hymes and the ethnography of communication. *The SAGE handbook of sociolinguistics* (pp. 57-66). London, England: Sage.
- Kecskes, I. (2015). Language, culture, and context. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 113-129). London, England: Routledge.
- Keith, K. D. (2011). Introduction to cross-cultural psychology. In K. D. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives* (pp. 3-19). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.

- Kramsch, C., Cain, A., & Murphy-Lejeune, E. (2009). Why should language teachers teach culture?. *Language, Culture and Curriculum*, 9(1), 99-107.
- Lado, R. (1999). *Language teaching: A scientific approach*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, CA: University of Chicago Press.
- Pishghadam, R. (2020). *101 educational concepts* [101 mafhoom-e amoozeshi]. North Carolina, NC: Lulu Press.
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Derakhshan, A. (2020). Cultuling Analysis: A new methodology for discovering cultural memes. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 8(2), 17-34.
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Naji Meidani, E., & Derakhshan, A. (2020). An introduction to "Cultuling" Analysis (CLA) in light of variational pragmatics: A step towards "Euculturing". *Research in Applied Linguistics*, 8(2), 17-34.
- Richards, J. C., & Schmitt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). London, England: Pearson Education.
- Risager, k. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(1), 485-499.
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Sapir, E., & Whorf, B. (1956). *Language, thought, and reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. London, England: Blackwell.
- Shakespeare, W. (1982). *Hamlet*. London, England: Routledge.
- Small, A. (2008). *Evaluation of the usefulness of Hymes' ethnographic framework from a teacher's perspective* (Unpublished master's thesis). University of Brimingham, England.
- Soodmand Afshar, H., & Yousefi, M. (2019). Do EFL teachers 'critically' engage in cultural awareness? A mixed-method investigation. *Journal of Intercultural Communication Research*, 48(4), 315-340.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Presidents and Fellows of Harvard College.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wardhaugh, R. (2010). *An Introduction into sociolinguistics* (6th ed.). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbook: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694-716.

درباره نویسندگان

علی درخشان دانشیار رشته زبان‌شناسی کاربردی در گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گلستان است. از علایق تحقیقاتی او می‌توان به منظورشناسی بین‌زبانی، تربیت معلم، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و روان‌شناسی تربیتی اشاره کرد.

زباهنگ ناسزا در فارسی و معادل‌های ترجمه‌شده انگلیسی براساس الگوی هایمز؛ مطالعه موردی پیکره زبانی رمان *دایی جان ناپلئون*

معصومه مهرابی* (گروه زبان انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشگاه آیت‌الله بروجردی، بروجرد، ایران)
بهروز محمودی بختیاری (گروه هنرهای نمایشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران)

چکیده

این پژوهش مقوله ناسزا را بر مبنای داده‌های پیکره‌ای در زبان‌های فارسی و انگلیسی بررسی می‌کند. در اینجا از مفهوم زباهنگ برای اشاره به رابطه دو سویه زبان و فرهنگ استفاده می‌شود. بررسی ناسزا می‌تواند به روشن‌تر شدن رابطه میان زبان و فرهنگ کمک کند، خاصه اینکه در دو زبان بررسی شود. به‌منظور انجام چنین تحقیقی از داده‌های زبانی رمان *دایی جان ناپلئون* اثر ایرج پزشک‌زاد و ترجمه انگلیسی آن اثر دیک دیویس استفاده شده است. دلیل انتخاب ترجمه انگلیسی نیز این است که رفع و پرداختن به یکی از دغدغه‌های اصلی جامعه‌شناسان زبان بررسی تفاوت‌های فرهنگی جوامع است که ترجمه از یک زبان به زبان دیگر امکان این بررسی را فراهم می‌آورد؛ چراکه مترجم تا اشراف به مفاهیم فرهنگی در پس ناسزاها نداشته باشد به‌خوبی از عهده ترجمه بر نمی‌آید و بررسی تطبیقی دو نمونه زبانی نشان می‌دهد که چه تفاوت‌هایی در این زمینه قابل مشاهده است. در این پژوهش کمی و کیفی برای هر کدام از موارد، علاوه بر ارائه بسامد وقوع، تحلیلی فرهنگی به شیوه کیفی هم ارائه شده است. الگوی مورد نظر این پژوهش الگوی SPEAKING هایمز (۱۹۶۷) است که براساس آن انگیزه افراد برای ادای ناسزا با توجه به ملاحظات فرهنگی قابل توضیح است و تفاوت‌های زبانی ناشی از تفاوت‌های فرهنگی را تبیین می‌کند. این الگو انتخاب شده است تا به محقق این امکان را بدهد تا کارکردهای ناسزا را در زبان فارسی ارائه کند. این پژوهش می‌تواند به راهکارهایی برای ارائه معادل‌های ترجمه‌ای

* نویسنده مسئول m.mehrabi@abru.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۰۳

بهتر و دقیق‌تر از متون معاصر فارسی به زبان انگلیسی منجر شود. تحلیل داده‌های این پیکره نشان می‌دهد ناسزاهای در برخی حوزه‌های مفهومی (حیوانات، ظواهر و اعضای بدن، صفات انسانی و ویژگی‌های شخصیتی، فهم و شعور و جنبه‌های عقلانی، آبرو و شرم و حیا، ناموس، اصل و نسب و پدر و مادر) شکل می‌گیرند و توهین‌های جنسی که پاکدامنی فرد یا کسانش را هدف می‌گیرد به‌دلایل فرهنگی قابل توضیح، پرکاربردترند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که هدف از زبانهنگ ناسزا بیان تحقیر، بیان ترحم به‌گونه‌ای منفی، طعنه، پرخاش، عصبانیت و حتی آرزو و تمنای منفی است که با نفرین هم ارتباط دارد.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، ترجمه، زبانهنگ، هایمز، دایی جان ناپئون

۱. مقدمه

زبان به‌مثابه رفتاری ارتباطی و انسانی برای انتقال اندیشه و تفکر به دیگران به‌کار می‌رود. همچنین، زبان در خلأ به‌کار نمی‌رود و حاوی عناصر فرهنگی است که آن نیز به‌نوبه خود وسیله ارتباط و تعامل میان اعضای گروه است که جامعه زبانی نامیده می‌شود. فرهنگ دال بر هنجارهای مشترک گروه‌هایی از انسان‌هاست. رابطه متقابل زبان، فرهنگ و تفکر (جهان مفهومی) موجب شکل‌گیری اصطلاحاتی نظیر فرهنگ‌کاوی زبان^۱ است. زبانهنگ‌ها عناصری زبانی هستند که حاوی اطلاعات فرهنگی درباره جامعه زبانی‌اند (پیش‌قدم، ۱۳۹۱). قسم، دعا، نفرین هر یک زبانهنگ محسوب می‌شوند. فرهنگ مستخرج از واکاوی زبان را زبانهنگ، به‌معنی نمایش فرهنگی از یک زبان و علم بررسی آن را فرهنگ‌کاوی زبان می‌نامیم. در این اثنا، ناسزاهای را نیز می‌توان قطعات زبانی حاوی اطلاعات فرهنگی لحاظ کرد که با بررسی و واکاوی آن‌ها فهم فرهنگی نیز افزون می‌شود (پیش‌قدم و قهاری، ۲۰۱۲).

رفتارهای خشونت‌آمیز کلامی بارز مانند فحاشی که عوام به آن بدویراه می‌گویند، رفتارهایی چون داد کشیدن، تهدید کلامی و خشونت‌های کلامی پنهان مثل قهرکردن،

1. investigation of language and culture

2. cultuling

نادیده گرفتن انسان دیگری، به رسمیت نشناختن حضور انسانی در جایی یا استفاده از کنایه و ایهام و رمز و تحقیر دیگری است.

به نظر می‌رسد انگیزه فحش، ناسزا و نفرین، احساسات و غرایز تندی نظیر خشم، ترس و نفرت باشد. بنابراین، انتظار می‌رود همه جوامع بشری دارای عناصر زبانی این گونه‌ای باشند. افرادی که درباره تاریخچه فحش و نفرین تحقیق کرده‌اند (نظیر مونتگیو^۱، ۱۹۶۷؛ هاگس^۲، ۱۹۹۱) به جهانی بودن این نوع از مقوله شناختی اذعان کرده‌اند. حتی برخی معتقدند که در میان حیوانات هم عجین شدن احساسات تند منفی با زبان، تولید فحش می‌کند. امیدسالار (۱۳۷۴) معتقد است گوریل و شامپانزه‌ای که زبان ساده‌ای را آموخته بودند به راحتی می‌توانستند لغاتی نظیر کثیف، کثافت یا عبارات توهین آمیز/حتمی و لعنتی را هنگام خشم به کار بگیرند.

چارچوب پژوهشی مورد نظر، الگوی SPEAKING هایمز^۳ (۱۹۶۷) است که چارچوبی مناسب از اجزای کلام برای تحلیل فرهنگی فراهم می‌کند. در اینجا ذکر مفهوم زبان‌نگ و اهمیت آن در بررسی‌های زبانی لازم به نظر می‌آید. مفهوم زبان‌نگ به این موضوع اشاره دارد که با بررسی و کاوش هر زبان می‌توان به مفاهیم فرهنگی در پس آن زبان دست یافت. از آنجا که «ناسزا، کلامی است که هم تا حد بسیار زیادی به فرهنگ مرتبط است و هم به عواطف ارتباط دارد» (امیدسالار، ۱۳۷۴، ص. ۳۴۲)، انتظار می‌رود فحش‌های اقوام و فرهنگ‌های مختلف فقط برای خودشان مفهوم باشد. این مسئله بی‌تردید مشکلاتی را برای ترجمه از زبانی به زبان دیگر ایجاد می‌کند. به این دلیل بر آن شدیم در این مختصر با بهره‌گیری از یکی از متون ادبیات معاصر یعنی پیکره زبانی رمان *دایی جان ناپلئون* فهرستی از پربسامدترین ناسزاهای زبان فارسی را به دست دهیم.

مقاله حاضر در نهایت حوزه‌های معنایی مطرح در زبان‌نگ ناسزا را در پیکره زبانی مورد نظر طبقه‌بندی و در قالب جدول‌هایی ارائه می‌کند. همچنین تحلیل

-
1. Montague
 2. Hughes
 3. Hymes

داده‌های مقاله نشان می‌دهد به چه دلایل تاریخی، اجتماعی و فرهنگی برخی فحش‌ها دارای بسامد بالاتر هستند و تحلیلی در قالب زبان‌شناسی شناخت-فرهنگی از این مقولهٔ زبانی به دست خواهد داد و این همان ایدهٔ زبان‌شناسی فرهنگی است که در آن نظام شناختی انسان پدیده‌ای اجتماعی است و مرتب با زبان و فرهنگ در ارتباط است (شریفیان، ۱۳۹۱).

به این منظور ابتدا شرح مختصری از پیشینه و چارچوب پژوهش ارائه می‌شود و سپس داده‌ها ارائه و تحلیل می‌شوند. در نهایت، تحلیلی فرهنگی از این مقولهٔ زبانی به دست داده می‌شود که در پرتو فهم آن، معادل‌های زبانی مناسب‌تری در ترجمه انتخاب خواهد شد. برای فرهنگ‌کاوی زبان، نیازمند دانش تاریخی، زبان مادری، دانش جامعه‌شناسی و دانش روان‌شناسی هستیم، زیرا زبانهنگ‌ها در طول تاریخ در زبان مادری ایجاد شده و خط سیر فکری را روش می‌سازد (پیش‌قدم، ۱۳۹۱).

نوشته حاضر برخی نمونه‌هایی را نیز به دست خواهد داد که مترجم به دلیل نداشتن مفهوم زبانی فرهنگی معادل در زبان بومی نتوانسته از عهده ترجمه دقیق این نمونه‌ها برآید تا به این وسیله اهمیت نظری و عملی اشراف به چگونگی سازوکار مفهوم‌سازی‌های فرهنگی و گدگذاری آن‌ها در زبان روشن شود.

۲. پیشینه پژوهش

مقولهٔ زبانهنگ در مقالاتی نظیر پیش‌قدم (۱۳۹۱) و نیز پیش‌قدم و قهاری (۲۰۱۲) به کار رفته است. پیش‌قدم (۱۳۹۱) این مفهوم را ابداع کرده است که ناظر بر ارتباط بین زبان و فرهنگ است. زبانهنگ‌ها به پاره‌گفتارهای زبانی اشاره دارند که در آن‌ها گوشه‌هایی از فرهنگ مردم کشور یا منطقه‌ای نهان است. به عقیده وی با بررسی دقیق هر زبان می‌توان به فرهنگ نهفته در آن پی برد. او در مقاله ذکر شده، فرهنگ مستخرج از واکاوی و بررسی زبان را زبانهنگ و علم بررسی آن را فرهنگ زبان‌کاوی نامیده و از ترکیب واژه‌های زبان و فرهنگ به این ترکیب دست یافته است. در این پژوهش، از بررسی عناصر زبانی برای رسیدن به تحلیل فرهنگی استفاده شده است. بدین منظور، زبانهنگ ابزاری تحول‌گرا برای تغییر و تدبیر فرهنگی معرفی شده است. او

زبانگ خانواده‌محوری، زبانگ هوش هیجانی‌افزا، زبانگ صراحت‌گریزی، زبانگ قدرت/احترام‌محوری، زبانگ فردیت‌پرهیزی، زبانگ میل به ترکیب ملیت با مذهب را مطرح می‌کند و نتیجه می‌گیرد که «پس از آشکارسازی و تشخیص زبانگ‌ها و مقایسه آن‌ها در زبان‌های مختلف می‌شود رفتارهای فرهنگی سالم را از ناسالم مشخص نمود و آنگاه تصمیم به تغییر و یا بهبود آن رفتارهای فرهنگی ناسالم گرفت» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱، ص. ۵۹). پیش‌قدم و عطاران (۱۳۹۲) که زبانگ قسم را در دو زبان فارسی و انگلیسی بررسی کرده‌اند معتقدند کاربردهای این کنش گفتاری در فارسی متنوع و ۱۷ مورد است و در انگلیسی ۶ مورد است. آن‌ها در این تحقیق به دلایل فرهنگی این تفاوت پرداخته‌اند که از آن جمله می‌توان به فضای نابوری و عدم اطمینان اشاره کرد. پیش‌قدم و نوروزکرمانشاهی (۱۳۹۴) به ارتباط زبان و مذهب و فرهنگ در کارکردهای لقب حاجی در فارسی پرداخته‌اند. لقب‌های «حاجی» و «حاج/حاجیه‌خانم» واکاوی شده و سپس کاربردهای مختلف آن‌ها از دو بُعد مذهبی‌غیرمذهبی و روان‌شناسی اجتماعی بررسی شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد این لقب‌ها که در گذشته واژه‌های ارزشی محسوب می‌شده‌اند، دچار نوعی تغییر شده و امروزه گاه ضدارزش هستند. پیش‌قدم و وحیدنیا (۱۳۹۴) به زبانگ دعا پرداخته‌اند و معتقدند دعا در فارسی دو برابر کاربردهای آن در زبان انگلیسی را داراست و مراجع دعا در این دو زبان متفاوت‌اند که از روحیه جمع‌گرای ایرانی و نظام ارزشی این فرهنگ حکایت دارد. همچنین، در پیشینه پژوهش درباره مفهوم زبانگ در زبان فارسی به نمونه تحقیقاتی نظیر پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۶) مواجهیم که در آن محققان نتیجه می‌گیرند که «نمی‌دانم» در فارسی دارای کاربردهایی نظیر حفظ وجهه، اجتناب از بروز اختلاف نظر، نشان‌نمای غیرمستقیم‌گویی، عدم اطمینان، اجتناب از تعهد و مسئولیت است. پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهانی و طباطبایی (۱۳۹۶) معتقدند که مردم ایران نسب به زبانگ ناز کردن حس عاطفی درجه بالایی دارند. برخورداری از این حس بالا منجر به واژگان متعدد

در این حوزه شده است. این زبانهنگ در موقعیت‌های غیررسمی و توسط افرادی که رابطه میان آن‌ها از نوع هم‌تراز یا غیرهم‌تراز است، کاربرد دارد.

ما در این مقاله به ناسزا به‌مثابه زبانهنگ نگریسته‌ایم و از این جهت ارائه پیشینه پژوهش در این حوزه لازم به‌نظر می‌رسد که همگی در چارچوبی قدیمی به انجام رسیده‌اند. در پیشینه پژوهش درباره ناسزا و فحاشی در زبان فارسی، امیدسالار (۱۳۷۴، ص. ۳۴۸) معتقد است که در متون فارسی باستان یکی از قدیمی‌ترین نمونه‌های دشنام سخنانی است که افراسیاب تورانی در زامیاد یشث اوستا، فقره ۵۷ بر زبان می‌آورد و از عبارات «ایث ایث یسن اهمایی» که به‌معنی «لغت که نتوانستم این فر (بزرگی) را به دست بیاورم» است، استفاده می‌کند. در فارسی میانه نیز گشتاسب به وزیرش جاماسب که مرگ فرزندان گشتاسب را در جنگی پیشگویی کرده بود فحش می‌دهد و می‌گوید که خوش نیامدی پیشگوی جادو! چه تو را مادر ساحره و پدر دیوی بود (غیبی، ۱۳۷۹، ص. ۲۰). در *کارنامه اردشیر بابکان* هم وقتی اردشیر فرمان اعدام همسرش را صادر می‌کند می‌گوید که این *روسی جادوی* دروند، زاده زنک را به آخور اسپان بر و بفرمای کشتن (به‌نقل از امیدسالار، ۱۳۷۴، ص. ۳۴۸).

در زبان فارسی مطالعات و پژوهش‌های چندانی در زمینه فحاشی و ناسزا صورت نگرفته است. شاید یکی از دلایل این باشد که علما و محققان از به‌کارگیری کلمات مستهجن و زننده ابا داشته‌اند. حلبی (۱۳۶۴) در *مقدمه‌ای بر طنز و شوخی در ایران* اولین محقق است که به طریقی علمی با این موضوع برخورد کرده است و از به‌کارگیری واژه‌های مستهجن به‌منظور ارائه تحلیل‌های عامی ابا نداشته است. در میان غربیان نیز اسپراکمن^۱ (۱۹۸۱ و ۱۹۹۵) در دو اثر خود به موضوع خشونت کلامی در زبان فارسی پرداخته است. نولاند و وارن^۲ (۱۹۸۱) در *مجله بین‌المللی خشونت کلامی* مقاله‌ای را در این موضوع به چاپ رسانده‌اند. آن‌ها در این مقاله که با تشریک مساعی چند سخنگوی بومی فارسی و تنها با فهرست کردن مجموعه‌ای از فحش‌ها به

1. Sprachman

2. Noland & Warrent

نگارش درآمده است و تحلیل زبان‌شناختی خاص و الگومندی در بر ندارد، به بررسی چند ناسزا در زبان فارسی می‌پردازند. اما امیدسالار (۱۳۷۴، ص. ۳۴۹) معتقد است این دو پژوهش اخیر دارای دو ایراد عمده است. نخست اینکه نویسنده لغات و اصطلاحاتی را به‌عنوان فحش‌های رایج به‌کار گرفته است که برای سخنگویان بومی ناآشنا هستند؛ مثلاً کلمهٔ فیل را در کنایه از آدم چاق و احمق به‌کار گرفته‌اند. گذشته از این، عباراتی نظیر «شمشیر از ... سگ درآمده» به معنی آدم لاغر و زردرو بیشتر خلاقانه است تا اینکه حاصل کاربرد و تعبیر عامهٔ مردم باشد.

در چارچوب نظریه‌های زبان‌شناختی مفهوم ادب کلامی در قالب نظریه ارائه شده است و افرادی چون گافمن^۱ (۱۹۶۷)، براون و لوینسون^۲ (۱۹۸۷)، بوسفیلد^۳ (۲۰۰۸)، کالپیر^۴ (۱۹۹۶، ۱۹۹۸، ۲۰۰۳، ۲۰۱۱a، ۲۰۱۱b) مقولهٔ ادب/بی‌ادبی کلام را بررسی کرده‌اند. در مورد استفاده از الگوهای ادب کلامی در متون ادب فارسی می‌توان به محمودی بختیاری و سلیمیان (۱۳۹۵) اشاره کرد که الگوی ادب کلامی و تأثیر آن بر روال پیشرفت داستان در نمایش‌نامهٔ *صیادان* را کاویده‌اند.

نتیجه اینکه ناسزاها در زبان فارسی یا در قالب سستی یا در قالب الگوی ادب کلامی بررسی شده‌اند و پرداختن به این موضوع در قالب مفهوم زبان‌نگ جدید است و غایت این مقاله نیز دستیابی به چنین رویکرد نوینی است.

۳. الگوی پژوهش

علاقهٔ هایمز مردم‌شناس اجتماعی و زبان‌شناس آمریکایی به بررسی زبان و ارتباط قوم‌نگارانه است. الگوی مورد نظر هایمز تاکنون در مجموعه‌ای از تحقیقات در بررسی زبان‌نگ‌های مختلف به‌کار بسته شده است. از آن جمله‌اند: اسمال^۵ (۲۰۰۸)، آنجللی^۶ (۲۰۰۰)، پیش‌قدم و عطاران (۱۳۹۲)، پیش‌قدم و نوروزکرمانشاهی (۱۳۹۴)،

1. Goffman

2. Brown & Levinson

3. Bousfield

4. Culpeper

5. Small

6. Angelelli

پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۶)، پیش‌قدم و وحیدنیا (۱۳۹۴) و نیز پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۶). در این الگو عوامل زیر بر تعامل میان افراد تأثیر دارد:

۱. **موقعیت مکانی و زمانی:** در این الگو زمان و مکان و موقعیت بافتی مستقیماً مورد توجه و اشاره است. با توجه به مکان و زمان گفتمان موقعیت هر گفتمان را می‌توان به دو گروه زیر دسته‌بندی کرد: الف. عمومی/رسمی؛ ب. خصوصی/غیررسمی. (پیش‌قدم و وحیدنیا، ۱۳۹۴)

۲. **شرکت‌کنندگان:** در یک مکالمه شرکت‌کنندگان همان افراد سخنگو و شنونده هستند. اطلاعات لازم درباره شرکت‌کنندگان سن، جنس، ملیت و ارتباط میان آن‌ها را شامل می‌شود. شرکت‌کنندگان در چهار موقعیت مختلف قرار می‌گیرند:

الف. هم‌تراز و غریبه (مثل دو همکار)؛

ب. هم‌تراز و صمیمی (دو دوست)؛

ج. نابرابر و غریبه (رئیس و کارمند)؛

د. نابرابر و آشنا (استاد و دانشجو). (هایمز، ۱۹۷۲)

۳. **هدف:** هدف از بیان عبارات زبانی مختلف است، اما هدف ممکن است در سطح گفتمانی و یا در سطح شرکت‌کنندگان مطرح شود. در الگوی مورد نظر هایمز هدف گفتمانی و هدف شرکت‌کنندگان هر دو مهم هستند (هایمز، ۱۹۷۴).

۴. **ترتیب عملکرد/گفتمان:** ترتیب عمل شرکت‌کنندگان که بیانگر چگونگی بیان گفته و نظم و ترتیب یک گفته است (سارفو^۱، ۲۰۱۱؛ هایمز، ۱۹۷۴). ترتیب عملکرد از این نظر اهمیت دارد که هر اقدامی از جانب یک شرکت‌کننده اقدام طرف مقابل را در بر دارد.

۵. **لحن:** لحن به نحوه و چگونگی بیان گفته اشاره دارد. با توجه به موقعیت گفتمانی لحن کلام نیز تغییر می‌کند. مثلاً درباره موضوع مورد بحث این پژوهش باید اشاره کرد که بار معنایی فحش را نه تنها معنی کلمه بلکه آهنگ و آوای ادای کلمه هم

1. Sarfo

بیان می‌کند. لحن می‌تواند پرخاشگرانه، جدی، دوستانه، خصمانه، خشونت‌آمیز، منطقی، ترحم‌آمیز، ملتمسانه، دلسورانه، تهدیدآمیز و غیره داشته باشد (پیش‌قدم و کرمانشاهی، ۱۳۹۴).

۶. **ابزار گفتمان:** شیوه بیان که یا گفتاری است و یا نوشتاری. همچنین به رمزهای زبان‌شناختی چون زبان و گویش و لهجه هم اشاره دارد (پیش‌قدم و عطاران، ۱۳۹۵).

۷. **قوانین گفتمان:** رفتارهای خاص و مشخصه‌های یک گفتمان نظیر نوبت‌گیری، قطع کلام و غیره. این ویژگی به قواعد هنجارهای اجتماعی فرهنگی در تعاملات فردی و بینافردی اشاره دارد. این ویژگی به قطع صحبت دیگری، مکث، وقفه، رعایت نوبت‌گیری، بلند یا آرام صحبت کردن و غیره اشاره دارد (پیش‌قدم و کرمانشاهی، ۱۳۹۴).

۸. **نوع گفتمان:** مجموعه ویژگی‌های تشکیل‌دهنده یک گفتمان است که انواع گوناگونی می‌تواند داشته باشد. دسته‌بندی‌های گفتمانی نظیر شعر، داستان، ضرب‌المثل، دعا، خطابه و غیره است (هایمز، ۱۹۷۲).

۴. روش‌شناسی

روش انجام پژوهش حاضر کمی است. ابتدا نمونه‌های حاوی قطعات زبانی دارای ناسزا از پیکره زبانی رمان فارسی *دایی جان ناپلئون* استخراج شدند و سپس با ترجمه انگلیسی نمونه‌های مورد نظر مطابقت داده شدند تا مشخص شود که در این پیکره چه ناسزاهایی به کار رفته‌اند و مترجم چه معادل‌هایی را برای آن‌ها برگزیده است. سپس بسامد هریک از این ناسزاها مشخص شد و نتایج در قالب جدول‌های ۱ و ۲ ارائه شد. از طریق چنین تحلیلی مشخص خواهد شد که بیشتر ناسزاهای به کار رفته در این پیکره زبانی به کدام حوزه معنایی ارتباط دارد تا بتوان تبیینی فرهنگی از انواع ناسزاها به دست داد. همان‌طور که در بالا نیز توضیح داده شد موقعیت مکانی و زمانی، شرکت‌کنندگان، هدف، ترتیب عملکرد/گفتمان، لحن، ابزار و قوانین و نوع گفتار در این الگو تحلیل می‌شود.

۴. ۱. پیکره پژوهش: رمان *دایی جان ناپلئون* و ترجمه انگلیسی اثر توسط دیک دیویس^۱

رمان *دایی جان ناپلئون* که در سال ۱۳۵۱ به صورت کتاب عرضه شده است رمانی است که زوال تیپ‌های شخصیتی ایرانیان آریستوکرات اوایل دهه ۱۳۲۰ را با طنز معرفی می‌کند. میرعابدینی (۱۳۶۶) در *صد سال داستان‌نویسی ایران*، اثر دایی جان ناپلئون را نمونه «جدی» رمان طنز ایرانی مطرح می‌کند. او معتقد است که نویسنده رمان سعی دارد با استفاده از زبان طنزآمیز و شیرین به هجو روحیه جمعی ایرانیانی بپردازد که می‌کوشند با مقصر جلوه‌دادن اعراب در نابودی شکوه ایران باستان یا بزرگ‌نمایی نقش غریبان در واپس‌ماندگی‌های دوره معاصر، مسئولیت‌ناپذیری خود را پنهان کنند. اگر طرفداران ادبیات متعهد از سر خشم می‌نویسند، پزشک‌زاد راه خونسردانه طنز و سرخوشی در پیش می‌گیرد و شناخت خود از روحیه ایرانی را در داستانی سرگرم‌کننده و تا حدی واجد ارزش هنری که در آن نویسنده سلیقه مخاطب‌هایش را هم در نظر دارد، به نمایش می‌گذارد. این زبان طنزآمیز زمینه بروز و تجلی یکی از طبیعی‌ترین بافت‌های زبانی را پی‌ریزی می‌کند. پزشک‌زاد موفق می‌شود خواننده را در بازی سرخوشانه شخصیت‌های خود مشارکت دهد و لذت رمان خواندن را به خواننده بچشانند. این رمان داستان آدم‌هایی است که در خانه‌ای بزرگ زندگی می‌کنند و داستان‌های عجیب و غریب می‌آفرینند. به‌همین دلیل این رمان مملو از گفتگوهای طبیعی و واقعی میان شخصیت‌ها را مناسب بررسی زبان‌شناختی زبانهنگ فحش و ناسزا دیده‌ایم. از این گذشته ترجمه دقیق این اثر به زبان انگلیسی توسط دیک دیویس در سال ۱۹۹۶ زمینه مناسبی را فراهم می‌کند که بتوان در آن نشان داد چگونه آشنایی مترجم با مقوله‌های فرهنگی کدگذاری شده در زبان مقصد می‌تواند راهگشای ارائه معادل‌ها و در نتیجه ترجمه فنی و دقیق باشد. علاقه شدید او به زبان فارسی وی را بر آن داشت که تحصیلات خود را در زمینه ادبیات فارسی ادامه دهد. شاید بتوان گفت که دلیل دقت نظر او در ترجمه این اثر آشنایی او با زبان فارسی و فرهنگ ایرانی و چند سال تحصیل و تدریس و زندگی در ایران است. تا

1. Dick Davis

جایی که به موضوع پژوهش حاضر مرتبط است، او در این ترجمه به خوبی توانسته از عهده ترجمه زبانهنگ فحش برآید. البته برخی استثناها هم در بخش ۳.۵ معرفی خواهد شد. برای انجام چنین تحقیقی ابتدا داده‌های زبانی فارسی رمان مورد نظر و نیز داده‌های ترجمه شده و به عبارتی ترجمه رمان بررسی شده و سپس قطعات زبانی حاوی فحش و ناسزا استخراج شده‌اند و با معادل انگلیسی مطابقت داده شده‌اند تا مشخص شود برای هر یک از فحش‌های به کاررفته چه معادلی توسط مترجم انتخاب شده است.

۵. یافته‌های پژوهش

۵.۱. تحلیل داده‌ها

اکنون با توجه به مؤلفه‌های مشخص که در بالا توضیح داده شد به تحلیل داده‌ها می‌پردازیم.

۱. **موقعیت مکانی و زمانی:** بررسی داده‌های مورد نظر در این رمان نشان می‌دهد که فحش و ناسزا و حتی نفرین در موقعیت‌های غیررسمی کاربرد بیشتری دارد چنانکه اغلب فحش‌های به کاررفته در این پیکره زبانی در جمع خانوادگی و در بُعد زمانی نگارش رمان و اغلب در زمان جمع شدن اعضای خانواده دایی جان دور هم، مطرح شده‌اند:

الف. عمومی/رسمی

عزیزالسلطنه ناگهان برآشفتم و به طرف نایب حمله برد: ساکت و زهرمار! چه حرف‌ها! (ص. ۱۱۹)

Aziz al-Saltaneh suddenly exploded in fury against the deputy, "Silence yourself and to hell with you!" What are you talking about! (p. 141)

ب. خصوصی/غیررسمی

ناگهان جیغ و فریاد عزیزالسلطنه حرف اسدالله میرزا را قطع کرد: خفه شو، شازده قراضه! (ص. ۱۰۱)

Suddenly Aziz al-Saltaneh's yells and screams interrupted Asadollah. (p. 124)

۲. شرکت کنندگان

الف. هم تراز و غریبه

فاقد داده مناسب؛ به این معنی که در رمان مورد نظر داده‌هایی یافت نشد که در آن‌ها بین دو فرد هم‌تراز و غریبه ناسزا طرح و رد و بدل شود.

ب. هم تراز و صمیمی

(سعید): عمو اسدالله... من حرف این دختر را...

اسدالله میرزا با بی‌حوصلگی حرف مرا برید: زهرمار و عمو اسدالله... (ص. ۲۲۳)

"Uncle Asadollah ... I thought what this girl" said... "Damn you and your Uncle Asadollahs." (p. 254)

ج. نابرابر و غریبه

معلم که از غضب رنگش سفید شده بود و چانه‌اش می‌لرزید نعره زد: یکی برود بگوید حاج اسمعیل بیاید این مردکه را بیندازد بیرون (ص. ۳۶۱).

The teacher had turned pale with anger; his shoulders shook as he shouted, "Someone go and get Haj Esmail to throw this peasant out!" (p. 398)

د. نابرابر و آشنا (مانند استاد و دانشجو)

فریاد شمسعلی میرزا به آسمان رفت: مزخرف‌گوئی هم حدی دارد، مش‌قاسم... (ص. ۱۲۵).

Shamsali's yell went up to the heavens, "There's a limit to talking rubbish, too, you know, Mash Qasem..." (p. 149)

دایی جان ناپلئون (خطاب به مش‌قاسم) از غضب دندان‌ها را بر هم می‌فشرد:

زهرمار و متقول! احمق بی‌شعور! (ص. ۹۱)

Dear Uncle Napoleon ground his teeth in fury. "God damn you and your murder victim!" (p. 114)

۳. هدف: هدف از بیان عبارات زبانی، مختلف است اما هدف ممکن است در

سطح گفتمانی یا در سطح شرکت‌کنندگان مطرح شود. هدف گفتمانی فحش و ناسزا در این رمان را می‌توان در تحقیر و توهین شرکت‌کنندگان مختلف دانست که همگی

سعی در کوچک و حقیر جلوه دادن یکدیگر دارند. هدف گفتمانی فحش‌های ناموسی و جنسی هم که در زیر به تفکیک حوزه معنایی آن‌ها مشخص خواهد شد تحقیر موقعیت و منزلت اجتماعی ازدست‌رفته و پررنگ کردن شرایط فاسد موجود است. با توجه به اینکه شرکت‌کنندگان (شخصیت‌های) زیادی در این رمان حضور دارند به تفکیک درباره انواع فحش‌های به‌کاررفته در جدول‌های ۱ و ۲ بحث خواهد شد. اما به‌عنوان نمونه می‌توان به این نکته دقت کرد که جناب دایی چگونه قاسم را خطاب می‌کند:

دایی جان نعره زد: خفه شو قاسم!... آسپیران غیاث‌آبادی داماد ما بشود؟ (ص.

(۲۷۵)

Dear Uncle screamed, "Shut up Qasem! . . . Cadet Officer Ghiasabadi marry into our family? (p. 305)

۴. **ترتیب عملکرد/گفتمان:** ترتیب عمل شرکت‌کنندگان که در زبانگ ناسزا

باعث برانگیختن مخاطب می‌شود و او را به واکنش کلامی یا غیرکلامی وا می‌دارد.

ناگهان جیغ و فریاد عزیزالسلطنه حرف اسدالله میرزا را قطع کرد: خفه شو، شازده

قراضه! (ص. ۱۰۱)

Suddenly Aziz al-Saltaneh's yells and screams interrupted Asadollah. (p. 124)

۵. **لحن:** با توجه به موقعیت گفتمانی لحن کلام نیز تغییر می‌کند. مثلاً درباره

موضوع مورد بحث این پژوهش باید اشاره کرد که بار معنایی فحش را نه تنها معنی کلمه بلکه آهنگ و آوای ادای کلمه هم بیان می‌کند. انواع لحن‌های مختلف ادای فحش در این رمان عبارت‌اند از:

الف. لحن پرخاشگرانه و عصبانی

دوستعلی خان نعره زد: تو دیگر خفه شو اسدالله! (ص. ۴۲۳)

Dustali Khan screamed, "Just shut up, Asadollah." (p. 461)

دایی جان باز نعره زد: بی‌شعور خائن! گفتم تفنگ را بده به من! (ص. ۴۸)

Again Dear Uncle screamed, "Idiot, traitor, I said give me the gun!" (p. 69)

ب. لحن تحقیرآمیز

پدري از اين دوستعلي خره در بياورم كه جدش را ياد كند. (ص. ۲۲۳)

I'll destroy that ass Dustali, he won't know what's hit him... (p. 253)

ج. لحن ترحم آمیز

هنوز جمله او تمام نشده بود كه فرياد عزيزالسلطنه بلند شد: خل وضع خودتي! آن برادرته! باباته! ... بالآخره مي توانيد عروسي اين مادرمرده با را اين حرفها به هم بزنيد؟! (ص. ۹۵)

His sentence wasn't finished before Aziz al-Saltaneh screamed out, "A bit simple yourself! And your brother! And your father! So you'll finally get round to ruining this poor orphan's chances of getting married with your language, will you?" (p. 118)

در اين مثال، واژه «مادرمرده» نوعي لحن ترحم آميز را نسبت به قمر دارد.

د. لحن آرزويي كه در مورد ناسزا به لحن نفريني (به معنای تمنا و درخواست

اتفاق بد براي كسي) تعبير مي شود:

عزيز... آن ذليل مرده عزيز... زنم... آن زن عفرите... آن قاتل بالفطره. (ص. ۶۱)

"Aziz ... that rotten bitch Aziz ... my wife ... that witch of a woman ... that unnatural bitch of a murderer..." (p. 82)

در اين مثال، واژه «ذليل مرده» نوعي لحن حاكي از نفريني و آرزوي منفي را نسبت به فرد مورد خطاب در بر دارد.

مرده شور قيافات را ببرد! مرده شور خودت و برادرت را ببرد! (ص. ۱۵۳)

"Damn you and your face! Damn you and your brother!" (p. 177)

ه. لحن طعنه آمیز

مومن، مومن! اين نره خر مي رود الواطي مي كند بعد افراد بيچاره خانواده بايد

سروصدای كثافت كاريش را بخوابانند؟ (ص. ۱۰۹)

Moment, moment, this prize donkey goes off on a jaunt somewhere while the helpless members of his family are to smooth over the results of his filthy carryings on? (p. 131)

۶. ابزار: شیوه بیان که گفتاری است یا نوشتاری و طبیعتاً در اینجا گونه نوشتاری اما غیررسمی و عامیانه مد نظر است.

۷. قوانین گفتمان: رفتارهای خاص و مشخصه‌های یک گفتمان نظیر قطع کلام در این پیکره زبانی دیده می‌شود که اغلب به دلیل ابراز مخالفت یا ادای توهین و تحقیر است:

دایی جان که آمدن و رفتن شیرعلی روحیه‌اش را خراب کرده بود حرف او را قطع کرد و گفت: حالا دیگر تو نطق نکن!... (ص. ۷۳)

Shir Ali's arrival and departure had thoroughly discomposed Dear Uncle and he cut Mash Qasem off, "Now don't you start speechifying..." (p. 95)

ناگهان جیغ و فریاد عزیزالسلطنه حرف اسدالله میرزا را قطع کرد: خفه شو، شازده قراضه! چنان توی دهنتم می‌زنم که دندان‌هایت بریزد توی حلق! (ص. ۱۰۱)

Suddenly Aziz al-Saltaneh's yells and screams interrupted Asadollah, "Shut up, you rotten brat! I'll smack you in the face so that your teeth rattle down your throat!" (p. 124)

۸. نوع گفتمان: بررسی نمونه‌های جمع‌آوری شده با توجه به مؤلفه دسته‌بندی‌های گفتمانی نشان می‌دهد که پرکاربردترین نوع گفتمان، گفتگوهای روزمره در قالب مکالمات عادی رایج است که فحش و ناسزا در آن واقع می‌شود.

۵. ۲. انواع و بسامد فحش و ناسزا در پیکره

در جدول ۱ فهرستی از فحش و ناسزاهای به‌کاررفته در پیکره زبانی رمان *دایی جان ناپلئون*، بسامد و معال‌های آن‌ها آمده است.

جدول ۱. ناسزاهای به کار رفته در پیکره زبانی رمان *دایی جان ناپلئون*، بسامد و معالهای ترجمه شده آنها

فارسی/انگلیسی/بسامد	فشار و کردار	فارسی/انگلیسی/بسامد			فارسی/انگلیسی/بسامد			فارسی/انگلیسی/بسامد			فارسی/انگلیسی/بسامد			فارسی/انگلیسی/بسامد			فارسی/انگلیسی/بسامد		
		۷	۳	۳	۷	۳	۳	۱۳	۱۲	۱۲	۳	۳	۳	۱۳	۱۲	۳	۳	۳	۳
فارسی/انگلیسی/بسامد	عقل، فهم و شعور	witch	witch	charlatan	murderer	dirty leering eyes	۷	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳
		عفرینه	دمامه	شارلاتان	قاتل	هیز (چشم چران)	۷	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳
فارسی/انگلیسی/بسامد	عقل، فهم و شعور	۶	۱۷	۲	۲۳	۲۱	۶	۱۷	۲۱	۲۱	۲	۲	۲۳	۲۱	۲۱	۲	۲	۲	۲
		fool Stupid Silly	idiot	idiot	idiot	crazy	۶	۱۷	۲۱	۲۱	۲	۲	۲۳	۲۱	۲۱	۲	۲	۲	۲
فارسی/انگلیسی/بسامد	شرف/آبرو/حیا	نظم	ابه	بی شعور	احمق	دیوانه	۱۰	۱	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴
		Shame -less	wretch	filthy	shame-less	outrage-ous	۱۰	۱	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴
فارسی/انگلیسی/بسامد	صفات تصغیر/تحقیر کننده	بی شرف	بی چشم و رو	ناجیب	بی شرم	چشم دریده	۵	۳	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴
		man Fellow	woman	dirty	rubbish	malicious	۵	۳	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴
فارسی/انگلیسی/بسامد	پدر و مادر/اصل و نسب	مردکه	زنیکه	کیف	مزخرف	خیب	۳	۱	۱۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴
		۳	۱	۱۴	۴	۳	۳	۱	۱۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴
فارسی/انگلیسی/بسامد	حیوانات	bastard	fatherless	/helpless mother-less poor	bastard	filthy	۳	۱	۱۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴
		بی پدر	بی پدر و مادر	مادر مرده	حرام زاده	صاحب مرده	۳	۱	۱۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴
فارسی/انگلیسی/بسامد	حیوانات	۷	۹	۱۰	۱۷	۱	۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۰	۱۰	۱۷	۱۷	۱۷	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
		donkey	donkey	donkey	donkey	fool	۷	۹	۱۰	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
فارسی/انگلیسی/بسامد	حیوانات	الغ	خر	خره	نره خر	کره خر	۷	۹	۱۰	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
		۷	۹	۱۰	۱۷	۱	۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰

۱۳	۴	۱	۳	۵	فارسی/انگلیسی/بسامد رفتار و کردار
thief	savage	-executioner	old maid	the filth	فارسی/انگلیسی/بسامد عقل، فهم و شعور
دزد	وحشی	جلاد	ترشیده	اراذل و اوایلش	
				۹	
				simple	
				خل وضع	فارسی/انگلیسی/بسامد شرف/آبرو/حیا
		۱۲	۲	۴	
		brazen -less/good for nothing Shame	bastard Dirty	shame-less	
		بی‌همه‌چیز	بی‌حیا	بی‌آبرو	
۱۱	۵	۲۲	۲	۴	صفات تصغیر/تحقیر کننده فارسی/انگلیسی/بسامد
not a man/	rotten	miserable Poor	little wretch	little rat/devil	فارسی/انگلیسی/بسامد پدر و مادر/ اصل و نسب
نامرد	قراضه	بدبخت	ذلیل شده	ذلیل مرده	
۸	۲	۸	۴	۱	فارسی/انگلیسی/بسامد حیوانات
dog	buffalo	panther	monster	jackal	فارسی/انگلیسی/بسامد
سگ	گاو میش	پلنگ	غول	شغال	

فارسی/انگلیسی/بسامد رفتار و کردار	فارسی/انگلیسی/بسامد عقل، فهم و شعور	فارسی/انگلیسی/بسامد شرف/آبرو/حیا	فارسی/انگلیسی/بسامد صفات تصغیر/تحقیرکننده	فارسی/انگلیسی/بسامد پدر و مادر/ اصل و نسب	فارسی/انگلیسی/بسامد حیوانات
			۲		
			Blabber-mouth		
			زبان شل		
			۱		
			evil		
			رفتار		

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، بسامد وقوع فحش‌ها در حوزه معنایی حیوانات ۷۳، در حوزه معنایی پدر و مادر و اصالت ۲۵، حوزه معنایی صفات تحقیرکننده ۱۵۲، در حوزه معنایی شرف، آبرو و حیا ۳۹، در حوزه معنایی عقل، فهم و شعور ۷۸ و در حوزه معنایی رفتار و کردار انسانی ۵۵ است. بنابراین، بیشترین بسامد را فحش‌های تحقیرکننده و کمترین را حوزه معنایی والدین دارد. این در حالی است که در کل پیکره واژه ناموس ۹۸ مرتبه به‌کار رفته است. به‌دلیل بسامد وقوع بالا و نیز به‌دلیل معانی مختلف این حوزه معنایی و مقوله فرهنگی بحث و بخش جدایی را در زیر به آن اختصاص داده‌ایم.

۳.۵. فحش‌های مربوط به واژه ناموس در پیکره مورد نظر

حوزه معنایی دیگری که در این پیکره قابل مشاهده است حوزه فحش و ناسزاهای مرتبط با واژه «ناموس» است که بی‌شک به‌دلیل تلویحات فرهنگی و داشتن معانی ضمنی فراوان دارای معادل صریح، روشن و مستقیمی برای ترجمه به زبان انگلیسی نیست. منطق این بخش این است که تحلیلی فرهنگی از واژه ناموس ارائه

شود، چراکه عباراتی نظیر بی‌ناموس، بی‌ناموسی یا فحش ناموسی دارای بسامد بالایی در این پیکره هستند. بی‌شک، فهم معانی مختلف این ناسزا با مفهوم‌سازی‌های مختلف این کلمه در زبان فارسی ارتباط دارد. از داده‌های این پیکره چنین بر می‌آید که این واژه و ترکیباتی که با آن ساخته می‌شود در چند حوزه معنایی کاربرد دارد که در زیر به همراه نمونه‌هایی از متن پیکره مورد نظر بدان‌ها اشاره می‌شود.

الف. اندام خصوصی و جنسی بدن انسان

۱. مش قاسم با آرامش جواب سؤال او را داد: باباجان، می‌خواسته ناموسش را ببره! (ص. ۶۱)

1. Mash Qasem calmly answered his question, "M'dar, she wanted to cut his privates off." (p. 83)

۲. والله دروغ چرا؟ تا قبر آ... با او لگدی که تو زدی تو ناموس جوان مردم اگر جان سالم به در ببره خیلی اقبالش بلند بوده. (ص. ۳۲۸)

2. Why should I lie? To the grave it's ah ... ah ... If that lad escapes whole and in one piece after that kick you gave him in his privates, he's a really lucky feller. (p. 360)

۳. غلط نکنم یکی از آن وردست‌های ناموسش پاک ضایع شده. (ص. ۳۲۸)

3. If I'm not mistaken one of the pair of his private equipment's completely ruined ... (p. 360)

۴. وردست ناموس شوخی نیست! (ص. ۳۲۸)

4. His private parts are no joke! (p. 360)

۵. اسدالله میرزا خندید و گفت: اما خیال نکنم به این زودی‌ها به فکر

خواستگاری بیفتد، چون تو بدجوری به ناموسش لطمه زدی... (ص. ۳۲۷)

5. AsadollahMirza laughed and said, "But I don't think they'll be thinking about getting him engaged any time soon, you really did some damage to his private prospects..." (p. 359)

۶. طوری زدیش که پنداری نفس و ناموسش قاطی شده. (ص. ۳۲۸)

6. You hit him so hard it's like his privates and his lungs are all muddled up with each other. (p. 360)

ب. آبرو، شأن خانوادگی و منزلت اجتماعی

۷. مش قاسم نتوانست جلوی زبان خود را بگیرد سری تکان داد و گفت:
استغفرالله! چه آدم‌های بی‌ناموسی پیدا می‌شوند! (ص. ۲۳۸)
7. Mash Qasem couldn't control his tongue; he shook his head and said, "God help us all, what shameless folks there are about!" (p. 268)
۸. علیه ناموس خانوادگی ما توطئه کرده است... (ص. ۶۲)
8. Who's made a plot against the honor of our family. (p. 84)
۹. همچنان از لای دندان‌ها گفت: پدرش را می‌سوزانم ... ناموس خانوادگی ما دیگر شوخی نیست. (ص. ۶۲)
9. Laughter and said through gritted teeth, "I'll destroy him ... the honor of our family is no joke." (p. 84)
۱۰. به نام احترام و آبروی یک خانواده بزرگ، به نام ناموس شوهرتان از شما تقاضا می‌کنم که (ص. ۷۱)
10. In the name of the reputation and prestige of a great family, in the name of your husband's honor, I'm requesting you to... (p. 93)
- ج. همسر (زن)، خواهر و مادر
۱۱. بالآخره او زن توست... ناموس تست... آبروی تست... (ص. ۱۳۹)
11. When all's said and done she's your wife ... your better half ... your honor... (p. 164)
۱۲. من هیچ‌وقت هم به ناموس مردم بد نگاه نمی‌کنیم خدا هم ناموسمون را حفظ می‌کنه... (ص. ۱۴۴)
12. I don't make eyes at nobody else's better half and God keeps my better half safe. (p. 168)
۱۳. ما ناموس خواهر و مادر و منزلمون را می‌سپریم دست شما... (ص. ۱۴۳)
13. I'd put the honor of my sister, my mother and the whole house in your hands... (p. 168)
۱۴. اسدالله میرزا در میان همه‌ی حاضران گفت: واقعاً چه آدم‌هایی توی دنیا پیدا می‌شوند... تو خودت مگر ناموس نداری دوست‌علی که به ناموس مردم تجاوز می‌کنی؟ (ص. ۱۷۵)
14. In the midst of the general tumult AsadollahMirza said, "Well really, what people there are to be found in the world ... have you no

sense of honor, Dustali, that you go and insult other people's honor in this way?" (p. 200)

۱۵. یکی هم مثل این آقای بی ناموس که تا خونه ما را خالی می‌بیند میاد سراغ

ناموس ما... (ص. ۱۷۷)

15. And then you gets one like this shameless gentleman here who, as soon as my house is empty, comes after my missus... (p. 202)

د. غیرت و حمیت

۱۶. ما از همان روز اول گفتیم که این پسر آدم بی‌ناموسی است. (ص. ۴۴۲)

16. On that first day I said this lad was a shameless feller. (p. 480)

۱۷. مش قاسم از فرصت استفاده کرد: والله دروغ چرا؟ تا قبر آ... ما چهل سال تو

این روزگار همچی بی‌ناموسی‌هایی ندیده بودیم... (ص. ۴۲۱).

17. Mash Qasem made use of the opportunity, "Well now, why should I lie? To the grave it'sah ... ah ... In forty years I haven't seen such shameless behavior. (p. 459)

۱۸. به ناموس غیاث‌آباد کاری نداشته باشید. شما خودتان که قهرمان

ناموس پرستی هستید دیگر نباید... (ص. ۴۱۷)

18. Leave the honor of Ghiasabad alone; since you yourself are the great champion of honorable behavior, you shouldn't... (p. 455)

۱۹. زنده باشی بابام جان ... خوشم آمد که آدم ناموس پرستی هستی... (ص. ۳۶۲)

19. "Good for you, lad ... I like it that you're a clean thinkin' lad. (p. 399)

ه. شهرت و اعتبار

۲۰. دوستعلی خان بازوی او را گرفت و با التهاب بیشتری گفت: آخر آن دزد

ناموس در خانه شیرعلی است. آن شازده بی‌چشم و رو... (ص. ۱۵۵)

20. Dustali Khan took her arm and said even more wildly, "But that thief of everyone's reputation is in Shir Ali's house. That shameless loafer..." (p. 179).

۲۱. یک دزد است... یک دزد ناموس! بله آقا، حضرت والا شازده اسدالله میرزا

یک دزد ناموس است! (ص. ۱۵۶)

21. He's a thief ... a thief of reputations. Yes sir, the high and mighty AsadollahMirza is a thief of people's reputations! (p. 180).

و. مسائل جنسی در عباراتی نظیر فحش/مسائل/حرف ناموسی و غیره

۲۲. کله بی تنه رو زمین هم که افتاده بود به اندازه نیم ساعت به ما فحش ناموسی می‌داد و بد و بیراه می‌گفت... (ص. ۲۰۹)

22. His body fell down, too, with no head on it, and for a good half hour it was swearin' and cussin' at me... (p. 239).

۲۳. آدمی نیست که زیر بار برود... این نوع صداها را جزء مسائل ناموسی می‌دانند. (ص. ۱۲۲)

23. He's not the kind of person to be put upon. He'll consider this kind of noise to be a shameful matter. (p. 145)

۲۴. او هم به شرط این که حرف ناموسی در آنها نباشد قبول کرد. (ص. ۳۵۱)

24. And he agreed, provided there was to be nothing 'unsuitable' in the notes. (p. 387)

۲۵. فقط اگر دیدم کار دارد به جای باریک می‌کشد یک سروصدایی می‌کنم که نتواند آن بی‌ناموسی را بکند. (ص. ۳۶۲)

25. If I see things getting to a critical point I'm just going to make a racket so he won't be able to do his dirty work... (p. 399).

با توجه به تلویحات و معانی ضمنی آمیخته با این مضمون و حوزه معنایی خاص گویی مترجم محترم در جای‌جای متن از ترجمه دقیق این واژه قاصر مانده است. مواردی که مترجم از ترجمه دقیق ناتوان بوده است به قرار زیر است:

۲۶. تو دنیا هیچی از ناموس بالاتر نیست. ما یک همشهری داشتیم... (ص. ۳۶۲)

26. In all the world there's nothin' finer than clean thinkin'. There was a man in our town who... (p. 399)

۲۷. کله بی تنه رو زمین هم که افتاده بود به اندازه نیم ساعت به ما فحش ناموسی می‌داد و بد و بیراه می‌گفت... (ص. ۲۰۹)

27. His body fell down, too, with no head on it, and for a good half hour it was swearin' and cussin' at me... (p. 239)

۲۸. چیزی نبود. این پسر لات، هم اینجا کاسبی می‌کرد هم به ناموس زن‌ها و دخترهای مردم نظر داشت. (ص. ۴۴۲)

28. Nothing important. A young lout who carried on his business here and at the same time had designs on people's wives and daughters. (p. 480)

فحش و ناسزاهای مرتبط با واژه «ناموس» در پیکره زبانی رمان *دایی جان ناپلئون* و ترجمه‌های آن‌ها به همراه بسامد و درصد وقوع هریک در جدول ۲ در زیر آمده است.

جدول ۲. فحش و ناسزاهای مرتبط با واژه «ناموس» در پیکره زبانی رمان *دایی جان ناپلئون* و ترجمه‌های آن‌ها^۱

حوزه‌های معنایی	معادل‌های انگلیسی به کار رفته در پیکره	بسامد	درصد وقوع
اندام‌های جنسی بدن انسان	private	۱۵	٪۱۵/۳۰
آبرو، شأن خانوادگی و منزلت اجتماعی	Dignity, honor, virtue	۱۱	٪۱۱/۲۲
همسر(زن)، خواهر، مادر	better half, wife	۲۴	٪۲۴/۴۸
غیرت و حمیت	shame (shameless, shameful)	۳۵	٪۳۷/۷۱
شهرت و اعتبار	reputation	۲	٪۲/۰۴
مسائل جنسی	unsuitable, dirty work	۱۱	٪۱۱/۲۲

۶. بحث و نتیجه‌گیری

بررسی چنین موضوعی از این نظر دارای اهمیت است که نشان می‌دهد ناسزا بخشی از فرهنگ ایرانی است و وفور انواع ناسزاها از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است و می‌تواند در ترجمه دقیق دردرساز شود. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که از فحش، ناسزا و گاهی هم نفرین برای تحقیر، ترحم، طعنه، پرخاش و بیان عصبانیت و حتی آرزو و تمنای منفی استفاده می‌شود. به بیان دیگر، بیشترین بسامدها در خصوص زیاهنگ ناسزا به مواردی از این دست اختصاص دارد. با بررسی زیاهنگ ناسزای فارسی در پیکره مورد نظر و قرار دادن آن در الگوی هایمز و نیز مقایسه آن با ترجمه انگلیسی مشخص شد که بیشترین بسامد این زیاهنگ به

۱. این جدول نشان‌دهنده زیاهنگی خاص نیست بلکه نشان‌دهنده این است که به چه دلیل در پیکره مورد نظر واژه‌های «بی‌ناموس» و «بی‌ناموسی» از بسامد بالایی برخوردارند. جدول نشان می‌دهد که واژه ناموس به حوزه‌های معنایی زیادی ارتباط دارد و این یکی از دلایل بسامد بالای ناسزاهای ناموسی است.

صفات تحقیرکننده و ناسزاهای ناموسی متعلق است و از آنجا که این ناسزاها در زبان انگلیسی کاربردی کمتر از فارسی دارند ترجمه را به انگلیسی دشوار و گاهی هم غیرممکن می‌سازند. براساس تحلیل داده‌های زبانی رمان مورد نظر و همان‌طور که از شکل ۱ بر می‌آید، زبانهنگ فحش و ناسزا در زبان فارسی با قلمروها و حوزه‌های معنایی متنوعی ارتباط دارد؛ از حیوانات گرفته تا ظواهر و اعضای بدن، صفات انسانی و ویژگی‌های شخصیتی (صفات و رفتار انسانی)، فهم و شعور جنبه‌های عقلانی، آبرو و شرم و حیا، ناموس، اصل و نسب و پدر و مادر). این حوزه‌ها هم‌پوشانی دارند چنانکه بی‌سروپا در ظاهر به اعضای بدن و در باطن به اصالت و شأن و منزلت خانوادگی مرتبط است یا واژه کره‌خر در نقطه تلاقی حوزه معنایی حیوانات و والدین است و فحشی است که هم به فهم و شعور در فرد و هم به والدینش اشاره دارد. ناسزاهایی که با واژه ناموس ساخته می‌شوند نیز تبلور این هم‌پوشانی‌ها هستند که ذکر آن به تفصیل رفت.



شکل ۱. رابطه حوزه‌های معنایی زبانهنگ ناسزا با قلمروهای مختلف

اما درباره تبیین فرهنگی کاربرد فحش‌های جنسی و ناموسی ذکر چند نکته لازم به نظر می‌رسد. امیدسالار (۱۳۷۴، ص. ۳۴۸) معتقد است که علاوه بر فحش‌هایی که جنبه جنسی دارند و بر عفت فرد یا بستگانش اشاره دارند، فحش‌هایی که قصد آن‌ها نسبت دادن طبیعت و خوی حیوانی به فرد مورد توهین است در زبان فارسی سابقه‌ای طولانی دارد. لازار (۱۳۴۱، ص. ۷۵) به نمونه‌هایی از آن‌ها اشاره دارد. مثلاً سوزنی سمرقندی می‌گوید:

خر سر و خرس روی و سگ سیرت / خر گرفته به کول خیکِ شراب
یا ابوالعباس ربنجی می‌گوید:

ندانستی تو ای خر عمر کیج لاک پالانی / که با خر سنگ برناید سر و زن بوز
ترخانی؟

درست است که بسیاری از فحش‌ها تنها برای کسانی مفهوم است که سخنگوی بومی آن زبان هستند اما برخی از فحش‌ها نظیر آن‌هایی که به بستگان مؤنث فرد اطلاق می‌شوند در بسیاری از فرهنگ‌ها مشترکند. نظیر این گونه فحش‌ها را در زبان انگلیسی و در تعبیراتی که حاوی کلمه mother هستند، می‌توان دید. این گونه توهین‌ها به زنای با محارم اشاره دارد که در بسیاری از فرهنگ‌ها گناه بزرگی محسوب می‌شود. بنابراین، فحش‌هایی که خطاب به خویشان مؤنث مرد ادا می‌شوند مستقیماً ناتوانی او در حفظ مردانگی و حمیت و غیرت او را هدف می‌گیرند. حتی فحش‌هایی که خطاب به پدر فرد هستند (مانند بی‌پدر یا حرامزاده) نیز به گونه‌ای مورد تردید قرار دادن نجابت و متانت مادر با توجه به نقش مادر در تثبیت هویت فرزند می‌انجامد و در این فرهنگ‌ها بسیار توهین‌آمیز هستند. به نظر می‌رسد که امیدسالار (۱۳۷۴، ص. ۳۴۶) به درستی به این نکته اشاره می‌کند «اهمیت خویشان مؤنث و وابستگی مردانگی شخص به حمایت از زنان قوم خویش که عفت و حریم حرمتشان مورد تخطی قرار نگیرد دلیل اصلی وجود فحش‌ها و توهین‌ها به زنان خانواده و کمی فحش‌های خطاب به مردان است». یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که

از فحش، ناسزا و نفرین برای تحقیر، ترحم، طعنه، پرخاش و بیان عصبانیت و حتی آرزو و تمنای منفی استفاده می‌شود.

نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که زبان فارسی و فرهنگ ایرانی بیش از آنکه تصور می‌شود ارتباط تنگاتنگ با یکدیگر دارند. به نظر می‌رسد که تحلیل داده‌های این پژوهش به خوبی نمایانگر این حقیقت است که مطالعات ترجمه و مطالعات فرهنگی بسیار به یکدیگر وابسته‌اند و مترجم تا اشراف کامل به مفهوم‌سازی‌های فرهنگی موجود در دو زبان نداشته باشد از عهده این مهم بر نمی‌آید. زبانگ یا همان مفهوم‌سازی‌های فرهنگی کدگذاری‌شده در زبان به خوبی از عهده نشان دادن مفهوم ارتباط تنگاتنگ و دوسویه زبان و فرهنگ بر می‌آید. بسیاری از ناسزاهای مرتبط با حوزه ناموس در زبان انگلیسی وجود ندارد. با توجه به تلویحات و معانی ضمنی آمیخته با این مضمون و حوزه معنایی خاص، گویی مترجم محترم در جای جای متن از ترجمه دقیق این واژه قاصر مانده است و نمونه‌هایی از آن در مثال‌های ۲۶ تا ۲۸ قابل مشاهده است. این نکته نشان می‌دهد که واژه مورد نظر در فارسی کاربردهای بیشتری دارد تا در زبان انگلیسی.

کتابنامه

- امیدسالار، م. (۱۳۷۴). نکاتی درباره فحش و فحاشی در زبان فارسی. / *ایران‌شناسی*، ۱۴، ۳۴۱-۳۵۰.
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی «زبانگ» به عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ‌کاوی زبان. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۵(۴)، ۶۲-۴۷.
- پیش‌قدم، ر.، و عطاران، آ. (۱۳۹۲). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری قسم: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۶(۴)، ۲۵-۵۰.
- پیش‌قدم، ر.، و فیروزیان پوراصفهان، آ. (۱۳۹۶). تأملی جامعه‌شناختی پیرامون کاربردهای گفتمانی «نمی‌دانم» در زبان فارسی در پرتو الگوی هایمز. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۸، ۳۵-۷.
- پیش‌قدم، ر.، و وحیدنیا، ف. (۱۳۹۴). کاربردهای «دعا» در فیلم‌های فارسی و انگلیسی در پرتو الگوی هایمز. *جستارهای زبانی*، ۶(۷)، ۱-۲۳.

- پیش قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهان، آ.، طباطبایی، س. (۱۳۹۶). واکاوی عبارت «نازکردن» و ترکیب‌های حاصل از آن در زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۳۹، ۶۷-۱۵۲.
- پیش قدم، ر.، و نوروز کرمانشاهی، پ. (۱۳۹۴). ارتباط میان زبان، مذهب و فرهنگ: تحقیق و تدقیق در کارکردهای لقب حاجی و واژه‌های وابسته در زبان فارسی. *زبان‌پژوهی*، ۲۰، ۲۷-۵۱.
- حلبی، ع. (۱۳۶۴). *مقدمه‌ای بر طنز و شوخی در ایران*. تهران: پیک ترجمه و نشر.
- شریفیان، ف. (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر زبان‌شناسی فرهنگی*. ترجمه لیلای اردبیلی. تهران: نویسه پارسی.
- غیبی، ب. (۱۳۷۹). *یادگار زریران: پژوهش‌های ایران‌شناسی نامواره دکتر محمود افشار*. به کوشش ایرج افشار. تهران: مجموعه انتشارات ادبی و تاریخی بنیاد موقوفات دکتر محمود افشار.
- فروه‌وشی، ب. (۱۳۵۴). *کارنامه اردشیر بابکان*. تهران: دانشگاه تهران.
- لازار، ژ. (۱۳۴۱). *اشعار پراکنده قدیمی‌ترین شعرای زبان فارسی*. تهران: گنجینه نوشته‌های ایرانی.
- محمودی بختیاری، ب.، و سلیمیان، س. (۱۳۹۵). بررسی بی‌ادبی کلامی در نمایش‌نامه صیادان. *جستارهای زبانی*، ۷(۱)، ۱۲۹-۱۴۹.
- میرعابدینی، ح. (۱۳۶۶). *صد سال داستان‌نویسی ایران*. تهران: چشمه.

- Angellelli, C. (2000). Interpretation as a communicative event: A look through Hymes' Lenses. *Meta: Translators' Journal*, 45(4), 580-592.
- Benstead, L. J. (2020). Conceptualizing and measuring patriarchy: The importance of feminist theory. *Mediterranean Politics*, 25, 1-13.
- Bousfield, D. (2008). *Impoliteness in interaction*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Brown, P., & Levinson S. C. (1987). *Politeness; Some universals of language usage*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25(3), 349-367.
- Culpeper, J. (2002). (Im)politeness in dramatic dialogue. In J. Culpeper, M. Short, & P. Verdonk (eds.), *Exploring the language of drama; from text to context* (pp. 83-95). London, England: Routledge.
- Culpeper, J. (2011a). *Impoliteness: Using language to cause offence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (2011b). Politeness and Impoliteness. In G. Andersen & K. Aijmer (Eds.), *Pragmatics of society* (pp. 391-436). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Culpeper, J., Bousfield, D., & Wichman, A. (2003). Impoliteness revisited: With special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics*, 35, 545-579.

- Goffman, E. (1967). *Interactional ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York, NY: Anchor Books.
- Hughes, G. (1991). *Swearing: A social history of foul language, oaths, and profanity in English*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Montague, A. (1967). *The anatomy of swearing*. New York, NY: University of Pennsylvania Press.
- Noland, S., & Warren, D. M. (1981). Iranian values as depicted in Farsi Terms of abuse, curses, treats, and exclamations. *Maledica*, 5, 229-241.
- Pishghadam, R., & Ghahari, S. (2012). *Fundamental concepts in applied linguistics: A reference book*. Tehran, Iran: Rahnama.
- Pizishkzad, I. (1996). *My uncle Napoleon*. (D. Davis, Trans.). New York, NY: The Modern Library.
- Sarfo, E. (2011). *Variations in ways of refusing requests in English among members of a college community in Ghana*. *African Nebula*, 3, 1-13.
- Small, A. (2008). *Evaluation of the usefulness of Hymes' ethnographic framework from a teacher's perspective* (Unpublished master's thesis). University of Brimingham, England.
- Sprachman, P. (1981). *Suppressed Persian: An anthology of forbidden literature*. Costa Mesa, CA: Mazda.
- Sprachman, P. (1981). *The comic works of Ubayd-i-Zakani: A survey of medieval Persian Bawdy, verbal aggression and satire* (Unpublished doctoral dissertation). Chicago, CA: University of Chicago.

درباره نویسندگان

معصومه مهرابی دکتری زبان‌شناسی و استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی و زبان‌شناسی در دانشگاه آیت‌الله بروجردی است. حوزه‌های مورد علاقه ایشان معنی‌شناسی، کاربردشناسی، روان‌شناسی زبان، فلسفه زبان و تحلیل گفتمان است.

بهروز محمودی بختیاری دکتری زبان‌شناسی و دانشیار گروه هنرهای نمایشی دانشگاه تهران است. حوزه‌های مورد علاقه او تحلیل گفتمان و سبک‌شناسی درام، نشانه‌شناسی سینما و تئاتر، زبان‌شناسی ایرانی و ادبیات تطبیقی است. او در حوزه آموزش زبان فارسی نیز فعال بوده و نیز مترجم چندین متن نمایشی به زبان فارسی است.

بررسی جامعه‌شناختی زبانهنگ مدرک‌ستایی و کاربرد گفتمانی آن در زبان فارسی

فائزه پوریزدان‌پناه کرمانی* (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

بها دادن به مدرک تحصیلی و تلاش برای کسب مدارج عالی در جوامع کنونی یکی از دغدغه‌های افراد به‌شمار می‌آید و این امر تا بدان‌جا پیش می‌رود که در برخی موارد منجر به ستایش مدرک تحصیلی (مدرک‌ستایی) می‌شود. مهم‌دانستن تحصیلات دانشگاهی موجب شده که عده زیادی از مردم به آن اهمیت داده و کسب مدرک را جزو امتیازاتی برای خود بدانند که آدمی را به اهداف موردنظر خود نظیر ارتقای جایگاه شغلی و اجتماعی می‌رساند. همچنین، داشتن مدرک تحصیلی یکی از راه‌های سهولت در امر ازدواج، راضی نگه داشتن اطرافیان از داشتن تحصیلات بالا اعم از والدین و غیره است. بی‌تردید، در انتخاب شغل مورد علاقه مدرک تحصیلی و مهارت اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کنند که در این پژوهش نگارنده بر این تلاش بوده به گفتمان‌هایی از زبان فارسی در رابطه با مدرک‌ستایی بپردازد که در میان اقشار مختلف جامعه رواج داشته است و از جوان تا میانسال با آن درگیر خواهند بود. در همین راستا به معرفی واژه زبانهنگ (زبان + فرهنگ) پرداخته می‌شود. زبانهنگ، ترکیبی از زبان و فرهنگ است که با تأکید بر رابطه دو سویه میان زبان و فرهنگ، نما و شمای فرهنگی یک جامعه را نشان می‌دهد و با بررسی آن‌ها می‌توان به فرهنگ‌های مستتر و پنهانی یک فرهنگ دست یافت. نگارنده بر این تلاش بوده است زبانهنگ مدرک‌ستایی در گفتمان‌های زبان فارسی را در چارچوب الگوی SPEAKING هایمز مورد بررسی قرار دهد. بدین‌منظور، ۱۵۰ گفتمان از گفتگوهای افراد با توجه به وضعیت اقتصادی، سن آنان، تحصیلاتشان، شاغل بودن یا محصل بودنشان بررسی و کنکاش شد که این مکالمات در مکان‌های عمومی، خصوصی، رسمی و غیررسمی با گویشوران زن

* نویسنده مسئول Faeze.pouryazdan@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۰۱

(۹۵) نفر و مرد (۵۵) نفر و نمایندگانی از استان‌های خراسان رضوی (مشهد، نیشابور و سبزوار)، گلستان (گرگان)، خراسان جنوبی (طبس)، کرمان (سیرجان)، آذربایجان شرقی (تبریز) و تهران (پاکدشت) صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که افراد در فرهنگ ایران با اهدافی نظیر کسب علم به معنای واقعی، پزدادن، رقابت، کسب جایگاه اجتماعی و شغل بهتر، محترم دانسته شدن و تأیید شدن توسط افراد دیگر، سهولت در امر ازدواج و غیره از زبانهنگ مدرک‌ستایی استفاده می‌کنند. به نظر می‌رسد که گاه میان مدرک تحصیلی و مهارت تقابل پیش می‌آید اما در نهایت هر دو مکمل یکدیگرند. بنابراین، فرهنگ سالم ایجاب می‌کند هر دو مفهوم مذکور در کنار یکدیگر موجب موفقیت فرد شوند و باید از آن‌ها در کنار یکدیگر و در راه شکوفایی تفکر سالم، ایده‌های بهتر و زندگی آگاهانه‌تر بهره جست.

کلیدواژه‌ها: زبانهنگ، مدرک‌ستایی، مهارت، الگوی SPEAKING هایمز

۱. مقدمه

فرهنگ مشتقی از دو واژه فر+هنگ است که فر، پیشوند+هنگ از ریشه اوستایی به معنای کشیدن و فرهختن است. این واژه در لغت‌نامه دهخدا نیز به معنای تعلیم و تربیت آمده است (دهخدا، ۱۳۷۳). اهمیت فرهنگ در ارتباطات از آنجایی مشخص می‌شود که افراد در مواجهه با فرهنگ‌های دیگر تمایل دارند تفاوت‌ها را بروز دهند و از شباهت‌های بین فرهنگی چشم‌پوشی کنند و مفهوم فرهنگ در ارتباطات این افراد با یکدیگر نمایان می‌شود. یکی از دلایلی که باعث می‌شود فرهنگ‌ها از جهتی با یکدیگر مقایسه شوند، مطالعه اصولی است که در فرهنگ نمایان می‌شود (یوسف‌زاده اربط، ۱۳۹۵).

با توجه به اینکه زبان خود به تنهایی دارای اهمیت است، اهمیت آن در کنار تعریف فرهنگ نیز نمایان می‌شود؛ زیرا زبان برای ارتباط‌گیری و فهم فرهنگ‌ها عنصری کلیدی است. یکی از مفاهیم و ابزار کلیدی برای درک فرهنگ‌ها، زبان است که با یادگیری آن ارتباط بین فرهنگ‌ها را درک می‌کنیم. به این صورت که اگر زبان

را فرا نگرفته باشیم برای ارتباط به مشکل بر می‌خوریم و در نتیجه در انجام وظایف خود موفق نبوده و شکست خواهیم خورد (یوسف‌زاده اربط، ۱۳۹۵). «ریچاردز و اشمیت^۱ (۲۰۰۸) معتقدند گاهی مفهوم یک فرهنگ و زبان با هم ترکیب شده و گفتمانی را تشکیل می‌دهند که شامل نحوه صحبت کردن و رفتار کردن افراد یک جامعه می‌باشد و بازتاب هویت اجتماعی آن‌هاست» (پیش‌قدم و نوروزکرمانشاهی، ۱۳۹۲، ص. ۲). «لیکاف^۲ (۱۹۸۷) اذعان می‌دارد زبان تبلور فرهنگ مردم یک جامعه می‌باشد» (پیش‌قدم و نوروزکرمانشاهی، ۱۳۹۲، ص. ۱۷). بنابراین، مهم‌ترین ویژگی که اثر مستقیم بر شخصیت فرد دارد، داشتن فرهنگی است که در آن پرورش یافته و نحوه تعامل وی است.

یوسف‌زاده اربط (۱۳۹۵) معتقد است گذر از ساختارهای فرهنگی که از ابتدا انسان با آن‌ها رشد کرده اگرچه دشوار است، اثر خود را بر نحوه تعاملات فرد می‌گذارد. «به عقیده ورف^۳ مردم نه تنها در دنیای پیرامون و زندگی اجتماعی بلکه در دنیای زبان مادری خویش زندگی می‌کنند» (کوندراثف، ۱۳۶۳، ص. ۷۷). «در هر زبان علاوه بر اصطلاحات، نقطه‌نظرها و پیش‌فرض‌هایی وجود دارد که در زبان‌های مختلف دنیا ممکن است وجود نداشته یا در صورت وجود متفاوت باشند. بنابراین، زبان علاوه بر اینکه نقش انتقال‌دهنده اطلاعات را ایفا می‌کند، می‌تواند دنیا را مدل‌سازی کرده و از درون منشور خاص خود عبور دهد» (معینان، ۱۳۹۲، ص. ۹۱).

با مقایسه زبان‌های مختلف می‌توان به تفاوت‌های موجود در میان آن‌ها پی برد. این تمایزات می‌تواند مربوط به ساختمان‌های دستوری متفاوت یا عدم تطابق کامل دامنه اطلاق واژه‌ها در دو زبان یا ناشی از اختلاف فرهنگ و تمدن و عادات و رسوم دو قومی که به آن دو زبان مختلف سخن می‌گویند، باشد. اختلاف ساختمان دستوری زبان‌ها و عدم تطابق کامل دامنه اطلاق واژه‌های آن‌ها بحثی را در زبان‌شناسی مطرح

1. Richards & Schmitt

2. Lakoff

3. Whorf

کرده است که به آن «نسبیت در زبان»^۱ می‌گویند. هدف اصلی نظریه نسبیت زبانی این است که بعضی از خصوصیات زبانی برخی از شیوه‌های ادراک را غالب‌تر یا محتمل‌تر می‌کنند (معینان، ۱۳۹۲، ص. ۷۷).

در راستای نظریه نسبیت در زبان سپیر-ورف^۲ (۱۹۵۶) که فرهنگ زبان را تولید می‌کند و زبان اندیشه را می‌سازد، با در نظر گرفتن ارتباط میان فرهنگ و زبان، در ساده‌ترین حالت زبان به مردم این امکان را می‌دهد که افکار و احساسات‌شان را بروز دهند و با دیگران ارتباط برقرار کنند و دانش و اطلاعات‌شان را با دیگران با اشتراک بگذارند (پیش‌قدم و قهاری، ۲۰۱۲). با این حالت زمانی که فرهنگ یک کشور را ندانیم، نمی‌توانیم زبان را به‌طور کامل بیاموزیم. براساس رابطه میان زبان و فرهنگ مفهوم زبانهنگ^۳ (زبان+فرهنگ) توسط پیش‌قدم (۱۳۹۱) مطرح شده است. «زبانهنگ‌های یک زبان ساختارها و عباراتی هستند که با تأکید بر رابطه دو سویه میان زبان و فرهنگ، نمای فرهنگی مردم یک جامعه را نشان می‌دهند و با بررسی آن‌ها می‌توان به فرهنگ مستتر و پنهانی آن زبان دست یافت» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱، ص. ۴۶). زبانهنگ‌های متفاوتی در ارتباطات و گفتمان‌های جامعه وجود دارد که مناسب برای واکاوی زبان و فرهنگ آن جامعه می‌باشد. زبانهنگ، تحلیل فرهنگی از زبان را در نظر دارد و رفتارهای سالم و ناسالم افراد جامعه در این تحلیل‌های فرهنگی جای می‌گیرد.

از طریق بررسی زبانهنگ می‌توان به عادات خوب و بد مردم پی برد و ژن‌های «بدفرهنگی» آنان را اصلاح کرده و به «به‌فرهنگی»^۴ دست یافت. یکی از مسائلی که می‌توان امروزه در قالب زبانهنگ مد نظر قرار داد، مدرک‌ستایی و ستایش مدرک تحصیلی می‌باشد؛ بدین معنا که افراد آنچنان به مدرک تحصیلی اهمیت می‌دهند که آن را در زندگانی خود بارها ستایش می‌کنند.

1. linguistic relativity

2. Sapir-Whorf hypothesis

3. cultuling

4. euculturing

در جوامع امروزه افراد در سه گروه متفاوت به مدرک تحصیلی و مهارت اهمیت می‌دهند. گروه اول، مدرک تحصیلی را مهم‌تر از مهارت می‌دانند و معتقدند مراکز و شرکت‌هایی وجود دارد که در استخدام شدن به مدرک تحصیلی اهمیت زیادی داده و به‌دست آوردن مهارت را در راستای به‌دست‌آوردن شغل به‌واسطه مدرک تحصیلی بالا می‌دانند. همچنین معتقدند داشتن مدرک تحصیلی بالا ارتقای جایگاه شغلی می‌آورد و حقوق و دستمزد بیشتر را به‌همراه دارد. این افراد عقیده دارند که از طریق علم مهارت به‌دست می‌آید. این گروه معتقدند مهارت بدون داشتن علم کارایی کافی ندارد. اهمیت مدرک آنجا معلوم می‌شود که مهارت را بعدها هم می‌توان فرا گرفت اما تحصیل را به‌موقع باید فرا گرفت، به این دلیل که گاهی در سنین بالاتر ذهن یاری نمی‌کند؛ همچنین، در سنین میانسالی تحصیل برای اکثر افراد در ظرف حوصله نمی‌گنجد. گروه دوم معتقدند مهارت از جایگاه بالاتری در جوامع برخوردار است. آن‌ها استعداد فرد را در نظر دارند و بی‌نیازی جوامع امروزی را در گرو مهارت و کار عملی می‌دانند. این گروه معتقدند به‌دلیل اینکه وضعیت استخدام رو به افول است، این مهارت است که می‌تواند کارگشا باشد. افزون بر این دو گروه، عده‌ای نیز معتقدند مدرک تحصیلی و مهارت هر دو در کنار یکدیگر کارایی ویژه خودشان را دارند؛ زیرا استعداد در کنار علم کافی جلوه بهتری دارد.

در کشورهای موفق در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای مانند آلمان، نروژ، چین، ایتالیا و هلند، بر دانش حرفه‌ای تأکید می‌شود (شاکری، برزگر و جمشیدی، ۱۳۹۸). جامعه ایران در چند دهه گذشته تحولات اجتماعی فرهنگی خطیری را سپری کرده است. یکی از مهم‌ترین تحولات گسترش آموزش عالی در سطوح و مقاطع گوناگون است که یکی از پیامدهای آن افزایش ورود دختران و کاهش نسبی ورود پسران به دانشگاه می‌باشد که در چند سال اخیر توجه صاحب‌نظران اجتماعی و مسئولان کشوری را به‌خود جلب کرده است (ظهیری‌نیا و بهروزیان، ۱۳۹۱). با توجه به موارد اشاره‌شده، هدف از پژوهش حاضر بررسی گفتمان‌های مختلفی در اجتماع است که

در بافت‌های گوناگون از زیاهنگ مدرک‌ستایی استفاده می‌کنند. بنابراین، در بررسی این زیاهنگ پرسش‌های زیر مطرح است:

۱. گفتمان‌های اجتماعی چگونه تحت تأثیر زیاهنگ مدرک‌ستایی قرار می‌گیرند؟

۲. زیاهنگ مدرک‌ستایی با چه اهدافی در جامعه ایران رواج دارد؟

به‌منظور پاسخ به این پرسش‌ها از الگوی SPEAKING هایمز^۱ استفاده شده است تا افزون بر پرسش‌های اشاره شده مشخص شود که زیاهنگ مذکور توسط چه افرادی و در چه موقعیت‌های زمانی و مکانی کاربرد دارد و این زیاهنگ نشان‌دهنده کدام ویژگی‌های فرهنگی ایرانیان است.

۲. پیشینه پژوهش

پیش‌قدم (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با نام «معرفی زیاهنگ به‌عنوان ابزاری تحول‌گرا در «فرهنگ‌کاوی زبان»^۲ نخستین‌بار مفهوم زیاهنگ را عنوان کرده و در آن پژوهش زیاهنگ‌هایی مانند فردیت‌پرهیزی، مسئولیت‌گریزی، صراحت‌گریزی و غیره را معرفی کرده است. در تعریف زیاهنگ فردیت‌پرهیزی زبان‌شناسانی مانند چامسکی^۳ (۱۹۸۱) زبان‌ها را به دو گروه فاعل‌انداز و فاعل نیانداز تقسیم می‌کنند. زیاهنگ مسئولیت‌گریزی و بررسی جملاتی مانند پام شکست، میل ایرانیان به برعهده نگرفتن مسئولیت خویش را نشان می‌دهد. در زیاهنگ صراحت‌گریزی با بررسی مکالمه‌هایی از زبان انگلیسی و فارسی نتایج نشان داد ایرانیان علاقه زیادی به صریح و مستقیم صحبت کردن ندارند و ترجیح می‌دهند با تعارف جواب بدهند در حالی که انگلیسی‌زبانان صریح سخن گفتن را ارجح می‌دانند. پس از این پژوهش زیاهنگ‌های بسیاری توسط پژوهشگران مد نظر قرار گرفته‌اند.

پیش‌قدم و نوروز کرمانشاهی (۱۳۹۲) ارتباط میان زبان، فرهنگ و مذهب را مورد بررسی قرار داده و به کار بردن لقب حاجی را در گفتمان‌های فارسی واکاوی

1. Hymes

2. culturology of language

3. Chomsky

کرده‌اند. آنان معتقدند لقب حاجی در گذشته در جایگاه مذهبی کاربرد داشته است، اما امروزه در گفتمان‌های دیگر مانند گفتمان‌های غیرمذهبی کاربرد دارد و نشان‌دهنده این است که ذهنیت افراد نسبت به این لقب از گذشته تاکنون تغییر کرده است. باتوجه به واژه حاجی، این لقب را می‌توان امروزه در بافت‌های ارزشی و غیرارزشی مشاهده کرد. در این پژوهش لقب حاجی در به‌کار بردن دچار تغییر شده و این تغییر ناشی از تحت تأثیر قرار گرفتن رسانه‌ها می‌باشد که این لقب را دچار دگرگونی کرده است.

در پژوهشی کنش گفتاری قسم در فرهنگ فارسی (پیش‌قدم و عطاران، ۱۳۹۲) با توجه الگوی هایمز در هشت تقسیم‌بندی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد در کنش گفتاری قسم، واژه مذکور نشان‌دهنده اعتقادات مذهبی گوینده است که با واژه‌های «به‌خدا، به‌قرآن» نمایان می‌شود. این دو واژه در فرهنگ جمع‌گرایی ایرانیان نسبت به فرهنگ فردگرایی غربیان کاربرد بیشتری دارد. در واقع ایرانیان برای اینکه اعتماد فرد مقابل را به‌دست آورند و امور خود را مستحکم جلوه دهند، از قسم استفاده می‌کنند. در جوامع غربی اعضای خانواده و زمان و مکان و... مرجع قسم قرار نمی‌گیرند ولی بر خلاف آن در زبان فارسی این‌گونه است و این امر دو دلیل دارد: ۱. چون جامعه ایران از مسلمانان تشکیل شده است و قسم در قرآن زیاد یاد شده است، بنابراین، قسم رابطه مستقیم با مذهب دارد؛ ۲. چون خداوند لایتناهی است و موجودات و مخلوقات همه آفریده او هستند پس نزد مسلمانان قسم خوردن ارزش پیدا می‌کند.

در باب پژوهش کنش گفتار نفرین در زبان‌های انگلیسی و فارسی، پیش‌قدم، وحیدنیا و فیروزیان پوراصفهان (۱۳۹۳) نشان دادند که این کنش گفتار در زندگی روزمره کاربرد بسیاری داشته و شرکت‌کنندگان در این گفتمان به تفکیک جنسیت (زن و مرد) در چهار موقعیت هم‌تراز و غریبه، هم‌تراز و آشنا، نابرابر و غریبه، نابرابر و آشنا قرار می‌گیرند. بررسی ارتباط جنسیت و کنش گفتار نفرین نشان داد که این کنش گفتار در بین زنان بیشتر از مردان متداول است به این دلیل که زنان بیشتر از

مردان به بیان مشکلات و بیان تجربیات به صورت گفتاری می‌پردازند که با اهدافی نظیر فرو نشانیدن خشم، بیان عجز و درماندگی، توهین و غیره بیان می‌شود. در این پژوهش نتایج نشان می‌دهد افزایش به‌کار بردن نفرین با اعتقادات مذهبی در یک ردیف نیست به این دلیل که نفرین کردن در اسلام ناپسند شمرده شده است و در مقابل، زبان انگلیسی فاقد چنین کنشی است. نتایج نشان‌دهنده این است که جوامع جمع‌گرای ایرانی که به نسبت تمایل بیشتری به برقراری ارتباط دارند، بیشتر از نفرین استفاده می‌کنند. اما در غرب به دلیل فردگرایی و نشان ندادن افکار شخصی خود، کمتر به استفاده از نفرین می‌پردازند و در مقایسه این دو زبان باید گفت انگلیسی‌ها هنگام عصبانیت صراحت کلام بیشتری دارند اما ایرانیان هنگام خشم سخن خود را در لفافه بیان می‌کنند.

پیش‌قدم و وحیدنیا (۱۳۹۴) به مقایسه دعا در فیلم‌های ایرانی و انگلیسی در قالب الگوی هایمز پرداخته‌اند و معتقدند دعا در فیلم‌های انگلیسی با اهدافی مانند آرزوی سلامتی، آرزوی خیر، طلب مغفرت و غیره به‌کار می‌رود. از آنجایی که ایرانیان با انگیزه و نیت تشکر، دعای خیر می‌کنند این امر نشان‌دهنده قدردان بودن آن‌هاست. با توجه به بررسی‌های صورت‌گرفته باید بیان کرد شرقی‌ها در به‌کار بردن دعا به روحیه جمع‌گرایی اهمیت می‌دهند، بنابراین در حق یکدیگر دعا می‌کنند اما غربی‌ها به روحیه فردگرایی تمایل دارند و در مکالمات پیام‌های خود را واضح و صریح بیان می‌کنند. ضمن اینکه ایرانیان با توجه به اعتقادات خود دعا کردن را نوعی ارزش و احترام دانسته و از آن بهره می‌جویند.

در پژوهشی دیگر پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۶) به بررسی زیاهنگ «نمی‌دانم» در پرتوی الگوی هایمز پرداخته‌اند و معتقدند این زیاهنگ با اهدافی مانند اجتناب از صراحت، اجتناب از قبول مسئولیت، نشان‌دادن عدم اطمینان، همچنین نشان‌دادن عدم برخورداری از دانش و اطلاعات مورد نیاز به‌کار می‌رود که در مقایسه با زبان انگلیسی مواردی نظیر اعلام ناتوانی در فراهم کردن اطلاعات درخواستی، پرهیز

از قضاوت و همچنین پرهیز از مخالفت صریح و غیره انگیزه‌هایی است که در این زیاهنگ به کار می‌رود.

واکاوی عبارت ناز کردن و ترکیب‌های حاصل از آن در زبان فارسی در پرتوی الگوی هیجامد توسط پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهانی و طباطبایی فارانی (۱۳۹۶) نشان می‌دهد که زیاهنگ ناز کردن به‌شدت در سطوح بالایی از هیجامد قرار دارد؛ یعنی حس و هیجان افراد جامعه ایران نسبت به آن زیاد است و این زیاهنگ با بسامد بالایی در جامعه ایرانی رواج دارد. نتایج این پژوهش نشان داد زیاهنگ ناز کردن در موقعیت‌های رسمی کاربرد محدودی به‌نسبت موقعیت‌های غیررسمی دارد. این زیاهنگ دارای اهدافی مانند حفظ معیارهای ادب، رد کردن درخواست و غیره با لحن مشخص تحسین‌آمیز، توصیفی، غرورآمیز و شوخی و غیره و همچنین ابزار گفتاری و قوانینی که بیانگر عواطف و احساسات افراد و نشانگر زیبایی و لطافت است.

پژوهشی با موضوع بررسی زیاهنگ بلاتکلیف‌شدگی با استفاده از عبارات تقابلی دوگانه در پرتوی الگوی هایمز توسط پیش‌قدم و ابراهیمی (در حال چاپ) انجام شده است که نشان می‌دهد زیاهنگ بلاتکلیف‌شدگی دارای اهدافی مانند ناز کردن، عدم اطمینان، مسئولیت‌گریزی و غیره است و در بافت‌های عمومی و خصوصی و رسمی و غیررسمی مورد بررسی است. در این پژوهش نتایج بر آن است که عبارات تقابلی دوگانه همانند نمی‌دانم این کار را انجام دهم یا ندهم، آیا ازدواج کنم یا نکنم و... توسط افرادی به کار می‌رود که انجام کار برای آنان استرس‌زا و همچنین مخاطره‌آمیز باشد و این بلاتکلیفی فرصت فکر کردن را از آنان بگیرد و آرامش را از بین ببرد. در نهایت فرد به دلیل ماندن در این شرایط به یک طرف متمایل شده و در حالت تعلیق می‌ماند و دچار پریشانی و مردد شدن می‌شود. به نظر می‌رسد جامعه ایران به دلیل در نظر گرفتن صلاح افراد در بیان نظر خود توقف کرده و مصلحت گفتن جمله را در نظر می‌گیرند و در بیان عقیده خود نظر جمع را حائز اهمیت می‌دانند. در پژوهش پیش‌قدم، درخشان، جتئی عطایی (۱۳۹۹) زیاهنگ زن‌سالاری و مردسالاری در دهه‌های ۱۳۶۰ و ۱۳۹۰ بررسی شده و کاربردهای زیاهنگ مردسالاری و زیاهنگ

زن‌سالاری برشمرده شده است. با بررسی فیلم‌های دهه ۱۳۶۰ اهداف زیاهنگ مردسالاری به موارد تهدید، زورگویی، عصبانیت، فخرفروشی و غیره تعلق گرفته و با بررسی فیلم‌های دهه ۱۳۹۰ اهداف به‌کارگیری زیاهنگ زن‌سالاری به موارد شکایت کردن، غر زدن، کنایه زدن، جلب توجه کردن و غیره است که با لحن‌هایی از قبیل تهدیدآمیز، متکبرانه، دلسوزانه و غیره به‌کار می‌رود. همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد هنجارهای گفتمان مردسالاری شروع کردن گفتگو، قدرت‌گرایی، مردنگری، قطع کلام زن و غیره را در بر می‌گیرد. در مقابل، هنجارهای گفتمان زن‌سالاری، غر زدن، قطع کلام شوهر، پرخاش کردن و... را شامل می‌شود. به‌نظر می‌رسد زیاهنگ‌های مردسالاری در دهه‌های ۱۳۶۰ و ۱۳۹۰ کمتر شده و رفته‌رفته جای خود را به زیاهنگ زن‌سالاری داده است. در جامعه کنونی این‌گونه به‌نظر می‌رسد که از زن‌سالاری به کودک‌سالاری پیش می‌رویم و تسلط کودکان به والدین بیش از پیش مشاهده می‌شود.

در پژوهشی دیگر از زیاهنگ پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهانی و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۹) به گفتمان شناسی واژه مرگ پرداخته‌اند و اذعان دارند که ایرانیان بیشتر مرگ‌اندیش و مرگ‌طلب هستند و کمتر به شادی و زندگی می‌اندیشند. بعضی افراد معتقدند نوع نگرش به مرگ، بسته به مکان، زمان، فرهنگ، جهان‌بینی و نوع باور هر انسان نسبت به دیگری متفاوت است. زیاهنگ مرگ‌محوری در موقعیت‌های غیررسمی از نوع هم‌تراز بیشتر از موقعیت‌های رسمی کاربرد دارد و همچنین اهدافی نظیر نفرین، دعا، توهین، بیان احساسات و... را در نظر دارد که با لحن‌های خشونت و توهین‌آمیز و محبت‌آمیز و غیره به‌کار می‌رود. ابزار این گفتمان درحالت گفتاری بیشترین کاربرد را دارد و در بیان قوانین گفتمان باید بیان کرد شادی‌گریزی ایرانیان و مرگ‌اندیش بودن و عادت مرده‌پرستی باعث شده تا کمتر به آغاز و زندگی فکر کنند و این نوع زیاهنگ را در انواع گفتمان شعر، نثر، ضرب‌المثل و غیره می‌توان یافت. نتایج حاصل از گفتمان‌شناسی مرگ و عبارات زبانی هم‌معنا علاوه بر اینکه گسترش این قطعه زبانی را در موقعیت‌های مختلف بیان می‌کند، فلسفه ممات و مرگ را پررنگ‌تر از حیات و زندگی در تولیدات زبانی می‌داند.

نگاهی کلی به این دست از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در حوزه مطالعات جامعه‌شناختی و زیاهنگ تحقیقات گسترده‌ای انجام شده است اما تاکنون بررسی زیاهنگ مدرک‌ستایی مغفول مانده که پژوهش حاضر تلاش می‌کند به بررسی این زیاهنگ در بافت‌های موقعیتی زبان فارسی بپردازد.

۳. چارچوب نظری پژوهش

الف. مفهوم زیاهنگ

همان‌گونه که ذکر شد، مفهوم زیاهنگ نخستین‌بار توسط پیش‌قدم (۱۳۹۱) مطرح شده است. وی همانند پیازه^۱ زبان را محصول فرعی توانایی‌های فکری انسان می‌داند و با توجه به تفکرات ویگوتسکی^۲ (۱۹۸۷) که تفکر را همگام و همسو با تولید زبان می‌داند، معتقد است انسان با زبان می‌اندیشد و بدون زبان تفکر ممکن نیست. بنابراین، هرچه این واسطه ظریف‌تر و دقیق‌تر باشد اندیشه نیز به همان میزان دقیق‌تر می‌شود. وی اذعان می‌دارد هنگامی که زیاهنگ‌ها بررسی و کشف شوند، می‌توان به فرهنگ پنهانی و مستتر جامعه پی برد. «زیاهنگ‌ها در طول تاریخ در زبان مادری ایجاد شده و هر کدام ممکن است در بستر اجتماع خط‌مشی فکری و روانی خاصی ایجاد نموده باشند» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱، ص. ۵۳). دلیل نام‌گذاری زیاهنگ به این نام به گفته پیش‌قدم (۱۳۹۱) این است که زیاهنگ به معنای نمایش فرهنگی از یک زبان است و علم بررسی آن «فرهنگ کاوی» نامیده می‌شود. با بررسی‌های صورت‌گرفته در عبارات زبانی نحوه خردورزی و فرهنگ فکری افراد یک کشور مشخص می‌شود و همچنین فرهنگ درست و غلط آنان در خصوص مفاهیم زبانی آشکار می‌شود.

۴. ۲. الگوی SPEAKING هایمز

الگوی هایمز (۱۹۶۷) گفتمان‌های مختلف را مورد واکاوی قرار داده و عوامل مؤثر بر تعامل میان افراد را بررسی می‌نماید (پیش‌قدم و نوروز کرمانشاهی، ۱۳۹۲).

1. Piaget

2. Vygotsky

هایمز (۱۹۷۲، ص. ۲۷۷) «با بسط زبانی، صحت یک صورت زبانی را تنها به صورت دستوری کافی ندانسته بلکه کاربرد صحیح آن را در چارچوب قوانین و قراردادهای اجتماعی و فرهنگی نیز ضروری می‌داند. این روش بررسی و توصیف کاربرد صورت های زبانی و توانش ارتباطی^۱ روش قوم‌نگاری ارتباط^۲ نام گرفته است. در چارچوب این روش، واحد بررسی و تحلیل زبان تنها جمله نیست، بلکه رویداد گفتاری است. رویداد گفتاری یک تعامل اجتماعی است که در آن زبان نقشی عمده ایفا می‌کند. این مدل چندوجهی است و کارکردهای اجتماعی واژگان را در موقعیت‌های زمانی و مکانی، با اهداف مشخص، ترتیب عملکرد و ابزار و قوانین گفتمان با تصویر دقیقی و مبتنی بر واقعیت ارائه می‌دهد (پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهانی و طباطبایی فارانی، ۱۳۹۶). در واقع این الگو به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که تعامل میان افراد و حتی پرسش‌های مطرح‌شده توسط دیگران را مد نظر قرار دهد و بررسی می‌کند فرد در چه موقعیتی با چه هدفی، در چه نوعی و با چه لحن مشخصی سخنان خود را ارائه می‌دهد. این عوامل براساس مدل مطرح‌شده به ۸ گروه به شرح زیر تقسیم‌بندی می‌شوند:

۴. ۲. ۱. **موقعیت زمانی و مکانی**^۳: «به زمان و مکانی که گفتمان در آن شکل می‌گیرد و به‌طور کلی به موقعیت فیزیکی هر گفتمان اشاره دارد» (هایمز، ۱۹۶۷، ص. ۴۱). با توجه به مکان و زمان، گفتمان را می‌توان به دو گروه تقسیم‌بندی کرد: ۱. عمومی و رسمی؛ ۲. خصوصی و غیررسمی.

۴. ۲. ۲. **شرکت‌کنندگان**^۴: اطلاعات لازم در مورد شرکت‌کنندگان شامل سن، جنسیت، ملیت و ارتباط میان آن‌ها می‌باشد و با در نظر گرفتن وضعیت قدرت و فاصله شرکت‌کنندگان در یک گفتمان ممکن است در چهار موقعیت مختلف به شرح زیر قرار بگیرند (هایمز، ۱۹۶۷).

-
1. communicative competence
 2. ethnography of communication
 3. setting
 4. participants

۱. هم‌تراز و رسمی (دو استاد دانشگاه)؛

۲. هم‌تراز و صمیمی (دو دوست قدیمی)؛

۳. نابرابر و رسمی (رئیس و کارمند)؛

۴. نابرابر و صمیمی (استاد و دانشجو).

۴.۲.۳. هدف^۱: هدف از بیان عبارات و پرسش‌های صورت گرفته متفاوت خواهد بود و بسته به شرایط اجتماعی و موقعیت‌های اجتماعی برای افراد متفاوت است (هایمز، ۱۹۶۷). این اهداف در این الگو برای تک‌تک افراد باید مورد واکاوی قرار گیرد. «هدف نهفته در بیان یک عبارت در گفتمان ممکن است در شرایط مختلف تغییر کند. در حقیقت شرایط گفتمان، تعیین‌کننده هدف آن گفتمان خواهد بود. در مدل هایمز نه تنها هدف گفتمان بلکه اهداف هر یک از شرکت‌کنندگان در آن گفتمان نیز باید در نظر گرفته شود» (پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۶، ص. ۱۳).

۴.۲.۴. ترتیب عملکرد^۲: گافمن^۳ (۱۹۷۱) معتقد است ترتیب گفتمان در برگیرنده اطلاعاتی در مورد ترتیب اعمال شرکت‌کنندگان شامل بررسی نقش/کارکرد بخش‌های آن گفتمان می‌باشد. در تعامل و گفتگوی شرکت‌کنندگان ترتیب و توالی وجود دارد که در هنگام بررسی به آن ترتیب و توالی توجه می‌شود.

۴.۲.۵. لحن^۴: «وارداف^۵ (۲۰۱۰) لحن را شیوه و چگونگی بیان یک گفته تعریف می‌کند که می‌تواند دلسردکننده، جدی، دقیق، مهربان، طعنه‌آمیز، طنزآلود و.. باشد». آنان بر این باورند بین لحن و نوع گفتمان ارتباط برقرار است اما برقراری چنین ارتباطی از نظر ساویل^۶ (۲۰۰۳) ضروری نیست. برای مثال، ممکن است

1. end

2. act sequence

3. Goffman

4. key

5. Wardhaugh

6. Saville-Troike

شخصی داستان طنزآمیز را با لحن هیجانی تعریف کند یا داستان ترسناکی را با لحن خنده و طنز بیان کند.

۴. ۲. ۶. ابزار گفتمان^۱: ابزار گفتمان چگونگی انتقال آن را در بر می‌گیرد که این ابزار می‌تواند شفاهی، نوشتاری، تلگرافی یا هر نوع دیگری باشد (هایمز، ۱۹۶۷) اما در اغلب موارد در یکی از دو صورت گفتاری و نوشتاری می‌باشد.

۴. ۲. ۷. قوانین گفتمان^۲: منظور از قوانین گفتمان مشخصه‌هایی است که می‌توان به گفتمان نسبت داد؛ برای مثال قطع کردن صحبت دیگری یا بلند صحبت کردن از جمله مشخصه‌های توصیف‌کننده گفتمان می‌باشند (هایمز، ۱۹۶۷).

۴. ۲. ۸. نوع گفتمان^۳: هایمز (۱۹۷۴) شعر، ضرب‌المثل، معما، سخنرانی، اسطوره، داستان و مکالمه را انواع گفتمان می‌بیند.

۵. روش پژوهش

۵. ۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۱۵ گویشور زن (۹۵ نفر) و مرد (۵۵ نفر) با سطح تحصیلات دیپلم (۳۸ نفر)، کارشناسی (۷۳ نفر)، کارشناسی ارشد (۳۶ نفر) و دکتری (۳ نفر) با شرایط سنی ۱۵ تا ۲۵ (۸۱ نفر)، ۲۵ تا ۳۵ (۳۷ نفر)، ۳۵ تا ۴۵ (۲۵ نفر) و ۴۵ به بالا (۷ نفر) با شغل محصل (۶۲ نفر)، آزاد (۳۷ نفر)، دولتی (۳۵ نفر) و خانه دار (۱۶ نفر) هستند که شرایط اجتماعی آنان متوسط (۱۳۳ نفر)، ضعیف (۱۰ نفر) و بالا (۷ نفر) می‌باشد. لازم به ذکر است شرکت‌کنندگان از استان‌های خراسان رضوی (مشهد، نیشابور و سبزوار)، گلستان (گرگان)، خراسان جنوبی (طبس)، کرمان (سیرجان)، آذربایجان شرقی (تبریز) و تهران (پاکدشت) می‌باشند.

1. instrumentalities

2. norms

3. genre

۵. ۲. شیوه تحلیل داده‌ها

ابتدا سؤالاتی به شرح زیر از شرکت‌کنندگان با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته پرسیده شد:

۱. به نظر شما در جوامع امروزی مدرک تحصیلی به چه میزان اهمیت دارد؟
 ۲. به نظر شما مدرک تحصیلی مهم‌تر است یا مهارت‌ورزی؟ دلیل خود را بیان کنید.
 ۳. به نظر شما مدرک تحصیلی به چه میزان در کسب حرفه یا شغل مورد نظر تأثیر دارد؟
 ۴. به نظر شما مدرک تحصیلی بیشتر در نظر مردان حائز اهمیت است یا زنان؟ چرا؟
 ۵. آیا مدرک تحصیلی در ارتقای جایگاه اجتماعی افراد مؤثر است؟ مثال بزنید.
 ۶. به نظر شما چه ارتباطی میان میزان احترام دیگران و مدرک تحصیلی وجود دارد؟ مثال بزنید.
 ۷. افراد در کسب مدرک تحصیلی چه اهدافی را مد نظر قرار می‌دهند؟
 ۸. به نظر شما مدرک تحصیلی افراد در چه زمان و مکانی دارای اهمیت است؟
- افراد شرکت‌کننده به صورت شفاهی به سؤالات پاسخ دادند. این مصاحبه در مراکز دولتی، خدماتی، مشاغل آزاد، آموزشگاه‌ها و در بین افراد محصل انجام شد و پاسخ آنان به صورت سیستمی ذخیره شد، همچنین این مکالمات در موقعیت‌های رسمی و غیررسمی انجام شد. تلاش بر آن بوده است تمام مکالمات در مکان‌های مختلف ثبت شده و در روند پژوهش آورده شود. لازم به ذکر است علاوه بر انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، مکالماتی در باب مدرک‌ستایی صورت گرفته است. پس از پیاده‌سازی داده‌ها بر روی کاغذ، در پرتوی الگوی هایمز تحلیل شدند. در مجموع

حدود ۱۵۰ گفتمان و پاسخ و ۵۰ مکالمه تا اشباع داده‌ها^۱، جمع‌آوری شده است (اشباع به این معنی است که اطلاعات جدیدی به پژوهش اضافه نشود (یین^۲، ۲۰۱۰).

۶. یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه مدرک‌ستایی (بیش از حد مهم دانستن مدرک تحصیلی) در جوامع کنونی رایج است، نگارنده پژوهش حاضر بر آن است گفتمان‌های بین افراد با دو جنسیت زن و مرد را به عنوان نمونه کوچکی از جامعه آماری بررسی کرده بیند افراد در چه شرایطی، با چه گفتمان‌هایی و چه اهدافی این زبانهنگ را به‌کار برده‌اند. افزون بر این، جامعه آماری این پژوهش به مخاطب این امکان را خواهد داد که بداند گفتمان مدرک‌ستایی در میان چه اقشاری با چه سنی و چه مدرک تحصیلی و موقعیت اجتماعی‌ای بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. لازم به ذکر است علت انتخاب الگوی SPEAKING این بوده است که به‌نظر می‌رسد با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه زبانهنگ، این الگوی ارتباطی به نسبت الگوهای دیگر موفق‌تر عمل کرده است و زبانهنگ‌ها در قالب آن به‌راحتی قابلیت بررسی و تحلیل دارند. در ادامه یافته‌های پژوهش براساس اجزای این الگو مد نظر قرار می‌گیرند:

۶.۱. موقعیت زمانی و مکانی: براساس آنچه بیان شد، موقعیت زمانی مکانی

ممکن است به‌صورت عمومی/رسمی یا خصوصی/غیررسمی باشد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد زبانهنگ مدرک‌ستایی بیشتر در موقعیت‌های غیررسمی/خصوصی به‌کار می‌رود.

الف. موقعیت خصوصی و غیررسمی: این زبانهنگ در مهمانی‌های دوستانه،

خانوادگی، رستوران، فروشگاه‌ها و محل کار کاربرد داشته است.

مثال ۱ (مکالمه بین دو دوست صمیمی):

دوست ۱: این روزا اگه مدرک نداشته باشی بهت زن نمیدن.

1. data saturation

2. Yin

دوست ۲: آره والا، هر جا میری اول می‌پرسن مدرکت چیه؟! انگاری اگر مدرک نداشته باشی دیگه بی‌سوادى و درک پایین‌تری داری.

دوست ۱: قبول دارم که تحصیل‌کرده باشی خیلی بهتر می‌تونی شرایط رو درک کنی!

همان‌گونه که مشاهده می‌شود مکالمه بین دو دوست در موقعیت مکانی محل کار یکی از آنهاست و با توجه به موقعیت زمانی و مکانی از نوع خصوصی و غیررسمی است. لازم به ذکر است که موقعیت زمانی مهم دانستن مدرک تحصیلی، زمان ازدواج است.

مثال ۲ (مکالمه بین مادر و فرزند):

فرزند: مامان چقدر عجله داری برای ازدواج من. اما من فعلاً قصد ازدواج ندارم.

مادر: چرا آخه؟ می‌دونی که هرچی سنت بیشتر بشه انتخاب همسر هم برات دشوارتر می‌شه؟

فرزند: چون دلم می‌خواد تحصیلاتمو ادامه بدم و می‌دونم که آینده خوبی پیش رو دارم با توجه به پشتکارم و توقع هم می‌ره یه آدم تحصیل‌کرده بیاد خواستگاریم.

در نمونه مذکور، گفتگوی صورت‌گرفته در موقعیت مکانی منزل و به‌صورت خصوصی و غیررسمی انجام پذیرفته است. باید گفت که در این مکالمه موقعیت زمانی، زمان فرارسیدن ازدواج فرزند است.

ب. عمومی/رسمی: این گفتگو می‌تواند در محل کار افراد، دانشگاه‌ها، مراکز آموزشی و... در ملأ عام صورت گیرد. مثال ۱ (مکالمه بین ارباب رجوع و مسئول دفتر):

مسئول دفتر: آقای محترم مدرک تحصیلی شما چیه؟

ارباب رجوع: مدرک لیسانس دارم.

مسئول دفتر: کمترین مدرک برای کسب این شغل لیسانس است. به شما خبر می‌دیم، لطفاً یه شماره تماس بنویسید.

در نمونه فوق، مکالمه در موقعیت رسمی و عمومی صورت گرفته و اهمیت مدرک در کسب موقعیت شغلی بهتر را بیان می‌کند.

مثال ۲ (مکالمه بین دو همکار):

همکار ۱: جناب، شما دیگه چرا این حرف رو می‌زنید؟ شما که بهتر می‌دونید من در این شغل مهارت بالایی دارم و لیاقت بالاتری دارم نسبت به فلانی!
همکار ۲: بله البته، اما مثل اینکه تحصیلات تو شرکت ما حرف اول رو می‌زنه اونم برای آشنایان!

در نمونه ذکرشده، موقعیت مکانی، محل کار و رسمی و عمومی بوده و در موقعیت زمانی برای کسب شغل، ستایش مدرک در این بافت در مقابل مهارت قرار می‌گیرد.

۲.۶. شرکت‌کنندگان: با توجه به بررسی‌های صورت‌گرفته در پرتوی الگوی هایمز، شرکت‌کنندگان شامل چهار دسته می‌شوند که عبارت‌اند از: هم‌تراز و صمیمی، هم‌تراز و رسمی، نابرابر و رسمی، نابرابر و صمیمی.

الف. هم‌تراز و صمیمی

مثال ۱ (خواهر و خواهر):

خواهر ۱: آبجی من بشم آینه عبرتت، یادته چقدر عجله داشتم برای ازدواج؟ انگاری چه خبره! اما به نظر من تو کار خیلی خوبی کردی که تا الان به تحصیل فکر کردی.

خواهر ۲: درسته من تحصیلاتمو ادامه دادم، اما تو اگه به درس خوندن واقعاً علاقه می‌داشتی نباید ول می‌کردی درستو! تو ازدواج رو مانعی برای تحصیل دیدی در صورتی که می‌تونستی بخونی و قطعاً الان جایگاهت از من بهتر بود؛ چون برای گذران وقت درس نمی‌خوندی؛ اما چه حیف که ازدواج دست و پاتو بست!

مثال ۲ (دوست و دوست):

دوست ۱: من که درسمو می‌خونم و از ایران می‌رم، همون‌کاری که دختر عمه‌ام کرد، اینجا آدم پیشرفتی نداره والا!

دوست ۲: اما عزیزم تو آگه واقعاً نیتت درس خوندن و خدمت به مردم جامعه‌ات باشه موندنی می‌شی و به همین مردم خدمت می‌کنی. مگه کم دکتر و متخصص داشتیم که بهشون پیشنهاد دادن؟ اما اونا با علاقه درس خوندن و به اون درجه رسیدن که به همین کشور خدمت کنن. تو رفیق صمیمی من هستی و می‌شناسمت، می‌دونم واسه چیز دیگه‌ای می‌خوای بری اونور!

در این دو نمونه، مدرک‌ستایی اغلب در حوزه تشکیل زندگی و ازدواج صورت گرفته است. همچنین افراد با تصور اینکه شرایط بهتری را در زندگی تجربه کنند با نیت مهاجرت تحصیلات خود را ادامه می‌دهند.

ب. هم‌تراز و رسمی

مثال ۱ (همکلاسی و همکلاسی):

همکلاسی ۱: من از علاقه‌م به شما مطمئنم و تو زندگی این‌قدر تا بحال مطمئن نبودم به تصمیم؛ اما چیزی که هست، نمی‌خوام با شهرستان اومدنتون مانع پیشرفتتون در راه علم باشم. هردوی ما راه سختی که تحصیل داشت برامون، رفتیم و مطمئنم شما لایق بهترین جایگاه هستید. اما این جایگاه خوب داره شمارو از من می‌گیره متأسفانه!!!

همکلاسی ۲: بهتره که در تصمیم‌گیری برای این موضوع عاقلانه بریم جلو و انتخاب آگاهانه‌ای داشته باشیم با توجه به شرایطی که برامون پیش اومده.

مثال ۲ (همکار و همکار):

همکار ۱: من از وقتی ترفیع درجه گرفتم، دیگه به خودم نمی‌بینم که با ارباب رجوع‌هایی سروکله بزنم که فقط حوصله سر می‌برن از آدم.

همکار ۲: اما شما متعهد هستید و باید به وظیفه‌تون عمل کنید. حتی اگر سروکله زدن با ارباب رجوع‌های این‌چنینی باشه!

در این روابط افراد به دلایلی مانند بالارفتن تحصیلات آکادمیک و گاهی اوقات هم برای پز دادن به یکدیگر به مدرک تحصیلی اهمیت می‌دهند. همچنین کسب مدرک با نیت کمک و خدمت به انسان‌ها گاهی گذشتن از خواسته‌های فرد دیگر می‌باشد.

ج. نابرابر و صمیمی

مثال ۱ (پدر و فرزند):

پدر: پسر من تا اوادم بفهمم درس چیه و چقدر بهش علاقه دارم، پدرم فوت کرد و من بودم و دوتا برادر کوچیکتر از خودم که مجبور بودم نان آور خانواده بشم، چون بزرگتر بودم، اما هیچوقت نداشتم عموهات از تحصیل جا بمونن. فرزند: آقاجون، عموهای من زندگی و موفقیت الانشونو مدیون فداکاری شما هستن، چون شما از درستون گذشتین تا اونا به جایگاههای والایی که الان دارن برسن.

مثال ۲ (رئیس و مستخدم):

رئیس: آقای محسنی شما چندین ساله دارید برای ما تو این شرکت کار می کنید و از جهت مهارتی که دارید به این کار مطمئنم. برای همین می خوام بهترین جایگاه رو در این شرکت به دست بیارید؛ چون لیاقتشو دارید. اما لازمه اش داشتن مدرک تخصصی تون هست. می دونید که من اهل پارتی بازی نیستم. اما این فرصت رو در اختیار شما می دارم.

مستخدم: خیلی ممنون آقای رئیس، بله شمارو چندین ساله می شناسم و می دونم موفقیتتون در کار تولید بخاطر انتخابهای درستتون بوده. در این روابط اهمیت مدرک اکثراً برای آینده نگری و کسب شغل بهتر و موقعیت اجتماعی والا مد نظر است.

د. نابرابر و رسمی

مثال ۱ (استاد و دانشجو):

استاد: ببینید دانشجویان عزیز، لازمه موفقیت در آینده شغلی داشتن تخصص کاری در حوزه شغل مربوطه هست و این تخصص شامل داشتن سواد و مهارت مربوط به اون شغل می شه و پشتکار داشتن در این راه! دانشجو: اما استاد امروزه همه چی پارتی بازی شده، دیگه همه آشنایای خودشونو میذارن سر میز مدیریت و کارمندی!

استاد: شما این دو رو در کنار هم داشته باشید و این نوع طرز فکر رو کنار بذارید، بیکار نخواهید ماند. پیدا می‌شن کسانی که ارزش ویژه‌ای برای افراد باسواد و متخصص قائلن!

مثال ۲ (دکتر و بیمار):

بیمار: خانم دکتر منشی‌تون واقعاً انسان موجه و مناسبی هستن، برخورد خیلی خوبی دارن. من که با ایشون خیلی راحت‌م. مشخصه که فرد تحصیل‌کرده و مؤدبی هستن. بهتون تبریک می‌گم!

دکتر: خیلی ممنونم، حق با شماست! ایشون تنها مسئول کارهای اداری نیستن بلکه دارن درس‌شونو می‌خونن و هدف مشخصی دارن.

در این روابط اهمیت مدرک برای آن است که افراد عقیده دارنند تحصیلات، بهتر اندیشیدن را در پی دارد و اغلب موارد برخورد بجا و مناسب نشان‌دهنده درس‌خوانده بودن است. همچنین سواد در کنار تخصص معنای صحیح خود را می‌یابد.

۳.۶. هدف: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد افراد با اهداف گوناگونی زیاهنگ مدرک‌ستایی را به‌کار می‌برند که در زیر بدان‌ها پرداخته می‌شود:

۱. کسب علم

مثال: درس و تحصیلات برای من خیلی مهمه و بهش علاقه دارم چون پیامبر هم فرمودن ز گهواره تا گوردانش بجوی.

۲. به‌دست‌آوردن آینده‌ای روشن‌تر

مثال: دکترامو بگیرم خیلی بهتر می‌تونم شغل پیدا کنم، این همه درس نخوندم که بشینم تو خونه، با پشتکار آینده خوبی در انتظارمه.

۳. پول/کسب درآمد

مثال: اگه بتونم مدرک ارشدمو بگیرم، ارتقای جایگاه شغلی می‌گیرم و طبیعتاً افزایش حقوقم دارم.

۴. پیدا کردن شغل مناسب

مثال: این روزا تو ادارات به مدرک تحصیلی خیلی اهمیت میدن تا مهارت. من به چشم خودم دیدم اونی که مدرک تحصیلی بهتری داشت رو استخدام کردن.

۵. پز دادن

مثال: دیدی فلانی تا لیسانس شو گرفت خانوادش چه جشنی براش گرفتن؟ هرکی ندونه فکر می‌کنه مدرک دکتراشو

تو دانشگاه کمبریج گرفته! یه مدرک لیسانسه دیگه. این همه سر و صدا نداره.

۶. فرصت‌های مناسب برای ازدواج

مثال:

دوست ۱: پسر تو هنوز سربازی تم نرفتی که، درگیر لیسانست هستی؟

دوست ۲: آره، آخه دختری که می‌خوام باهاش ازدواج کنم، خیلی به تحصیلات اهمیت می‌ده و شرط ازدواج مون شده گرفتن مدرک لیسانس!

۷. کسب موقعیت اجتماعی

مثال: من تو اداره‌ای که کار می‌کنم با مدرک ارشدم برام احترام زیادی قائل هستن خدا رو شکر، اگرچه که موقعیت شغلی آنچنان بالایی ندارم و فقط مسئول دفترم.

۸. امید به استخدام در مراکز دولتی

مثال: دختر خوش‌بخت، هم مدرک ارشد داری، هم داری برای استخدامی می‌خونی، قطعاً اولویت پذیرش شما بیشتره تا ما!

۹. پیدا کردن همسر تحصیل کرده

مثال: مگه نگفتم بهت؟! به خانوادم گفتم دیگه اجازه ندن خواستگار وارد خونمون بشه مگر اینکه تحصیلاتش کمتر از ارشد نباشه! من خودم تحصیل کرده‌ام، دنبال یکی می‌گردم که هم سطح خودم باشه.

۱۰. علاقه

مثال: من از وقتی دانشجوی شهرستان شدم، فقط سختی دیدم تو این سرما و گرما. دوستانم میگن انتقالی بگیر بیا شهر خودمون، اما خرج تحصیل رو از کجا بیارم؟

با همه این سختی‌ها اما از درس زده نشدم. چون هدف دارم و مطمئنم با علاقه به اهداف مد نظرم می‌رسم.

۱۱. حسادت و رقابت

مثال:

دختر: چرا تو این خانواده همه امتیازها رو به مریم میدی؟ تحصیل تو هر دانشگاهی، همش مریم. بهترین انتخابا همه برای مریم!

مادر: اما تو خودت خوب می‌دونی ما به مریم هر امتیازی هم بدیم اون جایگاهی که لیاقتشو داره رو به دست میاره! مثل همین، انتخاب درس خوندن تو هر دانشگاهی رو بهش دادیم، اما جایگاهش دولتی خوندن بود و موفق هم شد.

۱۲. رسیدن به مدارج بالا

مثال: تو خانواده مادری‌مون، همه دخترا پی ازدواج رو گرفتن و رفتن تو همون زندگی که توقع شو داشتن، خدا رو شکر که خوشبختن. اما تو از همون اول قانع نبودی به این طور زندگی کردن! همه هم شاهد به اینجا رسیدنت بودن. الانم یکی از اعضای خانواده ما شده افتخار خانواده و فامیل و خودت خوب می‌دونی که احترام خاصی برات قائلن.

۱۳. چشم‌وهم‌چشمی

مثال: مامان تو که این قدر خانواده خواهرتو می‌زنی تو سر من، میگی بین چقدر دخترخاله‌ات موفقه! خوبه که به زندگی شونم نگاه کنی، بعد اینهمه سال نشناختی شون که هر کار حتی کوچیکی انجام میدن فقط و فقط برای نشون دادن جلوی چشم مردم؟ اما دوست داری منم همون جور تو دهن مردم بیفتم. ولی من اگرم درس بخونم برای خودم و آینده بهترم می‌خونم نه برای نشون دادن مدرکم به بقیه!

۱۴. کسب رضایت‌مندی دیگران مانند والدین

پدر: پسر من این داداش بزرگت هرچقدر بهش گفتم درستو بخون که موفق بشی، مایه افتخارم بشی، گفت من علاقه ندارم به درس خوندن بابا! تو بخون پسر من بلکه تو بشی مایه سربلندیم.

فرزند: بابا افتخارت فقط درس خوندن بچه‌هاته؟ اما یادت باشه داشتن پسرای سالم و بایمانم می‌شه افتخار باشه! اگرچه که ما نخوندیم و علاقه به تحصیل نداشتیم! اما خواهرمون داره مدارج تحصیلی رو طی می‌کنه و قطعاً موفق خواهد بود. چون علاقه به کسب علم داره و شما رو هم به آرزوتون می‌رسونه!

در مجموع اهداف زبانهنگ مدرک‌ستایی را می‌توان به شرح ذیل دسته‌بندی نمود:

جدول ۱. اهداف کلی زبانهنگ مدرک‌ستایی

اهداف زبانهنگ مدرک‌ستایی	
۱. کسب علم	۸. امید به استخدام در مراکز دولتی
۲. به‌دست‌آوردن آینده‌ای روشن‌تر	۹. پیدا کردن همسر تحصیل‌کرده
۳. پول/کسب درآمد	۱۰. علاقه
۴. کسب شغل بهتر	۱۱. حسادت و رقابت
۵. پزدادن	۱۲. رسیدن به مدارج بالا
۶. فرصت‌های مناسب برای ازدواج	۱۳. چشم‌وهم‌چشمی
۷. کسب موقعیت اجتماعی	۱۴. کسب رضایت دیگران مانند پدر و مادر

۶. ۴. **ترتیب عملکرد:** همان‌طور که گفته شد در مکالمات ترتیبی وجود دارد که عملکرد افراد را بررسی می‌کند. لزوماً این ترتیب عملکرد با نشانه یا عددگذاری و اکثر اوقات با بیان جایگاه فرد ترتیب خود را نمایش می‌دهند.

برای نمونه:

دانشجو: استاد امروزه دیگه کسی که تحصیل می‌کنه، هر نیتی رو در نظر داره به جز کسب علم برای یادگیری و به‌کار بستن اون علم در زندگیش.

استاد: دانشجویان عزیز اگر توانایی ادامه تحصیل را ندارید لطفاً خودتونو درگیر تحصیلات نکنید، چون لازمه یادگیری علاقه و حوصله است. ضمن اینکه برای علم باید وقت گذاشت تا نتایج مطلوب آن را مشاهده کرد.

۵. ۶. لحن: با توجه به مطالعات صورت گرفته، هر فرد در موقعیت‌های مختلف بسته به شرایط، از لحن‌های متفاوتی استفاده می‌کند که گاه خنده‌آور و طعنه‌آمیز، عصبانی، تهدیدآمیز، جدی و محبت‌آمیز، دلسوزانه، نصیحت‌گرایانه یا نگران است. لحن طعنه‌آمیز:

- آخه رفیق کی به تو زن میده؟! امروزه همه دنبال تیپ و قیافه هستن!
- اتفاقاً رفیق سخت در اشتباهی، من اگرچه تیمم آنچنان خوب نیست، اما هر جا برم و بگم ارشدمو تموم کردم، چشم‌بسته بهم دختر میدن!
- خوشم میاد واقع‌بینی در مورد ظاهر خودت!
لحن عصبانی:

- من لیاقتم بالاتره! که هم تحصیلات دارم هم به کارم آشنا هستم یا تویی که نه از مهارت چیزی می‌فهمی و نه از تحصیلات بالا!
- می‌خواستین شما هم جزو آشناهای آقای مدیر کل باشید!
لحن دلسوزانه:

پدر: پسر من آرزوم اینه که به مدارج بالا برسی و باعث افتخارم بشی.
لحن نصیحت‌گرایانه:

استاد: تو دانشجوی خوبی هستی از دوران کارشناسی خوب می‌شناسمت و می‌دونم که آینده روشنی داری. پس ازت می‌خوام دغدغه‌هایی که باعث میشن نتونی روی درس و تحصیل تمرکز کنی رو بذاری کنار. چون رفته رفته می‌بینی فرصت‌های طلایی از دست رفته و جز پشیمونی هیچ برات نمونده.
لحن نگران:

معلم: دخترم چی شده که نمره‌هاات این‌قدر کم می‌شه؟ تو جزو دانش‌آموزای خوب من هستی. یادت رفته ازت پرسیدم که دوست داری در آینده چکاره بشی، گفتی: خانم دکتر! خانم دکتر ما الان چی شده که تمرکز کافی نداره برای درس خوندن؟!

۶.۶. ابزار: در زیاهنگ مدرک‌ستایی دو حالت وجود دارد که پیام منتقل شود که عبارت‌اند از نوشتاری و گفتاری. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده این نوع زیاهنگ در حالت گفتاری بسیار پرکاربردتر از حالت نوشتاری می‌باشد.

حالت گفتاری:

پدر: دخترم این جایگاه شغلی مناسبی که به‌دست آوردی، حاصل سخت‌کوشی و پشتکاری هست که داری.

فرزند: خیلی ممنون باباجون، هر کس ندونه، شما که خانوادم هستید خبر دارید که چقدر برای کنکور می‌خوندم و منتظر نتیجه‌ی خوبش بودم.

حالت نوشتاری:

پیامبر(ص) می‌فرمایند: اُطْلُبُوا الْعِلْمَ مِنَ الْمَهْدِ إِلَى اللَّحْدِ
ز گهواره تا گور دانش بجوی (آداب‌المُتعلِّمین، ص. ۱۱۱).

۶.۷. قوانین گفتمان: پژوهش‌های صورت گرفته در زیاهنگ مدرک‌ستایی نشان‌دهنده این است که افراد در گفتمان‌های خود زمانی که می‌خواهند مدرک تحصیلی‌شان را با ارزش نشان دهند، از این نوع زیاهنگ استفاده می‌کنند؛ همچنین در زمان ازدواج به مدرک تحصیلی خود تکیه می‌کنند چون احساس می‌کنند تنها با مدرک تحصیلی بالا می‌توانند به خواسته قلبی خود دست یابند، در حالی که این امتیاز در کنار دیگر امتیازهای اخلاقی و رفتاری نمایان خواهد شد. در زمان دیگر برای کسب موقعیت اجتماعی بهتر تحصیلات خود را بزرگ جلوه می‌دهند و اگر تحصیلات آنچنان بالایی نداشته باشند، به‌خاطر کسب موقعیت اجتماعی بهتر، ادامه تحصیل داده‌اند. افراد همچنین برای کسب موقعیت شغلی بهتر به ادامه تحصیل اقدام می‌کنند؛ زیرا همان‌طور که جایگاه شغلی افراد را ارتقا خواهد داد، حقوق و مزایای آنان نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

با تقسیم‌بندی فرهنگ‌ها به دو دسته شرق و غرب، هافستد^۱ (۱۹۹۱) تصویری از فرهنگ جمع‌گرایی شرقی‌ها نشان می‌دهد؛ به این معنا که به ارتباطات اهمیتی بسیاری

1. Hofstede

می‌دهند اما در مقابل، غربی‌ها که فرهنگی فردگرا دارند، اصلی‌ترین دغدغه خود را برآوردن خواش‌های شخصی خود می‌دانند. در مقایسه جمع‌گرایی و فردگرایی می‌توان گفت جمع‌گرایی دیدی کلی به فرد می‌دهد در حالی که فردگرایی دید جزئی به افراد می‌دهد. (پیش‌قدم، ۱۳۹۲، ص. ۲۷)

به گفته هافستد (۲۰۰۱) «بنابر یکی از محورهای طبقه‌بندی فرهنگ یعنی جمع‌گرایی در برابر فردگرایی، آمریکا، بریتانیای کبیر و استرالیا بالاترین رتبه را در مقیاس فردگرایی کسب می‌کنند در حالی که رتبه ایران به سمت انتهای جمع‌گرایی مقیاس میل می‌کند» (نقل در کوتلاکی و سعیدی، ۱۳۹۵، ص. ۳۳). مردم در فرهنگ ایرانی با توجه به خصلت جمع‌گرا بودنشان، عادت دارند زیاهنگ مدرک‌ستایی را در مواجهه با افراد جلوه دهند و در مقابل جمع تصویر بهتری از خود ارائه دهند.

۸.۶. نوع گفتمان: آخرین تقسیم‌بندی الگوی SPEAKING هایمز، نوع گفتمان است که این زیاهنگ بیشتر در انواع گوناگونی از مکالمات نظیر شفاهی، نثر و شعر نیز کاربرد داشته است.

نمونه شعر:

پیامک زد شبی لیلی به مجنون
که هر وقت آمدی از خانه بیرون
بیاور مدرک تحصیلی‌ات را
گواهی‌نامه پی‌اچ‌دی‌ات را
پدر باید ببیند دکترایت

زمانه بد شده جانم فدایت... (شاعر ناشناس)

نمونه از احادیث امام باقر(ع):

لَيْسَ مِنَ اخْلَاقِ الْمُؤْمِنِ الْمَلَقُ وَالْحَسَدُ اِلَّا فِي طَلَبِ الْعِلْمِ

فرد مؤمن نه چاپلوسی کند و نه حسد برد جز در راه تحصیل علم و دانش (تحفه

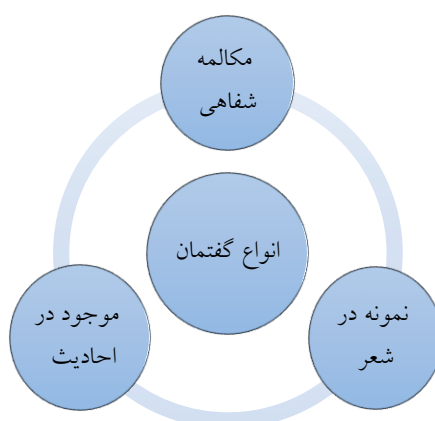
العقول/ترجمه جعفری؛ ج. ۱، ص. ۲۹۷).

مَنْ طَلَبَ الْعِلْمَ تَكَفَّلَ اللَّهُ لَهُ بِرِزْقِهِ

هر که در راه آموختن و فهمیدن دین خدا بکوشد، خداوند خواهش و روزی او را، از جایی که گمانش را هم نمی برد تأمین می کند (طباطبایی، ج. ۸، ص. ۳۰).
نمونه مکالمه شفاهی:

دوست ۱: خوشبخت، من خیلی عجله کردم برای تشکیل زندگی، الان خدا رو شکر زندگی بدی ندارم اما می تونست بهتر از اینم باشه. اما تو صبر کردی و به تحصیلات ادامه دادی، پشیمون که نشدی هیچ، با یه پسر تحصیلکرده هم ازدواج کردی!

دوست ۲: آره من حقیقتاً هدفم همین بود. دوست داشتم فردی که شریک زندگی می شه، منو درکم کنه و اجازه بده شاغل باشم چون برای تحصیلات بالا خیلی تلاش کردم و هرکسی چنین درکی نداره مگر اینکه خودش این راه رو رفته باشه...!



نمودار ۱. انواع گفتمان

۷. بحث و نتیجه گیری

با توجه به مطالعات انجام شده، نتایج نشان داد که زیاهنگ مدرک‌ستایی قابلیت بررسی در چارچوب الگوی SPEAKING هایمز را دارد. در پژوهش حاضر بر آن بودیم تا زیاهنگ مدرک‌ستایی را در باب گفتمان‌ها و مکالمات روزمره افراد در موقعیت‌های زمانی و مکانی مختلف و طبق هشت تقسیم‌بندی الگوی هایمز بررسی

کنیم. این زیاهنگ بیش از اندازه اهمیت قائل شدن در حد ستودن مدرک تحصیلی است و با انگیزه‌های گوناگونی از جمله کسب علم، کسب جایگاه اجتماعی و شغلی مناسب، کسب رضایتمندی دیگران نظیر پدر و مادر، کسب مدرک جهت پز دادن و چشم‌وهم‌چشمی و... به کار می‌رود. این نوع زیاهنگ در موقعیت‌های غیررسمی و رسمی به طور یکسان کاربرد داشته و اکثریت افراد جامعه اعم از جوانان و میانسالان بسته به شرایطی که در آن قرار گرفته‌اند، با جنسیت زن و مرد، با آن درگیر هستند. آن‌ها این زیاهنگ را چه در سطح هم‌تراز و چه در سطح نابرابر شغلی و تحصیلی با توجه به اهداف مورد نظرشان با بیشترین استفاده از گفتار نسبت به نوشتار به کار می‌برند. فزونی کاربرد این زیاهنگ در بین مردم ایرانی نشان می‌دهد که آن‌ها به ارتباطات خیلی اهمیت می‌دهند (هافستد، ۱۹۹۱) و همین امر تأییدی بر فرهنگ جمع‌گرای آنان است. همان‌گونه که بیان شد، اهمیت فرهنگ در ارتباطات آنجایی مشخص می‌شود که افراد در مواجهه با فرهنگ‌های دیگر تمایل دارند تفاوت‌ها را بروز دهند و مفهوم فرهنگ در ارتباطات افراد با یکدیگر نمایان می‌شود (یوسف‌زاده اربط، ۱۳۹۵). در همین راستا، افراد در ارتباط با یکدیگر براساس فرهنگ خود عبارات زبانی را نیز به نمایش می‌گذارند.

افراد در برخورد با یکدیگر زمانی که صحبت از داشتن مدرک تحصیلی به میان می‌آید، ارزش‌های فرهنگی نظیر ارزش‌های مذهبی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و هنری را مد نظر دارند (نوربالا، روشن، فقیه‌زاده، شاکری و محمدصالحی، ۱۳۸۶).

در راستای برشمردن ارزش‌ها، ارزش مذهبی در مدرک‌ستایی حدیث معروف پیامبر «ز گهواره تا گور دانش بجوی» (آداب‌المتعلمین، ص. ۱۱۱) یکی از اهدافی است که افراد برای داشتن مدرک، مد نظر دارند و خدمت به جامعه و مردم را در راستای یادگیری علم و کسب مدرک در نظر دارند. «آستین^۱ در یکی از پژوهش‌های خود بیان کرد که میزان ارزش‌های مذهبی در کسانی که به صورت دسته‌جمعی زندگی می‌کنند (نظیر دانشجویان) و حس کمک کردن به دیگران در آن‌ها به چشم می‌خورد

1. Austin

(فرهنگ جمع‌گرایی)، به‌مراتب بالاتر است» (نوربالا و همکاران، ۱۳۸۶، ص. ۱۰۴). همچنین افراد در زیاهنگ مدرک‌ستایی، گرفتن مدرک تحصیلی بالا را برای اهداف سیاسی خود در نظر می‌گیرند و قصد دارند فعالیت‌های سیاسی خود را به قصد مهاجرت ادامه بدهند. در واقع «ارزش‌های سیاسی یکی از تغییرپذیرترین ارزش‌ها در سلسله‌مراتب ارزش‌های دانشجویان است» (نوربالا و همکاران، ۱۳۸۶، ص. ۱۰۴) که زیاهنگ مدرک‌ستایی با آن ارتباط زیادی دارد.

یکی دیگر از اهدافی که افراد در زیاهنگ مدرک‌ستایی مد نظر دارند، برخورداری از مقبولیت اجتماعی است. به‌نظر بهزاد (۱۳۸۱) مقبولیت اجتماعی بیان‌کننده ارزش و احترام و منزلتی است که خانواده و جامعه برای فرد قائل است. «از جمله شاخص‌هایی که در مقبولیت اجتماعی قرار می‌گیرد: ۱. مورد توجه بودن، ۲. مورد تشویق بودن، ۳. افتخار کردن است» (ادریسی، رحمانی خلیلی و حسینی امین، ۱۳۹۱، ص. ۱۱) که این عوامل با زیاهنگ مدرک‌ستایی به‌خوبی در ارتباط تنگاتنگی قرار دارند. جوانان دائماً بین اینکه تحصیلاتشان را ادامه دهند یا مهارت مربوط به شغل مورد علاقه‌شان را بیاموزند، مرددند. برای جوانان مهم است که بدانند با داشتن تحصیلات باعث می‌شود آن مقبولیت اجتماعی که انتظار دارند را به‌دست آورند یا خیر. دغدغه اصلی آنان این است که مدرک تحصیلی اگرچه احترام جایگاه اجتماعی بهتر را در پی دارد، اما لزوماً برای به‌دست آوردن شغل مناسب و آبرومند کافی نیست و این امر نشان از اهمیت دادن به گفته و نظرات دیگران دارد.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که داشتن مدرک تحصیلی بالا در جوامع به داشتن اقتصاد در حال رشد کمک می‌کند با این توضیح که «یکی از ویژگی‌های اقتصاد در حال رشد، تقاضا برای نیروی کار با سطح تحصیلات بالاتر به همراه رشد اقتصادی در حال افزایش است» (ازما و رهبری، ۱۳۹۴، ص. ۴). ایرانیان با اهداف متنوع از این نوع زیاهنگ در فرهنگ خود استفاده می‌کنند که در بهترین حالت کسب علم و علاقه فرد به تحصیل است. اما ضمن در نظر گرفتن این هدف، پز دادن، حسادت، رقابت، کسب جایگاه شغلی، کسب ثروت، به‌دست آوردن جایگاه اجتماعی بالا، راضی

نگهداشتن پدر و مادر و ازدواج در این زیاهنگ وجود دارد که همه این اهداف در قالب گفتگوهای عمومی/رسمی و خصوصی/غیررسمی انجام می‌شود. در پایان مجموعه‌ای از کاربردها و گفتمان‌های این نوع زیاهنگ در زبان فارسی مورد مطالعه قرار گرفت و نتایج حاصل شامل سه گروه از افراد است که به شرح نظرات آن‌ها می‌پردازیم:

۱.۷. عده‌ای مدرک تحصیلی را مهم‌تر می‌دانند و معتقدند:

۱. فرد اگر مهارت داشته باشد اما مدرک تحصیلی نداشته باشد، جامعه به استعداد او چندان توجه نمی‌کند؛
۲. چنانچه فرد درک تحصیلی داشته باشد راحت‌تر می‌تواند کار مورد نظر خود را پیدا کند و مهارت مربوطه را به‌دست آورد؛
۳. برای به‌دست‌آوردن احترام ویژه در اجتماع و کسب شغل آبرومند باید فرد مدرک تحصیلی داشته باشد؛
۴. مهارت زندگی نظیر داشتن درک متقابل، از طریق تحصیلات به‌دست می‌آید؛
۵. فرد می‌تواند با مدرک تحصیلی بالا به مهارت و استعداد دلخواه خود برسد؛

۲.۷. عده‌ای مدرک تحصیلی را کم‌اهمیت می‌دانند و معتقدند:

۱. مهارت حرفه‌ای از مدرک تحصیلی مهم‌تر است؛ زیرا تا علاقه نباشد مهارت به‌دست نمی‌آید و کاری که در آن علاقه فردی باشد موفقیت‌آمیز خواهد بود و موفقیت کسانی که با مهارت کاری را انجام می‌دهند بیشتر از کسانی است که تحصیلات بالا دارند؛
۲. مهارت موجب کسب درآمد برای گذران زندگی می‌شود؛
۳. جامعه امروزی مهارت را برتر از مدرک تحصیلی می‌داند؛
۴. مهارت مهم است؛ زیرا با درآمدزایی ارتباط مستقیم دارد و فرد برای تحصیل نیازمند سرمایه است (با این توضیح که مهارت با درآمدزایی موجب به‌دست‌آوردن سرمایه می‌شود)؛

۵. مهارت‌ورزی و تجربه کاری همیشه موفق‌تر از مسائل تئوری مانند درس بوده است؛

۶. مهارت‌ورزی بنا به این تعریف که هیچ‌وقت داشتن گواهینامه دلیلی بر راننده خوب بودن نیست، از مدرک تحصیلی مهم‌تر است. بنابراین، دلایل اهمیت مدرک تحصیلی از دید افراد را می‌توان در جدول زیر خلاصه کرد:

جدول ۲. دلایل اهمیت مدرک تحصیلی از دید افراد

دلایل اهمیت مدرک تحصیلی از دید افراد
۱. بدون مدرک، استعداد به چشم نمی‌آید.
۲. لازمه به‌دست‌آوردن مهارت، داشتن تحصیلات است.
۳. برخورداری از احترام در جایگاه اجتماعی.
۴. درک متقابل نیازمند داشتن علم کافی است.
۵. به‌دست آوردن مهارت مطابق با علاقه فرد در گرو داشتن مدرک تحصیلی است.

جدول ۳. دلایل اهمیت مدرک از دید افراد

دلایل اهمیت مهارت از دید افراد
۱. لازمه موفق‌بودن در کار، داشتن مهارت کافی و علاقه است.
۲. کسب درآمد برای گذران زندگی.
۳. ارجحیت مهارت بر مدرک در جوامع کنونی.
۴. درآمدزایی حاصل از داشتن مهارت.
۵. موفق‌بودن تجربه کاری به نسبت تحصیلات آکادمیک.
۶. داشتن مدرک همیشه به داشتن مهارت کافی منجر نمی‌شود.

جدول ۴. دلایل اهمیت مدرک و مهارت در کنار یکدیگر

دلایل اهمیت مدرک و مهارت در کنار یکدیگر
۱. مکمل بودن یکدیگر: لازمه داشتن مهارت به‌دست‌آوردن علم آن است.
۲. با استفاده از هر دو می‌توان به نوآوری‌های جدید دست یافت.
۳. این دو در کنار یکدیگر معنا می‌یابند، با این توضیح که مهارت بدون تحصیل از عمق کافی برخوردار نیست.

در همین راستا باید گفت، جامعه‌ای از فرهنگ سالم برخوردار است که در حوزه اهمیت به مدرک تحصیلی تمامی اهداف را به‌گونه‌ای مثبت در نظر داشته باشد و والاترین هدف برای به‌دست آوردن تحصیلات عالی، کسب علم به‌خاطر زندگی بهتر و تفکر روشن‌تر باشد، به‌گونه‌ای که اثرات مثبت آن بر اخلاق و رفتار فرد نمایان شود، نه آنکه در جهت منفی از آن استفاده نماید. با توجه به پژوهش انجام‌شده کاستی‌های موجود می‌تواند در حوزه‌های دیگر قابل بررسی باشد، با این توضیح که زیاهنگ مذکور در فرهنگ فارسی و انگلیسی قابلیت بررسی دارد. همچنین می‌توان در مقالات آتی از پرسش‌نامه و مصاحبه‌های گسترده‌تری در باب این موضوع بهره گرفت. بنابراین پیشنهاد می‌شود در همین راستا پژوهش‌های بیشتری صورت گیرد تا شاهد تحقیقات فراوانی در حوزه زیاهنگ مدرک‌ستایی باشیم.

کتابنامه

- ازما، ف.، و رهبری، م. (۱۳۹۴). شناسایی و رتبه‌بندی مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کشف فرصت‌های شغلی در کاربایی‌های غیردولتی. *ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی کار و جامعه*، ۶۳، ۱۶۹-۱۸۱.
- آهنی تهرانی، م. ج. (۱۳۷۰). *انیس الطالبین*. ترجمه آداب‌المعلمین خواجه نصیرالدین طوسی. تهران: حاذق.
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی «زیاهنگ» به‌عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ‌کاوی زبان. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۴، ۴۷-۶۲.
- پیش‌قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و طباطبائی فارانی، س. (۱۳۹۶). واکاوی عبارت «نازکردن» و ترکیب‌های حاصل از آن در زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۸ (۳۹)، ۶۷-۱۵۲.
- پیش‌قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۹). معرفی زیاهنگ مرگ‌محوری و شادی‌گریزی از طریق تفحص در گفتمان‌شناسی «مرگ» در زبان فارسی. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۲۱ (۴۹)، ۱۸۱-۲۰۶.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (در حال چاپ). بررسی زیاهنگ بلاتکلیف‌شدگی با استفاده از عبارات تقابلی دوگانه در پرتو الگوی هایمز. *دوفصلنامه پژوهشی علم زبان*.

- پیش‌قدم، ر.، و عطاران، آ. (۱۳۹۵). گفتمان‌شناسی «قسمت» در زبان و فرهنگ مردم ایران. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۷(۳۵)، ۱۲۹-۱۴۹.
- پیش‌قدم، ر.، و فیروزیان پوراصفهان، آ. (۱۳۹۶). تأملی جامعه‌شناختی پیرامون کاربردهای گفتمانی «نمی‌دانم» در زبان فارسی در پرتو الگوی هایمز. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۸(۳۷)، ۷-۳۵.
- پیش‌قدم، ر.، و نوروز کرمانشاهی، پ. (۱۳۹۴). ارتباط میان زبان، مذهب و فرهنگ: تحقیق و تدقیق در کارکردهای لقب حاجی و واژه‌های وابسته در زبان فارسی. *زبان‌پژوهی*، ۸(۲۰)، ۲۷-۵۱.
- پیش‌قدم، ر.، و وحیدنیا، ف. (۱۳۹۴). کاربردهای «دعا» در فیلم‌های فارسی و انگلیسی در پرتو الگوی هایمز. *جستارهای زبانی*، ۶(۱)، ۱-۲۳.
- پیش‌قدم، ر.، وحیدنیا، ف.، و فیروزیان پوراصفهان، آ. (۱۳۹۳). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۲، ۴۵-۷۲.
- جعفری، ب. (۱۳۷۷). *ترجمه تحف‌العقول*. قم: صدوق.
- دهخدا، ع. ا. (۱۳۷۳). *لغت‌نامه دهخدا*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رحمانی خلیلی، ا.، ادیسی، ا.، و حسینی امین، ن. (۱۳۹۱). اعتماد اجتماعی، رهاورد هنجارهای دینی و ارزش‌های اخلاقی. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۳(۱)، ۱-۲۳.
- شاکری، م.، برزگر، ک.، و جمشیدی، م. (۱۳۹۸). ارائه الگوی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار از دیدگاه صاحبان صنایع شهر یزد براساس نظریه داده‌بنیاد. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۷۱)، ۳۹-۵۹.
- طباطبایی، م. (۱۳۸۴). *میزان الحکمه*. ترجمه محمد محمدی ری‌شهری. قم: الحدیث.
- ظہیری‌نیا، م.، و بهروزیان، ب. (۱۳۹۱). مقایسه عوامل مؤثر در ورود زنان و مردان به دانشگاه. *زن و جامعه*، ۳(۴)، ۶۹-۸۹.
- کوتلاکی، س.، و سعیدی، ز. (۱۳۹۵). ابعاد چند عملکردی آموزش فرهنگ: راهکار عملی و مدل آموزش زبان از منظر منظورشناسی و علم شناخت انسان. *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۹(۱)، ۲۵-۴۸.
- معینان، ن. (۱۳۹۲). تحلیل نظریه نسبیت زبانی در پرتو شواهد جامعه‌شناختی و مردم‌شناختی. *مطالعات جامعه‌شناختی*، ۶(۲۱)، ۷۳-۹۹.

نوربالا، ا.، روشن، ر.، فقیه‌زاده، س.، شاکری، ر.، و محمدصالحی، ر. (۱۳۸۶). بررسی سلسله‌مراتب ارزش‌های دانشجویان دانشگاه شاهد طی سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۰. *دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۴(۲۲)، ۸۳-۱۰۷.

یوسف‌زاده اربط، ح. (۱۳۹۵). بررسی نقش فرهنگ و زبان در ارتباط میان فرهنگی. *معرفت فرهنگی اجتماعی*، ۷(۴)، ۸۳-۱۰۴.

- Goffman, E. (1971). *Relations in public*. New York, NY: Harper and Row.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to systemic functional grammar* (2nd Ed.). London, England: Edward Arnold.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, England: McGraw-Hill
- Hofstede, G. (2001). *Cultures and consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. California, CA: Sage.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 33(2), 8-28.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Keith, K. D. (2011). Introduction to cross-cultural psychology. In K. D. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives* (pp. 3-19). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, CA: University of Chicago Press
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. London, England: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London, England: Routledge and Kegan Paul.
- Pishghadam, R., & Ghahari, S. (2012). *Fundamental concepts in applied linguistics: A reference book*. Tehran: Rahnama.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., & Jannati Ataei, A. (2020). An investigation of the cultuling of "Patriarchy" and attitude toward women in Iranian culture: A comparative case study of Iranian movies across two decades. *Journal of Women in Culture and Arts*, 12(1), 91-115
- Richards, J. C., & Schmitt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd Ed.). London, England: Pearson Education.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication* (3rd Ed.). New York, NY: Blackwell.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wardhaugh, R. (2010). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Yin, R. K. (2010). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: The Guilford Press.

درباره نویسندگان

فائزه پوریزدان پناه کرمانی دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان آموزش زبان فارسی، فرهنگ و روان‌شناسی زبان است.

نقد و بررسی کتاب ویژن ۳ با تمرکز ویژه بر تحلیل حقوق محور و فرهنگ

حسن سودمندافشار* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

علیرضا سهرابی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

چکیده

پژوهش حاضر بخشی از پروژه‌ای در ارزیابی بسته آموزشی کتاب جدیدالتألیف زبان انگلیسی پایه دوازدهم موسوم به ویژن ۳ با رویکرد تحلیل حقوق و بررسی مقوله فرهنگ در کتاب است. طرح پژوهش به صورت ترکیبی (استفاده از هر دو روش کمی و کیفی) است. بدین منظور، نخست ۲۰۰ معلم شامل ۱۱۷ مرد و ۸۳ زن و ۲۰۰ دانش آموز پایه دوازدهم شامل ۹۳ مرد و ۱۰۷ زن از میان معلمان و دانش آموزان سراسر کشور به صورت نمونه‌های در دسترس انتخاب شدند. این افراد پرسش‌نامه محقق ساخته پنجاه و شش گویه‌ای در مقیاس لیکرت را که مورد روایی و پایایی سنجی قرار گرفت به دو روش برخط و کاغذی تکمیل نمودند. از میان این شرکت کنندگان، ۱۵ معلم شامل ۸ مرد و ۷ زن و ۱۵ دانش آموز شامل ۷ مرد و ۸ زن به صورت تصادفی با اخذ رضایت در مصاحبه‌ای نیمه ساختاریافته شرکت کردند. همچنین، پژوهشگران با استفاده از معیارهایی به بررسی ذهنی و تفصیلی کتاب ویژن ۳ از منظر تحلیل حقوق و مقوله فرهنگ پرداختند. نتایج آمار توصیفی به دست آمده از تحلیل عاملی پرسش‌نامه و مصاحبه و همچنین نتایج ارزیابی ذهنی محققان نشان داد که علی‌رغم ادعای به کارگیری رویکرد ارتباطی در طراحی کتاب، بسته آموزشی ویژن ۳ دارای نقاط ضعف جدی است. عدم توجه به نیازها و حقوق معلمان و دانش آموزان در نگارش کتاب، داشتن رویکرد تولیدکننده و مصرف کننده در تولید بسته آموزشی، افراط در بومی سازی و ایرانیزه کردن مقوله فرهنگ و عدم اصالت زبانی مطالب کتاب از نقاط ضعف عمده این کتاب محسوب می شود. بنابراین توصیه می شود که دست اندرکاران و

* نویسنده مسئول soodmand@basu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۱۳

سیاست‌گذاران تهیه و تدوین و همچنین مؤلفان محترم کتاب ریژن ۳، دست‌کم در مراحل ویرایش کتاب، از نظرات معلمان و دانش‌آموزان در جهت تقویت نقاط ضعف مذکور، بهره ببرند.

کلیدواژه‌ها: ریژن ۳، تحلیل حقوق، فرهنگ، بومی‌سازی، دانش‌آموزان و معلمان زبان انگلیسی

۱. مقدمه

امروزه میلیون‌ها نفر از مردم دنیا از زبان انگلیسی به‌عنوان یک ابزار ارتباطی استفاده می‌کنند و در واقع زبان انگلیسی، زبان مشترک جهانی به‌شمار می‌رود (ویدوسون^۱، ۲۰۱۷). بر این اساس، در کنار استفاده از سایر زبان‌های پرکاربرد دنیا، آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی به یکی از مقتضیات و ضروریات دنیای امروزی تبدیل گشته است.

اصول کلی کتاب‌های جدیدالتألیف در حوزه‌های آموزشی، فنی و پرورشی بر پایه سند تحول ملی در آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) بنا شده است. در بخش‌هایی که مربوط به آموزش زبان‌های خارجی به‌طور اعم و آموزش زبان انگلیسی به‌طور اخص است، شاهد چرخش از رویکرد خواندن و ترجمه به رویکرد ارتباطی^۲ و تعاملی هستیم. در مقدمه سند آمده است که «آموزش زبان‌های خارجی بستر مناسبی را برای درک، دریافت، تعاملات فرهنگی و انتقال دستاوردهای دانش بشری در قالب‌های متنوع زبانی به‌صورت شفاهی، دیداری و نوشتاری، برای مقاصد و مخاطبان گوناگون در چارچوب نظام معیار اسلام فراهم می‌کند» (سند برنامه ملی، نگاشت نهایی، ۱۳۹۱، ص. ۳۷). لذا با در نظر گرفتن نکات مورد تأکید، سؤال این است که در اسناد بالادستی و نیز با در نظر گرفتن واقعیت‌ها و استانداردهای آموزش زبان در مطالعات آموزش زبان، تا چه حد نویسندگان و دست‌اندرکاران امر چاپ و نشر کتاب‌های درسی آموزش زبان مدارس ایران، در تحقق این اهداف موفق بوده‌اند؟

1. Widdowson

2. communicative approach

در تبیین جایگاه و نقش آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک علم پیشرو، پیش قدم (۲۰۱۱) بر این باور است که در گذشته آموزش زبان انگلیسی^۱ به عنوان شاخه‌ای از زبان شناسی کاربردی تلقی می‌شد، اما با ارتقای آن به سطح یادگیری زبان برای زندگی، می‌توان معلمان را توانمند ساخت و آن‌ها را به تولیدکنندگانی که در امر آموزش زبان تأثیرگذار باشند، تبدیل کرد. ریاضی (۲۰۰۳، ص. ۵۲) بر این باور است که «کتاب‌های درسی نقش بسیار مهمی در حوزه تدریس و یادگیری زبان ایفا می‌کنند و پس از مدرس عوامل مهم بعدی در کلاس زبان دوم/خارجی در نظر گرفته می‌شوند». از طرفی، همان‌گونه که مک‌دونال^۲ و شو^۳ (۲۰۱۳) اظهار می‌دارند، زمانی که مراکز تصمیم‌گیرنده و صاحبان قدرت، به معلمان اجازه تولیدات آموزشی دهند، ارزیابی کتاب معنا و مفهوم بیشتری پیدا می‌کند. با مطالعه معیارهای مهم ارزیابی کتب آموزشی از نظر ریچاردز^۴ (۲۰۰۱) می‌توان به اهمیت توجه رسانه‌های آموزشی به حقوق معلمان در میزان آزادی آن‌ها در انتخاب و تعیین مطالب آموزشی پی برد؛ نقشی که معمولاً بنا به اقتضائات گوناگون نادیده گرفته می‌شود. حال اگر تألیف کتاب، مربوط به زبان و فرهنگی متفاوت از زبان مادری فراگیر باشد، شرایطی پیچیده‌تر ایجاد می‌کند. الیس^۵ (۱۹۸۵) بر این باور است که یادگیری زبان دوم فرایندی قابل پیش‌بینی و یکسان نیست. بر مبنای چنین اصلی، لزوم توجه هرچه بیشتر به رسانه‌های آموزشی که مرتبط با سن و منطبق با اقتضائات عاطفی و نیازهای همه‌جانبه مخاطب‌یان و در بردارنده حقوق و خواسته‌های آن‌ها باشد، دو چندان می‌شود. بایرد^۶ (۲۰۱۷)، فقدان اجماع و توافق بین محققان و صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان و فرهنگ را یکی از مشکلات آموزش زبان و فرهنگ می‌داند. از طرفی،

-
1. ELT
 2. McDonough
 3. Shaw
 4. Richards
 5. Ellis
 6. Byrd

در خصوص چگونگی هدایت معلمان به تلفیق این دو مقوله، پیش‌قدم (۲۰۱۱) معتقد است میزان آموزش به معلمان در این زمینه کافی و وافی نبوده و نیست.

ضمن تأیید و اذعان به مشکلات مطرح‌شده در حوزه آموزش فرهنگ، یکی از اهداف پژوهش حاضر، راستی‌آزمایی و بررسی موارد مطرح‌شده در طراحی کتاب آموزشی ویژن ۳^۱ است. چرا که علی‌رغم تحقق همه شرایط جهت آموزش مؤثر، نقش رسانه آموزشی، نقشی بی‌بدیل و تأثیرگذار بر رویکرد و روش‌های آموزشی است.

با عنایت به موارد فوق و ضرورت انجام تحقیق حاضر، این پژوهش قصد دارد به ارزیابی کتاب جدیدالتألیف ویژن ۳^۲ مخصوصاً با محوریت تحلیل حقوق معلمان و دانش‌آموزان و میزان رعایت آن در تهیه و تدوین کتاب و همچنین نحوه و میزان توجه کتاب به مقوله فرهنگ بپردازد. بنابراین، پژوهش حاضر سعی در پاسخ به پرسش‌های زیر دارد:

۱. ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان کتاب ویژن ۳^۳ از منظر توجه به حقوق آنها در زمینه نحوه و میزان مشارکت آنها در تهیه و تدوین کتاب جدیدالتألیف ویژن ۳^۴ براساس معیارهای پرسش‌نامه ارزیابی کتب درسی و مصاحبه، چیست؟
۲. میزان توجه کتاب ویژن ۳^۵ به مقوله فرهنگ و نکات فرهنگی زبان‌های مبدأ و مقصد براساس معیارهای پرسش‌نامه، فهرست ارزیابی کتب درسی و مصاحبه چگونه است؟
۳. آیا تفاوت آماری معناداری بین ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان از کتاب ویژن ۳^۶ وجود دارد؟

۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

۲.۱. پیشینه پژوهش

ارزیابی کتاب‌های درسی به‌ویژه کتب درسی زبان انگلیسی، همواره یکی از دغدغه‌ها و موضوعات مورد علاقه محققان ایرانی بوده است. به‌دنبال طراحی و تدوین کتاب‌های پراسپکت^۱ و ویژن به‌ترتیب برای دوره‌های تحصیلی متوسطه اول و دوم در نظام آموزشی که برای تحقق بخشیدن به رویکرد ارتباطی طراحی شدند، شاهد انجام طیف گسترده‌ای از پژوهش‌های انتقادی بوده‌ایم.

یکی از اولین تحقیقات جدی مربوط به بررسی و نقد کتاب *زبان انگلیسی پراسپکت ۱* توسط سودمندافشار (۱۳۹۴) انجام پذیرفت که از منظر نمود جنسیت و قدرت کتاب را مورد نقد و ارزیابی قرار داد. یافته‌های این پژوهش، تعصب بیش از حد کتاب به فرهنگ بومی و پرهیز از فرهنگ زبان مقصد، محدود بودن به موقعیت‌های ارتباطی خاص، و برتری جنسیتی به نفع مردان و موقعیت‌های نابرابر قدرت در محتوا و مطالب درسی را نشان داد.

همچنین بمانی و جهانگرد (۲۰۱۴)، کتاب *پراسپکت ۱* را از نقطه‌نظر دبیران تحلیل کردند. نتایج بررسی آن‌ها حاکی از رضایت نسبی دبیران زبان انگلیسی از کتاب مذکور بود. این محققان به لزوم پرداختن به مهارت‌های گوناگون زبانی و توجه به فرهنگ سایر کشورها در کتاب را توصیه نمودند. همچنین، در پژوهشی کیفی، احمدی و درخشان (۲۰۱۵) به مقایسه کتاب‌های مسیر مستقیم به انگلیسی^۲ و کتاب تازه‌تألیف چشم‌انداز (پراسپکت)^۳ پرداختند. یافته‌های مطالعه آن‌ها مؤید موفقیت کتاب نظام جدید آموزشی از لحاظ تلفیق مهارت‌های چهارگانه و توجه به نیازهای زبانی دانش‌آموزان بود.

1. Prospect 1
2. Right Path to English
3. Prospect1

در تحقیق دیگری سودمندافشار، رنجبر، یوسفی و افشار (۱۳۹۷) به ارزیابی و نقد کتاب‌های پرسپکت ۱، ۲ و ۳ و ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بین‌فرهنگی^۱ و فرافرهنگی^۲ پرداختند. در این پژوهش کیفی، محققان مذکور براساس مدل‌های توانش فرافرهنگی لیدیکوت^۳ (۲۰۰۲) و توانش ارتباط بین‌فرهنگی بایرام^۴ (۱۹۹۷)، ابتدا با انجام بررسی ذهنی و کیفی و سپس از طریق مصاحبه با ۲۲ معلم زبان انگلیسی به ارزیابی کتاب‌های مذکور پرداختند. یافته‌های ارزیابی این محققان نشان از گسستگی فرهنگ از زبان و ایرانیزه کردن گفتمان و محتوای کتاب‌های درسی داشت. در همین راستا، محمودی و مرادی (۱۳۹۴)، افراط در بومی‌سازی فرهنگی و نادیده گرفتن فرهنگ‌های دیگر را از نقاط ضعف کتاب پرسپکت ۱ ذکر می‌نمایند. در پژوهش دیگری احمدی‌صفا، غنچه پور، ملک‌محمدی و ذکرتی (۱۳۹۶)، به ارزیابی کلی همین کتاب از دیدگاه دبیران پرداختند و نتایج پژوهش آن‌ها حاکی از ضعف و ناکارآمدی کتاب پرسپکت ۱ از لحاظ محتوای زبانی و جنبه‌های ظاهری و فرهنگی بود.

از جمله مطالعاتی که در ایران با رویکرد تحلیل حقوق صورت پذیرفته، می‌توان به مطالعات خانی و ترلانی‌علی‌آبادی (۲۰۱۶) و احمدی و حسنی (۲۰۱۸) اشاره داشت که در بافت آموزش عالی انجام شده است.

خانی و ترلانی‌علی‌آبادی (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای با رویکرد تحلیل حقوق، به بررسی تعاملات بین دانشجویان و اساتید در کلاس‌های انگلیسی برای اهداف دانشگاهی پرداختند. تحلیل داده‌های حاصل از این بررسی و مقایسه نظرات دانشجویان و اساتید بیانگر فقدان و یا تعامل حداقلی بین دانشجویان و اساتید با برنامه‌ریزان درسی دانشگاه‌ها درخصوص تهیه و تدوین برنامه درسی بود. براساس یافته‌های این پژوهش، دانشجویان به‌عنوان شرکت‌کنندگانی منفعل و عناصری عاری

1. intercultural competence

2. metacultural competence

3. Liddicoat

4. Byram

از قدرت و اختیار در فرایند آموزشی تلقی می‌شدند که مجبور به اجرای خواسته‌های سازمانی از پیش تعیین شده توسط دانشگاه‌ها و برنامه‌ریزان آموزشی بودند. در پژوهشی مشابه، احمدی و حسنی (۲۰۱۸) به بررسی چگونگی توجه به حقوق و خواسته‌های دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در طراحی برنامه آموزشی پرداختند. نتایج بررسی آن‌ها نشان داد که نگاه به عناصر تشکیل‌دهنده صدای دانشجو، مشتمل بر علایق، دانش زمینه‌ای، فرهنگ، سبک یادگیری و جنسیت، بسیار کلیشه‌ای و ساده‌انگارانه است که به نقشی حاشیه‌ای و کم‌رنگ برای دانشجویان در برنامه‌ریزی آموزشی منجر شده است در حالی که اساتید آن‌ها دارای نقشی تعیین‌کننده و بی‌بدیل بودند. این پژوهش همچنین بیانگر این امر بود که مفهوم صدای دانشجو دربردارنده مفاهیمی فراتر از تجزیه و تحلیل نیازهای دانشجویان است.

با بررسی اجمالی پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص ارزیابی کتاب‌های جدیدالتألیف در دوره‌های متوسطه اول و دوم متوجه می‌شویم که اکثر این تحقیقات به جنبه خاصی از کتاب یا کتاب‌های مورد ارزیابی پرداخته‌اند یا از لحاظ روش ارزیابی کتاب، دارای محدودیت‌هایی هستند. مثلاً برخی مبتنی بر روش کمی یا کیفی صرف هستند در حالی که امکان تلفیق هر دو روش وجود داشته است یا اینکه از لحاظ توجه به دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان و محققان جامع‌الاطراف نبوده‌اند. مهم‌تر از همه این که تاکنون تحقیق خاصی در این خصوص از منظر حقوق ذینفعان (معلمان و دانش‌آموزان) انجام نگرفته است.

۲.۲. چارچوب نظری پژوهش

با نگاهی به پیشینه پژوهش می‌توان دریافت که مفهوم حقوق در کنار مفاهیمی چون احترام، قدرت، شمول و مشارکت دانش‌آموزان در بازآفرینی رویکردهای

تدریس، طراحی کتب آموزشی و برنامه‌ریزی درسی قرار دارد (بوویل^۱، کوک ثائر^۲ و فلتن^۳، ۲۰۱۱، ص. ۹).

تحلیل حقوق^۴ برای اولین بار در مطالعات انگلیسی برای اهداف دانشگاهی^۵ مطرح شد و برگرفته از آموزه‌های تعلیم و تربیت انتقادی^۶ است. آموزش انتقادی به تبیین ارتباطات قدرت سازمانی^۷ می‌پردازد و سعی در مطالعه این موضوع دارد که چگونه ویژگی‌های چندگانه معلم و دانش‌آموز، فرایند یاددهی و یادگیری را پیچیده‌تر می‌کند. این رویکرد آموزشی، به دنبال راه‌هایی است که سعی در ایجاد جامعه‌ای آزاد(تر) دارد تا با نقش‌آفرینی و مشارکت دانش‌آموزان و فراگیران در تصمیم‌سازی‌ها، بر آینده آن‌ها در درون و بیرون مدرسه تأثیرگذار باشد. از این منظر، تحلیل حقوق به دنبال روشن نمودن این موضوع است که تا چه حد سیستم آموزشی و به تبع آن رسانه آموزشی طراحی شده توسط این سیستم، فراهم‌کننده شرایطی است که در آن، وضع کنونی^۸ مورد نقد قرار می‌گیرد؟ چرا کتاب به شکل کنونی است؟ آیا جایگزین‌های دیگری را هم می‌توان متصور شد؟

به عقیده بنسک^۹ (۲۰۰۱)، نقطه مشترک همه رویکردهای انتقادی، تلفیق و ترکیب فرضیه‌هایی است که بر مبنای آن‌ها، تئوری و عمل بنیان‌گذاری شده‌اند. در تمایز بین تحلیل نیاز و تحلیل حقوق، بنسک (۲۰۰۱) معتقد است که حقوق برخلاف نیاز، امری کلان، دوطرفه و قابل مذاکره است. تحلیل حقوق، بیانگر رویکردی در طراحی آموزشی است که به دنبال تدوین بسته آموزشی قابل مذاکره^{۱۰} می‌باشد. از آنجایی که ماهیتاً این نوع طراحی آموزشی بیشتر مناسب آموزش عالی است، جمعیت

1. Bovill

2. Cook-Sather

3. Felten

4. rights analysis

5. English for Academic Purposes (EAP)

6. critical pedagogy

7. institutional power

8. status quo

9. Benesch

10. negotiated syllabus

دانش‌آموزان پژوهش حاضر، دربرگیرنده دانش‌آموزان پایه دوازدهم است که در آستانه ورود به دوره آموزش عالی می‌باشند.

بنابراین، تحلیل حقوق در تعلیم و تربیت به‌دنبال پررنگ کردن نقش کاربران آموزشی، اعم از معلم و دانش‌آموز، در همه ارکان آموزش و پرورش است. تحلیل حقوق از مرحله نیازسنجی و تحلیل نیاز^۱ فراتر رفته و در سطوح تصمیم‌سازی، باعث کاهش فاصله بین تصمیم‌سازان نظام تعلیم و تربیت و کاربران آن می‌شود (بنسک، ۱۹۹۹). به عبارت دیگر، در تحلیل حقوق، پژوهشگر در پی کشف و سپس کاستن این فواصل است تا از این طریق باعث افزایش هم‌افزایی در خروجی آموزش و پرورش شود که در این صورت دانش‌آموز و نهایتاً جامعه منتفع خواهند شد.

مفهوم تحلیل قدرت و حقوق برای اولین بار، در پژوهشی کیفی که بنسک (۱۹۹۹) با هدف مطالعه مناسبات قدرت در محیط دانشگاهی انجام داد، مطرح گردید. به عقیده وی، تحلیل قدرت به‌دنبال ایجاد تعادل بین رویکرد توصیفی^۲ رایج در تحلیل نیازها و رویکرد آموزش انتقادی است. در رویکرد آموزش انتقادی، پژوهشگر به‌دنبال ایجاد تغییر شرایط موجود جهت ترغیب و تشویق مشارکت بیشتر مخاطبان آموزشی است (پنیکوک^۳، ۱۹۹۴؛ کاناگاراچا^۴، ۱۹۹۳). لذا، یکی از اهداف مهم پژوهش حاضر، ارزیابی کتاب ویژن ۳ از جنبه میزان توجه به حقوق مخاطبان و همچنین مقوله فرهنگ در تهیه و تدوین آن است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. طرح پژوهش

طرح پژوهش حاضر، به‌دلیل بهره‌مندی از هر دو روش کمی و کیفی در جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها، از نوع ترکیبی^۵ است. در این پژوهش، دیدگاه

1. needs analysis

2. descriptive approach

3. Pennycook

4. Canagarajah

5. mixed methods design

معلمانی که کتاب ویژن ۳ را تدریس می‌کردند و دانش‌آموزان در حال تحصیل پایه دوازدهم، هم از طریق پرسش‌نامه و هم از طریق مصاحبه جمع‌آوری شد. در نهایت مقایسه‌ای بین نظر معلمان و دانش‌آموزان انجام شد.

۲.۳. جمعیت و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل ۲۱۶ معلم زبان انگلیسی پایه دوازدهم (اعم از زن و مرد) از معلمان زبان انگلیسی مدارس استان‌های همدان، مرکزی، تهران، فارس، اصفهان، ایلام، کرمانشاه، کردستان، مازندران، خوزستان، آذربایجان شرقی، آذربایجان غربی، اردبیل، خراسان جنوبی و خراسان رضوی بود که به‌ترتیب شامل ۳۵، ۱۴، ۳۰، ۱۰، ۱۳، ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۱۳، ۱۱، ۱۳، ۱۰، ۱۰، ۱۰، ۶ و ۱۶ نفر بود. این معلمان با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس^۱ انتخاب شدند که از میان آن‌ها تعداد ۲۰۰ پرسش‌نامه تکمیل، عودت و جمع‌آوری شد؛ تعداد ۷۲ نفر از آن‌ها به پرسش‌نامه الکترونیکی از طریق رایانامه و رسانه‌های اجتماعی نظیر تلگرام و سروش و تعداد ۱۲۸ نفر نیز به پرسش‌نامه چاپی پاسخ دادند. این معلمان دارای سوابق کاری متغیر بین ۲ تا ۲۹ سال و از هر دو جنسیت (۱۱۷ مرد و ۸۳ زن) بودند که در دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه استان‌های مذکور در مناطق مختلف برخوردار، نیمه‌برخوردار و کمتر برخوردار مشغول به تدریس بودند.

علاوه بر این، تعداد ۲۲۰ نفر از دانش‌آموزان پایه دوازدهم در حال تحصیل (دختر و پسر) در استان‌های مذکور با کمک و هدایت معلمان خود که قبلاً به پرسش‌نامه نسخه معلم پاسخ داده بودند، به پرسش‌نامه دانش‌آموزی پاسخ دادند. از میان این پاسخ‌ها نیز، تعداد ۲۰۰ پرسش‌نامه‌ای که به‌صورت کامل پاسخ داده شده بودند، انتخاب گردیدند که شامل ۱۰۰ پرسش‌نامه الکترونیک و ۱۰۰ پرسش‌نامه چاپی بود. از ۲۰۰ پرسش‌نامه دانش‌آموزی تعداد ۹۳ مورد متعلق به دانش‌آموزان پسر و ۱۰۷ مورد مربوط به دانش‌آموزان دختر بود. همچنین از تعداد ۱۵ نفر از معلمان (۸ مرد و ۷

1. convenience sampling

زن) و ۱۵ نفر از دانش‌آموزان (۷ مرد و ۸ زن) که مایل به شرکت در مصاحبه بودند، مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته^۱ به عمل آمد. مصاحبه‌ها ضبط، پیاده‌سازی و سپس تحلیل محتوا^۲ شد.

۳.۳. ابزارهای پژوهش

۳.۳.۱. بسته آموزش زبان انگلیسی ویژن ۳

برای اجرای این پژوهش از چهار ابزار مختلف استفاده شد. اولین ابزار پژوهش، بسته آموزش زبان انگلیسی شامل کتاب *دانش‌آموز ویژن ۳* (۲۰۱۸)، کتاب *کار ویژن ۳* (۲۰۱۸)، کتاب *معلم ویژن ۳* (۲۰۱۸) و فایل‌های صوتی مربوط بود که به دلیل عدم دسترسی به لوح فشرده کتاب در بازار، از وبسایت دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش بارگیری شد. این بسته از لحاظ ذهنی و کیفی توسط محققان تحلیل شد.

۳.۳.۲. پرسش‌نامه‌های ارزیابی نسخه معلم و دانش‌آموز کتاب ویژن ۳

ابزارهای دوم و سوم، شامل پرسش‌نامه‌های محقق‌ساخته‌ای بود که در دو نسخه معلم و دانش‌آموزی طراحی و تهیه شدند. این پرسش‌نامه‌ها که ابتدا برای دریافت نظرات معلمان زبان انگلیسی پایه دوازدهم استفاده شد، شامل ۵۶ گویه در مقیاس لیکرت بود. لازم به ذکر است که با اندکی ساده‌سازی محتوا و توضیحات اجمالی، پرسش‌نامه‌ای برای دانش‌آموزان معادل پرسش‌نامه معلمان طراحی گردید تا نتایج این دو پرسش‌نامه قابل مقایسه باشند.

در طراحی و تدوین این پرسش‌نامه‌ها، محققان با بررسی چندین پرسش‌نامه مطرح‌مورد استفاده در ارزیابی کتاب‌های درسی از جمله فهرست شلدن^۳ (۱۹۸۸)،

1. semi-structured interview

2. content analysis

3. Sheldon

تا کر^۱ (۱۹۷۵)، اسکیرسو^۲ (۱۹۹۱)، کانینگورث^۳ (۱۹۹۵) و براون^۴ (۲۰۰۱) که پایه و اساس پرسشنامه ارزیابی کتاب پراسپکت^۱ (سودمندافشار، ۱۳۹۴) را تشکیل می‌دهند، استخراج شده و موارد دیگری نیز به آن‌ها افزوده شد. این معیارها در مقیاس لیکرت شامل از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم بود. گزینه دیگری به نام «اطلاع ندارم» به انتهای این مقیاس اضافه گردید. سپس این معیارها، توسط سه نفر از متخصصان رشته آموزش زبان انگلیسی بررسی و ارزیابی شد و معیارهای مرتبط با ارزیابی کتاب مورد نظر باتوجه به اهداف تحقیق، اصلاح و انتخاب گردید و بدین‌ نحو، روایی محتوایی^۵ فهرست با روش قضاوت متخصص اثبات شد. همچنین برای تأیید روایی سازه‌ای^۶، از تحلیل عاملی^۷ استفاده شد.

برای محاسبه پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ^۸ استفاده شد که برابر ۰/۹۶۰ بود. روایی پرسشنامه نیز با روش تحلیل عاملی تأییدی^۹ بررسی شد. قبل از انجام تحلیلی عاملی به‌منظور اطمینان از کفایت نمونه، آزمون‌های کایزر-میر-آلکین^{۱۰} و بارتلت^{۱۱} انجام پذیرفت.

آماره کفایت نمونه‌برداری KMO برابر با ۰/۷۴ بود، بنابراین، داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی، کافی و مناسب تشخیص داده شدند. بنا به گفته پلنت^{۱۲} (۲۰۱۶) شاخص KMO بالای ۰/۷ برای تحلیل عاملی بسیار مناسب است. از طرفی دیگر، چون نتایج آزمون بارتلت کمتر از ۰/۰۵ بود، این شاخص هم معنادار بود و بدین‌معنی

-
1. Tucker
 2. Skierso
 3. Cunningsworth
 4. Brown
 5. content validity
 6. construct validity
 7. factor analysis
 8. Cronbach's Alpha
 9. confirmatory factor analysis
 10. KMO
 11. Bartlett's Test of Sphericity
 12. Pallant

است که فرضیهٔ مخالف تأیید می‌شود، یعنی بین متغیرها همبستگی معنادار وجود دارد.

در انجام تحلیل عاملی مورد نظر با در نظر گرفتن نتایج ماتریکس عناصر اصلی^۱، نمودار سنگریزه^۲ (ضمیمهٔ ۱) و نتایج ماتریکس چرخش یافته^۳، در مجموع نه عامل به عنوان عامل اصلی که بار عاملی بالای ۰/۴ داشتند، استخراج گردیدند که در مجموع برابر ۷۱/۸۴ درصد از واریانس کل بود. مقدار واریانس هر یک از عوامل اول، چهارم، پنجم و ششم که مرتبط با موضوع بحث پژوهش حاضر (تحلیل حقوق مخاطبان و مقولهٔ فرهنگ) بود، به ترتیب برابر ۱۶/۲۵، ۸/۶۵، ۶/۳۵ و ۶/۱۹ است.

۳.۳.۳. مصاحبه

تعداد ۱۵ نفر معلم متشکل از ۸ مرد و ۷ زن و ۱۵ نفر دانش آموز متشکل از ۷ مرد و ۸ زن که داوطلبانه مایل به شرکت در مصاحبه بودند، در مصاحبه‌ای نیمه ساختاریافته شرکت کردند. مطالب بیان شده توسط مصاحبه‌شوندگان، از میان معیارهای پرسش‌نامه انتخاب و برای تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. مطالب مورد سؤال در مصاحبه، شامل میزان در نظر گرفتن نیازهای دانش آموزان، میزان توجه به حقوق معلمان و دانش آموزان در طراحی کتاب مذکور، میزان واقعی بودن مطالب و میزان ارتباط مطالب کتاب با موقعیت‌های شبه واقعی، چگونگی نگاه کتاب به مقولهٔ فرهنگ، و نحوهٔ نمود جنسیت و روابط قدرت در کتاب بود. لازم به ذکر است که پیش از انجام مصاحبه، رضایت آگاهانه^۴ مصاحبه‌شوندگان کسب شد و جهت تقدیر از شرکت کنندگان، کتاب‌هایی به عنوان هدیه به ایشان اعطا شد. به علاوه، به ایشان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها محرمانه و محفوظ خواهند ماند و صرفاً جهت اهداف پژوهشی مطالعه حاضر، مورد استفاده قرار خواهند گرفت.

1. principal component analysis
2. scree plot
3. varimax rotated matrix
4. authenticity
5. informed consent

برای مصاحبه، ده سؤال در خصوص ارزیابی کتاب ویژن ۳ طراحی گردید و دو تن از متخصصان آموزش زبان انگلیسی ضمن بررسی، تغییرات لازم را در آن اعمال نمودند. هر مصاحبه بین ۲۰ الی ۳۰ دقیقه به طول انجامید و پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان با تلفن همراه ضبط و سپس برای تحلیل محتوا مورد بازنویسی قرار گرفت. مشروح مصاحبه‌ها، موضوعی طبقه‌بندی شد (بازلی^۱، ۲۰۱۳؛ فلیک^۲، ۲۰۱۴). همچنین بررسی صحت و کیفیت یافته‌های مصاحبه با استفاده از روش بررسی عضو^۳ انجام گرفت. براساس اصول این روش نتایج به‌دست‌آمده پژوهش، با شرکت‌کنندگان پژوهش در میان گذاشته شد که بیشتر یافته‌ها مورد تأیید آن‌ها قرار گرفت. برای بالا بردن میزان باورپذیری و افزایش اعتبار تفسیرهای به‌دست‌آمده، دو پژوهشگر مجرب، نتایج کسب شده را مجدداً بررسی کردند که نتایج ایشان، یافته‌ها و نظرات پژوهشگران مطالعه حاضر را در این خصوص تأیید کرد.

۴. یافته‌ها

۴.۱. نتایج تحلیل داده‌های پرسش‌نامه

برای پاسخ به سؤالات اول و دوم پژوهش، نتایج داده‌های پرسش‌نامه با انجام تحلیل عاملی تحلیل شد. بار عاملی سؤالات و میانگین گویه‌هایی از پرسش‌نامه که به موضوع مورد بحث پژوهش حاضر (تحلیل حقوق و مقوله فرهنگ) می‌پردازد در جدول ۱ آمده است و به تفکیک تحلیل می‌شود. از آنجا که اصالت زبانی و واقعی بودن مطالب، نیز می‌تواند یکی از حقوق اساسی مخاطبان کتب آموزش زبان‌های خارجی باشد، نتایج تحلیل عاملی این عامل و در مجموع مباحث مرتبط با آن نیز، در این پژوهش ارائه می‌گردد.

1. Bazeley

2. Flick

3. member checking

جدول ۱. نتایج تحلیل عاملی به تفکیک عوامل

عامل ۱: میزان توجه به حقوق و نظرات معلمان در طراحی آموزشی

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۴۹	نظرسنجی صورت گرفته از افراد منتخب از سراسر کشور (معلمانی که اسمشان در انتهای کتاب آمده)، منعکس کننده نظرات و دیدگاه‌های اکثریت قریب به اتفاق دبیران و معلمان زبان انگلیسی است.	۲/۶۳	۱/۲۹	۰/۵۱
۵۰	بهتر است معلم از روش شخصی خودش استفاده کند و از کتاب روش تدریس پیشنهادی آموزش و پرورش استفاده نکند.	۲/۶۴	۱/۲۵	۰/۸۱
۵۱	دادن کتاب روش تدریس ویژن ۳ به معلمان نوعی احترام به حقوق آنهاست.	۳/۰۴	۱/۳۲	۰/۸۲
۵۲	آموزش روش تدریس این کتاب به معلمان به صورت اینترنتی پاسخگوی سؤالات و ابهامات دبیران خواهد بود.	۲/۸۸	۱/۴۸	۰/۶۲
۵۳	آموزش روش تدریس حضوری، بهترین راه کار در خصوص آشنایی معلمان با روش تدریس کتاب است.	۳/۲۲	۱/۳۲	۰/۶۲
۵۴	در طراحی کتاب، حقوق معلمان زبان (در نظر گرفتن پیشنهادات و انتقادات اکثر معلمان) تا حدودی رعایت شده است.	۲/۶۵	۱/۲۲	۰/۴۷
	مجموع	۲/۸۴	۱/۳۱	۰/۶۴

عامل ۲: توجه به حقوق فراگیران و آموزش مبتنی بر زندگی واقعی

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۱۱	کتاب دارای فعالیت‌های متنوع غیرتئوریک نظیر بازی‌ها و سرودهایی جهت تعمیق یادگیری است.	۲/۰۴	۱/۰۶	۰/۵۸
۱۲	مطالب و تمرینات کتاب مشابه شرایط زندگی واقعی است.	۲/۳۸	۱/۱۴	۰/۶۳
۱۷	ابزارهای کمک آموزشی دیداری و شنیداری (مثل فایل صوتی یا فیلم و...) متناسب با محتوای مورد تدریس همراه بسته آموزشی (همراه با کتاب) معرفی یا ارائه شده است.	۲/۲۷	۱/۳۳	۰/۸۰
۱۸	انجام تمرینات و فعالیت‌های کتاب موجب تفکر خلاقانه در دانش‌آموزان می‌شود.	۲/۴۹	۱/۱۳	۰/۴۶

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۴۵	در طراحی کتاب پایه دوازدهم، حقوق دانش‌آموزان ایرانی در نظر گرفته شده است.	۲/۶۲	۱/۲۷	۰/۴۵
۴۶	در صورت آموزش صحیح، کتاب پایه دوازدهم، دانش‌آموزان را برای ورود به دانشگاه و بهره‌مندی از کتاب‌های زبان عمومی و تخصصی دانشگاهی آماده می‌کند.	۲/۶۰	۱/۳۱	۰/۴۸
۲۳	کتاب در ترغیب دانش‌آموزان و معلمان در به‌کارگیری زبان انگلیسی در محیط کلاس موفق عمل کرده است.	۲/۶۰	۱/۲۰	۰/۴۰
	مجموع	۲/۴۲	۱/۲۰	۰/۵۴

عامل ۵: اصالت زبانی در چهار مهارت اصلی زبانی

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۲۱	اصول و مراحل صحیح در ارائه مهارت‌های چهارگانه زبان در بخش‌های اختصاص یافته به این مهارت‌ها رعایت شده است.	۲/۹۱	۱/۱۰	۰/۴۵
۲۲	در مطالب کتاب، بر مهارت‌های تولیدی (گفتاری و نوشتاری) نسبت به مهارت‌های دریافتی (خوانداری و شنیداری) تأکید بیشتری شده است.	۳/۷۳	۱/۱۴	۰/۷۱
۳۳	متن‌های ارائه‌شده در بخش خوانداری، دارای موضوعات جذاب و به‌روز می‌باشد.	۲/۶۴	۱/۲۶	۰/۴۲
۳۴	متن‌های بخش خوانداری دارای اصالت زبانی هستند.	۲/۷۰	۱/۲۶	۰/۶۱
۳۶	تعداد مکالمه‌های ارائه‌شده در کتاب کافی می‌باشد.	۲/۷۶	۱/۲۸	۰/۶۳
۳۷	جملات مکالمه‌های ارائه‌شده با زبان مورد استفاده در محیط‌های واقعی زبان انگلیسی مطابقت دارد.	۲/۶۳	۱/۲۰	۰/۷۹
۳۸	موضوع و محتوای مکالمه‌های ارائه‌شده مشابه موقعیت‌های زندگی واقعی اند.	۲/۶۲	۱/۲۲	۰/۷۹
۴۴	تمرینات و فعالیت‌های Listening (بخش شنیداری) مشابه موقعیت‌های زندگی واقعی است و از جذابیت کافی برخوردارند.	۲/۶۰	۱/۲۷	۰/۶۱
	مجموع	۲/۸۲	۱/۲۱	۰/۶۲

عامل ۶: ویژگی‌های فرهنگی و بین‌فرهنگی و الگوی روابط قدرت

شماره سؤال	عنوان سؤال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۵	از لحاظ فرهنگی، کتاب متعصب به فرهنگ بومیان انگلیسی زبان است.	۲/۲۱	۱/۱۷	۰/۶۲
۶	از لحاظ فرهنگی، کتاب متعصب به فرهنگ ایرانی است.	۳/۵۹	۱/۱۵	۰/۵۷
۷	کتاب به شکل سازنده‌ای شرایط مقایسه فرهنگی بین زبان مبدأ و مقصد را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا آن‌ها بتوانند الگوهای فرهنگی صحیحی را از هر یک استخراج نموده و در زندگی روزمره خود به‌کار بندند.	۲/۵۲	۱/۱۰	۰/۷۵
۸	کتاب پایه دوازدهم رویکردی بین‌المللی و بین‌فرهنگی دارد.	۲/۱۶	۰/۹۹	۰/۴۳
۹	مطالب و موضوعات کتاب پایه دوازدهم به همه قومیت‌ها و فرهنگ‌های ایرانی نگاه مساوی دارد و به فرهنگ یا قومیت خاصی متعصب نیست.	۲/۵۶	۱/۲۲	۰/۴۹
۱۰	شخصیت‌ها و علائم فرهنگی متنوعی در سرتاسر کتاب موجود است و شرایط یک گفتمان بین‌المللی فراهم شده است.	۲/۹۶	۱/۳۰	۰/۵۷
۴۷	در مجموع، مطالب، موضوعات، تصاویر و شخصیت‌های کتاب پایه دوازدهم به جنس مذکر تعصب بیشتری دارد.	۳/۰۳	۱/۲۸	۰/۴۸
۴۸	در دیالوگ‌ها و مطالب گنجانده‌شده در کتاب، از الگوهای روابط قدرت تقریباً برابر مثل دیالوگ بین دو یا چند دانش‌آموز، دو یا چند همکار و... استفاده شده است.	۲/۸۸	۱/۰۵	۰/۵۸
مجموع		۲/۷۳	۱/۱۵	۰/۵۶

همان گونه که از جدول ۱ پیداست، عامل ۱ که به میزان توجه به حقوق و نظرات معلمان در طراحی آموزشی می‌پردازد، ۱۶/۲۵ درصد از واریانس کل را توجیه کرده و شامل ۶ گویه است. در مجموع میانگین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به گویه‌های این عامل (۲/۸۴) نشان می‌دهد که معلمان اعتقاد داشتند که نظرات و حقوق آن‌ها در تهیه و تدوین کتاب ویژن ۳، چندان رعایت نشده است.

هفت سؤال به عامل ۴، یعنی میزان توجه به نیازها و حقوق فراگیران و آموزش مبتنی بر زندگی واقعی در تدوین کتاب می‌پردازد. این عامل در مجموع، بیانگر ۸/۶۵ درصد از واریانس کل می‌باشد. میانگین کلی ۲/۴۲ در پاسخگویی به گویه‌های مربوط

به این عامل نیز حاکی از عدم توجه کافی به نیازها و حقوق فراگیران در طراحی آموزشی است.

عامل ۵، شامل هشت سؤال است که به بررسی میزان توجه به اصالت زبانی در چهار مهارت اصلی در طراحی کتاب می‌پردازد. این عامل، در مجموع بیانگر ۶/۳۵ درصد از واریانس کل می‌باشد. میانگین کلی ۲/۸۲ در پاسخگویی به گویه‌های مربوط به این عامل، حاکی از آن است که شرکت‌کنندگان از این موضوع نیز چندان راضی نیستند.

هفت سؤال در عامل ۶، به بررسی میزان توجه به ویژگی‌های فرهنگی و بین فرهنگی و الگوی روابط قدرت، در تهیه و تدوین کتاب می‌پردازد. این عامل در مجموع ۶/۹ درصد از واریانس کل را توجیه می‌کند. میانگین کلی این عامل (۲/۷۳)، بیانگر رضایت پایین شرکت‌کنندگان از موضوع ذکر شده است.

۲.۴. نتایج تحلیل داده‌های مصاحبه

با توجه به ترکیبی بودن طرح پژوهش، برای تأیید نتایج حاصل از ارزیابی پرسش‌نامه معلمان و دانش‌آموزان و همچنین کمک به پاسخ به سؤالات اول و دوم، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای صورت پذیرفت. متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی شد، مورد تحلیل محتوا قرار گرفت و سپس الگوهای مشترک و تکرارشونده پاسخ‌ها، استخراج و فراوانی آن‌ها محاسبه گردید که در اینجا در جدول ۲، تنها به ارائه پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به پرسش‌های مرتبط با بحث پژوهش حاضر، بسنده می‌شود. همچنین پایایی بین کدگذاران^۱ مستقل در تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بین چهار کدگذار با فرمول همبستگی هالستی^۲ محاسبه شد که برابر با ۰/۹۱ بود.

1. intercoder reliability

2. Holsti's Coefficient

جدول ۲. الگوهای کلی استخراج شده از داده‌های مصاحبه

الگوی کلی استخراج شده از داده‌های مصاحبه		بلی		خیر	
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
توجه به نیازهای زبانی و رعایت حقوق فراگیران در تهیه و تدوین کتاب		۳۰	۹	۷۰	۲۱
توجه به حقوق و نیازهای معلمان در تهیه و تدوین کتاب		۳۳/۳	۱۰	۶۶/۶	۱۹
ایجاد برابری و مساوات در الگوی روابط قدرت در مطالب کتاب		۵۳/۳	۱۶	۴۷/۶	۱۴
توسعه و توجه به مسائل فرهنگی زبان مقصد		۲۶/۶	۸	۷۳/۳	۲۲
استفاده از زبان واقعی (authentic) در محتوای کتاب		۳۰	۹	۷۰	۲۱
مجموع		۳۴/۶۴	۵۲	۶۵/۵۰	۹۷

براساس نتایج حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه در جدول ۲، میانگین میزان عدم رضایت از موارد مطرح شده (۶۵/۵۰) از میانگین میزان رضایتمندی (۳۴/۶۴) بیشتر است. در میان موارد مطرح شده، عدم رضایتمندی از توجه کافی به فرهنگ زبان مقصد با دارا بودن ۷۳/۳ درصد، در بالاترین میزان قرار دارد. این مورد، تأیید کننده نتایج حاصل از بررسی پرسش‌نامه هر دو گروه پژوهش (معلمان و دانش‌آموزان) نیز در این خصوص بود.

عدم استفاده از زبان واقعی در محتوای کتاب نیز، به تأیید ۷۰ درصد مصاحبه‌شوندگان رسیده است که این مورد مؤید نتایج حاصل از بررسی پرسش‌نامه نیز بود. لذا شایسته می‌بود که در چارچوب رویکردی خلاق و خودباورانه، به جنبه‌های مختلف توانایی ایجاد ارتباط، انتقال و تفسیر معنا در محیطی واقعی با به‌کارگیری زبانی واقعی و به دور از تعصبات فرهنگی، توجه کافی معمول می‌شد.

رویکرد مبتنی بر تحلیل حقوق‌محور، اخیراً مورد توجه پژوهشگران مخصوصاً در حوزه آموزش زبان برای اهداف ویژه قرار گرفته است. در این راستا و در راستای تحقق بخشی به اهداف پژوهش حاضر، چهار سؤال از ۱۰ سؤال مطرح شده در مصاحبه، به ارزیابی میزان رعایت حقوق و نیازهای دانش‌آموزان و معلمان در طراحی مطالب کتاب پرداخت. براساس نتایج حاصل از مصاحبه، اکثر (۶۸ درصد) شرکت

کنندگان از هر دو گروه دانش‌آموزان و معلمان اظهار داشتند که حقوق و نیازهای آن‌ها در تهیه و تدوین کتاب نادیده گرفته شده است که نتایج حاصل از پرسش‌نامه در این زمینه (نتایج تحلیل عوامل ۱ و ۴ در جدول ۱) را نیز تأیید می‌کند. تنها موردی که مصاحبه‌شوندگان از آن رضایت نسبی داشتند، مربوط به وجود روابط قدرت برابر در مطالب و محتوای کتاب بود که به تأیید نیمی از مصاحبه‌شوندگان رسید.

۴.۳. نتایج ارزیابی ذهنی محققان از کتاب *زبان انگلیسی پایه دوازدهم (ویژن ۳)*

به‌منظور تحلیل بیشتر نقاط قوت و ضعف کتاب *ویژن ۳*، این اثر، مورد تجزیه و تحلیل ذهنی^۱ محققان نیز قرار گرفت که نتایج بخش‌های مرتبط با موضوع مورد پژوهش مطالعه حاضر (تحلیل حقوق مخاطبان و مقوله فرهنگ و اصالت زبانی) در اینجا، به تفصیل بیان می‌گردد.

۴.۳.۱. جهت‌گیری فرهنگی کتاب

از آنجا که شکل‌گیری شخصیت اجتماعی هر کسی در تعاملات اجتماعی وی شکل می‌گیرد و با توجه به نزدیکی روزافزون جوامع بشری بنا به اقتضائات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، لزوم توجه به نقاط مشترک فرهنگی و آشنایی با مصادیق فرهنگی زبان مقصد به‌منظور جلوگیری از ایجاد سوءتفاهمات کلامی و برقراری ارتباط مؤثر، امری بدیهی است. جهت‌گیری یک‌سویه به نفع فرهنگ زبان مبدأ و عدم توجه عمدی یا سهوی به فرهنگ زبان مقصد، در کتاب مشهود است. انتظار می‌رفت با توجه به رویکردهای آموزش انتقادی^۲، حتی‌الامکان یک جهت‌گیری بینابینی فرهنگی در کتاب اتخاذ می‌شد. وضعیت توجه به فرهنگ بومی از نکات مثبت فرهنگی در کتاب است. با وجود این، استفاده از اسامی و شخصیت‌های زبان خارجی در کنار اسامی و شخصیت‌های بومی، می‌توانست اصالت بیشتری به محتوای کتاب بیافزاید.

1. subjective analysis

2. critical pedagogy

۴. ۳. ۲. تناسب کتاب با نیازها و علایق فراگیران و معلمان

یکی از انتقادات وارد به این کتاب همانند کتاب‌های قبلی، عدم سنجش علایق و نیازها و نادیده گرفتن حقوق فراگیران و معلمان در طراحی این بسته آموزشی است. عدم انجام نیازسنجی مناسب و تحلیل حقوق فراگیران و معلمان در طراحی آموزشی و درگیر نکردن آن‌ها در امر تولید محتوای آموزشی، باعث ایجاد بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی معلمان و فراگیران در امر یاددهی و یادگیری می‌شود.

طی ارتباطی که بین نویسنده دوم اثر حاضر و یکی از مؤلفین محترم کتاب حاصل شد، عنوان گردید که به دلیل ضیق وقت به ناچار بحث تحلیل نیاز فراگیران و به تبع آن تحلیل حقوق ایشان در خصوص طراحی این کتاب صورت نگرفت. از طرفی، دیدگاه معلمان و استادان آموزش زبان انگلیسی در حوزه آموزش و پرورش نیز در طراحی کتاب نادیده گرفته شده است و مؤلفین محترم کتاب، تنها با انتخاب گزینشی دو نفر از هر استان (که اسامی آن‌ها در انتهای کتاب مذکور ذکر شده است) به اعتبارسنجی کتاب پرداخته‌اند که قاعدتاً نمی‌تواند بیانگر نقطه نظرات اکثریت معلمان زبان انگلیسی مدارس کشور باشد.

۴. ۳. ۳. اصالت زبانی و نگارشی در محتوای کتاب

شکل‌گیری ساختارهای زبانی واقعی در صورتی که زبان در محیط واقعی استفاده شود، انجام می‌گیرد. ایجاد فضای زبانی واقعی و ارتباط‌محور که در آن دو فرد خارجی زبان (نه لزوماً انگلیسی‌زبان) یا حتی‌الامکان یک ایرانی و یک خارجی به گفتگو بپردازند، در این کتاب مشاهده نمی‌شود. این موضوع باعث پدیدار شدن و حاکم شدن نوعی فضای تصنعی در سرتاسر کتاب به‌ویژه در بخش مکالمه شده است.

برای مثال در درس ۱، مکالمه موجود، بین یک بیمار و پرستار ایرانی، آن هم در مورد یک شخصیت پزشکی مشهور ایرانی اتفاق می‌افتد. صرف‌نظر از اینکه تصور مکالمه انگلیسی بین دو نفر ایرانی (پرستار و بیمار)، دور از ذهن است، مکالمات رد و بدل شده بین این دو فرد نیز غیرعادی و تصنعی به‌نظر می‌رسد. یا مثلاً در درس ۳،

گفتگوی بین یک پدر و پسر ایرانی آن هم به زبان انگلیسی در مورد چند توربین بادی نیز، تصنعی و غیرطبیعی به نظر می‌رسد.

۴. ۳. ۴. توجه به همه عناصر توانش ارتباطی^۱ اعم از توانش زبان‌شناختی^۲، توانش منظورشناختی^۳، توانش راهبردی^۴ و توانش جامعه‌شناختی فرهنگی^۵

توانش ارتباطی براساس نظریه دل‌هایمز^۶ (۱۹۶۶)، به نقل از سودمندافشار، (۱۳۹۴) تنها محدود به توانش زبان‌شناختی نیست، بلکه توانش‌های راهبردی، منظورشناختی و جامعه‌شناختی فرهنگی را نیز شامل می‌شود. با ارائه نقش‌های زبانی^۷ و نیز اعمال گفتار^۸، می‌توان این توانش را تقویت کرد و توسعه داد (سودمندافشار، ۱۳۹۴). کتاب حاضر در موارد بسیار محدودی به آموزش اعمال گفتار پرداخته است. برای نمونه در درس یک در آموزش چگونگی توافق و بیان تردید با آموزش سؤالات تأییدی ضمیمه^۹، بدین امر پرداخته شده است که البته این اقدام، چیزی فراتر از یک تلاش زبان‌شناختی نیست. در حالی که توانش راهبردی به‌خوبی در این کتاب پروورانه شده است، یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های کتاب ویژن^{۱۰} ۳ و تمامی کتاب‌های این مجموعه، عدم توجه کافی به آموزش و حتی شناساندن راهبردهای توانش جامعه‌شناختی فرهنگی زبان مقصد است.

۴. ۳. ۵. الگوی روابط قدرت در بخش‌های مختلف کتاب

براساس نظرات فرکلاف^{۱۱} (۱۹۸۹)، یکی از اصول و دغدغه‌های تحلیل گفتمان انتقادی^{۱۱}، ارائه روابط قدرت برابر در مطالب کتب آموزش زبان‌های خارجی است که

1. communicative competence
2. linguistic competence
3. pragmatic competence
4. strategic competence
5. sociocultural competence
6. Dell Hymes
7. language functions
8. speech acts
9. tag questions
10. Fairclough
11. critical discourse analysis

از حقوق فراگیران محسوب می‌شود. یعنی اینکه در طراحی مطالب آموزشی نیز همانند سایر بخش‌های جامعه، بایستی شاهد تعادل و برابری الگوی روابط قدرت باشیم. به عبارت دیگر، مناسبات قدرت موجود در مکالمات و تعاملات طراحی شده در کتاب، حتی‌الامکان می‌بایستی دارای توزیع متقارن و هم‌وزن باشد. البته این به معنی نادیده گرفتن نقش‌های مختلف اجتماعی نیست. لیکن، الگو و برآیند کلی این روابط، می‌بایستی متوازن باشد. با بررسی تعاملات موجود در بخش مکالمه هر سه درس، الگوی توازن قدرت، بیشتر به صورت نابرابر (بین پرستار و بیمار، معلم و دانش‌آموز و پدر و پسر) صورت می‌گیرد. اما در بخش شنیداری و گفتاری شرایط کاملاً دگرگون و مطلوب است؛ چراکه از نه مکالمه موجود در این بخش، تنها یک مکالمه، بین افراد با قدرت نابرابر است.

همچنین، اکثر مکالمه‌های برابر در کتاب، بین دانش‌آموز با دانش‌آموز اتفاق می‌افتد که با واقعیات زندگی روزمره مطابقت چندانی ندارد. این در حالی است که الگوی روابط قدرت در زندگی روزمره بسیار متنوع‌تر می‌باشد (والدین و معلم، کارمند و کارمند، خریدار و فروشنده و...). در عوض، الگوی روابط قدرت در مکالمه‌های نابرابر در کتاب، دارای تنوع قابل قبولی است.

۴.۳.۶. نمود جنسیت در مطالب، روابط و تصاویر کتاب

از دیگر حقوق استفاده‌کنندگان و فراگیران کتب آموزش زبان‌های خارجی، عدم وجود تعصبات جنسیتی در مطالب این کتب است که عدم رعایت آن ممکن است تأثیرات عمیقی بر رشد عاطفی و شناختی دانش‌آموزان بگذارد (سودمندافشار، ۱۳۹۴). به نظر ساندرلند^۱، کولی^۲، عبدالرحیم^۳، لئونتزاکو^۴، و شاتوک^۵ (۲۰۰۰)، وجود این تعصبات در کتاب‌ها بر هویت جنسی فراگیران و فرصت‌های فراگیری آن‌ها

1. Sunderland

2. Cowley

3. Abdul Rahim

4. Leontzakou

5. Shattuck

تأثیرگذار خواهد بود. برای مطالعه نموده‌های جنسیتی، فاکتورهایی نظیر اسامی افراد، القاب، ضمائر، صفات، نسبت‌های خانوادگی، مشاغل خاص یک جنس، تصاویر موجود در کتاب، ابزارها و متعلقات افراد، تحلیل شد.

در این کتاب برای نشان دادن معانی و مفاهیم کلمات، بیشتر از تصاویر مردانه استفاده شده است. از طرفی، اکثر مکالمات موجود در کتاب، بین دو مرد اتفاق می‌افتد. از طرف دیگر، هیچ مکالمه‌ای بین زن و مرد در این کتاب دیده نمی‌شود که با واقعیات زندگی روزمره منافات دارد.

۴. ۴. مقایسه میانگین پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان به پرسش‌نامه

برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش یعنی برای مقایسه معنادار بودن میانگین کلی ارزیابی معلمان با دانش‌آموزان از کتاب براساس داده‌های پرسش‌نامه و همچنین برای مقایسه پاسخ‌های دو گروه به تک‌تک گویه‌های پرسش‌نامه، از آزمون تی مستقل^۱ استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر ارائه می‌گردد.

۴. ۴. ۱. مقایسه مجموع میانگین پاسخ معلمان و دانش‌آموزان به پرسش‌نامه

به‌منظور مقایسه معنادار بودن تفاوت بین میانگین ارزیابی کلی معلمان و ارزیابی کلی دانش‌آموزان از کتاب، یک آزمون تی مستقل انجام شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه می‌شود.

1. independent samples *t*-test

جدول ۳. آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین ارزیابی کلی معلمان و دانش‌آموزان از کتاب

میانگین	آزمون لوین برای بررسی تساوی واریانس‌ها	آزمون تی برای برابری میانگین‌ها						فاصله اطمینان برای اختلاف میانگین‌ها ۹۵٪	
		F	سطح معناداری	T	درجه آزادی	سطح معناداری دو دامنه	تفاوت میانگین‌ها	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت خطای استاندارد
واریانس یکسان فرض می‌شود	۶/۰۳	۰/۰۱۴	-۰/۱۲	۳۹۸	۰/۸۹	۰/۴۹	۳/۸۰	۷/۹۷	۶/۹۹
واریانس یکسان فرض نمی‌شود			-۰/۱۲	۳۸۶/۵۰	۰/۸۹	۰/۴۹	۳/۸۰	-۷/۹۷	۶/۹۹

همان‌گونه که نتایج آزمون تی مستقل در جدول ۳ نشان می‌دهد، در مجموع، بین میانگین پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان به ۵۶ گویه پرسش‌نامه، تفاوت آماری معناداری وجود نداشته و هر دو گروه، نظرات تقریباً یکسانی نسبت به کتاب و معیارهای مورد ارزیابی داشتند ($t = 0.12, p \geq 0.05$). در واقع، این تطابق و قرابت آرا، می‌تواند بیانگر آن باشد که دانش‌آموزان نیز همسطح معلمان خود صاحب‌نظر بوده یا دست‌کم، نظراتی را ارائه داده‌اند که تا حد زیادی مؤید نظر معلمان است.

۴. ۲. ۴. مقایسه پاسخ‌های دو گروه به تک‌تک گویه‌های پرسش‌نامه

همچنین، به منظور مقایسه معنادار بودن تفاوت بین میانگین ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان به تک‌تک گویه‌های پرسش‌نامه، از آزمون تی مستقل استفاده شد که نتایج مربوط به گویه‌های عوامل ۱، ۴، ۵ و ۶ که دارای تفاوت معناداری بودند، در جدول ۴ ارائه می‌شود.

جدول ۴. مقایسه میانگین پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان به تک‌تک سؤالات پرسش‌نامه مربوط به عوامل

۱، ۴، ۵ و ۶

شماره سؤال	نظرات معلمان		نظرات دانش‌آموزان		مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری (sig.)
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار			
۱۱		۱/۱۶	۱/۸۶	۰/۹۱	۳/۴۳-	۳۹۸	۰/۰۰۱
۲۱	۲/۷۹	۱/۰۸	۳/۰۲	۱/۱۲	۲/۰۸	۳۹۸	۰/۰۳
۳۴	۲/۸۳	۱/۳۳	۲/۵۷	۱/۱۸	۲/۰۵-	۳۹۸	۰/۰۴
۴۴	۲/۷۶	۱/۳۵	۲/۴۵	۱/۱۷	۲/۴۸-	۳۹۸	۰/۰۱
۴۹	۲/۷۰	۱/۲۸	۲/۸۶	۱/۰۵	۰/۳۲	۳۹۸	۰/۰۴

مقایسه میانگین پاسخ‌های دو گروه شرکت‌کننده به تک‌تک گویه‌های پرسش‌نامه مربوط به عوامل ۱، ۴، ۵ و ۶ نشان داد که تفاوت آماری معناداری بین پاسخ‌های این دو گروه در اکثر گویه‌ها وجود نداشت، هرچند تفاوت میانگین پاسخ‌های دو گروه به گویه‌های ۱۱ (وجود تنوع در فعالیت‌های کتاب)، ۲۱ (رعایت اصول صحیح در ارائه مهارت‌های زبانی چهارگانه در کتاب)، ۳۴ (اصالت متون بخش خوانداری)، ۴۴ (شباهت فعالیت‌های بخش شنیداری به موقعیت‌های زندگی واقعی) و ۴۹ (میزان تطابق پاسخ‌های معلمان انتخاب شده توسط مؤلفین به نظرسنجی در خصوص مطالب کتاب با نظرات اکثریت معلمان زبان انگلیسی مدارس کشور)، معنادار بود ($p < 0.05$).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این نقد و ارزیابی با هدف بررسی و تحلیل میزان رعایت حقوق و نیازهای معلمان و دانش‌آموزان در تهیه و تدوین کتاب و همچنین با هدف بررسی جایگاه فرهنگ زبان مبدأ و مقصد و رعایت اصالت زبانی در تدوین کتاب ویرژن ۳، صورت

پذیرفت. در تبیین نتایج ذکرشده، نتایج حاصل از پرسش‌نامه، مصاحبه و ارزیابی ذهنی محققان را به تفصیل بحث خواهیم کرد.

پرسش اول پژوهش به میزان توجه به حقوق معلمان و دانش‌آموزان در طراحی و تدوین کتاب ویژن ۳ پرداخت. میانگین نسبتاً پایین ۲/۸۴ در پاسخگویی به گویه‌های پرسش‌نامه مربوط به عامل ۱، بیانگر نادیده گرفته شدن نسبی نظرات و حقوق معلمان، در تدوین این کتاب است. از طرفی به نظر شرکت‌کنندگان، روش‌های به‌کاررفته برای آموزش معلمان در چگونگی تدریس این کتاب مطابق میل و نظر ایشان نبوده است. اما درخصوص سؤال ۵۳، با میانگین پاسخگویی ۳/۲۲، شرکت‌کنندگان در این پژوهش معتقد بودند که آموزش روش تدریس حضوری یکی از راه‌حل‌های تأمین‌کننده نیازها و توجه به حقوق معلمان در نوآوری‌های آموزشی و تهیه و تدوین کتب تلقی می‌شود؛ نکته‌ای که در سال‌های اخیر به بهانه مسائل مالی نادیده گرفته شده است. براساس یافته‌های مصاحبه نیز بسیاری از معلمان، خواهان برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت حضوری به جای کلاس‌های برخط و غیرحضوری بودند. به باور ایشان، آموزش‌های ضمن خدمت حضوری باعث ایجاد تعامل بیشتر در بین معلمان و زمینه‌ساز رشد حرفه‌ای ایشان است. این یافته، تأییدکننده نتایج حاصل از پژوهش سودمندافشار و دوستی (۲۰۱۴) نیز هست که آموزش‌های ضمن خدمت را یکی از مؤلفه‌های رشد حرفه‌ای و افزایش کارآمدی معلمان می‌دانند.

اظهارات معلمان مصاحبه‌شونده، مؤید این امر بود که تلاش‌هایی برای لحاظ کردن نظرات معلمان و دانش‌آموزان در کتاب صورت گرفته، اما این دست فعالیت‌ها، عملاً چیزی فراتر از رفع تکلیف نبوده و در راستای نگرش به معلم به عنوان مصرف‌کننده دانش و نظریه، و پژوهشگر به عنوان تولیدکننده علم و نظریه پرداز است.

با توجه به پاسخ‌های به دست آمده از مصاحبه و پرسش‌نامه، برای تبیین بیشتر پاسخ به پرسش اول پژوهش درخصوص میزان توجه به حقوق معلمان و دانش‌آموزان در طراحی و تدوین کتاب ویژن ۳، می‌توان گفت که رویکرد مورد اتخاذ در تألیف این کتاب، رویکردی دستوری و از بالا به پایین، بدون در نظر گرفتن

حداقل حقوق مخاطبان اعم از معلمان و دانش‌آموزان در انتخاب محتوای این رسانه آموزشی بوده است. میانگین کلی ۲/۴۲ در پاسخگویی به گویه‌های مربوط به عامل ۴ نیز حاکی از عدم توجه کافی به نیازها و حقوق دانش‌آموزان در طراحی آموزشی است. نکته جالب توجه این است که شرکت‌کنندگان هم بر این باور بودند که نه تنها نیازهای زبانی و علایق شخصی گروه‌های دانش‌آموزی مورد توجه قرار نگرفته، بلکه از منظر رویکرد تحلیل حقوق هم که یکی از محورهای اصلی این پژوهش بوده است، نگاه مؤلفان، همانند کتاب‌های نظام قدیم، نگاهی از بالا به پایین بوده است.

براساس داده‌های مصاحبه و به تصدیق مؤلفان محترم کتاب، به دلیل محدودیت زمانی در طراحی، تهیه و تدوین کتاب مذکور، فرصت تحلیل نیازهای دانش‌آموزان وجود نداشته است. عدم تحقق چنین شرایطی به خودی خود، عاملی برای نادیده گرفتن حقوق دانش‌آموزان تلقی می‌شود و در موازنه معادلات قدرت، کفه دانش‌آموزی سبک و بی‌مقدار خواهد شد. این نوع الگوی رابطه قدرت نامتوازن و عدم شمول حقوق ذینفعان، نمود خود را در محتوا و شیوه‌های مورد توجه کتاب بروز و ظهور داده و باعث کم‌رنگ‌تر شدن رویکرد ارتباطی مورد ادعای مؤلفان کتاب شده است.

علاوه بر مشخص کردن میزان توجه دست‌اندرکاران تهیه و تدوین کتاب ویشن ۳ به نیازهای زبانی فراگیران، شاید مهم‌ترین مسئله‌ای است که مورد بررسی و توجه این پژوهش است و آن را از سایر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه به‌طور مشخص متمایز می‌کند، بررسی میزان در نظر گرفتن حقوق فراگیران به‌عنوان مخاطبان اصلی این رسانه آموزشی و معلمان به‌عنوان مجریان اهداف آموزشی مورد نظر برنامه درسی است. برای مثال یکی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه اظهار داشت:

مسئله نظر معلمان و دانش‌آموزان دارای گستردگی فراوان است و این تنوع آرا را نمی‌توان با درخواست اعتبارسنجی از تعداد محدودی از معلمان مدارس خاص محقق کرد [امری که در تهیه و تدوین کتاب انجام شده است].

مقوله فرهنگ و جایگاه آن در تألیف کتاب حاضر، یکی دیگر از موضوعات (موضوع سؤال دوم) پژوهش حاضر بود. برای پاسخ به این پرسش، یافته‌های پرسش‌نامه، مصاحبه و تحلیل ذهنی بایستی تحلیل و بحث شود. میانگین کلی ۲/۷۳ در پاسخگویی به گویه‌های مربوط به عامل ۶ پرسش‌نامه، حاکی از نگاه یک‌سویه کتاب به مقوله فرهنگ است. در واقع، همان‌گونه که در بخش تحلیل نتایج داده‌های مصاحبه نیز مطرح شد، افراط در بومی‌سازی مقوله‌های فرهنگی و موضوعات کتاب از نقاط ضعف عمده این کتاب است. اگرچه از دیدگاه تعلیم و تربیت و آموزش انتقادی، توجه به مقوله‌های بومی، اصل و مبنای کار است، زیاده‌روی در این موضوع به نوعی انفعال و یک‌سویه‌نگری در نزد مخاطب منجر خواهد شد به نحوی که قدرت وی در تشخیص و تمیز بین فرهنگ زبان مبدأ و مقصد از بین می‌رود که باعث می‌شود فراگیران کتاب نتوانند در مواجهه با فرهنگ‌های مختلف، واکنش سازنده و منطقی از خود بروز دهند. از طرف دیگر، بر مبنای پاسخ شرکت‌کنندگان به گویه ۴۷ پرسش‌نامه، در تقسیم مناسبات قدرت، بیشتر شرکت‌کنندگان معتقد بودند که کتاب دارای جهت‌گیری بیشتری به نفع جنس مذکر بوده است.

با توجه به داده‌های مصاحبه نیز، عدم رضایتمندی از توجه کافی به فرهنگ زبان مقصد با دارا بودن ۷۳/۳ در بالاترین میزان قرار دارد که قاعدتاً یکی از نقاط ضعف عمده کتاب محسوب می‌شود. نتیجه کسب‌شده در این مورد، مؤید یافته‌های پژوهش‌های قبلی در خصوص عدم توجه به مقوله فرهنگ در کتاب‌های جدیدالتألیف است (سودمندافشار، ۱۳۹۴؛ سودمندافشار و همکاران، ۱۳۹۷). در حقیقت، اکثر پاسخ دهندگان (حدود ۷۴ درصد) بر این باور بودند که مطالب کتاب، بیش از اندازه، بومی‌سازی شده است. اگرچه، براساس اصول پداگوژی انتقادی، ارج نهادن به فرهنگ بومی، مقوله‌ای سازنده و حائز اهمیت است، این امر نباید منجر به ایجاد شکاف و گسستگی فرهنگی بین دو زبان گردد (سودمندافشار و همکاران، ۱۳۹۷). به‌گفته براون (۲۰۰۱)، در فرایند زبان‌آموزی، معلم فقط زبان را آموزش نمی‌دهد، بلکه مجموعه‌ای از ارزش‌های فرهنگی، روش‌های تفکر خلاق و انتقادی،

احساس و رفتارهای فردی و اجتماعی را نیز آموزش می‌دهد. نکته مهم دیگر در این خصوص، این است که آشنایی با فرهنگ زبان مقصد نبایستی با تهاجم فرهنگی اشتباه گرفته شود. البته که مقوله اخیر، مقوله‌ای غیرقابل انکار بوده و هست، اما لازمه توانمندسازی جهت درک مشترک ارتباط زبانی که عاری از کمترین سوء تفاهم ارتباطی باشد، آشنایی فراگیران با مصادیق فرهنگ زبان مقصد است که به عقیده محققان پژوهش حاضر، می‌تواند باعث آگاهی بیشتر از فرهنگ بومی و حتی تقویت آن نیز شود. این یافته تا حدودی در راستای یافته‌های مطالعه روحانی و اکبرپور (۱۳۹۳) است که پس از بررسی مبتنی بر نمود جنسیتی در کتاب‌های/میریکن/انگلیش فایل^۱، به این نتیجه رسیدند که به دلیل کتاب محور بودن نظام آموزشی ایران، کتاب‌های درسی بایستی باعث ترغیب و تشویق هر دو گروه معلمان و دانش‌آموزان به تفکر انتقادی در راستای تعلیم فرهنگ بومی گرایش داشته باشند تا با در نظر گرفتن عدالت جنسیتی زمینه‌ساز رشد هر دو گروه شوند.

در واقع حداقل انتظاری که از رسانه آموزشی منصف می‌رود این است که ضمن احترام به فرهنگ زبان بومی و حفظ حریم‌ها و ارزش‌های اخلاق خودی، با معرفی مصادیق و نکات مثبت فرهنگ زبان مقصد، زمینه تفکر خلاقانه و انتقادی را در فراگیران ایجاد نماید تا آن‌ها از این رهگذر با کمک معلم، قادر به ایجاد تمایز بین فرهنگ زبان مبدأ و مقصد شوند. این امر در ارتباط مستقیم با حقوق مخاطبان آموزشی است و برای تحقق آن، توانمندسازی دانش‌آموزان و معلمان به عنوان اصلی‌ترین مخاطبان رسانه آموزشی و همچنین آگاهی بخشی به دست‌اندرکاران، تصمیم‌گیران و سیاستگذاران نظام تعلیم و تربیت، امری اجتناب ناپذیر است چراکه به باور اسلامی راسخ (۲۰۱۰)، از دیدگاه تحلیل نیاز انتقادی^۲، مؤسسات و سازمان‌ها، معمولاً نگاهی بالا به پایین دارند و آن‌هایی که در پایین واقع شده‌اند از قدرت کمتری

1. American English File

2. critical needs analysis

برخوردارند. لذا، ایشان توصیه می‌کند آن‌هایی که در پایین این طبقه‌بندی واقع شده‌اند، می‌بایستی توانمندتر شده و صدای آن‌ها نیز شنیده شود.

یکی از معلمان در خصوص مقوله فرهنگ در کتاب اظهار داشت:

جهت‌گیری فرهنگی و هدفمند خاصی در تدوین این کتاب وجود ندارد، چون اصولاً مطالب گنجانده‌شده در کتاب مباحث فرهنگی خاصی را رصد نمی‌کند و بیشتر موضوعات علمی می‌باشند و محوریت فرهنگی ندارند.

در تبیین و توجیه اظهارات فوق، می‌توان فقدان راهبردی خاص در گنجاندن و آموزش مقوله فرهنگ در کتاب ویژن ۳ را پدیده‌ای غیرتخصصی و ایده‌ای خام پنداشت که مؤلفان دچار آن شده‌اند در حالی که می‌توانستند نه با معرفی مراسم و آیین‌های غربی که مصادیق تهاجم فرهنگی تلقی شوند، بلکه، به‌عنوان مثال، با معرفی شخصیت‌های علمی بین‌المللی و آشناسازی مخاطب با جغرافیا، تاریخ و مشاهیر و دانشمندان کشورهای دیگر یا دست‌کم به‌کارگیری برخی اسامی انگلیسی برای شخصیت‌های موجود در بخش‌های مختلف کتاب، گام‌هایی هرچند کوچک ولی سازنده در این راستا بردارند. براساس یافته‌های سودمندافشار و همکاران (۱۳۹۷)، ایرانیزه کردن و افراط در بومی‌سازی مطالب، باعث از بین رفتن جذابیت کتاب برای فرگیران و نوعی سردرگمی فرهنگی می‌گردد. نتایج حاصل از این بخش از مطالعه تا حدی در راستای یافته‌های مطالعه درخشان (۱۳۹۷) است که به تحلیل و نقد ارزش‌های فرهنگی در مجموعه کتاب‌های *امریکن/انگلش فایل* پرداخته است. براساس نتایج حاصل از این پژوهش کیفی توصیفی و اکتشافی که با استفاده از تحلیل محتوای کیفی به بررسی ماهیت ارزش‌های فرهنگی کتاب مذکور پرداخته، پیشنهاد می‌شود که گویشوران یک زبان بین‌المللی لازم نیست هنجارهای گویشوران بومی آن زبان را ملکه ذهن خود سازند، بلکه هدف از یادگیری یک زبان بین‌المللی توانمند ساختن فراگیران برای انتقال ایده‌ها و ارزش‌های خود به دیگران است. اما سؤال اینجاست که رسیدن به چنین توانمندی تحت چه شرایطی محقق می‌شود؟ آیا این امر، با پشت کردن به فرهنگ زبان مقصد و نگاه صرفاً یک‌سویه به فرهنگ زبان مبدأ

و یا بالعکس دست‌یافتنی است؟ به عقیده بسیاری از محققان و صاحب‌نظران، ایجاد و توسعه توانش بین فرهنگی و نه طرد یا پذیرش صددرصدی فرهنگ زبان مبدأ یا مقصد، زمینه‌ساز ایجاد چنین توازنی خواهد بود.

سؤال سوم پژوهش به بررسی وجود تفاوت آماری بین ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان از کتاب ویژن ۳ پرداخت. نتایج آزمون‌های تی مستقل حاکی از آن بود که تفاوت آماری معناداری بین میانگین ارزیابی کلی دو گروه وجود نداشت، هرچند در چندین گویه پرسش‌نامه در خصوص توجه به حقوق معلمان و دانش‌آموزان و مقوله فرهنگ در کتاب، بین میانگین پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان تفاوت معناداری مشاهده شد. این نتایج، می‌تواند نشان‌دهنده این موضوع باشد که دانش‌آموزان به‌عنوان اصلی‌ترین مخاطبان کتاب، در ارزیابی خود می‌توانند همسنگ معلمان، صاحب‌نظر و عقیده‌تلقی شوند و بنابراین توجه به نیازها، نظرات و حقوق آن‌ها، می‌تواند آثار مثبت و سازنده‌ای در طراحی و تهیه و تدوین کتب درسی به همراه داشته باشد. برای مشخص کردن علت وجود این تفاوت بین دو گروه در برخی گویه‌ها، بررسی داده‌های مصاحبه و ارزیابی ذهنی محققان نشان داد که ریشه این اختلاف نظرات، عمدتاً در مواردی بوده که خارج از حوزه دانش و تجربه دانش‌آموزان است.

همان‌گونه که ارزیابی ذهنی و تفصیلی محققان، پاسخ‌های معلمان و دانش‌آموزان به پرسش‌نامه و همچنین یافته‌های مصاحبه نشان داد، بسته آموزشی ویژن ۳، علی‌رغم تلاش مؤلفان در جهت طراحی کتاب بر مبنای اصول روش ارتباطی، و دارا بودن نقاط قوتی مانند انسجام موضوعی، توجه ویژه به مهارت‌های تولیدی زبان و آموزش راهبردهای فراگیری که مجال پرداختن به آن‌ها در این مقاله فراهم نشد، عملاً چیزی فراتر از یک بسته آموزشی موضوع‌محور نیست. از نقاط ضعف عمده کتاب، می‌توان به واقعی و طبیعی نبودن بخشی از مطالب کتاب و به خصوص محتوای بخش‌های شنیداری آن و مهم‌تر از همه عدم شمول نیازها، علایق و حقوق مخاطبان (معلمان و دانش‌آموزان) در نگارش کتاب، نگاه متعصبانه به نفع جنسیت مذکر، افراط در

بومی‌سازی و ایرانیزه کردن مطالب، موضوعات و نکات فرهنگی و نیز مشارکت ندادن دانش‌آموزان و مشارکت حداقلی معلمان در فرایند طراحی، تهیه و تدوین این کتاب اشاره کرد.

بنابراین، براساس یافته‌های پژوهش حاضر، به دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران امر تهیه و تدوین مطالب درسی کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس پیشنهاد می‌شود که به نقاط ضعف فوق‌الذکر توجه جدی داشته و در نسخه‌های بعدی کتاب، این مشکلات را مرتفع نمایند و اقدام به برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت حضوری نموده تا ضمن فراهم آوردن زمینه تعامل و تبادل نظر معلمان، ایشان دست‌کم با موارد و موضوعات کلی کتاب و نحوه تدریس آن، آشنا شوند. توصیه بعدی، بهره‌گیری از نظرات صاحب‌نظران سراسر کشور، از جمله متخصصان دانشگاهی، معلمان زبان انگلیسی مدارس و همچنین دانش‌آموزان به‌عنوان مخاطبان اصلی کتاب، در چاپ‌های بعدی این کتاب و تهیه و تدوین کتب جدید است.

توصیه مهم بعدی این که در طراحی و تهیه و تدوین کتب آموزش زبان انگلیسی، مؤلفان بایستی ضمن توجه به اصول آموزش انتقادی در استفاده از مطالب و نکات فرهنگ بومی، از ایرانیزه کردن افراطی و مطلق مطالب و محتوای کتاب پرهیز کنند تا مطالب برای دانش‌آموزان باورپذیرتر و جذاب‌تر شده و دانش بین فرهنگی و فرافرهنگی آن‌ها تقویت شود. این تعمیق آگاهی انتقادی و تقویت دانش بین فرهنگی و فرافرهنگی، راه را برای دستیابی به رسانه آموزشی ارتباط‌محور هموارتر خواهد نمود.

در پایان باید گفت که کتاب تأثیرگذار در زمینه آموزش زبان‌های خارجی به‌طور اعم و زبان انگلیسی به‌طور اخص، بایستی تسهیل‌کننده روند یاددهی و یادگیری بوده، باعث توانمندسازی دانش‌آموزان شده تا با کمک آن قادر به ایجاد ارتباط فعال و تعامل با دنیای بیرون باشند، برطرف‌کننده نیازهای زبانی دانش‌آموزان و دربرگیرنده نظرات، خواسته‌ها، علایق و حقوق آن‌ها و مبتنی بر نظرات و تجربیات آموزشی

معلمان به عنوان مجریان اصلی امر آموزش بوده و ضمن احترام به ارزش ها و فرهنگ بومی، از گسستگی محض و مطلق زبان از فرهنگ مقصد اجتناب نمایند.

کتابنامه

- احمدی صفا، م.، ذکرتی، س.، سیفی، ز.، غنچه پور، ا.، و ملک محمدی، ر. (۱۳۹۶). ارزیابی کلی پراسپکت دو از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی، فصلنامه علمی-پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، ۹ (۲۴)، ۷-۳۲.
- درخشان، ع. (۱۳۹۷). تحلیل و نقد ارزش های فرهنگی در مجموعه کتاب های درسی American English File. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۸ (۸)، ۵۳-۷۶.
- روحانی، ع.، و اکبرپور، س. (۱۳۹۳). نمود جنسیت در کتاب American English File، فصلنامه مطالعات و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، ۴۷ (۲)، ۱۰۷-۱۳۱.
- سودمندافشار، ح. (۱۳۹۴). بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه با تکیه بر جنبه های تحلیل گفتمان انتقادی: نمود جنسیت و قدرت. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵ (۱۵)، ۱۰۵-۱۳۲.
- سودمندافشار، ح.، یوسفی، م.، رنجبر، ن.، و افشار، ن. (۱۳۹۷). ارزیابی و نقد کتاب های درسی زبان انگلیسی پراسپکت و ویرن ۱ از منظر توانش ارتباطی بینا فرهنگی و فراهنگی، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی، ۸ (۲۱)، ۱۰۷-۱۳۹.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- محمودی، م. ه.، و مرادی، م. (۱۳۹۴). نقد و ارزشیابی کیفی کتاب زبان پایه اول دوره اول متوسطه (هفتم) با تأکید بر روش شناسی آموزش زبان خارجی. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵ (۳)، ۱۷۹-۱۹۶.

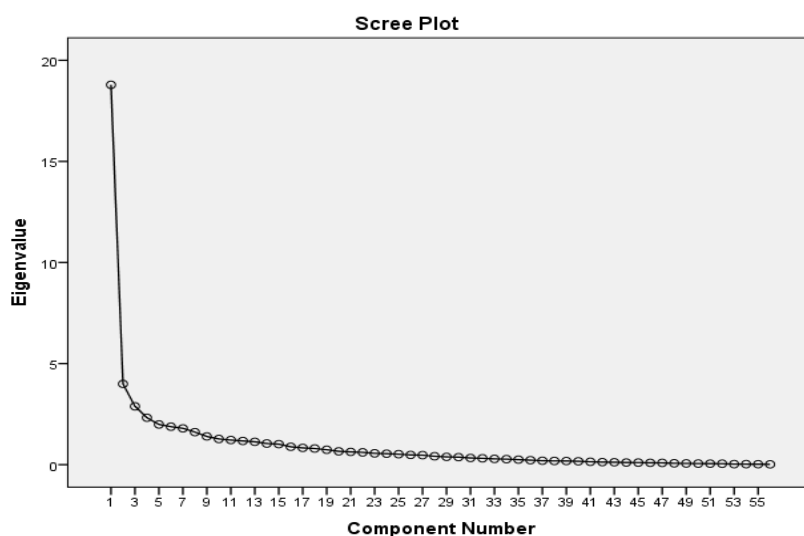
Ahmadi, A., & Derakhshan, A. (2015). An evaluation of the Iranian junior high school English textbooks "Prospect 1" and its old version "Right Path to English"

- from teachers' perceptions. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4(1), 37-48.
- Ahmadi, R., & Hasani, M. (2018). Capturing student voice on TEFL syllabus design: Agentivity of pedagogical dialogue negotiation. *Cogent Education*, 5(1), 1-17.
- Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 3: English for schools: Student book*. Tehran, Iran: SAMT.
- Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 3: English for schools: Teacher's guide*. Tehran, Iran: SAMT.
- Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision3: English for schools: Work book*. Tehran, Iran: SAMT.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Thousand Oaks: Sage.
- Bemani, M., & Jahangard, A. (2014). Attitude analysis of teachers: The case of Iranian newly developed EFL textbook for junior high schools. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(1), 198-215.
- Benesch, S. (1999). Rights analysis: Studying power relations in an academic setting. *English for Specific Purposes*, 18(4), 313-327.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bovill, C., CookSather, A., & Felten, P. (2011). Students as cocreators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains: Addison-Wesley Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrd, D. R. (2007). *Investigating how second language teachers are prepared to teach culture: An analysis of methods course syllabi* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa.
- Canagarajah, A. S. (1993). Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, 27(4), 601-626.
- Cunningworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Ellis, R. (1985). *Key issues in second language acquisition*. New York: Oxford University press.
- Eslami-Rasekh, Z. (2010). Teacher's voice vs. students' voice: A needs analysis approach to English for Academic Purposes (EAP) in Iran. *English Language Teaching*, 3(1), 3-11.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Khany, R., & Tarlani-Aliabadi, H. (2016). Studying power relations in an academic setting: Teachers' and students' perceptions of EAP classes in Iran. *Journal of English for Academic Purposes*, 21(1), 72-85.
- Liddicoat, A. J. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3), 4-11.
- McDonough, J., & Christopher, S. (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishin.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). London: McGraw-Hill Education.
- Pennycook, A. (1994). Critical pedagogical approaches to research. *TESOL Quarterly*, 28(4), 690-693.
- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies. *Iranian EFL Journal*, 7(2), 8-14.
- Riazi, A. M. (2003). What textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades. In W. A. Renandya. (Ed.), *Methodology and materials design in language teaching* (pp. 52-68). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbook in a language program. Retrieved from [http:// www. Professorjackrichards .com/ wp - content/ uploads/ role – of –text books. pdf](http://www.Professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-text-books.pdf)
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). Boston MA: Heinle & Heinle.
- Soodmand Afshar, H., & Doosti, M. (2014). Exploring the characteristics of effective Iranian EFL teachers from students' and teachers' perspectives. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 6(1), 205-230.
- Sunderland, J., Cowley, M., Abdul Rahim, F., Leontzakou, C., & Shattuck, J. (2000). From bias "in the text" to "teacher talk around the text": An exploration of teacher discourse and gendered foreign language textbook texts. *Linguistics and Education*, 11(3), 251-286.
- Tucker, C. A. (1975). Evaluating beginning textbooks. *English Teaching Forum*, 13(3), 355-361.
- Widdowson, H. (2017). The cultural and creative use of English as a Lingua Franca. *Lingue e Linguaggi*, 21, 275-281.

پیوست‌ها

پیوست ۱: نمودار اسکری گراف برای تعیین تعداد عامل‌ها



درباره نویسندگان

حسن سودمندافشار استاد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا همدان است. ایشان دارای تألیفات متعددی در نشریات معتبر بین‌المللی و داخلی است. زمینه‌های پژوهشی ایشان، آموزش معلمان، نقد و بررسی کتب، تفکر و آموزش انتقادی و تأملی، انگلیسی با اهداف ویژه و مسائل آموزش زبان را شامل می‌شود.

علیرضا سهرابی دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه بوعلی سینا است. زمینه مورد علاقه ایشان تهیه، تدوین و ارزیابی مطالب درسی، تربیت معلم و آموزش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان می‌باشد. ایشان دبیر تمام وقت آموزش و پرورش، مدرس کلاس‌های ضمن خدمت فرهنگیان و مدرس پاره‌وقت دانشگاه می‌باشد.

مقایسه وابستگی به فرهنگ بومی در دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان مؤسسه

صبا حسن زاده (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران)

الهه ستوده‌نما* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران)

سیده فهیمه پارسائیان (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، پاسخ به این پرسش است که آیا آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی باعث می‌شود زبان آموزان ارزش‌های فرهنگی بومی خود را از دست بدهند یا به آن‌ها کمک می‌کند تا ارزش‌های فرهنگی خود را غنی‌تر سازند. این پژوهش ترکیبی، در دو محیط متفاوت دانشگاه و مؤسسه زبان در شهر گرگان ایران انجام شد. برای این منظور، پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی به ۵۰ دانشجوی زبان انگلیسی و ۵۰ زبان آموز مؤسسه داده شد. همچنین، یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۰ شرکت‌کننده از هر گروه انجام شد. داده‌های جمع‌آوری شده از مرحله کمی و کیفی، به‌ترتیب با استفاده از آنالیز واریانس چندمتغیره و آنالیز موضوعی تحلیل شد. یافته‌های مرحله کمی نشان‌دهنده تفاوت‌های معنی‌داری بین دانشجویان و زبان آموزان مؤسسه از نظر وابستگی مذهبی، غربی و ایرانی است. علاوه بر این، در بخش کیفی شش موضوع از جمله تغییرات، تعریف فرهنگ، وابستگی ایرانی، وابستگی مذهبی، وابستگی غربی و وابستگی هنری تعیین شد. این پژوهش نشان می‌دهد هر کسی که با زبان انگلیسی سروکار دارد، در معرض خطر از دست دادن فرهنگ بومی خود است و به‌ویژه معلمان باید نسبت به این امر آگاهی بیشتری داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، جدایی فرهنگی، وابستگی به فرهنگ بومی

* نویسنده مسئول esotoude@alzahra.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۲۸

۱. مقدمه

زبان به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط با افراد دیگر مورد استفاده قرار می گیرد و مردم در جامعه های زبانی مختلف به زبان های متفاوت صحبت می کنند. در سال های اخیر زبان انگلیسی به عنوان زبان مشترک در سراسر جهان به دلایل مختلف، از جمله اهداف آموزشی، یافتن فرصت های شغلی بهتر، مسافرت یا مهاجرت به کار گرفته شده است. بعضی از صاحب نظران با اشاره به تاریخچه استعمارگری بریتانیا و جایگاه زبان انگلیسی در آن معتقدند یادگیری زبان انگلیسی به نوعی ماهیت استعماری داشته و زمینه را برای گسترش امپریالیسم زبانی و فرهنگی این زبان فراهم می سازد و همچنین، باعث تغییر ذهنیت و طرز فکر انسان ها می شود (پنیکوک^۱، ۱۹۹۸؛ کوباتا^۲، ۱۹۹۹؛ فیلیپسون^۳، ۱۹۹۲). طبق گفته کاناراجا^۴ (۱۹۹۹) «بهتر است زبان انگلیسی و تدریس آن به عنوان یک فعالیت شناختی بدون ارزش در نظر گرفته شود، زیرا از این طریق منافع مادی و ایدئولوژیکی آن در گسترش انگلیسی در سطح جهانی می تواند به راحتی نادیده گرفته شود» (ص. ۲۰). با وجود این، برخی دیگر از صاحب نظران بر این باورند که زبان انگلیسی، زبانی جهانی و بین المللی است و متعلق به یک فرهنگ خاص نیست و فقط برای ارتباطات به کار می رود (کریستال^۵، ۲۰۱۲؛ کاپرو، ۱۹۸۶؛ مککی^۶، ۲۰۰۳؛ نیوزگورودو^۷، ۲۰۱۱؛ ولکمن^۸، ۲۰۱۱).

نیوزگورودو (۲۰۱۱) درخصوص رابطه بین یادگیری زبان خارجی و فرهنگ دو دیدگاه را مطرح می کند: دیدگاه اول آن است که یادگیری زبان خارجی، فرهنگ و ارزش های بومی را ضعیف می کند و دیدگاه دوم آن را ابزاری برای بهبود دو فرهنگ می بیند. اظهارات پیش قدم و ناوری (۲۰۰۹) همسو با دیدگاه اول است. آن ها با

-
1. Pennycook
 2. Kubota
 3. Philipson
 4. Canagarajah
 5. Crystal
 6. McKay
 7. Nizgorodcew
 8. Volkman

استفاده از مقیاس «وابستگی به فرهنگ بومی»^۱ نشان دادند که معلمان ایرانی و دانش‌آموزان زبان انگلیسی سعی می‌کنند تا حد ممکن از استانداردهای آمریکایی و انگلیسی پیروی کنند. به همین دلیل، آن‌ها به تدریج فرهنگ بومی خود را از دست می‌دهند. در همین راستا، حجازی و فاطمی (۲۰۱۵) تأثیر امپریالیسم زبانی را در فرهنگ بومی زبان‌آموزان بررسی کردند و نتایج حاکی از آن بود که به دلیل آشنایی با زبان انگلیسی و فرهنگ آن، زبان‌آموزان کم‌وبیش با فرهنگ خود فاصله دارند و این بدان معنی است که وابستگی به فرهنگ بومی آن‌ها کاهش می‌یابد. از طرف دیگر، مایکل باختین^۲ (۱۹۸۱) به عنوان طرفدار دیدگاه دوم، فرهنگ را منشأ تعامل می‌داند. وی یادگیری فرهنگ دوم را راهی برای غنی‌سازی فرهنگ بومی می‌داند که دقیقاً با اظهارات پیش‌قدم و ناوری (۲۰۰۹) مغایرت دارد. همچنین، مطالعه‌ای که در لهستان انجام شد مشابه ایده باختین بود که در آن نشان داده شد اکثر زبان‌آموزان انگلیسی به زندگی در کشور خود افتخار می‌کنند و فرهنگ بومی خود را غنی‌تر می‌کنند (اوتوینوسکا-کاستلانیک^۳، ۲۰۱۱). با توجه به یافته‌های متناقض، هدف مطالعه مقایسه‌ای حاضر کشف این مسئله است که آیا مطالعه یا یادگیری زبان انگلیسی در دو محیط متفاوت (دانشگاه و مؤسسه) باعث می‌شود زبان‌آموزان و دانشجویان فرهنگ خود را از دست بدهند و آن را با فرهنگ دوم جایگزین کنند یا به آن‌ها کمک می‌کند تا ارزش‌های فرهنگی خود را غنی‌تر سازند. به نظر می‌رسد تاکنون مطالعه‌ای در رابطه با وابستگی به فرهنگ بومی^۴ این دو گروه انجام نشده است. از نتایج مطالعه حاضر می‌توان در جهت بهبود روند آموزش زبان انگلیسی در ایران استفاده کرد. برای مثال، اگر نتایج نشان دهد وابستگی به فرهنگ بومی در زبان‌آموزان زیاد نیست، بدین معناست که باید شیوه‌هایی در آموزش اتخاذ شود که زبان‌آموزان را نسبت به فرهنگ بومی خود ترغیب کند و باعث افزایش آگاهی آن‌ها در مورد

1. home culture attachment scale

2. Bakhtin

3. Otwinowska-Kasztelanic

4. home culture attachment

ارزش‌های فرهنگی خود شود تا آن را با فرهنگ دوم جایگزین نکنند. بنابراین، پژوهش مقایسه‌ای حاضر با هدف پاسخگویی به دو سؤال زیر انجام شده است:

۱. آیا تفاوت معناداری بین وابستگی به فرهنگ بومی در دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه وجود دارد؟ اگر پاسخ مثبت است، این تفاوت در کدام یک از پنج عامل وابستگی (مذهبی، غربی، ایرانی، فرهنگی و هنری) است؟
۲. دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه، وابستگی به فرهنگ بومی را چگونه می‌بینند؟

لازم به ذکر است که برای پاسخ به سؤال اول فرضیه صفر لحاظ شد و بررسی شد. برای سؤال دوم به دلیل کیفی بودن، فرضیه خاصی لحاظ نشد و موضوعات براساس کدها تنظیم شدند.

۲. پیشینه پژوهش

به‌طور کلی، طبق گفته‌های لی^۱ (۲۰۰۹) و پترسون^۲ (۲۰۰۴) فرهنگ در دو قالب با معنای کلی‌تر («C» بزرگ) و جزئی‌تر («C» کوچک) ظاهر می‌شود. لی (۲۰۰۹) اعتقاد دارد فرهنگ کلی‌تر («C» بزرگ) «در بردارنده مجموعه‌ای از حقایق و آمار مربوط به هنر، تاریخ، جغرافیا، تجارت، آموزش، جشنواره‌ها و آداب و رسوم جامعه است» (ص. ۷۸). اما فرهنگ جزئی‌تر («C» کوچک) برعکس معنای کلی، به جنبه‌های روزمره زندگی اشاره دارد. لی (۲۰۰۹، ص. ۷۸) اظهار داشته که این نوع فرهنگ «مفهوم نامرئی و عمیق‌تر یک فرهنگ» است که شامل نگرش یا اعتقادات و فرضیات است. پترسون (۲۰۰۴) نیز اعتقاد دارد این فرهنگ مضامینی جزئی مانند دیدگاه‌ها، نظرات، حرکات، وضعیت بدن و واقعیت‌ها را شامل می‌شود.

مطالعات انجام‌شده درباره آموزش فرهنگ در کلاس‌های انگلیسی در کشورهای گوناگون، نتایج متفاوتی در پی داشته است. برای مثال، وانگ^۳ (۲۰۱۴) در مورد انتقال

1. Lee

2. Peterson

3. Wang

زبان دوم به زبان اول تحقیق کرد و نشان داد که دانشجویان چینی زبان انگلیسی با سطح مهارت بالا به نظر می‌رسد ساختار انگلیسی را به زبان مادری خود منتقل می‌کنند و این ممکن است باعث شود گام به گام زبان خود را فراموش کنند. گومز-لوباتون^۱ (۲۰۱۲) بر این باور است که زبان‌آموزان هنگام یادگیری زبان دوم با چالش‌های بسیاری روبه‌رو هستند. یکی از آن‌ها سردرگمی در مورد فرهنگی است که به آن تعلق دارند. آن‌ها نمی‌توانند فرهنگ خود را حفظ کنند و در عین حال، فرهنگ دوم را بیاموزند؛ زیرا بدون یادگیری فرهنگ هدف، یادگیری زبان آن غیرممکن است. همچنین جانسون^۲ (۲۰۰۹) با این دیدگاه موافق است که مردم هرگز نمی‌توانند یک زبان خارجی بیاموزند بدون آنکه فرهنگ آن را بپذیرند.

از آنجا که تأثیر یادگیری زبان انگلیسی در ایران مورد توجه جدی قرار گرفته است، بررسی وابستگی به فرهنگ بومی در زبان‌آموزان می‌تواند به یادگیری بهتر زبان انگلیسی آنان کمک کند (شریفی، مطلب‌زاده و نائینی، ۲۰۱۷). برای مطالعه وابستگی به فرهنگ بومی زبان‌آموزان، پیش‌قدم و ناوری (۲۰۰۹) مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی را طراحی کردند که در آن میزان مشارکت زبان‌آموزان با فرهنگ بومی آن‌ها سنجیده می‌شود. این پرسش‌نامه از پنج عامل اساسی شامل وابستگی مذهبی، وابستگی غربی، وابستگی ایرانی، وابستگی فرهنگی و وابستگی هنری تشکیل شده است (پیش‌قدم، هاشمی و بذری، ۲۰۱۳). در تحقیق انجام‌شده در مؤسسه زبان انگلیسی، با استفاده از این مقیاس، محققان به این نتیجه رسیدند که افراد به‌ویژه کسانی که دارای لهجه انگلیسی خوبی هستند، فرهنگ بومی خود را با فرهنگ دوم جایگزین می‌کنند (پیش‌قدم و کامیابی‌گل، ۲۰۰۹). برخی محققان ایرانی همچنین با استفاده از پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی، نقش فرهنگ ایرانی در حیطه آموزش زبان انگلیسی را بررسی کرده‌اند. امیری و یوسفی (۲۰۱۶) رابطه بین وابستگی به فرهنگ بومی و توانایی ترجمه دانشجویان مترجمی زبان انگلیسی را

1. Gomez-Lobaton

2. Johnson

بررسی کرده و دریافتند که در سطح متوسط، بین وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان و توانایی ترجمه آنها تفاوت معناداری وجود دارد ولی در سطح پیشرفته هیچ ارتباطی از این نظر وجود ندارد. ناجی میدانی، پیش‌قدم و غضنفری (۲۰۱۵) نگرش سه گروه از معلمان، والدین و زبان‌آموزان مؤسسه را نسبت به نقش فرهنگ بومی در آموزش انگلیسی مقایسه کردند. در همین راستا، پرسش‌نامه‌ای متفاوت با پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی به ۳۶۰ نفر داده شد و نگرش آنها نسبت به سه سازه تسلط بر زبان و فرهنگ انگلیسی، آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان و جایگاه فرهنگ بومی در کلاس‌های انگلیسی سنجیده شد. همچنین، رضائیان، قهاری و دهمرده (۲۰۱۸) به بررسی نقش زبان انگلیسی در تعیین شخصیت اجتماعی دانشجویان پرداختند و نتایج تحقیق حاکی از آن بود که بین دانشجویان زبان انگلیسی و سایر رشته‌ها در هوش فرهنگی، ادب و احترام و وابستگی به فرهنگ بومی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

علاوه بر این، در تحقیق دیگری که به صورت کیفی انجام شد، دیدگاه دانشجویان زبان انگلیسی نسبت به فرهنگ بررسی شد اما نه ابزار مورد استفاده، مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی بود و نه مقایسه‌ای میان دانشجویان و زبان‌آموزان مؤسسه صورت گرفته بود (مهران، ستوده‌نما و مرنیدی، ۲۰۱۲). نتایج این پژوهش نشان داد دانشجویان، فرهنگ دوم را تنها برای افراد روشن‌فکر در نظر نمی‌گرفتند بلکه معتقد بودند افراد عادی نیز ممکن است علاقه‌مند به یادگیری فرهنگ دوم باشند که مغایر با نتیجه تحقیقات مروچ^۱ (۲۰۰۶) بود. علاوه بر این، دانشجویان معتقد بودند که فرهنگ دوم باید در کلاس زبان تدریس شود؛ زیرا درک زبان را برای آنها آسان‌تر می‌کند و می‌تواند انگیزه آنها را نیز افزایش دهد. این یافته، مشابه نتایج تحقیق سافین^۲ (۲۰۱۹) بود. نتیجه مهم دیگر این بود که دانشجویان بر این باور بودند که آموزش فرهنگ خارجی نباید باعث شود زبان‌آموزان فرهنگ بومی خود را از دست بدهند،

1. Merrouche

2. Saafin

بلکه باید مانند تحقیقات انجام شده توسط دوریم و بایورت^۱ (۲۰۱۰)، آن را بهبود بخشیده و برای آن ارزش قائل شوند. محسنی تهریزی (۲۰۰۱) خاطرنشان کرد که جدایی فرهنگی^۲ زمانی اتفاق می افتد که مردم ارزش ها، اعتقادات، هنجارها، اهداف فرهنگی و علاقه خود را به مشارکت اجتماعی و سیاسی از دست بدهند.

پژوهش های بسیاری در ارتباط با این موضوع در ایران انجام شده است، اما به نظر می رسد در رابطه با وابستگی به فرهنگ بومی بین دو گروه دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان مؤسسه تاکنون مطالعه ترکیبی و تطبیقی صورت نگرفته است. در واقع، اکثر مطالعات هر یک از گروه ها را به طور جداگانه بررسی کرده اند یا تنها به روش کمی با استفاده از پرسش نامه انجام شده اند و نظرات و نگرش شرکت کنندگان به طور دقیق تر بررسی نشده است. همچنین، بین نظرات گروه ها با یکدیگر مقایسه ای صورت نگرفته است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

برای پاسخ به سؤال اول، صد نفر از دانشگاه گلستان، دانشگاه آزاد اسلامی و دو مؤسسه زبان در شهر گرگان، ایران با نمونه گیری قابل دسترس انتخاب شدند. به طور مشخص، شرکت کنندگان در این پژوهش ۵۰ دانشجوی مذکر و مؤنث (به ترتیب ۲۰ و ۳۰ نفر) در رشته های مختلف زبان انگلیسی، شامل ادبیات ۱۵ نفر، مترجمی ۱۵ نفر و آموزش زبان انگلیسی ۲۰ نفر در سنین ۲۳ تا ۳۵ سال و پنجاه زبان آموز مذکر و مؤنث مؤسسه، هر کدام ۲۵ نفر در سطوح متوسط و پیشرفته از ۱۵ تا ۲۰ سال بودند. برای پاسخ به سؤال دوم، از نمونه گیری هدفمند استفاده شد، یعنی پنج دانشجو و پنج زبان آموز با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی و پنج دانشجو و پنج زبان آموز با وابستگی کم براساس نمرات آن ها در پرسش نامه انتخاب شدند.

1. Devrim & Bayyurt

2. cultural detachment

۲.۳. ابزارهای پژوهش

۱.۲.۳. مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی

در این پژوهش، از پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده شد و شرکت‌کنندگان ۱۵ دقیقه وقت برای پاسخ داشتند. مقیاس وابستگی فرهنگ بومی شامل ۳۶ مورد است که به زبان فارسی طراحی و از ۱ (به‌شدت مخالف) تا ۴ (به‌شدت موافق) تنظیم شده است. روایی^۱ این پرسش‌نامه از طریق اندازه‌گیری راس^۲ مورد سنجش قرار گرفته و پایایی^۳ آن با استفاده از آلفای کرونباخ^۴ ۰/۸۵ محاسبه شده است. در این تحقیق، پایایی پرسش‌نامه ۰/۸۷ می‌باشد. همان‌طور که گفته شد، پرسش‌نامه شامل پنج عامل اساسی از جمله وابستگی مذهبی، وابستگی غربی، وابستگی ایرانی، وابستگی فرهنگی و وابستگی هنری است. براساس نمره به‌دست‌آمده از این پرسش‌نامه، سه سطح وابستگی کم (نمره ۱-۴۸)، وابستگی متوسط (نمره ۴۹-۹۶) و وابستگی زیاد (نمره بالاتر از ۹۶) لحاظ شده است.

۲.۲.۳. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

با انجام مصاحبه از ۱۰ مصاحبه‌شونده که به‌صورت هدفمند انتخاب شدند، دیدگاه زبان‌آموزان و دانشجویان در مورد وابستگی به فرهنگ بومی بررسی شد و گفته‌هایشان با پاسخ‌های آن‌ها در پرسش‌نامه مطابقت داده شد. با این روش، نظرات، عقاید و نگرش‌ها نسبت به فرهنگ بومی و فرهنگ دوم مشخص گردید. مصاحبه شامل تعدادی پرسش باز در راستای پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی بود که به‌منظور ایجاد بحث و گفتگو برای بررسی پاسخ‌های بیشتر انجام گرفت (به پیوست مراجعه کنید).

1. validity

2. Rasch measurement

3. reliability

4. Cronbach alpha

۳.۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

اولین گام، پخش پرسش‌نامه در بین دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه دولتی و دانشگاه آزاد در گرگان و پخش پرسش‌نامه بین زبان‌آموزان دو مؤسسه زبان در همین شهر بود. قبل از پاسخ به پرسش‌نامه، همه شرکت‌کنندگان از هدف پژوهش و داوطلبانه بودن این امر مطلع شدند. مرحله بعد، تحلیل پاسخ شرکت‌کنندگان بود و داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره^۱ که فرض آن نرمال بودن داده‌ها، یکدست بودن واریانس گروه‌ها و همگن بودن ماتریس کوواریانس^۲ است، تحلیل شد. مرحله بعد، به مصاحبه نیمه‌ساختاریافته اختصاص داشت و مرحله آخر رونویسی مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها به منظور شناسایی موضوعات بود. محققان در گام نخست، به منظور آشنایی با کل داده‌ها متن‌ها را مورد خوانش و بازخوانی قرار دادند. گام دوم، تعیین برخی کدها از رونوشت‌هایی بود که داده‌ها را در بخش‌های کوچک‌تر معنا می‌کرد. برای به دست آوردن موضوعات، محققان با برجسته کردن برخی از نکات کلیدی ایده‌های شرکت‌کنندگان، داده‌ها را به روشی معنی‌دار مرتب کردند. سپس موضوعاتی تعیین شد که الگوهای قابل توجهی در متن (کدگذاری باز) داشتند. محققان کدها را بررسی کردند و برخی از آن‌ها را در مضامین گسترده‌تر (کدگذاری محوری) در کنار هم قرار دادند. مضامین شناسایی‌شده توسط محققان با هدف گردآوری داده‌های مربوط به هر موضوع بررسی و اصلاح شدند. در گام آخر، می‌بایست موضوعات تعریف می‌شدند تا ماهیت آنچه در هر موضوع وجود دارد مشخص گردد (کدگذاری انتخابی).

1. MANOVA

2. covariance matrix

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. آزمون فرض نرمال بودن

در جدول ۱ و ۲ آمار چولگی^۱ و کشیدگی^۲ منحنی‌ها^۳ و نسبت آن‌ها به خطاهای استاندارد برای هر گروه به‌طور جداگانه آمده است. از آنجا که مقادیر مطلق این نسبت پایین‌تر از ۱/۹۶ بود، می‌توان نتیجه گرفت که فرض نرمال بودن حفظ شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی: آزمون فرض نرمال بودن دانشجویان

عامل	تعداد	چولگی			کشیدگی		
		آمار	خطای استاندارد	نسبت	آمار	خطای استاندارد	نسبت
مذهبی	۵۰	-۰/۲۶۵	۰/۳۳۷	-۱/۷۹	-۱/۲۸۵	۰/۶۶۲	-۰/۵۹
غربی	۵۰	-۰/۱۹۰	۰/۳۳۷	-۰/۵۶	-۰/۳۹۳	۰/۶۶۲	-۱/۶۶
ایرانی	۵۰	-۰/۱۳۳	۰/۳۳۷	-۰/۳۹	-۰/۰۹۹	۰/۶۶۲	-۱/۹۶
فرهنگی	۵۰	-۰/۱۵۷	۰/۳۳۷	-۰/۴۷	-۱/۲۹۸	۰/۶۶۲	-۱/۲۹
هنری	۵۰	۰/۱۵۸	۰/۳۳۷	-۰/۴۷	-۰/۸۵۶	۰/۶۶۲	-۰/۰۲

جدول ۲. آمار توصیفی: آزمون فرض نرمال بودن زبان‌آموزان مؤسسه

عامل	تعداد	چولگی			کشیدگی		
		آمار	خطای استاندارد	نسبت	آمار	خطای استاندارد	نسبت
مذهبی	۵۰	۰/۳۲۰	۰/۳۳۷	۰/۹۵	-۰/۰۱۵	۰/۶۶۲	-۱/۸۲
غربی	۵۰	۰/۴۲۰	۰/۳۳۷	۱/۲۵	-۰/۲۹۶	۰/۶۶۲	-۱/۱۵
ایرانی	۵۰	۰/۴۶۰	۰/۳۳۷	۱/۳۶	-۰/۷۶۰	۰/۶۶۲	-۱/۰۵
فرهنگی	۵۰	-۰/۲۸۸	۰/۳۳۷	۰/۸۵	-۰/۶۹۴	۰/۶۶۲	-۰/۲۹
هنری	۵۰	-۰/۲۸۱	۰/۳۳۷	-۰/۸۳	-۰/۱۹۳	۰/۶۶۲	-۰/۰۹

1. Skewness

2. Kurtosis

۲.۴. نتایج بخش کمی

فرضیه صفر این مطالعه آن است که در وابستگی به فرهنگ بومی بین دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان مؤسسه تفاوت معناداری وجود ندارد. قبل از بحث در مورد نتایج، فرض همگن بودن واریانس‌ها (جدول ۳) برای تمامی اجزا محاسبه شد. نتیجه وابستگی مذهبی ($F(1/98) = 0/001$) = درجه معناداری، $F(1/98) = 11/47$ نشان داد که فرض همگن بودن واریانس‌ها حفظ نشده است. همچنین، نتایج سایر اجزا، شامل وابستگی غربی ($F(1/98) = 0/000$) = درجه معناداری، $F(1/98) = 23/84$ ، وابستگی ایرانی، ($F(1/98) = 0/000$) = درجه معناداری، $F(1/98) = 15/13$ ، وابستگی فرهنگی، ($F(1/98) = 0/002$) = درجه معناداری، $F(1/98) = 10/37$ و وابستگی هنری ($F(1/98) = 0/000$) = درجه معناداری، $13/09$ ، $F(1/98) =$ نشان‌دهنده حفظ نشدن فرض همگن بودن واریانس‌ها است. اما براساس پیشنهاد صاحب‌نظران این امر (بکمن^۱، ۲۰۰۵؛ تاباخنیک و فیدل^۲، ۲۰۱۴) چنانچه نمونه‌ها برابر باشند می‌توان واریانس را نادیده گرفت و میزان آلفا را به ۰/۰۱ کاهش داد.

جدول ۳. آزمون لوین برای همگن بودن واریانس‌ها^۳؛ وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و

زبان آموزان مؤسسه

عامل	آزمون لوین	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
مذهبی	براساس میانگین	۱	۹۸	۰/۰۰۰
	براساس میانه	۱	۹۸	۰/۰۰۱
	براساس میانه و درجه آزادی تنظیم شده	۱	۹۷/۹۶۲	۰/۰۰۱
	براساس میانگین اصلاح شده	۱	۹۸	۰/۰۰۰
غربی	براساس میانگین	۱	۹۸	۰/۰۰۰
	براساس میانه	۱	۹۸	۰/۰۰۰

1. Bachman

2. Tabachnick & Fidell

3. Levene's Test of Homogeneity of Variances

عامل	آزمون لوین	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
براساس میانه و درجه آزادی تنظیم شده	۲۳/۸۴۱	۱	۷۹/۷۸۱	۰/۰۰۰
	۳۵/۱۰۶	۱	۹۸	۰/۰۰۰
ایرانی	۲۰/۶۴۹	۱	۹۸	۰/۰۰۰
	۱۵/۱۳۷	۱	۹۸	۰/۰۰۰
	۱۵/۱۳۷	۱	۷۹/۳۶۷	۰/۰۰۰
	۲۱/۳۵۱	۱	۹۸	۰/۰۰۰
	۱۵/۲۰۱	۱	۹۸	۰/۰۰۰
فرهنگی	۱۰/۳۷۹	۱	۹۸	۰/۰۰۲
	۱۰/۳۷۹	۱	۹۰/۶۰۶	۰/۰۰۲
	۱۴/۹۹۳	۱	۹۸	۰/۰۰۰
	۱۵/۵۸۵	۱	۹۸	۰/۰۰۰
هنری	۱۳/۰۹۲	۱	۹۸	۰/۰۰۰
	۱۳/۰۹۲	۱	۸۳/۴۸۰	۰/۰۰۱
	۱۶/۱۱۷	۱	۹۸	۰/۰۰۰

علاوه بر همگن نبودن واریانس‌ها، نتایج آزمون‌های باکس (۱۵۴/۵۸ = میانگین، ۰/۰۰۰ = درجه معناداری) نشان می‌دهد که فرض همگن ماتریس کوواریانس نیز حفظ نشده است. طبق گفته فیلد^۱ (۲۰۱۸، ص. ۸۷۵) «اگر اندازه نمونه‌ها یکسان باشد، می‌توان آزمون باکس را نادیده گرفت، چون اولاً ناپایدار است و ثانیاً در این شرایط، آمار پیلای^۲ و هتلینگ^۳ را می‌توانیم قوی فرض کنیم». به همین دلیل نتایج قوی آمار هتلینگ در جدول ۳ گزارش شده است.

1. field
2. Pillai
3. Hotelling

جدول ۴. آزمون برابری ماتریس کوواریانس باکس^۱؛ وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و

زبان آموزان مؤسسه

۱۵۴/۵۸۰	باکس ماتریکس
۹/۷۴۱	F
۱۵	درجه آزادی ۱
۳۸۶۸۷۳۷	درجه آزادی ۲
۰/۰۰۰	سطح معناداری

در جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نمایش داده شده است. براساس نتایج آزمون‌های معتبر اثر هتلینگ ($0/000 =$ درجه معناداری، $28/98 =$ مجذور اتا، $0/606 = F(5/94) =$ که مقدار مجذور اتا به اندازه اثر زیاد اشاره می‌کند) فرضیه مطرح شده رد می‌شود. به عبارت دیگر، بین دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان مؤسسه در وابستگی به فرهنگ بومی تفاوت معناداری وجود دارد. مجذور اتا نشان‌دهنده‌ی اندازه اثر است که شامل مقدار کم $0/01$ ، متوسط $0/06$ و زیاد $0/14$ به بالا می‌شود (گری و کنییر، ۲۰۱۲).^۲

جدول ۵. تحلیل واریانس چندمتغیری: وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان

مؤسسه

اثر	F	فرضیه درجه آزادی	خطا	درجه آزادی	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلای ^۳	۰/۹۸۰	۹۳۲/۵۵۹	۵	۹۴	۰/۰۰۰	۰/۹۸۰
لامبدای ویکز ^۴	۰/۰۲۰	۹۳۲/۵۵۹	۵	۹۴	۰/۰۰۰	۰/۹۸۰
اثر هتلینگ	۴۹/۶۰۴	۹۳۲/۵۵۹	۵	۹۴	۰/۰۰۰	۰/۹۸۰
بزرگ‌ترین ریشه روی ^۵	۴۹/۶۰۴	۹۳۲/۵۵۹	۵	۹۴	۰/۰۰۰	۰/۹۸۰
اثر پیلای	۰/۶۰۶	۲۸/۹۷۶	۵	۹۴	۰/۰۰۰	۰/۶۰۶

1. Box's Test of Equality of Covariance Matrices
2. Gray & Kinnear
3. Pillai's Trace
4. Wilks' Lambda
3. Roy's Largest Root

اثر	F	فرضیه درجه آزادی	خطا	درجه آزادی	سطح معناداری	مجذور اتا
لامبدای ویکز	۰/۳۹۴	۲۸/۹۷۶	۵	۹۴	۰/۰۰۰	۰/۶۰۶
اثر هتلینگ	۱/۵۴۱	۲۸/۹۷۶	۵	۹۴	۰/۰۰۰	۰/۶۰۶
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۵۴۱	۲۸/۹۷۶	۵	۹۴	۰/۰۰۰	۰/۶۰۶

در جدول ۶ آمار توصیفی دانشجویان و زبان‌آموزان، در مورد اجزای وابستگی به فرهنگ بومی ارائه شده است. براساس نتایج جدول ۶ و ۷ می‌توان نتیجه گرفت که: در وابستگی مذهبی، دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۸/۶۲) به‌طور معنی‌داری میانگین بالاتری نسبت به زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱۳/۳۴) داشتند. $۰/۰۰۰ = \text{درجه معناداری}$ ، $۰/۱۶۱ = \text{مجذور اتا}$ ، $F(۱/۹۸) = ۱۸/۷۶$ که براساس نظر گری و کنییر (۲۰۱۲)، به اندازه اثر زیاد اشاره می‌کند.

جدول ۶. آمار توصیفی اجزای وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه

متغیر مستقل	گروه	میانگین	خطا استاندارد	ضریب اطمینان ۹۵٪	
				حد بالا	حد پایین
مذهبی	دانشجویان	۱۸/۶۲۰	۰/۸۶۲	۲۰/۳۳۰	۱۶/۹۱۰
	زبان‌آموزان مؤسسه	۱۳/۳۴۰	۰/۸۶۲	۱۵/۰۵۰	۱۱/۶۳۰
غربی	دانشجویان	۱۴/۶۰۰	۰/۶۰۷	۱۵/۸۰۴	۱۳/۳۹۶
	زبان‌آموزان مؤسسه	۲۰/۱۰۰	۰/۶۰۷	۲۱/۳۰۴	۱۸/۸۹۶
ایرانی	دانشجویان	۱۷/۰۰۰	۰/۴۴۲	۱۷/۸۷۷	۱۶/۱۲۳
	زبان‌آموزان مؤسسه	۱۳/۰۴۰	۰/۴۴۲	۱۳/۹۱۷	۱۲/۱۶۳
فرهنگی	دانشجویان	۱۳/۸۴۰	۰/۶۲۸	۱۵/۰۸۶	۱۲/۵۹۴
	زبان‌آموزان مؤسسه	۱۱/۷۸۰	۰/۶۲۸	۱۳/۰۲۶	۱۰/۵۳۴
هنری	دانشجویان	۱۱/۵۲۰	۰/۳۹۳	۱۲/۳۰۰	۱۰/۷۴۰
	زبان‌آموزان مؤسسه	۱۰/۶۲۰	۰/۳۹۳		۹/۸۴۰
جمع کل	دانشجویان	۷۵/۵۸			
	زبان‌آموزان مؤسسه	۶۸/۸۸			

در وابستگی غربی، زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱۰/۲۰) به‌طور معنی‌داری میانگین بالاتری نسبت به دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۴/۶۰) داشتند. ۰/۰۰۰ = $F(1/98) = 41/11$ مجذور اتا، که به اندازه اثر زیاد اشاره می‌کند.

در وابستگی ایرانی، دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۷) به‌طور معنی‌داری میانگین بالاتری نسبت به زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱۳/۰۴) داشتند. ۰/۰۰۰ = $F(1/98) = 10/40$ مجذور اتا، که به اندازه اثر زیاد اشاره می‌کند.

جدول ۷. آزمون اثر میان‌گروهی اجزای وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه

منبع	متغیر مستقل	مجموع مجذورات ۳	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه	مذهبی	۶۹۶/۹۶۰	۱	۶۹۶/۹۶۰	۱۸/۷۶۹	۰/۰۰۰	۰/۱۶۱
	غربی	۷۵۶/۲۵۰	۱	۷۵۰/۲۵۰	۴۱/۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۲۹۶
	ایرانی	۳۹۲/۰۴۰	۱	۳۹۲/۰۴۰	۴۰/۱۰۸	۰/۰۰۰	۰/۲۹۰
	فرهنگی	۱۰۶/۰۹۰	۱	۱۰۶/۰۹۰	۵/۳۸۳	۰/۰۲۲	۰/۰۵۲
	هنری	۲۰/۲۵۰	۱	۲۰/۲۵۰	۲/۶۲۴	۰/۱۰۸	۰/۰۲۶
خطا	مذهبی	۳۶۳۹/۰۰۰	۹۸	۳۷/۱۳۳			
	غربی	۱۸۰۲/۵۰۰	۹۸	۱۸/۳۹۳			
	ایرانی	۹۵۷/۹۲۰	۹۸	۹/۷۷۵			
	فرهنگی	۱۹۳۱/۳۰۰	۹۸	۱۹/۷۰۷			
	هنری	۷۵۶/۲۶۰	۹۸				
جمع کل	مذهبی	۲۹۸۷۲/۰۰۰	۱۰۰	۷/۷۱۷			
	غربی	۳۲۶۶۱/۰۰۰	۱۰۰				
	ایرانی	۲۳۹۱۰/۰۰۰	۱۰۰				
	فرهنگی	۱۸۴۴۷/۰۰۰	۱۰۰				
	هنری	۱۳۰۳۱/۰۰۰	۱۰۰				

در وابستگی فرهنگی، بین میانگین دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۳/۸۴) و زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱/۷۸) تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. $0/022 =$ درجه معناداری، $0/052 =$ مجذور اتا، $F(1/98) = 5/38$ که به اندازه اثر کم اشاره می‌کند.

در وابستگی هنری، بین میانگین دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۱/۵۲) و زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱۰/۶۲) تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. $0/108 =$ درجه معناداری، $0/026 =$ مجذور اتا، $F(1/98) = 2/62$ که به اندازه اثر کم اشاره می‌کند.

۴.۳. نتایج بخش کیفی

در جدول زیر خلاصه‌ای از موضوعات اصلی و زیرمجموعه‌های مرتبط با دیدگاه دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه، از جمله دانشجویان دارای وابستگی زیاد به فرهنگ بومی، زبان‌آموزان مؤسسه با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی، دانشجویان دارای وابستگی کم به فرهنگ بومی و زبان‌آموزان مؤسسه با وابستگی کم به فرهنگ بومی ارائه شده است.

جدول ۸. موضوعات مربوط به دیدگاه دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه نسبت به وابستگی

به فرهنگ بومی

۱. تغییرات رخ داده در زبان‌آموزان به واسطه تعامل آن‌ها با فرهنگ/ زبان انگلیسی - افزایش آگاهی و گرفتن نکات خوب از فرهنگ دوم (دانشجویان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی) - دگرگونی شخصیت، عقاید و نقطه‌نظرات (زبان‌آموزان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی)
۲. توصیف معنای فرهنگ از دید شرکت‌کنندگان - تلفیق «C» بزرگ و «C» کوچک (دانشجویان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی) - «C» بزرگ (زبان‌آموزان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی)

۳. وابستگی ایرانی - مهمان‌نواز و دوستانه بودن (همه شرکت‌کنندگان) - علاقه‌مند بودن به ادبیات ایرانی (همه شرکت‌کنندگان) - اهمیت بیشتر محتوا و داستان نسبت به زبان (دانشجویان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی) - ناراحتی نسبت به ایران معاصر (دانشجویان با وابستگی کم به فرهنگ بومی)
۴. وابستگی مذهبی - نوع نگرش نسبت به اسلام (همه شرکت‌کنندگان)
۵. وابستگی غربی - نگرش مثبت نسبت به مهاجرت (همه شرکت‌کنندگان)
۶. وابستگی هنری - طرفدار موسیقی سنتی ایرانی بودن (همه شرکت‌کنندگان) - علاقه‌مند نبودن به فیلم‌های ایرانی (همه شرکت‌کنندگان)

۴.۳.۱. تغییرات

این موضوع به تغییرات رخ داده در زبان‌آموزان به واسطه تعامل آن‌ها با فرهنگ یا زبان انگلیسی می‌پردازد. از شرکت‌کنندگان پرسیده شد آیا طی سال‌های آموختن زبان انگلیسی تغییراتی در خود حس کرده‌اند یا خیر. هفت نفر از ده دانشجوی زبان انگلیسی معتقد بودند که زبان و فرهنگ به یکدیگر مرتبط هستند، اما باید توجه داشت که نباید تحت تأثیر جنبه‌های منفی فرهنگ دوم که با ارزش‌های فرهنگی خودمان مغایر است، قرار بگیریم. بنابراین، آن‌ها اظهار داشتند که زبان‌آموزان باید آگاهی خود را بالا برده و نکات خوبی از فرهنگ دوم را فرا بگیرند و فرهنگ خود را غنی‌تر سازند. به عنوان مثال، دو نفر از آن‌ها اظهار داشتند:

- من واقعاً چنین چیزی را حس نکرده‌ام. سعی کردم هیچ جنبه‌ای از فرهنگ دوم را در زندگی خودم به کار نبرم. اما فکر می‌کنم شاید باعث شده تا ذهنیت بازتری پیدا کنم؛ زیرا وقتی شما یک زبان خارجی را یاد می‌گیرید، فرهنگ آن، چه دوست داشته باشید چه نه، تأثیراتی می‌گذارد. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

- زبان انگلیسی چشم‌انداز و افق دید مرا گسترش داده است. من در مورد فرهنگ و سبک زندگی انگلیسی‌زبانان آموخته‌ام، اما سعی کردم موارد خوب را پیاده کنم و از آن استفاده کنم. این مرا به شخصیتی با ذهن باز تبدیل کرد، اما هنوز افکار و ارزش‌های درونی خود را در ارتباط با اعتقادات خود حفظ کرده‌ام. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

این در حالی است که در مؤسسه ۸ نفر از ۱۰ نفر نتوانستند تأثیر مطالعه انگلیسی بر شخصیت، عقاید و دیدگاه‌های خود را نادیده بگیرند. آن‌ها معتقد بودند که این روند طبیعی یادگیری زبان انگلیسی است. این امر به تدریج اتفاق می‌افتد و شما واقعاً نمی‌توانید آن را درک یا کنترل کنید؛ زیرا درگیر آن هستید و ناگهان خود را با آنچه قبلاً بوده‌اید متفاوت می‌بینید. به عنوان مثال، دو نفر از آن‌ها ذکر کردند:

- یادگیری زبان انگلیسی به من کمک کرد تا در برخی از مسائل اجتماعی با ذهنیت بازتری روبه‌رو شوم و همچنین باعث شد تا بتوانم در سراسر دنیا دوست بیشتری داشته باشم. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

- من با بسیاری از جنبه‌های جالب فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان آشنا شدم که طرز فکر در مورد بسیاری از موضوعات از جمله مسائل مذهبی را تغییر داد. به نوعی می‌توانم به شما بگویم که شاید کمی ارزش‌های دینی‌ام را گم کرده‌ام. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

۲.۳.۴. تعریف فرهنگ

این موضوع به توصیف معنای فرهنگ از دید شرکت‌کنندگان اشاره دارد. در توصیف فرهنگ، دانشجویان تلفیقی از فرهنگ به معنای کلی‌تر آن («C» بزرگ) و جزئی‌تر آن («C» کوچک) ارائه دادند (پیترسون، ۲۰۰۴؛ لی، ۲۰۰۹). برای مثال:

- فرهنگ هر کشور بیانگر رفتار، سنت‌های خاص و کارهایی است که مردم در زندگی روزمره انجام می‌دهند. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

- فرهنگ از موسیقی، زبان، آداب و رسوم، سبک زندگی و عقاید مردم تشکیل شده است. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

زبان‌آموزان مؤسسه فرهنگ را با معنای کلی‌تر آن تعریف کردند. آن‌ها معتقد بودند که فرهنگ از مضامین مهم مانند زبان، آداب و رسوم، موسیقی و غیره تشکیل شده است. برای مثال:

- فرهنگ با چیزهای زیادی مانند آداب و رسوم محلی، جشنواره‌های فرهنگی هنری، رقص و ترانه و زبان شکل می‌گیرد. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

- فرهنگ شامل زبان، لباس، موسیقی و غذا یک کشور می‌شود. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

۴.۳.۳. وابستگی ایرانی

از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در مورد نکات مثبت یا منفی فرهنگ ایرانی صحبت کنند. هم زبان‌آموزان و هم دانشجویان به‌عنوان یک ایرانی عاشق فرهنگ خود بودند و به جنبه‌های ارزشمند و زیبایی به شرح زیر اشاره کردند:

- به نظر من زبان و گویش‌های متفاوت در مناطق مختلف ایران بسیار جالب هستند. همچنین صمیمی و مهمان‌نواز بودن از نکاتی است که من در مردم ایران بیشتر از همه دوست دارم. (زبان‌آموز با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

- ما به سالمندان احترام می‌گذاریم و خانواده نقش عمده‌ای را ایفا می‌کند، همه ایرانی‌ها به‌نوعی خانواده‌محور هستند و روابط نزدیک بین اقوام هنوز زنده است. (زبان‌آموز با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

- من موسیقی و ترانه‌های کشورم و همچنین جشن نوروز را دوست دارم چون برای ما شادی به ارمغان می‌آورد. (دانشجو با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

- افتخار می‌کنم که در جامعه‌ای خانواده‌محور هستم. خانواده اولویت دارد و ما تمام تلاش خود را می‌کنیم تا از آن مراقبت کنیم. (دانشجو با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

وقتی از شرکت‌کنندگان خواسته شد مواردی را که در مورد فرهنگ بومی خود دوست ندارند ذکر کنند، سه نفر از پنج دانشجو که وابستگی کمی به فرهنگ بومی داشتند از برخی موضوعات ناراضی بودند و احساس می‌کردند که مردم تاریخ غنی ایران را آن‌قدر که باید تحسین نمی‌کنند و یا به یاد نمی‌آورند.

- من به تاریخ ایران بسیار افتخار می‌کنم زیرا از نظر ادبیات، شاعران و دانشمندان بسیار غنی است. مردم این امر را فراموش می‌کنند؛ زیرا امروزه تاریخ فرهنگ‌های ایرانی در حال از بین رفتن است و در عوض ارائه تاریخ اسلامی جایش را می‌گیرد.

در مورد ادبیات و شعرهای ایرانی، تقریباً همه دانشجویان و زبان‌آموزان عقاید یکسانی داشتند. آن‌ها به نویسندگان، شاعران و ادبیات ایران افتخار می‌کردند. برخی از گفته‌های آن‌ها به شرح زیر است:

- ادبیات ایران غنی است، شاعرانی مانند سعدی و حافظ داریم. ایرانیان در این زمینه پیشگام هستند و من قطعاً به آن افتخار می‌کنم. (زبان‌آموز)

- شعرا و نویسندگان ایرانی از بهترین‌ها هستند. اشعار ما بسیار ملموس هستند و می‌توانند تأثیرات زیادی بر ما بگذارند. من اعتقاد دارم که شاعران بزرگی داشتیم و هنوز هم داریم و باید زمان بیشتری را صرف شناخت آن‌ها کنیم. (دانشجو)

دانشجویان چه با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی و چه وابستگی کم فکر می‌کردند که نمی‌توان گفت ادبیات یک کشور یا فرهنگ نسبت به بقیه برتر است. ما باید به همه آن‌ها احترام بگذاریم و آن‌ها را با یکدیگر مقایسه نکنیم. محتوا و داستان مهم هستند و نباید به زبان نویسنده یا شاعر اهمیتی داد. آن‌ها اظهار داشتند:

- هر کشور و هر فرهنگ این توانایی را دارد که از نظر ادبیات و اشعار چیزی بگوید. من اعتقاد دارم که هر داستان خوبی فارغ از اینکه به کدام کشور تعلق دارد، ارزش خواندن دارد. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

- من ترجیح می‌دهم هم ادبیات ایرانی و هم خارجی را بخوانم؛ زیرا هر دو از ذهن یک شخص در دو کشور مختلف هستند و نمی‌توانم بگویم فقط به این دلیل که نویسنده، ایرانی است باید آن را بخوانم. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

۴.۳.۴. وابستگی مذهبی

از نظر اعتقادات مذهبی، دانشجویان و زبان‌آموزان نگرش کاملاً مثبتی نسبت به اسلام نداشتند. آن‌ها فکر می‌کردند که اسلام مطابق آنچه که سوءاستفاده‌کنندگان می‌خواهند یا نیاز دارند، ویرایش و تغییر شکل می‌یابد. به عبارت دیگر، مردم کمتر به آیات قرآن عمل می‌کنند و بیشتر از آن به صورت سطحی استفاده می‌کنند. برخی از نظرات آن‌ها درباره اسلام در ایران معاصر به شرح زیر است:

- من با اسلام موافقم اما با آنچه امروزه در جامعه اجرا می‌شود موافق نیستم. اگر اسلام حقیقی در جامعه ما اجرا می‌شد، ما در بهشت زندگی می‌کردیم. هیچ نقص و خطایی در اسلام حقیقی وجود ندارد اما هیچ‌کس آن را آن‌گونه که باید نمی‌شناسد. (دانشجو)

دین اسلام خوب است ولی به درستی اجرا نمی‌شود. اینکه بعضی مردم می‌خواهند دیگران را وادار به پیروی از دین خود کنند من را عذاب می‌دهد. (زبان‌آموز)

به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد شرکت‌کنندگان با اسلام مشکلی نداشتند ولی با برداشت‌ها و تعبیرهایی که بعضی از اسلام می‌کنند موافق نبودند.

۴. ۳. ۵. وابستگی غربی

هر دو گروه از دانشجویان و زبان‌آموزان مشتاق و علاقه‌مند به زندگی در کشور دیگری بودند. دلیل اصلی، وضعیت فعلی جامعه و نبود امکانات مورد نظر آن‌ها بود. برخی از آن‌ها ذکر کردند:

- من دوست دارم به کشور دیگری نقل مکان کنم؛ زیرا امروزه مردم به روشی مناسب رفتار نمی‌کنند و فرهنگ واقعی خود را فراموش کرده‌اند و آن‌ها می‌گویند ما نمی‌توانیم تغییر کنیم و هر کاری را که می‌خواهیم انجام دهیم و من نمی‌توانم این واقعیت را بپذیرم. بنابراین ترجیح می‌دهم در جایی دیگر زندگی کنم که بدانم مشکلی با مردم آن نخواهم داشت. همچنین، داشتن امکانات و راحتی بیشتر متناسب با کار و فعالیتی که انجام می‌دهم، از دلایل مهم من برای مهاجرت است. (دانشجو)

- من دوست دارم در کشور دیگری زندگی کنم زیرا در آنجا آزادی بیشتری وجود دارد و می‌توانم بدون دخالت دیگران راه خود را انتخاب کنم. (زبان‌آموز)

۴. ۳. ۶. وابستگی هنری

تمام شرکت‌کنندگان عاشق ترانه‌ها، موسیقی و خوانندگان سنتی ایرانی بودند. آن‌ها فکر می‌کردند موسیقی ایرانی بهترین و برترین است. آن‌ها احساسات خود را به شرح زیر بیان کردند:

- من موسیقی ایرانی را دوست دارم؛ زیرا باعث می‌شود احساس آرامش و شادی کنم. من طرفدار سرسخت موسیقی سنتی هستم؛ زیرا بسیار پرمعنی، عرفانی و معنوی است. (دانشجو)

- من از شنیدن موسیقی اصیل ایرانی لذت می‌برم؛ زیرا محتوای آن یا هرآنچه می‌گویند بسیار سنگین و جذاب است. (زبان‌آموز)

در مورد فیلم‌های ایرانی، شرکت‌کنندگان نیز نگرش منفی داشتند و فکر می‌کردند کیفیت فیلم‌های ایرانی باید بهتر از این باشد. برخی از گفته‌های آن‌ها به شرح زیر است:

- بیشتر فیلم‌ها دارای محتوای خاصی نبوده و به اندازه کافی قوی نیستند. فیلم‌های مفهومی کمتر هستند. (دانشجو)

- اکثر آن‌ها جذاب و پرمعنی نیستند. فقط تعداد کمی از آن‌ها جالبند. من حدس می‌زنم نکته، فقط پول درآوردن و مشهور شدن است و محتوای فیلم چندان مهم نباشد. (زبان‌آموز)

به‌طور کلی، هدف اصلی از این پژوهش، بررسی این نکته بود که با در نظر گرفتن پنج زیرشاخه وابستگی مذهبی، غربی، ایرانی، فرهنگی و هنری، آیا تفاوت معناداری بین دانشجویان دانشگاه و زبان‌آموزان مؤسسه از نظر وابستگی آن‌ها به فرهنگ بومی وجود دارد یا خیر. همچنین، در مرحله کیفی پژوهش، دیدگاه‌های دانشجویان و زبان‌آموزان درباره وابستگی به فرهنگ بومی بررسی شد تا ببینیم آیا بین نتایج قسمت‌های کمی و کیفی مغایرتی وجود دارد یا خیر. بخش کمی این مطالعه نشان داد که به‌طور کلی، از نظر وابستگی به فرهنگ بومی، بین دانشجویان و زبان‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به‌طور خاص، نشان داده شد دانشجویان در وابستگی مذهبی و ایرانی از میانگین بالاتری برخوردارند، ولی میانگین وابستگی غربی پایین‌تری نسبت به زبان‌آموزان دارند و این یافته، برخلاف نتایج کافی، اشرف و مطلب‌زاده (۲۰۱۳) و وانگ (۲۰۱۴) است، اما با نتایج مطالعه مهران، ستوده‌نما و مرندی (۲۰۱۲) که دریافتند ارزش‌های دینی برای دانشجویان بسیار مهم است، تطبیق دارد. همچنین، بالاتر بودن میانگین وابستگی غربی در میان زبان‌آموزان با نتایج پیش‌قدم و ناوری (۲۰۰۹) مطابقت دارد. علت بالاتر بودن وابستگی غربی در زبان‌آموزان مؤسسه ممکن است محتوای کتاب‌های درسی آن‌ها باشد. براساس پژوهش کافی، اشرف و مطلب‌زاده (۲۰۱۳)، کتاب‌های انگلیسی که در مؤسسات مورد استفاده قرار می‌گیرند

حاوی بسیاری از موضوعات فرهنگی غربی است که با نظرات سوتومولینا و ماسندی^۱ (۲۰۲۰)، درخشان (۲۰۱۸)، عسگری (۲۰۱۱)، کریستین اسمیت^۲ (۱۹۹۱)، مشکات (۲۰۰۲)، ون دایک^۳ (۲۰۰۱) و زارعی (۲۰۱۱) همسو است. این بخش از یافته‌ها مطابق با پژوهش الفرهان^۴ (۲۰۱۶) است که نشان داد جهانی شدن زبان انگلیسی، بیشتر زبان‌آموزان در مدرسه را به سمت از دست دادن وابستگی به فرهنگ بومی سوق می‌دهد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش جانسون (۲۰۰۹) همسو است بدین معنا که مردم هرگز نمی‌توانند زبان خارجی بیاموزند بدون آنکه فرهنگ آن را بپذیرند. شاید دلیل وابستگی زیاده‌تر دانشجویان به فرهنگ بومی، محیط آموزشی باشد؛ زیرا دانشگاه در مقایسه با مؤسسه، محیط علمی‌تری است. اصولاً دانشگاه زیر نظر آموزش عالی است و دانشجویان، دوره‌های تخصصی‌تری نسبت به زبان‌آموزان مؤسسه می‌گذرانند. بنابراین، می‌توان گفت دانشجویان آگاه‌تر از زبان‌آموزان هستند؛ چون زبان و سیاست‌های مربوط به آن را مطالعه کرده‌اند و واحدهای خاصی از جمله زبان و جامعه، سیاست و هویت را گذرانده‌اند که در این واحدها غالباً با مفاهیمی چون استعمار فرهنگی، استعمار زبانی، از بین رفتن هویت یا استحاله فرهنگی آشنا می‌شوند. طبیعتاً این مفاهیم علاوه بر استفاده از کتاب، به مدرسان آن‌ها نیز بر می‌گردد. به عبارت دیگر، شاید بتوان تفاوت اساتید دانشگاه و مدرسان مؤسسه را از دیگر دلایل اثرگذار دانست.

علاوه بر این، میزان بالای وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان ایرانی نشان می‌دهد که دانشجویان نسبت به کشور، ادبیات و تاریخچه آن احساس افتخار می‌کنند. این مورد احتمالاً می‌تواند به این دلیل باشد که آن‌ها نسبت به زبان‌آموزان مؤسسه آگاهی بیشتری دارند. زبان‌آموزان مؤسسه جوان‌تر از دانشجویان هستند، بنابراین ممکن است به فرهنگ کشورهای دیگر نیز به راحتی علاقه‌مند شوند و اصالت

1. Soto-Molina & MÃŠndez

2. Christians Smith

3. Van Dijk

4. Alfarhan

خود را آسان‌تر فراموش کنند. همان‌طور که هینکل^۱ (۲۰۰۵، ص. ۸۹۱) ادعا می‌کند، هویت فرهنگی^۲ «به‌طور مداوم مورد تهدید ناامنی‌های اقتصادی، سیاسی و توازن قدرت قرار می‌گیرد و جوانان ظاهراً آسیب‌پذیرتر از قدیمی‌ها هستند». علاوه بر این، وابستگی زیاد به فرهنگ بومی دانشجویان، یافته‌های حجازی و فاطمی (۲۰۱۵) را به چالش می‌کشد که به‌دلیل آشنایی با زبان و فرهنگ انگلیسی، زبان‌آموزان کم‌وبیش از فرهنگ خود جدا شده‌اند. همچنین، این نتیجه برخلاف مطالعه شاهسوندی، فنسولی و کامیابی‌گل (۲۰۱۰) است که دانشجویان زبان خارجی، به‌ویژه دانشجویان رشته انگلیسی، وابستگی خود را به زبان و فرهنگ اول از دست دادند. به‌علاوه، از نظر وابستگی فرهنگی و وابستگی هنری، بین دانشجویان و زبان‌آموزان مؤسسه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این امر نمایان‌گر آن است که هر دو گروه به موسیقی کشورشان علاقه دارند و به سنت‌ها نیز اهمیت می‌دهند. نتایج تحلیل بخش کیفی نشان داد که دانشجویان دانشگاه و زبان‌آموزان مؤسسه هر دو، فرهنگ ایران را تحسین و به ایرانی‌بودن خود افتخار می‌کردند. اگرچه معتقد بودند که ایرانیان آن‌طور که باید، از فرهنگ غنی خود استقبال نمی‌کنند و سرچشمه یا تاریخ ارزشمند خود را فراموش می‌کنند. این نتیجه برخلاف نتایج بخش کمی است که نشان داد دانشجویان نسبت به زبان‌آموزان وابستگی ایرانی بیشتری دارند. بنابراین، می‌توان گفت که مصاحبه بعد از پرسش‌نامه لازم بود تا دیدگاه و نظرات شرکت‌کنندگان کامل‌تر و روشن‌تر بیان شود.

همچنین، دانشجویان و زبان‌آموزان هر دو بر این باور بودند که فرهنگ ایران باستان نسبت به فرهنگ امروزه بسیار پرمعنی‌تر است. بنابراین، فقط فرهنگ ایران باستان را برای اصطلاح فرهنگ در نظر می‌گرفتند و رویدادهای سنتی ایرانی، مراسم‌ها، ادبیات و شعر ایرانی را ستایش می‌کردند. مطابق با نتیجه کمی، وابستگی فرهنگی دانشجویان و زبان‌آموزان تقریباً برابر بود. دیدگاه آن‌ها شبیه به براون^۳

1. Hinkel

2. cultural identity

3. Brown

(۲۰۰۷، ص. ۲۰۷) بود که معتقد بود «شوق ما برای گسترش انگلیسی باید با تلاش‌های هم‌زمان برای ارزش‌گذاری به زبان‌ها و فرهنگ‌های بومی همراه باشد». دانشجویان و زبان‌آموزان چندان علاقه‌مند به شرکت در مراسم مذهبی نبودند و معتقد بودند که ارزش‌های اسلامی تغییر یافته است. بنابراین متفاوت با بخش کمی، وابستگی‌های مذهبی دانشجویان و زبان‌آموزان تقریباً مشابه یکدیگر بود. با این حال، مشابه با بخش کمی، تفاوت در وابستگی هنری وجود ندارد و هر دو گروه دانشجویان و زبان‌آموزان دربارهٔ موسیقی و فیلم‌های ایرانی نظرات مشابه داشتند. علاوه بر این، برخلاف نتیجه کمی، هر دو گروه شرکت‌کننده در مورد مهاجرت هم‌عقیده بودند. آن‌ها فکر می‌کردند اگر فرصتی برای زندگی در کشور دیگری داشته باشند از این فرصت استفاده می‌کنند که تقریباً نشان می‌دهد هیچ تفاوتی در وابستگی غربی آن‌ها وجود ندارد. بخش‌های متناقض نشان می‌دهد شاید شرکت‌کنندگان، در بخش کمی، صادقانه به پرسش‌نامه پاسخ نداده باشند یا آنکه سؤالات به شکلی نبوده‌اند که پاسخ‌دهندگان بتوانند ایده‌های خود را به‌خوبی بیان کنند. تناقض نتایج کمی و کیفی در بخش‌های وابستگی مذهبی، غربی و ایرانی نشان می‌دهد که شاید به‌همین دلیل است که معمولاً توصیه می‌شود استفاده از پرسش‌نامه، هرچند که بسیار متقن باشد، با مصاحبه همراه شود تا ابعاد پنهان یا نادیده‌گرفته‌شده نمایان شود.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نمونه‌گیری قابل دسترس اشاره کرد. شرکت‌کنندگان با دسترسی، نزدیکی جغرافیایی و دردسترس بودن در یک زمان معین انتخاب شدند. از این رو ۵۰ شرکت‌کننده در هر گروه در دسترس بودند که اگر تعداد بیشتری حاضر بودند باعث تعمیم بیشتر نتایج می‌گردید. علاوه بر این، انجام بررسی طولانی‌مدت^۱ و همچنین مشارکت بیشتر به دلیل محدودیت زمانی امکان‌پذیر نبود. محققان از هیچ آزمون خاصی که مربوط به سطح مهارت زبان باشد استفاده نکردند. محدودیت دیگر این پژوهش استفاده از کتاب‌های درسی انگلیسی مختلف از

جمله سری پیشرفت^۱ و فایل‌های انگلیسی آمریکایی^۲ در مؤسسات است هرچند از آنجا که این کتاب‌ها هم توسط آکسفورد منتشر شده و هم در محتوا مشابه هستند، می‌توان آن‌ها را در یک سطح قرار داد. با توجه به نکات ذکرشده، باید نسبت به تعمیم نتایج به سایر شرایط با احتیاط برخورد کرد.

از کاربردهای پژوهش حاضر می‌توان به توجه بیشتر به نقش فرهنگ بومی در دانشجویان و زبان‌آموزان اشاره کرد. نقش فرهنگ بومی را نباید در فرایند یادگیری زبان دوم نادیده گرفت؛ زیرا به زبان‌آموزان کمک می‌کند زبان دوم را آسان‌تر بیاموزند. طبق گفته ویدوسون^۳ (۲۰۰۳، ص. ۴۲) زبان‌آموزان باید درک کنند که مهارت واقعی زبان «زمانی است که زبان‌آموزان بتوانند زبان را در دست بگیرند، از فواید آن استفاده کنند و آن را برای خودشان واقعی سازند». همچنین، توصیه به کارگیری نظریه انگلیسی‌های جهانی در کلاس‌ها از دیگر کاربردهای این پژوهش است.

۵. نتیجه‌گیری

در پایان، پژوهش حاضر نشان داد که مطالعه و یادگیری زبان انگلیسی تأثیر غیرقابل انکاری بر زبان‌آموزان، هم در دانشگاه و هم در مؤسسه دارد. همان‌طور که بیان شد، تفاوت‌هایی بین وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان و زبان‌آموزان مؤسسه وجود دارد. از جمله دلایل این امر می‌توان به محیط آموزشی، سن، بلوغ فکری، دانش، تجربه و میزان آگاهی اشاره کرد که برخی از این موارد خود، تأثیرپذیر از نوع کتاب و نوع مدرس است. به عبارت دیگر چنانچه به دنبال ایجاد تغییر در مواردی هستیم که خوشایند سیاستگذاران زبان انگلیسی نیست، لازم است کتب مورد استفاده و مدرسان این زبان زیر ذره‌بین‌های دقیق‌تری قرار گیرند.

1. Headway

2. American English Files

3. Widdowson

کتابنامه

- درخشان، ع. (۱۳۹۷). تحلیل و نقد ارزش‌های فرهنگی در مجموعه کتاب‌های درسی *American English Files* پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۸ (۸)، ۷۳-۵۱.
- رضائیان، م.، قهاری، ش.، و دهمرده، م. (۱۳۹۷). تبعات اجتماعی فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائه مدل چهار وجهی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰ (۴)، ۱۶۹-۱۹۲.
- محسنی تهریزی، ع. (۱۳۸۰). *آسیب‌شناسی اجتماعی جوانان: بررسی وابستگی به فرهنگ مادری (بیگانگی فرهنگی) و مشارکت فرهنگی در محیط‌های دانشجویی کشور*. تهران: انتشارات دانشگاه مفید.
- مهران، م.، ستوده‌نما، ا.، و مرندی، س. (۱۳۹۴). دیدگاه‌های زبان‌آموزان در مورد مفهوم فرهنگ و بازتاب آن در آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان ایرانی. *زبان‌پژوهی*، ۷ (۱۷)، ۱۴۳-۱۷۴.
- ناجی میدانی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و غضنفری، م. (۱۳۹۳). نقش فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی: مقایسه سه دیدگاه متفاوت. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۷ (۴)، ۹۱-۱۰۵.

- Alfarhan, I. (2016). English as a global language and the effects on culture and identity. *American Research Journal of English and Literature*, 1-6. Retrieved from <https://www.arjonline.org/papers/arjel/v2-i1/10.pdf>
- Amiri, N., & Yousefi, M. (2016). Home culture attachment and Iranian students' translation ability. *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 54-66.
- Asgari, A. (2011). The compatibility of cultural values in Iranian EFL textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 887-894.
- Bachman, L. F. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 2(1), 1-34.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: San Francisco State University.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Christian-Smith, L. K. (1991). Texts and high tech: Computer, gender, and book publishing. In M. W. Apple, & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbooks* (pp. 46-70). London, England: Rutledge.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Devrim, D. Y., & Bayyurt, Y. (2010). Students' understandings and preferences of the role and place of culture in English language teaching: A focus in an EFL context. *TESOL Journal*, 2(1), 4-23.

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London, England: Sage.
- Gomez-Lobaton, J. C. (2012). Language learners' identities in EFL settings: Resistance and power through discourse. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 60-76.
- Gray, C. D., & Kinnear, P. R. (2012). *IBM SPSS statistics 19 made simple*. New York, NY: Psychology Press.
- Hejazi, M., & Fatemi, A. H. (2015). The impact of linguistic imperialism on Iranian EFL learners' home culture detachment. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 117-122.
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
- Kachru, B. B. (1986). The power and politics of English. *World Englishes*, 5(2-3), 121-140.
- Kafi, Z., Ashraf, H., & Motallebzadeh, K. (2013). English textbooks and cultural attitudes of Iranian EFL learners: Investigating a relationship. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 4(2), 25-36.
- Kubota, R. (1999). Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly*, 33(1), 9-35.
- Lee, K. Y. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 76-96.
- McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Reexamining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 1(13), 1-22.
- Merrouche, S. (2006). *The place of culture in the teaching of English in the Algerian middle and secondary school*, (Unpublished doctoral dissertation). Mentouri University of Constantine, Algeria.
- Meshkat, M. (2002). *The cultural impact of EFL books on Iranian language learners*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Tehran, Tehran, Iran.
- Nižegorodcew, A. (2011). Understanding culture through a lingua franca. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (pp. 7-20). New York, NY: Springer.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011). Do we need to teach culture and how much culture do we need? In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (pp. 35-48). Berlin, Germany: Springer.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London, England: Routledge.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- Phillipson, R. (1992). ELT: The native speaker's burden. *ELT Journal*, 46(1), 12-18.
- Pishghadam, R., & Kamyabi Gol, A. (2009). *The relationship between accent and deculturation among EFL learners in Iran*. Paper presented at 7th international TELLSI conference, Yazd, Iran.
- Pishghadam, R., & Navari, S. (2009). *Cultural literacy in language learning: Enrichment or derichment*. Paper presented at 1st International Conference on Languages, Malaysia.
- Pishghadam, R., Hashemi, M., & Bazri, E. (2013). Specifying the underlying constructs of the home culture attachment scale. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 1(1), 37-51.
- Saafin, S. (2019). How to help students learn English better: Towards creating a language learning culture. *English Language Teaching*, 12(9), 126-136.
- Shahsavandi, S., Ghonsooly, B., & Kamyabi Gol, A. (2010). Designing and validating home culture attachment questionnaire for students of foreign languages and its application. *Ferdowsi Review*, 1(1), 49-76.
- Sharifi Friz, Z., Motallebzadeh, K., & Bemani Naeini, M. (2017). EFL learners' home culture attachment and their attitudes towards English language learning: A structural equation modeling approach. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(7), 161-168.
- Soto-Molina, J. E., & MÃñdez, P. (2020). Linguistic colonialism in the English language textbooks of multinational publishing houses. *HOW*, 27(1), 11-28.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Inc.
- Van Dijk, T. A. (2001). *Political discourse and ideology*. Retrieved from <http://www.hum.uva.nl/teun/dis-pol-ideo.htm>
- Volkman, L. (2011). English as a lingua franca: Boon or bane?. Paper presented at *First Annual Conference of Challenges and Necessities Regarding Culture in the Quality of Teaching Foreign Languages*. Tehran.
- Wang, X. (2014). Effects of the second language on the first: A study of ESL students in China. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(4), 725-729.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Zarei, G. R. (2011). Cultural effects of L2 learning: A case study of Iranian learners learning English. Elsevier Ltd. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 2048-2053.

پيوست: سؤالات مصاحبه

1. Have you felt any changes in yourself with regard to identity during these years? If so, tell me about it.
2. In your opinion, what are some things that define a culture? For example, music, language, ...
3. What do you think is interesting about Iranian culture?
4. What do you like about your culture?

5. What don't you like about your culture?
6. What is your idea about Islam in Iran?
7. Do you usually participate in religious ceremonies?
8. Do you actually believe in your religion or you accept it just because you were born in Iran?
9. What in your culture are you most proud of?
10. If you could change one thing about your culture, what would it be?
11. Would you ever consider marrying or dating someone from another culture?
12. Would you ever consider living permanently in a country other than your home country? Why or why not?
13. What culture besides your own do you admire and why?
14. What is your idea about Iranian literature and poetry?
15. How do you see Iranian writers versus foreign ones?
16. Do you prefer to read Persian story books or foreign story books? Why?
17. What is your idea about Iranian history?
18. Would you introduce yourself as an Iranian in a foreign country?
19. How do you see Norouz holidays versus Christmas holidays?
20. What is your idea about traditional customs here in Iran?
21. Do you like to wear traditional costumes or you would rather wear some modern clothes?
22. How do you see Iranian traditional music?
23. What is your favorite genre in music and why?
24. What is your idea about Iranian movies?
25. Do you prefer to watch an Iranian movie or foreign movie? Why?

درباره نویسندگان

صبا حسن‌زاده دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه الزهرا تهران می‌باشد. زمینه‌های علاقه وی زبان و فرهنگ، جامعه‌شناسی زبان و روان‌شناسی زبان است.

الهه ستوده‌نما استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه الزهرا می‌باشد. حیطه‌های مورد علاقه او روان‌شناسی زبان، فرهنگ، مهارت‌ها، انگیزه و اخلاق است.

سیده فهیمه پارسائیان استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه الزهرا می‌باشد. زمینه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان، تهیه و تدوین مطالب درسی، تحلیل گفتمان، تحقیقات معلم پژوهنده با رویکرد روش تحقیق کیفی و ادبیات در آموزش زبان است.

گرایش‌های نام‌گذاری زنان و مردان چهار نسل ایران از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی

بهمن زندی* (گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران)

الهه واثق (گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران)

چکیده

زبان به‌عنوان یک نظام نشانه‌ای با انتقال معنا به ایجاد، حفظ، تقویت یا تضعیف و قطع روابط بین انسان‌ها می‌پردازد. لاینز (۱۹۷۷) معتقد است معنایی که زبان منتقل می‌کند بر سه دسته است: معنای توصیفی، معنای بیانی و معنای اجتماعی. در این میان «نام‌گذاری» به‌عنوان یک پدیده زبانی خود به نوعی منتقل‌کننده این معانی است، گرچه ممکن است در هر نامی یکی از این معانی برجستگی بیشتری پیدا کند. در این مقاله سیر تحول نام‌گذاری در چهار نسل در یکی از سازمان‌های دولتی شهر تهران بررسی شده است. بر همین اساس، ۳۱۰۸ نام از متولدین سال‌های ۱۳۰۰ تا ۱۳۹۸ از طریق درخت خویشاوندی جمع‌آوری شد. این اسامی در چهار گروه هویتی شامل هویت‌های مذهبی، ملی، فراملی و خنثی گردآوری شده‌اند. داده‌های به‌دست‌آمده در هر یک از گروه‌های هویتی به‌صورت کلی و از سوی دیگر براساس جنسیت افراد با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آزمون‌های استنباطی تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد نام‌های برگرفته از هویت مذهبی بالاترین فراوانی و پس از آن نام‌های ملی، خنثی و فراملی به‌ترتیب بیشترین فراوانی را در این تقسیم‌بندی به خود اختصاص می‌دهند. بررسی سیر تحول نام‌ها نشان می‌دهد که در نسل چهارم (نسل پایانی مورد تحقیق) اسامی ملی روندی رو به رشد داشته، اما اسامی مذهبی سیری نزولی. گرایش به نام‌های فراملی که در نسل‌های اول بسیار اندک بوده است در نسل‌های بعدی سیر صعودی پیدا کرده است. در خصوص نام‌هایی با هویت‌های ملی و خنثی، نتایج

* نویسنده مسئول zandi@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۰۴

نشان می‌دهد که نام‌های کهن در هر دو جنس زن و مرد روندی رو به رشد داشته است.

کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی اجتماعی، نام‌گذاری، هویت، جنسیت

۱. مقدمه

زبان‌شناسی اجتماعی نوعی خاص از مطالعات زبانی است که از بررسی انتزاعی زبان فاصله می‌گیرد و آن را به‌عنوان پدیده‌ای فرهنگی و اجتماعی بررسی می‌کند. این رویکرد پژوهشی که در نیمه نخست قرن بیستم با انتقادهای جدی آنتوان میه از زبان‌شناسی انتزاعی دوسوسور شکل گرفت، در دهه هفتاد سده گذشته به‌طور گسترده مورد توجه واقع شد و زبان‌شناسانی چون بازیل برنشتاین، ویلیام لباو، چارلز فرگوسن، جان گامپرز، پیتیر ترادگیل و... به بررسی همبستگی متغیرهای زبانی و متغیرهای اجتماعی پرداختند. براساس زبان‌شناسی اجتماعی میان ساخت زبان و ساخت جامع و روندها و متغیرهای زبانی و اجتماعی، رابطه‌ای نزدیک و تنگاتنگ وجود دارد (مدرسی، ۱۳۶۸) و اگرچه برخی زبان‌شناسان، میان دو اصطلاح جامعه‌شناسی زبان و زبان‌شناسی اجتماعی تمایز قائل شده‌اند چنانکه فیشمن (۱۹۷۲) معتقد است که جامعه‌شناسی زبان، حوزه‌ای گسترده دارد و برخورد آن با زبان بیشتر جامعه‌شناختی است، اما زبان‌شناسی اجتماعی در واقع همان زبان‌شناسی است که در مطالعه زبان، بافت اجتماعی فرهنگی را نیز بررسی می‌کند.

نام‌شناسی^۱ در حوزه‌های مختلفی از علوم همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است. باستان‌شناسان، شواهد مهمی از تمدن‌های گذشته را از نام‌ها استخراج کرده‌اند. مورخان ردپای حوادث و وقایع تاریخی، سکنی‌گزینی بشر اولیه و الگوی مهاجرت را در نام‌ها دنبال می‌کنند. مردم‌شناسان با مطالعه نام‌ها به شواهدی محکم برای شکل‌گیری جوامع بشری و ساختارهای بدوی اجتماع رسیده‌اند. جامعه‌شناسی نیز بخشی از مدارک مستدل برای تبیین تغییر و تحولات اجتماعی را از نام‌ها به‌دست

1. onomastics or onomatology

می‌آورد همان‌طور که زبان‌شناسی از طریق مطالعه نام‌ها به شواهدی از زبان‌های مرده، رو به انقراض و البته پیش‌بینی‌گونه‌های جدی زبانی می‌پردازد (شاه‌ناصری، ۱۳۹۶).

امروزه با گسترش حوزه‌های میان‌رشته‌ای، مطالعات در حوزه نام‌شناسی نیز به‌لحاظ نظری و کاربردی تحول اساسی پیدا کرده و یافته‌ها از جامعیت بیشتری برخوردار شده است. آلگو^۱ (۱۹۹۲) اعتقاد دارد نخستین مطالعات در حوزه نام‌شناسی زبانی در زیرمجموعه زبان‌شناسی تاریخی با هدف پیدا کردن ریشه‌شناسی^۲ انجام شده است سپس در پایان قرن بیستم، تخصصی‌تر شده و به دیگر شاخه‌های زبانی راه یافته است. چمبرز^۳ (۲۰۰۶) نام‌شناسی را مطالعه گروه اسمی یا یک اسم خاص تعریف کرده و فهرستی از انواع اسم خاص یا به تعبیر دقیق‌تر، نام ارائه می‌کند. این فهرست طولانی شامل بررسی نام، نام خانوادگی، لقب، نام مکان، نام محصولات تجاری، عنوان همایش‌ها، نام شهرها، کشورها و راه‌های ارتباطی و هر اسم خاص دیگر است (شاه‌ناصری، ۱۳۹۶).

در جامعه ایران، نام‌گذاری کودکان عمده‌تاً براساس باورهای فرهنگی و عرف حاکم بر جامعه صورت گرفته است، چنانکه در دوره اساطیری، انتخاب نام‌های حماسی مانند رستم، افراسیاب، سهراب، سیاوش مرسوم بوده است. سنت دیگر، زمان نام‌گذاری بوده که به فاصله تولد کودک انجام نمی‌شده بلکه هنگامی که فرزند به سن ازدواج می‌رسیده بر او نام می‌گذاشته‌اند. این سنت البته در حوزه نشانه‌شناسی نام بررسی می‌شود. ربیعی (۱۳۸۰) با بررسی گرایش‌های حاکم در زمان گرویدن ایرانیان به اسلام، یکی از گرایش‌های مردان ایرانی را انتخاب نام‌های مذهبی به‌خصوص نام پیامبر اسلام و ائمه اطهار برای فرزندان‌شان پس از تولد عنوان می‌کند. بنابراین با تغییر دوره اجتماعی در سنت نام‌گذاری ایرانیان تحولی اساسی روی داده است. چنین نگرشی مؤید آن است که نام در ادوار مختلف اجتماعی ایران، صرفاً ابزار خطاب تلقی نمی‌شده بلکه انعکاسی از علایق و باورهای فرهنگی اجتماعی بوده است. آنچه

1. Algeo

2. etymology

3. Chambers

در قانون ثبت احوال مقرر بر ماده بیست آمده حق انتخاب نام فرزند را برای والدین به رسمیت می‌شناسد؛ اما از سال ۱۳۷۰ با شروع مهندسی فرهنگ نام و نام‌نویسی علی‌رغم میل والدین گذاشتن برخی نام‌ها که گاهی سبقه بومی داشت مانند دختر بس، کفتر، زیادی و گرگ‌آقا ممنوع اعلام شد.

هدف پژوهش حاضر بررسی پیوند میان هویت ملی، مذهبی و فراملی و تأثیر آن‌ها بر روند نام‌گذاری زنان و مردان بین سال‌های ۱۳۰۰ تا ۱۳۹۸ است و با توجه به توضیحاتی که ارائه شد، در این تحقیق عوامل تأثیرگذار بر روند تغییر نام‌ها شناسایی شده است. بر مبنای مطالعات اولیه‌ای که صورت گرفت این نتیجه به دست آمد که جنسیت به عنوان عاملی برای تفکیک اهمیت و کاربرد نام‌ها، دوره‌های تاریخی به عنوان عامل شناسایی تغییرات به وجود آمده طی دهه‌های مختلف و تأثیر هویت‌های چندگانه در میان احاد جامعه می‌توانند از جمله عواملی باشند که در بررسی چگونگی این تحولات تأثیر دارند؛ از این رو در این تحقیق پرسش‌های زیر مد نظر قرار گرفت:

۱. تأثیر هویت‌های چندگانه بر نام‌گذاری افراد در طول چهار نسل (پدر و مادر پدربزرگان و مادربزرگان، پدربزرگان و مادربزرگان، پدران و مادران، فرزندان) مورد بررسی به چه میزان بوده است؟

۲. در گرایش به هویت‌های چندگانه در امر نام‌گذاری به تفکیک جنسیت، چه روندی مشاهده می‌شود؟

۳. در گذر زمان سیر تحول نام‌گذاری فرزندان با توجه به انواع هویت‌ها چگونه بوده است؟

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. پژوهش‌های انجام شده

فلورنسکی^۱ در مجموعه مقالاتی که طی سال‌های ۱۹۸۸ تا ۱۹۹۰ تحت عنوان نام‌ها انجام داده، مجموعه‌ای از نام‌های روسی را از زوایای مختلفی چون توجه به

1. Florensky

مشخصه‌های روان‌شناسی، زبان‌شناسی، اصوات و نشانه‌های نوشتاری، معانی فولکلوریک، خاستگاه و نقش‌های اجتماعی نام‌ها بررسی کرده است.

فرث^۱ (۱۹۸۷) نیز در مجموعه نام‌هایی که بررسی کرده به موارد انسان‌شناختی چون اوضاع محیطی، خصایص فیزیکی و رفتاری افراد توجه نشان داده است. لیبرسون^۲ (۱۹۸۴) برای شناسایی تحولات و تغییرات فرهنگی و اجتماعی در دوره‌های زمانی مختلف به بررسی نام‌ها پرداخته است. به اعتقاد او نام‌هایی که برای کودکان انتخاب می‌شود برگرفته از تصورات والدین نسبت به فرزند تازه متولد شده و انطباق نام او با خاستگاه قومی آن‌هاست. در ایران نیز عبدی (۱۳۷۶) و رجب‌زاده (۱۳۷۸) به تحلیل‌هایی در حیطه نام‌گذاری و تغییرات و تحولات اجتماعی فرهنگی دست زده‌اند که در ادامه به تفسیر و توضیح طبقه‌بندی نام‌ها از دیدگاه آن‌ها می‌پردازیم

آگی‌کوم^۳ (۲۰۰۶) پژوهشی مردم‌شناختی روی نام‌های اشخاص در قبیله آکان در غنا انجام داده است. آگی‌کوم نام‌گذاری را بعد مهمی از جامعه آکان و نام‌ها را دارای معنا و کارکردی فرهنگی اجتماعی می‌داند. در رده‌بندی او از نام‌های خاص آکان، نام‌ها به چند دسته تقسیم می‌شوند: ۱. نام روزها (براساس روز تولد)؛ ۲. نام خانواده (نیاکان)؛ ۳. نام‌های موقعیتی (مکان تولد، زمان تولد، نحوه تولد، یعنی ترتیب فرزندان)؛ ۴. نام برگرفته از گل و گیاه؛ ۵. نام مرتبط با خدا(یان)، مثل Nyamekye به معنای هدیه خدا؛ ۶. نام‌های افتخاری؛ ۷. اسم مستعار؛ ۸. نام مشاغل، گروه‌ها و بازی‌ها.

یافته‌های پژوهش لمبارد (۲۰۰۸) بر روی نام اشخاص در قبیله نیتسیتاپی^۴، ساکن ایالت‌های مونتانا و آیداهو در آمریکا و ایالت آلبرتا در کانادا، حاکی از این است که نام اشخاص در نیتسیتاپی جزء لاینفک سنت‌های فرهنگی اجتماعی‌اند.

-
1. Firth
 2. Liberson
 3. Agyekum
 4. God's gift
 5. Niitsitapi

پژوهش عبدالکریم (۲۰۱۴) رواج و تکرار کاربرد برخی اسم‌ها (اسم چهارده معصوم و یاران آن‌ها) را در میان شیعه‌های عراق و اسامی دیگری (اسم خلفا و برخی از صحابه) را در بین سنی‌ها نشان می‌دهد.

بررسی اسامی در ایران مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است که از آن جمله می‌توان به ایمانی (۱۳۶۳)، میرخلیل‌زاده ارشادی (۱۳۷۲)، عبدی (۱۳۷۴)، بحرانی (۱۳۷۷) و علی‌نژاد و طیب (۱۳۸۲) اشاره کرد. اگرچه در این پژوهش‌ها بیشتر به ابعادی چون تحلیل منابع نام‌گذاری، علل گرایش به تغییر نام و همچنین تعیین گرایش دینی در نام‌گذاری پرداخته شده، به ساختار زبانی این اسامی به‌صورت مختصر اشاره شده که در این قسمت، معرفی و تحلیل خواهند شد.

حبیبی (۱۹۹۲) در تحقیق خود اسامی ثبت ده در ثبت اسناد شهر همدان را در دو مرحله به سه مقوله نام‌های اسلامی، عربی غیراسلامی و فارسی تقسیم کرده است. از آنجا که او نام‌ها را وسیله‌ای برای دستیابی به نگرش و ارزش‌های انتخاب‌کنندگان می‌داند، برای بررسی نام‌ها، از متغیر نواحی ثبت احوال به‌عنوان شاخص پایگاه اقتصادی اجتماعی استفاده کرده است. وی در مرحله اول اسامی را براساس ریشه زبانی آن‌ها به عربی و فارسی غیرعربی و در مرحله دوم اسامی عربی را به دو دسته دینی (نام پیامبران و ائمه) و غیردینی تقسیم می‌کند. نتایج تحقیقات بیانگر این مسئله بود که محبوبیت اسامی اسلامی در میان اهالی ناحیه دارای درآمد کم ب مراتب بیشتر است تا در میان اهالی دارای درآمد بالا (حبیبی، ۱۹۹۲). در مقابل، عبدی (۱۳۷۶) با انتقاد از مقوله‌بندی مذکور، نام‌ها را در پنج مقوله غربی، اسلامی، خنثی، ملی و خرده‌فرهنگ طبقه‌بندی کرده و سپس گرایش اسلامی را به مقولات فرعی تقسیم می‌کند. عبدی معتقد است دسته‌بندی حبیبی منعکس‌کننده همه گرایش‌های فرهنگی موجود در ایران نیست. اما رجب‌زاده (۱۳۷۸) معتقد است به‌رغم مقولات متعددی که عبدی (۱۳۷۶) در طبقه‌بندی خود در نظر گرفته، مقوله‌بندی وی جامع و مانع نیست و تمام اسامی را در بر نمی‌گیرد. لذا با در نظر گرفتن کاستی‌های پژوهش حبیبی و مقوله‌بندی ذهنی، عبدی دسته‌بندی دیگری ارائه می‌دهد. او نام‌ها را بر حسب ریشه زبانی به چهار

مقوله فارسی، عربی، غربی و ترکی تقسیم کرده و بعد آن‌ها را از هم تفکیک می‌کند. وی براساس طبقه‌بندی ارائه‌شده اقدام به تحلیل داده‌ها کرده است.

ایمانی (۱۳۶۳) در پژوهشی به بررسی نقش هویت ملی و هویت مذهبی در انتخاب نام در استان فارس پرداخته است. براساس یافته‌های این تحقیق، به غیر از پاسخگویان ترک‌زبان، در بقیه گروه‌های قومیتی، انتخاب نام مذهبی برای فرزند بیشتر از دیگر نام‌ها بوده است.

عسکری کرمانی (۱۳۸۱) که اسامی ۲۱۴۸ نفر در فاصله زمانی ۱۳۶۲-۱۳۶۶ در کرمان را تحلیل کرده نشان می‌دهد که اسامی اسلامی عربی از محبوبیت بیشتری برخوردارند. وی ۵۰ درصد از اسامی دختران مورد مطالعه را عربی، ۴۰ درصد را فارسی و ۱۰ درصد بقیه را از زبان‌های دیگر بر شمرده است. همچنین در خصوص اسامی پسران، وی ۳۱ درصد از اسامی ساده پسران را فارسی، ۶۲ درصد را عربی و بقیه را از سایر زبان‌ها بر شمرده است.

یکی از پژوهش‌هایی که جامع‌تر به تحلیل اسامی پرداخته، علی‌نژاد و طیب (۱۳۸۲) است. در این تحقیق که در خصوص نام‌گذاری اشخاص در سال ۱۳۷۷ در اصفهان صورت گرفته، ادعا شده است که در اسامی مردان همه ۲۱ اسم که بیشترین فراوانی را داشته‌اند عربی می‌باشند. در خصوص زنان نیز از ۲۱ اسمی که بیشترین فراوانی را داشته‌اند ۱۵ اسم عربی، ۵ اسم فارسی و یک اسم یونانی می‌باشند.

نجاتی حسینی و افشار (۱۳۸۸) با مطالعه تحول نام‌گذاری فرزندان در شهر تهران در طول چند دوره (دوره انقلاب، دوره جنگ، دوره پایان جنگ، دوره سازندگی و دوره اصلاحات) در دو منطقه شمال شهر و پایین شهر تهران به این یافته می‌رسند که تغییر در ارزش‌ها، در تغییر نام‌گذاری فرزندان خود را نمایان می‌سازد.

محمدپور و همکاران (۱۳۹۳) با مطالعه پارامترهای هویت فرهنگی زنان مریوان در سه لایه هویتی که یکی از مؤلفه‌های سنجش هویت ملی زبان فارسی و هویت قومی زبان است به این نتیجه رسیده‌اند که هویت غالب در گروه مورد بررسی هویت

قومی است. هویت مدرن به تدریج در آینده تقویت خواهد شد و هویت ملی و مذهبی تضعیف می شود.

دانش و قربانی (۱۳۹۶) در تحقیقی به بررسی فرهنگ نام و نام‌گزینی در استان هرمزگان پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین متغیرهای دینداری و ملی‌گرایی خانواده‌ها و انتخاب نوع نام رابطه معناداری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد، به این صورت که خانواده‌هایی که از دینداری بالاتری برخوردارند بیشتر به اسامی اسلامی و پس از آن به اسامی قومی گرایش دارند و برعکس، خانواده‌هایی که از دینداری کم‌تری برخوردارند به اسامی ملی و سپس فارسی خشی گرایش دارند.

اسلامی راسخ و احمدوند (۲۰۱۵) تنوع نام‌گذاری در استان کردستان برحسب هویت قومی و بررسی عوامل اجتماعی برانگیزاننده نام‌گذاری در بین قوم کرد در ایران را هدف قرار داده‌اند. به گفته آن‌ها، نام‌گذاری از هویت فرهنگی نام‌گذاران حکایت دارد و یکی از ابعاد آن که بر آن پرتو می‌افکند، آشکار ساختن عرف‌ها و ارزش‌های اجتماعی در یک منطقه است.

مروری بر مباحث مطرح شده نشان می‌دهد که محتوای معانی نام‌ها صرفاً نشان‌دهنده منبع و ریشه آن‌ها نیست، بلکه حالات روحی و روانی، زمینه‌های تولد، عقاید و اموری نظیر آن در این محتوا دخیل‌اند. تحقیقاتی که محققان کشورهای مختلف در حوزه اسامی اشخاص انجام داده‌اند، مبین حالت‌های روانی، رابطه خویشاوندی، سلسله‌مراتب اقتدار و گرایش‌های نژادی و قشربندی اجتماعی است.

۳. نام‌گذاری

با اطمینان نمی‌توان گفت که انسان از چه تاریخی به اهمیت نام‌گذاری پی برده است. انسان اولیه متوجه شد که ایجاد ارتباط با دیگران فقط از طریق اشاره کافی نیست؛ چون اشاره فقط می‌توانست چیزهایی را که به‌طور مستقیم در محیط مشترک آن‌ها حضور دارند، مشخص کند. اگر خطر در جای دیگری در کمین بود یا فرد دیگری را تهدید می‌کرد، او نمی‌توانست با کمک اشاره، دیگران را مطلع سازد. هنگامی که انسان به اهمیت این مسئله پی برد که باید به همه چیزهای مهم و

تکرارشونده اطرافش نامی اختصاص دهد، نه‌تنها توانست به چیزهایی که در حوزه دیدش قرار ندارند، اشاره کند و با دیگران ارتباط لازم برقرار کند، بلکه توانست به آرامش درونی نیز دست یابد (علی‌نژاد و طیب، ۱۳۸۲).

لاینز^۱ (۱۹۹۷) معتقد است اسم‌های خاص می‌توانند در زبان نقش‌های ارجاعی^۲، شبه‌ارجاعی^۳ و خطابی^۴ داشته باشند، اما مفهوم ندارند یا به‌عبارتی فاقد نوعی از معنایی که بتواند آن‌ها را به‌عنوان یک طبقه از اسم‌های عام جدا کند. با این حال اسم‌های خاص می‌توانند دارای معنای نمادین^۵، ریشه‌شناختی^۶ یا ترجمه‌ای^۷ باشند. به هر حال به‌نظر می‌رسد همین معانی نام است که در فرهنگ‌های مختلف ارزش‌های متفاوتی را برای آن می‌آفریند. در واقع، نام به‌عنوان یک دال^۸ معانی و ارزش خود را تا حد زیادی از رابطه‌ای که با مدلول^۹ اولیه خود برقرار می‌سازد کسب می‌کند.

مهم‌ترین کارکرد نام، هویت‌بخشی به فرد در جامعه است. طبق آنچه احمدی (۱۳۸۸) می‌آورد، هویت را فرایندی می‌داند که امری فردی و در عین حال اجتماعی است. بدین ترتیب، میان اجتماع و فرد نوعی رابطه برقرار می‌کند. جامعه‌شناسان هویت را احساسی می‌دانند که فرد در جامعه به آن دست می‌یابد و سپس با تکیه بر اشتراکات یا تفاوت‌هایی که با گروه‌های دیگر دارد، به درک احساس هویت مستقل می‌رسد. هویت فرایند پاسخگویی آگاهانه فرد به مجموعه‌ای از پرسش‌ها درباره خودش می‌باشد. مثلاً درباره گذشته‌اش و اینکه او کیست، کجا بوده، چه بوده، چه هست و به چه قبیله، نژاد یا ملیتی تعلق دارد، منشأ اصلی‌اش کجاست و در پی‌ریزی و توسعه تمدن جهانی چه نقشی داشته است (قمری و حسن‌زاده، ۱۳۸۹).

-
1. Lyons
 2. referential
 3. pseudo-referential
 4. addressing
 5. symbolic
 6. rhetorical
 7. translational
 8. signifier
 9. signified

در دوران ساسانیان و در میان زرتشتیان رسم بود که هر گاه مادری زایمان می‌کرد و نوزادی به دنیا می‌آورد، پیش از آنکه برای نخستین بار پستان به دهانش بگذارند، موبد ویژه‌ای را خبر می‌کردند. موبد دعای ویژه‌ای در گوش نوزاد زمزمه می‌کرد و او را به نامی که برایش نهاده بودند، می‌نامید و آنگاه کودک را با پراهوم یا آب هوم تقدیس می‌کرد و بر سرش آب هوم می‌ریخت و این همان رسمی است که مسیحیان به نام غسل تعمید انجام می‌دهند (بهرامی، ۱۳۸۳).

مروری بر مباحث مطرح شده نشان می‌دهد که محتوای معانی نام‌ها صرفاً نشان‌دهنده منبع و ریشه اشتقاق آن‌ها نیست، بلکه حالات روحی و روانی، زمینه‌های تولد، عقاید و اموری نظیر آن در این محتوا دخیل‌اند. تحقیقاتی که محققان کشورهای مختلف در حوزه اسامی اشخاص انجام داده‌اند، مبین حالت‌های روانی، رابطه خویشاوندی، سلسله مراتب اقتدار و گرایش‌های نژادی و قشر بندی اجتماعی است.

۳. ۱. نام‌ها و هویت‌های چندگانه

در ایران تاکنون تنها چند پژوهش در حوزه نام‌گذاری انجام شده است که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: حبیبی (۱۹۹۲)، عبدی (۱۳۷۶)، رجب‌زاده (۱۳۷۸). در این پژوهش داده‌ها با توجه به ریشه و خاستگاه خود ابتدا در چهار گروه هویتی، نام‌های ملی، مذهبی، فراملی و خنثی طبقه‌بندی شدند که این طبقه‌بندی براساس پژوهش زندگی و همکاران (۱۳۹۶) در خصوص روند نام‌گذاری فرزندان در شهر مهاباد از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی انجام شده است.

۳. ۱. ۱. نام‌های ملی

منظور از این نام‌ها، نام‌هایی هستند که از نظر معناشناسی به زبان فارسی مربوط بوده و دارای ریشه فارسی و نام شخصیت‌های ملی، تاریخی و اساطیری ایران هستند؛ کوروش، آرشام، آریو و همچنین نام شخصیت‌های علمی و فرهنگی که تحت عنوان نام مشاهیر قرار می‌گیرند. این نام‌ها شامل زیرمقوله‌های پایین می‌شوند:

۳. ۱. ۱. ۲. مقوله نام‌های کهن یا شاهنامه‌ای

در این مقوله‌بندی به نام‌هایی اشاره می‌گردد که مربوط به تاریخ ایران باستان هستند یا نام شخصیت‌های اسطوره‌ای و پهلوانانی که در شاهنامه آمده‌اند. نام‌های پسرانه از این دست در مقایسه با نام‌های دخترانه از این مقوله از فراوانی بیشتری برخوردارند؛ نام‌هایی مانند کوروش، داریوش، فرهاد و نیز نام‌هایی چون سهراب و سیاوش برای پسران و نام‌های منیژه، میترا یا تهمینه در این مقوله واقع می‌شوند.

۳. ۱. ۲. نام‌های مذهبی

نام‌های خداوند که در کتب مختلف دینی از آن‌ها یاد شده، نام‌ها و القاب پیامبر(ص) و امامان و به‌طور کلی شخصیت‌های دین اسلام و سایر ادیان در این گروه گنجانده می‌شوند. نام محمد، علی، ابوبکر، عایشه و نام‌هایی مانند ابراهیم، صالح، یوسف، داوود، سلیمان، سارا، آسیه، مریم، یعقوب و ایوب.

۳. ۱. ۳. نام‌های فراملی

نام‌های خارجی در این دسته قرار می‌گیرند. البته این دسته غیر از نام‌های مذهبی است که علی‌رغم خارجی بودن به‌دلیل تعلقات دینی افراد در گروه جداگانه‌ای قرار دارند. این نام‌ها شامل نام‌های اروپایی مانند تانیا و دیانا، ترکی (آیدا، ارسلان، سولماز)، نام‌های با ریشه عربی و با مفهومی غیرمذهبی (شکیلا) و غیره هستند.

۳. ۱. ۴. مقوله خشی

از آنجایی که برخی از اسامی در هیچ‌یک از گروه‌های مذکور قابل طبقه‌بندی نبوده است، گروه چهارمی در این پژوهش با عنوان خشی برای طبقه‌بندی این افراد در نظر گرفته شد که مقوله‌های مشاهیر، مفهومی و طبیعت را می‌توان در این مجموعه دانست. عبدی (۱۳۷۶) استفاده از کلمه خشی را برای نام‌های صرفاً قراردادی از حیث قرار گرفتن در طیف گرایش فرهنگی موجود می‌داند. به‌زعم ایشان این اسامی از حیث گرایش ملی، قومی و اسلامی، خشی هستند.

۳. ۱. ۴. ۱. مقوله مشاهیر

نام شخصیت‌های ادبی، هنری، اجتماعی، علمی و سیاسی برای نام‌گذاری که ضرورتاً معاصرند نه کهن همچون نیما و سینا (با وجود ریشه عربی) در این مقوله گنجانده می‌شود.

۳. ۱. ۴. ۲. مقوله مفهومی

نام‌هایی که معنای واژگانی دارند و دارای بار معنایی مثبت و احیاناً منفی هستند، یا آن‌گونه که لاینز (۱۹۷۷) معتقد است، نمادین هستند یا معنای ضمنی دارند در این گروه قرار می‌گیرند. معنای ضمنی ممکن است از یک فرهنگ به فرهنگ دیگر متفاوت باشد. گاهی این نام‌ها مصداق پدیده‌های غیر فرد هستند و این به‌ویژه در نام دختران مشهود است؛ برای مثال، نام‌هایی مانند پریا، پریسا، پریناز یا پریان که به‌دلایل زیباشناختی یا شکوه و عظمت بخشیدن به دختران مورد استفاده قرار می‌گیرد و مفهوم نام به پری‌ها و فرشته‌ها ارجاع می‌دهد که در جهان خارج صورت عینی ندارند.

۳. ۱. ۴. ۳. مقوله طبیعت یا نام‌های الهام‌گرفته از طبیعت

منظور آن دسته از نام‌های هستند که به پدیده‌های طبیعی و گیاهان و اجرام آسمانی ارجاع می‌دهند. نام‌هایی مانند نیلوفر، سحر، ستاره، اختر و مهتاب برای دختران در فارسی و مقوله مکان به‌عنوان مقوله طبیعت برای پسران در این پژوهش در نظر گرفته شد که شامل نام‌هایی مانند البرز و سهند در فارسی پسرانه می‌شود.

بنابراین در این مقاله اسامی جمع‌آوری‌شده با توجه به تعاریف و توضیحات ارائه‌شده در این بخش در ۴ گروه هویتی مذهبی، ملی، فراملی و ختشی گردآوری شده‌اند و داده‌های به‌دست‌آمده در هر یک از این گروه‌ها از یک سو به‌صورت کلی و از سوی دیگر براساس جنسیت افراد تحلیل شدند. از این رو تلاش شده است که در این پژوهش نشان دهیم که در هر یک از نسل‌های انتخابی افراد با توجه به مفاهیم

ارائه شده بیشتر از کدام یک از نام‌های موجود استفاده می‌کنند تا در نهایت بتوانیم سیر تحول نام‌ها را در یک گروه تعیین شده به‌خوبی نمایان سازیم.

۴. روش پژوهش

۴.۱. شرکت‌کنندگان

در این مقاله سیر تحول نام‌گذاری در چهار نسل در یکی از سازمان‌های دولتی شهر تهران بررسی شده است. بر همین اساس، ۳۱۰۸ نام (مجموع نام‌های چهار نسل) از متولدان سال‌های ۱۳۰۰ تا ۱۳۹۸ از طریق درخت خویشاوندی با همکاری کارکنان آن مجموعه با هدف بررسی هویت نام‌ها جمع‌آوری شده است. در این تحقیق ۱۰۰ نفر از کارکنان این سازمان دولتی اسامی چهار نسل از خانواده خود را که شامل اجداد پدربزرگان، مادر بزرگان، مادران و پدران و همچنین فرزندان خود بوده را به محققان ارائه داده‌اند و سپس محققان این اسامی را به‌صورت نمودار درختی که معروف به درخت خویشاوندی است، درآورده و بررسی کردند.

۴.۲. محتوای داده‌های پژوهش

داده‌هایی که در این پژوهش بررسی می‌شوند نام‌های چهار نسل مختلف از افراد را شامل می‌شود که این چهار نسل شامل پدر و مادر پدربزرگان و مادربزرگان، پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها، مادران و پدران و فرزندان می‌شود. بر همین اساس هر یک از کارکنان حاضر در این سازمان اسامی چهار نسل خود را در اختیار محققان قرار داده تا در نهایت بتوان سیر تکاملی تغییر نام‌گذاری در این نسل‌ها بررسی شود.

۴.۳. روش و تحلیل پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیق توصیفی تحلیلی است. روش گردآوری داده‌ها میدانی بوده ولی برای پیشینه مربوط به این پژوهش و همچنین مبانی نظری موجود از روش کتابخانه‌ای استفاده شد. برای دستیابی به نام‌های چهار نسل مورد بررسی، از کارکنان یکی از سازمان‌های دولتی استفاده شده است. در این زمینه صد نفر از کارکنان به‌صورت تصادفی (خوشه‌ای) انتخاب شده‌اند. از آن‌ها درخواست شد که

درخت فامیلی خود را در چهار نسل ترسیم کنند. سپس محققان، هر یک از اسم‌ها را براساس جنسیت و همچنین هویت‌های مورد بررسی در یکی از گروه‌های هویتی طبقه‌بندی کرده و نام‌های مربوط به دو گروه ملی و خنثی را براساس زیرمقوله‌هایی نظیر نام‌های کهن، طبیعت، مشاهیر و مفهومی نیز تقسیم کرده است. با استراتژی نمونه‌گیری براساس شاخص‌های نمونه، پارامترهای مورد نظر جامعه آماری مشخص شد و داده‌های جمع‌آوری شده نشانگر فراوانی و درصد توزیع بوده و به صورت توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در آمار توصیفی از روش نمودارهای ستونی استفاده شد و در آمار استنباطی نیز برای مشخص شدن رابطه جنسیت و هویت در هر یک از نسل‌ها از نتایج حاصل از آزمون χ^2 نیز استفاده شد.

۵. یافته‌های پژوهش

با توجه به بررسی نام‌های جمع‌آوری شده می‌توان نتایج را با توجه به آمار توصیفی و استنباطی ارزیابی کرد. در بخش اول با استفاده از داده‌های موجود، تحلیل توصیفی و سپس تحلیل استنباطی آن‌ها ارائه می‌شود.

جدول ۱. فراوانی نام‌ها در هر یک از نسل‌ها

ردیف	نسل	تعداد کل	تعداد زنان	تعداد مردان
۱	اول	۲۰۰	۱۰۰	۱۰۰
۲	دوم	۶۷۰	۳۲۴	۳۴۶
۳	سوم	۱۳۶۶	۷۱۴	۶۵۲
۴	چهارم	۸۷۲	۴۴۴	۴۲۸
۵	جمع کل	۳۱۰۸	۱۵۸۲	۱۵۲۶

همان‌طور که در جدول ۱ مشخص است تعداد کل هر یک از نسل‌ها نشان داده شده است و سپس در هر یک از نسل‌ها تعداد زنان و مردان نیز به صورت مجزا آمده است.

در جدول ۲ هویت‌های سه‌گانه (مذهبی، ملی و فراملی) به تفکیک جنسیت و همچنین چهار نسل آمده است. نتایج این جدول نشان می‌دهد که در طول این سال‌ها (چهار نسل) به‌کارگیری اسامی با هویت ملی در رتبه ۱ و هویت مذهبی در رتبه دوم قرار دارد و در تعداد اندکی می‌توان اسامی فراملی را نیز شاهد بود.

جدول ۲. فراوانی نام‌ها در هر یک از نسل‌ها

ردیف	نسل	جنسیت	هویت مذهبی	هویت ملی	هویت فراملی	اسامی خنثی
۱	اول	زنان	۴۳۴	۵۳۸	۵-	۲۲۳
۲	اول	مردان	۹۴	۳	-	۳
۳	دوم	زنان	۲۸	۲۴۶	۷	۴۳
۴	دوم	مردان	۲۳۴	۷۶	۴	۳۲
۵	سوم	زنان	۵۱۸	۱۵۴	۱۰	۳۲
۶	سوم	مردان	۳۴۸	۲۸۲	۶	۱۶
۷	چهارم	زنان	۵۸	۳۰۷	۳۹	۴۰
۸	چهارم	مردان	۱۷۰	۲۱۸	۲۶	۱۴
۱۱	جمع کل		۱۴۸۴	۱۳۲۴	۹۷	۲۰۳

نام‌های ملی به کلی ۴۲/۵۹ درصد از کل نام‌ها را به خود اختصاص داده است. نام‌های ملی زنان ۴۷/۰۹ درصد از کل نام‌های زنانه و نام‌های ملی مردان ۳۷/۹۴ درصد از کل نام‌های مردان را تشکیل می‌دهند. همچنین نام‌های ملی در نسل اول ۲۰/۵ درصد، نسل دوم ۴۸/۰۵ درصد، نسل سوم ۳۱/۹۱ درصد و در نسل چهارم ۶۰/۲۰ درصد از اسامی را در هر نسل به خود اختصاص داده‌اند. داده‌های به‌دست‌آمده نشان می‌دهد به‌ترتیب ۱/۳۱ درصد، ۱۰/۳۶ درصد، ۱۴/۰۲ درصد و ۱۶/۸۹ درصد از نام‌ها ملی هستند که در نسل‌های اول تا چهارم از کل نام‌ها را به خود اختصاص داده‌اند.

نام‌های مذهبی به‌طور کلی ۴۷/۷۴ درصد از کل نام‌ها را نیز به خود اختصاص داده است که در این میان نام‌های مذهبی زنان ۴۰/۳۲ درصد از کل نام‌های زنان و

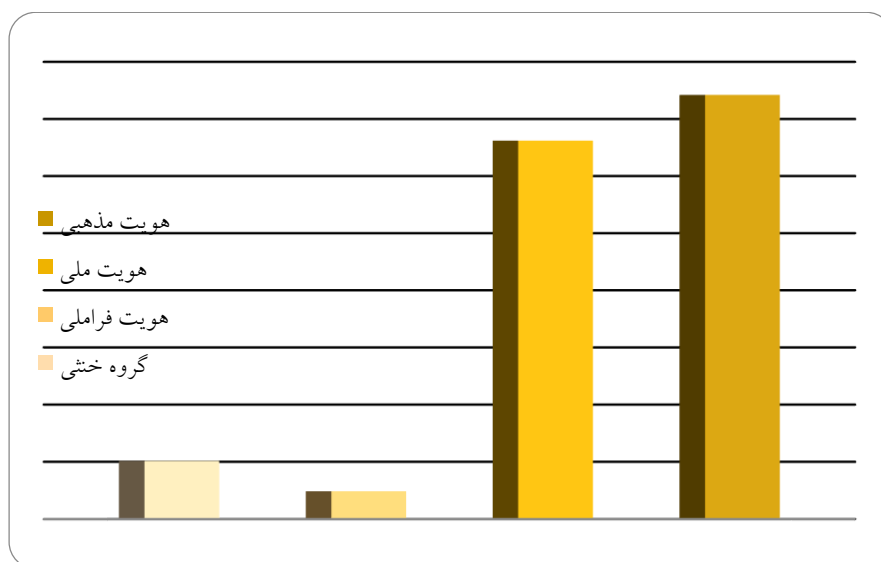
نام‌های مذهبی مردان ۵۵/۴۳ درصد از کل نام‌های مردان را به خود اختصاص داده است. همچنین نام‌های مذهبی در نسل اول ۶۴ درصد، نسل دوم ۳۹/۱۰ درصد، نسل سوم ۶۳/۳۹ درصد و نسل چهارم ۲۶/۱۴ درصد از اسامی را در هر نسل به خود اختصاص داده است. براساس آمارها می‌توان دریافت که اسامی مذهبی در نسل اول ۴/۱۱ درصد، نسل دوم ۸/۴۲ درصد، نسل سوم ۲۷/۸۶ درصد و نسل چهارم ۷/۳۳ درصد از کل نام‌ها را به خود اختصاص داده است. از این رو می‌توان دریافت که نام‌های مذهبی در میان مردان بیشتر از زنان به چشم می‌خورد. براساس بررسی‌های انجام‌داده در بخش نام‌های فراملی می‌توان اذعان داشت که ۳/۱۲ درصد از کل نام‌ها به این اسامی اختصاص دارد. نام‌های فراملی زنان ۳/۸۵ درصد از کل نام‌های زنانه و نام‌های فراملی مردان ۲/۳۵ درصد از کل نام‌های مردان را تشکیل می‌دهد. یافته‌های این تحقیق بیانگر آن است که نام‌های فراملی در نسل اول ۲/۵ درصد، در نسل دوم ۱/۶۴ درصد، نسل سوم ۱/۱۷ درصد و نسل چهارم ۷/۴۵ درصد از اسامی را به خود اختصاص می‌دهند. همچنین نام‌های فراملی در نسل اول ۰/۱۶ درصد، نسل دوم ۰/۳۵ درصد، نسل سوم ۰/۵۱ درصد و چهارم ۲/۰۹ درصد از کل نام‌ها را به خود اختصاص داده است. استفاده از نام‌های فراملی از نسل اول تا به نسل چهارم روندی رو به رشد دارد و اگر بخواهیم این گونه اسامی را به تفکیک جنسیت بیان کنیم باید گفت که در تمامی نسل‌ها نام‌های فراملی در میان زنان بیشتر از مردان به چشم می‌خورد. به عبارتی، گرایش به انتخاب نام‌های فرازبانی برای زنان روندی رو به رشد داشته است. به‌طور کلی این نام‌ها کم‌ترین فراوانی را در میان دو هویت دیگر (ملی و مذهبی) دارند که میزان فراوانی آن‌ها صرفاً ۹۷ بوده است. در این تحقیق علاوه بر سه هویت ملی، مذهبی و فراملی برخی از اسامی را در گروه خنثی قرار داده‌ایم، چراکه از نظر معنایی و هویتی نمی‌توان این گونه نام‌ها را در سه مقوله هویتی فوق قرار داد. بر همین اساس نام‌های خنثی به‌طور کلی ۶/۵۳ درصد از کل نام‌ها را نیز به خود اختصاص داده است که در این میان نام‌های خنثی زنان ۸/۷۲ درصد از کل نام‌های زنان و نام‌های خنثی مردان ۴/۲۵ درصد از کل نام‌های مردان را به خود اختصاص

داده است. همچنین نام‌های ختشی در نسل اول ۱۳ درصد، نسل دوم ۱۱/۱۹ درصد، نسل سوم ۳/۵۱ درصد، و نسل چهارم ۶/۱۹ درصد، از اسامی را در هر نسل به خود اختصاص داده‌اند. براساس نتایج می‌توان دریافت که اسامی ختشی در نسل اول ۰/۸۳ درصد، نسل دوم ۲/۴۱ درصد، نسل سوم ۱/۵۴ درصد و نسل چهارم ۱/۷۳ درصد از کل نام‌ها را به خود اختصاص داده است. از این رو می‌توان دریافت که نام‌های ختشی در میان زنان بیشتر از مردان به چشم می‌خورد. از مقایسه دو هویت مذهبی و ملی در هر نسل، می‌توان دریافت که در نسل اول نام‌هایی با هویت مذهبی بیشتر به چشم می‌خورد و در نسل دوم به‌کارگیری اسامی ملی نسبت به مذهبی بسیار بیشتر بوده است، ولی این میزان در نسل سوم کاملاً بر عکس است. به عبارتی دیگر نام‌های مذهبی در نسل سوم بیشتر از اسامی ملی است و دارای تفاوت معناداری نیز می‌باشد. همچنین در نسل چهارم نام‌های ملی به میزان قابل توجهی بیشتر از نام‌های مذهبی است؛ از این رو می‌توان دریافت که در نسل‌های اول و سوم نام‌های مذهبی از فراوانی بیشتری نسبت به دو نسل دیگر برخوردار بوده است و در نسل چهارم این مقدار کاملاً تغییر کرده و به درستی می‌توان سیر صعودی را در نام‌های ملی این نسل مشاهده کرد. همچنین می‌توان نام‌های ملی و ختشی را براساس زیرمقوله‌های آن‌ها ارزیابی کرد. زیرمقوله این نام‌ها شامل نام‌های کهن، مشاهیر، مفهومی و طبیعت است که در این قسمت براساس جنسیت می‌توان این مقوله‌ها را نیز مورد ارزیابی قرار داد. در این ارزیابی نسل اول و دوم با یکدیگر و نسل سوم و چهارم نیز با یکدیگر سنجیده می‌شوند. نام‌های مردان در زیرمقوله کهن در نسل اول و دوم جمعاً ۵۵/۳۳ درصد بوده که در دو نسل سوم و چهارم این رقم به ۶۵/۲۲ درصد افزایش یافته است. مقوله دیگری که در میان جنسیت مردان بررسی شد مقوله مشاهیر بود که نتایج نشان می‌دهد این مقدار نیز از ۸/۲۱ درصد از دو نسل اول به ۱۲/۵۳ درصد در دو نسل بعدی رسیده است. به عبارتی، سیر صعودی را می‌توان در این مقوله شاهد بود. ولی دو مقوله دیگر (مفهومی و طبیعت) در مردان بر عکس دو مقوله ذکرشده سیر نزولی داشته تا حدی که می‌توان ادعا کرد مقوله طبیعت بسیار ناچیز بوده است. از

این رو آمار آن در این پژوهش ارائه نمی‌شود. آمار مقوله مفهومی در مردان در دو نسل اول ۳۸/۴۶ درصد بوده که در دو نسل بعدی به ۲۲/۲۵ درصد کاهش یافته است. در زنان این چهار مقوله ترتیبی کاملاً متفاوت با مردان دارند که به ترتیب شامل مقوله‌های مفهومی، نام‌های الهام‌گرفته از طبیعت، کهن و مشاهیر می‌شود. همانند نام‌های طبیعت که در میان مردان از فراوانی چشمگیر و قابل توجهی برخوردار نبود در میان زنان نیز اسامی ملی از مقوله مشاهیر بسیار ناچیز می‌باشد. در این مقوله‌بندی استفاده از نام‌های کهن زنان از ۶/۹ درصد در دو نسل اول به ۱۰/۳ درصد در دو نسل سوم و چهارم رسیده است. بنابراین، استفاده از این گونه نام‌ها برای دختران روندی صعودی داشته است. استفاده از نام‌های مفهومی از ۴۲/۳۱ درصد به ۵۴/۲۱ درصد نیز افزایش یافته است و استفاده از نام‌های الهام‌گرفته از طبیعت برای نام‌گذاری زنان از ۵۰/۷۹ درصد به ۳۵/۴۹ درصد کاهش یافته است.

در نمودار ۱ می‌توان فراوانی هر یک از گروه‌های اسامی را براساس تعداد آن‌ها

مشاهده کرد.



نمودار ۱. فراوانی نام‌ها در هر یک از نسل‌ها

۵. ۱. توصیف اطلاعات

جدول ۳. فراوانی و درصد نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه و جنسیت

نسل	جنس	فراوانی و درصد	هویت				جمع کل
			هویت مذهبی	هویت ملی	هویت فراملی	اسامی ختنی	
اول	مرد	فراوانی	۹۴	۳	۰	۳	۱۰۰
		درصد	۴/۷۳	۳/۷	۰	۵/۱۱	۵۰
	زن	فراوانی	۳۴	۳۸	۵	۲۳	۱۰۰
		درصد	۶/۲۶	۷/۹۲	۱۰۰	۵/۸۸	۵۰
	جمع	فراوانی	۱۲۸	۴۱	۵	۲۶	۲۰۰
		درصد	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
دوم	مرد	فراوانی	۲۳۴	۷۶	۴	۳۲	۳۴۶
		درصد	۳/۸۹	۶/۲۳	۴/۳۶	۷/۴۲	۶/۵۱
	زن	فراوانی	۲۸	۲۴۶	۷	۴۳	۳۲۴
		درصد	۷/۱۰	۴/۷۶	۶/۶۳	۳/۵۷	۴/۴۸
	جمع	فراوانی	۲۶۲	۳۲۲	۱۱	۷۵	۶۷۰
		درصد	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
سوم	مرد	فراوانی	۳۴۸	۲۸۲	۶	۱۶	۶۵۲
		درصد	۲/۴۰	۷/۶۴	۵/۳۷	۳/۳۳	۷/۴۷
	زن	فراوانی	۵۱۸	۱۵۴	۱۰	۳۲	۷۱۴
		درصد	۸/۵۹	۳/۳۵	۵/۶۲	۷/۶۶	۳/۵۲
	جمع	فراوانی	۸۶۶	۴۳۶	۱۶	۴۸	۱۳۶۶
		درصد	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
چهارم	مرد	فراوانی	۱۷۰	۲۱۸	۲۶	۱۴	۴۲۸
		درصد	۶/۷۴	۵/۴۱	۴۰	۹/۲۵	۱/۴۹
	زن	فراوانی	۵۸	۳۰۷	۳۹	۴۰	۴۴۴
		درصد	۴/۲۵	۵/۵۸	۶۰	۱/۷۴	۹/۵۰
	جمع	فراوانی	۲۲۸	۵۲۵	۶۵	۵۴	۸۷۲
		درصد	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
کل	مرد	فراوانی	۸۴۶	۵۷۹	۳۶	۶۵	۱۵۲۶
		درصد	۵۷	۷/۴۳	۱/۳۷	۳۲	۱/۴۹
	زن	فراوانی	۶۳۸	۷۴۵	۶۱	۱۳۸	۱۵۸۲
		درصد	۴۳	۳/۵۶	۹/۶۲	۶۸	۹/۵۰
	جمع	فراوانی	۱۴۸۴	۱۳۲۴	۹۷	۲۰۳	۳۱۰۸
		درصد	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰

جدول ۳ نشان‌دهنده فراوانی و درصد نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه و جنسیت است. برای توصیف داده‌ها از جدول توافقی^۱ استفاده شده است. در ادامه هر یک از سؤالات مقاله را براساس داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش‌های آماری بررسی خواهیم کرد.

تأثیر هویت‌های چندگانه بر نام‌گذاری هر یک از نسل‌ها به چه صورت است؟

برای بررسی تأثیر هویت‌های چندگانه نویسندگان از آزمون خی‌دو در این پژوهش استفاده کرده‌اند.

جدول ۴. فراوانی و درصد نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه

سطح معناداری	درجۀ آزادی f.d	ارزش x2	هویت				نسل‌ها		
			اسامی خشتی	هویت فراملی	هویت ملی	هویت مذهب			
۰.۰۱/۰ (**)	۹	۴۳۲/۸۳۲	۲۶	۵	۴۱	۱۲۸	فراوانی	اول	نسل‌ها
			۸/۱۲	۲/۵	۱/۳	۶/۸	درصد		
			۷۵	۱۱	۳۲۲	۲۶۲	فراوانی	دوم	
			۹/۳۶	۳/۱۱	۳/۲۴	۷/۱۷	درصد		
			۴۸	۱۶	۴۳۶	۸۶۶	فراوانی	سوم	
			۶/۲۳	۵/۱۶	۹/۳۲	۴/۵۸	درصد		
			۵۴	۶۵	۵۲۵	۲۲۸	فراوانی	چهارم	
			۶/۲۶	۶۷	۷/۳۹	۴/۱۵	درصد		
			۲۰۳	۹۷	۱۳۲۴	۱۴۸۴	فراوانی	جمع	
			۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	درصد		

(**) معناداری در سطح ۰/۰۱

جدول ۴ نشان‌دهنده مقایسه، فراوانی و درصد نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه است. برای مقایسه، فراوانی نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه از آزمون خی‌دو استفاده شد. نتایج فوق نشان می‌دهد که تفاوت فراوانی نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه از نظر آماری در سطح

($P < 0/01$) معنادار است. به عبارت دیگر، از نظر هویت، هویت مذهبی در نسل اول و سوم دارای بیشترین فراوانی و هویت ملی در نسل دوم و چهارم دارای بیشترین فراوانی هستند. همچنین بیشترین نام‌گذاری براساس هویت مذهبی در نسل سوم و بیشترین نام‌گذاری براساس هویت فراملی در نسل چهارم مشاهده می‌شود. بیشترین نام‌گذاری براساس اسامی خثی در نسل دوم مشاهده می‌شود.

حال به این پرسش می‌رسیم که در گرایش به هویت‌های چندگانه در امر نام‌گذاری به تفکیک جنسیت، چه روندی مشاهده می‌شود؟ در این بخش برای بررسی رابطه هویت‌های چندگانه و همچنین جنسیت افراد از آزمون خی دو استفاده شد.

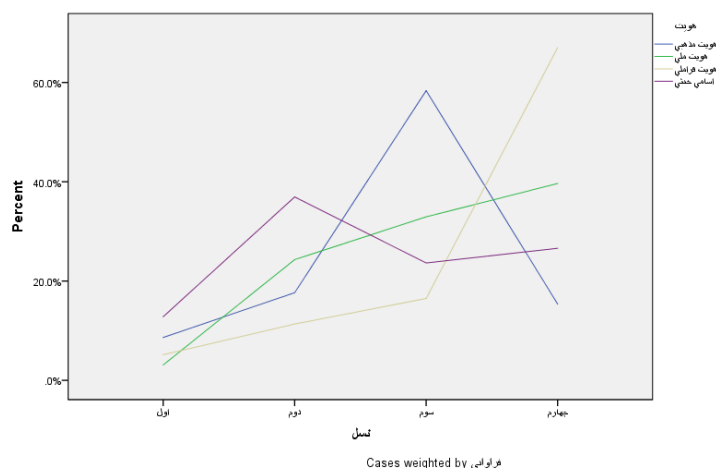
جدول ۵. فراوانی و درصد هویت‌های چندگانه برحسب جنسیت

سطح معناداری	درجات آزادی d/f	ارزش x2	جنسیت		هویت‌های چندگانه		
			زن	مرد			
۰.۰۱/۰ (**)	۳	۸۱/۶۷۸	۶۳۸	۸۴۶	فراوانی	هویت مذهبی	هویت‌های چندگانه
			۳/۴۰	۴/۵۵	درصد		
			۷۴۵	۵۷۹	فراوانی	هویت ملی	
			۱/۴۷	۹/۳۷	درصد		
			۶۱	۳۶	فراوانی	هویت فراملی	
			۹/۳	۴/۲	درصد		
			۱۳۸	۶۵	فراوانی	اسامی خشتی	
			۷/۸	۳/۴	درصد		
			۱۵۸۲	۱۵۲۶	فراوانی	جمع	
			۱۰۰	۱۰۰	درصد		

(**) معنا داری در سطح ۰/۰۱

جدول ۵ نشان‌دهنده مقایسه، فراوانی و درصد نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه برحسب جنسیت است. برای مقایسه، فراوانی هویت‌های

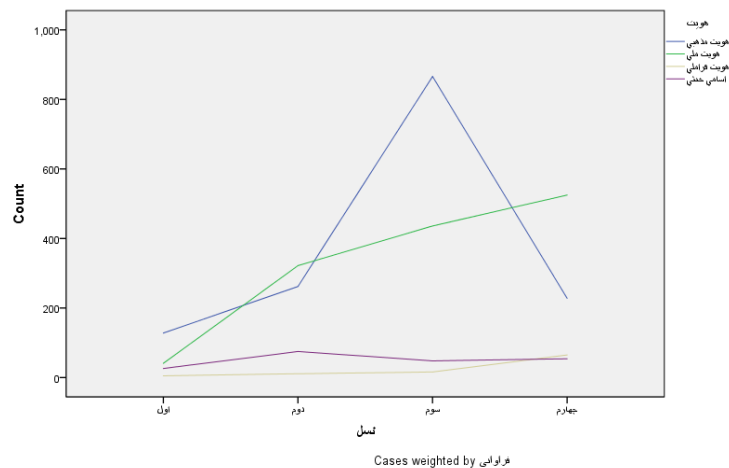
چندگانه برحسب جنسیت از آزمون خی دو^۱ استفاده شد. نتایج فوق نشان می‌دهد که تفاوت هویت‌های چندگانه برحسب جنسیت از نظر آماری در سطح ($P < 0.01$) معنادار است. به عبارت دیگر هویت‌های چندگانه و جنسیت با هم رابطه دارند طوری که نام‌گذاری با هویت مذهبی مردان در مقایسه با زنان بیشتر و از نظر آماری معنادار است. برعکس، نام‌گذاری با هویت ملی، هویت فراملی و اسامی خنثی برای زنان در مقایسه با مردان بیشتر و از نظر آماری معنادار است.



نمودار ۲. سیر تحول نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه در کل نمونه بر حسب درصد

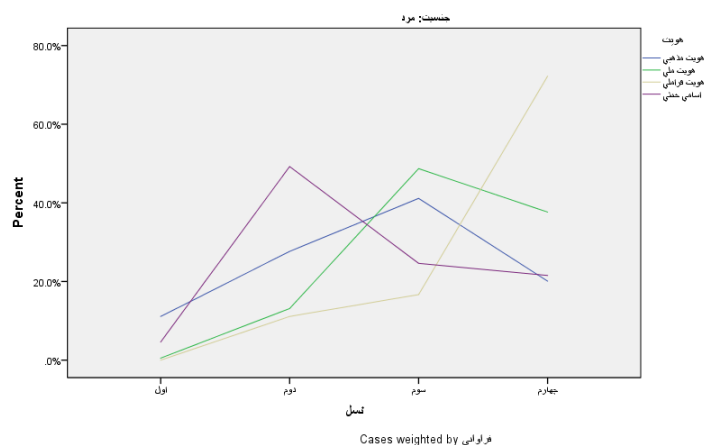
نمودار ۲ سیر تحول نام‌گذاری نسل‌ها را برحسب هویت‌های چندگانه، برحسب درصد نشان می‌دهد. همان‌طور که در این نمودار مشخص است، اسامی مذهبی در نسل سوم، نام‌های ملی و فراملی در نسل چهارم و نام‌های خنثی در نسل دوم از بیشترین فراوانی برخوردارند که این فراوانی‌ها در جدول فوق بر حسب درصد به نمایش درآمده‌اند.

1. Chi-Square Test



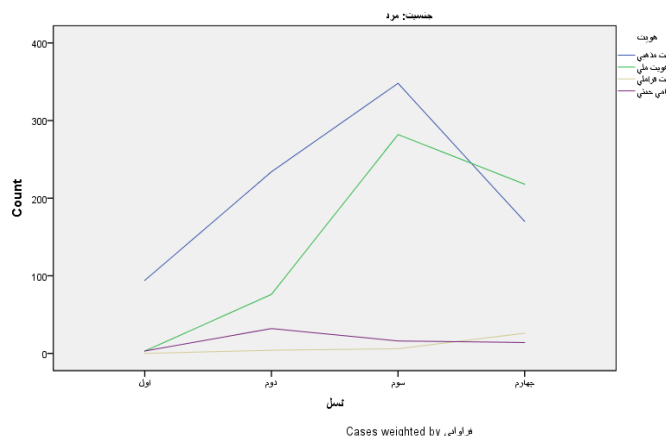
نمودار ۳. سیر تحول نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه در کل نمونه برحسب فراوانی

نمودار ۳ نیز بر حسب فراوانی، سیر نام‌گذاری را در هر یک از نسل‌ها براساس هویت‌های مشخص‌شده نشان می‌دهد. در این نمودار همان‌طور که مشخص شده است خط آبی مربوط به هویت مذهبی است و نشان می‌دهد که اسامی مربوط به هویت مذهبی بیشترین فراوانی را در نسل سوم دارد. خط سبز مربوط به هویت ملی است و نشان می‌دهد که نسل چهارم با ۵۲۵ نام ملی بیشترین فراوانی را دارد.



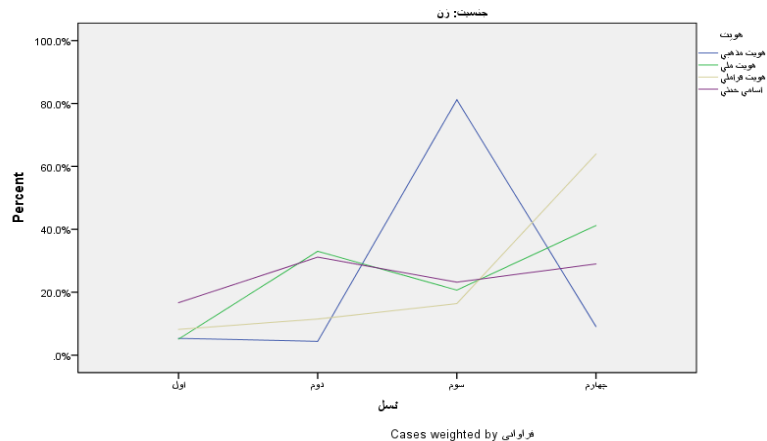
نمودار ۴. سیر تحول نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه در نمونه مردان برحسب درصد

یکی از بررسی‌های انجام‌شده در این پژوهش، سیر تحول نام‌ها براساس جنسیت افراد در هر یک از نسل‌ها بود. در نمودار ۴، انتخاب نام مردان در هر یک از نسل‌ها براساس درصد به نمایش درآمده است. برای نمونه، رنگ زرد مربوط به هویت فراملی است و همان‌طور که در این تصویر مشخص شده است، نام فراملی میان مردان در نسل چهارم با ۴۰ درصد بیشترین فراوانی را داشته است و یا رنگ آبی که مربوط به هویت مذهبی است با ۸۹/۳ درصد در نسل سوم نشان می‌دهد که مردان، اسامی مذهبی را در نسل سوم بیشتر انتخاب کرده‌اند.



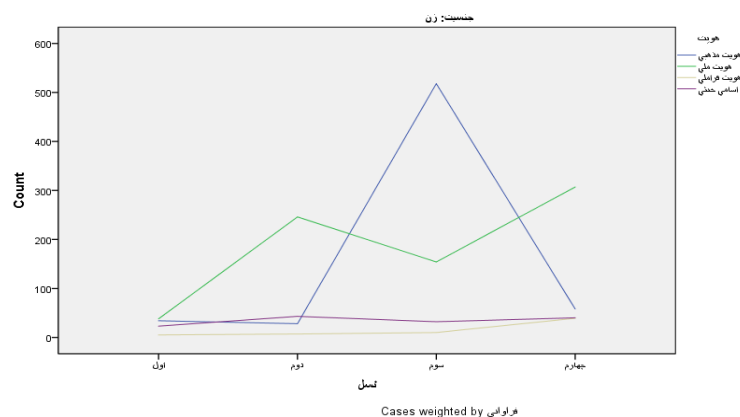
نمودار ۵. سیر تحول نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه در نمونه مردان برحسب فراوانی

نمودار ۵ نیز براساس جنسیت مردان و میزان فراوانی آن‌ها به تحلیل فراوانی هویت‌های چندگانه پرداخته است. برای نمونه رنگ بنفش مربوط به اسامی خنثی است و این رنگ نشان می‌دهد که ۳۲ نام خنثی در نسل دوم برای مردان به‌کار برده شده است که در میان نسل‌های دیگر بیشترین فراوانی را دارد. یا رنگ زرد نمایانگر هویت فراملی است و با ۲۶ نام فراملی در میان مردان نسل چهارم بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است.



نمودار ۶. سیر تحول نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه در نمونه زنان برحسب درصد

سیر تحول نام‌ها براساس جنسیت افراد در هر یک از نسل‌ها یکی از بررسی‌های انجام‌شده در این پژوهش بود. در نمودار ۶، انتخاب نام زنان در هر یک از نسل‌ها براساس درصد به نمایش درآمده است. برای نمونه، رنگ آبی مربوط به هویت مذهبی است و همان‌طور که در این تصویر مشخص شده است، نام مذهبی میان زنان در نسل سوم با ۵۹/۸ درصد بیشترین فراوانی را داشته است یا رنگ سبز که مربوط به هویت ملی است با ۹۲/۷ درصد در نسل اول نشان می‌دهد که زنان، اسامی ملی را در نسل اول بیشتر انتخاب کرده‌اند.



نمودار ۷. سیر تحول نام‌گذاری نسل‌ها برحسب هویت‌های چندگانه در نمونه زنان برحسب فراوانی

نمودار ۷ نیز براساس جنسیت زنان و میزان فراوانی آن‌ها به تحلیل فراوانی هویت‌های چندگانه پرداخته است. برای نمونه، رنگ بنفش مربوط به اسامی خنثی است و این رنگ نشان می‌دهد که ۴۳ نام خنثی در نسل دوم برای مردان به کار برده شده است که در میان نسل‌های دیگر بیشترین فراوانی را دارد یا رنگ زرد نمایانگر هویت فراملی است و با ۳۹ نام فراملی در میان زنان نسل چهارم بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

زبان رسمی و ملی در ایران زبان فارسی است. تأثیرگذاری این زبان بر ابعاد زندگی مردمی که دارای زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف در ایران هستند، آشکار است. نام به عنوان عنصر زبانی و فرهنگی و نماد هویتی از این تأثیرگذاری به دور نمانده است. یکی از عوامل بسیار مهم که در امر نام‌گذاری نیز مؤثر است، جنسیت است. واژه جنسیت مقوله‌ای اجتماعی و هم‌ساخته می‌باشد و از واژه جنس که عموماً برای بیان همان مقوله فقط از دیدگاه زیست‌شناسی به کار می‌رود، متفاوت است. جنسیت شامل رفتارها، نقش‌ها، کنش‌ها و اندیشه‌های اجتماعی است که فرهنگ حاکم بر هر جامعه به عهده دو جنس زن و مرد می‌گذارد و در ارتباط با نقش‌های جنسیتی، افکار قالبی در مورد هر دو جنس در جامعه مشاهده می‌شود. در راستای دو مقوله جنسیت و نقش‌های جنسیتی، قشربندی‌های جنسیتی در جامعه پدیدار می‌شود که عمدتاً مربوط به پاداش‌هایی است از قبیل توزیع قدرت، ثروت، وجه، آزادی‌های فردی و اقتصادی که هر عضوی از جامعه بنا بر موقعیت خود در هرم سلسله‌مراتبی حاضر در جامعه از آن بهره می‌برد (نرسیان، ۱۳۹۰).

نکته‌ای که در ارتباط با امر نام‌گذاری مطرح می‌گردد، این است که در دسته‌بندی نام‌های ملی، استفاده از نام‌های کهن و مشاهیر و نیز مذهبی برای پسران بیش آن است که برای دختران به کار گرفته می‌شود. به نظر می‌رسد نام فرزندان پسر عامل مهم‌تری در تعیین هویت‌های ملی (در مقوله‌های خاص) و مذهبی خانواده است. همچنین به دلیل مردم‌محور بودن جوامع امکان رشد و پرورش مردان برای کسب

نقش‌های اجتماعی، سیاسی و علمی مهم بیشتر فراهم بوده، لذا در بخش نام مشاهیر، فراوانی نام پسران بیشتر است و برای دختران طبق آمار می‌توان اذعان داشت که داده قابل توجهی در این بخش به دست نیامده است. برخلاف نام دختران که عموماً با الهام از عناصر موجود در طبیعت برگزیده می‌شود و صرفاً معیارهای زیباشناختی و خوش‌آوایی در آن در نظر گرفته می‌شود و جنبه احساسی به خود می‌گیرد، نام پسران براساس مفاهیم غیراحساسی انتخاب می‌شود. این امر حاکی از آن است که انتخاب نام مردان با توجه به نقش‌هایی که در زندگی روزمره و اجتماعی خود دارند با نام‌هایی که برای زنان انتخاب می‌شود متفاوت است و تلاش شده است در انتخاب نام مردان لطافت و احساس کم‌تری دیده شود.

طبق داده‌ها و نتیجه‌گیری علی‌نژاد و طیب (۱۳۸۲)، دلیل گرایش به نام‌های مذهبی اعتقادات دینی و روحیات مذهبی در خانواده است. پژوهش‌های دیگر نظیر ایمانی (۱۳۶۳) نشان می‌دهند انتخاب نام‌های عربی به دلیل باورهای خاص مذهبی می‌باشد و همان‌گونه که در این تحقیق نشان داده شد نام‌های مذهبی مردان نسبت به زنان از فراوانی بیشتری برخوردار است و در نام‌گذاری یکی از راه‌هایی که به خانواده مذهبی با تفکر سنتی کمک می‌کند تا هویت مذهبی خود را بروز دهد، تداوم ببخشد یا به نسل بعدی منتقل کند، برگزیدن نامی مذهبی از نوع اسماء حسنی، جلاله و نام پیامبران و امامان و شخصیت‌های دینی، برای فرزندان خود است.

نتایج به دست آمده همچنین نشان می‌دهد که تفاوت هویت‌های چندگانه برحسب جنسیت از نظر آماری در سطح معنادار است. به عبارت دیگر هویت‌های چندگانه و جنسیت با هم در ارتباطند، به طوری که نام‌گذاری با هویت مذهبی برای مردان در مقایسه با زنان بیشتر و از نظر آماری معنادار است و برعکس نام‌گذاری با هویت ملی، هویت فراملی و اسامی خنثی زنان در مقایسه با مردان بیشتر و از نظر آماری معنادار است. این امر نشان می‌دهد که تمایل برای انتخاب برخی از اسامی براساس جنسیت صورت می‌گیرد و گاهی نمی‌توان برخی از نام‌ها را به جنسیت خاصی

مرتبط کرد. برای نمونه اسامی مرتبط با طبیعت بیشتر برای زنان و اسامی مرتبط با اساطیر برای مردان استفاده می‌شود.

استفاده از نام‌های ملی در سال‌های اخیر افزایش یافته است یا حتی می‌توان کاربرد نام‌های مفهومی را در میان زنان بیشتر شاهد بود و دلیل این امر را می‌تواند بالا رفتن سطح آگاهی افراد نسبت به هویت خود باشد. همچنین این مطلب با گفته‌های فیض (۱۳۸۳) نیز مطابقت دارد. وی معتقد است میزان تحصیلات می‌تواند رابطه مستقیمی با نام‌گذاری داشته باشد. از این رو، به دلیل بالا رفتن سطح دانش و آگاهی‌های سیاسی و اجتماعی می‌توان نام‌های متنوعی را برای فرزندان خود برگزید.

در سال‌های اخیر استفاده از نام‌های فراملی را به خصوص در میان دختران بیشتر شاهدیم و به درستی می‌توان یکی از انگیزه‌ها برای استفاده از این گونه نام‌ها را اعتبار دادن و پرستیژ بخشیدن به فرد دانست. طبق تحقیقات علی‌نژاد و طیب (۱۳۸۲) اسامی فرهنگی و خارجی معنایی نمادین (اعتبار، پرستیژ و غربی) دارند و از آنجا که کشورهای خارجی به خصوص کشورهای غربی نماد پیشرفت در جوامعی نظیر ایران محسوب می‌شوند، استفاده از این نام‌ها که رنگ‌وبویی فرهنگی دارند، به حس اعتبار فرد کمک می‌کند.

در این پژوهش برخی از نام‌ها را جزو هیچ‌یک از هویت‌های ملی، فراملی و مذهبی نمی‌توان قرار داد، چراکه نه ریشه مذهبی و نه ریشه ملی و فراملی را می‌توان در آن‌ها دید. از این رو این اسامی در گروهی به نام اسامی خنثی گنجانده شده‌اند که از ۳۱۰۸ اسم جمع‌آوری شده صرفاً ۲۰۳ نفر از این نوع اسامی استفاده کرده‌اند. در مجموع این طبقه بیشتر به زنان مربوط می‌شود و تعداد کم‌تری از مردان در این گروه مشاهده می‌شوند.

داده‌ها در نهایت نشان داد که نام‌گذاری با هویت ملی بیشترین فراوانی را در میان دیگر نام‌ها به خود اختصاص داده است. هویت ملی بخش مهمی از خود فرد را تشکیل می‌دهد و بسیاری از جنبه‌های زندگی افراد در جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دقیقاً به همین دلیل است که دولت‌ها با صرف هزینه‌های بسیار سنگین و با

استفاده از ابزارهای گوناگون مانند نهادهای آموزشی، رسانه‌ها و حتی بازار مصرف سعی می‌کنند هویت ملی کشورشان را در راستای منافع ملی و ارزش‌های حاکم بر جامعه حفظ و تقویت کنند. دولت‌ها می‌دانند انرژی و پتانسیل ملت متعلق به کسی است که هویت آن ملت را ساخته است. از آنجا که نام‌گذاری‌ها بخشی از فرهنگ و هویت جامعه و در واقع نمادی از آن هستند، به‌طور طبیعی انتظار این است که در جامعه‌ای که هویت ملی را تجربه می‌کند نام‌گذاری‌ها به‌سمت اسامی‌ای پیش برود که جامعه هویت خود را در آن‌ها متبلور می‌بیند. بنابراین، می‌توان با تأثیر بر هویت ملی که این تأثیر شامل تقویت و همچنین بررسی آسیب‌ها و پاشنه‌آشیل‌های فرهنگ است می‌توان ملتی را مدیریت کرد و در راه پیشرفت فرهنگی و اجتماعی قرار داد. در این راه شاید رسانه مهم‌ترین نقش را ایفا می‌کند و این مهم نیاز به سیاست‌گذاری‌های کلان را در حوزه رسانه‌های عمومی و ارتباط جمعی کشور به ما گوشزد می‌کند. همچنین نمی‌توان از نقش آموزش و پرورش و نهادهای رسمی و غیررسمی آموزشی در جامعه به‌سادگی گذشت. بی‌توجهی به امر آموزش حتی برای برهه‌ای از زمان می‌تواند هویت ملتی را برای سال‌های طولانی در آینده با مشکل مواجه سازد.

کتابنامه

- احمدی، ح. (۱۳۸۸). *بنیادهای هویت ملی ایرانی*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ایمانی، م. (۱۳۶۳). نام‌شناسی و نام‌گذاری در ایران. *مجله زبان‌شناسی*، ۱(۱)، ۷۶-۸۷.
- بحرانی، م. (۱۳۷۷). *زمینه‌یابی فرهنگ نام‌گذاری نوزادان در شهر شیراز دانشگاه شیراز*. طرح پژوهشی چاپ‌نشده. شیراز، ایران.
- بهرامی، ع. (۱۳۸۳). *جشن‌های ایرانیان*. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- دانش، ی. و قربانی، ع. (۱۳۹۶). بررسی عوامل اجتماعی فرهنگی مؤثر بر نام‌گزینی کودکان توسط خانواده‌های ایرانی (مطالعه موردی استان هرمزگان). *دوفصلنامه مشارکت و توسعه اجتماعی*، ۳(۵)، ۸۷-۱۰۹.
- ربیعی، ع. (۱۳۸۰). *جامعه‌شناسی تحولات ارزشی*. تهران: فرهنگ و اندیشه.
- رجب‌زاده، ا. (۱۳۷۸). *تحلیل اجتماعی نام‌گذاری*. تهران: سروش.

- زندى، ب.، و ميرمكرى، م. (۱۳۹۶). روند نام‌گذاري فرزندان در شهر مهاباد از ديده‌گاه زبان‌شناسي اجتماعي. *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ايران*، ۵ (۱۹)، ۱-۱۸.
- شاه‌ناصرى، ش. (۱۳۹۶). بررسي تناوب‌های جديد در نام‌گذاري کودکان ايراني براساس رويکرد نشانه‌اي. *پژوهش‌های زبان‌شناسي تطبيقي*، ۷ (۱۳)، ۲۰۱-۲۱۲.
- عبدى، ع. (۱۳۷۶). تحول نام‌گذاري کودکان تهراني (۱۳۴۵ تا ۱۳۷۴). تهران: حنايه.
- عسگري کرمانى، ح. (۱۳۸۱). گرايش‌های نام‌گذاري دختران و پسران ايراني در فاصله سال‌های ۱۳۶۲-۱۳۶۶ و علل تغيير اسامي در بزرگسالان. *زبان‌شناسي*، ۱۷ (۱)، ۴۲-۷۶.
- على‌نژاد، ب.، و طيب، م. (۱۳۸۲). بررسي گرايش‌های جديد نام‌گذاري در اصفهان از ديده‌گاه زبان‌شناسي. *مجله مطالعات و پژوهش‌های دانشکده ادبيات و علوم انساني دانشگاه اصفهان*، ۳۳، ۲۳-۵۸.
- فيض، س. (۱۳۸۳). بررسي زبان‌شناختي و جامعه‌شناختي سير تحولات و گرايش‌های والدين بر نام‌گذاري فرزندان در شهر شيراز (پايان‌نامه منتشر نشده کارشناسي ارشد)، دانشگاه شيراز، ايران.
- قمرى، م.، و حسن‌زاده، م. (۱۳۸۹). نقش زبان در هويت ملي. *زبان‌پژوهي*، ۲ (۳)، ۱۵۳-۱۷۲.
- محمدپور، ا.، رضايى، م.، برنا، گ. (۱۳۹۳). مطالعه کيفي تغييرات در سبک زندگي و صورت‌بندي هويتي زنان در کردستان ايران (مطالعه موردی: شهر مريوان). *زن در فرهنگ و هنر (پژوهش زنان)*، ۶ (۳)، ۳۲۷-۳۴۴.
- مدرسى، ي. (۱۳۶۸). *درآمدی بر جامعه‌شناسي زبان*. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقيقات فرهنگي.
- ميرخليل‌زاده ارشادي، ب. (۱۳۷۲). مقايسه تنوع نام‌های زنان و مردان ايراني. *مجله زبان‌شناسي*، ۲ (۲۰)، ۸۴-۱۰۷.
- نجاتي حسيني، م.، و افشار، س. (۱۳۸۸). تحول نام‌گذاري فرزندان در شهر تهران. *پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه*، ۳، ۱۴۱-۱۵۸.
- نرسيانس، ا. (۱۳۹۰). *مردم‌شناسي جنسيت*. ترجمه بهمن نوروززاده چگني. تهران: افکار.

- Abdulkareem, R. (2014). Sectarian identity manifestations in Iraqi personal names. *Language, Individual and Society*, 8, 182-192.
- Agyekum, K. (2006). The Sociolinguistics of Akan personal names. *Nordic Journal of African Studies*, 15(2), 206-235.
- Algeo, J. (1992). Onomastics. In T. Mcarthur (Ed.). *Oxford companion to the English language*. Oxford, England: Oxford University Press.

- Chambers, J. K. (2006). *Sociolinguistic theory: Linguistic variation and its social significance*. Malden, MA: Blackwell.
- Eslami-Rasekh, A., & Ahmadvand, M. (2015). Name-giving variations in Kurdistan Province of Iran: An ethnic identity marker categorized. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(2), 5-22.
- Firth, R. (1987). Personal names. *LSE Quarterly*, 1(3-4), 273-299
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Florenskiy, P. A. (1989). Imena. *Sotsioloicheskie*, 16(2), 128-143
- Lieberson, S. (1984). What is in a name? Some sociolinguistic possibilities. *International Journal of the Sociology of Language*, 45, 77-78.
- Lombard, G. (2008.). *An ethnolinguistic study of Niitsitapi personal names* (Unpublished master's thesis). University of South Africa.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

درباره نویسندگان

بهمن زندی دوره کارشناسی خود را در رشته مترجمی زبان فرانسه در دانشگاه علامه طباطبائی گذراند. علاوه بر آن دارای دو مدرک کارشناسی ارشد زبان‌شناسی از دانشگاه تهران و رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه خوارزمی است. مدرک دکتری خود را در رشته زبان‌شناسی از دانشگاه تهران اخذ کرد. در سال ۱۳۷۸ به عضویت علمی دانشگاه پیام نور درآمد. گرایش مطالعاتی ایشان در زمینه زبان‌شناسی اجتماعی است.

الهه واثق دوره کارشناسی خود را در رشته مترجمی زبان انگلیسی گذراند و علاوه بر آن دارای مدرک کارشناسی ارشد زبان‌شناسی از دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات است. وی هم‌اکنون دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی در دانشگاه پیام نور است. گرایش مطالعاتی ایشان در زمینه زبان‌شناسی اجتماعی و نحو کمینه‌گراست.

رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و برداشت از جدیت و شدت سرقت علمی بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان انگلیسی در ایران

ناصر نوری (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران)
عباسعلی زارعی مویی* (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران)
رجب اسفندیاری (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران)

چکیده

این پژوهش میزان آشنایی و برداشت دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های زبان انگلیسی در ایران را از مصادیق سرقت علمی و رابطه آن با اعتقادات فرهنگی و مذهبی را بررسی کرده است. با وجود مطالعاتی چند در سایر کشورها، فقدان پژوهش‌های مربوط به ارتباط فرهنگ و مذهب با سرقت علمی در ایران، انجام پژوهش حاضر را توجیه‌پذیر می‌کند. شرکت‌کنندگان ۱۷۳ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های آموزش زبان انگلیسی، ادبیات انگلیسی و مترجمی زبان انگلیسی بودند که به روش نمونه‌گیری مبتنی بر دسترسی به پرسش‌نامه محقق‌ساخته که پایایی و روایی آن شده بود، پاسخ دادند. یافته‌ها نشان داد که میزان آشنایی با مصادیق گوناگون سرقت علمی در بین دانشجویان بالاست. تحلیل واریانس دوسویه نشان داد که اعتقادات فرهنگی و مذهبی در میزان درک و آشنایی از جدیت و شدت مصادیق گوناگون سرقت علمی دانشجویان مرد و زن تفاوت معناداری ایجاد نمی‌کند. علاوه بر این، تأثیر اعتقادات فرهنگی و مذهبی در درک و آشنایی از سرقت علمی در دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری قابل توجه نبود. این یافته‌ها می‌تواند برای پژوهشگران و دانش‌آموختگان رشته زبان انگلیسی، کاربردهای نظری و عملی داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: سرقت علمی، اعتقادات فرهنگی و مذهبی، تحصیلات تکمیلی، ایران

* نویسنده مسئول a.zarei@hum.ikiu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۵/۱۶

۱. مقدمه

عدم صداقت علمی پدیده‌ای جدی و شایع در مؤسسات آموزشی به‌ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی است (ایمران و نوردین^۱، ۲۰۱۳؛ بیسلی^۲، ۲۰۱۶؛ دنیسوا-اشمیت^۳، ۲۰۱۸). عدم صداقت علمی شامل بدرفتاری‌های علمی از قبیل تقلب در آزمون، سرقت علمی و رفتارهای دیگری است که به‌نوعی به شرافت علمی آسیب می‌رسانند. بسیاری از پژوهشگران معتقدند که عدم صداقت علمی می‌تواند پیامدهای ناگواری برای دانشجویان، مؤسسات آموزشی و کل جامعه به‌دنبال داشته باشد (الین و تامپسون^۴، ۲۰۱۹؛ ایمران و نوردین، ۲۰۱۳).

سرقت علمی یکی از اشکال اساسی عدم صداقت علمی محسوب می‌شود. سرقت علمی به معنی ارائه‌ی عامدانه‌ی آثار دیگران به نام خود بدون اجازه صاحب اثر است (پوپواک و فانلی^۵، ۲۰۱۵؛ هونینگ و بدی^۶، ۲۰۱۲). میسون^۷ (۲۰۰۹) سرقت علمی را به‌صورت استفاده‌ی عمدی و بی‌ملاحظه‌ی افکار، الفاظ و ایده‌های دیگران، بدون ارجاع شفاف به منبع مورد استفاده تعریف نموده است.

سرقت علمی آن‌قدر مهم است که در قوانین بیشتر کشورها، این پدیده جرم تلقی شده است. مثلاً در ایران، در قانون پیشگیری و مقابله با تقلب در تهیه‌ی آثار علمی که مشتمل بر ماده واحد و ده تبصره می‌باشد، برای مرتکبان حقیقی مجازات جزای نقدی درجه ۳ و محرومیت از حقوق اجتماعی درجه ۶ در نظر گرفته شده است. در تبصره‌های این قانون برای تمامی ذینفعان از جمله دانشجویان، اساتید و مؤسسات متخلف حسب تخلف مجازاتی از قبیل اخراج دانشجو، ابطال مدرک تحصیلی، تنزل

-
1. Imran & Nordin
 2. Beasley
 3. Denisova-Schmidt
 4. Alleyne & Thompson
 5. Pupovac & Fanelli
 6. Honig & Bedi
 7. Mason

رتبه یا پایه عضو هیئت علمی، اخراج یا لغو قرارداد و پلمپ مؤسسه در نظر گرفته شده است (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۶).

بررسی پیشینه پژوهش‌های مربوط به سرقت علمی در آموزش عالی نشان می‌دهد که این موضوع همواره مشکلی برای پژوهشگران و دانشجویان و تهدیدی بر اعتبار دانشگاه‌ها بوده است (اهریچ، هاوارد، مو و بوکوسماتی^۱، ۲۰۱۶؛ سوترلند-اسمیت^۲، ۲۰۱۸؛ مدآن و چاکراواری^۳، ۲۰۱۷؛ ماسیک^۴، ۲۰۱۹). پژوهش‌های اوینگ، متیسون، آناست و روهلینگ^۵ (۲۰۱۹)، بوکوسماتی، اهریچ، ایدی و بل^۶ (۲۰۱۹)، جرب، اورح، جریبک و اسپراچ^۷ (۲۰۱۸) و هوپ و هوور^۸ (۲۰۱۷)، همگی نشان‌دهنده سطوح بالای وقوع و شیوع نمونه‌های متعدد سرقت علمی در بین دانشجویان هستند. پدیده سرقت علمی در میان دانشجویان و دانش‌آموختگان زبان‌های خارجی (به‌ویژه انگلیسی) به‌طور طبیعی از دیگر رشته‌ها اندکی بیشتر دیده می‌شود. دلیل عمده آن این است که این افراد علاوه بر تمام دلایلی که دیگران را وادار به سرقت علمی می‌کنند، مجبور به نگارش مقاله یا پایان‌نامه به زبانی غیر از زبان رسمی کشورشان هستند. عدم تسلط کامل به زبان خارجی و ترس از اینکه مبادا نتوانند منظور خود را به درستی بیان کنند، افراد را ناخودآگاه به استفاده از نوشته‌های دیگران سوق می‌دهند، به‌ویژه در زبان انگلیسی که چنین مطالبی به‌وفور در اینترنت و شبکه‌های اجتماعی یافت می‌شود.

در این خصوص، پژوهشگران یک سری عوامل فردی (از قبیل سن، جنسیت، طبقه اجتماعی و مذهب) و عوامل زمینه‌ای (از قبیل کدهای افتخار، رفتار دوستان، درک و پذیرش سیاست شرافت علمی، رفتار اساتید و...) مرتبط با سرقت علمی را

1. Ehrich, Howard, Mu, & Bokosmaty
2. Sutherland-Smith
3. Madaan & Chakravarty
4. Masic
5. Ewing, Mathieson, Anast, & Roehling
6. Bokosmaty, Ehrich, Eady, & Bell
7. Jereb, Urh, Jerebic, & Šprajc
8. Hopp & Hoover

مطالعه کرده‌اند (امیری و خامسان، ۱۳۹۰). در مرور عوامل فردی، امیری و خامسان (۱۳۹۰) به این نتیجه رسیدند که پژوهش‌های خوب و باکیفیت مرتبط با این موضوع کافی نیست و نمی‌توان با قاطعیت درباره روابط عوامل فردی با سرقت علمی اظهار نظر کرد. یکی از زمینه‌هایی که نیاز به پژوهش‌های بیشتر دارد رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و سرقت علمی می‌باشد (برتون، تالپاد و هاینس^۱، ۲۰۱۲).

رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و سرقت علمی هنوز به‌طور کامل شناخته نشده است. در بعضی پژوهش‌ها رابطه ضعیفی بین این دو کشف شده است (میچلز و میت^۲، ۱۹۸۹؛ هولسمن، پیروچ و واسیلسکی^۳، ۲۰۰۶)، در حالی که پژوهش‌های دیگر رابطه معنادار و البته متوسطی بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و سرقت علمی یافته‌اند (برتون، تالپاد و هاینس، ۲۰۱۲؛ بلادگود، ترنلی و مورداک^۴، ۲۰۰۸؛ رتینگر و جردن^۵، ۲۰۰۵). از این رو همچنان پژوهش‌های زیادی از زوایای گوناگون می‌توانند به ابعاد رابطه این دو متغیر بپردازند. در ایران، رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و تأثیر احتمالی آن بر درک مصادیق سرقت علمی بررسی نشده است. با هدف پر کردن این خلأ و در جهت تقویت و کمک به غنای ادبیات تحقیق و در راستای افزایش دانش و آگاهی از علل و عوامل متعدد سوءرفتارهای علمی و پژوهشی، در این پژوهش رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و درک و برداشت از میزان جدیت و شدت مصادیق سرقت علمی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان انگلیسی بررسی می‌گردد. به‌طور مشخص، پژوهش حاضر با طرح سؤالات زیر، به دنبال پر کردن خلأ پژوهشی موجود در ایران درباره رابطه بین مذهب و سرقت علمی است:

۱. میزان درک و آشنایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی زبان انگلیسی از جدیت و شدت مصادیق و اشکال گوناگون سرقت علمی چقدر است؟

1. Burton, Talpade, & Haynes
 2. Michaels & Miethe
 3. Huelsman, Piroch, & Wasieleski
 4. Bloodgood, Turnley, & Mudrack
 5. Rettinger & Jordan

۲. آیا اعتقادات فرهنگی و مذهبی در میزان درک و آشنایی از جدیت و شدت مصادیق گوناگون سرقت علمی دانشجویان مرد و زن تفاوت معناداری ایجاد می‌کنند؟

۳. آیا اعتقادات فرهنگی و مذهبی در میزان درک و آشنایی از جدیت و شدت مصادیق گوناگون سرقت علمی بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری تفاوت معناداری ایجاد می‌کنند؟

۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

۲. ۱. نمونه‌های سرقت علمی در آموزش عالی ایران

پژوهشگران زیادی به بررسی و ارائه راهکارهای پیشگیری از سرقت علمی پرداخته‌اند. در همین راستا، مؤسسات آموزشی نیز مقرراتی را برای برخورد با مصادیق رفتارهای غیرعلمی و سرقت علمی تدوین کرده‌اند. ایران نیز با پدیده سرقت علمی دست به گریبان است. سرقت علمی به مشکلی جدی در فرایند آموزش کشور مبدل شده است (جمالی، ۲۰۱۱). برای مثال، هولدن^۱ (۲۰۰۹) در گزارشی با عنوان «رسوایی سرقت علمی برای مقامات علمی ایران» به بازپس دادن مقالات مقامات بلندپایه کشور توسط چهار مجله علمی پرداخته است. در این گزارش، در مورد سرقت علمی مقامات کشور، به چندین مورد مقاله اشاره شده است. از جمله مقاله‌ای در مجله مهندسی کامپیوتر در سال ۲۰۰۹ چاپ شده است که دقیقاً و کلمه‌به‌کلمه کپی‌برداری از پژوهشگران کره جنوبی در سال ۲۰۰۲ است. همچنین به رسوایی علمی توسط یکی از دیگر وزرای وقت در مقاله‌ای منتشر شده در سال ۲۰۰۶ نیز اشاره شده است.

در مطلبی دیگر، مجله دانش در گزارشی از استون^۲ (۲۰۱۶) با عنوان «در ایران، بازار سیاه فروش مقاله رونق می‌گیرد» به موضوع خیل عظیم پلاکارد به دستانی که مقالات ISI می‌فروشند یا مراکزی که پایان‌نامه می‌سازند، پرداخته است. با روایتی از خانمی که به دنبال سفارش پایان‌نامه است این گزارش به بازار خرید و فروش

1. Holden

2. Stone

پایان‌نامه و مقاله در اطراف دانشگاه تهران، به‌عنوان نماد آموزش عالی کشور، می‌پردازد. در این گزارش اشاره شده است که حدود ده درصد (۵۰۰۰ عنوان) پایان‌نامه‌ها در کشور سالانه از بازار غیرقانونی تهیه و ارائه می‌گردند.

در یازدهم آبان‌ماه ۱۳۹۵، مجله طبیعت یکی از بدترین گزارش‌ها درباره ایران را منتشر کرد. کالوی^۱ (۲۰۱۶) در این گزارش از تعلیق و بازپس فرستادن ۵۸ مقاله ۲۸۲ دانشمند و پژوهشگر ایرانی به‌دلیل جعل علمی و دستکاری در آن‌ها خبر داد. سرقت علمی، دستکاری در نام نویسندگان، دستکاری در فرایند ارزیابی علمی، فریب سیستم ارزیابی علمی، انتشار و اختصاص غیرقانونی نویسندگی مقاله از مواردی است که برای این سرقت علمی بیان شد.

نظر به حساسیت موضوع، آمار و گزارش‌های مستند و رسمی از تخلفات علمی در دسترس نیست. عمده گزارش‌ها از مصادیق و نمونه‌های سرقت علمی گهگاه در مطبوعات به چاپ می‌رسد. از جمله در گزارشی در وبسایت خبری تسنیم (۱۳۹۷)، به نمونه جالب سوءاستفاده علمی توسط عضو هیئت علمی یکی از دانشگاه‌های معتبر کشور اشاره شده است. این استاد دانشگاه، صرفاً به‌واسطه تشابه اسمی، مقالات دیگران را حتی در مباحثی خارج از تخصصش، در پروفایل خود درج کرده بود.

به‌دنبال افزایش روزافزون تخلفات گوناگون پژوهشی در کشور و بیم از مخدوش شدن بیشتر وجهه علمی کشور در مجامع بین‌المللی اقدامات چندی صورت پذیرفت. از جمله این اقدامات می‌توان به تصویب قانون پیشگیری و مقابله با تقلب در تهیه آثار علمی و همچنین ابلاغ دستورالعمل تخلفات پژوهشی اشاره کرد.

بیشتر پژوهش‌های پیشین در ایران، به دیدگاه و نگرش دانشجویان نسبت به سرقت علمی و دلایل بروز آن پرداخته‌اند. اتفاقی که تا حدودی در سایر کشورها نیز رخ داده است. پکوراری^۲ (۲۰۱۵) از حجم وسیع پژوهش‌ها در رابطه با درک دانشجویان و اساتید از سرقت علمی که تنها به پرسش‌های انتزاعی می‌پردازند، انتقاد

1. Callaway

2. Pecorari

می‌کند و معتقد است یافته‌های پژوهش‌های اخیر در این زمینه را می‌توان در مطالعات ارزشمند پیشین نیز یافت و نیازی به تکرار مکررات در پژوهش‌های جدید نیست. بنابراین پژوهش‌های جدید باید به جنبه‌های جدید و ناشناخته سرقت علمی بپردازند. یکی از جنبه‌های کمتر بررسی‌شده در جهان و نیز در ایران رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و سرقت علمی است (امیری و خامسان، ۱۳۹۰).

۲.۲. فرهنگ، مذهب و سرقت علمی

نقش فرهنگ در سرقت علمی همیشه موضوعی بحث‌برانگیز بوده است؛ موضوعی که سوودن^۱ (۲۰۰۵) به آن پرداخته است. وی بین سرقت ایده‌ها و سرقت زبان تمایز قائل شده است. به اعتقاد سوودن (۲۰۰۵) شناسایی رفتارها و برخوردهای دانشجویان چندزبانه در ارتباط با پدیده سرقت علمی، از طریق بررسی نقش عامل فرهنگ امکان‌پذیر است. پکوراری (۲۰۰۱) با گزارشی از دانشجویان ژاپنی که در تکلیفشان به منبع مورد نظر استناد و ارجاع نداشته‌اند به مالکیت مشترک دانش از منظر فرهنگ ژاپنی اشاره کرده است، بدین‌معنا که دانشجویان استدلال کرده‌اند که مطلب مندرج در منبع، موضوعی بدیهی بوده، عمومی شده و دانشی مشترک است، در مالکیت انحصاری مؤلف خاصی نیست و بنابراین نیازی به استناد ندارد. نکته‌ای مشابه در فرهنگ چین نیز وجود دارد که براساس آموزه‌های کنفوسیوس، بازتولید افکار و استفاده از واژگان دیگران نه تنها کاری درست بلکه راهبردی درخور ستایش تلقی می‌گردد. سوودن به مشخصه دیگری نیز در فرهنگ چین اشاره می‌کند و آن اینکه دانشجوی خوب هرگز نظرات معلمان و مقامات دیگر را به چالش نمی‌کشد بلکه وفادارانه آن‌ها را کپی و بازنشر می‌نماید. البته بعد از پرداختن به فرهنگ ژاپن و چین که در مقوله سرقت علمی در تقابل با فرهنگ غرب قرار دارد، سوودن خطر کلیشه‌سازی را مطرح می‌کند و معتقد است چنین دیدگاهی به پدیده‌هایی مانند سرقت علمی سطحی است و ریشه در زیرساخت آموزشی دارد که عمده‌تأ مبتنی بر

1. Sowden

یادگیری طوطی‌وار در این کشورهاست و طبعاً با آموزش امکان تغییر نگرش به سرقت علمی وجود دارد (لی ها^۱، ۲۰۰۴). برای پاسخ به اختلاف فرهنگی بین دانشجویان چندزبانه با پیشینه فرهنگی متفاوت از جامعه غربی، رویه رایج، پذیرش و به‌کار بستن هنجارهای جامعه میزبان درباره پدیده سرقت علمی و تسلط به مهارت‌های لازم است؛ فرایندی که جاناکارجه^۲ (۲۰۰۲) آن را دوره شاگردی^۳ نامیده است و از آن جهت که به تقویت و مقبولیت رفتار حرفه‌ای فرد در محیط آموزشی کمک می‌کند، ارزشمند است. کورتازی و جین^۴ (۲۰۰۲) راهبرد بینابینی را به‌جای راهکار رویگردانی و تغییر پیشنهاد می‌کنند، بدین معنا که دانشجویان چندزبانه همزمان با حفظ فرهنگ بومی خود و یادگیری فرهنگ میزبان می‌توانند از ظرفیت‌های هر دو فرهنگ در انجام کارهای پژوهشی خود بهره گیرند. تاد^۵ (۱۹۹۷) معتقد است که با اتخاذ چنین رویکردی، در برخورد با پدیده سرقت علمی، می‌توان به دانشجویان خارجی اجازه داد سازگار با فرهنگ بومی خود بنویسند در حالیکه گوشه چشمی هم به روش‌های نگارش و تفکری جامعه میزبان نیز دارند.

لئو^۶ (۲۰۰۵) مخالف نظر سوودن (۲۰۰۵) است که سرقت علمی را مقوله‌ای خاص فرهنگ می‌داند و شرطی‌سازی فرهنگی^۷ را عامل اصلی سرقت علمی در کشورهای آسیایی می‌داند. وی معتقد است این استدلال که شرطی‌سازی فرهنگی اول عامل درجه‌اول سرقت علمی در بین دانشجویان چینی یا آسیایی است، مورد تردید است؛ زیرا اساساً بر اطلاعات نادرست استوار است و غالباً از طریق جهش‌های غیرمنطقی در استدلال و تلفیق مقوله‌های جداگانه و غیرمرتبط ارائه می‌شود. در حقیقت، حتی اگر بپذیریم که چنین شرطی‌سازی فرهنگی‌ای تا حدی وجود دارد، هنوز نمی‌توانیم با اطمینان بگوییم که دلیل اصلی سرقت علمی دانشجویان است.

1. Le Ha

2. Canagarajah

3. apprenticeship

4. Cortazzi & Jin

5. Todd

6. Liu

7. cultural conditioning

عوامل دیگری وجود دارند که ممکن است دانشجویان زبان انگلیسی با پیشینه فرهنگی گوناگون را به سرقت علمی وادارند، از جمله عدم تسلط کافی به زبان هدف، عدم مهارت‌های نوشتاری در یک موضوع خاص و البته اشتیاق به تقلب.

رابطه بین فرهنگ و مذهب به بحث و مجادله‌ای طولانی بدل شده است. به باور بیرز^۱ (۲۰۱۷)، وابستگی به مذهبی خاص، متضمن یا مستلزم تعلق به فرهنگی ویژه می‌باشد. به عبارت دیگر، برای پیوند به یک فرهنگ خاص به مذهب خاص آن نیز باید تعلق داشت. پرواضح است که نمی‌توان به پیوند ناگسستنی مذهب و فرهنگ پایان داد. بویر^۲ (۲۰۰۱)، مذهب را اصطلاحی فرهنگی معرفی می‌کند. از این منظر، می‌توان مذهب و فرهنگ را واژگانی با نسبت خویشاوندی تلقی نمود. بیشتر پژوهش‌های پیشین مربوط به فرهنگ و سرقت علمی در جهان عمدتاً به مقوله قومیت یا ملیت متمرکز بوده‌اند (ارکایا^۳، ۲۰۰۹؛ جیمز، میلر و وایکوف^۴، ۲۰۱۷؛ ویلر^۵، ۲۰۱۴). با این مقدمه کوتاه و بیان اینکه مذهب پیوندی تنگاتنگ با فرهنگ دارد، رابطه فرهنگ و سرقت علمی را این بار از بُعد تأثیر اعتقادات مذهبی بررسی کردیم.

در کشورهای غربی پژوهش درباره عامل مذهب و در معنای دقیق‌تر دینداری، سابقه‌ای چندین‌ساله دارد (الماری، اوی و الداوی^۶، ۲۰۱۳). باید توجه داشت که مذهب با دینداری فرق دارد. دینداری را می‌توان روش زندگی که در ارزش‌ها و نگرش‌های افراد و جوامع بازتاب می‌یابد تعریف کرد (فام، والر و اردوغان^۷، ۲۰۰۴). از سوی دیگر، همین ارزش‌ها و نگرش‌ها رفتار و اعمال نهادها و مردم را شکل می‌دهد (عید و الگوهری^۸، ۲۰۱۵). در این پژوهش برای سهولت کار واژگان مذهب

1. Beyers

2. Boyer

3. Erkaya

4. James, Miller, & Wyckoff

5. Wheeler

6. Al Marri, Oei, & Al-Adawi

7. Fam, Waller, & Erdogan

8. Eid & El-Gohary

و دینداری مترادف در نظر گرفته شده‌اند و در ادامه مطلب از واژه مذهب استفاده خواهد شد.

رابطه احتمالی بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و عدم صداقت علمی بر این فرض استوار است که چون باورهای مذهبی براساس آموزه‌های اخلاقی، ارزش‌ها، پیروی از اصول و جلوگیری از انحراف و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و پذیرش هنجارهای اجتماعی مورد بحث قرار می‌گیرند، پایبندی به مذهب می‌تواند مانع عدم صداقت علمی شود (گیر و بامیستر^۱، ۲۰۰۵).

تعداد پژوهش‌هایی که مستقیماً رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و سرقت علمی را بررسی کرده‌اند، بسیار اندک است. عمدتاً پژوهش‌های پیشین معطوف به بررسی رابطه مذهب با تقلب یا رابطه مذهب با عدم صداقت علمی بوده‌اند و از آنجایی که ارتباط تنگاتنگی بین سرقت علمی و تقلب تحصیلی از این منظر که هر دو نوعی بداخلاقی آموزشی محسوب می‌شوند، وجود دارد و عدم صداقت علمی نیز در برگیرنده هر دو رفتار غیرعلمی یادشده است. در این قسمت، پژوهش‌های پیشین با در نظر گرفتن این توضیح ارائه می‌گردد.

نتایج پژوهش‌های مختلف مربوط به رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و عدم صداقت علمی با هم سازگار نیستند. بعضی از پژوهش‌های پیشین در غرب نشان می‌دهد که اعتقادات فرهنگی و مذهبی تأثیر چندانی در رفتارهای متقلبانه ندارد (اسمیت، ریان و دیگنس^۲، ۱۹۷۲؛ بروگمن و هارت^۳، ۱۹۹۶؛ راندولف-سنگ و نیلسن^۴، ۲۰۰۷؛ میچلز و میت^۵، ۱۹۸۹)، اما تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که همبستگی مثبتی بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و صداقت علمی وجود دارد (برتون، تالپاد و هاینس، ۲۰۱۱؛ بلادگود، ترنلی و مودراک، ۲۰۰۸؛ پروکنر و سسگروبر^۶، ۲۰۱۳؛

-
1. Geyer & Baumeister
 2. Smith, Ryan, & Diggins
 3. Bruggeman & Hart
 4. Randolph-Seng & Nielsen
 5. Michaels & D Mieth
 6. Pruckner & Sausgruber

پیرین^۱، ۲۰۰۰؛ رتینگر و جردن، ۲۰۰۵). برای مثال، در بررسی رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و انگیزه با تقلب، رتینگر و جردن (۲۰۰۵) به این نتیجه رسید که پایبندی بیشتر به اعتقادات مذهبی با صداقت علمی بالای دانش‌آموزان همبستگی مثبت دارد. در پژوهشی دیگر، هانگوی، گلانزر، جانسون، سریرم و مور^۲ (۲۰۱۷)، رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و صداقت علمی را در بین ۲۵۰۳ دانشجوی آمریکایی از طریق پژوهشی پیمایشی بررسی کردند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که حضور پیوسته در مراسم مذهبی مانعی بر ارتکاب بدرفتاری‌های علمی است.

اولاه‌خان، خالید، انور حسنین، اولاه و علی^۳ (۲۰۱۹)، تأثیر مذهب و معنویت را بر صداقت علمی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی در چهار مؤسسه آموزشی در پاکستان بررسی نمودند. نتایج نشان داد که مذهب و نه معنویت عامل تأثیرگذاری در نگرش به عدم صداقت علمی است. نگاهی اجمالی به پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که هنوز نتیجه‌ای قطعی و مشخص از رابطه بین اعتقادات فرهنگی و مذهبی و عدم صداقت علمی حاصل نگردیده است.

اعتقادات فرهنگی و مذهبی نقشی محوری در زندگی فردی و اجتماعی ایرانیان ایفا می‌کنند. از آنجایی که مذهب ارزش‌های اخلاقی لازم برای زندگی را ارائه می‌دهد، می‌تواند در مقابله با کج‌رفتاری‌ها کارکردی ویژه داشته باشد. همچنین، صداقت و عدالت جزء آموزه‌های بنیادین مذاهب هستند (قدردان قراملکی، ۱۳۸۲). انتظار می‌رود پیروان وفادار و واقعی ادیان از اعمال غیراخلاقی و منافی آموزه‌های مذهبی پرهیز نمایند. با توجه به این موضوع، هدف این پژوهش برداشت از جدیت سرقت علمی در بین دانشجویان و رابطه آن با اعتقادات فرهنگی و مذهبی است. در خصوص پژوهش‌های مرتبط با موضوع سرقت علمی، میزان آگاهی، نگرش‌ها و عوامل مؤثر بر آن، ذکر این نکته ضروری است که در بیشتر این پژوهش‌ها، با توجه به اینکه ابزار پژوهش عمدتاً از تحقیقات دیگران اقتباس شده است، مصادیق و موارد

1. Perrin

2. Hongwei, Glanzer, Johnson, Sriram, & Moore

3. Ullah Khan, Khalid, Anwer Hasnain, Ullah, & Ali

نویسن و مختص محیط آموزشی ایران، آن‌چنان که باید مورد توجه قرار نگرفته است. موارد جدید سرقت علمی مثل سرقت علمی ترجمه‌ای^۱، نویسندگی افتخاری^۲، نویسندگی میهمان^۳، نویسندگی سایه^۴، سرقت علمی از خود، نشر حداقلی^۵ و... در مطالعات گنجانده نشده است. برای اولین بار، در این پژوهش با استناد به سند بالادستی منتشرشده توسط دفتر برنامه‌ریزی و سیاستگذاری پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۳) با موضوع دستورالعمل بررسی تخلفات پژوهشی و مصادیق تخلفات پژوهشی، موارد جدید و انواع و اشکال مندرج در دستورالعمل در تدوین پرسش‌نامه مدنظر قرار گرفت. طبیعتاً گام نخست در نیل به اهداف پژوهش در جهت پیشگیری از سرقت علمی، اطمینان از میزان آشنایی دانشجویان و اساتید با نمونه‌های سرقت علمی است. این موضوع و نیاز به تداوم تحقیقات و خلأ پژوهشی موجود در ایران در رابطه با تأثیر عامل مذهب، اهمیت پژوهش حاضر را بیشتر عیان می‌سازد.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان

در این پژوهش، ۱۷۳ دانشجوی مقاطع تحصیلات تکمیلی، کارشناسی ارشد و دکتری، رشته‌های آموزش زبان انگلیسی، زبان و ادبیات انگلیسی و مترجمی زبان انگلیسی شرکت کردند. صد و سی و پنج نفر (۷۸ درصد) از شرکت‌کنندگان دانشجوی کارشناسی ارشد و ۳۸ نفر (۲۲ درصد) دانشجوی مقطع دکتری بودند. ۱۲۳ نفر (۷۱ درصد) از شرکت‌کنندگان زن و ۵۰ نفر (۲۹ درصد) مرد بودند که از دانشگاه‌های دولتی، آزاد، پیام نور و غیرانتفاعی در این پژوهش شرکت کردند.

-
1. translation plagiarism
 2. honorary authorship
 3. guest authorship
 4. ghost authorship
 5. salami-slicing

۲.۳. ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده از پرسش‌نامه مصادیق سرقت علمی استفاده شد. پرسش‌نامه سرقت علمی، توسط پژوهشگران و با استفاده از ادبیات پژوهش و همچنین اتکا به سند بالادستی دفتر برنامه‌ریزی و سیاستگذاری پژوهشی وزارت علوم (۱۳۹۳) تدوین گردید. پرسش‌نامه شامل سه قسمت بود. قسمت اول مربوط به اطلاعات فردی شرکت‌کننده، قسمت دوم مربوط به مصادیق سرقت علمی و قسمت سوم مربوط به میزان پایبندی به باورها و اعتقادات مذهبی بود. قسمت میزان درک دانشجویان از شدت و جدیت مصادیق سرقت علمی شامل ۲۵ گویه از نوع طیف لیکرتی بود. قسمت مذهب پرسش‌نامه نیز شامل ۱۲ گویه پنج گزینه‌ای طیف لیکرتی بود. لازم به توضیح است که قسمت اعتقادات فرهنگی و مذهبی این پرسش‌نامه با استناد به پژوهش اولاه خان و همکاران (۲۰۱۹) و بهوتا، ورمیث و زیدنبرگ^۱ (۲۰۱۹) تهیه شد. جهت تأمین روایی ابزار پژوهش، در طراحی و ساخت پرسش‌نامه اقداماتی صورت گرفت. برای نگارش پرسش‌ها، متون علمی و پژوهش‌های مرتبط با موضوع به‌صورت کامل، منظم و عمیق مطالعه و مرور شد. با اتکا به سند بالادستی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و نیز استناد به پیشینه پژوهش، مصادیق و نمونه‌های سرقت علمی استخراج گردید که در واقع می‌تواند تعریف عملیاتی سرقت علمی تلقی گردد. لازم به توضیح است که سند وزارت علوم (۱۳۹۳) با موضوع دستورالعمل نحوه بررسی تخلفات پژوهشی و مصادیق تخلفات پژوهشی، از نظر پوشش دادن تمامی مصادیق سرقت علمی جامعیت^۲ کافی نداشت، طوری که بعضی از نمونه‌های سرقت علمی که در ادبیات پژوهش وجود دارد در آن به‌صورت مشخص گنجانده نشده بود. در ساخت ابزار پژوهش، نمونه‌های رایج سرقت علمی مورد توجه قرار گرفت و به پرسش‌نامه اضافه گردید. برای سنجش و تأمین روایی سازه، نسخه اولیه ابزار در اختیار چهار نفر از اساتید قرار گرفت و نظرات اصلاحی

1. Bhutta, Wormith, & Zidenberg

2. comprehensiveness

آن‌ها در ارتباط با پیکربندی (ظاهر)، نگارش و محتوای ابزار اخذ گردید. همچنین، پرسش‌نامه میان ۲۰ نفر از جمعیت هدف پژوهش یعنی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان انگلیسی توزیع شد. بازخورد حاصل از این مرحله مبنی بر مشکلات پرسش‌نامه از جمله طولانی بودن، عدم مناسبت^۱، یعنی فردی بودن بیش از اندازه بعضی از پرسش‌ها (پرسش‌هایی که به بعضی از جنبه‌های خصوصی مانند طبقه اجتماعی خانواده پاسخ‌دهنده، میزان درآمد خانواده و... مربوط می‌شد)، تکراری بودن بعضی از پرسش‌های بخش مصادیق سرقت علمی، عدم شفافیت^۲ یعنی مبهم و گنگ بودن یا سوگیرانه بودن بعضی پرسش‌ها در قسمت مذهب و... مورد توجه پاسخ‌دهندگان بود و تلاش شد با تغییر، حذف، تصحیح، تعدیل و ادغام بعضی پرسش‌ها این ضعف‌ها برطرف گردد. برای بار دوم نیز پرسش‌نامه با ۱۰ نفر شرکت‌کننده مجدداً ارزیابی شد. این شرکت‌کنندگان عمدتاً از دانشجویان دکتری انتخاب گردیدند تا نظرات اصلاحی ایشان از نظر روایی ظاهری، محتوایی و ساخت ابزار پژوهش اخذ گردد. بعد از اعمال پیشنهادهای مرحله دوم ارزیابی، پایایی پرسش‌نامه نهایی با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ به دست آمد.

۳.۳. روش انجام پژوهش و تحلیل داده‌ها

پرسش‌نامه این پژوهش در گوگل فورم تهیه گردید. بعد از روایی‌سنجی و پایایی ابزار پژوهش، لینک پرسش‌نامه آنلاین از طریق گروه‌ها و کانال‌های دانشجویی تلگرامی به اشتراک گذاشته شد. همراه با لینک پرسش‌نامه، در ارتباط با داوطلبانه بودن مشارکت در پژوهش، بی‌نام بودن پرسش‌نامه‌ها، حفظ اطلاعات شرکت‌کنندگان و استفاده از آن صرفاً برای اهداف پژوهشی، اهمیت پژوهش حاضر و نحوه تکمیل و ارسال پرسش‌نامه توضیحات ضروری داده شد. چندین مرحله با اشتراک مجدد لینک پرسش‌نامه، پیام‌هایی جهت یادآوری و درخواست مساعدت و مشارکت اعضا و مخاطبان ارسال گردید. در پایان ۱۷۳ پرسش‌نامه قابل بهره‌برداری به دست

1. relevancy

2. clarity

پژوهشگران رسید. داده‌های پرسش‌نامه بعد از کدگذاری وارد نرم‌افزار آماری (SPSS) گردید. برای پاسخ به پرسش اول پژوهش، آمار توصیفی (فراوانی، درصد و میانگین) گزارش گردید. پرسش‌های دوم و سوم با توجه به اینکه دارای دو متغیر مستقل طبقه‌ای و یک متغیر مستقل پیوسته هستند، با استفاده از روش تحلیل واریانس دوسویه پاسخ داده شدند.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. بررسی پرسش اول پژوهش

برای ارزیابی درک و آگاهی دانشجویان از جدیت و شدت سرقت علمی، از پاسخ‌دهندگان خواسته شد میزان جدی بودن انواع بیست‌وپنج‌گانه سرقت ادبی را در طیف لیکرتی چهارگزینه‌ای مشخص کنند. جدول ۱ که به علت طولانی بودن در پیوست آمده است، نتایج را نشان می‌دهد. برای درک بهتر از میزان کل آگاهی پاسخ‌دهندگان از مصادیق سرقت علمی، نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. آمار توصیفی کلی از میزان آگاهی از جدی بودن و شدت سرقت علمی

انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	
۱۴/۹۵۰۲۹	۸۲/۹۷۶۹	۱۰۰	۳۰	۱۷۳	میزان آگاهی
				۱۷۳	تعداد

همان‌طور که مشخص است میانگین آگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان انگلیسی از شدت و جدیت نمونه‌های سرقت علمی ۸۲/۹۷۶۹ می‌باشد.

۴.۲. بررسی پرسش دوم پژوهش

هدف پرسش دوم تحقیق، بررسی اثر اعتقادات فرهنگی مذهبی در میزان آشنایی از شدت مصادیق گوناگون سرقت علمی بین دانشجویان مرد و زن است. برای این

کار از روش تحلیل واریانس دوسویه استفاده شد که نتایج آن در جداول زیر گزارش شده است.

جدول ۳. آمار توصیفی برای بررسی اثر مذهب در میزان درک و برداشت از جدی بودن و شدت مصادیق سرقت علمی بین دانشجویان مرد و زن

تعداد	انحراف معیار	میانگین	پایبندی به مذهب	جنسیت
۳۰	۱۸/۸۳۵۹۲	۷۸,۶۳	پایبندی پایین	مرد
۲۰	۱۸/۰۹۷۹۸	۸۳,۲۰۰۰	پایبندی بالا	
۵۷	۱۰/۷۰۵۱۸	۸۴,۰۷۰۲	پایبندی پایین	زن
۶۶	۱۵/۰۷۰۹۹	۸۳,۹۳۹۴	پایبندی بالا	

جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر متقابل بین جنسیت و پایبندی مذهبی بر برداشت از سرقت علمی معنی‌دار نیست. همچنین اثر اصلی جنسیت بر برداشت از جدیت سرقت علمی نیز معنی‌دار نیست. اثر اصلی پایبندی مذهبی نیز از نظر آماری معنی‌دار نیست و بر خلاف انتظار، مذهب رابطه معناداری با میزان درک از جدیت سرقت علمی ندارد.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل واریانس دوسویه برای بررسی اثر مذهب در میزان درک و برداشت از جدی بودن و شدت مصادیق سرقت علمی بین دانشجویان مرد و زن

η^2 (اندازه اثر)	P	F	میانگین مربع	درجه آزادی	منبع
۰,۰۰۹	۰,۲۲۷	۱,۴۷	۳۲۸,۷۶۳	۱	جنسیت
۰,۰۰۴	۰,۳۸۵	۰,۷۵۹	۱۶۹,۵۸۸	۱	پایبندی مذهبی
۰,۰۰۴	۰,۳۵۷	۰,۸۵۱	۱۹۰,۱۷۷	۱	پایبندی*جنسیت

۴.۳. بررسی پرسش سوم پژوهش

برای پاسخ به پرسش سوم، یعنی اینکه آیا مذهب در میزان درک و آشنایی از جدیت و شدت مصادیق گوناگون سرقت علمی بین دانشجویان کارشناسی ارشد و

دکتری تفاوت معناداری ایجاد می‌کند یا نه، مانند پرسش قبلی، تحلیل واریانس دوسویه به کار گرفته شد. که نتایج آن در جداول ۵ و ۶ آمده است.

جدول ۵. آمار توصیفی برای بررسی اثر مذهب در میزان درک و برداشت از جدی بودن و شدت مصادیق سرقت علمی بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری

تعداد	انحراف معیار	میانگین	پایبندی به مذهب	مقطع تحصیلی
۶۴	۱۵,۵۰۲۱۸	۸۲,۷۵۰۰	پایبندی پایین	کارشناسی ارشد
۷۱	۱۴,۹۱۱۵۲	۸۳,۶۱۹۷	پایبندی بالا	
۲۳	۹,۸۳۳۱۹	۸۰,۶۵۲۲	پایبندی پایین	دکتری
۱۵	۱۹,۶۷۹۰۹	۸۴,۴۶۶۷	پایبندی بالا	

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس دو سویه برای بررسی اثر مذهب در میزان درک و برداشت از جدی بودن و شدت مصادیق سرقت علمی بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری

۱۲) اندازه اثر	P	F	میانگین مربع	درجه آزادی	منبع
۰,۰۰۰	۰,۸۲۴	۰,۰۴۹	۱۱,۱۸۸	۱	مقطع تحصیلی
۰,۰۰۴	۰,۴۰۶	۰,۶۹۳	۱۵۶,۸۹۱	۱	پایبندی مذهبی
۰,۰۰۲	۰,۶۰۱	۰,۲۷۴	۶۲,۰۰۵	۱	پایبندی*مقطع تحصیلی

جدول ۶ نشان می‌دهد اثر متقابل مقطع تحصیلی و پایبندی مذهبی بر برداشت از سرقت علمی، اثر اصلی مقطع تحصیلی بر برداشت از جدیت سرقت علمی و اثر اصلی پایبندی مذهبی نیز از نظر آماری معنی دار نیست.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی برداشت و میزان درک دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری رشته زبان انگلیسی در دانشگاه‌های ایران از جدیت مصادیق سرقت علمی و رابطه آن با مذهب بود. همچنین تأثیر جنسیت و مقطع تحصیلی بر برداشت و میزان آگاهی از سرقت علمی بررسی شد. مصادیق گوناگون و بررسی نشده سرقت علمی در محیط آموزشی ایران و همچنین نبود پژوهش‌های مربوط به رابطه بین سرقت علمی و مذهب از نیازهای مبرم پژوهشی و مورد تأکید پژوهشگران بوده‌اند (امیری و

خامسان، ۱۳۹۰؛ هونگوی و همکاران، ۲۰۱۷). هدف این پژوهش، تأمین یافته‌های آماری مستدل مرتبط با موضوع برای کمک به تصمیم‌گیران و متولیان پژوهش کشور در ایجاد و تقویت فرهنگ شرافت علمی بود.

نتایج نشان می‌دهد که با وجود اختلافات اندک، تمامی ۲۵ نوع رفتار از نظر اکثر پاسخ‌دهندگان سرقت علمی محسوب می‌شود. برداشتن اصل مقاله و ثبت آن به نام خود در محل دیگر مانند ترجمه مقاله ISI و چاپ آن در مجلات علمی داخلی جدی‌ترین نوع سرقت علمی تشخیص داده شده است و همسانی در بیان اندیشه‌ها و شباهت‌های ساختاری و واژگانی در نوشتار در میان این رفتارها از نظر شرکت‌کنندگان کمترین جدیت و شدت سرقت علمی را داراست. در پژوهشی مشابه که توسط محمدحسین‌پور، باقری و افضلی (۱۳۹۶) انجام شده، از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های زبان انگلیسی، سرقت ادبی کامل جدی‌ترین و مهم‌ترین نوع سرقت علمی شناخته شده است، گرچه در این پژوهش تعریفی مشخص و دقیق از سرقت ادبی کامل ارائه نشده است. نقل بیان و تفسیر در این پژوهش از دیدگاه دانشجویان کم‌اهمیت‌ترین نوع سرقت ادبی تشخیص داده شده است. اختلاف در نتایج پژوهش حاضر با این پژوهش را می‌توان چنانکه در قسمت پیشینه پژوهش نیز اشاره شد، در این دانست که پژوهش حاضر برای اولین بار مصادیق مختلف مورد نظر سیاستگذار پژوهشی کشور را در تدوین پرسش‌نامه مد نظر قرار داده است و بسیاری از این نمونه‌های سرقت علمی در مطالعات پیشین مورد توجه قرار نگرفته بود. مثلاً سرقت علمی از نوع ترجمه‌ای برای اولین بار در این پژوهش گنجانده شده است و از نظر دانشجویان جدی‌ترین نوع سرقت علمی شناخته شده است.

میانگین میزان درک و آگاهی از جدیت انواع مختلف سرقت علمی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های زبان انگلیسی، ۸۲/۳ است که نتیجه‌ای بسیار امیدوارکننده و قابل توجه است. بالا بودن میزان آگاهی دانشجویان از مصادیق سرقت علمی را می‌توان به دلایلی از قبیل ابلاغیه دفتر برنامه‌ریزی و سیاستگذاری پژوهشی (۱۳۹۳) با موضوع دستورالعمل بررسی تخلفات پژوهشی و

مصادیق تخلفات پژوهشی، تصویب قانون پیشگیری و مقابله با تقلب در تهیه آثار علمی (۱۳۹۶)، حساسیت بالای رسانه‌ها، گزارش و افشای موارد گوناگون سرقت علمی، جدیت بیشتر مجلات تخصصی و گنجانده شدن مصادیق سرقت علمی و شیوه رویارویی با آن و به‌کارگیری نرم‌افزارهای مرتبط در وبسایت نشریات علمی، آموزش‌های لازم در سرفصل بعضی دروس مخصوصاً در مقاطع تحصیلات تکمیلی نسبت داد. همچنین چون دانشجویان تحصیلات تکمیلی سابقه انجام کار پژوهشی داشته‌اند و دانشجویان کارشناسی ارشد با توجه به الزامات دوره، تجربه نگارش پایان‌نامه و بعضی از آن‌ها برای تقویت رزومه برای ادامه تحصیل نوشتن مقاله را تجربه کرده‌اند، آگاهی آن‌ها از سرقت علمی بیشتر است. در واقع، به‌نوعی نظرات داوران مجلات در افزایش آگاهی سرقت علمی می‌تواند مؤثر بوده باشد. دانشجویان دوره دکتری نیز علاوه بر تجربه پژوهشی در دوره قبل از پذیرش در مقطع دکتری، در دوره دکتری نیز بیش از پیش درگیر مسائل پژوهشی و نگارش مقالات هستند و از این رهگذر بر دانش و آگاهی خود از موضوع سرقت علمی و مصادیق و نمونه‌های آن افزوده‌اند. همچنین با توجه به کم‌جمعیت بودن کلاس‌های دوره‌های ارشد و دکتری امکان ارتباط مؤثر و سازنده دانشجویان و اساتید بیشتر فراهم است. آموزش، راهنمایی و گوشزد کردن موارد حساس و مهم مرتبط با سرقت علمی از طرف اساتید، نظر دانشجو را بیش از پیش به مسئله جلب می‌کند. یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج پژوهش محمدحسین پور و باقری و افضلی (۱۳۹۶) است. با این حال، این نتیجه با یافته‌های پژوهش سارلااوسکین و استاینکیس^۱ (۲۰۱۴)، مهدوی ظفرقندی، خوشرو و برکت^۲ (۲۰۱۲) و هابالی و فانگ^۳ (۲۰۱۶) تفاوت دارد به‌گونه‌ای که از دیدگاه این پژوهشگران با اینکه سرقت علمی کار درستی نیست، چون میزان درک و آگاهی افراد از مصادیق سرقت علمی اندک است، بعضی‌ها آگاهانه یا ناآگاهانه مرتکب این رفتار می‌شوند. بنابراین با توجه به این یافته‌ها می‌توان

1. Sarlauskienė & Stabbings

2. Mahdavi-Zafarghandi, Khoshroo, & Barkat

3. Habali & Fong

گفت این مسئله که عدم آگاهی از مفهوم سرقت علمی و مصادیق آن که در بعضی پژوهش‌ها به عنوان یکی از مهم‌ترین دلایل سرقت علمی در بین دانشجویان مطرح شده است (احمدی، ۲۰۱۴؛ امیری و رزمجو، ۲۰۱۶؛ بابایی و نژادقنبر، ۲۰۱۷؛ رضانژاد و رضایی^۱، ۲۰۱۳)، همیشه درست نیست.

نتایج پژوهش نشان داد که رابطه معناداری بین مذهب و برداشت از سرقت علمی وجود ندارد. این بدان معناست که باورهای مذهبی فرد به طور نظام‌مندی در اعمال اخلاقی او نمود پیدا نمی‌کند. این نشان می‌دهد که باور فرهنگی مذهبی دانشجویان به صورت نظام‌مند در رفتارهای [غیر] علمی آنان بازتاب نمی‌یابد. از نظر هادجر^۲ (۲۰۱۷)، شاید شرکت‌کنندگان سکولار شده‌اند، بدین معنا که از ارزش‌های الهی که در رفتار و اعتقادات مذهبی بازتاب می‌یابد، فاصله گرفته‌اند و این ارزش‌ها را از ارزش‌های دنیوی که در قلب و سرقت علمی منعکس می‌شوند، جدا می‌بینند. بنابراین مذهب نقشی در رفتار اجتماعی آن‌ها ایفا نمی‌کند. این یافته با یافته‌های پژوهش‌هایی مانند راندولف-سنگ و نیلسن (۲۰۰۷) و سیرلز و هندریکس^۳ (۱۹۸۰) هم‌سوست که نشان دادند بین باور فرهنگی مذهبی و رفتار متقلبانه همبستگی وجود ندارد. براساس یافته‌های حسنی و فاطمه^۴ (۲۰۱۴)، آگاهی دانشجویان از ناپسند بودن تقلب، آن‌ها را از ارتکاب تقلب برحذر نمی‌دارد. حتی بعضی پژوهش‌ها (مثل، پروکسر و سسگروبر، ۲۰۱۳ و گاتمن^۵، ۱۹۸۴) به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبتی بین مذهب و تقلب وجود دارد. یعنی هر چه فرد مذهبی‌تر باشد، بیشتر مرتکب تقلب می‌شود. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر، از جهاتی مشابه یافته‌های پژوهش ویلر^۶ (۲۰۰۹) است که نشان داد جنسیت تأثیر معناداری بر درک دانشجویان ژاپنی رشته زبان انگلیسی از سرقت علمی ندارد. اما، یافته‌های این پژوهش در تضاد با یافته‌های

1. Rezanejad & Rezaei

2. Hadjar

3. Sierles & Hendrickx

4. Hosny & Fatima

5. Guttman

6. Wheeler

بسیاری از تحقیقات پیشین است مبنی بر اینکه میزان آشنایی بانوان از سرقت علمی بیشتر از مردان است (ایدگیان-اوسه، نکیکو و اوسینلو^۱، ۲۰۱۶؛ جرب و همکاران، ۲۰۱۸؛ غانم و مزاحم^۲، ۲۰۱۹). همچنین این یافته با یافته‌های یانگ^۳ (۲۰۱۴) تفاوت دارد. یانگ نشان داد که گرچه دانشجویان معنای انتزاعی سرقت علمی را می‌دانند ولی توانایی کمی در تشخیص نمونه‌های واقعی و مصادیق سرقت علمی دارند. او همچنین نشان داد که بین مردان و زنان از نظر درک سرقت علمی تفاوت معناداری وجود دارد. براساس نظریات وارد و بک^۴ (۱۹۹۰)، این یافته پژوهش حاضر را می‌توان این‌گونه توضیح داد که وقتی زنان نیز مثل مردان به‌نوعی توجیهاتی برای زیر پا نهادن ارزش‌های اخلاقی دارند و یا وقتی از عواقب سوء رفتار خود ناآگاه هستند دست به کج‌رفتاری‌هایی می‌زنند. چنین شرایطی باعث می‌شود مردان و زنان رفتار مشابهی داشته باشند.

پژوهش همچنین نشان داد که مقطع تحصیلی تلثیری در رابطه بین مذهب و برداشت از سرقت علمی ندارد. نظر به نبود پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه برداشت از سرقت علمی و مذهب و تأثیر مقطع آموزشی بپردازند، توجیه مناسبی برای این یافته نمی‌توان ارائه کرد. یافته‌های بعضی از پژوهش‌های پیشین از جهاتی روشن‌گرانه است. احمدی (۲۰۱۴) نشان داد که از نظر نگرش به سرقت علمی تفاوت چشمگیری بین دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته زبان انگلیسی وجود ندارد؛ زیرا فارغ از مقطع تحصیلی، دانشجویان نگرش منفی نسبت به سرقت علمی داشتند. اما، این یافته پژوهش در تضاد با نتایج تایروخام^۵ (۲۰۰۹) است. وی میزان وقوع سرقت علمی در آموزش عالی تایلد را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که نمرات اخلاق، دانش و رفتار علمی پژوهشی دانشجویان مقطع دکتری بالاتر از دانشجویان کارشناسی ارشد است.

1. Idiegbeyan-Ose, Nkiko, & Osinulu

2. Ghanem & Mozahem

3. Yang

4. Ward & Beck

5. Tayraukham

مانند هر پژوهش دیگری، این پژوهش نیز محدودیت‌هایی داشت. اولین محدودیت این بود که داده‌های گردآوری شده مبتنی بر خوداظهاری بود که ضعف‌های ذاتی دارد. دانشجویان ممکن است اطلاعات غلطی را گزارش دهند تا خوب جلوه کنند (سوگیری پاسخ از نوع مطلوبیت اجتماعی^۱). مورد دیگر مربوط به حجم نمونه شرکت‌کننده بود که نظر به اهمیت و تازگی موضوع در محیط ایران، شاید جمعیت بالای شرکت‌کنندگان می‌توانست نتایج دقیق‌تری به دست دهد. همچنین با توجه به اینکه مذهب مفهوم پیچیده‌ای است و ابعاد چندگانه‌ای دارد، امکان اندازه‌گیری دقیق آن فراهم نشده است. توجه به جنبه‌های فلسفی، رفتاری و نگرشی مذهب صرفاً با اتکای به یک پرسش‌نامه ممکن نیست (کراس، حمزه و ادريس^۲، ۲۰۰۷).

علی‌رغم محدودیت‌های بالا، این پژوهش گام نخست در درک رابطه بین باورهای فرهنگی مذهبی و سرقت علمی در ایران است و به مبانی نظری و تجربی این رابطه کمک می‌کند. پژوهش‌های آتی مخصوصاً در تداوم تحقیقات مرتبط با سرقت علمی و فرهنگ و مذهب می‌تواند به بررسی متغیرهای ارتکاب یا وقوع و بروز سرقت علمی، برداشت و درک از جدیت سرقت علمی و نگرش نسبت به سرقت علمی و ارتباط آن با مذهب بپردازد. پژوهش حاضر محدود به رشته زبان انگلیسی بود، تحقیقات بیشتر می‌تواند در سایر رشته‌های تحصیلی، در دانشگاه‌های گوناگون، با بررسی این متغیرها در بین اعضای هیئت علمی و دانشجویان و... نیز انجام شود.

کتابنامه

- امیری، م.، و خامسان، ا. (۱۳۹۰). عدم صداقت علمی تهدیدی برای شرافت نظام آموزش عالی: مروری بر عوامل فردی و زمینه‌ای. *نامه آموزش عالی*، ۴(۱۶)، ۳۰-۹.
- پایگاه خبری-تحلیلی فرارو. (۱۳۹۳، ۱۱ آذر). شوک سرقت علمی دو استاد مشهور فلسفه. برگرفته از <https://fararu.com/fa/news/21567>

1. social desirability response bias

2. Krauss, Hamzah, & Idris

خبرگزاری تسنیم. (۱۳۹۷، ۲۴ مهر). سوءاستفاده علمی یک استاد در دانشگاه.... برگرفته از <https://tn.ai/1853965>

ضیائی، ث.، و زمانی بهابادی، ن. (۲۰۱۶). سرقت علمی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور مشهد. *فصلنامه مدیریت اطلاعات و دانش‌شناسی*، ۳(۱)، ۸۷-۹۶.

قدردان قراملکی، م. ح. (۱۳۸۲). کارکرد دین در انسان و جامعه. *قیسات*، ۸(۲۸)، ۱۶۱-۱۸۸.

مجلس شورای اسلامی. (۱۳۹۶). قانون پیشگیری و مقابله با تقلب در تهیه آثار علمی. *سامانه ملی قوانین و مقررات*. برگرفته از <http://qavanin.ir/Law/PrintText/258941>

محمدحسین پور، ر.، باقری نویسی، ر.، و افضل‌ی شهری، م. (۱۳۹۶). بررسی دلایل ارتکاب سرقت ادبی و راه‌های پیشگیری از آن در جامعه علمی ایران: دیدگاه سردبیران، اساتید و دانشجویان. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)*، ۷(۲)، ۵۵۵-۵۸۷.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۳). دستورالعمل نحوه بررسی تخلفات پژوهشی و مصادیق تخلفات پژوهشی. *دفتر سیاست‌گذاری و برنامه ریزی امور پژوهشی*. برگرفته از <https://rppc.msrt.ir/fa/regulation/897>

- Ahmadi, A. (2014). Plagiarism in the academic context: A study of Iranian EFL learners. *Research Ethics*, 10(3), 151-168.
- Al Marri, T. S. K., Oei, T. P. S., & Al-Adawi, S. (2013). The development of the short muslim practice and belief scale. *Mental Health, Religion and Culture*, 12(5), 415-426.
- Alleyne, P., & Thompson, R. M. (2019). Examining academic dishonesty: Implications for future accounting professionals. In D. M. Velliaris (Eds.), *Prevention and detection of academic misconduct in higher education* (pp. 159-183). Hershey: IGI Global.
- Amiri, F., & Razmjoo, S. A. (2016). On Iranian EFL undergraduate students' perceptions of plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14(2), 115-131.
- Babaii, E., & Nejadghanbar, H. (2017). Plagiarism among Iranian graduate students of language studies: Perspectives and causes. *Ethics and Behavior*, 27(3), 240-258.
- Beasley, E. M. (2016). Comparing the demographics of students reported for academic dishonesty to those of the overall student population. *Ethics and Behavior*, 26(1), 45-62.
- Beyers, J. (2017). Religion and culture: Revisiting a close relative. *HTS Theological Studies*, 73(1), 1-9.
- Bhutta, M. H., Wormith, J. S., & Zidenberg, A. M. (2019). Assessing the relationship between religiosity and recidivism among adult probationers in Pakistan.

- International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63(5), 752-780.
- Bloodgood, J. M., Turnley, W. H., & Mudrack, P. (2008). The influence of ethics instruction, religiosity, and intelligence on cheating behavior. *Journal of Business Ethics*, 82(3), 557-571.
- Bokosmaty, S., Ehrich, J., Eady, M. J., & Bell, K. (2019). Canadian university students' gendered attitudes toward plagiarism. *Journal of Further and Higher Education*, 43(2), 276-290.
- Boyer, P. (2001). *Religion explained: The evolutionary foundations of religious belief*. New York: Basic Books.
- Bruggeman, E. L., & Hart, K. J. (1996). Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students. *The Journal of Educational Research*, 89(6), 340-344.
- Burton, J. H., Talpade, S., & Haynes, J. (2011). Religiosity and test-taking ethics among business school students. *Journal of Academic and Business Ethics*, 4, 1-8.
- Callaway, E. (2016, November 3). Publisher pulls 58 articles by Iranian scientists over authorship manipulation. *Nature News*. Retrieved from <http://www.nature.com/news/publisher-pulls-58-articles-by-iranianscientists-over-authorship-manipulation-1.20916>
- Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 29-44.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2002). Communication for learning across cultures. In D. McNamara & R. Harris (Eds.), *Overseas students in higher education* (pp. 88-102). New York: Routledge.
- Denisova-Schmidt, E. (2018). Corruption, the lack of academic integrity and other ethical issues in higher education: What can be done within the Bologna process? In A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Eds.), *European higher education area: The impact of past and future policies* (pp. 61-75). Chem: Springer.
- Ehrich, J., Howard, S. J., Mu, C., & Bokosmaty, S. (2016). A comparison of Chinese and Australian university students' attitudes towards plagiarism. *Studies in Higher Education*, 41(2), 231-246.
- Eid, R., & El-Gohary, H. (2015). The role of Islamic religiosity on the relationship between perceived value and tourist satisfaction. *Tourism Management*, 46(3), 477-488.
- Ewing, H., Mathieson, K., Anast, A., & Roehling, T. (2019). Student and faculty perceptions of plagiarism in health sciences education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 79-88.
- Fam, K. S., Waller, D. S., & Erdogan, B. Z. (2004). The influence of religion on attitudes towards the advertising of controversial products. *European Journal of Marketing*, 38(5/6), 537-555.

- Geyer, A. L., & Baumeister, R. F. (2005). Religion, morality, and self-control: Values, virtues, and vices. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion & spirituality* (pp. 412-432). New York: The Guilford Press.
- Ghanem, C. M., & Mozahem, N. A. (2019). A study of cheating beliefs, engagement, and perception– the case of business and engineering students. *Journal of Academic Ethics*, 17(3), 291-312.
- Guttman, J. (1984). Cognitive morality and cheating behavior in religious and secular school children. *Journal of Educational Research*, 77(4), 249–259.
- Habali, A. H. M., & Fong, L. L. (2016). Plagiarism in academic writing among TESL postgraduate students: A case study. In *Proceedings of the 7th International Conference on University Learning and Teaching* (pp. 729-740). Singapore: Springer.
- Hadjar, I. (2017). The effect of religiosity and perception on academic cheating among muslim students in Indonesia. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 139-147.
- HEIs of Lithuania. *Proceeded-Social and Behavioral Sciences*, 11(3), 638-646.
- Holden, C. (2009). Iran science officials in plagiarism flap. *American Association for the Advancement of Science*, 326(3), 211.
- Hongwei, Y., Glanzer, P. L., Johnson, B. R., Sriram, R., & Moore, B. (2017). The association between religion and self-reported academic honesty among college students. *Journal of Beliefs and Values*, 38(1), 63-76.
- Honig, B., & Bedi, A. (2012). The fox in the hen house: A critical examination of plagiarism among members of the Academy of Management. *Academy of Management Learning and Education*, 11(1), 101-123.
- Hopp, C., & Hoover, G. A. (2017). How prevalent is academic misconduct in management research? *Journal of Business Research*, 80(2), 73-81.
- Hosny, M., & Fatima, S. (2014). Attitude of students towards cheating and plagiarism: University case study. *Journal of Applied Sciences*, 14(8), 748-757.
- Huelsman, M. A., Piroch, J., & Wasieleski, D. (2006). Relation of religiosity with academic dishonesty in a sample of college students. *Psychological Reports*, 99(3), 739-742.
- Idiegbeyan-Ose, J., Nkiko, C., & Osinulu, I. (2016). Awareness and perception of plagiarism of postgraduate students in selected universities in Ogun State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 15(3), 213–231.
- Imran, A. M., & Nordin, M. S. (2013). Predicting the underlying factors of academic dishonesty among undergraduates in public universities: A path analysis approach. *Journal of Academic Ethics*, 11(2), 103-120.
- Jamali, R. (2011). Foundation of anti-plagiarism center in Iran as prerequisite of science and technology policy. *Journal of Science and Technology Policy*, 3(3), 101-111.

- Jereb, E., Urh, M., Jerebic, J., & Šprajc, P. (2018). Gender differences and the awareness of plagiarism in higher education. *Social Psychology of Education*, 21(2), 409-426.
- Khoshroo, F., & Mahdavi-Zafarghandi, A. (2013). Incentives for academic plagiarism in Iranian EFL Masters students' perspective. *The Iranian EFL Journal*, 9(6), 276-302.
- Krauss, S. E., Hamzah, A. H., & Idris, D. (2007). Adaptation of a Muslim Religiosity Scale for use with four different faith communities in Malaysia. *Review of Religious Research*, 49(1), 147-164.
- Le Ha, P. (2004). University classrooms in Vietnam: Contesting the stereotypes. *ELT Journal*, 58(1), 50-57.
- Liu, D. (2005). Plagiarism in ESOL students: Is cultural conditioning truly the major culprit?. *ELT Journal*, 59(3), 234-241.
- Madaan, D., & Chakravarty, R. (2017). Awareness towards plagiarism among post graduate students: A case study of Dav College sector-10, Chandigarh. *Library Progress (International)*, 37(2), 202-212.
- Mahdavi-Zafarghandi, A., Khoshroo, F., & Barkat, B. (2012). An investigation of Iranian EFL Masters students' perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2), 69-85.
- Masic, I. (2019). Plagiarism and how to avoid it. In M. Shoja, A. Arynychyna, M. Loukas, A. V. D'Antoni, S. M. Buerger, M. Karl, & R. Sh. Tubbs (Eds.), *A guide to the scientific career: Virtues, communication, research and academic writing*, (pp.163-177). New Jersey: Wiley.
- Mason, P. R. (2009). Plagiarism in scientific publications. *The Journal of Infection in Developing Countries*, 3(1), 001-004.
- Michaels, J. W., & Miethe, T. (1989). Applying theories of deviance to academic cheating. *Social Science Quarterly*, 70(4), 872-885.
- Nushi, M., & Firoozkahi, A. H. (2017). Plagiarism policies in Iranian university TEFL teachers' syllabuses: An exploratory study. *International Journal for Educational Integrity*, 13(1), 12.
- Pecorari, D. (1998). Process citing: Avoiding plagiarism in student writing. *The Japanese Learner*, 16(2), 12-15.
- Pecorari, D. (2015). Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case? *Journal of Second Language Writing*, 30, 94-99.
- Perrin, R. D. (2000). Religiosity and honesty: Continuing the search for the consequential dimension. *Review of Religious Research*, 73(3), 534-544.
- Pruckner, G. J., & Sausgruber, R. (2013). Honesty on the streets: A field study on newspaper purchasing. *Journal of the European Economic Association*, 11(3),
- Pupovac, V., & Fanelli, D. (2015). Scientists admitting to plagiarism: A meta-analysis of surveys. *Science and Engineering Ethics*, 21(5), 1331-1352.
- Randolph-Seng, B., & Nielsen, M. E. (2007). Honesty: One effect of primed religious representations. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 17(2), 303-315.

- Rettinger, D. A., & Jordan, A. E. (2005). The relations among religion, motivation, and college cheating: A natural experiment. *Ethics and Behavior*, 15(2), 107-129.
- Rezanejad, A., & Rezaei, S. (2013). Academic dishonesty at universities: The case of plagiarism among Iranian language students. *Journal of Academic Ethics*, 11(4), 275-295.
- Riasati, M., & Rahimi, F. (2013). Why do Iranian postgraduate students plagiarize? A qualitative investigation. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 14(3), 309-317.
- Sarlauskiene, L., & Stabbings, L. (2014). Understanding of plagiarism by the students in
- Sierles, F., & Hendrickx, I. (1980). Cheating in medical school. *Academic Medicine*, 55(2), 124-5.
- Smith, C. P., Ryan, E. R., & Diggins, D. R. (1972). Moral decision making: Cheating on examinations. *Journal of Personality*, 40(3), 640-660.
- Sowden, C. (2005). Plagiarism and the culture of multilingual students in higher education abroad. *ELT Journal*, 59(3), 226-233.
- Stone, R. (2016, September 16). In Iran, a shady market for papers flourishes. *Science*, 353(6305), 1169. Retrieved from <https://science.sciencemag.org/content/353/6305/1197>.
- Sutherland-Smith, W. (2018). Is student plagiarism still a serious problem in universities today? In D. Pecorari & P. Shaw (Eds.), *Student plagiarism in higher education* (pp. 47-61). Routledge: London.
- Tayraukham, S. (2009). Academic ethics in research methodology. *The Social Sciences*, 4(6), 573-577.
- Todd, E. S. (1997). Supervising overseas students: problem or opportunity. In D. McNamara & R. Harris (Eds.), *Overseas students in higher education: Issues in teaching and learning* (pp. 173-186). London: Routledge.
- Ullah Khan, I., Khalid, A., Anwer Hasnain, S., Ullah, S., & Ali, N. (2019). The impact of religiosity and spirituality on academic dishonesty of students in Pakistan. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 8(3), 381-398.
- Ward, D. A., & Beck, W. L. (1990). Gender and dishonesty. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 333-339.
- Wheeler, G. (2009). Plagiarism in the Japanese universities: Truly a cultural matter?. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 17-29.
- Yang, W. (2014). *A quantitative study of ESL/EFL students' understanding of plagiarism* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Yasami, Z., & Yarmohammadi, L. (2014). Iranian postgraduate students' perception of plagiarism. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 2(6), 49-63.

پیوست

جدول ۱. میزان درک و آگاهی دانشجویان از جدی بودن و شدت اشکال متعدد سرقت علمی

ردیف	اهمیت و جدی بودن انواع سرقت علمی	سرقت علمی نسبت	سرقت علمی جزئی است.	سرقت علمی متوسط است.	سرقت علمی فراوانی
1	چپل کردن و دست بردن در لیست منابع و ساخت	۹	۵,۲	۲۶	۹۸
2	چپل کردن و دست بردن در داده ها و ارقام و آمار	۱۵	۸,۲	۱۰	۱۱۷
3	تفسیر یا کپی جملات از منابع مکتوب بدون استناد و ارجاع به آن	۹	۵,۲	۱۶	۱۱۳
4	تفسیر یا کپی جملات از منابع الکترونیک (مثل اینترنت) بدون استناد و ارجاع	۱۰	۵,۸	۹,۲	۱۰۳
5	خرید مقاله یا پایان نامه از اینترنت، دفاتر مقاله و پایان نامه نویسی و تحویل آن به استاد	۱۵	۸,۲	۱۰	۱۲۰
6	کپی نمودن عین جملات یا مونتاژ نمودن پاراگرافها از منابع گوناگون، بدون اشاره به مآخذ آنها	۶	۳,۵	۸	۱۳۲
7	تحویل کاری که توسط دیگران انجام شده است به عنوان کار شخصی	۷	۴	۷	۱۳۴
8	اقتباس و بازنویسی نزدیک افکار و الفاظ نویسنده ی دیگر	۲۳	۱۳,۳	۳۰	۳۱,۳
9	تأثیر و همسانی در بیان اندیشه ها و شباهت های ساختاری و واژگانی در نوشتار	۳۱	۱۷,۹	۲۷	۳۷,۶
10	انتساب ایده ها، نظریات، فرآیندها، نتیجه ها یا کلمه های دیگران به خود، بدون ارجاع مناسب و یا نیت ارائه به عنوان کار خویش	۹	۵,۲	۹	۱۲۹
11	استفاده یا تقلید از زبان، فکر و یا نوشته نویسنده دیگر و ارائه آن به نام خویش	۱۰	۵,۸	۱۵	۱۱۸
12	استفاده از کار شخص دیگر به شکل کلمات فرآورده ها و یا نظریات برای نفع شخصی، بدون ارجاع به کار اولیه	۸	۴,۶	۱۳	۱۲۱
13	ترجمه ی کلی یا پستی از آثار دیگران بدون کسب اجازه از میزبان ذریعۀ و معرفی آن به عنوان یک پژوهش اصلی علمی	۹	۵,۲	۹	۱۲۸
14	پرداختن اصل یک مقاله و ثبت آن به نام خود در مجل دیگر مانند ترجمه یک مقاله ISI و چاپ آن در مجلات علمی داخلی	۹	۵,۲	۵	۱۴۵
15	ارائه مقاله چاپ شده دیگران در سمینارهای داخلی یا خارج کشور	۱۱	۶,۴	۴	۱۳,۳
16	کپی کردن پارچوب و ساختار نوشتاری نویسنده دیگر	۱۹	۱۱	۴۶	۲۸,۳
17	کنجاندن نام فرد یا افرادی در لیست نویسندگان به عنوان نویسنده همکار بدون نقش علمی، تنها به نام او در نگارش و انجام کار	۱۹	۱۱	۲۱	۲۰,۸
18	ترجمه مجدد یک اثر به زبان مبدأ بدون استناد و ارجاع، مثلا ترجمه مجدد کتاب یا مقاله ایی از فارسی به انگلیسی بدون ارجاع و استناد، (دیوان اصلی و اولیه نیز انگلیسی بوده است.)	۱۰	۵,۸	۱۱	۲۳,۱
19	پرداخت یا دریافت پول به ناز دیگران جهت انجام کار و پروژه یا نگارش مقاله و پایان نامه و تحویل این کار به عنوان کار شخصی	۲۱	۱۲,۱	۱۰	۱۹,۷
20	استفاده از متن چندین منبع و ترکیب و ادغام و تصحیح آنها بدون استناد و ارجاع	۱۱	۶,۴	۱۸	۲۴,۹
21	تحویل کار گروهی و جمعی به عنوان کار فردی	۹	۵,۲	۱۶	۱۹,۱
22	اقتباس و بازنویسی الفاظ دیگران و به هم دوختن آنها با جایگزین سازی مترادف و متضادها و تعبیرات جزئی در ساختار کار اصلی بدون ارجاع و استناد	۷	۴	۲۷	۳۰,۶
23	استفاده مجدد یا چاپ مجدد یا همزمان یک مقاله در چند مجله	۳۶	۱۵	۲۸	۲۰,۸
24	استفاده از داده ها و مقالات و کارهای قبلی خود بدون ارجاع و استناد	۲۲	۱۲,۷	۲۱	۲۷,۷
25	تقسیم کردن یک کار کلی مثل پایان نامه یا کارهای کوچکتر و استفاده از داده های یکسان یا هدف استخراج مقالات بیشتر در حالیکه امکان چاپ یک کار کلی وجود داشته باشد بدون اشاره و اطلاع رسانی موضوع به سرپرست	۲۵	۱۴,۵	۴۲	۲۵,۴

درباره نویسندگان

ناصر نوری دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی است. زمینه‌های پژوهش ایشان آموزش چندزبانه، تنوع‌زبانی و انگلیسی با اهداف ویژه است.

عباسعلی زارعی مومنی دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی است و زمینه‌های پژوهش ایشان فراگیری واژگان، اصطلاحات و هم‌نشین‌هاست.

رجب اسفندیاری استادیار زبان‌شناسی کاربردی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی است و زمینه‌های پژوهش ایشان سنجش زبان، انگلیسی با اهداف ویژه و طراحی و اعتبارسنجی آزمون‌های زبان است.

On the Relationship between Cultural and Religious Beliefs and the Perception of the Seriousness of Plagiarism among English Postgraduate Students at Iranian Universities

Naser Nouri

Department of English Language, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Abbas Ali Zarei ¹

Department of English Language, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Rajab Esfandiari

Department of English Language, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Received: 31 May 2020

Accepted: 6 August 2020

Abstract

This study examines the level of familiarity with instances of plagiarism among postgraduate students of English language programs at Iranian universities and its relationship with religiosity. The paucity of research on the relationship between culture and religiosity, and plagiarism in Iran justifies this study. Participants included 173 MA and PhD students in English language teaching, English literature, and English translation selected through convenience sampling. The participants voluntarily agreed to respond to the researcher-made questionnaire. The findings showed that the rate of familiarity with various instances of plagiarism among students is high. The two-way analysis of variance showed that religiosity does not make a significant difference in the degree of familiarity and perception of the seriousness of the various instances of plagiarism between male and female students. In addition, the effect of religion on familiarity with plagiarism was not significantly different between MA and PhD students. These findings can have theoretical and practical implications for postgraduate English language learners, academicians, and researchers.

Keywords: Plagiarism; Religiosity; Culture; Postgraduate Students; Iranian Universities

1. Corresponding Author. Email: a.zarei@hum.ikiu.ac.ir

Trends in Naming Men and Women of Four Generations in Iran: A Sociolinguistic Study

Bahman Zandi¹

Department of Linguistics, Payame Noor Univesity, Tehran, Iran

Elahe vasegh

Department of Linguistics, Payame Noor Univesity, Tehran, Iran

Received: 3 July 2020

Accepted: 25 August 2020

Abstract

In this article, the evolution of naming in four generations in one of the governmental organizations in Tehran has been studied and analyzed. Accordingly, 3108 names of those born in the 1300s were collected through the kinship tree. These names were collected in three groups of identities, including religious, national and transnational identities. In addition, since some of the names could not be classified in any of the mentioned groups, the fourth group considered neutral to classify these people. The data obtained in each identity group were analyzed in general and examined based on the gender of individuals using descriptive statistics and inferential statistics. The results show that the names that derived from religious identity have the highest frequency and then come the national, neutral, and transnational names, respectively. The analysis of the evolution of names shows that in the fourth generation, national names were growing, but religious names were declining, and the tendency to use transnational names, which was very negligible in the first generations, increased in later generations. On the other hand, there are names with national and neutral identities that have subcategories of ancient names, celebrities, nature, and concepts, and the results show that old letters have increased in both men and women. However, the conceptual category has a downward trend in men but a growing trend in women.

Keywords: Social Linguistics; Naming, Identity, Gender

1. Corresponding Author. Email: zandi@pnu.ac.ir

Home Culture Attachment of Iranian English Language Students Studying at Universities and Institutes

Saba Hasanzadeh

Department of English Language and Literature, Alzahra University, Tehran, Iran

Elaheh Sotoudehnama ¹

Department of English Language and Literature, Alzahra University, Tehran, Iran

Seyyede Fahimeh Parsaiyan

Department of English Language and Literature, Alzahra University, Tehran, Iran

Received: 3 May 2020

Accepted: 18 July 2020

Abstract

The aim of the current study is to investigate if teaching English as a foreign language makes learners lose or decrease their home cultural values, or it helps them enrich their cultural values. This mixed-methods study was conducted in two different contexts, University and Language Institute in Gorgan, Iran. For this purpose, a questionnaire of Home Culture Attachment Scale was given to 50 English language university students and 50 language learners of the institute. Moreover, a semi-structured interview was conducted with 10 participants from each group. Data collected from the quantitative and qualitative stages were analyzed using multivariate analysis of variance and thematic analysis, respectively. The findings of the quantitative stage show significant differences between university students and learners of the institute in terms of religious, Western and Iranian attachment. In addition, six themes were identified in the qualitative section, including identity, definition of culture, Iranian attachment, religious attachment, Western attachment and artistic attachment. This study shows that those who deal with English is at risk of losing or decreasing their home cultural values, and teachers in particular need to be more aware of this crucial matter.

Keywords: Culture; English as a Foreign Language; Culture Detachment; Home Culture Attachment

1. Corresponding Author. Email: esotoude@alzahra.ac.ir

A Critical Evaluation of *Vision 3*: Rights Analysis and Culture in the Spotlight

Hassan Soodmand Afshar ¹

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

Alireza Sohrabi

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

Received: 22 March 2020

Accepted: 2 May 2020

Abstract

This study critically evaluated the newly published Iranian twelfth-grade English textbook, *Vision 3*, with a focus on ‘rights analysis’ and ‘culture’ adopting a mixed-methods design. To this end, 200 Iranian school English teachers and 200 twelfth-grade students were selected nation-wide from various Iranian high schools based on convenience sampling. The participants (both male and female) completed a validated 56-item researcher-made questionnaire both online and in the paper format. Moreover, 15 teachers and 15 students, whose informed consent was obtained, attended a semi-structured interview voluntarily. The participants’ rights and needs as well as the cultural aspects of the book were also analyzed subjectively by the researchers. The results of the descriptive statistics of the questionnaire and the content analysis of the interviews showed that despite the authors’ claim that the book enjoyed a mainly communicative approach in its design and preparation, the *Vision 3* package has serious shortcomings, including failure to take into account the students’ needs, the negligence of the rights of the teachers and students in the process of designing and compiling the book, following a producer-consumer attitude in developing the materials, ignoring the equal distribution of power, and pursuing an extreme localization and Iranianization of the target language culture. Therefore, it is recommended that policymakers consider both teachers and students’ viewpoints to overcome these drawbacks in future editions of the book.

Keywords: Vision 3; Rights Analysis; Culture; Localization; School English Teachers and Students

1. Corresponding Author. Email: soodmand@basu.ac.ir

A Sociological Study of Cultuling of “Certificate Admiration” and its Discoursal Function in Persian

Faezeh Pouryazdanpanah Kermani ¹

**Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad,
Mashhad, Iran**

Received: 3 August 2020

Accepted: 22 September 2020

Abstract

Obtaining academic certificates has become important in societies, which, at times, is known as “certificate admiration” in our society. In defining certificate admiration, which is a derivative, compound word, it should be noted that the importance of university education has made many people consider certificates as an advantage for a person to achieve their desired goals, including promoting their career and social status. Obtaining a degree can facilitate marriage and guarantee the happiness of the people around us, including parents. Beyond a shadow of a doubt, degrees and skills are of paramount importance in choosing a job. The present inquiry attempts to examine and analyze mainstream discourses, which are rooted in Persian culture and are associated with certificate admiration among individuals of different ages; hence, the concept of “Cultuling” is introduced here. This coined term consists of language and culture, i.e., “culture in language”, representing people’s culture and the science relevant to its study is called “Culturology of Language”. Following the existing studies on “Cultuling”, the present study draws on Hymes’ SPEAKING model. Simply put, attempts were made to analyze cultuling of certificate admiration in Persian language discourses in the framework of the Hymes’ model. For this purpose, 150 conversations belonging to individuals were examined and explored according to their economic status, age, education, and their employment status. The conversations took place in public and private places and formal and informal settings. The corpus was gathered from 95 female and 55 males and representatives from Khorasan Razavi (Mashhad, Neishabur, Sabzevar), Golestan (Gorgan), South Khorasan (Tabas), Kerman (Sirjan), East Azarbaijan (Tabriz) and Tehran (Pakdasht) provinces. The majority of the participants were from Mashhad and associated cities and a handful of the participants were from other provinces. The results showed that individuals in Persian culture are engaged in conversation with people on certificate admiration so as to follow these purposes, among other things, gaining knowledge, competing, showing off, gaining social status and a better job, and being respected and approved by people. It seems that there is often a confrontation between a degree and a skill, but both are complementary in the end. Therefore, in a healthy culture, both concepts can positively contribute to the individual’s success. The two should be valued and used together to promote healthy thinking, generate better ideas, and lead a life with more awareness.

Keywords: Cultuling; Certificate Admiration; Skills; Hymes’ Speaking Model

1. Corresponding Author. Email: Faeze.pouryazdan@gmail.com

The Cultuling of "Insult" in *My Uncle Napoleon* and English Equivalents: A Corpus-Based Study

Masoumeh Mehrbi¹

**Department of Linguistics and TEFL, Ayatollah Boroujerdi University, Boroujerd.
Iran**

Behrooz Mahmoodi Bakhtiari

Department of Performing Art, Fine Art, Tehran University, Tehran, Iran

Received: 23 March 2020

Accepted: 23 May 2020

Abstract

Given the significance of cultural considerations and cultural categories in determining appropriate translation equivalents, this paper discusses the cultuling of 'insult' based on Iraj Pezeshkzad's *My Uncle Napoleon* translated by Dick Davis into English and the original Persian version of the novel where there can be found so many linguistic segments containing or conveying insulting connotations. Cultuling refers to those pieces of language which are the manifestation of cultural concepts since language is the representation of culture, and it is also bounded by culture. The investigation of insults just like cursing and swearing are common issues in language and culture, especially when considered in two languages. That is the real motive for conducting the present inquiry, and more importantly, perfect translation needs cultural knowledge. As for the research methodology, Del Hymes's (1967) SPEAKING model as a discourse/ qualitative method as well as frequency effects as the quantitative method were employed. Applying this methodology, the speakers' motivation for the use of insults is found in this culture. Moreover, the cultural differences leading to and manifested in linguistic differences are discussed. Meanwhile, strategies for appropriate equivalents were laid out. The results are of use and value for the entrenchment of the cognitive-cultural views of translation studies as well as socio-cultural studies of linguistic issues. The data analysis shows that these insults form around the pivotal centers of animals, body part, human characteristics, personality traits, human behavior, dignity, honor, reputation, originality and dependence to family. The results show that sexual(nāmūsi) insults are more frequent for which the cultural explanations were offered.

Keywords: Culture; Translation; Cultuling; Hymes; *My Uncle Napoleon*

1. Corresponding Author. Email: m.mehrabi@abru.ac.ir

A Comparative Review of “Cultuling” Studies

Ali Derakhshan ¹

Department of English Language and Literature, Golestan University, Gorgan, Iran

Received: 18 August 2020

Accepted: 20 September 2020

Abstract

The interconnectedness of language and culture has attracted the attention of scholars in philosophy, sociology, anthropology, linguistics, and applied linguistics. In this regard, inspired by the ideas of Halliday (1975, 1994), Vygotsky (1978, 1986), and Sapir and Whorf (1956), which imply the relationship among culture, thought, and language, Pishghadam (2013) introduced the concept of “Cultuling”. He postulated that investigating and identifying the cultulings of each society not only can pave the way for the faster detection of right and wrong cultural behaviors but also can facilitate the cultural reforms which lead to linguistic excellence and “Euculturing”. Due to the prime importance of identifying and investigating cultulings, several studies have analyzed them; nonetheless, no systematic research has been conducted to synthesize the cultuling studies. Therefore, in the present study, the theoretical frameworks, the corpora, and the findings of all cultuling studies were scrutinized. The results suggest that the majority of cultuling studies have embarked on the data by reviewing the linguistic structures and expressions that occur in natural situations and have used the Hymes’s (1967) SPEAKING model to analyze these expressions. The findings also indicate that few studies have analyzed textual cultulings. Moreover, no empirical study has been conducted to evaluate textbooks based on cultulings. Finally, based on the results and findings of this review, some avenues for future studies are provided.

Keywords: Culture; Cultuling; Hymes’s SPEAKING Model; Cultuling Analysis; Euculturing

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

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

A Comparative Review of “<i>Cultuling</i>” Studies	1
Ali Derakhshan	
The Cultuling of "Insult" in My <i>Uncle Napoleon</i> and English Equivalents: A Corpus-Based Study	2
Masoumeh Mehrbi	
Behrooz Mahmoodi Bakhtiari	
A Sociological Study of Cultuling of “Certificate Admiration” and its Discoursal Function in Persian	3
Faezeh Pouryazdanpanah Kermani	
A Critical Evaluation of <i>Vision 3</i>: Rights Analysis and Culture in the Spotlight	4
Hassan Soodmand Afshar	
Alireza Sohrabi	
Home Culture Attachment of Iranian English Language Students Studying at Universities and Institutes	5
Saba Hasanzadeh	
Elaheh Sotoudehnama	
Seyyedeh Fahimeh Parsaiyan	
Trends in Naming Men and Women of Four Generations in Iran: A Sociolinguistic Study	6
Bahman Zandi	
Elahe vasegh	
On the Relationship between Cultural and Religious Beliefs and the Perception of the Seriousness of Plagiarism among English Postgraduate Students at Iranian Universities	7
Naser Nouri	
Abbas Ali Zarei	
Rajab Esfandiari	

ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 53, Issue 4 (Winter 2020-2021)

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

Profesor in TEFL, Macquarie University, Australia

Persian Editor:

Abdullah Nowruzy

English Editor:

Dr. Saeed Ameri

Coordinator:

Zahra Baniasad

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



Journal of

Language and Translation Studies

- A Comparative Review of “*Cultuling*” Studies 1
Ali Derakhshan
- The Cultuling of “Insult” in My *Uncle Napoleon* and English Equivalents: A Corpus-Based Study 2
Masoumeh Mehrbi - Behrooz Mahmoodi Bakhtiari
- A Sociological Study of Cultuling of “Certificate Admiration” and its Discoursal Function in Persian 3
Faezeh Pouryazdanpanah Kermani
- A Critical Evaluation of *Vision 3*: Rights Analysis and Culture in the Spotlight..... 4
Hassan Soodmand Afshar - Alireza Sohrabi
- Home Culture Attachment of Iranian English Language Students Studying at Universities and Institutes..... 5
Saba Hasanzadeh - Elaheh Sotoudehnama - Seyyedeh Fahimeh Parsaiyan
- Trends in Naming Men and Women of Four Generations in Iran: A Sociolinguistic Study 6
Bahman Zandi - Elahe vasegh
- On the Relationship between Cultural and Religious Beliefs and the Perception of the Seriousness of Plagiarism among English Postgraduate Students at Iranian Universities 7
Naser Nouri - Abbas Ali Zarei - Rajab Esfandiari

p-ISSN: 2228-5202

e-ISSN: 2383-2878

Volume 53, Issue 4 (Winter 2020-2021)