



مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

- درآمدی بر جایگاه و وضعیت توصیف شفاهی در ایران..... ۱
مسعود خوش سلیقه - شیلان شفیعی
- واکاوی کاربرد آرایه‌های «علم بدیع» در زبان‌های فارسی و انگلیسی با رویکرد تطبیقی..... ۳۱
میثم ابراهیمی - مهیار علوی‌مقدم - محمد داودی
- ساموئل بکت و ظهور شیء‌گرایی: هستی‌شناسی شیء‌گرا در نمایشنامه بازی بدون کلام ۱..... ۶۱
شهریار منصوری
- آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد..... ۸۹
زهرا جهانی - شیما ابراهیمی - سمیرا بامشکی
- جستاری در تأثیر کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری زبان دوم با در نظر گرفتن نقش میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی
شنیداری به روش تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه..... ۱۲۳
محمدحسن رزمی - علی‌اکبر جباری
- بررسی اعتبار پیش‌بینی عملکرد دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان در دو تمرین ترجمه شفاهی با توجه به مهارت درک
شنیداری، هوش هیجانی و خودکارآمدی..... ۱۵۳
سیما فردوسی
- بررسی تطبیقی ابزارهای انسجام در «سوره مؤمل» و ترجمه آن از موسوی گرمارودی بر پایه نظریه انسجام متن هلیدی و
حسین..... ۱۷۵
عزت ملایبراهیمی - زهرا رضایی

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و چهارم، شماره دوم، تابستان ۱۴۰۰

دوره پنجاه و چهارم، شماره دوم (تابستان ۱۴۰۰)

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



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سرمدیر: دکتر رضا پیش قدم

مدیر اجرایی: دکتر شیما ابراهیمی

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)	دکتر شهرزاد سیف (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه لاول، کانادا)
دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز، ایران)	دکتر محمدرضا فارسین (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)	دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، ایران)
دکتر رضا پیش قدم (استاد روان‌شناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)	دکتر ادوین گنتزور (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، آمریکا)
دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران)	دکتر حسین نساجی (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه ویکتوریا، کانادا)
دکتر مسعود خوش سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)	
دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مکزکواری، استرالیا)	

ویراستار فارسی: اکبر حیدریان

حروف نگاری و صفحه‌آرایی: الله تجویدی

شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

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

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

بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک‌شماره)

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 منطقه‌ای علوم و تکنولوژی شیراز نمایه می‌شود.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و چهارم، شماره دوم

تابستان ۱۴۰۰

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۴۰۰)

این نشریه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

فهرست مقالات

صفحه		
۳۰-۱	مسعود خوش سلیقه شیلان شفيعی	درآمدی بر جایگاه و وضعیت توصیف شفاهی در ایران
۵۹-۳۱	میثم ابراهیمی مهیار علوی مقدم محمد داودی	واکاوی کاربرد آرایه‌های «علم بدیع» در زبان‌های فارسی و انگلیسی با رویکرد تطبیقی
۸۸-۶۱	شهریار منصوری	ساموئل بکت و ظهور شیء‌گرایی: هستی‌شناسی شیء‌گرا در نمایشنامه بازی بدون کلام ۱
۱۲۲-۸۹	زهره جهانی شیما ابراهیمی سمیرا بامشکی	آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد
۱۵۱-۱۲۳	محمدحسن رزمی علی‌اکبر جباری	جستاری در تأثیر کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری زبان دوم با در نظر گرفتن نقش میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری به روش تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه
۱۷۴-۱۵۳	سیما فردوسی	بررسی اعتبار پیش‌بینی عملکرد دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان در دو تمرین ترجمه شفاهی با توجه به مهارت درک شنیداری، هوش هیجانی و خودکارآمدی
۱۹۹-۱۷۵	عزت ملّا ابراهیمی زهره رضایی	بررسی تطبیقی ابزارهای انسجام در «سورة مَزْمَل» و ترجمه آن از موسوی گرمارودی بر پایه نظریه انسجام متن هلیدی و حسن

درآمدی بر جایگاه و وضعیت توصیف شفاهی در ایران

مسعود خوش سلیقه (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
شیلان شفیعی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

چکیده

بررسی مطالعات اخیر در حوزه ترجمه دیداری شنیداری حاکی از آن است که پژوهش درباره توصیف شفاهی به عنوان یکی از خدمات توانمندسازی و دسترسی آسان به رسانه برای افراد کم/نابینا در بسیاری از نقاط جهان به طور قابل توجهی افزایش یافته است، ولی این حوزه نوپا در ایران مراحل بسیار اولیه توسعه و شکل گیری را طی می کند. هدف این نوشتار، بررسی و معرفی این حوزه و ویژگی ها و ملاحظات مهم در تولید آن در دنیا و همچنین بررسی وضعیت کنونی و اقدامات اولیه انجام شده در ایران است. از این رو، با رویکردی اکتشافی از طریق تحلیل اسناد مربوط و همچنین مصاحبه نیمه ساختاریافته با فعالان حوزه توصیف شفاهی در ایران، شناختی نسبی در این زمینه به دست آمد و یافته های به دست آمده در شش دسته طبقه بندی و تشریح گردید. یافته ها نشان داد که بیشترین میزان تولید توصیف شفاهی به ترتیب به رادیو و یک گروه مستقل غیردولتی (سویا) اختصاص دارد و سیما به عنوان رسانه ای تأثیرگذار، هیچ اقدامی در این زمینه انجام نداده است. به علاوه، تولید توصیف شفاهی در رادیو به فیلم های بلند سینمایی ایرانی محدود شده، در حالی که در گروه خصوصی «سویا»، تولیدات توصیف شفاهی از تنوع بیشتری برخوردار است. در پایان، بر اساس موضوعات تشریح شده و یافته ها، پیشنهادهایی برای پژوهش های آتی در این حوزه ارائه شد.

کلیدواژه ها: توصیف شفاهی، ترجمه دیداری شنیداری، دسترسی آسان، مخاطب

کم/نابینا

* نویسنده مسئول shilan.shafiei@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۸

۱. مقدمه

دسترسی آسان^۱ به عنوان یکی از اصول هشت گانه کنوانسیون حقوق بشر با نیازهای خاص، دولت‌ها را ملزم به فراهم کردن خدمات یکسان برای همه افراد جامعه می‌نماید (مک‌کالم^۲، ۲۰۱۲). دسترسی آسان به رسانه به عنوان یکی از نمودهای دسترسی آسان، یکی از حوزه‌های پژوهشی است که به نظریه‌ها، فنون، فناوری‌ها و ابزارهای دسترسی به تولیدات و محیط‌های چندرسانه‌ای برای افرادی که توانایی دسترسی آسان به این محصولات را ندارند، می‌پردازد (گرکو^۳، ۲۰۱۶). دسترسی آسان به رسانه، در حوزه ترجمه دیداری شنیداری، به معنای اقداماتی است که در جهت تضمین دسترسی آسان و یکسان به رسانه‌های دیداری شنیداری برای تمام کاربران انجام می‌گیرد (دیاز-سیتاس، اُرو و رمائل^۴، ۲۰۰۷). امروزه در حوزه دسترسی آسان به رسانه، تمرکز اصلی بر فراهم نمودن خدمات و محصولات فرهنگی به صورت فراگیر برای کاربران مختلف، به ویژه افراد با نیازهای خاص است (بوگوتسکی و دکرت^۵، ۲۰۲۰). در گذشته، سازمان‌های دولتی و غیردولتی بیشتر به دنبال تأمین امنیت و اشتغال برای نابینایان در جامعه بودند تا ارتقای دسترسی آسان آنها به رسانه؛ اما در سال‌های اخیر، استفاده از توصیف شفاهی^۶ به عنوان یکی از شیوه‌های دسترسی آسان به رسانه برای نابینایان توجه بسیاری از محققان، سیاست‌گذاران، سازمان‌های دولتی، نهادهای فرهنگی، انجمن‌های کاربران و مخاطبان هدف را جلب کرده و مفاهیم «فرهنگ در دسترس»^۷ و «جامعه فراگیر»^۸ در دو سطح بررسی‌های علمی در دانشگاه و توزیع در سطح جامعه، جلب توجه کرده است (یانکووسکا، میلتنس و فرایر^۹،

1. accessibility

2. McCalum

3. Greco

4. Díaz- Cintas, Orero, & Remael

5. Bogucki & Deckert

6. audio description (AD)

7. accessible culture

8. inclusive society

9. Jankowska, Milc, & Fryer

۲۰۱۷). روش‌های دسترسی آسان به تولیدات چندرسانه‌ای ازجمله «توصیف شفاهی»، «زیرنویس» برای کم/ناشنوایان و «زبان اشاره» در سال‌های گذشته به‌عنوان شیوه‌های متنوع ترجمه دیداری‌شنیداری مطرح بوده‌اند. به‌علاوه، استفاده از «زیرنویس شفاهی»^۱ در کشورهایی که حجم بالایی از فیلم‌های خارجی با زیرنویس نمایش داده می‌شوند، با هدف افزایش سطح دسترسی آسان کم/نابینایان متداول است (دiaz-سیتاس و آندرمَن^۲، ۲۰۰۹).

تکوین و تکامل توصیف شفاهی به‌مثابه فعالیت حرفه‌ای در دنیا و رشد پژوهش‌های مرتبط با آن در حوزه ترجمه دیداری‌شنیداری، یکی از نمودهای عزم جامعه جهانی برای احقاق حق دسترسی آسان به رسانه برای مخاطبان کم/نابینا است. بر اساس برآوردهای رسمی در چند سال اخیر، نزدیک به سیصد میلیون نفر در سراسر جهان دچار اختلالات بینایی هستند که از این تعداد حدود ۳۵ میلیون نفر نابینا هستند (دی‌جووانی^۳، ۲۰۱۸) و ممکن است این آمار در سال‌های آینده با افزایش روبه‌رو شود. ازاین‌رو، دسترسی آسان کم/نابینایان به رسانه اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. بدون شک دسترسی آسان به رسانه نیازمند توجه به مؤلفه‌های گوناگونی ازجمله ایجاد استانداردهای مناسب بر اساس توانایی‌های مختلف کاربران، اختصاص بودجه و نیز آشنایی با رویکردهای مختلف این حوزه است. بر این اساس، این جستار که به نظر می‌رسد اولین مطالعه در حوزه توصیف شفاهی در کشور است با هدف جلب توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران رسانه کشور، به معرفی توصیف شفاهی به‌عنوان یکی از راهبردهای ترجمه دیداری‌شنیداری با هدف دسترسی آسان به رسانه برای کم/نابینایان در دنیا و با رویکردی اکتشافی به بررسی وضعیت کنونی این حوزه از لحاظ نظری و عملی در ایران می‌پردازد.

1. audio subtitling (AST)

2. Anderman

3. Di Giovanni

۲. پیشینه پژوهش

بخش پیشینه با تکیه بر ادبیات موجود به تبیین ماهیت توصیف شفاهی و معرفی مفاهیم اساسی و رویکردهای متنوع پژوهشی در این حوزه می‌پردازد.

۲.۱. توصیف شفاهی چیست؟

به لطف پیشرفت سریع فناوری، امروزه بیش‌ازپیش فرهنگ، اطلاعات و هنر از طریق محصولات دیداری‌شنیداری در دسترس افراد بیشتری از جامعه قرار می‌گیرد و این امر سبب شده است تا دسترسی آسان و کامل به محصولات دیداری‌شنیداری بیشتر مورد توجه قرار بگیرد (فرانکا^۱، ۲۰۱۶). اگرچه آغاز توصیف شفاهی مربوط به زمانی است که نابینایان متقاضی کمک‌های شنیداری درباره محیط اطراف خود از افراد بینا بودند، ظهور و به رسمیت شناختن توصیف شفاهی به‌عنوان موضوع پژوهشی، به اوایل قرن اخیر بازمی‌گردد. گرگوری فریژر^۲، پژوهشگر آمریکایی، اولین فردی بود که توصیف شفاهی تولیدات تلویزیونی را به‌عنوان موضوع پایان‌نامه کارشناسی ارشد مورد بررسی قرار داد (یانکوسکا، ۲۰۱۵).

باردینی^۳ (۲۰۲۰ الف)، توصیف شفاهی را تغییر از یک نظام نشانه‌شناختی (غیرکلامی تصویری) به نظام دیگری (کلامی شنیداری) تعریف می‌کند. این فعالیت از دیدگاه او نوعی ترجمه بینانسانه‌ای [استحاله]^۴ محسوب می‌شود که یاکوبسن^۵، آن را تفسیر نشانه‌های کلامی با استفاده از نظام نشانه‌های غیرکلامی می‌داند؛ اما از آنجایی که توصیف شفاهی شامل تفسیر کلامی نشانه‌های غیرکلامی است، برعکس مفهوم استحاله است. از این‌رو، دیاز-سیتاس (۲۰۰۷)، به نقل از باردینی، (۲۰۲۰ الف) معتقد است که باید طبقه‌بندی یاکوبسن بازنگری شود تا دیگر ابعاد مانند موارد

-
1. Franca
 2. Gregory Frazier
 3. Bardini
 4. transmutation
 5. Jakobson

دیداری شنیداری را نیز دربرگیرد. ماتامالا^۱ (۲۰۰۷) نیز توصیف شفاهی را فرایندی بینا نشانه‌ای می‌داند؛ تبدیل متن دیداری به متن شنیداری که ممکن است متن توصیف از قبل نوشته و ضبط شده باشد یا حتی به صورت زنده اجرا شود. استفاده از توصیف شفاهی، محدود به فیلم و سریال نبوده و می‌توان از آن با هدف دسترسی آسان به برنامه‌های زنده خبری، تئاتر، اپرا، رویدادهای ورزشی، نگارخانه‌ها و معرفی مکان‌های تفریحی و گردشگری مانند موزه‌ها استفاده کرد. از نظر پاکر^۲ (۱۹۹۶) مزایای توصیف شفاهی برای کم/نابینایان عبارت‌اند از: کسب دانش محیط دیداری، درک بهتر برنامه‌های تلویزیونی، احساس استقلال، تجربه ارتباط اجتماعی، تقویت حس برابری با دیگر افراد جامعه، تجربه لذت تماشای فیلم و کاهش تلاش افراد بینا در توضیح فیلم. این راهبرد، نه تنها، ابزاری کمکی برای مخاطبان کم/نابینا است، بلکه برای افرادی که به هر دلیلی دسترسی به محتوا ندارند، مفید است (پوژول^۳ و اررو، ۲۰۰۷). علاوه بر مخاطبان کم/نابینا، مهاجران برای یادگیری زبان کشور میزبان، کودکان برای کسب مهارت‌های زبانی و افراد مبتلا به اختلال کم‌توجهی بیش‌فعالی^۴ برای افزایش توانش زبانی و تمرکز می‌توانند از توصیف شفاهی استفاده نمایند (رمائل، روویرز و فرکاوترن^۵، ۲۰۱۵). توصیف شفاهی کتاب‌های مصور و برنامه‌های دیداری شنیداری با استفاده از واژگان و ترکیبات بدیع، موجب بالا رفتن میزان سواد کودکان کم/نابینا می‌شود. همچنین، توصیف وقایع و واکنش‌های عاطفی برنامه‌های دیداری شنیداری برای مبتلایان به اختلال کم‌توجهی بیش‌فعالی که معمولاً در درک عواطف و احساسات مشکل دارند، مفید خواهد بود. تماشای فیلم و سریال به زبان اصلی ابزار مهمی برای یادگیری تصادفی یا غیر تصادفی زبان خارجی محسوب می‌شود که به آن «یادگیری غیررسمی» گفته می‌شود (عامری و قدرتی، ۱۳۹۸). لذا، توصیف شفاهی برنامه‌های دیداری شنیداری می‌تواند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به

1. Matamala

2. Packer

3. Pujol

4. attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)

5. Reviers & Vercauteren

مهاجران در تقویت مهارت‌های گفتاری زبان جدید از قبیل سلاست، تلفظ صحیح، آهنگ کلام و همچنین یادگیری واژگان کمک نماید.

بااین‌همه، توصیف شفاهی نباید جایگزین یا مانع تلاش مخاطب برای تفسیر اشیاء یا ایجاد بار شناختی اضافی برای پردازش اطلاعات شود، در عوض باید به‌عنوان راهبردی کمکی تلقی شود که موجب افزایش قدرت مشاهده کاربر می‌شود (اسنایدر^۱، ۲۰۱۴). براون^۲ (۲۰۰۸) معتقد است که وجه دیداری به دلیل اینکه اطلاعات را به شیوه‌ای امپرسیونیستی^۳ انتقال می‌دهد، همه عناصر را هم‌زمان و بدون ایجاد بار اضافی در دسترس مخاطب قرار می‌دهد، اما وجه گفتاری به دلیل ماهیت پی‌درپی نیازمند پردازش کامل‌تر اطلاعات است و در نتیجه، تلاش شناختی بیشتری می‌طلبد. البته در هر صورت، ارتباط تنگاتنگی بین دو وجه دیداری و شنیداری برقرار است و همان‌طور که سیفرت^۴ (۲۰۱۵)، به نقل از راموس کارو^۵، ۲۰۱۵) با استناد به نظریه «طرح‌واره»^۶ بیان می‌کند، توصیف شفاهی تصاویری خلق می‌کند شبیه آنچه دیدن فیلم در مخاطب ایجاد می‌کند.

۲.۲. توانش توصیف شفاهی

با وجود گسترش توصیف شفاهی در دنیا، هنوز این فعالیت با چالش‌های زیادی روبه‌رو است. یکی از این چالش‌ها، توانش‌های مورد نیاز توصیف‌کنندگان شفاهی است؛ چراکه توضیح جامع و کاملی از مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای این افراد وجود ندارد و پژوهشگران زیادی خواستار ارائه مجموعه‌ای از ویژگی‌های حرفه‌ای از توصیف‌کنندگان بوده‌اند (اررو، ۲۰۰۵؛ رمائل و فرکاوترن، ۲۰۰۷، ماتامالا و اررو، ۲۰۰۷). اگرچه این خلأ با انجام پروژه «آدلب»^۷ که سه سال به طول انجامید و با هدف

1. Snyder

2. Braun

3. impressionistic

4. Seiffert

5. Ramos Caro

6. schema theory

7. ADLAB

ایجاد استانداردهای معتبر و یکدست برای نحوه ارائه توصیف شفاهی با حمایت مالی اتحادیه اروپا انجام شد تا حدودی مرتفع شده است، هنوز توصیف شفاهی بر اساس فرضیه‌ها و دستورالعمل‌های قراردادی آموزش داده می‌شود. نتایج پروژه «آدلب» حاکی از آن است که توصیف‌کنندگان شفاهی موفق، افرادی حرفه‌ای و آموزش‌دیده‌اند که دانش گسترده‌ای درباره دستورالعمل‌ها و استانداردهای توصیف شفاهی دارند و به‌ترتیب با مسائل زبان و زبان‌شناسی، دسترسی آسان به رسانه، فیلم‌نامه‌نویسی، متون دیداری-شنیداری و چندرسانه‌ای آشنا بوده‌اند (ادل، ۲۰۱۷). دیاز-سیتاس (۲۰۰۷)، به نقل از باردینی، ۲۰۲۰ الف) توانش‌های مورد نیاز توصیف‌کنندگان شفاهی را بررسی و طبقه‌بندی کرده است؛ این توانش‌ها مشابه توانش‌های مطرح در مدل توانش ترجمه‌ای «پکت»^۱ است. همچنین، مهارت در ترجمه و آشنایی با ابعاد نظری و عملی فرایند ترجمه بینا‌شنانه‌ای و راهکارهای ترجمه نیز می‌تواند از مهارت‌های مورد نیاز توصیف‌کنندگان شفاهی باشد (اودو و فلس^۲، ۲۰۱۰). کسب دانش در خصوص زیرنویس‌گذاری و تجهیزات صدابرداری و تصویربرداری و آگاهی نسبت به زبان فیلم و فنون و ساختارهای روایت نیز به توصیف‌کننده در تصمیم‌گیری برای انتخاب عناصر دیداری برای توصیف کمک می‌کند (دیاز-سیتاس، ۲۰۰۷، به نقل از راموس کارو، ۲۰۱۵). تصور این است که توانایی توصیف پدیده‌ها تنها مهارتی است که توصیف‌کنندگان شفاهی به آن نیاز دارند، از این رو، آموزش این افراد معمولاً مبتنی بر توصیف تصویر است. حال آنکه، توصیف‌کنندگان شفاهی به‌عنوان مترجمان بینا‌شنانه‌ای و میانجی‌گران فرهنگی باید دارای توانش بین فرهنگی نیز باشند؛ اما یانکووسکا (۲۰۱۵) معتقد است گاهی توصیف‌کنندگان برای توصیف شفاهی فیلم‌هایی انتخاب می‌شوند که با فرهنگ خودشان فاصله زیادی دارد و این امر موجب بروز مشکلاتی می‌شود. اگرچه افزایش آگاهی توصیف‌کنندگان شفاهی از مسائل بین فرهنگی امکان‌پذیر است، کسب توانش

1. PACTE

2. Udo & Fels

فرهنگی در تمامی فرهنگ‌ها و به‌خصوص خرده‌فرهنگ‌ها کار دشواری است؛ بنابراین، برای حل این مشکل، ترجمه توصیف شفاهی در حوزه ترجمه دیداری‌شنیداری مطرح شد (رمائل و فرکاوترن، ۲۰۱۰؛ یانکووسکا، ۲۰۱۵). تاکنون ترجمه توصیف شفاهی به‌صورت انحصاری از زبان انگلیسی به زبان‌های دیگر انجام شده است و دلیل این امر نیز استیلای فیلم‌های انگلیسی‌زبان و کیفیت بالای توصیفات شفاهی ارائه‌شده به‌خاطر باتجربه‌تر بودن توصیف‌کنندگان انگلیسی و آمریکایی نسبت به هم‌تایان خود در دیگر کشورهاست (یانکووسکا و همکاران، ۲۰۱۷). در انجام توصیف شفاهی به دلیل پیچیدگی تصاویر و محدودیت‌های فضایی، توصیف همه موارد حتی ضروری غیرممکن خواهد بود؛ بنابراین، چند مهارت مهم برای هدفمند کردن توصیف شفاهی معرفی شده است. اسنایدر (۲۰۰۷) از چهار مهارت اصلی توصیف شفاهی یعنی مشاهده، ویرایش، زبان و مهارت‌های آوایی نام می‌برد. از نظر وی، لازمه توصیف شفاهی تأثیرگذار، افزایش سطح آگاهی و سواد دیداری در مشاهده است. اتخاذ تصمیمات مناسب و متناسب با شرایط کم/نابینایان در ارائه یا حذف اطلاعات، دومین مهارت است. سومین مهارت، مهارت زبانی است؛ تصاویر باید با استفاده از اصطلاحات، واژگان، عبارات و استعاره‌های عینی، واضح و جزئی توصیف شوند. درنهایت، داشتن مهارت آوایی برای افرادی که مسئول خواندن متن توصیف شفاهی هستند ضروری می‌نماید و از آنجایی که آوا و نحوه بیان باعث ایجاد تفاوت معنایی می‌شود، راوی باید با اصول سخنوری آشنایی داشته باشد. در زمینه آموزش توصیف شفاهی دو نوع آموزش رایج است: آموزش در مؤسسات آموزش عالی و آموزش داخلی در شرکت‌های خصوصی (روویرز، ۲۰۱۶). برخلاف توجه روزافزون به توصیف شفاهی در محیط‌های دانشگاهی به نظر می‌رسد که هنوز حجم وسیعی از آموزش در این حوزه، توسط شرکت‌های ارائه خدمات دسترسی آسان انجام می‌گیرد. با مراجعه به وب‌سایت پروژه «آدلب» می‌توان مشاهده کرد که تفاوت آشکاری بین این دو نوع آموزش وجود دارد. در حوزه آموزش دانشگاهی، بر مرحله نوشتن متن توصیف شفاهی و در دیگری بر جنبه‌های فنی فرایند توصیف شفاهی

تأکید می‌شود. به نظر می‌رسد که هر دو رویکرد دارای نقاط ضعف و قوت هستند و باید محیط دانشگاهی و صنعت در تعامل بیشتری باشند.

۲.۳. دوگانه عینیت‌گرایی^۱ و ذهنیت‌گرایی^۲ در توصیف شفاهی

بیتنر^۳ (۲۰۱۰) معتقد است که اساساً توصیف شفاهی مبتنی بر تفسیر است و تبعیت از عینیت‌گرایی ناممکن است. از طرفی اسنایدر (۲۰۰۷) و بنک^۴ (۲۰۱۴)، به نقل از ژاکت و کارر^۵ (۲۰۱۸) که طرفدار عینیت‌گرایی در ارائه توصیف شفاهی هستند هرگونه تفسیری از جانب توصیف‌کننده را رد می‌کنند و معتقدند که باید تفسیر را بر عهده مخاطب گذاشت. برخلاف اسنایدر و بنک، فیکس^۶ (۲۰۰۵)، به نقل از ژاکت و کارر (۲۰۱۸) و فرایر (۲۰۱۶) طرفدار توصیف شفاهی ذهنیت‌گرا و تفسیری هستند. به نظر برخی محققان استفاده از اصطلاحات سینمایی از قبیل «نمای درشت»^۷، «نمای متوسط»^۸، «نمای کرین»^۹ و «حرکت افقی دوربین»^{۱۰} برای درک انتخاب‌های کارگردان مفید است (باردینی، ۲۰۲۰ ب). به نظر می‌رسد این روش برخلاف توصیف شفاهی عینیت‌گرا، پردازش شناختی شنونده را تسهیل نماید (مازور و چمیل^{۱۱}، ۲۰۱۲ الف). از این رو، برخی صاحب‌نظران با هدف افزایش دسترسی آسان برای کم/نابینایان، به ارائه سبک‌های جدیدی از توصیف شفاهی روی آورده‌اند. کروگر^{۱۲} (۲۰۱۰) از روایت شفاهی^{۱۳} به عنوان جایگزینی برای توصیف شفاهی نام می‌برد که از وفاداری مطلق یا درواقع توصیف عینیت‌گرا، فاصله می‌گیرد. توصیف

-
1. objectivism
 2. subjectivism
 3. Bittner
 4. Beneck
 5. Jekat & Carrer
 6. Fix
 7. close-up
 8. mid-shot
 9. crane-shot
 10. pan across
 11. Mazur & Chmiel
 12. Kruger
 13. audio narration

خلّاقانه^۱ نیز که مبتنی بر استفاده از اصطلاحات سینمایی و تفسیر عناصر اصلی فیلم از جمله شخصیت‌ها و اتفاقات صحنه است، به عنوان رویکرد جدیدی در مقابل توصیف عینیت‌گرا معرفی شد (والچاک^۲ و فرایر، ۲۰۰۷). این رویکرد حاصل تلفیق توصیف سینمایی^۳ (فرایر و فریمن، ۲۰۱۲) و توصیف از زاویه دید کارگردان^۴ است (شارکوسکا^۵، ۲۰۱۳). اگرچه بر اساس «نظریه فیلم»^۶ به کاربرد اصطلاحات سینمایی لذت مشاهده فیلم را دوجندان می‌کند، در دستورالعمل‌های اروپایی ارائه شده برای توصیف شفاهی این شیوه قابل قبول نیست (باردینی، ۲۰۲۰ ب). مازور و چمیل (۲۰۱۲ ب) پیشنهاد می‌دهند که بهتر است برای حفظ اعتدال رویکردی تلفیقی اتخاذ شود.

۲.۴. پژوهش‌های شاخص توصیف شفاهی

در سال‌های اخیر، متأثر از چرخش شناختی (ارگو-کارمونا^۷، ۲۰۱۵؛ باردینی، ۲۰۲۰ ب؛ چاومه^۸، ۲۰۱۸؛ فرزیگر، درور، گروبر، نهاری، گورن، نویشتات-نوی، کتس و ارز^۹، ۲۰۲۰) در مطالعات ترجمه دیداری-شنیداری، تمرکز اصلی اغلب پژوهش‌های ترجمه چندرسانه‌ای عمدتاً در حیطه «مطالعات دریافت»^{۱۰} بوده است. در زمینه توصیف شفاهی، برخی پژوهش‌ها به انتظارات و رضایت کاربران از شیوه‌های مختلف صداگذاری (فرناندز-تورنه^{۱۱} و ماتامالا، ۲۰۱۵؛ یانکووسکا، ۲۰۱۱) تأثیر سرعت کلام، آهنگ صدا و تصریح^{۱۲} بر درک مخاطبان (کابسا-گاسرز^{۱۳}، ۲۰۱۳، به

1. creative description

2. Walczak

3. cinematic description

4. auteur description

5. Szarkowska

6. film theory

7. Orrego-Carmona

8. Chaume

9. Ferziger, Dror, Gruber, Nahari, Goren, Neustadt-Noy, Katz, & Erez

10. reception studies

11. Fernández-Torné

12. explicitation

13. Cabeza-Cáceres

نقل از ماتامالا، ۲۰۱۸) و بررسی اثر تغییر و تقطیع اطلاعات بر روی فرایند فراخوانی اطلاعات در کاربران (فرسنو^۱، ۲۰۱۴، به نقل از ماتامالا، ۲۰۱۸) پرداخته‌اند. در بستر پژوهش‌های توصیفی، پژوهشگران با تحلیل محصول نهایی به دنبال ارائه اطلاعاتی در زمینه فرایند انتخاب واژگان برای توصیف تصاویر بوده‌اند (ماتامالا، ۲۰۱۸). به‌علاوه، در مطالعات موردی توصیف شفاهی فیلم، ژانرها و فرمت‌های مختلف و مؤلفه‌هایی از قبیل شخصیت‌ها یا جلوه‌های ویژه بررسی شده‌اند (فرسنو، ۲۰۱۲؛ ماتامالا و رمائل، ۲۰۱۵). پژوهش‌های پیکره‌ای در این حوزه، محدود به بررسی مؤلفه‌های زبانی توصیفات بوده است. پیکره «TIWO» که حاوی متن توصیف شفاهی ۹۱ فیلم با لهجه انگلیسی بریتانیایی (سالوی^۲، ۲۰۰۷) و «TRACCE» که حاوی ۳۰۰ فیلم به زبان انگلیسی و ۵۰ فیلم به زبان آلمانی، انگلیسی و فرانسه است، از جمله پیکره‌های مهم در حوزه توصیف شفاهی هستند (خیمنس هورتادو و سیبل^۳، ۲۰۱۲). شایان یادآوری است که این پیکره‌ها به دلیل محدودیت‌های «کی‌رایت» در دسترس عموم قرار ندارند. پژوهش‌های دریافت در حوزه توصیف شفاهی به‌صورت حضور یا از راه دور با شرکت افراد کم/نابینا یا بینا و یا ترکیبی از هر دو انجام گرفته است (دی‌جووانی، ۲۰۱۴). در اکثر این پژوهش‌ها، کاربران به مشاهده فیلم یا محصولات تلویزیونی یا اجرای زنده پرداخته‌اند و قبل یا بعد از مشاهده از طریق مصاحبه فردی یا گروهی و یا پرسشنامه، داده‌های موردنیاز گردآوری شده است. دی‌جووانی (۲۰۱۸) پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه مطالعات دریافت را در چهار دسته طبقه‌بندی می‌کند. دسته اول به بررسی ویژگی‌های زبان‌شناختی و معناشناختی در توصیف شفاهی می‌پردازد؛ این دسته از پژوهش‌ها از نظر کروگر (۲۰۱۲) به‌صورت توصیفی به بررسی زبان و نحوه عملکرد آن در توصیف شفاهی می‌پردازند. پژوهش درباره تبعیت از عینیت‌گرایی و ذهنیت‌گرایی در ارائه توصیف شفاهی نیز در این دسته قرار می‌گیرد (ژاکت و کارر، ۲۰۱۸؛ ماتامالا، ۲۰۱۸؛ والچاک و فرایر، ۲۰۱۷). دسته دوم،

1. Fresno

2. Salway

3. Jiménez Hurtado & Seibel

پژوهش‌های مبتنی بر روان‌شناسی است که درواقع به نقطه تلاقی ترجمه دیداری- شنیداری و روان‌شناسی پرداخته است (راموس کارو، ۲۰۱۵؛ راموس کارو و روجو لوپز^۱، ۲۰۱۴؛ فرایر و فریمن^۲، ۲۰۱۳). دسته سوم به بررسی شیوه‌های جایگزین در تولید توصیف شفاهی می‌پردازد؛ برای مثال، کاربرد صدای مصنوعی و فناوری تبدیل متن به گفتار به جای نوشتن متن توصیف (شارکووسکا، ۲۰۱۱؛ فرناندز-تورنه و ماتامالا، ۲۰۱۵؛ هایکس^۳، ۲۰۰۵). دسته چهارم، شامل پژوهش‌های مشارکت‌محور^۴ است که باهدف بررسی میزان لذت و سرگرمی کم/نابینایان به بررسی اطلاعات در زمینه نظرات، درک و انتظارات مخاطبان می‌پردازد (دی‌جووانی، ۲۰۱۸؛ نوس^۵، ۲۰۱۶).

اگرچه پژوهش در حوزه ترجمه دیداری-شنیداری در ایران روند رو به رشدی داشته است، به پژوهش در حوزه دسترسی آسان به رسانه برای افراد با نیازهای خاص توجه کافی نشده است. شکوهمند و خوش‌سلیقه (۲۰۱۹) پژوهشی را با هدف بررسی دسترسی آسان به رسانه برای کم/ناشنوایان در ایران انجام دادند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که در ایران دو شیوه متداول «زیرنویس» و «ترجمه به زبان اشاره» به منظور دسترسی کم/ناشنوایان به رسانه به کار گرفته شده‌اند که به دلیل عدم نظارت متخصصان و نهادهای دولتی از کمیّت و کیفیت رضایت‌بخشی برخوردار نبوده و نتوانسته‌اند انتظارات جامعه کم/ناشنوای ایرانی را برآورده کنند. در همین راستا، در پژوهش دیگری راهکارهای متنی زیرنویس درون‌زبانی فارسی برای کم/ناشنوایان در ایران مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن نشان داد راهکارهای متنی به کاررفته در زیرنویس‌ها از اصول و قواعد استاندارد تبعیت نمی‌کنند (شکوهمند و خوش‌سلیقه، ۱۳۹۹). لذا، به‌طورکلی پژوهش‌اندک در زمینه دسترسی

1. Rojo Lopez

2. Freeman

3. Hyks

4. inclusive strand

5. Neves

آسان به رسانه و به‌طور اخص فقدان پژوهش در حوزه توصیف شفاهی در ایران انجام مطالعه حاضر را توجیه‌پذیر می‌نماید.

۳. روش پژوهش

هدف این پژوهش توصیفی و اکتشافی، معرفی توصیف شفاهی به‌عنوان یکی از حوزه‌های پژوهشی در ترجمه دیداری‌شنیداری و همچنین بررسی وضعیت کنونی آن در ایران است. ازاین‌رو، نخست از طریق رویکرد تحلیل اسنادی مقالات و پژوهش‌های بین‌المللی، ماهیت توصیف شفاهی به‌عنوان یکی از شیوه‌های دسترسی آسان به رسانه‌های دیداری‌شنیداری تبیین شد. سپس مسأله دسترسی آسان به رسانه از منظر قانونی در ایران مورد بررسی قرار گرفت و با جستجو در منابع اینترنتی، اقدامات انجام‌گرفته در زمینه دسترسی آسان و همچنین انجام این فعالیت توسط دولت یا نهادهای غیردولتی بررسی شد. درنهایت، با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ با شش نفر از فعالان این حوزه، مراحل انجام و چگونگی ارائه توصیف شفاهی در ایران بررسی شد. دو نفر از این افراد از صدایندگان و بازیگران حرفه‌ای سینما و تئاتر، یک نفر گوینده و صدایکشی رادیو و سه تن دیگر از افراد نابینای فعال در حوزه توصیف شفاهی بودند. منابع مهم اطلاعاتی این پژوهش به‌جز پژوهش‌های قبلی انجام‌گرفته در خارج از کشور، شامل سامانه ایرانی پخش برخط فیلم و سریال «وی‌اودی» (ویدئو به درخواست)^۲ «فیلیمو»^۳، پایگاه‌های اینترنتی «گوشکن»^۴ و گروه «سوینا»^۵ بودند. پس از گردآوری داده‌ها و تحلیل اسنادی آنها و انجام تحلیل کیفی مصاحبه‌های انجام‌شده، اطلاعات به‌دست‌آمده طبقه‌بندی و یافته‌ها ارائه شد.

1. semi-structured interview

2. video on demand (VOD)

3. filimo.com

4. gooshkon.ir

5. sevinagroup.com

۴. یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در شش دسته ذیل طبقه‌بندی شد:

۴. ۱. مسأله دسترسی آسان و توصیف شفاهی

در کشورهای مختلف برای حمایت از توصیف شفاهی با هدف ایجاد فرصت برابر برای افراد مختلف جامعه، قوانینی وضع شده است. برای مثال، در اسپانیا، سازمان ملّی نابینایان^۱ مسئولیت تدوین و ارائه مجموعه‌ای از فیلم‌های حاوی توصیف شفاهی را بر عهده دارد؛ همچنین بر اساس قوانین رسانه مصوب سال ۲۰۱۰ در این کشور، رسانه‌های خصوصی دو ساعت و دولتی ده ساعت در هفته ملزم به ارائه برنامه‌های حاوی توصیف شفاهی هستند (راموس کارو، ۲۰۱۵). در بریتانیا نیز طبق قانون دسترسی آسان به تلویزیون، ده درصد از برنامه‌ها باید دارای توصیف شفاهی باشند؛ به علاوه در سال ۲۰۰۳ شورای فیلم بریتانیا^۲ با تأمین هزینه بخشی از تجهیزات فنی مورد نیاز توصیف شفاهی برای ۷۸ سینما در سراسر کشور انگلیس موافقت نمود (فرانکا، ۲۰۱۶). در ایالات متحده آمریکا، ایستگاه‌های تلویزیونی مجهز، توصیف شفاهی را از طریق یک برنامه خاص شنیداری که در تلویزیون‌های «استریو»^۳ قابل دسترسی است در اختیار بینندگان قرار می‌دهند، به این ترتیب مخاطبان با انتخاب این برنامه شنیداری ثانویه^۴ قادر به شنیدن صدای اصلی فیلم به همراه توصیف شفاهی گنجانده شده در خلال دیالوگ‌ها خواهند بود (اسنایدر، ۲۰۰۷).

مدّت زمان پخش برنامه‌های حاوی توصیفات شفاهی و قوانین مربوط به این برنامه‌ها به دلایل مختلفی از جمله محدودیت‌های بودجه در کشورهای مختلف، متفاوت است. از طرف دیگر شیوه‌های موجود در ترجمه دیداری شنیداری در کشورهای مختلف یکسان نیست. برای مثال، در اسپانیا و ایتالیا و ایران، «دوبله»، در

1. National Organization of Spanish Blind People (ONCE)

2. UK Film Council

3. stereo

4. secondary audio program (SAP)

لهستان، «برصدا»^۱ و در پرتغال و بلژیک، «زیرنویس» رایج‌تر است. شایان یادآوری است در کشورهایی که شیوه رایج ترجمه در آن‌ها زیرنویس است، توصیف شفاهی چالش جدیدی نیاز به زیرنویس شفاهی را ایجاد کرده است. در حوزه دسترسی آسان به توصیف شفاهی از طریق «دی‌وی‌دی»، انگلستان با حدود ۵۰۰ و آلمان با ۱۳۰ عنوان فیلم دارای رتبه اول و دوم در اروپا هستند. نکته درخور توجه این است که در بریتانیا، توصیف شفاهی و زیرنویس برای ناشنویان به‌عنوان یکی از خدمات جانبی به همراه دی‌وی‌دی‌ها ارائه می‌شود که موجب رونق و سودآوری فیلم‌ها شده است (روویرز، ۲۰۱۶).

در ایران قانون حمایت از حقوق افراد با نیازهای خاص (جامعه معلولین ایران، ۱۳۹۷) در ماده ۱، بند ۵ اقداماتی را که با هدف ایجاد محیط بدون مانع و قابل دسترس برای مشارکت افراد با نیازهای خاص در همه حوزه‌های زندگی و فراهم نمودن فرصت برابر برای آنها در برخورداری از امکانات زندگی اجتماعی مانند سایر افراد جامعه انجام می‌شود، دسترسی آسان می‌نامد. همچنین در ماده ۲۱ این قانون، سازمان صداوسیما جمهوری اسلامی ایران مکلف است حداقل پنج ساعت از برنامه‌های خود را به‌صورت رایگان در زمان‌های مناسب به برنامه‌های سازمان و تشکل‌های مردم‌نهاد حامی افراد با نیازهای خاص به‌منظور آشنایی مردم با حقوق، توانمندی‌ها و مشکلات این افراد اختصاص دهد و نسبت به زیرنویس فیلم‌ها و برنامه‌های شبکه‌های مختلف سیما، با استفاده از مترجم زبان اشاره و نیز پخش توصیف شنیداری [شفاهی] فیلم‌ها برای افراد نابینا اقدام نماید. تحلیل مصاحبه‌ها و بررسی گروه‌های مستقل دست‌اندرکار تولید توصیف شفاهی حاکی از آن است که در زمینه توصیف شفاهی صرفاً در رادیو برنامه‌هایی تولید و پخش شده است. «رادیو تهران» و «رادیو جوان» برای اولین بار در سال ۱۳۸۴، اقدام به تولید توصیف شفاهی برای فیلم‌های سینمایی کرده‌اند. «رادیو نمایش» در سال ۱۳۹۰ به‌صورت رسمی و

متمرکز، اقدام به تولید برنامه‌ای با عنوان «رادیو فیلم»^۱ کرده که تا سال ۱۳۹۵ به تولید توصیف شفاهی برای فیلم‌های سینمایی پرداخته است؛ این برنامه در تاریخ ۱۱ مهر ۱۳۹۹ مجدداً فعالیت خود را از سر گرفته است؛ اما در تلویزیون [سیما] هیچ اقدامی در جهت تولید توصیف شفاهی صورت نگرفته است.

۴.۲. اقدامات انجام‌شده در زمینه تولید توصیف شفاهی توسط نهادهای غیردولتی

۴.۲.۱. گروه سوینا

«سوینا» که مخفف «سینمای ویژه نابینایان» است در سال ۱۳۹۸ به ابتکار گلاره عباسی (بازیگر و صدایشه) فعالیت خود را با هدف حمایت از دسترسی آسان کم/نابینایان به رسانه آغاز کرد. گروه سوینا فعالیت خود را با اکران فیلم‌هایی که به صورت زنده در سینما به توصیف فیلم برای نابینایان انجام می‌گرفت شروع کرد و تا قبل از همه‌گیری ویروس کرونا هرماه یک‌بار اقدام به اکران یک فیلم همراه با توصیف شفاهی در «سینما چارسو» در شهر تهران می‌کرد.

مؤسس سوینا در توضیح فعالیت این گروه عنوان نمود که: سوینا درواقع امکانی شده است تا نابینایان بتوانند لحظات سکوت فیلم را که فاقد دیالوگ است با توضیح راوی ببینند. وی عمل توضیح‌گویی [توصیف شفاهی] فیلم‌های سینمایی را معادل «پرده‌خوانی» می‌داند که یکی از شاخه‌های هنرهای نمایشی بوده که در آن نقال به روایت آنچه در پرده‌های نقالی بزرگ که در قهوه‌خانه‌های بزرگ قرار می‌گرفتند و قصه‌های مذهبی و اسطوره‌ای را شامل می‌شدند، می‌پرداخت.

تولیدات توصیف شفاهی گروه سوینا از طریق پایگاه اینترنتی گروه سوینا و فیلمو و اطلاعات مربوط به تولیدات این گروه در شبکه تلگرامی رادیو سوینا^۲ قابل دسترسی است. ذکر این نکته لازم است که از آذرماه سال ۱۳۹۸ سوینا توانسته یکی از سالن‌های پردیس سینمایی چارسو را به دستگاه فرستنده و گیرنده ویژه

1. radio.iranseda.ir

2. t.me/radio_sevina

نابینایان مجهز نماید که البته تا تاریخ نگارش این مقاله، اکران فیلم در آن صورت نگرفته است.

۴.۲.۲. گروه مستقل نابینایان

در بررسی‌ها مشخص شد که گروه‌های مختلفی از خود نابینایانی که علاقه‌مند به تولید توصیف شفاهی هستند اقدام به راه‌اندازی وبسایت‌ها و شبکه‌های تلگرامی برای بارگذاری فیلم‌های صوتی و تولید توصیف شفاهی کرده‌اند. یکی از این گروه‌ها که در این پژوهش بررسی شد، گروه «صدای فیلم» است که با تأسیس پایگاه اینترنتی «جاست آدیو»^۱ در تیرماه سال ۱۳۹۵ اقدام به بارگذاری نسخه صوتی فیلم‌ها و همچنین تولید توصیف شفاهی چند فیلم سینمایی کرده است. این گروه در حال حاضر در یک شبکه تلگرامی^۲ فعالیت دارد و فیلم‌های صوتی و تولیدات توصیف شفاهی خود را عرضه می‌نماید.

جدول ۱ اطلاعاتی از تولیدات توصیف شفاهی در شبکه‌های رادیویی صدای جمهوری اسلامی ایران و همچنین دو گروه مستقل که پیش‌تر به آنها اشاره شد را تا تاریخ نگارش این مقاله، نشان می‌دهد.

جدول ۱. تولیدات توصیف شفاهی در ایران

نوع برنامه	گروه تولیدکننده	تعداد
فیلم سینمایی ایرانی	شبکه‌های رادیویی صداوسیما جمهوری اسلامی ایران	۶۴
	گروه سوینا	۹
	گروه سوینا و فیلیمو	۱۰
	گروه مستقل نابینایان	۴
فیلم سینمایی خارجی	گروه سوینا	۱۲
	گروه سوینا و فیلیمو	۱
	گروه مستقل نابینایان	۳
سریال ایرانی	گروه سوینا	۱
		۳

1. justaudio.com

2. t.me/justaudio

نوع برنامه	گروه تولیدکننده	تعداد
	گروه سوینا و فیلمو	۲
پویانمایی	گروه سوینا	۱
	گروه سوینا و فیلمو	۱
فیلم سینمایی ویژه کودکان	گروه سوینا	۲
فیلم سینمایی ویژه جشنواره کودک و نوجوان	گروه سوینا و فیلمو	۲
اکران فیلم سینمایی ایرانی در سینما	گروه سوینا	۵
اکران فیلم سینمایی ویژه کودکان در سینما	گروه سوینا	۱

۴.۳. کار گروهی در تولید توصیف شفاهی

تولید توصیف شفاهی حاصل یک کار گروهی چهار تا شش نفره است و در حالت ایده‌آل یک نفر نابینا هم در گروه حضور دارد تا به نویسنده کمک کند متن را بر اساس شرایط و نیازهای نابینایان بنویسد (فرانکا، ۲۰۱۶). در گروه مستقل نابینایان، یک گروه سه نفره اعم از سردبیر، نویسنده متن، راوی و فردی که مسئولیت میکس و ویرایش فایل صوتی را بر عهده دارد، فعالیت می‌کنند. در این گروه، نویسندگی و روایت توصیف شفاهی بر عهده یک نفر است. راوی همچنین، ضبط روایت فیلم را انجام می‌دهد و سپس آن را برای مرحله میکس به سردبیر ارسال می‌کند. سردبیر مسئولیت ویرایش متن نوشته‌شده و نظارت بر مرحله میکس روایت با تصاویر را بر عهده دارد.

در گروه سوینا، تعداد افراد معمولاً متغیر است. وجود نویسنده(ها) برای نوشتن متن توصیفات، سردبیر که مسئولیت ویرایش متن نوشته‌شده را بر عهده دارد، صدابردار، راوی و همچنین تهیه‌کننده یا ویراستار که مسئول کنترل کیفیت محصول نهایی است. همچنین، گفته شد که در این گروه، در مرحله نوشتن متن توصیفات از مشاوره افراد نابینا کمک گرفته می‌شود. در گروه مستقل نابینایان، مهارت‌های لازم فردی که مسئول نوشتن متن توصیف شفاهی و روایت آن است عبارت‌اند از: آشنایی نسبی با فیلم و سینما و علاقه و آگاهی نسبت به کتاب و متون متنوع. همچنین، در

گروه سونیا فیلمنامه‌نویسان مطرح، متن توصیف شفاهی را می‌نویسند و چهره بودن برای انتخاب راوی مهم‌ترین معیار است.

۴.۴. ملاحظات زمان، بودجه و زبان در تولید توصیف شفاهی

هزینه تولید توصیف شفاهی برای یک برنامه حدود هزار تا هزاوپانصد یورو و مدت زمان تکمیل پروژه توصیف شفاهی برای یک فیلم ساده و کوتاه حدود ۶۰ ساعت است (بارتلومه و کابرا^۱، ۲۰۰۹). مدت زمان و میزان اطلاعات ارائه شده در توصیفات نیز نکته مهمی است که بر اساس دستورالعمل‌های «آدلب»، به‌طور کلی سرعت ۱۶۰ واژه بر دقیقه پیشنهاد شده است که البته با توجه به وضعیت و تصمیمات توصیف‌کننده تغییر می‌کند (فرانکا، ۲۰۱۶). در همین راستا پریگو^۲ (۲۰۱۵)، به نقل از فرانکا، (۲۰۱۶) معتقد است که توصیف بسیار طولانی به همراه جزئیات، ممکن است مخاطب را خسته کند؛ از طرفی توصیف کوتاه نیز درک فرد از فیلم را به مخاطره می‌اندازد. رمائل و همکاران (۲۰۱۵) نیز معتقدند که در توصیف شفاهی باید از تنوع واژگان بهره برد و از تکرار کسالت‌آور واژگان رایج و کلی اجتناب کرد. همچنین، اغلب دستورالعمل‌ها به استفاده از زمان حال ساده و ضمیر سوم شخص مفرد به‌عنوان راوی دانای کل که بی‌طرفی و عینیت‌گرایی توصیف شفاهی را منعکس می‌کند، تأکید دارند (رمائل و همکاران، ۲۰۱۵). برخی هم معتقدند که زمان حال استمراری و ماضی نقلی، حس و حال روایی بهتری به مخاطب می‌دهد (فرانکا، ۲۰۱۶). از لحاظ نحوی نیز، قاعده کلی بر اساس استفاده از جملات کوتاه و عبارات اسمی ساده بدون فعل برای توصیف زمان، مکان یا اشاره به اشیاست.

در خصوص زمان و هزینه تولید توصیف شفاهی، بنا بر گفته‌های یکی از مصاحبه‌شوندگان در گروه مستقل نابینایان به‌طور متوسط حدود چهار روز برای نوشتن و ویرایش متن، روایت و ضبط آن و سه روز برای میکس و بازبینی یک فیلم سینمایی یک ساعت و نیم وقت صرف می‌شود. به دلیل دورکاری و نبود امکانات

1. Bartolomé & Cabrera

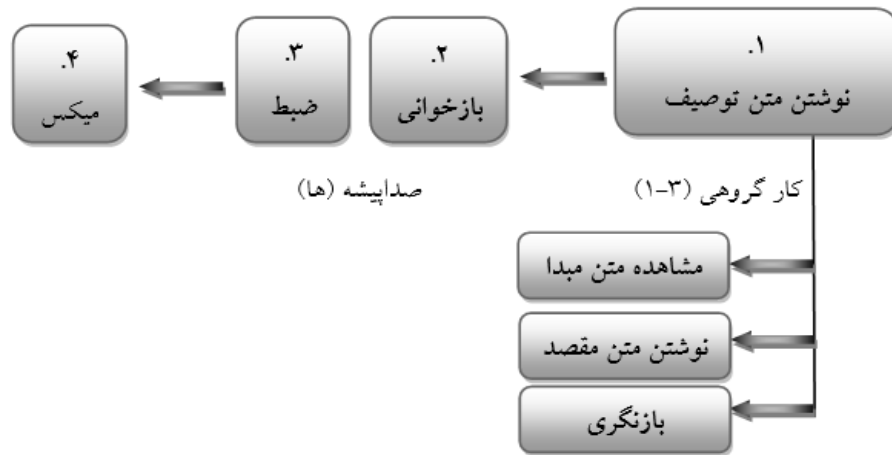
2. Perego

تخصصی از قبیل استودیوی ضبط، هزینه تولید بالا نیست که البته اگر افراد متخصص و امکانات پیشرفته در دسترس باشد، هزینه‌ها چندین برابر خواهد بود. در گروه سونیا نیز اطلاعات دقیقی درباره هزینه و زمان از جانب مصاحبه‌شوندگان ارائه نشد و به متغیر بودن این موارد بر اساس شرایط مختلف تأکید شد. درباره زبان و نحوه ارائه تولیدات توصیف شفاهی نیز، با انجام پژوهش‌های توصیفی می‌توان میزان انطباق این محصولات را با استانداردهای بین‌المللی سنجید.

۴. ۵. مراحل تولید توصیف شفاهی

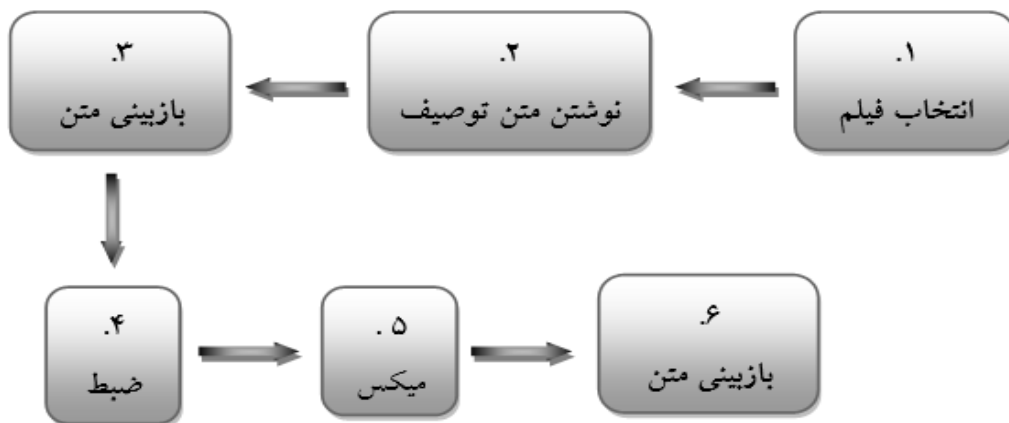
به‌طورکلی توصیف شفاهی به‌عنوان بخشی تکمیلی پس از اتمام پروژه، به محصول نهایی اضافه می‌شود. تولید توصیف شفاهی برای فیلم بر اساس معیارهای «آدلب» که در شکل ۱ آمده است، شامل مراحل زیر است:

- نوشتن متن توصیف شفاهی: در این مرحله مشاهده و تحلیل متن اصلی، نوشتن متن توصیف شفاهی و زمان‌بندی متن نوشته‌شده برای اجتناب از تداخل با دیالوگ‌های اصلی فیلم انجام می‌گیرد. همچنین، متن نوشته‌شده با حضور یک فرد کم/نابینا بازبینی می‌شود؛
- تکرار و بلندخوانی: در این مرحله با هدف انجام اصلاحات احتمالی، متن توصیف شفاهی توسط صداپیشه یا گوینده با صدای بلند تکرار و خوانده می‌شود. معمولاً نوشتن و روایت متن توصیف شفاهی را یک نفر انجام می‌دهد؛
- ضبط توصیف شفاهی با حضور صداپیشه یا با استفاده از صداهای ترکیبی^۱؛
- میکس توصیف شفاهی با صدای اصلی فیلم با فرمت مناسب. این فرمت برای دی‌وی‌دی، سینما، جشنواره و غیره متفاوت است.



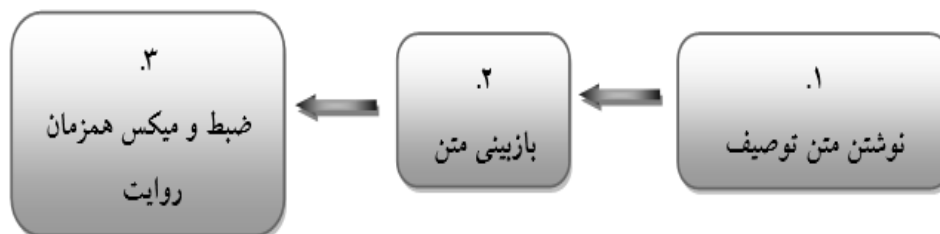
شکل ۱. مراحل تولید توصیف شفاهی (رمائل و همکاران، ۲۰۱۵)

این مراحل کم و بیش برای انواع توصیفات شفاهی از فیلم گرفته تا تئاتر و هنرهای تجسمی یکسان است. پرواضح است که تولید توصیف شفاهی برای پخش زنده، فاقد مراحل ۳ و ۴ است. مراحل تولید در ایران در گروه مستقل نابینایان تولیدکننده توصیف شفاهی در شکل ۲ قابل مشاهده است.



شکل ۲. مراحل تولید توصیف شفاهی در گروه مستقل نابینایان

شکل ۳ مراحل تولید توصیف شفاهی در گروه سوانا را نشان می‌دهد.



شکل ۳. مراحل تولید توصیف شفاهی در گروه سوینا

تصویر ۱ مرحله پایانی تولید توصیف شفاهی که در آن ضبط و میکس همزمان روایت انجام می‌شود را برای یکی از محصولات گروه سوینا نشان می‌دهد.



تصویر ۱. مرحله روایت و میکس توصیف شفاهی گروه سوینا (راوی: نیما رئیسی؛ فیلم سینمایی: بمب یک عاشقانه، معادی، ۱۳۹۶)

۴.۶. دستورالعمل‌ها و استانداردها

پژوهش‌های دانشگاهی در زمینه توصیف شفاهی در حوزه مطالعات ترجمه دیداری‌شنیداری در حال رشد است (کروگر و اررو، ۲۰۱۰). دو موضوع مهم که در کانون توجه این پژوهش‌ها قرار گرفته است، عبارت‌اند از: ۱. تحلیل دستورالعمل‌های رایج، ۲. پژوهش در زمینه ایجاد دستورالعمل‌ها و استانداردهای علمی‌تر (ماتامالا و اررو، ۲۰۱۳).

همان‌طور که اشاره شد، پروژه‌هایی همچون «آدلب» به دنبال ارائه معیارهای اروپایی فراگیر برای توصیف شفاهی بوده‌اند. در انگلستان در سال ۲۰۱۰ دستورالعمل‌های توصیف شفاهی شامل تعاریف، کاربران احتمالی، نحوه انتخاب برنامه برای توصیف شفاهی و نیز شیوه‌های انجام این فعالیت توسط «آف‌کام»^۱ که نهادی دولتی است، ارائه شد؛ پیش‌تر هم در سال ۲۰۰۰ سند طولانی‌تری توسط کمیسیون تلویزیون مستقل بریتانیا^۲ تدوین شد که به تفصیل مراحل مختلف و دستورالعمل‌های مبسوطی را برای توصیف شفاهی ارائه نمود. در سال ۲۰۱۲ نیز صداوسیما با ارائه سندی چهارصفحه‌ای، قوانین دسترسی آسان و دستورالعمل‌های کلی و فنی مربوط به توصیف شفاهی را منتشر کرد. در فرانسه نیز وزارت بهداشت و درمان و امور اجتماعی دستورالعمل‌های مربوط به توصیف شفاهی این کشور را ارائه کرده است. از نکات مهم مندرج در این دستورالعمل‌ها می‌توان به اطلاعاتی در زمینه زبان و سبک ارائه، صداگذاری، نحوه ضبط توصیفات و بودجه اشاره کرد. در آمریکا شورای نابینایان آمریکا^۳ و در استرالیا یکی از سازمان‌های غیر دولتی فعال در زمینه دسترسی آسان به رسانه به نام «مدیا اکسس استرالیا»^۴ دستورالعمل‌های توصیف شفاهی را تدوین کرده‌اند. همچنین، در استرالیا دستورالعمل‌هایی نیز به صورت انحصاری توسط شرکت‌های رسانه‌ای پخش و تعدادی هم صرفاً برای آموزش داخلی برخی شرکت‌ها منتشر شده‌اند. برخی دستورالعمل‌ها نیز با هدف آموزش در مراکز آموزشی مانند دانشگاه‌ها ارائه شده‌اند (رمائل، ۲۰۰۵، به نقل از ماتامالا و اررو، ۲۰۱۳) و تعدادی نیز نتیجه پژوهش‌های دانشگاهی هستند (بوچ دومنیک^۵، ماتامالا و اررو، ۲۰۱۰).

در ایران هیچ نهاد دولتی یا غیر دولتی دستورالعمل‌ها و قوانین خاصی برای تولید توصیف شفاهی تدوین نکرده است. همچنین، در پژوهش‌های دانشگاهی نیز تاکنون

1. Ofcom
2. Independent Television Commission (ITC)
3. The American Council of the Blind (ACB)
4. Media Access Australia
5. Puigdomènech

به امر آموزش یا تدوین دستورالعمل برای تولید توصیف شفاهی پرداخته نشده است. افرادی که در نهادهای دولتی و غیر دولتی نیز اقدام به تولید توصیف شفاهی کرده‌اند، آموزشی ندیده و حرفه‌ای نیستند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که مشاهده شد، توصیف شفاهی در ایران پدیده‌ای نوپاست و با استانداردهای جهانی تأمین خواسته‌های افراد با نیازهای خاص به‌خصوص از لحاظ قانون‌گذاری و اقدامات عملی فاصله دارد. بااین‌حال، اقدامات اندکی انجام گرفته در کشور و توجه به دسترسی آسان مخاطبان کم/نابینا به رسانه، شایسته تقدیر و درخور توجه است. علی‌رغم اینکه بر اساس قانون حمایت از افراد با نیازهای خاص، صداوسیما جمهوری اسلامی ایران مکلف به تولید توصیف شفاهی برای کم/نابینان است، یافته‌ها نشان داد که نهادهای دولتی در ایران از دسترسی آسان به رسانه‌های دیداری شنیداری برای نابینان غافل شده‌اند. اگرچه بیشترین بسامد تولید توصیف شفاهی به شبکه‌های رادیویی و سپس گروه مستقل «سوینا» اختصاص دارد، سیما به‌عنوان رسانه‌ای تأثیرگذار هیچ اقدامی در این زمینه انجام نداده است. حال آنکه بر اساس نتایج پروژه «ادلب» (۲۰۱۲) در زمینه سنجش نیاز مخاطبان به توصیف شفاهی در رسانه‌های مختلف، رسانه تلویزیون محبوب‌ترین رسانه در میان افراد کم/نابینا بوده است که به گفته روویرز (۲۰۱۶) دلیل این امر می‌تواند پوشش گسترده و متنوع برنامه‌های مختلف از جمله برنامه‌های خبری، ورزشی و سرگرمی در این رسانه باشد. لذا، توجه ویژه به تولید توصیف شفاهی در سیما جمهوری اسلامی ایران و همچنین نیازسنجی در این زمینه امری ضروری است. همچنین به نظر می‌رسد که سیما به دلیل پتانسیل تصویری در تأمین نیازهای مخاطب کم‌بینا نسبت به نابینا در مقایسه با رادیو تأثیرگذارتر باشد. از طرفی، توصیف شفاهی در رادیو به فیلم‌های بلند سینمایی ایرانی با بالاترین بسامد و در گروه «سوینا» به فیلم‌های سینمایی ایرانی و خارجی، پویانمایی و سریال ایرانی محدود شده است و دیگر

برنامه‌های دیداری‌شنیداری که مخاطبان خاص خود را نیز در میان افراد کم/نابینا دارد، مورد غفلت قرار گرفته است.

نکته قابل بحث دیگر، دربارهٔ اکران زنده فیلم در سینما همراه با توصیف شفاهی در گروه «سوینا» است. تاکنون در هیچ جای دنیا اکران زنده فیلم سینمایی با توصیف شفاهی همراه نبوده است. نتایج مصاحبه با اعضای گروه «سوینا» حاکی از آن بود که حتی برای روایت فیلم‌ها در این اکران‌ها از قبل متنی تهیه نشده و راوی هم‌زمان با دیدن صحنه‌ها در حین اکران به توصیف صحنه پرداخته است که کار روایت را با مشکل مواجه نموده و بدون شک بر کیفیت محصول نیز تأثیرگذار بوده است. این امر حاکی از عدم آگاهی گروه «سوینا» از مراحل تولید توصیف شفاهی و رویه‌های مختلف آن در دنیا در ابتدای تأسیس این گروه است. همچنین مؤسس «سوینا» توصیف شفاهی فیلم را معادل «پرده‌خوانی» می‌داند که علی‌رغم شفاهی بودن ارائه در هر دو فعالیت، تفاوت‌های بارزی از لحاظ ماهوی بین آنها وجود دارد که تأمل‌برانگیز و قابل بحث است. به علاوه، استفاده از ترکیب توضیح‌گویی برای توصیف شفاهی با توجه به تفاوت بین واژه «توضیح» که از لحاظ ماهیت با واژه «توصیف» هم تفاوت دارد، نیازمند بازنگری است.

از طرف دیگر، همانطور که مشاهده شد، هیچ‌کدام از گروه‌ها نسبت به توانش‌های مهم در تولید توصیف شفاهی آگاهی ندارند و آموزش حرفه‌ای در این زمینه ندیده‌اند. در همین راستا در ترجمهٔ دیداری‌شنیداری، خوش‌سلیقه و فاضلی حق‌پناه (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که زیرنویس‌هایی که توسط افراد غیرحرفه‌ای انجام شده، حاوی اشتباهات زبانی و ترجمه‌ای بوده است. از این رو، با توجه به غیر حرفه‌ای بودن افراد وجود خطا در تولیدات توصیف شفاهی در این گروه‌ها نیز دور از انتظار نیست. از آنجایی که روویرز (۲۰۱۶) بیان می‌کند که عمدهٔ پژوهش‌ها در زمینهٔ توصیف شفاهی در دنیا در بستر دانشگاهی و در گروه‌های ترجمه، زبان‌شناسی و روان‌شناسی انجام شده است، انتظار می‌رود که اقدامات انجام گرفته در ایران نیز توسط محققان حوزه‌های ذکر شده و همچنین حوزهٔ رسانه مورد بررسی قرار گیرد تا زمینهٔ جبران

کاستی‌های احتمالی و بهبود تولیدات توصیف شفاهی فراهم و مفهوم جامعه فراگیر با توجه به مقتضیات جامعه محقق شود.

در زمینه تعداد افراد دست‌اندرکار و مراحل انجام تولید توصیف شفاهی، تفاوت‌های بنیادینی بین استانداردهای جهانی و دو گروه مستقل مورد بررسی وجود نداشت. نکته مثبت درباره گروه «سوینا»، بهره‌گیری از مشاوره با افراد نابینا در نگارش متن توصیفات است. درباره ملاحظات زمان و بودجه، شفافیت و ارائه جزییات از جانب گروه «سوینا» که طیف گسترده‌تری از برنامه‌ها را برای تولید توصیف شفاهی مورد توجه قرار داده است، می‌تواند در برآورد هزینه و زمان جهت اختصاص بودجه برای تولید توصیف شفاهی از جانب نهادهای دولتی از جمله سیما راهگشا باشد. در زمینه تحقیقات دانشگاهی نیز این نوشتار به‌عنوان اولین پژوهش زمینه‌آشنایی فعالان حوزه رسانه و مطالعات ترجمه و به‌ویژه ترجمه دیداری‌شنیداری را با توصیف شفاهی و بسترهای مهم پژوهشی آن مهیا نمود. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود بر اساس درآمدی که ارائه شد پژوهش‌های آتی در این حوزه با تمرکز بر مواردی از قبیل تکوین استانداردهای بومی توصیف شفاهی، فراهم نمودن بستر آموزشی برای توصیف شفاهی، تمرکز بر مطالعات دریافت از قبیل بررسی رضایت یا انتظارات مخاطبان با هدف ارزیابی محصولات تولید شده داخلی و نیز پژوهش‌های توصیفی از جمله بررسی زبان‌شناختی تولیدات داخلی و همچنین میزان استقبال یا عدم استقبال از این تولیدات انجام شود.

کتاب‌نامه

- جامعه معلولین ایران. (۱۳۹۷). *قانون حمایت از حقوق معلولان*. برگرفته از <http://iransdp.com/?part=menu&inc=menu&id=1473>
- خوش‌سلیقه، م.، و فاضلی حق‌پناه، ا. (۱۳۹۵). فرایند و ویژگی‌های زیرنویس غیرحرفه‌ای در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۲)، ۶۷-۹۵.
- شکوهمند، ف.، و خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۹). زیرنویس ناشنوایان و کم‌شنوایان در ایران: راهکارهای متنی زیرنویس درون‌زبانی فارسی. *جستارهای زبانی*، ۱۱(۱)، ۵۳-۸۰.

عامری، س.، و قدرتی، م. (۱۳۹۸). نقش تماشای محصولات سینمایی خارجی در یادگیری زبان خارجی خارج از کلاس درس. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۲)، ۱۲۷-۱۵۶.

- ADLAB PRO. (2012). *Report on need assessment. Report no.1*. Retrieved from https://www.jostrans.org/issue26/art_reviers.pdf
- ADLAB PRO. (2017). *Report on IO2: Audio description professional: Profile definition*. Retrieved from <https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2018/04/IO2-REPORT-Final.pdf>
- Bardini, F. (2020a). Audio description and the translation of film language into words. *Revista Ilha do Desterro: Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 73(1), 273-295.
- Bardini, F. (2020b). Film language, film emotions and the experience of blind and partially sighted viewers: A reception study. *The Journal of Specialized Translation*, 33, 259-280.
- Bartolomé, H. & Cabrera, M. (2009). How can images be translated? Audio description, a challenging audiovisual and social gap-filler. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 11, 1-17.
- Bittner, H. (2010). Audio description guidelines: A comparison. *Norwich Papers*, 20, 41-61.
- Bogucki, L. & Deckert, M. (2020). *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility*. London, England: Palgrave Macmillan.
- Braun, S. (2008). Audio-description research: State of the art and beyond. *Translation Studies in the New Millennium*, 6, 14-30.
- Chaume, F. (2018). An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 40-63.
- Di Giovanni, E. (2014). Visual and narrative priorities of the blind and non-blind: Eye tracking and audio description. *Perspectives: Studies in Translatology*, 22(1), 136-153.
- Di Giovanni, E. (2018). Audio description and reception-centered research. In Y. Gambier & E. Di Giovanni (Eds.), *Reception studies and audiovisual translation* (pp. 225-250). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Díaz-Cintas, J. & Anderman, G. (2009). *Audiovisual translation language transfer on screen*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Díaz-Cintas, J., Orero, P., & Remael, A. (2007). *Media for all: A global challenge*. Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- Fernández-Torné, A., & Matamala, A. (2015). Text-to-speech vs. human voiced audio descriptions: A reception study in films dubbed into Catalan. *The Journal of Specialised Translation*, 24, 61-88.
- Ferziger, N., Dror, Y., Gruber, L., Nahari, S., Goren, N., Neustadt-Noy, N., Katz, N. & Erez, A. (2020). Audio description in the theater: Assessment of satisfaction and quality of the experience among individuals with visual impairment. *The British Journal of Visual Impairment*, 38(3), 299-311.

- Franca, L. S. (2016). *Watching films through words: A comparison of the Italian and English audio descriptions of the silence of the lambs* (Unpublished doctoral dissertation), Università di Padova, Padua, Italy.
- Fresno, N. (2012). Experimenting with characters: An empirical approach to the audio description of real characters. In A. Remael, P. Orero & M. Carroll (Eds.), *Audiovisual translation and media accessibility at the crossroads: Media for all 3* (pp.147-161), New York, NY: Rodopi.
- Fryer, L. & Freeman, J. (2013). Cinematic language and the description of film: Keeping AD users in the frame. *Perspectives: Studies in Translatology*, 21(3), 412-426.
- Fryer, L. (2016). *An introduction to audio description*. London, England: Routledge.
- Greco, G. M. (2016). On accessibility as a human right, with an application to media accessibility. . In A. Matamala & P. Orero (Eds.), *Researching audio description: New approaches* (pp. 11-33). London, England: Palgrave Macmillan.
- Hyks, V. (2005). Audio description and translation: Two related but different skills. *Translating Today*, 4, 6-8.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In L. Venuti (Ed.) (2000), *The Translation studies reader* (pp. 113–118). London, England: Routledge.
- Jankowska, A. (2015). *Translating audio description scripts*. Bern, Germany: Peter Lang.
- Jankowska, A., Milc, M., & Fryer, L. (2017). Translating audio description scripts into English. *SKASE: Journal of Translation and Interpretation*, 10(2), 2-16.
- Jekat, S. J., & Carrer, L. (2018). A reception study of descriptive vs. interpretative audio description. In *Proceedings of the second barrier-free communication conference, 9-10 November 2018*, (pp. 54 -56). Geneva, Switzerland: BFC.
- Jiménez Hurtado, C., & Seibel, C. (2012). Multisemiotic and multimodal corpus analysis in audio description: TRACCE. In A. Remael, P. Orero, & M. Carroll (Eds.), *Audiovisual translation and media accessibility at the crossroads. Media for all 3* (pp. 409-425). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- Kruger, J. L. & Orero, P. (2010). Audio Description, audio narration: A new era in AVT. *Perspectives: Studies in Translatology*, 18(3), 141-142.
- Kruger, J. L. (2010). Audio narration: Re-narrativising film. *Perspectives: Studies in Translatology*, 18(3), 231-249.
- Kruger, J. L. (2012). Making meaning in AVT. *Perspectives: Studies in Translatology*, 20(1), 67-86.
- Matamala, A. & Orero, P. (2007). Designing a course on audio description: Main competences of the future professional. *Linguistica Antverpiensia - New Series*, 6, 329-344.
- Matamala, A. & Orero, P. (2013). Standardising audio description. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 149-155.

- Matamala, A. (2018). One short film, different audio descriptions: Analyzing the language of audio descriptions created by students and professionals. *Onomazéin*, 41, 185-207.
- Matamala, A., & Remael, A. (2015). Audio description reloaded: An analysis of visual scenes in 2012 and Hero, *Translation Studies*, 8(1), 63-81.
- Mazur, I., & Chmiel, A. (2012a). Towards common European audio description guidelines: Results of the Pear Tree Project. *Perspectives: Studies in Translatology*, 20(1), 5-23.
- Mazur, I., & Chmiel, A. (2012b). Audio description made to measure: Reflections on interpretation in AD based on the Pear Tree Project Data. In A. Remael, P. Orero, & M. Carroll (Eds.), *Audiovisual translation and media accessibility at the crossroads. Media for all 3* (pp. 173-188). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- McCalum AO, R.C. (2012). *The UN convention on rights of persons with disabilities*. Retrieved from [https:// www. paralympic. org/ sites/ default/ files/ document/120818093927291_2012_08+The+UN+Convention+on+Rights+of+Persons+with+Disabilities_ENG.pdf](https://www.paralympic.org/sites/default/files/document/120818093927291_2012_08+The+UN+Convention+on+Rights+of+Persons+with+Disabilities_ENG.pdf)
- Neves, J. (2016). Enriched descriptive guides: A case for collaborative meaning-making in Museums. *Cultus*, 9(2), 137-154.
- Orero, P. (2005). Audio description: Professional recognition, practice and standards in Spain. *Translation Watch Quarterly*, 2(1), 7-12.
- Orrego-Carmona, D. (2015). *The reception of (non)professional subtitling* (Unpublished doctoral dissertation). Universitat Rovirai Virgili, Tarragona, Spain.
- Packer, J. (1996). Video description in North America. In D. Burger (Ed.), *New technologies in the education of the visually handicapped* (pp. 103-107). Paris, France: Les Editions INSERM.
- Puigdomènech, L., Matamala, A., & Orero, P. (2010). Audio description of Films: State of the art and a protocol proposal. In L. Bogucki & K. Kredens (Eds.) *Perspectives on audiovisual translation* (pp. 27-44). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Pujol, J., & Orero, P. (2007). Audio description precursors: Ekphrasis, film narrators and radio journalists. *Translation Watch Quarterly*, 3(2), 49-60.
- Ramos Caro, M. (2015). The emotional experience of films: Does audio description make a difference? *The Translator*, 21(1), 68-94.
- Ramos Caro, M., & Rojo Lopez, A. (2014). Feeling' audio description: Exploring the impact of AD on emotional response. *Translation Spaces*, 3(1), 133-150.
- Remael, A., & Vercauteren, G. (2007). Audio describing the exposition phase of films, teaching students what to choose. *Revista de Traductologia*, 11, 73-93.
- Remael, A., & Vercauteren, G. (2010). The translation of recorded audio description from English into Dutch. *Perspectives: Studies in Translatology*, 18(3), 155-171.
- Remael, A., Reviere, N., & Vercauteren, G. (Eds.). (2015). *Pictures painted in words: ADLAB audio description guidelines*. Trieste, Italy: EUT.

- Reviere, N. (2016). Audio description services in Europe: An update. *The Journal of Specialised Translation*, 26, 232-247.
- Salway, A. (2007). A corpus-based analysis of audio description. In J. Diaz-Cintas, P. Orero & A. Remael (Eds.), *Media for all: Subtitling for the deaf, audio description, and sign language* (pp. 151-174). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- Shokoohmand, F., & Khoshsaligheh, M. (2019). Audiovisual accessibility for the deaf and hard of hearing in Iran. *New Voices in Translation Studies*, 21, 62-92.
- Snyder, J. (2007). Audio description: The visual made verbal. *The International Journal of the Arts in Society: Annual Review*, 2, 99-104.
- Snyder, J. (2008). Audio description: The visual made verbal. In Diaz-Cintas (Ed.), *The Didactics of audiovisual translation* (pp. 191-198). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Snyder, J. (2014). *The Visual made verbal: A Comprehensive training manual and guide to the history and applications of audio description*. Virginia, USA: The American Council of the Blind, Inc.
- Szarkowska, A. (2011). Text-to-speech audio description: Towards wider availability of AD. *The Journal of Specialised Translation*, 15, 142-162.
- Szarkowska, A. (2013). Auteur description: From the director's creative vision to audio description. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 107(5), 383-387.
- Udo, J. P., & Fels, D. (2010). Universal design on stage: Live audio description for theatrical performances. *Perspectives: Studies in Translatology*, 18(3), 189-203.
- Vercauteren, G. (2007). Towards a European guideline for audio description. In J. Díaz-Cintas, P. Orero, & A. Remael (Eds.), *Media for all: Subtitling for the deaf, audio description and sign language*, (pp. 139-149). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- Walczak, A., & Fryer, L. (2017). Creative description: The impact of audio description style on presence in visually impaired audiences. *British Journal of Visual Impairment*, 35(1), 6-17.

درباره نویسندگان

مسعود خوش سلیقه استاد مطالعات ترجمه، گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های اخیر ایشان متمرکز بر ابعاد اجتماعی، آموزش و تعاملات بین فرهنگی در ترجمه رسانه‌های دیداری شنیداری در ایران است.

شیلان شفیعی دانش‌آموخته دکتری تخصصی مطالعات ترجمه از دانشگاه اصفهان است. پژوهش‌های اخیر ایشان متمرکز بر آموزش و ارزشیابی ترجمه شفاهی پیاپی، محیط‌های ترجمه شفاهی و ترجمه دیداری شنیداری با تمرکز بر توصیف شفاهی است.

واکاوی کاربرد آرایه‌های «علم بدیع» در زبان‌های فارسی و انگلیسی با رویکرد تطبیقی

میثم ابراهیمی (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)
مهییار علوی‌مقدم* (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)
محمد داودی (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)

چکیده

به‌رغم تمام مشابهاتی که بین دو حوزه بلاغت ایرانی-اسلامی و بلاغت انگلیسی-اروپایی وجود دارد، توجه بیشتر حوزه بلاغت ایرانی-اسلامی به مباحث سه علم بیان، بدیع و معانی و درعین‌حال، گاه دقت‌ورزی بیشتر در بلاغت انگلیسی-اروپایی و توجه بیشتر به بلاغت نوشتاری در گستره جغرافیایی ایران و بلاغت گفتاری در اروپا، از وجوهی است که این حوزه‌های بلاغی را از یکدیگر متمایز می‌کند. رویکرد تطبیقی به بلاغت در دو زبان فارسی و انگلیسی، به‌ویژه در طبقه‌بندی صناعات مطرح بدیع که موضوعی اصلی این پژوهش است، به پژوهشگر در تحلیل جنبه‌های زیبایی‌شناسی سخن کمک می‌کند و موجب غنای بلاغت در هر دو حوزه زبانی می‌شود. ازاین‌رو، طرح پرسش‌هایی مانند چگونگی روش‌شناسی طبقه‌بندی بلاغت در زبان‌های فارسی و انگلیسی، میزان شباهت‌ها و تفاوت‌ها در چارچوب طبقه‌بندی بلاغت و چگونگی زیبایی‌شناسی بلاغت در این دو زبان، از پرسش‌های اساسی در چنین پژوهشی است که می‌کوشیم با روش تحلیل کیفی-کمی گرایانه و روش گردآوری کتابخانه‌ای اطلاعات، به این پرسش‌ها پاسخ دهیم. دستاورد این پژوهش این است که در زبان‌های فارسی و انگلیسی، بیشتر می‌توان به بررسی تطبیقی علم بدیع در مقایسه با دو علم معانی و بیان پرداخت. علم بدیع، در بلاغت فارسی به‌عنوان یک دانش مستقل شناخته می‌شود، بسیار گسترده‌تر از بلاغت انگلیسی است که به‌عنوان علم خاصی مطرح نیست و اصطلاحات و مفاهیم بدیعی در زبان انگلیسی، گاه با صناعات علم معانی و بیان

* نویسنده مسئول m.alavi.m@hsu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۶

درهم آمیخته است و نیز مرزهای آرایه‌های لفظی و معنوی برخلاف زبان فارسی در زبان انگلیسی از یکدیگر چندان تفکیک نشده است. **کلیدواژه‌ها:** رویکرد تطبیقی، طبقه‌بندی، بلاغت، بدیع، زبان‌های فارسی و انگلیسی

۱. مقدمه

ادبیات را در تعریفی افروختن «چراغ بلاغت» و «گشاده‌زبانی» و «لطف سخن» و نظایر آن دانسته‌اند (محبّتی، ۱۳۸۳، ص. ۴)؛ بنابراین باید گفت رویکرد بلاغی در فرهنگ و ادب فارسی، از جمله مهم‌ترین رویکردهای نقد ادبی است. از سویی دیگر باید افزود مطالعات علمی در زمینه بلاغت تطبیقی^۱ از نیازهای ضروری جهان امروز شناخته شده است تا آنجا که گروهی معتقدند: «دانشجویان بلاغت در سال‌های اخیر متوجّه شده‌اند که بلاغت تطبیقی امکان‌اتی مشابه و شاید اهمّیتی ویژه در توسعه سریع ارتباطات فرهنگی جهان امروز دارد» (کندی^۲، ۱۹۹۹، ص. ۳۰۰).

دانش‌های بلاغی، مانند تمام دانش‌ها، موضوعات مختلف و طبقه‌بندی‌ها وسیعی را دربرمی‌گیرد. این طبقه‌بندی‌ها، از بایستگی‌های دانش بلاغت است، چراکه هر نوع دستاورد علمی اندیشه و ذهن انسان اندیشمند و آموخته‌ها و آموزه‌های انسان، لازم است دارای طبقه‌بندی باشد؛ زیرا دانش با هدف سودمندی بیشتر، نیازمند نظم و انضباط است؛ بنابراین، طبقه‌بندی دانش بلاغت، از ضرورت‌های آن است؛ همان‌طور که موضوع آن نیز مشخص است: بررسی و چگونگی تأثیر اثر ادبی بر مخاطب؛ بنابراین، آنچه در همه تعاریفی که سخن‌سنجان در زبان‌های گوناگون از بلاغت کرده‌اند مشترک است ویژگی خاص و ذاتی بلاغت، یعنی «تأثیرگذاری» است. از این‌روست که گفته‌اند بلاغت، یعنی «به‌مقتضای حال و مقام سخن گفتن» و در این تعریف، هدف، در اصل، مخاطب و تأثیرگذاری سخن و گفتار بر مخاطب است. روند آراستگی در سخن‌سنجی و تحلیل زیباشناسی متن ادبی، از «بدیع» آغاز می‌شود،

1. comparative rhetoric

2. Kennedy

«بیان» درمی‌گذرانند و به علم «معانی» می‌رسد. این سه علم بر روی هم دانش‌های زیباشناختی^۱ نام گرفته‌اند. علم بلاغت به تحلیل جنبه‌های زیبایی و هنری سخن می‌پردازد؛ بنابراین، با تطبیق نکات بلاغی در آثار فارسی و انگلیسی می‌توان به شناخت رموز سخن و زیبایی‌های ادبی ملل مختلف پی برد و از دقایق و لطایف متون برجسته ادبی بیشتر استفاده کرد. از سویی دیگر بررسی تطبیقی بلاغت در دو زبان فارسی و انگلیسی، پژوهشگر عرصه بلاغت را در هر دو حوزه زبانی، توانمندتر می‌کند و موجب غنای بلاغت می‌شود. بلاغت تطبیقی، دریچه‌های جدیدی در مباحث تطبیقی زیباشناختی جهانی می‌گشاید و به بلاغت‌پژوهان معاصر در تحلیل و بررسی میراث بلاغت فارسی و زبان‌های اروپایی، به‌ویژه بلاغت انگلیسی، یاری می‌رساند. در این جستار برآنیم به روش کتابخانه‌ای و بر اساس مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی به واکاوی کاربرد آرایه‌های «علم بدیع» در زبان‌های فارسی و انگلیسی بپردازیم.

۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

تاکنون پژوهشگران بسیاری در زمینه بررسی تطبیقی بلاغت فارسی و زبان‌های اروپایی به‌ویژه زبان انگلیسی کتاب‌هایی نگاشته‌اند. از جمله این کتاب‌ها می‌توان به کتاب فرهنگ اصطلاحات ادبی نوشته داد (۱۳۹۲) که نویسنده بسیاری از آرایه‌های بلاغی فارسی را به‌صورت تطبیقی با بلاغت انگلیسی مقایسه و بررسی کرده است. کتاب‌های بیان (۱۳۹۲)، معانی (۱۳۹۴) و نگاهی تازه به بدیع (۱۳۹۵) نوشته شمیسا که نویسنده ضمن بررسی آرایه‌های بلاغی فارسی نمونه‌هایی از صناعات مطرح در زبان انگلیسی را نیز ذکر کرده است. کتاب بلاغت: از آتن تا مدینه بررسی تطبیقی فن خطابه یونان و روم باستان تا قرن پنجم هجری قمری نوشته عمارتی مقدم (۱۳۹۵) که نویسنده به بررسی ریشه‌های بلاغت اسلامی در دل فن خطابه یونان و روم باستان پرداخته است، اشاره نمود.

ازجمله مقالات نگاشته شده در حوزه بلاغت تطبیقی می توان به مقاله «رده شناسی صناعات بدیعی در سنت رتوریک و دستوری غرب» نوشته عمارتی مقدم (۱۳۸۷) که در آن به بررسی رده بندی متفاوت صناعات بدیعی در دو حوزه فن خطابه و دستور زبان پرداخته شده است. مقاله «بررسی تطبیقی چند اصطلاح ادبی در بلاغت فارسی و اروپایی» نوشته نظری (۱۳۸۸) که در آن برخی از صناعات مطرح در بلاغت فارسی و انگلیسی توجه نویسندگان را جلب کرده است. مقاله ماهیت «نقد رتوریک و اهمیت آن در مطالعات ادبی» نوشته احمدی (۱۳۹۶) که نویسنده در آن رویکردهای متفاوت رتوریک و اهمیت این رویکردها را در مطالعات ادبی بررسی کرده است. مقاله «ارزیابی آرایه های حروفی در بدیع لفظی از دیدگاه زبان شناسی، آواشناسی و واج شناسی» نوشته حیدری (۱۳۹۵) که در آن آرایه های حروفی را با موازین علمی و سنجش پذیر ارزیابی شده است. ابراهیمی، علوی مقدم و داودی (۱۳۹۸) در مقاله «بررسی تطبیقی رده شناسی و طبقه بندی استعاره با رهیافتی زیباشناختی در زبان های فارسی و انگلیسی» به واکاوی تطبیقی استعاره و طبقه بندی آن در زبان های فارسی و انگلیسی و زمینه های جهان نگری و زیباشناختی آن در دو زبان پرداخته اند. مقاله «روش تحلیل فرآیند و کاربرد آن در طبقه بندی آرایه های شعری» نوشته فولادی (۱۳۹۵) که نویسنده در آن به معرفی روش تحلیل فرآیند پرداخته و طبقه بندی آرایه های شعری را از این چشم انداز پیش می برد. مقاله «بررسی دگرگونی معنا در صنعت بدیعی ایهام از منظر زبان شناختی» نوشته مرتضایی، قائمی، عمارتی مقدم و کاظمی (۱۳۹۶) که نویسندگان صنعت ایهام را با توجه به یکی از نظام های نشانه ای زیباشناختی بررسی کرده اند. مقاله «درآمدی بر مهم ترین معانی اصطلاح رتوریک» نوشته احمدی و پورنامداریان (۱۳۹۶) که در آن اختلافات و تمایزات معانی گسترده رتوریک را بررسی کرده اند. مقاله «معماری زبان؛ پیشنهادی در طبقه بندی عناصر زیبایی سخن» نوشته محمدی و اسلامی (۱۳۹۷) که در آن بعد از بررسی متون قدیم و جدید بلاغی شیوه معماری زبان برای طبقه بندی صناعات بلاغی

پیشنهاد شده است، اشاره کرد که البته تمامی این پژوهش‌ها از منظر نوع نگرش بر بلاغت در زبان‌های فارسی و انگلیسی با جستار پیش رو کاملاً متفاوت است.

در این میان، پایان‌نامه‌ای با عنوان «بلاغت تطبیقی در حوزه فارسی و انگلیسی» نوشته سپه‌وند (۱۳۹۱) که نویسنده در فصل پنجم به بررسی علم بدیع و آرایه‌های مطرح در زبان‌های فارسی و انگلیسی پرداخته و مقاله‌ای با عنوان «بررسی تطبیقی آرایه‌های ادبی فارسی - انگلیسی» نوشته کریمی (۱۳۹۱) که در آن علاوه بر معرفی دشواری‌ها به‌طور کلی تعدادی از آرایه‌های ادبی در زبان فارسی و انگلیسی بررسی شده، شباهت افزون‌تری به جستار پیش رو دارد، اما حیطه اصلی در پایان‌نامه و مقاله یاد شده با جستار حاضر متفاوت است؛ بنابراین، در زمینه واکاوی کاربرد آرایه‌های «علم بدیع» در زبان‌های فارسی و انگلیسی با رویکرد تطبیقی تاکنون هیچ اثری مستقلاً نگاشته نشده است و چنین پژوهشی را در نوع خود باید کاملاً نو و بدیع دانست.

۲. ۱. تعریف تطبیقی «علم بدیع» در بلاغت زبان‌های فارسی و انگلیسی

شمیسا (۱۳۹۵، صص. ۲۱-۲۰) در کتاب *نگاهی تازه به بدیع* می‌نویسد: «بدیع مجموعه شگردهایی (یا بحث از فنونی) است که کلام عادی^۱ را کم‌وبیش تبدیل به کلام ادبی^۲ می‌کند یا کلام ادبی را به سطح والاتری (از ادبی بودن یا سبک ادبی داشتن) تعالی می‌بخشد؛ بنابراین در یک نگاه کلی می‌توان گفت: «دانشی که نام بدیع بر خود گرفته است از صناعات کلام و زیبایی‌های الفاظ نظم و نثر بحث می‌کند» (داد، ۱۳۹۲، ص. ۳۳۳) و اموری که موجب این زیبایی و آرایش کلام می‌شوند را محسنات و صنایع یا صنعت‌های ادبی می‌نامند و به دو دسته صنایع لفظی (آرایه‌های برون‌ی) و صنایع معنوی (آرایه‌های درونی) تقسیم می‌کنند (همایی، ۱۳۹۴)؛ به عبارت دیگر «هر نوع زیبایی در سخن از دو سرچشمه جاری است. یکی آنچه مربوط به موسیقی کلمات است و دیگر آنچه مربوط به نیروی تداعی است» (شفیعی

1. everyday language

2. literary style

کدکنی، ۱۳۵۳، ص. ۶۶). باید افزود ابتدا همه ترندهای زیباکننده کلام «بدیع» نامیده می‌شد، بعدها استعاره، تشبیه، مجاز، کنایه و مانند آن -که به بیان یک مطلب به شیوه‌های گوناگون می‌پرداخت- از بدیع خارج شد و در علم بیان جای گرفت (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹).

در سویی دیگر زبانی این مقاله، یعنی زبان انگلیسی، به‌طور معمول از واژه زیبایی‌شناسی به‌عنوان معادلی برای واژه «Aesthetics» استفاده می‌شود. این واژه در انگلیسی از «کلمه یونانی (Aesthetikos) به معنای «مرتبط با درک احساسی» مشتق می‌شود» (بارتون و هادسون^۱، ۱۹۹۷، ص. ۵) و از سویی «شاخه‌ای از فلسفه است که به بررسی نظریه زیبایی و طبیعت هنر می‌پردازد. به‌عنوان رشته مطالعاتی جداگانه، تا اواسط سده ۱۸ میلادی آغاز نشده بود، اما نخستین تحقیقات در این مورد به افلاطون و ارسطو بازمی‌گردد. اصطلاح زیبایی‌شناسی به رابطه هنرمند یا مخاطبانش با شیء هنری اشاره می‌کند» (گوین^۲، ۲۰۰۶، ص. ۱۰) و در کاربرد امروزی‌اش «به معنی مطالعه نظام‌مند همه هنرهای زیبا و همچنین ماهیت زیبایی هر چیز -اعم از طبیعی و مصنوعی- است» (ایرمز و گالت هرهم^۳، ۱۳۹۴، ص. ۵).

۲.۲. کارکردهای «علم بدیع» در بلاغت زبان‌های فارسی و انگلیسی

علم بدیع در بلاغت اسلامی به‌عنوان علمی مستقل شناخته شده است؛ چنان‌که با اندکی تأمل در کتب بلاغی می‌توان دریافت که از میان سه شاخه علوم بلاغی نویسندگان بیشتر به دو مبحث «بیان» و به‌ویژه «بدیع» پرداخته‌اند و سهم عمده‌ای از مطالعات علوم بلاغی را «علم بدیع» به خود اختصاص داده است تا جایی که در کتب بلاغی فارسی می‌نویسند:

اندرین دانستن اجناس بلاغت و اقسام صناعت و شناختن سخنان با پیرایه و معانی بلندپایه کتابی ندیدم که آزاده را مونس باشد ... فصلی چند که معروف‌تر بود اندر

1. Barton & Hudson

2. Quinn

3. Abrams & Geoffery Galt

جمله بدایع، و نزدیک‌تر بود به عرف طبایع، چون ترصیع و تجنیس و تقسیم و استعارت و اغراق و نظایر و امثال وی بیشتر دیدم و بیشتر آوردم (رادویانی، ۱۳۶۲، ص. ۲).

همان‌طور که گفته شد، بدیع در بلاغت فارسی به دو دسته «بدیع لفظی» و «بدیع معنوی» تقسیم می‌شود و به‌صورت تفکیک‌شده و جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرند. بدیع لفظی چنان‌که از نامش پیداست مربوط به زیبایی الفاظ کلام است و کمتر با معنا ارتباط دارد و «آن است که از پیکره و ریخت واژه برآید؛ به‌گونه‌ای که اگر معنا برجای ماند و ریخت و پیکره واژه دیگرگون شد، آرایه از بین برود» (کزازی، ۱۳۹۶، ص. ۴۲) و در مقابل بدیع معنوی بحث در شیوه‌ها و روش‌هایی است که موسیقی معنوی کلام را افزون می‌کنند و آن بر اثر «تناسبات و روابط خاصی بین کلمات است و به‌طور کلی یکی از وجوه تناسب و ربط معنایی بین دو یا چند کلمه برجسته می‌شود» (شمیسا، ۱۳۹۵، ص. ۲۵)، اما علم بدیع در نزد غربی‌ها برخلاف بلاغت اسلامی، به‌صورت علم خاصی مطرح نمی‌شود، بلکه معمولاً در اواخر کتاب‌های ادبی از قبیل کتاب‌های عروض و دستور، برخی از اصطلاحات سبک‌شناسی رتوریک قدیم را که شامل اصطلاحات بدیعی هم هست به‌صورت فرهنگ^۱ ذکر می‌کنند. امروزه این کار را در فرهنگ‌های خاصی به‌نام کلی «فرهنگ اصطلاحات ادبی»^۲ انجام می‌دهند. آنان صنایع بدیعی را تحت عناوین کلی چون «صنایع معنوی»^۳، «صنایع بیانی»^۴ و «صنایع آوایی»^۵ بررسی می‌کنند (شمیسا، ۱۳۹۴)؛ بنابراین باید گفت: «در ادبیات انگلیسی از صنایع بدیعی^۶ مستقلاً بحث نمی‌شود، اما این‌گونه صناعات را تحت عنوان کلی آرایه‌های سخن^۷ نام می‌برند که خود بسیاری از مباحث علم معانی و صناعات بلاغی را دربرمی‌گیرد» (داد، ۱۳۹۲، ص. ۳۳۴)؛ در این

1. dictionary

2. literary terms

3. figures of thought

4. tropes (figures of meaning or figures of rhetoric or rhetorical figures)

5. figures of sound

6. ornaments

7. figures of speech

پژوهش، به روش کتابخانه‌ای و بر اساس مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی برآنینم، به واکاوی کاربرد آرایه‌های «علم بدیع» در زبان‌های فارسی و انگلیسی پردازیم.

۳. روش پژوهش

روش اصلی در این جستار، روش کتابخانه‌ای است که با استفاده از منابع و مآخذ معتبر در پی بررسی آرایه‌های «علم بدیع»، در دو زبان فارسی و انگلیسی هستیم. روش استدلالی تحقیق در این مقاله، روش استقرایی (جزء به کل) و روش تحلیل داده‌ها، روش کیفی و از سویی دیگر، این پژوهش بر اساس مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی نگاشته شده است.

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش به بررسی صناعات بدیعی مطرح در بلاغت زبان‌های فارسی و انگلیسی خواهیم پرداخت.

۴. ۱. جناس

آن است که گوینده یا نویسنده در سخن خود کلمات هم‌جنس بیاورد که در ظاهر به یکدیگر شبیه و در معنی مختلف باشند و آن بر ۹ قسم است: تام، ناقص، زاید، مرکب، مطرّف، مضارع و لاحق، خط یا مصحف، لفظ و مکرّر (همایی، ۱۳۹۴)؛ در منابع انگلیسی جناس^۱ «بازی با کلماتی است که دارای آواهای مشترک (هم‌آوا) یا آواهای بسیار مشابه هستند» (ایبرمز و گالت هرهم، ۱۳۹۴، ص. ۳۶۱)، البته در زبان انگلیسی نیز جناس انواع مختلفی دارد که عبارت‌اند از:

- اصطلاح Homonym: «واژه‌ای که در شکل، یا در آوا (به‌عنوان هم‌صدایی) یا در املاء (به‌عنوان نوشته همسان) یا هر دو با واژه دیگر یکسان می‌باشد، اما معنای آن‌ها متفاوت است؛ مانند: lead (guide) (راهنمایی) و lead (metal) (فلز سرب)،

1. pun or paronomasia

- pitch (throw) (پرتاب کردن) و pitch (tar) (قیراندود کردن)» (بالدیک،^۱، ۲۰۰۱، ص. ۱۱۶)؛ بنابراین این اصطلاح همان «جناس تام» در بلاغت فارسی است.
- اصطلاح Homograph: «واژه‌ای که نحوه نگارش آن شبیه واژه‌ای دیگر است، اما تلفظ و معنای متفاوتی دارد؛ مانند row (سطر) و row (نزاع)، tear (اشک) و tear (گسستن)» (کادن،^۲، ۲۰۱۳، ص. ۳۳۷)؛ بنابراین این اصطلاح معادل «جناس مضارع» یا «خطّ» یا «تصحیف» است.
 - اصطلاح Homophone: «واژه‌ای که مشابه با واژه دیگر تلفظ می‌شود، اما در معنا یا املاء متفاوت است؛ بنابراین نوعی از Homonym است. نمونه‌ای از تشابه آوا که به عنوان هم‌صدایی^۳ شناخته می‌شود عبارت‌اند از: maid (دوشیزه) و made (مصنوع)» (بالدیک، ۲۰۰۱، ص. ۱۶۱)؛ بنابراین این اصطلاح قابل تطبیق با «جناس لفظ» در بلاغت فارسی است که در توضیح آن می‌نویسند: «جناس لفظ آن است که دو پایه در گفتار یکسان و در نوشتار مختلف باشند» (کزازی، ۱۳۹۶، صص. ۶۰-۶۱).
 - اصطلاح Feminine rhyme که قافیه دوگانه نیز نامیده می‌شود «عبارت است از یک قافیه در دو هجا، اولی تأکیددار و دومی بی تأکید (مانند mother «مادر» و other «دیگر») که معمولاً در بسیاری از انواع شعر یافت می‌شود به‌ویژه در نظم‌های طنزآمیز مانند «دان خوان»^۴ اثر لرد بایرون^۵:
- Christians have burned each other, quite persuaded.
That all the Apostles would have done as they did.
- مسیحیان یکدیگر را می‌سوزانند، و کاملاً بر این باورند
که رسولان نیز قطعاً اعمال آنها را انجام می‌دادند» (بالدیک، ۲۰۰۱، ص. ۹۶).
- بر این اساس اصطلاح «Feminine rhyme» را تا حدودی می‌توان معادل جناس «مرگب ملفّق» در بلاغت فارسی دانست که در توضیح آن می‌نویسند: «وقتی ارکان

1. Baldick
2. Cuddon
3. homophony
4. Don Juan
5. Lord Byron

جناس همه مرکب باشند آن را جناس مرکب ملّفق می‌گویند» (همایی، ۱۳۹۴، ص. ۶۶).

در زبان انگلیسی نوعی دیگری از جناس که تحت عنوان «Equivoque» یا ایهام شناخته می‌شود، عبارت است از «استفاده از یک واژه یا عبارت واحد با دو معنی متمایز در یک بافت، به گونه‌ای که هر دو معنای آن مرتبط باشند» (ایبرمز و گالت هرهم، ۱۳۹۴، ص. ۳۶۲)؛ توضیح آنکه «در بلاغت انگلیسی، ابتدا جناس نوعی بازی با کلمات بوده است که اصوات آنها با یکدیگر اختلاف دارند، اما رفته‌رفته در آثار نویسندگان و شعرای قرن نوزدهم انگلستان، جناس ابعاد گسترده‌تری پیدا کرد و به ایهام نزدیک شد؛ یعنی به جای کاربرد یک کلمه متجانس، به کاربرد یک کلمه با دو معنی تبدیل شد» (داد، ۱۳۹۲، ص. ۱۸۶)؛ برای نمونه جان دان^۱، شاعر متافیزیک، در شعر «سرودی به پیشگاه پدر»^۲ چنین می‌سراید:

I have sin of fear, that when I have spun
My last thread, I shall perish on the shore;
But swear by thyself, that my death thy son
Shall shine as he shines now, and here
And having done that, thou hast done;
I fear no more.

مرا ترس از گناه در خود فروبرده است
آنگاه که آخرین بند وجودم جدا شود، بر ساحل فنا خواهم شد؛
اما سوگند به تو، فرزندم که مرگ من
چون اکنون بر تو تلالو خواهد شد
و آنگاه که چنین شود،
مرا دیگر بیمی نیست.

در اینجا کلمه «son» به معنای «پسر»، به دو معنی «حضرت عیسی» و «خورشید» به کار رفته است و واژه «done» به معنی «انجام‌دادن» جناسی برای نام شاعر است (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۵۷۲).

1. John Donne

2. Hymn to God the Father

۴.۲. قلب

در بلاغت فارسی عبارت از آوردن الفاظ و کلماتی است که حروف آنها مقلوب یکدیگر باشند و بر سه قسم است: الف. اگر این امر در بعض حروف اتفاق افتد «قلب بعض» است، مانند کلمات شاعر و شاعر؛ ب. هنگامی که در تمام حروف دو کلمه باشد، آن را «قلب کل» می‌نامند، مانند کلمات زار و راز؛ پ. زمانی که تمام جمله نثر یا نظم طوری ترکیب شده باشند که اگر آن را از حرف اول تا آخر، یا از آخر تا اول بخوانیم هر دو یکی باشند که این قسم را «قلب کامل (مستوی)» می‌نامند (همایی، ۱۳۹۴، صص. ۷۷-۷۹)؛ در بلاغت انگلیسی نیز صنعت قلب به انواعی تقسیم می‌شود:

- اصطلاح «Anagram» (واژه‌ای یونانی به معنی دوباره یا از نو نوشتن) «حروف یک کلمه یا عبارت ترکیب می‌شوند تا فرم جدیدی ایجاد کنند؛ برای نمونه، کلمه dictionary را می‌توان به idiocy-rant تبدیل کرد. این یک ویژگی رایج از کلمات متقاطع است. عنوان یکی از رمان‌های ساموئل باتلر^۱ Erehwon است که قلب بعض از nowhere می‌باشد» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۳۳) که معادل «قلب بعض» در بلاغت فارسی است.

- اصطلاح «Palindrome» واژه‌ای یونانی به معنی برگشتن دوباره «یک کلمه یا جمله -گاهی اوقات شعر- که هر دو روش یکسان را می‌نویسند. کلمات مشترک (civic، level، minim، radar و rotor) هستند. نمونه‌های مشهور چنین عبارات یا جمله‌ها هستند:

‘Madam, I’m Adam’, to which the reply was ‘Sir, I’m Iris’

خانم، من آدام هستم، که پاسخ آن بود؛ من آریس هستم» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۵۰۷).

بنابراین اصطلاح «Palindrome» در کلمات معادل «قلب کل» و در جملات معادل «قلب کامل یا مستوی» در بلاغت فارسی است.

1. Samuel Butler

- اصطلاح «Cancrine» در بلاغت انگلیسی «به نظم‌های اطلاق می‌شود که به هر دو روش خوانده می‌شوند» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۱۰۲) که قابل تطبیق با «قلب مستوی» در بلاغت فارسی است.

۴.۳. توشیح

در بلاغت فارسی آن است که «ساخت سروده به‌گونه‌ای باشد که اگر حرف‌ها یا واژگانی را از آغاز یا میانه پاره‌ها بگیرند و در کنار هم نهند، نامی، برنامی، مصراعی، بیت‌ی یا سروده‌ای با وزن و قافیه‌ای دیگر برون آید» (کزازی، ۱۳۹۶، ص. ۹۲)؛ در بلاغت انگلیسی «Acrostic» شعری است که در آن می‌توان حروف اولیه هر سطر را به پایین صفحه خواند تا به وسیله حروف الفبای انگلیسی یک نام (اغلب از نویسنده، ممدوح، یا یک دوست) و یا برخی از پیام نهان دیگر آشکار شود» (یالدیک، ۲۰۰۱، ص. ۲)، درواقع باید گفت این نوع شعر در بلاغت انگلیسی «tune acrostic» نامیده می‌شود (داد، ۱۳۹۲، ص. ۱۷۲)؛ شعر موشح در انگلیسی انواعی دارد:

- موشح میانی^۱ (در بلاغت فارسی محیز نامیده می‌شود) و موشح پایانی^۲: یک «آکروستیک» ممکن است از حروف میانی یا پایانی هر خط استفاده کند؛
- موشح ابجدی^۳: در عهد عتیق، اکثر «آکروستیک»ها به حروف الفبایی یا ابجدی تعلق داشتند. شکل‌گیری کلمات از حروف اول (در هر سطر) نیز یک شکل «آکروستیک» است. جفری چاسر^۴ از یک شیوه آکروستیک در ABC استفاده کرد، شعری ۲۴ بندی که در آن، اولین حرف کلمه در هر سطر، الفبایی مناسب از حروف لاتین A تا Z است» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۷).

1. mesostich

2. telestich

3. alphabetical or abecedarian

4. Geoffrey Chaucer

- «موشح جدولی یا متقاطع^۱: آن است که حروف موشح به‌ترتیب از کنار هم قرار دادن حرف اول از سطر اول، حرف دوم از سطر دوم، حرف سوم از سطر سوم و الی آخر به دست آید» (داد، ۱۳۹۲، ص. ۱۷۲).

۴. ۴. مبالغه و اغراق

خطیب قزوینی در *الایضاح* (۱۴۲۵، ص. ۵۳۰) در تعریف اغراق و انواع آن می‌نویسد:

- مبالغه آن است که در مورد صفتی حدی از شدت و ضعف آورده شود که محال باشد یا بعید تا چنان گمان نرود که آن صفت را در شدت و ضعف نهایی است و این امر در سه شکل تبلیغ و اغراق و غلو منحصر است زیرا صفتی که ادعا شده یا ممکن است یا نه. اگر ممکن نباشد غلو است و اگر ممکن است، یا امکان آن به‌طور عادی است یا نه. اگر امکان آن به‌طور عادی باشد تبلیغ است و گرنه اغراق. با توجه به همین تعریف می‌توان گفت که مبالغه فروتر از اغراق و اغراق فروتر از غلو است، در بلاغت انگلیسی اصطلاحات زیر را می‌توان با اغراق در بلاغت فارسی تطبیق داد:

- در منابع غربی اصطلاح Bombast «به معنی بیان شیوه‌ای پرگوینا و پرطمطراق که علناً با موضوع مورد اشاره تناسب نداشته باشد. حتی گه‌گاهی سبک رفیع شاعر برجسته‌ای چون کریستوفر مارلو^۲ با مضمون [شعر] تناسب ندارد؛ مثلاً زمانی که فاستوس^۳ می‌گوید:

Now by the kingdoms of infernal rule,
Of Styx, Acheron, and the fiery lake
Of ever-burning Phlegethon I swear
That I do long to see the monuments
And situation of bright-splendent Rome;

اکنون به قلمروهای حکومت دوزخ،
و استیکس، اکران و دریاچه آتشین

1. cross-acrostic
2. Christopher Marlowe
3. Faustus

و فلیگشان سوگند یاد می‌کنم
 که آرزومندم از سرزمین‌های ماندگار
 و سرزمین روم تابناک دیدار کنم.
 که صرفاً می‌خواهد این جمله ساده را بیان کند: قسم به دوزخ، دوست دارم از
 روم دیدار کنم^۱ (ایبرمز و گالت هرهم، ۱۳۹۴، صص. ۳۸-۳۹)؛ در ادبیات انگلیسی
 دو نوع اغراق دیده می‌شود:

- الف. اغراق (Hyperbole واژه یونانی به معنای Overshooting «به هدف نزدن») صنعتی بدیعی [بدیع معنوی] یا بیانی که عبارت است از زیاده‌گویی یا افراط بیش‌ازحد در بیان واقعیت یا آنچه می‌تواند امکان داشته باشد. این صنعت ممکن است با اهداف جدی، کنایی یا فکاهی به کار رود. ایگو^۲ مغرورانه درباره اتللو^۳ (۳، ۳، ۳۳۰ و بعد از آن) می‌گوید:

Not poppy nor mandragora,
 Nor all the drowsy syrups of the world,
 Shall ever medicine thee to that sweet sleep
 Which thou ow'dst yesterday.

نه کوکنار نه مهرگیا،
 نه تمام آشربه آرامنده جهان،
 هیچ‌یک تو را به آن خواب شیرین
 دیروزی نمی‌برد.

- ب. صنعت مقابل اغراق (Understatement در یونانی Meiosis «تحقیر یا فروکاستن») است که تعمداً اهمیت یا اعتبار واقعی یا مفروض یک چیز را نازل یا پایین نشان می‌دهد، معمولاً، تأثیر آن کنایی است. برخی منتقدان اصطلاح «Meiosis» را بسط می‌دهند و در ادبیات آن را به معنی نوعی بیان ساده‌بی‌تأکید به‌کار می‌برند که هدف آن شدت بخشیدن به تأثیر یک واقعه احساسی عمیق یا

1. By Hades, I'd like to see Rome

2. Iago

3. Othello

غم‌انگیز است؛ نمونه آن مصراعی در پایان «روایت مایکل»^۱ اثر ویلیام وردزورث^۲ است: و هرگز یک سنگ برنداشت^۳ (ایرامز و گالت هرفم، ۱۳۹۴، صص. ۱۹۱-۱۹۰).

اصطلاح Adynaton نیز معادل غلو در بلاغت فارسی است: «واژه یونانی به معنی not possible «غیرممکن» فرمی از Hyperbole که شامل بزرگ‌نمایی یک رویداد با اشاره به عملی غیرممکن است؛ نمونه معروف در شعر «به معشوق شرم‌رو»^۴ سروده آندره مارول^۵ و تعریف عشقش وجود دارد که با ابیات زیر آغاز می‌شود:

My Love is of a birth as rare
As 'tis for object strange and high:
It was begotten by despair
Upon Impossibility.

عشق من عنوانی نادر است
مانند شیئی عجیب و متعالی:
عشق من از دل ناامیدی بیرون آمد
و از غیرممکن» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۱۰).

۴. ۵. ایهام و ابهام

راستگو (۱۳۷۹، ص. ۱۴-۱۳) در کتاب *ایهام در شعر فارسی*، ایهام را آوردن واژه‌ای با دو یا چند معنی می‌داند: یکی معنای نزدیک که مورد نظر نیست و دیگری معنی دور که مقصود گوینده است، اما وی در ادامه، این تعریف را شایسته همه گونه‌های ایهام نمی‌داند و بر آن است که گاه، معنای نزدیک مقصود است؛ نه معنای دور؛ و گاه معنای برآمده از کلام با هم مقصود گوینده‌اند و نیز گاهی پذیرش خوانش‌های چندگانه موجب چندمعنایی می‌شود، اما در ادامه ایهام را با ابهام در پیوند می‌داند و می‌نویسد:

1. narrative Michael
2. William Wordsworth
3. A Single Stone and Never Lifted up
4. To His Coy Mistress
5. Andrew Marvell

ابهام با ابهام در پیوند است، ابهام که آن را «ذووجهین» و «توجیه» نیز نام داده‌اند، سخنی است دوپهلوی و با دو روی و سوی که از هر روی به گونه‌ای می‌نماید و از هر سوی رنگی می‌تابد، مثلاً از یک رو مدح و ستایش و از دیگر روی قدح و نکوهش، یا از یک سوی دعا و آفرین و از دیگر سوی بدخواهی و نفرین و از همین روست که آن را «ذووجهین» و «دورویه» و «محتمل‌الضدین» نیز گفته‌اند (راستگو، ۱۳۷۹، ص. ۱۹).

در منابع انگلیسی

همان‌طور که ذکر شد ابهام در بلاغت انگلیسی از صور جناس به شمار می‌رود. با این وجود اصطلاح «Amphiboly» یا «Amphibology» در بلاغت انگلیسی را می‌توان با ابهام در بلاغت فارسی تطبیق داد. چنان‌که در این مورد می‌نویسند: «واژه‌ای یونانی به معنی کشیده شدن به هر دو سمت» که ناشی از ساختمان مبهم دستوری یا معنی دوگانه است به‌طوری‌که بتوان بیش از دو معنی را تعبیر کرد؛ برای نمونه:

He spoke to the man laughing.

او با مرد خندان (خنده‌آور) حرف زد» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۲۹).

در تعریف اصطلاح «Ambiguity» در بلاغت انگلیسی می‌نویسند:

در استفاده متداول این اصطلاح به عدم وضوح در وضعیت و یا بیان اشاره می‌کند. در کاربرد زبانی به‌طور کلی به‌عنوان یک خطا یا نقص شناخته شده است. این دیدگاه از این اصطلاح تا انتشار کتاب *هفت نوع ابهام*^۱، اثر ویلیام امپسون^۲ غالب بود، اثری که تأثیر مهمی در توسعه نقد جدید و نظریه ادبی داشت. امپسون از این اصطلاح برای توصیف یک تکنیک ادبی استفاده کرد که در آن یک کلمه یا عبارت دو یا چند معنی متفاوت را بیان می‌کند. او ابهام را به‌عنوان «یک اختلاف مختصر تحت‌اللفظی، هر چند

1. seven types of ambiguity

2. William Ampson

ناچیز، که واکنش‌های جایگزین به همان نمونه زبانی می‌دهد» تعریف کرد (گوین، ۲۰۰۶، صص. ۲۰-۲۱).

نشانه‌های ابهام عبارت‌اند از: «سبک غامض (نحو از هم گسسته، نادرست‌ورمندی، حذف حروف ربط)، تلمیحات و ارجاعات پیچیده، زبان کهن یا مصنوع، تصویرپردازی شخصی و ذهنی و بهره‌گیری از واژه‌ها و عبارات زبان‌های بیگانه. نویسنده‌ای که عمداً این حقیقت را که چیز چندانی یا هیچ چیزی برای گفتن ندارد را پنهان می‌کند، معمولاً سرانجام شناخته و رسوا می‌شود» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۴۸۶)؛ چنان‌که گفته شد، امپسون هفت نوع ابهام را از هم متمایز می‌کند:

۱- هنگامی که تشریح جزئیات به‌طور هم‌زمان چندین تأثیر دارد؛ ۲- وقتی دو یا چند معنی محتمل در یک مورد جمع می‌شوند؛ ۳- وقتی دو معنی ظاهراً بی‌ربط به‌طور هم‌زمان ارائه می‌شوند؛ ۴- وقتی معانی محتمل برای روشن ساختن حالت پیچیده ذهن نویسنده ترکیب می‌شوند؛ ۵- نوعی سردرگمی، وقتی که نویسنده ایده‌اش را عملاً در اثنا‌ی نگارش کشف می‌کند؛ به عبارت دیگر، نویسنده ظاهراً از قبل ایده‌اش را پیدا نکرده، اما در طول عمل انشاء آن را پیدا می‌کند؛ ۶- هنگامی که چیزی دارای تناقض به نظر می‌رسد و خواننده باید تأویل‌هایی برای آن بیابد؛ ۷- تناقض کاملی که نشان می‌دهد نویسنده، همچون همان چیزی که می‌گوید، مشکوک است (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۲۸-۲۹).

بنابراین ویژگی مشترک در انواع هفت‌گانه ابهام «وجود پیچیدگی در سخن و عدول از یک معنای مشخص و قطعی و دلالت آن به دو یا چند معنای مختلف است» (شیری، ۱۳۹۰، ص. ۱۸).

۴. ۶. تضاد و پارادوکس

در بلاغت فارسی «پارسی متضاد آخشیج بود. چون شاعر و دبیر سخنی گویند اندر اضداد گرد آید، همچون شب و روز و گشای و ببند؛ و مانند این عمل را متضاد خوانند پارسی‌گویان؛ و اما دبیران و خلیل احمد این اصل را مطابق خوانند» (رادویانی، ۱۳۶۲، صص. ۳۱-۳۲).

در بلاغت انگلیسی

اصطلاح Antithesis «عبارت است از تباین یا تضاد معنایی در عبارات یا بندهای متوالی که در آنها توازن نحوی وجود دارد (نظم و ساختار عبارات مشابه است). نمونه آن توصیف الکساندر پوپ^۱ از آتیکوس در نامه به دکتر آربوثنات^۲ است:

Willing to wound, and yet afraid to strike.

مشتاق زخم زدن، لیکن هراسان از ضربه زدن» (ایرمرز و گالت هرفم، ۱۳۹۴، ص.

۱۹).

اصطلاح Paradox «یک بیانیۀ ظاهراً متناقض یا پوچ است که بااین وجود درست یا معقول می باشد. این اصطلاح از کلمۀ یونانی «paradoxon»، به معنی «فرا تر از عقاید» گرفته شده است، درواقع، یک پارادوکس اغلب خواستار خنثی کردن فکر است نه صرفاً طراحی ایده های آشنا» (بارتون و هادسون، ۱۹۹۷: ص. ۱۳۴)، فتوحی رودمعجنی (۱۳۸۶، ص. ۳۲۷) نیز پارادوکس را در ادبیات بیانی می داند که «حقیقت دارد، اما حقیقی به نظر نمی رسد»؛ مانند بیت زیر:

دولت فقر خدایا به من ارزانی دار کاین کرامت سبب حشمت و تمکین من است
(حافظ، ۱۳۵۹، ص. ۱۰۶)

شمیسا (۱۳۹۵، ص. ۱۱۱ پاورقی) درباره «Paradox» می نویسد: «این واژه از para به معنی دور، از آن سوی و dox از dokein به معنی اندیشیدن. روی هم یعنی دور از عقل و اندیشه، خلاف فکر و انتظار.»

اصطلاح Oxymoron یا اجتماع نقیضین «برگرفته از oxymoron در لاتین و یونانی است که از (oxymoros) به معنی «زیرکانه کودن» یا احمق زیرک گرفته شده است. واژه اخیر مرکب است از «oxius» به معنی تیز و زیرک، و «moros» به معنی احمق، کودن» (چناری، ۱۳۷۷، ص. ۲۹) و در اصطلاح عبارت است از: «صناعتی بدیعی که معمولاً ترکیبی از دو اصطلاح متناقض در یک جمله پارادوکسی فشرده است؛ برای نمونه واژه (bittersweet) «تلخ و شیرین» یا عبارت (living death)

1. Alexander Pope

2. Epistle to Dr. Arbuthnot

«زندگی مرگ است»؛ به عبارت دیگر «وقتی است که دو واژه متضاد کنار هم قرار گیرند یکی صفت و دیگری اسم باشد یا یکی قید و دیگری فعل باشد: وحشتناک زیباست!، قصیده استادانه مزخرفی است!، خلوت‌نشین پرهیاهو» (شمیسا، ۱۳۹۵، ص. ۱۰۹ پاورقی).

اصطلاح Antonym در انگلیسی «کلمه‌ای است که مخالف با معنای کلمه‌ای دیگر است: fierce (شدید) و mild (خفیف)؛ ugly (زشت) و beautiful (زیبا)؛ abstract (انتزاعی) و concrete (واقعی)» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۱۵۶).

۴. ۷. استخدام

در بلاغت فارسی استخدام از جمله صنایع معنوی است که از ایهام گرفته شده است و آن است که: «واژه‌ای دو معنا داشته باشد و شاعر یا نویسنده تنها یک معنا را از آن خواسته باشد، اما این واژه در جایگاهی واقع شود (در پی شناسه‌ای یا واژه‌ای یا فعلی) که خودبه‌خودی به معنای دیگر واژه بازگردد» (داد، ۱۳۹۲، ص. ۲۶)؛ برای نمونه:

همچو چنگ ار به کناری ندهی کام دلم از لب خویش چو نی یک نفسی بنوازم
(حافظ، ۱۳۵۹، ص. ۶۵۴)

«نواختن» با چنگ در معنای نوا زدن به کار رفته، ولی در ارتباط با شاعر به معنای نوازش کردن است. در بلاغت انگلیسی:

اصطلاح Syllepsis (واژه یونانی به معنی «گرفتن با هم»^۱ و «دریافت»^۲) «صناعتی بدیعی که در آن فعل یا صفتی به دو اسم اعمال می‌شود، گرچه فقط برای یکی از آنها مناسب است. یک مثال شناخته شده در هنری پنجم^۳ هنگامی اتفاق می‌افتد که فلیولن^۴ می‌گوید:

Kill the poys and the luggage.

-
1. taking together
 2. comprehension
 3. Henry V
 4. Fluellen

چنان‌که ملاحظه می‌شود فعل «Kill» نمی‌تواند به چمدان اعمال شود» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۶۹۹).

اصطلاح Zeugma «در زبان یونانی به معنی «به هم بستن»^۱ است. استخدام در معمول‌ترین کاربردش به عبارتی گفته می‌شود که در آن یک کلمه برای دو یا بیش از دو کلمه دیگر نقش دستوری واحد ایفا می‌کند، اما دلالت معنای آن در هر مورد تفاوت دارد. در زیر مثال‌هایی از استخدام در اشعار الکساندر پوپ ذکر می‌گردد:

Or stain her honour, or her new brocade.
Obliged by hunger, and request of friends.

یا شرافتش، یا گلدوزی جدیدش را لکه‌دار می‌کند.

به اجبار گرسنگی و درخواست دوستان» (ایبرمز و گالت هرفم، ۱۳۹۴، ص. ۳۸۵-۳۸۶).

شمیسا (۱۳۹۵، ص. ۱۳۹ پاورقی) در زمینه تفاوت دو اصطلاح «Syllepsis» و «Zeugma» می‌نویسد: «در انگلیسی اگر فعلی دو اسم را yoke کند؛ یعنی به دنبال خود بکشد «Syllepsis» و گرنه «Zeugma» است».

۴. ۸. اسلوب الحکیم (سؤال و جواب)

در فارسی اسلوب الحکیم آن است که «سخن کسی را برخلاف مراد او تعبیر کنند و بر همین روال پاسخ دهند» (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹، ص. ۱۰۵). به اسلوب الحکیم، «قول‌الموجب» نیز می‌گویند؛ بنابراین اسلوب الحکیم (غالباً و نه لزوماً) مبتنی بر گفتگو و سؤال و جواب نیز هست (شمیسا، ۱۳۹۵، ص. ۱۴۲ پاورقی) در بلاغت انگلیسی اصطلاحات زیر را می‌توان با سؤال و جواب فارسی تطبیق داد:

اصطلاح Stichomythia «واژه یونانی به معنی خط گفتگو» نوعی از گفتگوی مجرد متناوب خطوط به‌ویژه در نمایش‌نامه است. معمولاً نوعی مقابله کلامی همراه ضدیت و الگوهای تکراری است. این صنعت در ایجاد تنش و درگیری بسیار مؤثر است. در نمایش‌نامه کلاسیک بسیار تکرار شده و از آن زمان تاکنون خیلی رایج

1. Yoking

نیست. مولیر^۱ چندین بار آن را در *زنان د/نشمند*^۲ استفاده کرده است؛ نمونه زیر از *گموس*^۳ جان میلتون^۴ نقل شده است:

comus: What chance good lady hath bereft you thus?
 lady: Dim darkness, and this leavy labyrinth.
 comus: Could that divide you from near-ushering guides?
 lady: They left me weary on a grassy turf.
 comus: By falsehood, or discourtesy, or why?
 lady: To seek i' the valley some cool friendly spring.
 comus: And left your fair side all unguarded lady?
 lady: They were but twain, and purposed quick return.
 comus: Perhaps forestalling night prevented them.

- کاموس: بانو، چه شانس از تو دریغ شده است؟

- بانو: تاریکی کم‌رنگ و این هزارتوی سنگین.

- کاموس: آیا این می‌تواند تو را از رهنمایان دور کند؟

- بانو: آن‌ها مرا بر چمن‌زاری رها کردند.

- کاموس: از روی گم‌رهی، یا بی‌ادبی، یا دیگر چیز؟

- بانو: در جست‌وجو برای چشمه‌ای خنک و دلپذیر.

- کاموس: و کسی مراقب لطافت بانو نبود؟

- بانو: آن‌ها دو کس بودند و زود بازگشتند.

- کاموس: شاید که سبقت شب آنان را از آن بازداشت» (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۶۸۱).

اصطلاح *Amoebean verses* یا مشاعره: «شکلی شاعرانه که در آن دو شخصیت بیت‌های متناوب از جمله: دوییتی یا بندهای شعر را در رقابت یا تعامل با یکدیگر می‌سرایند. این نوع شعر در اشعار شبانی^۵ تئوکرایتوس^۶ و ویرژیل^۷ یافت می‌شود و

-
1. Molière
 2. Les Femmes Savantes
 3. Comus
 4. John Milton
 5. pastoral poetry
 6. Theocritus
 7. Virgil

نمونه‌های درخشان آن را می‌توان در تقویم شبانان^۱ اثر ادموند اسپنسر^۲ پیدا کرد» (بالدیک، ۲۰۰۱، ص. ۸).

اصطلاح Socratic «مربوط به فیلسوف یونانی سقراط شیوه او وانمودی به جهالت به‌منظور افشای تناقضات خود از مخاطبش، از طریق بازجویی دقیق که به‌عنوان کنایه سقراطی^۳ شناخته می‌شود. روش او برای جست‌وجوی حقیقت از طریق چنین فرآیندهای پرسش و پاسخی در گفتمان سقراطی افلاطون (پیرو سقراط) نشان داده شده است» (بالدیک، ۲۰۰۱، صص. ۲۳۸-۲۳۹).

۴. ۹. التفات

آرزو (۱۳۸۱، ص. ۱۲۵) در تعریف التفات چنین می‌نویسد: «نوعی از خلاف ظاهر است التفات و آن نقل کلام است از تکلم و خطاب و غیبت به‌سوی هم‌دیگر بر خلاف مقتضای ظاهر به شروط آن که مخاطب یکی باشد». در بلاغت غربی اصطلاح Apostrophe معادلی برای التفات بلاغی است:

«التفات شیوه‌ای بلاغی که در آن سخنران یک فرد مرده یا غایب، یا یک شیئی انتزاعی یا بی‌جان را خطاب قرار می‌دهد. التفات اغلب در میان سخنان شخصیت‌های [نمایش] ویلیام شکسپیر^۴ یافت می‌شود؛ برای نمونه الیزابت در ریچارد سوم^۵ برج لندن را چنین خطاب قرار می‌دهد:

Pity, you ancient stones, those tender babes
Whom envy hath immured within your walls.

تأسف، بر شما سنگ‌های باستانی، بر فرزندان ضعیفی

که حسادت در دیواره‌های شما پرورانده است» (بالدیک، ۲۰۰۱، ص. ۱۷).

ازجمله تمایزات و تشابهات التفات در بلاغت فارسی با Apostrophe در بلاغت انگلیسی آن است که «التفات، در انگلیسی از انواع «Personification» است، اما

1. Shepheardas Calendar
2. Edmund Spenser
3. Socratic irony
4. William Shakespeare
5. Richards III

Apostrophe به معنی التفات از التفات در بلاغت فارسی متمایز است و تنها وجه اشتراک آن دو مورد خطاب قرار دادن انسان غایب و ذی‌روح است و در بلاغت فارسی التفات نمی‌تواند زیر مجموعه تشخیص باشد، زیرا التفات از صنایع بدیعی و تشخیص از صنایع بیان است» (آقاحسینی و آقازینالی، ۱۳۸۶، صص. ۷۰-۷۱). درباره التفات در بلاغت فارسی آنچه مهم است و باید مدنظر قرار گیرد آن است که:

زمانی که کتاب‌های بلاغی را ورق می‌زنیم، آنچه توجه ما را پیرامون صنعت التفات به خود جلب می‌کند، انتساب این آرایه به هر سه حوزه علوم بلاغی است. التفات در این آثار گاه به علم معانی، گاه به علم بیان و گاه به علم بدیع نسبت داده شده است و هر یک از این دیدگاه‌ها، طرفداران خاص خود را دارد. شاید این انتساب‌های سه‌گانه ناشی از آمیختگی هر سه حوزه علوم بلاغی در ادوار پیش بوده است، زیرا بسیاری از بلاغیان در آغاز شکل‌گیری و کشف فنون بلاغت، تمایزی بین این سه حوزه قائل نبودند (رحمانی و رادمرد، ۱۳۹۱، ص. ۱۴۵).

۴. ۱۰. ارسال‌المثل

رادویانی (۱۳۶۲، صص. ۸۴-۸۳) در این مورد می‌نویسد: «فی ارسال‌المثل فی البیت: و یکی ازجمله بلاغت آن است کی شاعر اندر بیت حکمتی گوید، آن به راه مثل بود». ازجمله نکاتی که در بلاغت فارسی در زمینه ارسال‌المثل باید مورد توجه قرار گیرد آن است که «اساس ارسال‌المثل بر تشبیه است و از آن برای تبیین مسائل عرفانی و اخلاقی استفاده می‌شود. گاه ارسال‌المثل به صورت اسلوب معادله نیز دیده می‌شود؛ به این معنا که بین دو مصراع رابطه تشبیه برقرار است» (نظری، ۱۳۸۸، ص. ۳۸)؛ برای نمونه بیت:

ای دل اندر بند زلفش از پریشانی منال مرغ زیرک چون به دام افتد، تحمّل بایدش

(حافظ، ۱۳۵۹، ص. ۵۴۲)

در بلاغت انگلیسی اصطلاح Gnomic verse همان ارسال‌المثل در بلاغت فارسی است:

ارسال‌المثل از کلمه یونانی «Opinion» (نظر) یا «Judgement» (عقیده) مشتق شده است و «Gnome» به معنی بیانیه‌ای مؤثر از یک حقیقت عمومی یک پند یا سخنی کوتاه است. نمونه‌های بسیار قدیمی از ارسال‌المثل در زبان چینی، سانسکریت و مصر وجود دارد. بهترین نمونه ارسال‌المثل در ادبیات غرب کتاب امثال *The of Proverbs* است.

ادبیات قدیم انگلیس، ایرلند، نروژ و آلمان نمونه‌های بسیاری را عرضه می‌کنند. در ادبیات کهن انگلیسی حماسه بیوولف حاوی تعدادی از متن‌های حکمت‌آمیز است. در زمان‌های متأخر کتاب تمثیل *Book of Emblemes* اثر فرانسویس کوارلز^۱ یکی از بهترین مجموعه‌های شناخته شده است (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۳۰۶).

۴. ۱۱. تلمیح

در اصطلاح بدیع ازجمله آرایه‌های درونی که عبارت از آن است که: «در خلال سخن به آیه‌ای شریف و حدیثی معروف یا داستان و واقعه یا مثل و شعری مشهور چنان اشاره شود که کلام با الفاظی اندک بر معانی بسیار دلالت کند» (داد، ۱۳۹۲، ص. ۱۶۳). نکته اساسی این است که «در متون نقد و بلاغت قدیم، اشاره‌ای به جایگاه اسطوره در شعر نشده است. تنها مبحثی که می‌توان موضوع اسطوره را در شعر در ذیل آن گنجانند، صناعت تلمیح است. بدین معنی که بلاغیان، آوردن اشارت و عناصر افسانه‌های اسطوره‌ها را از زمره تلمیح می‌شمرده‌اند» (فتوحی رودمعجنی، ۱۳۸۶، ص. ۲۷۸). در منابع غربی ذیل اصطلاح Allusion چنین آمده است:

«تلمیح ارجاعی غیرمستقیم یا بدون توضیح از یک متن به متن دیگر، با یک وقوع تاریخی یا افسانه‌ها و اسطوره‌ها است. تلمیح مستقیم اشاره به یک شخصیت تاریخی، اسطوره‌ای یا افسانه‌ای، مکان یا فعالیتی نامشخص دارد. تلمیح پیچیده متگی بر انجمن‌هایی است که فقط خوانندگانی که با تاریخ، اسطوره و افسانه آشنا هستند

ممکن است متوجّه شوند» (بارتون و هادسون، ۱۹۹۷، ص. ۹). منتقدان غربی پنج نوع تلمیح را برشمرده‌اند که عبارت‌اند از:

اشاره به اشخاص و حوادث (این قسم تلمیح در آثار طنزآمیز جان درایدن^۱ و الکساندر پوپ یافت می‌شود)؛

• اشاره به حقیقتی درباره خود نویسنده (برای نمونه جان دان در شعری به اسم خود (Donne) با استفاده از جناس اشاره می‌کند؛

• تلمیح استعاره‌ای (این قسم تلمیح در آثار تی. اس. الیوت^۲ وجود دارد)؛

• تلمیح تقلیدی (برای نمونه شعر لندن اثر ساموئل جانسون^۳)؛

• تلمیح ساختاری (برای نمونه جان میلتون چاپ دوم کتاب بهشت

گمشده^۴ را در سال ۱۶۷۴ میلادی به روش تقسیم‌بندی انه‌ئید^۵ اثر ویرژیل منتشر کرد) (کادن، ۲۰۱۳، ص. ۲۶).

اصطلاح رایج «بینامتنیت»^۶ نیز در بلاغت انگلیسی «درب‌گیرنده تلمیحات و بازتاب‌های ادبی است و این صرفاً یکی از راه‌های متعددی است که از طریق آن هر متنی با متون دیگر ارتباط پیدا می‌کند» (ایبرمز و گالت هرفم، ۱۳۹۴، ص. ۱۵).

۴. ۱۲. حس آمیزی

شفیعی کدکنی (۱۳۷۵، ص. ۲۷۱) در این باره می‌نویسد:

یکی از وجوه برجسته ادای معانی از رهگذر صور خیال، کاری است که نیروی تخیل در جهت توسعه لغات و تغییرات مربوط به یک حس انجام می‌دهد، یا تعبیرات و لغات مربوط به یک حس را به حس دیگر انتقال می‌دهد و این مسئله‌ای است که ناقدان اروپایی آن را «Synaesthesia» می‌خوانند و ما اصطلاح حس آمیزی را در برابر آن پیشنهاد می‌کنیم.

1. John Dryden
2. T. S. Eliot
3. Samuel Johnson
4. Paradise Lost
5. Aeneid
6. intertextuality

در انگلیسی حس آمیزی «به معنی تجربه دو تا چند نوع حس است درحالی که فقط یک نوع حس برانگیخته شده باشد. اما این اصطلاح در ادبیات به بیان یک نوع حس از طریق حس دیگر گفته می شود؛ برای نمونه رنگ به صدا، یا بو به رنگ نسبت داده می شود و بر همین منوال؛ یک نمونه پیچیده از حس آمیزی (که گاهی جابه جایی حس ها^۱ یا همسان سازی حس ها^۲ نامیده می شود قطعه شعر زیر از گیاه با احساس^۳ اثر پرسی بیش شلی^۴ است:

And the hyacinth purple, and white, and blue,
Which flung from its bells a sweet peal anew
Of music so delicate, soft, and intense,
It was felt like an odor within the sense.

و دوباره از زنگوله های سنبل ارغوانی و سفید و آبی

جیرینگ جیرینگ صدای دل انگیز می آمد

این موسیقی دلنشین، آرام و شورانگیز

چونان رایحه ای به مشام می رسد (ایبزمز و گالت هرهم، ۱۳۹۴، صص. ۴۴۴-۴۴۵).

۵. بحث و نتیجه گیری

بررسی تطبیقی در سه حوزه معانی، بیان و بدیع، بی گمان در طبقه بندی بلاغی این شگردهای هنری و تحلیل زیباشناختی متن ادبی مؤثر است. در این جستار به بررسی صنایع مطرح در علم بدیع زبان های فارسی و انگلیسی پرداختیم و مشخص شد که در میان تمام تعاریفی که از بلاغت در زبان های فارسی و انگلیسی ارائه شده است آنچه مشترک است و تمام تعاریف حول محور آن می چرخند ویژگی ذاتی بلاغت یعنی «تأثیرگذاری» است. بیشترین مدخل های تطبیقی علم بلاغت در زبان های فارسی و انگلیسی را می توان در حوزه علم بدیع (در مقایسه با علم معانی و علم بیان) در این دو زبان جست و جو کرد. علم بدیع به تحلیل های زیباشناختی واژه می پردازد و در

1. sense transference
2. sense analogy
3. The Sensitive Plant
4. Percy Bysshe Shelley

بلاغت فارسی بسیار گسترده‌تر از بلاغت انگلیسی است. علم بدیع در زبان فارسی به‌عنوان علمی مستقل شناخته شده و به دو دسته بدیع لفظی و بدیع معنوی تقسیم می‌شود. درحالی‌که در زبان انگلیسی بدیع به‌عنوان علم خاصی مطرح نیست و از صناعات بدیعی مستقلاً بحث نمی‌شود و ذیل عنوان کلی «Figures of Speech» به بررسی صناعات بدیعی می‌پردازند که صناعات مطرح در علم معانی و بیان بلاغت فارسی را نیز دربرمی‌گیرد.

کتاب‌نامه

- آرزو، س. (۱۳۸۱). عطیه کبری و موهبت عظمی (نخستین رسالات به زبان فارسی در بیان و معانی). تهران: فردوس.
- آقاحسینی، ح.، و آقازینالی، ز. (۱۳۸۶). مقایسه اجمالی صور خیال در بلاغت فارسی و انگلیسی، گوهر گویا، ۱(۱)، ۴۹-۷۷.
- احمدی، م.، و پورنامداریان، ت. (۱۳۹۶). درآمدی بر مهم‌ترین معانی اصطلاح رتوریک. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۰(۱)، ۲۷-۵۲.
- احمدی، م. (۱۳۹۶). ماهیت نقد رتوریکی و اهمیت آن در مطالعات ادبی. بلاغت کاربردی و نقد ادبی، ۲(۳)، ۴۹-۶۳.
- ابراهیمی، م.، علوی‌مقدم، م.، و داودی، م. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی رده‌شناسی و طبقه‌بندی استعاره با رهیافتی زیباشناختی در زبان‌های فارسی و انگلیسی. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۲(۳)، ۱-۲۷.
- ایبزمز. ام. اچ.، و گالت هرفم، ج. (۱۳۹۴). فرهنگ توصیفی اصطلاحات ادبی، ترجمه سعید سبزیان. تهران: رهنما.
- چناری، ا. (۱۳۷۷). متناقض‌نمایی در شعر فارسی. تهران: فرزانه روز.
- حافظ، ش. (۱۳۵۹). دیوان حافظ، به تصحیح پرویز ناتل خانلری. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- حیدری، م. (۱۳۹۵). ارزیابی آرایه‌های حروفی در بدیع فارسی از دیدگاه زبان‌شناسی، آواشناسی و واج‌شناسی. فنون ادبی اصفهان، ۱(۱)، ۷۹-۱۰۰.
- خطیب قزوینی، ع. (۱۴۲۵ ق). الایضاح فی علوم البلاغه، تحقیق محمد عبدالمنعم خفاجی، بیروت: دارالکتب العلمیه.
- داد، س. (۱۳۹۲). فرهنگ اصطلاحات ادبی. چاپ ششم، تهران: مروارید.

- الرادویانی، م. (۱۳۶۲). ترجمان/البلاغه، به تصحیح و اهتمام احمد آتش. تهران: اساطیر.
- راستگو، م. (۱۳۷۹). ایهام در شعر فارسی. تهران: سروش.
- رحمانی، هـ، و رادمرد، ع. (۱۳۹۱). بازنگری معنایی در «التفات» بلاغی و اقسام و کارکردهای آن. جستارهای ادبی، ۴۵ (۱۷۶)، ۱۶۸-۱۴۳.
- سپهوند، ع. (۱۳۹۱). بلاغت تطبیقی (در حوزه فارسی و انگلیسی). (رساله منتشر نشده دکتری)، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- شفیعی کدکنی، م. ر. (۱۳۷۵). صور خیال در شعر فارسی. تهران: آگاه.
- شفیعی کدکنی، م. ر. (۱۳۵۳). مقدمه‌ای کوتاه بر مباحث طویل بلاغت. خرد و کوشش، ۱۵، ۷۸-۴۷.
- شمیسا، س. (۱۳۹۲). بیان. تهران: میترا.
- شمیسا، س. (۱۳۹۴). معانی. تهران: میترا.
- شمیسا، س. (۱۳۹۵). نگاهی تازه به بدیع. تهران: میترا.
- شیری، ق. (۱۳۹۰). اهمیت و انواع ایهام در پژوهش‌ها. فنون ادبی، ۳ (۲)، ۳۶-۱۵.
- عمارتی مقدم، د. (۱۳۹۵). بلاغت: از آتن تا مدینه بررسی تطبیقی فن خطابه یونان و روم باستان و بلاغت اسلامی تا قرن پنجم هجری قمری. تهران: هرمس.
- عمارتی مقدم، د. (۱۳۸۷). رده‌بندی صناعات بدیعی در سنت رتوریک و دستوری کلاسیک غرب. نقد ادبی، ۱ (۳)، ۸۹-۱۰۸.
- فتوحی رودمعجنی، م. (۱۳۸۶). بلاغت تصویر، چاپ اول، تهران: سخن.
- فولادی، ع. (۱۳۹۵). روش تحلیل فرآیند و کاربرد آن در طبقه‌بندی آرایه‌های شعری. بلاغت کاربردی و نقد ادبی، ۲ (۱)، ۷۴-۵۵.
- کریمی، ل. (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی آرایه‌های ادبی فارسی — انگلیسی، عرفانیات در ادب فارسی. ۳ (۱۰)، ۱۱۱-۱۲۶.
- کزازی، ج. (۱۳۹۶). زیباشناسی سخن پارسی (بدیع). تهران: مرکز.
- محبّتی، م. (۱۳۸۳). اهمیت جاحظ و دیدگاه‌های او در نقد و ادب اسلامی — ایرانی. پژوهش زبان و ادبیات فارسی، ۳، ۱۶-۱.
- محمدی، د.، و اسلامی، م. ر. (۱۳۹۷). معماری زبان؛ پیشنهادی در طبقه‌بندی عناصر زیبایی سخن. مطالعات زبانی و بلاغی، ۹ (۱۷)، ۲۳۴-۲۰۹.

مرتضایی، ج.، قائمی، ف.، عمارتی‌مقدم، د.، و کاظمی، غ. (۱۳۹۶). بررسی دگرگونی معنا در صنعت ایهام از منظر زبانشناختی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰ (۴)، ۱۱۳-۱۳۷.

نظری، ن. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی چند اصطلاح ادبی در بلاغت فارسی و اروپایی. *رشد آموزش زبان و ادب فارسی*، ۹۱، ۳۷-۴۷.

وحیدیان کامیار، و. (۱۳۷۹). *بدیع از دیدگاه زیباشناسی*. تهران: دوستان.

همایی، ج. (۱۳۹۴). *فنون بلاغت و صناعات ادبی*. تهران: سخن.

- Baldick, C. (2001). *The concise Oxford dictionary of literary terms* (2th Ed.), New York, NY: Oxford University Press.
- Barton, E., & Hudson, G. (1997). *A contemporary guide to literary terms* (1th Ed), Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Cuddon, J. A. (2013). *A dictionary literary terms and literary theory* (5th Ed.). New York, NY: Penguin Books.
- Kennedy, G. A. (1999). *Classical rhetoric, Christian and secular tradition from ancient to modern times*. (2th Ed.), London, England: Princeton University Press
- Quinn, E. (2006). *A dictionary of literary and thematic terms* (2th Ed.), New York, NY: Checkmark Books.

درباره نویسندگان

میثم ابراهیمی دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته زبان و ادبیات فارسی (گرایش ادبیات تطبیقی) دانشگاه حکیم سبزواری است. حوزه پژوهشی ایشان بلاغت تطبیقی می‌باشد.

مهیار علوی‌مقدم دانشیار رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه حکیم سبزواری است. حوزه پژوهشی ایشان، نقد و نظریه ادبی، نشانه-معناشناسی ادبی و پژوهش‌های میان‌رشته‌ای می‌باشد.

محمد داودی، دانشیار رشته زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است. حوزه پژوهشی ایشان آموزش زبان انگلیسی، مطالعات روانشناسی و جامعه‌شناسی زبان می‌باشد.

ساموئل بکت و ظهور شیء گرایی:

هستی‌شناسی شیء‌گرا در نمایشنامه بازی بدون کلام ۱

شهریار منصوری* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران)

چکیده

تلاش ساموئل بکت در کنار زدن ساختار انسان‌محور فصلی جدید در آثار دراماتیک وی ایجاد می‌نماید که نه تنها در آن خبری از جدال اصالتاً کانتی میان انسان و جهان پیرامون او در جهت اثبات برتری انسان نیست، بلکه مؤکد ظهور نگاهی شیء‌محور به اصل وجود انسان است. براین اساس این دیدگاه، شخصیت‌های خلق‌شده در آثار نمایشی بکت، یا درکی از ماهیت کاربردمحور اشیاء ندارند و یا خود را هم‌سنگ سایر اشیاء حاضر در جهان پیرامون می‌دانند. نکته قابل تأمل در این چرخش دیدگاه بکت متأثر از دو برداشت فوق را می‌توان به این ترتیب تعریف نمود: خروج شیء از حالت وجودی ابزار محض و تبدیل شدن آن به شیء مستقل با امکان بازخوانی واقعیت بر اساس ماهیت کاربردی خود از یک سو؛ و سقوط انسان توانا مدرن در پرتگاه سکون از سویی دیگر. آنچه این مقاله به تحلیل آن خواهد پرداخت عبارت است از انطباق دیدگاه شیء‌گرای بکت با فلسفه هستی‌شناسی پسامدرن در جهت شناخت بعدی ناشناخته از تفکر انتقادی او که در آن انسان و شیء در لایه‌های متفاوت از هستی‌شناسی برابری می‌کند. لذا این مقاله با بررسی نمایشنامه بازی بدون کلام ۱ و با نگاهی منطبق بر فلسفه پسامدرن شیء‌گرای گراهام هارمن بر آن است تا نگاه منتقدانه بکت به وضعیت انسان در اواخر قرن بیست را فارغ از دیدگاه‌های تکراری پژوهش‌های انتقادی پیشین بررسی نماید. دست آورد پژوهشی مقاله حاضر را می‌توان معرفی و سپس بررسی چهارچوب هستی‌شناسی نوینی دانست

* نویسنده مسئول s_mansouri@sbu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۱۶

که در آن از انسان متعال مدرن تنها خسی در صحرای صحنهٔ پسامدرن بکت باقی مانده است؛ صحرایی که هبوط انسان‌گرایی را نوید می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: شیء‌گرایی، دنیای نامرئی، ساموئل بکت، بازی بدون کلام، انسان به‌مثابهٔ شیء حسی

۱. مقدمه

با پایان دههٔ ۵۰ میلادی و گسترش ادبیات پسامدرن، نویسندگانی از جمله ساموئل بکت فرصت بیشتری در جهت محک زدن و اعمال دست آوردهای انتقادی خود در هنرهای نمایشی پیدا کردند. معرفی انسان به‌عنوان موجودی برابر و هم‌سنگ با اشیاء و یا موجودی عاری از یکه‌تازی‌های مدرنیسم را می‌توان ثمرهٔ این دوران دانست. بر این اساس، بکت زدودن انسان از تعاریفی مانند انسان به‌مثابهٔ موجود متعال هایدگری یا دازاین^۱ را با ترتیب زیر شروع می‌کند: ابتدا وی مفهوم انسانیت و اخلاق را در سه‌گانه (دیگر ملوی^۲، ملون میمیرد^۳ و نام ناپذیر^۴) هدف قرار می‌دهد و در پایان انسان را با وام‌گیری از مقالهٔ فرانسیس پانگ^۵ با عنوان «سردرگمی بی‌نام» معرفی می‌کند (۱۹۴۹، ص. ۴۶)؛ سپس با بازتعریف مفهوم غیر انسان در دنیای پسامدرن در آثاری مانند *این‌طور که هست* (۱۹۶۱) آن را پی می‌گیرد؛ و در نهایت با بازخوانی مفهوم تقابل سوژه و شیء در واقعیت پسامدرن که این مقاله به آن خواهد پرداخت، دیدگاهی به‌ذات رادیکال از جایگاه و وضعیت انسان به خواننده ارائه می‌دهد. به‌بیان‌دیگر، آنچه این مقاله با استفاده از فلسفهٔ پسامدرن شیء‌گرا به تصویر خواهد کشید را می‌توان در چند پرسش مقابل یافت: آیا در اصل واقعیت پسامدرن همچنان تفاوتی کنش‌گرا میان انسان به‌عنوان خالق و شیء به‌عنوان مخلوق وجود دارد و یا

۱. واژه «دازاین» در ترجمهٔ سیاوش جمادی از کتاب *هستی و زمان* (۱۳۸۶) در ابتدا به صورت «آنجا بودن» و «آنجا هستی» معرفی می‌شود. عبدالکریم رشیدیان در برگردان *هستی و زمان* (۱۳۸۹) از ترجمهٔ لغت «دازاین» خودداری می‌نماید.

۲. Molloy (1951) داستان اوّل در سه گانه بکت

۳. Malone Dies (1951)

۴. The Unnamable (1953)

۵. Francis Ponge

آن‌طور که راوی داستان/این‌طور که هست بلانقطاع به یاد می‌آورد دیگر مرزی میان انسان و شیء و یا انسان دورمانده از جایگاه انسانیت وجود ندارد؟ پاسخ را می‌توان در متن داستان آن‌طور که هست جست: «قسمت اوّل قبل از پیم دوران طلایی دوران خاطرات خوب دوران از دست دادن گونه‌ها و نسل‌ها جوان بودم به دیگران آویزان می‌شدم [و معاشرت می‌کردم] موجوداتی که از آنها به‌عنوان انسان یاد می‌شد» (۱۹۶۱، ص. ۳۹). نمود استحاله در تفکر انتقادی فوق در ساختار فلسفی فردی بکت، نه‌تنها میان منتقدین هم‌عصر وی، بلکه نزد بکت‌شناسان معاصر نیز باعث شکل‌گیری کثرت و از سویی تقابل آرا گردیده است.

لذا، آن‌طور که در سطرهای بعدی به آن خواهم پرداخت از یک سو برای نسل اوّل منتقدین آثار بکت، این دگردیسی فلسفی مبحثی خارج از ساختار حاکم بر ادبیات بکتی به شمار می‌آید؛ و از سویی دیگر منتقدین نسل دوم و سوم (معاصر) را دچار تردیدی ذاتی نسبت به یافته‌های خود نموده است. پژوهش‌های دو دهه اخیر سیر فلسفی حاکم بر آثار بکت را در افق دوگانه «ساختارگرایی» و «پساساختارگرایی» بررسی نموده‌اند،^۱ تا آنجا که سرآغاز این سیر را در سرکوب منطق ساختارگرایی متجلی در آثار غیر داستانی وی مانند دفاعیه ضد ساختارگرایی او از جیمز جویس در «دانتِه... برونو... ویکو... جویس»^۲ (۱۹۲۹) و همچنین در آثار داستانی مانند *استخوان‌های اکو*^۳ (۱۹۳۳) و پایان آن را در نقد وی از چهارچوب فلسفه حاکم بر نظریه پساساختارگرایی متجلی در آثاری مانند *وات*^۴ (۱۹۵۳)، *ننمیدنی*^۵ (۱۹۵۸) و

۱. اهم پژوهش‌هایی که با محوریت نقد ساختارگرایی و پساساختارگرایی بر آثار بکت شکل گرفته‌اند عبارت‌اند از:

Anthony Uhlmann, *Beckett and Poststructuralism*, Cambridge University Press, 2008.

Anthony Cronin, *Samuel Beckett: The Last Modernist*, Cambridge: Da Capo Press, 1999.

Paul Stewart, *Zone of Evaporation: Samuel Beckett's Disjunctions*, New York: Rodopi, 2006.

2. "Dante... Bruno... Vico... Joyce" in Samuel Beckett, *Our Exagmination Round His Factification For Incamination Of Work In Progress*, London: Faber and Faber, 1961.

3. *Echo's Bones*

4. *Watt*

5. *The Unnamable*

آن‌طور که هست^۱ (۱۹۶۱) می‌دانند.^۲ این نوع نگاه با مرزبندی دوگانه به آثار بکت تا آنجا ادامه پیدا می‌کند که از یک سو «ادیت کرن»^۳ او را به دلیل خلق روایت‌هایی ساختارگیز به‌عنوان «شوالیه» انفعال و ضدساختارگرا معرفی می‌نماید (۱۹۶۲، ص. ۵۲) و از سویی دیگر هلگا شوالم^۴ وی را «شاعر فلسفهٔ پساساختارگرایی» می‌خواند (۱۹۹۷، ص. ۱۸۱). حال آنکه با ظهور بُعد ناشناخته فوق‌الذکر از نگرش بکت به موضوع انسان علی‌الخصوص نقد وی نه تنها از ذات زبان بلکه ساختار شکننده تفکر انسان‌محوری^۵ امکان تصوّر چهارچوبی فارغ از دوگانه ساختارگرایی و پساساختارگرایی برای خواننده معاصر مهیا شد: ساختاری که در آن محوریت اصلی وجود^۶ از حضور^۷ انسان و ابعاد شناختی او به سمت حضور شیء یا اُبژه منحرف گردیده است. با نمود و رشد این دیدگاه در آثار بکت، به نظر می‌رسد شیء از حضوری مستقل و تأثیرگذار نزد وی برخوردار است تا آنجا که در رمان *ملون* می‌میرد، بکت عصای ملون را تنها به‌عنوان یکی از متعلقات وجودی شخصیت در نظر نمی‌گیرد، بلکه عصا، همانند پاهای ملون که دیگر از او فرمان نمی‌برند تبدیل به وجودی مستقل و منفک شده است با ساختاری به‌ظاهر کاربردی و انسان‌محور.

تمایل بکت به کنار زدن ساختار انسان‌محور در نهایت فصلی جدید در آثار دراماتیک وی ایجاد می‌نماید که در آن خبری از کارزار معمول شناخت‌محور و جدال میان انسان و جهان پیرامون او در جهت اثبات برتری انسان نیست. این دیدگاه انتقادی بکت به مفهوم انسان نه تنها مؤکدِ بروز واژگونی در ساختار قدرت (برتری انسان بر شیء) و تبدیل آن به برابری انسان با شیء است، بلکه در آن انسان وجودی

1. How It Is

۲. جهت درک بهتر این دوگانگی خاص رجوع شود به:

On Beckett: Essays and Criticism. Ed. Stanley E. Gontarsky. New York: Anthem Press, 2014, 83-85.

3. Edith Kern

4. Helga Schwalm

5. anthropocentrism

6. being

7. presence

تهی از هرگونه کنش‌گری و استقلال فردی را یدک می‌کشد، وجودی که به تعبیر آلن بادیو^۱ به‌صورت «عاریه» نزد شخصیت‌های آثار بکت به امانت گذاشته شده است (۱۹۹۶، ص. ۶۵). لذا شخصیت‌های خلق‌شده در آثار بکت در دوگانگی خودساخته‌ای محصور شده‌اند به شکلی که یا درکی از ماهیت کاربردمحور اشیاء ندارند و یا خود را هم‌سنگ سایر اشیاء حاضر در جهان پیرامون می‌دانند، مانند ابزاری با ماهیتی خاموش و ساکن در ساختار صحنه‌بندی یک نمایشنامه. نکته قابل تأمل در چرخش متجلی در دیدگاه فوق را می‌توان به‌این‌ترتیب تعریف نمود: خروج شیء از حالت وجودی ابزار محض و تبدیل‌شدن آن به شیء مستقل با امکان بازخوانی واقعیت بر اساس ماهیت کاربردی خود از یک سو؛ و سقوط انسان از جایگاه پیشین خود به‌عنوان خالق معنا از سویی دیگر. به بیان ساده‌تر، شیء در دنیای بکت دیگر تنها یک چکش‌هایدگری با کاربردی از پیش تعیین و تعریف شده توسط انسان نیست، بلکه درگاهی است مستقل و فارغ از هرگونه پیش‌تعریف که می‌تواند با ایجاد ارجاعات متفاوت به دنیای فیزیکی، بُعدی نو از واقعیت را ارائه دهد: واقعیتی که در پس آن انسان به‌عنوان جزئی کوچک از میزانشن کلی یا به‌بیان‌دیگر شیء‌ای مانند سایر اشیاء موجود در صحنه معرفی و بررسی می‌شود.

انطباق نگاه شیء‌گرایی بکت با فلسفه هستی‌شناسی پسامدرن را می‌توان به‌عنوان بُعدی ناشناخته از تفکر انتقادی و به‌ظاهر انسان‌ستیز او در نظر گرفت که هسته اصلی آن بر اساس برابری انسان و شیء در لایه‌های متفاوت از هستی‌شناسی شکل گرفته است. به‌عنوان مثال، ریموند فدرمن^۲ در مقاله خود با محوریت تقابل سوژه و ابژه متجلی در آثار بکت به واکاوی حضور شیء به‌عنوان وجودی مستقل از انسان اشاره می‌کند. لذا، آثاری مانند *وات* (۱۹۵۳) نه‌تنها تصویری مستقل و متفاوت از شیء ارائه می‌دهد، بلکه شخصیت اصلی و هم‌نام با رمان، وات را نیز تحت لوای تعریفی شیء‌گرا نمایان می‌سازد (فدرمن، ۲۰۰۲، ص. ۱۵۵)؛ بر اساس تعریف بالا، توصیف

1. Alan Badiou

2. Raymond Federman

ارائه شده در *وات* از وی پس از پیاده شدن از قطار، او را بیشتر شبیه به یک شیء می‌کند تا یک انسان: «تتی^۱ مطمئن نبود که او یک مرد است یا یک زن. آقای هکت نیز مطمئن نبود که او یک بسته پستی است یا یک قالیچه، یا مثلاً یک توپ پارچه برزنت که در یک لایه کاغذ تیره پیچیده شده و از وسط با یک سیم محکم بسته شده بود» (بکت، ۲۰۰۹، ص. ۱۱). به نظر می‌رسد بکت با عبور از پساسختارگرایی و با درهم کوبیدن ساختار انسان‌گرایی و تقلیل جایگاه انسانی به شیء، بُعد جدیدی از واقعیت و هستی‌شناسی را برای انسان خوددربترین مدرن نمایان می‌سازد؛ بُعدی که در آن نه خبری از اراده آبرانسان هگلی-نیچه‌ای وجود دارد و نه از موناذهای همسو و سازنده لایبنتزی که توسط نیرویی انسان‌دوست در کنار هم چیده شده‌اند؛ بلکه هویت انسان در تعامل با لایه‌های متفاوت از جهان پیرامون از جمله اشیاء و یا به گفته برونو لاتور ناانسان^۲ تعریف می‌شود. بر این اساس، در جهت درک این دگردیسی فلسفی با بررسی نمایشنامه *بازی بدون کلام*^۳ (۱۹۵۸) و با نگاهی منطبق بر فلسفه هستی‌شناسی شیء‌گرای^۴ گراهام هارمن^۵ این مقاله سعی بر آن دارد تا نگاه منتقدانه بکت به وضعیت انسان در اواسط قرن بیست را فارغ از دیدگاه‌های پژوهش‌های پیشین مانند تحلیل لایه‌های مفاهیمی مانند پوچ‌گرایی، شناخت‌محوری، ماتریالیسم (ماده‌باوری) و غیره به چالش بکشد. این نگاه خاص بکت به مفهوم «وجود عاری از انسان‌گرایی» با دور شدن بکت از فلسفه انسان‌محور کانت و در پس آن هایدگر و همچنین ایده‌آلیسم هگلی طی سال‌های جنگ جهانی دوم و دورانی که هیو کننر^۶ از آنها به‌عنوان سال‌های انزوا و «حبس اتاقی» یاد می‌کند تقویت و متجلی گردید (۲۰۰۹، ص. ۲۴)؛ سال‌هایی که نه تنها باعث انزوای فردی بکت از جهان ملتهب و جنگ‌زده پیرامونش شد، بلکه انسان‌گرایی به‌عنوان تنها دست‌آورد مدرنیسم را برای او

1. Tetty

2. non-human

3. *Act Without Words I*

4. object-oriented ontology

5. Graham Harman

6. Hugh Kenner

به‌عنوان نقاب‌ی تعریف نمود که با کنار زدن آن مشاهده «واقعیتی نامرئی» امکان‌پذیر می‌شود، واقعیتی پنهان که برای او تنها یک پیام دارد: برابری انسان و شیء به معنای ارائه تعریفی جدید از واژه «مرگ» و بازگشت پوچ‌گرایی نیست، بلکه از یک سو نشانگر هبوط انسان مطلق‌گرای مدرن و نگاه انسان‌محور به مفهوم وجود و جهان پیرامون است و از سویی دیگر ظهور مفهوم وجود شیء‌گرا به‌عنوان لایه‌ای از ساختار وجود را یادآور می‌شود (بکت، ۱۹۳۱، ص. ۷۲).

۲. پیشینه پژوهش

آنجا که منتقدین سطحی‌نگر مانند جرج ولوارث^۱، بکت را نابخردانه «پیامبر منفی‌نگری و سترونی» می‌نامند و از وی تصویری تاریک از هنرمندی مأیوس ارائه می‌دهند (۱۹۶۱، ص. ۲)، منتقدینی مانند لیندا بن زوای^۲ نه تنها او را هنرمندی «گوشه‌نشین» و منزوی نمی‌دانند (۲۰۱۷، ص. ۶۴) بلکه هم‌سو با سایر بکت‌شناسان نسل اوّل مانند اندرو کندی^۳ از بکت به‌عنوان منتقدی قابل تأمل و در گذار از وادی مدرنیسم به پسامدرنیسم یاد می‌کنند؛ واسطی که به‌دقت تفاوت پنهان در تفکر مدرن و پسامدرن را از لحاظ نگارش از یک سو و فلسفه و جهان‌بینی از سویی دیگر به تصویر می‌کشد و خواننده را وادار به تعمیق نگرش خود نسبت به جهان اطراف می‌نماید (۱۹۹۷، ص. ۲۵۶). استیو بارفیلد^۴ تقابل بکت با انسان خودارجاع مدرن را ماحصل تلاش وی برای دور شدن هرچه بیشتر از فلسفه انسان‌محور هایدگر می‌داند (۲۰۰۲، ص. ۱۵۶)؛ تلاشی که به‌زعم جیمز نولسون^۵ در پاریس و در زمان تدریس کوتاه‌مدت او به‌عنوان استاد ادبیات انگلیسی در دانشگاه «اکول نورمال سوپریور» در سال‌های ۱۹۲۸ تا ۱۹۳۰ شکل گرفت (نولسون، ۱۹۹۶، ص. ۲۶۵). علاقه به انسان خودارجاع هایدگر را می‌توان در جهت‌گیری رادیکال تفکر بکت با عضویت و امضاء

1. Wellwarth

2. Linda Ben-Zvi

3. Andrew Kennedy

4. Steve Barfield

5. James Knowlson

بیانیه‌هایی از جمله بیانیه «شعر عمودی است» که بعدها به عنوان «عمودگرایی»^۱ ادبیات شهرت یافت مشاهده نمود. به بیان دیگر، دور شدن بکت از مفهوم انسان‌گرایی دو هدف را دنبال نموده است: ابتدا، عطشی درونی در جهت کنکاش سایر ابعاد وجود از جمله شیء‌گرایی هرچند در اشکال ابتدایی آن؛ و دوم، انفصال از تفکر انسان‌محوری و نفی انسان خودارجاع مدرن.

بر اساس تعریف ارائه شده از شالوده اصلی فلسفه شیء‌گرایی، این ساختار فلسفی را می‌توان به مثابه ابزار نژاد نسل اول نویسندگان پسامدرن از جمله بکت فرض نمود که از آن در جهت تخریب فردگرایی افراطی انسان مدرن و دوری جستن هرچه بیشتر از نگاه انسان‌محور استفاده شده است؛ دیدگاهی که برای نویسنده فرصت بازخوانی مفهوم وجود را با به چالش کشیدن ساختار هستی‌شناسی دیدگاه انسان‌محور مهیا می‌سازد. لذا مفاهیمی مانند هویت، وجود انسان، نقش، جامعه‌محوری و در کل سوژه، تبدیل به مفاهیمی حاشیه‌ای می‌شوند متأثر از ظهور ابژه. برای مثال، جان اریکسون^۲ در مقاله خود با عنوان «ابژه و سیستم‌ها» به موضوع حضور اشیاء و ساختارهای شیء‌محور در رمان‌های بکت اشاره می‌کند و اشیاء را از بُعد هستی‌شناسی و وجود، هم‌سنگ شخصیت‌ها می‌داند. برای مثال، وی در مقاله خود سنگ‌هایی که ملوی از جیب خود خارج می‌کند، می‌مکد و سپس در جیب دیگر قرار می‌دهد را از حیث وجود، برابر با ساختار چرتکه می‌داند (۱۹۶۷، ص. ۱۱۶)؛ ساختاری که با تغییر در تعداد اشیاء یا همان مهره‌ها نه تنها باعث ایجاد مفهوم ریاضی، بلکه درکی کمی از وجود می‌شود.

تغییر دیدگاه بکت از انسان‌مداری مدرن و تمایل وی به شیء‌گرایی را نیز می‌توان در مقاله تطبیقی ویکتور سیج^۳ مشاهده نمود که در آن وی از نگاه و استفاده ابزار بکت و چارلز دیکنز به شخصیت‌ها و تشبیه آنها به اشیاء با نقش و کاربردی ابزاری پرده برمی‌دارد. سیج در مقاله خود با پرداختن به ریشه‌های فلسفی-روانشناختی

1. Verticalist manifesto.

2. John D. Erickson

3. Victor Sage

وجود برگرفته از فلسفه هنری برگسون، حضور اشیا در آثار بکت را در رفتار مکانیکی شخصیت‌ها می‌جوید؛ لذا انسان از جمله شخصیت‌های کلیدی آثار اوّلیه بکت مثل بلاکوا^۱ تنها «با غرق شدن در رفتارها و کارکردهای مکانیکی از یک سو و دوری جستن از نیاز به پویایی از سویی دیگر» تعریف‌پذیر و قابل درک می‌شوند (سیج، ۱۹۷۷، ص. ۱۶). در این خوانش، شاکله اصلی شخصیت‌های ایجادشده توسط بکت چیزی جز آنچه برگسون از آن به عنوان «تجلی مادی مکانیزم» یاد می‌کند نیست (سیج، ۱۹۷۷، ص. ۱۶)؛ مکانیزمی با رفتارهایی ماشینی و تهی از تعقل متعالی انسان، مانند راه رفتن‌ها و پرسه‌زدن‌های بی‌هدف شخصیت‌های حاضر در نمایش در/انتظار گودو، یا تکان دادن بدن با سیکل‌های مشخص مانند آنچه مورفی در رمان هم نام خود (۱۹۳۸) بر روی صندلی راحتی انجام می‌دهد و یا راه رفتن‌های به‌ظاهر حساب‌شده وات در رمانی با همین نام (۱۹۵۳) آئینه تمام‌عیار مفهوم «حرکت» مکانیزه است؛ و در مثالی دیگر، رفتار ماشینی ملوی در مکیدن سنگ‌ها (سیج، ۱۹۷۷، ص. ۱۹). در پژوهشی دیگر، مارگارت ترلینگ کوین^۲ به بررسی تعامل میان انسان در قالب شخصیت‌های حاضر در نمایشنامه‌های بکت و اشیاء حاضر در صحنه (میزانسن) می‌پردازد. وی در خوانش خود از تأثیرپذیر بودن انسان از اشیاء محیط سخن می‌گوید، ولی از بررسی و سپس رسمیت‌بخشیدن به حضور مستقل اشیاء در ساختار هستی‌شناسی بازمی‌ماند (۱۹۷۵). دستاورد جستارهای یادشده و سایر پژوهش‌های موجود را می‌توان در بررسی اضمحلال نقش وجود انسان و سقوط وی در دنیای بکت خلاصه نمود، دنیایی که در آن اشیاء از وجودی برابر با انسان نه‌تنها از لحاظ کاربرد بلکه از منظر هستی‌شناسی برخوردار هستند. ابوالفضل حدّاد در پژوهش خود با عنوان «حقیقت و معنا در آثار ساموئل بکت» (۱۳۸۹)، با تأکید بر دیدگاه‌های آلن باديو و تئودور آدورنو و با خوانشی تماماً نظری، سعی در به تصویر کشیدن تسلط این دو فیلسوف از دو دنیای متفاوت فلسفه بر آثار و فلسفه نظری بکت دارد.

1. Belaqua Shuah در رمان *More Pricks than Kicks* (۱۹۳۴)

2. Margaret Lynne Thurling Quinn

به نظر می‌رسد حداد، بکت را به عنوان شیء قابل تحلیل در نظر می‌گیرد و با کنار زدن وی به عنوان شیء و یا به عبارت دیگر، کاتالیزور سعی در تأکید مکتب فرانکفورت آدورنو و یا دیدگاه هستی‌شناسانه بادیو دارد. لغزش اصلی و ملموس مقاله حداد، حاشیه‌نشین نمودن اثر ادبی است، گویی مقاله در جهت تأیید فلسفه و یا دیدگاه نظری یک فیلسوف و یا یک مکتب نظری نگاشته شده است، دور از بررسی عوامل احتمالی که نویسنده ادبی را به استفاده از مفاهیمی که با خوانش فیلسوفان و نظریه‌پردازان همسو بوده است ترغیب نموده و یا بعضاً وا داشته است. لذا مقاله پیش رو را می‌توان خوانشی فلسفی از آثار بکت دانست که با به کار گیری نگاهی فلسفی سعی در تعمیق مطالعات آثار بکت به شکل خاص و ادبیات مدرن و پسامدرن در شکل عام دارد و نه بالعکس.

۲.۱. چهارچوب نظری

۲.۱.۱. شیء به مثابه موجود مستقل در هستی‌شناسی شیء‌گرا: ظهور ناانسان و تأکید استقلال

شیء در ادبیات و فلسفه (پسا) مدرن

جیم جانسون^۱ در مقاله خود با عنوان «ترکیب انسان و ناانسان با یکدیگر: جامعه‌شناسی یک آرام‌بند در» در جهت معرفی مفهوم شیء به مثابه موجود مستقل و منفک از وجود انسان با خوانشی استعاری به تحلیل پیامی که بر در ورودی دانشکده جامعه‌شناسی دانشگاه وال-والا در ایالت واشنگتن نصب شده بود می‌پردازد: «آرام‌بند اعتصاب کرده؛ برای رضای خدا در را ببندید» (۱۹۸۸، ص. ۲۹۸). خوانش شیء‌گرای جانسون فارغ از نگاه شناختی معمول، شیء را محور اصلی ایجاد و گسترش ارتباطات و تعاملات انسانی معرفی می‌نماید تا آنجا که لولای در برای جانسون نقشی ورای ساختار فیزیکی ورود و خروج به ساختمان دانشکده را ایفا می‌کند. درواقع آرام‌بند به عنوان ناانسان با تعامل با سایر بخش‌های در ورودی نه تنها تردد را تسهیل می‌نماید، بلکه باعث ایجاد نظم می‌شود؛ برای مثال، آرام‌بند «در با تعامل با لولا و

1. Jim Johnson

اینکه چه چیزی [چه کسی] وارد شود و چه چیزی [چه کسی] می‌بایست خارج از ساختمان باقی بماند، می‌تواند باعث ایجاد نظم» شود (جانسون، ۱۹۸۸، ص. ۲۹۹). بر این اساس، آرام‌بند، تنها شیء‌ای با کاربردی مشخص نیست، بلکه وجودی مستقل با ساختار تعاملات مشخص است که در صورت ازکارافتادگی آن، نه‌تنها، تعاملات با سایر اشیاء و انسان مختل می‌شود، بلکه آن را متوقف می‌نماید. درنهایت جانسون با ارائه پرسشی معرفت‌شناسانه بر نقش شیء، برای مثال آرام‌بند و یا لولا، به‌عنوان عاملی مستقل از حضور انسان تأکید می‌ورزد: «هر زمان خواستید بدانید یک ناانسان چه نقش و کاربردی دارد و چه می‌کند، تصوّر کنید اگر این شیء اصلاً وجود نداشت سایر اشیاء و حتّی انسان‌ها می‌بایست متحمل چه میزان از وظایف اضافی شوند. این تصوّر مؤکد ضرورت وجود [و استقلال وجودی] شیء هرچند کوچک و به‌ظاهر کم‌اهمّیت است» (۱۹۸۸، ص. ۲۹۹).

در دو کتاب وجود/ابزاری شیء^۱ (۲۰۰۲) و سپس هستی‌شناسی شیء‌گرا^۲ (۲۰۱۸) هارمن فلسفه پسا‌هایدگری خود را به تفصیل معرفی می‌کند. فلسفه شیء‌گرایی هارمن با نگاهی انتقادی به هستی‌شناسی هایدگر و با وام‌گیری لغت «شیء‌گرا»^۳ از علوم کامپیوتر، ساختار هستی‌شناسی شیء را از دو منظر بررسی می‌کند: ابتدا «وجود کاربردمحور» یا به بیانی «بعد وجودی ابزاری شیء» که هایدگر در کتاب *زمان و هستی* (۱۹۲۷) از آن به‌عنوان «zuhandenheit» یاد کرده و سپس «حضور شیء به‌عنوان جسمی با ابعاد ملموس» و یا به بیان هایدگر «vorhandenheit». شکل اوّل را می‌توان ماحصل خوانش انتقادی هارمن از «نظریه ابزار» (Tool-Being) هایدگر دانست که در آن شیء تنها زمانی از پنهان بودن و غیبت خارج می‌شود و مورد توجّه انسان قرار می‌گیرد که کارایی ذاتی خود را از دست داده باشد؛ به‌عنوان مثال، چکش هایدگر تنها هنگامی به‌عنوان وجودی قابل رؤیت و تأمل نزد انسان ظاهر می‌شود که نقش خود به‌عنوان ابزاری کاربردی را به

1. Tool-Being: Heidegger and the Metaphysics of Objects

2. Object-Oriented Ontology

3. Object-oriented

دلیل شکستن دسته از دست داده باشد (هارمن، ۲۰۰۲، ص. ۲۴). در این لحظه، چکش از بُعد نامرئی که همان وجود صرفاً ابزاری است خارج می‌شود و مورد توجه قرار می‌گیرد و این سؤال را در ذهن انسان ایجاد می‌کند: آیا باید با چکشی دیگر تعویض شود؟ حال آنکه در نظریه «وجود ابزارمحور» هارمن، وجود ابزاری شیء نه تنها آن را پنهان نمی‌سازد و لزومی برای توجیه وابستگی شیء به حضور انسان نیست، بلکه شیء را به عنوان عاملی غیرانسانی ولی مؤثر در جهت تعریف‌پذیر نمودن واقعیت معرفی می‌نماید. به بیان دیگر، هنگامی که هایدگر ابزار را به دلیل ذات صرفاً ابزاری آن اصالتاً پنهان و بی‌ارزش فرض می‌نماید، هارمن ذات ابزاری شیء را درگاهی مستقل از انسان و در جهت تعریف ابعاد ناشناخته واقعیت معرفی می‌کند. منظور هارمن از کاربرد شیء در جهت تعریف واقعیت را می‌توان ماحصل کاربرد شیء و نتیجه حاصل از تعامل و تقابل آن با سایر اشیاء در نظر گرفت؛ برای مثال، از تعامل میان پیچ‌های متفاوت و متنوع با ویژگی‌های خاص مهره‌ها ساختاری ایجاد می‌شود مانند پل عابر پیاده که هارمن از آن به عنوان تجلی یک امپراتوری اشیاء نیز یاد می‌کند (هارمن، ۲۰۰۲، ص. ۲۱).

نزد هارمن، پل به عنوان ساختار نهایی، دو نوع متفاوت از مفهوم را در بردارد: مفهوم/انتزاعی مانند پیوستگی، اتصال، پیوند؛ و مفهوم کاربردی یا ابزاری مانند برقراری اتصال جغرافیایی میان نقطه «الف» و «ب» به منظور عبور و مرور؛ این مفاهیم به خودی خود ایجاد نمی‌شوند، بلکه نیازمند مجموعه‌ای از تعاملات و تقابل‌های میان اشیاء تشکیل‌دهنده آن است. لذا پل به عنوان سمبلی با مفاهیم متفاوت را می‌توان ماحصل «وجود ابزاری شیء» تلقی کرد که نه تنها با فهم‌پذیر نمودن واقعیت، آن را همچنین تعریف‌پذیر می‌سازد، بلکه با عبور از تعریف‌پذیری و با معرفی هویت به عنوان مجموعه‌ای از مفاهیم، شیء را تبدیل به عامل هویت‌بخش برای اجزای تشکیل‌دهنده جهان پیرامون می‌نماید. بُعد هویت‌بخشی شیء در کارزار فلسفی هارمن را می‌توان نقطه عطفی در فلسفه شیء‌گرا دانست، زیرا با وارونه‌سازی معادله ساختار هویت که پیش از این به عنوان مفهومی اساساً شناختی و انسان‌محور تلقی می‌گردیده،

اکنون تبدیل به ساختاری شیء‌گرا شده که در آن شیء به‌عنوان عامل هویت‌بخش ظاهر می‌شود. به‌بیان‌دیگر، در فلسفه شیء‌گرا، شیء «همواره در حال فعالیت بوده و در هر لحظه در ساختاری که فهم انسان را در خود جای داده است (عالم وجود) تغییر ایجاد می‌نماید» (هارمن، ۲۰۰۲، ص. ۲۴)؛ بر این اساس، شیء درنهایت از کالبد منزوی خود به‌عنوان ابژه صرف خارج و تبدیل به ساختاری می‌شود که با ارجاع انسان به مفاهیم منتج از ابعاد کاربردی خود باعث تغییر در برداشت انسان از آن مفاهیم می‌شود؛ و یا به بیان هارمن: «دنای اشیاء جهانی پنهان است که از بطن آن ساختار نمایان و قابل مشاهده از عالم وجود ظاهر می‌شود» (۲۰۰۲، ص. ۲۴).

۲. ۱. ۲. هویت به‌مثابه نتیجه نقش «ارجاعی» شیء

ویژگی هویت‌بخشی شیء را می‌توان نقطه عطف و وجه تمایز میان ماده‌گرایی (ماتریالیسم) و شیء‌گرایی دانست. در ماده‌گرایی، شیء تنها به‌عنوان بخشی از وجود تلقی می‌شود عاری از هرگونه نقش ارجاعی؛ به بیانی دیگر، شیء در ماده‌گرایی وجودی منفعل است؛ حال آنکه در شیء‌گرایی از نقشی تأثیرگذار برخوردار است: نقش هویت‌بخشی. ویژگی هویت‌بخشی شیء را می‌توان در پس ساختاری جست که هارمن از آن به‌عنوان نقش «ارجاعی شیء» یاد می‌کند (۲۰۰۲، ص. ۲۵). در فلسفه هارمن، حضور شیء معطوف به نمایان ساختن ساختاری نهایی می‌شود؛ به‌عنوان مثال، در روند ایجاد یک کلاس درس به‌مثابه ساختار نهایی، مجموعه‌ای از اشیاء مانند میز، تخته‌سیاه، تخته‌پاک‌کن و غیره و همچنین تعاملات آنها با ویژگی‌های یکدیگر در سایه ساختار نهایی پنهان و تبدیل به عامل «ارجاعی» و تشکیل‌دهنده مفهوم کلاس می‌شوند: اشیائی به‌ظاهر پنهان زیر سایه مفهومی کلان بنام کلاس، ولی با حضوری ضروری که منابع اولیه ایجاد این ساختار نهایی را تشکیل می‌دهند (هارمن، ۲۰۰۲، ص. ۲۵). بر این اساس، هویت کلاس به‌عنوان ساختار نهایی مستقل از اجزا و اشیاء تشکیل‌دهنده آن یا به‌بیان‌دیگر، عوامل ارجاعی نخواهد بود؛ از سویی دیگر، هویت مدرّس به‌عنوان عامل انسانی مرتبط با عوامل ارجاعی فوق نیز بر اساس ساختار شیء‌محور تشکیل می‌شود. در پس این ارجاع، همان‌طور که پیش‌تر به آن اشاره شد

مفاهیم «ساختاری و ابزاری» شکل می‌گیرند. در فلسفه شیء‌گرا، «هیچ وجودی خارج از ساختار کاربردی [اشیاء] قرار نمی‌گیرد. همچنین هیچ شیء‌ای از اولویت خاصی نسبت به اشیاء کاربردی برخوردار نیست، خواه «دزاین» [هایدگری] خواه یک فانوس» (هارمن، ۲۰۰۲، ص. ۴۲). نزد هارمن همچنین «تمام وجود در شکل کلی چیزی جز وجود کاربردمحور [آن] نیست، حتی حیوانات، [و] حتی انسان»، زیرا هویت حیوانات و انسان‌ها جز با فرورفتن در نقش‌های متنوع آنها طی دوران زندگی قابل درک نیست (۲۰۰۲، ص. ۴۲). به بیان دیگر، نقش‌های کاربردی موجود در هستی بر اساس فلسفه شیء‌گرا را می‌توان دریچه‌ای برای معنا پذیر نمودن وجود انسان و حیوانات تلقی نمود؛ لذا هیچ موجودی که درواقع خود نیز شکلی از وجود کاربردی-ابزاری است در چنین ساختاری از مفهوم از اولویی برخوردار نخواهد بود: مانند اشیاء حاضر بر روی صحنه نمایش که از اولویی کاربردی-ابزاری برخوردار نیستند. بر اساس این تعریف، نقش ارجاعی شیء هنگامی قابل فهم می‌شود که به مفهومی کامل‌تر اشاره نماید. برای مثال، ارجاع اشیاء حاضر در صحنه (میزانسن) به مفهوم انتزاعی-اصلی پنهان در متن نمایش؛ و یا در مثالی دیگر، مجموعه میز و نیمکت و نقش آنها هنگامی قابل فهم می‌شود که به ساختار نهایی که همان کلاس درس است اشاره نماید. در این ارجاع، نقش مستقل هر یک از اشیاء نیز معنی خاص و سمبلیک خود را حفظ می‌نماید، مانند معنی سمبلیک تخته‌سیاه و گچ که فارغ از کاربرد آن توسط انسان مفهوم انتزاعی آموزش را به همراه دارد.

مفهوم انتزاعی را می‌توان ثمره تحلیل نقش ابزاری-کاربردی اشیاء دانست، مانند مفهوم انتزاعی پنهان‌شده در صحنه نمایش؛ لذا برای تعریف این ارتباط میان نقش و کاربرد شیء و مفهوم ایجادشده، هارمن میان شیء مستقل و نقش آن از یک سو و شیء وابسته-رابط که به واسطه برداشت انسان درک می‌شود از سویی دیگر، تفاوت قائل است. در کتاب دوم خود، هستی‌شناسی شیء‌گرا، که به شکلی می‌توان آن را مکمل کتاب اول، وجود/ابزاری شیء، فرض نمود هارمن اساس شیء را به دو بخش

تقسیم می‌نماید: «شیء واقعی»^۱ که درواقع می‌توان آن را شکلی مهجور ولی اصالتاً کاربردی از ابژه در نظر گرفت. شیء‌ای که وجود دارد و در پس وجود فیزیکی خود دنیایی از مفاهیم و معانی را به‌واسطه نقش‌های متعدد خود پنهان نموده است؛ این معانی و مفاهیم با به کارگیری شیء و تجلی ساختار ارجاعی آن متبلور می‌شود، مانند چکش معروف هایدگر که تنها یک حضور فیزیکی از شیء نیست، بلکه دنیایی از مفاهیم سمبلیک و کاربردی را در خود پنهان کرده است (هارمن، ۲۰۱۸، ص. ۲۳۴). هارمن شکل دوم را «شیء حسی»^۲ می‌نامد که وجود خارجی ندارد و تنها به‌واسطه تجربیات انسان و برداشت وی از ویژگی‌های آن شیء تصور شده ظاهر می‌شود، به عبارتی تجلی مفهوم انتزاعی به‌واسطه نقش ارجاعی شیء. به بیان دیگر، نزد هارمن «برخی از اشیاء حاضر در تجربیات من وجود خارجی و فیزیکی ندارند مانند توهمات و رؤیاها و یا سایر اشیایی که در پس نگرانی‌های بی‌پایه ما موج می‌زنند. اگرچه «شیء واقعی» فارغ از برداشت ما از آن وجود خارجی و واقعی دارد، «شیء حسی» تنها به‌عنوان رابطی میان برداشت ذهنی ما و جهان واقعیت حاضر می‌شود» (هارمن، ۲۰۱۸، ص. ۲۳۳). آنچه در صفحات آتی به آن خواهیم پرداخت، بررسی استقلال شیء در ایجاد مفاهیم «انتزاعی» و «کاربردی» از یک سو و بازخوانی مفهوم هویت مرتبط با عامل انسانی حاضر در صحنه نمایش است. به بیان دیگر، عامل انسان حاضر در صحنه نمایش بکت نه تنها هیچ شباهتی با دازاین هایدگر و یا انسان بااراده سارتر ندارد، بلکه هویت خویش را در گرو دریافت ارجاعات پراکنده از جانب اشیاء حاضر در صحنه می‌داند.

۳. روش پژوهش

قدمت تحلیل و نقد ادبی به گستردگی تاریخ فرهنگ تفکر است؛ از یونانیان عهد عتیق مانند سقراط و افلاطون که کلام را مطلع آفرینش و ارتباط و تفکر را محل تلاقی

1. real object

2. sensual object

جهان متعالی و دنیای مادی فرض می نمودند؛ تا معلم اول، ارسطو، که در باب تفسیر^۱ متن را به مثابه تجلی ملموس کلام و سپس کلام را نماینده سمبلیک تفکر فرد می دانست تا نقد جامعه و سیاست در قالب نمایشنامه های دوره رنسانس که همه بر یک موضوع تأکید دارند. نقد ادبی نه تنها باعث بهبود درک و گسترش فرهنگ گردیده، بلکه ظهور نگاه چندجانبه به ادبیات و رای ساختار فرمالیستی و متنی را تسریع بخشیده است. این مقاله نیز با به کارگیری فلسفه پسامدرن و مقوله هستی شناسی علی الخصوص نگاه شیء گرا به مفهوم حضور انسان سعی بر آن دارد تا پنجره ای نو در حوزه پژوهش ادبیات و فلسفه و تعامل این دو با یکدیگر بگشاید.

با ظهور مدرنیسم و در پس آن پسامدرنیسم، مفاهیمی مانند هویت، حضور و وجود انسان دچار استحاله ساختاری شدند، به شکلی که در یک سو انسان در دیدگاه مدرنیسم پروردگاری خلاق و بی همتا تلقی می گردد؛ و در سویی دیگر با شروع پسامدرنیسم، هبوطی تدریجی ظهور فرد را به انتظار نشسته است. لذا جایگاه انسان به عنوان موجودی هویت بخش در منطق مدرنیسم نیز معنی خود را در دیدگاه پسامدرنیسم از دست داده و تبدیل به مفهومی دور از ذهن گردیده است. برای درک این سیر هستی شناسانه در ادبیات و فلسفه ادبیات در این تحقیق از فلسفه گراهام هارمن، فیلسوف معاصر آمریکایی استفاده شده است؛ و از سویی دیگر با خوانش یکی از ملموس ترین آثار نمایشی بکت دیدگاه فوق را تحلیل خواهیم نمود.

هارمن را می توان به عنوان یکی از فیلسوفان عصر جدیدی در نظر گرفت که در آن انسان گرایی و انسان هویت بخش دیگر محلی از اعراب ندارد، زیرا در نظر این دسته از فیلسوفان، عصر طلایی انسانی گرایی کانتی-هایدگری سال ها است به پایان رسیده است. هارمن از یک سو با ارائه خوانشی ذاتاً کوبنده از فلسفه مارتین هایدگر و دیدگاه وی راجع به انسان به مثابه مفهومی متعالی و از سویی دیگر با کنکاش در اصل هستی شناسی اشیاء، سعی در ایجاد و گسترش نگاهی دارد که در آن انسان با سایر اشیاء یکسان تلقی می شود. آن طور که در چهارچوب نظری این مقاله معرفی

خواهد شد، این نگاه مؤکد وجود لایه‌ای پنهان از واقعیت نزد فیلسوفان معاصر است که در آن شیء به مثابه وجودی مستقل از انسان و سایر اشیاء شکل گرفته است و تنها در تعاملی ویژه و مستقل با سایر اشیاء از جمله انسان ظاهر می‌شود.

با تحلیل نمایش بدون کلام^۱، جایگاه ویژه واقعیت پنهان یادشده که بر مفهوم شیء‌گرایی استوار گردیده نمایان می‌شود؛ واقعیتی که پیش‌تر در پژوهش‌های انجام‌شده یا توجهی به آن نگردیده و یا به واسطه حضور مفاهیمی مانند مانسته‌های واقعیت^۲، هایپررئالیسم، فضای مولد پنهان دریدا^۳ و سایر وجوه واقعیت مهجور مانده است.

۴. یافته‌های پژوهش

۴. ۱. بازی بدون کلام: شیء‌گرایی به سان مرثیه‌ای برای تفکر انسان‌محوری

نامی که بکت در ابتدا به فرانسوی برای نمایشنامه بازی بدون کلام^۱ (۱۹۵۷) انتخاب کرده بود به وضوح بیانگر نیاز درونی نویسنده در جهت سرکوب مفهوم انسان ویرانگر مدرن است: عطش^۲ (اسلین، ۲۰۱۴، ص. ۹۸۳). نگارش بازی بدون کلام^۱ در سال ۱۹۵۶ پایان یافت و یک سال بعد به فرانسوی و در نهایت در سال ۱۹۵۸ به انگلیسی برای اولین بار توسط انتشارات «گرو»^۳ در نیویورک به چاپ رسید. بازی بدون کلام^۱ نمایشی صامت یا به اصطلاح میم یا همان ادابازی است در یک پرده. نمایش با پرتاب شخصیت از سمت راست به صحنه که صحرایی نورانی است آغاز می‌شود؛ وی پس از پرتاب به داخل صحنه، روی زمین می‌افتد، بلند می‌شود، خود را تمیز و در پس آن اطراف خود را نظاره می‌کند^۴ (بکت، ۲۰۱۲، ص. ۳۰۸). صحرای صحنه بکت که با هم‌آمیزی با زمان ایستای حاکم بر نمایش تبدیل به میزبانی غریب

1. simulacrum

2. Khōra رجوع شود به

Jacques Derrida, *On the Name*, Stanford University Press, 1995.

3. Martin Esslin

4. Grove Press

۵. تمامی ارجاعات به نمایشنامه بازی بدون کلام برگرفته از نسخه الکترونیکی زیر است:

Samuel Beckett, *The Complete Dramatic Works*, London: Faber and Faber, 2012.

برای میزانشنی مینیمال و راکد شده است، صحرای واقعیت بودریار و سپس ژیژک را تداعی می‌کند؛ واقعیتی که وجود ندارد و ساخته‌وپرداخته توهمات فرد است. این صحرا، پذیرای انسانی است که بدیهی‌ترین سلاح برتری خود نسبت به سایر اشیاء یعنی کلام را از دست داده. صحنه نمایش بازی بدون کلام^۱ نه تنها یادآور صحرای بودریاری-ژیژکی است که واقعیت را غایبی به‌غایت حاضر معرفی می‌نماید، بلکه زبان را به‌عنوان میوه ممنوعه‌ای معرفی می‌کند که انسان بکتی از داشتن آن منع شده و همچنین ذاتاً درکی از وجود آن ندارد. لذا صحرای به تصویر کشیده توسط بکت را می‌توان تلاش وی برای پایان دادن به فرمانروایی بلامنازع انسان در فلسفه پسامدرن دانست؛ هبوطی دردآور که در آن انسان از تخت فرمانروایی به زیر کشیده می‌شود و از عرش به فرش پرتاب می‌شود و به روی صحنه‌ای گنگ و لال می‌افتد. به‌بیان‌دیگر، صحنه نمایش بکت صحرایی بودریاری-ژیژکی است که واقعیت آن‌طور که انسان مدرن تصور می‌نماید نخواهد بود، زیرا واقعیت دیگر ماحصل شناخت انسان نیست بلکه ماحصل تقارب، همسویی و ارجاع اشیاء و موجودات حاضر بر روی صحنه ازجمله انسان است.

انسان حاضر در این صحرا هیچ درکی از ابزارها و اشیائی که به وی نشان داده می‌شود ندارد، زیرا زبان و یا ساختاری برای ایجاد ساختار تعریفی-توصیفی از این اشیاء در اختیار ندارد. وی همان‌قدر در وجود و هبوط خود از یک سو و درک اشیاء موجود و کارکرد آنها از سویی دیگر مؤثر است که سایر اشیاء بر وجود وی. به‌بیان‌دیگر، شخصیت بی‌نام نمایش پس از پشت سر گذاشتن «پرتاب‌شدگی» هایدگری، تبدیل به یکی دیگر از اشیاء موجود در صحنه می‌شود، عاری از قدرت شناخت که پیش‌تر به‌عنوان قدرت معجزه‌آسای انسان مدرن تلقی می‌گردید (هایدگر، ۲۰۱۰، ص. ۱۶۹). پرتاب‌شدگی هایدگری یا شکل‌گیری تعلّق خاطر به دنیای پیرامون فرد در نمایش بکت را می‌توان در توجّه خاصی که شخصیت بی‌نام به دست‌های خود نشان می‌دهد مشاهده نمود. این توجّه با دیدن قیچی خیاطی به‌عنوان یکی از اشیائی که همچون امداد غیبی بر وی فرود می‌آید و استفاده وی برای زیباسازی

دست خود با چیدن ناخن‌ها افزایش می‌یابد که خود مؤکد شکل‌گیری حداقل حسّ تعلّق شخصیت به وضعیت وجودی خود است. این در حالی است که میان عامل انسانی نمایش و سایر اشیاء هیچ رابطه‌ای از جنس ارتباطی که میان وی و قیچی شکل گرفته ایجاد نمی‌شود؛ لذا ارتباط در حدّ تعامل حداقلی باقی می‌ماند، زیرا وی از ایجاد ارتباطی میان نقش کاربردی اشیائی مانند طناب، پارچ آب، مکعب‌های چوبی و یا درخت با دست‌ها و بدن خود و یا آنچه در شیء‌گرایی هارمن از آن به‌عنوان «ویژگی حسی»^۱ یا به عبارتی ویژگی‌های تعریف‌شده هر شیء مانند شکل، ساختار، رنگ، بو، جنس و غیره یاد می‌شود، ناتوان است. بر این اساس، عامل انسانی حاضر در نمایش بکت دیگر نقش کاتالیزور و یا واسطی قدرتمند میان اشیاء و معنا را بر عهده ندارد؛ به‌بیان‌دیگر، وی دازاین‌قادر و متعال‌هایدگری نیست، بلکه کاریکاتوری ضعیف و ناتوان از دازاین‌است؛ تصویری معوج از وجودی که پیش‌تر دنیای پیرامون را با منطق و شناخت خویش معنی و تعریف می‌کرده است. هبوط انسان بکتی و ظهور وی در صحرایی که شیء و مجموعه‌ای از اشیاء را اساس ساختار خود می‌داند انسان را ذیل تعریف هارمن از مفهوم «شیء حسی» قرار می‌دهد. شیء‌ای که وجود فیزیکی و خارجی مستقل ندارد و تنها در ذهن فردی که آن را تصوّر و یا تعریف می‌نماید پرورش می‌یابد، «شیء حسی تنها به‌عنوان رابطی میان برداشت ذهنی ما از جهان واقعیت حاضر می‌شود» (هارمن، ۲۰۱۸، ص. ۲۳۳)؛ تعریفی که اساساً شیء مذکور از جمله عامل انسانی حاضر در نمایش را یا با توهم و خیال یکسان می‌داند و یا او را در حد رابطی فیزیکی میان سایر اشیاء معرفی می‌کند.

نمایش با هبوط انسان در صحرای شیء‌گرایی آغاز می‌شود و با معرفی اشیاء متفاوت که از بالا به پایین بر انسان ظاهر می‌شوند ادامه می‌یابد. صحنه نمایش درواقع صحرایی است که به‌صورت هم‌زمان حضور و غیبت زیست‌پذیری شیء و انسان را منعکس می‌نماید. شیء مستقل و منفک از شناخت انسان از یک سو و انسان گنگ و ملول از سویی دیگر. در این صحرای غیر از عامل انسانی به‌عنوان شخصیت حاضر در

1. sensual qualities

نمایش، موجودی آگاه حضور خود را با صدایی سوت‌مانند به انسان اعلام می‌کند. از منظر رزت لامونت^۱، این موجود آگاه وجودی «زننده، غیر انسانی و تجزیه‌شده» را تداعی می‌کند که با هر سوت، فرود تجویزی یک شیء از بالا بر انسان را به وی اطلاع می‌دهد (۱۹۸۷، ص. ۵۹). علی‌رغم وجود ارتباط پلکانی میان برخی از اشیاء مانند مکعب‌های چوبی، طناب و پارچ آب در قالب استفاده از مکعب‌ها و ایجاد سکو برای دسترسی به پارچ آب، انسان حاضر در نمایش از ایجاد این ارتباط کاربردی میان اشیاء بازمی‌ماند و تنها تعاملی غریزی با اشیاء ایجاد می‌کند. برای مثال، پس از فرود درخت بر روی صحنه و گشودن برگ‌ها، عامل انسانی نمایش به‌صورت غریزی تنها به سایه آن پناه می‌برد؛ با فرود قیچی، ناخن‌های خود را کوتاه می‌کند، با فرود طناب و با استفاده از قیچی او قسمتی از طناب را می‌برد و از آن برای شکار پارچ آب تلاشی بیهوده را آغاز می‌کند. حال آنکه حرکتی برخاسته از تعقل و شناخت انسان از کارکرد اشیاء می‌بایست شخصیت را به استفاده از طناب برای بالا رفتن از درخت، بررسی صحرا و درنهایت دسترسی به پارچ آب سوق دهد. براین اساس، تلاش انسان حاضر در نمایش را می‌توان حرکتی غریزی، دور از تعقل و بیهوده برای زنده ماندن و یا تطمیع غریزه انسان تلقی نمود. به بیان دیگر، نزد آکرلی و گنتارسکی^۲ این درماندگی شخصیت نمایش در به‌کارگیری تعقل از یک سو و درک وجود-ابزاری اشیاء و استفاده از آنها در جهت رفع نیازهای غریزی از سویی دیگر درماندگی «اسطوره کهن تانتالوس» را یادآور می‌شود (آکرلی و گنتارسکی، ۲۰۰۶، ص. ۳)؛ حال آنکه به نظر نویسنده، تفاوتی فاحش میان اسطوره تانتالوس و واماندگی پسامدرن عامل انسانی نمایش وجود دارد: در اسطوره تانتالوس انسان دچار درماندگی است، زیرا امکان ارضای غریزه مانند آشامیدن و خوردن برای وی وجود نداشت، حال آنکه نمایش بکت تصویرگر واماندگی انسان (پسا) مدرن در واقعیتی است که در آن انسان نه تنها درکی از اشیاء محیط خود ندارد، بلکه نیازهای غریزی خود را نیز نمی‌شناسد و تنها

1. Rosette C. Lamont

2. Ackerley & Gonstarski

شاهد حضور و غیبت اشیائی است آشنا ولی با کارکردی ناشناخته و دور از ذهن؛ اشیائی که به عبارت دیگر امر ناشناخته فرویدی را برای مخاطب یادآور می‌شود. علاوه بر این، حضور موجودی فرا انسانی که ظهور اشیاء را به شخصیت نمایش با سوت‌هایی آزاردهنده اطلاع می‌دهد نشان‌دهنده حقیقتی دیگر است. انسان نمایش بکت تنها زبان و کلام و شناخت خود را از دست نداده، بلکه هویت را که می‌توان آن را به عنوان ثمره تعامل میان زبان و کلام و شناخت دانست نیز از دست داده است؛ بر این اساس مفهوم هویت بخشی از انسان (پسا) مدرن بکت جدا و تبدیل به یکی دیگر از ویژگی‌های شیء می‌گردد که سایر اشیاء را بر اساس تعامل با ویژگی‌های مشترک یا متفاوت خود تعریف‌پذیر می‌نماید.

در فلسفه هارمن، شیء هنگامی به مرحله استقلال می‌رسد که کارکردهای از پیش تعیین شده را کنار بگذارد و تبدیل شود به شیء ای با کارکردی خودارجاع و یا به تعبیر او «شیء معیوب» که کارکردهای تجویزی را بر نمی‌تابد (هارمن، ۲۰۰۲، ص. ۴۵). به بیان دیگر، معیوب بودن شیء، درواقع، تنها به معنی ازکارافتادگی شیء نیست، بلکه ارجاعی به استقلال وجودی شیء با دور شدن از کاربردهای ابزاری انسان‌محور است. در نمایش بازی بدون کلام^۱ استقلال اشیاء با توصیف رفتار خودارجاع آنها به تصویر کشیده شده است. برای مثال، درخت پس از فرود بر روی صحنه با بازنمودن و سپس بستن برگ‌های خود به صورت مستقل و دور از هرگونه تعامل با عامل انسانی سایه‌اش را آشکار و یا حذف می‌نماید؛ در مثالی دیگر، قیچی به عنوان عاملی غیرانسانی به انسان نمایش نشان داده می‌شود؛ عدم درک کاربرد ابزاری قیچی مانند بریدن طناب در لحظه مواجهه با آن توسط عامل انسانی و استفاده از آن تنها برای کوتاه نمودن ناخن‌های دست بر استقلال شیء به عنوان ابزار معیوب تأکید دارد. در مثالی کاملاً متفاوت، عامل انسانی نمایش درنهایت موفق به ایجاد ارتباط کاربردی میان طناب و قیچی می‌شود و شروع به بریدن طناب به کمک قیچی می‌کند. این مهم، تنها ارجاع بکت به شناخت انسان و پایان استقلال شیء در نمایش است؛ لحظه‌ای که با قربانی کردن شیء در پیشگاه دزاین، بکت هوشمندانه در کارزاری دیالکتیکی

وسعت و قدرت شناخت انسان را هرچه بیشتر تخریب کرده و آن را درکی محدود و کودکانه از ساختار مربع تقابل ارسطویی معرفی می‌نماید: تمام اشیاء تیز می‌برند [هر الف یک ب است]^۱. به بیان دیگر، آنچه بکت در نمایش به تصویر می‌کشد از یک سو قدرت تقلیل‌یافته انسان از درک و سپس ایجاد ارتباط میان اشیاء و کاربرد آنها است؛ و از سویی دیگر با دیالکتیک منفی و به شکل غیر مستقیم استقلال شیء را تأکید می‌نماید. جهت درک بهتر این تلاش می‌بایست یادآور شد که نزد هارمن شیء واقعی همچنان از ساختار خودارجاع خود به عنوان شیء منفک از تعاملات پیروی می‌نماید و تنها در صورت تعامل محیط با «ویژگی‌های حسی» شیء از حالت سکون خارج می‌شود. در این نمایش نیز بکت هوشمندانه تصویری منفک از اشیاء به نمایش می‌گذارد که از آسمان و دور از تعامل با انسان بر روی صحنه و بر عامل انسانی نمایش ظاهر می‌شوند. وجود این اشیاء نه تنها نیازی به توضیح و یا تعریف از جانب عامل انسانی در جهت تأیید و تأکید ندارد، بلکه به عنوان شیء واقعی نیز نیازی به تعامل با یکدیگر و لذا تنزل به شکل ابزاری-کاربردی خود ندارند. حال آنکه عامل انسانی به واسطه نیازهای غریزی خود شروع به تعامل با ویژگی‌های حسی اشیاء واقعی فوق می‌نماید و بر این اساس تبدیل می‌شود به آنچه هارمن از آن به عنوان شیء حسی یاد می‌کند: شیء‌ای که همواره در حال تعامل و یا ایجاد آن با سایر اشیاء است، هرچند بدیهی مانند تعامل میان قیچی و طناب و یا روی هم چیدن مکعب‌ها برای رسیدن به پارچ و یا برگ‌های درخت. البته پُر واضح است که عامل انسانی نمایش با به کارگیری قیچی قدرت شناخت خود از محیط را محک نمی‌زند؛ بلکه تنها سقوط خویش از جایگاه انسان متعال هایدگر به ورطه شیء‌گرایی را مرور می‌کند. با استفاده از قیچی و بریدن طناب او نقش شیء رابط یا شیء میانی را بازی می‌نماید که تنها با ایجاد ارتباط میان ویژگی‌های بارز اشیاء مانند تیز بودن لبه‌های قیچی و

۱. مربع تقابل ارسطویی بر چهار اصل استوار است: ۱- هر الف یک ب است؛ ۲- بعضی از الف‌ها ب است؛ ۳- هیچ الف یک ب نیست؛ ۴- بعضی از الف‌ها ب نیست.

A: All S is P / I: Some S is P / E: No S is P / O: Some S is not P.

برش‌پذیری طناب امکان وقوع فعل را تسهیل می‌نماید. لذا در این صحنه از نمایش عامل انسانی چیزی جز پژواکی غیر مستقیم از مفهوم «شیء حسی» هارمن نیست: زیرمجموعه‌ای از یک شیء واقعی مانند قیچی یا طناب.

در لحظه‌ای از نمایش که عامل انسانی دست‌های خود را پیش از استفاده از قیچی برای اولین بار می‌بیند، درکی خودارجاع از مفهوم حضور و زیستن برای وی شکل می‌گیرد. این حادثه به ذات لاکانی، نزد لامونت لحظه ناب «درک انسان از هویت خود به‌عنوان دازاین [قدرتمند]» از یک سو و «پذیرش وجود اشیاء» از سویی دیگر به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از وجود انسان را یادآور می‌شود (لامونت، ۱۹۸۷، ص. ۶۰). حال آنکه بر اساس خوانش هستی‌شناسی شیء‌گرا، می‌توان استنباط کرد که دازاین هایدگر تنها با درک از هستی خویشتن و شناخت کاربرد برخی از اشیاء حاضر در محیط متجلی نمی‌شود؛ درواقع آنچه برای انسان حاضر در نمایش رقم می‌خورد نگاه طنزآلود بکت از دریچه اگزیستانسیالیسم به شالوده وجودی دازاین است: انسان وجودی است که مفهوم تقدّم حضور بر ذات تأثیری بر درک وی از زیستن ندارد. این نگاه به انسان نمایش برگرفته از نقد ژان پل سارتر از مفهوم پرتاب‌شدگی هایدگر است؛ نزد سارتر پرتاب‌شدگی هایدگری مفهومی جز اینکه «زندگی انسان آن چیزی می‌شود که وی می‌خواهد» ندارد (سارتر، ۱۹۸۰، ص. ۲۸). حال آنکه در نمایش، بکت با وارونه‌سازی این مفهوم تصویری از انسانی ارائه می‌دهد که زیستن را به حضور و یا عدم حضور اشیاء و همچنین موجود آگاه پشت صحنه پیوند زده است. بر این اساس، دازاین حاضر در نمایش، چیزی جز کاریکاتوری از ضعف‌های انسان مدرن نمی‌تواند باشد؛ ضعف‌هایی که از یک سو انسان را به‌عنوان موجودی لال و گنگ و عاری از شناخت انسان‌محور تا سرحد شیء‌ای وابسته به سایر اشیاء تقلیل داده است؛ و از سویی دیگر مفهوم دازاین را به توهم و تخیل و یکی از ویژگی‌های محتمل شیء حسی تنزل می‌دهد.

اشیاء در قالب میزانشن در صحنه نمایش بکت از حضوری مستقل نه‌تنها از سایر اشیاء و عامل انسانی بلکه از نظر ساختار کاربردی برخوردار هستند؛ به‌بیان‌دیگر،

اشیاء نامرتبط و با کاربردی پراکنده مانند قیچی خیاطی، ۳ مکعب در اندازه‌های متفاوت، پارچ آب، طناب و حتی درخت نه تنها هیچ کاربردی برای عامل انسانی ندارند، بلکه مفهوم ابتدایی کاربرد ابزاری اشیاء را نیز با حضور معلق خود در هوا متزلزل می‌نمایند. معلق و دور بودن ابزار-اشیاء از محل استقرار عامل انسانی (روی صحنه) مؤکد یک مفهوم است: «شیء واقعی» به مثابه ابزار معیوب، یا به بیانی دیگر ابزاری که به دلیل وجود عواملی مانند مسافت، ناشناخته بودن و یا عدم امکان ایجاد ارتباط میان آنها توسط عامل انسانی از کاربرد اصلی خود دور نگاه داشته شده است. «شیء واقعی» به مثابه ابزار معیوب و درعین حال مستقل در صحنه نمایش را می‌توان یکی از مفاهیمی دانست که بکت در جهت تخریب ماهیت انسان قادر نیچه‌ای، دازاین قدرتمند‌هایدگر و یا مخلوق با اراده سارتر در آثار نمایشی خود به کار می‌بندد تا به واسطه آن سقوط انسان به عنوان ابرقهرمان مدرن را به تماشا بنشیند. معیوب و مستقل بودن شیء در کالبد اشیاء حاضر در صحنه، درواقع هنگامی بروز می‌نماید که شاهد عدم بهره‌مندی عامل انسانی از هر یک از اشیاء صحنه هستیم. به بیان دیگر، انسان حاضر در نمایش در لحظه‌ای که دسترسی به پارچ آب را انتظار می‌کشد با شکستی ابزارمحور مواجه می‌شود زیرا نه انسان شیء-ابزار مورد نظر را می‌شناسد؛ و نه شیء مورد نظر که خود یک ساختار یا به تعبیر هارمن یک امپراتوری اشیاء به حساب می‌آید با انسان همسو و در تعامل است. بر این اساس، به نظر می‌رسد در این صحنه نمایش شیء موفقیت یا عدم موفقیت را به انسان دیکته می‌کند و نه بالعکس؛ برای مثال، قیچی خیاطی هراسی از رها شدن و بلااستفاده ماندن توسط عامل انسانی در صحنه بکتی نمایش ندارد، زیرا واضح است که درنهایت، بقای عامل انسانی به استفاده از ساختار ابزاری شیء واقعی گره خورده است و نه بالعکس. حتی هنگامی که عامل انسانی در پایان نمایش با گشودن گریبان خود و لمس گردن خویش رویای خودکشی را پس از مشاهده طناب و قیچی و مکعب در یک محل به صورت غیرمستقیم مرور می‌نماید، شاهد صعود این اشیاء و در پس آن شکستی دیگر برای عامل انسانی هستیم. به بیان دیگر، ابزار معیوب این بار با استقلال و

از کارافتادگی خود باعث بقایی هرچند زجرآور برای انسان می‌شوند و رویای موفقیتی ولو تلخ را مجدد از وی دور می‌نمایند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تصویر انتقادی بکت از انسان (پسا) مدرن و تنزل درجه وی از دازاین قدرتمند هایدگر و یا مخلوق بااراده سارتر به موجودی ناتوان و هم‌سنگ اشیاء باعث تغییر نگرش در وضعیت کلی انسان در ادبیات و فلسفه پسا‌مدرن شد تا آنجا که سایر متفکرین و نویسندگان نیز به تدریج در آثار خود از انسان به‌عنوان موجودی با نقاط ضعف فراوان و بعضاً شیء شکننده یاد نمودند؛ بر این اساس، با ظهور و بلوغ دیدگاه رادیکال بکتی در اوایل دهه ۶۰ میلادی شاهد بروز شخصیت‌هایی هستیم مانند هرزوغ اثر سال بیلو^۱ (۱۹۶۴) که فردیت خود را با غرق شدن در جنونی خودارجاع و سادو-مازخیستی از دست می‌دهد و هویت خویش را در تولید انبوهی از نامه‌های ارسال نشده جستجو می‌کند؛ و یا مانند نمایشنامه کرگدن اثر اوژن یونسکو (۱۹۵۹) شاهد تنزل انسان به نماد بی‌تفاوتی و بی‌عاری (کرگدن) هستیم، به‌دوراز هرگونه وجه مشترک با انسان خود-برترین مدرن. از سویی دیگر، بکت این دگردیسی در جایگاه و وضعیت انسان را به‌خوبی در سایر آثار خود از جمله سه‌گانه نیز به تصویر می‌کشد: انسان‌هایی مانند ملوی که از ساختار انسانی خود دور شده و تعامل فیزیکی را جایگزین زبان به‌عنوان ابزار تعامل با یکدیگر نموده‌اند و درنهایت تبدیل می‌شوند به ملغمه‌ای از نادانسته‌های ملموس که بکت از آن به‌عنوان «سردرگمی بی‌نام» یاد می‌کند و بر اساس آن شاکله رمان آخر در سه‌گانه خود را رقم می‌زند؛ و یا از سویی دیگر، تبدیل به فضایی مبهم می‌شوند که حضور و غیبت را در آن واحد بسان فضای مولد و پنهان دریدایی یا همان «خورا»^۲ در خود دارند^۳. به هر شکل، شخصیت‌های حاضر در نمایش‌های بکت و سایر آثار علی‌الخصوص متأخر وی از پویایی زاینده

1. Saul Below, *Herzog* (1964)

2. Khōra

۳. جهت درک بهتر مفهوم فضای مولد و پنهان ژاک دریدا رجوع شود به:

Jacques Derrida (1995), *On the Name*, 89-130.

انسان مدرن بی بهره‌اند؛ لذا آن‌طور که در این مقاله به آن پرداخته شد در صحنه نمایش و یا متن داستان عامل انسانی به ابزار بدون کاربردی تبدیل می‌شود که هارمن از آن به‌عنوان بعد ظاهری شیء یاد می‌نماید که عبارت است از بُعد ملموس (خارجی) از ساختار وجود که هبوط فزاینده هستی‌شناسانه انسان بدون کلام را در سکوت فریاد می‌کشد. عامل انسانی حاضر در نمایش نه تنها از قدرت کلام به دلیل ساختار نمایش صامت بی بهره است، بلکه حضور فیزیکی وی که می‌بایست جای خالی کلام را با تحرک و تسلط فیزیکی در جهت القاء معنا پر نماید نیز به دلیل واژگونی هستی‌شناسی حاکم بر نمایش از کاربرد ابزاری مورد نظر نیز فرسنگ‌ها فاصله دارد. به بیان دیگر، تماشای ملتمسانه دست‌های انسان در پایان نمایش، ارجاعی سمبلیک به حضور وی تنها در قالب کالبدی خالی است، مفهومی که ولادیمیر کریسینسکی^۱ در خوانش خود از حضور بدن در نمایش مدرن به آن می‌پردازد. نزد کریسینسکی نمایش سبکی است که در آن به دلیل شاکله روایی آن ارتباط با مخاطب بر اساس اولویت بخشیدن به متن، تعامل روان‌شناختی با مخاطب و درنهایت جان بخشیدن به روایت در کالبد بازی کردن کلمات شکل می‌گیرد. بدن و به تعبیر دیگر حضور فیزیکی بازیگر بر روی صحنه «در لوای متن و شرایط نمایش» مفهوم می‌شود (کریسینسکی، ۱۹۸۱، ص. ۲۶). حال در نمایش مدرن، علی‌الخصوص پاتومیم یا نمایش بدون کلام بکت، با تبدیل شدن بدن به نشانه، «ابزار و یا تکنیکی در جهت القاء معنا» بدن در راستای جان بخشیدن به متن قدم برمی‌دارد. به بیان دیگر، حضور فیزیکی بازیگر در صحنه نمایش مدرن با دور شدن از ساختار متن گرای نمایش کلاسیک، خود را به‌عنوان ابزاری کاربردی در جهت القاء معنا معرفی می‌نماید. حال آنکه در خوانشی شیء‌گرا از نمایش بکت، حضور انسان دچار دگرگونی سوم می‌شود و جنبه کاربردی خود را نیز از دست می‌دهد و تبدیل به شیء حسی می‌شود که با نگاهی ملتمسانه هبوط انسان و تبدیل شدن به شیء فاقد مرجعیت که به صحنه

1. Wladimir Krysincki

متشنج شیء‌گرایی پرتاب‌شده را به نظاره می‌نشیند.^۱ به بیان دیگر، انسان حاضر در صحنه نمایش بکت دیگر عاملی تعیین‌کننده برای سایر اشیا و یا ایجاد ارتباط میان متن و سپس القاء معنا به مخاطب نیست، بلکه خود شیء ای است منفک و عاری از ویژگی‌های ارتباطی و شناختی؛ شیء ای که بی‌درنگ به دلیل بلااستفاده ماندن در دنیای شیء‌گرا پسامدرن نه تنها سقوط انسان را در سیاه‌چاله ساختار شیء‌گرایی و سرمایه‌داری تجربه می‌کند بلکه جایگاهی جز سطل آشغال‌های بزرگ در نمایش بازی آخر (۱۹۵۷) او را به انتظار ننشسته است.

کتاب‌نامه

حدّاد، ا. (۱۳۸۹). حقیقت و معنا و آثار ساموئل بکت (با تأکید بر دیدگاه‌های آلن باديو و تئودور آدورنو). *نقد زبان و ادبیات خارجی*، ۳(۱)، ۴۹-۷۱.

عظیمی، ص.، و احمدزاده هروی، ش. (۱۳۹۷). به‌سوی تعریفی تازه از بدن: تحلیل مسأله بدن از فلسفه و جامعه‌شناسی تا ادبیات. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۴)، ۸۵-۱۱۸.

- Ackerley, C. J., & S. E. Gontarski. (2006). *The faber companion to Samuel Beckett*. London, England: Faber and Faber.
- Badiou, A. (1995). *Beckett: L'Incredible d'esir*. Paris, France: Hachette.
- Barfield, S. (2002). Beckett and Heidegger: A critical survey. In R. Lane (Ed.). *Beckett and philosophy* (pp.154-166). New York, NY: Palgrave.
- Beckett, S. (1931). *Proust*. London, England: Grove Press.
- Beckett, S. (2009). *Watt*. London, England: Faber and Faber.
- Beckett, S. (2012). *The complete dramatic works*. London, England: Faber and Faber.
- Ben-Zvi, L. (2017). Memories of meeting Beckett. In A. Moorjani, D. de Ruyter-Tognotti, & S. Houppermans (Eds.). *Beckett in conversation, "yet again" / Rencontres avec Beckett, "encore"* (pp.63-69). Boston, USA: Brill Rodopi.
- Cronin, A. (2009). *Samuel Beckett: The last modernist*. London, England: Flamingo Press.
- Erickson, J. D. (1967). Objects and systems in the novels of Samuel Beckett. *L'Esprit Créateur*, 7(2), 113-122.
- Esslin, M. (2014). Samuel Beckett and the art of radio. In S. E. Gontarski (Ed.). *On Beckett: essays and criticism* (pp. 979-1044). New York, NY: Anthem Press.

۱. برای درک بهتر تقابل انسان با میزانسن رجوع شود به:

Anna McMullan, Samuel Beckett as Director: The Art of Mastering Failure, The Cambridge Companion to Beckett, (Ed.) John Pilling, CUP, 1994, 196-209.

- Federman, R. (2002). The imaginary museum of Samuel Beckett. *Symploke*, 10(1), 153-172.
- Harman, G. (2002). *Tool-being: Heidegger and the metaphysics of objects*. Chicago, IL: Open Court.
- Harman, G. (2018). *Object-oriented ontology: A new theory of everything*. London, England: Pelican Books.
- Heidegger, M. (2010). *Being and Time* (J. Stambaugh, Trans.). New York, NY: SUNY Press.
- Johnson, J. (1988). Mixing humans and nonhumans together: The sociology of a door-closer. *Social Problems*, 35(3), 298-310.
- Kennedy, A. (1997). Beckett and the modern/postmodern debate. *Samuel Beckett Today / Aujourd'hui*, 6(1), 255-266.
- Kenner, H. (1968). *Samuel Beckett: A critical study*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kern, E. (1962). Beckett's knight of infinite resignation. *Yale French Studies*, 29(1), 49-56.
- Knowlson, J. (1996). *Damned to fame: The life of Samuel Beckett*. London, England: Bloomsbury.
- Krysinski, W., & R. Mikkonen (1981). Semiotic modalities of the body in modern theater. *Poetics Today*, 2(3), 141-161.
- Lamont, R. C. (1987). To speak the words of 'the tribe': The wordlessness of Samuel Beckett's metaphysical clowns. In K. H. Burkman (Ed.). *Myth and ritual in the plays of Samuel Beckett* (pp. 56-72). London, England: Fairleigh Dickinson University Press.
- Latour, B. (2009). Will the nonhumans be saved? An argument in ecotheology. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 15(3), 459-475.
- Ponge, F. (1949). Braque, or modern art as event and pleasure (S. Beckett, Trans.). *Transition Forty-Nine*, 5, 43-47.
- Sage, V. (1977). Dickens and Beckett: Two uses of materialism. *Journal of Beckett Studies*, 2, 15-39.
- Sartre, J. P. (1980). *Existentialism and humanism* (P. Mairet, Trans.). London, England: Methuen.
- Schwalm, H. (1997). Beckett's trilogy and the limits of self-deconstruction. *Samuel Beckett Today/Aujourd'hui*, 6, 181-192.
- Thurling Quinn, M. L. (1975). *Objects in the theatre of Samuel Beckett: Their function and significance as components of his theatrical language*, (Unpublished doctoral dissertation), McMaster University, Canada.
- Weller, S. (2020). Negative anthropology: Beckett and humanism. *Samuel Beckett Today / Aujourd'Hui*, 32, 161-175.
- Wellwarth, G. E. (1961). Life in the void: Samuel Beckett. *The University of Kansas Review*, 23(1), 25-33.

درباره نویسنده

شهریار منصوری استادیار ادبیات مدرن ایرلندی و انگلیسی و عضو هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی تهران است. حوزه تحقیقاتی ایشان شامل ادبیات مدرن ایرلندی، نقد ادبی، فلسفه معاصر و ادبیات و مطالعات حافظه (SRE) می باشد.

آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد

زهره جهانی (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
شیمای ابراهیمی* (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
سمیرا بامشکی (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

در کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی آنچه اهمیت دارد، انتقال دانش به دانشجویان است و باوجود آنکه توجه به نیازهای مرتبط با یادگیری مخاطبان و ویژگی‌های شخصیتی آنان در تهیه و تدوین این کتاب‌ها اهمیت زیادی دارد، در بسیاری از موارد نادیده گرفته می‌شود. ازجمله این نیازها که باید به آنها توجه داشت، هیجانات و حواس دانشجویان و تأثیر زیادی است که این مؤلفه‌های روان‌شناختی در یادگیری آنان دارد. الگوی «هیجامد» برگرفته از دو واژه «هیجان» و «بسامد» است که به هیجانات حاصل از استفاده از حواس در فرایند یادگیری توجه دارد و سه مرحله هیچ‌آگاهی (تهی)، برون‌آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) را شامل می‌شود. در پژوهش حاضر به منظور کیفیت‌بخشی محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی، ۵ کتاب تاریخ زبان فارسی مطرح در سطح دانشگاهی شامل کتاب‌های تاریخ زبان فارسی (خانلری)، تاریخ زبان فارسی (ابوالقاسمی)، تاریخ مختصر زبان فارسی (ابوالقاسمی)، تاریخ زبان فارسی (باقری) و تاریخ زبان‌های ایرانی (رضایی باغ بیدی) با استفاده از سیاهه محقق‌ساخته بر اساس الگوی هیجامد مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفت و به منظور مقایسه سطوح مختلف هیجامد در این کتاب‌ها، داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون «خی‌دو» تحلیل شدند. نتایج حاصل، حکایت از آن دارد که تفاوت معناداری میان بهره‌گیری از الگوی هیجامد در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی وجود دارد و از این منظر می‌توان کتاب‌های تاریخ

* نویسنده مسئول shimaebrahimi@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۱

زبان فارسی را آسیب‌شناسی کرده و به نتایج قابل‌توجهی در بازنگری این کتاب‌ها دست یافت. به نظر می‌رسد بهره‌گیری از این الگو در تهیه و تدوین منابع آموزشی تاریخ زبان فارسی، یادگیری آسان و سریع‌تری را برای مخاطبان رقم بزند و با درگیری هیجانات و حواس آنان در حین یادگیری مطالب بهتر در حافظه بلندمدت دانشجویان ثبت شود.

کلیدواژه‌ها: آسیب‌شناسی، تحلیل محتوا، تاریخ زبان فارسی، هیجامد

۱. مقدمه

بدون تردید یکی از اجزای مهم و اصلی در هر برنامه آموزشی، کتاب‌های درسی مرتبط با آن است. کتاب درسی برای امر آموزش از ضروریات بی‌بدیل و به‌نوعی قلب نظام آموزشی است و باید برای دانشجویان ابزاری غنی و دربردارنده مطالبی جدید و درعین حال جذاب باشد (ارشادی‌نیا، ۱۳۹۷). همچنین کتاب درسی به‌عنوان یک منبع آموزشی قابل اطمینان مجموعه‌ای از اطلاعات را در یک حوزه خاص در اختیار فراگیران می‌گذارد و هدف از تألیف و تدوین آن، کمک به یادگیری فراگیرنده و دستیابی آنان به اطلاعات منسجم است (رضوانی و امیری، ۱۳۹۲). پژوهشگران و کارشناسان حوزه آموزش بر این عقیده‌اند حتی اگر کتابی برای برنامه درسی خاصی تدوین شده باشد، اما شاخص‌های کتاب درسی را نداشته باشد، منبع درسی به شمار نمی‌رود (کافی‌زاده و موسی‌پور، ۱۳۸۵). ازاین‌رو، ساختار و محتوای آنها باید به‌گونه‌ای پایه‌ریزی شود که افزون بر انتقال علوم مختلف، زمینه‌ساز تحقق فرآیند یادگیری مطلوب و مؤثر باشد و همچنین باید از ویژگی‌هایی مانند تناسب با اهداف واحد درسی، تناسب با ویژگی‌های مخاطب و سودمند بودن برای او نیز برخوردار باشد (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲). مؤلفی که کتاب درسی را می‌نگارد، باید به مخاطبان خود توجه داشته باشد و تلاش کند محتوای نوشته خود را متناسب با نیازهای آنان تنظیم کند.

بااین‌وجود تفکر غالب در نگارش و تدوین کتاب‌های درسی و دانشگاهی، جمع‌آوری آثار و نوشته‌های دیگران و ترتیب دادن آنها به‌منظور تولید اثری به نام

کتاب است (چشمه‌سهرابی، ۱۳۹۴)؛ این در حالی است که بر اساس اصول و ضوابط آموزشی، مؤلف موظف است در فرآیند تهیه و تدوین منبع آموزشی در انتخاب روش مناسب نیز دقت داشته باشد (رضی، ۱۳۸۸). از این‌رو، در طراحی منابع آموزشی باید به ویژگی‌های مخاطبان مانند پیش‌دانسته‌ها یا دانش موجود در رابطه با موضوع، هوش، نیاز به راهنمایی شدن، سطح شناخت و رشد، سبک‌های یادگیری، انگیزه، هیجان و غیره آنان توجه کرد (احمدآبادی و دانا، ۱۳۹۶). با این‌وجود با توجه به نتایج حاصل از پژوهش محققان به نظر می‌رسد به هیجانات مخاطبان در کتاب‌های درسی توجه چندانی نمی‌شود و این در حالی است که به‌زعم شوتز و پکران^۱ (۲۰۰۷) هیجانات و عواطف در فرآیند یادگیری، انگیزه و عملکرد فراگیران تأثیر چشم‌گیری دارند.

با توجه به جایگاه هیجانات در تهیه و تدوین منابع آموزشی و تأثیر هیجانات ناشی از آنها بر روی مخاطبان اعم از مدرّس و فراگیر، به نظر می‌رسد استفاده از الگوی آموزشی که به هیجانات توجه داشته باشد، بسیار اهمیت دارد. در همین راستا، پیش‌قدم (۲۰۱۵) الگویی با نام «هیجامد»^۲ (هیجان + بسامد)^۳ را طراحی کرده است که به نقش هیجانات و حواس در آموزش توجه دارد و با توجه به پژوهش‌های متعددی که در حوزه آموزش و تدریس بر اساس آن صورت گرفته است، به نظر می‌رسد می‌تواند در تهیه و تدوین و بازنگری محتوای درسی نیز مؤثر باشد. مفهوم هیجامد با تمرکز بر نقش هیجانات بر این باور است که در هر جامعه زبانی واژگان آن زبان برای افراد مختلف آن جامعه درجات متفاوتی از هیجانات را تولید می‌کند که این هیجانات در نتیجه استفاده از حواس مختلف به وجود می‌آیند و متأثر از بسامد می‌توانند شناخت افراد را نسبی کنند (پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، به هر میزان تجربیات شنیداری، دیداری و لمسی از واژه بیشتر باشد، در

1. Schutz & Pekrun

2. emotioncy

3. frequency

ذهن فراگیر دارای درجه هیجامد بیشتری است و او درک عمیق‌تری از آن واژه خواهد داشت (پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۳)

یکی از درس‌های مهم و الزامی که باید در طراحی و تألیف منابع آموزشی آن دقت کرد، تاریخ زبان فارسی است؛ زیرا زبان فارسی بخش عظیمی از میراث ارزشمند فرهنگ اسلامی-ایرانی و یکی از عوامل مهم انسجام و وحدت ملی ایرانیان است. بدین جهت ضرورت دارد این زبان به صورت علمی و جامع در دانشگاه‌ها بررسی شود. با مطالعه تاریخ زبان فارسی «بر اثر دریافتن چگونگی تحول زبان‌های ایرانی بسیاری از مسائل مربوط به قواعد فارسی امروز را می‌توان درست و روشن بازشناخت» (فرشیدورد، ۱۳۸۷، ص. ۶). اهمیت این علم باعث شده است که شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی درسی با نام «تاریخ زبان فارسی» به عنوان دو واحد پایه و الزامی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته زبان و ادبیات فارسی قرار دهد (مصوب هشت‌صدمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۱). به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت تاریخ زبان فارسی و جایگاهی که در این رشته دارد و همچنین جایگاه هیجانات دانشجویان در فرآیند یادگیری، باید در تألیف کتاب‌های درسی مرتبط با این درس به این موارد دقت کرد. از این رو، در طی این پژوهش به منظور بازنگری محتوای کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی با بررسی و تحلیل محتوای آنان به این پرسش پاسخ داده می‌شود که آیا تفاوت معناداری از نظر میزان بهره‌گیری از الگوی هیجامد در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی وجود دارد؟ با پاسخ به این پرسش، هدف از پژوهش حاضر این است که نشان دهد حواس و هیجانات نقش مهمی در تألیف مطالب درسی دارند و مؤلفان بهتر است با آگاهی یافتن از نوع هیجانات دانشجویان و کاهش هیجانات منفی آنان در راستای طراحی بهتر و بازنگری منابع آموزشی تاریخ زبان فارسی موجود گامی بردارند و در فرآیند تهیه و تدوین این منابع به علایق، هیجانات و حواس فراگیران نیز توجه داشته باشند.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهشگران و صاحب‌نظران تعاریف متفاوتی از تحلیل محتوا ارائه داده‌اند. برای نمونه به‌زعم برلسون^۱ (۱۹۷۱) تحلیل محتوا یک شیوه پژوهشی است که برای تشریح عینی، منظم و کمی محتوای آشکار پیام‌های ارتباطی به کار می‌رود و کریپندروف^۲ (۲۰۰۴) آن را روشی در جست‌وجوی معنای نمادین پیام‌ها با هدف فراهم کردن شناخت و بینشی نو تصویری از واقعیت و راهنمای عمل می‌داند که به‌عنوان ابزاری در اختیار پژوهشگر قرار می‌گیرد (نقل از ضعیفی و همکاران، ۱۳۸۷). درواقع، تحلیل محتوا روشی است که با استفاده از آن می‌توان ویژگی‌های زبانی یک متن را به گونه واقع‌بینانه، عینی و منظم شناخت و همچنین برخی مسائل غیر زبانی مانند ویژگی‌های فردی و اجتماعی خالق اثر و نظرات و گرایش‌های او را دریافت. در این تحلیل، منظور از محتوا و متن کلیه ساخت‌ها اعم از زبانی، موسیقایی، تصویری و حتی تجسمی مانند مجسمه‌ای که از طریق آن ارتباط برقرار می‌شود، است (لمبارد و همکاران^۳، ۲۰۰۲). تحلیل محتوای منابع آموزشی به پژوهشگران کمک می‌کند تا اصول، نگرش‌ها و همه اجزای مطرح شده در قالب دروس کتاب را مطالعه کنند و آن را با اهداف برنامه درسی مقایسه و ارزشیابی نمایند (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲).

ازجمله مؤلفه‌های روانشناسی که باید در تألیف و تدوین کتاب‌های درسی به آن توجه داشت، ایجاد زمینه‌ای مناسب برای افزایش انگیزه و زمینه‌های مناسب جهت تسهیل در یادگیری فراگیران است (ملکی، ۱۳۸۷). علی‌رغم حضور همیشگی و همه‌جانبه هیجانات در کلاس، پژوهش بر روی هیجانات در بافت آموزشی به تدریج و آرامی در حال ظهور است و در چند سال اخیر بر تعداد دانشمندانی که به هیجانات در بافت آموزشی توجه می‌کنند، افزوده شده است (حسینی و خیر، ۱۳۸۹). باید به این مهم توجه کرد که فراگیران در موقعیت‌های مختلف تحصیلی هیجانات مختلفی

1. Berlson

2. Krippendrof

3. Lombard et al

را تجربه می‌کنند و این هیجانات با انگیزش، راهبرهای یادگیری^۱ و پیشرفت تحصیلی فراگیران رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان تأثیرگذار است (پکران، ۲۰۰۶). در حقیقت، هیجانات توجّه فراگیران را برمی‌انگیزاند و باعث تقویت انگیزه یادگیری و افزایش قدرت حافظه آنان می‌شود (پیش‌قدم و رستمی سرابی، ۱۳۹۴).

با وجود اهمیت هیجانات در فرآیند آموزش به نظر می‌رسد تاکنون پژوهش قابل توجهی در زمینه تحلیل محتوای متون از این منظر صورت نگرفته است و شاید نزدیک‌ترین پژوهش به این جستار تحقیق پیش‌قدم و رستمی سرابی (۱۳۹۴) باشد که معتقدند حس هیجانی زبان ازجمله اجزای جدایی‌ناپذیر یادگیری و آموزش زبان در کتاب‌های درسی است. به همین دلیل به‌منظور آسیب‌شناسی آموزش زبان انگلیسی باید پا را از چهارچوب اکولوژیکی و فراکلاسی و نحوه تدریس فراتر نهاد و به ابعاد عاطفی و ایجاد حس هیجانی در کتاب‌های درسی نیز پرداخت. بر این اساس، آنها به بررسی کتاب / انگلیسی پایه هفتم از منظر مدل تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط^۲ پرداختند. نتایج حاصل از مصاحبه با ۶۰ دانش‌آموز استفاده‌کننده از کتاب در باب میزان رضایت آنها در ابعاد گوناگون ایجاد حس عاطفی و هیجانی با زبان و ایجاد انگیزه یادگیری و همچنین مصاحبه با تعدادی از مدرّسان این کتاب با هدف بررسی نقاط قوت و ضعف آن نشان داد که کتاب در ایجاد حس هیجانی از طریق واژگان و تصاویر عملکرد بسیار ضعیفی دارد.

در ادامه با توجّه به جایگاه الگوی هیجانی به‌عنوان مبنای نظری این پژوهش به تعدادی از پژوهش‌های صورت‌گرفته بر اساس این مفهوم پرداخته می‌شود:

پیش‌قدم، آدامسون^۳ و شایسته (۲۰۱۳) با توجّه به الگوی تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط جایگاه هیجانات را در آموزش زبان دوم مورد بررسی قرار دادند. بر اساس تحقیق انجام‌شده هیجانات متأثر از یادگیری زبان دوم در آموزش جایگاه مهمی دارد

1. learning strategies

2. developmental individual-differences relationship-based model (DIR)

3. Adamson

و براین‌اساس مدرّسان موظف به تولید و افزایش هیجانات در آموزش هستند. همچنین به عقیده آنان هر فرد دارای درجه متفاوتی از احساسات است و بر این اساس کلمات برای افراد مختلف بار هیجانی^۱ متفاوتی را ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر، با توجه به میزان احساس افراد به واژگان، تولید هیجامد در آنان متفاوت است. با این پژوهش نخستین گام در زمینه تولید و کاربرد مفاهیمی چون هیجامد و هیجانی‌سازی^۲ برداشته شد؛ بر این اساس برخی از واژگان به دلیل درگیری حسی بیشتر هیجامد بالاتری تولید می‌کنند و با تسهیل و تسریع بیشتری فرا گرفته می‌شوند. پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) در پژوهشی دیگر با توجه به مقوله «بافت‌مندی»^۳ یا همان به کار بردن واژه در متن، به بررسی آن در کنار بافت هیجانی^۴ یعنی برقراری ارتباط میان واژگان از طریق حسی کردن آنها پرداختند و به گمان آنان افزون بر بافت اجتماعی و واژگانی، ایجاد بافت و ارتباط هیجانی از طریق حسی کردن واژگان در یادگیری و آموزش زبان بسیار تأثیرگذار است. از این‌رو، توجه به تجارب واقعی زبان‌آموزان تأثیر به‌سزایی در پیشرفت آموزش و در نتیجه موفقیت مدرّس دارد. پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) نیز با در نظر گرفتن مفهوم درجه هیجانی معتقدند واژگانی که دارای بار عاطفی بالاتری هستند نسبت به واژگان دارای بار عاطفی کم‌تر، سریع‌تر و آسان‌تر یاد گرفته می‌شوند. آنان اذعان دارند با توجه به مفهوم هیجامد می‌توان به زبان‌آموزان کمک کرد تا به سطوح عمیق‌تری از یادگیری دست یابند. به عبارت دیگر، استفاده از سلسله‌مراتب گوناگون هیجامد باعث افزایش بار هیجانی زبان‌آموز نسبت به مفاهیم و واژگان می‌گردد و در نتیجه یادگیری بهتری صورت می‌گیرد.

به‌زعم پیش‌قدم، ضابطی‌پور و امین‌زاده (۲۰۱۶) هیجانات در یادگیری زبان خارجی و مهارت‌های چهارگانه آن مؤثر است و زبان‌آموزان هیجان‌های متفاوتی

1. emotional load

2. emotionalization

3. contextualization

4. emotional context

همچون اضطراب، خشم، خستگی، ناامیدی و غیره را در مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی تجربه می‌کنند که در یادگیری آنان تأثیر به‌سزایی دارد. بررسی‌پور (۲۰۱۶) نیز جایگاه هیجانات و حواس در مهارت خواندن را مورد بررسی قرار داد. نتیجه پژوهش وی حاکی از آن است که به هر میزان هیجاند فرد نسبت به موضوعی بیشتر باشد، تمایل او برای خواندن متن بالاتر است. پیش‌قدم و عباس‌نژاد (۲۰۱۶) نیز تأثیر الگوی هیجاند را بر میزان خوانایی متون درک مطلب دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. به‌زعم آنان فرمول‌های رایج در سنجش میزان خوانایی متون تنها عوامل زبانی را مورد توجه قرار می‌دهد و دانش پیش‌زمینه، انگیزه و هیجانات مورد غفلت واقع می‌شوند. نتایج پژوهش آنان نشان داد با افزایش سطح هیجاند، سطح درک مطلب نیز افزایش خواهد یافت؛ به‌عبارت‌دیگر، با افزایش میزان مواجهه آنان با یک مفهوم و موضوع از طریق درگیر کردن حواس مختلف سطح هیجانات آنان نسبت به متن افزایش می‌یابد و در نتیجه درک بهتری صورت می‌گیرد. همچنین شاهیان (۲۰۱۶) به بررسی رابطه میان الگوی هیجاند در میزان «غرقگی»^۱ و درک مطلب زبان‌آموزان پرداخته است. غرقگی اشاره به احساسی ذهنی مثبت زبان‌آموزان در هنگام یادگیری و انجام تکالیف دارد، به‌نحوی که در آن حالت فرد با هوشیاری و تمرکز کامل در فعالیت غرق می‌شود (مکی‌کانگاس و همکاران^۲، ۲۰۱۰). او به این نتیجه رسیده است که الگوی هیجاند در میزان غرقگی و درک مطلب زبان‌آموزان بسیار مؤثر است. به‌عبارت‌دیگر با افزایش هیجاند زبان‌آموزان نسبت به موضوع، آنان در فرآیند یادگیری بیشتر درگیر شده و در درک مطلب نمره مطلوب‌تری کسب می‌کنند.

ابراهیمی (۱۳۹۶) در پژوهشی دیگر به بررسی تأثیر الگوی هیجاند بر آموزش فرهنگ، هیجاند، هیجانات، غرقگی، سبک‌های یادگیری^۳ و نگرش^۴ زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که تدریس بر اساس این الگو بر

1. flow

2. Makikangas et al

3. learning

4. attitude

هر یک از این متغیرها در زبان آموزان تأثیر معنادار مثبت دارد. به عبارت دیگر استفاده از الگوی هیجامد افزایش سطح هیجامد را به همراه دارد و این امر باعث می‌شود زبان‌آموزان در فعالیت کلاسی غرق شوند، در نتیجه تولید هیجان و نگرش مثبت نسبت به هیجان و نگرش منفی افزایش چشمگیری داشته و همین افزایش باعث خنثی‌سازی اثر سبک‌های یادگیری شده و موجب می‌شود زبان‌آموز فارغ از سبک یادگیری خود از فرآیند یادگیری لذت ببرد.

ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۶ الف) در پژوهشی دیگر در زمینه تأثیر الگوی هیجامد بر سبک‌های یادگیری بر این باور هستند که یکی از متغیرهایی که تأثیر به‌سزایی بر میزان یادگیری دارد، سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان است؛ اما از آنجاکه زمان اندک کلاس این فرصت و اجازه را به مدرّس نمی‌دهد تا مطابق با سبک‌های یادگیری همه زبان‌آموزان عمل کند، آنان الگوی هیجامد را یکی از مؤثرترین روش‌ها برای حل این مشکل می‌دانند. نتایج پژوهش آنان نشان داد باوجود آنکه هر یک از زبان‌آموزان سبک یادگیری مخصوص خود را داشتند، اما استفاده از الگوی هیجامد برای تمامی آنان جالب توجه بوده است و حتی در برخی موارد زبان‌آموزان را به سوی تغییر سبک یادگیری نیز پیش برده است. از سوی دیگر با عنایت به اینکه در این الگو چند حس متفاوت به کار گرفته می‌شود یادگیری را برای همه مخاطبان با سبک‌های متفاوت تسهیل می‌بخشد. در ارتباط میان سبک‌های یادگیری و غرقگی، نتایج پژوهش حاکی از آن است که با افزایش هیجانات مثبت و تولید غرقگی، اهمیت سبک‌های یادگیری خنثی می‌شود. همچنین (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶ ب) نشان دادند با افزایش سطوح هیجامد افراد، میزان هیجانات مثبت زبان‌آموزان افزایش می‌یابد و این امر سبب می‌شود با انگیزه بیشتری به یادگیری مطالب مبادرت ورزند. همچنین زبان‌آموزان به دلیل استفاده از حواس بیشتر در طول یادگیری کنجکاوانه و فعالانه عمل می‌کنند و تعامل دوسویه میان مدرّس و زبان‌آموزان صورت می‌گیرد؛ به‌طوری‌که فعالیت کلاسی را با ارزش‌تر دانسته و از آن لذت می‌برند، در نتیجه فرآیند یادگیری بهتر صورت می‌پذیرد.

در پژوهشی دیگر شایسته، پیش‌قدم و خداوردی (۲۰۲۰) تأثیر آموزش مبتنی بر هیج‌امد را از بُعد شناختی بر میزان درک مطلب زبان دوم مورد بررسی قرار دادند. آنان به‌منظور دریافت نتیجه، ۱۵ شرکت‌کننده انتخاب کردند و پس از بررسی‌های اولیه ۹ واژه که شرکت‌کنندگان هیچ شناخت و دانش قبلی نسبت به آنها نداشتند را شناسایی کردند و این ۹ واژه را در قالب ۴۳۲ جمله با استفاده از روش تدریس مبتنی بر هیج‌امد آموزش دادند. پس از ثبت پتانسیل‌های وابسته به رخداد مغزی^۱ و تحلیل آنها با توجه به مؤلفه‌های FN۴۰۰ و مؤلفه‌های مثبت تأخیری^۲ دریافتند در جملاتی که آموزش با درگیری حسی کم‌تری همراه بوده است، افراد به تلاش بیشتری برای بازتحلیل جمله نیاز دارند. همچنین پیش‌قدم، شایسته و جاجرمی (۲۰۲۰) آموزش مبتنی بر الگوی هیج‌امد را بر ویژگی‌های عملکردی الکتروفیزیولوژیک (N۴۰۰ و LPC) مورد بررسی قرار دادند. به این منظور آنان تعدادی از کلمات را در قالب جمله و با استفاده از دو روش درگیری «سه حسی» (شنیداری، دیداری و لمسی - حرکتی) و «پنج حسی» (شنیداری، دیداری، لمسی - حرکتی، بویایی و چشایی) آموزش دادند. نتایج بررسی پاسخ‌های رفتاری و عصبی شرکت‌کنندگان نسبت به کلمات نشان داد هرچند روش سه حسی پاسخ مؤلفه‌های مثبت تأخیری را به جملات تعدیل می‌کند، اما در N۴۰۰ تغییری ایجاد نمی‌شود. ازاین‌رو برای تقویت درک و کاهش بار شناختی حواس بیشتری باید درگیر شود.

به‌طورکلی همه پژوهش‌هایی که ذکر آن رفت، بر این اعتقاد هستند که الگوی هیج‌امد با درگیر کردن حواس بیشتر فراگیران و ایجاد هیجانات متفاوت ناشی از آن حواس، یادگیری را تسهیل و به آن عمق می‌بخشد. باید به این نکته توجه داشت که پژوهش‌های صورت گرفته تاکنون در حوزه آموزش زبان دوم بوده است و این در حالی است که به‌زعم نگارندگان به نظر می‌رسد با توجه به قابلیت‌های این الگو می‌توان از آن در سطوح عالی آموزش حتی در مقطع دانشگاه نیز بهره گرفت و با

1. event related brain potential

2. late positive component (LPC)

استفاده از درگیری حواس مختلف دانشجویان آنان را در یادگیری مطالب به گونه سریع و عمیق یاری کرد. همچنین در تمام پژوهش‌هایی که مورد بررسی قرار گرفت، این الگو به عنوان روشی برای تدریس معرفی شده است، این در حالی است که به نظر می‌رسد می‌توان از الگوی هیجامد در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی تمامی مقاطع از جمله آموزش عالی استفاده کرد و درک و یادگیری مطالب را برای شاگردان تسهیل بخشید.

۲. ۱. معرفی الگوی هیجامد

هیجامد، برای نخستین بار توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) در اثر *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین* با عنوان *درجه هیجانی معرفی شد*. این الگو برگرفته از نظریه روان‌شناختی تحول یکپارچه انسان است که در آن هیجان پایه و اساس تحول یادگیری در نظر گرفته می‌شود (گرینسپن و ویدر^۱، ۱۹۹۸). بر اساس میزان تجربه از موضوع برای هیجامد سطوحی در نظر گرفته شده است که در ذیل بدان‌ها اشاره می‌شود:

۲. ۱. ۱. سطوح الگوی هیجامد

پیش‌قدم (۲۰۱۵) برای الگوی هیجامد شش سطح در نظر گرفته است که به ترتیب عبارت‌اند از: هیجامدتهی^۲ (۰)، هیجامد شنیداری^۳ (۱)، هیجامد دیداری^۴ (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی^۵ (۳)، هیجامد درونی^۶ (۴) و هیجامد جامع^۷ (۵) که به گونه مفصل‌تر در جدول ۱ آمده است:

-
1. Greenspan & Wieder
 2. null emotioncy
 3. auditory emotioncy
 4. visual emotioncy
 5. kinesthetic emotioncy
 6. inner emotioncy
 7. arch emotioncy

جدول ۱. سطوح چندگانه هیجامد (پیش قدم، ۲۰۱۵)

نوع	میزان تجربه
هیجامد تهی	در این مرحله مخاطب هیچ گونه آشنایی با موضوع و مفهوم ندارد. (۰)
هیجامد شنیداری	در این مرحله مخاطب در مورد مفهوم مطالبی را شنیده است. (۱)
هیجامد دیداری	مخاطب در این مرحله افزون بر تجربه شنیداری مفهوم را در قالب واقعیت، فیلم و یا عکس درک کرده است. (۲)
هیجامد لمسی-حرکتی	با ورود در این مرحله مخاطب با توجه به تجارب مراحل پیشین مفهوم را لمس می کند. (۳)
هیجامد درونی	مخاطب در این مرحله تجربه مستقیمی از مفهوم به دست می آورد. (۴)
هیجامد جامع	مخاطب در این مرحله برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد مفهوم به پژوهش و تحقیق می پردازد. (۵)

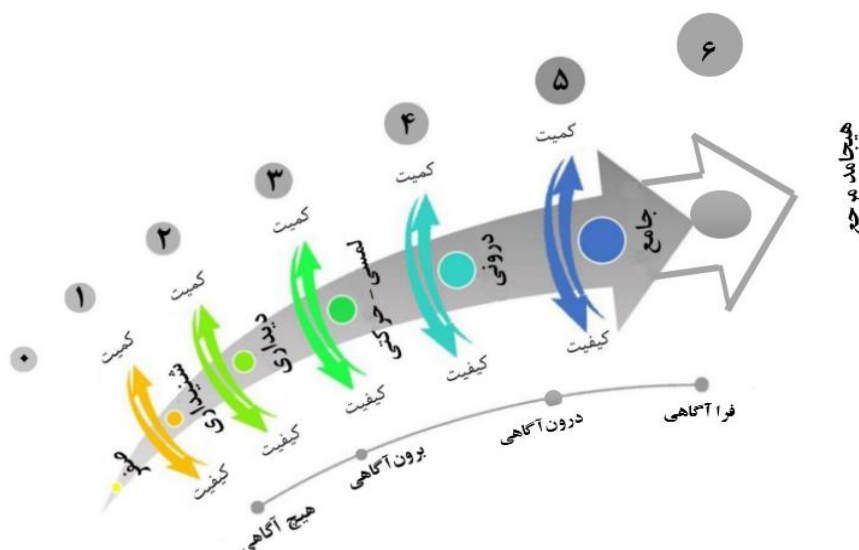
در توضیح جدول فوق می توان گفت هنگامی که فرد هیچ گونه اطلاعاتی نسبت به موضوع نداشته باشد، هیچ حس هیجانی نیز نسبت به آن موضوع نخواهد داشت؛ در نتیجه سطح هیجامد موضوع برای فرد در مرحله هیچ آگاهی^۱ قرار می گیرد و این بدان معناست که موضوع کاملاً برای وی ناآشناست. چنانچه فرد برای نخستین بار اطلاعاتی در مورد موضوع با استفاده از حواس شنیداری به دست آورد، میزان هیجامد او از سطح تهی به سطح شنیداری تغییر وضعیت می دهد و در صورتی که در مورد آن موضوع تصاویری ببیند و یا حتی آن را لمس کند به ترتیب به سطح هیجامد دیداری و لمسی-حرکتی می رسد. در این مرحله، فرد موفق شده است نسبت به موضوع، شناختی کلی به دست بیاورد، ولی هنوز تجربه مستقیمی از آن نداشته و شناخت او درونی نشده است؛ بنابراین از هیجامد هیچ آگاهی به برون آگاهی^۲ صعود می کند. اگر در مرحله بعد اطلاعات و تجربیات فرد نسبت به موضوع بیشتر شود و تجربه مستقیمی نسبت به آن داشته باشد، به سطح هیجامد درونی می رسد و موضوع برای او درونی خواهد شد. در مرحله آخر فرد می تواند با انجام تحقیق و پژوهش به هیجامد جامع نسبت به موضوع برسد. با گذر پلکانی از این مراحل است که فرد به درک

1. avolvement

2. exvolvement

کاملی نسبت به موضوع دست یافته و این امر یادگیری عمیق را نیز در پی خواهد داشت. از این‌رو با عبور از سطح درونی و جامع به درون‌آگاهی^۱ نایل خواهد آمد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶).

در نهایت پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان (۱۳۹۸) در اثر «رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان» الگوی هیجامد را بسط دادند و با افزودن سطح جدیدی به آن الگوی هیجامد مبسوط^۲ را طراحی کردند و سطح هیجامد مرجع^۳ را بر آن افزودند که بر اساس آن فرد به فراآگاهی^۴ می‌رسد و این یعنی او چنان بر موضوع مسلط شده است که توانایی تدریس آن بر دیگری را دارد. چکیده مطالب فوق در شکل زیر قابل مشاهده است.

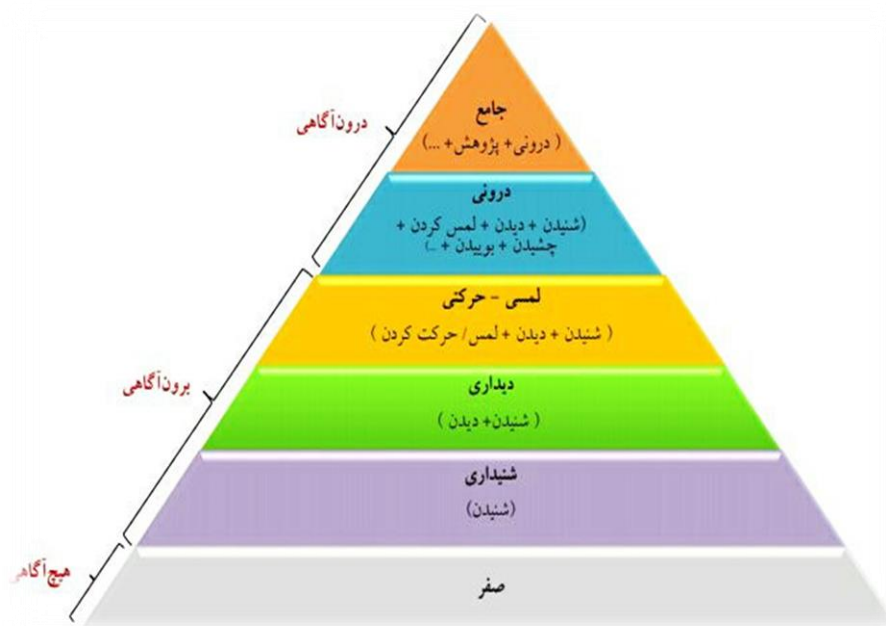


شکل ۱. الگوی هیجامد مبسوط (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان، ۱۳۹۸)

1. involvement
2. extended model of emotioncy
3. mastery emotioncy
4. metavolvement

همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، فرد برای رسیدن به قلّه هیجامد و به تبع آن برای دستیابی به درک و اطلاعات جامع نسبت به یک موضوع و مفهوم، سلسله‌مراتب هیجامد را از کم‌ترین میزان یعنی هیجامد تهی به سمت قلّه آن یا همان هیجامد مرجع می‌پیماید؛ بنابراین، میزان هیجامد هر فرد بر اساس تجربه او از موضوع از طریق درگیری حواس و هیجانات ناشی از آن تعیین می‌شود. با توجه به جایگاه هیجانات و حواس فراگیران در فرآیند آموزش و یادگیری و تأثیر آن بر انگیزش، نگرش و غوطه‌وری به نظر می‌رسد الگوی هیجامد روش مناسبی برای آموزش باشد. در همین راستا، پیش‌قدم (۲۰۱۶) هرمی برای این الگو طراحی کرده است که بر اساس آن مدرّس می‌تواند موضوع مورد نظر خود را برای مخاطبان تدریس کند که در ادامه بدان پرداخته می‌شود.

۲.۱.۲. هرم آموزشی هیجامد



شکل ۲. هرم آموزش هیجامد پیش‌قدم (۲۰۱۶)

همانطور که در هرم قابل مشاهده است، فرض بر این است که مخاطب در گام اول کاملاً با موضوع مورد نظر مدرّس غریبه است و در مورد آن هیچ‌گونه اطلاعاتی ندارد. مدرّس برای شروع تدریس می‌تواند ابتدا مجموعه‌ای از اطلاعات را به گونه‌ی شفاهی و یا در قالب یک صدای ضبط‌شده در اختیار مخاطبان قرار دهد. این اقدام مدرّس در راستای درگیر کردن حواس شنیداری مخاطب صورت می‌پذیرد. در مرحله‌ی بعدی، مدرّس می‌تواند با بهره‌گیری از امکانات و تکنولوژی‌های آموزشی توضیحات خود را با نشان دادن عکس، فیلم، نمودار، نقشه و یا هر چیز دیگری که متناسب با موضوع است، همراه سازد. با استفاده از این ابزار، مدرّس موفق می‌شود افزون بر حواس شنیداری، حواس دیداری مخاطب را نیز در راستای یادگیری بهتر درگیر کند. اگر مدرّس این امکان را داشته باشد که نمونه‌ی واقعی موضوع تدریس و یا نماد و سازه‌ای از آن را با هدف مداخله‌ی حس لامسه‌ی مخاطبان با خود به کلاس بیاورد، مخاطبان در مرحله‌ی بعد، یعنی تجربه‌ی درونی، موفق‌تر عمل می‌کنند. در مرحله‌ی تجربه‌ی درونی مخاطب بدون هیچ واسطه‌ای و مستقیم با موضوع درگیر می‌شود و تا حد امکان از تمام حواس خود در این تجربه استفاده می‌کند.

در سطح هیجانی جامع، نقش مخاطبان نسبت به مراحل قبل پویاتر است؛ زیرا زمان آن رسیده است که با توجه به مطالبی که آموخته است به پژوهش و تحقیق با هدف دستیابی به اطلاعات بیشتر و به تبع آن درک و درنهایت یادگیری عمیق‌تر پردازد (ابراهیمی، ۱۳۹۶) و بر اساس الگوی هیجانی مبسوط (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی، ۱۳۹۸) فرد با رسیدن به هیجانی مرجع خود به عنوان یک مدرّس عمل می‌کند؛ زیرا به فراآگاهی دست یافته و توانایی آن را پیدا کرده است تا موضوعی را که فرا گرفته است به فراگیران دیگر آموزش دهد.

در تألیف کتاب‌های درسی نیز می‌توان با تهیه‌ی لوح فشرده و در نظر گرفتن تمرین‌های صوتی حس شنیداری مخاطبان را در فرآیند یادگیری درگیر کرد و با هدف توجه به حس دیداری از تصاویر جذاب و فیلم‌های مرتبط با موضوع و همچنین تمرین‌های دیداری در کتاب استفاده کرد. برای درگیر کردن حس لامسه نیز

می‌توان مطالب درس را با واقعیت مرتبط ساخت و یا توصیه‌ها و پیشنهادهایی به مدرس برای استفاده از اشیاء مرتبط با درس داشت. با در نظر گرفتن این مراحل مخاطبان به برون‌آگاهی دست پیدا می‌کنند و برای رسیدن به درون‌آگاهی می‌توان با ارائه تمرین‌ها و فعالیت‌های عملی این امکان را برای مخاطبان ایجاد کرد که به‌طور مستقیم با موضوع درگیر شوند و به درونی کردن یادگیری خود پردازند و درنهایت نیز با فعال کردن حس پرسش‌گری آنان با ارائه مطالب اضافه بر درس و یا معرفی منابعی بیشتر از آنان خواست تا به‌صورت فردی و یا گروهی به تحقیق و پژوهش بیشتر در رابطه با موضوع پردازند.

۳. روش پژوهش

این پژوهش کمی-کیفی و از نوع تحلیل محتوا و کاربردی است. در گام اول کتاب‌هایی که به‌منظور ارائه مطالب تاریخ زبان فارسی نوشته شده‌اند و مدرّسان و دانشجویان از آن استفاده می‌کنند، شناسایی شدند و در گام دوم این کتاب‌ها بر اساس سیاهه‌ای که بر مبنای سطوح الگوی هیجامد طراحی شده بود به لحاظ بهره‌گیری و تطبیق با سطوح هیجامد مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته‌اند.

۳.۱. جامعه پژوهش

جامعه پژوهش تمام کتاب‌هایی است که به‌منظور آموزش مطالب تاریخ زبان فارسی، مراحل تحول زبان فارسی را در سه دوره «باستانی»، «میانه» و «جدید» شرح و بررسی کرده‌اند و به‌عنوان کتاب درسی در دانشگاه‌ها استفاده می‌شوند که مشخصات آن در جدول ۳ قابل مشاهده است:

جدول ۲. توزیع مشخصات کتاب‌های تاریخ زبان فارسی

نام کتاب	نام مؤلف	سال انتشار	محتوا
تاریخ زبان فارسی (ج ۱)	پرویز ناتل خانلری	۱۳۴۸	شامل سه باب؛ باب اول: معرفی اصول و کلیات زبان‌شناسی تاریخی. باب دوم: بررسی زبان‌های ایران باستان، میانه و جدید، بررسی زبان‌های غیر ایرانی رایج در این سرزمین. باب سوم: بررسی زبان‌های ایرانی در دوران اسلامی، بررسی تحول واک‌ها در دوران تحول سه‌گانه و بررسی دوران سه‌گانه فارسی دری.
تاریخ زبان فارسی	محسن ابوالقاسمی	۱۳۷۳	شامل سه بخش؛ بخش اول: بررسی زبان‌های ایرانی، ساختمان آن‌ها و خط‌های رایج در دوران باستان. بخش دوم: بررسی کامل زبان‌های ایرانی و خط‌های رایج در دوران میانه. بخش سوم: بررسی زبان‌های ایرانی نو و ارائه فهرستی دربردارنده ریشه‌شناسی لغات.
تاریخ مختصر زبان فارسی	محسن ابوالقاسمی	۱۳۷۸	صورت مختصر شده مطالب موجود در کتاب تاریخ زبان فارسی مؤلف، در قالب سه بخش زبان‌های ایرانی باستان، میانه و نو.
تاریخ زبان فارسی	مهری باقری	۱۳۷۳	شامل دو بخش؛ بخش اول: بررسی دوره‌های تحول زبان فارسی از زمان قدیمی‌ترین متون موجود تا زمان حاضر و بررسی ویژگی‌های زبانی سه دوره باستان، میانه و جدید. بخش دوم: بررسی اجمالی دگرگونی‌های آوایی و صرفی-نحوی زبان فارسی.
تاریخ زبان‌های ایرانی	حسن رضایی باغ‌بیدی	۱۳۸۸	شامل دو بخش؛ بخش اول: معرفی اجمالی زبان‌های هندواروپایی و شرح خانواده هند و ایرانی. بخش دوم تشریح زبان فارسی در سه دوره باستان، میانه و جدید.

۳. روش نمونه‌گیری و تجزیه و تحلیل داده‌ها

به‌منظور بررسی محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی با توجّه به سیاهه تحلیل محتوا بر اساس الگوی هیجامد، تمام محتوای این پنج کتاب اعم از متن، تصاویر، جدول‌ها پرسش‌ها و منابع برای مطالعه بیشتر مورد بررسی قرار گرفتند. بعد از اتمام

شمارش هر یک از مؤلفه‌های الگوی هیجامد در این کتاب‌ها، با هدف مقایسه سطوح مختلف هیجامد و پی بردن به معناداری تفاوت‌ها در کتاب‌های منتخب، داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آزمون «خی‌دو»^۱ تحلیل شدند. آمار توصیفی حاصل از پژوهش نیز در قالب جدول و اعلام فراوانی و درصد انجام شد.

۳. ابزار پژوهش

۳.۳. ۱. سیاهه تحلیل محتوا بر اساس الگوی هیجامد

ابزار مورد استفاده برای تحلیل محتوای کتاب‌ها در این پژوهش سیاهه محقق ساخته بر اساس سطوح الگوی هیجامد است. در این سیاهه در قالب ۲۴ سؤال میزان برخورداری کتاب‌ها از حواس شنیداری (در ۴ سؤال)، دیداری (در ۶ سؤال)، لمسی حرکتی (در ۵ سؤال) درونی (در ۴ سؤال) و جامع (در ۵ سؤال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. نگارندگان به منظور اعتباریابی (روایی) ابزار تحقیق از نظرات و دیدگاه‌های پنج تن از متخصصان حوزه آموزش و روانشناسی در دانشگاه فردوسی مشهد استفاده کردند که منجر به تأیید روایی این ابزار سنجش از سوی آن متخصصان شد. همچنین برای پایایی این ابزار از روش کدگذاری هم‌زمان دو تحلیل‌گر استفاده شد. بر اساس این روش، ۲۰ درصد از محتوای هر کتاب به طور تصادفی انتخاب و بعد از یکپارچه شدن دیدگاه‌های دو تحلیل‌گر نسبت به مؤلفه‌های سیاهه کار کدگذاری شروع شد و بعد از اتمام کار و اعلام نتایج توسط این دو نفر ضریب همبستگی ۰,۹۳ به دست آمد. (پیوست سیاهه تحلیل محتوا بر اساس سطوح الگوی هیجامد (پیوست شماره ۱).

۴. یافته‌های پژوهش

میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب‌های منتخب به شرح جدول ۳ است:

1. Chi-squared test

جدول ۳. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب‌های منتخب

نام کتاب	شنیداری	دیداری	لمسی-حرکتی	درونی	جامع	کل
تاریخ زبان فارسی (باقری)	۵۹۹	۷۸	۶۰	۰	۰	۷۳۷
تاریخ زبان فارسی (ابوالقاسمی)	۷۴۴	۹۹	۹۲	۰	۰	۹۳۵
تاریخ زبان‌های ایرانی (باغ‌بیدی)	۱۱۰۰	۱۱۷	۵۵	۰	۰	۱۲۷۲
تاریخ مختصر زبان فارسی (ابوالقاسمی)	۱۷۱	۳۷	۳۳	۰	۰	۲۴۱
تاریخ زبان فارسی (ناتل خانلری)	۵۰۶	۱۹۱	۱۵۱	۰	۰	۸۴۸

برای پی بردن به معناداری تفاوت‌ها از لحاظ آماری، آزمون «خی‌دو» مورد استفاده قرار گرفت. جدول‌های ۴ و ۵ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب باقری نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۷۶۲,۹۳) و سطح معناداری (۰۰=P)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۴. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب تاریخ زبان فارسی باقری (۱۳۸۳)

سطوح هیجامد	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
شنیداری	۵۹۹	۲۴۵,۷	۳۵۳,۳
دیداری	۷۸	۲۴۵,۷	-۱۶۷,۷
لمسی-حرکتی	۶۰	۲۴۵,۷	-۱۸۵,۷
کل	۷۳۷		

جدول ۵. نتایج آزمون خی‌دو کتاب تاریخ زبان فارسی باقری (۱۳۸۳)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی‌دو پیرسون	۷۶۲,۹۳
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۶ و ۷ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب ابوالقاسمی نشان

می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۸۹۹,۶۵) و سطح معناداری ($P = 0.00$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۶. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب تاریخ زبان فارسی ابوالقاسمی (۱۳۷۳)

سطوح هیجامد	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
شنیداری	۷۴۴	۳۱۱,۷	۴۳۲,۳
دیداری	۹۹	۳۱۱,۷	-۲۱۲,۷
لمسی-حرکتی	۹۲	۳۱۱,۷	-۲۱۹,۷
کل	۹۳۵		

جدول ۷. نتایج آزمون خی‌دو کتاب تاریخ زبان فارسی ابوالقاسمی (۱۳۷۳)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی دو پیرسون	۸۹۹,۶۵
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۸ و ۹ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب باغ بیدی نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۱۶۳۶,۳۶) و سطح معناداری ($P = 0.00$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۸. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب تاریخ زبان‌های ایرانی رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)

سطوح هیجامد	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
شنیداری	۱۱۰۰	۴۲۲,۳	۶۷۷,۷
دیداری	۱۱۷	۴۲۲,۳	-۳۰۵,۳
لمسی-حرکتی	۵۰	۴۲۲,۳	-۳۷۲,۳
کل	۱۲۶۷		

جدول ۹. نتایج آزمون خی‌دو کتاب تاریخ زبان‌های ایرانی رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی‌دو پیرسون	۱۶۳۶,۳۶
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۱۰ و ۱۱ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب ابوالقاسمی (تاریخ مختصر زبان فارسی) نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۱۵۳,۵۹) و سطح معناداری ($P=0.00$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار معنادار است.

جدول ۱۰. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب تاریخ مختصر زبان فارسی

ابوالقاسمی (۱۳۷۸)

سطوح هیجامد	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
شنیداری	۱۷۱	۸۰,۳	۹۰,۷
دیداری	۳۷	۸۰,۳	-۴۳,۳
لمسی-حرکتی	۳۳	۸۰,۳	-۴۷,۳
کل	۲۴۱		

جدول ۱۱. نتایج آزمون خی‌دو کتاب تاریخ مختصر زبان فارسی ابوالقاسمی (۱۳۷۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی‌دو پیرسون	۱۵۳,۵۹
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۱۲ و ۱۳ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب ناتل خاثلری را

نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۲۶۷,۵۱) و سطح معناداری (۰۰) = P، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۱۲. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیج‌آمد در تاریخ زبان فارسی ناتل خانلری (۱۳۴۸)

سطوح هیج‌آمد	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
شنیداری	۵۰۶	۲۸۲,۷	۲۲۳,۳
دیداری	۱۹۱	۲۸۲,۷	-۹۱,۷
لمسی-حرکتی	۱۵۱	۲۸۲,۷	-۱۳۱,۷
کل	۸۴۸		

جدول ۱۳. نتایج آزمون خی‌دو کتاب تاریخ زبان فارسی ناتل خانلری (۱۳۴۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی‌دو پیرسون	۲۶۷,۵۱
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۱۴ و ۱۵ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن شنیداری را در کتاب‌های باقری، ابوالقاسمی، باغ بیدی، ابوالقاسمی (تاریخ مختصر زبان فارسی) و ناتل خانلری را نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۷۳۸,۳۵) و سطح معناداری (۰۰) = P، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد معنادار است.

جدول ۱۴. توزیع فراوانی کلمات با وزن شنیداری در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)،

رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

کتاب	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
باقری (۱۳۸۳)	۵۹۹	۶۲۴	-۲۵
ابوالقاسمی (۱۳۷۳)	۷۴۴	۶۲۴	۱۲۰
باغ بیدی (۱۳۸۸)	۱۱۰۰	۶۲۴	۴۷۶
ابوالقاسمی (۱۳۷۸)	۱۷۱	۶۲۴	-۴۵۳
ناتل خانلری (۱۳۴۸)	۵۰۶	۶۲۴	-۱۱۸

کتاب	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
کل	۳۱۲۰		

جدول ۱۵. نتایج آزمون خی‌دو برای کلمات با وزن شنیداری در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی‌دو پیرسون	۷۳۸,۳۵
درجه آزادی	۴
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۱۶ و ۱۷ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن دیداری را در کتاب‌های باقری، ابوالقاسمی، باغ بیدی، ابوالقاسمی و ناتل خانلری نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۱۲۳,۸۲) و سطح معناداری ($P=0.00$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۱۶. توزیع فراوانی کلمات با وزن دیداری در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

کتاب	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
باقری (۱۳۸۳)	۷۸	۱۰۴,۴	-۲۶,۴
ابوالقاسمی (۱۳۷۳)	۹۹	۱۰۴,۴	-۵,۴
باغ بیدی (۱۳۸۸)	۱۱۷	۱۰۴,۴	۱۲,۶
ابوالقاسمی (۱۳۷۸)	۳۷	۱۰۴,۴	-۶۷,۴
ناتل خانلری (۱۳۴۸)	۱۹۱	۱۰۴,۴	۸۶,۶
کل	۵۲۲		

جدول ۱۷. نتایج آزمون خی‌دو برای کلمات با وزن دیداری در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۸۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی‌دو پیرسون	۱۲۳,۸۴

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
درجه آزادی	۴
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۱۸ و ۱۹ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن لمسی-حرکتی را در کتاب‌های باقری، ابوالقاسمی، باغ بیدی، ابوالقاسمی و ناتل خانلری نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۱۰۷,۴۵) و سطح معناداری ($P=0.00$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۱۸. توزیع فراوانی کلمات با وزن لمسی-حرکتی در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

کتاب	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
باقری (۱۳۸۳)	۶۰	۷۸,۲	-۱۸,۲
ابوالقاسمی (۱۳۷۳)	۹۲	۷۸,۲	۱۳,۸
باغ بیدی (۱۳۸۸)	۵۵	۷۸,۲	-۲۳,۲
ابوالقاسمی (۱۳۷۸)	۳۳	۷۸,۲	-۴۵,۲
ناتل خانلری (۱۳۴۸)	۱۵۱	۷۸,۲	۷۲,۸
کل	۳۹۱		

جدول ۱۹. نتایج آزمون خی دو برای کلمات با وزن لمسی-حرکتی در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی دو پیرسون	۱۰۷,۴۵
درجه آزادی	۴
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۲۰ و ۲۱ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلماتی که بار حسی دارند را در کتاب‌های باقری، ابوالقاسمی، باغ بیدی، ابوالقاسمی و ناتل

خانلری نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۶۹۴,۰۵) و سطح معناداری ($P=0.0$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۲۰. توزیع فراوانی کلمات با وزن حسی در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

کتاب	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
باقری (۱۳۸۳)	۷۳۶	۸۰۶,۴	-۷۰,۴
ابوالقاسمی (۱۳۷۳)	۹۳۵	۸۰۶,۴	۱۲۸,۶
باغ بیدی (۱۳۸۸)	۱۲۷۲	۸۰۶,۴	۴۶۵,۶
ابوالقاسمی (۱۳۷۸)	۲۴۱	۸۰۶,۴	-۵۶۵,۴
ناتل خانلری (۱۳۴۸)	۸۴۸	۸۰۶,۴	۴۱,۶
کل	۴۰۳۲		

جدول ۲۱. نتایج آزمون خی‌دو برای کلمات کلمات با وزن حسی در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی‌دو پیرسون	۶۹۴,۰۵
درجه آزادی	۴
سطح معناداری	۰,۰۰

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به جایگاه الگوی هیجامد در آموزش و تأثیر چشم‌گیری که بر تسهیل فرآیند یادگیری دارد، به نظر می‌رسد می‌توان از این الگو در تألیف کتاب‌های درسی نیز استفاده کرد. از این رو، پس از تحلیل پنج کتاب تاریخ زبان فارسی بر اساس سیاهه الگوی هیجامد و مقایسه سطوح مختلف آن در این کتاب‌ها با استفاده از آزمون خی‌دو، مشخص شد تفاوت معناداری میان این کتاب‌ها از نظر بهره‌گیری از سطوح الگوی هیجامد وجود دارد.

همانطور که پیش از این نیز بیان شد، الگوی هیجامد یک الگوی سلسله‌مراتبی و افزایشی است که در هر مرحله با درگیری حواس و هیجان بیشتر، میزان هیجامد افزایش می‌یابد. با توجه به جدول ۳ در این کتاب‌ها به دلیل محتوای علمی موجود در آن‌ها که به بررسی انواع زبان و سیر تحول آن‌ها می‌پردازد، به تلفظ کلمات بسیار توجه شده است و حجم بسیاری از سطح شنیداری موجود در هر یک از این کتاب‌ها تلفظ واژه‌ها و مقایسه آن‌ها در سه دوره زبان‌های باستان، میانه و جدید است. در بخش تلفظ به تفاوت‌ها تنها به صورت مکتوب پرداخته شده است؛ این در حالی است که عواملی مانند تخصصی بودن این تلفظ‌ها و همچنین اهمیتی که در جریان دریافت سیر تحول انواع زبان‌ها دارند، لزوم در نظر گرفتن لوح فشرده صوتی و یا نرم‌افزارهای ویژه تلفظ را برای این کتاب‌ها دوجندان می‌کند. عدم توجه به وجه صوتی این کلمات و همچنین نداشتن تمرین‌های شنیداری سبب می‌شود سطح شنیداری برای مخاطبان این کتاب‌ها فعال نشود و این امر در راستای پژوهش‌های قبری و عطرکار روشن (۱۳۸۲) و هاشمی‌پرست و همکاران (۱۳۹۵) است که معتقدند استفاده از لوح فشرده صوتی در فرآیند یادگیری مخاطبان بسیار مؤثر است.

پس از سطح شنیداری با اختلاف معناداری در این کتاب‌ها به سطح دیداری توجه شده است. افزون بر به کار بردن واژه‌هایی که جنبه دیداری دارند، مؤلفان از جدول‌ها و تصاویر استفاده کرده‌اند که نسبت به حجم این کتاب‌ها فراوانی کمی دارند. برای نمونه کتاب تاریخ زبان فارسی (خانلری) با ۴۱۶ صفحه فقط ۴۶ عکس و جدول دارد. این در حالی است که استفاده از تصاویر موجب ایجاد انگیزه در فراگیر و با ایجاد ارتباط غیرکلامی سبب تداعی با متن می‌شود (بهرام بیگی، ۱۳۹۵). همچنین به نظر می‌رسد ۷۵ درصد یادگیری افراد از طریق حس دیداری حاصل می‌شود (خسروی‌پور و بازوبندی، ۱۳۹۴). بی‌شک استفاده از تصویر در درس تاریخ زبان فارسی بسیار بااهمیت است؛ زیرا از طریق تصویر می‌توان زمان حال را به گذشته وصل کرد و دانشجو با دیدن تصویر اماکن و آثار تاریخی در کنار متن، آن‌ها را در ذهن مجسم کرده و به شکل ملموس، مطالب را بهتر و سریع‌تر یاد می‌گیرد. از سوی

دیگر، باوجود آنکه تصاویر استفاده شده در این کتاب‌ها متناسب با هدف یادگیری و مرتبط با متن هستند، اما همه تصاویر استفاده شده در این کتاب‌ها دارای رنگ سیاه، سفید و خاکستری‌اند. در صورتی که استفاده از رنگ‌های دیگر در کنار این رنگ‌ها موجب پدید آمدن جلوه‌های دیداری گوناگون، جذاب‌تر و دل‌نشین‌تر شدن تصاویر شده و به تحقق اهداف آموزشی تصاویر بیشتر کمک می‌کند (نظری‌منظم و موسوی، ۱۳۹۵). نتایج این بخش از تحلیل همسو با پژوهش نظری‌منظم و موسوی (۱۳۹۵) است که به آسیب‌شناسی منابع دیداری موجود در کتاب *تاریخ/ادب* پرداخته‌اند و با بررسی تصاویر مربوط به این کتاب به این نتیجه رسیده‌اند باوجود آنکه تصویر یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر فرآیند یادگیری است، اما در این کتاب درسی تاریخ ادبیات به این امر زیاد توجه نشده است.

سطح دیگر الگوی هیجامد، سطح هیجامد لمسی-حرکتی است. این سطح زمانی اتفاق می‌افتد که شخص افزون بر داشتن تجربه شنیداری و دیداری آن شیء را لمس نیز کرده باشد. فراوانی این سطح از هیجامد در این کتاب‌ها بسیار کم‌تر از دو سطح قبلی است. این در حالی است که سبک یادگیری برخی از فراگیران لمسی-حرکتی است و لمس کردن و جنبش در یادگیری و به خاطر سپاری مطالب بسیار مؤثر است (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان، ۱۳۹۸). به این منظور، می‌توان با برقرار کردن ارتباط میان متن و تصاویر با واقعیت، ارائه پیشنهادهایی به مدرّس برای برگزاری کلاس در فضاهای مربوط به درس، دیدار از آثار باستانی، فراهم کردن اشیاء مربوط به موضوع درس این سطح از الگوی هیجامد را در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی پوشش داد.

دو سطح بعدی الگوی هیجامد، سطح درونی و جامع است. سطح درونی زمانی شکل می‌گیرد که فرد تجربه مستقیمی از موضوع داشته باشد، مانند طراحی تمرین‌های عملی و در نظر گرفتن بحث و فعالیت‌های گروهی و سطح جامع نیز با اقدام کردن برای پژوهش به‌منظور کسب اطلاعات بیشتر شکل می‌گیرد.

باید توجه داشت که در هیچ یک از کتاب‌های تاریخ زبان فارسی که تحلیل شد، به سطح درونی و جامع توجه نشده است. این در حالی است که با توجه به این دو سطح فراگیران درک دقیقی از موضوع مورد نظر به دست خواهند آورد که به یادگیری عمیقی منجر خواهد شد (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶ الف). به نظر می‌رسد می‌توان با طراحی تمرین‌هایی به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات و همچنین سؤالاتی برای درگیر کردن مستقیم دانشجو با متن با هدف سنجش میزان فهم و در نظر گرفتن فرصت‌هایی برای کشف و یادگیری به گونه مستقل و فراهم کردن زمینه برای ایجاد تفکر خلاق به دانشجو در درونی کردن مطالب یاری رساند و همچنین می‌توان با بیان نکات اضافی جالب و موضوعاتی برای تفکر بیشتر، معرفی منابع مرتبط با درس و تعیین تحقیق‌های فردی و یا گروهی دانشجویان را به سطح جامع رساند و این امر در راستای پژوهش حسین‌پور و زین‌آبادی (۱۳۹۷) است که معتقدند یادگیری‌های پژوهش‌محور موفقیت‌های فراگیران را توسعه می‌دهند.

شایان یادآوری است در میان این کتاب‌ها، فقط، کتاب *تاریخ زبان فارسی* (باقری) در پایان هر درس تمرین دارد که این تمرینات نیز حافظه‌محور است و به نظر می‌رسد کمکی به درونی کردن مطالب نمی‌کند و همچنین در میان مطالب هر یک از این کتاب‌ها گاهی منابعی برای اطلاعات بیشتر معرفی شده است، اما چون قبل از این موارد، حواس دیگر درگیر نشده‌اند با توجه به ویژگی سلسله‌مراتبی بودن الگوی هیجامد این موارد جزء موارد جامع به شمار نمی‌آید. نتایج این بخش از پژوهش در راستای پژوهش ابراهیمی (۱۳۹۶) است که با انجام یک پژوهشی شبه‌آزمایشی به این نتیجه رسید که استفاده از الگوی هیجامد تأثیر معنادار مثبتی در یادگیری دانشجویان دارد. به این صورت که با افزایش سطح هیجامد و فاصله گرفتن از سطح برون‌آگاهی به سمت درون‌آگاهی درگیری ذهنی و به تبع آن یادگیری فراگیران افزایش می‌یابد.

بنابراین با توجه به جایگاه هیجانات و حواس در فرآیند یادگیری فراگیران استفاده از الگوی هیجامد می‌تواند یادگیری مطالب را برای آنان به تجربه‌ای به یادماندنی و لذت‌بخش تبدیل کند.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است الگوی هیجامد و تأکید آن بر نقش هیجانات و حواس در چارچوب کتاب‌های درسی باید مورد توجه مؤلفان و مدرّسان این کتاب‌ها قرار گیرد. از همین رو پیشنهاد می‌شود مطالب کتاب‌های تاریخ زبان فارسی و سایر کتاب‌ها که هیجانات دانشجویان در آن مورد غفلت واقع شده است، با توجه به این الگو مورد بازنگری قرار گیرد و یا کتاب‌های کمک‌آموزشی در راستای یادگیری بهتر مطالب برای این کتاب‌ها طراحی شود. همچنین در این پژوهش به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی اکتفا شده است، پس به محققان پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های دیگر تأثیر استفاده از این الگو را بر یادگیری و به یادسپاری مطالب مورد بررسی قرار دهند.

کتاب‌نامه

- ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی «هیجامد» بر یادگیری نکات فرهنگی، هیجامد، هیجانات، غرقگی، هوش فرهنگی، سبک‌های یادگیری و نگرش زبان آموزان غیرفارسی زبان زن در ایران، (رساله منتشر نشده دکتری). دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
- ابراهیمی، ش.، استاجی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و امین‌یزدی، س. ا (الف ۱۳۹۶). معرفی الگوی هیجامد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، ۶(۱)، ۵۷-۸۲.
- ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، استاجی، ا.، و امین‌یزدی، س. ا. ب (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هیجانات زبان‌آموزان فارسی زبان زن در ایران. جستارهای زبانی، ۹(۳)، ۶۳-۹۷.
- ابوالقاسمی، م. (۱۳۷۳). تاریخ زبان فارسی. تهران: سمت.
- ابوالقاسمی، م. (۱۳۷۸). تاریخ مختصر زبان فارسی. تهران: طهوری.
- ارشادی‌نیا، م. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی کتاب درسی مبانی عرفان نظری با رویکرد تحلیل محتوا و روش. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۲(۴)، ۷۸-۹۶.
- ایمان، م.، و نوشادی، م. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۴۴-۱۵.
- آقاشیری، ص. (۱۳۹۱). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های خلاقیت در برنامه درسی قرآن کریم دوره ابتدایی (پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، ایران.
- باقری، م. (۱۳۷۸). مقدمات زبان‌شناسی. تهران: نشر قطره.

- بهرام بیگی، م. (۱۳۹۶). نقش تصویر و رنگ آن در کتاب‌های درسی و دانشگاهی و تأثیر آن بر آموزش زبان بیگانه. *ترویج علم*، ۱۷(۱۰)، ۳۷-۵۳.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائیان، م. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، طباطبائیان، م.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). *معرفی الگوی هیجامد و شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان غیر فارسی زبان*. مقاله ارائه شده در دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و رستمی سرابی، ز. (۱۳۹۴). نقد و بررسی کتاب «انگلیسی پایه هفتم» از دیدگاه مدل تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۵(۳)، ۲۵-۴۲.
- پیش‌قدم، ر.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۶). *معرفی هیجامد به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نوواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی*. جستارهای زبانی، ۸(۵)، ۱۰۵-۷۹۰.
- چشمه سهرابی، م. (۱۳۹۴). کالبدشناسی و اعتبارسنجی کتاب‌های دانشگاهی مورد پژوهی کتاب «آشنایی با علم سنجی». *نقد دیروز*، ۲(۷)، ۲۱۷-۲۵۱.
- حسین پور، ش.، و زین‌آبادی، ح. (۱۳۹۷). *مدرسه پژوهش محور: تدوین و آزمون یک الگوی علی به روش ترکیبی اکتشافی*. *خانواده و پژوهش*، ۱۵(۴۲)، ۲۸-۴۷.
- حسینی، ف.، و خیر، م. (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵(۲۰)، ۱-۲۳.
- خسروی‌پور، م.، و بازوبندی، م. (۱۳۹۴). *بررسی تأثیر استفاده از لوازم تکنولوژی در یادگیری علوم زمین و موانع آن*. مقاله ارائه شده در دومین کنگره بین‌المللی تخصصی علوم زمین، تهران.
- رضائی باغبیدی، ح. (۱۳۸۸). *تاریخ زبان‌های ایرانی*. تهران: مرکز دایره‌المعارف بزرگ اسلامی.
- رضوانی، ر.، و امیری، ط. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتب آموزش زبان انگلیسی منتخب دانشگاهی از نظر میزان توجه به هوش‌های چندگانه. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۴(۴)، ۱۸۹-۲۰۰.
- رضی، ا. (۱۳۸۸). شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی. *سخن سمت*، ۳۲(۲۱)، ۳۰-۲۱.

ضعیفی، ر، باقری، م، حق دوست، ف، و یادآور، م. (۱۳۸۷). تحلیل محتوا. فصلنامه پرستاری ایران، ۲۱ (۵۳)، ۴۱-۵۲.

فرشیدورد، خ. (۱۳۸۷). دستور تاریخی مختصر زبان فارسی تهران: زوار.
قنبری، ع، و عطركار، ر. (۱۳۸۳). مقایسه آموزش با استفاده از لوح فشرده و بوکلت بر برآوردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی در مورد خودآزمایی پستان. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی گیلان، ۱۲ (۴۸)، ۳۳-۳۹.

کفی‌زاده، م و موسی‌پور، ن. (۱۳۸۵). ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی. مقاله ارائه شده در اولین همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی، تهران.

ملکی، ح. (۱۳۸۷). کتاب درسی (طراحی و تألیف). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

ناتل خانلری، پ. (۱۳۶۹). تاریخ زبان فارسی. تهران: نشر نو.

نظری منظم، ه. و موسوی، ر. (۱۳۹۵). نقد و بررسی نقش آموزش تصویر در کتاب‌های آموزش زبان عربی به غیر عرب زبان‌ها (بررسی موردی: کتاب تاریخ الادب العربی، اثر حنا الفاخوری). پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۳۹ (۲۰)، ۲۷-۴۴.

نیک‌نفس، س. و، علی‌آبادی، خ. (۱۳۹۲). نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی. مجله جهانی رسانه-نسخه فارسی، ۸ (۲)، ۱۵۰-۱۲۴.

نیلی احمدآبادی، م، و دانا، ع. (۱۳۹۶). جستاری بر ابعاد و مؤلفه‌های ارزیابی نقادانه کتب درسی دانشگاهی با تأکید بر اصول طراحی و سازماندهی پیام‌های آموزشی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۷ (۱۷)، ۲۱۹-۲۳۳.

هاشمی‌پرست، م، صادقی، ر، قانع‌پور، م، اعظم، ک، و طل، آ. (۱۳۹۵). تعیین و مقایسه‌ی تأثیر دو شیوه آموزش الکترونیک و سخنرانی بر میزان آگاهی کارکنان اداری بخش‌های بالینی بیمارستان‌های منتخب دانشگاه علوم پزشکی تهران در زمینه کنترل عفونت‌های بیمارستانی. مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران (پیاورد سلامت)، ۱۰ (۳)، ۲۳۰-۲۳۸.

Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished master's thesis), Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. New York, NY: Perseus Publishing

- Lombard, M., Synder-Duch, J., & Bracken, C. (2002). Content analysis in mass communicatio: Assessment and reportiong of intercoder reliability. *Human Commun Research*, 28(4), 587-604.
- Makikangas, A., Bakker, A. B., Aunola, K., & Demerouti, E. (2010). Job resources and flow at work: Modeling the relationship via latent growth curve and mixture model methodology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(5), 795- 814.
- Pekrun. R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pishghadam, R. (2015). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement*. Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad.
- Pishghadam, R. (2016). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from [http:// pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications](http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications)
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(9), 1-16.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2020). Sense combinations influence the neural mechanism of L2 comprehension in semantically violated sentences: Insights from emotioncy. *Journal of Neurolinguistics*, 58, 1-12.
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-515.
- Rahmawati, L. (2018). *A content analysis of the English textbook primary English as a second language* (Unpublished master's thesis). Sunan Ampel State Islamic University of Surabaya, Surabaya, Indonesia.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*, San Diego, CA: Elsevier.
- Shahian, L. (2016). *Examining the relationship between flow, emotioncy and reading comprehension: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished masterse's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Shayesteh, S, Pishghadam, R., & Khodaverdi, A. (2020). FN400 and LPC responses to different degrees of sensory involvement: A study of sentence comprehension. *Advances in Cognitive Psychology*, 16(1), 45-58.

پیوست شماره (۱) سیاهه تحلیل محتوا بر اساس الگوی هیجامد

سطح شنیداری

ردیف	سؤال
۱	آیا مطالب کتاب حس شنیداری را فعال می‌کند؟
۲	آیا در متن اصلی کتاب به حس شنیداری توجه شده است؟
۳	آیا در تمرین‌های کتاب به حس شنیداری توجه شده است؟
۴	آیا مؤلف زمینه‌سازی لازم را جهت آماده کردن ذهن مخاطب برای شنیدن مطالب درس انجام داده است؟

سطح دیداری

ردیف	سؤالات
۵	آیا مواد دیداری از کیفیت و جذابیت لازم برخوردار هستند؟
۶	آیا مواد دیداری واضح و روشن است؟
۷	آیا مواد دیداری به راحتی قابل تعبیر و تفسیر است و ارتباط تصویر با مضامین به راحتی قابل درک هست؟
۸	آیا ارتباط میان تصاویر با مضامین قابل درک است؟
۹	آیا مواد دیداری اعتبار و توانایی لازم در برانگیختن علاقه و انگیزه مخاطب را دارد؟
۱۰	آیا منابع دیداری متناسب با هدف یادگیری انتخاب شده‌اند؟

سطح لمسی

ردیف	سؤالات
۱۱	آیا متن، مواد دیداری و تمرین‌ها با واقعیت ارتباط دارند؟
۱۲	آیا مؤلف کتاب تمرین‌هایی به منظور فعال بودن دانشجو در کلاس درس در نظر گرفته است؟
۱۲۳	آیا فعالیت‌هایی به منظور تمرین بیشتر یک مطلب در کتاب جایگذاری شده است؟
۱۴	آیا در کتاب فرصت‌هایی برای استفاده از آموخته‌ها به صورت عملی وجود دارد؟
۱۵	آیا مؤلف کتاب تمرین‌هایی برای بحث و بررسی گروهی (فعالیت‌های گروهی) در نظر گرفته است؟

سطح درونی

ردیف	سؤالات
۱۶	آیا در پایان هر فصل سؤالاتی برای آزمون میزان فهم مطالب طراحی شده است؟
۱۷	آیا فعالیت‌هایی به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در کتاب موجود است؟
۱۸	آیا در کتاب فرصت‌هایی به منظور کشف و یادگیری در نظر گرفته شده است؟
۱۹	آیا در کتاب ایده‌هایی برای تفکر خلاق و پژوهش بیشتر در کتاب وجود دارد؟

سطح جامع

ردیف	سؤالات
۲۰	آیا مؤلف در پایان هر فصل نکات اضافی یا پیشنهادهایی برای اطلاعات بیشتر ارائه کرده است؟
۲۱	آیا مؤلف در پایان هر فصل منابع بیشتر برای مطالعه ارائه کرده است؟
۲۲	آیا مؤلف در پایان هر فصل فعالیت‌های تکمیلی قرار داده است؟
۲۳	آیا مؤلف تحقیقی به صورت فردی و یا گروهی برای دانشجویان در نظر گرفته است؟
۲۴	آیا در کتاب فرصتی برای ارائه دستاوردهای حاصل از پژوهش در کلاس، در نظر گرفته شده است؟

درباره نویسندگان

زهرا جهانی کارشناسی ارشد گروه زبان و ادبیات فارسی (گرایش آموزش زبان فارسی) دانشگاه فردوسی مشهد است. ایشان علاقه‌مند به پژوهش در حوزه آموزش زبان فارسی و آسیب‌شناسی کتاب‌های درسی است.

شیما ابراهیمی استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی (گرایش آموزش زبان فارسی) است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و فارسی‌زبانان، هیجامد و زیاهنگ است.

سمیرا بامشکی استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان در حوزه روایت‌پژوهی و مثنوی پژوهی است.

جستاری در تأثیر کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری زبان دوم با در نظر گرفتن نقش میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری به روش تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه

محمدحسن رزمی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران)

علی‌اکبر جباری* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران)

چکیده

پژوهش پیش‌رو به بررسی تأثیر کمال‌گرایی چندوجهی بر مهارت شنیداری زبان دوم از طریق متغیرهای میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری با استفاده از مبانی نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا می‌پردازد. بدین منظور، ۱۱۷ دانشجوی سال سوم و چهارم رشته‌های ترجمه زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی پرسشنامه‌های کمال‌گرایی چندوجهی، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری را تکمیل کردند و در آزمون شنیداری «آیلتس» شرکت کردند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، با استفاده از تحلیل خوشه‌ای، شرکت‌کنندگان پژوهش به سه گروه کمال‌گرایی (کمال‌گرایی سازگار، ناسازگار و غیرکمال‌گرا) تقسیم شدند. سپس با استفاده از تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه، تأثیرهای مستقیم، غیر مستقیم و کلی کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری در قالب فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد، کمال‌گرایی سازگار تأثیر مستقیم معناداری بر خودکارآمدی و سه راهبرد فراشناختی شنیداری شناخت فردی، ترجمه ذهنی و حل مسأله دارد. کمال‌گرایی تأثیر مستقیم معناداری بر مهارت شنیداری و دو راهبرد فراشناختی برنامه‌ریزی و ارزیابی و توجه هدایت‌شده نداشت. همچنین نتایج نشان داد، خودکارآمدی تأثیر مستقیم معناداری بر شناخت فردی و مهارت شنیداری دارد. در ارتباط با تأثیر نسبی غیر مستقیم و کلی کمال‌گرایی با در نظر گرفتن متغیرهای میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی، نتایج معناداری

* نویسنده مسئول jabbari@yazd.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۷

به دست آمد و تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه معنادار بود. این در حالی است که بدون در نظر گرفتن متغیرهای میانجی، ارتباط مستقیم معناداری بین کمال‌گرایی و مهارت شنیداری یافت نمی‌شد؛ بنابراین استفاده از متغیرهای میانجی نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتباط بین کمال‌گرایی و مهارت شنیداری ایفا نمود. در انتها توصیه‌های آموزشی این پژوهش ارائه می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: کمال‌گرایی چندوجهی، خودکارآمدی، راهبردهای فراشناختی شنیداری، تحلیل خوشه‌ای، تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه، نظریه مجموعه‌های پیچیده

۱. مقدمه

پژوهش در باب مهارت شنیداری زبان دوم همواره از مسائل مورد توجه در تحقیقات یادگیری زبان دوم بوده است (ماتیوس^۱، ۲۰۱۸). تحقیقات انجام شده بسیاری حاکی از نقش بی‌بدیل استفاده از راهبردهای فراشناختی^۲ در یادگیری و تقویت مهارت شنیداری زبان دوم است (گو^۳، ۲۰۱۹). باین‌حال، مشکل اصلی به‌کارگیری صحیح راهبردها ریشه در تفاوت‌های بین‌فردی زبان‌آموزان در عوامل شخصیتی دارد (دورنیه^۴ و رایان^۵، ۲۰۱۵)؛ به‌گونه‌ای که زبان‌آموزان علی‌رغم دریافت مطالب آموزشی یکسان، سطوح عملکرد متفاوتی از خود نشان می‌دهند. در نتیجه، نیاز مبرم به شناخت عوامل شخصیتی که استفاده از راهبردهای فراشناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهند احساس می‌شود.

از میان عوامل شخصیتی مهم در روانشناسی تربیتی^۶ می‌توان از «کمال‌گرایی» نام برد (دولینگ^۷ و برنز^۸، ۲۰۱۷). کمال‌گرایی چندوجهی^۹، به‌عنوان یک ویژگی فردی

-
1. Matthews
 2. metacognitive strategies
 3. Goh
 4. Dörnyei
 5. Ryan
 6. educational psychology
 7. Deuling
 8. Burns
 9. multidimensional perfectionism

پیچیده، به «تلاش افزونه جهت انجام بی‌نقص فعالیت‌ها و توجه سخت‌گیرانه به خطاها» (هویت^۱ و فلت^۲، ۱۹۹۱، ص. ۴۵۶) اطلاق می‌شود. آنچه هنوز به‌صورت دقیق مشخص نیست، تأثیر کمال‌گرایی چندوجهی بر استفاده از مهارت‌های فراشناختی شنیداری و متعاقباً مهارت‌های شنیداری زبان دوم است. برای حل این مشکل، ابتدا نیاز به تبیین نظری ارتباط بین کمال‌گرایی، راهبردهای فراشناختی و درنهایت مهارت‌های شنیداری است.

علی‌رغم کمبود تحقیق انجام‌شده در زمینه کمال‌گرایی و مهارت شنیداری، پژوهش‌های متعددی در باب کمال‌گرایی و مهارت شنیداری در ارتباط با خودکارآمدی^۳ به‌صورت مجزاً وجود دارد. ازاین‌رو، در مقاله پیش‌رو، خودکارآمدی به‌عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است تا مبانی نظری مستدلی برای انجام تحقیق وجود داشته باشد. خودکارآمدی، به‌عنوان «باور و قضاوت شخص از توانایی خود برای انجام یک تکلیف خاص» (بندورا^۴، ۱۹۹۷، ص. ۳) در این پژوهش به‌عنوان پلی که تأثیرات کمال‌گرایی چندوجهی را از طریق راهبردهای فراشناختی به مهارت شنیداری زبان دوم وصل می‌کند، در نظر گرفته شده است. همچنین، پژوهش حاضر تلاشی بر استفاده از مفاهیم نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا^۵ است که در پژوهش‌های روانشناسی شخصیتی از آن به‌عنوان یک نظریه برجسته یاد می‌شود. نوآوری دیگر پژوهش حاضر، استفاده از تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه^۶ است؛ تحلیل آماری پیچیده‌ای که ارتباط متغیرهای چندوجهی پیش‌بین با متغیر وابسته را با در نظر گرفتن مؤلفه‌های متغیرهای میانجی مورد بررسی قرار می‌دهد.

این نوشتار با استناد به پژوهش‌های انجام‌شده به بررسی فرضیات ذیل می‌پردازد:

1. Hewitt
2. Flett
3. self-efficacy
4. Bandura
5. complex dynamic systems (CDS) approach
6. multicategorical multiple mediation analysis

فرضیه اول: کمال‌گرایی سازگار (در مقابل کمال‌گرایی ناسازگار و غیر کمال‌گرا) با سطوح بالای خودکارآمدی، استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی و نهایتاً عملکرد بهتر در مهارت شنیداری زبان دوم، مرتبط است؛

فرضیه دوم: خودکارآمدی تأثیر مستقیم مثبت بر راهبردهای فراشناختی شنیداری و مهارت شنیداری دارد؛

فرضیه سوم: کمال‌گرایی تأثیر غیر مستقیم و تأثیر نسبی کلی بر مهارت شنیداری با در نظر گرفتن نقش میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری زبان آموزان دارد؛

فرضیه چهارم: خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری می‌توانند به‌عنوان عوامل میانجی در ارتباط بین کمال‌گرایی زبان‌آموزان و عملکرد آنها در مهارت شنیداری عمل کنند.

۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

در این بخش ابتدا به‌صورت اجمالی به مبانی نظری کمال‌گرایی چندوجهی، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی خواهیم پرداخت و سپس به پژوهش‌های مرتبط انجام‌شده اشاره خواهیم کرد.

۲.۱. چارچوب نظری

کمال‌گرایی به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی چندوجهی، به تمایل به انجام تمام و کمال امور اطلاق می‌شود. این ویژگی شخصیتی تأثیر به‌سزایی در یادگیری افراد به‌صورت عام و یادگیری زبان انگلیسی به‌صورت خاص دارد. تحقیقات اولیه مربوط به کمال‌گرایی، از آن به‌عنوان یک ویژگی فردی منفی یاد می‌کردند؛ ویژگی فردی‌ای که تنها ابعاد منفی داشته و تأثیرات مخرب به جا می‌گذارد (فلت^۱، هویت^۲، سو^۳ و

1. Flett
2. Hewitt
3. Su

فلت^۱، ۲۰۱۶)؛ اما امروزه در تحقیقات روانشناسی تربیتی، کمال‌گرایی دیگر یک سازه تک‌بعدی منفی نیست (استوبر^۲، ۲۰۱۴). در مفهوم جدید، کمال‌گرایی به سه نوع تیپ شخصیتی مجزاً تقسیم می‌شود: «کمال‌گرایی سازگار»^۳، «کمال‌گرایی ناسازگار»^۴ و «غیرکمال‌گرا»^۵. افراد کمال‌گرای سازگار، معمولاً از خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند و در استفاده از راهبردهای شناختی، بهتر عمل می‌کنند (میلز^۶ و بلنکستاین^۷، ۲۰۰۰). همچنین این افراد همواره در تلاش‌اند از انجام خطاها در امور مبری باشند؛ استانداردها و سطح انتظارات بالایی از خود دارند و همواره در تلاش‌اند تا کارهای محوله را به بهترین نحو ممکن انجام دهند. در سوی دیگر افراد کمال‌گرای ناسازگار همانند کمال‌گرای سازگار توقع انجام امور به بهترین شکل را دارند با این تفاوت که به صورتی بیمارگونه از خطاهای خود به شدت مشوش می‌شوند؛ ارزیابی منفی‌ای از عملکرد خود دارند، حتی اگر کارها را بهتر از دیگران انجام دهند. این افراد همواره در انجام امور دچار تردید هستند و گاهی به خاطر چنین تردیدی از مواجهه با کارها هراس دارند و آنها را به تعویق می‌اندازند (برآبادی و خواجه‌وی، ۲۰۲۰). غیر کمال‌گراها افرادی هستند که ویژگی‌های ذکرشده برای دو نوع کمال‌گرایی دیگر را ندارند. این افراد اصراری به انجام دقیق و کامل امور ندارند؛ اساساً اهمیت زیادی به اینکه در کارها دچار خطا شوند نمی‌دهند؛ نظم فردی زیادی ندارند و معمولاً سطح بالایی از انجام کارها را به خود تحمیل نمی‌کنند (استوبر، ۲۰۱۴).

از سوی دیگر، خودکارآمدی به‌عنوان اندوخته‌ای فردی، عبارت از باور به خود و اعتماد به توانایی در انجام امور دشوار با پرداختن به مسائل به‌جای به تعویق انداختن آنها است. خودکارآمدی به معنای توانایی در شروع کارها، صرف تلاش برای انجام آنها و بردباری و پشتکار در مواجهه با سختی‌های انجام امور است (بندورا، ۱۹۹۷).

-
1. Flett
 2. Stoeber
 3. adaptive perfectionist
 4. maladaptive perfectionist
 5. non-perfectionist
 6. Mills
 7. Blankstein

از این رو، خودکارآمدی در زمینه انجام فعالیت‌های آموزشی، ارتباط تنگاتنگی با عواطف و ویژگی‌های شخصیتی افراد در محیط‌های آموزشی از جمله کمال‌گرایی دارد و پژوهش‌های بی‌شماری در این زمینه وجود دارد (به عنوان مثال دولینگ و برنز، ۲۰۱۷؛ گنیلکا^۱ و نوکویچ^۲، ۲۰۱۷). از طرفی مفاهیم نظری خودکارآمدی ارتباط نزدیکی با راهبردهای فراشناختی مورد استفاده در یادگیری زبان دوم دارند. در این باب نیز پژوهش‌های بسیاری تا کنون صورت گرفته است (به عنوان نمونه گودرزی، قسولی و پیش‌قدم، ۲۰۱۴؛ یابوکاشی^۳، ۲۰۲۱؛ فتحی و درخشان، ۱۳۹۷).

مفهوم «فراشناخت»^۴ برای اولین بار توسط فلاول^۵ (۱۹۷۹) مطرح شد. فراشناخت عبارت از آگاهی فرد از فرآیندهای ذهنی خود و توانمندی در ارزیابی مداوم و تحت کنترل قرار دادن فرآیندهای ذهنی هنگام رویارویی با اطلاعات جدید و یادگیری مفاهیم جدید است. فراشناخت همچنین مرتبط با احساسات هنگام مواجه شدن با فعالیت‌های سخت است (گو و هو^۶، ۲۰۱۴)؛ بنابراین فراشناخت به دو بخش اساسی تقسیم می‌شود: آگاهی از فرآیندهای ذهنی و تحت کنترل قرار دادن آن فرآیندها (امیری، قسولی و قپانچی، ۱۳۹۷).

در ارتباط با فرآیندهای فراشناختی شنیداری زبان دوم، وندرگریفت^۷، گو، مارشال^۸ و تفقدتری^۹ (۲۰۰۶) با بهره‌گیری از مفهوم فراشناخت در روانشناسی، چارچوبی نظری ارائه داده و پنج عامل در ارتباط با راهبردهای فراشناختی شنیداری مشخص کردند: «توجه هدایت شده»^{۱۰}، «ترجمه ذهنی»^{۱۱}، «برنامه‌ریزی و ارزیابی»^{۱۲}،

-
1. Gnilka
 2. Novakovic
 3. Yabukoshi
 4. metacognition
 5. Flavell
 6. Hu
 7. Vandergrift
 8. Mareschal
 9. Tafaghodtari
 10. directed attention
 11. mental translation
 12. planning and evaluation

«حل مسأله»^۱ و «شناخت فردی»^۲. زبان‌آموزان با استفاده از راهبرد توجه هدایت‌شده، مهارت لازم جهت توجه به انجام فعالیت‌های شنیداری را کسب می‌کنند. راهبرد ترجمه ذهنی به زبان آموزان کمک می‌کند مطالب شنیده‌شده را به صورت ذهنی به زبان اول برگردانند. راهبرد برنامه‌ریزی و ارزیابی در آماده شدن جهت انجام مهارت شنیداری و برنامه‌ریزی برای انجام فعالیت‌های شنیداری راهگشا است. راهبرد حل مسأله به زبان آموزان کمک می‌کند هنگامی که معنی واژه‌ای که شنیده‌اند را نمی‌دانند، بر اساس شواهد حدس بزنند. درنهایت، راهبرد شناخت فردی نشانگر این است که فرد تا چه حد در مورد خود به عنوان کسی که به زبان دوم گوش می‌دهد شناخت و آگاهی دارد.

با عنایت به چارچوب نظری عنوان‌شده در این بخش، پژوهش حاضر بر آن است تا ارتباط کمال‌گرایی چندوجهی با مهارت شنیداری زبان‌آموزان ایرانی را از طریق خودکارآمدی و راهبردهای شنیداری فراشناختی مورد بررسی قرار دهد. به علاوه در این پژوهش از نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا -نظریه‌ای برجسته در تحقیقات روانشناسی شخصیتی- استفاده شده است. بر اساس این نظریه، ارتباط متغیرهای تأثیرگذار در یک پدیده باید در سطح ابعاد جزئی، زیرمجموعه‌ها و مؤلفه‌های آن متغیرها مورد بررسی قرار گیرند تا تصویر دقیق‌تری از ارتباط بین متغیرهای مورد نظر پدیدار شود (دورنیه و رایان، ۲۰۱۵). به بیان دیگر، برای تبیین دقیق ارتباط عوامل تأثیرگذار، باید مؤلفه‌های متغیرها در ارتباط با یکدیگر مورد بررسی قرار گیرند. ازاین‌رو، در پژوهش حاضر با استفاده از تحلیل خوشه‌ای^۳، افراد به سه دسته کمال‌گرای سازگار، ناسازگار و غیرکمال‌گرا تقسیم می‌شوند.

راهبردهای فراشناختی نیز به پنج مؤلفه‌ای که در بالا عنوان شد تقسیم می‌شوند. درنتیجه، متغیرهای کلی مد نظر تحقیق حاضر نیست، بلکه زیرمجموعه‌ها و ابعاد متغیرها مورد بررسی قرار می‌گیرد. چنین تحلیلی مستلزم استفاده از روش‌های آماری

-
1. problem solving
 2. person knowledge
 3. cluster analysis

مناسب است. تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه (حیز^۱، ۲۰۱۸) به عنوان روش آماری جدید و دقیق، تحلیل داده‌های چندبخشی و میانجی را فراهم می‌سازد. در نتیجه از این تحلیل برای انجام تحقیق پیش رو استفاده شده است.

۲.۲. پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت مفاهیم کمال‌گرایی، خودکارآمدی، راهبردهای فراشناختی و مهارت شنیداری در یادگیری زبان دوم، پژوهش‌های متعددی انجام شده است که در ادامه به تعدادی از آنها اشاره می‌شود:

در زمینه پژوهش‌های انجام‌شده در ارتباط با کمال‌گرایی و آموزش زبان دوم، نمونه‌های قابل توجهی در مورد کمال‌گرایی بین مدرّسان (جونز^۲، ۲۰۱۶؛ محمودی شهربابکی، ۲۰۱۷) و همچنین زبان‌آموزان (قربان دزدی‌نژاد و فرجاندنسب، ۲۰۱۳؛ گرگرسون^۳ و هورویتز^۴، ۲۰۰۲) موجود است. عمده تحقیقات انجام شده بر روی زبان‌آموزان به مهارت گفتاری زبان دوم پرداخته‌اند. نتایج این تحقیقات نشان داده است که کمال‌گرایی و توجه بیش‌ازحد به خطاها و تلاش برای کاربرد صحیح ساختارها و تلفظ بومی‌گونه^۵، زبان‌آموزان را در شیوایی^۶ گفتار زبان دوم دچار مشکل می‌کند (یوشیدا^۷، ۲۰۱۳) و رفته‌رفته زبان‌آموزان کمال‌گرای منفی به دلیل مشکلات احتمالی در مواجهه با مسائل گفتاری، به افرادی ساکت و منفعل تبدیل می‌شوند و تمایلی به شروع مکالمه و صحبت کردن در کلاس ندارند (لیو^۸ و جکسون^۹، ۲۰۰۸). در زمینه کمال‌گرایی و مهارت شنیدن، علی‌رغم اینکه پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است، نمونه‌های بسیار خوبی یافت می‌شود. به عنوان مثال، پیش‌قدم و آخوندپور

-
1. Hayes
 2. Jones
 3. Gregersen
 4. Horwitz
 5. nativelike
 6. fluency
 7. Yoshida
 8. Liu
 9. Jackson

(۲۰۱۱) در یک مطالعه به بررسی تأثیر کمال‌گرایی و اضطراب زبان‌آموزان بر عملکرد آنها در چهار مهارت زبانی پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد کمال‌گرایی تأثیری معنادار اما، جزئی بر چهار مهارت اصلی دارد. در پژوهشی دیگر، مرادان، کاظمیان و نیرو (۲۰۱۳) ارتباط بین کمال‌گرایی تک‌بعدی و مهارت شنیداری را بین ۹۷ زبان‌آموز ایرانی بررسی کردند. در این پژوهش تأثیر کمال‌گرایی بر نتایج آزمون شنیداری «تافل»^۱ کاملاً منفی و معنادار بود.

در زمینه تحقیق در ارتباط با کمال‌گرایی و راهبردهای یادگیری در آموزش زبان انگلیسی، امینی و شاملو (۲۰۱۴) در یک مطالعه شبه‌تجربی^۲، تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی و کمال‌گرایی بر دو زیرمجموعه درک مطلب شنیداری از بالا به پایین^۳ و از پایین به بالا^۴ بررسی کردند. در این تحقیق ۹۴ زبان‌آموز زن ایرانی شرکت داشتند. زبان‌آموزان به دو دسته کمال‌گرا و غیر کمال‌گرا دسته‌بندی شدند. پس از دو جلسه آموزش استفاده از راهبردهای فراشناختی شنیداری، دو ابزار سنجش درک مطلب شنیداری از بالا به پایین و از پایین به بالا تهیه گردید. نتایج نشان داد که کمال‌گراها در مقایسه با غیر کمال‌گراها به طرز معناداری در استفاده از راهبردهای فراشناختی شنیداری بهتر عمل کردند. با این حال، دو گروه کمال‌گرا و غیر کمال‌گرا تفاوت معناداری در استفاده از فرآیندهای بالا به پایین و پایین به بالا نشان ندادند. نگارندگان این پژوهش چنین نتیجه‌گیری کردند که کیفیت یادگیری مهارت شنیداری زبان دوم با در نظر گرفتن کمال‌گرایی افراد بهتر قابل توضیح است. در پژوهشی دیگر میلز و بلنکستاین (۲۰۰۰)، کمال‌گرایی، انگیزش درونی^۵ و بیرونی^۶، خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری را مورد ارزیابی قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که کمال‌گرایی سازگار در ارتباط مستقیم با خودکارآمدی و همچنین استفاده بهتر از راهبردهای

1. TOEFL

2. quasi-experimental

3. top-down

4. bottom-up

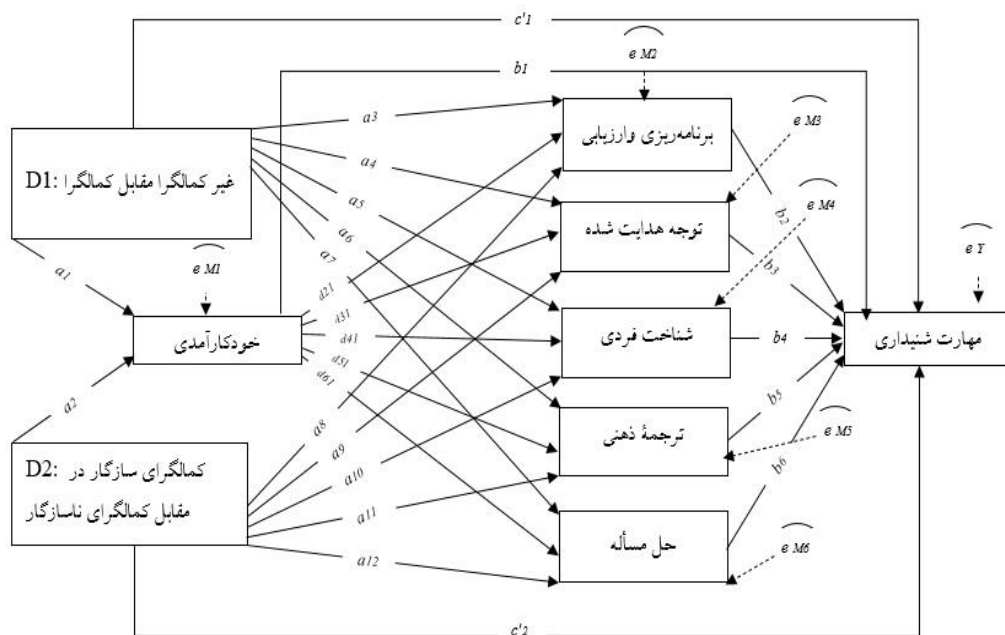
5. intrinsic motivation

6. extrinsic motivation

شناختی و فراشناختی بود. در مقابل، کمال‌گرایی ناسازگار با متغیرهای یاد شده، رابطه منفی معناداری داشت. در زمینه خودکارآمدی، تحقیقات نشان داده است که سطوح بالای خودکارآمدی در ارتباط مستقیم با استفاده از راهبردهای فراشناختی، پشتکار در انجام فعالیت‌ها و موفقیت تحصیلی زبان‌آموزان است (گودرزی، قنسولی و پیش‌قدم، ۲۰۱۴؛ سو^۱، ۲۰۰۸). بندورا (۱۹۸۶) معتقد است دانشجویان با سطوح پایین خودکارآمدی در شروع کردن فعالیت‌ها تعلل می‌کنند؛ در مهارت‌های خودنظارتی^۲ و راهبردهای فراشناختی خوب عمل نمی‌کنند و از انجام فعالیت‌های آموزشی اجتناب می‌کنند. در روانشناسی تربیتی، پژوهش‌های متعددی وجود دارد که در آنها پژوهشگران از خودکارآمدی به عنوان یک متغیر میانجی که کمال‌گرایی را به سایر عوامل یادگیری مرتبط می‌سازد استفاده کرده‌اند. اغلب این تحقیقات از مدل میانجی بهره گرفته‌اند تا تأثیر کمال‌گرایی را از مسیر و پل خودکارآمدی بر عوامل تأثیرگذار یادگیری بسنجند (به عنوان مثال دولینگ و برنز، ۲۰۱۷؛ استوارت^۳ و جورج واکر^۴، ۲۰۱۴). تحقیقات انجام‌شده حاکی از ارتباط مستقیم خودکارآمدی با کمال‌گرایی سازگار و ارتباط برعکس با کمال‌گرایی ناسازگار است. همچنین تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی تأثیر شگرفی بر درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان دارد (گراهام^۵، ۲۰۱۱). به صورت خاص خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری در تعامل با یکدیگر هستند و موضوع پژوهش‌های بسیاری در یادگیری زبان دوم بوده‌اند (به عنوان نمونه یابوکاشی، ۲۰۲۱؛ رحیمی و عابدی، ۲۰۱۴). تحقیقات در این زمینه از خودکارآمدی به عنوان عامل اصلی استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی شنیداری یاد کرده‌اند. بررسی پژوهش‌های یادشده نشان می‌دهد که علی‌رغم ارتباط نظری بین متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر، تحقیقی جامع در این باب صورت نگرفته است. به علاوه، استفاده از مفاهیم نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا و

-
1. Seo
 2. self-regulation
 3. Stewart
 4. George-Walker
 5. Graham

همچنین بهره‌گیری از تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه در مطالعه حاضر، نوآوری قابل توجهی پیش روی محققین قرار خواهد داد. مدل تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه زیر برای بررسی فرضیات بالا در این پژوهش استفاده خواهد شد.



نمودار ۱. مدل تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه کمال‌گرایی و مهارت شنیداری از طریق خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی

۳. روش پژوهش

مطالعه مقطعی حاضر بخشی از یک مطالعه بزرگ‌تر به روش ترکیبی^۱ است که کمال‌گرایی و مهارت‌های شنیداری و گفتاری زبان آموزان را مورد بررسی قرار داده است. در جستار پیش رو، تنها به بخش مرتبط با مهارت شنیداری می‌پردازیم. پژوهش پیش رو، تحقیقی توصیفی از نوع پیمایشی است و شامل سه دسته متغیر است: متغیر پیش‌بین کمال‌گرایی چندوجهی (کمال‌گرای سازگار، کمال‌گرای ناسازگار و غیرکمالگرا)، متغیر میانجی دو مرحله‌ای که شامل خودکارآمدی و پنج مؤلفه

1. mixed methods design

راهبردهای فراشناختی شنیداری است و در نهایت متغیر وابسته مهارت شنیداری. با توجه به استفاده از نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا که پیش‌تر عنوان گردید، روش تحلیلی متناسب با اهداف پژوهش در نظر گرفته شده است. لذا در این جستار از روش تحلیل چندبخشی میانجی جهت بررسی ارتباط متغیر چندوجهی پیش‌بین با متغیر وابسته از طریق مؤلفه‌های متغیرهای میانجی استفاده شده است.

۱.۳. شرکت‌کنندگان در پژوهش

جامعه آماری این تحقیق شامل همه دانشجویان سال سوم و چهارم کارشناسی زبان انگلیسی در ایران بود که در دانشگاه‌های کشور مشغول به تحصیل بودند و از بین آنها ۱۱۷ نفر به روش نمونه در دسترس انتخاب شدند (۴۶ مرد و ۷۱ زن). از این تعداد، ۵۷ نفر دانشجوی سال سوم و ۶۰ نفر دانشجوی سال چهارم در دانشگاه‌های کشور بودند که در دو رشته ترجمه زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی مشغول تحصیل بودند. سن شرکت‌کنندگان بین ۲۰ تا ۲۷ سال بود. دلیل انتخاب دانشجویان سال سوم و چهارم دانشگاه این بود که از سطح زبانی مورد نیاز برای کامل کردن پرسشنامه‌ها به زبان انگلیسی و آزمون شنیداری پیشرفته «آیلتس» در این پژوهش اطمینان حاصل شود. از طرفی زبان‌آموزان با تجربه زبانی بیشتر، از راهبردهای فراشناختی بهتر استفاده می‌کنند و در نتیجه زمینه مطالعه این راهبردها بهتر فراهم می‌شود (وندروگرفت، ۱۹۹۷).

۲.۳. ابزار پژوهش

ابزار این پژوهش چهار آزمون پیش‌ساخته و استاندارد است که در ادامه به روایی و پایایی آن‌ها می‌پردازیم:

آزمون کمال‌گرایی چندوجهی که توسط فراست^۱، مارتن^۲، لاهارت^۳ و روزنبلیت^۴ در سال ۱۹۹۰ طراحی و اعتبارسنجی شد. این آزمون با ۳۵ سؤال از نوع مقیاس

-
1. Frost
 2. Marten
 3. Lahart
 4. Rosenblate

لیکرت پنج نقطه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم و ۵ = کاملاً موافقم)، کمال‌گرایی افراد را مورد سنجش قرار می‌دهد. سؤالات آزمون در برگرفته شش زیرمؤلفه کمال‌گرایی است: نگرانی در مورد خطاها^۱، استانداردهای فردی^۲، انتظارات والدین^۳، انتقادات والدین^۴، تردید در انجام امور^۵ و نظم^۶. اعتبار پایایی این آزمون توسط هاوکنز^۷ (۲۰۰۵) و با استفاده از تحلیل عاملی^۸ انجام شده است و اعتبار پایایی زیرمؤلفه‌ها بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ گزارش شده است. گفتنی است این آزمون مورد استفاده تحقیقات گسترده‌ای در زمینه کمال‌گرایی در روانشناسی تربیتی و آموزش بوده است. محققان با استفاده از این آزمون و به‌کارگیری تحلیل خوشه‌ای، ابعاد کمال‌گرایی را شناسایی کرده و اشخاص را در سه گروه کمال‌گرایی سازگار، ناسازگار و غیر کمال‌گرا دسته‌بندی و با متغیرهای مورد نظر بررسی کرده‌اند. این رویه در پژوهش حاضر لحاظ شده است. دیگر آزمون مورد استفاده در جستار حاضر، آزمون خودکارآمدی است که توسط بوشر^۹ و اسمیت^{۱۰} (۱۹۹۸) تهیه گردید. این آزمون درواقع نسخه کوتاه‌شده و تغییر یافته شرر^{۱۱} و همکاران است که در سال ۱۹۸۲ طراحی گردید. آزمون خودکارآمدی بوشر و اسمیت با استفاده از مقیاس لیکرت پنج نقطه‌ای (۱ = مخالفم و ۵ = موافقم) به بررسی سه زیرمؤلفه خودکارآمدی در ۱۲ سؤال می‌پردازد که عبارت‌اند از شروع‌کننده^{۱۲}، تلاش^{۱۳} و پشتکار^{۱۴}. بوشر و اسمیت اعتبارسنجی آزمون را انجام داده و اعتبار پایایی آزمون را ۰/۶۹ گزارش کردند. جهت سنجش راهبردهای فراشناختی

1. concern over mistakes
2. personal standards
3. parental expectations
4. parental criticism
5. doubts about actions
6. organization
7. Hawkins
8. factor analysis
9. Bosscher
10. Smit
11. Sherer
12. initiative
13. effort
14. persistence

شنیداری مورد استفاده زبان آموزان از پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری استفاده شد. این آزمون توسط وندرگرفت و همکاران در سال ۲۰۰۶ طراحی گردید. این آزمون بر اساس مقیاس لیکرت شش نقطه‌ای (۱ = کاملاً موافقم و ۶ = کاملاً مخالفم) و در ۲۱ سؤال به بررسی استفاده و آگاهی از شش راهبرد شنیداری فراشناختی می‌پردازد (توجه هدایت‌شده، ترجمه ذهنی، برنامه‌ریزی و ارزیابی، حل مسئله و شناخت فردی).

جهت اعتبارسنجی این آزمون، وندرگرفت و دیگران این پرسشنامه را بین ۱۰۰۰ زبان‌آموز ایرانی و کانادایی در کشور کانادا توزیع کردند و نتایج را از طریق تحلیل عاملی بررسی کردند. این آزمون در تحقیقات گسترده در زمینه استفاده از راهبردهای فراشناختی شنیداری مورد استفاده قرار گرفته است. اعتبار پایایی این آزمون توسط گو و هو (۲۰۱۴) ۰/۷۶ گزارش شده است. آزمون چهارم به منظور سنجش سطح درک شنیداری شرکت‌کنندگان در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. بدین منظور از آزمون درک شنیداری «آیلتس» برگرفته از آزمون‌های اصلی «آیلتس کمبریج»^۱ (۲۰۱۳) استفاده شد. آزمون‌های این منبع، اساساً، جهت استفاده در تحقیق در مسایل آموزش زبان طراحی شده‌اند (ماتیوس و چنگ، ۲۰۱۵). این آزمون شامل ۴۰ سؤال مجزاً است که در چهار بخش به سنجش درک شنیداری زبان‌آموزان می‌پردازد. سؤالات شامل جای خالی، چهارگزینه‌ای، تکمیل جدول و علامت‌گذاری نمودار است.

دو قسمت اول به مهارت شنیداری در محیط‌های اجتماعی می‌پردازد و دو قسمت بعد معطوف به مهارت شنیداری در محیط‌های آموزشی و دانشگاهی است. قسمت‌های اول و سوم در قالب مکالمه و دو قسمت دوم و چهارم سخنرانی هستند. اعتبار پایایی این آزمون در پژوهش حاضر ۰/۸۲ محاسبه گردید.

1. Authentic IELTS Examination Papers from Cambridge

2. Cheng

۳.۳. مراحل انجام پژوهش

پیش از مرحله گردآوری داده‌ها، از رضایتمندی اساتید و دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش اطمینان حاصل گردید. محققین یادآور شدند که اطلاعات جمع‌آوری‌شده محرمانه خواهد بود و نتایج پژوهش تأثیری در قضاوت بر عملکرد تحصیلی دانشجویان نخواهد داشت. در ابتدا شرکت‌کنندگان فرم جمعیت‌شناختی^۱ را که شامل اطلاعات مربوط به سن، جنسیت، سال دانشجویی و سوابق یادگیری آنها بود تکمیل کردند. پس‌از آن، زبان آموزان مورد نظر در آزمون تعیین سطح «آکسفورد»^۲ شرکت کردند (مدت زمان حداکثر ۴۰ دقیقه). گفتنی است داده‌های این تحقیق از مجموع هفت کلاس متفاوت سال سوم و چهارم دانشگاهی رشته‌های ادبیات و ترجمه زبان انگلیسی جمع‌آوری گردید. در مرحله بعد، سه پرسشنامه مزبور بین دانشجویان توزیع گردید. پرسشنامه‌ها به زبان انگلیسی بودند و سؤالات شرکت‌کنندگان در حین تکمیل پرسشنامه‌ها توسط محققین پاسخ داده شد. مدت زمان انجام این مرحله ۲۵-۲۰ دقیقه بود. به هر شرکت‌کننده یک کد اختصاص داده شد تا عملکرد آنها در مراحل بعد قابل بررسی باشد. یک هفته بعد و در زمان خارج از وقت کلاس مربوطه، دانشجویان دعوت به انجام آزمون شنیداری «آیلتس» شدند. از میان ۱۳۴ شرکت‌کننده در مرحله انجام پرسشنامه‌ها، ۱۱۷ نفر در آزمون شنیداری «آیلتس» شرکت کردند. پیش از انجام مرحله آزمون شنیداری «آیلتس»، محققین طی یک هفته نتایج آزمون تعیین سطح «آکسفورد» و سه پرسشنامه را به همراه اطلاعات جمعیت‌شناختی آماده کردند. بررسی نتایج آزمون تعیین سطح «آکسفورد» تفاوت معناداری در جنسیت $p > 0,05$, $t(115) = 1,87$ و سال تحصیلی $p > 0,05$, $t(115) = -0,585$ میان شرکت‌کنندگان نشان نداد. به علاوه، نتایج پرسشنامه کمال‌گرایی با تحلیل خوشه‌ای بررسی گردید و شرکت‌کنندگان به سه دسته کمال‌گرایی تقسیم شدند که در ادامه به نحوه انجام این مرحله خواهیم پرداخت.

1. demographic form
2. Oxford Placement Test

تحلیل واریانس یک طرفه تفاوت معناداری بین سه گروه کمال گرایی در آزمون تعیین سطح نشان نداد، $p > 0.05$ ، $F(2, 114) = 3.62$. مدت زمان انجام آزمون شنیداری «آیلتس» ۳۵ دقیقه بود. پس از آن به شرکت کنندگان ۱۰ دقیقه جهت انتقال جوابها به پاسخنامه مورد نظر وقت داده شد.

۴. یافته‌های پژوهش

پس از گردآوری داده‌ها در مرحله اول، هم‌راستا با پژوهش‌های پیشین (دولینگ و برنز، ۲۰۱۷؛ قربان درانی نژاد و فرجاد نسب، ۲۰۱۳؛ هاوکینز، ۲۰۰۵) در جهت چندوجهی شمردن کمال گرایی، با استفاده از نتایج به دست آمده از مؤلفه‌های آزمون کمال گرایی، تحلیل خوشه‌ای انجام شد و شرکت کنندگان به سه گروه متمایز کمال گرایی دسته‌بندی شدند. اساساً، تحلیل خوشه‌ای بسیار مشابه تحلیل عامل است با این تفاوت که به جای خلاصه کردن متغیرها در زیرمجموعه عامل‌ها، افراد را در زیرمجموعه‌های مجزاً دسته‌بندی می‌کند. بدین ترتیب تحلیل خوشه‌ای دو مرحله‌ای انجام شد و شرکت کنندگان بر اساس نمرات دریافتی از شش مؤلفه آزمون کمال گرایی به سه دسته تقسیم شدند (جدول ۱).

جدول ۱. تحلیل خوشه‌ای کمال گرایی چندوجهی

خوشه ۳		خوشه ۲		خوشه ۱		متغیرها
غیرکمالگرا (۲۹ نفر)		کمالگرای ناسازگار (۳۶ نفر)		کمالگرای سازگار (۵۲ نفر)		
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۱۵	۱/۸۱	۲۱/۵۰	۱/۴۸	۳۷/۱۱	۱/۴۵	نظم
۱۱/۹۳	۱/۴۸	۲۰/۳۳	۱/۲۱	۲۳/۵۹	۱/۷۹	انتظارات والدین
۱۷/۰۳	۲/۳۳	۳۰/۶۱	۱/۷۷	۳۲/۲۳	۷/۷۲	استانداردهای فردی
۱۸/۵۵	۳/۴۱	۴۰/۶۶	۱/۹۴	۲۹/۸۲	۳/۴۶	نگرانی در مورد خطاها
۹/۶۵	۲/۳۶	۱۸/۰۸	۱/۱۸	۱۳/۹۲	۰/۷۳	تردید در انجام امور
۱۲/۷۹	۱/۳۴	۱۸/۱۱	۱/۴۶	۱۱/۹۲	۱/۵۶	انتقادات والدین

پس از انجام تحلیل خوشه‌ای و شناسایی سه دسته کمال‌گرایی شرکت‌کنندگان، مرحله دوم پژوهش با برگزاری آزمون شنیداری انجام شد و آمار توصیفی مربوط به سه گروه کمال‌گرایی محاسبه گردید (جدول ۲).

جدول ۲. آمار توصیفی متغیرها به تفکیک گروه‌های کمال‌گرایی

کمالگرایی		کمال‌گرایی سازگار (۵۲ نفر)		کمال‌گرایی ناسازگار (۳۶)		غیرکمال‌گرا (۲۹)		همه گروه‌ها (۱۱۷)	
متغیرها		<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>M</i>		<i>SD</i>	
خودکارآمدی		۵۴/۹۰		۲/۸۱		۴۵/۱۱		۱۱/۰۹	
برنامه ریزی و ارزیابی		۲۸/۰۹		۱/۶۴		۲۸/۵۰		۶/۹۶	
توجه هدایت شده		۲۲/۵۹		۳/۳۹		۲۲/۳۶		۲/۶۵	
شناخت فردی		۵/۲۸		۱/۶۹		۱۲/۵۲		۵/۰۹	
ترجمه ذهنی		۵/۲۳		۱/۰۸		۱۶/۴۷		۶/۰۷	
حل مسئله		۳۲/۱۹		۳/۳۰		۱۷/۷۵		۹/۴۱	
مهارت شنیداری		۳۱/۸۰		۳/۱۹		۲۵/۳۸		۵/۷۳	

جهت انجام تحلیل میانجی، ابتدا فرضیات توزیع نرمال^۱، همبستگی متغیرهای مستقل^۲، واریانس همسانی^۳ و استقلال متغیرها بررسی گردید. در نتایج بررسی هیچ نشانه‌ای از نقض فرضیات لازم مشاهده نشد. ماتریس همبستگی متغیرها به همراه ضریب آلفای ابزار پژوهش در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرها به همراه ضریب آلفای ابزار پژوهش

متغیرها	α	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. کمال‌گرایی	۰/۸۵	۱/۰۰۰							
۲. خودکارآمدی	۰/۸۳	۰/۳۳*	۱/۰۰۰						
۳. برنامه‌ریزی و ارزیابی	۰/۷۲	۰/۲۴*	۰/۱۴*	۱/۰۰۰					
۴. توجه هدایت شده	۰/۶۶	۰/۰۶۱	۰/۰۸۹	-۰/۰۷	۱/۰۰۰				
۵. شناخت فردی	۰/۷۰	۰/۲۹*	۰/۱۹*	۰/۵۴*	-۰/۱۵	۱/۰۰۰			
۶. ترجمه ذهنی	۰/۷۶	۰/۳۰*	۰/۳۱*	۰/۳۸*	-۰/۱۲	۰/۴۱*	۱/۰۰۰		
۷. حل مسئله	۰/۷۱	۰/۴۲*	۰/۲۶*	۰/۴۴*	۰/۱۳۷	۰/۳۷*	۰/۳۵*	۱/۰۰۰	
۸. مهارت شنیداری	۰/۸۲	۰/۳۷*	۰/۷۳*	۰/۵۸*	۰/۱۷۱	۰/۴۷*	۰/۲۱*	۰/۵۰*	۱/۰۰۰

α: ضریب آلفای کرونباخ؛ *: آزمون دوطرفه با سطح معناداری کمتر از ضریب ۰/۰۵

1. normal distribution
2. multicollinearity
3. homoscedasticity

تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه، بررسی مدل‌های مسیر رگرسیون با متغیرهای رسته‌ای^۱ که شامل یک یا چند متغیر میانجی هستند را فراهم می‌سازد به نحوی که تأثیرات مستقیم، غیر مستقیم و کلی متغیرهای پیش‌بین بر متغیر وابسته محاسبه می‌گردد (حیز، ۲۰۱۸). از این رو، در پژوهش حاضر از این تحلیل استفاده شده است. توضیح اینکه متغیر پیش‌بین، همان‌گونه که در نمودار ۱ نشان داده شده است متغیری چندبخشی و رسته‌ای است (کمال‌گرای سازگار، ناسازگار و غیرکمال‌گرا)، خودکارآمدی به عنوان متغیر میانجی اول در سطح اول و در ادامه پنج زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی به عنوان متغیرهای میانجی دو تا شش در سطح دوم قرار گرفته‌اند و نهایتاً متغیر وابسته، مهارت شنیداری است (نمودار ۱).

در تحلیل میانجی حاضر، عملکرد گروه‌های کمال‌گرایی در تقابل هم بررسی گردید. برای این منظور از سیستم نمره‌دهی «هلمرت»^۲ استفاده گردید به این صورت که در تقابل^۳ اول (D1)، عملکرد گروه غیرکمال‌گرا در مقابل دو گروه کمال‌گرای سازگار و ناسازگار بررسی گردید و در تقابل دوم (D2)، عملکرد گروه کمال‌گرای سازگار مقابل کمال‌گرای ناسازگار مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه در جدول ۴ آورده شده است.

1. categorical variables
2. Helmert coding system
3. contrast

جدول ۴: ضرایب مسیر مدل میانجی: اثر مستقیم، غیر مستقیم و کلی کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری از طریق متغیرهای میانجی

ضریب مسیر اثر مستقیم شش متغیر میانجی بر مهارت شنیداری			
$b2 = ۰/۱۳$	مهارت شنیداری ← برنامه ریزی و ارزیابی	$b1 = -۰/۱۶*$	مهارت شنیداری ← خودکارآمدی
$b4 = ۰/۲۸*$	مهارت شنیداری ← شناخت فردی	$b3 = ۰/۱۴$	مهارت شنیداری ← توجه هدایت شده
$b6 = ۰/۲۶**$	مهارت شنیداری ← حل مسأله	$b5 = -۰/۳۰*$	مهارت شنیداری ← ترجمه ذهنی
تقابل D1: گروه غیر کمالگرا در مقابل دو گروه کمالگرای سازگار و ناسازگار			
$a4 = -۱/۲۵$	$a3 = ۱۴/۱۹**$	$a1 = ۲۱/۱۷**$	$c'1 = ۲/۵۴$
$a7 = ۸/۸۱**$	$a6 = -۳/۳۹*$	$a5 = -۳/۹۹**$	$d21 = ۰/۰۱$
$d61 = ۰/۱۷$	$d51 = -۰/۰۹$	$d41 = -۰/۱۳*$	$d31 = ۰/۰۷$
ضریب مسیر اثر غیرمستقیم کمالگرایی بر مهارت شنیداری از مسیر متغیرهای میانجی			
۹۵٪ بازه اطمینان حد پایین حد بالا		ضریب	اثر کلی نسبی (ci)
۹/۴۶		۸/۰۱**	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← مهارت شنیداری
-۱/۰۶		-۳/۴۴*	کمالگرایی ← برنامه‌ریزی و ارزیابی ← مهارت شنیداری
۵/۵۲		۱/۹۱	کمالگرایی ← توجه هدایت شده ← مهارت شنیداری
۰/۴۹		-۰/۱۷	کمالگرایی ← شناخت فردی ← مهارت شنیداری
۲/۷۸		۱/۱۲	کمالگرایی ← ترجمه ذهنی ← مهارت شنیداری
۲/۸۹		۱/۰۴	کمالگرایی ← حل مسأله ← مهارت شنیداری
۵/۱۱		۲/۳۷	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← برنامه‌ریزی و ارزیابی ← مهارت شنیداری
۱/۳۰		۰/۰۳	کمالگرایی ← توجه هدایت شده ← مهارت شنیداری
۲/۲۸		۰/۲۱	کمالگرایی ← شناخت فردی ← مهارت شنیداری
۳/۰۱		۰/۷۸	کمالگرایی ← ترجمه ذهنی ← مهارت شنیداری
۲/۴۵		۰/۶۰	کمالگرایی ← حل مسأله ← مهارت شنیداری
۴/۲۳		۰/۹۸	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← برنامه‌ریزی و ارزیابی ← مهارت شنیداری
تقابل D2: گروه کمالگرای سازگار در مقابل کمالگرای ناسازگار			
$a9 = -۰/۴۶$	$a8 = -۰/۵۲$	$a2 = ۹/۷۹**$	$c'2 = -۱/۳۵$
$a12 = ۱۲/۷۴**$	$a11 = -۱۰/۳۳**$	$a10 = -۵/۹۵**$	$d21 = ۰/۰۱$
$d61 = ۰/۱۷$	$d51 = -۰/۰۹$	$d41 = -۰/۱۳*$	$d31 = ۰/۰۷$

۹۵٪ بازه اطمینان		ضریب	ضریب مسیر اثر غیرمستقیم کمالگرایی بر مهارت شنیداری از مسیر متغیرهای میانجی
حد بالا	حد پایین		
۹/۴۶	۴/۹۵	۶/۴۱**	اثر کلی نسبی (C2)
-۱/۰۶	-۳/۵۳	-۱/۵۹*	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← مهارت شنیداری
۵/۵۲	-۰/۶۲	-۰/۰۷	کمالگرایی ← برنامه ریزی و ارزیابی ← مهارت شنیداری
۰/۴۹	-۱/۲۳	-۰/۶۷	کمالگرایی ← توجه هدایت شده ← مهارت شنیداری
۲/۷۸	۰/۱۵	۱/۶۷*	کمالگرایی ← شناخت فردی ← مهارت شنیداری
۲/۸۹	۰/۷۳	۳/۱۸*	کمالگرایی ← ترجمه ذهنی ← مهارت شنیداری
۵/۱۱	۱/۴۳	۳/۴۲*	کمالگرایی ← حل مسأله ← مهارت شنیداری
۱/۳۰	-۰/۲۴	۰/۰۱	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← برنامه ریزی و ارزیابی ← مهارت شنیداری
۲/۲۸	-۰/۱۶	۰/۱۰	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← توجه هدایت شده ← مهارت شنیداری
۳/۰۱	-۰/۰۹	۰/۳۶	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← شناخت فردی ← مهارت شنیداری
۲/۴۵	-۰/۲۰	۰/۲۷	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← ترجمه ذهنی ← مهارت شنیداری
۴/۲۳	-۰/۳۸	۰/۴۵	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← حل مسأله ← مهارت شنیداری
$F(۲, ۱۱۴) = ۱۰۷/۱۳, R^2 = ۰/۶۵, p < ۰/۰۰۱$			اثر کلی، مستقیم و غیر مستقیم کمالگرایی بر مهارت شنیداری:

*: آزمون دوطرفه با سطح معناداری کمتر از ضریب ۰/۰۵، **: آزمون دوطرفه با سطح معناداری کمتر از

ضریب ۰/۰۱

جهت بررسی فرضیه اول پژوهش حاضر مبنی بر اینکه کمال گرایی سازگار (در مقابل کمال گرایی ناسازگار و غیر کمال گرا) با سطوح بالای خودکارآمدی، استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی و نهایتاً عملکرد بهتر در مهارت شنیداری زبان دوم مرتبط است، تأثیر مستقیم تقابل های D1 و D2 بر متغیرهای پیش بین و وابسته مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل میانجی، تأثیر مستقیم^۱ با a نشان داده می شود (جدول ۴، نمودار ۱). یافته ها نشان داد که گروه های کمال گرایی عملکرد متفاوتی در متغیرهای مورد بررسی داشتند. گروه کمال گرای سازگار در مقایسه با دو گروه دیگر کمال گرایی، نمرات بیشتری در متغیر خودکارآمدی کسب کردند و عملکرد بهتری در زمینه استفاده از مهارت های شناخت فردی، ترجمه ذهنی و حل مسأله داشتند. گفتنی است کمال گرای ناسازگار در هر چهار متغیر یاد شده عملکرد بهتری نسبت به گروه

1. direct effect

غیرکمال‌گرا داشتند. در زمینه استفاده از راهبرد فراشناختی برنامه‌ریزی و ارزیابی، تفاوت معناداری بین کمال‌گرای سازگار و ناسازگار یافت نشد، اما هر دو گروه عملکرد متفاوت و معنادار بهتری نسبت به گروه غیرکمال‌گرا داشتند. نهایتاً، گروه‌های کمال‌گرایی در استفاده از راهبرد توجّه هدایت‌شده و همچنین در عملکرد مهارت شنیداری به‌عنوان متغیر وابسته تفاوت معناداری نشان ندادند. شایان یادآوری است در فرضیه نخست، تنها اثر مستقیم کمال‌گرایی بر سایر متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت و تأثیر میانجی در فرضیه‌های سوم و چهارم بررسی می‌گردد.

بررسی فرضیه دوم مبنی بر اینکه خودکارآمدی تأثیر مثبت مستقیم بر استفاده از راهبردهای فراشناختی زبان آموزان و عملکرد آنها در مهارت شنیداری زبان دوم دارد، نشان داد که خودکارآمدی تأثیر مستقیم معناداری بر شناخت فردی ($p < 0/05$)، ($d41 = -0/13^*$, $t = -2/17$) و مهارت شنیداری ($p < 0/05$, $t = -2/26$, $d41 = -0/16^*$) دارد. در مورد سایر راهبردهای فراشناختی، نتیجه معناداری مشاهده نشد.

بررسی فرضیه سوم مبنی بر اینکه کمال‌گرایی تأثیر غیرمستقیم و تأثیر نسبی کلی بر مهارت شنیداری با در نظر گرفتن نقش میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری زبان آموزان دارد، مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل میانجی، c نشان دهنده تأثیر نسبی کلی^۱ تقابل‌های پیش‌بین ($D1$ و $D2$) بر متغیر وابسته است که حاصل جمع تأثیر مستقیم نسبی (c') به علاوه حاصل ضرب تأثیرهای مستقیم (a) و غیر مستقیم (b) بر متغیر وابسته است ($c = c' + ab$). تمامی اعداد مربوطه در جدول ۴ به تفکیک تقابل‌های مورد بررسی آورده شده‌اند. نتایج حاکی از آن است که در هر دو تقابل اول و دوم، تأثیر نسبی کلی معنادار است: ($p < 0/01$, $\eta^2 = 0/18$)
 $D1: c1 = 0/41$, $p < 0/01$ و $D2: c2 = 0/26$, $p < 0/01$. در خصوص تأثیرهای نسبی غیر مستقیم^۲ در تقابل اول ($D1$)، نتایج نشان می‌دهد (جدول ۴) که تنها تأثیر نسبی غیر مستقیم کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری از طریق خودکارآمدی معنادار است

1. relative total effect
2. relative indirect effect

(کمال‌گرایی ← خودکارآمدی ← مهارت شنیداری). سایر تأثیرهای نسبی غیر مستقیم در تقابل اول معنادار نیستند. در مورد تقابل دوم (D2)، تأثیرهای نسبی غیرمستقیم بیشتری معنادار بودند به این صورت که کمال‌گرایی تأثیرهای نسبی غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی، شناخت فردی و ترجمه ذهنی و حل مسأله بر مهارت شنیداری دارد. در توضیح نتایج به دست آمده لازم به یادآوری است که در هر دو تقابل D1 و D2، با استناد به جدول توصیفی ۲، گروه کمال‌گرای سازگار در همه نتایج معنادار مورد بررسی در تحلیل میانجی به‌جز ترجمه ذهنی، عملکرد بهتری نسبت به دو گروه دیگر داشت. گروه کمال‌گرای ناسازگار نیز روندی مشابه در مقایسه با گروه غیرکمالگرا داشت و در همه موارد معنادار یاد شده به‌جز ترجمه ذهنی عملکرد بهتری نسبت به گروه غیرکمالگرا نشان داد.

در نهایت به بررسی فرضیه چهارم می‌پردازیم. بر اساس این فرضیه، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری می‌توانند به‌عنوان عوامل میانجی در ارتباط بین کمال‌گرایی زبان‌آموزان و عملکرد آنها در مهارت شنیداری عمل کنند. این فرضیه به‌صورت قطعی در تحلیل میانجی مدل پیشنهادشده در پژوهش حاضر تأیید می‌گردد ($F(2, 114) = 107.13, R^2 = 0.76, p < 0.001$). بر اساس نظر حیز (۲۰۱۸)، در تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه، تأثیر متغیرهای میانجی معنادار خواهد بود اگر حداقل در یکی از تقابل‌ها تأثیر غیر مستقیم نسبی در بازه اطمینان^۱ ۹۵٪ دارای عدد صفر نبوده و معنادار باشد. همان‌گونه که در جدول ۴ آمده است و به‌تفصیل در بررسی فرضیه سوم توضیح داده شد، در مدل پیشنهادی این پژوهش، به‌صورت کلی پنج اثر غیر مستقیم نسبی معنادار بود؛ یکی در تقابل اول و چهار مورد در تقابل دوم؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که کمال‌گرایی از طریق متغیرهای میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری بر مهارت شنیداری زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارد و تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه مطالعه حاضر معنادار است.

1. confidence interval

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش پیش‌رو به تأثیر کمال‌گرایی چندوجهی بر مهارت شنیداری زبان آموزان از طریق متغیرهای میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری پرداخته شد. این پژوهش با تکیه بر مفاهیم نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا و با استفاده از تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه انجام شد. یافته‌های این پژوهش عموماً تأییدکننده تأثیر مطلوب کمال‌گرایی سازگار بر استفاده از راهبردهای فراشناختی زبان‌آموزان و در نهایت عملکرد آنها در مهارت شنیداری زبان دوم است. همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای فراشناختی به‌عنوان عوامل مهم در تبیین ارتباط بین کمال‌گرایی و مهارت شنیداری ایفای نقش می‌کنند و تصویر بهتری از این ارتباط ارائه می‌دهند. نتایج حاصل از بررسی فرضیه اول پژوهش حاضر در بخش ارتباط کمال‌گرایی و خودکارآمدی هم‌راستا با نتایج گزارش‌شده در پژوهش‌های دولینگ و برنز (۲۰۱۷)، گنیلکا و نواکویچ، (۲۰۱۷) و استوارت و جورج واکر (۲۰۱۴) است و گواه این مطلب است که کمال‌گرایی سازگار به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی با خودکارآمدی ارتباط مستقیم دارد که نمود آن در استفاده راهبردهای یادگیری به‌صورت عام و راهبردهای فراشناختی شنیداری به‌صورت خاص مشاهده می‌شود. یافته‌ها در زمینه تأثیر مستقیم کمال‌گرایی در استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی همگام با یافته‌های میلز و بلنکستاین (۲۰۰۰) و امینی و شاملو (۲۰۱۴) است. بااین‌وجود، نتایج پژوهش حاضر در خصوص تأثیر مستقیم کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری معنادار نبود و یافته‌ها مغایر با نتایج گزارش‌شده در پژوهش پیش‌قدم و آخوندپور (۲۰۱۱) و همچنین مرادان و همکاران (۲۰۱۳) بود. به‌عنوان دلایل مغایرت یافته‌ها ذکر این نکته لازم است که در پژوهش پیش‌قدم و آخوندپور (۲۰۱۱) نتایج ارتباط معنادار اما کوچکی را تأیید می‌کند و در پژوهش مرادان و همکاران (۲۰۱۳) کمال‌گرایی به‌عنوان یک عامل تک‌بعدی در نظر گرفته شده است درحالی‌که در پژوهش حاضر کمال‌گرایی به‌عنوان ویژگی شخصیتی چندبعدی در نظر گرفته شده است. نکته قابل توجه در یافته‌های

پژوهش حاضر این است که علی‌رغم عدم وجود ارتباط مستقیم بین کمال‌گرایی و مهارت شنیداری، با در نظر گرفتن متغیرهای میانجی در تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه که در فرضیه‌های سوم و چهارم به آن پرداختیم، کمال‌گرایی ارتباط غیرمستقیم معناداری با مهارت شنیداری از طریق متغیرهای میانجی نشان می‌دهد.

یافته‌های پژوهش پیش رو در زمینه رابطه مستقیم خودکارآمدی و مهارت شنیداری، تأییدکننده یافته‌های مطالعات دیگر از قبیل گودرزی و دیگران (۲۰۱۴)، یابوکاشی (۲۰۲۱)، رحیمی و عابدی (۲۰۱۴) و رزمی و رستگار (۲۰۱۲) است، اما در زمینه راهبردهای فراشناختی شنیداری، نتایج پژوهش حاضر همسو با مطالعات یادشده نیست، چراکه در مطالعات عنوان‌شده، راهبردهای فراشناختی به‌صورت کلی در نظر گرفته شده است، حال آنکه در مطالعه پیش رو پنج گونه مجزای راهبردهای فراشناختی شنیداری بررسی شده‌اند تا تصویر واضح‌تری از اجزای تشکیل دهنده مفهوم راهبردهای فراشناختی شنیداری حاصل گردد. دلیل استفاده از این نوع تحلیل، بهره‌گیری از مفاهیم نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا به‌عنوان نظریه‌ای برجسته در تحقیقات روانشناسی شخصیتی است. بر اساس این نظریه، ارتباط متغیرهای تأثیرگذار در یک پدیده باید در سطح ابعاد جزئی، زیرمجموعه‌ها و مؤلفه‌های آن متغیرها مورد بررسی قرار گیرند تا تصویر دقیق‌تری از ارتباط بین متغیرهای مورد نظر پدیدار شود (دورنیه و رایان، ۲۰۱۵).

باید توجه داشت که اگر تنها به روابط همبستگی متغیرها و یا ارتباط مستقیم آنها بسنده می‌شد، روابط دقیقی حاصل نمی‌شد؛ چراکه همان‌گونه که در قسمت نتایج عنوان شد، روابط معنادار همبستگی متغیرها لزوماً در تحلیل میانجی معنادار نبود و یا در فرضیه اول، کمال‌گرایی تأثیر مستقیم معناداری بر مهارت شنیداری نداشت، اما با در نظر گرفتن نقش متغیرهای میانجی، ارتباط غیر مستقیم قابل توجهی حاصل گردید. دلیل این تفاوت را باید در مبانی تحلیل میانجی جستجو کرد. به این معنا که در تحلیل میانجی تأثیر متغیرها به‌صورت جداگانه و دوتایی بررسی نمی‌شوند بلکه تأثیرهای مستقیم، غیر مستقیم، کلی و نسبی چند متغیر از مسیرهای متفاوت و

به صورت هم‌زمان بررسی می‌شوند و در این میان بسیاری از تأثیرها یکدیگر را خنثی می‌کنند و در نتیجه تصویر نهایی دقیق‌تر و جامع‌تری از ارتباط بین متغیرها و تأثیر آنها بر یکدیگر به دست می‌آید (حیز، ۲۰۱۸). از طرف دیگر، همان‌گونه که در بخش چارچوب نظری عنوان گردید، پژوهش حاضر با تکیه بر مبانی نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا (دورنیه و رایان، ۲۰۱۵)، ابعاد جزئی راهبردهای فراشناختی شنیداری را مورد بررسی قرار داد که تصویر دقیق‌تری از ارتباط بین متغیرها به نمایش می‌گذارد. بر اساس این نظریه، به جای بررسی متغیرهای کلی، زیرمجموعه‌ها و ابعاد آنها مورد بررسی قرار می‌گیرد. به عنوان مثال، در فرضیه دوم، خودکارآمدی تنها با راهبرد فراشناختی شناخت فردی ارتباط مستقیم داشت و با سایر راهبردهای مورد مطالعه ارتباط معناداری نشان نداد. یافته‌های یادشده موهون به کارگیری مبانی نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا و همچنین استفاده از تحلیل چندبخشی میانجی چنگانه به عنوان ابزاری مناسب جهت تحلیل داده‌ها است.

قابل ذکر است علی‌رغم وجود ارتباط نظری بین کمال‌گرایی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مهارت شنیداری زبان دوم، به نظر می‌رسد پژوهشی تجربی در این زمینه صورت نگرفته است. در نتیجه، پژوهش حاضر از طرفی تلاشی در جهت پر کردن خلأ موجود در پژوهش در این باب است و از طرف دیگر بر آن است تا راهی در جهت انجام پژوهش‌های بعدی در زمینه کمال‌گرایی بگشاید. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که معلمان، زبان‌آموزان و تصمیم‌گیران حوزه یادگیری زبان دوم با دانش‌افزایی در زمینه تفاوت‌های فردی در ویژگی‌های شخصیتی از قبیل کمال‌گرایی، می‌توانند در عملکرد بهتر زبان‌آموزان در مهارت شنیداری ایفای نقش کنند. از طرف دیگر با تقویت سطح خودکارآمدی زبان‌آموزان و همچنین استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی متناسب با ویژگی شخصیتی و نوع کمال‌گرایی آنها، نقاط ضعف زبان‌آموزان قابل بررسی بوده و می‌توان به آنها در این زمینه کمک کرد. همچنین می‌توان در راهبردهایی که کمتر مورد توجه انواع خاص گروه‌های کمال‌گرایی است تأکید کرد و زبان‌آموزان را به استفاده صحیح راهبردهای

فراشناختی ترغیب کرد. این مهم با همکاری معلمان و شناخت دقیق آنها از راهبردها و ویژگی‌های شخصیتی زبان آموزان قابل انجام است. به عنوان یک راهکار عملی، اسپیرس نیومیستر^۱ (۲۰۰۴) بر این باور است که همه گروه‌های کمال‌گرایی از جمله سازگار، ناسازگار و غیرکمال‌گرا می‌توانند از جلسات مشاوره فردی بهره کافی ببرند. در نتیجه معلمان با شناخت کافی از ویژگی‌های شخصیتی زبان آموزان می‌توانند کمک شایانی به عملکرد آنها در مهارت‌های زبانی کنند.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که پژوهش پیش رو با محدودیت‌هایی همراه بود. اولین محدودیت همان‌گونه که پیش‌تر به آن اشاره شد، مطالعه مقطعی حاضر، بخشی از یک مطالعه بزرگ‌تر به روش ترکیبی است که در جستار پیش رو بنا به محدودیت فضای نوشتاری تنها به بخشی از آن پرداخته‌ایم. در نتیجه این پژوهش تنها متکی بر ابزار خوداظهاری شرکت‌کنندگان بوده و اطلاعاتی که از سایر ابزار پژوهش از جمله مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شده، لحاظ نشده است. محدودیت دیگر این بود که با بررسی چارچوب نظری متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر، تنها به دو نوع متغیر میانجی در تبیین ارتباط کمال‌گرایی و مهارت شنیداری پرداخته شد. پرواضح است که توضیح کمال‌گرایی و مهارت شنیداری محدود به خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی نیست و عوامل روان‌شناختی، فردی و اجتماعی متعددی در این زمینه دخیل هستند. از این رو پیشنهاد می‌گردد در مطالعات بعدی، پژوهشگران با جبران این محدودیت‌ها و همچنین با در نظر گرفتن سایر عوامل مؤثر، به بررسی مسأله بپردازند.

کتاب‌نامه

- امیری، م.، قنسولی، ب.، و قپانچی، ض. (۱۳۹۷). عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در آزمون تافل: بررسی نقش دو راهبرد. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۲)، ۷۴-۵۱.
- فتحی، ج.، و درخشان، ع. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردمحور بر خودکارآمدی و اضطراب مهارت نگارش در بین زبان‌آموزان ایرانی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۴)، ۱۶۱-۱۳۹.

1. Speirs Neumeister

- Amini, D., & Shamlou, M. (2014). Effect of metacognitive strategy training and perfectionism on listening comprehension sub-processes. *The Journal of Applied Linguistics and Discourse Analysis*, 2(2), 11-20.
- Authentic IELTS Examination Papers from Cambridge ESOL examinations. (2013). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 1-14.
- Bosscher, R. J., & Smith, J. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the general self-efficacy scale. *Behaviour Research and Therapy*, 36(3), 339-343.
- Deuling, J. K., & Burns, L. (2017). Perfectionism and work-family conflict: Self-esteem and self-efficacy as mediator. *Personality and Individual Differences*, 116, 326-330.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York, NY: Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Su, C., & Flett, K. D. (2016). Perfectionism in language learners: Review, conceptualization, and recommendations for teachers and school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 75-101.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- GhorbanDordinejad, F., & Farjad Nasab, A. H. (2013). Examination of the relationship between perfectionism and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 603-614.
- Gnilka, P. B., & Novakovic, A. (2017). Gender differences in STEM students' perfectionism, career search self-efficacy, and perception of career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 95(1), 56-66.
- Goh, C. C. M. (2019). Comprehending speech genres for the listening classroom. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching, Springer international handbooks of education* (pp. 1-13). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Goh, C. C. M., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
- Goudarzi, E., Ghonsooly, B., & Pishghadam, R. (2014). An exploration of the interrelationships among EFL learners' English self-efficacy, metacognitive awareness, and their test performance. *Pragmatics & Cognition*, 22(3), 25-339.

- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113–117.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Hawkins, C. C. (2005). *The nature of perfectionism and its academic implications for secondary school students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Sydney, Sydney, Australia.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. (2nd Ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470.
- Jones, B. K. (2016). Enduring in an “impossible” occupation: Perfectionism and commitment to teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 437–446.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- Mahmoodi-Shahreabaki, M. (2017). The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: the mediating role of anxiety. *Teachers and Teaching*, 23(1), 91-105.
- Matthews, J. (2018). Vocabulary for listening: Emerging evidence for high and mid-frequency vocabulary knowledge. *System*, 72, 23-36.
- Matthews, J., & Cheng, J. (2015). Recognition of high frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, 52, 1-13.
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191-1204.
- Moradan, A., Kazenian, E., & Niroo, Z. (2013). The relationship between perfectionism and listening comprehension among EFL students of Kerman University. *International Journal of Linguistics & Communication*, 1(1), 8-16.
- Pishghadam, R., & Akhoondpoor, F. (2011). Learner perfectionism and its role in foreign language learning success, academic achievement, and learner anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 432-440.
- Rahimi, M., & Abedi, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia-Social and Behavior Sciences*, 98, 1454–1460.
- Razmi, M. H., Rastegar, M. (2012). The Metacognitive listening strategy preferences of Iranian learners of the English as a foreign language in relation with their perceived self-efficacy components. *International Journal of Psychology*, 6(1), 99-117.

- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(6), 753–764.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Interpreting successes and failures: The influence of perfectionism on perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 311–335.
- Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160–164.
- Stoeber, J. (2014). Perfectionism in sport and dance: A double-edged sword. *International Journal of Sport Psychology*, 45(4), 385–394.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.
- Yabukoshi, T. (2021). Self-regulation and self-efficacy for the improvement of listening proficiency outside the classroom. *The Language Learning Journal*, 49(1), 27-40.
- Yoshida, R. (2013). Conflict between learners' beliefs and actions: Speaking in the classroom. *Language Awareness*, 22(4), 371-388.

درباره نویسندگان

محمدحسن رزمی دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه یزد است. زمینه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان روانشناسی زبان، روانشناسی تربیتی و روش‌های تحلیل آماری در علوم انسانی است.

علی اکبر جباری دانشیار گروه زبان انگلیسی در دانشگاه یزد است. زمینه پژوهشی مورد علاقه ایشان یادگیری زبان سوم، روانشناسی زبان و نقش دستور و نحو در یادگیری زبان است.

بررسی اعتبار پیش‌بینی عملکرد دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان در دو تمرین ترجمه شفاهی با توجه به مهارت درک شنیداری، هوش هیجانی و خودکارآمدی

سیما فردوسی* (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران)

چکیده

پژوهش پیش‌رو یک بررسی میان‌رشته‌ای است که بین حوزه مطالعات ترجمه شفاهی و روانشناسی انجام شده است. هدف از مطالعه حاضر بررسی اعتبار پیش‌بینی توانایی دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان در دو تمرین کلوز شفاهی و گوش‌دادن و به‌خاطر آوردن با توجه به متغیرهای پیش‌بین مهارت درک شنیداری، خودکارآمدی و هوش هیجانی است. به این منظور، ۷۰ دانشجوی مقطع کارشناسی رشته مترجمی زبان انگلیسی در دو کلاس ترجمه شفاهی هم‌زمان از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به شکل داوطلبانه در این مطالعه شرکت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها، مقیاس‌های خودکارآمدی و هوش هیجانی استفاده شد. علاوه‌براین، استعداد دانشجویان در دو تمرین کلوز شفاهی و گوش‌دادن و به‌خاطر آوردن از طریق دو آزمون در همین زمینه ارزیابی شد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که هوش هیجانی و خودکارآمدی به‌عنوان دو مؤلفه تفاوت‌های فردی و مهارت درک شنیداری به‌عنوان یک مؤلفه زبانی با عملکرد دانشجویان در دو تمرین لازم جهت آمادگی ترجمه شفاهی هم‌زمان رابطه معنادار دارند و می‌توانند میزان موفقیت دانشجویان را در این تمرین پیش‌بینی کنند؛ اما جایگاه اول تأثیرگذاری از آن مهارت درک شنیداری است. یافته‌های حاصل از این مطالعه می‌تواند برای مدرّسان و پژوهشگران ترجمه شفاهی هم‌زمان قابل توجه و مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: ترجمه شفاهی هم‌زمان، مهارت درک شنیداری، هوش هیجانی، خودکارآمدی، تمرین کلوز شفاهی، تمرین گوش‌دادن و به‌خاطر آوردن

* نویسنده مسئول sima.ferdowsi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۶

۱. مقدمه

ترجمه شفاهی هم‌زمان از نظر پژوهشگران حوزه زبان و مغز یکی از دشوارترین فعالیت‌های زبانی محسوب می‌شود (گروسجین^۱، ۲۰۱۱). بخشی از این دشواری به دلیل «ماهیت هم‌زمان درک گفتار زبان مبدأ و تولید گفتار زبان مقصد و نیاز به شروع ترجمه قبل از به اتمام رسیدن اطلاعات زبان مبدأ» است (چرنو^۲، ۲۰۰۴، ص. ۱۴). به‌علاوه توانایی دریافت، تحلیل و ترجمه «موضوعات متنوعی که سخنگویان متفاوت زبان با لهجه‌های مختلف ارائه می‌کنند» از الزامات این نوع ترجمه است (کرز^۳، ۲۰۰۳، ص. ۵۳)؛ چراکه گفتار آمیخته با لهجه می‌تواند بر دریافت و تولید اطلاعات تأثیر منفی بگذارد (چیانگ^۴، ۲۰۱۵). عدم امکان تغییر و کنترل سرعت گفتار زبان مبدأ هم می‌تواند به‌شدت برای مترجم ددرساز باشد. تمامی این ویژگی‌ها ترجمه شفاهی را به یک فعالیت استرس‌زا تبدیل می‌کند (هندرسون^۵، ۱۹۸۷) تا آنجا که میزان استرس ترجمه شفاهی با مشاغلی چون کنترل ترافیک هوایی مقایسه می‌شود (نولان^۶، ۲۰۰۵). در همین راستا، اشمیل^۷ (۲۰۰۸) معتقد است که «ترجمه شفاهی هم‌زمان از نظر پردازش شناختی^۸ یک فعالیت چالش‌زا محسوب می‌شود که تحت فشار و محدودیت زمانی انجام می‌شود و درنهایت به خستگی منجر می‌شود» (صص. ۲۶۱-۲۶۲).

بی‌شک ترجمه شفاهی هم‌زمان همانند هر فرآیند انتقال معنا بین دو زبان، در وهله اول، متکی بر استعداد زبانی^۹ مترجم است؛ اما آنچه این نوع ترجمه را به فرآیندی متفاوت‌تر و پیچیده‌تر تبدیل می‌کند ویژگی‌های شخصیتی و تفاوت‌های فردی

1. Grosjean

2. Chernov

3. Kurz

4. Cheung

5. Henderson

6. Nolan

7. Chmiel

8. cognitive processing

9. linguistic aptitude

تأثیرگذار بر آن است. تا آنجا که بعضی از تفاوت‌های فردی استعداد انجام ترجمه شفاهی را تضعیف و یا تقویت می‌کنند. منظور از استعداد^۱ توانایی بالقوه انجام یک مهارت خاص از سوی فرد است (روسو، ۲۰۱۵). در همین راستا بنتمپو، ناپیر، هایز و برشایر^۳ (۲۰۱۴) معتقدند که بر اساس میزان استعداد بالقوه یک فرد می‌توان پیشرفت آن فرد را در شرایط خاص در آن مهارت پیش‌بینی کرد.

عوامل زبانی تأثیرگذار بر کیفیت ترجمه شفاهی را بر اساس طبقه‌بندی بری زاوو، گادیجن و میوایلمان^۴ (۱۹۹۴) می‌توان به چهار دسته «واژگان»، «نحو»، «درک شنیداری» و «توانایی تولید» تقسیم کرد. به دلیل عدم امکان استفاده از دیکشنری در حین ترجمه، مترجم شفاهی هم‌زمان بایستی از دانش واژگانی بالایی برخوردار باشد. آشنایی با واژگان تخصصی هر حوزه، مخفف‌ها و عبارات عامیانه نیز برای مترجم شفاهی الزامی است؛ چراکه کاربرد آنها در «سبک‌های گفتاری مانند ارتباط شفاهی^۵ و ترجمه شفاهی همایشی^۶ رایج است» (ما، ۲۰۱۳، ص. ۱۲۳۴). دانش نحوی به توانایی استفاده از واژگان در ساختارهای صحیح اشاره دارد. عامل سوم یعنی مهارت درک شنیداری از اهمیت بالایی برخوردار است؛ چراکه در ترجمه شفاهی، برخلاف ترجمه مکتوب، دریافت اطلاعات زبان مبدأ صرفاً از طریق ارائه شفاهی صورت می‌گیرد. ما (۲۰۱۳) معتقد است که فرآیند دریافت پیام در ترجمه شفاهی وابسته به مهارت شنیداری مترجم و محیط ترجمه^۸ است. منظور از محیط ترجمه، موقعیت‌های متفاوتی است که در آن به خدمات ترجمه شفاهی نیاز داریم. برای مثال ترجمه شفاهی همایشی، ترجمه شفاهی دادگاهی^۹ و ترجمه شفاهی ویژه پناهندگان^{۱۰} از انواع

1. aptitude

2. Russo

3. Bontempo, Napier, Hayes & Brashear

4. Brisau, Godijns, & Meuleman

5. oral communication

6. conference interpreting

7. Ma

8. interpreting setting

9. court interpreting

10. interpreting in asylum proceedings

مختلف محیط‌های ترجمه شفاهی می‌باشند (میکلسن و جردنایس^۱، ۲۰۱۵). تلفظ و تولید پیام آخرین عامل زبانی مؤثر در ترجمه شفاهی هم‌زمان است. درک مخاطب از پیام منوط به این عامل است. پژوهشگران در تلاش برای شناخت ویژگی‌های شخصیتی مؤثر در ترجمه شفاهی هم‌زمان دریافتند که ریسک‌پذیری^۲ (ژیل^۳، ۱۹۹۵)، توانایی تحمل فشار روانی^۴؛ تمایل به کارگروهی^۵ (هندرسن^۶، ۱۹۸۰)، هوش هیجانی (جنسن^۷، ۲۰۰۶)، دیپلماسی؛ مهارت برقراری ارتباط (آیک^۸، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۱) از جمله ویژگی‌های شخصیتی هستند که استعداد مترجم شفاهی هم‌زمان را افزایش می‌دهند و بر موفقیت او تأثیر می‌گذارند. توانایی‌های شناختی به مجموعه‌ای از ویژگی‌ها اطلاق می‌شود که در اوایل کودکی رشد می‌کنند و بعد از بزرگسالی قابل‌تغییر نیستند (ویچرستا و همکاران^۹، ۲۰۰۴). مکنامارا^{۱۰} (۲۰۱۲) معتقد است که شایستگی‌های شغلی افراد با توجه به ویژگی‌های شناختی منحصربه‌فرد آنها متفاوت است. در ارتباط این بحث با ترجمه شفاهی می‌توان ادعا کرد که توانایی‌های شناختی مترجمان شفاهی آنها را از یکدیگر متمایز می‌کند و می‌تواند میزان استعداد مترجم شفاهی را پیش‌بینی کند (مکنامارا، موور، لگل و کان وی^{۱۱}، ۲۰۱۴). مطالعات انجام‌شده در این حوزه نشان می‌دهد که عوامل شناختی از قبیل توانایی استدلال^{۱۲}؛ سرعت پردازش اطلاعات^{۱۳} (مکنامارا، ۲۰۱۲)، قدرت تمرکز^{۱۴} (موزوراکیس^{۱۵}، ۲۰۰۳)، انعطاف‌پذیری

-
1. Mikkelsen & Jourdenais
 2. risk-taking
 3. Gile
 4. stress tolerance
 5. teamwork
 6. Henderson
 7. Jenson
 8. AIIC
 9. Wicherts et al.
 10. Macnamara
 11. Macnamara, Moore, Kegl & Conway
 12. reasoning ability
 13. information processing speed
 14. concentration power
 15. Mouzourakis

ذهنی^۱ (مکنامارا و همکاران، ۲۰۱۴) و کنترل شناختی^۲ (بکر و همکاران، ۲۰۱۶) از جمله عوامل شناختی مهم در ترجمه شفاهی هستند.

۲. پیشینه پژوهش

در چارت دانشگاهی که برای درس ترجمه شفاهی مقطع کارشناسی پیشنهاد شده است، این درس با عناوین «ترجمه شفاهی پایه»^۳، «ترجمه شفاهی هم‌زمان» و «آشنایی با محیط‌های ترجمه شفاهی» در قالب سه درس دو واحدی به ترتیب در ترم‌های ۶ تا ۸ ارائه می‌شود. این زمان‌بندی به‌طور ضمنی می‌تواند نشانگر سطح دشواری این درس و نیاز به افزایش تسلط دانشجویان در مهارت‌های لازم برای ترجمه شفاهی به‌ویژه مهارت درک شنیداری باشد. به‌علاوه، آنچه در درس‌های ترجمه شفاهی مد نظر است، آموزش و تقویت مهارت ترجمه به شکل هم‌زمان و یا پایه است و نه تقویت مهارت شنیداری. در نتیجه ضعف مهارت شنیداری دانشجویان می‌تواند عملکرد او را در این درس تحت تأثیر قرار دهد و مانعی برای پیشرفت درسی او باشد. از این‌رو، به نظر می‌رسد ارزیابی درک شنیداری دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان و شناسایی نقاط ضعف آنها می‌تواند در کیفیت آموزش ترجمه شفاهی مؤثر باشد. به همین دلیل پژوهش حاضر از میان چهار فاکتور استعداد زبانی دخیل در ترجمه شفاهی بر اصلی‌ترین آنها یعنی مهارت شنیداری متمرکز شده است.

خودکارآمدی یکی از ویژگی‌های فردی تأثیرگذار در محیط‌های آموزشی است. این ویژگی به معنای «اعتقاد به توانایی‌های فردی در سازماندهی و اجرای سیر اقدامات مورد نیاز برای دستیابی به موفقیت‌های خاص» است (بندورا^۴، ۱۹۹۷، ص. ۳). به بیان دیگر، خودباوری در یادگیری و توانایی انجام یک فعالیت بر نحوه انجام آن

1. flexibility

2. cognitive control

3. Becker et al.

4. consecutive interpreting

5. Bandura

فعالیت تأثیرگذار است. انتخاب خودکارآمدی به عنوان یکی از مؤلفه‌های فردی تأثیرگذار در عملکرد دانشجویان درس ترجمه شفاهی به دلیل ارتباط موجود بین این فاکتور و مهارت درک شنیداری است. همان‌طور که پیش‌تر به آن اشاره شد، ترجمه شفاهی هم‌زمان ذاتاً ماهیتی چالشی و استرس‌زا دارد و می‌تواند احساس اضطراب^۱ را نیز به همراه آورد. به باور کورپال^۲ «اضطراب ناشی از تجربه استرس است» (۲۰۱۶، ص. ۶۳). به علاوه، تأثیر منفی اضطراب بر مهارت درک شنیداری تأیید شده است (مکین تایلر و گاردنر^۳، ۱۹۹۱). ازسوی دیگر، رحیمی و عابدینی^۴ (۲۰۰۹) وجود رابطه معنادار مثبت میان خودکارآمدی دانش‌آموزان ایرانی و مهارت درک شنیداری آنها را در تحقیق خود گزارش کردند. همچنین مطالعات انجام‌شده وجود رابطه معنادار منفی میان خودکارآمدی و اضطراب را اثبات می‌کند (ارکان و سابان^۵، ۲۰۱۱). بر اساس این یافته‌ها، دانشجویانی که حس خودکارآمدی بالایی دارند کمتر دچار اضطراب می‌شوند و در نتیجه می‌توانند در مهارت درک شنیداری عملکرد بهتری داشته باشند. در زمینه رابطه میان خودکارآمدی و کاهش اضطراب همچنین می‌توان به پژوهش فتحی و درخشان (۱۳۹۷) اشاره کرد. آنها در مطالعه خود نشان دادند که آموزش راهبردمحور در کلاس نگارش انگلیسی خودکارآمدی دانشجویان را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد و این افزایش منجر به کاهش اضطراب نگارش می‌شود. در همین راستا، نتایج تحقیق تجویدی و فردوسی (۲۰۱۷) نشان داد که خودکارآمدی می‌تواند عملکرد دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان را بهبود بخشد.

میزان هوش هیجانی افراد نیز متفاوت و منحصر به فرد است. آن‌طور که بار-آن^۶ (۲۰۰۶) می‌گوید، هوش هیجانی به مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌های اجتماعی اطلاق می‌شود که به ما کمک می‌کند خود و دیگران را درک کنیم و با آنها ارتباط

1. anxiety

2. Korpall

3. MacIntyre & Gardner

4. Rahimi & Abedini

5. Erkan & Saban

6. Bar-On

برقرار کنیم و با مطالبات، چالش‌ها و فشارهای روزمره مقابله کنیم. به عبارت دیگر، هوش هیجانی به معنای تعامل سازنده با افراد اجتماع در جهت رسیدن به اهداف و مقاصد فردی است. هوش هیجانی یا هوش غیر شناختی یکی دیگر از ویژگی‌های شخصیتی مؤثر در ترجمه شفاهی است. این تأثیر می‌تواند به دلیل خرده‌مقیاس‌های^۱ سازنده هوش هیجانی باشد. برای مثال، تحمل فشار روانی یکی از این خرده‌مقیاس‌ها است. از یکسو، ماهیت استرس‌زای ترجمه شفاهی هم‌زمان غیر قابل انکار است و از سوی دیگر، تحقیقات نشانگر تأثیر منفی استرس بر توانایی مترجم شفاهی است (موزر-مرسر^۲، ۲۰۰۸؛ تیماروا و سالت^۳، ۲۰۱۱). همچنین، مطالعات نشان داده است که هوش هیجانی بالا می‌تواند واکنش به موقعیت‌های استرس‌زا را تعدیل کند (میکولایچک و لومینت^۴، ۲۰۰۸). فردوسی (۲۰۱۹) در بررسی تأثیر خرده‌مقیاس‌های هوش هیجانی بر عملکرد دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان در تمرین «سایه‌گویی»^۵، دریافتند که رابطه معنادار مثبتی میان نمرات دانشجویان در این تمرین و میزان خرده‌مقیاس‌های تحمل فشار روانی، حل مسئله^۶، خود شکوفایی^۷، خوش بینی^۸ و خودابرازی^۹ وجود دارد. به علاوه، سینورانو^{۱۰} در بررسی تأثیر هوش هیجانی بر عملکرد مترجم شفاهی به این نتیجه رسید که:

مترجمان شفاهی از سطح هوش هیجانی متوسطی برخوردار هستند. همچنین به نظر می‌رسد پاسخگوییانی که نمره بالاتری در مقیاس‌های تنظیم هیجان، خودانگیزی، سازگاری و مدیریت استرس کسب کرده‌اند، در مدیریت انتظارات مشتریان بهتر عمل می‌کنند. این افراد با استانداردهای داخلی خود هدایت می‌شوند و نه عوامل خارجی:

1. subscale
2. Moser-Mercer
3. Timarová & Salaets
4. Mikolajczak & Luminet
5. shadowing
6. problem solving
7. self-actualization
8. optimism
9. assertiveness
10. Singureanu

آنها به خوبی با موقعیت‌های شغلی استرس‌زا یا غیرمنتظره سازگار می‌شوند و از رضایت شغلی بیشتری برخوردار هستند. (۲۰۱۴، ص. ۳).

۳. روش پژوهش

۳.۱. هدف پژوهش

هدف اصلی این پژوهش پیش‌بینی عملکرد دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان با در نظر گرفتن استعداد زبانی و ویژگی‌های شخصیتی است. از میان چهار زیرگروه استعداد زبانی، تمرکز پژوهش حاضر بر مهارت درک شنیداری بوده است. به علاوه، از میان انواع متفاوت مؤلفه‌های فردی، «خودکارآمدی» و «هوش هیجانی» انتخاب شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. به این منظور دو پرسش زیر مبنای پژوهش پیش‌رو قرار گرفت:

معیارهای مهارت در خرده مقیاس‌های هوش هیجانی، خودکارآمدی و مهارت درک شنیداری تا چه میزان می‌توانند نمره توانایی کلی و زیرمقیاس‌های ترجمه شفاهی هم‌زمان (گوش‌دادن و به خاطر آوردن، کلوز شفاهی) را پیش‌بینی کنند؟ کدام یک می‌تواند توانایی کلی و زیرمقیاس‌های ترجمه شفاهی هم‌زمان (گوش‌دادن و به خاطر آوردن، کلوز شفاهی) را به بهترین شکل پیش‌بینی کند؟ خرده مقیاس‌های هوش هیجانی، خودکارآمدی، یا مهارت درک شنیداری؟

۳.۲. شرکت‌کنندگان

نمونه‌های آماری این پژوهش را دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان (ترم ۸، رشته مترجمی زبان انگلیسی) تشکیل می‌دهند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. تعداد کل این نمونه ۷۰ نفر بود که در رده سنی ۲۰ الی ۳۲ قرار داشته و متشکل از هر دو جنس زن و مرد بودند. هیچ‌یک از شرکت‌کنندگان تا قبل از این در مورد ترجمه شفاهی هم‌زمان آموزشی ندیده بودند.

برای بررسی همگن بودن شرکت‌کنندگان از بخش ارزیابی مهارت درک شنیداری آزمون «آیلتس» (۲۰۱۶) که ۴۰ سؤال دارد استفاده شد. نمرات این آزمون با استفاده از

نمره معیار یا استاندارد^۱ که یکی از ابزارهای تشخیص داده‌های پرت است، استاندارد شد. توزیع نمره استاندارد، دارای میانگین صفر و انحراف معیار ۱ است و هیچ نمره‌ای نباید بیشتر از $\pm 3,29$ باشد (فیلد، ۲۰۰۹). نمرات استاندارد به دست آمده برای پیش‌آزمون همگن‌سازی بین ۲,۰۲- و ۲,۱۱+ قرار دارند. بنابراین، نمرات به‌طور استاندارد توزیع شده‌اند و شرکت‌کنندگان همگن هستند.

۳.۳. ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق از چهار ابزار متفاوت به شرح زیر استفاده شد:

نسخه فارسی پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن (۲۰۰۶) که توسط سموعی (۲۰۰۳) طراحی شده است، برای سنجش میزان هوش هیجانی شرکت‌کنندگان این مطالعه استفاده شد. این پرسشنامه ۹۰ سؤالی ۵ مقیاس^۲ و ۱۵ خرده مقیاس دارد که بر طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت از دامنه کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است. پایایی آزمون از طریق محاسبه «آلفای کرونباخ» برای کل آزمون ۹۳٪ گزارش شده است (سموعی، ۲۰۰۳).

پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران^۳ (۱۹۸۲) برای ارزیابی سطح خودکارآمدی شرکت‌کنندگان در پژوهش استفاده شد. این پرسشنامه، ۱۷ سؤال دارد و بر اساس مقیاس لیکرت ۵ طیفی از دامنه کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم می‌شود. حداقل نمره از این مقیاس ۱۷ و حداکثر ۸۵ است. هر یک از این دو ابزار در جلسات مجزا در کلاس درس توزیع شد و از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا به آنها پاسخ دهند.

به‌منظور ارزیابی استعداد شرکت‌کنندگان در درس ترجمه شفاهی هم‌زمان، از دو تمرین کلوز شفاهی و گوش‌دادن و به‌خاطر آوردن استفاده شد. آزمون‌های

1. z-score

2. scale

3. Sherer et al

استعدادیابی^۱ ترجمه شفاهی هم‌زمان را می‌توان برای «تعیین افرادی که به دلیل استعداد در ترجمه شفاهی هم‌زمان امکان کسب موفقیت بیشتر در این زمینه را دارند» برای شناسایی ترجمه‌آموزان موفق به کار برد (لمبرت^۲، ۱۹۹۲، ص. ۲۶۵). برای انجام این دو آزمون، دو متن صوتی از مجموعه برنامه‌های صوتی «صدای آمریکا»^۳ انتخاب شد. این برنامه‌ها با توجه به سرعت گفتار به دو دسته «ویژه»^۴ و «معمولی»^۵ تقسیم می‌شوند. فایل‌های صوتی «ویژه» نسبت به نوع «معمولی» سرعت گفتار پایین‌تر (حدود دوسوم سرعت فایل‌های معمولی) دارند. به علاوه، متون شنیداری «صدای آمریکا» متون کوتاه با جملات ساده است که فاقد کلمات تخصصی هستند و فهم آنها برای شنونده دشوار نیست. متن‌های صوتی از لحاظ موضوع و محتوا به ۵ دسته متفاوت تقسیم می‌شوند: گزارش سلامت^۶، گزارش پیشرفت^۷، گزارش آموزش^۸، گزارش ورزشی^۹ و گزارش کشاورزی^{۱۰}. در آزمون «کلوز شفاهی»، یک متن ۴ دقیقه‌ای برای شرکت‌کنندگان در لابراتوار زبان پخش شد. این متن ۳۵ جای خالی داشت و شرکت‌کنندگان می‌بایست در حین گوش دادن به متن صوتی، به محض شنیدن صدای بوق کلمه مناسب جای خالی را حدس زده و آن را یادداشت نمایند. به هر جای خالی یک نمره اختصاص داده شد. نمره شرکت‌کنندگان در این آزمون ۳۵ بود. متن صوتی انتخابی از لحاظ موضوع به گروه گزارش پیشرفت تعلق داشت.

برای آزمون گوش‌دادن و به خاطر آوردن نیز یک متن ۴ دقیقه‌ای از گروه گزارش پیشرفت برای شرکت‌کنندگان انتخاب شد. آنها می‌بایست بعد از گوش دادن به متن،

-
1. aptitude tests
 2. Lambert
 3. Voice of America
 4. special
 5. ordinary
 6. health report
 7. development report
 8. education report
 9. sport report
 10. agriculture report

بدون اینکه نکته‌ای از اطلاعات آن را یادداشت کنند، به ۶ سؤال که با توجه به محتوای متن طرح شده بود پاسخ دهند.

۴. یافته‌های پژوهش

بعد از جمع‌آوری داده‌ها در ۵ جلسه مجزا، داده‌ها در نرم‌افزار «SPSS نسخه ۲۱» وارد و محاسبه شد. سؤالات تحقیق شامل سه متغیر پیش‌بینی شده یا وابسته می‌باشند (DV): نمرات کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی هم‌زمان و زیر مقیاس‌های ترجمه شفاهی هم‌زمان (گوش دادن و به‌خاطر آوردن، کلوز شفاهی) و چندین متغیر پیش‌بینی کننده یا مستقل (IV) که شامل مهارت درک شنیداری، تحمل فشار روانی، عزت نفس^۱، انعطاف‌پذیری و خودکارآمدی است؛ بنابراین، پاسخ دادن به این سؤالات نیازمند اجرای چندین رگرسیون بود. جدول ۱ آمار توصیفی متغیرهای مستقل و وابسته را نشان می‌دهد.

جدول ۱. آمار توصیفی

میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی	خطای خطای استاندارد	خطای خطای استاندارد	
۲۱,۱۸	۶,۹۹	۰,۱۳	۰,۲۸	۰,۴۴	۰,۵۶	مهارت درک شنیداری
۱۸,۵۵	۲,۵۲	-۰,۷۹	۰,۲۸	۱,۶۶	۰,۵۶	حل مساله
۲۳,۳۲	۳,۸۱	-۰,۸۴	۰,۲۸	۰,۹۳	۰,۵۶	شادکامی
۲۲,۱۵	۳,۸۰	-۰,۶۷	۰,۲۸	۰,۸۹	۰,۵۶	استقلال
۱۸,۶۲	۴,۴۶	-۰,۴۲	۰,۲۸	-۰,۵۱	۰,۵۶	تحمل فشار روانی
۲۳,۴۰	۳,۷۰	-۱,۰۲	۰,۲۸	۱,۴۷	۰,۵۶	خود شکوفایی
۲۱,۶۴	۳,۲۵	-۰,۱۷	۰,۲۸	۰,۱۲	۰,۵۶	خودآگاهی هیجانی
۱۹,۶۵	۳,۵۲	-۰,۴۵	۰,۲۸	-۰,۱۲	۰,۵۶	واقع گرایی
۲۳,۰۸	۳,۳۱	-۰,۵۲	۰,۲۸	۰,۷۵	۰,۵۶	روابط بین فردی
۲۱,۷۷	۳,۷۴	-۰,۵۹	۰,۲۸	-۰,۳۹	۰,۵۶	خوشبینی
۲۲,۶۵	۳,۵۶	-۰,۲۰	۰,۲۸	-۰,۸۹	۰,۵۶	عزت نفس

1. self-regard

۰,۵۶	-۰,۶۲	۰,۲۸	-۰,۰۷	۵,۰۹	۱۸,۳۲	کنترل تکانه
۰,۵۶	-۰,۲۷	۰,۲۸	-۰,۱۹	۳,۷۷	۱۹,۴۴	انعطاف پذیری
۰,۵۶	-۰,۴۳	۰,۲۸	-۰,۱۶	۲,۵۸	۲۴,۳۷	مسئولیت پذیری اجتماعی
۰,۵۶	-۰,۲۳	۰,۲۸	۰,۴۱	۲,۱۶	۲۵,۰۵	همدلی
۰,۵۶	-۰,۰۲	۰,۲۸	-۰,۵۳	۴,۵۶	۲۰,۳۱	خودبرازی
۰,۵۶	۰,۴۶	۰,۲۸	-۰,۵۴	۳۶,۳۴	۳۲۲,۴۰	هوش هیجانی کل
۰,۵۶	۱,۰۵	۰,۲۸	-۰,۶۰	۹,۹۴	۶۳,۸۸	خود کارآمدی
۰,۵۶	-۰,۹۶	۰,۲۸	۰,۲۴	۱,۲۹	۲,۰۵	گوش دادن و به خاطر آوردن
۰,۵۶	۱,۲۵	۰,۲۸	۱,۱۳	۱,۶۷	۱,۸۵	کلوز شفاهی
						نمره کل تمرینهای
۰,۵۶	۰,۰۷	۰,۲۸	۰,۵۸	۲,۳۵	۳,۹۰	آماده سازی دانشجو برای ترجمه شفاهی همزمان

N=۷۰

برای محاسبه توزیع نرمال متغیرها، آزمون «کولموگروف-اسمیرنوف»^۱ (KS) انجام شد. با استناد به نتایج آزمون، فقط نمره های خود شکوفایی، گوش دادن و به خاطر آوردن و کلوز شفاهی به صورت نرمال توزیع نشده اند ($p < ۰,۰۵$). اما از آنجایی که آلفا KS مقدار کمی زیر ۰,۰۵ است و حجم نمونه در این مطالعه به اندازه کافی بزرگ است (تعداد=۷۰)، رگرسیون چندگانه به عنوان یک آزمون پارامتریک را می توان در برابر این تخلف از نرمال بودن آزمایشی قوی فرض کرد و نرمال بودن متغیرها از ملزومات رگرسیون نیست (فیلد^۲، ۲۰۰۹).

فرض تحلیل رگرسیون، نرمال بودن باقیمانده های استاندارد است که با رسم هیستوگرام، نمودار احتمال نرمال^۳ و هیستوگرام باقیمانده های استاندارد شده این فرض بررسی شد. طرح احتمال نرمال رگرسیون باقیمانده های استاندارد شده نشان می دهد که نقاط در یک خط مورب نسبتاً مستقیم از پایین سمت چپ تا بالا سمت راست

1. Kolmogorov-Smirnov

2. Field

3. P-P

بدون انحراف زیاد قرار دارند؛ بنابراین، فرض نرمال بودن رگرسیون باقیمانده‌های استاندارد تحقق یافته است.

فرضیه ۱: سنجش مهارت درک شنیداری به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده و گوش‌دادن و به‌خاطرآوردن به‌عنوان معیار (ملاک)

جدول ۲ ضریب تعیین برای فرضیه اول را ارائه می‌دهد که برای گوش‌دادن و به‌خاطرآوردن به‌عنوان متغیر معیار و مهارت درک شنیداری به‌عنوان متغیر پیش‌بین است. این بدین معناست که ۱۰ درصد از واریانس در نمره گوش‌دادن و به‌خاطرآوردن با مهارت درک شنیداری توضیح داده می‌شود که می‌توان طبق دستورالعمل اندازه اثر کوهن^۱ (۱۹۸۸) آن را به‌عنوان یک اندازه اثر کوچک در نظر گرفت.

جدول ۲. خلاصه فرضیه (پیش‌بین: مهارت درک شنیداری، معیار: گوش‌دادن و به‌خاطرآوردن)

فرضیه	R	ضریب تعیین (R ^۲)	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد تخمین
۱	۰,۳۲	۰,۱۰	۰,۰۹	۱,۲۳

نتایج دارای معناداری آماری هستند ($F=7,90$, $Sig.=0,006^b$)، بنابراین ($<0,05$) p). این بدین معناست که فرض رگرسیون به میزان قابل توجهی قابلیت پیش‌بینی نمره گوش‌دادن و به‌خاطرآوردن را دارد. نتایج مربوط به متغیر پیش‌بین ($0,101 = Sig.$, $t=1,66$) و متغیر پیش‌بینی‌شده ($Sig.=0,006$, $t=2,81$, $Beta=0,323$) نشان می‌دهند که افزایش یک واحدی انحراف معیار در متغیر مستقل (نمره‌های مهارت درک شنیداری) با افزایش ۶۰ واحد انحراف معیار در متغیر وابسته (گوش‌دادن و به‌خاطرآوردن) مرتبط است.

1. Cohen

فرضیه ۲: پیش‌بین: مهارت درک شنیداری، تحمل فشار روانی، انعطاف‌پذیری، خودکارآمدی

پیش‌بینی شده: کلوز شفاهی

رگرسیون چندگانه دربرگیرنده فرض هم‌خطی چندگانه که با در نظر گرفتن همبستگی میان متغیرهای مستقل یا پیش‌بینی کننده بررسی می‌شود، نیست. با توجه به اینکه همبستگی میان متغیرهای مستقل (پیش‌بین) بالاتر از ۰,۷ نیستند، بیانگر این است که فرض هم‌خطی چندگانه تحقق یافته است. در اجرای رگرسیون چندگانه هیچ منطق یا توجیهی برای اعمال ترتیب در متغیرهای پیش‌بین وجود نداشت. بنابر این، به جای رگرسیون سلسله‌مراتبی چندگانه از رگرسیون هم‌زمان چندگانه استفاده شد.

جدول ۳ نشان‌دهنده ضریب تعیین برای رگرسیون چندگانه است که برای نمره‌های مربوط به «کلوز شفاهی» به عنوان متغیر پیش‌بینی شده ۰,۲۸۷ است که بدین معناست که ۲۸,۷ درصد واریانس در نمره‌های «کلوز شفاهی» توسط ۴ متغیر پیش‌بین (خودکارآمدی، مهارت درک شنیداری، انعطاف‌پذیری، تحمل فشار روانی) توضیح داده می‌شود که می‌توان آن را به عنوان یک اندازه اثر متوسط تا بزرگ، با توجه به دستورالعمل کوهن (۱۹۸۸) برای اندازه اثر، در نظر گرفت.

جدول ۳. خلاصه فرضیه

فرضیه	R	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد تخمین
		(R ^۲)		
۱	۰,۵۳ ^a	۰,۲۸	۰,۲۴	۱,۴۵

a. پیش‌بین ها: (ثابت)، خودکارآمدی، مهارت درک شنیداری، انعطاف‌پذیری، تحمل فشار روانی

b. متغیر وابسته: کلوز شفاهی

نتایج ($F = ۶,۵۵$, $Sig. = ۰,۰۰۰$) نشان می‌دهند که دارای معناداری آماری می‌باشند ($p < ۰,۰۵$) و این مشخص می‌کند که فرضیه رگرسیون مجموع (شامل تمام

متغیرهای پیش‌بین) به میزان قابل توجهی قابلیت پیش‌بینی مناسب نمره‌های «کلوز شفاهی» را دارد.

جدول شماره ۴ ضرایب «بتا» برای متغیرهای پیش‌بین را ارائه می‌دهد. درحالی‌که از قبل بر اساس نتایج تحلیل واریانس^۱ می‌دانیم که تمام متغیرهای پیش‌بین با هم می‌توانند نمره‌های «کلوز شفاهی» را به‌صورت قابل ملاحظه‌ای پیش‌بینی کنند، طبق جدول ۵ آزمون‌های «تی»^۲ نشان می‌دهند که آیا هر متغیر پیش‌بین به‌تنهایی سهم قابل توجهی در فرضیه دارد یا خیر. اگر آزمون «تی» مرتبط با شاخص «بتا»^۳ قابل توجه باشد، پس پیش‌بین سهم قابل توجهی در فرضیه دارد و سایر پیش‌بین‌ها را ثابت نگه می‌دارد. همان‌طور که نتایج هر دو رگرسیون در جدول ۵ نشان می‌دهند مهارت درک شنیداری به‌تنهایی سهم قابل توجهی در فرضیه دارد؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که نمره‌های «کلوز شفاهی» فقط توسط ۴ متغیر پیش‌بین به‌صورت مثبت پیش‌بینی شده‌اند. باین‌حال، به‌صورت جداگانه فقط مهارت درک شنیداری سهم قابل توجهی در فرضیه دارد. مقادیر «بتا» مرتبط با متغیرهای مستقل همچنین نشان می‌دهند که مقدار «بتا» مربوط به مهارت درک شنیداری بیشترین مقدار است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون فرضیه ۲ (پیش‌بین: مهارت درک شنیداری، تحمل فشارروانی، انعطاف‌پذیری، خودکارآمدی)

فرضیه	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده		معناداری
	B	خطای استاندارد	Beta	t	
(ثابت)	-۲,۹۴	۱,۳۰		-۲,۲۵	۰,۰۲
مهارت درک شنیداری	۰,۰۹	۰,۰۲	۰,۴۱	۳,۸۱	۰,۰۰
تحمل فشار روانی	۰,۰۴	۰,۰۶	۰,۱۱	۰,۶۶	۰,۵۰
انعطاف‌پذیری	۰,۰۵	۰,۰۷	۰,۱۲	۰,۷۸	۰,۴۳
خودکارآمدی	۰,۰۱	۰,۰۲	۰,۰۷	۰,۶۵	۰,۵۱

متغیر وابسته: کلوز شفاهی

1. ANOVA

2. T test

3. b-value

فرضیه ۳: پیش‌بین: مهارت درک شنیداری، تحمل فشار روانی، عزت نفس، انعطاف‌پذیری، خودکارآمدی

پیش‌بینی‌شده: نمره کل تمرین‌های ترجمه شفاهی هم‌زمان

جدول ۵ ضریب‌های تعیین مربوط به رگرسیون چندگانه در فرضیه ۳ را نشان می‌دهد که برای نمره کل تمرین‌های ترجمه شفاهی هم‌زمان به‌عنوان متغیر پیش‌بینی‌شده ۰,۳۳۴ است و این مسأله نشان می‌دهد که ۳۴ درصد واریانس در نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی هم‌زمان با ۵ متغیر پیش‌بین (خودکارآمدی، مهارت درک شنیداری، انعطاف‌پذیری، عزت نفس، تحمل فشار روانی) توضیح داده می‌شود که می‌توان آن را یک اندازه اثر متوسط تا بزرگ، بر اساس دستورالعمل کوهن (۱۹۸۸) برای اندازه اثر، در نظر گرفت.

جدول ۵. خلاصه فرضیه ۳: پیش‌بین: مهارت درک شنیداری، تحمل فشار روانی، عزت نفس، انعطاف‌پذیری، خودکارآمدی
پیش‌بینی‌شده: نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی هم‌زمان

فرضیه	R	ضریب تعیین (R ^۲)	ضریب تعیین تعدیل‌شده	خطای استاندارد تخمین
۳	۰,۵۷ ^a	۰,۳۳	۰,۲۸	۱,۹۹

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، خودکارآمدی، مهارت درک شنیداری، انعطاف‌پذیری، عزت نفس، تحمل فشار روانی
b. متغیر وابسته: نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی هم‌زمان

جدول ۶ نشان می‌دهد که نتایج دارای معناداری آماری هستند ($p < ۰,۰۵$) که ثابت می‌کند فرضیه رگرسیون مجموع (شامل تمام متغیرهای پیش‌بین) به میزان قابل توجهی قابلیت پیش‌بینی مناسب نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی هم‌زمان را دارد.

جدول ۶. تحلیل واریانس: (فرضیه ۳: پیش‌بین: مهارت درک‌شنیداری، تحمل فشارروانی، عزت نفس، خودکارآمدی پیش‌بینی‌شده: نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی همزمان)

فرضیه	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معناداری
رگرسیون	۱۲۷,۳۹	۵	۲۵,۴۸	۶,۴۱	۰,۰۰ b
باقیمانده	۲۵۴,۳۷	۶۴	۳,۹۷		
کل	۳۸۱,۷۷	۶۹			

a. متغیر وابسته: نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی همزمان

پیش‌بین‌ها: (ثابت)، خودکارآمدی، مهارت درک‌شنیداری، انعطاف‌پذیری، عزت نفس، تحمل فشارروانی

جدول ۷ ضرایب «بتا» مربوط به متغیرهای پیش‌بین را ارائه می‌کند. درحالی‌که پیش‌ازاین با توجه به نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه می‌دانستیم که تمام متغیرهای پیش‌بین با هم می‌توانند به میزان قابل‌توجهی نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی هم‌زمان را پیش‌بینی کنند، طبق جدول ۷ آزمون «تی» نشان می‌دهد که آیا هر متغیر پیش‌بین به‌تنهایی سهم قابل‌توجهی در فرضیه دارد یا خیر. اگر آزمون «تی» مرتبط با شاخص «بتا» معنادار باشد، آن پیش‌بین سهم قابل‌توجهی در فرضیه دارد و سایر پیش‌بین‌ها را ثابت نگه می‌دارد. همان‌طور که نتایج هر دو رگرسیون در جدول ۸ نشان می‌دهند، فقط مهارت درک‌شنیداری است که به‌تنهایی سهم قابل‌توجهی در فرضیه دارد. بنا براین، می‌توان نتیجه گرفت که نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی هم‌زمان فقط با ۵ متغیر پیش‌بین با هم به‌صورت مثبت پیش‌بینی می‌شوند. درحالی‌که به‌صورت جداگانه فقط مهارت درک‌شنیداری است که سهم قابل‌توجهی در فرضیه دارد. مقادیر «بتا» مرتبط با متغیرهای مستقل همچنین نشان می‌دهند که مهارت درک‌شنیداری بیشترین مقدار «بتا» را دارد.

جدول ۷. ضرایب (فرضیه ۳: پیش بین: مهارت درک شنیداری، تحمل فشار روانی، عزت نفس، انعطاف پذیری، خودکارآمدی پیش‌بینی‌شده: نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی همزمان)

فرضیه	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	t	معناداری
	B	خطای استاندارد	بتا	
(ثابت)	-۳,۹۰	۱,۹۱	-۲,۰۳	۰,۰۴
مهارت درک شنیداری	۰,۱۵	۰,۰۳	۴,۲۹	۰,۰۰
تحمل فشارروانی	۰,۰۳	۰,۰۸	۰,۳۶	۰,۷۱
عزت نفس	۰,۰۲	۰,۰۹	۰,۳۱	۰,۷۵
انعطاف‌پذیری	۰,۰۵	۰,۰۹	۰,۶۰	۰,۵۵
خودکارآمدی	۰,۰۳	۰,۰۲	۱,۱۷	۰,۲۴

متغیر وابسته: نمره کل تمرین‌های آماده‌سازی دانشجویان برای ترجمه شفاهی همزمان

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به سؤال اول می‌توان گفت که یافته‌های تحقیق بیانگر یک رابطه معنادار مثبت میان خودکارآمدی، مهارت درک شنیداری، انعطاف‌پذیری، عزت نفس، تحمل فشار روانی به‌عنوان ۵ متغیر پیش‌بین و مجموع نمرات «کلوز شفاهی» و «گوش دادن و به‌خاطرآوردن» به‌عنوان متغیر پیش‌بینی‌شده است. امکان پیش‌بینی عملکرد دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان در دو تمرین «کلوز شفاهی» و «گوش دادن و به‌خاطرآوردن» از طریق متغیر پیش‌بین خودکارآمدی در پژوهش دیگری نیز به اثبات رسیده است (تجویدی و فردوسی، ۲۰۱۷)؛ اما در زمینه اعتبار پیش‌بینی استعداد دانشجویان در دو تمرین یادشده با توجه به متغیر پیش‌بین مهارت درک شنیداری مطالعه‌ای ذکر نشده است. در نتیجه، این یافته مختص پژوهش حاضر است. همچنین، نتایج تحقیق پیش رو نشان داد که از میان ۱۵ خرده مقیاس هوش هیجانی، انعطاف‌پذیری، عزت نفس و تحمل فشار روانی نمرات دانشجویان را در دو تمرین ذکرشده به‌خوبی پیش‌بینی می‌کنند. در همین راستا، ولی‌زاده و علوی‌نیا (۲۰۱۳) در مطالعه خود رابطه معنادار میان همه خرده مقیاس‌های هوش هیجانی، به‌استثنای خرده

مقیاس همدلی^۱ و مهارت شنیداری را گزارش کردند. به‌علاوه، ارتباط معنادار میان خرده مقیاس تحمل فشار روانی و تمرین «کلوز شفاهی» که در تحقیق پیش‌رو گزارش شد در مطالعه فردوسی (۲۰۱۹) نیز گزارش شده است. این یافته همچنین با نتیجه پژوهش جهاندار، خداپنده‌لو، سیدی و موسوی دولت‌آبادی (۲۰۱۲) همسو است. آنها در بررسی خود به این نتیجه رسیدند که خرده مقیاس تحمل فشار روانی با مهارت شنیداری رابطه‌ای معنادار دارد. تاآنجا که نویسنده می‌داند، در مورد قدرت پیش‌بینی خرده مقیاس‌های انعطاف‌پذیری و عزت‌نفس و توانایی «کلوز شفاهی» و «گوش دادن و به‌خاطر آوردن» مطالعه‌ای ذکر نشده است.

ازسوی دیگر، نتایج نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین مهارت درک شنیداری به‌تنهایی بیشترین تأثیر معنادار را در متغیرهای پیش‌بینی شده اعمال می‌کند (پاسخ سؤال دوم). به بیان دیگر، عملکرد دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان در دو تمرین «کلوز شفاهی» و «گوش دادن و به‌خاطر آوردن» از طریق مهارت درک شنیداری آنها به‌خوبی قابل پیش‌بینی است. این یافته مؤید اهمیت غیر قابل انکار مهارت درک شنیداری در ترجمه شفاهی هم‌زمان است، چرا که دریافت پیام در ترجمه شفاهی هم‌زمان، صرفاً، از طریق گوش دادن به آن پیام صورت می‌پذیرد. به‌علاوه، موفقیت در دو تمرین «کلوز شفاهی» و «گوش دادن و به‌خاطر آوردن» نیز منوط به مهارت درک شنیداری فرد است.

نتایج پژوهش حاضر علاوه بر جبران فقدان مطالعات تجربی در زمینه پیش‌بینی استعداد دانشجویان درس ترجمه شفاهی هم‌زمان در تمارین مختلف پیش‌نیاز کسب این مهارت، در تدریس ترجمه شفاهی هم‌زمان نیز بسیار حائز اهمیت است؛ چرا که با توجه به این یافته‌ها می‌توان ادعا کرد که مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری «کلوز شفاهی» و «گوش دادن و به‌خاطر آوردن»، به‌عنوان دو تمرین لازم برای کسب مهارت ترجمه شفاهی هم‌زمان، توانایی شنیداری دانشجویان است. پس به نظر می‌رسد که ارزیابی این توانایی قبل از شروع آموزش ترجمه شفاهی هم‌زمان ضروری

1. empathy

باشد و اتکا به این پیش‌فرض که دانشجویان درس ترجمه شفاهی از سطح مهارت شنیداری لازم برخوردار هستند، می‌تواند قدرت یادگیری آن دسته از دانشجویانی که با این پیش‌فرض سازگار نیستند را به شکل منفی تحت تأثیر قرار دهد. همچنین با توجه به تأثیرگذاری خودکارآمدی و سه خرده مقیاس هوش هیجانی، ارزیابی سطح هوش هیجانی و حس خودکارآمدی دانشجویان نیز پیش از شروع آموزش ترجمه شفاهی باید مورد توجه قرار گیرد.

کتاب‌نامه

سموعی، ر. (۱۳۸۱). ترجمه و هنجاریابی آزمون هوش هیجانی بار-آن. تهران، ایران: موسسه تحقیقات علوم رفتاری سینا.

فتحی، ج. و درخشان، ع. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردمحور بر خودکارآمدی و اضطراب نگارش در بین زبان‌آموزان ایرانی، *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۴)، ۱۳۹-۱۶۱.

- AIIC. (2008). *Professional standards*. Retrieved from <https://aiic.net/page/6746>
- AIIC. (2011). *Staff interpreters*. Retrieved from <http://aiic.net/p/4010>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. London, England: Macmillan.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Becker, M., Schubert, T., Strobach, T., Gallinat, J., & Kühn, S. (2016). Simultaneous interpreters vs. professional multilingual controls: Group differences in cognitive control as well as brain structure and function. *NeuroImage*, 134, 250-260.
- Bontempo, K., Napier, J., Hayes, L., & Brashear, V. (2014). Does personality matter? An international study of sign language interpreter disposition. *Translation & Interpreting*, 6(1), 23-45.
- Brisau, A., Godijns, R., & Meuleman, C. (1994). Towards a psycholinguistic profile of the interpreter. *Meta*, 39(1), 87-94.
- Cambridge English IELTS. (2016). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chernov, G. V. (2004). *Inference and anticipation in simultaneous interpreting: A probability-prediction model*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Cheung, A. K. F. (2015). Accent. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (pp. 1-2). London, England: Routledge.
- Chmiel, A. (2008). Boothmates forever? On teamwork in a simultaneous interpreting booth. *Across languages and Cultures*. 9(2), 261-276.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Erkan, Y. D., & Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Ferdowsi, S. (2019). *The effect of emotional intelligence development on undergraduate trainees' simultaneous interpreting performance: A causal comparative study*. (Unpublished doctoral dissertation), Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, England: Sage.
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Grosjean, F. (2011). *Those incredible interpreters: Life as a bilingual*. Retrieved from http://www.francoisgrosjean.ch/blog_en.html
- Henderson, J. A. (1980). Siblings observed. *Babel*, 26(4), 217-225.
- Henderson, J. A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens Education.
- Jahandar, S., Khodabandehlou, M., Seyedi, G., & Mousavi Dolat Abadi, R. (2012). The impact of emotional intelligence on Iranian EFL learners' listening proficiency. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 3(7), 1-11.
- Jensen, J. B. (2006). *The strategic partnership in the conference interpreting booth*. Retrieved from <http://www.sulainterpreting.ws>
- Korpal, P. (2016). Interpreting as a stressful activity: Physiological measures of stress in simultaneous interpreting. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 52(2), 297-316.
- Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: A comparison of experts and novices. *The Interpreters' Newsletter*, 12, 51-67.
- Lambert, S. (1992). Shadowing. *Meta*, 37(2), 263-273.
- Ma, J. (2013). A study of interpreting skills from the perspective of interpreting process. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1232-1237.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- Macnamara, B. (2012). Interpreter cognitive aptitudes. *Journal of Interpretation*, 19(1), 9-24.
- Macnamara, B., Moore, A. B., Kegl, J. A., & Conway, A. R. A. (2014). Domain-general cognitive abilities and simultaneous interpreting skill. In F. Pöchhacker & M. Liu (Eds.), *Aptitude for interpreting* (pp. 107-128). London, England: John Benjamins.
- Mikkelsen, H., & Jourdenais, R. (Eds.) (2015). *The Routledge handbook of interpreting*. London, England: Routledge.

- Mikolajczak, M. & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445-1453.
- Moser-Mercer, B. (2008). Skill acquisition in interpreting: A human performance perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 1-28.
- Mouzourakis, P. (2003). *That feeling of being there: Vision and presence in remote interpreting*. Retrieved from <http://www.úic.ner/page/1173>
- Nolan, J. (2005). *Interpretation: Techniques and exercises*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Russo, M. (2015). Aptitude testing over years. In F. Pöchhacker & M. Liu (Eds.), *Aptitude for interpreting* (pp. 7-31). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Singureanu, D. (2014). *Interpreters and emotional intelligence: How do we use it and why does it matter?* (Unpublished doctoral dissertation). London Metropolitan University, London, England.
- Tajvidi, G. R. & Ferdowsi, S. (2017). Student trainees' performance in simultaneous interpreting aptitude test: The role of emotional quotient and self-efficacy, *Translation Studies*, 15 (59), 21-38.
- Timarová, Š., & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting*, 13(1), 31-52.
- Valizadeh, M. R., & Alavinia, P. (2013). Listening comprehension performance viewed in the light of emotional intelligence and foreign language listening anxiety. *English Language Teaching*, 6(12), 11-26.
- Wicherts, J. M., Dolana, C. V., Hessena, D. J., Oosterveld, P., van Baal, G. C. M., Boomsma, D. I., & Spanc, M. M. (2004). Are intelligence tests measurement invariant over time? Investigating the nature of the Flynn effect. *Intelligence*, 32, 509-537.

درباره نویسنده

سیما فردوسی فارغ التحصیل دکترای مطالعات ترجمه از دانشگاه علامه طباطبائی است. وی استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان می باشد. حوزه های پژوهشی مورد علاقه ایشان، مطالعات ترجمه شفاهی، مطالعات جامعه شناسی ترجمه و ترجمه دیداری شنیداری است.

بررسی تطبیقی ابزارهای انسجام در «سوره مزمل» و ترجمه آن از موسوی گرمارودی بر پایه نظریه انسجام متن هلیدی و حسن

عزت ملاابراهیمی* (گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه تهران، تهران، ایران)
زهرا رضایی (گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه تهران، تهران، ایران)

چکیده

انسجام به سازوکار درون‌متنی زبان گفته می‌شود که سخنور را در ایجاد و برقراری ارتباط در هر جمله یا بین جملات یاری می‌دهد؛ به عبارت دیگر، انسجام به روابط ساختاری-واژگانی متن اطلاق می‌شود. در پژوهش حاضر به بررسی انسجام متن بر اساس الگوی هلیدی (۱۹۷۶) و نظریه مکمل حسن (۱۹۸۴) با هدف بررسی میزان هماهنگی انسجام در سوره مبارکه «مزمل» و ترجمه آن از موسوی گرمارودی پرداخته شده است. از نتایج این پژوهش استنباط می‌شود که در این سوره و ترجمه آن، انواع عوامل انسجامی در سطح غیر ساختاری وجود دارد: «انسجام واژگانی» که شامل تکرار، هم‌معنایی، تضاد، شمول معنای، جزء و کل و هم‌چنین عوامل موردی از جمله برابری و نام‌گذاری است و «انسجام دستوری» که شامل انواع ارجاع، جانشینی و حذف است. از رهگذر این پژوهش هم می‌توان به پیوند منسجم میان اجزای سوره و ترجمه منتخب پی برد که هم راهی برای شناخت اعجاز قرآن است و هم از درصدهای مشابهت متن مقصد با متن مبدأ در نحوه کاربست عوامل انسجام می‌توان دریافت که مترجم در انتقال مفاهیم ترجمه موفق بوده است.

کلیدواژه‌ها: سوره مزمل، موسوی گرمارودی، انسجام واژگانی، انسجام دستوری، نظریه انسجام هلیدی و حسن

* نویسنده مسئول mebrahim@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۱۶

۱. مقدمه

ساختار و پیوند میان آیات قرآن، از دیرباز مورد توجه قرآن‌پژوهان، اعم از مسلمانان و غیر مسلمانان، بوده است. نمایش ارتباط میان آیات قرآن کریم منجر به فهم بهتر آیات و درک صحیح موضوعات قرآنی می‌شود؛ چراکه یکی از ویژگی‌های بارز اسلوب قرآن کریم، پراکندگی و تنوع موضوعات در هر سوره است. این اسلوب اعجازآمیز قرآن کریم، دستاویزی برای مستشرقان و منکران قرآن شده تا یکپارچگی آن را زیر سؤال ببرند (خامه‌گر، ۱۳۹۷). ازجمله مستشرقانی که این دیدگاه را مطرح کرده‌اند می‌توان به ایگناس گلدزیهر^۱ (۱۸۹۰)، بارتلمه^۲، گوستاو لوبون^۳ (۱۹۶۸)، نولدکه^۴ (۱۹۱۱)، ونز برو^۵ (۱۹۷۷) و ریچارد بل^۶ (۱۹۳۹) اشاره کرد. این در حالی است که مسلمانان از دیرباز -همچون شیخ ابوبکر نیشابوری در قرن چهارم- و حتی مستشرقان در قرن‌های اخیر -ازجمله میشل کوپرس^۷ در سال ۱۹۹۴ و نیل رابینسون^۸ در سال ۱۹۹۶- با ارائه نظریه‌های خود به دنبال اثبات انسجام متنی سوره‌های قرآن کریم بوده‌اند. ازجمله این نظریه‌ها، می‌توان به نظریه «زبان‌شناسی نظامی نقش‌گرا»^۹ اشاره کرد. این نظریه، از سوی هلیدی^{۱۰} و حسن در سال ۱۹۷۶ با عنوان «انسجام در زبان انگلیسی»^{۱۱} مطرح شد و سپس توسط برخی قرآن‌پژوهان ایرانی، انسجام متنی سوره‌های قرآن با این رویکرد مورد تحلیل قرار گرفت (خامه‌گر، ۱۳۹۷). علاوه بر جنبه اعجازی و همگانی بودن قرآن کریم، اسناد مستقیم الفاظ آن به ذات مقدس خداوند سبب شده تا ترجمه این کتاب نیز به همان نسبت حائز اهمیت گردد.

1. Ignaz Goldziher
2. Christian Bartholomae
3. Gustave Le Bon
4. Theodor Nöldeke
5. John Wansbrough
6. Richard Bell
7. Michel Cuypers
8. Neal Robinson
9. systemic functional linguistics
10. Halliday
11. cohesion in English

از این رو ترجمه‌های قرآن کریم به شیوه‌های متنوعی مورد ارزیابی قرار گرفتند که برخی از این شیوه‌ها و الگوها بر مبنای الگوهای زبان‌شناسی و معناشناسی می‌باشند (نیازی و هاشمی، ۱۳۹۸).

یکی از ترجمه‌های شیوا و فاخر قرآن کریم که هم آمیخته به زبان کلاسیک و هم زبان معاصر بوده به نحوی که نثر آن، نه قدیمی است و نه به زبان محاوره، می‌توان به ترجمه سید علی موسوی گرمارودی اشاره نمود که در سال ۱۳۸۴ نگارش شده است. وی برای ترجمه قرآن کریم، از بیش از ۶۰ منبع -شامل تفاسیر قرآنی، ترجمه‌ها، کتب و رسایل قرآنی- بهره جسته، به علاوه ایرادات و نقدهای پیرامون دیگر ترجمه‌های چاپ‌شده را مطالعه و در ترجمه خود رعایت نموده است. همچنین علاوه بر حفظ امانت و زیبایی قرآن کریم، از جمله ویژگی‌های دیگر این ترجمه می‌توان به همگون ساختن ترجمه لغات و ترکیبات قرآنی و آیاتی که شبیه به یکدیگرند، اشاره نمود (خجندی، ۱۳۸۵).

هدف از نگارش مقاله، ارزیابی این ترجمه بر اساس یکی از الگوهای زبان‌شناسی -نظریه انسجام هلیدی و حسن- است؛ چراکه تاکنون مطالعه دقیقی در باب انسجام متن ترجمه موسوی گرمارودی صورت نگرفته است. می‌بایست بررسی شود اگر این ترجمه در یک قالب علمی یا به عبارت بهتر در یکی از الگوهای ارزیابی ترجمه مورد مطالعه قرار گیرد، آیا می‌توان میزان موفقیت‌آمیز بودن عملیات ترجمه توسط موسوی گرمارودی در چارچوب این نظریه را اثبات نمود؟ نظریه هلیدی و حسن که به عنوان اصل در این پژوهش قرار گرفته در بسیاری از سوره‌های قرآن پیاده‌سازی شده، از این رو سوره مزمل به عنوان متن مبدأ در قرآن کریم و به همین ترتیب در ترجمه آن، انتخاب شد. در همین راستا، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا متن ترجمه‌شده می‌تواند از انسجام معادل متن خود سوره برخوردار باشد؟

۲. پیشینه پژوهش

بر مبنای الگوی انسجام متن بر اساس نظریه هلیدی و حسن، پژوهش‌های قرآنی متعددی صورت گرفته است. از جمله سوره‌هایی که نظریه هلیدی و حسن در آنها پیاده شده است، عبارت‌اند از: «حمد»، «ناس»، «فلق»، «اعلی»، «کوثر»، «زلزال»، «همزه»، «لیل»، «انشراح»، «یس»، «طه»، «صف»، «یوسف»، «نور»، «طارق»، «علق»، «کهف»، «احقاف»، «عنکبوت»، «نوح»، «قمر»، «رحمن»، «واقع»، «اسراء»، «کهف»، «مریم»، «طه»، «بنه»، «نمل»، «فجر»، «انعام»، «هود»، در داستان‌های حضرت موسی (ع) و حضرت ابراهیم (ع) و غیره.

در اغلب تحقیقات مذکور، به صورت کمی و آماری عوامل انسجام در بیشتر سوره‌های قرآن بررسی شده‌اند؛ و توانستند با کمک این نظریه، به وضوح نشان دهند برخلاف پراکندگی موضوعات در یک سوره، هر سوره از انسجام متنی برخوردار است. برخی از نتایج این تحقیقات همچون تحقیق مختاری و خدابخش‌نژاد (۱۳۹۷) در خصوص مقایسه عنصر انسجام و پیوستگی در سوره‌های جزء سی، نشان می‌دهد که عنصر انسجام در برونه متن نقش بارزی در کشف زیبایی‌های نهفته در قرآن ایفا می‌کند ولی عنصر پیوستگی به دلیل حضورش در درونه متن و طولانی شدن زمان ادراک آن نقش برجسته‌ای در ایفای این غرض ندارد.

برخی از تحقیقات به صورت تطبیقی، هم سوره و هم یک ترجمه منتخب را، مورد بررسی قرار داده‌اند، برای نمونه پژوهش نعمتی قزوینی و ایشانی (۱۳۹۴) با روش توصیفی-تحلیلی و آماری، به بررسی کمی و کیفی عوامل انسجام در سوره «اعلی» و ترجمه صفارزاده پرداخته و آشکار نموده که صفارزاده در انتقال مفاهیم آیات سعی داشته از ساختار متن اصلی تبعیت کند و در این امر موفق بوده است. در همین راستا، اورکی و ویسی (۱۳۹۵) ترجمه الهی قمشه‌ای و تفسیر المیزان را معیار قرار داده و عوامل انسجام را در سوره «ناس» بررسی نمودند. آنها بیشترین عامل انسجامی در هر دو متن را، متعلق به انسجام واژگانی یافته‌اند. همچنین نشان داده‌اند با وجود تفاوت‌ها و شباهت‌ها، در کاربست عوامل دستوری و واژگانی، سوره «ناس» و ترجمه آن،

انسجام بسیاری دارند. از سوی دیگر امرایی، رضایی هفتادر و زند و کیلی (۱۳۹۶) در مقاله خود، با مقایسه دو متن مبدأ و مقصد، نشان دادند عوامل انسجام در ترجمه حداد عادل با اختلاف جزئی، هم سطح با متن اصلی سوره «علق» است و مترجم در انتقال مفاهیم موفق بوده است. همچنین زند و کیلی و امرایی (۱۳۹۶) نیز در مقاله‌ای دیگر، با ملاک قرار دادن ترجمه فولادوند، موفقیت‌آمیز بودن عمل ترجمه را در سوره «طارق» از نظر نحوه کار بست عوامل انسجام در انتقال مفاهیم و معانی به نمایش گذاشتند. یکی از نتایج پژوهش یادشده، بیشتر بودن بسامد دو عامل جانشینی و حذف در انسجام دستوری در متن سوره، نسبت به ترجمه آن است که علت آن را حذف ضمیر در افعال در زبان عربی بیان می‌کند. پژوهش دیگری که برخی از ترجمه‌های قرآن را در چارچوب نظریه هلیدی و حسن به بوته نقد و آزمایش گذاشته، می‌توان به مقاله شاهپری، مهدوی‌نیا و سماواتی (۱۳۹۶) اشاره نمود. در این پژوهش با انتخاب سه مترجم قرآن -جان اربری (مسیحی)، طاهره صفارزاده (شیعه) و عبدالله یوسف‌علی (سنی)- و همچنین انتخاب دو عامل انسجامی ارجاع و تضاد از نظریه انسجام هلیدی و حسن در آیات ۲۱ تا ۳۵ سوره «یوسف»، سعی نمودند تا تفاوت‌های این ترجمه‌ها را بررسی کنند. نتیجه پژوهش آنها حاکی از آن است که ترجمه جان اربری، ترجمه‌ای دقیق‌تر، روان‌تر، فصیح‌تر و کامل‌تر است؛ چراکه به عوامل انسجامی دقت بیشتری داشته است.

همان‌طور که ملاحظه شد پژوهشی حول ترجمه موسوی گرمارودی صورت نگرفته است. از این رو پژوهش حاضر درصدد آن است تا با ملاک قرار دادن این ترجمه، به بررسی عوامل انسجام نظریه هلیدی و حسن با روش تحلیلی-تطبیقی در سوره «مزمل» و ترجمه آن، بپردازد.

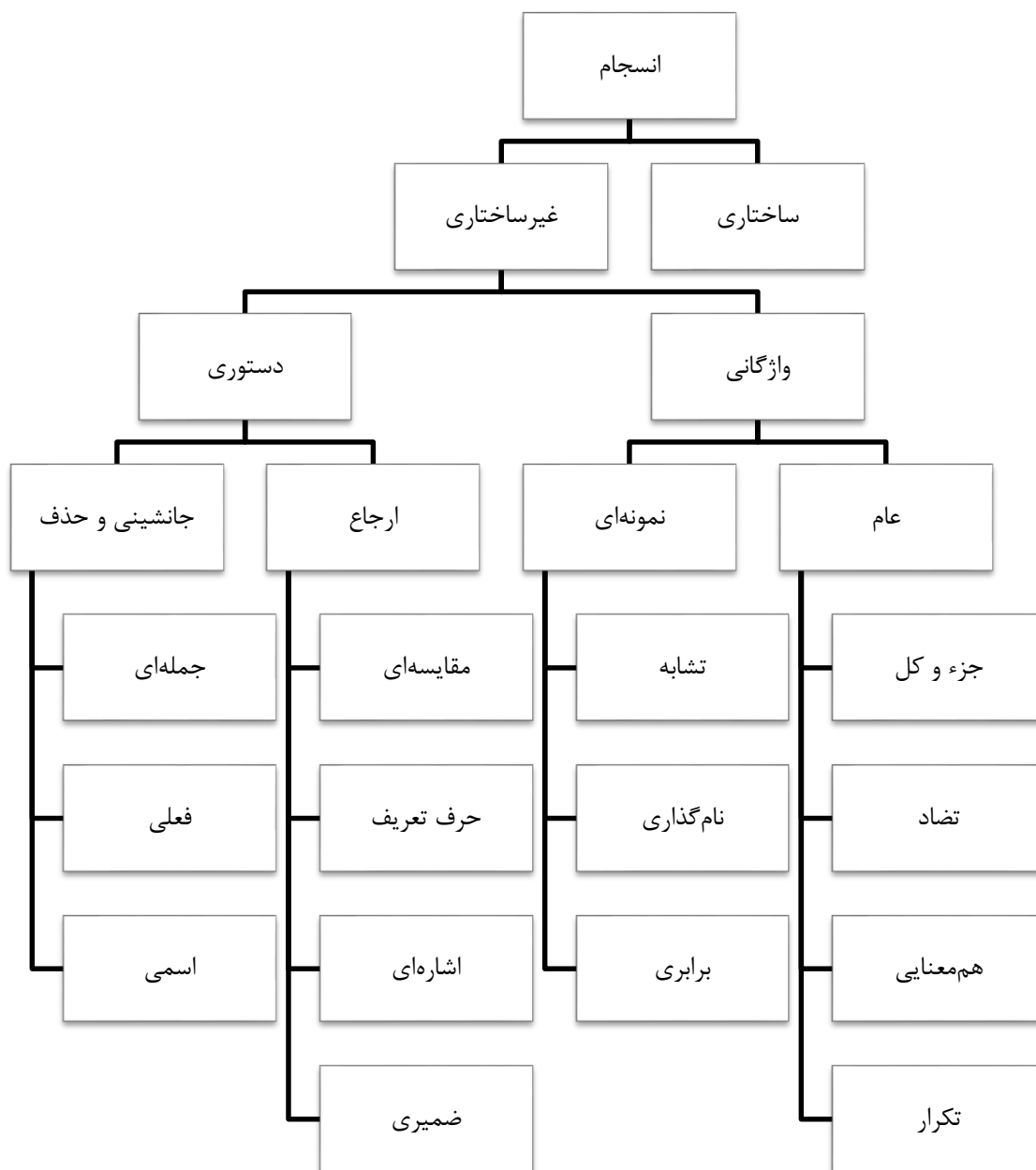
۳. مبانی نظری

هلیدی، در تعریف «متن» را آن را زبانی می‌داند که دارای نقش است. همچنین برای متن هویت معنایی قائل است که این معنا در کلمات و جملات پنهان است؛ برای همین است که متن یکپارچه محسوب می‌شود. نکته دیگر در خصوص متن این

است که برای متن اندازه تعریف نمی‌شود؛ متن می‌تواند متشکل از یک کلمه یا یک عبارت یا یک جمله ساده یا مجموعه‌ای از چندین جمله باشد. از نظر ایشان هر متنی دارای یک بافت است که این بافت متنی، به دو گروه «ساختاری»^۱ و «غیر ساختاری»^۲ تقسیم می‌شود (نمودار ۱). بخش ساختاری که شامل دو ساخت «مبتدا-خبری»^۳ و «اطلاعاتی»^۴ است. بخش غیر ساختاری آن، «انسجام»^۵ است (ایشانی و نعمتی، ۱۳۹۲). هلیدی معتقد است: «انسجام» یک مفهوم معنایی است که به روابط معنایی موجود در متن اشاره می‌کند و ابزاری برای تمییز متن از غیر متن محسوب می‌شود (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۴). برای مقایسه تطبیقی میان یک متن و ترجمه آن، بررسی انسجام این دو متن در سطح غیر ساختاری، معیار و ملاک است. (نیازی و قاسمی، ۱۳۹۷ الف). به همین جهت سطح غیر ساختاری، معیار پژوهش حاضر است. در نمودار ۱ عوامل انسجام در متن طبق نظریه هلیدی و حسن نمایش داده شده است.

در بحث ترجمه متون، مترجم یک متن در برگردان متن و انعکاس روابط درونی و برونی، باید به گونه‌ای عمل کند که در بافتار زبان مبدأ و مقصد تغییر یا خللی وارد نشود. به علاوه، تعامل و تأثیرگذاری/تأثیرپذیری متقابل ساختاری واژگان و دیگر عوامل حاکم بر فرآیند سخن جهت اجرای نقش ارتباطی باید در همه مراحل ترجمه مورد توجه قرار گیرد. درواقع انتقال پیام از ذهن «نویسنده» به «متن» و از «متن» به ذهن «مخاطب»، خود دارای فرآیند پیچیده‌ای است که عوامل زیادی بر آن دخالت دارند. حال اگر رکن چهارمی -یعنی «مترجم»- به این فرآیند اضافه شود، قطعاً پیچیدگی‌ها بیشتر شده و عوامل بیشتری می‌تواند مسیر انتقال صحیح پیام را دست‌خوش تغییر قرار دهد (نیازی و قاسمی، ۱۳۹۷ الف). مقوله «انسجام» از مهم‌ترین موضوعات مطرح در این زمینه است.

-
1. structural
 2. non-structural
 3. thematic structure
 4. information structure
 5. cohesion



نمودار ۱. تقسیم‌بندی انسجام از دیدگاه هلیدی و حسن (۱۹۸۵)^۱

۱. (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳، ص. ۱۹۷)

۴. تطبیق الگوی انسجام در سوره مزمل و ترجمه آن

از نظر هلیدی، «بخشی از انسجام از طریق «دستور» و بخشی از طریق «واژگان» محقق می‌شود» (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۵). در نتیجه همان‌طور که در نمودار ۱ نشان داده شده، دو نوع انسجام غیر ساختاری داریم: «انسجام دستوری»^۱ و «انسجام واژگانی»^۲.

۴. ۱. انسجام دستوری

در انسجام دستوری، برای بررسی چگونگی بازنمایی و همچنین تحقق معانی در صورت زبان، می‌باید به زنجیره کلام توجه نمود. از این‌رو، به منظور نمایان نمودن معانی در زنجیره کلام، معنا به واحدهایی برش خورده و روابط میان واحدهای ایجاد شده، برقرار می‌شود. در چارچوب ارائه شده، به منظور برقراری انسجام معنا و سازمان‌بندی، از عمل واژگان و دستور بهره گرفته خواهد شد (میراحمدی و آقاجانی، ۱۳۹۶). هر یک از عوامل انسجام دستوری نیز خود به عملکرد سازه‌های دستوری زبان مرتبط می‌شود. این عوامل را می‌توان در سه گروه معرفی نمود: «ارجاع»^۳؛ «حذف»^۴؛ «جانشینی»^۵ (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳).

۴. ۱. ۱. ارجاع

هلیدی و حسن (۱۹۷۶) در تعریف «ارجاع» گفته‌اند: «هر واژه غیر صریح، ممکن است پیش یا پس از واحد زبانی بیاید که به آن ارجاع داده می‌شود، یعنی مرجع زبانی آن» (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳، ص. ۱۸۸). ارجاع از نظر وجود یا عدم وجود کلمه مرجع، به دو دسته تقسیم می‌شود: «ارجاع برون متنی»^۶؛ «ارجاع درون متنی»^۷. در ارجاع درون متنی، مرجع عنصری در درون متن بوده و در ارجاع برون متنی، مرجع

1. grammatical Cohesion

2. lexical Cohesion

3. reference

4. ellipsis

5. substitution

6. exophoric reference

7. endophoric reference

خارج از متن و کلام است. تنها ارجاع درون متنی موجب انسجام متن می‌شود؛ چراکه ارجاع برون متنی فقط به تولید متن کمک نموده و باعث ادغام دو متن [متن حاضر و کلمه مرجع خارج از متن] و یکپارچگی این دو نمی‌شود (حمید، ۲۰۰۸). ارجاعات سوره مزمل در جدول ۳ تبیین شده است.

جدول ۱. عامل ارجاع در سوره مزمل و ترجمه گرامرودی

ضمایر در سوره مزمل	ضمایر در ترجمه گرامرودی	مرجع ضمیر
ضمیر مستتر «أنت» در یازده فعل صیغه امر: «قُمْ»، «انْقُصْ»، «زِدْ»، «رَتِّلْ»، «اذْكُرْ»، «تَبْتَئِلْ»، «اتَّخِذْ»، «اصْبِرْ»، «اهْجُرْ»، «ذَرْ»، «مَهِّلْ».	«بپا خیز»، «کم کن»، «بیفزای»، «بخوان»، «یاد کن»، «بگسل»، «کارساز خویش باش»، «وابگذار»، «شکیبا باش»، «دوری گزین»، «مهلت بخش».	پیامبر (ص)
«کَ» در «عَلَيْكَ»، «لَكَ»، «رَبِّكَ» در ۷ و ۸ «رَبِّكَ»، «أَنْتَ»، «مَعَكَ» در ۲۰	ضمیر «تو، ت» در ۵، ۷، ۸، ۲۰ (۶ بار تکرار)	
«هَ» در «نِصْفَهُ»، «مَنْهُ»، «عَلَيْهِ» در آیات ۳-۴ «هَ» در «نِصْفَهُ»، «ثُلُثَهُ» در ۲۰	ضمیر «آن» در ۳، ۴ و ۲۰ (پنج بار تکرار)	«اللَّيْلَ»
«هَ» در «إِلَيْهِ»، «اتَّخِذْهُ»، «وَعَدَهُ» در آیات ۸-۹ و ۹ «یَ» در «ذَرْنِي» در ۱۱	ضمیر «او» در آیه ۸-۹ (دو بار تکرار) در آیه ۱۸ ضمیر نیامده بلکه به جای آن کلمه «خداوند» را آورده است. ضمیر «مرا» در آیه ۱۱	«رَبِّ»
ضمیر غایب «واو» در «يَقُولُونَ»* در ۱۰ «هُمْ» در «اهْجُرْهُمْ»*، «مَهِّلْهُمْ» در ۱۰-۱۱	فاعل فعل «می‌گویند» در ۱۰ ضمیر «آنان» در ۱۰ و ۱۱ (دو بار تکرار)	«الْمُكَذِّبِينَ»
«کَم» در «إِلَيْكُمْ»، «عَلَيْكُمْ»، «مِنْكُمْ»، «أَنْفُسِكُمْ» در ۱۵ و ۲۰ ضمیر مخاطب «واو» در «تَتَّقُونَ» در ۱۷ ضمیر «واو» در فعل‌های امر «اقْرَأُوا»، «اقِيمُوا»، «اتَّوُوا»، «اقْرِضُوا» در ۲۰ ضمیر مخاطب «تم» در «كَفَرْتُمْ» در ۱۷	ضمیر «شان، شما» در ۱۵ و ۲۰ (سه بار تکرار) ضمیر «خویش» در ۲۰ فاعل فعل‌های «پروا می‌توانید کنید»، «کافر شوید»، «بخوانید»، «نماز بر پا دارید»، «زکات بپردازید»، «وامی بدهید» (شش بار تکرار)	امت پیامبر (ص)
«هَ» در «أَخَذْنَاهُ» در ۱۶	ضمیر «او»	«فِرْعَوْنَ»
«هَ» در «مَنْفَطْرِيهِ» در ۱۸	ضمیر «آن»	«يَوْمًا»
«هَ» در «رَبِّهِ» در ۱۹	ضمیر «ش»	اسم شرط «مَنْ»

ضمایر در سوره مزمل	ضمایر در ترجمه گرامرودی	مرجع ضمیر
«ه» در «تُحْصَوْه» در ۲۰	ضمیر «آن»	«الْكَافِرُ وَالْكَافِرَاتُ»
«ه» در «فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْهُ» در ۲۰	ضمیر «آن»	«الْقُرْآنُ»
«واو» در «يَضْرِبُونَ» در ۲۰	فاعل «گام می‌زنند»	«آخِرُونَ» اول
«واو» در «يَقَاتِلُونَ» در ۲۰	فاعل «جنگ می‌کنند»	«آخِرُونَ» دوم
«ه» در «تَجِدُوهُ» ضمیر بارز «هو» در ۲۰	ضمیر «آن» [«هو» در عبارت «تجدوه عندالله هو خيراً» ترجمه نشده است]	«مَا تَقْدَمُوا» «لِأَنْفُسِكُمْ» (نفس خود عمل)

اسم موصول	اسم موصول در ترجمه گرامرودی	مرجع
«ما» در عبارت ﴿وَأَصْبِرْ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ﴾	«آنچه»	هر سخنی از جانب مکذبین

اسم اشاره	اسم اشاره در ترجمه گرامرودی	مرجع
«يَا أَيُّهَا» در ۱	«ای»	ندا به پیامبر (ص)
«هذه» در ۱۹	«این»	آیات ماقبل

شایان یادآوری است که مرجع ضمیر «هَم» و ضمیر «واو»، در آیه ۱۰، «الْمُكَذِّبِينَ» در آیه ۱۱ است؛ به عبارت دیگر، مرجع ضمیر از نوع پس مرجعی است؛ اما بقیه ارجاع‌ها همگی از نوع پیش مرجعی هستند. همان‌طور که در بالا مشاهده می‌شود به جز دو مورد تمامی ارجاعات در ترجمه رعایت شده است.

۴. ۱. ۲. جانشینی

هلیدی و حسن جانشینی را «قرار گرفتن یک عنصر زبانی به جای عنصر زبانی دیگر می‌دانند. از آنجایی که جانشینی یک رابطه دستوری است، انواع جانشینی نیز از نظر دستوری تعریف می‌شوند. از این‌رو، یک عنصر می‌تواند جانشین اسم، فعل و یا جمله باشد» (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۹۰).

الف. اسم به جای اسم

«در این حالت از یک ترکیب اسمی به جای ترکیب دیگر اسمی با هدف ایجاد رابطه میان کلمات در متن استفاده می‌کند» (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۹۱).
در ابتدای سوره، پیامبر (ص) را با لفظ ﴿يَا أَيُّهَا الْمَزْمَلُ﴾ خطاب می‌دهد، اما در ادامه، در آیه ۱۵، ایشان را با الفاظ «رسول» و «شاهد» به مردم معرفی می‌کند. واژه «قولا ثقیلا» در آیه ۵ جایگزین واژه «القرآن» در آیه ۴ شده است.

ب. اسم به جای جمله

«برای برقراری انسجام و پیوند میان اعضا و حتی برای اختصار و کشاندن ذهن مخاطب به دنبال خود، یک اسم جایگزین یک عبارت یا جمله در متن می‌شود» (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۹۱).
در آیه ۱۷ یکی از ویژگی‌های قیامت ﴿يَوْمًا يَجْعَلُ الْوِلْدَانَ شِيبًا﴾ را بیان می‌کند و در آیه ۱۸، لفظ «وَعْدُهُ» جایگزین قیامت و تمامی ویژگی‌های آن شده است.
در آیه ۱۹، اسم اشاره «هَذِهِ»، جانشین آیات ماقبل شده است.
تمامی چهار مورد بالا در ترجمه گرامرودی هم رعایت شده است.

۴. ۱. ۳. حذف

هلیدی و حسن معتقدند: «حذف نوعی جانشینی است؛ چراکه حذف، جایگزینی با صفر است. در حذف، یک بند یا قسمتی از یک بند یا قسمتی از گروه فعلی یا اسمی را می‌توان پیش‌انگاشته و محذوف دانست؛ یعنی چیزی را در جایی که به لحاظ مفهوم بدان نیاز است، ذکر نمی‌کنیم. البته این ذکر نکردن دلالت بر نفهمیدن نیست؛ بلکه عنصر محذوف فهمیده می‌شود. حذف نیز مانند جانشینی، شامل سه نوع حذف اسمی، حذف فعلی و حذف جمله‌ای است؛ بنابراین عنصر محذوف می‌تواند اسم، فعل و یا جمله باشد» (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۱۴۲-۱۴۳). جداول ۲ و ۳، حذف واژگان و عبارات را در سوره مزمل و ترجمه گرامرودی مقایسه نموده‌اند.

جدول ۲. عامل حذف در سوره مزمل

عبارت اصلی به همراه عبارت محذوف	عبارت استعمال شده
﴿هِيَ أَشَدُّ وَطْئًا وَ [هِيَ] أَقْوَمُ قِيلًا﴾	﴿إِنْ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْئًا وَأَقْوَمُ قِيلًا﴾
﴿إِنْ لَدَيْنَا أَنْكَالٌ وَ [إِنْ لَدَيْنَا] جَحِيمًا وَ [إِنْ لَدَيْنَا] طَعَامًا ذَا غُصَّةٍ وَ [إِنْ لَدَيْنَا] عَذَابًا أَلِيمًا﴾	﴿إِنْ لَدَيْنَا أَنْكَالًا وَ جَحِيمًا وَ طَعَامًا ذَا غُصَّةٍ وَ عَذَابًا أَلِيمًا﴾
﴿يَوْمَ تَرْجُفُ الْأَرْضُ وَ [تَرْجُفُ] الْجِبَالُ﴾	﴿يَوْمَ تَرْجُفُ الْأَرْضُ وَ الْجِبَالُ﴾
﴿فَكَيْفَ تَتَّقُونَ إِنْ كَفَرْتُمْ يَوْمًا يَجْعَلُ الْوِلْدَانَ شِيبًا [فَكَيْفَ تَتَّقُونَ]﴾	﴿فَكَيْفَ تَتَّقُونَ إِنْ كَفَرْتُمْ يَوْمًا يَجْعَلُ الْوِلْدَانَ شِيبًا﴾
﴿وَاللَّهُ يَقْدَرُ اللَّيْلَ وَ [يَقْدَرُ] النَّهَارَ﴾	﴿وَاللَّهُ يَقْدَرُ اللَّيْلَ وَ النَّهَارَ﴾

جدول ۱. عامل حذف در ترجمه گرمارودی

عبارت اصلی به همراه عبارت محذوف	عبارت استعمال شده
بی‌گمان عبادت شبانه در پابرجایی، سخت‌تر و [عبادت شبانه] در گفتار، استوارتر است.	بی‌گمان عبادت شبانه در پابرجایی، سخت‌تر و در گفتار، استوارتر است.
ما نزد خود بندها [داریم] و دوزخی داریم و خوراکی گلوگیر [داریم] و عذابی دردناک.	ما نزد خود بندها و دوزخی داریم و خوراکی گلوگیر و عذابی دردناک.
روزی که زمین [به لرزه درآیند] و کوه‌ها به لرزه درآیند.	روزی که زمین و کوه‌ها به لرزه درآیند.
خداوند شب [را اندازه می‌دارد] و روز را اندازه می‌دارد.	خداوند شب و روز را اندازه می‌دارد.

۴. ۲. انسجام واژگانی

واژه، به‌عنوان مهم‌ترین ابزار انتقال اندیشه و زبان نویسنده، نقش به‌سزایی در انسجام یک متن ایفا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که نحوه کاربرد واژگان در یک متن، نوع متن و سبک صاحب اثر را آشکار می‌سازد؛ به این دلیل که معنا از طریق واژگان منتقل می‌شود؛ پس واژه‌ها به‌تنهایی دارای معنا نیستند. به‌طورکلی معنای یک واژه یا به‌صورت ساده یا به‌صورت مرکب با معانی واژه‌های دیگر در ارتباط است. این ارتباط معنایی میان واژگان یک متن، «انسجام واژگانی» نامیده می‌شود. هرچه این ارتباط قوی‌تر باشد و واژگان یک متن از لحاظ معنایی پربارتر باشد، متن منسجم‌تر می‌شود (عبّاسی و همکاران، ۱۳۹۵). هلیدی و حسن (۱۹۸۵) انواع روابط معنایی بین

واژگان یک متن را بدین صورت تقسیم‌بندی کرده‌اند: «عوامل عام»^۱ و «عوامل موردی»^۲ (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳).

۴. ۲. ۱. عوامل عام

رابطه‌های میان واژگان می‌تواند رابطه‌هایی ساده و همه‌گیر باشند که این روابط در خارج از متن هم برپا است. برای نمونه، اگر در دو واژه متضاد یکدیگر باشند، این دو واژه در خارج از متن نیز متضاد یکدیگرند. این عوامل عام یا رابطه میان واژگان که سبب انسجام متن در واحدهای واژگانی زبان شده را در چهار دسته تقسیم کرده‌اند: «تکرار»^۳، «هم‌معنایی»^۴، «تضاد»^۵، «شمول معنایی»^۶ و «جزء و کل»^۷ (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳).

۴. ۲. ۱. ۱. تکرار

تکرار یک واژه و جابه‌جایی آن در دو یا چند جمله و در ساختار یک متن، از جمله عواملی است که موجب انسجام یک متن و برجسته‌سازی زبان نویسنده می‌شود. درواقع عنصر تکرار مهم‌ترین ابزار برای جلب توجه خواننده به سوی کلمات است (عبّاسی و همکاران، ۱۳۹۵). خود عامل «تکرار» یکی از راه‌های پیام‌رسانی در قرآن کریم، محسوب می‌شود. جدای از اینکه کل قرآن در طی ۲۳ سال نازل شده و برای تربیت و هدایت مردم نیاز به بیان چندباره یک مطلب بوده، در خود یک سوره هم ما تکرار را مشاهده می‌کنیم (فارسیان و اسماعیلی، ۱۳۹۷).

در یک متن واژه‌های بسیاری وجود دارند که بیش از یک‌بار تکرار شده‌اند، اما آنچه باعث انسجام در متن می‌شود، تکرار واژه‌های مهم آن است. بسیاری از «واژه‌های دستوری» نظیر حروف اضافه و حروف ربط ممکن است در متن زیاد مورد

-
1. general
 2. instantial
 3. repetition
 4. synonymy
 5. antonymy
 6. hyponymy
 7. meronymy

استفاده قرار گرفته باشند اگرچه این واژه‌ها نیز در انسجام متن مؤثرند؛ اما در نقش مورد نظر بر این واژه‌ها تأکید نمی‌شود، بلکه تنها واژه‌هایی که به «واژه‌های متنی» معروف‌اند، در متن دارای نقش انسجامی هستند. این واژه‌ها را به دو طریق می‌توان تشخیص داد: نخست آنکه اگر بخواهیم خلاصه‌ای از متن را ارائه دهیم، احتمالاً از این واژه‌ها استفاده می‌کنیم؛ دوم آنکه اگر این واژه‌ها تکرار نشوند، وحدت و انسجام متن به هم می‌خورد (نیازی و قاسمی، ۱۳۹۷ الف). این تکرار هم می‌تواند به صورت مستقیم یا به عبارت دیگر «عینی» صورت بگیرد بدین صورت که خود کلمه عیناً تکرار بشود و هم می‌تواند به صورت غیر مستقیم باشد؛ برای مثال استفاده از ضمائر خود که به کلمات ماقبل خود برمی‌گردند. البته مورد دوم می‌تواند جزو عامل ارجاع نیز محسوب بشود. عامل تکرار در سورة مزمل و ترجمه گرامرودی در جدول ۴ مقایسه شده‌اند.

جدول ۴. عامل تکرار تام در سورة مزمل

عامل تکرار در سورة مزمل			عامل تکرار در ترجمه گرامرودی		
کلمه تکرار شده	تعداد تکرار	تعداد ارجاع با ضمیر	کلمه تکرار شده	تعداد تکرار	تعداد ارجاع با ضمیر
لَّیْل	۴	۶	شب	۴	۶
قَلِیل	۳		اندکی	۳	
نَصْف	۲		نیمی	۲	
قُرْآن	۲	۱	قرآن	۲	۱
نَهَار	۲	۱	روز	۴	۲
یَوْم	۲	۱			
رَسُول	۳		پیامبر	۳	
أَرْسَلْنَا	۲				
جَبَال	۲		کوه‌ها	۲	
فِرْعَوْن	۲	۱	فرعون	۲	۱
سَبِیل	۲		راهی	۲	
أَرْض	۲		زمین	۲	
خَیْر	۲		بہتر	۱	

عامل تکرار در ترجمه گرامرودی			عامل تکرار در سوره مزمل		
تعداد ارجاع با ضمیر	تعداد تکرار	کلمه تکرار شده	تعداد ارجاع با ضمیر	تعداد تکرار	کلمه تکرار شده
	۲	آنچه میسر است بخوانید از		۲	فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْهُ
۲	۴	پروردگار	۳	۳	رَبِّ
	۹	خدا	۱	۸	اللَّهِ
	۲	نام		۲	اسْمِ

۴. ۲. ۱. ۲. هم‌معنایی

«کلمات مترادفی هستند که باعث ایجاد انسجام واژگانی می‌شوند. در هم‌معنایی، معنای تجربی دو صورت واژگانی، یکسان است؛ اما این بدان معنا نیست که هم‌پوشانی کامل معنایی وجود دارد، بلکه بدین معناست که آنها دارای معنای یکسان هستند» (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳، صص. ۱۹۱-۱۹۲). در ادامه، مقایسه کلمات هم‌معنا در سوره مزمل و ترجمه گرامرودی آورده شده است (جدول ۵).

جدول ۵. عامل هم‌معنایی در سوره مزمل و ترجمه گرامرودی

عامل هم‌معنایی در سوره مزمل	عامل هم‌معنایی در ترجمه گرامرودی
«أَشَدُّ» و «أَقْوَمُ» در ۶ و «ثَقِيلُ» در ۵ و «وَبِيلُ» در ۱۶	«سخت‌تر» و «استوارتر» در ۶ و «سنگین» در ۵ و «سخت» در ۱۶
«أَهْجَرُ» در ۱۰ و «ذَرُّ» در ۱۱	«دوری گزین» در ۱۰ و «وا بگذار» در ۱۱
«أَصْبِرْ» در ۱۰ و «مَهْلُ» در ۱۱	«شکیبا باش» در ۱۰ و «مهلت بخش» در ۱۱
«يَبْتَغُونَ» و «تَجِدُوا» در ۲۰	«خواهید یافت» و «می‌جویند» در ۲۰
«تَرْجُفُ» در ۱۴ و «مَنْفَطِرٌ بِهِ» در ۱۸	«به لرزه در آیند» در ۱۴ و «می‌شکافد»
«قَوْلُ» در ۵ و «قِيلَ» در ۶ و «يَقُولُونَ» در ۱۰	«سخنی» در ۵ و «گفتار» در ۶ و «می‌گویند» در ۱۰
«قُمْ» در ۲ و «تَقُومُ» در ۲۰ و «أَقِيمُوا» در ۲۰	«بپا خیز» در ۲ و «بر پا دارید» در ۲۰
«رَتِّلْ» و «تَرْتِّلْ» در ۴ و «اقْرَأُوا» در ۲۰	«آرام و روشن بخوان» در ۴ و «بخوانید» در ۲۰
«تَبَتَّلْ» و «تَبَتَّلِ» در ۸	
«أَهْجَرُ» و «هَجَرُ» در ۱۰	
«اتَّخَذُ» در ۹ و «أَخَذْنَا» و «أَخَذَ» در ۱۶	«گزین» در ۹ و «گرفتنی» و «فروگرفتم» در ۱۶
«أَرْسَلْنَا» و «رَسُولُ» در ۱۵	«از پیش فرستید» در ۲۰ و «فرستادیم» در ۱۵
«كَانَ» در ۱۸ و «سَيَكُونُ» در ۲۰	

عامل هم‌معنایی در ترجمه گرامرودی	عامل هم‌معنایی در سورة مزمل
«معلوم داشت» و «می‌داند» در ۲۰	«يَعْلَمُ» و «عَلِمَ» در ۲۰
	«أَقْرِضُوا» و «قَرَضَ» در ۲۰
«آمزش بخواید» و «آمرزنده» در ۲۰	«اسْتَغْفِرُوا» و «غَفُور» در ۲۰
«گلوگیر» و «دردناک» در ۱۳	«ذَا غُصَّةٌ» و «أَلِيم» در ۱۳

برای نمونه دو کلمه «تَرْجُفُ» و «مُنْفَطِرٌ» در آیات: ﴿يَوْمَ تَرْجُفُ الْأَرْضُ وَالْجِبَالُ﴾ و ﴿السَّمَاءُ مُنْفَطِرٌ بِهِ﴾؛ اگرچه این دو واژه از نظر لغوی هم‌معنا نیستند، اما هر دو بیان‌کننده شکاف و لرزه‌ای در زمین و آسمان در روز قیامت هستند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، مواردی که فعل به همراه مفعول مطلق آن به کار رفته، در ترجمه به فارسی این موارد به گونه‌ای آمده است که نمی‌توان آنها را در گروه کلمات هم‌معنا گنجاند.

۴. ۲. ۱. ۳. تضاد

«منظور واژه‌ها یا واحدهای واژگانی است که معنای تجربی آنها با یکدیگر متضاد است» (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳، ص. ۱۹۲). تضادها در سورة مزمل عبارت‌اند از:

«انْقُصْ» در آیه ۳ و «زِدْ» در آیه ۴؛ «اللَّيْلَ» در آیه ۲ و «النَّهَارَ» در آیه ۷؛ ﴿وَأَقُومُوا قِيْلًا﴾ در آیه ۶ و ﴿وَاصْبِرْ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ﴾ در آیه ۱۰؛ «الْمَشْرِقِ» و «الْمَغْرِبِ» در آیه ۹؛ «الْوِلْدَانِ» و «شَيْبِ» در آیه ۱۷.

کلمات متضاد در ترجمه

«کم کن» در ۳ و «بیفزای» در ۴؛ «شب» در ۲ و «روز» در ۷؛ «در گفتار استوارتر است [منظور قرآن است]» و «آنچه می‌گویند [سخن کافران]» در ۱۰؛ «خاور» و «باختر» در ۹؛ «کودکان» و «پیر» در ۱۷؛ «بگسل» و «بیوند» در ۸؛ «فروگرفتیم» در ۱۶ و «[وام] بدهید» در ۲۰.

۴. ۲. ۱. ۴. شمول معنایی

عبارت از رابطه‌ای است که بین یک طبقه عام^۱ و طبقه‌های زیرمجموعه آن برقرار است. عناصری که به طبقه عام اشاره دارند، «فراگیر^۲» نامیده شده و عناصری که به طبقه‌های زیرمجموعه آن اشاره می‌کنند به «شمول معنایی» شهرت دارند. به طور مثال واژه «animal» به عنوان یک طبقه عام، شامل زیرمجموعه‌هایی مثل «cat, dog, bear» و ... است. البته گاهی اوقات رابطه بین دو کلمه، ممکن است هم در دایره شمول معنایی محسوب شود و هم در تضاد؛ برای مثال رابطه بین «cat» و «dog»، چنین ارتباطی را می‌توان نوعی تضاد هم به حساب آورد. تمییز این دو کار آسانی نیست، هرچند این نکته برای مقصود پژوهش حاضر - که همان انسجام است - چندان حائز اهمیت نیست، چراکه چه رابطه این دو از نوع تضاد باشد و چه از نوع شمول معنایی، این ارتباط در هر دو حالت، به انسجام ختم خواهد می‌شود (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳).

در سوره مزمل

«عَذَاب» در آیه ۱۳ کلمات «أَنْكَال»، «جَحِيم» و «طَعَامًا ذَا غُصَّة» را در عبارات قبل از خود [﴿إِنْ لَدَيْنَا أَنْكَالٌ وَجَحِيمٌ وَطَعَامًا ذَا غُصَّةٍ وَعَذَابًا أَلِيمًا﴾] در برمی‌گیرد. این واحد معنایی [عَذَاب]، ضمن ارتباط با حوادث اصلی متن، توانسته است نهایت عذاب الهی را در تکرار واژگان که همگی دلالت بر عذاب دارند، بیان کند. در آیه ۲۰، دو فعل «يُقَدِّرُ» و «تُحْصُوهُ» با این‌که فاعل متفاوتی دارند، اما در دایره شمول معنایی قرار می‌گیرند. البته معنی فعل «يُقَدِّرُ» از معنی فعل «تُحْصُو» کامل‌تر است؛ چراکه «اندازه گرفتن» و «شمردن» را هم در بردارد.

در ترجمه سوره مزمل

واژه «عَذَاب» در آیه ۱۳ کلمات «دوزخ» و «بند» و «خوراکی گلوگیر» را در برمی‌گیرد.

1. general class
2. superordinate

«شمار کرد» و «اندازه می‌دارد» در آیه ۲۰.

۴. ۲. ۱. ۵. جزء و کل

این اصطلاح به بین رابطه قسمتی از یک چیز کلی با آن کل مورد نظر، اشاره می‌کند. مثل رابطه tree، limb و root که در آن limb و root هم رابطه جزء و کل دارند و هم نام قسمت‌هایی از عضو فراگیر tree نیز محسوب می‌شوند (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳).

علامه در ذیل این آیه گفته است: «از آنجایی که تلاوت آیات قرآن، جزئی از نماز خواندن محسوب می‌شود واژه «قرآن» در این سوره هم می‌تواند دلالت بر نماز شب داشته باشد و هم می‌تواند بر آیاتی از قرآن اشاره کند که در طی نماز خوانده می‌شود» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج. ۲۰، ص. ۶۱).

در ترجمه سوره مزمل

«قرآن خواندن» در کل سوره با معنای نماز خواندن.

۴. ۲. ۲. عوامل موردی یا نمونه‌ای

عواملی همچون «برابری»^۱، «نام‌گذاری»^۲ و «تشابه»^۳ در این مجموعه قرار می‌گیرند. برای این سه مورد نمی‌توان به مثالی خارج از متن اشاره کرد چون حسن (۱۹۸۴) این نوع از عوامل انسجام واژگانی را «محدود به متن» می‌داند و فقط در یک متن خاص سبب ایجاد انسجام می‌شوند. وی بر این عقیده است که این نوع عامل، محصول و مخصوص همان متن است و در سیستم زبانی توسعه نمی‌یابد (نیازی و قاسمی، ۱۳۹۷، الف).

1. equivalence

2. naming

3. semblance

۴.۲.۲.۱. تشابه

«منظور از تشابه، ذکر معناهای مشابه هم است» (نیازی و قاسمی، ۱۳۹۷، ب، ص. ۱۱۳). «تشابه یا «شبهت موردی»^۱ عاملی است که مخصوص یک متن خاص است» (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳، ص. ۱۹۴)؛ بدین معنی که اگر این رابطه میان دو کلمه در یک متن برقرار باشد، نسبت و رابطه میان این دو کلمه قابل تعمیم در خارج از متن نیست. این مورد در این سوره و ترجمه آن یافت نشد.

۴.۲.۲.۲. نام‌گذاری

«نام‌گذاری به ذکر اسامی مختلف برای یک معنا اشاره دارد» (نیازی و قاسمی، ۱۳۹۷، ب، ص. ۱۱۳). «يَا أَيُّهَا الْمَزْمَلُ» نامی دیگر برای پیامبر (ص) است. پیامبر (ص) را با این لفظ خطاب قرار دادند.

در آیه ۱۱ در عبارت ﴿وَذَرْنِي وَالْمُكَذِّبِينَ أُولَى النَّعْمَةِ﴾، ذکر «اولی النعمه» نام‌گذاری دیگری برای «الْمُكَذِّبِينَ» است. در ترجمه، این دو مورد عیناً تکرار می‌شود. «ای جامه بر خویش پیچیده» که پیامبر (ص) را با این لفظ خطاب قرار داده است. «دروغ‌انگاران» و «شادخوار» در آیه ۱۱.

۴.۲.۲.۳. برابری

«برابری زمانی اتفاق می‌افتد که دو عنصر معنایی به‌طور کامل مطابق هم باشند و نتوان به خارج متن تعمیم داد» (نیازی و قاسمی، ۱۳۹۷، ب، ص. ۱۱۳). ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَيْكُمْ رَسُولًا شَاهِدًا عَلَيْكُمْ كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ رَسُولًا﴾ ﴿۱۵﴾ رسول دوم برابر است با حضرت موسی (ع). ﴿فَعَصَىٰ فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ فَأَخَذْنَاهُ أَخْذًا وَبِيلًا﴾ ﴿۱۶﴾ همچنین رسول در این آیه برابر است با حضرت موسی (ع).

﴿إِنْ رَبَّكَ يَعْلَمُ أَنَّكَ تَقُومُ أَدْنَىٰ مِنْ ثُلُثِي اللَّيْلِ وَنِصْفَهُ وَثُلُثَهُ وَطَائِفَةٌ مِنَ الَّذِينَ مَعَكَ وَاللَّهُ يُقَدِّرُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ عَلِمَ أَنْ لَنْ تُحْصِيَهُ فَتَابَ عَلَيْكُمْ فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ عَلِمَ أَنْ سَيَكُونُ مِنْكُمْ مَرْضَىٰ وَآخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِي الْأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَآخَرُونَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْهُ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَاقْرَءُوا اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْرٌ وَأَعْظَمَ أَجْرًا وَاسْتَغْفِرُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ ﴿٢٠﴾

در این آیه، ضمیر «کُم» برابر است با پیامبر (ص) و طایفه همراه ایشان؛ و «آخَرُونَ» هر کدام برابرند با بخشی از آن طایفه همراه پیامبر (ص).

در ترجمه

منظور از پیامبر (ص) در جملات ذیل موسی (ع) است: «به سوی فرعون پیامبری فرستادیم»؛ «فرعون با آن پیامبر (ص) نافرمانی کرد».

«تو و دسته همراه تو» و آن سه گروه با هم برابری دارند: «تو و دسته‌ای از کسانی که با تو» ... او معلوم داشت که برخی از شما بیمار خواهند بود و برخی دیگر در زمین، گام می‌زنند و (روزی خود را) از بخشش خداوند می‌جویند و گروهی دیگر در راه خداوند جنگ می‌کنند».

۵. بحث و نتیجه‌گیری

قرآن کریم معجزه جاودانه‌ای است که از طرف خداوند حکیم برای سعادت بشر نازل شده است. در قرآن کریم عوامل انسجام و زیبایی‌شناسی به گونه‌ای چینش شده که با توجه به حکمت خداوند متعال قطعاً بدون هدف و قصد عقلایی نبوده است. در مقاله حاضر ضمن بررسی انسجام متنی سوره مزمل و ترجمه فارسی آن بر مبنای یکی از الگوهای ارزیابی ترجمه - نظریه هلیدی و حسن - نتایج ذیل حاصل شده است:

بر اساس نظریه هلیدی و حسن، نمونه‌های انسجام در متن سوره مزمل به ۱۵۲ مورد می‌رسد که این تعداد، رقم قابل ملاحظه‌ای به حساب می‌آید. همچنین در

بررسی ترجمه این سوره، ۱۴۳ مورد از نمونه‌های انسجام در متن استخراج شده است؛

با توجه به موارد استخراج شده در مورد اول، حدود ۹۴ درصد مشابهت در مؤلفه‌های انسجامی در متن سوره و ترجمه وجود دارد و در انسجام متن سوره مزمل و انسجام موجود در ترجمه موسوی گرمارودی تفاوت زیادی یافت نمی‌شود که این درصد بالای مشابهت خود تأکیدی بر اصل امانت‌داری و دقت بالای مترجم است؛

عامل انسجامی «تکرار» و «ارجاع» در متن این سوره و ترجمه آن، نسبت به سایر عوامل انسجامی، در جایگاه نخست قرار می‌گیرد. البته با در نظر گرفتن این مهم که خداوند تعالی هدایت و تعالیم الهی را به واسطه تکرار موضوعات و بیان آنها در جایگاه‌های مختلف کتاب خود به مخاطب عرضه می‌دارد، بسامد بالای عنصر «تکرار» در قرآن امری بدیهی است. به علاوه، در بررسی‌های انجام شده، عنصر تکرار در درون خود عنصر ارجاع - ارجاع با ضمیر - را در بر می‌گیرد؛ و واضح است که ارجاع با ضمیر یکی از انواع تکرار اسم مرجع است؛

نتایج حاکی از آن است که در متن سوره و ترجمه، «انسجام واژگانی» نسبت به «انسجام دستوری» از بسامد بالاتری برخوردار است؛ هرچند که رابطه انسجام دستوری و واژگانی، دوطرفه بوده و یکدیگر را حمایت می‌کنند و به عبارت دیگر، هرکدام برای ظهور خود به دیگری نیازمندند.

از نتایج بالا می‌توان بدین نتیجه دست یافت که: متن ترجمه‌شده از موسوی گرمارودی تا حدودی از انسجام معادل متن خود سوره برخوردار است و تا حدودی می‌توان به موفقیت‌آمیز بودن فرآیند ترجمه توسط مترجم در چارچوب نظریه انسجام هلیدی و حسن اشاره نمود. همچنین به نظر می‌رسد اگر سوره موردنظر، در دیگر نظریه‌ها و الگوهای زبان‌شناسی، مورد نقد و بررسی قرار گیرد، هم می‌توان نتایج به دست آمده در خصوص انسجام این سوره را با دیگر الگوها مقایسه نمود و هم می‌توان میزان نزدیک بودن انسجام ترجمه آن و نزدیکی‌اش به متن مبدأ را بررسی نمود. در طی این پژوهش‌ها هم جامع‌ترین نظریه زبان‌شناسی در بررسی انسجام و

پیوستگی این سوره یافت می‌شود و هم ترجمه موسوی گرمارودی از زوایای مختلف بررسی می‌گردد؛ اگرچه تمامی مترجمان قرآن در صدد وفاداری کامل به متن وحیانی قرآن کریم و پرهیز از استنباط شخصی خود هستند، اما باید دید در عمل نتیجه چه خواهد بود.

کتاب‌نامه

قرآن کریم.

- امرای، م.، و رضایی هفتادر، غ.، و زند و کیلی، م. (۱۳۹۶). ارزیابی مقایسه‌ای انسجام در سوره علق و ترجمه آن از حداد عادل بر اساس نظریه هلیدی و حسن. *پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی*، ۱۶ (۷)، ۱۱۹-۱۴۸.
- اورکی، غ.، و ویسی، خ. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی عناصر انسجام متنی در سوره مبارکه ناس و ترجمه فارسی آن بر پایه نظریه انسجام متن هلیدی و حسن، *علوم قرآن و تفسیر*، ۱ (۲)، ۱۲۹-۱۴۶.
- ایشانی، ط.، و نعمتی قزوینی، م. (۱۳۹۲). بررسی انسجام و پیوستگی در سوره صف با رویکرد زبان‌شناسی نقش‌گرا. *انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*، ۹ (۲۷)، ۶۵-۹۵.
- خامه‌گر، م. (۱۳۹۷). نقد و بررسی نظریه بسط متن در تحلیل انسجام متنی سوره‌های قرآن بر اساس دیدگاه حسین عبدالرئوف. *مطالعات متون اسلامی*، ۲ (۳)، ۱۱۹-۱۳۶.
- خجندی، ع. (۱۳۸۵). ترجمه قرآن استاد گرمارودی در یک نگاه. *بینات*، ۹ و ۵۰، ۴۲۲-۴۲۵.
- زند و کیلی، م.، و امرایی، م. (۱۳۹۶). ارزیابی مقایسه‌ای ابزارهای انسجام در سوره طارق و ترجمه آن از محمد مهدی فولادوند: از دیدگاه نظریه هلیدی و حسن. *مطالعات ترجمه قرآن و حدیث*، ۴ (۷)، ۳۶-۱.
- شاهپری، ع.، و مهدوی‌نیا، م.، و سماواتی، ع. (۱۳۹۶). بررسی نقش عوامل انسجامی در ترجمه‌های انگلیسی قرآن (بر اساس الگوی هلیدی و حسن). *سراج منیر*، ۲۷ (۸)، ۷-۴۲.
- طباطبایی، م. (۱۴۱۷ ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- عباسی، م.، و اویسی کهخا، ع.، و ثواب، ف. (۱۳۹۵). انسجام واژگانی در متن سوررئالیستی بوف کور بر پایه نظریه هلیدی و حسن. *جستارهای زبانی*، ۶ (۳۴)، ۲۸۳-۳۰۸.

فارسیان، م. و اسماعیلی، ن. (۱۳۹۷). واکاوی تکرار عبارت بسم الله الرحمن الرحيم و ارزیابی برگردان فرانسوی آن. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۱)، ۶۴-۴۷.

مختاری، ق. و خدابخش نژاد، م. (۱۳۹۷). تحلیل زیبایی‌شناسی آیات قرآن کریم بر پایه عنصر انسجام و پیوستگی بررسی نمونه‌ای سوره‌های جزء سی‌ام. *پژوهش‌های زبان‌شناختی قرآن*، ۱۳(۱)، ۱۰۷-۱۲۶.

موسوی گرمارودی، ع. (۱۳۸۴). ترجمه قرآن کریم. تهران: انتشارات قدیانی.

میراحمدی، ر. و آقاجانی، م. (۱۳۹۶). عناصر برجسته انسجام در بائیة متنبی بر اساس نظریة هلیدی، *زبان و ادبیات عربی*، ۱۷، ۲۳۳-۲۶۵.

نعمتی قزوینی، م. و ایشانی، ط. (۱۳۹۴). مقایسه کاربست عوامل انسجام در سوره اعلی و ترجمه آن از صفارزاده. *پژوهش‌های قرآنی*، ۱(۲۰)، ۱۲۰-۱۴۵.

نیازی، ش.، هاشمی، ا. (۱۳۹۸). بررسی چگونگی کارآمدی مؤلفه «شفاف‌سازی» الگوی برمن در ارزیابی ترجمه قرآن: مورد پژوهی ترجمه رضائی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۴)، ۱۶۱-۱۹۳.

نیازی، ش.، و قاسمی، ز. (۱۳۹۷ (الف)). *الگوهای ارزیابی ترجمه (با تکیه بر زبان عربی)*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

نیازی، ش.، و قاسمی، ز. (۱۳۹۷ (ب)). *تحلیل زبان‌شناختی متون عربی (با تکیه بر دستور نقش‌گرای هلیدی)*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

هلیدی، م.، و حسن، ر. (۱۳۹۳). *زبان، بافت و متن: جنبه‌هایی از زبان در چشم‌اندازی اجتماعی-نشانه‌شناسی*. ترجمه مجتبی منشی‌زاده و طاهره ایشانی، تهران: انتشارات علمی.

Halliday, M., Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hameed, H. T. (2008). Cohesion in Texts: A Discourse Analysis of a New Article in a Magazine. *Al-Fatih Journal*. 4(37) 81-114.

پی نوشت

متن سوره مزمل:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

يَا أَيُّهَا الْمَزْمَلُ ﴿١﴾ قُمِ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٢﴾ نِصْفَهُ أَوْ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا ﴿٣﴾ أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا ﴿٤﴾ إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا ﴿٥﴾ إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْئًا وَأَقْوَمُ قِيلًا ﴿٦﴾ إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا ﴿٧﴾ وَادْكُرْ اسْمَ رَبِّكَ وَتَبَتَّلْ إِلَيْهِ تَبْتِيلًا ﴿٨﴾ رَبُّ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَاتَّخِذْهُ وَكِيلًا ﴿٩﴾ وَأَصْبِرْ عَلَى مَا يَقُولُونَ وَاهْجُرْهُمْ هَجْرًا جَمِيلًا ﴿١٠﴾ وَذَرْنِي وَالْمُكَذِّبِينَ أُولِيَ النَّعْمَةِ وَمَهِّلْهُمْ قَلِيلًا ﴿١١﴾ إِنَّ لَدَيْنَا أَنْكَالًا وَجَحِيمًا ﴿١٢﴾ وَطَعَامًا ذَا غُصَّةٍ وَعَذَابًا أَلِيمًا ﴿١٣﴾ يَوْمَ تَرْجُفُ الْأَرْضُ وَالْجِبَالُ وَكَانَتِ الْجِبَالُ كَثِيرًا مَهِيلًا ﴿١٤﴾ إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَيْكُمْ رَسُولًا شَاهِدًا عَلَيْكُمْ كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ رَسُولًا ﴿١٥﴾ فَعَصَىٰ فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ فَأَخَذْنَاهُ أَخْذًا وَبِيلًا ﴿١٦﴾ فَكَيْفَ تَتَّقُونَ إِنْ كَفَرْتُمْ يَوْمًا يَجْعَلُ الْوِلْدَانَ شِيبًا ﴿١٧﴾ السَّمَاءُ مُنْفَطِرٌ بِهِ كَانَ وَعْدُهُ مَفْعُولًا ﴿١٨﴾ إِنَّ هَذِهِ تَذْكِرَةٌ فَمَنْ شَاءَ اتَّخَذْ إِلَىٰ رَبِّهِ سَبِيلًا ﴿١٩﴾ إِنَّ رَبَّكَ يَعْلَمُ أَنَّكَ تَقُومُ أَدْنَىٰ مِنْ ثُلَاثِي اللَّيْلِ وَنِصْفَهُ وَثُلَاثَهُ وَطَائِفَةٌ مِنَ الَّذِينَ مَعَكَ وَاللَّهُ يُقَدِّرُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ عَلِمَ أَنْ لَنْ تُحْصَوْهُ فَتَابَ عَلَيْكُمْ فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ عَلِمَ أَنْ سَيَكُونُ مِنْكُمْ مَرْضَىٰ وَآخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِي الْأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَآخَرُونَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْهُ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَقَارِضُوا اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا وَمَا تَقْدَمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْرٌ وَأَعْظَمُ أَجْرًا وَاسْتَغْفِرُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴿٢٠﴾

متن ترجمه سوره مزمل:

به نام خداوند بخشنده بخشنانده

ای جامه بر خویش پیچیده. ﴿١﴾ شب را -جز اندکی- بپای خیز. ﴿٢﴾ نیمی از آن را یا اندکی از آن (نیمه) را کم کن! ﴿٣﴾ یا (اندکی) بر آن بیفزای و قرآن را آرام و روشن بخوان. ﴿٤﴾ ما سخنی سنگین را به زودی بر تو فرو می فرستیم. ﴿٥﴾ بی گمان

عبادت شبانه در پابرجایی، سخت‌تر و در گفتار، استوارتر است. ﴿۶﴾ تو را در روز، کوششی دراز دامن است. ﴿۷﴾ و نام پروردگارت را یاد کن و از همه بگسل و بدو پیوندد. ﴿۸﴾ پروردگار خاور و باختر که هیچ خدایی جز او نیست پس او را کارساز خویش گزین. ﴿۹﴾ و بر آنچه می‌گویند شکبیا باش و از آنان به نکویی دوری گزین. ﴿۱۰﴾ و مرا با این دروغ انگاران شاد خوار و بگذار و به آنان اندکی مهلت بخش. ﴿۱۱﴾ ما نزد خود بندها و دوزخی داریم، ﴿۱۲﴾ و خوراکی گلوگیر و عذابی دردناک، ﴿۱۳﴾ روزی که زمین و کوه‌ها به لرزه درآیند و کوه‌ها توده‌ای از ریگ روان باشند. ﴿۱۴﴾ ما به سویتان پیامبری که گواه بر شماست فرستاده‌ایم چنان که به سوی فرعون پیامبری فرستادیم. ﴿۱۵﴾ آنگاه فرعون با آن پیامبر، نافرمانی کرد و او را با گرفتنی سخت، فرو گرفتیم. ﴿۱۶﴾ اگر کافر شوید چگونه از روزی که کودکان را پیر می‌کند، پروا می‌توانید کرد؟ ﴿۱۷﴾ آسمان از (سختی) آن می‌شکافد، که وعده خداوند انجام یافتنی است. ﴿۱۸﴾ بی‌گمان این یک پند است و هر که خواهد راهی به سوی پروردگارش در پیش گیرد. ﴿۱۹﴾ بی‌گمان پروردگارت می‌داند که تو و دسته‌ای از کسانی که با تواند نزدیک به دو سوم شب و نیمه آن و یک سوم آن برمی‌خیزید و خداوند شب و روز را اندازه می‌دارد، او معلوم داشت که شما هرگز آن را نمی‌توانید شمار کرد پس از شما در گذشت اکنون آنچه میسر است از قرآن بخوانید! او معلوم داشت که برخی از شما بیمار خواهند بود و برخی دیگر در زمین، گام می‌زنند و (روزی خود را) از بخشش خداوند می‌جویند و گروهی دیگر در راه خداوند جنگ می‌کنند بنابراین آنچه میسر است از آن (قرآن) بخوانید و نماز را بر پا دارید و زکات پردازید و به خداوند وامی‌نیکو بدهید و هر نیکی که برای خویش از پیش فرستید پاداش آن را نزد خداوند بهتر و با پاداشی سترگ‌تر خواهید یافت و از خداوند آمرزش بخواهید که خداوند آمرزنده‌ای بخشاینده است. ﴿۲۰﴾ (گرمارودی، ۱۳۸۴، ص. ۵۷۴-۵۷۵)

درباره نویسندگان

عزت ملابراهیمی استاد گروه زبان و ادبیات عرب از دانشگاه تهران است. حوزه‌های پژوهشی ایشان ادبیات مقاومت و مباحث زبان‌شناسی است.

زهرا رضائی دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد در دو رشته «زبان و ادبیات عرب» از دانشگاه تهران و «علوم قرآن و حدیث» از دانشگاه شاهد است. حوزه‌های پژوهشی ایشان مباحث زبان‌شناسی و مطالعات حدیثی است.

A Comparative Study of Cohesion Factors in Surah Al-Muzzammil and Persian Translation by Musavi Garmarudi: Halliday and Hassan's Cohesion Theory

Ezzat Molla Ebrahimi ¹

Department of Arabic Language and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran

Zahra Rezaee

Department of Arabic Language and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran

Received: 25 March 2020

Accepted: 05 June 2020

Abstract

Cohesion is a significant aspect of the Quranic language. As a matter of fact, cohesion refers to the structural-lexical relations within a text and it is a textual mechanism bringing text sentences together. Halliday's (1976) model of cohesion was complemented by Hassan's (1984) cohesion theory. The present study discusses and examines cohesion and cohesive devices in Surah Al-Muzzammil (the seventy-third chapter of the Qur'an) and its translation by Musavi Garmarudi. The findings suggested that all cohesive devices were employed at a non-structural level in this Surah and its translation. More specifically, lexical cohesion included reiteration, synonym, antonym, hyponymy, meronymy, equivalence and naming. Additionally, grammatical cohesion contained reference types, substitution and ellipsis. This paper also showed that there is a strong connection and cohesion among various components of the Surah and its translation, which is a basis for understanding the miracles of the Qur'an. Also, such a high degree of similarity between the source text and the target text indicated that the translator was successful in conveying the cohesive devices to the target text.

Keywords: Surah Al-Muzzammil, Musavi Garmarudi, Lexical Cohesion, Grammatical Cohesion, Theory of Halliday and Hassan.

1. Corresponding Author. Email: mebrahim@ut.ac.ir

Examining Predictive Validity of Simultaneous Interpreting Trainees' Performance in Two Interpreting Exercises Considering Listening Comprehension, EQ and Self-efficacy

Sima Ferdowsi ¹

Department of Foreign Languages, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Received: 15 February 2020

Accepted: 24 February 2021

Abstract

The present research is an interdisciplinary study between interpreting studies and psychology. The study tried to predict student trainees' performance in two simultaneous interpreting exercises, namely oral cloze and listening and memory recall exercises considering EQ, self-efficacy and listening comprehension as predictor variables. To this end, 70 English Translation students in their 8th semester selected through the convenience sampling method and they voluntarily participated in the research. To gather the data, the Persian version of the EQ questionnaire developed by Samouei (2003) and the self-efficacy questionnaire (Sherer et al., 1982) were administered. Moreover, participants sat for oral cloze and listening and memory recall exams at separate sessions. These two exercises are used to train simultaneous interpreters (Lambert, 1992). To examine their listening skill, the listening module of IELTS was also administered. The results of the multiple regression showed that %28 of variance in SI aptitude total (oral cloze+ listening and memory recall tests) was explained by the 5 predictor variables (i.e. self-efficacy, proficiency, flexibility, self-respect, stress tolerance), which could be considered as a medium to large effect size according to Cohen's (1988) guidelines for effect size. However, separately, only proficiency was making a significant contribution to the model. The findings of the study confirmed the irrefutable importance of listening comprehension ability in simultaneous interpreting, which in turn highlighted the necessity of investigating simultaneous interpreting trainees' listening skill at the time of attending the course.

Keywords: Simultaneous Interpreting, Listening Comprehension, Emotional Quotient, Self-Efficacy, Oral Cloze, Listening and Memory Recall

1. Corresponding Author. Email: sima.ferdowsi@gmail.com

An Investigation into the Impact of Multidimensional Perfectionism on Second Language Listening Comprehension through the Mediating Roles of General Self-efficacy and Metacognitive Listening Strategies: A Multicategorical Multiple Mediation Analysis

Mohammad Hasan Razmi
Department of English, Yazd University, Yazd, Iran

Ali Akbar Jabbari ¹
Department of English, Yazd University, Yazd, Iran

Received: 12 May 2020

Accepted: 17 December 2020

Abstract

The present investigation set out to examine the impact of multidimensional perfectionism on second language listening comprehension through the mediating effects of self-efficacy and metacognitive listening strategies within the Complex Dynamic Systems Approach. To this end, a total of 117 junior and senior EFL students completed the measures of perfectionism, self-efficacy, five distinct types of metacognitive listening strategies, and the IELTS listening comprehension test. Having gathered the data, cluster analysis was used to identify the perfectionism clusters (adaptive, maladaptive and non-perfectionist). Following a multicategorical multiple mediation analysis, the direct, relative indirect, and total effects of perfectionism on listening comprehension were analyzed to probe the postulated hypotheses of the study. Findings showed that perfectionism exerted direct effects on self-efficacy, three metacognitive strategies (person knowledge, mental translation, and problem solving). The direct effects of perfectionism on listening comprehension and planning and evaluation and directed attention strategies were not significant. Self-efficacy also exhibited significant direct effects on person knowledge and listening comprehension. In terms of relative indirect effects, the mediation analysis was significant and while perfectionism did not show a direct effect on listening comprehension, the relative indirect effects as well as the relative total effects through self-efficacy and metacognitive strategies were significant. Therefore, the inclusion of mediating variables made a significant contribution to the relationship between perfectionism and listening comprehension. The instructional implications of the study are discussed too.

Keywords: Multidimensional Perfectionism, General Self-Efficacy, Metacognitive Listening Strategies, Cluster Analysis, Multicategorical Multiple Mediation Analysis, Complex Dynamic Systems Approach

1. Corresponding Author. Email: jabbari@yazd.ac.ir

Content Analysis of Books Featuring Persian Language History in Light of Emotioncy

Zahra Jahani

Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Shima Ebrahimi ¹

Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Samira Bameshki

Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 07 April 2020

Accepted: 20 January 2021

Abstract

Books written about the history of Persian language appears to focus on transferring knowledge to students only. Despite the significance of students' needs and their individual differences as well as their personality traits, books have failed to take into account these factors. Of these considerations, mentions could be made of emotions and feelings of students as they largely contribute to positive learning. Emotioncy (emotion + frequency) stresses on emotions evoked by the senses from which we receive inputs, hence learning happens. It stands on a hierarchical matrix of six levels, including Null (0), Auditory (1), Visual (2), Kinesthetic (3), Inner (4), and Arch (5) or more specifically, avolvment (null) and exvolvment (auditory, visual, and kinesthetic) to involvement (inner and arch). Drawing on the concept of emotioncy, the present study aims at analyzing and evaluating the content of books written about the history of Persian language. The corpus of the investigation consists of five academic books, namely, *The History of Persian Language* (by Natel-Khanlari), *The History of Persian language* (by Abolghasemi), *The Brief History of Persian language* (by Bagheri) and *the History of Iranian Languages* (by Rezaei Bagh Bidi). Different levels of emotioncy were examined in the above-mentioned books and the analysis was guided with Chi-squared tests. The findings suggest that there are significant differences among the books in terms of employing emotioncy; therefore, new or updated content would benefit the books. It appears that the employment of emotioncy in drafting books about the history of Persian language could facilitate learning for students as they become emotionally engaged with the teaching content, hence the learnt materials are easily transferred to permanent memory.

Keywords: Shortcomings, Content Analysis, History of Persian Language, Emotioncy

1. Corresponding Author. Email: shimaebrahimi@um.ac.ir

Samuel Beckett and the Dawn of Object-Oriented Ontology in *Act Without Words I*

Shahriyar Mansouri ¹

Department of English Language and Literature, Faculty of Letters and Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Received: 13 September 2020

Accepted: 05 January 2021

Abstract

Samuel Beckett's efforts in dismantling anthropocentrism has ushered a new chapter not only in his oeuvre, which debunks the cliché binary of Man Vs nature, but in the postmodern look at ontology; his negative perspective introduces the man as a hollow body that neither seeks an aggressive independence nor includes a progressive cognitive dominance: the Beckettian man is nothing more than an empty shell. The characters in his plays, too, either lack a perception of the surrounding objects or surprisingly enough see themselves equal to such objects. Beckett's dramatically negative perception of modern man can be explained as follows: first, the object has left its Heideggerian utilitarian cocoon, and thus cavorts as an object independent of man's cognitive realm of confirmation; and second, the fall of man from his cognitive throne and into an abyss of stasis reaffirms the former hypothesis. Such a radical shift in his ontological attitude that can best be explained in light of the postmodern philosophy of object-oriented ontology hints at one alarming concept: a holistic ontological effort to reinvent the object as an equal existing entity to man. By debunking the Anthropos as the epicenter of existence, Beckett crafts new layers of being wherein the Hegelian-Nietzschean *Übermensch* or the creative Leibnizian Monads emerge as the notable absentees; the reality Beckett portrays is founded on the availability or lack thereof of an equal reciprocity between objects and the subject. By examining Beckett's *Act Without Words I* and Graham Harman's Object-Oriented Ontology, this essay explores and challenges the fruits of Beckett's misanthropic reading of the modern man that lends itself to postmodern reversal of the traditional subject Vs. object binary opposition.

Keywords: Object-Oriented Ontology, the Invisible Realm, Broken-Tool, Man as the Sensual Object, Ontic Presence

1. Corresponding Author. Email: s_mansouri@sbu.ac.ir

Applications of Rhetorical Figures (Badih) in Persian and English Languages: A Comparative Study

Meysam Ebrahimi

**Department of Persian Language and Literature, Hakim Sabzevari University,
Sabzevar, Iran**

Mehyar Alavi Moghaddam ¹

**Department of Persian Language and Literature, Hakim Sabzevari University,
Sabzevar, Iran**

Mohammad Davoudi

**Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University,
Sabzevar, Iran**

Received: 15 May 2020

Accepted: 16 January 2021

Abstract

In spite of similarities between Iranian-Islamic rhetoric and English-European rhetoric, figures of speech, figures of expression and semantics have been the focus of the former, while the latter includes accuracy. Also, Iranian-Islamic rhetoric focuses on written rhetoric, whereas spoken rhetoric is the focus of English-European rhetoric. A comparative study of rhetoric in Persian and English, especially in the classification of figures of aesthetics, which is the main focus of this study, helps researchers analyze the aesthetic aspects of speech and enriches our knowledge of rhetoric in linguistics. This research tries to address such questions as how to classify rhetoric in Persian and English, the similarities and differences in the rhetoric classification and rhetorical aesthetics of these two languages. It follows a mixed-methods approach and the data are collected through a library survey. The findings suggest that the comparison of figures of speech in English and Persian should be done in light of semantics and figures of expression. The science of figures of speech in Persian is an independent field of study and is more extensive than English rhetoric, which is not understood as an independent field of study. Figures of speech in English are at times intertwined with figures of expression and meaning. The border of figures of speech in Persian is more distinctive than that of English.

Keywords: Comparative Approach, Classification, Rhetoric, Figures of Speech, Persian And English Languages

1. Corresponding Author. Email: m.alavi.m@hsu.ac.ir

Audio Description in Iran: The Status Quo

Masood Khoshsaligheh

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Shilan Shafiei ¹

Department of English, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 07 May 2020

Accepted: 27 January 2021

Abstract

A survey of recent studies in audiovisual translation reveals that audio description (AD), as a service of empowerment and accessibility to media for blind or partially sighted audiences, has been increasingly investigated and researched internationally mostly in European countries and the United State, however. This service is newly developing and rarely offered in Iran. This article aims to initially introduce developments and advancements in AD globally and discuss its production process in the world. The article then explores the current status of AD in Iran and reviews the preliminary measures which have recently been taken in this regard. Within an exploratory approach, the required data were obtained through document analysis and semi-structured interviews with AD practitioners in Iran. The findings are classified and presented in six categories. The findings show that the highest proportion of AD production goes to radio and a non-governmental group, Sevina, respectively, and television as a national mass media has not taken any measure in this regard. Besides, the production of AD on the radio has been limited to Iranian feature films, while the products of Sevina group are more diverse. A number of suggestions for future investigations are also presented.

Keywords: Audio Description, Audiovisual Translation, Accessibility, Blind and Partially Sighted Audiences

1. Corresponding Author. Email: shilan.shafiei@gmail.com

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

Audio Description in Iran: The Status Quo Masood Khoshsaligheh Shilan Shafiei	1
Applications of Rhetorical Figures (Badih) in Persian and English Languages: A Comparative Study Meysam Ebrahimi Mehyar Alavi Moghaddam Mohammad Davoudi	2
Samuel Beckett and the Dawn of Object-Oriented Ontology in <i>Act Without Words I</i> Shahriyar Mansouri	3
Content Analysis of Books Featuring Persian Language History in Light of Emotioncy Zahra Jahani Shima Ebrahimi Samira Bameshki	4
An Investigation into the Impact of Multidimensional Perfectionism on Second Language Listening Comprehension through the Mediating Roles of General Self-efficacy and Metacognitive Listening Strategies: A Multicategorical Multiple Mediation Analysis Mohammad Hasan Razmi Ali Akbar Jabbari	5
Examining Predictive Validity of Simultaneous Interpreting Trainees' Performance in Two Interpreting Exercises Considering Listening Comprehension, EQ and Self-efficacy Sima Ferdowsi	6
A Comparative Study of Cohesion Factors in Surah Al-Muzzammil and Persian Translation by <i>Musavi Garmarudi</i>: Halliday and Hassan's Cohesion Theory Ezzat Molla Ebrahimi Zahra Rezaee	7

ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 54, Issue 2 (Summer 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. Hossein Nassaji

Professor in Applied Linguistics, University of Victoria, Canada

Dr. Reza Pishghadam

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

Dr. Abdolmahdi Riazi

Professor in TEFL, Macquarie University, Australia

Dr. Shahrzad Saif

Professor in Applied Linguistics, Laval University, Canada

Persian Editor:

Akbar Heidarian

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**

Audio Description in Iran: The Status Quo 1
Masood Khoshsaligheh - Shilan Shafiei

Applications of Rhetorical Figures (Badih) in Persian and English Languages: A Comparative Study 2
Meysam Ebrahimi - Mehryar Alavi Moghaddam - Mohammad Davoudi

Samuel Beckett and the Dawn of Object-Oriented Ontology in Act Without Words I.....3
Shahriyar Mansouri

Content Analysis of Books Featuring Persian Language History in Light of Emotioncy 4
Zahra Jahani - Shima Ebrahimi - Samira Bameshki

An Investigation into the Impact of Multidimensional Perfectionism on Second Language Listening Comprehension through the Mediating Roles of General Self-efficacy and Metacognitive Listening Strategies: A Multicategorical Multiple Mediation Analysis..... 5
Mohammad Hasan Razmi - Ali Akbar Jabbari

Examining Predictive Validity of Simultaneous Interpreting Trainees' Performance in Two Interpreting Exercises Considering Listening Comprehension, EQ and Self-efficacy 6
Sima Ferdowsi

A Comparative Study of Cohesion Factors in Surah Al-Muzzammil and Persian Translation by Musavi Garmarudi: Halliday and Hassan's Cohesion Theory..... 7
Ezzat Molla Ebrahimi - Zahra Rezaee

p-ISSN: 2228-5202
e-ISSN: 2383-2878

Volume 54, Issue 2 (Summer2021)