

مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

مطالعه نقش ترجمه در ژورنالیسم بینا فرهنگی: مطالعه موردی رادیو پارس تودی برون مرزی ایران به زبان آلمانی ۱
محمد اخگری

طراحی و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجو معلمان رشته دبیری زبان انگلیسی ۲۹
ابوالفضل خدامرادی - محمد هادی - مجتبی مقصودی

بررسی آموزش زبان فرانسه در ایران بر اساس نظریه آشوب و پیچیدگی ۶۳
الهام سادات موسوی - محمود رضا گشمردی

شبیه سازی یادگیری دانش زبانی و جهانی برای بزرگسالان: موردی از یادگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی ۹۷
شقایق شایسته

ترجمه و مدرنیته در دوره مشروطه: مورد پژوهی: ترجمه سرگذشت ژیل بلاس به فارسی ۱۱۵
مریم قدرتی - محمدرضا هاشمی - امید آزادی بوگر

تبیین یادگیری و کارآمدی از مون بین المللی ایلتس اکادمیک در ۲۲ کشور آسیایی به منظور ارائه مدل تعاملی ۱۴۳
گودرز شکیبایی - پروانه جمشیدف

ترجمه فیلمهای چندزبانه در دوبله ۱۷۷
حمیده نعمتی لقمجانی

منتشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سردبیر: دکتر رضا پیش قدم

مدیر اجرایی: دکتر شیما ابراهیمی

اعضای هیئت تحریریه:

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

کارشناس اجرایی: زهرا بنی‌اسد

ویراستار انگلیسی: دکتر سعید عامری

ویراستار فارسی: اکبر حیدریان

حروف نگاری و صفحه‌آرایی: الهه تجویدی

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

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

نمایر: 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 پنجم، شماره اول

بهار ۱۴۰۱

(تاریخ انتشار این شماره: پاییز 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		
۲۸-۱	محمد اخگری	مطالعه نقش ترجمه در ژورنالیسم بینافرهنگی: مطالعه موردی رادیو پارس تودی برون مرزی ایران به زبان آلمانی
۶۱-۲۹	ابوالفضل خدامرادی محمد هادی مجتبی مقصودی	طراحی و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجوی معلمان رشته دبیری زبان انگلیسی
۹۵-۶۳	الهام سادات موسوی محمود رضا گشمردی	بررسی آموزش زبان فرانسه در ایران بر اساس نظریه آشوب و پیچیدگی
۱۱۴-۹۷	شقایق شایسته	شبیه سازی یادگیری دانش زبانی و جهانی برای بزرگسالان: موردی از یادگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی
۱۴۲-۱۱۵	مریم قدرتی محمد رضا هاشمی امید آزادی بوگر	ترجمه و مدرنیته در دوره مشروطه: مورد پژوهی: ترجمه سرگذشت ژیل بلاس به فارسی
۱۷۶-۱۴۳	گودرز شکیبایی پروانه جمشیدف	تبیین یادگیری و کارآمدی آزمون بین المللی آیلتس آکادمیک در ۲۲ کشور آسیایی به منظور ارائه مدل تعاملی
۲۰۷-۱۷۷	حمیده نعمتی لقمجانی	ترجمه فیلمهای چندزبانه در دوبله

An Investigation into the Role of Translation in Transcultural Journalism: The Case of *Radio Pars Today* in German

Mohammad Akhgari ¹

The Radio Television Faculty, IRIB University, Tehran, Iran

Received: 05 June 2020

Accepted: 05 January 2021

Abstract

The advent of radio and the ability to send audio messages to distant parts of the earth have turned this medium into an opportunity for informing and advertising. That is the reason why global media services began to work rapidly, especially during World War II. Translation is the main pillar of the World Service Channels. *Radio Pars Today*, affiliated with IRIB World Service channels, has been very active in translating various cultural, political and economic texts into 30 languages, especially after the Islamic Revolution. It has however received lesser scholarly attention because it only sends auditory messages. The current case study presents the researcher's personal accounts and experiences during his presence in *Radio Pars Today* and analyzes the role and position of translation in intercultural communication and pinpoints the difficulties of cultural translation. The statical population of the research includes Pars Today's political and cultural programs and the sample was purposefully selected for the analysis. The results show that translation is the main communicative factor in international media services and translating cultural-specific references is of difficulty due to historical and linguistic differences between the languages. Figurative concepts, metaphors and Islamic terms were the main area of difficulty for translation. Choosing wrong translation equivalents, along with using literal translation can prevent the audience from decoding the foreign message. This is also the case of direct transfer of the original structures and genres, which are sometimes unfamiliar to the audience. Therefore, the unit of translation is not "word" or "sentence" but culture, when it comes to cultural translation.

Keywords: Translation, Culture, Media, Transcultural Journalism, Radio Pars Today

1. Corresponding Author. Email: akhgari@iribu.ac.ir

مطالعه نقش ترجمه در ژورنالیسم بینا فرهنگی: مطالعه موردی رادیو پارس تودی برون مرزی ایران به زبان آلمانی

محمد اخگری* (گروه رادیو، دانشگاه صدا و سیما، تهران، ایران)

چکیده

پیدایش رسانه شنیداری رادیو و امکان ارسال پیام شنیداری به دوردست‌ها، این رسانه را به فرصتی برای اطلاع‌رسانی و تبلیغ مبدل ساخت و از این‌روست که سرویس‌های جهانی رسانه‌های مختلف، مخصوصاً، در دوران جنگ جهانی دوم به سرعت شروع به کار کردند. ترجمه اصلی‌ترین رکن رسانه‌های برون‌مرزی است و رادیوهای پارس تودی (برون‌مرزی صدا و سیما) به ۳۰ زبان به‌ویژه در دوران پس از پیروزی انقلاب اسلامی ترجمه متون مختلف فرهنگی، سیاسی و اقتصادی را به زبان‌های مختلف جهان بر عهده داشته‌اند که البته به سبب شنیداری بودن، کمتر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. پژوهش حاضر بر مبنای تجربه زیسته محقق در رادیوهای برون‌مرزی و با روش مطالعه موردی، تبیین نقش و جایگاه ترجمه در ارتباطات میان فرهنگی و نیز دشواری‌های ترجمه فرهنگی را مورد مطالعه قرار می‌دهد. جامعه آماری تحقیق برنامه‌های فرهنگی و سیاسی پارس تودی است که حجم نمونه به صورت هدفمند انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که ترجمه اصلی‌ترین عامل ارتباطی در رسانه‌های بین‌المللی است و ترجمه واژگان فرهنگی به سبب دارا بودن خاستگاه، تاریخ و تطور زبانی کاری دشوار و بادقت است. بیشترین دشواری‌های ترجمه در سطح واژگان به ترجمه عبارات رمزی و استعاری و نیز اصطلاحات علوم اسلامی باز می‌گردد. انتخاب برابرواژه‌های نادرست و ترجمه تحت‌اللفظی، انتقال نحو و سبک زبان مبدأ که گاه با مخاطب نامأنوس است، موجب می‌شود که مخاطب نتواند پیام را

* نویسنده مسئول akhgari@iribu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۱۶

رمزگشایی کند. واحد ترجمه در حوزه فرهنگ، کلمه یا جمله نیست، بلکه فرهنگ است.

کلیدواژه‌ها: ترجمه، فرهنگ، رسانه، ژورنالیسم بینافرهنگی، پارس‌تودی

۱. مقدمه

اطلاع‌رسانی از طریق رسانه‌های جهانی به زبان‌های مختلف قدمتی طولانی دارد. در ایران هم برخی از رادیوهای برون‌مرزی همچون رادیوهای انگلیسی و روسی بیش از ۶۰ سال سابقه پخش برنامه دارند. رادیوهای برون‌مرزی در آغاز از فناوری «فرکانس» برای ارسال اطلاعات استفاده می‌کردند، اما پیدایش رسانه‌های نو و اینترنت، تغییرات فراوانی را برای این رادیوها به همراه داشت. دیجیتالی شدن به معنای تغییر، دگرگونی و تبدیل فرایندهای ارتباطی و اطلاعاتی به رموزها و قالب‌های رایانه‌ای و دیجیتال است. به دیگر سخن، اطلاعات و ارتباطات در قالب رموزهای دیجیتال در شبکه جهانی منتشر می‌شوند. «ضبط صوت و تصویر در قرن نوزدهم به رقابت با فن چاپ برخاست که پیش از آن به‌عنوان رسانه اصلی مطرح بود و بر محدودیت زمان و مکان که در ارتباطات انسانی از طریق چاپ و نوشته وجود داشت، فائق آمد. قابلیت بازتولید فنی زبان به دنبال ترکیبی نو در مناسبات ارتباطی است، اما احساس نیاز جامعه به یک رسانه انتقال‌دهنده-ذخیره‌کننده از همان زمان اختراعات مهم فنی را موجب شد» (هارتمن^۱، ۲۰۰۳، ص. ۲۲). رسانه‌های جدید و به‌ویژه اینترنت عرصه‌های تازه‌ای را در مقابل انسان عصر حاضر گشود و همگرایی رسانه‌ها را موجب شد. به اعتقاد برخی از محققان همگرایی با زبان و فرهنگ پیوند دارد (دیور^۲ و کانوی^۳، ۲۰۱۹) رادیوهای پارس‌تودی نیز با بهره گرفتن از ظرفیت رسانه‌های نو به این عرصه تازه پای گذاشتند. در حال حاضر رادیوهای پارس‌تودی به ۳۰ زبان برنامه پخش می‌کنند. تنوع و تکثر زبانی رادیوهای برون‌مرزی صداوسیما

1. Hartmann

2. Davier

3. Conway

به گونه‌ای است که تقریباً همه مناطق جغرافیایی جهان را پوشش رسانه‌ای می‌دهد و به همین سبب از نظر فرهنگی با فرهنگ‌های مختلف جهان پیوند می‌یابد.



نمودار ۱. تنوع زبانی رادیوهای پارس تودی (برون مرزی صداوسیما)

ترجمه به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل انتقال تجربه بشر در ارتباطات بینا فرهنگی، اصلی‌ترین واسطه انتقال پیام در رادیوهای پارس تودی به شمار می‌رود. ترجمه به نوعی واسطه انتقال فرهنگ و مترجم به عنوان واسطه‌گر برای برقراری پیوند میان فرهنگ‌ها باید بتواند تا حد ممکن در هر دو فرهنگ مشارکت فعال داشته باشد یا به بیان دیگر، دو فرهنگی باشد (تاft^۱، ۱۹۸۱)؛ چراکه زبان را نمی‌توان از فرهنگ جدا کرد و این دو جزء از یکدیگر جدایی‌ناپذیر هستند. هر زبانی در بافت فرهنگی خاصی شکل می‌گیرد و هر فرهنگی نیز در مرکز خود زبانی طبیعی را در بر

1. Taft

گرفته است (لوتمان^۱ و اوسپنسکی^۲، ۱۹۷۳). یول^۳ نیز وجوه زبانی را تا حد زیادی وابسته به فرهنگ‌های مختلف می‌داند (یول، ۱۹۸۵). از این‌روست زبان حتی امکان فرهنگ کاوی را نیز فراهم می‌کند که از آن با عنوان «زبان‌نگ» یاد می‌شود و «به ساختارها و عباراتی از زبان اشاره دارد که نما و شمای فرهنگی یک قوم را نشان می‌دهد» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱، ص. ۴۷). مناطق تحت پوشش پارس‌تودی به لحاظ فرهنگی گوناگون‌اند. برخی مناطق به لحاظ فرهنگی با فرهنگ ایران خویشاوندی و قرابت دارند و در برخی از مناطق نزدیکی‌ها و شباهت‌های فرهنگی کمتر است.

تفاوت فرهنگی گاه در میان گویشوران یک زبان هم وجود دارد؛ به‌عنوان مثال رادیو اسپانیایی هم کشور اسپانیا را در اروپا پوشش می‌دهد و هم کشورهای آمریکای لاتین از برزیل تا بولیوی و ونزوئلا و اسپانیا. رادیو فرانسه نیز فرانسه، بلژیک، کانادا و کشورهای فرانکوفون آفریقا را تحت پوشش خود دارد. در منطقه عربی‌زبان هم، تنوع و تکثر فراوان است و سنت‌ها و آداب‌ورسوم و یا مذهب در کشورهای مختلف متفاوت است؛ به‌عنوان مثال فرهنگ مردم عراق با عربستان و مصر و یا امارات متحده عربی تفاوت دارد. گوناگونی فرهنگی در مناطق مختلف جهان این مسأله را مطرح می‌سازد که ترجمه یک متن واحد به زبان‌های مختلف چگونه باید انجام شود که بتواند به درک و شناخت متقابل فرهنگ‌ها بینجامد. پژوهش حاضر با طرح پرسش مذکور، شناخت نقش ترجمه را در ژورنالیسم بینا فرهنگی به‌عنوان هدف مد نظر قرار داده است تا بتواند مؤلفه‌های ضروری در ترجمه بینا فرهنگی را تبیین نماید.

رادیو آلمانی برون‌مرزی صداوسیما روز یکم تیرماه سال ۱۳۴۶ با روزانه ۱۵ دقیقه برنامه آغاز به کار کرد. مدت‌زمان پخش این برنامه بعدها به نیم ساعت، در سال ۱۳۶۰ به یک ساعت و در دهه هفتاد به ۲ ساعت پخش در دو بخش صبحگاهی و شامگاهی افزایش یافت. از سال ۱۳۸۰ این رادیو علاوه بر پخش رادیویی، برنامه‌های خود را نیز از طریق تارنمای اینترنتی در اختیار مخاطبان قرار می‌دهد. رشد رادیوهای

1. Lotman
2. Uspensky
3. Yule

برون مرزی در دیگر زبان‌ها نیز تقریباً همین روند را داشته است. نوزدهم مردادماه سال ۹۵ رادیوهای برون مرزی با نشان «پارس تودی» بر یک وبگاه قرار گرفتند تا علاوه بر پخش برنامه‌های رادیویی از ظرفیت‌های رسانه‌های نو همچون شبکه‌های اجتماعی و برنامه کاربردی تلفن همراه با یک نشان خاص اطلاع‌رسانی کنند (اخگری، ۱۳۹۷).

۲. پیشینه و مبانی نظری پژوهش

درباره ترجمه و نقش آن در ارتباطات بینافرهنگی پژوهش‌های مختلفی انجام گرفته است. لطافتی، حسن‌زاده و معلمی (۱۳۹۰) در مقاله‌ای با عنوان «درک واقعیت فرهنگی متن در گذار از ترجمه» به جایگاه مترجم به عنوان واسطه بینافرهنگی با تکیه بر نظریه انسان‌شناسانی مانند ساپیر^۱ و ورف^۲ می‌پردازند و می‌کوشند تا به دریافت درستی از رابطه برهم‌کنشی میان زبان و فرهنگ دست یابند. نتایج تحقیق آنها نشان می‌دهد که ترجمه، فرایندی است که نیاز به چندین مهارت دارد تا بتوان با آن به حاصلی نزدیک به متن مبدأ دست پیدا کرد. وجود تنها یک مهارت نزد مترجمان، آنها را از لحاظ کردن وجوه فرهنگی پنهان در متن دور کرده و رسیدن به ترجمه‌ای خوب را ناممکن می‌کند. مهارت‌های مورد نیاز یک مترجم مجموعه عواملی هستند که موجب لحاظ کردن واقعیت‌های فرهنگی متن، در فرایند ترجمه می‌شوند.

علیزاده (۱۳۹۰) در مقاله‌ای با عنوان «متون مربوط به جاذبه‌های گردشگری و چگونگی ترجمه آنها؛ ارائه یک راهکار» به طرح دشواری‌های ترجمه در متون گردشگری می‌پردازد و نقاط قوت و ضعف دو روش «بومی‌گرایی» و «بیگانه‌گرایی» را برمی‌شمارد. راهکار حاصل از پژوهش مبتنی بر اصل اطلاعات مفهوم‌مدار است که بر پایه روابط تداعی معانی، یافتن معادل‌های مناسب را برای واژه‌های کلیدی متون گردشگری، هم در حوزه اطلاعاتی و هم زیباشناختی اثر، تضمین می‌نماید. نجفی (۱۳۹۲) در پژوهش خود با

1. Sapir

2. Whorf

عنوان «اصول ترجمه شنیداری برنامه‌های نمایش رادیو» به تحلیل ساختار نمایش رادیویی در سه سطح توصیف، تفسیر و تبیین می‌پردازد و به این نتیجه دست می‌یابد که در مرحله توصیف، ساختارهای گفتمان‌مداری همچون نوع واژگان کلیدی و صنایع ادبی در متن نمایشنامه باید مورد توجه قرار گیرد، در مرحله بافت موقعیتی کنش‌های ارتباطی و در سطح تبیین، رویه‌های ارتباطی متن با فرامتن (جامعه و فرهنگ) در ترجمه باید مد نظر قرار گیرد.

«نقش ترجمه فرهنگی در مطالعات میان‌رشته‌ای با تأکید بر الگوهای نشانه‌شناسی فرهنگی» عنوان مقاله درزی و پاکتچی (۱۳۹۳) است که ترجمه فرهنگی را یکی از مهم‌ترین الزامات زبان‌شناختی مطالعات میان‌رشته‌ای می‌داند که مقصود از آن همسان‌سازی و هم‌سنخ کردن مضامین فرهنگی رشته‌های مختلف برای برقراری ارتباط بهتر میان آنها است. این محققان از منظر نشانه‌شناسی فرهنگی به ترجمه و نقش آن در مبادلات فرهنگی می‌پردازند.

باومن^۱، جیل‌سپی^۲ و سربرنی^۳ (۲۰۱۱) در مقاله‌ای با عنوان «ژورنالیسم بینافرهنگی و سیاست ترجمه: بازکاوی سرویس جهانی بی‌بی‌سی»^۴ به موضوع ترجمه در رسانه‌های جهانی می‌پردازند. در این پژوهش فرایند روند رشد ترجمه در «بی‌بی‌سی» تبیین می‌شود و نویسندگان به تبیین نقش زبان‌شناسی ژورنالیستی و نیز ترجمه فرهنگی برای انتقال معنا به مخاطبان برنامه‌های رادیویی و پایگاه‌های اینترنتی به زبان‌های مختلف می‌پردازند. روین^۵ (۲۰۱۸) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی جریان‌های ترجمه: اخبار رادیو جماعت در آفریقای جنوبی» به نقش رادیو جماعت به‌عنوان رسانه‌ای اثرگذار در آفریقای جنوبی می‌پردازد که برای اطلاع‌رسانی به زبان‌های مختلف، اخبار را به یازده زبان منتشر می‌سازند. او در تحقیق خود با توجه

1. Baumann

2. Gillespie

3. Annabelle Sereberny

4. transcultural journalism and the politics of translation: Interrogating the BBC world service

5. Van Rooyen

به فناوری‌های نوین فرایندهای ترجمه بین انسان و غیر انسان را مورد مطالعه قرار می‌دهد و نتیجه می‌گیرد که فرایندهای ترجمه اخبار رادیو لزوماً به جدیدترین فناوری‌ها بستگی ندارند.

مروار تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که به نقش ترجمه در ارتباطات بینا فرهنگی پرداخته شده است، اما تحقیق مستقلی درباره نقش ترجمه در ژورنالیسم بینا فرهنگی که رسانه‌های برون‌مرزی ایران را مورد مطالعه قرار دهد، تاکنون انجام پذیرفته است.

۱.۲. مبانی نظری

محققان در مطالعات خود در باب ترجمه ژورنالیستی از مدل‌های نظری مختلف از حوزه‌های زبانشناسی، جامعه‌شناسی و ارتباطات بهره گرفته‌اند (والدئون^۱، ۲۰۲۰). تحقیق حاضر ترجمه را در پیوند با ژورنالیسم مورد مطالعه قرار می‌دهد و به همین سبب مدل نظری تحقیق، هم از نظریات حوزه ترجمه و هم حوزه ارتباطات بهره می‌گیرد. در حوزه رسانه از نظریات دریافت و کنش ارتباطی استفاده می‌شود که مفاهیم و درک پیام را مد نظر دارند و به لحاظ ارتباطی، بر رمزگشایی کدهای پیام از سوی مخاطب تأکید دارند. در حوزه ترجمه نیز تحقیق از نظریه‌هایی استفاده می‌کند که بر مبنای آنها زبان مقصد و فرهنگ دریافت‌کننده پیام اهمیت فراوان دارد.

۱.۱.۲. نظریات حوزه ترجمه: تبادل فرهنگی و عمل ترجمانی

یکی از روش‌های ترجمه، روش فرهنگ‌گرا و خواننده‌مدار است که مترجم آزادی بیشتری در تفسیر متن دارد، موارد ابهام را برطرف کرده و متن را در چارچوب قراردادهای نحوی، معنایی و کاربردی زبان مقصد بازنویسی می‌کند (خزاعی‌فر، ۱۳۸۵). رایس^۲ و ورممر^۳ ترجمه را به عنوان تبادل فرهنگی می‌دانند و لذا فرهنگ زبان مقصد باید در ترجمه مد نظر قرار گیرد و بر مبنای آن سه عامل وضعیت فرهنگی، شرایط بیرونی اجتماع و وضعیت درونی مخاطب حائز اهمیت‌اند (اشتولتسه^۴، ۲۰۰۸).

1. Valdeon
2. Reis
3. Vermeer
4. Stolze

در روش فرهنگ‌گرا یا خواننده‌مدار ترجمه، صرفاً، یک واقعهٔ زبانی نیست، بلکه، اساساً، نوعی انتقال بین دو فرهنگ است و لذا ترجمه عمل فرهنگی پیچیده‌ای است که مترجم نمی‌تواند به یک نظریهٔ صرفاً زبانی اکتفا کند. متن اصلی از عناصری تشکیل شده که ممکن است به لفظ درنیامده باشد. ترجمه در موقعیتی جدید نوشته می‌شود تا با مخاطبی جدید و متفاوت ارتباط برقرار کند؛ پس نظریهٔ ترجمه باید بر دو عامل عمده تکیه کند: فرهنگ مخاطبان ترجمه و نقشی که ترجمه قرار است در فرهنگ مقصد ایفا کند (خزاعی‌فر، ۱۳۸۵). بر مبنای این نظریه چنانچه متن مبدأ به‌عنوان فرستنده در نظر گرفته شود و متن مقصد به‌عنوان گیرنده، در فرایند ترجمه یک عمل ارتباطی شکل می‌گیرد. بازتولید متن مبدأ برای موقعیت مناسب در متن مقصد و گزینش نشانه‌های زبانی بدین منظور پیوندی تنگاتنگ با وضعیت زمینه‌ای متن دارد و در ترجمه وضعیت زمینه‌ای فرهنگی-اجتماعی ایفای نقش می‌کند، چراکه زبان‌های طبیعی متأثر از فرهنگ خود هستند؛ بنابراین همهٔ این عوامل بر مترجم اثرگذارند، زیرا او هم‌زمان دریافت‌کنندهٔ متن مبدأ و تولیدکنندهٔ متن مقصد است، پس باید وضعیت زمینه‌ای هر دو متن را مد نظر قرار دهد. بر این مبنای، عوامل مهم در ترجمه عبارت‌اند از: تولیدکننده، دریافت‌کننده، متن، نوع (ژانر) متن، گونهٔ متن^۱ (شکل، سبک، قالب)، زمینه، فرهنگ و شبکهٔ پیوند این عوامل که بر تولید متن مقصد تسلط دارند (اشتولتسه، ۲۰۰۸). با توجه به نقش مهم مترجم، یوستا هولتس-مانتاری^۲ نظریهٔ «عمل ترجمانی»^۳ را طرح کرد که بر مبنای این نظریه متن به‌عنوان «حامل پیام»^۴ محسوب می‌شود و باید به‌مانند هر محصول دیگر متناسب با هدف کاربردی آن در موقعیتی مشخص تنظیم شود؛ بنابراین تعیین همهٔ خصوصیات بخشی از سفارش متن و قرارداد میان حامل پیام و تولیدکننده است (هولتس-مانتاری، ۱۹۸۶). طبق این نظریه که با عنوان «اسکوپوس»^۵ نیز شناخته می‌شود، مترجم متخصص تولید حامل

1. Textsorte

2. Justa Holz - Mänttari

3. translatorische Handeln

4. Botschaftsträger

5. Skopos

پیام بینافرهنگی است. در فرایند ترجمه عوامل مختلفی با نقش‌هایی گوناگون دخیل‌اند که هلتس-مانتاری آنها را به شش نقش دسته‌بندی می‌کند: ۱- حامل نیاز: عمل ترجمه را کسی (آغازگری) به جریان می‌اندازد که نیاز به کنش ارتباطی دارد. پیامی که در کنش منتقل می‌شود باید بینافرهنگی تنظیم و متنی گردد. ۲- سفارش‌دهنده که متن را برای مقصد مشخصی سفارش داده است. ۳- متن مبدأ که ترجمه از آن تولید می‌شود. ۴- مترجم. ۵- ارائه‌دهنده ترجمه. ۶- دریافت‌کننده ترجمه (مخاطب). بنا بر نظریه مانتری، مترجم فردی متخصص و در مورد متن کارشناس و در مقابل محصولی که ارائه می‌دهد، مسئول است. وظیفه او تولید محصول برای هدفی مشخص است و به همین سبب به‌مانند یک مشاور موضوعات بینافرهنگی متن را برای مخاطب ترجمه می‌کند. متن مبدأ، صرفاً، دربردارنده الفاظ نیست و چنانچه زمینه فرهنگی آن انتقال نیابد، به سوء فهم می‌انجامد (ریسکو، ۱۹۹۹)؛ بنابراین نخستین گام در ایفای این نقش، نگاه به فرایند ترجمه از منظر «رویکردی ارتباطی» است که در آن ماهیت اصلی ترجمه، نه برگردان دقیق معانی، بلکه درک مفاهیم فرهنگی نهفته در پس زبان و پدیدآوردن مفاهیم ملموس در زبان مقصد است (کاتان^۲، ۱۹۹۶). در زبان‌های علمی نیز ناچاریم برای ایجاد مفاهیم به سراغ الگوی ترجمه برویم، چراکه زبان‌های علمی بر روی زبان‌های قومی / ملی سوار شده‌اند و از جنبه‌های گوناگون آوایی، سازه‌ای و دستوری از آنها تبعیت می‌کنند. همین امر موجب می‌شود که افراد متعلق به هر صنف علمی در درک زبان دیگری دچار مشکل شود (پاکتچی، ۱۳۸۷).

بر اساس نظریات یادشده، ترجمه عملی است که با هدف خاص انجام می‌شود و مخاطب خاص خود را دارد؛ بنابراین باید دارای انسجام باشد، یعنی متن با موقعیت سازگار گردد. این نظریات ترجمه با نظریه «کنش ارتباطی» و «دریافت» در علوم ارتباطات قرابت دارند.

۲.۱.۲. نظریات حوزه رسانه: کنش ارتباطی و دریافت

یورگن هابرماس^۱ ارتباطات را فرایندی تعاملی می‌داند که همه شرکت‌کنندگان در این فرایند امکان حضور و قابلیت ارتباط دارند (هابرماس، ۱۹۷۱). او از سه دنیایی سخن می‌گوید که فرایندهای ارتباطی را در ارتباطی تنگاتنگ با یکدیگر درمی‌آورند. از یک سو جهان عینی^۲ که به عنوان کلیت همه نهادهایی است که درباره آنان اظهارات راستین امکان‌پذیر است و از دیگر سوی جهان ذهنی^۳ که همه تجربیات شخصی را دربر می‌گیرد و دنیای سوم جهان اجتماعی^۴ که روابط قاعده‌مند اجتماعی را شامل است. هسته اصلی نظریه کنش ارتباطی^۵ چهار مطالبه یا ادعای اعتباری حقیقی بودن^۶، صدق^۷، صحت^۸ و فهم‌پذیری^۹ است و فهم زمانی امکان‌پذیر است که اعضای مشارکت‌کننده در ارتباط، حین یک وضعیت ارتباطی، بر این چهار ادعای اعتباری توافق کنند و بدین صورت فهم دوسویه تضمین می‌گردد (هابرماس، ۱۹۷۶). مطالبه «فهم‌پذیری» در حوزه زبان بسیار حائز اهمیت است، زیرا از طریق زبان و نظام دستوری قابل فهم ارتباط برقرار می‌شود و مفاهیم زبانی پیش‌شرطی برای آن است که ارتباط تعاملی برقرار گردد و دو طرف ارتباط یکدیگر را فهم کنند (هابرماس، ۱۹۸۱). به همین سبب مفاهیم زبانی که اساس و پایه ارتباط است، هنگام ترجمه متن برای رسانه اهمیتی مضاعف می‌یابد، چراکه باید این مفاهیم را میان فرستنده و گیرنده که به لحاظ فرهنگی با یکدیگر متفاوت‌اند، برقرار کند.

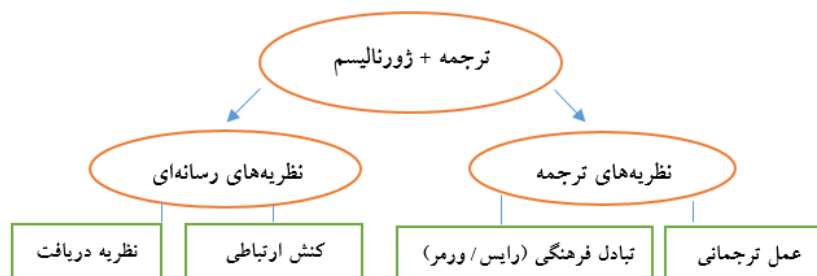
-
1. Jürgen Habermas
 2. objektive welt
 3. subjektive welt
 4. soziale welt
 5. die kommunikative handlung
 6. Anspruch der Wahrheit
 7. Anspruch der Wahrhaftigkeit
 8. Anspruch der Richtigkeit
 9. Der Anspruch der Verständlichkeit

یکی دیگر از نظریات ارتباطی که به فهم مخاطب از پیام می‌پردازد، نظریهٔ «دریافت»^۱ است که استوارت هال^۲ آن را مطرح کرد. هال معتقد است که معنا، زمانی که محتوا تولید می‌شود، خلق نمی‌شود، معنا زمانی خلق می‌شود که مخاطب شروع به تفسیر متن می‌کند (مهدی‌زاده، ۱۳۸۸). از آنجاکه به باور هال عینیات و اشیاء و رویدادها دارای معنای تثبیت‌شده‌ای در درون خود نیستند و ما همه چیز را در جامعه و در میان فرهنگ‌های مختلف معنا می‌کنیم، معنا از فرهنگی به فرهنگ دیگر فرق می‌کند (هال، ۱۹۹۷، ص ۶۱). باید توجه کرد که هرچه فاصلهٔ فرهنگی تولیدکننده و مخاطب بیشتر باشد، تفاوت رمزگان آنها بیشتر خواهد بود و مخاطب هنگام رمزگشایی از پیام فاصله‌ی بیشتری از معنای مورد نظر تولیدکننده خواهد گرفت. از نظر هال زبان ابزار فرهنگ است و این فرهنگ است که شبکه‌های معنایی گوناگون را در زبان ساماندهی می‌کند (هال، ۱۹۹۷). هال برنامهٔ رسانه‌ای را به مثابه گفتمانی در نظر می‌گیرد که ساختارهای معنایی در سویهٔ تولیدکنندهٔ پیام رمزگذاری می‌شوند و در سویهٔ مخاطب پیام رمزگشایی می‌گردند (هال، ۱۳۹۱). هال معتقد است «روابط نهاد-جامعه‌ای تولید باید وارد وجوه زبان شوند و از طریق آن انتقال یابند تا محصول شناخته شود» (هال، ۱۳۹۱، ص ۲۷۰).

رمزگذاری بر بستر زبان شکل می‌گیرد و در رسانهٔ شنیداری رادیو کلام صوتی، موسیقی و جلوه‌های صوتی نیز در این رمزگذاری ایفای نقش می‌کنند و در رسانه‌های دیداری، عناصر سمعی و بصری در رمزگذاری حضور دارند. در رسانهٔ شنیداری رادیو، گفتار و درواقع «زبان» مهم‌ترین عامل تولید برنامه است که رمزگذاری و رمزگشایی بر بستر آن شکل می‌گیرد؛ بنابراین شناخت مترجم نسبت به زمینهٔ فرهنگی مخاطب حائز اهمیت است.

1. reception theory

2. Hall Stuart



نمودار ۲. مدل نظری تحقیق

مدل نظری تحقیق که برآمده از نظریات فوق‌الذکر در حوزه ترجمه و ارتباطات است، به‌عنوان مبنایی برای استخراج مقولات و زیرمقولات، تحلیل حجم نمونه تحقیق را ممکن می‌سازد. بر مبنای نظریه «دریافت»، مخاطب برنامه رادیویی را که همان متن ترجمه‌شده است، رمزگشایی می‌کند و این رمزگشایی بر مبنای زیست‌جهان فرهنگی خودش که با آن قرابت دارد، انجام می‌شود. از دیگر سوی یکی از مطالبات نظریه کنش ارتباطی نیز فهم‌پذیری زبانی است که لازمه آن فهم پیام در دو سوی ارتباط است که مبتنی بر شناخت فرهنگی دوسویه است. از منظر نظریات «ترجمه فرهنگ‌مدار» و «عمل ترجمانی» نیز درک موقعیت فرهنگی زبان مقصد، به‌شونده برنامه کمک می‌کند که متن ترجمه‌شده را رمزگشایی (نظریه دریافت) کند و برنامه برای وی فهم‌پذیر گردد.

۳. روش پژوهش

این پژوهش با روش مطالعه موردی انجام پذیرفته است. هدف کلی در هر مطالعه موردی مشاهده تفصیلی ابعاد مورد مطالعه و تفسیر مشاهده‌ها از دیدگاه کل‌گراست. ازاین‌رو، مطالعه موردی بیشتر به روش کیفی و با تأکید بر فرایندها و درک و تفسیر آنها انجام می‌شود. مورد چنان انتخاب می‌شود که نمایان‌کننده وضعیت یا حالت کلی تحت مطالعه باشد (بازرگان و مرادی، ۱۳۷۴). بر این اساس، در پژوهش حاضر «پارس‌تودی آلمانی» به‌عنوان مورد مطالعه انتخاب شده است و ابعاد

مورد مطالعه تحقیق با روش اسنادی، مصاحبه نیمه ساختارمند با مترجمان رادیو (۱۰ نفر) و تحلیل محتوای برنامه‌ها به شکلی تفصیلی مورد تحقیق قرار گرفته است. جامعه آماری تحقیق برنامه‌های فرهنگی رادیو آلمانی پارس تودی است که ۲۰ متن از میان متن‌های فارسی برنامه‌ها به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. این ۲۰ متن از میان ده برنامه، هر برنامه دو متن انتخاب شده‌اند. در این متون ترجمه متن از فارسی به زبان آلمانی با توجه به مقوله‌های تحقیق که از مبانی نظری استخراج شده‌اند، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند.

جدول ۱. حجم نمونه تحقیق

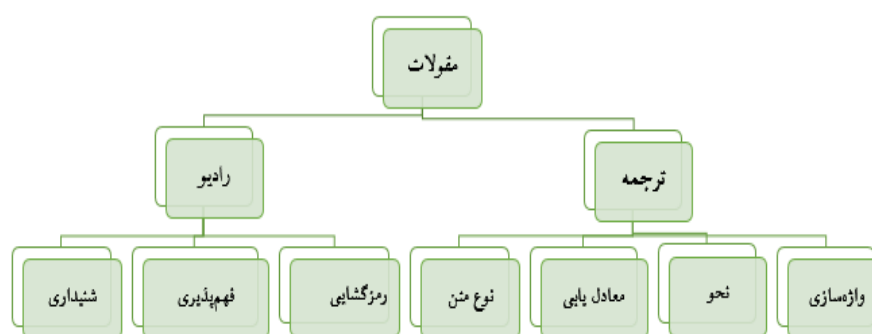
نام برنامه	موضوع	تعداد
Volkstümliche Erzählungen aus Iran	داستان‌های فولکلور ایران	۲
Iranische Architektur und Kultur	معماری و فرهنگ ایران	۲
Die Ersten	اولین‌ها در ایران	۲
Auf den iranischen Inseln im Persischen Golf	جزایر ایرانی در خلیج فارس	۲
Iranisches Kunsthandwerk	صنایع دستی ایران	۲
Anlässlich der Siegesdekade	دهه فجر انقلاب	۲
Der Letzte Prophet in den Augen von Orientalisten	پیامبر از نگاه شرق‌شناسان	۲
Die Große Rückkehr	معاد	۲
Anlässlich der Woche der Einheit	هفته وحدت	۲
Ramadan – der Monat Gottes	ماه رمضان	۲

۴. یافته‌های پژوهش

برخی از صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که ترجمه در مرحله سوم جهانی شدن مهم‌ترین نقش را بر عهده دارد (اوستینوف^۱، ۱۳۹۱). از دیگر سوی رادیو نیز نقش خود را در نسبت با جهانی شدن با ظهور رادیوهای جهانی که منجر به توسعه

1. Oustinoff

مخاطبان شده است، بازتعریف می‌کند (عاملی، ۱۳۸۲)؛ بنابراین رادیو در جایگاه جهانی‌شده جدید برای دستیابی به مخاطبان جهانی از ترجمه بهره می‌گیرد و به همین سبب است که در پژوهش حاضر بر اساس داده‌های حاصل از مدل نظری تحقیق، تحلیل محتوای حجم نمونه بر مبنای مقولات ذیل انجام پذیرفته است:



نمودار ۳. مقولات تحقیق

یافته‌های پژوهش حاضر بر مبنای کدگذاری مصاحبه‌ها و تحلیل مقولات و زیر مقولات حجم نمونه حاصل گردید:

۴. ۱. رسانه ترجمه‌محور

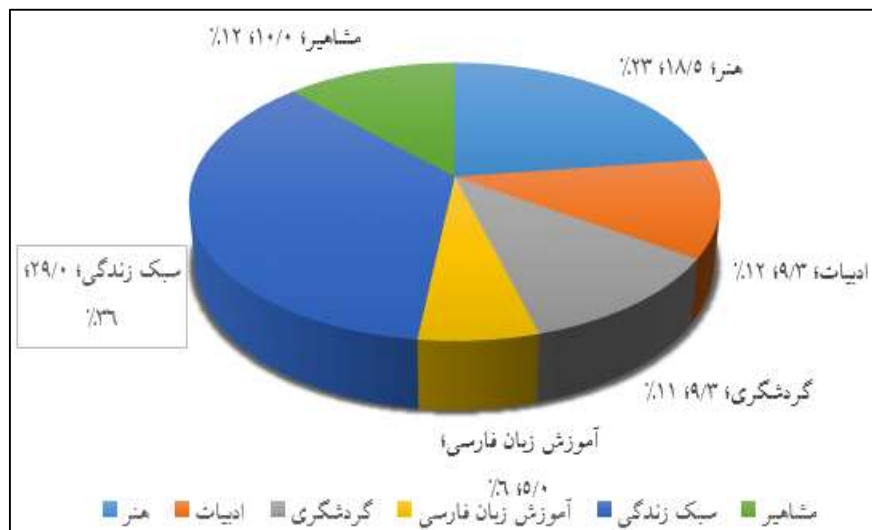
رادیوهای پارس‌تودی بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه نیمه‌ساختارمند ترجمه‌محور هستند. مطالعه روند تاریخی توسعه این رادیوها نشان می‌دهد که تا اواسط دهه هفتاد شمسی رادیوها، صرفاً، به‌مانند یک دارالترجمه عمل می‌کردند. این رادیوها دارای دو واحد پشتیبانی (تحریریه خبر/ گروه فرهنگ) بودند که متون خبری و فرهنگی را به زبان فارسی تولید می‌کردند و هر رادیو پس از ترجمه متون، آنها را از رادیو پخش می‌کرد. از اواسط دهه هفتاد شمسی لزوم تولید متن متناسب با مخاطبان هدف، این ضرورت را پدید آورد که هر رادیو، خود به‌عنوان منبع تولید متن، محتوای مناسب را برای برنامه‌ها تولید کند. البته واحدهای پشتیبانی‌کننده همچنان به تولید ادامه دادند، اما رادیوها امکان یافتند که متون را متناسب با مخاطب

هدف تنظیم کنند؛ بنابراین ترجمه محور بودن همچنان مهم‌ترین شاخصه رادیوهای برون مرزی است، با این تفاوت که در دوران اخیر به مترجمان این امکان داده شده است که بتوانند در ترجمه از روش‌های ارتباطی و فرهنگ مدار استفاده کنند. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که حجم ترجمه در رادیوهای پارس تودی بسیار زیاد است. روزانه تازه‌ترین اخبار به همراه متون فرهنگی برای پخش آماده می‌شوند و یا به صورت «برخط» منتشر می‌شوند. ترجمه در رادیوهای پارس تودی باید در مدت زمان کوتاه و با دقت به زبان مقصد انجام شود. بر مبنای داده‌های حاصل از مصاحبه مترجمان فعال و موفق در این رادیوها، غالباً، افرادی هستند که تجربه زیسته در منطقه مخاطب دارند، بومی هستند، در آنجا به دنیا آمده‌اند و یا در منطقه زبان مقصد تحصیل کرده‌اند. البته در این میان مترجمانی هم وجود دارند که در ایران زبان آموخته‌اند.

مصاحبه‌شوندگان تجربه زیسته در منطقه مخاطب را بدان جهت حائز اهمیت می‌دانند که مترجم باید بتواند متن را متناسب با حس زبانی مخاطب برگردان کند و ترجمه موضوعات فرهنگی مستلزم شناخت جامعه گویشوران زبان مقصد است. به همین سبب برای مترجمانی که در ایران تحصیل کرده‌اند و زبان مادری آنها فارسی است، ترجمه از زبان فارسی به زبان آلمانی دشوارتر است و برعکس برگردان از زبان آلمانی به زبان فارسی سهل تر است و نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد مترجمان دانش آموخته در ایران بیشتر در ترجمه از زبان آلمانی به فارسی فعالیت می‌کنند، زیرا به سبب زیست فرهنگی و اجتماعی در جهان زبان مقصد، هنگام ترجمه، با توجه به نظریه دریافت «رمزگشایی» مخاطب را در فرهنگ زبان مقصد لحاظ می‌کنند.

۲.۴. تنوع موضوعات فرهنگی

مطالعه جامعه آماری نشان می‌دهد که موضوعات فرهنگی رادیوهای پارس تودی متنوع هستند و به لحاظ موضوعی سبک زندگی، ادبیات، گردشگری، هنر، مشاهیر و آموزش زبان فارسی را شامل می‌شود.



نمودار ۴. فراوانی موضوعات فرهنگی

۴.۳. واژه‌سازی (عناصر صرفی)

یکی از دشواری‌های ترجمه در متون پارس‌تودی برگردان واژگانی است که در زبان مقصد، اصلاً، برابرواژه‌ای برای آن وجود ندارد. ترجمه، روشی برای ایجاد ارتباط میان دو فرهنگ است؛ چراکه میان زبان و فرهنگ رابطه‌ای ناگسستنی وجود دارد. به همین سبب وارد کردن یک عنصر فرهنگی در فرهنگ دیگر مستلزم آن است که صورت زبانی آن عنصر به فرهنگ و زبان مقصد وارد شود. اشتولتسه تفاوت‌های میان فرهنگی را در ترجمه در سه مقوله می‌بیند: ۱- ناهمخوانی در نام‌ها و اسامی اجسام و اشیاء حقیقی که ناشی از عناصر ناشناخته فرهنگی زبان مبدأ است؛ ۲- ناهمخوانی صوری که به واسطهٔ زیرساخت‌های متنی متفاوت ایجاد می‌شود؛ ۳- ناهمخوانی معنایی که ناشی از تصوّراتی است که با واژگان خاص عجین شده‌اند. اسامی مؤسسات و سازمان‌ها، نام خیابان‌ها، اسامی جغرافیایی، حوادث تاریخی، مراسم، جشن‌ها و سنت‌ها از مصادیق ناهمخوانی حقیقی‌اند (پروان و نصرآبادی، ۱۳۸۸). مطالعهٔ حجم نمونهٔ تحقیق در متون پارس‌تودی نشان می‌دهد که مترجمان با حجم زیادی از ناهمخوانی معنایی و صوری روبرو هستند. این واژگان در برنامه‌هایی

که به معرفی آداب و رسوم ایرانی و موضوعات اجتماعی و سیاسی می‌پردازند، فراوانی بیشتری دارند.

معادل‌سازی } • مجمع تشخیص مصلحت نظام: Landesintressenrat

وام‌گیری } • شهادت و شهید: Schahadat und Schahid

گرفته‌برداری } • شورای نگهبان: Wächterat

نمودار ۵. انواع معادل‌ها در حجم نمونه

مطالعه حجم نمونه تحقیق نشان می‌دهد که واژگان سیاسی و فرهنگی که در فرهنگ منطقه مخاطب قرابت ندارند، به‌صورت معادل‌سازی، وام‌گیری و گرفته‌برداری ترجمه شده‌اند، اما در برخی موارد مانند نمونه‌های یادشده موفق نبوده‌اند. معادل در نظر گرفته‌شده برای «مجمع تشخیص مصلحت نظام» به معنای «شورای منافع کشور» است که اگرچه به لحاظ معنایی به واژه زبان مبدأ نزدیک شده، اما دقیق نیست. برخی واژه «Schlichtungsrat» بدان سبب که مفهوم «وساطت کردن» را در خود دارد، مناسب‌تر می‌دانند. ترجمه «شورای نگهبان» در برخی موارد به‌صورت گرفته‌برداری «wächterat» ترجمه شده است که برای مخاطب آلمانی زبان واژه «نگهبان» به معنای محافظ است و این اصطلاح کاملاً بی‌معناست. در ترجمه «شورای نگهبان»، حتماً باید از کلمه «قانون اساسی» استفاده شود تا معنای حفاظت از قانون اساسی که به ذهن مخاطب آلمانی زبان نزدیک است، انتقال یابد. بدین‌صورت درواقع رمزگشایی مخاطب هدف بر مبنای فرهنگ خود او شکل می‌گیرد. وام‌گرفتن از واژگان فارسی در ترجمه متون به آلمانی بر اساس تحلیل یافته‌های حجم نمونه بیشترین فراوانی را دارد. به‌عنوان مثال واژه‌هایی مانند شهادت، اذان، مجاهدت، طاغوت، امت، تعزیه، صحاف، وزیر، ترانه و... در ترجمه به آلمانی قرض گرفته شده‌اند، اما شیوه وام‌گرفتن یکدست نیست، در برخی موارد بدون آنکه توضیحی قبل یا بعد از کلمه بیاید،

واژه فارسی در متن گنجانده شده است که این ترجمه به رمزگشایی و فهم مخاطب نمی‌انجامد، اما در مواردی ابتدا معادل نزدیک به مضمون اصطلاح یا کلمه به زبان آلمانی بیان شده و پس‌از آن واژه فارسی در پرانتز آمده است و گاه نیز برعکس، یعنی ابتدا واژه فارسی و سپس توضیح آلمانی در پرانتز ذکر شده است. گاه نیز به نظر می‌رسد در وام گرفتن افراط شده است؛ به‌عنوان نمونه برای کلمات صحاف، وزیر و ترانه، معادل آلمانی وجود دارد و نیازی به وام گرفتن از واژه فارسی نیست. ایویر^۱ بر این عقیده است که برای ترجمه عناصر فرهنگی شیوه مشخصی وجود ندارد و مترجم باید از میان روش‌های موجود روش مناسب را برگزیند: ۱- ماهیت واژه مورد نظر (بار معنایی و صورت زبانی آن در زبان مبدأ و روابط تبیینی آن با معادل‌های احتمالی‌اش در زبان مقصد) ۲- ماهیت فرایند ارتباطی که واژه مورد نظر در آن قرار دارد (به‌عبارت دیگر، نقش آن واژه در کنش ارتباطی مورد نظر (ایویر، ۱۹۸۷)).

بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، روش معمول در رسانه‌های مختلف آن است که برای یافتن برابر واژگان این نوع کلمات و اصطلاحات، شورایی تشکیل می‌شود و پس از انتخاب برابر واژه مناسب، آن را در «دستنامه مترجمان»^۲ درج می‌کنند تا همه مترجمان در ترجمه آن واژه از یک معادل استفاده کنند. تکرار معادل انتخاب شده که لازم است با توضیحی نیز همراه باشد، کم‌کم برابر واژه را در زبان مقصد قابل فهم می‌کند. در تارنمای اینترنتی رادیو می‌توان دستنامه واژگان تخصصی را در اختیار کاربران قرار داد.

۴.۴. بازآفرینی نحو و ساختار

سرعت ترجمه در کار رسانه‌ای موجب شده است که مترجمان گاه متن را مطابق با نحو زبان مبدأ ترجمه کنند. ساختار و نحو زبان نیز خود بر ساخته از نوع نگاه و فرهنگ زبانی است؛ بنابراین مترجم باید جمله را آن‌گونه که مخاطب زبان مقصد فهم می‌کند، بازآفرینی نماید. این اشکال در ترجمه باعث شده است که امروز در زبان

1. Ivir

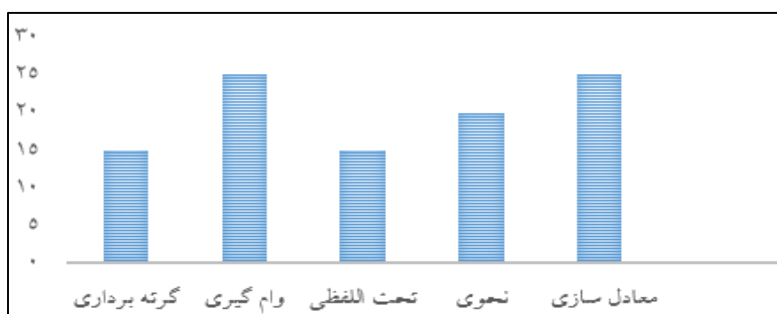
2. stylebook

فارسی برخی ترکیبات نحوی وجود دارد که از زبان‌های لاتین به فارسی وارد شده‌اند و وارد شدن ساختار مجهول از زبان انگلیسی نمونه آن است.

مطالعه حجم نمونه تحقیق نشان می‌دهد که در برخی متون، کل متن اقتضای زبان مبدأ را دارد؛ یعنی با خواندن ترجمه می‌توان دریافت که تفکر قرار گرفته در پس متن، کاملاً، ایرانی است. جملات طولانی با کلمات مترادف پی‌درپی و نیز توصیفات طولانی که برای مخاطب خارجی خسته‌کننده می‌نماید. این آسیب در ترجمه متون ویژه برنامه‌های مناسبی وجود دارد. هنگام ترجمه رویدادهای هنری، معمولاً، نام هنرهای ایرانی به کار برده می‌شود که شنونده هیچ شناختی از آن هنر ندارد. اگر مترجم، صرفاً، به متن اصلی پای‌بند بماند و توضیحاتی درباره آن ارائه ندهد، شنونده متن را فهم نمی‌کند. این اشکال در ترجمه گزارش «جشنواره نمایش‌های آئینی و سنتی در کاشان» ملاحظه می‌شود. جالب آن است که در متن خبر، عنوان مقالات ارائه‌شده در همایش هم گنجانده شده است که ترجمه این عناوین در زبان مقصد، کاملاً، بی‌معنی است، چراکه شنونده از انباشت کلمات هیچ مفهومی را دریافت نمی‌کند. مطابقت دادن نمونه‌ای از فرهنگ زبان مبدأ با نمونه‌ای در زبان مقصد با استقبال مخاطبان روبرو می‌شود. به‌عنوان مثال برنامه «تعزیه کهن‌ترین الگوی نمایشی در ایران» که در آن «فاصله‌گذاری» برشت با ویژگی‌های نمایشی تعزیه مطابقت داده شده، بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استقبال شنوندگان روبرو شده است. مطابقت دادن، مفهوم را به ذهن مخاطب نزدیک می‌کند و در رمزگشایی پیام به او کمک می‌کند. در این موارد مترجم باید کل متن را به‌عنوان واحد ترجمه به حساب آورد و محتوا را با ادبیات و فرهنگ مخاطب هدف بازنویسی کند؛ بنابراین در این سطح از ترجمه، صرف و نحو زبان هم باید با صرف و نحو زبان مقصد که به‌نوعی متأثر از فرهنگ مخاطب هدف است، انطباق یابد.

مطالعه حجم نمونه تحقیق درباره برنامه‌هایی که به گردشگری، تاریخ ایران، آداب و رسوم و ادبیات می‌پردازد، نشان می‌دهد که به سبب وجود برابرواژه‌های بیشتر در زبان مقصد، این متون اشکالات واژگانی کمتری دارند، اما سبک اطناب و

درازنویسی که در نشر فارسی وجود دارد، گاه به لحاظ سبک، متن مقصد را تحت تأثیر قرار داده است. متون ژورنالیستی، معمولاً دارای عباراتی استعاری هستند که در انتقال گفتمان فرهنگی نقش دارند (پاوکه و بلیکوا، ۲۰۱۶). مطالعه جامعه آماری تحقیق نشان می‌دهد که ترجمه در متونی که ادبیات استعاری و رمزی داشتند، نارسا بوده است و بی‌گمان مخاطبان هدف نمی‌توانند با آن ارتباط برقرار کنند. در فرهنگ واژگان انقلاب اسلامی، معمولاً، واژگان نمادین و استعاری کاربرد فراوان دارند. به عنوان مثال: «مراسم میهمانی لاله‌ها، ۱۸ بهمن به صورت هم‌زمان در استان تهران». همه‌ساله برای یادبود شهدا در دهه فجر مراسم غبارروبی در روز پنج‌شنبه برگزار می‌شود، نام استعاری این مراسم «میهمانی لاله‌ها» است. لاله، نماد شهادت و خون شهید است. این نماد در تاریخ کهن ایران ریشه دارد و تا امروز حیات یافته است. اگر مترجم، فرهنگ زبان مقصد را در نظر گیرد و یا با بار فرهنگی واژگان اهمیت ندهد، ترجمه، صرفاً، برگردان لفظ خواهد بود. هر واژه ریشه، خاستگاه و تاریخچه‌ای دارد و واژگان فرهنگی در زیست تاریخی خود معانی گوناگونی یافته‌اند، به همین سبب برخی از واژگان مانند «لاله» بار معنایی یک فرهنگ را بر دوش می‌کشد. ترجمه این عبارت تحت‌اللفظی انجام شده است: «Gastmahl der Tulpen». این ترجمه برای مخاطب هدف، کاملاً، بی‌معنی است و با آن ارتباطی برقرار نمی‌کند. معنای فرهنگی واژه (لاله) برای مردم ایران، کاملاً، قابل فهم است، اما مخاطب هدف به معنای استعاری آن پی نمی‌برد.



نمودار ۶. فراوانی دشواری‌های ترجمه فرهنگی

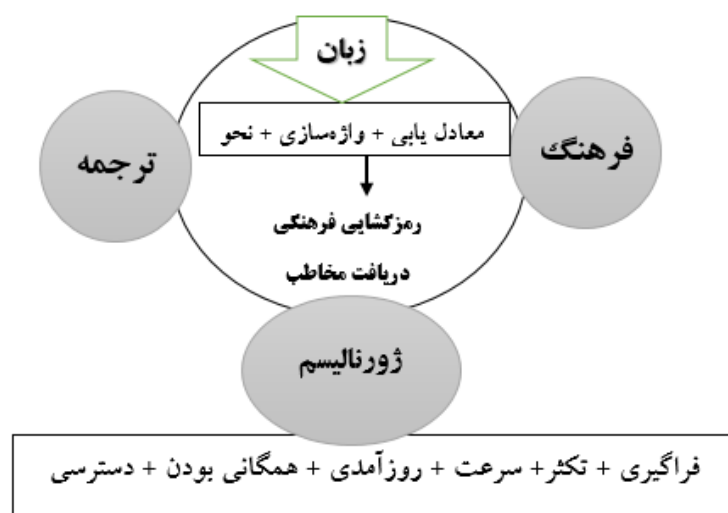
فراوانی آماری حجم نمونه تحقیق نشان می‌دهد که بیشترین دشواری در ترجمه فرهنگی در رسانه، در سطح واژگان مربوط به معادل‌سازی واژگان رمزی و استعاری، اصطلاحات خاص، واژگان متون اسلامی و نیز انتخاب برابرآژه‌های نامناسب است. بخش دیگری از اشکالات و دشواری‌های ترجمه به اصل متن فارسی برمی‌گردد که برای مخاطب هدف از نظر ترکیب‌بندی، جمله‌بندی و نحو کلام داری پیچیدگی است. غالباً، مترجمان در زمان ترجمه و به سبب آنکه باید در مدت‌زمان محدودی متن را به زبان خارجی برگردانند، در ساختار زبان مبدأ گرفتار می‌مانند و همین امر موجب می‌شود که نتوانند متن را در ترکیب نحوی زبان مقصد بازآفرینی کنند. این اشکال موجب می‌شود که متن از نظر سبک، همچنان در سبک زبان مبدأ باقی بماند و مخاطب نتواند با آن ارتباط برقرار کند.

مصاحبه‌شوندگان برای یافتن برابرآژه مناسب در ترجمه فرهنگی رجوع به متون تحقیقی ایران‌شناسان آلمانی را مفید می‌دانند، زیرا به لحاظ فرهنگی، متون آنها به زبان مخاطب نزدیک‌تر است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

بر مبنای نظریه «دریافت» و «کنش ارتباطی»، متن ترجمه‌شده باید برای مخاطب قابل رمزگشایی باشد تا بتواند معنای ارسال‌شده را از فرستنده دریافت کند. علاوه بر آن بر مبنای نظریه کنش ارتباطی باید متن فهم‌پذیر باشد تا ارتباط دوسویه برقرار و مفاهیم حاصل گردد. در رسانه شنیداری رادیو که گفتار مهم‌ترین رکن انتقال پیام است، فهم‌پذیری و رمزگشایی پیام بر محمل زبان ممکن می‌شود و زبانی فهم‌پذیر است که بر مبنای نظریات ترجمه فرهنگ‌مدار و عمل ترجمانی در زبان مقصد به لحاظ صرف، نحو، واژگان و نوع متن به لحاظ زمینه فرهنگی برای مخاطب هدف قابل رمزگشایی باشد. در برنامه‌سازی فرهنگی برای مخاطبان خارجی به سبب اهمیت که کلام و متن در تولید برنامه به‌ویژه در رسانه شنیداری رادیو دارد، ترجمه بیشترین نقش را ایفا می‌کند. به همین سبب اگر متن به‌درستی ترجمه نشود، صدا، موسیقی و افکت و دیگر رمزگان شنیداری نمی‌تواند به انتقال معنا کمک کند.

نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که با گسترش رسانه‌های نو و انتشار اطلاعات بر بستر وب، امروزه رسانه‌ها مهم‌ترین نقش را در شناخت ملت‌ها و نیز رابطه با دیگران ایفا می‌کنند. سرویس‌های رسانه‌ای جهانی با هدف اطلاع‌رسانی درباره سیاست‌ها و یا معرفی فرهنگ کشور خود راه‌اندازی شده‌اند. محتوای تولیدشده برای پخش از رادیو، امروزه به مدد وجود پایگاه‌های اینترنتی بر بستر وب قابل جستجو است و علاوه بر متن شنیداری، متن مکتوب نیز قابل بازیابی است. همه این موارد ترجمه را به عنوان رابط انتقال فرهنگ به مهم‌ترین عامل در تبادل فرهنگی مبدل ساخته است.



نمودار ۷. نقش ترجمه در ژورنالیسم برای انتقال فرهنگ

زبان و واژگان دربردارنده بار معنایی و فرهنگی است و ژورنالیسم بستر انتقال فرهنگ را به واسطه ترجمه فراهم می‌کند، اما ترجمه در ژورنالیسم بینا فرهنگی به سبب سطح دسترسی، فراگیری، روزآمدی و سرعت قواعد و الزاماتی بینارشته‌ای می‌یابد و همین امر ترجمه فرهنگی را با توجه به گوناگونی و تفاوت‌های فرهنگی و زبانی با دشواری روبرو می‌سازد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که در رادیوهای

پارس‌تودی روزانه حجم زیادی از متون در زمانی کوتاه به زبان‌های مختلف ترجمه می‌شوند. مهم‌ترین دشواری‌های ترجمه در دو سطح «نحو زبانی» و «واژگان» است. به لحاظ نحو، ساختار جملات فارسی که غالباً با مترادفات و اطناب همراه‌اند، به زبان مقصد ترجمه‌شده که مترجم برای انتقال معنا، متن را به لحاظ نحو به زبان مقصد برگردان نکرده است. حال آنکه مترجم به‌نوعی مؤلف است و در مقام بازنویسی باید با شناختی که از فرهنگ و هنر مخاطب هدف دارد، به بازآفرینی متن بکوشد، به‌گونه‌ای که شنونده بتواند آن را فهم کند.

اشکالات ترجمه در سطح واژگان بیشتر به عبارات و اصطلاحات خاص موجود در فرهنگ زبان مبدأ مربوط می‌شود که بر اساس یافته‌های تحقیق، مترجمان در برخی موارد از شیوهٔ وام‌گیری بهره گرفته‌اند و گاه نیز اصطلاحات خاص فرهنگی را به‌صورت تحت‌اللفظی ترجمه کرده‌اند و به همین سبب دریافت معنا با کمک رمزگان مخاطب هدف کمتر ممکن می‌گردد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که مترجم برای معادل‌یابی اصطلاحات و عبارات خاص می‌تواند به فرهنگ زبان مقصد رجوع کند و با استفاده از واژگان موجود در آن زبان، مضمونی قریب به عبارت را بیابد و با بهره گرفتن از آن، واژگان جدید را بسازد. البته در ترجمهٔ واژگان خاص که در زبان مقصد معادل ندارند، می‌توان از روش‌های «تصریح»^۱، «هم‌آیند»^۲ و «جبران»^۳ بهره گرفت (فاوست، ۲۰۱۴)، اما این روش‌ها در ترجمهٔ متون فرهنگی پارس‌تودی آلمانی کمتر استفاده شده‌اند.

ترجمهٔ استعارات و نمادهایی که در فرهنگ ایرانی به لحاظ معنا عمیق و تاریخی به شمار می‌روند، از دیگر دشواری‌هایی ترجمهٔ فرهنگی به شمار است. اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها را که بر بستر فرهنگ‌های متفاوت ایجاد شده‌اند، نمی‌توان تحت‌اللفظی ترجمه کرد. برخی عبارات مانند «خسته نباشید!»، «سلامت باشید!»، «دست درد

-
1. explicitation
 2. collocation
 3. compensation
 4. Fawsett

نکنند!»، «دستم به دامن!»، «به دادم برسید!»، «قلب من»، بنا بر یافته‌های مستخرج از مصاحبه‌ها، به لحاظ فرهنگی با فرهنگ مخاطب آلمانی‌زبان همخوانی ندارد. در فرهنگ آلمانی تعارفات کمتر است و دامنۀ واژگان برای تشکر و ابراز محبت محدودتر است، به همین سبب ترجمۀ تحت‌اللفظی این عبارات برداشتی منفی در ذهن مخاطب آلمانی‌زبان ایجاد می‌کند، زیرا بر مبنای نظریۀ «دریافت»، مخاطب پس از برخورد با این متن نمی‌تواند آن را رمزگشایی کند و بر مبنای نظریۀ «کنش ارتباطی» هابرماس، اصلاً، ارتباطی که بر مبنای مفاهمه باشد، برقرار نمی‌شود.

در ترجمۀ فرهنگی واحد ترجمه متن، گاه موضوع و گاه یک فرهنگ است که مترجم با لحاظ کردن آن در هر دو زبان مبدأ و مقصد، امکان رمزگشایی پیام را برای مخاطب فراهم کند. ترجمه‌ای که فاقد چنین خصوصیتی باشد نه تنها به مفاهمه نمی‌انجامد و بلکه حتّی ممکن است معنایی مخالف با منظور متن اصلی را منتقل سازد. از دیگر سوی در ترجمه برای ژورنالیسم بینافرهنگی متغیر رسانه نیز افزوده می‌شود که اگرچه به سبب برخی مقتضیاتش مانند سرعت، ترجمۀ فرهنگی را دشوار می‌سازد، اما به سبب فراگیری رسانه از یک‌سو و امکان تکرار معادل‌های زبانی ترجمه‌شده از دیگر سوی فرصتی برای تولید واژگان بینافرهنگی محسوب می‌شود. به دیگر سخن، رسانه به مثابۀ حاملی است که با بهره گرفتن از زبان، فرهنگ زبان مبدأ را به زبان مقصد ترجمه سازد؛ بنابراین ترجمه مهم‌ترین عامل در ژورنالیسم بینافرهنگی است. بر مبنای نظریۀ «عمل ترجمانی»، متن حامل پیام است و رسانه به سبب ویژگی‌هایی همچون دسترسی، فراگیری و تکرار، فرصت واژه‌سازی، معنابخشی و رواج واژگان بینافرهنگی را فراهم می‌کند.

با توجّه به مقتضیات ترجمه رسانه‌ای که غالباً در مدّت زمان کوتاه انجام می‌پذیرد، برای ارائه ترجمه‌ای که مفاهمه بینافرهنگی را ممکن سازد، بر اساس یافته‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود که در رسانه‌های برون‌مرزی ایران مانند «پارس تودی»، «پرس تی‌وی» و «هیسپان تی‌وی» برای انتخاب برابرواژه‌های فرهنگی به‌ویژه اصطلاحات خاص، شورای معادل‌یابی واژگان با حضور مترجمان و ویراستاران صاحب‌نظر و پیشکسوت

تشکیل شود و پس از انتخاب برابرواژه‌ها دستنامه‌ای واحد برای رواج واژگان قابل فهم فرهنگی تهیه شود. استفاده مترجمان از همان برابرواژه‌های قابل فهم در رسانه و تکرار آن، به انتقال و مفاهیم فرهنگی می‌انجامد.

کتاب‌نامه

- اخگری، م. (۱۳۹۷). *رادیو در عصر دوم: چشم‌انداز تولید و پخش رادیو در عصر رسانه‌های نو*. تهران، ایران: دانشگاه صداوسیما.
- اوستینوف، م. (۱۳۹۱). ترجمه (ف. میرزا ابراهیم تهرانی، مترجم). تهران، ایران: نشر قطره.
- ایویر، و. (۱۳۷۰). روش‌های ترجمه عناصر متفاوت فرهنگی (م. ر. هاشمی، مترجم). *فصلنامه مترجم*، ۱(۲)، ۳-۱۴.
- بازرگان، ع. و مرادی، ن. (۱۳۷۴). روش مطالعه موردی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲(۸۸۲)، ۴۵-۶۲.
- پاکتچی، ا. (۱۳۸۷). الزامات زبان‌شناختی مطالعات میان‌رشته‌ای. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۱(۱)، ۱۱۱-۱۳۵.
- پروان، ح. و نصرآبادی، ب. (۱۳۸۰). تأملی در ترجمه فیلم با تکیه بر چگونگی انتقال فیلم از زبان آلمانی به فارسی. *پژوهش‌های زبان خارجی*، ۱۰(۵۲)، ۴۸-۳۵.
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی زبانهنگ به عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ‌کاوی زبان. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴، ۶۲-۴۷.
- خزاعی فر، ع. (۱۳۸۵). روش‌های ترجمه. *فصلنامه مترجم*، ۱۵(۴۳)، ۴۳-۳۷.
- درزی، ق. و پاکتچی، ا. (۱۳۹۳). نقش ترجمه فرهنگی در مطالعات میان‌رشته‌ای با تأکید بر الگوهای نشانه‌شناسی فرهنگی. *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۶(۴)، ۴۹-۳۳.
- عاملی، س. ر. (۱۳۸۲). تعامل معرفتی رادیو با تحولات دوره مدرنیته و جهانی‌شدن. *مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۱(۱)، ۱۲-۵.
- علیزاده، ع. (۱۳۹۰). متون مربوط به جاذبه‌های گردشگری و چگونگی ترجمه آنها - ارائه یک راهکار. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۴(۲)، ۱۸-۱.
- لطافتی، ر. و حسن‌زاده، ف. و معلمی، ش. (۱۳۹۰). درک واقعیت فرهنگی متن در گذار از ترجمه. *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*، ۲(۲)، ۱۸۳-۱۶۶.

- لوتمان ی.، و اوسپنسکی، بی. (۱۳۹۰). در باب سازوکار نشانه‌شناختی فرهنگ. *مجموعه مقالات نشانه‌شناسی فرهنگی* (صص. ۷۵-۴۱)، به همت فرزانه سجودی. تهران، ایران: نشر علم.
- مهدی زاده طالشی، م. (۱۳۸۸). *مطالعه تطبیقی نظریه کاشت و دریافت در ارتباطات*. تهران، ایران: مرکز تحقیقات صداوسیما.
- نجفی، ف. (۱۳۹۲). *اصول ترجمه شنیداری برنامه‌های رادیو*، (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه صداوسیما، تهران، ایران.
- یول، ج. (۱۳۷۳). *بررسی زبان: مبحثی در زبان‌شناسی همگانی* (ا. جاودان و ح. وثوقی. مترجمان)، تهران، ایران: مرکز ترجمه و نشر کتاب.

- Davies, L., & Conway, K. (Eds.). (2019). *Journalism and translation in the era of convergence*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins
- Fawcett, P. (2014). *Translation and language: Linguistic theories explained*. London, England: Routledge
- Glillespie, M., Baumann, G., & Srebemy, A. (2011). Transcultural journalism and the politics of translation: Interrogating the BBC World Service. *Journalism*, 12(2), 135-142,
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer theorie der kommunikativen kompetenz [Preliminary remarks on a theory of communicative competence]. In J. Habermas & N. Luhmann (Eds.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* [Society theory or social technology] (pp. 101-141). Frankfurt, Germany: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* [Theory of communicative action: Rationality of action and social rationalization] (Vol. 1). Frankfurt, Germany: Suhrkamp Verlag.
- Hartmann, F. (2003). *Medienphilosophie* [Media philosophy]. Vienna, Austria: WUV.
- Holz-Mänttari, J. (1986). Translatorisches Handeln - theoretisch fundierte Berufsprofile [Translational action - theoretically sound professional profiles]. In M. Snell-Hornby (Ed.), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung* [Translation science. A reorientation] (pp. 348-374). Tübingen, Germany: Francke.
- Katan, D. (1996). *Translating across cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester, England: St. Jerome.
- Risku, H. (1999). Translatorisches handeln [Translational action]. In M. Snell-Hornby, H. G. Hönl, P. Kußmaul & P. A. Schmitt (Eds.), *Handbuch translation* [A handbook of translation] (pp. 107-111). Tübingen, Germany: Stauffenburg.
- Stolze, R. (2001). *Übersetzungstheorien. Eine Einführung* [Translation theories. An

- introduction]. Tübingen, Germany: Narr.
- Taft, R. (1981). The role and personality of mediator. In S. Bochner (Ed.), *The mediating person: Briges between cultures* (pp. 53-88). Cambridge, England: Schenkman.
- Valdeon, R. (2020). Journalistic translation research goes global: Theoretical and methodological considerations five years on. *Perspectives*, 28(3), 335-338.
- Van Poucke, P., & Belikova, A. (2016). Foreignization in news translation: Metaphors in Russian translation on the news translation website InoSMI. *Meta*, 61(2), 346-368.
- van Rooyen, M. (2018). Investigating translation flows: Community radio news in South Africa. *Across Languages and Cultures*, 19(2), 259-278.

درباره نویسنده

محمد اخگری، استادیار گروه رادیو، دانشکده تولید رادیو و تلویزیون، دانشگاه صدا و سیما است و حوزه مطالعاتی ایشان مطالعات میان رشته‌ای رسانه، زبان و ادبیات می‌باشد.

Constructing and Validating Teachers' Professional Identity Questionnaire: The Case of EFL Prospective Teachers

Abolfazl Khodamoradi ¹

Department of English, Farhangian University, Tehran, Iran

Mohammad Hadi Mahmoodi

Department of English, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

Mojtaba Maghsoudi

Department of English, Farhangian University, Tehran, Iran

Received: 19 January 2021 Accepted: 11 May 2021

Abstract

In recent years, teachers' professional identity has been considered the core of their professional development. In line with this novel approach, this study aimed at constructing and validating a questionnaire to assess EFL prospective teachers' professional identity. Through a comprehensive review of related literature and previously-validated scales, the most common subscales and items were carefully identified. After assuring reliability and content validity of the initial questionnaire, a convenience sample of 186 prospective teachers majoring in teaching English as a foreign language filled out the questionnaire. The results of the confirmatory and exploratory factor analyses indicated that the professional identity of the target group consists of seven components, namely, task orientation (6 items), professional commitment (4 items), self-concept (7 items), self-efficacy (5 items), career motivation (9 items), job attachment (5 items) and collective identity (4 items). Therefore, the validated questionnaire can be used for assessing EFL prospective teachers' professional identity. This questionnaire can be used as a suitable instrument to assess the professional identity of applicants to teacher education programs and assess the formation and evolution of the professional identity in the target group from admission to graduation.

Keywords: Professional Identity, Questionnaire Validation, Factor Analysis, Prospective Teachers

1. Corresponding Author. Email: khodamoradi@cfu.ac.ir

طراحی و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی

ابوالفضل خدامرادی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)

محمدهادی محمودی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

مجتبی مقصودی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)

چکیده

هویت شغلی معلمان به عنوان قلب تپنده فرایند حرفه‌ای شدن معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. همگام با این رویکرد نوین، این پژوهش با هدف ساخت و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی انجام پذیرفت. با مطالعه ادبیات تحقیق در حوزه هویت شغلی معلمان و بررسی پرسشنامه‌های طراحی شده، عوامل و گویه‌های مرتبط با این مؤلفه انتخاب شدند. پس از اطمینان از پایایی و روایی محتوایی، پرسشنامه‌ای با ۴۵ گویه ساخته و توسط ۱۸۶ نفر از دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان تکمیل شد. به منظور بررسی ساختار عاملی پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده گردید. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان داد هویت شغلی دانشجویان این رشته از هفت عامل نگرش‌های حرفه‌ای (۶ گویه)، تعهد شغلی (۴ گویه)، خودپنداری (۷ گویه)، خودکارآمدی (۵ گویه)، انگیزه شغلی (۹ گویه)، تعلق شغلی (۵ گویه) و هویت جمعی (۴ گویه) تشکیل شده است. لذا پرسشنامه طراحی شده قابلیت سنجش هویت شغلی دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی را دارد. این پرسشنامه می‌تواند به عنوان یک ابزار مناسب برای سنجش هویت شغلی متقاضیان ورود به دانشگاه‌های تربیت معلم مورد استفاده قرار گرفته و سیر تحول هویت شغلی آنها را در طول دوره تحصیل از پذیرش تا دانش‌آموختگی مورد ارزیابی قرار دهد.

کلیدواژه‌ها: تحلیل عاملی، دانشجویان، هنجاریابی پرسشنامه، هویت شغلی

* نویسنده مسئول khodamoradi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۱

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر مقوله هویت^۱ در بسیاری از حوزه‌ها از جمله فلسفه (نونان^۲، ۲۰۰۷)، جامعه‌شناسی (برنستین و اولسن^۳، ۲۰۰۹)، روانشناسی رشد (بوسما و کونن^۴، ۲۰۰۸) و اقتصاد (آکرلوف و کرانتون^۵، ۲۰۰۰)، مورد بررسی قرار گرفته است. هویت شغلی^۶ به‌عنوان یکی از انواع هویت نیز در بسیاری از حوزه‌ها از جمله پزشکی (پرت، راکمان و کوفمان^۷، ۲۰۰۶) فناوری ارتباطات (خاپووا و همکاران^۸، ۲۰۰۷) و حقوق (ماذر، مکوین و مایمن^۹، ۲۰۰۱) مورد توجه قرار گرفته است. حوزه آموزش نیز از این قاعده مستثنا نبوده و تحقیقات فراوانی در این حوزه صورت پذیرفته است. به عقیده بیجاارد، میجر و ورلوپ^{۱۰} (۲۰۰۴) بیشتر تحقیقات صورت گرفته پیرامون هویت شغلی در حوزه آموزش صورت گرفته است.

هویت به‌طور کلی به ادراک فرد از رابطه بین خود و جهان پیرامونش و چگونگی شکل‌گیری این رابطه اطلاق می‌شود (نورتن^{۱۱}، ۲۰۰۸). هویت شغلی معلمان به‌عنوان زیرشاخه‌ای از هویت، اساساً، به این مقوله می‌پردازد که معلمان چگونه خودشان را در ارتباط با حرفه معلمي و محیط آموزشی ارزیابی می‌کنند (سوگرو^{۱۲}، ۲۰۰۵). لذا هویت شغلی در یک شبکه درهم‌تنیده متشکل از عوامل درونی همچون نگرش، شخصیت و انگیزه با عوامل محیطی همچون تعامل با همکاران و الزامات سازمانی شکل گرفته و به‌طور مستمر تعدیل می‌گردد. به‌زعم بسیاری از صاحب‌نظران، نقطه شروع فرایند شکل‌گیری هویت شغلی یک معلم به سال‌های تحصیل وی در مدارس

1. identity

2. Noonan

3. Bernstein & Olsen

4. Bosma & Kunnen

5. Akerlof & Kranton

6. professional identity

7. Pratt, Rockmann, & Kaufmann

8. Khapova, Arthur, Wilderom, & Svensson

9. Mather, McEwen, & Maiman

10. Beijaard, Meijer, & Verloop

11. Norton

12. Sugrue

برمی‌گردد و در طول دوران تحصیل در تربیت‌معلم قوام‌یافته و پس از دانش‌آموختگی به‌عنوان یک قطب‌نما، عملکرد حرفه‌ای وی را هدایت می‌کند. به همین دلیل است که هویت شغلی را هسته اصلی رشد حرفه‌ای معلمان تلقی می‌کنند (کرزواکی و هانولو^۱، ۲۰۱۰).

هویت شغلی معلم به‌عنوان یک چارچوب مفهومی برای چگونه بودن، چگونه عمل کردن و چگونه درک کردن حرفه معلمی از اهمیت خاصی برخوردار است. به دلیل ماهیت پیچیده آن از یک‌سو و اثرگذاری آن بر مؤلفه‌های دیگر از سوی دیگر، بررسی آن در برنامه‌های تربیت‌معلم در صدر اولویت‌ها قرار گرفته است (راجرز و اسکات^۲، ۲۰۰۸). در این حوزه، برخی تحقیقات بر روی رابطه هویت شغلی معلمان و متغیرهای دیگر همچون عزت‌نفس (مطلب زاده و کاظمی^۳، ۲۰۱۸)، کارایی شغلی (روضاتی^۴، ۲۰۱۷)، رضایتمندی شغلی (هونگ^۵، ۲۰۱۰)، عملکرد تحصیلی (ژانگ و همکاران^۶، ۲۰۱۶) صورت گرفته است. دسته دیگر از تحقیقات بر روی طراحی و هنجاریابی ابزاری برای سنجش هویت شغلی معلمان و دانشجومعلمان متمرکز شده‌اند (به‌طور مثال، کارالیس و فلیپو^۷، ۲۰۱۹؛ هانا^۸، ۲۰۲۰).

نظر به اینکه هویت شغلی یک مؤلفه وابسته به محیط است و عوامل فرهنگی-اجتماعی به‌شدت بر کم و کیف آن اثرگذار است (بورک و استس^۹، ۲۰۰۹)، سنجش و ارزیابی آن نیازمند ابزاری است که در محیط آموزشی خاص آن طراحی و هنجاریابی شده باشد. در این راستا، این پژوهش باهدف ساخت و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجومعلمان رشته دبیری زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان انجام پذیرفت. در طول دو دهه اخیر بیش از ۲۰ پرسشنامه برای سنجش

1. Krzywacki & Hannula
2. Rodgers & Scott
3. Motallebzadeh & Kazemi
4. Rozati
5. Hong
6. Zhang, Hawk, Zhang, & Zhao
7. Karaolis & Philippou
8. Hanna, Oostdam, Severiens, & Zijlstra
9. Burke & Stets

هویت شغلی معلمان ارائه شده است که بیشتر آنها برای دبیران مقطع متوسطه طراحی شده‌اند (هاننا و همکاران، ۲۰۲۰). لذا پرسشنامه‌های معدودی برای سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان طراحی شده است. از آنجا که بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص هویت بر یادگیری زبان دوم متمرکز شده‌اند (نورتن و توهی^۱، ۲۰۱۱)، طراحی پرسشنامه سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان دبیری زبان انگلیسی از اهمیت زیادی برخوردار است. طراحی چنین ابزاری می‌تواند به متصدیان حوزه تربیت معلم کمک کند با ارزیابی هویت شغلی داوطلبان ورود به حرفه دبیری زبان انگلیسی، گزینش اولیه را با دقت بیشتری انجام دهند. همچنین این ابزار می‌تواند تصویری از فرایند شکل‌گیری هویت شغلی این دانشجومعلمان در اختیار برنامه‌ریزان قرار دهد.

۲. پیشینه پژوهش

هویت به‌طور کلی و هویت شغلی به‌طور خاص به‌عنوان یکی از حوزه‌های جدید تحقیقات در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است (آکرمان و میجر^۲، ۲۰۱۱). در معنی لغوی، هویت به معنای «تلاش آگاهانه، مستمر و دائمی کنشگران برای پاسخگویی به پرسش چیستی و کیستی و نحوه شناسایی و معرفی خود در برابر دیگری است» (شاوردی و حیدری، ۱۳۹۵، ص. ۱۱۵). در بررسی جامعی که بیجار و همکارانش در سال ۲۰۰۴ با محوریت هویت شغلی انجام دادند، تحقیقات صورت گرفته در این حوزه به سه دسته کلی تقسیم‌بندی گردید: دسته اول تحقیقات بر فرایند شکل‌گیری هویت شغلی متمرکز شده بودند. دسته دوم تحقیقات با هدف تعیین ویژگی‌های هویت شغلی معلمان انجام شده بودند. دسته سوم، تحقیقاتی بودند که هویت شغلی را از طریق روایت‌های معلمان به تصویر کشیده بودند. در این پژوهش مروری مشخص گردید برخلاف انتظار، هنوز تعریف جامعی از هویت شغلی معلمان

1. Norton & Toohey
2. Akkerman & Meijer

ارائه نشده است و چارچوب مفهومی جامعی که اکثریت بر آن توافق جمعی داشته باشند در ادبیات این حوزه شکل نگرفته است (کارنیروس و همکاران^۱، ۲۰۱۲).

دلیل پراکندگی آراء و نظرات در این حوزه کم‌وبیش نوظهور می‌توان این باشد که در راستای نگاه نظام‌مند به مؤلفه‌های آموزش، هویت شغلی نقطه تلاقی مؤلفه‌های فردی، حرفه‌ای و اجتماعی است. لذا می‌توان گفت هویت شغلی معلمان برآیند اثرگذاری مؤلفه‌های درونی و بیرونی است که ذهنیت معلمان از خودشان را به‌عنوان یک معلم شکل می‌دهد (اولسن^۲، ۲۰۰۸). در این رویکرد، هویت شغلی معلم، برداشتی است که یک معلم با رجوع به تعامل بین عناصر فردی و مؤلفه‌های محیطی در مقطع مشخصی از زمان شکل می‌دهد. البته این رویکرد فراورده‌محور به این معنی نیست که هویت شغلی معلمان ماهیت ایستا دارد. درواقع این مؤلفه درونی در مقابل تأثیرات محیطی ایمن نبوده و با گذر زمان بازآفرینی مستمر را تجربه می‌کند (اولسون، ۲۰۱۰).

پویا و سیال بودن هویت شغلی به این معنی نیست که این فرایند به‌سادگی محقق می‌شود. کورتاگن^۳ (۲۰۰۴) بر این باور است که فرایند تغییر هویت شغلی معلمان یک فرایند سخت و گاهی غیرممکن است و در بسیاری از موارد با شکست مواجهه می‌شود. لذا به نظر می‌رسد تلاش‌ها برای خلق و بازآفرینی هویت شغلی اثربخش در معلمان باید در مراحل ابتدایی زندگی حرفه‌ای آنها آغاز می‌شود. در این راستا به دلیل انعطاف‌پذیری دانشجومعلمان و نومعلمان، دوره تربیت معلم و سال‌های نخست ورود به عرصه معلمی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در دوره تربیت معلم، دانشجومعلمان با هدف کسب شایستگی‌های حرفه‌ای، دانش، مهارت و بینش لازم را از طریق مطالعه منابع و تعامل با اساتیدشان کسب می‌کنند که در شکل‌گیری هویت آنها بسیار مؤثر است (جانسن^۴، ۲۰۰۳).

1. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink, & Hofman

2. Olsen

3. Korthagen

4. Johnson

نظر به اینکه اولین گام در تربیت معلمان باصلاحیت، گزینش بهترین داوطلبان ورود به دانشگاه‌های تربیت‌معلم است و هویت شغلی نیز یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های سنجش داوطلبان است، مقوله هویت شغلی در حوزه تربیت‌معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. لذا نظر به اهمیت بررسی هویت شغلی دانشجومعلمان، تحقیقات فراوانی پیرامون این مقوله در حوزه تربیت‌معلم صورت گرفته است. طیفی از این تحقیقات با هدف ساخت و هنجاریابی ابزار سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان صورت گرفته است. بدین منظور، محققان با رجوع به تعاریف و چارچوب‌های نظری تلاش کرده‌اند عوامل مرتبط با هویت شغلی دانشجومعلمان و معلمان را مشخص کرده و با استفاده از پژوهش‌های کمی صحت و سقم آنها را مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار دهند. نظر به عدم اجماع در خصوص تعریف هویت شغلی، عوامل کم و بیش متفاوتی به عنوان اجزای سازنده هویت شغلی معلم مطرح شده است. خودپنداری، تعهد شغلی، خودکارآمدی، انگیزه شغلی، عزت نفس، چشم‌انداز شغلی، رضایتمندی شغلی و رویکرد حرفه‌ای از جمله عواملی هستند که به عنوان مهم‌ترین عوامل هویت شغلی معلمان مطرح شده‌اند (کلچترمانس^۱، ۲۰۰۹؛ دی^۲، ۲۰۰۲). در ذیل به بررسی هر یک از این عوامل پرداخته می‌شود:

- **خودپنداری^۳**: خودپنداری به قضاوت معلم در خصوص عملکرد واقعی خود اشاره دارد. این قضاوت بدون شک متأثر از بازخوردی است که فرد از محیط پیرامون خود در خصوص عملکردش دریافت می‌کند. رابطه بین هویت شغلی و خودپنداری آن‌چنان عمیق است که هویت شغلی یک فرد را خودپنداری وی از ویژگی‌ها، باورها، ارزش‌ها، انگیزه‌ها و تجربیات تعریف می‌کنند (اسلی و اسمیت^۴، ۲۰۱۱).

- **تعهد شغلی^۵**: تعهد شغلی به «فرآیند مستمری که فرد، علاقه‌مندی خود را نسبت به موفقیت و خوشبختی سازمان ابراز می‌دارد، اشاره می‌کند» (بنی‌طبا،

1. Kelchtermans

2. Day

3. self-concept

4. Slay & Smith

5. professional commitment

شاه‌طالبی و کریمی، ۱۳۸۸، ص. ۷۲). این مؤلفه برای تمایز بین معلمان دارای احساس مسئولیت و معلمانی است که منافع شخصی خود را به منافع سازمانی ترجیح می‌دهند، چراکه در حقیقت تعهد شغلی پیوند احساسی مبتنی بر اخلاق معلم با حرفه معلمی است (لی، کارزول و آلن^۱، ۲۰۰۰). تحقیقات نشان داده است تعهد شغلی با خودکارآمدی معلم و رضایتمندی شغلی همبستگی دارد (بوگلر و سومچ^۲، ۲۰۰۴).

- **خودکارآمدی**^۳: خودکارآمدی در معنی عام به توانایی فرد در انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت اشاره دارد. در حوزه آموزش، خودکارآمدی قضاوت‌های یک معلم پیرامون شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای است که برای انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای لازم دارد (چارالامبوس و همکاران^۴، ۲۰۰۸). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد بین خودکارآمدی و تعهد شغلی (کاپارا و همکاران^۵، ۲۰۰۶) و بین خودکارآمدی و رضایتمندی شغلی رابطه معنی‌داری وجود دارد (چان و همکاران^۶، ۲۰۰۸).

- **انگیزه شغلی**^۷: انگیزه شغلی در حرفه معلمی به عواملی اشاره دارد که باعث می‌شود فرد حرفه معلمی را انتخاب کرده، در این حرفه بماند و از آن دست نکشد (لatham و پیندر^۸، ۲۰۰۵). لذا می‌توان گفت انگیزه شغلی، فرد را برمی‌انگیزند تا فعالیت‌هایی را در ارتباط با حرفه معلمی آغاز نموده و آنها را به سرانجام برساند. به عقیده آکیلی، کسکین و بویلان^۹ (۲۰۱۶) این انگیزه‌ها به سه دسته بیرونی، درونی و بشردوستانه^{۱۰} تقسیم می‌شوند: انگیزه‌های بیرونی به مؤلفه‌هایی همچون حقوق و مزایا و امنیت شغلی اشاره دارد، انگیزه‌های درونی ناظر بر تأمین نیازهای روان‌شناختی

1. Lee, Carswell, & Allen

2. Bogler & Somech

3. self-efficacy

4. Charalambous, Philippou, & Kyriakides

5. Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone

6. Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan

7. career motivation

8. Latham & Pinder

9. Akilli, Keskin, & Boylan

10. intrinsic, extrinsic, & altruistic motivation

همچون علاقه و اشتیاق به حرفه معلمی می‌باشند و انگیزه‌های بشردوستانه مربوط به منافع است که جامعه از حرفه معلمی برخوردار می‌شود.

- عزت نفس^۱: عزت نفس به ارزیابی کلی فرد از قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود برای انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای خود اشاره دارد (خزهرلو^۲، ۲۰۱۷). درواقع عزت نفس را شاخصی از رابطه بین خودپنداری واقعی و خودپنداری ایده‌آل می‌داند. لذا مهم‌ترین منبع این قضاوت بازخوردهایی است که یک معلم از محیط پیرامون خود دریافت می‌کند. تحقیقات نشان داده است که بین عزت نفس و رضایتمندی شغلی (بولوف^۳، ۲۰۰۹) و بین عزت نفس و هویت شغلی (مطلب‌زاده و کاظمی، ۲۰۱۸) رابطه معنی‌دار وجود دارد.

- چشم‌انداز شغلی^۴: چشم‌انداز شغلی به معنی برآورده شدن انتظارات یک معلم در حرفه معلمی از منظر اقتصادی و ارتقای شغلی در آینده دور و نزدیک است (کلتچرمانز، ۲۰۰۹). این عامل به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر تصمیمات، احساسات و عملکرد معلمان تأثیر می‌گذارد. رابطه همبستگی چشم‌انداز شغلی با خودکارآمدی در تحقیقات به اثبات رسیده است (کاراللیس و فلیپو، ۲۰۱۹).

- رضایتمندی شغلی^۵: رضایتمندی شغلی به قضاوت‌های مثبت و منفی معلم در خصوص ارزشمندی حرفه معلمی اطلاق می‌شود (ویس^۶، ۲۰۰۱). مؤلفه‌های متعددی در میزان رضایتمندی شغلی معلمان تأثیرگذار هستند که از جمله می‌توان به کیفیت تعامل با دانش آموزان، چالش‌های حرفه معلمی، فرصت‌های نوآوری و خلاقیت و کیفیت روابط اجتماعی با همکاران اشاره کرد. یافته‌های تحقیقی بین رضایتمندی شغلی و تعهد شغلی (کارنیروس و همکاران، ۲۰۱۲) بین رضایتمندی شغلی و

1. self-esteem

2. Khezerlo

3. Bullough

4. future perspective

5. job satisfaction

6. Weiss

عزت نفس (بولوف، ۲۰۰۹) و بین رضایت‌مندی شغلی و خودکارآمدی (کاپارا و همکاران، ۲۰۰۶) رابطه معنی‌داری را به اثبات رسانده‌اند.

- **جهت‌گیری شغلی**^۱: جهت‌گیری شغلی به مجموعه باورهای معلم پیرامون اهداف آموزش و روش‌های تدریس اطلاق می‌شود که رفتارها و فعالیت‌های حرفه‌ای وی را جهت‌دهی می‌کند (لموت و انجلز^۲، ۲۰۱۰). این مجموعه باورها به عنوان یک صافی عمل می‌کند و عوامل محیطی قبل از اثرگذاری بر رفتار معلم از آن عبور می‌کنند. این دسته از باورها در سه دسته روابط بین معلم و دانش‌آموز، فلسفه آموزش و رویکردهای آموزشی تقسیم می‌شوند (کارالیس و فلیپو، ۲۰۱۹).

در حوزه تحقیقات نظری، برخی مدل‌های مفهومی پیشنهاد شده است که با استفاده از این عوامل به عنوان اجزای سازنده سعی کرده‌اند تصویر جامعی از هویت شغلی ترسیم کنند. کلچرمانز (۲۰۰۹/۲۰۰۵) با استفاده از واژه «خودفهمی»^۳ به جای هویت شغلی، آن را مشتمل بر پنج مؤلفه خودپنداری، عزت نفس، انگیزه شغلی، جهت‌گیری شغلی و چشم‌انداز آینده معرفی می‌کند. از دیدگاه وی، این پنج مؤلفه، قابلیت بررسی مجزا را دارند، اما تمامی آنها در یک نظام پیوسته، باهم در ارتباط هستند. پژوهش‌های دی (۲۰۰۲) نیز مؤلفه‌های کم‌وبیش مشابهی را برای هویت شغلی معلمان پیشنهاد می‌دهد. از دیدگاه کلچرمانز (۲۰۰۹) تمامی این مؤلفه‌ها در یک چارچوب مفهومی با یکدیگر در تعامل بوده و محصول تعامل فرد با شرایط اجتماعی، فرهنگی و حرفه‌ای وی است. لذا مدل‌های مفهومی ارائه شده برای هویت شغلی معلمان به تناسب شرایط اجتماعی-فرهنگی محیط آموزشی دست به انتخاب برخی از عوامل مذکور زده و به تبع آن ابزاری برای سنجش هویت شغلی معلمان طراحی و هنجاریابی کرده‌اند.

در حوزه تحقیقات کاربردی نیز تلاش‌هایی با هدف ساخت و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی صورت گرفته است. در سال ۲۰۲۰، هانا و همکارانش

1. task orientation
2. Lamote & Engels
3. self-understanding

پرسشنامه‌ای را برای سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان آموزش ابتدایی ساخت و هنجاریابی کردند. پرسشنامه آنها دارای ۴۶ گویه بود که ذیل چهار عامل انگیزه، خودپنداری، خودکارآمدی و جهت‌گیری شغلی دسته‌بندی می‌شدند. در پژوهش دیگری که در سال ۲۰۱۹ توسط کارالایس و فلیپو انجام گرفت پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۴۸ گویه تحت پنج عامل طراحی گردید. عوامل انگیزه شغلی (انگیزه درونی، انگیزه بیرونی)، جهت‌گیری شغلی (نگرش‌های ساختگرایانه، ذهنیت‌های سنتی)، خودکارآمدی، تعهد شغلی و چشم‌انداز آینده پنج عاملی بودند که از طریق تحلیل عاملی به‌عنوان عوامل هویت شغلی معلمان استخراج گردید. در پژوهشی دیگری نیز که توسط کانرینوس و همکاران (۲۰۱۲) انجام شد چهار عامل خودکارآمدی، رضایتمندی شغلی، انگیزه شغلی و تعهد شغلی را به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی هویت شغلی پیشنهاد گردید. در جامعه این پژوهش، نیز پژوهش خدارحمی، تاج‌الدین کاوردی و خطیب (۱۳۹۱) پیرامون هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی نشان داد حس خودکارآمدی، احساس تعلق به حرفه، انگیزه و اشتیاق برای پیشرفت حرفه‌ای به ترتیب مؤلفه‌های اصلی هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی هستند. در دانشگاه فرهنگیان ایران، مقوله هویت شغلی دانشجومعلمان ازجمله حوزه‌های بکر پژوهشی به‌حساب می‌آید و تا جایی که محققان این تحقیق بررسی کردند هیچ‌گونه پژوهشی با هدف طراحی و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجومعلمان رشته دبیری زبان انگلیسی صورت نگرفته است. شاید دلیل این موضوع نبود ابزار مناسب برای سنجش این متغیر باشد. لذا این تحقیق بر آن شد تا با طراحی و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجومعلمان رشته دبیری زبان انگلیسی راه را برای انجام پژوهش‌های آتی هموار نماید. لازم به یادآوری است که برنامه تربیت‌معلم برای تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش کشور بعد از پانزده سال رکود نسبی، مجدداً، در این دانشگاه با رویکرد و برنامه درسی جدید شروع شده است (شریفی نجف‌آبادی، ۱۳۹۸). لذا نظر به اهمیت هویت شغلی به‌عنوان قلب تپنده فرایند حرفه‌ای شدن، خلق ابزار مناسب برای سنجش آن از اولویت‌های مهم پژوهشی در این حوزه به شمار می‌رود.

۳. روش پژوهش

۳.۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این تحقیق ۱۸۶ دانشجو معلم رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان در پردیس‌های استان مرکزی بودند که به روش «نمونه‌گیری در دسترس»^۱ انتخاب شدند. از این تعداد ۷۱ نفر از شرکت‌کنندگان دانشجو معلم دختر و ۱۱۵ نفر دانشجو معلم پسر بودند. طیف سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۹ تا ۲۴ سال بود و در زمان جمع‌آوری داده‌های این تحقیق، این دانشجویان در سال دوم و سوم تحصیل در مقطع کارشناسی پیوسته رشته دبیری زبان انگلیسی بودند.

۳.۲. طراحی ابزار

طراحی پرسشنامه در سه مرحله صورت گرفت. در مرحله اول تمامی پرسشنامه‌های در دسترس در این حوزه، همچون پرسشنامه اوستونر (۲۰۰۶)، استار و همکارانش (۲۰۰۶) و هانا و همکارانش (۲۰۲۰) موردبررسی قرار گرفتند و عوامل آنها استخراج گردید. پس از بررسی مبانی نظری هویت شغلی، یازده عامل موجود در پرسشنامه‌ها انتخاب شد و برای بررسی میزان ارتباط آنها با سازه هویت شغلی دانشجومعلمان در جامعه ایران در اختیار پنج متخصص در حوزه تربیت معلم قرار گرفت. با توجه به نظرات مطرح‌شده، شش عامل نگرش‌های حرفه‌ای، تعهد شغلی، خودپنداری، خودکارآمدی، انگیزه شغلی و تعلق شغلی که بیشترین اولویت را در نظرسنجی‌ها به خود اختصاص داده بودند انتخاب شدند. نظر به اینکه نقش هویت جمعی به عنوان یک عامل تأثیرگذار بر هویت شغلی غیرقابل انکار است (کاردوسو، باتیستا و گارسیا^۲، ۲۰۱۴)، عامل هویت جمعی^۳ نیز به عنوان هفتمین مؤلفه به شش مؤلفه انتخاب شده اضافه گردید.

1. convenience sampling

2. Cardoso, Batista, & Graça,

3. collective identity

در مرحله دوم تمامی گویه‌های پرسشنامه‌های هویت شغلی و همچنین گویه‌های برخی پرسشنامه‌های سنجش عوامل هفت‌گانه فوق نیز استخراج شد و ۸۶ گویه مرتبط با هویت شغلی انتخاب گردید. گویه‌های انتخاب‌شده در اختیار همان صاحب‌نظران قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا ارتباط گویه‌ها را با هویت شغلی دانشجومعلمان دبیری زبان انگلیسی در جامعه ایران بر روی مقیاس سه سطحی لیکرت (کاملاً مرتبط، مرتبط، غیر مرتبط) مشخص نمایند.

در مرحله سوم، فهرستی متشکل از هفت عامل و ۴۵ گویه که حائز بیشترین امتیاز شده بودند در اختیار متخصصان قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا برای هر یک از گویه‌ها، یک از عوامل هفت‌گانه را انتخاب کرده و مواردی که می‌بایست به صورت معکوس نمره‌گذاری شوند را مشخص کنند. لازم به یادآوری است که ریزش عامل‌ها و گویه‌ها به هفت عامل و ۴۵ گویه به این دلیل بود که برخی از گویه‌ها با یکدیگر هم‌پوشانی معنایی و محتوایی داشتند. لذا با توجه به نظرات متخصصان، پرسشنامه اولیه با ۴۵ گویه تحت هفت عامل طراحی شد. این پرسشنامه در «گوگل فرم» بارگذاری شد و از ۱۲ نفر از دانشجومعلمان رشته دبیری زبان انگلیسی خواسته شد آن را تکمیل نموده و سپس نظراتشان را در خصوص سهولت فهم گویه‌ها و مشکلات احتمالی تکمیل پرسشنامه به طراحان منعکس کنند. بر اساس نظرات مطرح‌شده، پاره‌ای تغییرات لفظی و مفهومی در پرسشنامه اعمال گردید و نسخه نهایی با همان ۴۵ گویه با هدف جمع‌آوری داده‌ها برای تحلیل عاملی در سامانه بارگذاری گردید. پس از جمع‌آوری داده‌ها، برای سنجش پایایی پرسشنامه از روش «آلفای کرونباخ» و برای سنجش روایی آن از «تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی» استفاده گردید.

۴. یافته‌های پژوهش

در گام اول به منظور اندازه‌گیری و بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. در جدول ۱، مشخصه‌های آماری ۴۵ گویه آزمون مشتمل بر میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی هر گویه با نمره کل و تأثیر حذف هر یک از

گویه‌ها در آلفای کرونباخ نشان داده شده است. آمار توصیفی نشان داد میانگین نمره‌های پاسخ به ۴۵ گویه پرسشنامه بین مقدار ۲/۴۲ (گویه شماره ۴۰) و ۴/۳۹ (گویه شماره ۳) است. آلفای کرونباخ کل ۰/۷۵ محاسبه شد که نشان از پایایی قابل قبول پرسشنامه داشت. با حذف هر یک از گویه‌های آزمون، ضریب آلفا در حد معنی‌داری افزایش نیافت؛ بنابراین حذف هیچ‌یک از گویه‌های آزمون ضروری نبود.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی گویه‌ها با نمره کل و آلفای کرونباخ در صورت حذف گویه

گویه	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی هر گویه با نمره کل	آلفای کرونباخ در صورت حذف گویه
۱	۴/۱۲	۰/۷۲۸	۰/۲۷۸	۰/۷۴۴
۲	۳/۹۲	۰/۷۷۷	۰/۲۴۷	۰/۷۴۵
۳	۴/۳۹	۱/۰۷۱	۰/۲۰۴	۰/۷۴۷
۴	۴/۰۱	۰/۷۶۰	۰/۲۷۲	۰/۷۴۴
۵	۴/۰۲	۰/۸۹۷	۰/۱۶۹	۰/۷۴۸
۶	۴/۲۸	۰/۹۲۳	۰/۲۶۹	۰/۷۴۴
۷	۳/۵۵	۱/۰۸۶	۰/۰۸۱	۰/۷۵۲
۸	۳/۹۵	۱/۰۱۵	۰/۲۰۳	۰/۷۴۷
۹	۳/۸۵	۱/۰۴۴	۰/۰۲۱	۰/۷۵۵
۱۰	۴/۱۲	۰/۹۱۹	۰/۱۹۳	۰/۷۴۷
۱۱	۴/۳۸	۰/۷۱۹	۰/۱۷۶	۰/۷۴۸
۱۲	۳/۵۲	۱/۲۰۰	۰/۲۳۸	۰/۷۴۵
۱۳	۳/۸۷	۱/۰۵۴	۰/۳۰۳	۰/۷۴۲
۱۴	۴/۲۵	۰/۶۶۰	۰/۲۴۹	۰/۷۴۶
۱۵	۴/۰۵	۰/۷۹۰	۰/۲۹۴	۰/۷۴۴
۱۶	۳/۶۹	۰/۹۳۴	۰/۳۷۸	۰/۷۳۹
۱۷	۳/۷۳	۱/۰۷۷	۰/۳۹۲	۰/۷۳۸
۱۸	۳/۵۴	۱/۰۱۴	۰/۲۶۰	۰/۷۴۴
۱۹	۳/۸۵	۱/۰۴۴	۰/۰۱۵	۰/۷۵۵
۲۰	۳/۲۳	۱/۲۲۸	۰/۰۵۹	۰/۷۵۴
۲۱	۲/۶۱	۰/۸۸۳	۰/۰۲۶	۰/۷۵۵
۲۲	۳/۲۴	۰/۷۴۸	۰/۰۶۳	۰/۷۵۱
۲۳	۴/۱۲	۰/۷۲۱	۰/۰۲۳	۰/۷۵۲
۲۴	۲/۸۹	۱/۲۳۹	۰/۱۱۴	۰/۷۵۲
۲۵	۴/۰۴	۰/۸۶۶	۰/۳۲۶	۰/۷۴۲
۲۶	۳/۸۳	۰/۹۶۴	۰/۴۲۱	۰/۷۳۷
۲۷	۴/۰۲	۰/۹۰۳	۰/۳۵۲	۰/۷۴۱
۲۸	۴/۰۸	۰/۸۳۱	۰/۴۷۷	۰/۷۳۷
۲۹	۳/۸۰	۱/۰۶۶	۰/۴۰۷	۰/۷۳۷
۳۰	۲/۴۳	۱/۰۹۴	۰/۱۱۶	۰/۷۵۱
۳۱	۳/۵۳	۰/۹۹۳	۰/۱۳۸	۰/۷۴۹
۳۲	۳/۲۷	۱/۳۴۹	۰/۳۵۸	۰/۷۳۸
۳۳	۳/۴۸	۱/۱۸۷	۰/۳۱۷	۰/۷۴۱
۳۴	۴/۰۱	۱/۰۴۰	۰/۴۴۴	۰/۷۳۶
۳۵	۳/۲۲	۱/۲۵۶	۰/۲۴۰	۰/۷۴۵
۳۶	۴/۳۰	۰/۶۹۳	۰/۲۴۲	۰/۷۴۶
۳۷	۳/۹۵	۰/۹۹۹	۰/۱۹۶	۰/۷۴۷
۳۸	۳/۳۸	۱/۱۹۴	۰/۲۵۴	۰/۷۴۴
۳۹	۴/۱۲	۰/۸۷۷	۰/۱۲۵	۰/۷۴۹
۴۰	۲/۴۲	۱/۱۴۷	-۰/۰۰۱	۰/۷۵۶
۴۱	۳/۳۴	۱/۱۸۵	۰/۲۰۵	۰/۷۴۷
۴۲	۳/۶۳	۱/۰۵۹	۰/۱۹۵	۰/۷۴۷
۴۳	۳/۳۹	۱/۰۷۱	۰/۱۸۴	۰/۷۴۷
۴۴	۳/۵۲	۱/۰۷۷	۰/۲۶۹	۰/۷۴۴
۴۵	۳/۰۵	۲/۰۳۶	۰/۲۰۳	۰/۷۴۷

تحلیل عاملی اکتشافی: تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه به روش «مؤلفه‌های اصلی» و «چرخش واریماکس» انجام شد. جهت اطمینان یافتن از امکان به‌کارگیری

فن تحلیل عاملی در این پژوهش، از دو آزمون «بارتلت»^۱ و آزمون «کایزر-مایر-اولکین»^۲ استفاده شد. هدف از انجام آزمون بارتلت، اطمینان یافتن از واحد نبودن ماتریس همبستگی است. ماتریس واحد، ماتریسی است که کلیه درایه‌های آن صفر و عناصر قطری آن یک باشد. در مورد این آزمون باید توجه داشت که اگر سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ باشد در این صورت ماتریس همبستگی، ماتریس واحدی نخواهد بود و از این نظر برای تحلیل عاملی، ماتریس مناسبی است.

همچنین از آزمون کایزر-مایر-اولکین (KMO) استفاده گردید که برای مقایسه مقادیر همبستگی مشاهده شده با مقادیر ضرایب همبستگی زوجی به کار می‌رود. هرچه مقدار این شاخص کمتر باشد، مشخص می‌شود که متغیرها برای تحلیل عاملی مناسب نیستند و ارزش‌های ۰/۶ و بالاتر از آن شرط انجام تحلیل عاملی است (تبکنیک و فیدل^۳، ۱۹۹۶). نتایج حاصل از آزمون کرویت بارتلت و آزمون KMO در جدول ۲ گزارش شده است.

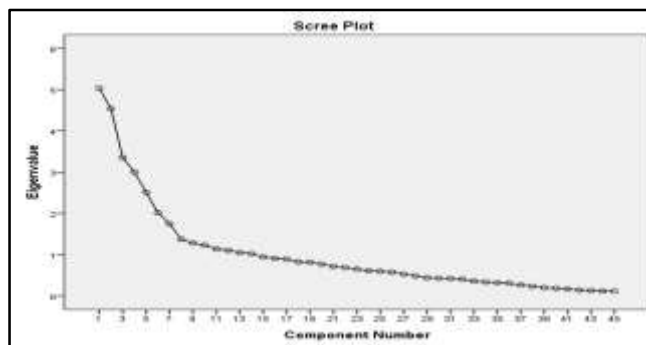
جدول ۲. مفروضه‌های استفاده از روش تحلیل عامل اکتشافی

آزمون کرویت بارتلت	آزمون کایزر-مایر-اولکین ^۲	
	سطح معنی‌دار	خی دو
درجه آزادی	۰/۰۰۰۱	۳۴۴۰/۶۳۷
۹۹۰		

در جدول ۲ مشاهده می‌شود مقدار به دست آمده جهت آزمون، شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO) ۰/۶۹۳ بود؛ بنابراین کفایت نمونه‌گیری مطلوب بوده و داده‌های پژوهش حاضر توان عامل شدن را داشتند. مقدار سطح معنی‌داری برای آزمون کرویت بارتلت نیز کم‌تر از ۰/۰۰۰۱ بود که مناسب بودن تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار (مدل عاملی) را نشان داد. با انجام تحلیل عاملی، در مرحله اول تعداد ۱۴ عامل استخراج شد که مقدار ویژه هر یک از آنها بزرگ‌تر از ۱ بود. در نمودار ۱،

1. Bartlett's test
2. Kaiser- Mayer- Olkin (KMO)
3. Tabachnick & Fidell

اندازه مقدار ویژه هر یک از عامل‌های استخراج‌شده نشان داده‌شده است. همان‌طور که در نمودار ۱ ملاحظه می‌شود از عامل ۷ به بعد مقدار ویژه مابقی عامل‌ها، افت سریعی داشت و پس‌از آن، کاهش مقادیر ویژه روند ملایمی داشت.



نمودار ۱. اندازه مقادیر ویژه عامل‌های پرسشنامه

بر اساس، مقادیر ویژه، درصد واریانس و درصد تراکمی واریانس هر یک از عامل‌های استخراج‌شده (جدول ۳). مطابق جدول، عامل‌های استخراج‌شده ۶۷/۵۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. همچنین بزرگ‌ترین مقدار ویژه مربوط به عامل اول (۴/۴۸) بود که ۹/۹۶ درصد از واریانس کل را در برداشت.

جدول ۳. مقادیر ویژه، درصد واریانس و درصد تراکمی واریانس هر عامل پرسشنامه

عامل	مقدار ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی واریانس
۱	۴/۴۸	۹/۹۶	۹/۹۶
۲	۳/۶۱	۸/۰۳	۱۷/۹۹
۳	۲/۹۵	۶/۵۶	۲۴/۵۴
۴	۲/۸۸	۶/۳۹	۳۰/۹۳
۵	۲/۴۸	۵/۵۲	۳۶/۴۵
۶	۲/۴۲	۵/۳۷	۴۱/۸۲
۷	۲/۴۱	۵/۳۶	۴۷/۱۸
۸	۱/۶۳	۳/۶۳	۵۰/۸۱
۹	۱/۳۳	۲/۹۵	۵۳/۷۶
۱۰	۱/۳۳	۲/۹۴	۵۶/۷۰
۱۱	۱/۲۴	۲/۷۶	۵۹/۴۶
۱۲	۱/۲۳	۲/۷۴	۶۲/۲۰
۱۳	۱/۲۳	۲/۷۴	۶۳/۹۳
۱۴	۱/۱۹	۲/۶۵	۶۷/۵۹

جدول ۴ ماتریس مؤلفه‌های چرخش داده شده بعد از یکبار چرخش واریماکس را نشان می‌دهد که شامل بار عاملی گویه‌های ۴۵ گانه آزمون به همراه ۱۴ عامل استخراج شده است.

جدول ۴. ماتریس بارهای عاملی چرخش یافته پرسشنامه به روش واریماکس

عوامل														گویه
۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
					۰/۵۰	۰/۶۲								۱
						۰/۸۳								۲
						۰/۷۰								۳
						۰/۸۷								۴
						۰/۷۴								۵
						۰/۷۵								۶
							۰/۴۳							۷
							۰/۸۶							۸
		۰/۸۰					۰/۹۲							۹
							۰/۷۱							۱۰
														۱۱
												۰/۶۳		۱۲
												۰/۸۱		۱۳
												۰/۷۰		۱۴
												۰/۶۳		۱۵
												۰/۶۷		۱۶
												۰/۷۹		۱۷
												۰/۶۰		۱۸
								۰/۴۳						۱۹
								۰/۸۴						۲۰
								۰/۴۰						۲۱
								۰/۵۰						۲۲
								۰/۵۲						۲۳
								۰/۷۸						۲۴
													۰/۶۵	۲۵
													۰/۶۶	۲۶
													۰/۶۳	۲۷
													۰/۸۲	۲۸
													۰/۸۲	۲۹
			۰/۶۵											۳۰
				۰/۸										۳۱
													۰/۶۶	۳۲
													۰/۵۵	۳۳
													۰/۸۳	۳۴
			۰/۴۸										۰/۴۷	۳۵
											۰/۸۰			۳۶
											۰/۸۵			۳۷
											۰/۸۱			۳۸
		۰/۶۷												۳۹
۰/۷۳														۴۰
											۰/۷۸			۴۱
										۰/۸۴				۴۲
										۰/۸۸				۴۳
										۰/۸۷				۴۴
										۰/۵۰				۴۵

با توجه به اینکه به طور معمول در تحلیل عاملی، بارهای عاملی بین ۰/۴ و ۰/۵ برای قرار گرفتن یک گویه در یک عامل، بار مناسبی است در جدول ۳، مقدار بار عاملی گزاره‌هایی که بار عاملی آنها ۰/۴ و بزرگ‌تر بودند نشان داده شده است. همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود عامل‌های ۷ و ۸ و ۹ تنها عواملی بودند که گویه‌های ۱ تا ۶ مربوط به خرده مقیاس نگرش‌های حرفه‌ای، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل‌های ۶ و ۱۲ تنها عواملی بودند که گویه‌های ۷ تا ۱۱ مربوط به خرده مقیاس تعهد شغلی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل ۲ تنها عاملی بود که گویه‌های ۱۲ تا ۱۹ مربوط به خرده مقیاس خودپنداری، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل ۵ تنها عاملی است که گویه‌های ۲۰ تا ۲۴ مربوط به خرده مقیاس خودکارآمدی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل‌های ۱ و ۱۰ و ۱۱ تنها عواملی بودند که گویه‌های ۲۵ تا ۳۵ مربوط به خرده مقیاس انگیزه شغلی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل‌های ۳ و ۱۳ و ۱۴ تنها عواملی بودند که گویه‌های ۳۶ تا ۴۱ مربوط به خرده مقیاس تعلق شغلی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل ۴ تنها عاملی بود که گویه‌های ۴۲ تا ۴۵ مربوط به خرده مقیاس هویت جمعی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. بنابراین ملاحظه می‌شود که ۴۵ گویه پرسشنامه تنها با ۷ عامل، منطبق با خرده مقیاس‌های پرسشنامه قابل ارائه بودند. برای این منظور، در مرحله دوم، تحلیل عاملی با تعداد ثابت ۷ عامل مجدداً انجام شد که به دلیل پایین بودن میزان اشتراک اولیه در تبیین واریانس عوامل مشترک سؤال ۹ (از اینکه نتوانم در حد انتظار، شایستگی‌های حرفه‌ای لازم را کسب کنم نگران هستم). با میزان اشتراک ۰/۲۱۸، سؤال ۱۹ (برای من باورم که جامعه معلمان از عزت نفس کافی برای انجام رسالت خود برخوردار نیستند). با میزان اشتراک ۰/۱۵۷، سؤال ۲۹ (نگرانم انگیزه و علاقه من به حرفه معلمی تحت الشعاع کاستی‌ها و نواقص نظام آموزش و پرورش قرار گیرد). با میزان اشتراک ۰/۱۵۴، سؤال ۳۰ (بی‌انگیزگی دانش آموزان، من را در انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای خود دلسرد نخواهد کرد). با

میزان اشتراک ۰/۰۸۷ و سؤال ۳۹ (ترجیح می‌دهم در آینده، به‌جای مدرسه در دانشگاه مشغول به کار بشوم). با میزان اشتراک ۰/۱۹۱ حذف شدند و در نهایت با ۴۰ گویه پرسشنامه و ۷ عامل تحلیل عاملی مجدد انجام شد. در جدول ۵، بار عاملی ۴۰ گویه پرسشنامه بر روی ۷ خرده مقیاس آن، که حداکثر ۵۴/۲۲۴ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کردند، آمده است.

جدول ۵. بار عاملی ۴۰ گویه پرسشنامه بر روی ۷ خرده مقیاس به شیوه واریماکس

مقیاس	مقیاسین گویه‌ها	تجزیه‌های عوداتی (عامل ۱)	تهدید تعلیمی (عامل ۲)	خودبنداری (عامل ۳)	خودکارآمدی (عامل ۴)	تجزیه‌های تعلیمی (عامل ۵)	تعلیم شغلی (عامل ۶)	هویت جسمی (عامل ۷)
۱	به‌عنوان یک معلم ترجیح می‌دهم نقش "سهیل‌کننده یادگیری" را ایفا کنم.	۰/۵۱						
۲	با شایستگی‌هایی که در خود می‌بینم می‌توانم یک الگوی خوب برای دانش آموزان باشم.	۰/۷۹						
۳	در کسوت معلمی، خود را بی‌نیاز از یادگیری مستمر و مداوم نمی‌دانم.	۰/۶۰						
۴	در کسوت معلمی بیشتر سعی خواهم کرد به‌جای تدریس مطالب از طریق سخنرانی، نقش یک "راهنما" را برای دانش آموزان ایفا کنم.	۰/۸۵						
۵	به‌عنوان یک معلم زبان انگلیسی، "تدریس مهارت‌های زندگی" به دانش آموزان را رسالت اصلی خود می‌دانم.	۰/۴۸						
۶	به این امر باور دارم که معلمان تأثیرگذارترین قشر بر سعادت و شقاوت جامعه هستند.	۰/۵۳						
۷	در آینده به‌عنوان یک معلم حاضر هستم بدون دریافت حق الزحمه، برخی فعالیت‌های آموزشی را تقبل کنم.	۰/۳۷						
۸	در حال حاضر به‌عنوان یک دانشجو معلم، فعالیت‌های من فراتر از تکالیف تعیین شده برای دروس دانشگاهی است.	۰/۸۳						
۱۰	از این‌که درسی از دروس مهم دانشگاه را بدون کسب دانش و مهارت لازم پاس کنم احساس بدی دارم.	۰/۹۰						
۱۱	هنگامی که وظایف خود را به‌عنوان یک دانشجو معلم به‌خوبی انجام می‌دهم احساس شادمانی می‌کنم.	۰/۷۲						

۱۲	گاهی اوقات به خودم شک می‌کنم که آیا برای حرفه معلمی ساخته‌شده‌ام؟*	۰/۶۰
۱۳	از اینکه خودم را یک دانشجوی معلم معرفی کنم احساس غرور می‌کنم.	۰/۸۲
۱۴	احساس می‌کنم در حرفه معلمی با دانش آموزان تعامل خوبی خواهم داشت.	۰/۶۷
۱۵	احساس می‌کنم در حرفه معلمی با دیگر معلمان روابط و تعاملاتی خوبی خواهم داشت.	۰/۶۶
۱۶	با شناختی که از خود دارم می‌توانم با الزامات شغل معلمی در آموزش و پرورش به‌خوبی کنار بیایم.	۰/۶۹
۱۷	از اینکه بگویم دانشجوی دانشگاه فرهنگیان هستم احساس غرور می‌کنم.	۰/۷۹
۱۸	از دیدگاه عموم مردم، حرفه معلمی از شأن اجتماعی بالایی برخوردار است.	۰/۵۸
۲۰	از پیشرفت خودم در دوره تربیت معلم رضایت دارم.	۰/۸۴
۲۱	سبک معلمی کنونی من با سبک ایدئال من تفاوتی ندارد.	۰/۴۹
۲۲	توصیف دیگران از کم و کیف معلمی من، با ارزیابی خودم اختلاف چندانی ندارد.	۰/۵۵
۲۳	در آینده، من را در محیط کاری به‌عنوان یک نیروی کارآمد خواهند شناخت.	۰/۵۰
۲۴	متقدم اکثریت معلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم برای حرفه معلمی برخوردار نیستند*.	۰/۷۸
۲۵	برای من حرفه معلمی فراتر از داشتن یک شغل و تأمین معاش است.	۰/۶۳
۲۶	مشاققه منتظر پایان دوران تحصیلی و ورود به کسوت معلمی هستم.	۰/۶۷
۲۷	از هم‌اکنون به‌عنوان دانشجو معلم از فرصت‌های تدریس پیش‌آمده استقبال می‌کنم.	۰/۶۰

۰/۸۲	۲۸	دلایلی که باعث شدند من حرفه معلمی را انتخاب کنم ذاتاً ارزشمند هستند.
۰/۸۲	۲۹	به همان دلایلی که حرفه معلمی را انتخاب کردم می‌خواهم این حرفه را برای همیشه ادامه دهم.
۰/۷۰	۳۲	مدتها قبل از انتخاب رشته دانشگاهی، حرفه معلمی را انتخاب کرده بودم.
۰/۵۸	۳۳	وجود یک یا چند معلم تأثیرگذار در دوران تحصیل باعث گردید من به حرفه معلمی علاقه‌مند شوم.
۰/۸۴	۳۴	حرفه معلمی را از سر نایجاری انتخاب کردم*.
۰/۵۱	۳۵	دوره تربیت معلم نگرش مثبت من را به حرفه معلمی تقویت کرده است.
۰/۸۲	۳۶	حرفه معلمی برای من اهمیت زیادی دارد.
۰/۸۴	۳۷	اگر به گذشته بازگردم بازهم حرفه معلمی را انتخاب خواهم کرد.
۰/۷۹	۳۸	معلم شدن از آرزوهای من بوده است.
۰/۴۷	۳۹	از اینکه فردی به حرفه معلمی نگرش منفی داشته باشد ناراحت می‌شوم.
۰/۷۷	۴۱	در صورتی که شغل بهتری برای من فراهم شود از حرفه معلمی استعفا خواهم داد*.
۰/۸۰	۴۲	از روابط بین فردی همکلاسی‌های خود رضایت کامل دارم.
۰/۸۷	۴۳	اجتماع همکلاسی‌های خود را، اجتماعی پیوسته و با اهداف مشترک می‌دانم.
۰/۸۷	۴۴	روحیه همکاری، مشارکت و هم‌افزایی خوبی بین همکلاسی‌هایم وجود دارد.
۰/۵۴	۴۵	اکثر همکلاسی‌هایم از انتخاب حرفه معلمی رضایت کامل را دارند.

۱. مواردی که با علامت ستاره (*) مشخص شده اند به صورت معکوس نمره گذاری شده اند.

در جدول ۶ مشخصات آماری، مقادیر ویژه آلفای کرونباخ برای ۴۰ گویه پرسشنامه در قالب ۷ خرده مقیاس (۷ عامل) آمده است. مطابق جدول ۵، مقدار آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۰۶ تا ۰/۸۴۸ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی درونی قابل قبول پرسشنامه است.

جدول ۶. میانگین انحراف استاندارد، آلفای کرونباخ، مقدار ویژه و همبستگی با نمره کل خرده مقیاس‌ها

مقیاس	تعداد گویه	میانگین	انحراف استاندارد	آلفای کرونباخ
هویت شغلی دانشجو-معلمان	۴۰	۳/۷۴	۰/۳۱۲	۰/۷۶۷
نگرش‌های حرفه‌ای	۶	۴/۱۲	۰/۵۵۶	۰/۷۱۴
تعهد شغلی	۴	۴	۰/۶۹۲	۰/۷۱۳
خودپنداری	۷	۳/۸۱	۰/۶۸۰	۰/۸۲۴
خودکارآمدی	۵	۳/۹۷	۰/۶۱۱	۰/۷۰۶
انگیزه شغلی	۹	۳/۷۴	۰/۷۲۳	۰/۸۰۱
تعلق شغلی	۵	۳/۸۲	۰/۷۴۵	۰/۷۹۳
روحیه جمعی	۴	۳/۳۹	۰/۸۷۵	۰/۸۴۵

در ادامه از روش تحلیل عاملی تأییدی جهت تأیید ساختار به‌دست آمده و برازش پرسشنامه با داده‌های پژوهش استفاده شد. برای تحلیل عاملی تأییدی از روش حداکثر درست‌نمایی برای برآورد مدل (ML) از شاخص‌های برازش مقدار مجذور کای^۱ (X^2)، شاخص‌های هنجار شده مجذور کای^۲ (نسبت مجذور کای بر درجه آزادی)، شاخص نیکویی برازش (GFI)^۳، شاخص برازش نرم شده (NFI)^۴، شاخص برازش نرم نشده (NNFI)^۵ شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)^۶ و جذر میانگین

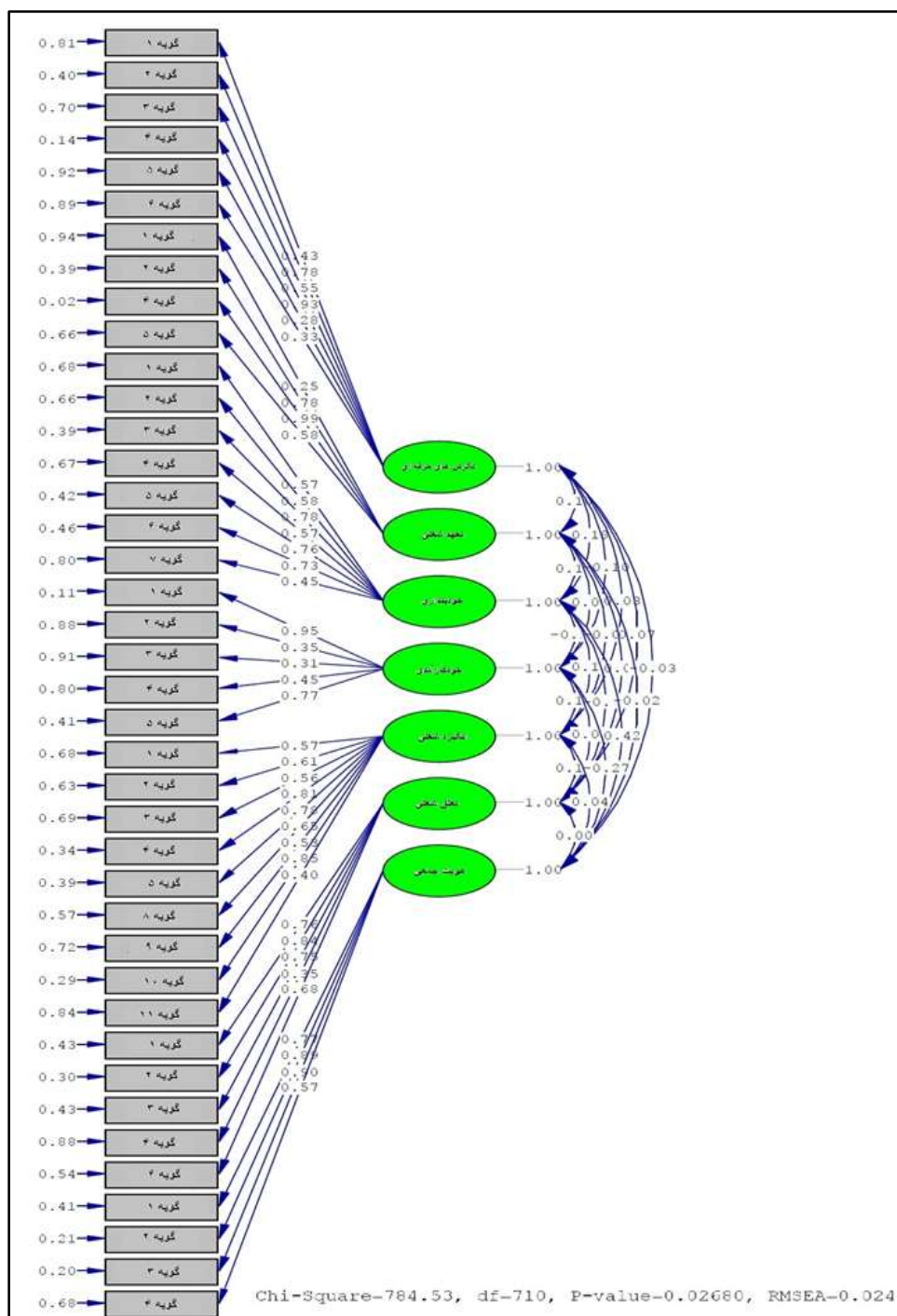
1. Chi-square
2. Normal chi- square measure
3. Goodnees-of-fit
4. Normed Fit Index
5. Non-Normal Fit Index
6. Comparative Fit Index

مجذورات خطای تقریب (RMSEA)^۱ استفاده گردید. مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه نشان داد که مقدار مجذور کای (χ^2) با درجه آزادی (DF) ۷۱۰ برابر با ۷۸۴/۵۳ به دست آمد (شکل ۲). نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/DF) برابر با ۱/۱۰، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۸۳، شاخص برازش نرم نشده (NNFI) برابر با ۰/۹۶، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۶ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۵ به دست آمد. به طور کلی هر یک از شاخص‌های به دست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها باید در کنار هم تفسیر شوند. نتایج بررسی شاخص‌های برازش به دست آمده از مدل نشان از کفایت و برازش مناسب مدل با داده‌ها داشت (جدول ۷) و تمامی گویه‌های وارد شده در مدل، بار عاملی بالایی با متغیر مکنون خود داشتند (نمودار ۲).

جدول ۷. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی

شاخص‌های برازش		
نام شاخص	مقدار	حد مجاز
χ^2/df	۱/۱۰	کمتر از ۳
RMSEA	۰/۰۵	کمتر از ۰/۰۸
CFI	۰/۹۶	بالتر از ۰/۹
IFI	۰/۹۷	بالتر از ۰/۹
GFI	۰/۸۳	بالتر از ۰/۹
NNFI	۰/۹۶	بالتر از ۰/۹

1. Root-mean-square error of approximation



نمودار ۲. مدل تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه هویت شغلی دانشجویان

جدول ۸. پارامترهای مدل اندازه‌گیری ابعاد پرسشنامه در تحلیل عاملی تأییدی

سؤال	بار عاملی	t	p-value	سؤال	بار عاملی	t	p-value
۱	۰/۴۳	۵/۸۶	۰/۰۰۰۱	۲۳	۰/۴۵	۶/۰۸	۰/۰۰۰۱
۲	۰/۷۸	۱۱/۶۰	۰/۰۰۰۱	۲۴	۰/۷۷	۱۱	۰/۰۰۰۱
۳	۰/۵۵	۷/۶۵	۰/۰۰۰۱	۲۵	۰/۵۷	۸/۰۵	۰/۰۰۰۱
۴	۰/۹۳	۱۴/۷۶	۰/۰۰۰۱	۲۶	۰/۶۱	۸/۷۸	۰/۰۰۰۱
۵	۰/۲۸	۳/۶۶	۰/۰۰۰۱	۲۷	۰/۵۶	۸/۰۳	۰/۰۰۰۱
۶	۰/۳۳	۴/۴۹	۰/۰۰۰۱	۲۸	۰/۸۱	۱۲/۹۷	۰/۰۰۰۱
۷	۰/۲۵	۳/۳۹	۰/۰۰۰۱	۲۹	۰/۷۸	۱۲/۲۲	۰/۰۰۰۱
۸	۰/۷۸	۱۱/۵۴	۰/۰۰۰۱	۳۲	۰/۶۵	۹/۶۰	۰/۰۰۰۱
۱۰	۰/۹۹	۱۵/۴۴	۰/۰۰۰۱	۳۳	۰/۵۳	۷/۳۷	۰/۰۰۰۱
۱۱	۰/۵۸	۸/۲۲	۰/۰۰۰۱	۳۴	۰/۸۵	۱۳/۷۴	۰/۰۰۰۱
۱۲	۰/۵۷	۸/۱۵	۰/۰۰۰۱	۳۵	۰/۴۰	۵/۳۳	۰/۰۰۰۱
۱۳	۰/۵۸	۸/۲۱	۰/۰۰۰۱	۳۶	۰/۷۶	۱۱/۲۸	۰/۰۰۰۱
۱۴	۰/۷۸	۱۰/۹۳	۰/۰۰۰۱	۳۷	۰/۸۰	۱۲/۹۵	۰/۰۰۰۱
۱۵	۰/۵۷	۸/۲۵	۰/۰۰۰۱	۳۸	۰/۷۵	۱۱/۲۶	۰/۰۰۰۱
۱۶	۰/۷۶	۱۰/۸۲	۰/۰۰۰۱	۳۹	۰/۳۵	۴/۵۴	۰/۰۰۰۱
۱۷	۰/۷۳	۱۰/۴۶	۰/۰۰۰۱	۴۱	۰/۶۸	۹/۷۷	۰/۰۰۰۱
۱۸	۰/۴۵	۶/۲۹	۰/۰۰۰۱	۴۲	۰/۷۷	۱۱/۹۴	۰/۰۰۰۱
۲۰	۰/۹۵	۱۳/۹۸	۰/۰۰۰۱	۴۳	۰/۸۹	۱۵/۰۷	۰/۰۰۰۱
۲۱	۰/۳۵	۴/۶۰	۰/۰۰۰۱	۴۴	۰/۹۰	۱۵/۲۰	۰/۰۰۰۱
۲۲	۰/۳۱	۴/۰۸	۰/۰۰۰۱	۴۵	۰/۵۷	۸/۲۷	۰/۰۰۰۱

اطلاعات جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که سؤالات ۱ تا ۶ از مؤلفه نگرش‌های حرفه‌ای، سؤالات ۷، ۸، ۱۰، ۱۱ از مؤلفه تعهد شغلی، سؤالات ۱۲ تا ۱۸ از مؤلفه خودپنداری، سؤالات ۲۰ تا ۲۴ از مؤلفه خودکارآمدی، سؤالات ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۲، ۳۳، ۳۴ از مؤلفه انگیزه شغلی، سؤالات ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۱ از مؤلفه تعلق شغلی و سؤالات ۴۲ تا ۴۵ از مؤلفه هویت جمعی دارای بار عاملی بالا و معنی‌داری هستند ($p < ۰,۰۰۰۱$).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش ساخت و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی برای دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی بود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی این پژوهش نشان داد هویت شغلی دانشجویان این رشته از هفت مؤلفه نگرش‌های حرفه‌ای (۶ گویه)، تعهد شغلی (۴ گویه)، خودپنداری (۷ گویه)، خودکارآمدی (۵ گویه)، انگیزه شغلی (۹ گویه)، تعلق شغلی (۵ گویه) و هویت جمعی (۴ گویه) تشکیل شده است. لذا ابزار طراحی شده قابلیت سنجش هویت شغلی دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی را دارد.

یافته‌های این پژوهش تا حدودی مدل مفهومی کلچرمانز (۲۰۰۹) را از منظر مؤلفه هویت شغلی تأیید می‌نماید. سه عامل مستخرج این پژوهش (خودپنداری، انگیزه شغلی و نگرش‌های حرفه‌ای) با مؤلفه این مدل مفهومی همخوانی داشت. یافته‌های پژوهش همچنین مدل مفهومی کانرینوس^۱ (۲۰۱۲) را که چهار مؤلفه رضایتمندی شغلی، تعهد شغلی، انگیزه شغلی و خودکارآمدی را به‌عنوان اجزای سازنده هویت شغلی مطرح می‌کند تأیید می‌نماید. نتایج تحلیل عاملی این پژوهش با نتایج پژوهش هانا و همکارانش (۲۰۲۰) که چهار مؤلفه انگیزه شغلی، خودپنداری، خودکارآمدی و جهت‌گیری شغلی را پیشنهاد داده بودند و همچنین نتایج پژوهش کاراللیس و فلیپو (۲۰۱۹) که مؤلفه انگیزه شغلی، جهت‌گیری شغلی، خودکارآمدی، تعهد شغلی و چشم‌انداز آینده را استخراج کرده بودند تا حدود زیادی منطبق بودند.

آنچه یافته‌های این پژوهش را از یافته‌های پژوهش‌های دیگر متمایز می‌کند تعداد مؤلفه هویت شغلی دانشجویان است. برخلاف پرسشنامه‌های پیشین که چهار یا حداکثر پنج مؤلفه را پیشنهاد داده‌اند، تحلیل عاملی داده‌های این پژوهش هفت مؤلفه را استخراج نمود که تمامی آنها در پرسشنامه‌های قبلی به‌عنوان یکی از عوامل تأیید شده بود. این یافته با توجه به اثرگذاری مؤلفه‌های سه‌گانه فردی، حرفه‌ای و موقعیتی

1. Canrinus

بر شکل‌گیری هویت شغلی (دی و کینگتون^۱، ۲۰۰۸) قابل توجیه است. تنها مؤلفه‌ای که در پرسشنامه‌های پیشین مطرح نشده بود مؤلفه هویت جمعی بود که پنینگتون و ریچاردز^۲ (۲۰۱۶) از آن به‌عنوان یک مؤلفه اثرگذار بر هویت شغلی نام می‌برد.

این ابزار می‌تواند برای سنجش هویت شغلی داوطلبان ورود به مراکز و دانشگاه‌های تربیت‌معلم به‌عنوان یک معیار مهم گزینش مورد استفاده قرار گیرد. همچنین نظر به اینکه هویت شغلی در گذر زمان تغییر می‌کند (کروستی^۳، ۲۰۱۷)، این ابزار برای بررسی تغییرات کیفی و کمی هویت شغلی دانشجومعلمان در طول دوره تربیت‌معلم می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. بدون شک تقویت هویت شغلی دانشجومعلمان از جمله اهداف مهم برنامه درسی تربیت‌معلم است. از آنجاکه رابطه تنگاتنگی بین هویت شغلی و نگرش حرفه‌ای وجود دارد (مقصودی و خدامرادی، ۱۳۹۹) و یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای دانشجومعلمان رشته دبیری زبان انگلیسی نگرش حرفه‌ای است، لذا بررسی الگوی تغییرات هویت شغلی دانشجومعلمان می‌تواند به برنامه‌ریزان و اساتید دانشگاه کمک کند در راستای تقویت این مؤلفه اقدامات مناسب را انجام دهند.

در انجام این پژوهش، محققان با برخی محدودیت‌ها مواجه بودند. مهم‌ترین محدودیت این پژوهش، انتخاب نمونه تحقیق بود که به دلایلی از جمله تعطیلی دانشگاه‌ها به دلیل شیوع بیماری کرونا به‌صورت نمونه در دسترس انتخاب شد و در نتیجه تعمیم‌یافته‌ها به جمعیت آماری باید با احتیاط صورت پذیرد. همچنین جمع‌آوری داده‌ها به‌صورت الکترونیکی صورت پذیرفت که تا حدودی بر کمیت داده‌های جمع‌آوری‌شده اثرگذار بود. لذا تحقیقات آتی می‌توانند با انتخاب تصادفی نمونه تحقیق از رشته‌های دیگر دایر در دانشگاه همچون آموزش ابتدایی، پرسشنامه‌های مربوطه را طراحی و هنجاریابی نمایند. همچنین تحقیقات آتی می‌توانند اثربخشی این ابزار را برای سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان به‌عنوان

-
1. Day & Kington
 2. Pennington & Richards
 3. Crocetti

یکی از معیارهای گزینش متقاضیان ورود به دانشگاه‌های تربیت‌معلم مورد ارزیابی قرار دهند. بدون شک، سنجش هویت شغلی معلمان به‌عنوان قلب تپنده فرایند حرفه‌ای شدن معلمان می‌تواند برای سیاست‌گذاران، برنامه‌نویسان درسی، طراحان کتب درسی و اساتید شاغل در مراکز و دانشگاه‌های تربیت‌معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد. سیاست‌گذاران می‌توانند با توجه به اهمیت هویت شغلی، سهم این مؤلفه غیراکادمیک را در گزینش داوطلبان ورود به عرصه تربیت‌معلم افزایش دهند. همگام با این رویکرد، دروسی که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم هویت شغلی دانشجومعلمان را تقویت کنند باید در برنامه درسی گنجانده شوند. در حلقه پایانی این فرایند، اساتید دانشگاه باید تقویت هویت شغلی دانشجومعلمان را در اولویت قرار دهند. بدون شک انجام این اقدامات مستلزم سنجش هویت شغلی داوطلبان ورود به تربیت‌معلم، دانشجومعلمان در حال تحصیل و همچنین دانش‌آموختگان در زمان فارغ‌التحصیلی است.

کتاب‌نامه

- بنی‌طبا، م.، شاه‌طالبی، ب.، و کریمی، ف. (۱۳۸۸). بررسی وضعیت تعهد شغلی و اعتماد درون‌سازمانی در دبیرستان‌های شهر اصفهان. *علوم تربیتی*، ۷، ۶۷-۹۸.
- خدارحمی، ا. (۱۳۹۱). بررسی هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی و نحوه شکل‌گیری این هویت، (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- خدامرادی، ا.، و مقصودی، م. (۱۳۹۹). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۱)، ۱۶۷-۱۹۵.
- شاوردی، ت.، و حیدری، ح. (۱۳۹۵). تحلیل و بررسی هویت شغلی با تأکید بر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های آن. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۸(۲۸)، ۱۱۴-۱۴۱.
- شریفی نجف‌آبادی، ر. (۱۳۹۸). تأملی بر شیوه جذب و توزیع دانشجومعلمان رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی*، ۱(۲)، ۲۹-۴۵.

Akerlof, G. A., & Kranton, R. E. (2000). Economics and identity. *Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 715-753.

- Akilli, M., Keskin, H. K., & Boylan, M. (2016). The motivational factors affecting the preference of teaching profession in Turkey. *Cogent Education*, 3(1), 1-9.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualize teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bernstein, M., & Olsen, K. A. (2009). Identity deployment and social change: Understanding identity as a social movement and organizational strategy1. *Sociology Compass*, 3(6), 871-883.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment, and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2008). Identity-in-context is not yet identity development-in-context. *Journal of Adolescence*, 31, 281-289.
- Bullough, R. V. (2009). Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 33-53). London, England: Springer.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Canrinus, E. T. (2011). *Teachers sense of their professional identity* (Unpublished master's thesis). Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Netherlands.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation, and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Professional identity in analysis: A systematic review of the literature. *The Open Sports Science Journal*, 7, 83-97.
- Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.

- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 125–142.
- Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145-150.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the *Teacher Identity Measurement* scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
- Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 787-800.
- Karalis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' professional identity. In M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt, & O. Zhang (Eds.), *Affect and mathematics education* (pp. 397-419). London, England: Springer Open.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Khapova, S. N., Arthur, M. B., Wilderom, C. P. M., & Svensson, S. (2007). Professional identity as the key to career change intention. *Career Development International*, 12, 584-595.
- Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113–130.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Krzywacki, H. & Hannula, M. S. (2010). Tension between present and ideal state of teacher identity in the core of professional development. In C. Frade & L. Meira (Eds.), *Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp.

- 267-271). Alicante, Spain: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. A. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Maghsoudi, M., Khodamoradi, A. (2020). *Investigating the relationship between university entrance exam general score, professional attitude, professional identity, and academic achievement in prospective English language teachers of Farhangian University [Research Project]*. Farhangian University, Mashhad, Iran.
- Mather, L., McEwen, C., & Maiman, R. J. (2001). *Divorce lawyers at work: Varieties of professionalism and practice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Motallebzadeh, Kh. & Kazemi, B., (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education* 5(1), 1-9.
- Noonan, H. W. (2007). Identity eliminated. *Analysis*, 67, 122-127.
- Norton, B. (2008). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex, England: Longman.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. London, England: Routledge.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. (2006) Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235-262.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). London, England: Routledge

- Rozati, F. (2017). Relating EFL teachers' professional and institutional identity to their teaching efficacy. *Issues in Educational Research*, 27(4), 859-873.
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2010). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.
- Sugrue, C. (2005). Revisiting teaching archetypes. In D. Bijaard, P. C. Meijer, G. Morine - Dersheimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 149-164). London, England: Springer.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New, NY: Harper Collins.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7, 573.

درباره نویسندگان

ابوالفضل خدامرادی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان است. حوزه پژوهشی موردعلاقه وی آموزش زبان، تربیت معلم و فلسفه معلمی است.

محمد هادی محمودی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا همدان است. حوزه پژوهشی موردعلاقه وی روانشناسی زبان، نظریه‌های یادگیری، و نظریه‌های انگیزه در زبان دوم است.

مجتبی مقصودی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان است. حوزه پژوهشی موردعلاقه وی آموزش و تربیت معلم است.

A Study of French Language Teaching in Iran in Light of Chaos/Complexity Theory

Elham Sadat Mousavi

**Department of French Language Education, Tarbiat Modares University,
Tehran, Iran**

Mahmoud Reza Gashmardi ¹

**Department of French Language Education, Tarbiat Modares University,
Tehran, Iran**

Received: 25 June 2020

Accepted: 25 January 2021

Abstract

Interdisciplinary research is becoming increasingly important in academia. Language teaching has also an interdisciplinary nature, and modern theories can be applied for better development of language teaching. The present descriptive study has been conducted on the application of chaos theory to French language teaching in Iran. Two research questions motivated this study, namely, how teaching French language can be defined in light of chaos/ complexity theory and how chaos/ complexity theory can constructively contribute to the development of French language teaching in Iran. First, the principles of chaos/complexity theory were nailed down and their application in language teaching was examined. To investigate to what extent the theory can be applied to foreign language teaching in Iran, fifteen French language classes in language institutes located in Tehran were observed. The results showed that recent approaches of language teaching cover some principles of the chaos/complexity theory, including complexity, dynamics and nonlinear approach in French language classrooms. However, the Iranian system of French language class remains a closed and predictable system that has a negative impact on class performance. Additionally, to properly apply this theory to the language classroom, measures should be taken to raise awareness of education systems and educators of dynamics, flexibility, and sensitivity of the language classroom.

Keywords: Chaos/Complexity Theory, French Teaching, Iranian Learner, Effective Teaching

1. Corresponding Author. Email: m.gashmardi@modares.ac.ir

بررسی آموزش زبان فرانسه در ایران بر اساس نظریه آشوب و پیچیدگی

الهام سادات موسوی (گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

محمود رضا گشمردی* (گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

چکیده

امروزه تحقیقات میان‌رشته‌ای اهمیت زیادی یافته است. آموزش زبان نیز ماهیتی میان‌رشته‌ای دارد و کاربرست نظریه‌های نوین در توسعه آن نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. این پژوهش با هدف بررسی آموزش زبان فرانسه در ایران بر اساس «نظریه آشوب و پیچیدگی» صورت گرفته است. پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و از جهت شیوه گردآوری داده‌ها، جزو پژوهش‌های توصیفی-تحلیلی است. بر اساس هدف و روش تحقیق، دو چالش مطرح می‌شود: آموزش زبان فرانسه در ایران بر مبنای چه سیستمی تعریف می‌شود و چگونه نظریه آشوب و پیچیدگی می‌تواند بر بهره‌وری آموزش زبان فرانسه تأثیر بگذارد. ابتدا اصول نظریه آشوب و پیچیدگی و کاربرد آن در آموزش زبان مورد مطالعه قرار گرفت. سپس ۱۵ کلاس زبان فرانسه در سطح A1 در آموزشگاه‌های زبان در تهران مشاهده گردید تا امکان به‌کارگیری نظریه آشوب و پیچیدگی در کلاس آموزش زبان خارجی در ایران بررسی گردد. نتایج پژوهش نشان داد که رویکردهای اخیر آموزش زبان، بخشی از اصول نظریه آشوب و پیچیدگی (ازجمله پیچیدگی، پویایی و رویکرد غیر خطی) در کلاس آموزش زبان فرانسه را پوشش می‌دهند. باین‌حال سیستم کلاس زبان فرانسه در ایران همچنان سیستمی بسته و قابل پیش‌بینی در نظر گرفته شده است. نکته دیگر اینکه پیاده‌سازی این نظریه بر کلاس آموزش زبان، نیازمند آگاهی مدرسین و نیز سیستم آموزشی نسبت به پویایی، انعطاف‌پذیری و حساسیت‌پذیری کلاس آموزش زبان است.

کلیدواژه‌ها: نظریه آشوب و پیچیدگی، آموزش زبان فرانسه، زبان‌آموز ایرانی،

بهره‌وری آموزش

* نویسنده مسئول m.gashmardi@modares.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۶

۱. مقدمه

دانش بینارشته‌ای آموزش زبان، ترکیبی از روش‌شناسی، روان‌شناسی، علوم تربیتی، جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی است و هدف آن مطالعه روش‌های تدریس و بهینه‌سازی فرآیندهای یاددهی-یادگیری زبان است (روبرت^۱، ۲۰۰۸). در نظام‌های آموزشی سراسر دنیا، تفکر نقادانه به‌عنوان یک مفهوم بنیادین و یک آرمان آموزشی مطرح شود. انجام پژوهش به منظور فهم اینکه تفکر نقادانه به‌عنوان آرمانی آموزشی تا چه میزان واقعیت آموزشی پیدا کرده از اهمیت به‌سزایی برخوردار است (باقری، بیرجندی و مفتون، ۱۳۹۶). از سوی دیگر تحولات گوناگون در مبانی نظری، دیدگاه‌های سنتی آموزش زبان را به چالش کشیده است. برخی از این دگرگونی‌ها از تحولات علمی در علوم تجربی سرچشمه گرفته‌اند (گشمردی، ۱۳۹۶).

نظریه آشوب و پیچیدگی^۲ نخستین بار توسط ریاضی‌دان آمریکایی ادوارد لورنز^۳ در دهه ۶۰ میلادی مطرح شد. باین حال، پیش‌ازین باشلار^۴ در سال ۱۹۳۴ با رد نگاه دکارتی به علم، بر این عقیده بود که تجزیه پیچیدگی به اجزای سازنده آن به معنی نادیده انگاشتن ارتباطات میان عناصر تشکیل‌دهنده آن است و ما را از درک رفتار سیستم محروم می‌سازد (آلهادف جونز^۵، ۲۰۰۸). در گذر زمان این نظریه مورد توجه پژوهشگران سایر علوم قرار گرفت. بحران‌های سیاسی، تغییرات رشد جمعیت، تغییرات جوّی و نیز تغییر در بینابانی نمونه‌هایی از تجلی رفتار آشوبناک در حوزه‌ای گوناگون دانش هستند. نزاع میان روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان به‌عنوان دو جریان غالب در زبان‌شناسی، سبب ظهور نظریه آشوب و پیچیدگی در حوزه زبان‌شناسی گردید. نگاهی که نه تنها به فردگرایی محدود نمی‌شود، بلکه داده‌های

1. Robert

2. the theory of chaos and complexity

3. Edward Lorenz

4. Bachelard

5. Alhadeff-Jones

حاصل از تحلیل فرآیندها را در بافت ارتباطات میان افراد جامعه تحلیل می‌کند (دوآول^۱، ۲۰۰۲).

از منظر نظریه آشوب و پیچیدگی، کلاس زبان را می‌توان به‌عنوان یک سیستم پیچیده در نظر گرفت که از اجزای متفاوتی تشکیل شده و متأثر از سیاست‌های نهاد آموزشی است. اجزای این سیستم، دائماً، در کنش و واکنش با یکدیگرند. بدین ترتیب تغییر در کلاس اجتناب‌ناپذیر است، اما میان علت بروز تغییر و اثر آن بر سیستم رابطه متناسب وجود ندارد (لارسن-فریمن^۲، ۱۹۹۷). از طرفی کلاس را نمی‌توان به چهارچوب آن و محتوای آموزشی از پیش تعیین‌شده توسط مؤسسه منحصر دانست.

پرسش‌های این پژوهش چنین مطرح می‌شود: ۱- آموزش زبان فرانسه در ایران بر مبنای چه سیستمی تعریف می‌شود؟ ۲- چگونه نظریه آشوب و پیچیدگی می‌تواند بر بهره‌وری آموزش زبان فرانسه تأثیر بگذارد؟ کلاس زبان مؤثر، می‌بایست بازتاب یک سیستم طبیعی و دربردارنده ویژگی‌های سیستم‌های پیچیده مبتنی بر آشوب باشد. به نظر می‌رسد که نظریه آشوب و پیچیدگی می‌تواند مدل بهینه‌تری از سیستم آموزش زبان را ارائه دهد.

هدف پژوهش حاضر، ابتدا بررسی سیستم کلاس آموزش زبان فرانسه در برخی از مؤسسات آموزش زبان در تهران و در نهایت بررسی راه‌آوردهای حاصل از این نظریه برای کلاس آموزش زبان خارجی به‌طور عام در بافت ایران است. البته چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی کشور مورد بررسی قرار گرفته است و به مشکلاتی مانند رویکرد سنتی به آموزش زبان، ناکارآمدی کتاب‌های درسی و مواد آموزشی اشاره شده است (خیرآبادی، علوی مقدم، ۱۳۹۸). هرچند که زبان فرانسه با فاصله زیاد نسبت به زبان انگلیسی، جایگاه دومین زبان خارجی را در ایران به خود اختصاص داده است (بهرامی و بارع‌نیا، ۱۳۹۰)، اما در ساختارهای زبان‌شناختی و در

1. Dewaele

2. Larsen-Freeman

زبان محاوره و روزانه ما به صورت ضمنی وجود دارد (گشمردی و سلیمی، ۲۰۱۱). دانشگاه‌هایی که در آن رشته آموزش زبان فرانسه به طور تخصصی تدریس می‌شود محدود است، از طرفی مؤسسات آموزش زبان اندکی در ایران به طور اختصاصی بر زبان فرانسه (چه در زمینه گردآوری محتوای آموزشی و چه در زمینه جذب نیرو) متمرکز بوده و نسبت به برگزاری دوره‌های تربیت مدرس زبان فرانسه اقدام می‌کنند. هدف این پژوهش، مطالعه سیستم آموزش زبان فرانسه بر اساس نظریه آشوب و پیچیدگی و نیز بررسی کارآمدی این نظریه در بهره‌وری آموزشی در ایران است.

۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

پژوهشگران بسیاری در حوزه آموزش و برنامه‌ریزی درسی (کوزدن^۱، ۲۰۰۵)، یاددهی-یادگیری (دوآول^۲، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲؛ لارسن-فریمن^۳، ۱۹۹۷) و فلسفه تعلیم و تربیت (مورین^۴، ۲۰۰۴) آموزش زبان متناسب با پارادایم پیچیدگی به مطالعه و پژوهش پرداختند. ویژگی اصلی سیستم‌های پیچیده، پویایی ارتباطات میان عناصر تشکیل‌دهنده آن است که سبب می‌شود برون‌داد سیستم غیرقابل پیش‌بینی و نامتناسب باشد. به عبارت دیگر، رابطه علت و معلولی در سیستم از یک نسبت خطی پیروی نمی‌کند (آرشبرگر^۳، ۲۰۰۷) تا آنجا که گاه یک تغییر جزئی سبب بروز آشوب در سیستم می‌شود درحالی‌که یک تغییر بزرگ اثر قابل توجهی بر روی سیستم نمی‌گذارد (دوآول، ۲۰۰۲). علت اصلی این ارتباط غیر خطی را می‌توان در حساسیت‌پذیری سیستم نسبت به شرایط اولیه و نیز نسبت به بازخوردها جستجو کرد (لارسن-فریمن، ۱۹۹۷). از دیگر ویژگی‌های این نظریه می‌توان به خود سازمان‌دهی و انطباق اشاره نمود که در یک سیستم باز با خاصیت «خودمانایی»^۴ تعریف می‌شوند. نظریه آشوب و پیچیدگی نه تنها در حال تکمیل شاکله و پایه‌های نظری خود است،

-
1. Kozden
 2. Morin
 3. Harshbarger
 4. Fractal

بلکه به علت اصول خاص خود، قابلیت کاربست در علوم نظری چون اقتصاد، مدیریت، علوم اجتماعی و تعلیم و تربیت را نیز داراست.

۲. ۱. مفهوم پیچیدگی

در تاریخ علم، ارتباط واژه سیستم با صفت پیچیده را نمی توان نادیده گرفت. در قرن شانزدهم این صفت برای توصیف اجزای ناهمگن یک پدیده به کار می رفت (آلهادف جونز، ۲۰۰۸). واژه «پیچیدگی» از صفت پیچیده برگرفته شده است و در مقابل ساده گرایی قرار دارد و در تعریف خود ویژگی هایی چون کل گرایی و غیرخطی بودن را جای می دهد. تا پیش از این، رسالت علم زدودن پیچیدگی (ساده سازی) و تجزیه آن به اجزای سازنده به منظور آشکارسازی نظم ساده ای بود که پدیده های طبیعی از آن پیروی می کنند (آهنچیان و چابکی، ۱۳۹۲). دکارت^۱ از پیشگامان این رویکرد قطعیت گرا، خطی و تقلیل گرا بود که سعی داشت ویژگی های سیستم های پیچیده را به یکدیگر تعمیم دهد. از یک سو، بر اساس نگاه دکارتی، رفتار سیستم های پیچیده را می توان با تکیه بر الگوریتم های برنامه ریزی شده، پیش بینی کرد و از سوی دیگر، لومین در زمینه نظریه «سیستم عمومی» پیشنهاد می دهد که انگاره سیستمی جایگزین رویکرد دکارتی شود (لومین^۲، ۱۹۹۶). در این راستا، فون برتالانفی^۳ به سه اصل رویکرد سیستمی اشاره می کند: ۱- بررسی سیستم با تکیه بر اهمیت غیر خطی بودن روابط بین اجزای تشکیل دهنده؛ ۲- تقابل نگاه سیستمی با رویکرد مکانیستی و تقلیل گرا و در نهایت ۳- کل گرایی سیستم، مطالعه سیستم در کلیت و پیچیدگی آن (لندری و بانویل^۴، ۲۰۰۰).

مقاله ویبور^۵ (۱۹۹۱)، تحت عنوان «علم و پیچیدگی» را می توان آغازگر جریان تعمیم پیچیدگی به علم دانست. او در پژوهش خود تحولات دانش را از قرن ۱۷ مطالعه کرده و ظهور سه جریان متوالی، در جهت درک پیچیدگی مسائل علمی را مورد بررسی قرار داده است. از نگاه ویبور، نخستین انگاره، مبتنی بر نگاه قطعیت گرا،

1. Descartes

2. Le Moigne

3. Von Bertalanffy

4. Landry & Banville

5. Weaver

ساختاری^۱ و تقلیل‌گرا در بین قرون ۱۷ تا ۱۹ میلادی مطرح شده است. دومین انگاره در تقابل با انگاره ساختاری، با نام «انگاره آماری»^۲ یا «پیچیدگی بی‌نظم» است. به دنبال ظهور پدیده‌های بسیار پیچیده، ویور انگاره سوم را مطرح می‌کند که مبتنی است بر رویکردی نوین به نام «پیچیدگی سازمان یافته» است. او تمام مسائلی که بررسی آنها نیازمند مطالعه عوامل بینا ارتباطی در دل یک نظام سازمان یافته است را در انگاره سوم قرار می‌دهد. امروزه طبقه‌بندی پیشنهادی ویور، درک نظریه‌های مرتبط با مفهوم پیچیدگی مانند نظریه‌های «اطلاعات و ارتباطات» شانون^۳ (شانون، ۱۹۴۹)، «علم فرمانش»^۴ واینر^۵ (واینر، ۱۹۸۵)، «علم کنترل و ارتباط حیوان و ماشین» (آشبی^۶، ۱۹۶۳)، نظریه عمومی «سیستم‌های فون برتالانفی» (فون برتالانفی، ۲۰۱۲)، نظریه «آشوب» (گلیک^۷، ۱۹۸۹)، «فاجعه»^۸ (زیمان^۹، ۱۹۷۹) و درنهایت نظریه «آشوب و پیچیدگی» را تسهیل می‌کند.

۲.۲. نظریه آشوب و پیچیدگی

نظریه آشوب و پیچیدگی ریشه در علوم تجربی دارد که هدف آن، مطالعه پیچیدگی جهان پیرامون ما و توضیح تقابل‌های گوناگون طبیعت است. لورنز (لورنز، ۲۰۰۰) با تکیه بر ایده «اثر پروانه‌ای»^{۱۰}، چشم‌انداز نوینی در جهت مطالعه سیستم‌های پیچیده ارائه نمود. او نخستین بار سیستم پیچیده را بر مبنای حساسیت شدید نسبت به شرایط اولیه تعریف کرد. علاوه بر این، اثر گلیک (۱۹۸۹) در خصوص تأثیر نظریه آشوب و پیچیدگی بر تحولات علمی، نقش غیرقابل‌انکاری در فهم رفتار مبتنی بر آشوب پدیده‌های طبیعی ایفا کرد. در گذر زمان، شرایط لازم در جهت کاربست نظریه

-
1. Mechanism
 2. Statistic
 3. Shannon
 4. Cybernétique / cybernetic
 5. Wiener
 6. Ashby
 7. Gleick
 8. Catastrophe
 9. Zeeman
 10. butterfly effect

آشوب و پیچیدگی به علوم مختلف چون جغرافیا (مطالعه تغییرات جوی و دگرگونی‌های زمین‌شناسی)، زیست‌شناسی (بررسی بیماری‌های واگیردار)، جامعه‌شناسی (تغییرات رشد جمعیت)، علوم سیاسی (بحران‌های سیاسی) روان‌شناسی (بروز عقده‌های درونی و اختلالات شخصیتی)، زبان‌شناسی (تغییر در بینابانی) و در نهایت آموزش فراهم گردید. در اصطلاح علمی، آشوب، متمایز از نظم و بی‌نظمی است. آشوب با نوسانات شدید الگوهای منظم را غیرقابل پیش‌بینی می‌کند. سیستم‌های پیچیده مبتنی بر آشوب، غیرقابل پیش‌بینی، حساس به شرایط اولیه بروز تغییر، خودسازمانده^۱، باز، حساس به بازخورد با خاصیت تطبیق‌پذیری و خودمانایی و نیز متأثر از جاذب‌های خارجی هستند (لارسن-فریمن، ۱۹۹۷).

۲.۲.۱. اصول نظریه آشوب و پیچیدگی

تبیین این نظریه مستلزم بسط اصول اساسی آن است:

۲.۲.۱.۱. اصل آشوب

آشوب را به‌نوعی می‌توان مرز میان نظم و بی‌نظمی دانست. پس از بروز آشوب در سیستم، خودسازماندهی رخ می‌دهد و اجزای تشکیل‌دهنده آن با بهره‌گیری از زنجیره‌ای از کنش و واکنش‌ها، نظم را به سیستم بازمی‌گردانند (آهنچیان و چابکی، ۱۳۹۲). سیستم‌های پیچیده، همانند سیستم‌هایی باز هستند که انرژی آزاد محیط را دریافت می‌کنند تا خود را در پیچیده‌ترین سطوح، سازمان‌دهی کنند. بی‌نظمی در چنین سیستم‌هایی اجتناب‌ناپذیر است. باین‌حال، نظم از بی‌نظمی زاده می‌شود (دوآول، ۲۰۰۱). «جاذب‌های غریب»^۲ را می‌توان حالت یا الگویی دانست که سیستم پیچیده مبتنی بر آشوب، به آن جذب می‌شود. این شرایط و گرایش‌های سیستمی می‌توانند ظاهر شوند و در بازه‌ای به نسبت طولانی در سیستم باقی بمانند (آرشبرگر، ۲۰۰۷) و حدود سیستم را تعریف کنند. یک سیستم باز با خاصیت حساسیت‌پذیری

1. auto-organisation/ self-organizing

2. attracteurs étranges/ strange attractors

می‌تواند در آن واحد بازخورد مثبت یا منفی دریافت کند.^۱ بازخورد منفی، اطلاعات لازم در خصوص نقاط ضعف و کمبودها را در اختیار سیستم قرار می‌دهد تا به دنبال آن، سیستم بتواند فرایندها را مورد بازنگری قرار دهد تا نواقص آن برطرف گردد. در مقابل بازخورد مثبت، اطلاعات لازم در خصوص امکان تغییر اهداف سیستم، در جهت بهره‌وری آن را عرضه می‌کند. بدین ترتیب بازخورد مثبت، اطلاعاتی است از محیط پیرامون که به سیستم یاری می‌دهد که خود را با محیط اطراف انطباق دهد. همان‌طور که گفته شد، سیستم‌های پیچیده مبتنی بر آشوب، توانایی انطباق دارند و نسبت به رویدادها و انرژی که به سیستم وارد می‌شود به‌طور فعال، واکنش نشان می‌دهند (لارسن-فریمن، ۱۹۹۷). جاذب‌های خارجی سیستم‌های پیچیده مبتنی بر آشوب دارای خاصیت خودمانایی در سطوح متفاوت هستند. دانه برف نمونه‌ای از یک ساختار خودمان است که پس از بررسی میکروسکوپی، الگو پایه ساختاری آن، به‌طور مداوم در همه سطوح تکرار می‌شود (کاترایت^۲، ۱۹۹۹).

۲.۱.۲.۲. اصل پیچیدگی

سیستم‌های پیچیده را می‌توان سیستم‌هایی پویا برشمرد که پویایی‌شان ناشی از تعدد کنش و واکنش بین اجزای تشکیل‌دهنده سیستم است (مورین^۳، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، پویایی را می‌توان مجموعه‌ای از ارتباطات علت و معلولی دانست که در نهایت بر رفتار سیستم در تمامی سطوح تأثیر می‌گذارد و درک این مسأله که چگونه تغییر در بخشی از سیستم، ممکن است بر بخش‌های دیگر و رفتار نهایی سیستم تأثیر بگذارد را تسهیل می‌بخشد (ریگلوت^۴، ۲۰۰۴). در سیستم‌های پیچیده مبتنی بر آشوب، رابطه بین علت و معلول از قاعده‌ای غیرخطی پیروی می‌کند که ناشی از حساسیت‌پذیری شدید سیستم نسبت به شرایط اولیه بروز تغییر است.

۱. اشاره به حساسیت‌پذیری سیستم نسبت به بازخورد ها دارد Sensibilisation aux rétroactions/Feed back

sensitive

2. Cutright

3. Morin

4. Reigeluth

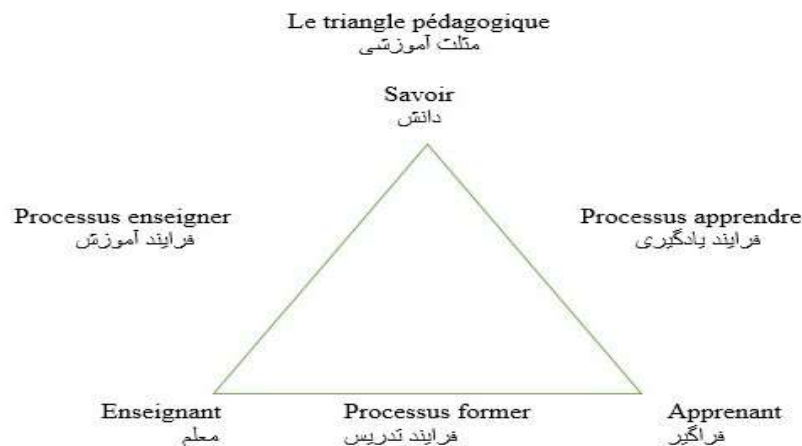
متغیرهای جزئی می‌توانند اثرات قابل توجهی بر روی سیستم داشته باشند و سبب بروز آشوب در سیستم شوند (آرشبرگر، ۲۰۰۷). این بدین معناست که رابطه علت و معلولی در سیستم‌های پیچیده، یک رابطه متناسب نیست (دوفینه^۱، ۱۹۹۰). رابطه غیرخطی و همچنین غیرقابل پیش‌بینی بودن رفتار سیستم، متأثر از حساسیت‌پذیری شدید سیستم نسبت به شرایط اولیه بروز تغییر است. لورنز (۲۰۰۰)، با طرح استعاره اثر پروانه‌ای، این اصل را تبیین کرد. پیش‌فرض او بر این بود که آشفتگی ناشی از بال‌های پروانه‌ای در آسیا در یک‌زمان مشخص، می‌تواند سبب بروز طوفان (به‌عنوان نمونه ملموس آشوب در سیستم) در تگزاس شود (کاترایت، ۱۹۹۹). آشوب، بخش لاینفک سیستم‌های پیچیده است (برونت^۲، ۱۹۹۰) که به میزانی از بی‌نظمی در سیستم اطلاق می‌شود که به شکل غیرقابل پیش‌بینی رخ می‌دهد.

۲.۲.۱. دلالت‌های نظریه آشوب و پیچیدگی بر کلاس زبان

پیچیدگی، نخستین ویژگی سیستم‌های پیچیده است که بر اساس ارتباطات گوناگون بین اجزای تشکیل‌دهنده سیستم، تعریف می‌شود. این پیچیدگی در کلاس آموزش زبان، می‌بایست در سطوح مختلف مورد بررسی قرار گیرد. پیچیدگی کلاس زبان از تحولات متعددی ناشی می‌شود از جمله پیچیدگی ارتباطات میان اجزای سیستم کلاس (مدرس، زبان‌آموز و محتوای آموزشی)، پیچیدگی فرآیند یادگیری و توسعه بینا‌زبانی هر فرد و درنهایت پیچیدگی توسعه بینا‌زبانی تمام زبان‌آموزان کلاس. ارتباط میان مدرس، زبان‌آموز و محتوای آموزشی در قالب مثلث آموزشی به تصویر کشیده شده است.

1. Dauphiné

2. Brunet



شکل ۱. مثلث آموزشی (برگرفته از کلوزارد^۱، ۲۰۰۸).

محتوای آموزشی، توسط مدرّس و با تکیه بر یک روش منتقل می‌شود. تدریس بدون روش، غیرقابل تصوّر است. مدرّس می‌بایست رویکردهایی که نمایانگر محتوای و همچنین شیوه تدریس باشد برگزیند. ارتباط زبانی، طبیعی کنش‌گرا و کارکرد اجتماعی دارد. در این فعالیت‌ها، زبان‌آموزان به استفاده فعال از آموخته‌هایشان ترغیب می‌شوند. بدین ترتیب توانش بینا‌زبانی هر زبان‌آموز توسعه می‌یابد و از آنجا که کنش و واکنش‌های زبان‌آموزان بر یکدیگر تأثیر می‌گذارد، درنهایت این بینا‌زبانی تمام زبان‌آموزان است که توسعه پیدا می‌کند. تأثیر بازخورد مدرّس از کلاس را نیز باید به پیچیدگی روابط بین زبان‌آموزان افزود. در فرایند فعال‌سازی آموخته‌ها، زبان‌آموز مرتکب خطا می‌شود و مدرّس می‌بایست با شیوه‌ای علمی خطا را تصحیح کند، نکات را متذکر شود و احتمال تکرار خطا را کاهش دهد. در این میان، روش، رویکرد و ابزار آموزشی که در کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرند نیز به‌طور غیر مستقیم بر پیچیدگی این روابط می‌افزاید.

1. Clauzard

۲.۲.۱. پویایی در کلاس زبان

تعدد ارتباط، تغییر، کنش و واکنش نشان‌دهنده پویایی سیستم پیچیده کلاس زبان است. انسان، دائماً، در حال یادگیری است به دنبال یادگیری دانش، سطح آموخته‌های فرد تغییر می‌یابد، اما یادگیری یک زبان خارجی، منحصرأ، تغییر در آموخته‌های فرد نیست بلکه بر جنبه‌های روانی و فرهنگی زبان‌آموز نیز تأثیر می‌گذارد، چراکه یادگیری زبان، در چهره‌هایی از عادات، فرهنگ و باورهای زبان مقصد را به روی زبان‌آموز می‌گشاید.

کلاس زبان فرصت آشنایی با افراد از فرهنگ‌ها و طبقات مختلف جامعه را فراهم می‌کند. در اثر کنش و واکنش بین اجزای این سیستم توانش بینابانی هر فرد و در مجموع همه کلاس تغییر می‌کند، چراکه هر فرد سعی در بیان تجربه‌ها و برداشت‌های خود به زبان مقصد را دارد و در نتیجه واژگان و ساختارهای جدیدی را به دیگر زبان‌آموزان منتقل می‌کند که نمونه روشن آن در فعالیت‌های کنش‌گرایانه و مکالمات مشاهده می‌شود. بدین ترتیب تغییر در کلاس که از تعدد روابط، کنش و واکنش‌ها نشأت می‌گیرد بیانگر پویایی سیستم است.

۲.۲.۲. رابطه غیر خطی در کلاس زبان

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، در سیستم‌های پیچیده پویا تغییر رخ می‌دهد؛ اما این تغییر حاصل یک رابطه علت و معلولی خطی نیست. یک محرک (علت) کوچک می‌تواند اثر قابل توجهی بر روی سیستم داشته باشد درحالی‌که یک علت به‌ظاهر بزرگ تأثیر چشم‌گیری بر روی سیستم نداشته باشد (دوآول، ۲۰۰۲). در کلاس زبان تغییر را می‌توان توسعه آموخته‌های زبان‌آموزان، بسط بینابانی و نیز تقابلات فرهنگی تعریف کرد. مدرّس هیچ‌گاه نمی‌تواند مطمئن باشد زبان‌آموز برای دریافت یک مفهوم، نیازمند چه نوع تمرین یا رویکردی است، چراکه به نظر می‌رسد یادگیری زبان‌آموز نتیجه یک رشته علت‌های متنوعی از است تا یک فعالیت خاص در کلاس (کوزدن، ۲۰۰۵). گاه کاربست یک روش ساده می‌تواند به یادگیری زبان‌آموز بیانجامد درحالی‌که رویکردی به‌روز کارکرد قابل توجهی نداشته باشد. بدین ترتیب زبان‌آموز

می‌بایست بیش از یک موقعیت برای یادگیری یک مفهوم و بالفعل رساندن آن داشته باشد. از طرفی هر زبان‌آموز شیوه یادگیری متفاوتی دارد و در نتیجه با رویکرد متفاوتی می‌بایست مفهوم را به زبان‌آموز منتقل کرد به گونه‌ای که به یادگیری بیانجامد. یادگیری یک مفهوم نزد زبان‌آموز به معنای بسط توانش بینابانی و تغییر در آموخته‌های زبان‌آموز است. از آنجاکه کلاس زبان متشکل از زبان‌آموزان با شیوه‌های یادگیری متفاوت است، به کارگیری ترکیبی از رویکردها و روش‌ها در کلاس یک تکنیک غیرخطی است که به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد یک مفهوم را از زوایای گوناگون تمرین کنند (دوآول، ۲۰۰۲).

۲.۲.۳. نمونه‌هایی از آشوب در کلاس زبان

در سیستم پیچیده غیر خطی، یک علت کوچک می‌تواند اثر قابل توجهی بر روی سیستم داشته باشد که به آشوب تعبیر می‌شود و به شکل نامنظم و غیرقابل پیش‌بینی رخ می‌دهد (شوستر و جاست^۱، ۲۰۰۶). در کلاس زبان می‌توان فعال کردن توانش بینابانی را نمونه‌ای روشن از آشوب دانست. آنجا که فرد آموخته‌های خود را بالفعل می‌کند، خلّاقیتش شکوفا می‌شود و ایده‌های خود را بیان می‌کند. ما نمی‌توانیم پیش‌بینی کنیم که کی آشوب در سیستم رخ می‌دهد و تا کی در سیستم ادامه دارد. در کلاس درس به عنوان یک سیستم پیچیده و پویا، زبان‌آموزان در کنش و واکنش دائمی با یکدیگر هستند و از یکدیگر تأثیر می‌گیرند. در نتیجه ایده‌های یک فرد می‌تواند سبب بروز ایده‌هایی در دیگر زبان‌آموزان شود یا ایده‌های دیگری را دستخوش تغییر کند. فعال کردن توانش بینابانی تمام اعضای کلاس نمونه کاملی از آشوب در کلاس زبان است. مدرّس می‌تواند با هدایت مجموع ایده‌های زبان‌آموزان و طبقه‌بندی آنها، گذار از آشوب به خودسازماندهی را تسهیل کند و نظم را به سیستم کلاس بازگرداند. نمونه بارز این گذار فعالیت‌های «بارش فکری»^۲ است (کوزدن، ۲۰۰۵).

1. Schuster & Just

2. Brainstorming

۲.۲.۴. رفتار غیرقابل پیش‌بینی سیستم در کلاس زبان

از آنجایی که نمی‌توان پیش‌بینی کرد که آشوب و خودسازماندهی چه زمانی در کلاس رخ می‌دهد و تا چه مدت ادامه می‌کند، می‌توان رفتار سیستم کلاس را غیرقابل پیش‌بینی دانست. غیرقابل پیش‌بینی بودن سیستم به حساسیت‌پذیری شدید آن نسبت به شرایط اولیه و نیز نسبت به بازخوردها بازمی‌گردد. در کلاس زبان یک محرک بصری، شنیداری یا بویایی (دما، صدا و...) می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری زبان آموز و در نهایت رفتار سیستم داشته باشد. در این سیستم پویا علاوه بر محرک‌های جزئی، روابط مابین اجزای سیستم و بازخوردها نیز اثرگذارند (کوزدن، ۲۰۰۵).

۲.۲.۵. حساسیت کلاس زبان نسبت به بازخوردها

برخلاف مفاهیم نیوتونی که علت و معلول را دو جزء مجزا از هم تعریف می‌کند، بازخورد مفهومی است که بر اساس آن معلول یک علت، می‌تواند بخشی از یک سلسله علت باشد و این معلول خود نقش علت برای معلول دیگر بازی کند. بر اساس این الگوی تکرار، عوامل جزئی می‌توانند و نه لزوماً، در گذر زمان افزایش یابند (کوترایت^۱، ۱۹۹۹). این حساسیت‌پذیری، سلامت سیستم را تضمین می‌کند و باعث می‌شود که سیستم‌هایی که رفتار خود را متناسب با بازخورد تغییر می‌دهند، در مسیر پیشرفت، تطبیق‌پذیری و رشد حرکت کنند. در کلاس زبان بازخوردهای متفاوتی مشاهده می‌شود. ارتباطات میان اعضای سیستم، بر رفتار آن تأثیر می‌گذارد. بازنگری‌ها و واکنش‌های لحظه‌ای زبان‌آموزان در میان خود، دیدگاه‌ها و ایده‌های متفاوتی که بین مدرّسان ردوبدل می‌شود، تأثیری که منابع آموزشی و تحقیقات بر پیش‌زمینه فکری مدرّس دارد، سبب می‌شود کلاس زبان محل تقابل و توسعه و ظهور ایده‌ها باشد (کوترایت، ۱۹۹۹).

۲.۲.۵. باز بودن سیستم کلاس زبان

حساسیت‌پذیری کلاس، ناشی از باز بودن سیستم آن است. کلاس درس را نمی‌توان به چهارچوب آن منحصر دانست. هر عضو این سیستم، در آن واحد به سیستم‌های اجتماعی دیگری نظیر خانواده، دانشگاه و محل کار تعلق دارد و متأثر از عوامل گوناگونی است. این عوامل به شکل غیرمستقیم بر رفتار سیستم تأثیر می‌گذارند. زبان‌آموزان ایده‌ها و تجربیات خود را با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند، به منظور توسعه توانش‌های زبانی خود، از ابزارهای آموزشی و غیر آموزشی متنوع چون فیلم بهره می‌گیرند و با استفاده از اینترنت و نرم‌افزارهای ارتباطی تلاش می‌کنند با افرادی که به زبان مقصد صحبت می‌کنند ارتباط برقرار کنند. طبیعت کلاس زبان باز بودن آن است، اما بهره‌گیری مناسب از این ماهیت بر عهده مدرس است. بهره‌گیری از ابزار آموزشی و غیر آموزشی متناسب با هدف تدریس، استفاده از نظرات همکاران در جهت بهبود فرآیند آموزش، به‌کارگیری هدایت‌شده از اینترنت در کلاس، همکاری مؤسسات آموزشی با دیگر مراکز با محوریت زبان مقصد، می‌تواند سطح کیفیت کلاس را بالا برده، انگیزه و پویایی بیشتری به کلاس ببخشد (دوآول، ۲۰۰۲).

۲.۲.۶. جاذب‌های خارجی کلاس زبان

به منظور هدفمندسازی و بهره‌گیری مناسب از انرژی آزاد سیستم کلاس، جاذب‌های خارجی حدود باز بودن سیستم کلاس را تعریف می‌کنند. جاذب‌های خارجی حالت‌ها یا الگوهایی هستند که سیستم پویا به آن جذب می‌شود و از این نظر خارجی است که هیچ‌گاه جزئیات آنها را نمی‌توان به‌طور دقیق تبیین کرد (لارسن-فریمن، ۱۹۹۷).

ساختارها و دستورالعملی که روش آموزشی برای انجام یک فعالیت در نظر می‌گیرد، طرح تدریس هر جلسه که توسط مدرس تدوین می‌شود، برنامه هر ترم که مؤسسه با تکیه بر سیاست‌های آموزشی خود آن را تعریف می‌کند، نمونه‌هایی از جاذب‌های خارجی در کلاس هستند. باز بودن و مبتنی بر آشوب بودن یک فعالیت زمانی سودمند است که برای آن حدودی تعریفی شود. بهره‌گیری از ابزارهای

آموزشی در کلاس زبان زمانی اثر بخش است که در راستای هدف تدریس باشد. انعطاف‌پذیری برنامه ترم قدرت عمل بیشتری در اختیار مدرّس قرار می‌دهد، اما نباید کلاس و طرح درس را به بی‌نظمی مطلق سوق دهد. نقطه مشترک تمام جاذب‌های خارجی خاصیت خودمانایی جاذب‌ها در سطوح متفاوت است (حدیدی تمجید، ۲۰۰۷).

بدین ترتیب، دستورالعمل هر تمرین، طرح تدریس هر جلسه و برنامه ترم نمونه‌هایی از جاذب‌های خارجی در کلاس زبان به شمار می‌روند. در نگاه اول، طرح تدریس هر جلسه با جلسه بعد، طرح برنامه هر ترم با ترم بعدازآن، ساختار و دستورالعمل تمرین‌ها در سطوح مختلف یک روش متفاوت به نظر می‌آیند، اما به‌واقع ساختار واحدی را تکرار می‌کنند. آنچه سبب تفاوت‌های ظاهری میان سطوح مختلف یک جاذب خارجی می‌گردد، میزان تمرکز بر یک نیاز آموزشی خاص است (دوآول، ۲۰۰۲).

به‌طور مثال در روش‌های مبتنی بر رویکرد کنش‌گرا، اهداف آموزشی متعدّدی نظیر اهداف کاربردی و زبانی در نظر گرفته می‌شوند. اهداف زبانی نیز خود به اهداف دستوری، واژگانی و بیانی تقسیم می‌گردند. این ساختار در هر واحد درسی و هر سطح کتاب تکرار می‌شود. آنچه سبب تفاوت میان سطوح مختلف و واحدهای درسی می‌گردد، میزان تمرکز بر یک هدف آموزشی به‌خصوص است. از میان جاذب‌های خارجی سیستم نیز الگوی مشابهی مشاهده می‌شود. طرح تدریس مدرّس مبتنی بر برنامه مؤسسه و نیازهای پیش‌فرض زبان‌آموزان است، طرح برنامه ترمیک مؤسسه نیز به‌نوعی متأثر از روشی است که برای تدریس انتخاب می‌شود که آن نیز به چشم‌انداز مؤلفین اثر برمی‌گردد.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و از جهت شیوه گردآوری داده‌ها، جزو پژوهش‌های توصیفی-تحلیلی است و روش تحلیل نیز کیفی است. در راستای هدف تحقیق، در ابتدا، اصول نظریه آشوب و پیچیدگی در کلاس زبان مورد بررسی قرار

گرفت. سپس به منظور بررسی اصول نظریه آشوب و پیچیدگی در کلاس آموزش زبان، ۱۵ کلاس زبان فرانسه در ۵ آموزشگاه زبان تهران در سطح A۱ بر اساس معیار چهارچوب مشترک اروپایی (شورای اروپا، ۲۰۰۱) مورد در زمستان ۱۳۹۸ مشاهده قرار گرفت. دلیل انتخاب سطح A1، این بود که متغیر آشنایی زبان همه کلاس‌ها ثابت و در سطح مبتدی باشد. محتوای آموزشی این کلاس‌ها، طرح درس و برنامه-ریزی درسی توسط مؤسسه تعیین و تعریف گردیده بود. محتوای آموزشی روش «Alter ego +» بوده و جز کتاب آموزشی، محتوای کمک آموزشی دیگری در اختیار مدرسین برای تدریس در کلاس قرار نمی‌گرفت. زبان‌آموزان این کلاس‌ها، دارای مدرک کارشناسی به بالا با میانگین سنی ۱۹ تا ۳۵ سال بودند. ۵ مدرس فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد مترجمی زبان فرانسه، ۷ مدرس کارشناسی ارشد ادبیات فرانسه و تنها ۳ مدرس دانشجوی آموزش زبان فرانسه در مقطع کارشناسی ارشد بودند. مدرسین در بازه سنی ۲۴-۳۵ سال و دارای ۲ تا ۷ سال سابقه تدریس زبان فرانسه بودند. نویسندگان مقاله، مشاهده میدانی را بر مبنای جدول اقتباس‌شده از مشخصه‌ها و مؤلفه‌های نظریه آشوب و پیچیدگی که کوزدن (۲۰۰۵) انجام داده‌اند و مشاهده بدون مداخله پژوهشگران صورت گرفته است.

با بررسی اصول نظریه آشوب و پیچیدگی در سطوح مختلف، کاربست این اصول در کلاس زبان فرانسه مورد بررسی قرار گرفت. آنچه در جدول ضمیمه مشاهده می‌گردد، مجموع نمونه‌هایی از تعمیم اصول نظریه آشوب و پیچیدگی در کلاس زبان فرانسه است.

۴. یافته‌های پژوهش

همان‌طور که قبلاً اشاره شد بر اساس دلالت‌های نظریه آشوب و پیچیدگی، می‌توان کلاس زبان فرانسه در ایران را به‌عنوان یک سیستم در نظر گرفت. به‌منظور درک صحیح از چهارچوب کلاس زبان فرانسه در ایران، همان‌طور که در روش تحقیق ذکر شد، ۱۵ کلاس زبان فرانسه از مؤسسات مختلف در سطح A1 بر اساس معیار چهارچوب مشترک اروپایی (شورای اروپا، ۲۰۰۱) مورد مشاهده میدانی قرار گرفت.

در انتهای مقاله جدول معیارهای مشاهده میدانی آورده شده است. تحلیلی کیفی نتایج کلاس‌های زبان فرانسه مشاهده‌شده را می‌توان در ۱۲ اصل زیر خلاصه کرد:

۴. ۱. پیچیدگی

بررسی سیر تحول روش‌های آموزش زبان نشان می‌دهد که از اواخر قرن بیستم تعریف نوین پیچیدگی در پژوهش‌های مبتنی بر آموزش زبان و زبان‌شناسی کاربردی جای گرفته است. در نظر گرفتن پیچیدگی در تهیه محتوای آموزشی، تمرکز بر روش‌های ترکیبی^۱ و بررسی فرآیندهای یاددهی-یادگیری، نمونه‌هایی از این دست مطالعات به شمار می‌روند. آموزشگاه‌های زبان در ایران، از کتاب‌های به‌روز، مبتنی بر پژوهش‌های نوین در حوزه پیچیدگی بهره‌مند هستند. طرح تدریس و برنامه‌ریزی درسی بر اساس روش آموزشی تدوین می‌شود. با این وجود، می‌تواند اذعان کرد که حداقل پیچیدگی در مفهوم کلاسیک آن، در محتوای آموزشی مورد استفاده جای ندارد. از طرفی کلاس آموزش زبان به‌طور کلی متشکل از زبان‌آموزان، مدرّس و محتوای آموزشی و متأثر از سیاست آموزشی مؤسسه است. روابط میان زبان‌آموزان، ارتباط میان مدرّس و زبان‌آموزان و تأثیر محتوای آموزشی نمونه‌هایی از کنش در سیستم کلاس زبان است که بر پیچیدگی سیستم می‌افزاید. همچنین همان‌طور که گفته شد، هر کدام از این اعضا، خود به سیستم‌های اجتماعی دیگری تعلق دارند و از آنها تأثیر می‌پذیرند. در نتیجه، کنش‌های زبان‌آموزان در کلاس به‌نوعی متأثر از این نظام‌هاست. علاوه بر این زبان‌آموز در فعالیت‌های کنش‌گرایانه (بیان ایده، خلق یک مکالمه و...)، بینابانی خود را به کار می‌گیرد و به دنبال آن بر دیگری تأثیر می‌گذارد و خود نیز متأثر از این کنش‌های زبانی، بینابانی خود را توسعه می‌دهد. فرآیند توسعه بینابانی را می‌توان، به‌خودی‌خود، روندی پیچیده دانست. طیف متنوعی از این روابط سبب می‌شود کلاس زبان فرانسه را سیستمی پیچیده تعریف کرد و در نهایت می‌تواند به پیچیدگی روابط میان اجزای این سیستم، تقابل زبان فارسی و

1. Eclectisme

زبان فرانسه را نیز افزود. برای بهره‌گیری از این پیچیدگی در راستای آموزش، نیاز به برگزاری کارگاه آشناسازی مدرّسان و متولیان سیستم آموزشی نسبت به پیچیدگی کلاس زبان است.

۴. ۲. پویایی

تنوع روابطی که در کلاس زبان می‌تواند شکل بگیرد، سبب پیچیدگی آن می‌گردد و پویایی سیستم را به دنبال دارد. در تمرینات متمرکز بر گفتگو، زبان‌آموزان ایده‌های خود را در کلاس مطرح می‌کنند و ایده‌های دیگری را رد، تأیید یا تکمیل می‌کنند. به دنبال بیان ایده‌ها، زبان‌آموزان سعی در استفاده از ساختارهای زبانی دارند و در این مرحله احتمال بروز خطا وجود دارد و مدرّس می‌بایست متناسب با خطای زبان‌آموز تصمیم بگیرد چگونه و چه زمان نسبت به خطا واکنش نشان دهد. او همچنین می‌بایست از نسبی بودن مفهوم خطا، نوع خطای رخ داده، اهداف درس و نیز تکنیک‌ها و مهارت‌های برخورد با خطا آگاهی داشته باشد (ژورژ^۱، ۱۹۷۲). در ۱۵ کلاس مشاهده‌شده، مدرّسین برخورد سراسیمه در برابر خطای زبان‌آموزان داشتند و اضطراب مدرّسان از حرکات و رفتار آنها قابل برداشت بود. نگاه مکرر به ساعت، گوشزد کردن خطا بدون آنکه به زبان‌آموز زمان بدهد تا خطای خود را تصحیح کند، باعث می‌شود تا به تدریج زبان‌آموزان جرأت و انگیزه ورود به بحث و پاسخ دادن را از دست بدهند. از طرف دیگر در هنگام تدریس یک مفهوم، مدرّس متکلم‌وحده است، به کتاب بسنده می‌کند و از محتوای آموزشی دیگر و یا ابزار متنوع بهره نمی‌گیرد. رویکرد یکنواخت مدرّس روند یاددهی-یادگیری را خسته‌کننده می‌سازد و در نتیجه زبان‌آموزان موضوع جلسه را تا انتها دنبال نمی‌کنند. نمونه‌هایی که ذکر شد سبب می‌شود پویایی کلاس در سطح حداقلی باقی بماند.

1. George

۴.۳. رابطه غیر خطی

تغییراتی همچون تغییر در کلاس زبان می‌تواند مثبت ارزیابی شود: تغییر در سطح آموخته‌های زبان‌آموزان، پیشرفت در مهارت‌های زبانی چهارگانه، نیز تقابلات فرهنگی ناشی از فرهنگ و رسوم زبان مقصد و غیره در کلاس زبان می‌تواند مثبت ارزیابی شود. نمی‌توان مطمئن بود کدام نوع فعالیت و تمرین در فهم یک موضوع درسی کمک می‌کند. در نتیجه مدرّس می‌بایست ترکیبی از روش‌ها و فعالیت‌ها را در راستای بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری به کار گیرد؛ اما در کلاس‌های که مورد مشاهده میدانی قرار گرفت، مدرّس تنها با تکیه بر کتاب آموزشی به تدریس موضوع می‌پرداخت. نمی‌توان این نکته را نادیده گرفت که محتوای آموزشی مجموعه‌ای از فعالیت‌ها در جهت توسعه بینابانی زبان‌آموزان و مهارت‌های چهارگانه است. باین‌حال، در روش تدریس و به‌کارگیری محتوای آموزشی می‌بایست نیاز زبان‌آموزان را در نظر گرفت و با تکیه به ترکیبی از روش‌ها، محتوا و روش‌های گوناگون به هدف غایی توسعه بینابانی همه زبان‌آموزان کلاس نائل شد.

۴.۴. آشوب

تغییر در کلاس زبان می‌تواند مثبت و به‌عنوان توسعه بینابانی و مهارت‌های زبانی زبان‌آموز در نظر گرفته شود. آشوب، تغییر بزرگی است که به دنبال آن «بینابانی»^۱ همه زبان‌آموزان فعال می‌شود و آنان با بهره‌گیری از آموخته‌ها، توانش‌های زبانی خود را توسعه می‌دهند. به این ترتیب، مجموعه‌ای از ایده‌ها، نظرات و عقاید در کلاس مطرح می‌شود، خلاقیت جمعی زبان‌آموزان به کار گرفته می‌شود و بینابانی همه زبان‌آموزان توسعه می‌یابد. توسعه بینابانی فردی علی‌رغم استقلال و راهبردهای فردی، متأثر از محیط است. محیط کلاس زبان، به زبان‌آموز این فرصت را می‌دهد تا بینابانی خود را در ارتباط با دیگر زبان‌آموزان، در اثر کنش‌ها و واکنش‌ها و نیز از طریق آموزش‌های مدرّس و با بهره‌گیری از محتوای آموزشی گسترش دهد؛ اما با

1. interlingual

توجه به اینکه در کلاس‌هایی که مورد مشاهده میدانی قرار گرفت، از یک سو، از رویکردی یکنواخت در فرآیند تدریس بهره گرفته شد و از سوی دیگر، در فرآیند تدریس و در ارزشیابی مشارکت جمعی کلاس مشاهده نشد، می‌توان گفت که هدف نهایی تغییر در توانش بینابانی همه زبان‌آموزان و توسعه مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزان محقق نگردید.

۴.۵. خودسازماندهی

لازمه گذر از آشوب به خودسازماندهی، تحقق مرحله آشوب است که وابسته به آگاهی مدرس نسبت به اهمیت و چگونگی مدیریت آشوب و به‌کارگیری این اصل در راستای اهداف آموزشی است. ایده‌ها و نظرات پراکنده بیان‌شده در مرحله آشوب، در گذر به خودسازماندهی توسط اعضای سیستم سامان داده می‌شود. از آنجایی که آشوب در سیستم کلاس زبان فرانسه مشاهده‌شده محقق نگردید، گذار از آشوب به خودسازماندهی نیز مشاهده نشد.

۴.۶. حساسیت سیستم به شرایط اولیه

این حساسیت را می‌توان در دو سطح بررسی کرد: حساسیت به شرایط اولیه بروز تغییر و حساسیت به بازخوردها. بررسی همه‌جانبه شرایط اولیه بروز تغییر در توانش بینابانی زبان‌آموزان امکان‌پذیر نیست. عوامل محیطی، سروصدا و نیز شرایط روانی شروع تدریس و مواردی از این دست می‌توانند بر فرآیند یاددهی و یادگیری تأثیر بگذارند. در حقیقت آگاهی مدرس نسبت به این حساسیت‌پذیری می‌تواند به او دید صحیح‌تری نسبت به سیستم کلاس زبان و روند یاددهی و یادگیری عرضه نماید و از مسئولیت صددرصدی مدرس در کلاس بکاهد. در برخی از کلاس‌های مورد مشاهده، مدرس در ابتدای کلاس به ارزشیابی جلسه گذشته پرداخت. او برای این بخش ۱۵ دقیقه در نظر گرفته بود، اما در نهایت ۳۵ دقیقه به این بخش اختصاص یافت. تأثیر این عدم تطابق برنامه تعریف‌شده با آنچه در نهایت در کلاس پیاده شد، سبب شد نشانه‌های اضطراب در مدرس پدیدار شود و او بر نیمه دوم کلاس تسلط کافی

نداشته باشد که نشان از عدم آگاهی او نسبت به این ویژگی سیستم کلاس زبان است. نمونه‌هایی از این دست در دیگر کلاس‌ها نیز مشاهده گردید که اثر سوء بر فرآیند تدریس مدرّسین داشت.

۴. ۷. حساسیت‌پذیری نسبت به بازخوردها

در کلاس‌های مشاهده‌شده مشخص گردید که مدرّسان به حساسیت‌پذیری سیستم نسبت به بازخوردها توجهی ندارند. نخست اینکه از فعالیت‌هایی نظیر بارش فکری که در توسعه خلاقیت فردی و درنهایت کلاس، مؤثرند بهره گرفته نشد، در نتیجه جریان بروز ایده‌ها متوقف شد. در ۵ کلاس از ۱۵ کلاس مشاهده‌شده، زبان‌آموزانی بودند که جرأت بیان ایده داشتند. در ۲ کلاس مدرّس بلافاصله خطای زبان‌آموز را تصحیح کرد و اجازه تصحیح خطا توسط خود سیستم را نداد و در ۳ کلاس بیان ایده زبان‌آموزان سبب شد تا دیگر زبان‌آموزان نسبت به بیان ایده‌های خود مردد شوند. رفتار مدرّسان، در هر دو نوع کلاس، نشان‌دهنده عدم آگاهی مدرّس نسبت به حساسیت‌پذیری سیستم نسبت به بازخوردهاست. آگاهی مدرّس نسبت به حساسیت‌پذیری سیستم در برابر بازخوردها می‌تواند در پویایی روند یاددهی-یادگیری مؤثر باشد. چنانچه اطمینان و جرأت بیان ایده و نظر در زبان‌آموزان ایجاد شود، کلاس صحنه تقابل ایده‌ها خواهد بود. ایده‌ها، تأیید، رد یا تکمیل می‌شوند هر فرد در بیان نظر خود از بینا‌زبانی و خلاقیت خود بهره می‌گیرد. خطا رخ می‌دهد، در ابتدا توسط خود زبان‌آموز، دیگر زبان‌آموزان و درنهایت مدرّس تصحیح می‌شود. از طرفی عدم آگاهی مدرّسان نسبت به این ویژگی کلاس، باعث شد تا از این ویژگی در راستای توسعه توانش‌های زبانی و نیز مهارت‌های بیانی بهره نگیرند و عنصر خلاقیت که نیروی بالقوه یادگیری است نمود بیرونی نیابد.

۴. ۸. غیرقابل‌پیش‌بینی بودن

حساسیت‌پذیری کلاس‌های مشاهده‌شده نسبت به شرایط محیطی و روانی سیستم کلاس سبب شد تا برنامه مطابق طرح تدریس پیش نرود. هرچند، آشوب و

خودسازماندهی در رفتار غیرقابل پیش‌بینی سیستم نقش دارد، اما از آنجاکه به شکل مؤثری از این دو اصل بهره‌گیری نشد، در نتیجه رفتار غیرقابل پیش‌بینی سیستم را می‌توان محدود به شرایط محیطی و روانی دانست.

۴. ۹. باز بودن سیستم

سیستم باز پذیرای انرژی از محیط بیرون است. این انرژی در مانایی و پویایی سیستم نقش غیرقابل انکاری دارد. انرژی ورودی، تغییر، تحول و تحرک که لازمه بقای هر سیستم است را به دنبال دارد. امروزه کلاس زبان را نمی‌توان به چهارچوب آن محدود دانست. بهره‌گیری از محتوای آموزشی و زبانی متنوع، اینترنت می‌تواند نمونه‌هایی از کاربست این اصل در کلاس زبان باشد. زبان‌آموزان با بهره‌گیری از محتوای زبانی واقعی که با هدف آموزش زبان تولید نشده‌اند می‌توانند بین‌زبانی خود را توسعه داده و در بیان ایده‌ها از آن استفاده کنند و در نهایت بر بین‌زبانی سیستم تأثیر بگذارند. متأسفانه کلاس‌های زبان مشاهده‌شده، سیستمی بسته در نظر گرفته شده بود. بهره‌گیری از محتوای آموزشی متنوع در کلاس مشاهده نگردید و محتوای زبانی واقعی متناسب با سطح زبان‌آموزان معرفی نمی‌شود.

۴. ۱۰. تطبیق‌پذیری

از آنجایی که در کلاس‌های مشاهده‌شده تطبیق‌پذیری وجود نداشت، پویایی، حساسیت‌پذیری و باز بودن کلاس زبان، سبب بروز تغییر مداوم در رفتار سیستم می‌گردید. انطباق‌پذیری و انعطاف کلاس، سلامت سیستم را تضمین می‌کند و در نهایت می‌تواند توسعه بین‌زبانی اعضای کلاس را به دنبال داشته باشد. در کلاس‌های مشاهده‌شده تدوین طرح تدریس و برنامه درسی، سیستم کلاس مجموعه‌ای بسته و قابل پیش‌بینی در نظر گرفته شده بود. در نتیجه از ویژگی انطباق‌پذیری سیستم کلاس زبان به نحو مطلوبی بهره‌گیری نگردید.

۴. ۱۱. جاذب‌های خارجی

باز بودن سیستم به معنای ورود انرژی بی‌حد به سیستم نیست. در حقیقت جاذب‌های خارجی حدود سیستم را تعریف می‌کنند. در کلاس زبان طرح تدریس، برنامه درسی ترم و نیز دستورالعمل‌های کتاب را می‌توان به‌عنوان جاذب‌های خارجی در نظر گرفت. با تکیه بر این اصل می‌توان از محتوای آموزشی متناسب با نیاز زبان‌آموزان و نیز اهداف آموزشی کلاس بهره برد. در تدوین طرح تدریس و برنامه درسی ترم کلاس‌های زبان فرانسه مشاهده‌شده، از این اصل به شکل مؤثری بهره گرفته نشده است. همان‌طور که گفته شد جاذب‌های خارجی حدود سیستم را تعیین می‌کنند اما این به معنای بسته بودن سیستم و انعطاف‌ناپذیر بودن آن نیست. در گفتگویی که بعد از کلاس با مدرّسان انجام شد، مشخص گردید طرح درس و برنامه درسی فشرده ترم توسط مؤسسه تعریف می‌شود و امکان تغییر برنامه در راستای اهداف آموزشی وجود ندارد. این برنامه بر اساس روش تدوین‌نشده و بهره‌گیری از هر محتوای آموزشی مکمل سبب می‌شود تا زمان‌بندی برنامه به شکل مؤثری دنبال نشود. یک سیستم بسته اجازه ورود انرژی خارجی به سیستم را نمی‌دهد، آشوب را نمی‌پذیرد و در نتیجه مجالی برای بروز خلاقیت زبان‌آموزان، توسعه بینابانی وجود ندارد، خودسازماندهی رخ نمی‌دهد و در نهایت به‌مرور زمان بر انگیزه زبان‌آموزان تأثیر منفی خواهد داشت.

۴. ۱۲. خودمانایی

خودمانایی در کلاس‌های مشاهده‌شده وجود نداشت. خودمانایی جاذب‌های خارجی، همان الگوهایی است که در هر سطح جاذب خارجی تکرار می‌شود. بهره‌گیری از این اصل نیازمند تدوین طرح درس و برنامه درسی منعطف‌تری است که در آن جاذب‌های خارجی تنها بر ورودی سیستم کنترل داشته باشند نه اینکه سیستم را به مجموعه‌ای بسته مبدل سازند. مشاهده میدانی نشان داد که برخی اصول این نظریه در تدوین روش در نظر گرفته شده یا به‌صورت بالقوه در کلاس زبان قابل بررسی است (نظیر پیچیدگی، پویایی و تنوع فعالیت‌های گنجانده‌شده در کتاب) و کاربرست سایر اصول این نظریه در کلاس زبان نیازمند آگاهی بخشی مدرّسین و سیستم آموزشی نسبت به این رویکرد است. باآنکه چندی است از اهمیت استفاده از فناوری و نیز به‌کارگیری روش ترکیبی در کلاس زبان صحبت شده، این دو مقوله در کلاس‌های

مورد مطالعه مشاهده نگردید. مدرّسان اذعان داشتند که بر تأثیر ابزار کمک آموزشی و کارآیی محتوای آموزشی متنوع و ترکیبی آگاه هستند، اما طرح درس و برنامه ترم از طرف مؤسسه تحمیلی می‌شود و نیز زمان‌بندی فشرده و نامتناسب ترم اجازه بهره‌گیری از محتوای آموزشی متنوع را نمی‌دهد. هرچه برنامه آموزشی ترم بسته‌تر باشد به همان میزان طرح تدریس مدرّس نیز انعطاف‌پذیری کمتری دارد و از آنجاکه ماهیت کلاس زبان بر مبنای غیرقابل‌پیش‌بینی بودن و حساسیت‌پذیری شدید است، عدم توجه به ساختار حقیقی کلاس سبب می‌شود تا هدف غایی آموزش زبان که توسعه توانش بینا‌زبانی همه زبان‌آموزان، افزایش انگیزه و کاهش اضطراب اعضای سیستم است تحقق نیابد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این مقاله با هدف بررسی آموزش زبان فرانسه در ایران با تکیه بر نظریه آشوب و پیچیدگی انجام گردید. فرض شد که نظریه آشوب و پیچیدگی می‌تواند مدل جامع‌تری از سیستم کلاس زبان ارائه دهد و بر بهینه‌سازی آموزش و نیز توسعه بینا‌زبانی اثرگذار باشد. بر این اساس دلالت‌های نظریه آشوب و پیچیدگی بر کلاس زبان فرانسه در ایران مورد بررسی قرار گرفت. با تکیه بر رویکرد کیفی و تفسیرگرا و با بهره‌گیری از مشاهده میدانی با حداقل میزان دخالت، ضمن بررسی وضعیت کنونی آموزش زبان فرانسه در ایران کوشش شد تا امکان کاربردهای نظریه آشوب و پیچیدگی در آموزش زبان ارائه گردد. هدف از این پژوهش، نفی کامل سیستم آموزش زبان فرانسه در ایران و تعمیم تمام ویژگی‌های کلاس‌های مورد مشاهده به کلاس‌های زبان در ایران نیست، بلکه مقصود اصلی، طرح این موضوع است که کلاس زبان در ایران سیستمی بسته و کاملاً مبتنی بر برنامه‌ریزی درسی از پیش تعیین‌شده مؤسسه است و مسئولیت کامل یاددهی و نیز یادگیری زبان‌آموزان بر عهده مدرّس است و سایر عوامل محیطی و آموزشی در تدوین برنامه‌ریزی درسی و نیز طرح تدریس در نظر گرفته نمی‌شود.

در مقیاس اثرگذاری نظریه آشوب و پیچیدگی چنین استنباط شد که سیستم کلاس زبان فرانسه در ایران، به جهت تعریف نامناسب سیستم کلاس و تدوین غیرعلمی

برنامه درسی، هنوز در وضعیت متکی بر سنت‌های علمی نیمه نخست قرن بیستم است. از سویی دیگر عدم آگاهی مدرّس و سیستم آموزشی نسبت به باز بودن، حساسیت‌پذیری و غیرقابل‌پیش‌بینی بودن رفتار سیستم کلاس سبب می‌شود تا مسئولیت کامل آموزش بر عهده مدرّس باشد و از آنجایی که تأثیر عوامل جزئی، خارجی و گاه غیر آموزشی بر فرآیند یاددهی-یادگیری در نظر گرفته نمی‌شود، برنامه درسی و به دنبال آن طرح تدریس متناسب و انعطاف‌پذیری تدوین نمی‌گردد. چنانچه بر اثر هر عامل آموزشی یا غیر آموزشی، کلاس از برنامه از پیش تعریف شده پیروی نکند، مدرّس می‌تواند دچار اضطراب و کاهش اعتمادبه‌نفس شده و این مهم بر ادامه روند آموزش و نیز انگیزه زبان‌آموزان اثر سوئی داشته باشد. آگاه‌سازی مدرّسان و متولیان مؤسسات زبان از مبانی نظریه آشوب و پیچیدگی و بهره‌برداری از آن در کلاس‌های آموزش زبان فرانسه می‌تواند در بهبود عملکرد معلمان و در تقویت یادگیری زبان‌آموزان مؤثر واقع شود.

بررسی جاذب‌های خارجی و الگوی ساختاری آنها و تأثیر آن در بهره‌وری آموزشی، پرسشی است که در ادامه این نوشتار می‌تواند آغازگر پژوهش‌های دیگری بر مبنای نظریه آشوب و پیچیدگی در آموزش زبان باشد.

کتاب‌نامه

- آهنچیان، م. ر.، و محمدی چابکی، ر. (۱۳۹۲). آموزه‌های نظریه آشوب در نظام آموزش و برنامه درسی علوم تجربی در ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۸(۲۹)، ۲۶-۵.
- باقری، م. ب.، بیرجندی، پ.، و مفتون، پ. (۱۳۹۶). جایگاه تفکر نقادانه در نظام آموزشی ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۷(۲)، ۳۲۳-۲۹۹.
- بهرامی، ن.، و بارع نیا، ه. (۱۳۹۰). زبان فرانسه در ایران (پیشینه و موقعیت کنونی). *رشد آموزش زبان*، ۲۶(۱)، ۲۷-۳۲.
- خیرآبادی، ر.، و علوی مقدم، ب. (۱۳۹۸). فرض‌ها و چالش‌های فراوری آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۹(۱)، ۵۳-۷۰.

گشمردی، م. ر. (۱۳۹۶). آموزش زبان با رویکرد شناختی: اهمیت علوم اعصاب شناختی در آموزش زبان خارجی. *جستارهای زبانی*، ۸(۴)، ۱-۳۱.

- Alhadeff-Jones, M. (2008). Three generations of complexity theories: Nuances and ambiguities. *Educational Philosophy and Theory*, 4(1), 66-82.
- Ashby, W. R. (1963) Induction, prediction and decision-making in cybernetic systems. In H. E. Kyburg & E. Nagel (Eds.), *Induction: Some current issues* (pp. 55-56). Middletown, NJ: Wesleyan University Press.
- Brunet, R. (1990). Définition du chaos [Definition of chaos]. *L'Espace Géographique*, 19 (4), 315-315.
- Clauzard, P. (2008). Processus Enseigner Différencier didactique et pédagogie [Teaching process differentiating between didactic and pedagogical]. Retrieved from: [http:// www. formations. philippeclauzard. com](http://www. formations. philippeclauzard. com)
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer* [Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment]. Paris, France: Didier.
- Cutright, W. M. (1999). *A chaos-theory metaphor for strategic planning in higher education: An exploratory study*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Tennessee, Knoxville, TN.
- Dauphiné, A. (1990). De l'ordre au chaos: Nouvelles démarches en géographie [From order to chaos: New approaches in geography]. *L'Espace Géographique*, 19-20(4), 289-301.
- Dewaele, J. M. (2001). L'apport de la théorie du chaos et de la complexité à la linguistique [The contribution of chaos and complexity theory to linguistics]. *La Chouette*, 32, 76-86.
- Dewaele, J. M., & Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence socio pragmatique en langue étrangère [The acquisition of socio-pragmatic competence in a foreign language]. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 7 (2), 139-153.
- Gashmardi, M.R., & Salimikouchi, E. (2011). Parcours de la francophonie en Iran: une francophonie latente [The route of the Francophonie in Iran: A latent Francophonie]. *Alternative Francophone*, 1(4), 99-112.
- George, H. V. (1972). *Common errors in language learning: Insights from English*. New York, NY: Newbury House.
- Gleick, J. (1989). *La théorie du chaos: Vers une nouvelle science* [Chaos theory: Towards a new science]. Paris, France: Flammarion.
- Hadidi Tamjid, N. (2007). Chaos/complexity theory in second language acquisition. *Novitas-Royal*, 1(1), 10-17.
- Harshbarger, B. (2007). Chaos, complexity and language learning. *Language Research Bulletin*, 22, 17-31.

- Kozden M. (2005). *A framework for teaching a foreign language class based on the principles of chaos/complexity theory*. (Unpublished master's thesis), School for International Training, Brattleboro, VT.
- Landry, M., & Banville, C. (2000). Caractéristiques et balises d'évaluation de la recherche systémique [Systemic research characteristics and benchmarks]. *Revue tunisienne des Sciences de Gestion*, 2(1), 1-27.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Le Moigne, J. L. (1996). Complexité [Complexity]. In D. Lecourt (Ed.), *Dictionnaire d'Histoire et philosophie des sciences* [Dictionary of history and philosophy of science] (pp. 205-215). Paris, France: Quadrige Dicos Poche.
- Lorenz, E. (2000). The butterfly effect. *World Scientific Series on Nonlinear Science*, 39, 91-94.
- Morin, E. (2004). L'éthique de la complexité et le problème des valeurs au XXI^e siècle [The ethics of complexity and the problem of values in the twenty-first century]. In *Où vont les valeurs? Entretiens du XXI^e siècle* [Where are the values going? 21st Century Talks] (pp. 43-46). Paris, France: UNESCO.
- Riegeluth, C. M. (2004, March). *Chaos theory and the sciences of complexity: Foundations for transforming education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* [Practical dictionary of teaching French as a foreign language]. Paris, France: Éditions Ophrys.
- Schuster, H. G., & Just, W. (2006). *Deterministic chaos: An introduction*. New York, NY: Wiley.
- Shannon, C. E. (1949). Communication theory of secrecy systems. *Bell System Technical Journal*, 28(4), 656-715.
- Von Bertalanffy, L. (2012). *Théorie générale des systèmes* [General theory of systems]. Paris, France: Dunod.
- Weaver, W. (1991). Science and complexity. In G. J. Klir (Ed.), *Facets of systems science* (pp. 449-456). New York, NY: Springer.
- Wiener, N. (2019). *Cybernetics: Or control and communication in animal and the machine*. MIT Press, Massachusetts, MA.
- Zeeman, C. (1978). Catastrophe theory. In W. Güttinger & H. Eikemeier (Eds.), *Structural stability in physics* (pp. 12-22). New York, NY: Springer.

پیوست ۱: جدول مشاهده میدانی مشخصه‌ها و مولفه‌های نظریه آشوب و پیچیدگی، اقتباس شده از کوزدن (۲۰۰۵)

ردیف	اضطراب مدرّس
۱. عوامل فردی	عدم تسلط لازم بر مبحث تدریس
	فقدان طرح تدریس مدون
	عدم تطبیق طرح تدریس با واقعیت تدریس در کلاس
	عدم تسلط بر روش تدریس
	اضطراب ناشی از ویژگی‌های روان‌شناختی مدرّس
۲. متأثر از رفتار زبان‌آموزان	بی احترامی و رفتار بی ادبانه زبان‌آموزان
	ایجاد سرو صدا توسط زبان‌آموزان
	بی توجهی زبان‌آموزان به درس
	سوالات خارج از درس و موضوع کلاس
	عدم آمادگی زبان‌آموزان برای پاسخ به سوالات و تدریس مبحث جدید، که سبب طولانی شدن فرایند تدریس نسبت به طرح پیش‌بینی شده مدرّس می‌گردد.
۳. متأثر از سیاست آموزشی مؤسسه	در اختیار نداشتن محتوای آموزشی مکمل
	توزیع نامناسب برنامه درسی نسبت به حجم محتوای کتاب آموزشی
	دنبال کردن برنامه درسی اجباری مؤسسه
۴. متأثر از عوامل غیر آموزشی	دمای نامناسب محیط کلاس
	نامناسب بودن اندازه کلاس (به‌طور مثال کوچک بودن کلاس به نسبت تعداد زبان‌آموزان)
	کمبود تجهیزات آموزشی مناسب نظیر (سیستم صوتی، تخته و ...)

مطالعه سیستم کلاس بر مبنای نظریه آشوب و پیچیدگی			
			ردیف
۱.	پیچیدگی	پیچیدگی سیستم کلاس	سیستم کلاس از اجزای متفاوتی نظیر زبان آموزان، مدرس و محتوای آموزشی تشکیل شده است که بر یکدیگر به طور مستقیم و غیر مستقیم تأثیر می گذارند.
		پیچیدگی محتوای آموزشی	محتوای آموزشی به نوبه خود ترکیبی از تمرین ها و فعالیت های متنوع است.
		پیچیدگی ناشی از تعدد سیستم های اجتماعی	اعضای این سیستم به سیستم های اجتماعی دیگر نظیر خانواده، محل تحصیل، و کار تعلق دارند و از آن ها به شکل مستقیم و غیرمستقیم تأثیر می پذیرند و بر کلاس نیز تأثیر می گذارند.
		پیچیدگی فرایند توسعه بینابانی	توسعه بینابانی فردی فرایندی پیچیده است اما در محیط کلاس مدرس می بایست توسعه بینابانی کل اعضا را در نظر بگیرد.
۲.	پویایی	ناشی از تعدد روابط بین اعضای سیستم کلاس	
۳.	روابط غیرخطی	رابطه غیرخطی میان محتوای آموزشی و یادگیری زبان آموزان	فردی بودن سبک یادگیری زبان آموزان سبب می شود، به همان نسبت محتوای آموزشی و روش تدریس مشخصی برای آموزش یک مبحث مؤثر واقع شود، تعدد زبان آموزان، نیاز به به کارگیری محتوا روش تدریس متنوع و جامع تر را افزایش می دهد.
		رابطه غیرخطی میان روش آموزشی و یادگیری زبان آموزان	
		رابطه غیرخطی میان عوامل غیر آموزشی و یادگیری زبان آموزان	تأثیر عواملی نظیر گرما، فقدان تجهیزات آموزشی در یادگیری زبان آموزان
			تأثیر موسیقی در بخاطر سپردن واژگان و اصطلاحات

مطالعه سیستم کلاس بر مبنای نظریه آشوب و پیچیدگی			
			ردیف
استفاده از فعالیت‌هایی نظیر بارش فکری که به بیان و تبادل ایده‌ها کمک می‌کنند.	توسعه بینابانی هر فرد: جرأت بیان ایده، اصلاح و تکمیل ایده	آشوب در راستای توسعه بینابانی	۴.
	توسعه بینابانی مجموع سیستم: صحنه کلاس محل تبادل ایده‌ها و نظرات گوناگون		
هدایت و سامان‌دهی مطالب جدید آموخته شده، توسط مدرّس با تکرار قاعده یا اصطلاح خاص به روش‌های گوناگون و توسط دانش‌آموز با تلاش برای استفاده از آن قاعده.	خودسازمان‌دهی فردی	خودسازمان‌دهی‌هی	۵.
انسجام و نظم بخشیدن به توالی ایده‌های ارائه شده توسط مدرّس.	خودسازمان‌دهی سیستم		
عوامل محیطی: دمای محیط، موقعیت کلاس	اهمیت جلسه اول تدریس ^۱	حساسیت به شرایط اولیه بروز تغییر	۶.
شرایط روانی زبان‌آموزان: انگیزه زبان‌آموزان، بی‌حوصلگی زبان‌آموزان			
شرایط روانی مدرّس: تجربه کافی تدریس، دانش کافی، انگیزه لازم، توانایی کنترل احساسات خود و مدیریت رفتار زبان‌آموزان			
بیان ایده، ظهور ایده جدید، تکمیل ایده و نظرات، بروز خطا و تصحیح آن	حساسیت‌پذیری در راستای توسعه بینابانی	حساسیت‌پ ذیری نسبت به بازخوردها	۷.

مطالعه سیستم کلاس بر مبنای نظریه آشوب و پیچیدگی			
			ردیف
عدم جرأت بیان ایده، تضعیف اعتماد به نفس	حساسیت پذیری مخرب و سرکوبگر		
دمای محیط، سروصدای کلاس و محیط بیرون	شرایط محیطی	غیرقابل پیش‌بینی بودن	۸
شرایط روانی مدرّس، شرایط روانی هر زبان‌آموز، شرایط روانی کل کلاس	شرایط روانی		
متأثر از تجلی ایده‌ها، بیان نظرات متفاوت	متأثر از فرایند آشوب		
متأثر از سازمان‌دهی مجدد سیستم کلاس، برگرداندن نظم به کلاس پس از گذر از مرحله آشوب	متأثر از فرآیند خودسازمان‌دهی		
محتوای آموزشی و منابع واقعی متنوع در کلاس	استفاده از محتوای آموزشی متنوع	بازبودن سیستم	۹
	استفاده از اینترنت در کلاس		
	برگزاری کلاس در محیط باز		
	تقابل با دیگر مؤسسات و مراکز		
	ظهور ایده‌ها	تطبیق‌پذیری	۱۰
با بیان نظرات، سوالات جدیدی مطرح می‌شود که لازم به پاسخ‌گویی در آن جلسه و یا در جلسات دیگر می‌باشد. از طرفی بیان ایده، سبب بروز خطای احتمالی می‌شود که می‌بایست تصحیح گردد.	هدایت کلاس نسبت به نیازهای زبان‌آموزان		
باز بودن سیستم کلاس، به زبان‌آموزان و مدرّس امکان ورود ایده‌ها و بروز خلاقیت می‌دهد. با این حال این سه	طرح تدریس برنامه درسی ترم	جاذب‌های خارجی	۱۱

مطالعه سیستم کلاس بر مبنای نظریه آشوب و پیچیدگی			
			ردیف
جاذب خارجی می‌تواند حدود و چهارچوب سیستم را مشخص کند. این به معنای محدود کردن و بسته بودن سیستم نیست. بلکه این قابلیت، خلاقیت و بینابانی سیستم را در مسیر نیاز و اهداف آموزشی مدرّس هدایت می‌کند. که برنامه درسی هر جلسه متناسب با حجم محتوای آموزشی، درجه دشواری و با در نظر گرفتن نیاز آموزشی زبان‌آموزان تدوین گردد.	سرفصل‌های کتاب		
طرح تدریس و برنامه درسی ترم، می‌بایست متناسب با سرفصل‌های کتاب بوده، از طرفی انعطاف‌پذیری لازم برای گنجاندن خلاقیت مدرّس در استفاده از محتوای آموزشی متنوع و روش‌های تدریس متنوع داشته باشد.	طرح تدریس	خودمانایی	۱۲.

درباره نویسندگان

الهام موسوی دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس می‌باشد. حوزه مورد علاقه ایشان روان‌شناسی زبان است.

محمود رضا گشمردی دانشیار آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس است. حوزه پژوهشی مورد علاقه وی آموزش زبان با رویکرد شناختی و روان‌شناسی زبان می‌باشد.

Simulating Word Knowledge and World Knowledge Learning in Adults: The Case of English as a Foreign Language

Shaghayegh Shayesteh ¹

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

Received: 4 August 2020

Accepted: 10 May 2021

Abstract

Given the differences between first language and second language learning in adults, simulating first language learning can help us have an improved picture of the nature of second language learning. During first language learning, we learn the concepts in our interactions with the immediate environment. In second language learning, however, the relevant world knowledge is transferred from the first language and we only learn the word knowledge. Thus, in the current study, we sought to simulate first language learning and introduce the null experimental research method with its roots in the emotioncy model. This research method applies to those studies in which adult language learners deal with some concepts that they have no knowledge about and begin to learn them in the class. Reviewing the conventional research methods, we explained the null experimental research method and provided an example from an electroencephalography (EEG) experiment. The behavioral and electrophysiological results revealed that, as we have more interactions with the sensory environment, the retrieval of word knowledge and world knowledge is facilitated.

Keywords: Language Education, Research Methods, Null Experimental Research Method, Emotioncy, Electroencephalography (EEG)

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

شبیه‌سازی یادگیری دانش زبانی و جهانی برای بزرگسالان: موردی از یادگیرندگان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی

شقایق شایسته* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

از آنجایی که یادگیری زبان اول با یادگیری زبان دوم در بزرگسالی متفاوت است، شبیه‌سازی یادگیری زبان دوم می‌تواند به فهم ما از ماهیت یادگیری زبان کمک شایانی نماید. در زبان اول کلمه به همراه جهان پیرامون آموخته می‌شود، درحالی‌که در زبان دوم، جهان پیرامون، قبلاً، آموخته شده است و فراگیر فقط کلمه را می‌آموزد. شبیه‌سازی زبان می‌تواند دریچه‌ای جدید رو به کشف زوایای پنهان یادگیری زبان باز کند. از این‌رو، در این پژوهش برآنیم تا با هدف شبیه‌سازی یادگیری زبان دوم، به معرفی روش تحقیق تجربی صفر که برگرفته از ادبیات «هیجامد» است، پردازیم. روش تحقیق تجربی صفر در ارتباط با پژوهش‌هایی است که در آن فراگیران بزرگسال مفاهیم و کلماتی را می‌آموزند که هیچ‌چیزی در مورد آنها نمی‌دانند و در کلاس درس شروع به یادگیری آنها می‌کنند. در این مطالعه پس از مرور روش‌های تحقیق رایج، روش تحقیق تجربی صفر معرفی می‌گردد. سپس با ذکر نمونه‌ای از پژوهش‌های ثبت امواج مغزی به تبیین این نوع روش تحقیق می‌پردازیم و کاربردهای احتمالی آن را بیان می‌کنیم.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان، روش تحقیق، روش تحقیق تجربی صفر، هیجامد، ثبت امواج مغزی

* نویسنده مسئول shayesteh@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۰

۱. مقدمه

نگاهی به روند مطالعات پژوهشی در حیطه آموزش زبان نشان می‌دهد که تا به امروز، این حوزه تحت تأثیر رویکردهای مختلف پژوهشی سایر علوم بوده است (دورنیه^۱، ۲۰۰۷). گرایش آموزش زبان، با توجه به ماهیت میان‌رشته‌ای‌اش، در طی دهه‌های گذشته پژوهشگران را ترغیب به استفاده از روش‌های تحقیق متداول کمی^۲، کیفی^۳ و ترکیبی^۴ نموده است. از میان مطالعات رایج کمی، «روش تحقیق تجربی»^۵ یکی از متداول‌ترین انواع روش تحقیق زبانی بوده است (اری، جاکوبز، سورنسن و واکر^۶، ۲۰۱۴). این روش، عموماً، در حوزه روش‌شناسی زبانی مورد استفاده قرار گرفته و به انواع مختلف تقسیم‌بندی شده است. در حوزه علوم انسانی روش‌های تحقیق تجربی، معمولاً، به‌سختی انجام می‌شوند؛ زیرا نمی‌توان تمام شرایط را کنترل کرد و عوامل مختلف تأثیرگذار زائد را حذف نمود. یکی از این عوامل، میزان مواجهه حسی-هیجانی شرکت‌کنندگان با مفاهیم مورد مطالعه است که پیش‌قدم، طباطباییان و ناوری (۱۳۹۱) آن را «هیجامد»^۷ نامیده‌اند. هیجامد که ترکیبی از دو واژه «هیجان»^۸ و «بسامد»^۹ است، اشاره به هیجانات منتج از حواس دارد که باعث تغییر فهم و شناخت می‌شود. هیجانات افراد زمانی که فقط در مورد چیزی شنیده یا آن را دیده و خورده باشند متفاوت است و فهم آنها را نسبت به موضوع نسبی می‌کند. در حقیقت، افراد با تجربه‌های حسی مختلف دارای هیجانات متفاوت (مثبت، خنثی و منفی) می‌باشند. ازاین‌رو، هیجامد به انواع هیچ‌آگاهی^{۱۰} (هیجامد صفر^{۱۱})، برون‌آگاهی^{۱۲} (هیجامدهای

1. Dörnyei
2. quantitative
3. qualitative
4. mixed methods
5. experimental research
6. Ary, Jacobs, Sorensen, & Walker
7. emotioncy
8. emotion
9. frequency
10. avolvement
11. null emotioncy
12. exvolvment

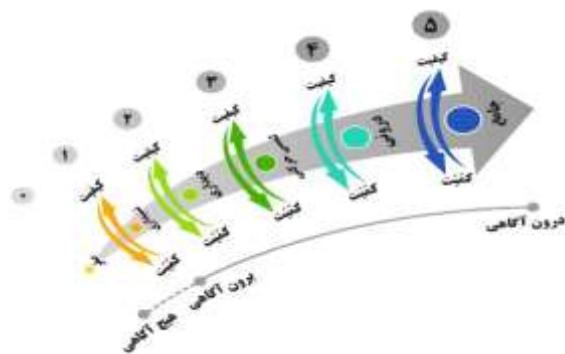
شنیداری^۱، دیداری^۲ و لمسی-حرکتی^۳ و درون‌آگاهی^۴ (هیجانه‌های درونی^۵ و جامع^۶) تقسیم‌بندی شده است (پیش‌قدم، ۲۰۱۵). هیجانه صفر زمانی رخ می‌دهد که فرد مفهوم مورد نظر را نشنیده و ندیده است و برای اولین بار با آن مواجه می‌شود. این شرایط در یادگیری زبان دوم در بزرگسالان کمتر پیش می‌آید و تحقیق در این حوزه را سخت می‌کند. از آنجایی که در تحقیقات زبانی مربوط به کودکان، محقق می‌تواند اطمینان حاصل کند که کودکان نسبت به واژه و مفهوم مورد نظر هیجانه صفر دارند، تحقیقات در این حوزه با دقت بیشتری انجام می‌شود. این در حالی است که در تحقیقات زبانی مربوط به بزرگسالان چنین تضمینی وجود ندارد و آنها معمولاً، هیجانه صفر نسبت به مفاهیم ندارند و آن مفاهیم را قبلاً در زبان مادری خود آموخته‌اند، ولی ممکن است هیجانه صفر نسبت به واژه (و نه دانش جهانی آن) داشته باشند. بر این مبنا، اگر قرار باشد از روش تحقیق تجربی استفاده شود، معمولاً، میزان هیجانه مشارکت‌کنندگان لحاظ نمی‌شود که این خود یافته‌های پژوهش را خدشه‌دار می‌کند. بر خلاف علوم دقیقه، به دلیل وجود عوامل مداخله‌گر، در علوم انسانی شرایط صفر ایجاد نمی‌شود. بر این اساس، در این مطالعه قصد داریم با مرور مفهوم هیجانه و نگاهی به روش‌های مختلف تحقیق، به‌ویژه تجربی، به معرفی روش تحقیق تجربی صفر^۷ پردازیم و کاربرد آن را در پژوهش ثبت امواج مغزی^۸ نشان دهیم.

-
1. auditory emotioncy
 2. visual emotioncy
 3. kinesthetic emotioncy
 4. involvement
 5. inner emotioncy
 6. arch emotioncy
 7. null experimental research method
 8. electroencephalography (EEG)

۲. پیشینه پژوهش

۱. ۲. هیجامد

هیجامد نخستین بار با الهام از تفکرات گرینسپن^۱ (۱۹۹۲) توسط پیش‌قدم، ناوری و طباطبائی‌ان (۱۳۹۱) معرفی و سپس توسط پیش‌قدم، آدامسون و شایسته^۲ (۲۰۱۳) تبیین شد. آنها بر این باور بودند که افراد در مواجهه با دنیای پیرامون خود درجات مختلفی از هیجامد را تجربه می‌کنند که شناخت آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، هیجامد به هیجانات ناشی از استفاده از حواس مختلف اشاره دارد که درک ما از جهان پیرامون را نسبی می‌کند (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). به‌عنوان نمونه، فهم کسی که خاویار را خورده با فهم کسی که فقط در مورد آن شنیده متفاوت است. پیش‌قدم (۲۰۱۵) هیجامد را به انواع مختلفی تقسیم‌بندی می‌کند: هیجامد صفر: فرد هیچ‌چیز راجع به مفهوم نمی‌داند؛ هیجامد شنیداری: فرد در مورد مفهوم فقط شنیده است؛ هیجامد دیداری: فرد در مورد مفهوم شنیده و آن را دیده است؛ هیجامد لمسی-حرکتی: فرد در مورد مفهوم شنیده، آن را دیده و لمس کرده است؛ هیجامد درونی: افزون بر موارد قبل، آن را مصرف کرده یا با آن کار کرده است؛ هیجامد جامع: افزون بر موارد قبل، در مورد آن پژوهش نیز انجام داده است. شکل ۱ این توالی حسی-هیجانی را به تصویر می‌کشد.

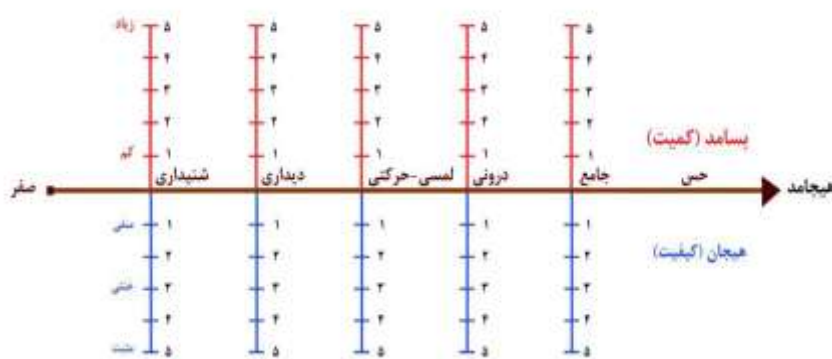


شکل ۱. سطوح هیجامد (برگرفته از پیش‌قدم، ۲۰۱۵)

1. Greenspan

2. Pishghadam, Adamson & Shayesteh

در تقسیم‌بندی دیگری، هیجامد به هیچ‌آگاهی (صفر)، برون‌آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) تقسیم‌بندی می‌شود. افرادی که دارای هیجامد بالاتری هستند، احتمالاً، هیجانات مثبت نسبت به یک مفهوم دارند و آن را بیشتر تجربه کرده‌اند. در پژوهشی تکمیلی، پیش‌قدم (۲۰۱۶) هیجامد را به شکل کمی اندازه‌گیری کرده و آن را به بسامد، هیجان و حس تقسیم نموده است (شکل ۲).



شکل ۲. مقیاس سنجش هیجامد (برگرفته از پیش‌قدم، ۲۰۱۶)

در تحقیقات مختلف زبانی از هیجامد استفاده و کاربرد آن در این نوع مطالعات نشان داده شده است. در پژوهشی پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۶) به معرفی هیجامد به‌عنوان معیاری برای انتخاب واژگان زبانی پرداخته‌اند. آنها در پژوهش خود روی سه طبقه اجتماعی بالا، متوسط و پایین نشان دادند که هیجامد می‌تواند معیار مناسب گزینش واژگان برای تدریس باشد. در پژوهشی دیگر، برسی‌پور (۲۰۱۶) هیجامد را در متون خواندن بررسی کرده و اذعان کرده است که زبان‌آموزان با توجه به هیجامد موضوعات مربوط به خواندن، واکنش‌های مختلفی از خود نشان می‌دهند. در همین راستا، پیش‌قدم و عباس‌نژاد (۲۰۱۶) هیجامد را به‌عنوان ملاک خواننده‌محور محاسبه میزان خوانایی متن معرفی کرده‌اند. همچنین، مطالعات مختلف دیگری نیز تأثیر مدل هیجامد را بر روی فهم جملات انگلیسی تأیید کردند (بوستانی، پیش‌قدم و شایسته،

۲۰۲۱؛ پیش‌قدم، دانش‌ورفرد و شایسته، ۲۰۲۱؛ پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۲۰؛ شایسته، پیش‌قدم و خداوردی، ۲۰۲۰)

۲.۲. روش تحقیق تجربی

روش‌های تحقیق کمی و کیفی برگرفته از دیدگاه‌های فلسفی متفاوتی هستند که عمدتاً نحوه جمع‌آوری و تحلیل داده را تحت تأثیر قرار می‌دهند. درحالی‌که روش کمی بر پایه «اثبات‌گرایی»^۱ استوار است، روش کیفی ریشه در فرضیاتی دارد که افراد را به دنیای پیرامون آنها ارتباط می‌دهد. از دیرباز، پژوهشگران در حیطه آموزش از روش‌های کمی، بیش از سایر روش‌ها استفاده می‌کردند (اری و همکاران، ۲۰۱۴).

تحقیق کمی خود به دو شاخه «تجربی» و «غیر تجربی»^۲ تقسیم می‌شود. درحالی‌که در تحقیقات غیر تجربی متغیرهای مستقل همان‌طور که هستند مورد بررسی قرار می‌گیرند و دست‌کاری نمی‌شوند، در تحقیقات تجربی، پژوهشگر متغیرها را کنترل می‌کند و رابطه علت و معلولی بین آنها را با انجام آزمایش می‌سازد. هنگامی که کنترل متغیرهای خارجی و انتخاب شرکت‌کنندگان به‌صورت تصادفی امکان‌پذیر نباشد از روش‌های «نیمه‌آزمایشی»^۳ و «پیش‌آزمایشی»^۴ استفاده می‌شود. تفاوت عمده این دو روش تحقیق در این است که در تحقیقات نیمه‌آزمایشی عوامل بیرونی حتی‌الامکان کنترل می‌شوند، ولی در پژوهش‌های پیش‌آزمایشی چنین کنترلی وجود ندارد. درنتیجه، روش تحقیق «تجربی حقیقی»^۵ به لحاظ گزینش، کاملاً، تصادفی و اعمال بیشترین کنترل عوامل خارجی از بالاترین اعتبار داخلی^۶ و خارجی^۷ برخوردار است (دورنیه، ۲۰۰۷). بر اساس یافته‌ها، اغلب پژوهش‌هایی که در حوزه علوم انسانی و مخصوصاً آموزش انجام می‌شود ماهیتی نیمه‌تجربی دارند؛ چراکه

1. positivism

2. non-experimental research

3. quasi-experimental method

4. pre-experimental research

5. true experimental research

6. internal validity

7. external validity

کنترل عوامل خارجی به‌طور کامل قابل اجرا نیست (اری و همکاران، ۲۰۱۴). تحقیقات تجربی بر اساس تعداد متغیرهای مستقل نیز به دو دسته طرح‌های «تک متغیره»^۱ و «چند متغیره» (طرح عاملی^۲) تقسیم می‌شوند. در مطالعات طرح عاملی، پژوهشگر نه تنها تأثیر متغیرهای مستقل را به شکل مجزا، روی متغیر وابسته بررسی می‌کند، بلکه قادر است اثر تقابل متغیرهای مستقل را نیز تحلیل کند.

از اواخر قرن ۲۰ میلادی، محققان درصدد برآمدند تا جایگزینی برای روش‌های کمی در حوزه آموزش بیابند (گوبا و لینکلن^۳، ۱۹۹۸)، چراکه استفاده از چنین روش‌هایی، تحت شرایط کنترل‌شده، تجربیات و احساسات متفاوت شرکت‌کنندگان را نادیده می‌گرفت. برای جبران این کاستی، استفاده از روش‌های کیفی پیشنهاد شد. درنهایت، از ترکیب این دو روش، «روش تحقیق ترکیبی» به وجود آمد (کرسول^۴، ۲۰۰۸). در سال‌های اخیر، برای جمع‌آوری داده‌های قابل اطمینان، پژوهشگران از روش‌های کمی و کیفی عبور کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش نیازمند ترکیبی از تمام روش‌های تحقیق موجود است (برلینر^۵، ۲۰۰۲). برای پُر کردن این خلأ در مطالعات کمی و تقویت اعتبار چنین آزمایش‌هایی، جدا از روش‌هایی که در بالا عنوان شد، می‌توان چنین در نظر گرفت که تجربیات و احساسات متفاوت افراد نیز تا حد زیادی قابل کنترل هستند. در بخش بعد، به تبیین این دیدگاه که روش تحقیق تجربی صفر نامیده می‌شود، خواهیم پرداخت. با این هدف، آزمایشی در حیطه آموزش زبان انگلیسی با استفاده از ثبت امواج مغزی که ماهیتی تجربی دارد را به‌عنوان نمونه بررسی خواهیم کرد.

-
1. single-variable design
 2. factorial design
 3. Guba & Lincoln
 4. Creswell
 5. Berliner

۳. روش پژوهش

در این پژوهش سعی بر این بود که با تأکید بر حواس پنج‌گانه و پس از یک دوره کوتاه آموزش زبان مبتنی بر هیجانات^۱، درک افراد از جملات انگلیسی^۲ از طریق ثبت فعالیت‌های الکتریکی مغز سنجیده شود. بدین شکل که پس از دریافت آموزش، عملکرد رفتاری افراد به وسیله یک تکلیف تعیین صحت جمله^۳ مورد ارزیابی قرار گرفت. به دنبال آن، به منظور فهم بهتر از واکنش‌های مغزی در پردازش معنایی جملات، در حین انجام تکلیف، پتانسیل‌های وابسته به رویداد^۴ ثبت و سپس تجزیه و تحلیل شدند. از آنجاکه تجربه‌های حسی افراد نقش کلیدی در فهم آنها از جملات انگلیسی داشتند، از روش تحقیق تجربی صفر استفاده شد.

۳.۱. شرکت‌کنندگان

در مجموع ۶۰ فارسی‌زبان که زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموختند داوطلب شدند که در این آزمایش شرکت کنند. تعداد ۴۷ نفر از آنها (۲۹ زن و ۱۸ مرد) برای شرکت در ثبت دعوت شدند. سطح زبان انگلیسی شرکت‌کنندگان متوسط و سن آنها بین ۲۰ تا ۳۰ سال (میانگین = ۲۲,۴، انحراف از معیار = ۲,۶۳) بود. شرکت‌کنندگان راست‌دست بودند، دید طبیعی یا اصلاح‌شده داشتند و دچار اختلالات زبان‌شناختی و عصبی نبودند. از ۴۷ شرکت‌کننده، ۶ مورد به علت حرکت بیش از حد چشم و آرتیفکت‌های عضلانی در تجزیه و تحلیل نهایی حذف شدند. قبل از شروع مطالعه، افراد تحت رضایت‌نامه‌ای که توسط کمیته اخلاق دانشگاه فردوسی مشهد تصویب شده بود، رضایت خود را برای شرکت در این آزمایش اعلام کردند.

1. emotioncy-based language instruction (EBLI)
2. sentence comprehension
3. sentence acceptability task
4. event-related brain potentials (ERPs)

۲.۳. ابزار پژوهش

۲.۳.۱. پیش‌آزمون‌ها

به‌منظور همگن‌سازی شرکت‌کنندگان و کنترل اثرات ناخواسته متغیرهای خارجی، تعدادی آزمون استفاده شد. آزمون تعیین سطح آکسفورد^۱ (برای تشخیص سطح زبان)، آزمون هوش وکسلر بزرگسالان^۲ (۱۹۸۱) (برای تعیین هوش کلامی^۳)، آزمون دست برتری ادینبورگ^۴ (اولدفیلد^۵، ۱۹۷۱) (برای تعیین راست‌دست بودن)، مقیاس ترس از موقعیت‌ها و خوراکی‌های جدید^۶ (پلاینر و هابدن^۷، ۱۹۹۲) و مقیاس سنجش هیجانی^۸ (برسی‌پور، ۲۰۱۶) (برای اطمینان از نداشتن تجربیات حسی).

۲.۳.۲. تکلیف تعیین صحت جمله

تعداد ۹ کلمه متشکل از غذاها، سبزی‌ها و میوه‌های جدیدی که شرکت‌کنندگان هیچ شناختی از آنها در زبان فارسی و انگلیسی نداشتند انتخاب شدند. این کلمات در ۳۲۴ جمله‌ی کوتاه انگلیسی قرار گرفتند (۱۲ دسته سه‌جمله‌ای برای هر کلمه). جملات هر دسته فقط به لحاظ آخرین کلمه هر جمله باهم تفاوت داشتند. نمونه ذیل یک دسته سه‌جمله‌ای را نشان می‌دهد. شایان یادآوری است که چارچوب اصلی تکلیف بر پایه مطالعه‌های هاگورت، هالد، بستیانسن و پیترسون^۹ (۲۰۰۴) و هالد، بستیانسن و هاگورت^{۱۰} (۲۰۰۶) طراحی شده است.

☒ A cranberry is small.

(جمله‌ای که به لحاظ دانش کلمه^{۱۱} و دانش جهانی^{۱۲} صحیح است)

1. Oxford Quick Placement Test
2. The Wechsler Adult Intelligence Scale III (WAIS)
3. verbal IQ
4. The Edinburgh Inventory of Handedness
5. Oldfield
6. The Neophobia Scale
7. Pliner & Hobden
8. The Emotioncy Scale
9. Hagoort, Hald, Bastiaansen, & Petersson
10. Hald, Bastiaansen, & Hagoort
11. word knowledge
12. world knowledge

☒ A cranberry is strong. (جمله‌ای که به لحاظ دانش کلمه غلط است)

☒ A cranberry is big. (جمله‌ای که به لحاظ دانش جهانی غلط است)

برای ایجاد تعادل بین تعداد جملات صحیح و غلط، ۱۰۸ جمله^۱ پرکننده^۱ نیز به لیست اضافه شد.

۳.۳. فرآیند پژوهش

برای انتخاب ۹ کلمه با هیجامد صفر، ۳۵ کلمه با ویژگی‌های زبانی از پیش تعیین‌شده، به‌وسیله مقیاس سنجش هیجامد، مورد ارزیابی قرار گرفتند. هشتاد نفر که جزو شرکت‌کنندگان اصلی آزمایش نبودند، میزان آشنایی خود با آیتم‌ها را علامت زدند. حدود ۹۳٪ از افراد به کلمات منگوستین، رمبوتان، گلک، کینوآ، فیسالیس، گیاه ترشک، سالاک، لونگان و کرانبری هیجامد صفر داشتند. انجام آزمایش بر اساس «مفاهیم تهی»^۲، پایه‌ای برای معرفی روش تحقیق تجربی صفر است. برای شبیه‌سازی شرایط زندگی واقعی برای یادگیری زبان دوم، بر اساس این روش تحقیق، موضوعاتی گزیده می‌شوند که آزمودنی‌ها هیچ دانش یا تجربه قبلی نسبت به آنها ندارند.

در روز آزمایش، این ۹ کلمه، از طریق آموزش مبتنی بر هیجامد، به شرکت‌کنندگان تدریس شد. برای ایجاد تجربه‌های حسی متفاوت، شرکت‌کنندگان ۳ کلمه را به شکل برون‌آگاهی و ۳ کلمه را به شکل درون‌آگاهی آموختند. سه کلمه‌ای هم که در گروه هیچ‌آگاهی قرار داشتند آموزش داده نشدند. از میان ۶ کلمه، افراد برای کلمه اول، بدون هیچ تصویری، فقط آموزش شفاهی دریافت کردند. برای کلمه دوم، این آموزش با نشان دادن تصاویری از خوراکی مورد نظر همراه شد. برای کلمه سوم، شرکت‌کننده علاوه بر توضیح و عکس، امکان این را داشت که خوراکی را از نزدیک ببینند و لمس کنند. در ارتباط با کلمات چهارم، پنجم و ششم، آزمودنی می‌توانست علاوه بر امکانات مراحل قبل، خوراکی‌ها را بو و میل کند و با بافت و مزه

1. filler sentences

2. null concepts

آنها آشنا شود. همچنین از فرد خواسته شد که برای مدت ۳ دقیقه این ۳ کلمه را در اینترنت جستجو کند و مطالبی را در مورد آنها بخواند. پس از ۳۰ دقیقه آموزش، شرکت‌کننده برای ثبت پتانسیل‌های وابسته به رویداد آماده شد.

ثبت با استفاده از یک کلاه ثبت نوار مغزی با ۲۳ کانال انجام شد. داده‌های رفتاری و مغزی وارد نرم‌افزار «متلب»^۱ شدند. آرتیفکت‌های^۲ چشمی و عضلانی حذف شدند؛ فیلترهای مختلف اعمال شدند و اپوک‌ها^۳ استخراج شدند. پس از میانگین‌گیری، مؤلفه‌های^۴ مختلفی در پنجره‌های زمانی ۳۵۰ تا ۵۵۰ میلی‌ثانیه (N400) و ۶۰۰ تا ۸۵۰ میلی‌ثانیه (LPC) که مربوط به پردازش معنایی جملات بودند، مشاهده شدند. میانگین دامنه^۵ این مؤلفه‌ها در سه مدل جمله‌ای که در بالا به آنها اشاره شد، با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر^۶، باهم مقایسه شدند.

۴. یافته‌های پژوهش

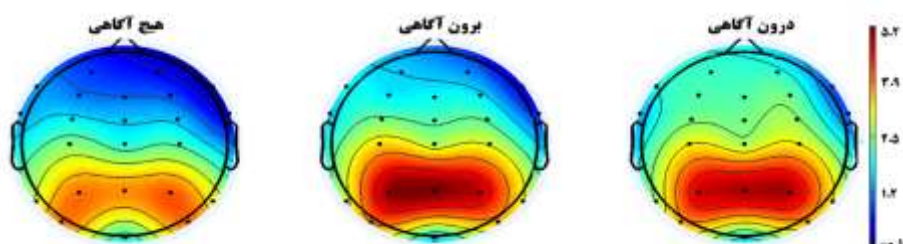
در این بخش به بیان خلاصه‌ای از نتایج حاصل از این آزمایش می‌پردازیم. نتایج تحلیل داده‌های رفتاری (زمان و دقت پاسخ به جملات) نشان داد که شرکت‌کنندگان صحّت جملاتی که کلمه اصلی آنها به وسیله درون آگاهی (درگیری کامل و مستقیم حواس) تدریس شده بود را بیشتر ($F(2, 80) = 406.35, p < .001, \eta^2 = .92$) و سریع‌تر تشخیص دادند ($F(2, 80) = 275.15, p < .001, \eta^2 = .93$).

-
1. MATLAB Software
 2. artifact
 3. epochs
 4. components
 5. amplitude
 6. repeated measures ANOVA

جدول ۱. نتایج تحلیل داده‌های رفتاری (زمان و دقت پاسخ به جملات)

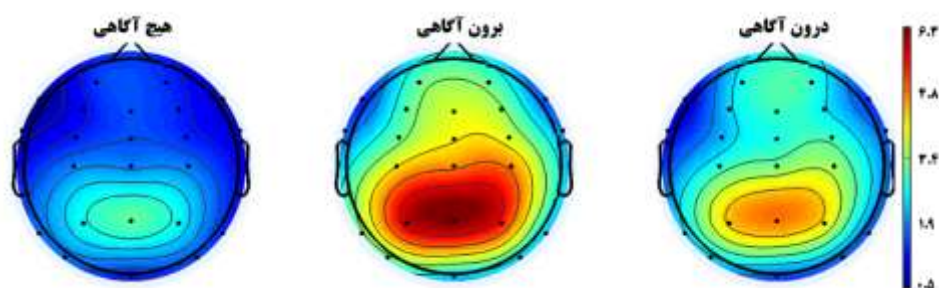
آموزش	دقت پاسخ		زمان پاسخ (ثانیه)	
	میانگین	انحراف از معیار	میانگین	انحراف از معیار
هیچ آگاهی				
صحیح	۳٫۲۶	۱٫۲۳	۱٫۲۶	۰٫۲۶
غلط (دانش کلیده)	۱۵٫۲۵	۶٫۱۴	۰٫۸۹	۰٫۴۴
غلط (دانش جهانی)	۶٫۰۱	۱٫۸۳	۱٫۱۹	۰٫۳۷
برون آگاهی				
صحیح	۲۷٫۲۵	۳٫۷۷	۱٫۱۲	۰٫۱۹
غلط (دانش کلیده)	۳۳٫۸۵	۱٫۰۳	۰٫۲۹	۰٫۱۷
غلط (دانش جهانی)	۳۱٫۱۹	۱٫۸۴	۰٫۸۸	۰٫۲۱
درون آگاهی				
صحیح	۳۱٫۶۶	۲٫۱۴	۰٫۴۶	۰٫۱۴
غلط (دانش کلیده)	۳۵٫۲۱	۰٫۸۸	۰٫۴۹	۰٫۲۰
غلط (دانش جهانی)	۳۲٫۸۹	۱٫۵۴	۰٫۴۱	۰٫۲۷

تحلیل سیگنال‌های مغزی نیز نشان داد که در جملاتی که به لحاظ دانش جهانی غلط بودند، دامنه N400 در پاسخ به آموزش مبتنی بر هیجانی متفاوت بود ($F(2, 80) = 22.50, p < .01, \eta^2 = .71$). کلماتی که در گروه‌های هیچ‌آگاهی ($M = 1.88 \mu V$) و برون‌آگاهی ($M = 2.21 \mu V$) قرار داشتند نسبت به آنهایی که در گروه درون‌آگاهی بودند ($M = 2.57 \mu V$) دامنه N400 بیشتری داشتند که بیان‌گر درگیری بیشتر مغز در فهم این‌گونه جملات بود (شکل ۳).



شکل ۳. توپوگرافی رنگی فعالیت الکتریکی قشر مغز در پاسخ به فهم جملات غلط (به لحاظ دانش جهانی) در بازه ۳۰۰ تا ۵۵۰ میلی ثانیه بعد از تحریک (قابل مشاهده در نواحی قدامی با رنگ آبی)

مؤلفه «LPC» فقط در جملاتی مشاهده شد که از نظر دانش کلمه‌ای غلط بودند. بدین معنی که نقض کلمه به قدری ساده و واضح بود که باعث می‌شد خواننده مردد شود و بار دیگر اجزای جمله را در کنار هم قرار دهد و جمله را تحلیل کند. متفاوت با مؤلفه قبلی، دامنه «LPC» در واکنش به کلماتی که در گروه برون‌آگاهی بودند بیشتر از کلمات دو گروه دیگر بود ($F(2, 80) = 106.35, p < .01, \eta^2 = .78$). به این معنی که جملات با کلماتی که به صورت برون‌آگاهی و درگیری حواس کمتر آموزش داده شده بودند ($M = 1.85 \mu V$) نسبت به جملات با کلمات هیچ‌آگاه ($M = 1.41 \mu V$) و کلماتی که به صورت درون‌آگاهی آموزش داده شده بودند ($M = 1.62 \mu V$)، بیشتر در ذهن افراد بازتحلیل می‌شدند (شکل ۴).



شکل ۴. توپوگرافی رنگی فعالیت الکتریکی قشر مغز در پاسخ به فهم جملات غلط (به لحاظ دانش کلمه) در بازه ۶۰۰ تا ۸۵۰ میلی ثانیه بعد از تحریک (قابل مشاهده در نواحی خلفی با رنگ قرمز)

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با هدف شبیه‌سازی یادگیری دانش زبانی و جهانی در زبان اول و دوم، در این مطالعه روش تحقیق تجربی صفر معرفی شد. برای بهتر به تصویر کشیدن این روش، از آموزش مبتنی بر «هیچ‌آگاه» استفاده شد و فهم شرکت‌کنندگان از جملات صحیح و غلط انگلیسی به دو شیوه رفتاری و الکتروفیزیولوژیکی مورد سنجش قرار گرفت. نتایج رفتاری فهم جمله حاکی از آن بود که با اضافه کردن حس‌های بیشتر به دروندادهای زبانی، فهم افراد از جملات انگلیسی تقویت می‌شود. همچنین، سرعت

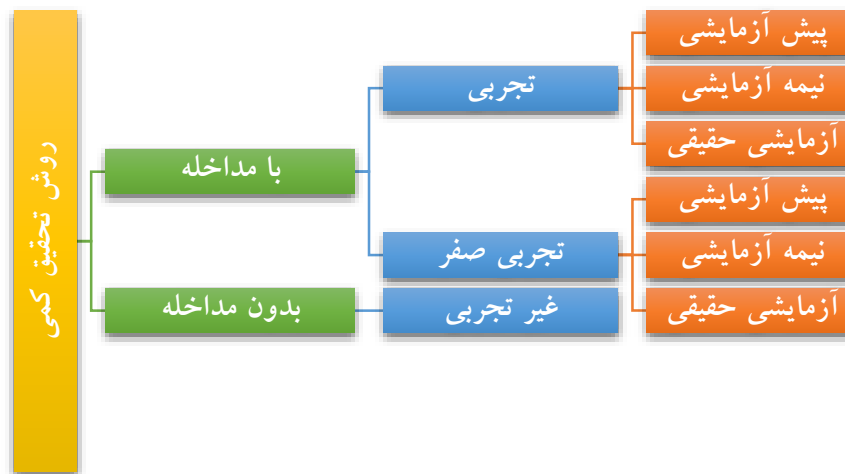
پردازش‌های مغزی در جهت رسیدن به فهم درستی از جملات نیز تسریع می‌گردد. در همین راستا، یافته‌های الکتروفیزیولوژیکی، با تأیید نتایج رفتاری، نشان داد که با افزایش تعاملات حسی با دنیای پیرامون، دسترسی به دانش جهانی تسهیل می‌شود. افزون بر این، چنین به نظر می‌رسد که در بازیابی دانش کلمه، دروندادهایی که بار حسی کمتری دارند، فرآیند بازتحلیلی پیچیده‌تری را پشت سر می‌گذارند.

همان‌طور که از نتایج این آزمایش و مطالعات مشابه پیشین (برای مثال، بوستانی، پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۲۱؛ پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶؛ پیش‌قدم، دانش‌ورفرد و شایسته، ۲۰۲۰؛ پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۲۱؛ پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷؛ شایسته، پیش‌قدم و خداوردی، ۲۰۲۰) حاکی‌ست، حواس و هیجانات همراه آنها می‌توانند شناخت^۱ و ادراک^۲ افراد را تحت تأثیر قرار دهند. از این‌رو، تقابل با محیط پیرامون و کسب تجربه‌های حسی از جمله عواملی محسوب می‌شوند که باعث ایجاد تفاوت‌های فردی می‌شوند. این تفاوت‌ها در بحث یادگیری و بالأخص یادگیری زبان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند. در روند فراگیری زبان اول، دانش کلمه و دانش جهانی هم‌زمان باهم آموخته می‌شوند، ولی در زبان دوم، به علت وجود دانش جهانی که از زبان اول منتقل می‌شود، زبان‌آموز فقط با دانش کلمه مواجه می‌شود (پیش‌قدم، ناوری و طباطباییان، ۱۳۹۱). برای شبیه‌سازی یادگیری زبان اول و زبان دوم، نیاز است که در زبان دوم نیز هر دو نوع دانش باهم آموخته شوند؛ چراکه تجربه‌های حسی و دانش جهانی نقش شایانی در به خاطر آوردن کلمات و مفاهیم دارند.

این تجربه‌ها به صورت فعال در پژوهش‌های کیفی و ترکیبی مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند (کرسول، ۲۰۰۸) ولی، عموماً، در مطالعات کمی نادیده گرفته شده‌اند. از این‌رو، در این تحقیق سعی بر آن بود که پژوهشگران از نقش مداخله‌گر حواس در این نوع پژوهش‌ها آگاه شوند. شکل ۵ جایگاه تحقیق تجربی صفر را در دسته‌بندی قدیمی روش تحقیق کمی نشان می‌دهد.

1. cognition

2. perception



شکل ۵. تقسیم‌بندی تحقیقات کمی

بر اساس شکل بالا، تحقیقاتی که مداخله^۱ در آنها انجام شده است به دوشاخه تقسیم می‌شوند. روش تجربی که از دیرباز مطرح بوده و در مطالعات مختلف مورد استفاده قرار گرفته است. در کنار این دیدگاه کلاسیک، روش تجربی صفر پیشنهاد شد که در آن شرایط آزمایش به زندگی واقعی و یادگیری زبان اول شباهت بیشتری داشته و تجربیات حسی-هیجانی افراد به‌عنوان عاملی که در کنار متغیر مستقل نتایج آزمایش را تحت تأثیر قرار می‌دهد کنترل می‌شود. گزینش تصادفی در این نوع تحقیق کاربرد چندانی ندارد، زیرا لازم است افرادی وارد آزمایش شوند که به لحاظ تجربه حسی در ارتباط با موضوع هدف در سطح صفر قرار داشته باشند. باین‌حال، کنترل عوامل خارجی امری ضروری است.

جدا از مباحث آموزش و یادگیری زبان، این نوع روش تحقیق می‌تواند در حوزه‌های مختلف علوم انسانی و علوم شناختی کاربرد داشته باشد. درمجموع چنین می‌توان گفت که روش تحقیق تجربی صفر شاید در علوم دقیقه محتمل باشد و در محیط آزمایشگاهی بشود آن را عملیاتی نمود ولی در علوم انسانی، اصولاً، صفر مطلق وجود ندارد و نمی‌توان به‌راحتی شرایط صفر را ایجاد نمود. باین‌حال، با روش

1. treatment

پیشنهادی در این مطالعه و استفاده از الگوی هیجامد این امکان وجود دارد که شرایط صفر زبانی را تا حد زیادی شبیه‌سازی کرد. در نهایت، با وجود این که نتایج حاصل از این روش تحقیق از اعتبار بالایی برخوردار است، یافتن موضوعاتی که افراد بزرگسال نسبت به آنها تجربه حسی پیشین نداشته باشند کار آسانی نیست. در نتیجه، انتخاب چنین موضوعات و مفاهیمی، استفاده از این روش را محدود می‌کند.

کتابنامه

پیش‌قدم، ر.، ناوری، ص.، و طباطباییان، س. م. (۱۳۹۱). *تفکر انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول: از پیدایش تا تکوین*. مشهد، ایران: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2014). *Introduction to research in education* (9th ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Boustani, N., Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2021). Multisensory input modulates P200 and L2 sentence comprehension: A one-week consolidation phase. *Frontiers in Psychology*, Article 746813.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Greenspan, S. I. (1992). *Infancy and early childhood: The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges*. Madison, CT: International Universities Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195-220). London, England: Sage.
- Hagoort, P., Hald, L., Bastiaansen, M., & Petersson, K. M. (2004). Integration of word meaning and world knowledge in language comprehension. *Science*, 304, 438-441.
- Hald, L. A., Bastiaansen, M. C., & Hagoort, P. (2006). EEG theta and gamma responses to semantic violations in online sentence processing. *Brain and Language*, 96(1), 90-105.

- Oldfield, R. C. (1971). The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh inventory. *Neuropsychologia*, 9, 97-113.
- Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From exvolvedment to involvement*. Paper presented at the 2nd Conference on Interdisciplinary Approaches on Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016). Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English. In W. A. Lokman, F. M. Fazidah, I. Salahuddin, & I. A. W. Mohd, (Ed.), *Proceedings of the 5th International Conference on Language, Education, and Innovation* (pp. 1-5). London, England: Infobase Creation Sdn Bhd.
- Pishghadam, R., & Abbasnejad, H. (2016). Emotioncy: A potential measure of readability. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 109-123.
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2016). Emotioncy: A post-linguistic approach toward vocabulary learning and retention. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 39(1), 27-36.
- 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., Daneshvarfard, F., & Shayesteh, S. (2021). Oscillatory neuronal dynamics during L2 sentence comprehension: The effects of sensory enrichment and semantic incongruency. *Language, Cognition and Neuroscience*, 36(8), 903-920.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture and Language*, 4(2), 11-21.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2021). Sense combinations influence the neural mechanism of L2 comprehension in semantically violated sentences: Insights from emotioncy. *Journal of Neurolinguistics*, 58, Article 100962.
- Pishghadam, R., Shayesteh, S. (2017). Emo-Sensory expression at the crossroads of emotion, sense, and language: A case of color-emotion associations. *International Journal of Society, Culture & Language*, 5(2), 15-25.
- Pliner, P., & Hobden, K. (1992). Development of a scale to measure the trait of food neophobia in humans. *Appetite*, 19, 105-120.
- 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.
- Wechsler, D. (1981). *Wechsler adult intelligence scale: WAIS-R manual*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich [for] the Psychological Corporation.

درباره نویسنده

شقایق شایسته استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان عصب روان‌شناسی آموزش زبان و ثبت امواج مغزی (EEG) است.

**Translation and Modernity in the Iranian Constitutional Revolution
Period: Translation of *Gil Blas* into Persian**

Maryam Ghodrati

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

Mohammad Reza Hashemi ¹

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

Omid Azadibougar

Foreign Studies College, Hunan Normal University, China

Received: 22 September 2020

Accepted: 19 June 2021

Abstract

In the Iranian Constitutional Revolution period, intellectuals played an important role in the creation of changes in the society, and to some degree translation and writing accomplished this mission. There has been much research concerning the role of translation in transferring the contemporary modernity in the Iranian Constitutional Revolution. Yet, the research has failed to offer a translational account of this issue. To fill this gap, it is advisable to examine the issue of modernity from a translation perspective, hence a cross-comparison of translations with original texts can yield new insights. Drawing on Skopos theory and the discourse of modernity, the present investigation attempts to examine modernity in *Gil Blas*, the novel by Alain-René Lesage along with its translation by Habib Esfahani. The results of the study suggest that despite the important role of translation in igniting some changes, the translation failed to have a successful performance in complete and accurate transfer of modernity ideas.

Keywords: Iranian Constitutional Revolution, Translation, Habib Esfahani, *Gil Blas*

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

مطالعات زبان و ترجمه دوره پنجاه و پنجم، شماره اول (بهار ۱۴۰۱)، صص ۱۱۶-۱۴۲

ترجمه و مدرنیته در دوره مشروطه: مورد پژوهی: ترجمه سرگذشت ژیل بلاس به فارسی

مریم قدرتی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
محمدرضا هاشمی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
امید آزادی بوگر (گروه مطالعات خارجی، دانشگاه هونان نرمال، چین)

چکیده

در دوره مشروطه روشنفکران نقش مؤثری در بروز و ظهور برخی تحولات در جامعه داشته‌اند و این رسالت تا حدی از طریق ترجمه و تألیف آثاری با محتوای خاص صورت پذیرفته است. درباره نقش ترجمه در انتقال گفتمان مدرنیته به ایران در دوره مشروطه در پژوهش‌های مختلف به کرات و به‌طور کلی بدون تحلیل دقیق متون ترجمه‌ای و مقایسه آنها با متون اصلی از منظر توجه مترجمان و روشنفکران به ظرافت‌های گفتمانی موجود در متون اصلی سخن رانده شده است. به‌منظور بررسی بهتر این موضوع، در این پژوهش بر آنیم تا موضوع را از دریچه مطالعات ترجمه و از طریق مقایسه محتوای متون اصلی با ترجمه آنها به فارسی بکاویم. در این پژوهش کتابخانه‌ای تلاش می‌شود تا از منظر ویژگی‌های گفتمان مدرن و «نظریه اسکوپوس» در ترجمه و با تمرکز بر ترجمه رمان سرگذشت ژیل بلاس اثر آلن رنه لوساژ به فارسی توسط میرزا حبیب اصفهانی پاسخ مناسبی برای این مسأله ارائه گردد. نتایج پژوهش حاضر حاکی از این است که با وجود اهمیت ترجمه در ظهور برخی تحولات در جامعه در دوره مشروطه، ترجمه در عمل نتوانسته است آن‌چنان‌که باید در راستای انتقال درست و کامل مؤلفه‌های گفتمان مدرن موفق باشد.

کلیدواژه‌ها: دوره مشروطه، مدرنیته، ترجمه، میرزا حبیب اصفهانی، سرگذشت ژیل بلاس

* نویسنده مسئول hashemi@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۲۹

۱. مقدمه

مسأله نقش ترجمه در بروز تحولات عصر مشروطه به عنوان جلوه‌هایی از آشنایی جامعه با برخی مفاهیم گفتمان مدرن از دید پژوهشگران و مورخان پوشیده نمانده است. در پژوهش‌های مختلف ضمن تمرکز بر نقش روشنفکران در این باره به طور مختصر و سطحی به چگونگی اثرگذاری ترجمه اشاره شده است. منشأ تحولات جامعه ایران در راستای مدرن شدن در حوزه‌های ادبی و غیراز آن مسأله‌ای است که پاسخی درخور برای آن ارائه نشده است (ملکشاهی و خزاعی‌فرید، ۱۳۹۶). در این پژوهش کوشش می‌شود تا از دریچه مطالعات ترجمه و «نظریه اسکوپوس»^۱ یا هدفمندی در ترجمه و با نظر به ویژگی‌های گفتمان مدرنیته در عصر مدرن پاسخی روشن به این مسأله ارائه شود.

میرزا حبیب اصفهانی یکی از روشنفکران اصلاح طلب در این دوره است که موقعیت بینافرهنگی و اقامت وی در استانبول و ارتباطش با سایر روشنفکران، زمینه آشنایی وی با دانش و ادبیات جدید را فراهم ساخت. به نظر می‌رسد میرزا حبیب رسالت روشنگرانه خود را از مسیر ترجمه آثار ادبی اروپایی با توجه به کارکرد آنها در جامعه هدف، ایفا نموده است. ترجمه این آثار، زمینه ورود انواع جدید ادبی را به ایران فراهم ساخته است. بررسی ترجمه‌های انجام شده در این دوره نشان می‌دهد که مترجمان از روش «ترجمه بومی گرایانه» و «اقتباسی» استفاده کرده‌اند. در عین حال، این روش ترجمه مانعی بزرگ در راه انتقال گفتمان کامل و صحیح مدرنیته به جامعه ایران بوده است.

در این پژوهش با تمرکز بر ترجمه رمان سرگذشت ژیل بلاس^۲ آلن رنه لوساژ^۳ به فارسی، کارکرد ترجمه در انتقال گفتمان مدرنیته به ایران در دوره منتهی به مشروطه و

1. Scopus theory

2. Gil Blas de Santillane

3. Alain Rene Lesage

اهمیت مبانی انتخاب متون ترجمه‌ای و شیوه ترجمه آنها به‌عنوان گامی برای تغییر اوضاع حاکم بر جامعه و ایجاد انگیزه در پذیرش گفتمان مدرنیته، بررسی می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. نظریه اسکوپوس

نظریه اسکوپوس یا هدفمندی در ترجمه در اواخر دهه هفتاد میلادی توسط هانس ورمیر^۱ (۱۹۸۹) مطرح شد. این نظریه با تأکید بر نقش ترجمه و بافت اجتماعی و فرهنگی آن از رویکردهای زبان‌شناختی به ترجمه فاصله می‌گیرد. در این نظریه، هدف و کارکرد ترجمه در زبان مقصد اهمیت دارد و راهبردهای ترجمه‌ای مترجم تابع هدف یا کارکرد ترجمه در زبان مقصد است؛ به عبارت دیگر، مترجم باید از چیرایی ترجمه متن مبدأ آگاهی داشته باشد. (ماندی^۲، ۲۰۱۲). بر اساس نظریه اسکوپوس عمل ترجمه مبتنی بر اهداف (اسکوپوس‌های) خاصی است که بر تصمیم‌گیری مترجم درباره راهبردهای ترجمه تأثیر تعیین‌کننده می‌گذارند. ارزیابی کیفیت ترجمه این‌گونه ترجمه‌ها نیز بر مبنای هدف ترجمه صورت می‌گیرد. بر این اساس، ترجمه قابل قبول ترجمه‌ای است که در عین وفاداری به متن مبدأ برای اهداف مد نظر مترجم یا حامیان ترجمه در زبان مقصد قابل درک باشد. در این نظریه ضرورت برقراری تعادل میان متن مبدأ و متن مقصد به چالش کشیده شده و از سلطه و اهمیت متن مبدأ در فرایند ترجمه کاسته شده است.

۲.۲. مدرنیته

بامبرا^۳ (۲۰۰۷، ص. ۱) «گسست» و «تفاوت» را به‌عنوان دو مفهوم عمده در تعریف مدرنیته می‌داند که به ترتیب به گسست زمانی حال مدرن و صنعتی از گذشته

-
1. Hans Vermeer
 2. Munday
 3. Bhambra
 4. rupture
 5. difference

سنتی و تفاوت‌های بنیادی اروپا با سایر قسمت‌های جهان اشاره دارد. برای شناخت بهتر مدرنیته غربی بهتر است شاخص‌های عمده آن را بشناسیم که عبارت‌اند از: ۱- عقل‌گرایی (باور به اینکه عقل انسان یگانه منبع معتبر برای شناخت است و می‌توان حقایق هستی را به کمک استدلال عقلی اثبات نمود)؛ ۲- اومانیزم (انسان‌محوری و باور به ارزش، عاملیت و تفکر انتقادی انسان)؛ ۳- علم‌گرایی (باور به روش‌های علوم طبیعی و تجربی به مثابه تنها روش معتبر برای توضیح پدیده‌های اجتماعی، فرهنگی، فیزیکی و مانند آن)؛ ۴- سکولاریسم (باور به جدایی دین از سیاست و عرفی کردن مذهب)؛ ۵- لیبرالیسم (باور به آزادی فردی در حوزه‌های مختلف سیاسی، اقتصادی و اجتماعی)؛ ۶- کاپیتالیسم (سرمایه‌محوری در یک نظام اقتصادی و آزادی مالکیت شخصی)؛ ۷- فردگرایی (باور به محوریت فرد در جامعه و اولویت منافع فردی نسبت به منافع حاکمیتی و اجتماعی)؛ ۸- پیدایش دولت-ملت و مخالفت با اوهم و خرافه‌پرستی (دنيس لينهان^۱، ۲۰۰۹).

عصر مدرن عصر مواجهه سنت و مدرنیته در حوزه‌های مختلف است. در این دوره، جان لاک و بسیاری دیگر با ارائه مدل‌های فردگرایانه و تجربه‌گرایانه جدید انسان را موجودی طبیعی، آزاد، دارای قدرت تفکر مستقل از کلیسا و حکومت معرفی کردند (گرل و پورتر^۲، ۲۰۰۰). «در فلسفه عصر روشنگری، حاکمیت کلیسا به کمک استدلال‌های تاریخی، فلسفی و اخلاقی به چالش کشیده شد تا نظام‌های حاکمیتی جدیدی علیه نظام‌های سابق که به نام لغزش‌ناپذیری کلیسا، مکاشفه و کتاب مقدس از هر گونه ظلم علیه انسان‌ها فروگذار نمی‌کرد، سازمان یابند» (گرل و پورتر، ۲۰۰۰، ص. ۵). رابرت انکور^۳ (۱۹۷۹) در بحث از عصر روشنگری و عمده تحولات صورت گرفته در این دوره می‌نویسد: «روشنگری دوره‌ای استثنائی از خلاقیت فرهنگی است که از انقلاب انگلستان در سال ۱۶۸۸ تا انقلاب فرانسه در سال ۱۷۸۹ به طول انجامیده است. روشنگری بدون گرایش‌های سکولار بی‌معناست و اولین برنامه در تاریخ

1. Denis Linehan

2. Grell & Porter

3. Robert Anchor

بشریت است که می‌کوشد جامعه انسانی را تنها بر مبنای منابع طبیعی بنا کند». انکور (۱۹۷۹، ص. ix) در قرن هجدهم تفکر بورژوازی^۱ در اروپا و به‌ویژه در فرانسه رژیم اشرافی و خودکامه سابق را به نام ارزش‌هایی همچون آزادی^۲، برابری^۳ و برادری^۴ به چالش کشید. منادیان بورژوازی تأکید خود بر این ارزش‌ها را با کمک مرجعیت مفاهیم عقل و طبیعت توجیه می‌کردند. رژیم سابق مدافع نهاد سلطنت مطلقه و مزایای اشرافیت موروثی با تکیه بر سنت‌ها بود درحالی‌که جامعه ایده‌آل در نظام بورژوازی جامعه‌ای مبتنی بر استدلال بود که به نیازها و آمال ضروری تمام افراد در جامعه پاسخگو باشد و بتواند حیات، آزادی و حق مالکیت فردی را تضمین نماید (انکور، ۱۹۷۹). «یکی از ابعاد مهم عصر روشنگری انقلاب علمی بود که در جریان آن پدیده‌های طبیعی وقایعی بودند با توجیه عقلانی و نه ماوراءالطبیعی» (اشمیتز^۵، ۲۰۱۲، ص. ۲۰۷). انقلاب علمی از محورهای اصلی فلسفه در این دوره بود که راه را بر بسیاری از تحولات دیگر گشود و مبانی مفهومی، روش‌شناختی و نهادی علم مدرن برای اولین بار در آن تثبیت شد. در انقلاب علمی فلسفه طبیعی ارسطو جای خود را به این باور عمومی داد که دانش طبیعی باید برای منفعت بشریت مورد استفاده قرار گیرد. اتکا به مرجعیت سنت‌های قدیمی به‌عنوان منبع عالی دانش نیز جای خود را به این باور داد که دانش جهان طبیعی تنها از طریق مطالعه جهان به کمک آزمایش‌های تجربی امکان‌پذیر است (هنری^۶، ۲۰۰۸).

ادبیات در این عصر دیگر مبتنی بر موضوعات انتزاعی نبود و به زندگی واقعی افراد نزدیک‌تر شده بود تا انسان را نسبت به مفاهیم علمی، آزادی، قانون، مذهب، طبیعت اشیاء، ماهیت سلطنت مطلقه، عبرت گرفتن از تاریخ، تغییر و مانند آن به تفکر وادارد. در ادبیات این دوره تقابل‌هایی میان حکومت استبدادی و پارلمانی، سلطنت

-
1. Bourgeoisie
 2. liberty
 3. equality
 4. fraternity
 5. Schmitz
 6. Henry

مطلقه و حکومت جمهوری، تعصبات مذهبی و ملی، تشریفات کلیسا و سنت‌شکنی، چندگانگی مذهبی و یکپارچگی مذهبی برقرار شد. سبک ادبی مانند گذشته پیچیده و پرطمطراق نبود و آثار ادبی به زبانی قابل فهم نگاشته می‌شدند. به تأسی از وقایع اجتماعی و سیاسی در این عصر، ادبیات رویکردی انتقادی و گاه طنز نسبت به مسائل اجتماعی و سیاسی داشت و آینه‌ای از وقایع اجتماعی بود تا فرایند آگاهی انسان از بحران‌های موجود را تسریع بخشد.

۳.۲. مطالعات پیشین

ادبیات ایران نیز هم‌زمان با ظهور برخی تحولات در عرصه‌های سیاسی و اجتماعی دستخوش برخی تغییرات شد و جلوه‌هایی از ادبیات مدرن در آن نمودار گردید. به نظر حقدار (۱۳۸۲) تغییراتی که در اجتماع پدید آمد بر اهل ادب نیز تأثیر گذارد. به نظر او تحوّل و دگرگونی در ظهور مفاهیم و سبک‌های تازه^۱ نمود پیدا کرد. ادبیاتی که بیشتر به احوال فردی و شخصی افراد و مفاهیم ماورائی می‌پرداخت «به واقعیات اجتماع روی آورد و با انتقاد از فلاکت اقتصادی ورشکستگی سیاسی و انحطاط فرهنگی چهره‌ای واقع‌بینانه و رئال از سبک‌های نوشتاری و الگوهای اندیشگی عرضه کرد» (حقدار، ۱۳۸۲، ص. ۲۴۴). واحد دوست (۱۳۹۶) ادبیات دوره سوم عصر قاجاری را عصر رونق نثر فارسی و تولید نوشته‌های سیاسی و اجتماعی می‌داند که حاوی موضوعات تازه‌ای همچون قانون، آزادی، دموکراسی، مجلس و مردم است (ص. ۲۲). در دوره تجدّدخواهی ترویج محتوای ادبیات فرنگی در مقایسه با واردات بی‌رویه عناصر زبانی و واژگانی بیگانه در اولویت بود و ناقدان ادبی بر لزوم عدم آغشتگی زبان فارسی با عناصر زبانی بیگانه تأکید داشتند: «دیگر لغات مینوت، اندیکاتر، شمندفر، شف، کمیسر و هزاران لغت دیگر را نمی‌توان مخلوط به

۱. «تدوین نخستین نمایشنامه‌های فارسی و ترجمه‌ی رمان‌های اروپایی به زبان فارسی از اهمیت خاصی برخوردار است. نمایش و رمان یکی از خاستگاه‌های ذهنیت جدید اروپایی بود و توضیح شکل گرفتن بسیاری از هنرهای جدید و حتی تکوین وجوهی از اندیشه تجدّد بدون ارجاع به رمان امکان پذیر نیست» (طباطبایی، ۱۳۹۲، ص. ۳۳۸).

زبان شیرین فارسی نمود» (مافی، ۱۲۹۶، ش ۵، ص. ۲۲). همچنین در روزنامه کاوه نیز در مورد بحران زبان فارسی چنین می‌خوانیم:

این روزنامه لفظاً نیز در این ایام بحران زبان فارسی که بدبختانه تمام ادبای سیاسی طهران برای معشوش نمودن آن زبان شریف دست بهم داده و مخلوط عجیبی از کلمات و تعبیرات فرنگی و ترکی بعمل آورده و زبان غیرمفهومی که علامت آشکار انحطاط ذوق سلیم و انقراض ادبیات ملّی ماست درست کرده‌اند بقدر قدرت خود در راه حفظ فارسی ادبی خدمت می‌نماید (روزنامه کاوه، ۱۲۸، ش ۲۵، ص. ۱۷۷).

ادبیات در این دوره ابزاری برای رخداد تحول در سطوح مختلف بود. به نظر کامشاد (۱۳۸۴)، کتاب سیاحت‌نامه اثر ابراهیم بیگ «تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر رویدادهای آتی ایران داشت و وی را می‌توان به‌حق یکی از پایه‌گذاران مشروطیت خواند» (ص. ۴۳). سپانلو (۱۳۶۴) نیز بر این باور است که سیاحت‌نامه نقش اجتماعی و ادبی مهمی داشته است: «از نظر نفوذ اجتماعی ارزش سیاحت‌نامه در انقلاب مشروطه ایران، نظیر ارزش کتاب قرارداد اجتماعی اثر ژان ژاک روسو در انقلاب کبیر فرانسه است» (ص. ۱).

نقش ترجمه در تحولات ایران در عصر مشروطه همواره مورد توجه منتقدان و نویسندگان بوده است. برای مثال شفیعی کدکنی (۱۳۹۰) بر این باور است که ترجمه نه یکی از عوامل اصلی دگرگونی اندیشه در عصر مشروطه، بلکه باید گفت در حقیقت تنها عامل یا مهم‌ترین عامل ترجمه است. ترجمه پلی بود برای عبور فکر اروپایی و انتقال آن به حوزه ایران» (ص. ۲۴۵). وی خلّاقیت شعر امروز ایران را مرهون شعر و ادب و بلاغت اروپایی می‌داند و تأثیر شعر فرنگی را در حوزه مضمون، تصویر و زبان شعر فارسی گسترده می‌داند. کریمی حکاک (۱۳۷۸) کارکرد ترجمه در دوره مشروطه را آشنا ساختن ایرانیان با غرب و تسریع حرکت ایرانیان به سوی امروزی‌سازی و ابزاری برای تحول اجتماعی و فرهنگی معرفی می‌کند (کریمی حکاک، ۱۳۷۸). برخی نیز ترجمه را از عوامل مؤثر در ظهور تحولات عصر قاجار

به‌ویژه انقلاب مشروطه می‌دانند که از طریق آن ایده‌های جدید وارد ایران شد و موجب بروز تغییرات ساختاری شد (خسروی شکیب و خسروی شکیب، ۱۳۹۷).

در مقابل دیدگاه فوق که نقش انحصاری برای ترجمه در انتقال فرهنگی قائل است دیدگاه دیگری قرار دارد که ترجمه را یکی از عوامل و نه مهم‌ترین عامل در انتقال فرهنگی به شمار می‌آورد. آجودانی یکی از آنان است که با وجود مهم دانستن «ترجمه و تألیف در دوره ناصری و نشر جزوه و رساله در زمینه سیاست، اقتصاد، قانون و قانون‌خواهی»، معتقد است که «مبالغه و اغراق در تأثیر این نوع نوشته‌ها باعث سردرگمی و بدفهمی تحولات تاریخ این دوره خواهد شد (آجودانی، ۱۳۸۲، ص. ۲۱۴). حُرّی (۱۳۸۰) نیز نقش ترجمه‌های شعری را در تحولات شعر این دوره به دلیل محدود بودن مخاطبان این ترجمه‌ها ناچیز می‌داند. آزادی بوگر (۲۰۱۰، ص. ۳۱۳) نیز بر این باور است که «در پژوهش‌های تاریخی درباره نقش ترجمه در مدرن شدن جامعه ایران بزرگ‌نمایی شده است. به‌ویژه در جامعه‌ای که افراد آن عمدتاً بی‌سواد و فلاحت‌پیشه بوده‌اند دسترسی به کتاب‌ها به دلیل بی‌سوادی و فقر مردم آسان نبوده است».

مختاری و کاظم‌پور با برشماری برخی مضامین اجتماعی در رمان سرگذشت ژیل بلاس و ترجمه میرزا حبیب از این اثر، این داستان را از گونه داستان‌های رئالیستی می‌دانند که مترجم به تبع نویسنده و ناخودآگاه موقعیت‌های جامعه خود را در ترجمه بازتاب داده است (مختاری و کاظم‌پور، ۱۳۹۸). مقایسه متن ترجمه با متن اصلی در این پژوهش حاکی از آن است که شیوه ترجمه میرزا حبیب و تمرکز وی بر نمایاندن آشفتگی‌های جامعه ایران، کاملاً آگاهانه و هدفمند بوده است.

با توجه به آنچه در بالا آمد و عموماً فاقد مستندات مشاهده‌ای است، در این پژوهش کوشش کرده‌ایم از طریق بررسی بخش‌هایی از ترجمه رمان سرگذشت ژیل بلاس و مقایسه آن با متن اصلی، نقش ترجمه در معرفی گفتمان مدرنیته در ایران را با استفاده از مستندات ترجمه‌ای، به‌روشنی تبیین کنیم.

۳. روش پژوهش

داده‌های این پژوهش کیفی به صورت کتابخانه‌ای گردآوری شده است. متن اصلی رمان سرگذشت ژیل بلاس به زبان فرانسه است و ترجمه میرزا حبیب از روی نسخه فرانسوی صورت گرفته است. اما به دلیل سهولت در استخراج داده‌های مرتبط با پرسش پژوهش و انجام تحلیل و مقایسه متن اصلی با متن ترجمه، به ترجمه انگلیسی اسمولت^۱ از این رمان رجوع کرده‌ایم. متون منتخب انگلیسی توسط متخصص مسلط به زبان فرانسه با متون مبدأ در متن اصلی رمان مقابله شد. متن انگلیسی و فارسی این اثر به دقت و به کرات مطالعه شد و از میان داده‌های بسیاری که قابل بررسی و تحلیل بودند تعداد پنج پاراگراف انتخاب شد تا از طریق مقایسه متون اصلی و ترجمه فارسی آنها به تحلیل چگونگی انعکاس مفاهیم مدرن موجود در متون اصلی در ترجمه فارسی بپردازیم (متون اصلی به زبان فرانسه را نیز در دسترس خوانندگان قرار دادیم).

۴. یافته‌های پژوهش

انتخاب رمان ژیل بلاس بی‌ارتباط با محتوای انتقادی و اجتماعی آن نیست. «در تاریخ ادبیات فرانسه از ژیل بلاس به عنوان شاهکار رمان رئالیستی یاد می‌شود. ماجراهای ژیل بلاس... دستاویزی است برای تماس و آشنایی مسافر با قشرهای گوناگون اجتماعی. ژیل بلاس، دائماً، به خواننده درس تجربی می‌دهد» (میرزا صالح، ۱۳۷۷، صص. ۲۲-۲۳). ژیل بلاس شخصیت اصلی داستان در گزارش سفر خود به شهرهای مختلف اوضاع آشفته جامعه خود را به تصویر می‌کشد. میرزا حبیب آگاهانه این اثر را برای ترجمه انتخاب می‌کند و با بیان واقعیت‌های اجتماعی و سیاسی با زبانی ساده، تصویر جامعه‌ای مشابه جامعه ایران را ارائه می‌کند تا زمینه برای آگاهی مردم از آشفته‌گی اوضاع فراهم شود. محتوای این اثر بستر مناسبی برای مترجم فراهم می‌کند تا بتواند به‌ازای شخصیت‌ها، ویژگی‌ها و شرایط حاکم در جامعه مبدأ، موارد

1. Tobias Smollet

متناظری از فرهنگ و سنت بومی ارائه کند. محتوای عمده این اثر مشتمل بر انتقاد از باورهای سنتی در علم و غیراز آن، ادبیات لفظ‌گرا، مغلق و کم‌مایه، بی‌عدالتی و عدم شایسته‌سالاری در حکومت وقت است. راهبرد ترجمه‌ای میرزا حبیب، بومی‌سازی است. وی در تلاش برای ترویج ادبیات سبک رئالیستی است که متمرکز بر شرح ساده وقایع است به‌گونه‌ای که برای مردم قابل فهم باشد. این سبک ادبی علاوه بر اینکه ابزار شفاف‌سازی سیاسی و اجتماعی است یکی از مؤلفه‌های مدرنیته است که به‌ویژه از طریق ترجمه‌های کارکردگرایانه و هدفمند میرزا حبیب انتقال یافته است. در تحلیل ترجمه، نمونه‌هایی از موارد ذکر شده در بالا استخراج شده است تا با نگاهی دقیق‌تر مشخص کنیم که آیا ترجمه در دوره منتهی به مشروطه در عمل نقش موفقیت‌آمیزی در انتقال گفتمان مدرن به جامعه ایران داشته است یا خیر.

- Other physicians make the science to consist of various unintelligible branches; but I will shorten the road for you, and dispense with the drudgery of studying natural philosophy, pharmacy, botany, and anatomy. Remember, my friend, that bleeding and drinking warm water are the two grand principles; the true secret of curing all the distempers incident to humanity. Yes, this marvellous secret which I reveal to you, and which nature, beyond the reach of my colleagues, has failed in rescuing from my pen, is comprehended in these two articles -- namely, bleeding and drenching. Here you have the sum total of my philosophy; you are thoroughly bottomed in medicine, and may raise yourself to the summit of fame on the shoulders of my long experience. (Smollet, 2009, p. 77)

- اطباء دیگر طبابت را به علم علوم شاقه و به عمل اعمال ممتحنه موقوف می‌دارند، اما من بعون الهی این راه دورودراز را به سرّ طفره و طی الارض که در این راه دارم، بر تو کوتاه خواهم ساخت و ترا از آموختن علوم طبیعی و کیمیا و علم نباتات و علم تشریح و مانند اینها فارغ خواهم ساخت. بدان و آگاه باش که اکسیر اعظم طبابت آن است که از مریض خون بگیری و آب گرمش بنوشانی. اینک فوت کاسه‌گری طبابت، درمان همه دردها، علاج همه بیماری‌ها. همین راز سر بسته ساده و آسان که بر تو گشودم و بختی که بر من معاضد و بر همکارانم نامساعد است،

عبارت از این دو نکته است: الفصد و الماء النیم گرم. خون فراوان، آب بی پایان! اینک حکیمی شدی حاذق! دانستنی‌ها را دانستی، نادانسته‌ات نماند. چه به از اینکه در سایه تجارب من، حکیمی حاذق شدی. خونابه را من خوردم، لذت رایگان را تو بردی (میرزا صالح، ۱۳۷۷، صص. ۹۹-۱۰۰).

فلسفه عصر روشنگری مبتنی بر تجربه‌گرایی است که با تمرکز بر تجربه، طبیعت و عقل عملی و تأکید بر قدرت انسان، باور به متافیزیک و تفکر سنتی قرون وسطایی را به چالش کشید؛ تفکری که در آن کلیسای کاتولیک تمام پدیده‌ها را بر اساس کتاب مقدس تبیین می‌کرد و نظریات مبتنی بر مشاهده علمی و تجربی را تکفیر می‌کرد. به قول فیسر^۱:

در تاریخ فلسفه، تفکر رایج مبنی بر این امر بود که انسان با مجموعه‌ای از ایده‌های ذاتی متولد می‌شود و این ایده‌ها انسان را در مسیر کشف حقیقت و قطعیت هدایت می‌کنند. جان لاک -از پیشگامان فلسفه تجربه‌گرایی در بریتانیا- با ابراز اینکه ایده‌های انسان تنها از طریق تجربه حاصل می‌شوند وجود ایده‌های ذاتی در انسان را رد کرد (فیسر، ۲۰۲۰، ص. ۱۱۰).

تحلیل متن انگلیسی نشان می‌دهد که بسیاری از الفاظی که نویسنده به کار برده است حاکی از گفتمان مسلط عصر روشنگری، یعنی گفتمان تجربه‌گرایی، است که علوم طبیعی در مرکز آن قرار دارد و منجر به تحولاتی در علم و شکوفایی شاخه‌های جدید علمی شده است. برخی از این الفاظ عبارت‌اند از: Science, branches, natural philosophy, pharmacy, botany, anatomy, principles, nature. همچنین عبارت پایانی این قسمت، on the shoulders of my long experience، اشاره به جمله‌ای از نیوتن^۲ دارد که در سال ۱۶۷۵ در نامه‌ای به رابرت هوک^۳ نوشته است؛ که اشاره به پیشرفت و خلاقیت در علم دارد. اشاره به بزرگانی که بر شانه تجارب دیگر

1. Fieser

2. Isaac Newton

3. Robert Hooke

4. <https://www.brainpickings.org/2016/02/16/newton-standing-on-the-shoulders-of-giants/>

بزرگان ایستاده‌اند و اُتکا بر این تجارب، قدرت و خلاقیت آنها را در مقایسه با صاحبان این تجارب افزون‌تر ساخته است. نویسنده در متن اصلی با استفاده از الفاظ گفتمان علمی مدرن، گفتمان علمی سنتی را به چالش کشیده است. متن اصلی با رویکردی انتقادی نسبت به علم قدیم نوشته شده است، اما نویسنده از الفاظ مدرن و مؤلفه‌های گفتمان مسلط این دوره، استفاده کرده است، اما در سوی دیگر، با دقت در الفاظی که مترجم استفاده کرده است به وضوح مشخص می‌شود که مترجم فاقد ابزار گفتمان علمی و مدرن بوده و همچنان از الفاظ گفتمان سنتی استفاده کرده است: «بعون الهی، طفره و طی الارض، الفصد و الماء النیم گرم» (پایبندی به باورهای متافیزیک)، «اکسیر اعظم طبابت، در سایه تجارب من» (بی‌اعتنایی به طبیعت که عنصری محوری در فلسفه این عصر است). افزون بر این، مترجم در ارائه معادل برای شاخه‌های جدید علم^۱ از الفاظی نسبتاً سنتی (کیمیا، علم نباتات، علم تشریح) بهره گرفته و از معنای مدرن آنها غافل مانده است. واژه «کیمیا» که معادل انگلیسی آن «alchemy» است، دانشی است که اعتبار اصول آن در جریان انقلاب علمی با چالش جدی مواجه شد، اما مترجم در این قسمت واژه کیمیا را به غلط به مثابه معادل واژه علمی «pharmacy» ذکر کرده است که به گفتمان علمی سنتی تعلق دارد و بدین ترتیب چینش واژگانی نویسنده در اشاره به مؤلفه‌های علم مدرن را بر هم زده است. رویکرد انتقادی حاکم بر متن فارسی متمرکز بر انتقاد از برخی وقایع جاری در جامعه است ولی ابزار انتقادی مترجم متفاوت از ابزار مورد استفاده مؤلف متن اصلی است.

Ah, my son! pursued he with a mournful air, what a change in practice within these few years! The whole honour and dignity of the art is compromised. That mystery, by whose inscrutable decrees the lives of men have in all ages been determined, is now laid open to the rude, untutored gaze of blockheads, novices, and mountebanks. Facts are stubborn things; and ere long the very stones will cry aloud against the rascality of these new practitioners: lapides clamabunt! Why, sir,

۱. تعریف جدید از علم در جریان انقلاب علمی و فلسفه تجربه‌گرایی در عصر روشنگری بر جنبه‌های مختلف جوامع انسانی تأثیر گذاشت و به رشد سریع علم فارغ از هرگونه توجیه مذهبی انجامید و در نتیجه شاخه‌های مستقل علمی پدید آمد (شاتلورت، ۲۰۱۱).

there are fellows in this town, calling themselves physicians, who drag their degraded persons at the *currus triumphalis antimonii*, or as it should properly be translated, the cart's tail of antimony. Apostates from the faith of Paracelsus, idolaters of filthy kermes, healers at haphazard, who make all the science of medicine to consist in the preparation and prescription of drugs. What a change have I to announce to you! There is not one stone left upon another in the whole structure which our great predecessors had raised. Bleeding in the feet, for example, so rarely practised in better times, is now among the fashionable follies of the day. That gentle, civilized system of evacuation which prevailed under my auspices is subverted by the reign of anarchy and emetics, of quackery and poison. there is no deference to the authority of ancient wisdom; our masters are laid upon the shelf, and their axioms not one tittle the more regarded, for being delivered in languages as defunct as the subjects of their application. (Smollet, 2009: 394-395)

- آه ای فرزندان! از اندک مدتی باز چه رخنه‌ها که به ارکان طبابت راه نیافته است. حیرت ذهن و برودت قلب من بی‌جا نیست. ناموس و شأن این کار را جوانان نخواست به لوٹِ خباثت آلودند. بسا نمی‌گذرد که از ستم این نوخاستگان ناشی، از دل سنگ فریاد و ناله بلند می‌شود. الویل ثم الویل! لیس اول قاروره کسرت فی صدرالطبایه فزرته کان قمصورا. در هر گوشه طبیبی و در هر کوچه حکیمی. بعباره آخری، سخت‌گمانی و سخت‌کمینی. همه گرگ رمه، همه اهل دمدمه، همه دزد همه زن به مزد. از مدرسه گریختگان. پابند گسیختگان قرمزپرست، با اجل همدست. همه دیدی که شدی، همه هرچه بادا بادی. کارشان گوارش‌سازی، هنرشان مرهم‌پردازی. گلوله حبشان چون گلوله تفنگ کارگر، سفوف و نقوعشان از هر رطب و یابس بتر (میرزا صالح، ۱۳۷۷، صص. ۵۵۵-۵۵۶).

مترجم در این بخش بسیاری از مطالب را که در انتقال مفهوم متن اصلی از اهمیت برخوردارند ترجمه نکرده است. در این فراز نیز عبارات و الفاظ نویسنده از طریق ایجاد تقابل میان گفتمان سنتی و گفتمان مدرن اشاراتی به تجربه‌گرایی دارد:

- That mystery, by whose inscrutable decrees the lives of men have in all ages been determined, is now laid open to the rude, untutored gaze of blockheads, novices, and mountebanks

در این قسمت به‌طور تلویحی از اهمیت تجربه در علم سخن می‌رود و از اتکای علم به موهومات سنتی انتقاد می‌شود. نویسنده گفتمان تجربه‌گرایی را با به چالش کشیدن گفتمان سنتی به مخاطب معرفی می‌کند و فریادهای پیروان گفتمان سنتی را که مقهور گفتمان مدرن و مسلط شده‌اند، انعکاس می‌دهد:

- There is no deference to the authority of ancient wisdom; our masters are laid upon the shelf, and their axioms not one tittle the more regarded.

در جمله بالا، مترجم تقابل هدفمند را با به‌کارگیری عبارت «نخواستگان ناشی» تقلیل می‌دهد و مخاطب خود را از فهم گفتمان مورد تأکید در متن اصلی بی‌بهره می‌گذارد و نیز با استفاده از استعاراتی نظیر «حیرت ذهن» و «برودت قلب» که بی‌تناسب با گفتمان علمی است، از گفتمان علمی مورد تأکید در متن اصلی دور می‌شود. به‌کارگیری برخی عبارات عربی برای انتقال مفاهیم گفتمان مدرن علمی نیز بر این فاصله می‌افزاید. نویسنده همچنین با استفاده از عبارت «facts are stubborn things» به مبنای گفتمان مدرن یعنی پوزیتیویسم و تجربه‌گرایی اشاره می‌کند که حقایق تجربه‌نشده را نمی‌پذیرد و تنها دلیل پذیرش هر پدیده‌ای را امکان تجربه مستقیم آن می‌داند. تاریخ علم گواه آن است که در قرن شانزدهم و هفدهم به‌تدریج الگوهای مطالعه و درک جهان و هستی دستخوش تغییر شد. برخی فلاسفه طبیعی، نظریه‌های اثبات‌نشده را به چالش کشیدند و تلاش کردند به کمک ابزار دقیق به مقیاس‌های دقیق دست یابند و یافته‌های خود را بر مبنای مشاهده و آزمایش قرار دهند (حکیم، ۲۰۰۵، ص. ۱۹). اما مترجم فارسی به اهمیت این عبارت بی‌اعتنا است و در ادامه با استفاده از واژگان سنتی که فاقد مؤلفه‌های گفتمان مدرن است، صفاتی را به افراد نخواستسته نسبت می‌دهد و کلیتی مبهم از مفاهیم مستتر در متن اصلی را به خواننده منتقل می‌کند.

- There were at that moment two clever men by profession handling an argument most pertinaciously, before ten or twelve auditors deeply interested in the discussion. There was no occasion to join the circle, because the metaphysical thunder of their logic made itself heard at a

more respectful distance: the heat and passion with which this abstract controversy was managed made the two philosophers look little better than madmen. A certain Eleazar used to cast out devils, by tying a ring to the nose of the possessed; had these learned swine been ringed in the same manner, how many little imps would have taken wing out of their nostrils? Angels and ministers of grace defend us, said I to my companion: what contortions of gesture, what extravagance of elocution! One might as well argue with the town crier. How little do we know our natural calling in society! Very true indeed, answered he: you have read of Novius, the Roman pawnbroker, whose lungs went as far beyond the rattle of chariot-wheels, as his conscience beyond the rate of legal interest; the Novii must certainly have been transplanted into Spain, and these fellows are lineal descendants. But the hopeless part of the case is, that though our organs of sense are deafened, our understandings are not invigorated at their expense. (Smollet, 2009, 312)

- جمعی را دیدیم شطرنج می‌باختند، و ده دوازده نفر بر سر دو نفر جمع شده گوش به مباحثه ایشان می‌دادند. مباحثه آن دو نفر بر سر علم طبیعیات بود و چنان گرم و پرمشغله که چیزی حالی نمی‌شد. (میرزا صالح، ۱۳۷۷، ص. ۴۵۰)

باور عمومی در مورد ترجمه‌های میرزا حبیب مبتنی بر بومی‌سازی در ترجمه و عدم پابندی وی به لفظ و تمرکز بیش‌تر بر انتقال مفاهیم است. با تأمل در ترجمه وی می‌توان در این باره تشکیک کرد. مقایسه متن اصلی با ترجمه فارسی آن به وضوح، شیوه برخورد مترجم با متن اصلی و میزان دقت وی در انتقال مفاهیم مورد نظر نویسنده را نشان می‌دهد. میرزا حبیب در ترجمه تا حد زیادی از الفاظ نویسنده فاصله می‌گیرد، اما این امر به این معنا نیست که وی از الفاظ نویسنده دور و به مفهوم مورد نظر نویسنده نزدیک می‌شود. پاراگراف فوق، نمونه بارزی از شیوه ترجمه میرزا حبیب است که حجم قابل توجهی از متن اصلی را در چند جمله خلاصه کرده، از توجه به نکات بسیاری در متن اصلی غفلت ورزیده و حتی در مواردی در انتقال درست مفاهیم و معادل‌های مناسب ترجمه‌ای موفق نبوده است. بررسی متن اصلی رویکرد انتقادی نویسنده را نسبت به باورهای سنتی و گفتمان مبتنی بر باورهای متافیزیکی و ماورائی نشان می‌دهد:

- The heat and passion with which this abstract controversy was managed made the two philosophers look little better than madmen.

استفاده از عبارات abstract controversy و better than madman در یک جمله بیانگر انتقاد نویسنده از فلسفه انتزاعی و مباحث غیرقابل اثبات تجربی است. نویسنده با ارجاع به نام یک کشیش یهودی به نام «Eleazar» به رفتاری مرسوم در اجتماع مورد وصف اشاره می‌کند که نشانه‌ای از نقد وی بر فلسفه غیرتجربی و تمرکز گفتمان سنتی بر ابعاد ماوراءالطبیعی و حاکمیت کلیسا بر زندگی مردم است. نویسنده با لحنی طنزگونه شگفتی خود را از برخی باورهای عوام‌فریبانه ابراز می‌کند:

- Angels and ministers of grace defend us, said I to my companion: what contortions of gesture, what extravagance of elocution.

و در ادامه به مقصود خود از ابراز این انتقاد اشاره می‌کند که همانا تأکید بر اهمیت واقعیت‌گرایی و توجه به نقش انسان در جامعه به‌عنوان عنصری اجتماعی است. نقشی که با دقت در طبیعت انسان قابل شناسایی است:

- How little do we know our natural calling in society?

در پایان این بخش نویسنده با استفاده از مثال دیگری از تحلیل رفتن ابعاد جسمانی و فکری انسان‌ها در گفتمان و تفکر سنتی انتقاد می‌کند، گویی انسان‌ها برای درک مسائل فاقد چشم، گوش و قدرت تفکر هستند:

- But the hopeless part of the case is, that though our organs of sense are deafened, our understandings are not invigorated at their expense.

نویسنده در این قسمت باورهای سنتی و ماوراءالطبیعی را به چالش می‌کشد، نکته‌ای که حاکی از اهمیت یک نکته کلیدی برای نویسنده است: اینکه خواننده را به مسئولیت اجتماعی انسان، طبیعت افراد، قدرت شگرف آنها در تجزیه و تحلیل پدیده‌ها و قابلیت رشد افکار آزاد در جامعه به‌دوراز تعصبات انتزاعی و از پیش تعیین‌شده، آگاه نماید. اما مترجم از روی ناآگاهی یا بی‌اعتنایی، کوشش نویسنده را در یک جمله نادرست بیان می‌کند: «مباحثه آن دو نفر بر سر علم طبیعیات بود و چنان گرم و پرمشغله که چیزی حالی نمی‌شد». ترجمه میرزا حبیب تلاش نویسنده در برقراری تقابل میان دو گفتمان سنتی و مدرن را نشان نمی‌دهد، به‌ویژه اینکه وی لفظ «metaphysical» را به‌غلط به «علم طبیعیات» ترجمه کرده است. درحالی‌که مقصود

نویسنده انتقاد از «ماوراءالطبیعه» به نفع «طبیعت» است، مترجم این دو لفظ متضاد را مترادف یکدیگر در نظر گرفته و شالوده بحث نویسنده را به هم ریخته است.

- Now I will explain to you by a single instance the difference between the elegance of our diction and the flatness of theirs. They would say, for example, in plain terms, "Ballets incidental to the piece are an ornament to a play;" but in our mode of expression, we say more exquisitely, "Ballets incidental to the piece are the very life and soul of the play." Now observe the phrase; life and soul. Are you sensible how glowing it is, at the same time how descriptive, setting before you all the motions of the dancers, as on an intellectual stage? I broke in upon my reformer of language with a burst of laughter. Get along with you, Fabricio, said I, you are a coxcomb of your own manufacture, with your affected finery of phrase. (Smollet, 2009, 311)

- در این باب نمونه‌ای برایست می‌آورم تا باقی را بر این قیاس کنی. مثلاً عوام می‌گویند: روزنامه، قانون، ادبیات، لقب، توپ‌اندازی، برق، لطافت. ما می‌گوییم: گازت، زاکوت، لیتراتور، تیتیر، بمباردمان، الکتریک، انترسان. عوام می‌گویند: من تشنه‌ام. ما می‌گوییم: نظر دقت من آب را جلب و دعوت می‌کند. عوام می‌گویند: مجاز پیرایه سخن است و مایه متانت کلام. ما می‌گوییم: اگر مجاز می‌داشتیم غازه به رخسار کلام می‌گذاشتیم و ریشه سخن را استحکام می‌دادیم. حالا این عبارات لوژیک ما بهتر است یا راست حسینی دیگران؟ طراوت و نزاکت و لطافت و بلاغت از اینجا معلوم می‌شود. «من خنده سر دادم که «خفه شوی با این زبان‌سازی و نکته‌پردازی!» (میرزا صالح، ۱۳۷۷، صص. ۴۴۸-۴۵۰).

در جمله اول متن اصلی نویسنده با استفاده از عبارت the difference between the elegance of our diction and the flatness of theirs مقصود خود را که همانا مقایسه دو گفتمان ادبی سنتی و مدرن است بیان می‌کند. مترجم با ترجمه جمله اول این قسمت به صورت «در این باب نمونه‌ای برایست می‌آورم تا باقی را بر این قیاس کنی» مقصود نویسنده را به صراحت بیان نمی‌کند. نگاهی به چینش واژگانی متن اصلی نشان می‌دهد که نویسنده فهرستی از الفاظ را برای مقایسه دو گفتمان ادبی سنتی و مدرن ارائه کرده است:

- Elegance of our diction, more exquisitely, glowing, descriptive, manufacture, reformer, finery of phrase, flatness of theirs, in plain terms

واژگان مورد استفاده نویسنده برای توصیف گفتمان ادبی سنتی در اصل دال بر رویکرد انتقادی وی به زبان و ادبیات سنتی است، اما واژگانی که مترجم فارسی استفاده کرده است فاقد نگاه انتقادی مزبور است: طراوت، لطافت، بلاغت، نزاکت، نکته‌پردازی، عبارات لوژیک. نویسنده برای مقایسه دو نوع گفتمان ادبی سنتی و مدرن تنها به ذکر یک جمله به عنوان نمونه اکتفا می‌کند، ولی مترجم فارسی نمونه‌های بسیاری در این باره ردیف می‌کند که اتفاقاً، در تعارض با مقصود نویسنده است. نویسنده تلاش می‌کند تا در ادامه این بخش با استفاده از یک نمونه جمله به تفاوت شیوه بیان و زبان مورد استفاده در گفتمان ادبی سنتی و مدرن اشاره کند:

- Ballets incidental to the piece are an ornament to a play

Ballets incidental to the piece are the very life and soul of the play

این جمله نمونه دال بر این اصل است که با ورود گفتمان مدرن ادبی، زبان مغلق و پرطمطراق در ادبیات جای خود را به زبان ساده و قابل فهم عوام داده است: کاربران زبان و ادبیات در یک جامعه به کمک گنجینه زبانی خود دو شیوه بیان را به نمایش می‌گذارند، همان گونه که در دو جمله بالا از گنجینه لغات مشابه به گونه‌ای متفاوت استفاده شده است. نگاهی به نمونه‌های استفاده شده در ترجمه فارسی نشان می‌دهد که مترجم در بیان چنین تقابلی در جامعه زبانی و ادبی ناتوان مانده است. آنچه مترجم فارسی به خواننده انتقال می‌دهد بیش از آنکه تقابل میان دو گفتمان ادبی باشد، تقابل میان گروه‌هایی است که به شیوه‌های مختلف از زبان و ادبیات بهره می‌گیرند. در نمونه‌های میرزا حبیب، حضور سه گفتمان ادبی در جامعه محسوس است. گفتمان سنتی مورد نظر نویسنده در متن اصلی معادل گفتمان غالب در زبان و ادبیات سنتی ایران است که مشتمل بر سبکی مغلق و پیچیده است؛ اما گفتمان مدرن مورد نظر نویسنده، سبک زبانی و ادبی ساده و واقع‌گرا است، اما در مثال‌های مورد اشاره میرزا حبیب گفتمان مدرن به دو زیرگفتمان قابل تقسیم است: گفتمانی که به تأسی از ادبیات رئالیستی در غرب رو به سادگی و واقع‌گرایی می‌رود: «من تشنه‌ام»

به جای «نظر دقت من آب را جلب و دعوت می‌کند» و گفتمانی که در سطح واژگان و الفاظ نیز تسلیم زبان بیگانه است: «عوام می‌گویند: روزنامه، قانون، ادبیات، لقب، توپ‌اندازی، برق، لطافت. ما می‌گوییم: گازت، زاکوت، لیتراتور، تیتیر، بمباردمان، الکتریک، انترسان». این نمونه‌ها در واقع به نفوذ الفاظ بیگانه در زبان فارسی به عنوان نشانه‌ای از غرب‌زدگی برخی از افراد از فرنگ برگشته اشاره دارد نه تقابل گفتمانی مورد نظر نویسنده. مترجم بیش‌تر بر نوع واکنش‌ها در برابر گفتمان مدرن ادبی تأکید کرده است: استفاده وی از لفظ «عوام»، احتمالاً، به موضع‌گیری پیروان تقلید از زبان و الفاظ بیگانه در برابر پیروان سبک رئالیسم و سادگی در زبان اشاره دارد، یعنی تقابل دو گروه که هر دو متعلق به گفتمان مدرن ادبی هستند.

- As for the magnificent promises which the Count of Olivarez threw in, and among others that of keeping the machine of state in motion, by a system of economy, without adding to the public burdens, they were caught at with avidity by the citizens at large, and considered as pledges of an enlightened and patriotic policy, so that the whole city resounded with the acclamation of panegyric and congratulation on the opening of new prospects. The minister, delighted to have gained his end so easily, which in that publication had only been to draw popularity upon himself; was now determined to seize the substance as well as catch at the shadow, by an act of unquestionable credit with the subject, and high utility to the king's service. For that purpose, he had recourse to the emperor Galba's contrivance, consisting in a forced regurgitation of illgotten spoils from individuals who had made large fortunes, hell and their own consciences knew best how, in the superintendence of the royal expenditure. When he had squeezed these sponges till they were dry again, and had filled the king's coffers with the drainings, he undertook to render the reform permanent by abolishing all pensions, not excepting his own, and curtailing the gratuities too frequently bestowed on favourites out of the prince's privy purse. he charged me with the composition of a new state paper. I began by laying it down as a first maxim of political philosophy, that the vital functions, the respiration as it were of all monarchy, depended on the strict administration of the finances; that in our particular case that duty became imperiously urgent, irresistibly impressing on our consciences; and that the revenue should be considered as the nerves and sinews of Spain, to hold her rivals in check and keep her enemies in awe. After this general declamation, I pointed out to the sovereign that by cutting down all pensions and perquisites dependent on the ordinary income, he

would not thereby deprive himself of that truly royal pleasure, a princely munificence towards those of his subjects who had established a fair claim to his favours. (Smollet, 2009, p. 474)

- آمدم بر سر وعده‌های اصلاحات اتابک. از آن جمله گفته بود در خزانه پادشاهی توفیر پدید خواهم آورد، بی آنکه به رعایا ضرری رسد. از این وعده چشم‌ها چهار ماند و به تدابیر وی قوی دل شدند. آوازه ستایشش در شهر پیچید. وزیر تأثیر اقوال خود را دیده خواست یکی را از قوه به فعل رساند تا در نظرها نمودی کند. خواصی که نمی‌دانم چگونه از مال عوام رویی سرخ کرده بودند، خونشان بمکید. مستمری بعضی از مفتخواران توانگر را ببرید. مواجب‌های بعضی از عزیزهای بلاجهت را تنزیل کرد. از رسوم و استصوابی پاره‌ای از مستوفیان و منشیان بکاست، مگر از آن خود را. از انعام و احسان معتاد نام و نشان بر جای نماند، مگر بعضی موارد ریاکارانه را برای اجرای این نیت واداشت که کتابچه دیگری نویسم. ابتدا این بود که: نقود خزانه را به عبث نباید تلف کرد و به‌جز برای مخارج لازم دولت به مصرفی دیگر خرج نمود. اعتبار دولت در نزد خصمان به کثرت خزاین و وفور اموال وابسته است و عظمت دولت در نظر اغیار به ثروت است. به خاطر خطیر پادشاهی مخفی و مستور نماناد که چون وظایف و انعامات که از جیب همایون احسان می‌شد قطع شود، اعلیحضرت شهریاری به هر یکی از بندگان و فدویان خود از راه بنده‌پروری بخشش و التفاتی خواهد، به طریق وسعت و فراخی خواهد توانستن، در صورتی که به خزینه عامره نقصان و خسرانی واقع نشود. (میرزا صالح، ۱۳۷۷، صص. ۶۵۳-۶۵۴)

در اروپای قرون وسطی تا پیش از دوره رنسانس فلسفه سیاسی متأثر از حاکمیت کلیسای کاتولیک و در نتیجه فلسفه تحت سلطه آرای دینی و الهی بود. لذا، پادشاهان انگلستان به قدرت و حقوق معنوی پادشاه باور داشتند، بدین معنا که خود را نماینده خدا بر زمین و بی‌نیاز به پاسخ‌گویی به هیچ مرجعی جز خدا، می‌دانستند. این نظریه مبتنی بر حق حکومت پادشاه بدون مداخله پارلمان بود. با شدت گرفتن تنش‌های سیاسی مذهبی اصلاح‌گران پروتستان خواهان ایجاد اصلاحات در کلیسای انگلستان و

هم‌چنین مداخله بیش‌تر پارلمان در تصمیمات حکومتی شدند (اشمیتز، ۲۰۱۲، ص. ۱۶۶). اما در دوره رنسانس و پس‌از آن در عصر روشنگری فلسفه سیاسی سکولار بر اندیشه‌های سیاسی الهی غلبه کرد. جان لاک، از اندیشمندان شاخص این دوره، گزاره «حکومت حق و موهبت الهی پادشاهان است» را به چالش کشید.

در متن اصلی رمان که در بالا نقل شد نویسنده به کمک برخی ابزارها و زنجیره‌های واژگانی به مقایسه و ایجاد تقابل میان دو گفتمان سیاسی سنتی و مدرن می‌پردازد، تقابلی که همانا انتقاد از فلسفه سیاسی سنتی به نفع فلسفه سیاسی مدرن در آن گنجانیده شده است:

- high utility to the king's service, the emperor Galba's contrivance, had filled the king's coffers with the drainings, abolishing all pensions, not excepting his own
- keeping the machine of state in motion, a system of economy, without adding to the public burdens, enlightened and patriotic policy, a first maxim of political philosophy cutting down all pensions and perquisites dependent on the ordinary income, curtailing the gratuities too frequently bestowed on favourites out of the prince's privy purse

در فرازهای بالا، نویسنده به زیرکی شیوه سیاسی مورد نظر خود را با ذکر کوشش‌های ظاهرسازانه وزیر در جلب نظر مردم و ادعای انجام اصلاحات بیان کرده است: کوشش‌های عوام‌فریبانه وزیر و وعده‌های پوشالی اصلاحات او (magnificent promises) همان اصلاحات مورد نیاز جامعه و مورد تأکید در فلسفه سیاسی مدرن است. نویسنده همایندهایی از مؤلفه‌های فلسفه سیاسی سنتی و مدرن ارائه کرده است که با توجه به رویکرد انتقادی وی همایندهای واژگانی مزبور به درک خوانندگان از آنچه هست و آنچه باید باشد قوت می‌بخشد:

- a first maxim of political philosophy, that the vital functions, the respiration as it were of all monarchy, depended on the strict administration of the finances.

در این قسمت صحبت از اصلاح امور اقتصادی است و از آن به‌عنوان عاملی برای احیای سلطنت مطلقه یاد شده است. درحالی‌که چنین اصلاحاتی در حکومت مطلقه پادشاهان مستبد جایی ندارد. نویسنده، وزیر ظاهراً اصلاح‌گر را از متوسلان به امپراتور

گالبا، امپراتور روم در سال ۶۹ بعد از میلاد می‌داند که در مدّت حکومت خود به دلیل اعمال مالیات‌های سنگین و ستم‌هایی که بر مردم روا می‌داشت و به شدّت مورد نفرت عمومی قرار داشت. نویسنده در حقیقت با این ارجاع، فلسفه سیاسی مورد نظر وزیر را فلسفه سیاسی سنتی می‌داند که در عمل نیازمند اصلاحات است. وی از اصلاحات ضروری با عنوان «وعده‌های اصلاحات» یاد می‌کند که در سلطنت مطلقه محقق نخواهد شد و نیازمند استقرار حکومتی مدرن با عاملیت مردم است. درحالی‌که در متن اصلی نویسنده تحولات ضروری جامعه را در رابطه با پادشاه و حاکم مطلق بیان می‌کند تا بر کاستی‌های حکومت مطلقه تأکید کند، مترجم در استفاده دقیق از الفاظ مرتبط با تقابل دو فلسفه سیاسی مورد نظر نویسنده دقت نداشته است. وی اشارات نویسنده به حاکم مطلق را به گونه‌های مختلف ترجمه کرده است: «دولت، پادشاه، اعلیحضرت شهبازی، همایون» که در فلسفه سیاسی مترادف نیستند؛ برای مثال، واژه «دولت» در فلسفه سیاسی مدرن اشاره به گروهی از مردم دارد که نهادهای حکومتی را در اختیار دارند و با مفهوم سلطنت مطلقه و «اعلی‌حضرت شهبازی» در تضاد است. بدین ترتیب، مترجم به تقابل‌ها و ظرافت‌های گفتمانی متن اصلی توجه نکرده است، درحالی‌که واژه‌های متن اصلی در اشاره به حاکم مطلق تا حدی مترادف هستند: the emperor, king, prince, monarchy. مترجم در ترجمه این قسمت بر انتقاد از وضع حکومت تمرکز کرده و آن را از طریق برابر یابی شخصیت‌های سیاسی ایرانی با شخصیت‌های مورد نظر نویسنده نشان داده است تا فهم مطلب برای خوانندگان ساده‌تر شود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

میرزا حبیب اصفهانی در پرتو موقعیت بینافرهنگی خود و آشنایی با جوامع غربی و ادبیات جدید و نیز افکار آزادی‌خواهان ساکن در جوامع همسایه می‌کوشد تا با ابزار ادبیات رئالیستی رسالت اصلاح‌گرانه خود را در قبال جامعه سنتی ایران ایفا کند. ادبیات رئالیستی به‌مثابه یکی از مؤلفه‌های مدرنیته، ابزاری است برای شفاف‌سازی

مسائل اجتماعی و سیاسی و تحریک اذهان مردم نسبت به ضرورت حرکت در راستای انجام اصلاحات ضروری در جامعه.

کارکرد ترجمه‌های میرزا حبیب در این دوره، گشودن درهای جامعه به روی مدرنیته است که بدون آگاهی و احساس نیاز حاصل نمی‌شود. انتخاب آثار ادبی برای ترجمه و شیوه ترجمه آنها هدفمند و در این راستا بوده است. میرزا حبیب جامعه مورد توصیف لوساژ را مشابه جامعه خود می‌بیند و در برشمردن ویژگی‌های اجتماعی و سیاسی جامعه با نویسنده هم‌داستان می‌شود و آنچه در مورد جامعه ایران از قلم نویسنده جا مانده است را به متن ترجمه می‌افزاید. تحریک مخاطب و آگاه‌سازی او نسبت به اوضاع نابسامان جامعه و القای ضرورت اصلاح جامعه نیازمند به‌کارگیری زبانی قابل فهم است. مترجم در جستجوی بستری مناسب برای روشنگری است و می‌تواند چنین رسالتی را از زبان فردی بیگانه اما با بیانی آشنا ایفا کند. در همین راستا مترجم تعدادی از اسامی اشخاص و مکان‌ها را بومی‌سازی نمی‌کند تا مخاطب احساس کند که به‌طور هم‌زمان صحبت از دو جامعه است. جامعه مورد وصف نویسنده و جامعه‌ای که مترجم در تکاپوی انعکاس زوایای تاریک آن است.

اقامت میرزا حبیب در استانبول و موقعیت بینا فرهنگی وی منجر به آگاهی از تحولات جوامع پیرامونی به سمت مدرنیته شده است، مدرنیته‌ای که آگاهی از آن در این جوامع به‌ویژه از طریق ترجمه آثار اندیشمندان غربی حاصل شده است. بنابراین، او از ترجمه به‌مثابه ابزاری برای معرفی برخی از مؤلفه‌های مدرنیته غربی در این جوامع استفاده می‌کند. ارتباط میرزا حبیب با سایر روشنفکران ایرانی مقیم خارج از کشور و مطالعه آثار دیگر روشنفکران در شکوفایی تفکر انتقادی وی بسیار مؤثر بوده است، اما حرکت اصلاح‌گرانه وی راه خود را از مسیر مدرنیته ادبی می‌پیماید.

میرزا حبیب با به‌کارگیری سبک رئالیسم در ادبیات می‌کوشد تا خواننده را نسبت به ضرورت تغییر در لفظ‌گرایی و مغلق‌گویی در ادبیات آن دوره آگاه سازد و در عمل با استفاده از یک اثر رئالیستی اهمیت کارکردگرایی در ادبیات را به تصویر می‌کشد،

ادیبانی که رسالت تاریخی آن باید آگاهی بخشی و تمرکز بر مضامین مفید به حال جامعه باشد. میرزا حبیب به کمک این سبک ادبی و با انتخاب موشکافانه آثار ادبی غربی به توصیف وقایع جامعه ایران می پردازد، به طوری که می توان این آثار را ترجمان سنت و فرهنگ ایرانی دانست و نه ترجمان مدرنیته غربی. در این راستا، راهبرد بومی سازی مناسب ترین راهبرد ترجمانی است. توصیف فرهنگ و سنت ایرانی به کمک سبک ادبی رئالیسم مستلزم اتخاذ چنین راهبردی بوده است. درواقع میرزا حبیب، به طور غیرمستقیم و از طریق انعکاس وقایع اجتماعی و سیاسی ایران می کوشد تا نیاز به برخی اصلاحات در مسیر مدرن شدن را در اذهان مردم برانگیزد. تحلیل ترجمه های میرزا حبیب و مقایسه آنها با آنچه مورد نظر نویسنده بوده است، حاکی از آن است که میرزا حبیب تمامیت مدرنیته به مثابه یک گفتمان را نمی شناسد و تنها مفهومی کلی از آن در ذهن دارد و تلاش می کند تا با اتخاذ راهبرد بومی سازی، کلیت مورد نظر خود از مدرنیته را انتقال دهد. می توان گفت که وی دغدغه انتقال کامل گفتمان مدرنیته به جامعه ایران را ندارد و احتمالاً، به دلیل درک ناقص وی از این گفتمان، آن را به مواردی محدود تقلیل می دهد، غافل از اینکه تحقق گفتمان مدرنیته ملزومات، مقدمات و تمهیدات سیاسی و اجتماعی بسیاری دارد که باید در جامعه فراهم شود، مقدماتی که در متون انتخاب شده برای ترجمه به طور ضمنی یا صریح به آنها اشاره شده است، اما مترجم از آنها غافل بوده است.

روشنفکران و نویسندگان عصر قاجار به منظور اصلاح شرایط حاکم بر جامعه به دنبال راهکاری ساده و درعین حال مؤثر بوده اند. حضور روشنفکران در جوامع همسایه و درک برخی جنبه های مدرنیته غربی در آن جوامع انگیزه ایجاد تحول در جامعه را در اذهان آنان قوت بخشید. اگرچه نمی توان کوشش های آنان را در جهت اجرای برخی اصلاحات در جامعه از طریق ترجمه و تألیف نادیده انگاشت، اما اگر مدرنیته را گفتمانی بدانیم که تحقق آن نیازمند تمهید بسیاری از مقدمات در سطوح اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی است، لازم بوده است تا روشنفکران مفهوم دقیق آن و چگونگی ورود آن به جوامع همسایه را درک کنند.

آنچه در ترجمه‌های روشنفکران این دوره قابل توجه است، بی‌اعتنایی یا عدم درک مترجم از جدال‌های گفتمان مدرن و سنتی و ظرایف گفتمانی در متن اصلی است. متن ترجمه میرزا حبیب تا حد زیادی در معرفتی گفتمان‌های مسلط در متن اصلی و برخی اجزای آن ناتوان بوده است و می‌توان گفت که مترجم تا حد زیادی به ظرافت‌های گفتمانی موجود در متن اصلی بی‌اعتنا و یا نسبت به آنها ناآگاه بوده است. به‌طور مثال، وی در توصیف گفتمان‌های سیاسی مورد نظر نویسنده و تقابل میان آنها برای شناساندن آنها به خوانندگان موفق نبوده است. درواقع مترجم بیش از آنکه گفتمان مدرن و مؤلفه‌های آن را از طریق ترجمه انتقال دهد به توضیح مبسوط آشفتگی اجتماعی و سیاسی در جامعه ایران و انتقاد از آن اوضاع اکتفا می‌کند، غافل از اینکه در ابتدا لازم است با معرفتی گفتمان‌های سنتی و مدرن و برشمردن ویژگی‌های آنها و ایجاد تقابل میان آنها به خوانندگان فرصت دهد درک بهتری از گفتمان مدرنیته داشته باشند.

مترجم با هدفی از پیش تعیین‌شده متن ترجمه را انتخاب کرده است و در شیوه ترجمه خود تنها به موازات تحقق آن هدف ولو به بهای از دست رفتن مفاهیم ضروری در متن اصلی گام برداشته است. در نظر مترجم این دوره، مدرنیته نه یک گفتمان بلکه ابزاری است که با به‌کارگیری ناقص آن شاید بتواند مدرنیته را به‌طور ناقص و در جهت نیل به هدفی خاص، رمزگشایی کند. چه‌بسا اگر مدرنیته به‌مثابه یک گفتمان در تمامیت آن شناخته می‌شد و ترجمه ابزاری برای رمزگشایی کامل از مفهوم مدرنیته می‌بود، روند آگاهی‌بخشی به جامعه از این طریق ثمرات بیش‌تری می‌داشت و آشفتگی در درک و انتقال این مفهوم منجر به تحولاتی سطحی و زودگذر نمی‌شد.

در پایان ذکر محدودیت این پژوهش نیز اهمیّت دارد. در پژوهش حاضر، به دلایلی ازجمله محدودیت زمانی، گستردگی موضوع، دشواری دسترسی به برخی از منابع و نایاب بودن برخی دیگر، امکان بررسی و کندوکاو در تمام آثار ترجمه‌ای این

دوره وجود نداشته است. در پژوهش‌های بعدی می‌توان مسأله پژوهش حاضر را با بررسی سایر ترجمه‌های انجام‌شده در این دوره پی گرفت.

کتاب‌نامه

- آجودانی، م. (۱۳۸۲). *مشروطه ایرانی*. تهران، ایران: اختران.
- حرّی، ا. (۱۳۸۰). تأثیر ترجمه در ادبیات ایران بعد از مشروطه. *ادبیات داستانی*، ۹(۴۵)، ۳۰-۴۰.
- حقدار، ع. (۱۳۸۲). *فریدون آدمیت و تاریخ مدرنیته در عصر مشروطیت*. تهران، ایران: کویر.
- خسروی شکیب، م. و خسروی شکیب، ج. (۱۳۹۷). ترجمه و نقش آن در فرایند نوگرایی عصر قاجار(از آغاز تا مشروطه). *تاریخ ادبیات*، ۱۱(۱)، ۳۹-۶۱.
- روزنامه کاوه، ۱۲۸۷، سال سوم، دوره جدید، شماره ۲۵.
- شفیعی کدکنی، م. (۱۳۹۰). *با چراغ و آینه: در جستجوی ریشه‌های تحوّل شعر معاصر*. تهران، ایران: سخن.
- طباطبایی، ج. (۱۳۹۲). *تأملی درباره ایران: نظریه حکومت قانون در ایران: بخش نخست: مکتب تبریز و مبانی تجدّدخواهی* (جلد ۲). تهران، ایران: مینوی خرد.
- کامشاد، ح. (۱۳۸۴). *پایه‌گذاران نثر جدید فارسی*. تهران، ایران: نی.
- کریمی حکاک، ا. (۱۳۷۸). *تاریخچه ترجمه در ایران* (م. کیوانی، مترجم). مترجم، ۱(۲۹)، ۲۰-۳۲.
- لوساژ، آ. (۱۳۷۷). *سرگذشت ژیل بلّاس: میرزا حبیب اصفهانی*. به اهتمام غلامحسین میرزا صالح. تهران، ایران: معین.
- مجله ادبی، ۱۲۹۶، مهدی مافی سعدالملک، شماره ۵. تهران، ایران: مطبوعه روشنایی.
- مختاری، م. و کاظم‌پور، م. (۱۳۹۸). اجتماعیات در ترجمه داستان سرگذشت ژیل بلّاس. *مطالعات ادبیات تطبیقی*، ۱۳(۵۱)، ۲۵۹-۲۳۱.
- مراغه‌ای، ز. (۱۳۶۴). *سیاحت‌نامه ابراهیم بیگ*. به اهتمام محمد علی سپانلو. تهران، ایران: اسفار.
- ملکشاهی، م. و خزاعی فرید، ع. (۱۳۹۶). رویکردی نو از طریق ترجمه برای تحلیل تاریخی انتقال گفتمان‌ها و نظریه‌ها. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۴)، ۱-۲۴.
- موریه، ج. (۱۳۵۴). *سرگذشت حاجی بابای اصفهانی*. میرزا حبیب اصفهانی. به اهتمام یوسف رحیم‌لو. تبریز، ایران: حقیقت.
- واحددوست، م. (۱۳۹۶). *ادبیات ایران در دوره قاجار (نثر)*. تهران، ایران: نشر سروش.

- Anchor, R. (1979). *The enlightenment tradition*. California, CA: University of California Press.
- Azadibougar, O. (2010). Translation historiography in the modern world: Modernization and translation into Persian. *Target*, 22(2), 298-329.
- Bhambra, G. K. (2007). *Rethinking modernity: Postcolonialism and the sociological imagination*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan
- Fieser, J. (2020). *British empiricism from the history of philosophy: A short survey*. Retrieved from <https://www.utm.edu/staff/jfieser/class/110/8-empiricism.htm>
- Grell, O. P., & Porter, R. (2000). *Toleration in enlightenment Europe*. London, England: Cambridge University Press.
- Hakim, J. (2005). *The story of science: Newton at the center*. Washington, CA: Smithsonian Books.
- Henry, J. (2008). *The scientific revolution and the origins of modern science: Studies in European history*. London, England: Macmillan
- Lesage, A. (1715-1735). *Gil Blas de Santillane*. Paris, France: Paulin.
- Lesage, A. (2009). *The adventures of Gil Blas of Santillane*. (T. Smollet, Trans.). Retrieved from <http://www.exclassics.com>.
- Linehan, D. (2009). Modernity. In N. J., Thrift & R., Kitchin (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (pp. 157-163). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Morier, James. (1963). *The adventures of Hajji Baba of Ispahan*. London. England: Oxford University Press.
- Munday, J. (2012). *Introducing translation studies: Theories and applications* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Schmitz, A. (2012). British literature through history. Retrieved from [https:// 2012 books.lardbucket.org/pdfs/british-literature-through-history.pdf](https://2012books.lardbucket.org/pdfs/british-literature-through-history.pdf)
- Shuttleworth, M. (2011). *Science and the enlightenment*. Retrieved from <https://explorable.com/science-and-enlightenment>
- Vermeer, H. (1989). Skopos and commission in translational action. In A. Chesterman (Ed.), *Readings in translation theory* (pp. 173-187). Helsinki, Finland: Finn Lectura.

درباره نویسندگان

مریم قدرتی، دانش‌آموخته دکتری مطالعات ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد و مدرس دانشگاه بجنورد است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه وی تاریخ‌نگاری ترجمه، ترجمه و فلسفه و نقد ادبی است.

محمد رضا هاشمی، استاد مطالعات ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه پژوهشی ایشان تحلیل گفتمان انتقادی، نقد ترجمه، تاریخ ترجمه و جامعه‌شناسی ترجمه می‌باشد.

امید آزادی بوگر، استادیار ادبیات تطبیقی در دانشکده مطالعات خارجی دانشگاه هونان نرمال در چین، نویسنده رمان فارسی: *ایدئولوژی، داستان و فرم در حاشیه و ادبیات جهان و بوطیقای تجدد و یکی از بنیانگذاران مجله ادبیات جهان* است.

An Investigation into Learning and Efficiency of IELTS Academic Tests in 22 Asian Countries: Towards an Interactive Model

Goodarz Shakibaei ¹

Department of English, Ahvaz Azad University, Ahvaz, Iran

Parvana Jamshidova

Department of English, Slavonic University, Dushanbe, Tajikistan

Received: 23 October 2019

Accepted: 25 January 2021

Abstract

IELTS tests measure English knowledge of candidates who wish to work, live or pursue their studies in English-speaking countries according to the most valid international standards for testing. Using a survey method, this study aimed to examine learning and efficiency of IELTS academic tests administered in 22 Asian countries in order to present an interactive model. To this end, the receptive skills of reading and listening and the productive skills of speaking and writing were identified. The required data for this study consisted of relevant documents on accessible databases and the research sample was identified through purposive sampling. The results indicate that there is a significant correlation between the four skills of the IELTS exam. The findings of the present study also show that Iran and India have the same mean scores in terms of the IELTS test, and the mean scores of Malaysia are much higher than those of Iran and India in 2018. In order to provide a comprehensive and extensible model of English language learning, the speaking skill as a productive skill plays a vital important and effective role among other four skills in IELTS academic tests and it affects how the learner learns other skills of the test. Overall, integrating the main four language skills is recommended for English classes.

Keywords: IELTS Test, Interactive Learning Model, Productive Skills, Receptive Skills

1. Corresponding Author. Email: shakibaeienglish@gmail.com

مطالعات زبان و ترجمه دوره پنجاه و پنجم، شماره اول (بهار ۱۴۰۱)، صص ۱۴۴-۱۷۶

تبیین یادگیری و کارآمدی آزمون بین‌المللی آیلتس آکادمیک در ۲۲ کشور آسیایی به منظور ارائه مدل تعاملی

گودرز شکیبایی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، اهواز، ایران)
پروانه جمشیدف (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اسلوانیک روسیه، دوشنبه، تاجکستان)

چکیده

آزمون آیلتس میزان آمادگی افراد برای ادامه تحصیل و یا کار و اقامت در کشورهای انگلیسی‌زبان را بر اساس معتبرترین استانداردهای بین‌المللی مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار می‌دهد. پژوهش حاضر با هدف تبیین یادگیری و کارآمدی آزمون بین‌المللی آیلتس در ۲۲ کشور آسیایی به منظور ارائه مدل تعاملی و فراگیر با استفاده از روش پیمایشی به اجرا در آمده است. به این منظور مهارت‌های ویژه این آزمون یعنی مهارت‌های دریافتی، شنیداری و خوانداری، تولیدی، نوشتاری و گفتاری به صورت تعاملی شناسایی گردید. جامعه آماری پژوهش شامل اسناد و مدارک موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی قابل دسترس محقق در خصوص موضوع پژوهش بوده و نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند مشخص شده است. نتایج تحقیق بیانگر آن است که پیوستگی معناداری بین مهارت‌های چهارگانه آزمون آیلتس وجود دارد. آمارها حکایت‌کننده برابری میانگین نمرات چهار مهارت اصلی زبان بین ایران و هند و برتری مالزی نسبت به ایران و هند است. لذا برای ارائه مدلی فراگیر و قابل توسعه در زمینه یادگیری زبان انگلیسی، مهارت گفتاری به عنوان مهارتی تولیدی در محور سه مهارت دیگر نقش به‌سزا و کارآمدی را ایفا می‌کند. بر اساس یافته‌های این تحقیق استفاده از مدل یکپارچه‌سازی مهارت‌های زبانی در کلاس‌های تدریس زبان انگلیسی پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آزمون آیلتس، مدل تعاملی، مهارت‌های تولیدی، مهارت‌های دریافتی

* نویسنده مسئول shakibaeienglish@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۶

۱. مقدمه

بین‌المللی شدن^۱ آموزش عالی در سه دهه اخیر، به عنوان مهم‌ترین عامل تغییر در دانشگاه‌های کشورهای مختلف مطرح شده است. نایت^۲ (۲۰۰۳) بین‌المللی شدن آموزش عالی را به لحاظ نظری، فرایند تلفیق ابعاد بین‌المللی، بین‌فرهنگی و جهانی در اهداف، مأموریت‌ها، کارکردها و نیز عرضه آموزش عالی می‌داند. بین‌المللی شدن آموزش عالی در عمل فرایند تجاری‌سازی آموزش عالی و بازاریابی تولیدات پژوهشی و رقابت برای جذب نخبگان (اعم از دانشجویان و پژوهشگران خارجی) و دانشجویان برخوردار از کشورهای در حال توسعه به منظور درآمدزایی جبران کسری بودجه، افزایش پروفایل ملی دانشگاه و کسب اعتبار بین‌المللی برای دانشگاه و مدیریت آن است (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵).

جکسون^۳ (۲۰۰۸) تبادل استادان و دانشجویان، تحصیل و اقامت در خارج، کارورزی یا یادگیری ضمن خدمت در یک کشور خارجی، آموزش زبان‌های خارجی، مطالعه فرهنگی یا منطقه‌ای را مهم‌ترین فرم‌های بین‌المللی شدن آموزش عالی می‌داند. یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای حرکت به سوی بین‌المللی شدن آموزش عالی ارتقاء سطح زبان انگلیسی میان اعضای هیأت علمی و دانشجویان است؛ چراکه مهارت تعاملات نوشتاری و گفتاری به زبان انگلیسی نقش کلیدی در برگزاری و موفقیت دوره‌های بین‌المللی و برنامه‌های تبادل دانشجویان ایفا می‌کند. از سوی دیگر، با توجه به آنکه بخش قابل توجهی از منابع دانشگاهی دنیا به زبان انگلیسی است، ارتقاء سطح زبان دانشجویان و اعضای هیأت علمی منجر به تسهیل دسترسی آنها به دانش روز دنیا و به تبع آن تسریع در پیشرفت علمی نظام آموزش عالی در کشور خواهد گردید. مهرداد (۲۰۱۰) با اشاره به پیش‌بینی افزایش تعداد دانشجویان کشورهای جهان تا سال ۲۰۲۵ معتقد است تعداد دانشجویانی که خارج از مرزهای خود به تحصیل مشغول خواهند بود، سه برابر می‌شوند. به گفته وی علی‌رغم تسلط

1. globalization

2. Knight

3. Jackson

کشورهای انگلیسی‌زبان بر بازار آموزش عالی، در حال حاضر کشورهای خارجی مانند سنگاپور، مالزی، تایلند و کشورهای خاورمیانه، ظرفیت دانشگاه‌های خود را برای جذب دانشجویان خارجی افزایش داده‌اند. وی معتقد است در میان کشورهای خاورمیانه، ایران به‌عنوان کشوری بزرگ و با سابقه کهن در آموزش عالی دارای دانشگاه‌هایی با ظرفیت‌های علمی زیاد است.

امروزه زبان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای برقراری انواع تعاملات و هم‌فکری‌های علمی، فرهنگی، سیاسی و غیره با سایر جوامع به شمار می‌رود و طی سالیان گذشته به دلایل مختلف زبان انگلیسی در کنار برخی زبان‌های دیگر به‌عنوان زبان بین‌المللی، تبدیل به وسیله ارتباط مردمانی از فرهنگ‌ها و ملیت‌های متفاوت شده است. ازاین‌رو، اهمیت یادگیری آن برای دانشجویان دوره دکتری به‌عنوان نخبگان و آینده‌سازان هر جامعه، ضروری و واجب به نظر می‌رسد و این دانشجویان در این صورت می‌توانند در تجربیاتی که دیگر مردم دنیا در عرصه‌های مختلف به دست آورده‌اند، سهیم شوند و در ارتباطی تنگاتنگ با آنان، دانش خود را به‌روز نگه دارند. یقیناً برای پیشرفت و دانش‌اندوزی در دنیای امروز، ارتباط و تبادل نظر با سایر افراد سرشناس و خبره در موضوع مورد نظر امری اجتناب‌ناپذیر است. ازاین‌رو نمی‌توان اهمیت زبان به‌خصوص زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان بین‌المللی و ابزار ارتباطی جامعه علمی دنیا برای دانشجویان به‌ویژه در دوره دکتری نادیده گرفت.

استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان واسطه آموزش، کمک شایانی به بین‌المللی شدن آموزش عالی و تسریع این روند می‌کند. یافته‌های اصغرزاده و خراسانی (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که در کشورهای غیر انگلیسی‌زبان، استفاده از زبان واسطه انگلیسی عامل و ابزار مهمی در بین‌المللی شدن آموزش عالی در دنیاست و این عامل موجب افزایش رتبه دانشگاه، تسلط مردم آن کشور به زبان بین‌المللی، افزایش رتبه پژوهش‌های علمی و بالا رفتن جذب دانشجوی بین‌المللی شده است. علاوه بر این، به دنبال گسترش نظریه سرمایه انسانی و تقاضای روزافزون برای این دوره‌ها، تمایل ورود به دوره‌های

تحصیلات تکمیلی در کشورها بالا گرفته، چنانکه آمارهای استخراج شده از مرکز آماری یونسکو نشان می‌دهد که متوسط میزان رشد سالانه برای دوره دکترای تخصصی ۱۲/۹ درصد (برای کشورهای در حال توسعه به طور متوسط ۱۱/۵ درصد و برای توسعه یافته ۲/۲ درصد) بوده است، آمارها در بررسی شاخص‌ها به ویژه یادگیری آزمون‌های استاندارد زبان انگلیسی نشان‌دهنده آن است که به علت ضعف در فرایند یاددهی-یادگیری به خصوص نظام برنامه‌ریزی درسی در یادگیری زبان انگلیسی، بازده نسبت به هزینه یا فرصت ازدست‌رفته از متوسط جهانی آن یعنی ۱۹ درصد تنها ۸/۸ درصد است که نشان‌دهنده بازده متوسط در کل نظام آموزشی است (نادری، ۲۰۰۴). با توجه به اهمیت زبان انگلیسی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بین‌المللی کردن آموزش عالی، کشورهایی مانند آمریکا، انگلیس و استرالیا گام‌های مهمی در راستای ایجاد معیارهای سنجش زبان برای داوطلبان ادامه تحصیل در دانشگاه‌هایی که زبان انگلیسی به عنوان زبان واسطه آموزش علم است، برداشته‌اند که ایجاد آزمون بین‌المللی «آیلتس» یکی از آنها است. کلیه متقاضیان تحصیل در خارج از کشور، در صورتی که زبان انگلیسی به عنوان زبان مادری آنها شناخته نباشد، موظف هستند تا توانایی خود را در زبان انگلیسی در چهار مهارت شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خواندن به دانشگاه مورد نظر خود اعلام کنند و یکی از این راه‌ها، ارائه مدرک زبان بین‌المللی آیلتس است.

آزمون آیلتس جهت سنجش میزان آمادگی داوطلبان برای ادامه تحصیل، فراگیری مهارت‌های تخصصی و یا کار و اقامت در کشورهای انگلیسی‌زبان طراحی شده است. اکثر دانشگاه‌های دنیا (به خصوص کشورهای انگلیسی‌زبان) ارائه مدرک آیلتس را به عنوان یکی از مهم‌ترین شروط پذیرش دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا قید کرده‌اند. این آزمون را به طور مشترک «دانشگاه کمبریج»، «کنسول انگلیس» و «مرکز آزمون آیلتس استرالیا» مدیریت می‌کنند.

نظام بین‌المللی ارزشیابی زبان انگلیسی (آیلتس)^۱ یک آزمون بریتانیایی در مقابل آزمون تافل است. این آزمون میزان آمادگی افراد را برای ادامه تحصیل و یا کار و اقامت در کشورهای انگلیسی‌زبان، می‌سنجد. این آزمون بر اساس معتبرترین و بالاترین استانداردهای بین‌المللی برای سنجش سطح زبان انگلیسی داوطلبان است و چهار توانایی خوانداری، نوشتاری، گفتاری و شنیداری را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. آزمون آیلتس پرستفاده‌ترین آزمون مهارت‌سنجی زبان انگلیسی است و سال ۲۰۱۸ حدود سه میلیون و نیم داوطلب در این آزمون شرکت کردند. این آزمون در حدود هفتصد مرکز آزمون در سراسر دنیا برگزار می‌شود (*ielts.org*). در ایران ده مرکز آزمون آیلتس وجود دارد. کشورهایی مثل آمریکا، استرالیا، کانادا و انگلیس این آزمون را برای پذیرش دانشجویان، مهاجران و افراد جویای کار غیر انگلیسی‌زبان می‌پذیرند. نمره‌بندی این آزمون از سطح «صفر» تا سطح «نُه» را در برمی‌گیرد که نمره مشخصی برای قبولی وجود ندارد، بلکه پذیرش نمره این آزمون بستگی به شرایط دانشگاه‌ها و مؤسسات دارد. مثلاً دانشگاه هاروارد، کمبریج و آکسفورد حداقل نمره هفت را می‌پذیرند و نمره چهار مهارت آیلتس مهاجران به کانادا باید حداقل هفت باشد. به عبارت دیگر، هر دانشگاهی نمره مشخصی به عنوان معیار پذیرش تعیین می‌کند. نمره حداقل صفر است که داوطلب هیچ اطلاعات قابل ارزیابی ندارد و نمره حداکثر یعنی نُه به معنای این است که داوطلب، کاملاً، مهارت کاربردی زبان را دارد. این آزمون دو نوع است: «آکادمیک» و «عمومی». هر سال حدود هفتادوپنج درصد از داوطلبان در آزمون آکادمیک آیلتس و حدود بیست پنج درصد در نوع آزمون عمومی آیلتس شرکت می‌کنند. افرادی که قصد تکمیل تحصیلات خود در دانشگاه‌های انگلیسی‌زبان را دارند باید در آزمون آکادمیک آیلتس شرکت کنند و افرادی که به منظور گذراندن دوره‌های کوتاه‌مدت فنی و حرفه‌ای، اخذ دیپلم، کار کردن و یا مهاجرت قصد سفر به کشورهای انگلیسی‌زبان دارند، باید در آزمون عمومی آیلتس شرکت کنند. هر دو آزمون در دو بخش «شنیداری» و «گفتاری»، کاملاً، یکسان هستند، اما در دو بخش

1. International English Language Testing System

«خوانداری» و «نوشتاری» متفاوتند. داوطلبان با توجه به نیاز خود نوع آزمون یعنی آکادمیک یا عمومی را انتخاب می‌کنند (ielts.org).

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری، نوشتاری و خوانداری، خوانداری و گفتاری و نوشتاری در آزمون آکادمیک آیلتس در ۲۲ کشور آسیایی در سال ۲۰۱۸ و ارائه مدل تعاملی مهارت‌های زبانی بود؛ بنابراین سؤالات این پژوهش عبارت است از:

۱. آیا میان نمرات مهارت‌های شنیداری و گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در

قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ همبستگی معنادار وجود دارد؟

۲. آیا میان نمرات مهارت‌های گفتاری و خوانداری در آزمون آیلتس آکادمیک

در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ همبستگی معنادار وجود دارد؟

۳. آیا میان نمرات مهارت‌های خوانداری و نوشتاری در آزمون آیلتس آکادمیک

در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ همبستگی معنادار وجود دارد؟

۴. آیا میان نمرات مهارت‌های نوشتاری و گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در

قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ همبستگی معنادار وجود دارد؟

۵. آیا بین میانگین نمرات داوطلبان ایرانی، هندی و مالزیایی آزمون‌های آیلتس

آکادمیک سال ۲۰۱۸ تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

هنارد و همکاران^۱ (۲۰۱۲) معتقدند بین‌المللی شدن مانند خیابان دو طرفه‌ای است که هم دانشجویان و هم دانشگاه‌ها می‌توانند به اهداف خود برسند؛ یعنی دانشجویان می‌توانند آموزش باکیفیت دریافت کنند، کارهای پژوهشی را دنبال و برای دنیای واقعی آموزش تجربه کسب کنند. از سوی دیگر، دانشگاه‌ها می‌توانند به شهرت جهانی دست یابند، در جامعه آموزش عالی جهانی از نظر تولید علم و کسب درآمد جایگاه و موقعیت ثابتی کسب کنند و با چالش‌های مرتبط با جهانی شدن خود را

1. Henard et al

هماهنگ سازند. گزارش سال ۲۰۱۸ از روند بین‌المللی شدن آموزش عالی اروپا حاکی از آن است که بی‌شک جریان بین‌المللی شدن در حال فزونی است و این به معنای ظرفیت بسیار زیاد برای مؤسسات آموزش عالی کشورهای اروپا است، گرچه نبود پشتوانه مالی و انعطاف‌ناپذیری در چارچوب‌های قانونی کشورها موجب تأخیر در توسعه برخی کشورهاست (ناحیه آموزش عالی اروپا^۱، ۲۰۱۵).

در اروپا، بین‌المللی کردن دانشگاه‌ها با تفاهم‌نامه‌ها و توافقاتی مانند «بولونیا پروسس»^۲، «ارسموس»^۳، «تمپوس»^۴، «اراسموس موندوس»^۵، «ماری کوری»^۶ و با استفاده از تسهیلاتی مانند سیستم محاسبه و انتقال واحدهای درسی از یک دانشگاه به دانشگاه دیگر در دانشگاه‌های اروپایی و نیز سیستم چارچوب کیفی اروپایی به‌عنوان یک معیار برای ارزیابی دانشگاه‌ها صورت پذیرفت تا جریان کار سهل‌تر و میسر شود (کمیسیون اروپایی^۷، ۲۰۱۳). هم‌زمان با این تفاهم‌نامه‌ها، یکی از عوامل مهمی که روند اجرای این پدیده را تسهیل کرد، استفاده از زبان انگلیسی در آموزش بود. این امر نشان‌دهنده اهمیت زبان به‌عنوان یکی از عوامل مهم بین‌المللی شدن است؛ چراکه با بین‌المللی شدن آموزش عالی در دنیا، نیاز به استفاده از زبان بین‌المللی به منظور برقراری ارتباطات گسترده با کشورهای مختلف بیش‌ازپیش ضروری به نظر می‌آید. استفاده از زبان دوم در آموزش عالی کشورهای غیر انگلیسی‌زبان حدود یک دهه، هزار درصد رشد داشته است (واچر و میاروم^۸، ۲۰۱۴) و سرعت رشد استفاده از زبان دوم در آموزش عالی کشورهای غیر انگلیسی‌زبان در سال‌های اخیر نشان‌دهنده اهمیت استفاده از زبان دوم، تجربه موفق استفاده از آن در آموزش عالی و میزان تأثیر این امر در موفقیت آموزش عالی این کشورها است. علاوه بر این، رشد استفاده از

-
1. The European Higher Education Area
 2. Bologna process
 3. Erasmus
 4. Tempus
 5. Erasmus Mundus
 6. Marie Curie
 7. The European Commission
 8. Wachter & Maiworm

زبان دوم در آموزش عالی کشورهای غیر انگلیسی‌زبان فقط در قاره اروپا نبوده است، بلکه در بقیه کشورها نیز رشد قابل قبولی داشته است و افزایش چشمگیری از ارائه رشته‌ها با زبان دوم (انگلیسی) در دانشگاه‌های زیادی از قاره آسیا مشاهده می‌شود (کرکپاتریک^۱، ۲۰۱۱).

ارائه رشته‌ها به زبان انگلیسی به قدری رشد کرده که کرکپاتریک (۲۰۱۱) تصدیق می‌کند بین‌المللی شدن و استفاده از زبان انگلیسی به عنوان زبان آموزش به شکل جداناپذیری درهم تنیده شده‌اند. اکنون صاحب‌نظران زیادی زبان آموزش عالی غالب در دنیا و حاکم‌ترین زبان دوم در اروپا را زبان انگلیسی می‌دانند و مطالعات و شواهد زیادی حاکی از موقعیت مستحکم‌تر این زبان در آینده است (کریستال^۲، ۲۰۰۳).

۲. ۱. رابطه بین مهارت‌های خوانداری و نوشتاری

محققان (ژنگ^۳، ۲۰۰۹؛ سعدآبادی مطلق و اگرش، ۲۰۱۶؛ لنجر^۴، ۲۰۰۰؛ وایت^۵، ۱۹۸۵) یافته‌اند که پیشرفت در مهارت خوانداری اثر مثبتی بر مهارت‌های نوشتاری و گفتاری دارد. در اوایل دهه شصت میلادی در طول دوره تحقیق میان رشته‌ای گسترده در زبان و تفکر تحت نظر مرکز مطالعات شناختی در هاروارد، خوانداری و نوشتاری به عنوان دو فرایند مرتبط به هم مورد توجه بودند. الشورمن و المنصور^۶ (۲۰۱۴) تأثیر مهارت خوانداری بر عملکرد مهارت نوشتاری دانشجویان رشته زبان در دانشگاه‌ها را در عربستان بررسی کردند. یافته‌های آنها نشان داد که افزایش سطح کمی مهارت خوانداری تأثیر مستقیم بر مهارت نوشتاری دارد و باعث بهبود این مهارت می‌شود. استوسکی^۷ (۱۹۸۳) مطالعات خود را بر روی مهارت‌های خوانداری و نوشتاری انتشار داد. نتایج مطالعات او نشان داد افرادی که مهارت نوشتاری بهتری دارند،

1. Kirkpatrick

2. Crystal

3. Zhang

4. Langer

5. White

6. Al-Shorman & Al-Mansour

7. Stosky

مهارت خوانداری بهتری هم دارند و افرادی که مهارت خوانداری بهتری دارند، در نگارش متون نیز موفق‌تر هستند. او همچنین نتیجه‌گیری کرد زبان‌آموزانی که مهارت خوانداری بهتری دارند، در مقایسه با زبان‌آموزانی که در مهارت خوانداری ضعیف هستند، جملات بهتری از نظر «گرامر» تولید می‌کنند.

چهار مهارت اصلی را نمی‌توان جداگانه تدریس کرد. مهارت گفتاری اغلب با مهارت شنیداری و مهارت نوشتاری با مهارت خوانداری مرتبط است. دو مهارت خوانداری و نوشتاری رابطه نزدیکی باهم دارند زیرا یک فرد به وسیله این دو مهارت زبان تولید می‌کنند. مهارت گفتاری است که راه را برای افراد هموار می‌کند تا زبان بیشتری به شکل نوشتاری تولید کنند. تنها وقتی که چهار مهارت به خوبی کار می‌کنند می‌توان گفت یک فرد زبان را به طور فصیح می‌داند؛ اما هر چه مهارت گفتاری را بیشتر تمرین کند، در دیگر مهارت‌ها نیز بیشتر پیشرفت می‌کند. مهارت‌های خوانداری و نوشتاری مکمل یکدیگر هستند. درواقع بین این دو مهارت ارتباط زیادی وجود دارد و هر دو فعالیت‌های معناساز هستند. هرچند نتایج یادگیری این دو مهارت زبانی متفاوت است، اما آنها ارتباط نزدیکی دارند. هم خوانداری و نوشتاری فرایندهای شناختی مشابهی را در برمی‌گیرند و هم در زمان تقریباً یکسانی در فراگیر رشد می‌کنند. از آنجایی که فرایندهای خوانداری و نوشتاری مشابه هستند، ترکیب آموزش‌های خوانداری و نوشتاری در سوادآموزی ضروری است.

مطالعات زیادی (ابات، برنینگر و فایول^۱، ۲۰۱۰؛ احمد، وگنر و لوپز^۲، ۲۰۱۴؛ اسکونن^۳، ۲۰۱۸؛ انرایت، چمپل و جمی سون^۴، ۲۰۱۱؛ برنینگر، ابات، گراهام، ریچارد^۵، ۲۰۰۲؛ شناهان^۶، ۲۰۰۶؛ گریب^۷، ۲۰۰۳) روی رابطه مهارت خوانداری و مهارت نوشتاری انجام شده است. موضوع اصلی تمام این پژوهش‌ها بررسی رابطه

1. Abbot, Berninger, & Fayol
2. Ahmed, Wagner, & Lopez
3. Schoonen
4. Chapelle, Enright, & Jamieson
5. Berninger, Abbott, Graham, & Richard
6. Shanahan
7. Grabe

دو طرفه و تأثیر متقابل این دو مهارت بر یکدیگر در یادگیری زبان انگلیسی بود. یافته‌های همه این مطالعات تأثیر متقابل مهارت خوانداری و مهارت نوشتاری بر روی یکدیگر در یادگیری زبان انگلیسی را تأیید کردند.

اسکونن (۲۰۱۸) رابطه بین مهارت خوانداری و مهارت نوشتاری دانش‌آموزان پایه هشتم در کشور هلند را بررسی کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که همبستگی معناداری بین این دو مهارت وجود دارد و هر کدام از این مهارت‌ها تأثیر مثبت و متقابل بر یکدیگر دارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که با کمک مهارت خوانداری بخشی از قواعد دستوری زبان در ذهن زبان‌آموزان جای می‌گیرد و زبان‌آموزان می‌توانند از طریق مهارت خوانداری به روش مناسبی برای مهارت نوشتاری دست یابند و از نکات دستوری که در طول خواندن یاد می‌گیرند، برای نوشتن استفاده کنند. این بدان معنا است که زبان‌آموزان می‌توانند از طریق مهارت خوانداری مهارت‌های لازم برای نوشتن را بیاموزند. چوی^۱، مون^۲، پیک^۳ و کنگ^۴ (۲۰۱۸) مهارت‌های خوانداری و نوشتاری زبان‌آموزان سطح پیشرفته کره‌ای را بررسی کردند. در این مطالعه تأثیر مهارت خوانداری بر محتوا و ساختار در مهارت نوشتن مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که توانایی‌های مهارت خوانداری تأثیر مستقیم روی عملکرد مهارت نوشتاری زبان‌آموزان کره‌ای دارد. بیشتر مطالعات (چوی و برات-گرفله^۵، ۲۰۱۵؛ یانگ و پلاکانز^۶، ۲۰۱۲؛ یوشیمارو^۷، ۲۰۰۹) تأثیرگذاری آموزش یکپارچه دو مهارت خوانداری و نوشتاری در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی را تأیید کردند. بر اساس این پژوهش‌ها، هر دو مهارت از نظر زبان‌شناسی دارای ویژگی‌های مشترکی هستند و نقش تکاملی در یادگیری زبان دارند (لیاچ^۸، ۲۰۱۰). در

-
1. Choi
 2. Moon
 3. Peak
 4. Kang
 5. Cho & Brutt-Grffle
 6. Yang & Plakans
 7. Yoshimuru
 8. Liach

پژوهشی دیگر سعیدی آبادی مطلق و اگرش (۲۰۱۶) رابطه بین دو مهارت خوانداری و نوشتاری در آزمون آیلتس آکادمیک داوطلبان ایرانی را مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌های آنان نشان داد که یک رابطه معنادار بین این مهارت‌ها وجود دارد. علاوه بر این، نتایج این مطالعه تأثیر مهارت خوانداری بر ساختارهای زبانی در مهارت نوشتاری آزمون آیلتس آکادمیک را تأیید کرد.

۲.۲. رابطه بین مهارت‌های نوشتاری و گفتاری

هر دو مهارت نوشتاری و گفتاری ممکن است به یک موضوع بپردازند و از منابع زبانی مشابه مانند دستور زبان و واژگان مشابه استفاده کنید. این مهارت‌ها، اساساً، منبع انتقال انواع مختلفی از معانی هستند و معنا ممکن است با توجه به هدف و مقصد متفاوت باشد. اگرچه ممکن است هر کدام از مهارت‌های گفتاری و نوشتاری در زمینه‌های کاملاً مشخصی وجود داشته باشد، برخی زمینه‌ها وجود دارد که زبان تولیدشده دارای ویژگی‌های هر دو مهارت نوشتاری و گفتاری است، بنابراین تمایز بین این دو مهارت زبانی از بین می‌رود (نمازیان‌دوست، عبدی‌سرای و رحیمی اصفهانی، ۲۰۱۸).

رشد کودک در نوشتن بستگی به دانش وی از زبان گفتاری برای بیان معنا دارد. نقش گفتار در بهبود مهارت نوشتاری زبان دوم نیز شناخته شده است (ویسبرگ^۱، ۲۰۰۶). اگرچه مهارت‌های نوشتاری و گفتاری دو مهارت جداگانه زبان با اختلاف خاص هستند، هر دو مهارت متعلق به طبقه‌بندی مهارت‌های تولیدی زبان برای بیان و تولید اطلاعات هستند و به دلیل تشابه زیاد این دو مهارت اصلی زبان که به مهارت‌های سوادآموزی معروف هستند، بسیار به هم وابسته هستند (جردن^۲، ۱۹۹۷).

هیوز^۳ (۲۰۱۳) معتقد است مهارت گفتاری به عنوان عملکرد بین‌فردی زبان تعریف می‌شود که از طریق آن معنی تولید و منتقل می‌شود و مهارت نوشتاری راهی

1. Weisberg
2. Jordan
3. Hughes

برای تولید زبان است که وقتی صحبت می‌کنید به‌طور طبیعی انجام می‌دهید. همان‌طور که سیلوا^۱ (۱۹۹۰) اظهار داشت، مهارت نوشتاری به‌طور کلی از یک شکل استاندارد دستور زبان، ساختار و واژگان پیروی می‌کند که از ساختار جملات مهارت گفتاری جدایی‌ناپذیر هستند. در نتیجه، تمرین نوشتاری می‌تواند آگاهی زبان‌آموزان را از ساختار جمله در حین صحبت کردن به حداکثر برساند و مهارت گفتاری آنها را افزایش دهند.

رابطه بین مهارت‌های نوشتاری و گفتاری با توجه به الگوهای نحوی مشابه در این دو مهارت زبانی توسط کللند و پیکرینگ^۲ (۲۰۰۶) بررسی شده است. یافته‌های آنها نشان داد که بین این دو مهارت یک رابطه معناداری وجود دارد و پیشرفت زبان‌آموزان در هر یک از این مهارت‌ها تأثیر مستقیمی بر روی مهارت دیگر دارد. اگرچه مهارت‌های نوشتاری و گفتاری دو مهارت جداگانه زبانی با تفاوت‌های خاص هستند، هر دو متعلق به طبقه‌بندی مهارت‌های تولیدی هستند و به دلیل اشتراک بسیاری از مؤلفه‌های مشابه بسیار باهم مرتبط هستند (جوردن،^۳ ۱۹۹۷).

زو^۴ (۲۰۰۷) رابطه بین مهارت‌های گفتاری و نوشتاری در دانشجویان دانشگاهی در کشور چین را که در دانشگاه‌های آمریکا مشغول تحصیل بودند مورد مطالعه قرار داد. در این مطالعه، توجه محقق بر بلوغ نحوی دانشجویان رشته زبان انگلیسی بود که مهارت‌های گفتاری و نوشتاری آنها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های این تحقیق نشان داد که بین مهارت گفتاری و نوشتاری دانشجویان چینی رشته زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد و پیشرفت در هر کدام از این دو مهارت باعث بهبود مهارت دیگر می‌شود و هیچ‌کدام از مهارت‌های نوشتاری و گفتاری نمی‌تواند بدون یادگیری دیگری پیشرفت کند.

1. Silva

2. Cleland & Pickering

3. Jordan

4. Zhu

نیوتن^۱ (۱۹۹۵) در تحقیقی درباره تأثیر کلمات مورد استفاده در مهارت نوشتاری بر مهارت گفتاری در بحث آزاد دریافت که تمام واژگانی که زبان‌آموزان برای بحث کردن به کار می‌برند همان مواردی است که در مهارت نوشتاری به کار می‌برند. او نتیجه‌گیری کرد به خاطر این اشتراک لغات دو مهارت تأثیر مستقیمی بر یکدیگر دارند و اگر لغات بیشتری در نوشتاری زبان‌آموزان استفاده شود، به همان میزان لغت در مهارت گفتاری استفاده می‌شود.

۳.۲. رابطه بین مهارت‌های خوانداری و گفتاری

خواندن سومین مهارت ارتباطی است که به‌طور طبیعی افراد از سن شش‌سالگی آن را شروع می‌کنند. توانایی خوانداری معیاری است که انسان‌ها را به دو دسته باسواد و بی‌سواد تقسیم می‌نماید و این فرصت را ایجاد می‌کند تا ما بتوانیم از اندیشه‌های انسان‌های بزرگ که بیشتر مکتوب هستند، بهره‌مند شویم. بر اساس نظریه «برایت و مک گرگور»^۲ (۱۹۷۰)، میزان مهارت خوانداری زبان‌آموزان تأثیر مستقیمی بر بهبود مهارت گفتاری آنها دارد و اگر افراد می‌خواهند انگلیسی را یاد بگیرند، باید مهارت خوانداری را به‌خوبی تمرین کنند تا بتوانند با تسلط بر ساختارهای زبانی و گنجینه مناسب لغت مهارت گفتاری خود را افزایش دهند.

رحیمی اصفهانی، عبدی‌سرای و نمازیان‌دوست (۲۰۱۸) تأثیر تمرین نوشتاری در بهبود مهارت گفتاری در بین فراگیران زبان انگلیسی را بررسی کردند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که نه تنها مهارت نوشتاری، بلکه مهارت گفتاری گروه آزمایش نیز به‌طور قابل توجهی بهبود یافته است و بهبود مهارت نوشتاری تأثیر مستقیمی بر پیشرفت در مهارت گفتاری دارد.

فتحعلی و ستوده‌نما (۲۰۱۵) تأثیر تمرین نوشتاری هدایت‌شده بر مهارت گفتاری دانشجویان رشته زبان انگلیسی ایرانی را بررسی کردند. تجزیه و تحلیل کمی داده‌ها نشان داد که نه تنها مهارت نوشتاری، بلکه مهارت گفتاری گروه آزمایش نیز به‌طور قابل

1. Newton

2. Bright & McGregor

توجهی بهبود یافت. علاوه بر این تحلیل داده‌های کیفی جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه به منظور بررسی نگرش زبان‌آموزان گروه آزمایش نسبت به نقش تمرین نوشتاری در بهبود مهارت گفتاری نشان داد که فراگیران نگرش مثبتی نسبت به تأثیر تمرین نوشتاری هدایت‌شده بر بهبود مهارت گفتاری در پایان ترم داشتند، گرچه در ابتدا نگرش مشابهی نداشتند.

پاملا^۱ (۲۰۱۵) تأثیر آموزش گفتار استدلالی بر توانایی دانش‌آموزان بر مهارت نوشتاری استدلالی را بررسی کرد. یافته‌های او نشان داد که چنین آموزش‌های هدفمند گفتار استدلالی باعث بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان می‌شود. همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که زبان‌آموزان قادر به انتقال مهارت‌های مربوط به تجزیه و تحلیل انتقادی و سازماندهی هستند، آنها به آموزش‌های اضافی در مورد مهارت‌هایی مانند هجی و غیره که منحصر به مهارت نوشتاری است، نیاز دارند.

۲.۴. رابطه بین مهارت‌های گفتاری و شنیداری

هدف یادگیری زبان، پیشرفت در چهار مهارت اصلی همراه با کمی دستور زبان است، اما این هدف نهایی نیست. هدف نهایی این است که زبان‌آموز بتواند از زبان استفاده کند. مهارت شنیداری به عنوان یکی از ابزارهای ارتباط زبانی، بیشترین استفاده را در زندگی روزمره مردم دارد. علاوه بر این، این مهارت وابسته به مهارت گفتاری است. مهارت شنیداری ممکن است نسبت به دیگر مهارت‌ها به تمرکز بیشتری نیاز داشته باشد زیرا معمولاً ممکن نیست که به عقب برگردیم و دوباره به عین کلمات گوش دهیم حتی اگر گوینده تلاش کند دوباره آنها را تکرار کند (کراشن^۲، ۱۹۸۲).

ژنک^۳ (۲۰۰۹) در یک مطالعه آزمایشگاهی، اثرات مهارت شنیداری را بر روی مهارت گفتاری دانشجویان دانشگاه کینگ داو چین بررسی کرد. هدف این مطالعه تجزیه و تحلیل کمی اثرات مهارت شنیداری بر مهارت گفتاری در بین دانشجویان بود.

-
1. Pamela
 2. Krashen
 3. Zhang

نتایج پژوهش او نشان داد که رابطه معناداری بین توانایی‌های شنیداری و گفتاری وجود دارد. همچنین نتایج تحقیقات بکمن و پالمر^۱ (۱۹۸۱) و شین^۲ (۲۰۰۵) نشان داد که زبان از مهارت‌های چندگانه تشکیل شده است. این نظریه در مقابل دیدگاه اولر^۳ (۱۹۷۹) بود که اعتقاد داشتند زبان از یک مهارت واحد تشکیل شده است. بایی و بکمن^۴ (۱۹۹۸) نشان دادند که مهارت‌های شنیداری و خوانداری در عملکرد دارای ویژگی تعامل و یکپارچگی هستند.

پیاتی^۵ (۲۰۱۲) یک الگوی دریافتی-تولیدی^۶ برای مهارت‌های زبانی آکادمیک زبان‌آموزان در دانشگاه سینسیناتی^۷ ارائه داد. نتایج بررسی‌ها نشان داد یک همبستگی مثبت بین مهارت‌های زبانی وجود دارد. بیشترین همبستگی بین مهارت‌های شنیداری-گفتاریو مهارت‌های شنیداری-خوانداری وجود داشت که مقدار آن ۰,۷۴ و کمترین همبستگی بین مهارت‌های گفتاری-خوانداری وجود داشت که مقدار آن ۰,۴۰ بود. بر اساس یافته‌ها، مهارت شنیداری اثرات مثبتی در بهبود انگلیسی محاوره‌ای دانشجویان دارد.

در مطالعه دیگری، بزرگیان (۲۰۱۲) رابطه بین مهارت‌های شنیداری و دیگر مهارت‌های زبانی را در آزمون آیلتس در ایران بررسی کرد. شرکت‌کنندگان در این تحقیق ۷۰۱ نفر از داوطلبین آزمون آیلتس رده سنی ۲۴-۳۷ ساله در شهر تهران بودند. هدف این شرکت‌کنندگان در آزمون آیلتس ادامه تحصیل یا کسب مهارت در یک کشور انگلیسی‌زبان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که وابستگی مثبت و معناداری بین مهارت شنیداری و دیگر مهارت‌های زبانی وجود دارد. علاوه براین، نتایج نشان داد که برخلاف همبستگی بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری در محیط زندگی، وابستگی بین مهارت شنیداری و خوانداری از وابستگی بین مهارت‌های

1. Bachman & Palmer

2. Shin

3. Oiler

4. Bae & Bachman

5. Piatti

6. receptive-productive model

7. Cincinnati

شنیداری و گفتاری بیشتر بود. بر اساس نتایج این تحقیق، همبستگی معناداری بین چهار مهارت اصلی زبان در آزمون آیلتس وجود دارد.

۳. روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. داده‌های مورد نیاز برای اجرای این تحقیق و پاسخ به سؤالات پژوهش بر اساس نمرات آزمون آیلتس آکادمیک ۲۲ کشور آسیایی در سال ۲۰۱۸ است. نمرات میانگین چهار مهارت آزمون آیلتس آکادمیک از سایت www.IELTS.org گرفته شد. آزمودنی‌های این تحقیق از ۲۲ کشور آسیایی یعنی ایران، هند، هنگ کنگ، مالزی، کویت، قطر، فلپین، عربستان سعودی، عمان، عراق، ژاپن، چین، ترکمنستان، تاجیکستان، تایلند، تایوان، پاکستان، بنگلادش، آذربایجان، امارات متحده عربی، اردن و اندونزی بودند که بیشترین آزمون آکادمیک آیلتس در طول سال در این کشورها برگزار می‌شود. همه شرکت‌کنندگان این تحقیق، داوطلبانی بودند که در آزمون آکادمیک آیلتس شرکت کردند. میانگین نمرات چهار مهارت همه شرکت‌کنندگان در آزمون آکادمیک آیلتس در این ۲۲ کشور آسیایی به-عنوان داده‌های این تحقیق استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از «همبستگی پیرسون» استفاده شد.

منبع اطلاعات این تحقیق را دانشگاه کمبریج، دانشگاه آکسفورد و کنسول انگلستان مدیریت می‌کنند. عملکرد شرکت‌کنندگان در آزمون آکادمیک آیلتس در چهار مهارت خوانداری، نوشتاری، گفتاری و شنیداری از سایت مذکور جمع‌آوری و به‌عنوان داده‌های این مطالعه استفاده شد. زبان انگلیسی برای این شرکت‌کنندگان زبان خارجه یا زبان دوم بود. میانگین نمرات شرکت‌کنندگان در چهار مهارت آزمون، از صفر تا نه برای بررسی همبستگی بین چهار مهارت اصلی زبانی استفاده شد. امروزه معلمان زبان انگلیسی روش‌ها و تکنیک‌های متفاوتی برای تدریس و آموزش چهار مهارت اصلی آزمون آیلتس استفاده می‌کنند، اما روشی که داوطلبان در آزمون آیلتس از طریق آن سنجیده می‌شوند، در همه این ۲۲ کشور آسیایی یکسان بوده است.

۴. یافته‌های پژوهش

این بخش شامل تجزیه و تحلیل عملکرد شرکت‌کنندگان در آزمون آکادمیک آیلتس سال ۲۰۱۸ در ۲۲ کشور آسیایی است. پنج جدول در این قسمت وجود دارد که همبستگی بین مهارت‌های اصلی زبان در آزمون آیلتس را نشان می‌دهند.

جدول ۱. همبستگی بین مهارت شنیداری و مهارت گفتاری

مهارت شنیداری		مهارت گفتاری	
۱	همبستگی پیرسون	۱	همبستگی پیرسون
۰۰۰	سطح معناداری	۰۰۰	سطح معناداری
۰۰۰	تعداد	۰۰۰	تعداد

نتایج آماری جدول شماره ۱ میزان همبستگی بین نمرات مهارت‌های شنیداری و گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ را ۰۷۳۶ و سطح معنادار را ۰۰۰ نشان می‌دهد که از ۰۵ کمتر است. با توجه به اطلاعات موجود در این جدول، رابطه معناداری بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ وجود دارد. قدرت این رابطه، نسبتاً، قابل توجه است و با توجه به مقدار همبستگی پیرسون می‌توان ادعا کرد که دو متغیر ۵۳ درصد میزان واریانس را در یکدیگر توضیح می‌دهند که میزان بسیار بالایی است. بر اساس رابطه بین این دو مهارت اگر یکی از متغیرها افزایش یا کاهش یابد، متغیر دیگر نیز کاهش یا افزایش می‌یابد؛ بنابراین، می‌توان گفت که پیشرفت مهارت شنیداری به پیشرفت مهارت گفتاری کمک می‌کند و پیشرفت مهارت گفتاری به پیشرفت مهارت شنیداری کمک می‌کند و یک رابطه معنادار مستقیم بین دو مهارت وجود دارد.

جدول ۲. همبستگی بین مهارت خوانداری و مهارت نوشتاری

مهارت خوانداری		مهارت نوشتاری	
۸۱۶**	۱	همبستگی پیرسون	مهارت نوشتاری
۲۲	تعداد	۰۰۰	سطح معناداری
۱	۸۱۶**	همبستگی پیرسون	مهارت خوانداری
۰۰۰	سطح معناداری		
۲۲	تعداد		

بر اساس اطلاعات موجود در جدول شماره ۲، همبستگی بین مهارت‌های خوانداری و نوشتن ۸۱۶ است و سطح معنادار ۰۰۰ است که از ۰۵ کمتر است؛ بنابراین، رابطه معناداری بین مهارت‌های نوشتاری و خوانداری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ وجود دارد. قدرت این رابطه، قابل توجه است و با توجه به مقدار همبستگی پیرسون می‌توان ادعا کرد که دومتغیر ۶۵ درصد میزان واریانس را در یکدیگر توضیح می‌دهند که میزان بسیار بالایی است. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که افزایش یا کاهش هر کدام از این دو مهارت با مهارت دیگر رابطه مستقیمی دارد و پیشرفت هر دو مهارت به‌طور زیاد به هم وابسته است.

جدول ۳. همبستگی بین مهارت خوانداری و مهارت گفتاری

مهارت خوانداری		مهارت گفتاری	
۰۵۱۶**	۱	همبستگی پیرسون	مهارت گفتاری
۲۲	تعداد	۰۰۶	سطح معناداری
۱	۰۵۱۶**	همبستگی پیرسون	مهارت خوانداری
۰۰۶	سطح معناداری		
۲۲	تعداد		

جدول شماره ۳ مقدار همبستگی پیرسون بین دو مهارت خوانداری و گفتاری را ۰۵۱۶ نشان می‌دهد. بر اساس این جدول، سطح معناداری ۰۰۰ است که از ۰۵ کمتر است؛ بنابراین رابطه معناداری میان مهارت خوانداری و مهارت گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ وجود دارد و پیشرفت یا عدم پیشرفت در هر کدام از دو مهارت خوانداری و گفتاری به‌طور مستقیم روی دیگری تأثیر دارد. قدرت این رابطه، متوسط است و با توجه به مقدار همبستگی پیرسون می‌توان ادعا کرد که دو متغیر ۲۶ درصد میزان واریانس را در یکدیگر توضیح می‌دهند که میزان نسبتاً بالایی است.

جدول ۴. همبستگی بین مهارت گفتاری و نوشتاری

مهارت نوشتاری		مهارت گفتاری	
۲۲	تعداد	۱	همبستگی پیرسون
		۰.۰۰۰	سطح معناداری
۱		۰.۰۰۰	همبستگی پیرسون
		۰.۰۰۰	سطح معناداری
۲۲	تعداد		

با توجه به اطلاعات موجود در جدول شماره ۴ به نظر می‌رسد رابطه معناداری میان مهارت گفتاری و مهارت نوشتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ وجود دارد. همبستگی بین دو مهارت گفتاری و نوشتاری ۰۸۰۰ است و سطح معناداری ۰۰۰ است که از ۰۵ کمتر است. بر اساس رابطه بین این دو مهارت اگر یکی از متغیرها افزایش یا کاهش یابد متغیر دیگر نیز کاهش یا افزایش می‌یابد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که قدرت این رابطه، قابل توجه است و با توجه به مقدار همبستگی پیرسون می‌توان ادعا کرد که دو متغیر ۶۴ درصد میزان واریانس را در یکدیگر توضیح می‌دهند که میزان بسیار بالایی است.

جدول ۵. میانگین نمرات مهارت‌های آزمون آیلتس آکادمیک در ایران، هند و مالزی

کشور	مهارت گفتاری	مهارت نوشتاری	مهارت خوانداری	مهارت شنیداری	میانگین
ایران	۶.۳	۵.۷	۵.۹	۵.۹	۶
هند	۵.۹	۵.۶	۵.۸	۶.۲	۶
مالزی	۶.۷	۶.۲	۷	۷.۲	۶.۸

داده‌های جدول شماره ۵ بر اساس میانگین نمرات کل داوطلبان در چهار مهارت آزمون آیلتس آکادمیک در سال ۲۰۱۸ در سه کشور ایران، مالزی و هند است. بر اساس این داده‌ها میانگین نمره مهارت شنیداری همه شرکت‌کنندگان در آزمون‌های آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در ایران ۵.۹، در هند ۶.۲ و در مالزی ۷.۲ بود؛ بنابراین نمره مهارت شنیداری داوطلبان ایرانی نسبت به داوطلبان کشور هند و مالزی کمتر بود و این خود نشان می‌دهد که مهارت شنیداری زبان انگلیسی ایرانیان نسبت به داوطلبان آزمون آیلتس در این دو کشور ضعیف‌تر است؛ زیرا یادگیری زبان انگلیسی و تقویت مهارت‌های مربوط به آن در زبان‌آموزان تنها از طریق حضور آنان در ساعات محدودی در طول هفته در کلاس‌های آموزشی زبان انگلیسی امکان‌پذیر نیست. بخشی از یادگیری زبان از طریق یادگیری غیر رسمی در خارج از کلاس اتفاق می‌افتد. برخلاف برخی کشورها مثل هند و مالزی، محیط یادگیری غیررسمی کمکی به بهبود مهارت شنیداری در ایران نمی‌کند (عامری و قدرتی، ۱۳۹۸). بر اساس این داده‌ها، نمره میانگین مهارت شنیداری داوطلبان مالزیایی ۷.۲ است که نشان از بالا بودن توانایی مهارت شنیداری آنها در زبان انگلیسی است. این توانایی ممکن است نتیجه این باشد که زبان انگلیسی در این کشور زبان دوم محسوب می‌شود، ولی در ایران زبان خارجه است.

بر اساس مدلی که شاهینی و شاه‌امیریان (۱۳۹۷) ارائه دادند، مهارت شنیداری به‌عنوان نقطه شروع عمل می‌کند و باعث ایجاد یک احساس خوب در زبان‌آموزان می‌شود. میانگین نمره مهارت خواندن داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک در ایران ۵.۹، در هند ۵.۸ و در مالزی ۷ است. این آمار نشان می‌دهد که داوطلبان ایرانی از

داوطلبان هندی قوی‌تر هستند، اما نسبت به داوطلبان مالزیایی در سطح پایین‌تری قرار دارند. کشور مالزی از امکانات آموزشی مدرن و روز دنیا برای آموزش زبان انگلیسی استفاده می‌کند. تغییرات سریع جوامع و غیر قابل پیش‌بینی بودن آینده، لزوم آموزش و یادگیری مداوم شیوه آموزش نوین را می‌طلبد (سعیدیان، قریشی، منشی و نادری، ۱۳۹۵). داوطلبان در ایران، هند و مالزی در مهارت خوانداری به ترتیب نمرات میانگین ۵٫۷، ۵٫۶ و ۶٫۲ کسب کردند؛ بنابراین نمره مهارت نوشتاری داوطلبان ایرانی نسبت به داوطلبان کشور هند بیشتر و نسبت به مالزی کمتر بود.

مهارت گفتاری در آزمون آیلتس به‌طور جداگانه و بعد از آزمون سه مهارت دیگر برگزار می‌شود. این قسمت از آزمون به‌صورت مصاحبه است. میانگین نمره مهارت گفتاری همه شرکت‌کنندگان در آزمون‌های آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در ایران از میانگین سه مهارت دیگر این داوطلبان بیشتر است. نمره مهارت گفتاری داوطلبان ایرانی نسبت به داوطلبان کشور هند بیشتر و نسبت به کشور مالزی کمتر است. این نمره برای ایران ۶٫۳، برای هند ۵٫۹ و برای کشور مالزی ۶٫۷ است. با توجه به میانگین نمرات داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در جدول شماره ۵ می‌توان نتیجه گرفت که میانگین چهار مهارت داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در ایران و هند برابر، ولی میانگین نمرات داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در کشور مالزی از ایران و هند بیشتر بود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه بررسی همبستگی بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری، نوشتاری و خوانداری، خوانداری و گفتاری و نوشتاری و گفتاری در آزمون آکادمیک آیلتس در ۲۲ کشور آسیایی و ارائه الگوی تعاملی تولیدی-دریافتی مهارت‌های زبانی در سال ۲۰۱۸ بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که همبستگی بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری، خوانداری و گفتاری، خوانداری و نوشتاری، و نوشتاری و گفتاری معنادار است. یافته‌های این مطالعه با نتایج

پژوهش‌های (گریز^۱، کالکینز^۲، بیسکس^۳، بزرگیان و باغبان) سازگار است و این پژوهش‌ها وجود همبستگی معنادار بین چهار مهارت اصلی زبان را تأیید کرده‌اند.

با توجه به نتایج جدول‌های شماره‌های ۱، ۲، ۳ و ۴، همبستگی بین دو مهارت خوانداری و نوشتاری در سطح $r=0.816$ معنادار است که بالاترین مقدار همبستگی در بین همبستگی‌های چهار مهارت اصلی را دارد. از طرف دیگر همبستگی بین دو مهارت خوانداری و گفتاری کمترین مقدار همبستگی بین چهار مهارت اصلی است. همبستگی بین چهار مهارت در آزمون آکادمیک آیلتس در این تحقیق تأیید شده و تدریس این چهار مهارت در ارتباط با یکدیگر می‌تواند یادگیری معنادار را بهبود ببخشد. خواندن و نوشتن، تقریباً، به‌طور هم‌زمان در کودکان رشد می‌کنند که این خودهمبستگی بین این دو مهارت را نشان می‌دهد (اسچراین و ویتمر^۴، ۲۰۲۰). این یافته با نتایج مطالعات شکیبایی (۲۰۱۴) و الدما و آدم^۵ (۲۰۰۵) سازگار است که تقویت یادگیری را در همبستگی بین دو مهارت خوانداری و نوشتاری نشان می‌دهند. در بعضی از موقعیت‌های یادگیری، این مهارت‌های زبانی پیش‌نیاز مهارت دیگری هستند. رابطه معنادار بین این چهار مهارت در این تحقیق نشان می‌دهد که این چهار مهارت به‌طور معناداری مکمل یکدیگر هستند و نمی‌توان هر مهارت را به‌تنهایی آموزش داد، بلکه این مهارت‌ها باید به‌صورت یکپارچه در کلاس استفاده شده و تدریس شوند. آسان‌ترین شکل یکپارچه‌سازی مهارت‌های زبانی این است که معلمان از مهارت‌های دریافتی یعنی مهارت‌های شنیداری و خوانداری شروع کنند و سپس مهارت‌های تولیدی یعنی مهارت‌های گفتاری و نوشتاری را یکپارچه‌سازی کنند. دلیل اصلی این امر این است که کسب زبان با مهارت شنیداری شروع می‌شود و به دنبال

-
1. Goriz & Kalkinz
 2. Kalikinz
 3. Bisks
 4. Schrauben & Witmer
 5. Aldoman & Adam

آن مهارت گفتاری رشد می‌کند و در مرحله بعد یادگیری مهارت خوانداری و درنهایت مهارت نوشتاری اتفاق می‌افتد (ایوانز، ۲۰۱۸).

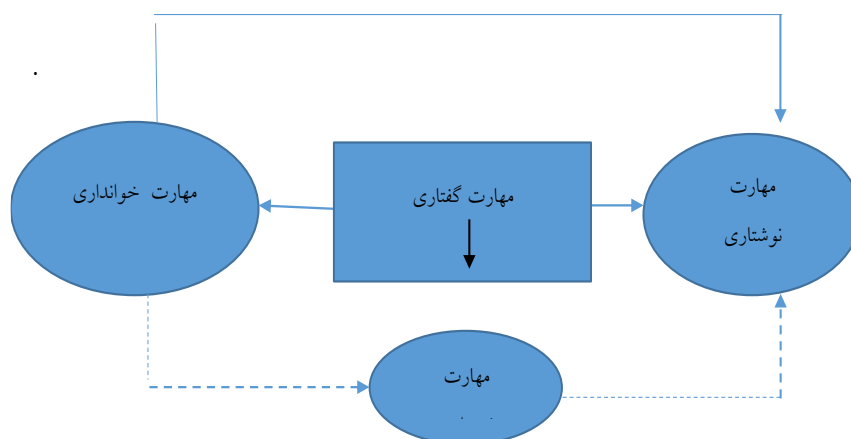
یکپارچه‌سازی مهارت‌های خوانداری و نوشتاری، گفتاری و شنیداری، خوانداری و گفتاری و نوشتاری و گفتاری باعث یادگیری مکالمه پایدار می‌شود (آکسفورد، ۲۰۱۶). بر اساس نظریه کراشن (۱۹۸۲) و نونان (۱۹۹۹)، معلمان می‌توانند روش‌های تدریس سنتی مثل روش تدریس گرامر-ترجمه و روش شنیداری-گفتاری را برای تدریس زبان استفاده می‌کنند، نتیجه کارشان منجر به پیشرفت مهارت گفتاری زبان‌آموزان نخواهد شد و توانایی زبان‌آموزان به یادگیری بخشی از زبان به صورت سطحی خواهد بود زیرا این روش تدریس مهارت‌های زبان را به صورت جداگانه ارائه می‌دهند و یکپارچه‌سازی مهارت‌ها صورت نمی‌گیرد. اگر معلمان زبان انگلیسی تدریس زبان را به صورت یکپارچه انجام دهند، تدریس آنها در سطح گفتمان خواهد بود که به شکل نوشتاری یا گفتاری است. این بدان معنا است که زبان‌آموز درک می‌کند که چگونه زبان را در موقعیت‌های زندگی واقعی خود استفاده کند. در این روش به جای اینکه مهارت‌های زبانی در قالب‌های مجزا از یکدیگر به دانش‌آموزان آموزش داده شوند، با استفاده از این رویکرد در یک قالب کلی و یکپارچه آموزش داده می‌شوند که به یکدیگر مرتبط بوده و باعث یادگیری عمیق‌تر در زبان‌آموزان خواهد بود. یافته‌های شکیبایی (۲۰۱۴) این نکته را تأیید می‌کند.

بررسی همبستگی بین چهار مهارت اصلی در آزمون آکادمیک آیلتس نشان می‌دهد این مهارت‌های زبانی به طور عمیق و معناداری با یکدیگر مرتبط هستند که در مدل ارائه‌شده در این تحقیق نشان داده شده است. این ارتباط از طریق استفاده زبان صورت می‌گیرد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که چهار قسمت آزمون آکادمیک آیلتس یعنی مهارت‌های شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خوانداری به طور مستقیم با یکدیگر رابطه معناداری دارند. جدول شماره ۵ میانگین سالیانه چهار

مهارت اصلی زبان در آزمون آیلتس آکادمیک همه داوطلبان کشورهای ایران، هند و مالزی در سال ۲۰۱۸ را نشان می‌دهد.

بر اساس جدول شماره ۵، داده‌های به‌دست‌آمده از داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک در کشورهای ایران، هند و مالزی، نمره میانگین داوطلبان در آزمون آیلتس آکادمیک در سال ۲۰۱۸ در کشور ایران در چهار مهارت، به‌طور جداگانه و میانگین این چهار مهارت به‌طور کلی از میانگین نمرات داوطلبان این آزمون در کشور مالزی به‌طور قابل توجهی کمتر و با میانگین نمرات داوطلبان در چهار مهارت این آزمون در کشور هند برابر بود.

بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌ها و پاسخ به سؤالات این تحقیق، پژوهشگر مدلی را به‌عنوان مدل تعاملی مهارت‌های زبانی ارائه داد که رابطه تعاملی چهار مهارت اصلی زبان را به‌صورت مدل زیر ترسیم کرده است. این مدل تعاملی مهارت‌های زبانی را بر اساس همبستگی‌های موجود بین چهار مهارت زبانی آزمون آیلتس آکادمیک در ۲۲ کشور آسیایی به‌صورت زیر نشان می‌دهد.



مدل ۱. مدل تعاملی مهارت‌های زبانی در آزمون آیلتس آکادمیک

روابط تعاملی مهارت‌ها بر اساس شدت و ضعف، رابطه همبستگی میانگین نمرات مهارت‌ها است. روابط همبستگی داده‌های موجود نشان داد که مهارت گفتاری به‌طور مستقیم و غیر مستقیم بر مهارت‌های دیگر تأثیر مستقیم دارد. این مهارت بر مهارت شنیداری تأثیر مستقیم دارد و به‌طور غیر مستقیم دو مهارت خوانداری و نوشتاری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. علاوه بر این، به‌طور مستقیم نیز مهارت‌های خوانداری و نوشتاری را تقویت می‌کند. نهایتاً، این مهارت خوانداری است که موجب تأثیر مستقیم بر مهارت نوشتاری می‌شود. رابطه بین چهار مهارت اصلی زبان انگلیسی در آزمون آیلتس در مدل ارائه‌شده به شکل زیر است.

۱. مهارت گفتاری به‌عنوان یک مهارت تولیدی در محور مرکزی سه مهارت دیگر قرار گرفته است (میدل^۱، ۲۰۱۳). بر اساس نظریه نونان^۲ (۱۹۹۸)، گفتار محور اصلی تجزیه و تحلیل مهارت شنیداری و درک و پاسخ به محرک شنیداری است و این دو مهارت زیربنای مهارت‌های خوانداری و نوشتاری هستند. مهارت‌های تولیدی شامل مهارت‌های گفتاری و نوشتاری هستند. مهارت گفتاری با توجه به نتایج آماری و همبستگی بین مهارت‌ها می‌تواند مهارت اصلی در این فرایند تعاملی باشد. مهارت گفتاری با سه مهارت دیگر ارتباط مستقیم دارد و در رابطه با خوانداری و نوشتاری به‌صورت زیربنایی عمل می‌کند و رابطه مستقیم با آنها دارد، ولی رابطه دوسویه با مهارت شنیداری دارد. به عبارت دیگر، بین مهارت گفتاری و شنیداری رابطه به‌صورت دوطرفه است؛ یعنی رابطه متقابل دارند که در زبان اول مهارت شنیداری پایه یادگیری مهارت گفتاری است، ولی در زبان دوم، یادگیری هر دو مهارت هم‌زمان و به‌صورت تعاملی است (مایر^۳، ۲۰۰۹). ارتباط بین مهارت‌ها که از نتایج آماری استخراج شده است نشان می‌دهد که بین مهارت‌های چهارگانه زبان انگلیسی تعاملات مستقیم و غیرمستقیم وجود دارد و مهارت‌های تولیدی نظیر گفتاری و نوشتاری به‌طور زیاد در تقویت دو مهارت

1. Meidl

2. Nunan

3. Mayer

دیگر مؤثر هستند. ارتباط مستقیم مهارت گفتاری با شنیداری، خواندن و نوشتاری حالت طبیعی است که با بازخورد غیر مستقیم مهارت‌های نوشتاری و خوانداری را دوباره تقویت می‌کند. از این‌رو نقش مهارت گفتاری در این مدل از مهارت‌های دیگر خیلی بیشتر است.

۲. مهارت خوانداری می‌تواند با مهارت‌های شنیداری و نوشتاری رابطه مستقیم داشته باشد. رابطه مستقیم مهارت خوانداری با مهارت شنیداری تأثیرپذیر از بلند خواندن یا خواندن با صدای بلند است که در این زمینه زبان‌آموز از لحاظ شناختی، اصوات و کلمات مربوطه را از لحاظ نوشتاری در ذهن مطابقت می‌دهد و یاد می‌گیرد و در حقیقت یک نوع هم‌خوانی بین حروف و صوت برقرار می‌کند. رابطه مهارت خوانداری با مهارت شنیداری از طریق روش جز به کل صورت می‌گیرد که یک نوع روش تجزیه و تحلیل اصوات و شکل دادن آنها به صورت کلمه و افزودن به ذخیره لغات یادگیری است. اگر این همخوانی صوت و حروف همراه معنی باشد در ذهن زبان‌آموز دائمی می‌شود (مایر، ۲۰۰۸). نتایج ضریب همبستگی بین داده‌ها نشان می‌دهد که همبستگی بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری معنادار است و ضریب همبستگی بالایی دارد. با توجه به تأثیرپذیری مهارت شنیداری به عنوان یک مهارت دریافتی می‌توان نتیجه گرفت که مهارت نوشتاری را غیر مستقیم تقویت کرده و موجب توانایی زبان‌آموزان در مهارت خوانداری و درک مطلب می‌شود؛ بنابراین همبستگی بین مهارت نوشتاری و خوانداری در سطح بالایی معنادار است و مهارت گفتاری به طور مستقیم بر مهارت شنیداری و به طور غیر مستقیم بر مهارت‌های نوشتاری و خوانداری مؤثر است. مهارت خوانداری به طور مستقیم بر مهارت نوشتاری مؤثر است و با توجه به مستقیم بودن این تأثیر بالاترین ضریب همبستگی را به خود اختصاص داده است. بر اساس مدل ارائه شده، مهارت گفتاری به صورت مستقیم و غیر مستقیم بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری تأثیر دارد و از دو طریق این دو مهارت را تقویت می‌کند.

۳. مهارت گفتاری با دو مهارت خوانداری و نوشتاری رابطه دارد. مهارت گفتاری موجب تعامل با گویشوران دیگر می‌شود. این تعامل موجب ایجاد بازخورد^۱ زبان‌آموزان از طریق صحبت کردن و دریافت پاسخ از دیگران می‌شود. این نظریه از دیدگاه رفتارگرایان مانند اسکینر و همکاران قابل توجیه است؛ زیرا هر محرکی نیاز به پاسخ دارد. در این روابط تعاملی محرک مهارت‌های تولیدی؛ یعنی مهارت گفتاری و نوشتاری و پاسخ درک این مهارت‌ها است. در حقیقت در مکالمه محرک و پاسخ به صورت کلامی ایجاد می‌شود. تبادل کلمات بین گویشوران موجب افزایش دامنه لغت می‌گردد و این افزایش دامنه لغت می‌تواند با مهارت‌های خوانداری و نوشتاری رابطه داشته باشد و درک و فهم گویشور را در خواندن و نوشتن مؤثرتر سازد.

۴. مهارت شنیداری برای گویشور موجب افزایش دامنه لغات می‌گردد که در اصطلاح به آن درون داد^۲ می‌گویند (کراشن، ۱۹۸۲). کراشن اصطلاح درون داد قابل فهم را ارائه کرد که به معنای شنیدن با آگاهانه است. این نوع شنیداری موجب افزایش دامنه واژگان و ساختار می‌گردد که هر دو در ایجاد مهارت نوشتاری مؤثر هستند. درک شنیداری فرایند پیچیده‌ای است که مجموعه‌ای از مهارت‌های زبانی و شناختی در آن دخیل هستند. این مهارت نقش مهمی در یادگیری زبان ایفا می‌کند. بدیهی است که گوش دادن به زبان خارجی شامل توانایی پردازش صدا و معنا به صورت هم‌زمان است (بقایی، ظهوریان و ندری، ۱۳۹۷).

بر اساس مدل ارائه‌شده، به نظر می‌رسد که همبستگی بین مهارت‌های خوانداری و نوشتاری و شنیداری و گفتاری برای آموزش معنادار، طبیعی و تعاملی کلیدی است که باعث پیشرفت در یادگیری زبان برای تمام زبان‌آموزان می‌شوند و یادگیری زبان در صورتی منجر به توانایی گفتاری خواهد شد که چهار مهارت به صورت یکپارچه

1. feedback

2. input

در کلاس‌های زبان تدریس شوند. به‌طور کلی مهارت گفتاری یک مهارت برون داد^۱ است که می‌تواند یادگیری مهارت‌های دیگر را بهبود بخشد. به عبارت دیگر یادگیری مهارت گفتاری، یادگیری مهارت‌های خوانداری و نوشتاری را سرعت می‌بخشد. مهارت گفتاری می‌تواند به عنوان عامل اصلی در این فعل و انفعالات به صورت تقابلی عمل کند (کراشن، ۱۹۸۲ و مایر، ۲۰۰۹).

با توجه به اینکه در پژوهش‌های گذشته در داخل کشور پژوهشی درباره ارائه مدل همبستگی چهار مهارت اصلی زبان بر اساس چهار نظریه یادگیری زبان یعنی مکاتب کارکردگرایان^۲، رفتارگرایان^۳، ساختارگرایان^۴ و شناختی^۵ انجام نشده است، انجام پژوهش در زمینه ارائه یک مدل مؤثر بر اساس اصول این مکاتب ضروری به نظر می‌رسد. مدل مورد نظر دارای دو بخش نظری و عملی یادگیری زبان است که باید با مطالعه دقیق مشخص شود هر بخش به کدام نظریه یادگیری مربوط می‌شود و کدام نظریه حلقه بین دیگر نظریه‌های یادگیری زبان می‌شود. در صورت مشخص شدن این جواب‌ها می‌توان تمرینات و منابع بخش عملی مدل را بر اساس یکی از نظریه‌های ذکر شده انتخاب کرد و بخش نظری را از نظریه مناسب دیگر انتخاب کرد. انجام چنین مطالعه‌ای با رویکردی کیفی و به کارگیری جامعه آماری وسیع‌تر می‌تواند به دست‌اندرکاران امر آموزش و تهیه‌کنندگان متون درسی کمک کند.

کتاب‌نامه

اصغرزاده، ن.، و خراسانی، آ. (۱۳۹۵). نقش زبان انگلیسی بعنوان یک ابزار درجهانی کردن آموزش عالی. یک مطالعه تطبیقی در اروپا. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۲ (۳)، ۸۶-۱۱۱.

1. output
2. functionalism
3. behaviorism
4. structuralism
5. cognitivism

اصغرزاده، ن.، خراسانی، آ.، و فراست‌خوان، م. (۱۳۹۶). عواقب جهانی کردن و استفاده از زبان فارسی به‌عنوان تنها زبان آموزش در سیستم آموزشی تکمیلی ایران: تحلیل محتوایی. *فصلنامه علمی-تحقیقاتی مدیریت و برنامه‌ریزی در سیستم‌های آموزشی*، ۱۷(۹)، ۱۵۹-۱۷۹.

بقایی، پ.، ظهوریان، ز.، و ندری، م. (۱۳۹۷). سهم توانایی‌های شناختی و بسندگی زبان انگلیسی در تبیین درک شنیداری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۲)، ۷۵-۹۰.

شاهینی، غ.، و شاه‌امیریان، ف. (۱۳۹۷). انواع نیروهای انگیزشی و نقش آنها در تکلم به زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۹(۳۱)، ۲۰۳-۲۳۴.

عامری، س.، و قدرتی، م. (۱۳۸۹). نقش تماشای محصولات سینمایی خارجی در یادگیری زبان خارجی خارج از کلاس درس. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۱(۲)، ۱۵۷-۱۲۶.

سعیدیان، ن.، قریشی، م.، منشی، غ.، و نادری، م. (۱۳۹۵). اثر بخشی مدل بومی یادگیری الکترونیکی بر خود راهبردی در یادگیری دانشجویان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۷(۲۴)، ۵۵-۷۰.

مهرداد، ج. (۲۰۱۰). *برنامه‌های جهانی سازی برای دانشگاه‌های ایرانی*. خبرگزاری مهر، برگرفته از

<https://b2n.ir/k31720>

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281-298.
- Ahmed, Y., Wagner, R., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 419-434.
- Almansour, N., & Alshorman, R. (2014). The effect of an extensive program on the writing performance of Saudi EFL university students. *International Journal of Linguistics*, 6(2), 247-264.
- Baba, B., Takemoto, Y., & Yokochi, M. (2013). *Relationship between second language speaking and writing skills and modality preference of university EFL students*. (Working Paper). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/230921569.pdf>
- Bachman, L., & Palmer, A. (1981). The construct validation of the FSI oral interview. *Language Learning*, 31(1), 67-86.
- Bae, J., & Bachman, L. F. (1998). A talent variable approach to listening and reading testing factorial invariance across two groups of children in Korean/English two-way immersion program. *Language Testing*, 15(3), 380-414.

- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 39–56.
- Bozorgian, H. (2012). Listening skill requires a further look into second/foreign language learning. *International Scholarly Research Network*, 12, 1-10.
- Bright, J. A., & G. P. McGregor. (1970). *Teaching English as a second language*. London, England: Longman.
- Chen, N. (2010). Building a validity argument for the test of English as a foreign language, by Carol A. Chapelle, Mary K. Enright, and Joan M. Jamieson (Eds.). *Language Assessment Quarterly*, 7(4), 377-382.
- Cho, H., & Brutt-Griffler, J. (2015). Integrated reading and writing: A case of Korean English language learners. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 242-261.
- Choi, J., Moon, Y., Paek, J. K., & Kang, Y. (2018). Examining the relationship between reading and writing of advanced Korean EFL learners. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 34(1), 91–116.
- Cleland, A. A., & Pickering, M. J. (2006). Do writing and speaking employ the same syntactic representations? *Journal of Memory and Language*, 54(2), 185-198.
- Comstock, M. (1992). Poetry and process: The reading/ writing connection. *Language Arts*, 69(4), 261-267.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd Ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- DeFord, D. E. (1981). Literacy: Reading, writing, and other essentials. *Language Arts*, 58(6), 652- 658.
- Evans, M. B. (2018). *The integration of reading, writing, speaking, and listening skills in the middle school social studies classroom*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Utah State.
- Fathali, S., & Sotoudehnama, E. (2015). The impact of guided writing practice on the speaking proficiency and attitude of EFL elementary learners. *The Journal of Teaching Language Skills*, 7(1), 1-25.
- Ferris, J.A., & Snyder, G. (1986). Writing as an influence on reading. *Journal of Reading*, 29(8), 751-756.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 242– 262). New York, NY: Cambridge University Press.
- Henard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). *Approaches to internationalization and their implications for strategic management and institutional practice, a guide for higher education institutions*. Paris, France: OECD.
- Hughes, R. (2013). *Teaching and researching: Speaking* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

- Jackson, J. (2008). Globalization, internationalization, and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 349-358.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, A. (2011). *Internationalization or Englishation? Medium of instruction in today's universities*. (Working paper). Retrieved from https://www.academia.edu/26244806/Internationalization_or_Englishization_Medium_of_Instruction_in_Todays_Universities.
- Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, 2(33), 33-50.
- Krashen, S. (1982). Theory versus practice in language training. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approach to language teaching* (pp. 15-24). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38(4), 837-880.
- Liao, C.W., Qu, Y.X., & Morgan, R. (2010). The relationships of test scores measured by the TOEIC listening and reading test and TOEIC speaking and writing tests. *TOEIC Compendium*, 10(13), 1-15.
- Llach, M. D. P. A. (2010). Examining the role of L2 proficiency in L2 reading and writing relationships. *The Complutense Journal of English Studies*, 18, 35-52.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Meidl, T. (2013). Opting out: Examining teacher's beliefs when faced with core reading programs. *Current Issues in Education*, 16(3), 1-11.
- Naderi, A. (2004). A comparative study of economic return to human capital in Iran's education labor market. In *proceedings of the National Conference on Engineering Reforms in Education*, 3, *Economics and Planning of Education* (pp. 78-95). Tehran, Iran: Institute for Education
- Namazindost, E., Abdi Saray, A., & Rahimi Esfahani, F. (2018). The effect of writing practice on improving speaking skill among pre-intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(1), 1690-1697.
- Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research*, 11(2), 159-176.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oiler, J. W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London, England: Longman.
- Pamela, R. (2015). The relationship between English speaking and writing proficiency and its implications for instruction. *Culminating Projects in English*, 34(3), 22-64.

- Rausch, P. (2015). *The relationship between English speaking and writing proficiency and its implications for instruction*. (Unpublished master's thesis), St. Cloud State University, Minnesota, MI.
- Schoonen, R. (2019). Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(3), 511-535.
- Shakibaei, G. (2014). On the authenticity of IELTS academic tests. *The Iranian Journal of Applied Language Studies*, 9(3), 223-254.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–183). New York, NY: The Guilford Press.
- Shin, S.K. (2005). Did we take the same test? Examinee language proficiency and the structure of language tests. *Language Testing*, 22(1), 31-57.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Development, issues and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11- 23). New York, NY: Cambridge University Press.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading /writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60(5), 627-642.
- The European Commission. (2013). *European higher education in the World. Communication from the commission to the European parliament*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52013DC0499>
- Tuğrul Mart, C. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91-96.
- Wachter, B., & Maiworm, F. (2014). *English–taught programs in European higher education: The state of play in 2014*. Retrieved from https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2014_english_taught.pdf
- Weisberg, R. (2006). *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- White, E. M. (1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wolf, J. (2018). The relationship between reading and writing comprehension, reading and writing, cross mark. *Reading and Writing*, 32(7), 1747–1767.
- Yang, H. C., & Plakans, L. (2012). Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *TESOL Quarterly*, 46(1), 80-103.
- Yoshimura, F. (2009). Effects of connecting reading and writing and a checklist to guide the reading process on EFL learners' learning about English writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1871-1883.
- Zhang, S. (2009). The role of input, interaction, and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91–100.

Zhu, X.-h. (2007). What do we know about the relationship between speaking and writing in college-level ESL students? *US-China Foreign Language*, 5(3), 31-40.

درباره نویسندگان

گودرز شکیبایی دانش‌آموخته دکتری آموزش زبان انگلیسی و عضو هیأت علمی دانشگاه اسلامی واحد اهواز است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان آموزش زبان، ارزشیابی زبان انگلیسی و انگلیسی برای اهداف ویژه است.

پروانه جمشیدف استاد گروه زبان انگلیسی در دانشگاه اسلوانیک روسیه در تاجکستان می‌باشد. حوزه پژوهشی ایشان زبان شناسی، ترجمه و آموزش زبان‌های انگلیسی و روسی است.

Translation of Multilingual Films: The Case of Dubbing

Hamideh Nemati Lafmejani ¹

Department of Translation Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Received: 14 March 2020

Accepted: 17 July 2020

Abstract

There are numerous films that the director or scriptwriter decides to use bilingual characters in them. Moreover, a foreign language may be observed because of shooting a film in a foreign country. In this case, the translator and the dubbing team may face difficulties. The aim of the present study is to examine the translation strategies in multilingual films. To this end, 713 minutes from six films were scrutinized to gather all the third language instances based on Zabalbeascoa and Corrius's (2014) model. Then, their counterpart translations were extracted from the dubbed versions and classified based on Corrius and Zabalbeascoa's (2019) model. The results revealed that the third language was maintained in most cases. In this sense, the character's voice was repeated or the voice actor read the phonological translation. The results could be useful for translator trainees to become familiar with the possible translation strategies in multilingual films. Moreover, further research on this issue can improve dubbing quality, at least at linguistic level. However, further investigations are demanded to have a comprehensive list of possible alternatives for dubbing or subtitling multilingual films.

Keywords: Multilingual Films, Third Language, Dubbing, Audiovisual Translation

1. Corresponding Author. Email: nemati.ha@gmail.com

ترجمه فیلم‌های چندزبانه در دوبله

حمیده نعمتی لقمجانی* (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)

چکیده

نمونه فیلم‌های متعددی وجود دارد که به دلایل متعددی کارگردان یا فیلم‌نامه‌نویس تصمیم می‌گیرند تا از شخصیت‌هایی استفاده کنند که تک‌زبانه نباشند و به زبان دیگری غیر از زبان اصلی فیلم صحبت کنند. در این صورت کار تیم ترجمه و دوبله سخت‌تر خواهد بود، چراکه باید با توجه به محدودیت‌ها و شرایط خاص، تصمیم ترجمه‌ای درستی اتخاذ کنند. تحقیق حاضر با بررسی شش فیلم چندزبانه بر آن است که به بررسی نحوه ترجمه فیلم‌های چندزبانه در دوبله فارسی عرضه‌شده در بخش خصوصی بپردازد. نمونه‌های زبان سوم موجود در ۷۱۳ دقیقه از این شش فیلم بر اساس مدل تحلیلی «زابالیاسکو و کوریوس» (۲۰۱۴) گردآوری شد. در گام بعدی ترجمه این موارد از نسخه دوبله، استخراج و بر اساس مدل کوریوس و زابالیاسکو (۲۰۱۹) دسته‌بندی شد. داده‌ها حاکی از آن بود که در دوبله این فیلم‌ها، در اکثر موارد زبان سوم با راهکارهایی چون پخش صدای شخصیتی که به زبان سوم در فیلم اصلی صحبت می‌کند یا ترجمه واجی که صدایشه آن را بیان می‌کند، حفظ شد. این تحقیق جهت آگاهی دانشجویان ترجمه برای آشنایی با راهکارهای پیش رو برای ترجمه فیلم‌های چندزبانه می‌توان راهگشا باشد. مقایسه نسخه اصلی و دوبله و تحقیقات در این زمینه باعث آگاهی صنعت دوبله و در نتیجه تولید محصولاتی با کیفیت بهتر البته از منظر زبان‌شناسی می‌شود. در ضمن تحقیقات بیشتری نیاز است تا به جمع‌بندی جامع‌تری از انواع روش‌های موجود برای دوبله یا زیرنویس فیلم‌های چندزبانه رسید.

کلیدواژه‌ها: فیلم چندزبانه، زبان سوم، دوبله، ترجمه دیداری‌شنیداری

* نویسنده مسئول nemati.ha@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۲۷

۱. مقدمه

باوجود تولید محصولات چندرسانه‌ای داخلی بازهم مردم به تماشای فیلم‌ها و تولیدات کشورهای خارجی علاقه نشان می‌دهند. ترجمه فیلم همواره مورد بحث محققان فعال در حوزه ترجمه دیداری‌شنیداری بوده و از جوانب متعددی چون ترجمه طنز (دمیری و احمدی، ۲۰۱۰؛ صادق‌پور، خزاعی‌فر، خوش‌سلیقه، ۲۰۱۵)، وجود کلمات تابو و سیاست ممیزی (خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱۴؛ پاکار، خوش‌سلیقه، خزاعی‌راوری، ۲۰۲۰) مسائل جامعه‌شناسی و فرهنگی (نورد، خوش‌سلیقه، عامری، ۲۰۱۵) و ترجمه آهنگ در فیلم (خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱۶؛ خوش‌سلیقه و محمدعلیزاده، ۲۰۱۹) تاکنون بررسی شده است. چالش دیگری که در ترجمه فیلم ممکن است مترجم با آن روبه‌رو شود وجود زبان دیگری غیر از زبان اصلی فیلم است. تاکنون تحقیقاتی در این زمینه و در جهت بررسی تکنیک‌های ترجمه فیلم‌های چندزبانه انجام شده است از جمله مانتی^۱، ۲۰۰۹؛ مینوتلا^۲، ۲۰۱۲؛ زابالبیاسکو^۳، ۲۰۱۲؛ کوریوس و زابالبیاسکو^۴، ۲۰۱۹ و مهدیزادخانی^۵، ۲۰۱۹. در فیلم‌های متعددی برای مثال عروسی مانسون^۵ (۲۰۰۱)، اسپنگلش^۶ (۲۰۰۴)، دنیای آزاد^۷ (۲۰۰۷)، هواپیماها^۸ (۲۰۱۳) و کوکو^۹ (۲۰۱۷) می‌توان نمونه‌هایی را پیدا کرد که دیگر در قالب تعریف قدیمی ترجمه که در آن متن را تک‌زبانه فرض می‌کردند و ترجمه محدود به زبان مبدأ و مقصد بود، نمی‌گنجد چراکه علاوه بر زبان مبدأ، زبان دیگری هم در فیلم دیده می‌شود که کوریوس و زابالبیاسکو (۲۰۱۹) آن را زبان سوم می‌نامند.

-
1. Monti
 2. Minutella
 3. Zabalbeascoa
 4. Corrius & Zabalbeascoa
 5. monsoon wedding
 6. Spanglish
 7. It's a free world.
 8. planes
 9. Coco

زبان سوم در فیلم‌های مختلف کارکردهای متفاوتی دارد از جمله فیلم گمشده در ترجمه^۱ محصول سال ۲۰۰۳ که در آن بحث ترجمه بن‌مایه است و زبان سوم موضوع اصلی داستان فیلم است. فیلم *جانگوی رها شده*^۲ محصول سال ۲۰۱۲ که برای تقویت کلیشه‌ها از زبان سوم استفاده شد. در سه‌گانه *ارباب حلقه‌ها*^۳ نیز زبان سوم ساختگی (تصنعی) به‌کاربرده شده است. از آنجاکه ساخت فیلم و پویانمایی‌هایی که در آن از زبان‌هایی غیر از زبان اصلی فیلم استفاده می‌شود، کم نیستند ضروری است که این جنبه در ترجمه در نظر گرفته شود.

تحقیقاتی که در حوزه‌های مختلف انجام شده است بیش‌ازپیش تفکر یکدستی در متون را زیر سؤال می‌برد. می‌لارتس^۴ (۲۰۰۶) با ذکر تحقیقات بر روی شکل‌گیری هویت نشان می‌دهد که به‌طور کلی هویت‌های ثابت و زبان مادری منحصر به فرد معنای قدیمی خود را ازدست داده‌اند. هیس^۵ (۲۰۰۴) به این موضوع اشاره کرده که از دهه ۱۹۸۰ میلادی به بعد فیلم‌ها به‌گونه‌ای ساخته می‌شوند که مخاطب، غالباً، با بیش از یک زبان در فیلم مواجه می‌شود و این موضوع، رشد صعودی در سال‌های اخیر داشته است. فیلم‌های متعددی حضور شخصیت‌های مهاجر را به تصویر کشیده‌اند که علاوه بر زبان کشور مقصد، به زبان مادری خودشان هم صحبت می‌کنند. بر اساس آنچه دی‌هیگز آندینو و همکاران^۶ (۲۰۱۳) تعریف می‌کنند شخصیت‌های دو یا چندرگه باعث بروز ژانری موسوم به «فیلم‌های چندزبانه»^۷ می‌شوند. دلاباستیتا^۸ (۲۰۰۹) به هر متنی که شامل زبان‌های رسمی، گویش، گویش اجتماعی، زبان کوچه بازاری و زبان‌های ساختگی باشد، اصطلاح چندزبانه اطلاق می‌کند.

-
1. lost in translation
 2. Django unchained
 3. the lord of rings
 4. Meylaerts
 5. Heiss
 6. De Higes-Andino
 7. multilingual
 8. Delabastita

بر اساس آنچه دویِر^۱ (۲۰۰۵) تعریف می‌کند، ترکیبی از زبان‌های مختلف در یک فیلم منجر به فیلم چندزبانه می‌شود. در فیلم چندزبانه کارگردان برای نشان دادن شخصیت‌های بیگانه از زبان دیگری غیر از زبان اصلی فیلم (در این مقاله انگلیسی) استفاده می‌کند. ترجمه فیلم‌های چندزبانه، همیشه، چالش‌های خاص خود را دارد. لئوناردی^۲ (۲۰۰۸) معتقد است که در بیشتر موارد گونه‌های زبانی، لهجه‌ها، هویت قومی و تغییرات زبانی در دوبله محو می‌شوند و به این امر اذعان دارد که دوبله تا حدی حس دیگربودگی^۳ را کاهش می‌دهد. گرچه حذف زبان سوم در ترجمه می‌تواند ساده‌ترین راه برای حل چالش پیش‌رو باشد، اما می‌توان نمونه‌هایی را یافت که تیم دوبله راهکارهایی مؤثر را برای انتقال زبان سوم اتخاذ کرده‌اند. هدف از مقاله حاضر بررسی زبان سوم در فیلم‌ها و دوبله آنها به فارسی است تا بتوان مجموعه‌ای از راهکارها را در اختیار علاقه‌مندان به ترجمه محصولات چندرسانه‌ای و دانشجویان قرار داد. در نتیجه به هنگام ترجمه چنین فیلم‌هایی، مترجم و یا تیم دوبله می‌تواند با در اختیار داشتن راهکارهایی متنوع و داشتن دلیلی منطقی برای انتخاب آن شیوه ترجمه، ترجمه قابل قبولی ارائه دهد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. تعریف زبان سوم

کوریوس و زابالبیاسکو (۲۰۱۹) زبان اول^۴ را زبان اصلی هر نوع متن مبدأ و زبان دوم^۵ را زبان اصلی ترجمه تعریف می‌کنند. زبان سوم^۶ را به دو دسته تقسیم می‌کنند: زبان سوم متن مبدأ^۷ که به هر زبانی در متن مبدأ به‌غیر از زبان اول و زبان سوم متن مقصد^۸ که به هر زبانی غیر از زبان اصلی ترجمه (زبان دوم) اطلاق می‌شود. آنها

1. Dwyer

2. Leonardi

3. otherness

4. L1

5. L2

6. L3

7. L3ST

8. L3TT

(۲۰۱۹) زبان سوم را هر «نشانه‌ای معنادار از گونه زبانی» تعریف می‌کنند. چاومه (۲۰۱۲) نیز زبان سوم را ویژگی متون چندزبانه می‌داند که مستقل از زبان اول (زبان اصلی فیلم) و زبان دوم (زبان دوبله) است. زبان سوم در متن مبدأ می‌تواند هر گونه زبانی (شامل گویش)، زبان طبیعی یا ساختگی و تصنعی باشد (کوریوس و زابالیاسکو، ۲۰۱۱). کوریوس و زابالیاسکو (۲۰۱۱) معتقدند که زبان سوم به دو صورت در فیلم نمود پیدا می‌کند: ۱- به صورت گفتاری در مکالمه شخصیت‌ها یا در آهنگ ۲- نوشتاری به صورت تصویرنوشته، ایمیل، علائم، متن روزنامه و غیره.

کوریوس و زابالیاسکو (۲۰۱۹) بر این عقیده هستند که شخصیت‌های «درون گروه»^۱ در فیلم، معمولاً، به همان زبان غالب مخاطبین صحبت می‌کنند و شخصیت‌های «برون گروه»^۲ که از منظر مخاطب هویتی مجهول و غریب دارند، به زبانی ناآشنا با زبان رایج مخاطبان صحبت می‌کنند و استفاده از زبان سوم روشی رایج در هالیوود محسوب می‌شود.

۲.۲. ترجمه زبان سوم

می‌لارتنس^۳ (۲۰۰۶، ص. ۵) معتقد است دیگر ترجمه «جایگذاری کامل یک کُده در مبدأ (تک‌زبانه) به کُده دیگر در مقصد (تک‌زبانه) برای منفعت جامعه مقصد تک‌زبانه» تعریف نمی‌شود. دو دلیل اصلی در این رویکرد نادیده گرفته شده است. اول اینکه بافت متن هیچ‌گاه به‌طور کامل تک‌زبانه نیست؛ بلکه بازتابی از جامعه چندزبانه ترجمه شده است و دوم اینکه تک‌زبانه فرض کردن نویسنده و مخاطب در جامعه مبدأ و مقصد از آنچه انتظار می‌رود کمتر است. چندزبانگی تنها منحصر به وجود چند زبان مختلف و ترجمه نیست بلکه رابطه تنگاتنگی با ملیت و هویت دارد.

وقوع پدیده‌های زبانی متعدد در فیلم، ارجاعات فرهنگی، چرخش‌های زبانی و تداخل زبانی می‌توانند جزو عواملی باشند که در فرآیند ترجمه مترجم را دچار

1. in-group
2. out-group
3. Meylaerts

مشکل می‌کند (کورئوس و زابالیاسکو، ۲۰۱۹). کورئوس و زابالیاسکو (۲۰۱۱) معتقدند که در گام نخست، مترجم بایستی به بررسی زبان سوم در متن مبدأ پردازد و تصمیم بگیرد که آیا اصلاً نیازی به انتقال آن دارد یا می‌تواند تصمیم به حذفش بگیرد؛ اینکه نیاز به پررنگ کردن زبان سوم در جامعه مقصد وجود دارد یا خیر. هیس^۱ (۲۰۰۴) نیز نظر مشابهی دارد و معتقد است مترجم در نقطه اول فرآیند دوبله، وظیفه مهمی را بر عهده دارد تا به ظرافت‌های موجود در فیلم چندزبانه آگاه باشد و پیشنهادهای مناسبی برای حفظ این تفاوت ارائه کند. دیاس سیتاس^۲ (۲۰۱۱) به این نکته اشاره می‌کند که چنانچه زبان سوم به کاررفته شده در فیلم در صحنه‌های متعددی تکرار شود، لازم است ترجمه آن به گونه‌ای باشد که مخاطب مقصد متوجه این تفاوت زبانی بشود؛ البته بازهم بسته به هدفی که سازندگان فیلم از به‌کاربردن زبان سوم داشتند تصمیم‌گیری متفاوت خواهد بود.

در تحقیقات مختلفی به حذف زبان سوم پس از ترجمه فیلم اشاره شده است؛ از جمله بقیسه^۳ (۲۰۱۴) که معتقد است معمولاً، در نسخه دوبله به‌منظور تسهیل فهم مخاطب، چندزبانگی در فیلم کاهش می‌یابد که البته موجب از بین رفتن بخشی از داستان فیلم یا هویت شخصیت می‌شود. نکته‌ای که کورئوس و زابالیاسکو (۲۰۱۹) در مورد ترجمه زبان سوم متذکر شده‌اند این است که در مواقعی فیلم‌نامه به گونه‌ای نوشته می‌شود که به‌عمد، مخاطب را در تعلیق نگه می‌دارد که می‌تواند به دلایل متعددی از جمله ایجاد حس دراماتیک داستان یا طنز باشد. حال اگر کل زبان سوم ترجمه شود ممکن است این تأثیر از بین برود. هیس (۲۰۰۴) نیز در همین راستا بیان می‌کند که یکدست کردن تنوع‌های زبانی در فیلم‌های دوبله‌شده کارکرد اصلی فیلم را زیر سؤال می‌برد؛ چراکه اطلاعات مهمی که در مورد شخصیت در فیلم به‌واسطه تفاوت زبانی ایجاد شده، برای مخاطب از بین می‌رود.

1. Heiss

2. Diaz Cintas

3. Brisset

نکته مهم دیگر در فیلمهای چندزبانه یکی شدن زبان دوم و سوم است. زابالباسکو و کوریوس (۲۰۱۴) در تحقیق خود در مورد فیلم چندزبانه‌ای که در آن زبان سوم برابر زبان دوم بود، به این نکته اشاره کردند که در صورت یکی بودن زبان سوم با زبان دوم، مشکل ترجمه فیلم چندزبانه بیشتر نمود پیدا می‌کند. در این تحقیق آنها به این نتیجه رسیدند که در یک فیلم از چند شیوه مختلف برای ترجمه زبان سوم استفاده شد و مترجم تنها محدود به یک شیوه خاص، مثلاً حذف، نشد. در مورد صحنه‌هایی که زبان سوم حذف شد و شخصیتی نقش مترجم را ایفا می‌کرد به جای آن از موقعیت‌هایی استفاده کردند که مثلاً به دلیل خجالتی بودن، شخصیت دیگری باید به جای او حرف بزند. دیاس سیتاس (۲۰۱۱) نیز با اشاره به پیچیده‌تر شدن کار ترجمه در مواردی که زبان سوم و دوم، تصادفاً، یکی شوند، از روشی چون استفاده از زبان جایگزین دیگر نام می‌برد؛ مثلاً چنانچه در فیلمی زبان اصلی فیلم انگلیسی و زبان سوم اسپانیایی باشد و بخواهیم این محصول را به زبان اسپانیایی ترجمه کنیم می‌توان برای حفظ تعلیق و تأثیر حس دیگربودگی از زبان پرتغالی به جای مواردی که شخصیت به زبان اسپانیایی صحبت می‌کند، استفاده کرد. در تحقیقی که بالدو^۱ (۲۰۰۹) بر روی دوبله ایتالیایی سریال *زندگی قدیسان*^۲ انجام داد، زبان سوم (ایتالیایی) پس از دوبله همان زبان دوم بود و در ضمن لهجه‌های مختلف ایتالیایی نیز به ایتالیایی استاندارد دوبله شد. با این اوصاف کارکرد اصلی استفاده از زبان ایتالیایی که نشان‌دهنده هویت دوگانه مهاجران ایتالیایی در کانادا بود تا حد زیادی از بین رفت.

در مورد ترجمه فیلمهای چندزبانه و به‌طور خاص یکی بودن زبان دوم و سوم مینگات^۳ (۲۰۱۰) تحقیق جامعی از ابعاد مختلف بر روی دوبله فیلم *پست فطرت‌های لعنتی*^۴ (۲۰۰۹) انجام داده است. در این فیلم زبان نقشی کلیدی ایفا می‌کند و

1. Baldo

2. lives of the Saints

3. Mingnat

4. inglorious bastards

کارگردان برخلاف عُرْفِ حاکم بر فیلم‌سازی که شخصیت‌های خارجی به راحتی به زبان انگلیسی صحبت می‌کنند، برای باورپذیری بیشتر از شخصیت‌هایی استفاده کرد که به زبان‌های مختلف از جمله فرانسوی، آلمانی و ایتالیایی صحبت می‌کنند. در نسخهٔ دوبلهٔ فرانسوی، تغییر به گونه‌ای انجام شد که بیشتر شخصیت‌ها به زبان فرانسوی صحبت کنند. در مورد دیالوگ‌هایی که شخصیت‌ها در نسخهٔ اصلی به زبان فرانسوی صحبت می‌کردند تغییراتی صورت گرفت تا چرخش زبانی از زبان فرانسوی به زبان‌های دیگر معنا پیدا کند و در ضمن زیرنویس انگلیسی هم در این صحنه‌ها حذف شد؛ بنابراین فیلم‌نامه در بخش‌هایی بازنویسی شد. به طور کلی، پس از دوبله زبان مرجع فیلم که انگلیسی بود به زبان فرانسوی تغییر کرد. در مورد صحنه‌هایی که شخصیت به زبان فرانسوی صحبت می‌کرد و زیرنویس انگلیسی داشت در نسخهٔ دوبله زیرنویس حذف شد. صحنه‌هایی که شخصیت‌ها به زبان ایتالیایی و یا آلمانی صحبت می‌کردند و نسخهٔ اصلی دارای زیرنویس انگلیسی بود، پس از دوبله، همان‌طور منتقل شد و تنها زیرنویس به زبان فرانسوی ترجمه شد. چالش مهمی که تیم دوبله با آن مواجه بود، لهجه‌های مختلف زبان انگلیسی نسخهٔ اصلی بود که با خود، کلیشه‌ها و پیش‌فرض‌های ذهنی قبلی را منتقل می‌کرد، پس از دوبله تا حدودی یکسان‌سازی صورت گرفت و تنها به کمک انتخاب‌های واژگانی و دستوری تا حدودی آن نقیصه را جبران کردند. بالین وجود، مینگات (۲۰۱۰) معتقد است اگرچه باوجود تمام اقداماتی که حین دوبله صورت گرفت تا زبان سوم فیلم منتقل شود شاید آن‌طور که باید در نسخهٔ دوبله هدف کارگردان منتقل نشد، اما حداقل امکان دسترسی مخاطب فرانسوی‌زبان به این فیلم میسر شد.

دی‌هیگز آندینو^۱ (۲۰۱۴) محقق دیگری است که در این زمینه تحقیق جامع دیگری انجام داده است و در تحقیق خود مدلی تحلیلی برای مطالعهٔ فیلم‌های چندزبانه پیشنهاد می‌دهد. او در مقالهٔ خود (۲۰۱۴) علاوه بر تحلیل در سطح متن، با

1. De Higes-Andino

طراحی پرسشنامه‌هایی و تحقیق از سازندگان فیلم، توزیع‌کنندگان و عاملانی^۱ که در فرآیند ترجمه فیلم دخیل هستند در پی پیدا کردن عوامل مؤثر در «دست‌کاری ایدئولوژیک»^۲ حین فرآیند ترجمه متن دیداری شنیداری بود. درواقع در مدل تحلیل داده‌دی‌هیخز آندینو (۲۰۱۴) از عناصر زبانی و فرازبانی استفاده می‌شود. به این صورت که ابتدا از طریق متن اصلی فیلم، دوبله و زیرنویس اطلاعات زبانی موردنیاز جمع‌آوری شد و سپس با استفاده از منابع فرازبانی (ازجمله مصاحبه) از عاملین مؤثر در فرآیند ترجمه، تأثیر آنها در این تصمیم‌گیری مطالعه شد. طی مصاحبه‌ای که دی‌هیخز آندینو (۲۰۱۴) با فیلم‌نامه‌نویس و کارگردان فیلم *دنیای آزاد* انجام داد، آنها هدفشان از وجود زبان‌های مختلف در فیلم، بازنمایی جامعه مهاجر از طریق زبان و همچنین نشان دادن تنوع زبانی در جامعه مهاجر بود. در این مصاحبه‌ها عوامل معتقد بودند که قصد آنها درواقع نشان دادن یکی از معضلات بزرگ مهاجران که همان عدم آشنایی با زبان کشور مقصد است، می‌باشد. اینکه این ناتوانی چگونه می‌تواند آنها را از حقوق خودشان محروم کند و مشکلاتی در جامعه و محیط کار به این واسطه برایشان رخ دهد. فیلم‌نامه‌نویس معتقد است که برای بخش‌هایی که شامل زبان سوم می‌شود، هیچ‌گونه زیرنویسی ارائه نشد، مگر اینکه در فهم آن صحنه تأثیر مهمی داشته باشد و سعی بر آن شد که محیط واقعی حضور مهاجران بازسازی شود. بر اساس نظر دی‌هیخز آندینو (۲۰۱۴) همیشه تصمیم‌گیری در مورد نحوه ترجمه فیلم‌های چندزبانه به‌طور کامل در اختیار مترجم نیست، بلکه محدودیت‌هایی هم کار او را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. یکی از این محدودیت‌ها همان عوامل فنی و صوری است که تیم دوبله با آن مواجه است؛ ازجمله تداخل دیالوگ‌ها و یا همگامی آغازی پایانی^۳ یا مکالماتی که خارج از زاویه دوربین در حال انجام است. در ادامه او (۲۰۱۴، صص. ۲۱۹-۲۲۰) اشاره می‌کند که برای ترجمه فیلم‌های چندزبانه چند

1. agent

2. ideological manipulation

3. isochrony

شیوهٔ مختلف می‌توان در نظر گرفت: «۱- دوبله ۲- زیرنویس ۳- برصدا^۱ ۴- بدون ترجمه ۵- ترکیب شیوه‌های ترجمه.»

دی‌هیخنز آندینو (۲۰۱۴) در بررسی‌های خودش به این نتیجه رسید که علاوه بر محدودیت‌های فنی ازجمله تداخل دیالوگ‌ها، عوامل ایدئولوژیکی هم در فرآیند ترجمه دخیل هستند. این عوامل که عمدتاً مذهبی، سیاسی، اخلاقی و اقتصادی هستند بر روی ترجمهٔ فیلم‌های چندزبانه تأثیر می‌گذارد. در مورد دوبله، ترجمه و نمایش فیلم در کشورهای مختلف این خود توزیع‌کنندگان هستند که در مورد حفظ چندزبانگی در فیلم تصمیم‌نهایی را می‌گیرند.

دی‌هیخنز آندینو و همکاران (۲۰۱۳) در تحقیق مشابه دیگری که این بار بر روی زیرنویس فیلم‌های چندزبانه انجام دادند، پیکره‌ای شامل ۶ فیلم اسپانیایی چندزبانه و زیرنویس آنها به انگلیسی و فرانسوی را بررسی کردند. هدف آنها پرداختن به نحوهٔ ترجمهٔ تنوع زبانی در فیلم‌ها و دست یافتن به مدلی کلی برای راه‌های مختلف زیرنویس کردن فیلم‌های چندزبانه بود. بر این اساس با بررسی پیکره و ترکیب یافته‌های قبلی محققان به این نتیجه رسیدند که جهت پُررنگ کردن زبان سوم در دیالوگ‌ها موارد زیر در زیرنویس ممکن است رخ دهد: ۱- در متن مقصد هم زبان دوم و هم زبان سوم با مورب‌نویسی یا رنگ‌های مختلف لحاظ می‌شود؛ ۲- از آوانویسی و زبان چهارم استفاده می‌شود؛ ۳- ترجمه نشود یا داخل پرانتز به زبان سوم اشاره شود. برای نادیده گرفتن زبان سوم در دیالوگ‌ها متن به صورت یکدست ترجمه می‌شود.

نکته دیگری که همواره مورد مناقشهٔ محققان بسیاری بوده است استفاده از دوبله یا زیرنویس برای فیلم‌های چندزبانه است. نکته اینجا است که بر اساس نظر هیس (۲۰۰۴) و دیاس سیتتاس (۲۰۱۱) در این گونه فیلم‌ها ترکیبی از دوبله و زیرنویس می‌تواند مفید باشد. به این ترتیب که در مواردی که زبان سوم در خلال زبان غالب فیلم گنجانده می‌شود، می‌توان دیگربودگی شخصیت را در زبان مقصد با

۱. voice-over: در برصدا «برخلاف دوبله، صدای اصلی شنیده می‌شود و حذف نمی‌گردد» (خوش‌سلیقه، عامری و نوروزی، ۱۳۹۸، ص. ۳۳).

زیرنویس حفظ کرد و سایر مکالمه‌ها را دوبله کرد. حتی در صحنه‌های شلوغ و صحنه‌هایی که هم‌زمان دو یا چند گفتگو به زبان خارجی در پس‌زمینه در حال انجام است می‌توان از «تکنیک برصدا» هم استفاده کرد. هیس (۲۰۰۴) معتقد است که در دوبله فیلم می‌توان از روش‌های جبرانی از جمله لهجه‌های اجتماعی و منطقه‌ای و لهجه‌های فردی استفاده کرد. هیس (۲۰۰۴) معتقد به حفظ «دیگربودگی» در فیلم است و برای این کار روش‌های متنوع و ترکیبی از دوبله، زیرنویس و برصدا را پیشنهاد می‌دهد. ایرادی که هیس (۲۰۰۴) به زیرنویس کردن فیلم‌های چندزبانه می‌گیرد این است که گرچه در فیلم زیرنویس شده تفاوت زبانی در گفتگوها مشهود است، اما زمانی که مخاطب با زیرنویس تک‌زبانه مواجه می‌شود ممکن است تفاوت‌های فرهنگی را نادیده بگیرد. از طرفی بر اساس آنچه دی‌هیگز آندینو (۲۰۱۴، ص. ۲۲۷) در مقاله خود عنوان می‌کند «در نسخه‌های دوبله، توزیع‌کنندگان طرفدار حفظ صدای اصلی برای تثبیت چندزبانگی نیستند. علت را می‌توان به مسائل مالی [...] و مخاطب ربط داد».

۲.۳. زبان سوم و دیگربودگی

زبان نقش‌های متفاوتی را در شکل‌دادن و تغییر هویت اجتماعی بر عهده دارد. یکی از علائم تغییر هویت طبق گفته دوشاک^۱ (۲۰۰۲) تغییر زبان در مکالمه و استفاده از گویش‌های زبانی است. در این راستا هلمبریک^۲ (۲۰۰۲) استفاده از گویش و یا زبانی خاص را نشانگر درون‌گروه بودن می‌داند. یکی از محققانی که به‌طور مفصل در کتاب خود در مورد نقش زبان در شکل‌گیری و تغییر هویت بحث کرده، لپی گرین^۳ (۲۰۱۲) است. او (۲۰۱۲) به‌علاوه در مورد به‌کارگیری زبان‌ها و گویش‌ها در فیلم‌ها و پویانمایی‌ها نیز معتقد است که زبان به‌عنوان ابزاری برای ایجاد کلیشه‌ها در اختیار فیلم‌ساز است. لونا و پراچینو^۴ (۲۰۰۵، ص. ۷۶۱) بیان می‌کنند که «در آمریکا زبان

1. Duszak

2. Helmbrecht

3. Lippi-Green

4. Luna & Peracchino

اسپانیایی را می‌توان به جایگاه اجتماعی-اقتصادی پایین‌تری نسبت داد و غالباً [این زبان] حس فرومایه بودن را منتقل می‌کند».

درواقع استفاده از زبان سوم حسِ دیگربودگی را در فیلم القا می‌کند. دی جیوانی^۱ (۲۰۰۳، ص. ۲۰۸) دیگربودگی فرهنگی^۲ را «ترسیم فرهنگ‌هایی که از لحاظ مکانی یا زمانی از وضعیت فرهنگی آشنای غالب دور هستند» تعریف می‌کند. یکی از مهم‌ترین روش‌های نشان دادن فرهنگ دیگربودگی استفاده از گونه‌های زبانی است.

با توجه به موارد گفته‌شده، اهمیت ترجمه فیلم‌هایی که دارای زبان سوم می‌باشند و چالش‌هایی که این نوع فیلم‌ها برای مترجم ایجاد می‌کنند؛ این جستار می‌کوشد تا با بررسی دوبله استودیوهای خصوصی، نحوه ترجمه فیلم‌های چندزبانه و راهکارهای اتخاذشده مترجم و گروه دوبله را در مواجهه با زبان سوم تحلیل کند.

۳. روش پژوهش

۳.۱. چهارچوب تحلیل زبان سوم

برای تحلیل زبان سوم در متن مبدأ و مقصد از مدل معرفی‌شده در مقاله زابالبیاسکو و کوریوس (۲۰۱۴) استفاده شد. در این مدل تقسیم‌بندی خاصی برای انواع حالت‌های ممکن برای وجود زبان سوم در متن مبدأ و مقصد بیان شده است. خلاصه‌ای از این مدل در زیر آمده است:

۱- زبان سوم زبانی طبیعی یا تصنعی است.

۱-۱- تصنعی:

۱-۱-۱- پایه زبان تصنعی بر اساس همان زبان اول است.

۱-۱-۲- پایه زبان تصنعی خیلی بر اساس زبان اول نیست.

۲-۱- زبان طبیعی:

۱-۲-۱- بازنمایی دقیق از آن زبان

1. Di Giovanni

2. cultural otherness

۱-۲-۲- شبه زبان

۲- زبان سوم در متن مبدأ می تواند همان زبان دوم باشد.

۱-۲- زبان سوم در متن مبدأ همان زبان دوم است.

۲-۲- زبان سوم در متن مبدأ با زبان دوم فرق دارد.

۳- زبان سوم برای مخاطب می تواند غریب و ناآشنا باشد.

۱-۳- زبانهای ناآشنا و غریب

۲-۳- زبانهای آشنا و مرتبط

۴- زبان سوم می تواند قابل فهم و قابل تشخیص باشد.

۱-۴- زبان قابل شناسایی و پیام قابل فهم است.

۲-۴- پیام قابل فهم نیست.

۴-۲-۱- مخاطب می تواند زبان سوم را بشناسد که در کدام کشور یا منطقه

صحبت می شود.

۴-۲-۲- مخاطب زبان سوم را نمی تواند حدس بزند در کدام کشور یا منطقه

صحبت می شود.

۵- زبان سوم می تواند اطلاعات مرتبط را انتقال دهد.

۱-۵- با ایجاد زیرنویس محتوی منتقل می شود.

۲-۵- زبان سوم اطلاعاتی را منتقل نمی کند.

۶- تشخیص اطلاعات زبان سوم ساده نیست.

۶-۱- به راحتی نمی توان زبان سوم را در زبان اصلی متن شنید یا تشخیص داد.

۶-۲- زبان سوم با روش های مختلف به طور غیرمستقیم بازنمایی می شود.

از آنجاکه اهمیت و وجود زبان سوم در فیلم ها باهم متفاوت است کوریوس و زابالبیاسکو (۲۰۱۹) سه دسته بندی کلی را برای کارکرد زبان سوم در فیلم قائل می شوند.

۱- روایتی^۱: چند کلمه محدود در کل فیلم به زبان سوم داریم.

۲- متناوب^۱: در قسمت‌های مختلف زبان سوم را داریم.

۳- زبان سوم به‌عنوان بن‌مایه^۲: زبان سوم در جاهای زیادی در مکالمات فیلم خودش را نشان می‌دهد. به‌علاوه می‌تواند ترکیبی از انواع زبان‌های مختلف باشد که در موضوع اصلی داستان گنجانده شده باشد و یکی از دلایل آن می‌تواند آن باشد که شخصیت‌ها برای اثبات هویت ملی خود به زبان کشور خودشان صحبت می‌کنند.

۲.۳. پیکره

برای پژوهش حاضر شش فیلم انگلیسی‌زبان که در آن شخصیت‌ها به‌غیر از زبان انگلیسی به زبان دیگری صحبت کرده‌اند انتخاب شد. فیلم‌ها در پیکره گردآوری شده برای این تحقیق شامل: گمشده در ترجمه (۲۰۰۳)، اسپن‌گلیش (۲۰۰۴)، مأموریت غیرممکن: سقوط^۳ (۲۰۱۴)، ربوده‌شده^۴ (۲۰۱۴)، مکانیک: رستاخیز^۵ (۲۰۱۶) و شش زیرزمینی^۶ (۲۰۱۹) می‌باشند. نورد، خوش‌سلیقه و عامری (۲۰۱۵) دوبله را به دو دسته «حرفه‌ای» و «غیرحرفه‌ای»^۷ تقسیم می‌کنند. در زیرمجموعه دوبله حرفه‌ای می‌توان از استودیوهای صداوسیما و استودیوهای بخش خصوصی نام برد. برای بررسی ترجمه این فیلم‌ها از نسخه دوبله‌هایی که در ویدئو رسانه‌های خصوصی ضبط شده بودند، استفاده شد. به‌عنوان نمونه فیلم شش زیرزمینی در «استودیو ساند فیلم» و به مدیریت دوبلاژ محمدعلی جان‌پناه و فیلم اسپن‌گلیش در «تصویر دنیای هنر» به مدیریت دوبلاژ مریم شیرزاد ضبط شده‌اند. مهم‌ترین دلیل این انتخاب در نظر گرفتن این موضوع بود که به نسبت دوبله برای صداوسیما که ممیزی و قوانین مختلف، آزادی عمل را برای استفاده از روش‌های مختلف ترجمه و دوبله از

1. recurrent

2. L3-as-theme

3. mission impossible: fallout

4. taken 3

5. mechanic: resurrection

6. six underground

7. non-expert dubbing

مترجم و مدیر دوبلاژ می‌گیرد، در این‌گونه دوبله‌ها که در استودیو خصوصی جهت پخش در خارج از محیط صداوسیما تولید می‌شود، بهتر می‌توان تصمیمات گروه دوبله و مترجم را در مواجهه با زبان سوم در فیلم اصلی بررسی کرد.

۳.۳. روش تحلیل ترجمه زبان سوم

تمام دیالوگ‌های شش فیلم نام برده شده معادل ۷۱۳ دقیقه فیلم اصلی به‌طور کامل بررسی شد و تمام نمونه‌های زبان سوم بر اساس «مدل تحلیلی زابالیاسکو و کوریوس» (۲۰۱۴) که در ابتدای همین جستار تشریح شد، استخراج گردید. جهت بررسی نوع فرآیند ترجمه این نمونه‌ها، دوبله فارسی فیلم‌ها بررسی شد. برای ترجمه زبان سوم موجود در فیلم در سال ۲۰۱۱ ابتدا کوریوس و زابالیاسکو مدلی شامل پنج راه‌حل ارائه کردند و بعد در مقاله سال ۲۰۱۹ خود این مدل را به‌صورت سه راه‌حل کلی بازنویسی و تجمیع کردند. راه‌حل ترجمه زبان سوم در فیلم به‌صورت زیر است (کوریوس و زابالیاسکو، ۲۰۱۹):

راه‌حل اول: حفظ یکی یا بیش از یکی از زبان‌های متن مبدأ (ترجمه بدون تغییر)^۱ که شامل سه زیرمجموعه است:

۱. اگر زبان سوم متن مبدأ با زبان متن مقصد یکی نباشد می‌توان صدای زبان سوم

را ترجمه نکرد و در نسخه ترجمه‌شده این چندزبانگی را حفظ کرد؛

۲. اگر زبان سوم متن مبدأ، تصادفاً، با زبان متن مقصد یکی باشد. در این صورت

دیگر شخصیت بیگانه‌ای که در فیلم ترسیم‌شده است کارکرد خود را ندارد و

عملاً، فیلم چندزبانگی خود را از دست خواهد داد و زبان سوم حذف می‌شود.

در این حالت «دیگربودگی» شخصیت به شخصیت «خود» تبدیل می‌شود؛

۳. اگر زبان سوم در متن مقصد معادل زبان اول باشد و زبان سوم متن مبدأ همان

زبان دوم باشد که این اتفاق، معمولاً، بین دو نسخه اسپانیایی و انگلیسی فیلم‌ها

و سریال‌های انگلیسی‌زبان می‌افتد. در اینجا نقش دو زبان برعکس می‌شود.

راه حل دوم: نادیده گرفتن هر نوع زبان سوم در ترجمه (ترجمه خنثی شده)^۱
در این صورت زبان سوم متن مبدأ و زبان اول هر دو به زبان دوم ترجمه می‌شوند. این کار باعث حذف و نادیده گرفته شدن زبان سوم و در نتیجه آن چندزبانگی می‌شود.

راه حل سوم: استفاده از زبان جدید در متن مقصد (ترجمه تعدیل شده)^۲
وقتی زبان سوم در متن مبدأ به زبان دیگری و کاملاً متفاوت از آنچه در متن اصلی بوده تبدیل می‌شود. در این صورت ترجمه می‌تواند تأثیری متفاوت از آنچه در متن مبدأ بوده ایجاد کند.
خلاصه‌ای از راه‌حل‌های گفته‌شده جهت ترجمه زبان سوم در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۱. راه‌حل ترجمه زبان سوم

$L3^{ST} = L3^{TT}$	ترجمه بدون تغییر
$L3^{ST} \Rightarrow L2$	ترجمه خنثی شده
$L3^{TT} \# L2 \text{ or } L3^{TT}$	ترجمه تعدیل شده

بر این اساس تمام موارد به‌کاربرده شده در جدولی آورده شد و دسته‌بندی کاملی از زبان اصلی در فیلم مبدأ، نوع فرآیند به‌کاررفته جهت انتقال زبان سوم و راه‌حل به‌کاررفته در آن صورت گرفت.

۴. یافته‌های پژوهش

پس از تماشای شش فیلم انتخاب‌شده برای پیکره مقاله حاضر، اطلاعات مربوط به تعداد زبان سوم به‌کاررفته در این فیلم‌ها و دسته‌بندی کوریوس و زابالباسکو (۲۰۱۹) برای نام‌گذاری کارکرد زبان سوم در فیلم در جدول شماره ۲ آورده شده است.

1. neutralized

2. adapted

جدول ۲. نوع و کارکرد زبان سوم در فیلم‌ها

نام فیلم	تعداد زبان سوم به کاررفته	زبان سوم به کاررفته	کارکرد زبان سوم به کاررفته در فیلم
گمشده در ترجمه	۳	ژاپنی، فرانسوی، آلمانی	زبان سوم به عنوان بن‌مایه
اسپنگلیش	۱	اسپانیایی	زبان سوم به عنوان بن‌مایه
مأموریت غیرممکن: سقوط	۱	فرانسوی	متناوب
ربوده شده ۳	۲	فرانسوی، روسی	روایتی
مکانیک، رستاخیز	۴	پرتغالی، تایلندی، بلغاری، خمیر	متناوب
شش زیرزمینی	۶	فرانسوی، اسپانیایی، ایتالیایی، چینی، ترکی، اوکراینی	متناوب

شخصیت اصلی فیلم گمشده در ترجمه برای ضبط تیزری تبلیغاتی وارد توکیو می‌شود و برای ارتباط با کارگردان فیلم و سایر عوامل از مترجم هم‌زمان کمک می‌گیرد. عمده زبان سوم به کاررفته در فیلم، همان زبان ژاپنی است و زبان فرانسوی و آلمانی تنها در یک صحنه شنیده می‌شود. از آنجاکه کل داستان بر اساس حضور او در شهری ناشناس است، کارکرد زبان سوم، یعنی ژاپنی، در این فیلم «زبان سوم به عنوان بن‌مایه» است. اهمیت وجود زبان سوم در عنوان هم دیده می‌شود. از جمله مواردی که می‌توان به اهمیت تفاوت زبان اشاره کرد صحنه‌هایی است که به دلیل تفاوت زبان، عبارت طولانی‌ای که کارگردان برای توضیح حس و نحوه ژست گرفتن او به کار می‌گیرد، مترجم با عبارات کوتاهی ترجمه می‌کند و شخصیت سردرگم و متعجب می‌شود. در اسپنگلیش مادر و دختری از مکزیک قصد مهاجرت به آمریکا را دارند و در مدت حضور خود در آمریکا به دلیل ناآشنایی مادر با زبان انگلیسی مشکلات زیادی برایشان پیش می‌آید. از جمله اینکه مادر در خانه‌ای مشغول به کار می‌شود و توانایی ارتباط کلامی را با اعضای خانواده ندارد. در این فیلم، دخترعمو و دختر این

شخصیت در بسیاری موارد نقش مترجم را برای او ایفا می‌کنند تا اینکه در انتهای داستان خود شخصیت زبان انگلیسی را به‌طور خودآموز فرامی‌گیرد. در این فیلم نیز از آنجاکه بسیاری از صحنه‌های فیلم بر اساس این موضوع که مادر قادر به صحبت کردن به زبان انگلیسی نیست شکل می‌گیرد بازهم نقش زبان سوم در آن کلیدی و به‌عنوان بن‌مایه است. در *مأموریت غیرممکن: سقوط*، شخصیت اصلی فیلم برای انجام مأموریتی سری وارد کشور فرانسه می‌شود و در صحنه‌هایی شاهد گفتگوهای بین شخصیت‌ها در پس‌زمینه هستیم و البته در دو موقعیت هم خود شخصیت اصلی به زبان فرانسه صحبت می‌کند که در نسخه اصلی فیلم زیرنویس شده است. در فیلم *ربوده‌شده ۳*، شخصیت‌های منفی فیلم به زبان روسی صحبت می‌کنند و در چند صحنه محدود نیز زبان فرانسوی صحبت می‌شود. در یک صحنه هم که شخصیت اصلی فیلم به زبان روسی صحبت می‌کند در نسخه اصلی زیرنویس انگلیسی نوشته شده است. فیلم *مکانیک: رستاخیز ابتدا* با حضور شخصیت اصلی در شهر «ریو» آغاز می‌شود و مکالماتی که او با افرادی در رستوران به زبان پرتغالی انجام می‌دهد و برای همه این موارد زیرنویس انگلیسی آورده شده بود. بعد از مدتی شخصیت اصلی وارد جزیره‌ای در تایلند می‌شود و شاهد مکالماتی در پس‌زمینه به زبان تایلندی^۱ هستیم و البته مکالماتی هم به زبان بلغاری و خمری انجام می‌شود که در مورد زبان بلغاری در صحنه‌هایی که گفتگو دارای اهمیت بود از زیرنویس انگلیسی استفاده شده بود. در نهایت در فیلم *شش زیرزمینی* شاهد حضور شخصیت‌های دوزبانه هستیم که علاوه بر زبان انگلیسی، برای اثبات هویت خود به زبان مادری خودشان نیز در صحنه‌های محدودی صحبت می‌کنند یا در تمجید از ملیت خود سخنی را به زبان می‌آورند. در این راستا کوریوس و زابالیاسکو (۲۰۱۹) معتقدند که وجود زبان سوم به‌عنوان نشانه‌ای از مکان، هویت یا تفاوت فرهنگی محسوب می‌شود و تنها گونه متفاوتی از انتقال پیام نیست. در این موارد کارگردان زیرنویسی را برای موارد ذکر شده تهیه نکرده بود و تنها در مواردی که وارد کشوری ساختگی به نام تورجستان

1. Thai

می‌شوند که مردم آنجا به زبان ترکی صحبت می‌کنند، گفتگوهای مهم فیلم زیرنویس انگلیسی شده است.

پس از جمع‌آوری دیالوگ‌هایی که شخصیت‌های مختلف به زبان سوم صحبت کرده بودند، معادل آنها در نسخه دوبله‌شده پیدا شد. به‌طورکلی، در دوبله فارسی فیلم‌های چندزبانه دو روش کلی مشاهده شد، یا زبان سوم حفظ و منتقل شد و یا زبان سوم نادیده گرفته شد که البته برای هرکدام از این دو راه‌کارهای متفاوتی به‌کاربرده شده است. در مورد انتقال زبان سوم، مترجم و تیم دوبله سه روش را برای حفظ و تکرار زبان سوم در دوبله فیلم‌های بررسی‌شده در مقاله حاضر اتخاذ کردند.

در روش اول که یکی از متداول‌ترین روش‌ها در فیلم‌های بررسی‌شده این پیکره محسوب می‌شود، پخش صدای شخصیتی است که به زبان سوم صحبت می‌کند. در این صورت صدای فیلم اصلی حین دوبله برای آن صحنه خاص تکرار می‌شود. ازجمله در فیلم‌های /سپنگلیش و گمشده در ترجمه که داستان بر پایه وجود زبان دیگری به‌غیر از انگلیسی می‌چرخد، در اکثر صحنه‌ها، این ویژگی حفظ شد و صدای هنرپیشه اصلی در هنگام گفتگوها پخش می‌شد.

راهکار دوم استفاده از صدای صدایشه و ترجمه واجی است. در ترجمه واجی «عناصر واجی متن مبدأ با عناصر واجی زبان مقصد جایگزین می‌شوند اما عناصر دستوری، واژگانی و نویسه‌ای تغییر نمی‌کنند» (فرحزاد، ۱۳۹۴، ص. ۱۴۰). دی‌هیخز آندینو (۲۰۱۴) در ضمن مصاحبه‌ای که با عوامل دخیل در دوبله ازجمله توزیع‌کنندگان انجام داد به این نتیجه رسید که بسیاری از توزیع‌کنندگان معتقدند که اگر ناگهان حین دوبله صدای یکی از شخصیت‌ها با صدای اصلی خودش پخش شود، با این هدف که زبان سوم حفظ شود، ممکن است بیننده در تشخیص شخصیت دچار مشکل شود، لذا در مواردی در این فیلم‌ها شاهد ترجمه واجی عبارات گفته‌شده در نسخه دوبله هستیم. نمونه‌هایی از این راهکار ترجمه‌ای در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول ۳. ترجمه واجی در دوبله

No.	متن اصلی	متن دوبله زبان سوم
۱	One: The last thing that we're gonna do is we're gonna say goodbye to piece-of-sh*t dictator and hello to democracy-loving brother. Javier: It all goes down in four months. El día de los Muertos. The Day of the Dead. (Six Underground, 00:32:07)	خاویز: همتش طی چهار ماه انجام می‌شه. ال دیا د لوس مورتوس. روز مردگان.
۲	cops over the radio: allez-y French policewoman: je suis blessé Ethan: Ça va Benji: we gotta go! Come on! (Mission Impossible: Fallout, 01:02:58)	پلیس زن فرانسوی: ژیب د سی
۳	One: Yeah, hey. Sh*t's gone... We're super f****ed Javier: Well, I could probably point you to il bagno. One: Whatever. Four needs an Uber. (Six Underground, 00:13:14)	خاویز: یه البانیوی تمیز سراغ دارم.
۴	Javier: Down. Get down. On your knees. Sailor: All right! Javier: Show me your hands, por favor. (Six Underground, 01:40:42)	خاویز: دستات رو نشون بده پور فاوور.

راهکار سوم و آخر که در زیرمجموعه حفظ زبان سوم در دوبله می‌توان در نمونه های استخراجی از پیکره نام برد، صحنه‌هایی است که برای دیالوگ‌هایی که به زبان سوم در فیلم اصلی گفته می‌شود کارگردان زیرنویس انگلیسی نوشته است (زیرنویس درون‌متنی). در نمونه‌هایی علی‌رغم وجود زیرنویس، گروه دوبله صدای آن شخصیت را که به زبان سوم صحبت می‌کرد، پخش کرد یا از ترجمه واجی استفاده کرد و دیگر زیرنویس، دوبله یا ترجمه نشد (مثال ۱ و ۲). دلیل این کار را می‌توان به تأکید مترجم برای حفظ زبان سوم و درعین‌حال محدودیت‌های فنی و صوری برای ایجاد زیرنویس فارسی ربط دارد. چراکه ترکیب دوبله با زیرنویس محدودیت‌های خاص خودش را دارد. در این راستا مصاحبه‌ای که دی‌هیخز آندینو (۲۰۱۴) با نماینده توزیع

کننده داشت نشان داد که مثلاً، اضافه کردن زیرنویس به دوبله فیلم برای حفظ چندزبانگی هزینه را بیشتر می‌کند.

مثال ۱: فیلم مکانیک: رستاخیز (۰۰:۰۲:۵۸)

در این صحنه از فیلم که در تصویر ۱ مشاهده می‌شود، دو شخصیت در حال مکالمه به زبان پرتغالی هستند و زیرنویس انگلیسی برای آن نوشته شد، اما در دوبله فارسی فقط مکالمه‌شان به زبان پرتغالی پخش می‌شود و زیرنویس ترجمه نمی‌شود.



تصویر ۱. زیرنویس درون‌متنی برای صحنه‌ای از فیلم مکانیک: رستاخیز

مثال ۲: شش زیرزمینی (۰۰:۱۸:۱۳)

در این صحنه از فیلم که در تصویر شماره ۲ مشاهده می‌شود، کامیلی شخصیت فرانسوی‌الاصل فیلم به زبان فرانسوی صحبت می‌کند که در نسخه اصلی دارای زیرنویس درون‌متنی است ولی در دوبله، زیرنویس ترجمه نمی‌شود و تنها صدای پخش آن را ترجمه واجی می‌کند.



تصویر ۲. زیرنویس درون‌متنی برای صحنه‌ای از فیلم شش زیرزمینی

به‌طور خلاصه برای حفظ زبان سوم در پیکره فیلم‌های حاضر سه راهکار کلی اتخاذ شد که شامل پخش صدای شخصیتی که به زبان سوم صحبت می‌کند، پخش صدای شخصیتی که به زبان سوم صحبت می‌کند و آن صحنه دارای زیرنویس است و مورد آخر اینکه خود صدای پیشه جملات و کلمات را ترجمه واجی می‌کند.

حالت دوم در مورد ترجمه فیلم‌های چندزبانه، نادیده گرفتن زبان سوم پس از دوبله است. سه راهکار کلی برای این مورد در فیلم‌های بررسی شده ملاحظه شد. راهکار اول و متداول‌ترین نوع برای این مورد، دوبله زبان سوم در صحنه است (مثال ۳).

مثال ۳: فیلم مکانیک: رستاخیز (۰۰:۱۱:۰۸)

شخصیت (جینا) وارد مغازه‌ای در یکی از جزایر تایلند می‌شوند و به زبان تایلندی سلام می‌گویند که در دوبله این بخش به فارسی ترجمه می‌شود. شاید دلیل را بتوان این‌گونه توجیه کرد: جزء معدود مواردی بود که این شخصیت به زبان تایلندی صحبت می‌کرد و فروشنده هم به زبان انگلیسی جواب او را می‌دهد و این مکالمه خیلی طول نمی‌کشد.

راهکار دوم، دوبله زیرنویس در مورد صحنه‌هایی است که کارگران فیلم مبدأ برای بخشی که شخصیت‌ها به زبان سوم صحبت می‌کنند زیرنویس درون‌متنی تهیه می‌کند. مثال‌هایی از این مورد در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول ۴. دوبله زیرنویس درون‌متنی

شماره	متن مبدأ	دوبله
۱	 He is heading from here. Dame is out of the house. We're on patrol. عملیات غیرممکن: سقوط (۰۰:۵۷:۱۵)	«داره از سمت نوتردام به سمت سنت لوویز حرکت می‌کنه. مأمورین گشت به دنبالش هستن.»
۲	 Nobody move. عملیات غیرممکن: سقوط (۰۱:۰۱:۴۶)	«هیچکی از جاش ن‌تون بخوره»
۳	 This ship's same sort of magnet. شش زیرزمینی (۰۱:۴۶:۴۵)	«قایق تبدیل به آهنربا شده.»

در مثال ۱ جدول شماره ۴ شاهد مکالمه افراد در پس‌زمینه به زبان فرانسوی هستیم و اطلاعاتی که در مورد موقعیت جغرافیایی فرد مورد تعقیب پشت بی‌سیم می‌دهند. این عبارت در دوبله به‌صورت «داره از سمت نوتردام به سمت سنت‌لوویز حرکت می‌کنه. مأمورین گشت به دنبالش هستن» ترجمه شد و صدایی که به زبان فرانسوی حرف می‌زد، حذف شد.

در مثال ۲ جدول شماره ۴ پلیس به زبان فرانسوی با افراد صحبت می‌کند و در نسخه اصلی زیرنویس درون‌متنی داریم اما در نسخه ترجمه‌شده، متن زیرنویس به‌صورت دوبله بیان شده است.

در مثال ۳ جدول شماره ۴، رُواک^۱ به زبان ساختگی ترکی (تورجستانی) صحبت می‌کند که در نسخه اصلی دارای زیرنویس درون‌متنی است ولی این زیرنویس در نسخه ترجمه‌شده دوبله شده است.

راه‌کار سوم و آخر اینکه به‌طور کلی، مکالمه‌ای که به زبان سوم در فیلم صورت گرفت، کاملاً، حذف می‌شود و اثری از آن دیگر پس از دوبله باقی نمی‌ماند که عمدتاً برای صداها و پس‌زمینه و صحنه‌های شلوغ رخ داد.

پس از دسته‌بندی همه موارد بر اساس راهکارهای ذکرشده فوق و مدل ترجمه زبان سوم کوریوس و زابالیاسکو (۲۰۱۹)، داده‌ها در قالب جدولی به شرح زیر گردآوری شدند.

جدول ۵. راهکارهای ترجمه زبان سوم

فیلم	ترجمه ختشی‌شده		ترجمه بدون تغییر	ترجمه تعدیل‌شده
	حذف زبان سوم فیلم	دوبله زبان سوم	تکرار زبان سوم فیلم	جایگزینی زبان سوم
گمشده در ترجمه اسپنکلیش	-	-	۲۸	-
مأموریت غیرممکن: سقوط	-	۱۲	۱۲۳	-
رپوده‌شده ۳	-	۵	۱۰	-
مکانیک، رستاخیز	-	۱۶	۱۱	-
شش ابرازمینی	۷	۱۲	۱۶	-
	۷%	۱۷%	۷۶%	۰%

همان‌طور که آمار جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، تکرار زبان سوم فیلم با حفظ ۷۶ درصد از موارد پربسامدترین روش ترجمه‌ای محسوب می‌شود. پس‌از آن دوبله زبان

1. Rovach

سوم به زبان فارسی به گونه‌ای که دیگر اثری از زبان سوم باقی نماند و درنهایت حذف زبان سوم به ترتیب اولویت‌های گروه دوبله و مترجمان بود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت ترجمه زبان سوم در فیلم‌های چندزبانه در تحقیق حاضر سعی شد به بررسی نحوه انتقال تنوع زبانی در این گونه فیلم‌ها در دوبله پرداخته شود. همان‌طور که محققان در تحقیقات خود به آن اشاره کرده‌اند زبان سوم می‌تواند ابزاری در اختیار فیلم‌ساز باشد (مارتینز-سیرا، مارتی-فرویل، دی‌هیخز آندینو، پرتز رودریگز و چاومه، ۲۰۱۰؛ آسالیوان^۱، ۲۰۱۱). این چندزبانگی می‌تواند در نگاه اول مانعی برای فرآیند ترجمه و دوبله باشد و معمولاً اولین راه‌کاری که به ذهن مترجم و تیم دوبله می‌رسد یکدست کردن متن و ترجمه همه موارد به زبان مقصد است، اما این کار ممکن است به انتقال پیام فیلم لطمه بزند؛ به‌عنوان نمونه مینگانت (۲۰۱۰) متذکر می‌شود که اگر لهجه، گویش و یا زبان که برای ترسیم شخصیت به کار برده شده است، حذف شود بیننده ممکن است درک هویت آن شخصیت دچار مشکل شود؛ بنابراین گام نخست در مورد تصمیم‌گیری برای انتقال زبان سوم در فیلم‌ها همان‌طور که محققان این حوزه ازجمله دیاس سینتاس (۲۰۱۱، ص. ۲۲۰) اشاره کرده‌اند، «به ارزش کارکرد زبان سوم در فیلم بستگی دارد». در نتیجه تحلیل نقش زبان سوم در گام نخست و قبل از ترجمه ضروری به نظر می‌آید.

در مورد فیلم‌های مقاله حاضر نیز کارگردان و فیلم‌نامه‌نویس دلایل مختلفی برای استفاده از زبان دیگری غیر از انگلیسی در فیلم داشتند که می‌توان به مواردی ازجمله بن‌مایه داستان در فیلم/سپنگلیش و گمشده در ترجمه، نشان دادن مکان جغرافیایی مختلف در فیلم عملیات غیرممکن: سقوط و مکانیک: رستاخیز، هویت‌های ملی متفاوت و مقاصد سیاسی در فیلم شش زیرزمینی و کلیشه تبهکار و جاسوس بودن در مورد شخصیت روس زبان در فیلم ربوده‌شده ۳ اشاره کرد.

نتایج به دست آمده از تحقیق بر روی فیلم های چندزبانه نشان داد که در حدود هفتاد و پنج درصد از مواردی که زبان سوم در فیلم مبدأ به کار رفته شده بود، پس از دوبله نیز تیم دوبله و مترجم سعی در حفظ آن نمودند. برای انجام این کار از راه کاری چون پخش صدای هنرپیشه در فیلم انگلیسی زبان در مواردی که او به زبان سوم صحبت می کند استفاده کردند. این مورد در دو حالت صحنه های بدون زیرنویس و یا با زیرنویس درون متنی مشاهده شد. در مورد دیگر صدایپیشه خود کلمات زبان سوم را ادا می کند (ترجمه واجی). آنچه مشخص است گروه دوبله و مترجم به اهمیت نقش زبان سوم در دوبله واقف بودند و سعی در حفظ آن نمودند.

در این راستا دی هیگز آندینو (۲۰۱۴) معتقد است که چنانچه دیالوگ های فیلم چندزبانه بدون ترجمه باقی بمانند می توانیم ادعا کنیم که فیلم چندزبانه را حفظ کرده ایم. این نکته در مورد فیلم هایی که زبان سوم به عنوان بن مایه است، ارزشش چند برابر است. به علاوه کوریوس و زابالیاسکو (۲۰۱۹) هم تأکید می کنند که در ترجمه فیلم هایی که زبان سوم به عنوان بن مایه محسوب می شود با ترجمه یکدست زبان سوم به زبان دوم (زبان مخاطب جامعه مقصد) داستان مهم ترین عنصر خود را از دست خواهد داد. به نظر می رسد که مترجمان و گروه دوبله در مورد فیلم های مدنظر خصوصاً گمشده در ترجمه و اسپینگلیش که زبان سوم به عنوان بن مایه محسوب می شد به اهمیت حفظ زبان سوم پی برده و در اکثر موارد آن را حفظ کرده اند. در این راستا کوریوس و زابالیاسکو (۲۰۱۹) معتقدند که یکدست کردن ترجمه فیلم و از بین بردن تفاوت های زبانی تعبیه شده در آن در اصل تأثیری منفی بر روی کیفیت ترجمه می گذارد، چون مخاطب متوجه شخصیت سازی و مفاهیم پنهان در بعضی صحنه ها نمی شود.

تحقیق حاضر می تواند برای دانشجویان ترجمه، خصوصاً علاقه مندان ترجمه متون چندرسانه ای، آگاهی بخش باشد تا در مواجهه با چنین مواردی بتوانند نسبت به شرایط و محدودیت های فنی تصمیم درستی را جهت حفظ یا حذف زبان سوم در فیلم اتخاذ کنند و در ضمن دلیل موجهی هم بر اساس کارکرد زبان سوم در فیلم

برای انتخاب خود داشته باشند. آنچه مسلم است چنانچه زبان سوم به دفعات متعدد در فیلم تکرار شود و یا هدف خاصی چون پیشبرد داستان یا ایجاد تعلیق داشته باشد، مترجم بایستی با دقت بیشتری با توجه به راهکارهای مطرح شده نسبت به انتقال زبان سوم تصمیم بگیرد. البته در این مقاله تعداد فیلمهای پیکره و نوع ژانر فیلمهای مورد مطالعه محدود بود و سایر محصولات چندرسانه‌ای از جمله سریال و پویانمایی در نظر گرفته نشد. لذا تحقیقات بیشتری بر روی فیلم‌ها و پویانمایی‌ها لازم است تا بتوان به مدل جامع‌تری از کاربرد و نحوه استفاده از زبان سوم و روش‌های متفاوت ترجمه آن در نسخه دوبله یا زیرنویس رسید.

کتابنامه

- پاکار، ا.، خوش‌سلیقه، م.، و خزاعی راوری، ز. (۱۳۹۶). سیاست ممیزی در دوبله رسمی در ایران: موردپژوهشی سه‌گانه پدرخوانده. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۱)، ۱۲۹-۱۶۵.
- خوش‌سلیقه، م.، عامری، س.، و نوروزی، ع. (۱۳۹۸). ترجمه دیداری‌شنیداری: مفاهیم و اصطلاحات. مشهد، ایران: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- خوش‌سلیقه، م.، محمدعلیزاده، ب. (۱۳۹۸). روش‌های ترجمه آواختنی آهنگ‌ها در دوبله فارسی پویانمایی لوراکس. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۱)، ۲۷-۵۱.
- فرحزاد، ف. (۱۳۹۴). *فرهنگ جامع مطالعات ترجمه*. تهران، ایران: انتشارات علمی.

- Baldo, M. (2009). Dubbing multilingual films: La terra del ritorno and the Italian-Canadian experience. *in TRAlinea*, 22, 1-6.
- Brisset, F. (2014). Yinglisg in Woody Allen's films: A dubbing issue. *Linguistica Antverpiensia*, 13, 112-134.
- Corrius, M., & Zabalbeascoa, P. (2011). Language variation in source texts and their translations: The case of L3 in film translation. *Target*, 23(1), 113-130.
- Corrius, M., & Zabalbeascoa, P. (2019). Translating code-switching on the screen: Spanglish and L3-as-theme. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(2), 72-91.
- Damiri, S., & Ahmadi, A. (2010). Strategies used in translating humor. *Translation Studies Quarterly*, 8(31), 55-71.
- De Higes-Andino, I. (2014). The translation of multilingual films: Modes, strategies, constraints and manipulation in the Spanish translations of *It's a Free World*. *Linguistica Antverpiensia*, 13, 211-231.

- De Higes-Andino, I., Prats-Rodríguez, A., Martínez-Sierra, J., & Chaume, F. (2013). Subtitling language diversity in Spanish immigration films. *Meta*, 58(1), 134–145.
- Delabastita, D. (2009). Fictional representations. In M. Baker, & G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (2nd ed., pp. 109–112). London, England: Routledge.
- Di Giovanni, E. (2003). Cultural otherness and global communication in Walt Disney films at the turn of the century. *The Translator*, 9(2), 207–223.
- Diaz-Cintas, J. (2011). Dealing with multilingual films in audiovisual translation. In W. Pöckl, I. Ohnheiser, & P. Sandrini (Eds.), *Translation – Sprachvariation – Mehrsprachigkeit: Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag* [Translation - language variation - multilingualism: Festschrift for Lew Zybatow on his 60th birthday] (pp. 215–233). Vienna, Austria: Peter Lang.
- Duszak, A. (2002). Us and others: An introduction. In A. Duszak (Ed.), *Us and others: Social identities across languages, discourses and cultures* (pp. 1–30). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Dwyer, T. (2005). Universally speaking: Lost in translation and polyglot cinema. *Linguistica Antverpiensa*, 4(4), 295–310.
- Heiss, C. (2004). Dubbing multilingual films: A new challenge? *Meta*, 49(1), 208–220.
- Helmbrecht, J. (2002). Grammar and function of we. In A. Duszak (Ed.), *Us and others: Social identities across languages, discourses and cultures* (pp. 31–50). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2014). Translation of taboos in dubbed American crime movies into Persian. *T&I Review*, 4(2), 25–50.
- Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2016). Exploring the singability of songs in A Monster in Paris dubbed into Persian. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 3(1), 76–90.
- Leonardi, V. (2008). Increasing or decreasing the sense of otherness: The role of audiovisual translation in the process of social integration. In C. Taylor (Ed.), *Ecolingua: The role of e-corpora in translation, language learning and testing* (pp. 158–172). Trieste, Italy: EUT.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Luna, D., & Peracchio, L. (2005). Advertising to bilingual consumers: The impact of code-switching on persuasion. *Journal of Consumer Research*, 31, 760–765.
- Martínez-Sierra, J., Martí-Ferriol, J., de Higes-Andino, I., Prats-Rodríguez, A., & Chaume, F. (2010). Linguistic diversity in Spanish immigration films: A translational approach. In V. Berger, & M. Komori (Eds.), *Polyglot cinema: Migration and transcultural narration in France, Italy, Portugal and Spain* (pp. 15–32). Vienna, Austria: LIT.
- Mehdizadkhani, M. (2019, May 4). *Exploring L3 in Persian dubbing* (Paper presentation). *Translation and the Media*, Mashhad, Iran.

- Meylaerts, R. (2006). Heterolingualism in/and translation: How legitimate are the other and his/her language? An introduction. *Target*, 18(1), 1–15.
- Mingnat, N. (2010). Tarantino's Inglourious Basterds: A blueprint for dubbing translators? *Meta*, 55(4), 712–731.
- Minutella, V. (2012). You fancying your gora coach is okay with me: Translating multilingual films for an Italian audience. In A. Remael, P. Orero, & M. Carroll (Eds.), *Audiovisual translation and media accessibility at the crossroads* (pp. 313–334). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- Monti, S. (2009). Codeswitching and multicultural identity in screen translation. In M. Freddi, & M. Pavesi (Eds.), *Analysing audiovisual dialogue: Linguistic and translational insights* (pp. 165–183). Bologna, Italy: Clueb.
- Nord, C., Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2015). Socio-cultural and technical issues in non-expert dubbing: A case study. *International Journal of Society, Culture & Language*, 3(2), 1–16.
- O'Sullivan, C. (2011). *Translating popular film*. Houndmills, England: Palgrave Macmillan.
- Sadeghpour, H., Khazaefar, A., & Khoshsaligheh, M. (2015). Exploring the rendition of humor in dubbed English comedy animations into Persian. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(6), 69–77.
- Zabalbeascoa, P. (2012). Translating heterolingual audiovisual humor: Beyond the blinkers of traditional thinking. In J. Muñoz-Basols, C. Fouto, L. Soler González, & T. Fisher (Eds.), *The limits of literary translation: Expanding frontier in Iberian languages* (pp. 317–338). Kassel, Germany: Reichenberger.
- Zabalbeascoa, P., & Corrius, M. (2014). How Spanish in an American film is rendered in translation: Dubbing Butch Cassidy and the Sundance Kid in Spain. *Perspectives*, 22(2), 1–16.

فیلم نگاشت

- Bay, M. (Director). (2019). *Six Underground* [Motion Picture]. Skydance Media; Bay Films.
- Brooks, J. L. (Director). (2004). *Spanglish* [Motion Picture]. Columbia Pictures; Gracie Films.
- Coppola, S. (Director). (2003). *Lost in Translation* [Motion Picture]. American Zoetrope; Elemental Films.
- Gansel, D. (Director). (2016). *Mechanic: Resurrection* [Motion Picture]. Millennum Films; Davis Films.
- Hall, K. (Director). (2013). *Planes* [Motion Picture]. Walt Disney Pictures; Disneytoon Studios.
- Jackson, P. (Director). (2001). *Lord of the Rings* [Motion Picture]. New Line Cinema; WingNut Films.
- Loach, K. (Director). (2007). *It's a Free World* [Motion Picture]. Distribuzione; Buksfilm.

- McQuarrie, C. (Director). (2018). *Mission Impossibe: Fallout* [Motion Picture]. Paranount Pictures.
- Megaton, O. (Director). (2014). *Taken 3* [Motion Picture]. EuropaCorp; M. Filmd
- Nair, M. (Director). (2001). *Monsoon Wedding* [Motion Picture]. IFC productions; Mirabai Films.
- Tarantino, Q. (Director). (2012). *Django Unchained* [Motion Picture]. Colombia Pictures.
- Unkrich, L. (Director). (2017). *Coco* [Motion Picture]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.

درباره نویسنده

حمیده نعمتی لقمجانی دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه در دانشگاه علامه طباطبائی است. علائق پژوهشی ایشان ترجمه دیداری شنیداری، مسائل فرهنگی و اجتماعی در ترجمه، آموزش ترجمه و مردم‌شناسی و ترجمه می‌باشد.

Journal of Language and Translation Studies

Volume 55, Issue 1 (Spring 2022)

An Investigation into the Role of Translation in Transcultural Journalism: The Case of Radio Pars Today in German	1
Mohammad Akhgari	
Constructing and Validating Teachers' Professional Identity Questionnaire: The Case of EFL Prospective Teachers	29
Abolfazl Khodamoradi	
Mohammad Hadi Mahmoodi	
Mojtaba Maghsoudi	
A Study of French Language Teaching in Iran in Light of Chaos/Complexity Theory	63
Elham Sadat Mousavi	
Mahmoud Reza Gashmardi	
Simulating Word Knowledge and World Knowledge Learning in Adults: The Case of English as a Foreign Language	97
Shaghayegh Shayesteh	
Translation and Modernity in the Iranian Constitutional Revolution Period: Translation of Gil Blas into Persian	115
Maryam Ghodrati	
Mohammad Reza Hashemi	
Omid Azadibougar	
An Investigation into Learning and Efficiency of IELTS Academic Tests in 22 Asian Countries: Towards an Interactive Model	143
Goodarz Shakibaei	
Parvana Jamshidova	
Translation of Multilingual Films: The Case of Dubbing	177
Hamideh Nemati Lafmejani	



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 55, Issue 1 (Spring 2022)

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

- An Investigation into the Role of Translation in Transcultural Journalism: The Case of Radio Pars Today in German..... 1**
Mohammad Akhgari
- Constructing and Validating Teachers' Professional Identity Questionnaire: The Case of EFL Prospective Teachers.....29**
Abolfazl Khodamoradi - Mohammad Hadi Mahmoodi - Mojtaba Maghsoudi
- A Study of French Language Teaching in Iran in Light of Chaos/Complexity Theory...63**
Elham Sadat Mousavi - Mahmoud Reza Gashmardi
- Simulating Word Knowledge and World Knowledge Learning in Adults: The Case of English as a Foreign Language97**
Shaghayegh Shayesteh
- Translation and Modernity in the Iranian Constitutional Revolution Period: Translation of Gil Blas into Persian115**
Maryam Ghodrati - Mohammad Reza Hashemi - Omid Azadibougar
- An Investigation into Learning and Efficiency of IELTS Academic Tests in 22 Asian Countries: Towards an Interactive Model143**
Goodarz Shakibaei - Parvana Jamshidova
- Translation of Multilingual Films: The Case of Dubbing.....177**
Hamideh Nemati Lafmejani