



# Journal of *Language and Translation Studies*

Attitudes of Non-Professional Subtitlers towards Ethics in Subtitling English-Language Films into Persian.....	1
Vahid Mardani - Masood Khoshsaligheh	
Translation of Literary Texts: A Study of the Reciprocal Relationship between Language and Culture in Translator Education.....	33
Anita Amiri	
The Relationship between Teachers' Emotions, Strokes and Academic Achievement: The Case of BA English-Major Students.....	71
Mohammad Khorsand - Ghasem Modarresi	
Evaluating English and Persian Translations of Surah Al-Baqarah in Light of van Leuven-Zwart's Integral Translation Model.....	109
Amir Arsalan Yarahmadzahi - Behzad Ghonsooli	
The Cultuling Analysis of Teacher Concern: A Case of EFL Teachers of Language Institutes.....	149
Haniyeh Jajarmi	
The Emergence of a Literary System in the Pre-Constitutional Era Regarding Translation as a Poly-system.....	187
Abolfazl Horri	
Process of Affective Turn and Emotioncy Evolution in EFL Students' Identity Development: An Examination of Emotioncy and Emotioncy Tension Rollercoaster ....	215
Asieh Amini - Hiwa Weisi	



## مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکر رضا پیش‌قدم

سردیبیر: دکر رضا پیش‌قدم

مدیر اجرایی: دکر شیما ابراهیمی

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر شهرزاد سیف (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه لالو، کانادا)	دکتر ذهراه اسلامی راسخ (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه نگراس، آمریکا)
دکتر محمد رضا فاویان (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 یکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)
دکتر ادوین گنتزلر (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، امریکا)	دکتر رضا پیش‌قدم (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 خوش‌سليقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
	دکتر عبدالمهدي رياضي (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مك‌کواری، استراليا)

کارشناس اجرایی: زهرا بنی‌آبد

ویراستار فارسی: اکبر حیدریان

حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی: الهه تجویدی

شایا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

شایا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

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

کد پستی: ۹۱۷۹۴۸۸۳

نامبر: ۳۸۷۹۴۱۴۶ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱)

بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تکشماره)

آدرس ایمیل: [jm.um.ac.ir/index.php/lts/index](http://jm.um.ac.ir/index.php/lts/index)

نامه ایترنی: <http://jm.um.ac.ir/index.php/lts/index>

براساس مصوبه وزارت عتّف 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 پنجم و ششم، شماره دوم

تابستان ۱۴۰۲

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۴۰۲)

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

- دیدگاه مترجمان غیرحرفه‌ای به اخلاق در فرایند زیرنویس فیلم‌های انگلیسی‌زبان به فارسی  
وحید مردانی ۱-۳۲
- مسعود خوش‌سلیقه
- ترجمه متون ادبی: بررسی رابطه متقابل زبان و فرهنگ عامه در حوزه آموزش ترجمه  
آینتا امیری ۳۳-۶۹
- رابطه بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی  
محمد خورستد ۷۱-۱۰۷
- قاسم مدرّسی
- استفاده از نظریه ترجمه یکپارچه فن لوون زوارت در ارزیابی ترجمه‌های سوره بقره به دو زبان فارسی و انگلیسی  
امیرا سلان یاراحمدزه‌ی ۱۰۹-۱۴۷
- بهزاد قنسولی
- بررسی زبانگ دل‌نگرانی معلم: موردی از مدرسان زبان انگلیسی در مؤسسات آموزش زبان  
هانیه جاجرمی ۱۴۹-۱۸۶
- برآمدن سنت ادبی پیشا مشروطه از رهگذار نظامگان ترجمه  
ابوالفضل حُرَى ۱۸۷-۲۱۴
- رونده تحول عاطفی و هیجامدی در شکل‌گیری هویت دانشجویان زبان انگلیسی: با تکیه بر طیف نوسانی الگوی هیجامد و بحران هیجامد  
آسیه امینی ۲۱۵-۲۵۱
- هیوا ویسی



## Attitudes of Non-Professional Subtitlers towards Ethics in Subtitling English-Language Films into Persian

Vahid Mardani<sup>1</sup>, Masood Khoshaligheh<sup>1\*</sup>

Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran<sup>1</sup>

Published: 07 January 2023

Accepted: 07 March 2020

Revised: 29 January 2020

Received: 30 November 2019

**Abstract** Audiovisual translation has received considerable attention from translation scholars in recent years. However, subtitling and specifically non-professional subtitling, due to the dominance of dubbing in Iranian national and state media, has received less attention in Iranian academia. This study examines the attitudes of non-professional subtitlers towards ethical principles in subtitling English language films into Persian. The statistical population included all non-professional subtitlers active on the Internet, among whom 15 individuals were selected through purposive sampling. A semi-structured interview was conducted as the main research tool, and its items were online-based and available to the interviewees by email or in person. Findings showed that the ethical principles were limited to faithfulness to the original audiovisual translation (AVT) material and avoiding any manipulation, resulting in the transfer of many Western cultural and linguistic taboos in subtitling. Moreover, novice translators placed more emphasis on complete faithfulness to the original text regardless of any cultural and linguistic filters.

**Keywords:** *Audiovisual Translation; Fansubbing; Ethical Principles; Linguistic and Cultural Taboos*

### 1. Introduction

**A**udiovisual translation by fans is one of the new players in the field of translation studies (TS), which emerged in the 1980s and succeeded in establishing an independent position in the late 1990s (Massidda, 2015). In recent studies in the field of media and cultural studies, regarding non-professional translation, the expansion of translation of visual and non-anime products has received much attention (Leonard, 2005; Cubbison, 2005; Perez González, 2014). Non-professional translators, who usually work anonymously and in virtual space, have posed many challenges to government media systems in many countries (Wang & Zhang, 2015). Due to the informal and voluntary nature of these translators' activities who, for various reasons, undertake the preparation and providing subtitles

Please cite this paper as follows:

Mardani, V., & Khoshaligheh, M. (2023). Attitudes of non-professional subtitlers towards ethics in subtitling English-language films into Persian. *Language and Translation Studies*, 56(2), 1-32.  
<https://doi.org/10.22067/lts.2023.43313>

\*Corresponding Author: khoshaligheh@um.ac.ir

© 2023 LTS  
All rights reserved

for audiovisual products requested by the audience and provide them free of charge to the consumers, there is practically no law and supervision observing their activities. This lack of supervision and the existence of legal loopholes allow the translators to translate any audiovisual product in a completely free environment, regardless of cultural, social, or religious considerations or prevailing norms of the target society (KhoshSaligheh et al., 2018). Therefore, it is not possible to disregard the significant effect of these translators' work on shaping the taste of the audience (by selecting specific products for translation), directing and stimulating public thoughts (by expressing personal views) and fighting censorship and government media restrictions (through unconventional translation methods) (Perez González, 2012). This has caused the transfer of many values of Western societies to the target societies, including Iran.

The ever-increasing expansion of fansubbing in the last decade has drawn the attention of many TS researchers to non-professional translation (Massidda, 2015; Orrego Carmona, 2015; Dwyer, 2017; Fazeli Haghpanah & KhoshSaligheh, 2018; KhoshSaligheh et al., 2018; KhoshSaligheh et al., 2019) and numerous studies and books have investigated various aspects of this phenomenon from different angles (Diaz-Cintas & Remael, 2007; Massidda, 2015; Perez González, 2014; Dwyer, 2017).

Despite the increasing activity of these groups and networks, a few studies have been conducted on the fansubbing communities' activities outside the United States and Europe, especially considering the specific characteristics of fansubs in countries, such as Iran, where foreign media products are mainly distributed in unauthorized forms on the Internet and translators with goals beyond the mere entertainment start subtitling or even dubbing these products. Considering that Iranian subtitlers, whether professional or non-professional, work under strict control and supervision, a better understanding of their activities, especially of non-professional subtitlers who are less researched in academic circles, can provide valuable insights for policy-makers and researchers.

In addition, various questions related to the nature of the work of these non-professional subtitlers, including the reasons and motivations for their activities and views on ethical issues, have remained unanswered. Therefore, the present study aimed to investigate the attitudes and perceptions of non-professional subtitlers regarding the norms and ethical principles of subtitling and examine how they adhere to them in the translation process.

## **2. Method**

The current research is in the field of the sociology of translation. Based on this, more emphasis is placed on evaluating different social and cultural aspects of the activities of non-professional subtitlers as one of the main actors in the translation process. The main tools for data collection were semi-structured interviews and an

open questionnaire. The target community included all people with a background in fansubbing in Iran. Since subtitlers work anonymously in the virtual space, the participants' contact information (e.g., username, email, social network profiles) was identified from the main forums and websites where subtitlers were active. Finally, 15 managers of subtitling websites and associations who had extensive experience in this field and some novice subtitlers who had less than a year of experience were interviewed. Nine interviewees were male, their average age was 30 years, and they had an average of 6.5 years of experience as non-professional subtitlers.

The request for cooperation, along with the interview questionnaire was sent to the participants via email or social networks, and their answers were received by the researcher in written or oral form (i.e., voice recordings). In case of any ambiguity in the answers or requirement for further explanation of some issues, supplementary questions were sent to the participants subsequently. Some interviews were conducted face-to-face. This method was used to interview those active translators in the field of fansubbing who could be accessed. Most of these people were among the students majoring in English at the graduate and master's levels.

### **3. Results**

Based on the findings of this research, several areas and common topics were identified in the interviewees' responses. In the first place, it seems that according to many non-professional subtitlers, ethical principles mean complete faithfulness to the original text and minimal modification in the translation process. Ten interviewees, directly and indirectly, pointed out in their answers that the observance of ethical principles means full adherence and faithfulness to the text and avoiding any changes during translation. On the other hand, five interviewees believed that faithfulness is not complete and unconditional, and in some cases, the subtitler acts on self-censorship and manipulation of the text based on some considerations, such as personal opinions and beliefs. However, this censorship and manipulation cannot be compared in terms of intensity and the way of implementation with the modification made in the official media, and in most cases, it shows itself in the form of reducing the negative connotations of the original text and using modified equivalents. Unlike professional subtitlers, the activity of fansubbers is not influenced by external factors, and some of them may change and self-censor part of their subtitles based on personal considerations and preferences. However, this type of self-censorship (if any) is mostly seen in the form of using substitute equivalents with negative connotations or euphemisms. Cases of deletion and manipulation in the original text are rare.

In the non-professional AVT, translators usually express dissatisfaction with government censorship methods and try to provide an accurate and complete translation free of manipulation and censorship. However, this opposition to the censorship and strict monitoring of the media and government networks does not always mean the unrestricted translation of everything in the subtitles produced by

fans. Despite being free from the constraints and external pressures that translators in state television networks deal with, fansubbers are under the influence of internal factors, such as social and political situations, ideology and personal opinions.

#### **4. Discussion and Conclusion**

The concept of ethical principles in Iranian non-professional subtitling is debatable from two perspectives of faithfulness and visibility. On the one hand, the main concern of subtitlers is related to adhering to the ethical principles of conveying the full meaning, especially in cases that are usually censored in the media and official translation institutions. Many subtitlers believe that compliance with ethical principles means complete faithfulness to the text and accurate word-for-word translation, even in cases that may be contrary to the cultural, social, and religious norms of Iranian society. It seems that this perception of ethical principles is affected by the negative view that exists due to the censorship and intense monitoring of audiovisual products in the media and official institutions. Therefore, the non-professional subtitlers consider complete faithfulness as an act of opposition and protest toward the performance of these official institutions active in translating and dubbing audiovisual materials. No consensus was observed regarding this matter among non-professional subtitlers. As the interview findings showed, experienced subtitlers, who were usually older, generally had more respect for the dominant principles and norms of the destination culture. Unlike novice subtitlers who sometimes have a wrong idea of faithfulness and consider it as the word-for-word transfer of the meaning of the source text without any filtering, experienced subtitlers attempt to be faithful to the text using different methods, such as using euphemisms or less negative equivalents for the concepts and terms contrary to the target culture.

Some limitations of this research should be noted. The ethical principles of non-professional subtitlers were evaluated based on the current research participants' views. Comparing the views and opinions of these individuals with their performance in subtitle translation (for example, examining some examples of translated works of subtitle associations) can provide a more comprehensive understanding of this issue.

Furthermore, due to the limited sample, one should be cautious about generalizing the research findings to the entire statistical population. Moreover, conducting all the interviews in person could provide us with more accurate information on the perception of these translators regarding ethical principles. In addition, comparing the strategies of professional translators (dubbing) and non-professional translators (subtitling) in translating expressions and terms, especially those that are contrary to the cultural norms of Iranian society, can help us to gain a better understanding of the prevalent views and norms of these two groups of translators.

## دیدگاه مترجمان غیرحرفاءی به اخلاق در فرایند زیرنویس فیلم‌های انگلیسی‌زبان به فارسی

وحید مردانی<sup>۱</sup>، مسعود خوش‌سليقه<sup>\*۲</sup>

<sup>۱</sup>دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده پژوهش حاضر به بررسی نگرش مترجمان غیرحرفاءی به اصول اخلاقی در ترجمه زیرنویس فیلم‌های انگلیسی‌زبان به فارسی می‌پردازد. جامعه آماری شامل تمام مترجمان غیرحرفاءی زیرنویس فعال در فضای مجازی بود که از میان آنها نمونه تحقیق با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عنوان ابزار اصلی تحقیق استفاده شد. بهزعم بسیاری از مصاحبه‌شوندگان، اصول اخلاقی منحصر به وفاداری به متن اصلی و اجتناب از هرگونه دست‌کاری متن در فرایند ترجمه صرف نظر از مسائل فرهنگی جامعه مقصود و مخاطب آن است. این امر انتقال بسیاری از تابوهای فرهنگی و زبانی غربی در قالب ترجمه زیرنویس را در پی داشته است. هرچند در این ارتباط اجماع نظر کلی بین مصاحبه‌شوندگان وجود ندارد و به نظر می‌رسد مترجمان تازه‌کار در مقایسه با مترجمان با تجربه تأکید بیشتری بر وفاداری کامل به متن اصلی فارغ از هر نوع فیلتر فرهنگی و زبانی دارند.

**کلیدواژه‌ها:** ترجمه دیداری‌شنايداری؛ طرفدار زیرنویس؛ اصول اخلاقی؛ تابوهای فرهنگی و زبانی

### ۱. مقدمه

مطالعات ترجمه، حوزه‌ای بین‌رشته‌ای و بسیار پویا و فراگیر است که در چند دهه گذشته شاهد چندین تغییر پارادایم مهم بوده است (اسنل هورنباي<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). آخرین تغییر پارادایم مربوط به «چرخش رسانه‌اي<sup>۲</sup>» است که ترجمه‌پژوهانی مانند لیتايو<sup>۳</sup> (۲۰۱۱، ص. ۲۶۱) به آن اشاره

- 
1. Snell Hornby
  2. media turn
  3. Littau

کرده‌اند. این تغییر ناظر بر جنبه‌های مختلف ترجمة رسانه‌ای (به عنوان نمونه ترجمه دیداری‌شندیاری، اقتباس و ترجمه فیلم، ترجمه زیرنویس، ترجمه و پخش جهانی اخبار، ترجمه و فناوری‌های ارتباطی) و نقش آن در حوزه‌های گسترده جهانی است. ترجمه دیداری‌شندیاری توسط طرفداران یکی از بازیگران تازه در حوزه گسترده‌تر مطالعات ترجمه محسوب می‌شود که در دهه ۸۰ خود را مطرح کرد و از اواخر دهه ۹۰ به‌طور خاص موفق به تثبیت جایگاه مستقلی برای خود شده است (Masidda, ۲۰۱۵).

فعالیت مترجمان غیرحرفه‌ای در حوزه ترجمه دیداری‌شندیاری که غالباً در فضای مجازی فعالیت و محتوای مختلفی را تولید می‌کنند در سال‌های اخیر شدت گرفته است. نمی‌توان تأثیر گسترده و قابل توجه عملکرد مترجمان غیرحرفه‌ای را بر شکل‌دهی به سلیقه مخاطب (از طریق انتخاب محصولات خاصی برای ترجمه)، جهت‌دهی و تحریک افکار عمومی (از طریق بیان دیدگاه‌های شخصی) و مبارزه یا سانسور و محدودیت‌های رسانه‌ای دولتی (از طریق روش‌های ترجمه سنت‌شکنانه و نامتعارف) نادیده گرفت (پرز گونزالز، ۲۰۱۲). این امر باعث انتقال بسیاری از ارزش‌های بنیادین جوامع غربی به جوامع مقصد از جمله ایران به‌عنوان یکی از کشورهای پذیرنده این محتوای رسانه‌ای شده است. با آگاهی از این موضوع، مسئولان در کشورهای مختلف از جمله ایران به دلیل نگرانی از گسترش محتوای غیراخلاقی و نامناسب یا ترویج جهت‌گیری‌های سیاسی معاند، مبادرت به راهاندازی سیستم فیلترینگ و ممیزی کرده‌اند که هدف آن ممانعت از دسترسی به محتوا و اطلاعات حساس و برخی شبکه‌های اجتماعی و پایگاه‌های اینترنتی مانند فیسبوک و یوتیوب و ارائه الزاماتی جهت تولید محتوای مناسب با هنجارهای داخلی است (خوش‌سلیقه و همکاران، ۲۰۱۸).

با وجود گسترش روزافرونهای این گروه‌ها و شبکه‌ها، مطالعات کمی در ارتباط با فعالیت جوامع طرفدار زیرنویس در خارج از ایالات متحده و اروپا صورت گرفته است، به‌ویژه با توجه به ویژگی‌های خاص طرفدار زیرنویس در کشورهایی مانند ایران که در آن محصولات رسانه‌ای خارجی عمده‌ای به شکل غیرمجاز در فضاهای مجازی توزیع شده و مترجمان با اهدافی

فراتر از سرگرمی مبادرت به زیرنویس یا حتی دوبله این محصولات می‌کنند. با توجه به این که مترجمان زیرنویس ایران، چه حرفه‌ای و چه غیرحرفه‌ای، در فضایی فعالیت می‌کنند که به شدت تحت ممیزی و نظارت قرار دارد، درک بهتر از فعالیت آنها، بهویژه در ارتباط با مترجمان غیرحرفه‌ای که در محافل دانشگاهی کمتر به آنها پرداخته شده است، می‌تواند رهیافت‌های ارزشمندی برای سیاست‌گذاران و محققان و مدرسان به همراه داشته باشد. علاوه بر این، سؤالات مختلفی در ارتباط با ماهیت کار این دسته از مترجمان غیرحرفه‌ای از جمله دلایل و انگیزه‌های فعالیت این مترجمان و دیدگاه آنها نسبت به مسائل اخلاقی بی‌پاسخ مانده است. بر این اساس، هدف مقاله حاضر بررسی دیدگاه و برداشت مترجمان غیرحرفه‌ای نسبت به هنجارها و اصول اخلاقی ترجمه زیرنویس و نحوه پایندی به آن در فرایند ترجمه است.

## ۲. پیشینهٔ پژوهش

در پژوهش‌های اخیر حوزهٔ مطالعات رسانه و فرهنگ در ارتباط با ترجمهٔ غیرحرفه‌ای<sup>۱</sup>، گسترش ترجمهٔ محصولات دیداری و محصولاتی غیر از اینمه بسیار مورد توجه قرار گرفته است (لئونارد<sup>۲</sup>؛ کیوبیسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ پرز گونزالز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). این گروه از مترجمان غیرحرفه‌ای اغلب محتوای مختلفی (مانند فیلم‌ها و سریال‌های آمریکایی، کره‌ای، چینی) را از زبان مبدأ به طیف وسیعی از زبان‌های هدف ترجمه می‌کنند و با این کار شکاف بین تقاضای روزافزون در بازار مصرف جهانی برای محتوای رسانه‌های دیداری‌شنیداری را پُر می‌کنند (لی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). افزون بر این، این مترجمان که عموماً به صورت ناشناس و در بستر فضای مجازی به فعالیت می‌پردازند چالش‌های زیادی را پیش روی نظام‌های رسانه‌ای دولتی در بسیاری از کشورها قرار داده‌اند (وانگ و ژانگ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). به دلیل ماهیت غیررسمی و داوطلبانهٔ فعالیت این گروه از مترجمان که به دلایل مختلف مبادرت به تهیه و ترجمهٔ زیرنویس محصولات

- 
1. non-professional translation
  2. Leonard
  3. Cubbison
  4. Pérez-González
  5. Lee
  6. Wang & Zhang

دیداری‌شندگان مورد تقاضای مخاطب کرده و آن را به صورت رایگان در اختیار مصرف‌کنندگان این محصولات قرار می‌دهند، عملًا هیچ قانون و نظارتی در ارتباط با شیوه فعالیت آنها وجود ندارد و به نظر می‌رسد این افراد برخلاف مترجمان حرفه‌ای فعال در رسانه‌های دولتی با کمترین محدودیت و قیدوبندی مبادرت به ترجمه این محصولات می‌کنند. این عدم نظارت و خلاً قانونی به این گروه از مترجمان اجازه می‌دهد تا در فضایی کاملاً آزاد به ترجمه هر نوع محصول دیداری‌شندگان فارغ از ملاحظات فرهنگی، اجتماعی، دینی یا هنجارهای غالب بر جامعه مقصد اقدام کنند (خوش‌سليقه و همكاران، ۲۰۱۸).

گسترش روزافزون پدیده طرفدار زیرنویس در یک دهه اخیر توجه بسیاری از پژوهشگران حوزه مطالعات ترجمه را به پدیده ترجمه غیرحرفه‌ای جلب کرده است (اورگو کارمونا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ دایر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷، ماسیدا، ۲۰۱۵؛ خوش‌سليقه و همكاران، ۲۰۱۹؛ فاضلی حق‌پناه و خوش‌سليقه، ۲۰۱۸؛ خوش‌سليقه و همكاران، ۲۰۱۸) و مقالات و کتاب‌های متعددی به بررسی جنبه‌های مختلف این پدیده از زوایای مختلف پرداخته‌اند (دایر، ۲۰۱۷؛ دیاز سیتاس و رمال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ ماسیدا، ۲۰۱۵؛ پرز گونزالز، ۲۰۱۴). امروزه بسیاری از محققان، طرفدار زیرنویس را یکی از اشکال ترجمه دیداری‌شندگان با اصول و مخاطب خاص خود پذیرفته‌اند و دیگر آن را با دیگر اشکال ستّی و پرطرفدار ترجمه دیداری‌شندگان مقایسه نمی‌کنند. درواقع، با اذعان به این واقعیت که این شکل از ترجمه پدیده‌ای اجتناب‌ناپذیر است، آنها طرفدار زیرنویس را به مثابة گسترش و تکامل حرفه‌ای ترجمه پذیرفته‌اند (آنتونینی و بوکاریا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). در سال‌های اخیر ترجمه غیرحرفه‌ای بهویژه طرفدار زیرنویس نیز مورد استقبال ترجمه‌پژوهان قرار گرفته و فعالیت افراد مشغول در این حوزه از منظرهای مختلف همچون فرایند و ویژگی‌های زیرنویس غیرحرفه‌ای (خوش‌سليقه و فاضلی حق‌پناه، ۱۳۹۵)، نظام حاکم و فعالیت‌های مرتبط با ترجمه غیرحرفه‌ای زیرنویس (عامری و خوش‌سليقه، ۲۰۱۹؛ ماسیدا، ۲۰۱۵؛ اورگو کارمونا، ۲۰۱۵)، دریافت زیرنویس بهوسیله مخاطب (خوش‌سليقه و همكاران، ۲۰۱۹) و شیوه ترجمه تابوهای

1. Orrego Carmona

2. Dwyer

3. Díaz-Cintas & Remael

4. Antonini & Bucaria

فرهنگی در زیرنویس غیرحرفه‌ای (خوش‌سلیقه و همکاران، ۲۰۱۸) مورد بررسی قرار گرفته است. در ادامه به طور اجمالی به مرور برخی مسائل عمدۀ در این حوزه می‌پردازیم.

## ۲. ۱. طرفدار زیرنویس و حق نشر

به طور کلی، طرفدار زیرنویس را می‌توان یکی از زیرشاخه‌های ترجمهٔ زیرنویس غیرحرفه‌ای در نظر گرفت. برخلاف ترجمهٔ زیرنویس غیرحرفه‌ای که بیشتر با هدف کمک به مأموریت سازمان‌های دولتی مانند «TED» انجام می‌گیرد، در طرفدار زیرنویس تأکید بیشتر بر ترجمهٔ محتوا‌ی خارجی است که برای طرفداران حائز اهمیّت است (ایوانز ۲۰۲۰). در بافت ایران، طرفدار زیرنویس به‌طور خاص اشاره به طرفداران محصولات رسانه‌ای خارجی، بهویشه فیلم‌ها و سریال‌های انگلیسی‌زبان، دارد که به دلایل مختلفی مانند کمک به سایر طرفداران برای دسترسی به محتوا‌ی مورد علاقه خود در زبانی دیگر، تعریف و سرگرمی، یا یادگیری زبان خارجی اغلب بدون دریافت هزینه‌ای مبادرت به ترجمهٔ محصولات رسانه‌ای می‌کنند (خوش‌سلیقه و همکاران، ۲۰۲۰).

امروزه طیف گسترده‌ای از محصولات رسانه‌ای به لطف اینترنت به راحتی در دسترس مخاطبان قرار می‌گیرد. با این حال، روش‌های توزیع و انتشار این محصولات همیشه منطبق با قوانین کپی‌رایت نیست (لی، ۲۰۱۱). بر طبق قانون کپی‌رایت، تولید زیرنویس به‌وسیلهٔ طرفداران عملی غیرقانونی محسوب می‌شود، زیرا بسیاری از مخاطبان بدون خرید محصول اصلی از نسخه‌ای استفاده می‌کنند که همراه با زیرنویس تولیدی طرفداران عرضه می‌شود. در این میان خالق اثر نه تنها هیچ سود و منفعتی از محصول تولیدی خود نمی‌برد بلکه حق قانونی وی در ارتباط با نظارت بر نوع و کیفیت ترجمه نیز از وی سلب می‌شود (اورگو کارمونا، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، برخی محققان بر این باورند که طرفدار زیرنویس به صورت غیرمستقیم باعث ترویج و تبلیغ محصولات رسانه‌ای در میان مخاطبان این دسته از محصولات می‌شود (لی، ۲۰۱۱).

در دنیای کنونی مصرف‌کنندگان محصولات فرهنگی هر روز با طیف مختلفی از محصولات بازتولید شده روی رو هستند که به صورت غیرقانونی به اشتراک گذاشته می‌شود و آنها بنا به اجبار یا اختیار از این محصولات استفاده می‌کنند. ساختار و ماهیّت فضای مجازی و اینترنت امکان

جريان آزاد اطّلاعات را فراهم می‌سازد (زیدآبادی‌نژاد، ۲۰۱۶)، اما از سوی دیگر فناوری‌های جدید به قانون‌گذاران و صاحبان کپیرایت اجازه می‌دهد تا محدودیت‌هایی را در ارتباط با این جريان آزاد اطّلاعات اعمال کنند (وهاگن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). اين امر خود نوعی دوگانگی ایجاد كرده است که درک آن برای طرفداران محصولات رسانه‌ای بهویژه کسانی که سن و سال کمتری دارند دشوار است (هیو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). از دیدگاه مخاطبان، زیرنویس تولیدی طرفداران صرفاً روشی رایگان و ساده برای تماشای فيلم‌ها و برنامه‌های مورد علاقه به زبانی دیگر است (وینچیوام، ۲۰۱۶). البته تولیدکنندگان این نوع زیرنویس‌ها به خوبی می‌داند که فعالیت آن‌ها از نظر قانونی محل اشکال است (ئونارد، ۲۰۰۵). به‌زعم دواير (۲۰۱۲)، به دلیل غیرقانونی بودن ماهیّت فعالیت این گروه از تولیدکنندگان زیرنویس، مسئله حقوق قانونی زیرنویس تولیدی آنها نیز خود در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. این امر باعث می‌شود بسیاری از پایگاه‌های اینترنتی توزیع محصولات رسانه‌ای حتّی حقوق اولیّه مترجمان این محصولات را نادیده گرفته و در برخی موارد زیرنویس‌های تولیدی آنها را به نام خود منتشر می‌کنند.

## ۲. ترجمۀ دیداری‌شنیداری و ممیزی

در سال‌های نه‌چندان دور و پیش از انقلاب فناوری و اینترنت، نظر به این‌که محصولات رسانه‌ای در کشورهایی مانند ایران غالباً به شکل دوبلۀ در اختیار مخاطب قرار می‌گرفت، عموم مردم آگاهی چندانی نسبت به میزان دست‌کاری و جرح و تعدیلات صورت گرفته در فرایند دوبلۀ این محصولات نداشتند، چراکه مخاطب تنها به خروجی نهایی یا همان دوبلۀ دسترسی داشت. لیکن، با گسترش فضای مجازی و امکان دسترسی گسترده به نسخه اصلی محصولات رسانه‌ای، مخاطب این محصولات که اغلب آشنایی کلی با زبان انگلیسی دارند، به راحتی با مقایسه دیالوگ‌ها و زیرنویس یا ترجمۀ آن قادر به شناسایی این دست‌کاری‌ها و تغییرات خواهند بود. در حوزه آکادمیک نیز مطالعات مختلفی به بررسی این موضوع در رسانه‌های ایران پرداخته تا آگاهی مخاطبان نسبت به تنوع جرح و تعدیل‌های صورت گرفته در فرایند زیرنویس را افزایش دهند

1. O'Hagan

2. Hue

3. Vinczeovam

(برای مثال، عامری و خوش‌سليقه، ۲۰۱۹ و ۲۰۲۰؛ خوش‌سليقه و همکاران، ۲۰۱۹ و ۲۰۱۸؛ قاضی‌زاده و مردانی، ۱۳۹۰).

سانسور و ممیزی همیشه موضوعی بحث‌برانگیز در رسانه‌های چاپی و دیجیتال و در یکی دو دهه اخیر فضای مجازی، در ایران بوده است. البته این موضوع مختص به ایران نیست و در کشورهای دیگر نیز نهادهای ناظارتی فعالیت افراد در رسانه‌های مختلف را تحت نظر دارند. برای مثال، شاهین<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) در مقاله خود اشاره به عملکرد شورای عالی رادیو و تلویزیون ترکیه داشته و خاطرنشان می‌کند این نهاد طبق قانون می‌تواند مجازاتی مانند جلوگیری از پخش، جریمه مالی یا لغو پروانه فعالیت را برای برنامه‌های که محتواهای آنها مغایر با مفاد قانون تأسیس رادیو و تلویزیون و خدمات رسانه‌ای این کشور باشد، در نظر بگیرد. بسقی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود بر روی دو مجموعه تلویزیونی به بررسی موضوع سانسور در رسانه‌های ایتالیا پرداخته و خاطرنشان می‌کند «به نظر می‌رسد تصمیم‌گیری در مورد این که چه مطالبی در رسانه قابل‌بیان است و چه مطالبی نیاز به سانسور دارد به وسیله مأموران دولتی گرفته می‌شود». همان‌طور که بسقی (۲۰۱۶، ص. ۲۲۹) خاطرنشان می‌کند، «طرفدار زیرنویس‌ها معمولاً نسخه وفادار و بدون سانسوری ارائه می‌دهند که در آن متن اصلی و در مقایسه با حساسیت مخاطبان هدف اولویت و اهمیت بیشتری دارد».

خوش‌سليقه و همکاران (۲۰۱۸) نیز در مقاله خود به بررسی روش‌های ترجمه زبان تابو در ترجمه زیرنویس فیلم‌های انگلیسی‌زبان به فارسی پرداختند. بر اساس یافته‌های آنها، راهبردهای مترجمان در ترجمه تابوها را می‌توان در چهار دسته کلی حفظ، حذف، کاهش و افزایش دسته‌بندی کرد. البته انتخاب هر یک از این راهبردها بیشتر متأثر از هنجارهای زبان مبدأ است تا ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگ مقصود و دلیل این امر ابراز مخالفت و مقاومت در برابر قوانین هژمونیکی و ایدئولوژی محافظه‌کارانه حاکم بر فضای رسانه‌ای ایران است.

1. Sahin

2. Beseghi

افرون بر این، دیاز سیتاس (۲۰۱۰) در ارتباط با دستکاری و تغییراتی که معمولاً در ترجمة زیرنویس صورت می‌گیرد بر این نکته تأکید دارد که محصولات رسانه‌ای و ترجمة آنها نقش غیرقابل انکاری در ترویج کلیشه‌های نژادی و شکل‌گیری پیش‌داوری و غرض‌ورزی‌های قومی و جنسیتی دارند. ماسیدا (۲۰۱۵) از منظری دیگر به بررسی این موضوع پرداخته و معتقد است در بدترین حالت مقوله سانسور از فرایند خودسانسوری مترجمان نشأت می‌گیرد. این خودسانسوری نتیجه عدم آشنایی با خردمندانگها و خردمندانهای خارجی است که در بسیاری از موارد می‌تواند منجر به ترجمه نامناسب شود.

آلفارو دکاروالو<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) در پژوهش خود به تحلیل انتقادی مسئله سانسور در برزیل می‌پردازند. به‌زعم آنها، تلاش شبکه‌های تلویزیونی برای «محافظت بینندگان در مقابل زبان نامناسب [...] غیرمنطقی می‌نماید زیرا ابزارهای مختلفی برای اعمال محدودیت برای دسترسی به محتوای نامناسب مانند کترول والدین، اعلامیه سلب مسئولیت‌ها و گزینه‌های درخواستی وجود دارد» (ص. ۴۷۵). ارگوان<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نیز به مطالعه زیرنویس‌های تولیدی طرفداران برای محصولاتی با دسترسی باز یا زیرنویس برنامه‌های تلویزیونی پرداخته است. بر اساس یافته‌های وی، تمایز اصلی بین زیرنویس‌های تولیدی طرفداران و زیرنویس‌های توسعه‌دهنده ترجمه‌ای آن است که در حالت اوّل مترجمان بیشتر گرایش به استفاده از راهبردهای ترجمه‌ای مبتنی بر متن مبدأ بدون در نظر گرفتن هنجارهای زبان مقصد دارند درحالی که مترجمان حرفه‌ای خود را موظف به پیروی از هنجارهایی می‌بینند که توسط کارفرما و سفارش‌دهنده ترجمه بر آنها تحمیل شده است.

در مطالعه شاهین (۲۰۱۸) که بخشی از آن به بررسی انگیزه‌های مترجمان برای سانسور و خودسانسوری در ترکیه می‌پردازد، تقاضا اشکاری بین مترجمان زیرنویس‌ها غیرحرفاء و حرفاء از این نظر مشاهده شد. مترجمان حرفه‌ای و کسانی که در شرکت‌های رسانه‌ای کار می‌کردند اغلب به دلایل بیرونی مانند دستورالعمل‌های کارفرما، الزامات قانونی یا قضاوت‌های

1. Alfaro de Carvalho  
2. Erguvan

ارزشی جامعه و در برخی موارد بنا به ترجیحات شخصی و فضای سیاسی اقدام به سانسور ترجمه‌های خود می‌کردند. در مقابل، بسیاری از مترجمان زیرنویس ترجمه خود را بدون هیچ‌گونه دست‌کاری و جرح و تعدیل در متن اصلی انجام می‌دادند. باین حال، برخی از این مترجمان اظهار داشتند که بنا به دلایل شخصی یا فشاری که از طرف مدیران سایت‌های زیرنویس به آن‌ها وارد می‌شود در ترجمة عباراتی مانند الفاظ رکیک، عبارات نژادپرستانه، توهین به عقاید مذهبی، اظهارات مربوط به مسائل جنسی یا تبعیض جنسیتی، اشاره به هم‌جنس‌گرایی، سخنان تنفرآمیز، عبارات مذهبی افراط‌گرایانه، اشاره به الحاد و مصاديق بی‌دینی یا اشارات سیاسی از حسن تعییر استفاده کرده یا متن ترجمه را به‌طورکلی تغییر می‌دهند.

در حقیقت، علی‌رغم رهایی از قیدوبندها و فشارهای معمولی که مترجمان زیرنویس فعلی در شبکه‌های تلویزیونی درگیر آنها هستند، عملکرد این گروه از مترجمان نیز تحت تأثیر عواملی مانند فضا و جوکلی حاکم بر جامعه، موقعیت اجتماعی و سیاسی، ایدئولوژی و عقاید شخصی است. «البته برخلاف گروه اول که فعالیت آنها تحت تأثیر قیدوبندهای خارجی قرار دارد، محدودیت‌های حاکم بر فعالیت طرفدار زیرنویس بیشتر جنبه درونی و فردی دارد» (شاهین، ۲۰۱۸، ص. ۱۲).

به‌طورکلی به نظر می‌رسد مقوله سانسور تنها معطوف به ترجمة غیرحرفه‌ای نیست و در برخی مترجمان غیرحرفه‌ای زیرنویس نیز خود را ملزم به رعایت برخی قوانین می‌دانند. البته این دو سانسور از حیث میزان، علل و نحوه انجام با یکدیگر تفاوت اساسی دارند. این موضوعی است که در مقاله ملانظر و نصراللهی (۲۰۱۷) درباره زیرنویس رسمی و غیررسمی در ایران نیز به آن اشاره شده است. بر اساس یافته‌های آنها که مبنی بر ارزیابی ترجمة زیرنویس ۹ فیلم آمریکایی به فارسی بود، هم مترجمان رسمی و هم مترجمان آماتور به صورت خودآگاه یا ناخودآگاه مؤلفه‌های فرهنگی و ایدئولوژیک خاصی را در ترجمة خود رعایت می‌کنند و این مؤلفه‌ها تأثیر مستقیم بر شیوه‌های ترجمة آن‌ها دارد.

### ۲. ۳. اصول اخلاقی ترجمه

موضوع وفاداری به متن و پایبندی و وفاداری مترجم در آثار و آرای مترجمان در بیش از ۲ هزار سال قبل مطرح شده است. برای مثال، دولت<sup>۱</sup> در سال ۱۵۴۰ می‌نویسد مترجم بیش از هر چیز باید نسبت به هر دو زبان احاطه داشته و درک کاملی از معنا مفهوم مدنظر نویسنده اثر داشته باشد (دولت، ۱۹۹۷). از سوی دیگر، نابوکوف<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) خاطرنشان می‌کند که مترجم «نهایت دقت و صحّت» را باید دارد و آن بازتولید متن و نه چیزی دیگری با نهایت دقت و صحّت است» (ص. ۲۱۲).

علی‌رغم آنکه نوعی اجماع نظر کلی در مورد وظیفه اخلاقی مترجم وجود دارد، ولی اختلاف آرای زیادی در ارتباط با چیزی که مترجم باید به نسبت به آن وفادار باشد وجود دارد. در قرن بیستم، برخی از نظریه‌پردازان برداشت‌های تازه‌ای از مفهوم اخلاق در ترجمه ارائه کردند که تفاوت‌هایی بنیادی با دیدگاه‌هایی داشت که سال‌ها بر سنت ترجمه غرب حاکم بود. در این دوره، هرچند بسیاری از صاحب‌نظران ترجمه همچنان انتظارات خود از مترجمان را در چارچوب بحث وفاداری و ناپدایی مطرح می‌کنند، مطالعات ترجمه به تدریج شروع به انتقاد و به چالش کشیدن خواسته‌ها و انتظاراتی می‌کند که به صورت سنتی و تاریخی مترجم همیشه در مقابل آنها پاسخگو بوده است. بر این اساس، به جای تأکید بر الزامات سخت‌گیرانه و ناممکنی مانند الزام مترجم به بازتولید متنی مشابه در زبانی دیگر، از نیمة دوم قرن بیستم، بیشتر تأکید بر مسائلی مانند عاملیت مترجم و تأثیر و نقشی است که آنها در فرایند ترجمه ایغا می‌کنند (ون وایک،<sup>۳</sup> ۲۰۱۰). درواقع، اتخاذ موضع اخلاقی خاصی از جانب مترجمان همیشه امری بدیهی در نظر گرفته شده است. با توجه به این که ترجمه پیوسته علمی در نظر گرفته می‌شود که در آن مترجم سعی در بازتولید متن اصلی با نهایت دقت و مشابهت دارد، رفتار اخلاقی اغلب به منزله وفاداری نسبت به اصل و نویسنده در نظر گرفته می‌شود (گامبیر و دورسلایر،<sup>۴</sup> ۲۰۱۰).

1. Dolet

2. Nabokov

3. Van Wyke

4. Gambier & Doorslaer

باین حال، مفهوم سنتی اخلاق در ترجمه به شکل بنیادین در فلسفه پسامدرن و به طور خاص در نظریه ساختارشکنی ژاک دریدا به چالش کشیده می‌شود. بر اساس تفکر پست‌مدرن، معنی در دل متن قرار نداشته و نیازی به کشف یا استخراج آن نیست، بلکه معنا چیزی است که در فرایند تفسیر به متن نسبت داده می‌شود. اگر مترجمان به این حقیقت اذعان کنند که متن مبدأ پیوسته در نتیجه مداخلات آنها در فرایند ترجمه دستخوش نوعی تغییر و دگرگونی می‌شود، باید به ناچار این واقعیت را نیز پذیرند که برخلاف الزاماتی که به طور سنتی آنها را به سمت ناپیدایی سوق داده است، همیشه حضور بارز و پیدایی در ترجمه داشته و ردپای این حضور را می‌توان در انتخاب‌های مترجم به خوبی مشاهده کرد. واضح است که این امر در تضاد کامل با الزامات اخلاقی است که به صورت سنتی بر عهده مترجم بوده است. شاید به همین خاطر است که برخی نظریه‌پردازان ترجمه معتقدند تلاش برای ناپیدایی خود به مثابة عملی غیراخلاقی خواهد بود (آرایو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸).

هرچند رویکردهای پسامدرن به ترجمه چندان در حوزه مطالعات ترجمه مورد استقبال قرار نگرفته است، نمی‌توان تأثیرات آن را در بازنگری مفهوم اخلاق و تغییر از انتظارات سنتی مربوط به تطابق و وفاداری به سمت مفاهیم پیچیده‌تر مربوط به تفاوت، عاملیت مترجم و ذهنیت‌گرایی در کنار نقش ترجمه در روابط بین فرهنگی انکار کرد.

#### ۲.۴. اصول اخلاقی طرفدار زیرنویس

برخلاف اصول ترجمة حرفه‌ای که در آن بیشتر تأکید بر حفظ وفاداری به متن و دقّت و صحّت ترجمه است، در ترجمة غیرحرفه‌ای و به طور خاص ترجمة طرفداران، دغدغه اصلی رعایت اصول اخلاقی در رعایت قوانین کپی‌رایت، عدم الگوبرداری و سوءاستفاده از زیرنویس‌های تولیدی سایر مترجمان و حفظ منافع شرکت‌های تولیدکننده محصولات دیداری‌شنیداری به‌ویژه ائمه‌های ژاپنی است. این مطلبی است که سایر محققان آن نیز در پژوهش‌های خود به آن اشاره کرده‌اند. برای مثال، دیاز سیتیاس و سانچز (۲۰۰۶) و دوایر (۲۰۱۷) در مبحث اصول اخلاقی طرفدار زیرنویس اشاره به مشکلات مربوط به توزیع غیرقانونی ائمه‌های ژاپنی در

---

1. Arrojo

کشورهای دیگر و راهکارهایی دارند که جوامع زیرنویس برای این مقابله با این مشکل اتخاذ کرده‌اند.

وبسایت «شبکه اخبار انیمه»<sup>۱</sup> که یکی از پایگاه‌های اصلی فعالان حوزه طرفدار زیرنویس محسوب می‌شود، در بیانیه اصول اخلاقی خود شش اصل مهم را مورد تأکید قرار داده و تصریح کرده است که مترجمان طرفدار باید تمام تلاش خود را برای پایبندی به این اصول به کار گیرند.

- هدف اصلی فعالیت طرفدار زیرنویس‌ها تسهیل دسترسی افراد انگلیسی‌زبان به انیمه‌های ناشناخته‌ای است که در غیر این صورت هرگز امکان مشاهده آن را نخواهد داشت؛
- هدف دوم طرفدار زیرنویس‌ها آشنا کردن طرفداران انیمه با مجموعه‌هایی است که ممکن است در آینده به صورت رسمی توزیع شوند؛
- فن ساب جایگزینی برای نسخه قانونی و انگلیسی‌زبان یک انیمه نیست؛
- مترجمان زیرنویس باید به گونه‌ای عمل کند که فعالیت آنها حداقل تأثیر را بر منافع تجاری شرکت‌های تولیدکننده انیمه داشته باشد؛
- نحوه رفتار سایر فن ساب‌ها حائز اهمیت است؛ زیرا این امر بر شهرت و اعتبار کل جامعه فن ساب‌ها تأثیرگذار است؛
- تهییه زیرنویس توسط طرفداران، عملی است که به صورت داوطلبانه و در زمان آزاد مترجمان انجام می‌گیرد. اگر زمانی احساس کردید که باید برای ترجمه‌هایی که انجام داده‌اید دستمزدی دریافت کنید، احتمالاً این کار را به دلیل اشتباه انجام می‌دهید.

1. <https://www.animenewsnetwork.com/feature/2003-06-08/2>

## ۲. ۵. اصول اخلاقی مترجمان زیرنویس در ایران

در ایران، تقریباً، تمام محصولات رسانه‌ای خارجی به صورت غیررسمی و غیرقانونی از طریق فضای مجازی وارد کشور می‌شوند. به همین خاطر، به جز تعداد کمی از این محصولات که از طریق رسانه‌های رسمی و شبکه‌های تلویزیون دولتی دوبله و پخش می‌شوند، بخش اعظم آنها توسط طرفداران آنها در انجمان‌ها و سایت‌های مختلف زیرنویس شده و در اختیار مخاطبان و علاقه‌مندان قرار می‌گیرند. درواقع، با توجه به سلطه دوبله بر فضای رسانه‌ای ایران، ترجمه زیرنویس رسمی، عملاً، فرصت گسترش پیدا نکرده و همواره تحت الشاعع دوبله قرار گرفته است. این امر زمینه را برای رشد و گسترش زیرنویس غیرحرفه‌ای در قالب انجمان‌های طرفدار زیرنویس آماده کرده است. فعالیت بیشتر این انجمان‌ها و سایت‌ها به دلیل توزیع و انتشار محتوایی که از نظر نهادهای رسمی و فرهنگی کشور مغایر با ارزش‌های و هنجرهای جامعه سنتی و مذهبی ایران تلقی می‌شود حالت غیرقانونی و زیرزمینی داشته و به همین دلیل اغلب این سایت‌ها بهوسیله نهادهای نظارتی فیلتر می‌شوند. در حقیقت، همان‌طور که زیدآبادی نژاد (۲۰۱۶) نیز به خوبی اشاره کرده است، تماشای فیلم‌های ممنوعه خارجی در ایران نوعی مخالفت با رژیم حاکم و تلاش برای مقابله با محدودیت‌های اجتماعی و فرهنگی آن است.

عظیمی (۱۳۸۹) به برشاری قوانین و الزاماتی می‌پردازد که توسط وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی ایران به عنوان متولی ناظرات در محصولات فرهنگی و رسانه‌ای ایران باید مدنظر فعالان این حوزه‌ها قرار گیرد. بر این اساس، نمایش هرگونه فیلم در سینما و رسانه‌ها عمومی و عرضه و فروش آنها در بازار در صورت عدم پایبندی به این ضوابط و در سراسر ایران ممنوع است. در این ارتباط، خوش‌سليقه و عامري (۲۰۱۶) نیز خاطرنشان می‌کنند نمایش و توزیع هرگونه محصولات فرهنگی داخلی و خارجی از جمله فیلم‌های اصل و ترجمه‌شده و حتی ادبیات در بازار ایران بدون کسب مجوز از وزارت ارشاد امکان‌پذیر نیست.

با توجه به مطالب فوق، کپیرایت و حقوق معنوی فیلم‌ها و محصولات رسانه‌ای در ایران عملایی معنا بوده و محصولات رسانه‌ای خارجی بدون هیچ دغدغه‌ای از این نظر در فضای مجازی توزیع می‌شود. درواقع، همان‌طور که زیدآبادی نژاد (۲۰۱۶) خاطرنشان می‌کند، بسیاری

از مردم این فیلم‌ها و محصولات رسانه‌ای را با هدف مخالفت با رژیم و مقابله با محدودیت‌های فرهنگی و اجتماعی ساخت‌گیرانه آن انجام می‌دهند. از این‌رو، چند بند اصلی از مفاد مندرج در اصول اخلاقی ترجمه زیرنویس که در قسمت‌های قبل به آن اشاره شد (رعایت حقوق کپی‌رایت، اجتناب از زیرنویس محصولات مجوز گرفته و کمک به منافع شرکت‌های سازنده این محصولات) عملًا در ایران مصدقی ندارد. بر این اساس، به نظر می‌رسد برداشت مترجمان زیرنویس از اصول اخلاقی در ایران با تلقی رایج آن در انجمن‌های طرفدار زیرنویس غربی تفاوت دارد. بر این اساس، مقاله حاضر به دنبال بررسی دیدگاه و برداشت مترجمان غیرحرفه‌ای نسبت به هنجارها و اصول اخلاقی ترجمه زیرنویس و نحوه پایندی به آن در فرایند ترجمه است. در بخش نتایج به طور مبسوط به این موضوع پرداخته شده است.

### ۳. روش پژوهش

این پژوهش به ارزیابی نگرش مترجمان غیرحرفه‌ای زیرنویس به مقوله اصول اخلاقی ترجمه می‌پردازد. پژوهش حاضر در حوزه مطالعات جامعه‌شناسی ترجمه قرار می‌گیرد. بر این اساس، تأکید بیشتر بر ارزیابی جنبه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی فعالیت مترجمان غیرحرفه‌ای زیرنویس به عنوان یکی از کنش‌گران اصلی در عرصه ترجمه است. ابزار اصلی گردآوری اطلاعات «صاحبہ نیمه‌ساختاریافت» و «پرسشنامه باز» است. جامعه هدف شامل تمام افرادی است که سابقه فعالیت در حوزه طرفدار زیرنویس را در ایران دارا است. با توجه به این‌که مترجمان زیرنویس در فضای مجازی و به صورت ناشناس فعالیت می‌کنند، اطلاعات تماس این افراد (نام کاربری، رایانامه، شناسه شبکه‌های اجتماعی وغیره) در انجمن‌ها و پایگاه‌های اصلی فعالیت مترجمان زیرنویس شناسایی شده و درنهایت، ۱۵ نفر از مدیران سایتها و انجمن‌های ترجمه زیرنویس که تجربه و سابقه زیادی در این حوزه داشتند و برخی مترجمان تازه‌کار که کمتر از یک سال سابقه فعالیت داشتند مورد مصاحبه قرار گرفتند. دلیل اصلی انتخاب مصاحبه شوندگان از میان افرادی باسابقه و تازه‌کار مقایسه اهداف این دو گروه برای مشارکت در تولید زیرنویس غیرحرفه‌ای بود. متن درخواست همکاری به همراه سؤالات مصاحبه از طریق ایمیل یا شبکه‌های اجتماعی برای این افراد ارسال گردید و پاسخ‌های آنها به صورت کتبی یا شفاهی

(به شکل صدای ضبطشده) برای محقق ارسال گردید. در صورت وجود هرگونه ابهام در پاسخ‌ها یا تشریح بیشتر برخی مسائل، سؤالات تکمیلی مجدداً برای شرکت‌کنندگان ارسال گردید. گروهی دیگر از مصاحبه‌ها به روش حضوری انجام گردید. از این روش برای مصاحبه با آن دسته از مترجمان فعال در زمینه ترجمه طرفدار زیرنویس استفاده گردید که امکان دسترسی به آن‌ها وجود داشت. این افراد اغلب جزو دانشجویان رشته زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بودند که سابقه فعالیت در این حوزه را داشته و مقاله یا رساله خود را در این حوزه به نگارش درآورده بودند. این مصاحبه‌ها به صورت شفاهی ضبط شده و درنهایت تمام گفتگوها برای تحلیل‌های آتی پیاده‌سازی گردید. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به هر یک از سؤالات با استفاده از روش تحلیل محتوا کیفی مورد ارزیابی قرار گرفت به این منظور، زمینه‌های مشترک در پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به سؤالات تحقیق شناسایی شد و تحلیل یافته‌ها بر اساس آن صورت گرفت.

سؤالات اصلی مصاحبه عبارت بودند از «آیا در بین مترجمان غیرحرفه‌ای زیرنویس خطوط قرمزی از نظر ترجمه برخی محتواهای خاص (نوعی خودسانسوری) مانند روابط جنسی، هم‌جنس‌گرایی و سایر تابوهای فرهنگی و اجتماعی وجود دارد؟» و «آیا شما و سایر فن‌ساب از زیرنویس به عنوان ابزاری برای بیان دیدگاه‌های اجتماعی و سیاسی خود درباره مسائل روز و مخالفت با هنجارها و اصول حاکم بر ترجمه رسمی زیرنویس (مانند سانسور) استفاده می‌کنید؟». در جدول (۱) اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در مصاحبه آمده است.

## جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان در مصاحبه

ردیف	جنسیت	سن	وضعیت تأهل	تحصیلات	سابقه زیرنویس	شغل
۱	مرد	۲۲	مجرد	کارشناسی	۸ سال	دانشجو / مترجم
۲	مرد	۱۸	مجرد	دانشجوی کارشناسی	۱ سال	دانشجوی کامپیوتر
۳	زن	۳۲	مجرد	کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی	۱۰ سال	مدیر مؤسسه IMAT
۴	زن	۲۴	مجرد	دانشجوی کارشناسی ارشد	۲ سال	دانشجو
۵	مرد	۳۷	متأهل	کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی	۸ سال	کارمند
۶	مرد	۴۰	مجرد	کارشناسی برق	۵ سال	آزاد
۷	مرد	۲۹	مجرد	کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی	۱۰ سال	کارمند بهداری
۸	مرد	۲۸	مجرد	دیپلم	۱۰ سال	آزاد
۹	زن	۴۰	متأهل	کارشناسی ارشد زبان‌شناسی	۵ سال	مترجم
۱۰	مرد	۳۰	مجرد	کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی	۴ سال	دانشجو
۱۱	مرد	۳۴	متأهل	کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی	۱۰ سال	کارمند کشتیرانی
۱۲	زن	۲۹	مجرد	کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی	۱ سال	مترجم
۱۳	زن	۲۹	مجرد	کارشناسی ارشد حسابداری	۳ سال	دبیر
۱۴	مرد	۳۱	مجرد	کارشناسی مکانیک	۱۳ سال	آزاد
۱۵	زن	۳۰	مجرد	کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی	۸ سال	دانشجو

همان‌طور که از جدول بالا مشاهده می‌شود، از نظر جنسیت، ۹ نفر از مصاحبه‌شوندگان مرد و ۶ نفر زن بودند. میانگین سنی مصاحبه‌شوندگان ۳۰ سال بود و به‌طور متوسط ۶,۵ ساله فعالیت در حوزه زیرنویس غیرحرفه‌ای داشتند. در ارتباط با وضعیت تأهل، ۱۲ نفر از مصاحبه‌شوندگان مجرد و ۳ نفر متاهل بودند. از نظر حوزه کاری، ۵ نفر از شرکت‌کنندگان در مصاحبه دانشجو، ۲ نفر مترجم و ۱ نفر دبیر بودند. ۴ نفر از آنها کار دفتری و اداری و ۳ نفر کار آزاد داشتند.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

به‌طورکلی، بر اساس یافته‌های مصاحبه، می‌توان چند زمینه و موضوع مشترک را در پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان شناسایی کرد. در وهله اول، به نظر می‌رسد به‌زعم بسیاری از مترجمان غیرحرفه‌ای زیرنویس، اصول اخلاقی به‌منزله وفاداری تمام‌عیار به متن اصلی و حداقل جرح و تعديل در فرایند ترجمه است. درواقع، ۱۰ نفر از مصاحبه‌شوندگان در پاسخ‌های خود به صورت مستقیم و غیرمستقیم به این نکته اشاره کردند که رعایت اصول اخلاقی به‌منزله پایبندی و وفاداری کامل به متن و اجتناب از هر نوع تغییر در زمان ترجمه است. از سوی دیگر، بنا به عقيدة گروه دیگر (۵ نفر)، این وفاداری کامل و بی‌قید و شرط نیست و در برخی موارد مترجم بنا به ملاحظاتی مانند عقاید و اعتقادات شخصی اقدام به خودسانسوری و دست‌کاری در متن می‌کند. البته این سانسوری و دست‌کاری از نظر شدت و نحوه اجرا با جرح و تعديل‌های صورت‌گرفته در رسانه‌های رسمی قابل مقایسه نیست و در بیشتر موارد خود را به شکل کاستن از بار منفی عبارت متن اصلی و استفاده از معادل‌های تعديل‌شده نشان می‌دهد.

از این نظر بین مترجمان تازه‌کار و باتجربه تفاوت ملموسی وجود دارد. مترجمان با سابقه معمولاً دغدغه بیشتری از لحاظ رعایت هنجارهای جامعه خود داشته و می‌کوشند تا با انجام برخی تغییرات جزئی در متن اصلی لحن آن را «ملایم‌تر» و مناسب با مخاطب خود کنند. در این ارتباط، یکی از مترجمان با سابقه می‌گوید: «خیلی کم پیش میاد در فسایینگ سانسور

صورت بگیره، مگر اینکه تشخیص داده بشه که خانواده‌ها و بچه‌ها مخاطب عام فیلم هستن.»  
یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان نیز به همین موضوع اشاره دارد:

- البته [نحوه ترجمه تابوها] به تجربه و نگاه افراد مختلف فرق داره... داشتیم  
دوستان کم تجربه‌ای رو که یک کلمه با مضمون جنسی رو مستقیم وارد  
زیرنویس کرده بودن که اصلاً جالب نبود و خود ما بهشون تذکر دادیم...  
مخصوصاً تو اینمه‌ها چون مخاطب سن کمتری داره دوستان با تجربه‌تر سعی  
میکنن معادل‌های خیلی مستقیم استفاده نکنند.

از سوی دیگر، مترجمان تازه‌کار و جوان به دلیل روحیه سرکشی جوانی یا عدم اطلاع از  
اصول و قواعد ترجمه، وظیفه اخلاقی خود را پاییندی بی‌قید و شرط به متن مبدأ و انتقال مستقیم  
تمام مفاهیم آن می‌دانند. به گفته یکی از مصاحبه‌شوندگان:

- با این کار [خترجمه زیرنویس] می‌توان تابوشکنی کرد و چشم خیلی از مردم  
را به روی خیلی از مسائل باز کرد. البته که ما طرفداران فیلم از سانسور بیزاریم  
واقعاً متنفریم و از بیان عقیده هم نمی‌ترسیم؛ چراکه سال ۲۰۱۹ است و این  
چیزها را باید کنار گذاشت. مترجمان دوست دارند که دستشان باز باشد و عقیده  
خود را بیان کنند. ترجمه سانسوری فکر نمی‌کنم داشته باشیم حرفی که بد باشه  
توی هر زبانی حرف بد محسوب می‌شه.

در حوزه ترجمه دیداری‌شنیداری، یکی از وجوده تمایز اصلی ترجمه حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای  
مریوط به میزان وفاداری آنها به متن است. مترجمان حرفه‌ای فعال در حوزه زیرنویس همیشه  
بنا به دلایل و الزامات مختلفی مانند عوامل بیرونی (دستورالعمل‌های کارفرما، الزامات قانونی یا  
قضاوی‌های ارزشی جامعه) و درونی (ترجیحات شخصی) اقدام به سانسور و تغییر ترجمه‌های  
خود می‌کنند، درحالی‌که در ترجمه زیرنویس غیرحرفه‌ای چنین مواردی بهندرت به چشم  
می‌خورد (شاهین، ۲۰۱۸). در حقیقت همان‌طور که پیش‌تر عنوان شد، برخلاف مترجمان

حرفه‌ای، فعالیت طرفدار زیرنویس‌ها تحت تأثیر عوامل بیرونی قرار ندارد و برخی از آنها صرفاً بنا به ملاحظات و ترجیحات شخصی ممکن است مبادرت به تغییر و خودسانسوری بخشی از ترجمه خود کنند. البته این نوع خودسانسوری (در صورت وجود) بیشتر در قالب استفاده از معادل‌های جایگزین با بار منفی یا حسن تعبیر دیده می‌شود و موارد حذف و دست‌کاری در متن اصلی بسیار نادر است. در این ارتباط، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید:

- در زمینه تابوهای خاص فرهنگی معمولاً من ندیدم دوستان محتوایی رو سانسور بکنم. ممکنه سعی کن از معادله‌ایی استفاده کنم که بار جنسی یا منفی کلمه رو بگیره، اما سانسور و یا حذف نمی‌کنم چون درواقع خیلی هاشون به سانسور معرض بودن که به‌سمت تولید فن‌ساب گرایش پیدا کردند.

در ترجمه غیرحرفه‌ای محصولات دیداری‌شنیداری، مترجمان، معمولاً، نسبت به شیوه‌های سانسور دولتی ابراز نارضایتی کرده و سعی در ارائه ترجمه‌ای دقیق و کامل فارغ از دست‌کاری‌های و سانسورهایی اغلب دارند. برخی از مصاحبه‌شوندگان نیز به این موضوع اشاره کردند.

- در مورد سانسور موضوع کمی متفاوت است. با توجه به سیاست‌های کلی حاکم بر جامعه و عدم امکان اکران بسیاری از فیلم‌های پرمتاپ در فضاهای عمومی نظیر صداوسیما و یا سینما، گاهی اوقات دیده شده مدت زمان نسبتاً طولانی از یک فیلم (مثلًا ۳۰ دقیقه) فقط به دلیل پوشش نامناسب یک بازیگر زن قابل پخش نبوده و یا سانسور شده که بسیاری از مخاطبین ترجیح می‌دهند فیلم را به‌طور کامل ببینند.

- در مورد سانسور معمولاً دوستان از حجم سانسورها در ترجمه رسمی راضی نیستند، اما آن را به‌صورت دیدگاه سیاسی و خاصی مطرح نمی‌کنند تنها شاید نارضایتی خود را به زیرنویس نمودن آن صحنه و تولید نسخه کامل نشان دهند.

البته این مخالفت با شیوه سانسور و ممیزی شدید رسانه‌ها و شبکه‌های دولتی همیشه به معنای ترجمه بی‌قیدوبند و آزاد هر چیزی در زیرنویس‌های تولیدی طرفداران نیست. این افراد علی‌رغم رهایی از قیدوبندها و فشارهای بیرونی که مترجمان زیرنویس در شبکه‌های تلویزیونی درگیر آنها هستند، تحت تأثیر عواملی درونی مانند موقعیت اجتماعی و سیاسی، ایدئولوژی و عقاید شخصی قرار دارد. این مسئله در صحبت‌های چند نفر از مصاحبه‌شوندگان مورد تأکید قرار گرفته است:

- این مدل سانسورا بیشتر توسط مدیر گروه انجام میشود؛ یعنی فیلم و سریالی که محتواش به لحاظ اخلاقی با فرهنگ ما نخونه رو انتخاب نمی‌کنند. یه سری خودسانسوری هم مترجمما با توجه به عقاید خودشون دارن؛ مثلاً مشروب رو مینویسن زهرمار و امثالش.
- خیلی کم پیش میاد در فن سایینگ سانسور صورت بگیره، مگر اینکه تشخیص داده بشه که خانواده‌ها و بچه‌ها مخاطب عام فیلم هستند.
- بعضی جاهای سانسور واقعاً لازم است و من مترجم باید سانسورش کنم چون یه نفر میبینه با خودش میگه به چه فحش خوبی چه جمله یا تیکه خوبی و آن را بعداً در زندگی روزمره خود استفاده می‌کند.

یکی دیگر از زمینه‌های مشترک در پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان مربوط به گرایش مترجمان زیرنویس به اتخاذ رویکرد مبدأ محور در ترجمه و تلاش برای انتقال هنگارهای فرهنگی غربی بدون توجه به ملاحظات دینی و فرهنگی کشور است که چند تن از شرکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند:

- برای وفاداری مجبور به ترجمة بعضی از جملات و عبارت‌های نامتعارف با فرهنگ خود هستیم تا مخاطب خط داستانی را گم نکند.
- وفاداری به زبان مبدأ و گرایش اجتماعی-سیاسی هر فرهنگی باید اولویت اول هر مترجمی باشد.

- همان‌طور که گفتم، بیشتر به وفاداری در ترجمه قائل هستم و در زیرنویس همین کار را انجام می‌دم.

- از دید من فحش باید فحش ترجمه شه با همون سطح قباحتی که دارد. عدم ترجمه صحیح این نوع الفاظ توهین به مخاطب و سانسور ترجمه هست.

- از دید من باید ترجمه با رعایت امانت و بدون حذف و اضافه باشد. سانسور رو کار اشتباہی می‌دونم.

البته پاییندی بیش از حد مترجمان زیرنویس به هنجرهای متن مبدأ و تلاش برای انتقال مفاهیم بدون توجه به هنجرهای و ملاحظات فرهنگی مقصد موضوعی است که سایر محققان نیز به آن اشاره کرده‌اند (مانچون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳، خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱۶، نورد و همکاران، ۲۰۱۵). خوش‌سلیقه و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعه خود بر روی راهبردهای ترجمه تابوها در زیرنویس فیلم‌های انگلیسی‌زبان به فارسی دریافتند این مترجمان به دلیل گرایش زیاد به هنجرهای فرهنگ مبدأ و مقاومت در برابر سانسورهای ایدئولوژیکی که معمولاً در دوبله رسمی محصولات رسانه‌ای به چشم می‌خورد اغلب سعی در حفظ و انتقال تابوها در ترجمه بدون در نظر گرفتن اصول و هنجرهای غالب در فرهنگ مقصد دارند.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم اصول اخلاقی در ترجمه زیرنویس غیرحرفه‌ای ایران از دو منظر وفاداری و پیدایی قابل بحث است. از یک سو دغدغه اصلی مترجمان زیرنویس در ارتباط با پاییندی به اصول اخلاقی حفظ امانت‌داری و انتقال کامل معنا، به ویژه در مواردی است که معمولاً در رسانه‌ها و نهادهای رسمی ترجمه زیر تبع سانسور قرار می‌گیرند. در حقیقت، در نظر بسیاری از مترجمان زیرنویس رعایت اصول اخلاقی بهمنزله وفاداری کامل به متن و ترجمه دقیق و لفظ‌به‌لفظ حتی در مواردی است که ممکن است با هنجرهای فرهنگی، اجتماعی و دینی جامعه ایران مغایرت داشته باشد. به نظر می‌رسد این برداشت از مقوله اصول اخلاقی متأثر از دیدگاه منفی است که

به واسطه سانسور و ممیزی شدید محصولات دیداری‌شنیداری در رسانه و نهادهای رسمی صورت می‌گیرد و مترجمان غیرحرفاء‌ای زیرنویس این وفاداری بی‌چون و چرا را نوعی ابراز مخالفت و اعتراض نسبت به عملکرد این نهادهای رسمی در امر ترجمه و دوبله این محصولات می‌دانند. این تلاش برای حفظ و انتقال تابوهای این محصولات در نظر گرفتن اصول و هنجرهای غالب در فرهنگ مقصد نکته‌ای است که در مطالعه خوش‌سلیقه و همکاران (۲۰۱۸) نیز به آن اشاره شده است. البته در میان مترجمان غیرحرفاء‌ای زیرنویس اجماع نظری قاطع در این ارتباط وجود ندارد و همان‌طور که یافته‌های مصاحبه نشان می‌دهد، مترجمان باسابقه که معمولاً سن و سال بیشتری دارند به طورکلی احترام بیشتری برای اصول و هنجرهای غالب فرهنگ مقصد قائل هستند. در واقع، این دسته از مترجمان برخلاف مترجمان زیرنویس تازه‌کار که بعض‌اً تصور اشتباهی از مفهوم وفاداری داشته و از آن تعبیر به انتقال لفظ به لفظ مفهوم متن مبدأ بدون در نظر گرفتن هر نوع فیلتری در ترجمه می‌کنند، می‌کوشند در عین وفاداری به متن از روش‌های مختلف مانند استفاده از حسن تعبیر یا معادلهای با بار منفی کمتر در ترجمۀ مفاهیم و اصطلاحات مغایر با فرهنگ مقصد استفاده کنند.

در همین ارتباط، نتایج مطالعه ماسیدا (۲۰۱۵) حاکی از آن است که مترجمان غیرحرفاء‌ای زیرنویس در ایتالیا برخلاف رویه‌های ترجمۀ حرفاء‌ای بیشتر گرایش به ارائه نسخه سانسور نشده و وفادار متن اصلی داشته و اولویت آن‌ها انتقال مفاهیم فرهنگی زبان مبدأ بدون هرگونه تغییر و دستکاری است. یافته‌های ایزوانی<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) در بافت جوامع عربی نیز حاکی از عدم تلاش مترجمان غیرحرفاء‌ای زیرنویس برای کاستن از میزان قبح و زندگی تابوهای زبان نامناسب در ترجمه‌های این افراد است. البته مسئله سانسور منحصر به ایران نیست و پژوهشگران در کشورهای مختلف نظری ایتالیا، اسپانیا و ترکیه نیز به این مسئله پرداخته‌اند که نتایج بسیاری از آنها همسو با یافته‌های تحقیق حاضر است. برای مثال، اوهاگن (۲۰۰۸) خاطرنشان می‌کند جوامع طرفدار زیرنویس فیلم‌ها و سریال‌هایی را برای ترجمه انتخاب کنند که تابه‌حال در کشور آنها پخش نشده است. آنها همچنین به مخاطبان این محصولات اجازه می‌دهد فیلم و

---

1. Izwaini

سریال مد نظر خود را به طور کامل و فارغ از دست کاری‌ها، سانسور یا حذف ارجاعات فرهنگی در رسانه‌های رسمی تماشا کنند. بسقی (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود بر روی دو مجموعهٔ تلویزیونی از منظر سانسور در رسانه‌های ایتالیا خاطرنشان می‌کند «طرفدار زیرنویس‌ها معمولاً نسخهٔ وفادار و بدون سانسوری ارائه می‌دهند که در آن متن اصلی و در مقایسه با حساسیت مخاطبان هدف اولویت و اهمیّت بیشتری دارد» (ص. ۲۲۹).

از سوی دیگر، برخلاف اصول و الزامات حاکم بر فضای ترجمه که همیشه مترجمان را به سمت ناپیدایی و بی‌طرفی در متن سوق داده است (دیاز سیتاس و رمائل، ۲۰۰۷). ترجمهٔ زیرنویس غیرحرفه‌ای با بهره‌گیری از روش‌های مختلف پیوسته سعی در بر جسته‌سازی حضور و پیدایی مترجم داشته است. برای مثال، استفاده از روش‌های ترجمة خلائقانه (یادداشت مترجم، بیان نظرات شخصی و گفتگوی مستقیم با مخاطب)، نمایش نام و گروه ترجمه در خلال ترجمه و بهره‌گیری از بازخورد مخاطبان برای ارتقای ترجمه جزو عواملی هستند که به بیشتر دیده شدن مترجمان و گروه‌های ترجمة زیرنویس کمک کرده است (پرز گونزالز، ۲۰۱۲). این مسئله در پژوهش‌های سایر محققان نیز مورد تأکید قرار گرفته است. برای مثال، اورگو کارمونا (۲۰۱۵) در مطالعهٔ خود بر روی یکی از گروه‌های باسابقهٔ طرفدار زیرنویس در آرژانتین اعلام می‌کند که برخلاف ادعاهای مربوط به پاییندی به اصل پیدایی مترجم در زیرنویس‌های حرفه‌ای، در ترجمة زیرنویس‌های غیرحرفه‌ای همیشه نام گروه ترجمه و مترجمان (اغلب اسامی مستعار) در انتهای فیلم آورده می‌شود. بر این اساس، بهزعم وی، مترجم زیرنویس غیرحرفه‌ای در مقایسه با مترجمان حرفه‌ای بیشتر دیده شده و پاییندی آنها به اصل پیدایی مترجم بیشتر است. بروتی و زانوتی<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) نیز معتقد است استفاده از استراتژی‌های بیگانه‌سازی و راهبردهای وابسته به زبان مبدأ در ترجمه (برای مثال وفاداری حداکثری به متن مبدأ و توجه به اصطلاحات، واچ‌آرایی‌ها و ملاحظات دیگر را هنگام انتخاب معادل برای اصطلاحات ترجمه) ناپیدایی مترجم را به چالش کشیده است. به بیان دیگر، با توجه به این که ترجمة زیرنویس غیرحرفه‌ای معمولاً عواید مالی و مادی خاصی برای مترجمان به همراه ندارد،

1. Bruti and Zanotti

برخی مترجمان فعال در این بخش برخلاف مترجمان حرفه‌ای بیشتر سعی در کسب شهرت و دیده شدن دارند و برای نیل به این منظور حاضر به انجام هر کاری از جمله اتخاذ روش‌های ترجمه سنت‌شکنانه و درنتیجه انتقال تابوهای هنجارهای مغایر با اصول اخلاقی حاکم بر جامعه ایرانی هستند.

این پژوهش نیز همانند هر مطالعه دیگری با محدودیت‌هایی مواجه بود که برخی از آنها به شرح زیرند. در این مقاله اصول اخلاقی مترجمان غیرحرفه‌ای زیرنویس صرفاً بر اساس دیدگاه‌های افراد شرکت‌کننده در مصاحبه ارزیابی شد. مقایسه دیدگاه‌ها و نظرات این افراد با عملکرد واقعی آنها در ترجمه زیرنویس (برای مثال بررسی چند نمونه کار ترجمه‌شده انجمن‌های زیرنویس) می‌تواند درک جامع‌تری از این موضوع ارائه دهد. علاوه بر این، به دلیل محدود بودن نمونه مورد بررسی، باید نسبت به تعیین یافته‌های پژوهش به کل جامعه آماری محتاط بود. همچنین، انجام تمام مصاحبه‌ها به صورت حضوری می‌توانست اطلاعات دقیق‌تری نسبت به برداشت این گروه از مترجمان نسبت به اصول اخلاقی در اختیار ما قرار دهد.

پژوهش‌های آتی می‌توانند با بررسی ترجمه عملی این مترجمان میزان همگرایی بین آراء و کنش آنها را با یکدیگر مقایسه کنند. افزون بر این، مقایسه راهبردهای مترجمان حرفه‌ای (در قالب دوبله) و غیرحرفه‌ای (در قالب زیرنویس) در ترجمه عبارات و اصطلاحات مغایر با هنجارهای فرهنگی جامعه ایران می‌تواند به درک بهتر دیدگاه‌ها و هنجارهای غالب بر این دو گروه از مترجمان کمک کند.

### کتاب‌نامه

- خوش‌سلیقه، م.، و فاضلی حق‌پناه، ا. (۱۳۹۵). فرایند و ویژگی‌های زیرنویس غیرحرفه‌ای در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۲(۴۹)، ۶۷-۹۵.  
<https://doi.org/10.22067/LTS.V49I2.59776>
- فاضلی حق‌پناه، ا.، و خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۷). انگیزه و دلایل طرفدار زیرنویسی فیلم‌ها و سریال‌های کره‌ای. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۳(۵۱)، ۷۵-۱۰۱.  
<https://doi.org/10.22067/lts.v51i3.78719>

قاضیزاده، خ.، و مردانی، و. (۱۳۹۰). بررسی راهبردهای مترجمان در ترجمه تابوهای غربی در دوبله فیلم‌های انگلیسی زبان به فارسی. *مطالعات زیان و ترجمه*، ۴۵(۱)، ۸۵-۱۰۰.

عظیمی، م. (۱۳۸۹). *مجموعه قوانین و ضوابط سازمان فرهنگ و ارشاد اسلامی*. خانه کتاب.

- Alfaro de Carvalho, C. (2012). Quality standards or censorship? Language control policies in cable TV subtitles in Brazil. *Meta*, 57(2), 464-477. <https://doi.org/10.7202/1013956ar>
- Ameri, S., & Khoshsaligheh, M. (2019). Iranian amateur subtitling apparatus: A qualitative investigation. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(2), 431-451. <https://doi.org/10.27533/udea.mut.v12n2a08>
- Ameri, S., & Khoshsaligheh, M. (2020). Dubbing viewers in cyberspaces: A netnographic investigation of the attitudes of a Persian-language online community. *KOME Journal*, 8(1), 23-43. <https://doi.org/10.17646/KOME.75672.45>
- Antonini, R., & Bucaria, C. (2015). NPIT in the media: An overview of the field and main issues. In A. Baczkowska (Ed.). *Non-professional interpreting and translation in the media* (pp. 7-20). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04731-8>
- Arrojo, R. (1998). The revision of the traditional gap between theory and practice and the empowerment of translation in postmodern times. *The Translator*, 4(1), 25–48. <https://doi.org/10.1080/13556509.1998.10799005>
- Beseghi, M. (2016). WTF! Taboo language in TV series: An analysis of professional and amateur translation. *Altre Modernità*, 15(Special Issue), 215-231. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/6859>.
- Bruti, S., & Zanotti, S. (2014). Non-professional subtitling in close-up: A study of interjections and discourse markers. In R. Antonini & C. Bucaria (Eds.), *Non-professional interpreting and translation in the media* (pp. 231-257). Peter Lang.
- Cubbison, L. (2005). Anime fans, DVDs, and the authentic text. *The Velvet Light Trap*, 56, 45-57. <https://doi.org/10.1353/vlt.2006.0004>
- Diaz-Cintas, J. (2010). Subtitling. In Y. Gambier & L.V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 1, pp. 344-349). John Benjamins.
- Díaz-Cintas, J., & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling*. St. Jerome.
- Díaz-Cintas, J., & Sánchez, P. (2006). Fansubs: Audiovisual translation in an amateur environment. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 37-52.
- Dolet, E. (1997). The way to translate well from one language into another (J. S. Holmes, Trans). In D. Robinson (Ed.), *Western translation theory: From Herodotus to Nietzsche* (pp. 95-97). St. Jerome.
- Dwyer, T. (2012). Fansub dreaming on ViKi—Don't just watch but help when you are free. *The Translator* 18(2), 217-243. <https://doi.org/10.1080/13556509.2012.10799509>

- Dwyer, T. (2017). *Speaking in subtitles: Revaluing screen translation*. Edinburg University Press.
- Erguvan, M. (2016). Venutian scale in the realm of subtitling in Turkey. A comparative analysis of the fansubs and the official subtitles of *Family Guy*. *Translation Studies*, 22, 147-168.
- Evans, J. (2020). Fan translation. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 177-181). Routledge.
- Fazeli Haghpanah, E., & Khoshsaligheh, M. (2018). Angīze-ha va dalāyele tarafdar-zirnevisī-ye film-ha va seryal-hāye kore'i [Fansubbers' motivations and reasons for subtitling Korean films and TV series]. *Language and Translation Studies*, 3(3), 75-101. <https://doi.org/10.22067/lts.v5i3.78719>
- Gambier, Y., & Doorslaer, L.V. (2010). *Handbook of translation studies* (Vol. 1). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hts.1>
- Hu, K. (2005). The power of circulation: digital technologies and the online Chinese fans of Japanese TV drama. *Inter-Asia Cultural Studies*, 6(2), 171-186. <https://doi.org/10.1080/14649370500065896>
- Izwaini, S. (2014). Amateur translation in Arabic-speaking cyberspace. *Perspectives: Studies in Translatology*, 22(1), 96–112. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.721378>
- Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2016). Ideological considerations in official dubbing in Iran. *Altre Modernità*, 232-250. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/6864>
- Khoshsaligheh, M., Ameri, S., & Mehdizadkhani, M. (2018). A socio-cultural study of taboo rendition in Persian Fansubbing: An issue of resistance. *Language and Intercultural Communication*, 18(6), 663-680. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1377211>
- Khoshsaligheh, M., Ameri, S., Khajepour, B., & Shokohmand, F. (2019). Amateur subtitling in a dubbing country: The reception of Iranian audience. *Observatorio*, 13(3), 71-94. <https://doi.org/10.15847/obsOBS13320191439>
- Khoshsaligheh, M., Ameri, S., Shokohmand, F., & Mehdizadkhani, M. (2020). Subtitling in the Iranian Mediascape: Towards a culture-specific typology. *International Journal of Society, Culture and Language*, 8(2), 55-4.
- Lee, H. K. (2011). Participatory media fandom: A case study of anime fansubbing. *Media, Culture & Society*, 3(8), 1131-1147. <https://doi.org/10.1177/0163443711418271>
- Lee, S. (2011). The Korean wave: The Seoul of Asia. *The Elone Journal of Undergraduate Research in Communications*, 2(1), 85-93.
- Leonard, S. (2005). Progress against the law: Anime and fandom, with the key to the globalization of culture. *International Journal of Cultural Studies*, 8(3), 281-305. <https://doi.org/10.1177/1367877905055679>
- Littau, K. (2011). First steps towards a media history of translation. *Translation Studies* 4(3), 261-281. <https://doi.org/10.1080/14781700.2011.589651>

- Manchon, P. G. (2013). *A corpus-based analysis of swearword translation in DVD subtitles and Internet fansubs* (Unpublished master's thesis). Universidad Complutense, Madrid, Spain.
- Massidda, S. (2015). *Audiovisual translation in the digital age: The Italian fansubbing phenomenon*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137470379>
- Mollanazar, H., & Nasrollahi, Z. (2017). Official and non-official subtitles in Iran: A comparative study. In M. Deckert (Ed.), *Audiovisual translation – Research and use* (pp. 155-178). Peter Lang.
- Nabokov, V. (2004). Problems of translation: Onegin in English. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 115–127). Routledge.
- Nord, C., Khoshsaligheh, M., & S. Ameri (2015). Socio-cultural and technical issues in non-expert dubbing: A case study. *International Journal of Society, Culture and Language*, 3(2), 1–16.
- O'Hagan, M. (2008). Fan translation networks: An accidental translator training environment? In J. Kearns (Ed.), *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates* (pp. 158–183). Continuum.
- Orrego Carmona, D. (2015). Internal structures and workflows in collaborative subtitling. In Anna Baczkowska (Ed.), *Non-professional interpreting and translation in the media*. (pp. 231-256). Peter Lang.
- Pérez-González, L. (2012). Amateur subtitling as immaterial labor in the digital media culture: An emerging paradigm of civic engagement. *International Journal of Research into New Media Technologies*, 19(2), 157–175. <https://doi.org/10.1177/13548565124663>
- Pérez-González, L. (2014). *Audiovisual translation: theories, methods and issues*. Routledge.
- Sahin, M. (2018). Surmounting censorship in the context of Turkey. *Parallèles*, 30(2), 70-110. <https://doi.org/10.17462/para.2018.02.05>
- Snell Hornby, M. (2006). *The turns of translation studies: new paradigms or shifting viewpoints?* John Benjamins.
- Van Wyke, B. (2010). Ethics and translation. In Y. Gambier & L. V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 1, pp. 112). John Benjamins.
- Venuti, L. (1999). *The scandals of translation: Towards and ethics of difference*. Routledge.
- Vinczeovam B. (2016). Using fansubbing as an interdisciplinary tool for subtitle teaching in the Slovak context. *European Journal of Social and Human Sciences*, 10(2), 89-97.
- Wang, F. (2014). Similarities and differences between fansub translation and traditional paper-based translation. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1904-1911. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.9.1904-1911>
- Wang, D., & Zhang, X. (2015). The cult of dubbing and beyond: Fansubbing in China. In A. Baczkowska (Ed.). *Non-professional interpreting and translation in the media* (pp. 173-192). Peter Lang.

Zeydabadi-Nejad, S. (2016). Watching the forbidden: Reception of banned films in Iran. In M. Hagner, V. Hediger, & A. Strohmaier (Eds) *The state of post-cinema* (pp. 99-113). Palgrave. [https://doi.org/10.1057/978-1-37-52939-8\\_6](https://doi.org/10.1057/978-1-37-52939-8_6)

#### درباره نویسندهان

مسعود خوش‌سليقه استاد دانشگاه فردوسی مشهد است. ايشان علاقه‌مند به پژوهش در حوزه‌های ترجمه و رسانه، ترجمه و ارتباطات بين‌فرهنگی و بومی‌سازی چندرسانه‌ای است. وحید مردانی فارغ‌التحصیل دکتری مطالعات ترجمه از دانشگاه فردوسی مشهد است. اغلب پژوهش‌های ايشان در حوزه‌های ترجمة ديداری شنیداری است.



## Translation of Literary Texts: A Study of the Reciprocal Relationship between Language and Culture in Translator Education

Anita Amiri\*

Shahid Beheshti University, Iran

Received: 27 July 2022   Revised: 05 October 2022   Accepted: 01 November 2022   Published: 01 November 2022

**Abstract** This study aims at improving the literary translation skills of German language and literature students in Iran by presenting effective solutions. The first part of this article elaborates on the concept of ‘everyday culture’ and the considerable implications it has for literature in translator education. The second part shows how different methods can be used to improve translation quality and reflect the cultural context of literary texts. The contribution of the theoretical section acts as a research hypothesis for the translation of Persian literary texts into German. To test the research hypothesis, an experiment with control and experimental groups was conducted. After the experiment, translations were analyzed. The results of this research are important for improving Iranian students’ knowledge while translating Persian literary texts into German.

**Keywords:** Persian Literature; Everyday Culture; Cultural Differences; Translation; Translation Skills

### 1. Introduction

**A**This paper tries to address why and how culture affects literary texts. The impact of culture on Persian literature has been considerable, which can be observed in various forms in Persian literary texts, including beliefs, idioms, ceremonial phrases, legends, feelings and emotions, forms of address and titles, occasions (holidays, religious ceremonies, etc.) and narrative atmosphere (Amiri, 2017; Amiri, 2018; Toghiani, 2005; Zulfaqari, 2014).

As long as there is one-to-one or one-to-many correspondence for concepts in the source and target languages, translation is not a challenging activity. The biggest challenge, however, begins with one-to-zero correspondences, where the original language lexicalizes a meaning that the target language cannot (Koller, 2001).

#### Please cite this paper as follows:

Amiri, A. (2023). Translation of literary texts: a study of the reciprocal relationship between language and culture in translator education. *Language and Translation Studies*, 56(2), 33-69.  
<https://doi.org/10.22067/lts.2022.77917.1145>

\*Corresponding Author: a\_amiri@sbu.ac.ir

© 2023 LTS.  
All rights reserved

Nevertheless, translators can come up with different strategies and methods to yield a translation that is faithful to the original, namely, 1). borrowing, 2). Loan translation, 3). word-for-word translation, 4). transposition, 5). modulation, 6). equivalence and 7). adaptation (Hadadi & Parvan, 2021; Rasul, 2019). Of these strategies, *borrowing*, *modulation* and *equivalence* can be used as effective methods for translating Persian literary texts into German to preserve the otherness of the text and convey the cultural connotation of the original language.

The other three solutions can be employed when the translation aims to keep the originality and convey the cultural meaning of Persian terms: 1) using a supplementary explanation or a short comment within the brackets in the text, 2) using footnotes to explain cultural differences between the two languages and 3) writing an introduction to familiarize the translation readers with the narrative atmosphere of the original story (Reinart, 2009; Solhjou, 2014). The third solution enables the reader to continue reading the story without interruption.

## **2. Method**

This work is a quantitative pre-study with a pretest-posttest control group design. The study included students of German language and literature, aged between 23 and 36. The participants passed courses on the German language, German literature and German translation (including translating literary texts between Persian and English) at Shahid Beheshti University. These students were chosen on purpose as they met the research criteria; they had to be students of the German language and be able to translate literary texts between Persian and English. The overall goal of the study is to help students acquire knowledge for the translation of literary texts and to improve their intercultural skills. Therefore, final-year students of German languages and literature who had already completed the literary translation course were invited to participate in a course on the translation of Persian literary texts into German. Accordingly, eleven students signed up for the course and seven students in the control group voluntarily took part in the experiment. The research materials included literary sentences from the works of contemporary Iranian writers. These sentences were selected according to the criteria of beliefs, idioms, ceremonial phrases, legends, feelings and emotions, forms of address and titles, occasions and narrative atmosphere. To measure the translation quality, the evaluation criteria of the translation test ‘euroexam international’ were used. Besides these, the translation methods and solutions for the Persian literary texts were evaluated with scores ranging from 1 to 5. The reason for using this test was to find the differences and yield statistical and analytical analyses. A section was added to the discussion of translation strategies, which does not involve scoring and criteria are only answered with yes or no.

Only seven (of eleven) participants took part in the pretest. The control group received no special strategies. They only had four minutes for each part. They had to send their translation in German to the course instructor via *WhatsApp*. The results

were then collected and evaluated and the statistical analyses of the pretest were carried out. This is followed by the classification of the information according to the criteria of “borrowing”, “modulation”, “equivalence”, “footnote” and “explanation”. An hour after the experiment was carried out, the posttest took place and seven people from the control group were asked to correct their first translations using the above-mentioned strategies (i.e., borrowing, modulation, equivalence, footnotes and explanation). They were then requested to submit their evaluations via *WhatsApp*.

### 3. Result

The statistical analyses showed that no students used borrowing and footnotes in the pretest to transfer and clarify Persian cultural concepts in their German translation. Only one student made use of the borrowing strategy to translate the word *Nazri* as *Opfergabe* without any further explanation in this context. The analysis also showed that participants mostly used the equivalence strategy to translate phrases. For example, they used the imperative form in German for *Meyl famudan* in Persian. Only one of the students used the explanation strategy to translate the word *garmaba* into German. Therefore, it can be concluded that the translations were not highly satisfactory as the students failed to pay enough attention and did not use effective translation strategies to transfer the cultural layers behind the concepts. Figure 1 summarizes the results of the pretest.

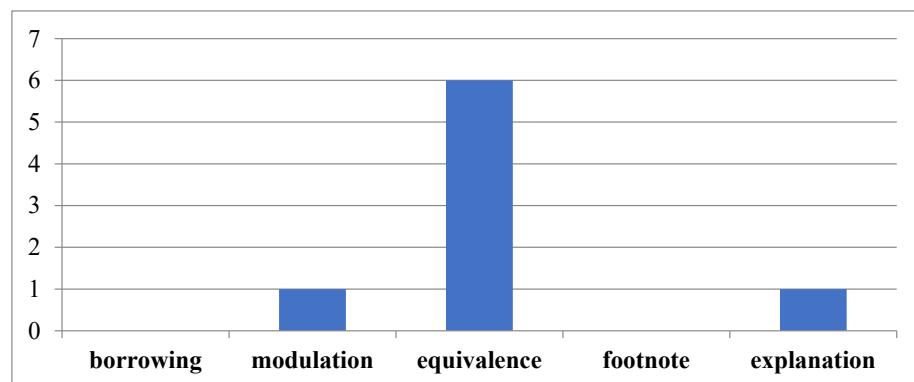
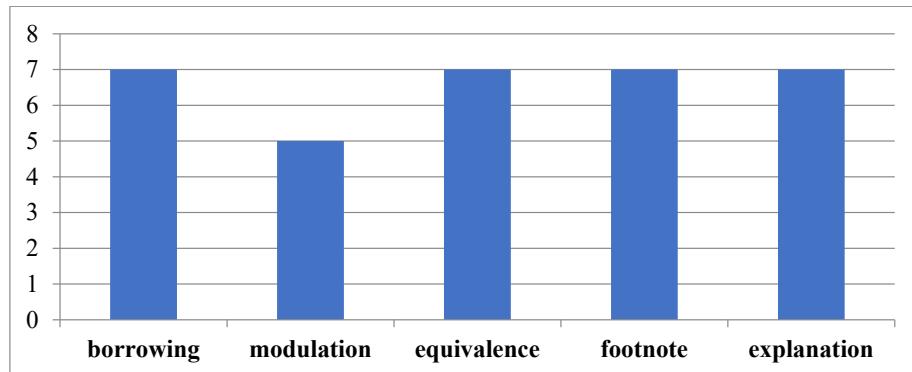


Figure 1. Descriptive Statistics of the Pretest

The results of the posttest showed that the control group significantly outperformed in all the areas in the posttest before the experiment was implemented. All the students benefited from the strategy of borrowing and took advantage of explaining and clarifying the cultural atmosphere through footnotes, for example, for the translation of *Semnou*, *Khazeena* and *Hajifirouz*, which, despite their cultural imprint, successfully conveys the referential content. On the other hand, all the students, except for one, made progress in using the modulation strategy. For

example, they utilized the German word *Opfergabe* for Nazri in Persian and at the same time, they made use of a footnote to clarify the cultural atmosphere. Also, under the influence of the lexical and grammatical potential of the German language, all participants showed significant growth in the translation of Persian cultural expressions and phrases into German. To give an example, they used the imperative mood for *meyl farmudan* and drew on footnotes to clarify figurative meaning and illustrate cultural differences. The German term “vor Wut rot werden” means “become red with rage”, while it becomes “people blush with shame” in Persian. Furthermore, all the students used the strategy of footnotes and explanations to clarify and convey the cultural atmosphere, when it comes to legends, such as the story of *Siavash's innocence*, feelings, such as shame, nicknames and titles, such as *bibi* instead of grandmother, connotative meanings, like an ominous owl, local occasions, like *Nowruz*, beliefs, such as the story of jinn and fairies or saying bismillah to ward off the jinn. It can also be stated that the control group translated more effectively in the posttest, when it comes to “accuracy and interference” with a major difference. This alone demonstrates the effective role of translation strategies in the cultural layers behind words. Figure 2 shows summarizes the results of the post-test.



**Figure 2. Descriptive Statistics of the Posttest**

The most important finding of the present work is that the effective use of translation strategies, especially borrowing, modulation, equivalence, footnotes and parenthetical explanations improves translation quality.

#### **4. Discussion and Conclusion**

One of the main goals of this paper was to develop an approach that considers literature as a reflection of culture, and literary texts contain a variety of cultural signs and metaphors, and it can be said that this research plan of this paper is consistent with the results of the research by and Khodaee (2010), Roche (2001) and

Turan (2018), who are of the view that a translator serves as a mediator of cultures. For this reason, the phrases of the concept were selected according to the cultural components that distinguish Persian from other languages (Amiri, 2017; Bilgü, 2008; Götz, 2010; Toghiani, 2014; Zolfaqari, 2014). This research plan of this paper is also in line with the findings of Snell-Hornby (2007) and Dargahi and Haddadi (2017), who called for training German translation students to become competent in intercultural skills. The main difference between the findings of this research and those of previous contributions is that the current paper introduces translation strategies, that ensure that the act of translation is similar to active learning; in other words, the translator must have literary skills and should familiarize themselves with both the source and target languages. That is to say, they should use efficient translation strategies to create appropriate capacities for cultural differences so that authenticity is not lost. Additionally, the results of this work tally with those of Schreiber (1993), Schwarzlose (2008) and Haddadi and Parvan (2021), especially when it comes to the use of different forms of word-for-word, literal and free translation, such as borrowing, modulation and equivalence. In addition, the results of the posttest showed that these strategies—which come to establish authenticity and reflect the cultural atmosphere—had a significant and positive impact on students' translation performance. On the other hand, past research also indicated such strategies as explanations and footnotes to clarify the cultural context (Amiri, 2017; Reinart, 2009; Solhjoo, 2014). The comparison between the pretest and post-test results showed that creative strategies, along with appropriate existing capacities can maintain translation coherence and accuracy and prevent linguistic interference in translations. Based on the results, it is recommended that Iranian translator trainers give due attention to cultural components in their syllabus and use effective and practical methods and strategies to clarify the cultural realities for non-native readers. This research can be of use and value to both students of German language and literature and other students majoring in foreign languages at Iranian universities.

## ترجمه متون ادبی: بررسی رابطه متقابل زبان و فرهنگ عامه در حوزه آموزش ترجمه

\* آنیتا امیری

دانشگاه شهید بهشتی، ایران

چکیده پژوهش حاضر با هدف بررسی و معرفی راهکارهای مؤثر برای بالا بردن سطح مهارت‌های ترجمه ادبی دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی در ایران انجام می‌شود. بخش اول این مقاله به تبیین مفهوم فرهنگ، به ویژه فرهنگ عامه و تأثیر ژرف آن بر ادبیات و اهمیت پرداختن به تفاوت‌های فرهنگی در حوزه آموزش ترجمه می‌پردازد. بخش دوم شیوه‌های گوناگونی را بررسی می‌کند که می‌توانند در بهبود کیفیت ترجمه و بازتاب بافت فرهنگی متن‌های ادبی مؤثر واقع شوند. از نتایج خلاصه شده در بخش نظری در ارائه طرح پژوهشی برای ترجمه متن‌های ادبی از زبان فارسی به آلمانی استفاده خواهد شد. طرح پژوهشی از نوع برگزاری آزمون با گروه کنترل و آزمایش است و در یک جلسه نو در دقیقه‌ای انجام می‌شود. پس از اجرای آزمون، ترجمه‌ها، تحلیل و نتایج معرفی می‌شوند. دستاوردهای این پژوهش معرفی شیوه‌های کارآمد برای ارتقاء مهارت‌های ترجمه ادبی و بالا بردن سطح دانشجویان ایرانی درباره اهمیت تفاوت‌های فرهنگی حین ترجمه متون ادبی از زبان فارسی به آلمانی است.

**کلیدواژه‌ها:** ادبیات فارسی؛ فرهنگ عامه؛ تفاوت‌های فرهنگی؛ ترجمه؛ مهارت‌های ترجمه

### ۱. مقدمه

رابطه ژرف میان فرهنگ عامه و ادبیات و بررسی تأثیر این رابطه بر ترجمه از موضوعاتی است که مترجمان و بسیاری متخصصان و منتقدان از جنبه‌های مختلف به آن پرداخته‌اند. در رشته زبان و ادبیات آلمانی در ایران، واحدای مختص ترجمه متون ادبی وجود دارد. با وجود تأکید بر لزوم پرداختن به تفاوت‌های فرهنگی و تبیین معیارها و مهارت‌های ترجمه در این واحد، همواره شاهد مشکلاتی در ترجمه هستیم که از تأثیرپذیری عمیق ادبیات از فرهنگ عامه نشئت

می‌گیرند (درگاهی و حدادی، ۱۳۹۷). از این منظر می‌توان مطالعه حاضر را زیرمجموعه‌ای از فرایند ترجمه در نظر گرفت. به منظور ورود به این بحث، در گام نخست آشنایی با بیان مسئله ضروری می‌نماید که در ذیل به آن پرداخته می‌شود.

متن‌های ادبی به لحاظ شکل، محتوا و مقاصد ارتباطی با سایر متون متفاوت‌اند. به سخنی دیگر می‌توان آنها را حاصل مراودهٔ فردی نویسنده با امکانات بیانی و جهان فرامتنی دانست. درحالی که خصیصهٔ بارز متون علمی استفادهٔ مدام از عبارت‌های ختنی، تخصصی، دقیق و مرتبط با موضوع مقاله و نیز اجتناب از به کارگیری اصطلاحات تداعی‌کننده است. متن‌های ادبی دربرگیرندهٔ شمار زیادی از نشانه‌های نمادین یا تمثیلی هستند که گاه معانی مبهمی دارند و گاه به بافت‌های برومنتنی ارجاع می‌دهند (حدادی، ۱۳۹۰). افرون بر این متن‌های ادبی تا حد زیادی دارای بار فرهنگی‌اند (امیری، ۲۰۱۷) که اساساً ریشه در نشانه‌ها و گذهای منحصر به فرد برگرفته از یک بافت فرهنگی خاص دارند (حدادی، ۱۳۹۰) تا جایی که مترجم متون ادبی مجبور است، همواره در رابطه با ابعاد مختلف معنایی، تصمیمات زیادی اتخاذ کند و در عین حال در جهت شفافسازی جنبه‌های گوناگون اجتماعی-فرهنگی برای خواننده بومی گام بردارد. نقش مترجم در این قسمت همانند انسانی است که علاوه بر برگردان متن، درهای فرهنگ را به روی مردم و دیگر اجتماعات بیگانه یا متفاوت باز می‌کند. هر مترجمی در واقع نقش میانجی فرهنگی<sup>۱</sup> را بازی می‌کند که موظف است ابتدا نشانه‌ها و گذهای منحصر به فرد فرهنگی را درک و تفسیر کند و سپس تصمیم بگیرد چگونه می‌تواند عناصر بومی متن ادبی را که تنها با هنجارهای فرهنگی همان زبان مطابقت دارند با منابع موجود در زبان مقصد هماهنگ کند (حدادی، ۱۳۹۰؛ بنابراین، ترجمه چیزی نیست که تنها در سطح واژگانی بماند، بلکه درک مفاهیم معمولاً نسبتی مستقیم با شناخت مؤلفه‌های فرهنگی، دینی و نیز فضای اجتماعی برده‌های زمانی مختلف دارد. ازین‌رو می‌توان گفت، همهٔ چالش‌های ترجمه در اثر ساختارهای بیچیدهٔ دستوری به وجود نمی‌آیند، بلکه بخش اعظمی از مشکلات مربوط به مفاهیم دارای بار خاص فرهنگی و اجتماعی می‌شوند که در زبان بیگانه برای آنها معادل یک‌به‌یک وجود ندارد

1. cultural mediator

(امیری، ۲۰۱۷). به همین نسبت، برخلاف آموزش زبان که در آن پیوسته به دنبال معرفی کنش‌گفتارهای اصلی و استفاده اصلی<sup>۱</sup> از آنها در موقعیت‌های زندگی روزمره<sup>۲</sup> هستیم، در ترجمه، به‌ویژه ترجمه متون ادبی، حفظ اصالت<sup>۳</sup> و اعتبار نویسنده و نیز توجه به بافت خاص فرهنگی-اجتماعی زبان مبدأ و هم‌زمان داشتن نگاه جامع به جهان‌بینی و درک خواننده اثر ترجمه شده در زبان مقصد از اهمیت بهسازی برخوردار است (امیری، ۱۳۹۹).

از سوی دیگر، «تردیدی در این واقعیت وجود ندارد که ترجمه یک متن را موقعی می‌توان مطلوب قلمداد کرد [...] که متن زبان مبدأ بدون هرگونه تغییر و حذف و یا اضافه [...] چه در فرم و چه در محتوا [...] به زبان مقصد انتقال یابد و تأثیر آن نیز حفظ شود» (حدادی و پروان، ۱۳۹۷، صص. ۴-۳). «اما فرایند این انتقال با توجه به تفاوت ساختاری زبان‌ها و اختلافات فرهنگی که ریشه در تفکر ملل مختلف جهان دارد، بسیار سخت و در مواردی با اما و اگرها بی چند رو به رو بوده است و به همین دلیل حتی برخی از متفکران به تحقق ترجمه به دیده شک و تردید می‌نگرند و محصولات ترجمه را زیر سؤال برده‌اند» (حدادی و پروان، ۱۳۹۷، ص. ۳). یکی از مهم‌ترین گزاره‌ها درباره این مهم می‌تواند نگاه گذرا و کم عمق مترجم به بحث ارتباط ژرف میان ادبیات و فرهنگ باشد، زیرا شمار افراد زیده‌ای که با داشتن تسلط کافی بر مؤلفه‌های فرهنگی هر دو زبان، قادر باشند ترجمه‌ای اصلی به وجود آورند و اشتیاق به فرهنگ اصلی زبان مقصد را در خواننده بیدار کنند، بسیار محدود است (مرادی و همکاران، ۲۰۱۳). از این‌جهت نگارنده بر آن است تا در این مقاله با در نظر گرفتن پیوند عمیق میان ادبیات و فرهنگ عامه و جنبه‌های مختلف این تأثیر بر ترجمه، به خصوص ترجمه از زبان فارسی به آلمانی به بررسی مشکلات ترجمه از دو مقوله مهم بپردازد: (الف) عدم برابری یک‌به‌یک بین اجزای زبانی متن زبان مبدأ و مقصد؛ (ب) انتقال فضای روایی-فرهنگی که داستان در آن روایت می‌شود.

---

1. authentic  
2. lifelike situations  
3. authenticity

حال، بنا بر اهمیت قضیه پرسش‌های اصلی عبارت‌اند از:

- در مبحث رابطه میان ادبیات و فرهنگ کدام مؤلفه‌ها اهمیت بیشتری دارند و تا چه حد می‌توانند ترجمه متون ادبی از زبان فارسی به آلمانی را تحت تأثیر قرار دهند؟
- به یاری چه راهکارها و شیوه‌های آموزشی می‌توان درک ابعاد فرهنگی متن ادبی را آسان و مشکلات ترجمه را رفع کرد؟

## ۲. پیشینهٔ پژوهش

### ۱. فرهنگ، ادبیات و ترجمه

سخن اصلی این پژوهش، بررسی رابطهٔ ژرف میان ادبیات فارسی با فرهنگ، بهویژه فرهنگ عامه و تأثیر این رابطه بر ترجمه از زبان فارسی به آلمانی است و تاکنون تحقیقات متعددی در این زمینه انجام شده است؛ از جمله خدایی (۱۳۹۰) در مقالهٔ خود دربارهٔ چالش‌های ترجمه متون ادبی، ضمن تبیین مفهوم ترجمه و تمایز میان وجود نظری و عملی آن با یکدیگر، توانایی ترجمه ادبی را در واسطه‌گری میان فرهنگ‌های گوناگون و تکوین نوعی «هرمنوتیک فرهنگی» می‌داند. به باور او الهام‌پذیری از نشانه‌شناسی فرهنگی<sup>۱</sup> که به بررسی انواع نشانه‌ها و عوامل فرهنگی قابل تفسیر می‌پردازد، جزوی ناگستینی از فرایند ترجمه به‌شمار می‌آید و بایسته است که مترجم حین برگردان اثر از زبان مبدأ به مقصد، توجه کافی به نشانه‌ها و تعییر آنها در جهت روشن‌سازی ابهام‌های متأثر از گوناگونی فرهنگی برای خوانندهٔ غیربومی مبذول دارد (خدایی، ۱۳۹۰).

امیری (۲۰۱۷) از رابطهٔ عمیق میان زبان، دین و فرهنگ و چالش‌های حاصل از این رابطه برای مترجمان سخن به میان آورده و بر این عقیده است که بیشتر متن‌ها، از جمله آثار ادبی جلوه‌ای تمام‌عيار از نشانه‌های فرهنگی-دينی هستند؛ بنابراین مترجم موظف است حین برگردان متن‌ها به زبان بیگانه، تمهداتی حرفاًی برای رفع ابهام در ذهن خوانندهٔ غیربومی بیندیشند (امیری، ۲۰۱۷). در همین راستا، طغیانی نیز در پژوهش خود نشان داده است که فرهنگ و

---

1. cultural semiotics

ادبیات با همه تلقیّات گوناگونی که دارند همدیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند و تقویت می‌کنند. او ضمن معرفی عناصر اساسی فرهنگ با در نظر گرفتن مهم‌ترین مؤلفه آن، یعنی دین و مذهب، جنبه‌های مختلف این تأثیر را بر ادبیات، بهخصوص ادبیات فارسی بررسی کرده است (طغیانی، ۱۳۸۴). البته، در این پژوهش در خصوص رابطه متقابل زبان و فرهنگ عامه و تأثیر آن بر فرایند ترجمه، توضیحی همراه مثال‌های عینی نیامده است. درگاهی و حدادی (۱۳۹۶) هم در تحقیقات خود با نظر به اینکه «ترجمه نوعی خاص از ارتباط بین فرهنگی» است، استفاده از راهکارهای کاربردی و قابل اتخاذ به منظور انتقال توانش بینافرهنگی به دانشجویان رشته مترجمی زبان آلمانی دانشگاه تهران را ضروری دانسته و برآنند که کسب این توانش توسط دانشجویان، گام مهمی در جهت بهبود مهارت‌های ترجمه‌ای این افراد در دانشگاه‌های ایران به شمار می‌رود؛ اما این در این مطالعه نیز به رابطه میان ادبیات و فرهنگ و ضرورت کسب اطلاع از تفاوت‌های فرهنگی و مهارت‌های لازم برای ترجمه متن‌های ادبی پرداخته نشده است. البته، حدادی و پروان (۱۴۰۰) پژوهش جامع دیگری درباره ترجمه متن ادبی انجام داده‌اند. در این تحقیق پژوهشگران پس از تبیین ویژگی‌های متن ادبی متقسم‌بندی آنها بر پایه ویژگی‌ها، راهبردها و دستورالعمل‌های نسبی برای ترجمه به معرفی مهم‌ترین چالش‌ها، مانند ساختار نحوی متن، نگرش و سبک فکری نویسنده که متن با آن موجودیت پیدا می‌کند و نیز تفاوت مفاهیم فرهنگی که نوع منظور آنها در زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف مشابه است، پرداخته‌اند. چکیده مقالات نامبرده میان دو نکته اساسی است: ۱- ادبیات هر کشور در ابعاد گسترده تحت تأثیر گزاره‌های فرهنگی آن اقلیم است؛ ۲- توجه به بافت فرهنگی متن حین ترجمه از زبان مبدأ به مقصد بسیار حائز اهمیت بوده و لازم است مترجم همواره این نکته را مد نظر داشته باشد.

پژوهش حاضر از حیث موضوع، یعنی بررسی رابطه ادبیات فارسی و فرهنگ عامه و تأثیر آن بر ترجمه از فارسی به آلمانی و نیز به منظور بهبود کیفیت ترجمه ادبی دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی، تحقیقی نو به شمار می‌آید و تاکنون پژوهشی در این زمینه به صورت کتاب، رساله یا مقاله به چاپ نرسیده است. از این‌رو، در ادامه به بررسی تأثیر جنبه‌های مختلف

فرهنگ عامه بر ادبیات فارسی پرداخته می‌شود. سپس با توجه به هدف مقاله راهکارهای مؤثر و کاربردی برای ترجمه متون ادب فارسی به آلمانی را مورد مطالعه و بررسی قرار می‌گیرد.

## ۲. تأثیر جنبه‌های مختلف فرهنگ عامه بر ادبیات

رابطه میان ادبیات و فرهنگ عامه و تأثیرات متقابل این دو بر یکدیگر، امری است که همواره از زمان پیدایش نخستین متون ادبی تا به امروز وجود داشته است. ادبیات عامه یا فولکلور در هر کشوری جزئی از شرح احوال آن ملت است و مطالعه این عناصر تحول فکری و اجتماعی آنها را روشن می‌کند (پشتدار و همکاران، ۱۴۰۰). آثار ادب ایرانی، بهویژه ادبیات معاصر از سال‌ها پیش با بهره‌گیری از فرهنگ عامه بستر مناسبی برای بازگویی مضامین گوناگون از زندگی روزمره مردم اقلیم‌های خاص بوده است. منظور از ادبیات عامه همان ادبیاتی است که به صورت غیر مکتوب در میان مردم رواج دارد و به ادبیات شفاهی نیز موسوم است. این نوع ادبیات که به صورت شعر و داستان رواج دارد بعدها به صورت مکتوب در آمده، اما شکل سنتی و عامیانه خود را حفظ کرده است. فرهنگ عامه با وجود اینکه سرچشمه علمی ندارد، اما تجربه‌گرایی آن را نمی‌توان انکار کرد (پشتدار و همکاران، ۱۴۰۰). فرهنگ عامه یا روزمره، در حقیقت به مثابه نظامی همه‌شمول و همگانی و در عین حال تعیین‌کننده برای همه افراد جامعه، نهاد یا گروه‌های مشخص می‌ماند که بر پایه نمادهایی خاص شکل می‌گیرد و در آن جامعه، نهاد یا گروه تداوم می‌یابد. این نظام همچنین بر ادراک، اندیشه، ارزیابی و رفتار تمام اعضا تأثیر می‌گذارد و ویژگی بارز تعلق هر یک از افراد به جامعه است. به عبارت دیگر، فرهنگ عامه قلمروی از آداب رفتاری را بنیان می‌دهد که افراد متعلق به یک جامعه آنها را رعایت می‌کنند (امیری و فیروزآبادی، ۱۳۸۹). از سوی دیگر، ادبیات معاصر یکی از جلوه‌های بارز فرهنگ عامه است که در آن پیوند ژرف زبان و فرهنگ عامه را نیز می‌توان به خوبی بازشناخت (امیری، ۲۰۱۷). بهویژه، داستان‌های معاصر نوعی از ادبیات هستند که از اوایل قرن اخیر مطرح شده‌اند و نویسنده‌گانی که در شرایط اجتماعی و فرهنگی این عصر به دنیا آمده و در آن تربیت یافته‌اند، از تأثیرات آن بر آثار ادبی خود بی‌بهره نمانده‌اند. در این ارتباط، تأثیر مستقیم فرهنگ عامه در ادبیات فارسی، بسیار عمیق و گسترد است و این تأثیر را می‌توان به شکل‌های مختلف در متون ادب فارسی مشاهده کرد.

تاکنون از منظر رابطه متقابل میان زبان و فرهنگ عامه (امیری و فیروزآبادی، ۱۳۸۹؛ امیری، ۲۰۱۷؛ امیری، ۲۰۱۸؛ ذوالفقاری، ۱۳۹۴) و نیز تأثیر این رابطه بر ادبیات (طغیانی، ۱۳۸۴) پژوهش‌های پراکنده و گوناگونی انجام گرفته است. از مجموع بررسی‌های انجام شده می‌توان به دسته‌بندی زیر اشاره کرد:

- باورها و اعتقادات عامیانه؛
- معنای مجازی؛
- تعارفات؛
- افسانه‌ها؛
- احساسات؛
- القاب و عنوانین؛
- مناسبت‌ها (اعیاد، مراسم مذهبی و غیره)؛
- فضای روایی (امیری و فیروزآبادی، ۱۳۸۹؛ امیری، ۲۰۱۷؛ امیری، ۲۰۱۸؛ ذوالفقاری و طغیانی، ۱۳۸۴).

## ۲. ۱. باورها و اعتقادات عامیانه

«باورهای هر قوم با فرهنگ آن قوم ارتباط مستقیم دارد. باورها بنیادی‌ترین مبانی جهان‌بینی انسان را در خود دارند. با تحول باورها، فرهنگ نیز گرایش و سمت‌وسوی دیگری به خود می‌گیرد» (ذوالفقاری، ۱۳۹۴، ص. ۵). «باورهای عامیانه، جلوه‌ای از فرهنگ عامه یا فولکلور هستند [...] و در عین حال بیانگر شیوه‌های زندگی و چگونگی تفکر و مهم‌ترین منشأ باید ها و نباید های انسان ها» (ذوالفقاری، ۱۳۹۴، ص. ۹). باورها خاستگاه فرهنگی دارند و «چیزهایی هستند که از زمان کودکی (و حتی پیش از آن) از دیگران شنیده‌ایم و از منابعی چون محیط، واقعی، دانش، تجربیات پیشین، تصوّرات و غیره دریافت کرده‌ایم و به مرور در ذهن و نهاد ما شکل واقعی یافته و به حقیقت تبدیل شده‌اند» (ذوالفقاری، ۱۳۹۴، ص. ۱۷). «برای مثال، نذری دادن یکی از باورهای دینی و آیینی مردم ایران است که به مناسبت‌های مختلف، از جمله برآورده شدن حاجت‌ها انجام می‌شود» (ذوالفقاری، ۱۳۹۴، ص. ۱۰۸۷). نمونه ادبی توصیف

این آیین به دفعات در متن‌های مختلف ادبیات معاصر به چشم می‌خورد؛ به طور مثال، داستان سمنوپیران (۱۳۹۵) نوشته جلال آل احمد ماجرای پختن سمنوی نذری توسط زن‌هایی است که به دنبال برآورده شدن حاجات خود هستند. حین خواندن این داستان متوجه می‌شویم که یکی از این زن‌ها باردار نمی‌شده و شوهرش بر سرش هوو آورده است و با نذرینیاز از خداوند می‌خواهد که بچه هوویش که سوگلی شوهر هم شده سقط شود. در همین توضیح کوتاه از کل داستان با عبارتی مانند «هوو» در اصطلاح زن دوم (ذوق‌فاری، ۱۳۹۴، ص. ۱۱۲۲) و «سوگلی» به معنای محبوب یا عزیزدردانه، برگرفته از محبوب‌ترین زن حرم‌سرا (فرهنگ معین ذیل واژه) روبرو هستیم که هر یک به تنایی بار فرهنگی دارند و از این‌رو می‌توانند فرایند ترجمه را با مشکل مواجه کنند.

## ۲.۲. معنای مجازی

از دیگر شاخص‌های مهم در بررسی رابطه بین ادبیات و فرهنگ، معنای مجاز است. «درک بار فرهنگی مفاهیم یا به عبارتی تداعی معانی که به‌طور معمول بازتاب آنها را در اعمال و اندیشه‌های هر فرد به‌وضوح می‌توان دید، مستقیماً برگرفته از یک نظام فرهنگی تعیین‌کننده برای هر جامعه است» (امیری و فیروزآبادی، ۱۳۸۰، ص. ۱۰۵). همه مفاهیم، حتی آن دسته از واژه‌ها که استفاده از آنها در طی زندگی روزمره کاملاً ساده و خالی از مشکل به نظر می‌رسند، نه تنها از نظر بار فرهنگی خشی نیستند، بلکه قادرند تفاوت‌های فاحش‌تری را بیان کنند (امیری و فیروزآبادی، ۱۳۸۰). به‌طور مثال، رنگ قرمز در هندوستان نماد خلوص است و به همین جهت در مراسم مبارک نظیر ازدواج، تولد فرزندان و جشن‌های هندوان به کار می‌رود، در حالی که در بسیاری دیگر از فرهنگ‌ها بیشتر از رنگ سفید به عنوان نمادی برای صلح، زندگی و خوشحالی و نیز برای مراسم شادی و ازدواج استفاده می‌شود (شکوهی بیدهندی و همکاران، ۱۳۹۱). نمونه‌ای دیگر، واژه «دخمه» است، جایی که در زیرزمین درست می‌کنند و جسد مرده را در آنجا می‌گذارند (فرهنگ فارسی عمیق، ذیل واژه). دخمه امروزه بیشتر کاربرد مجازی دارد و به مکانی تنگ و تاریک اطلاق می‌شود؛ اما شوم انگاشتن این واژه در حقیقت ریشه در باورهای زرتشیان دارد، زیرا ایرانیان باستان، دخمه‌ها یا همان گورها را مکانی ناپاک می‌دانستند

و اعتقاد داشتند که نیروهای بدی انگره مینو از وجود مردگان برای تقویت قوای خود بر ضد اهورامزا استفاده می‌کردند (گرابنر-هایدر و پرنر، ۲۰۰۴). نمونه ادبی این مثال را می‌توان در جمله‌ای از داستان/سبها، اسب‌ها از کنار یکدیگر، نوشته محمود دولت‌آبادی یافت: «با دیدن چرخ گاری درون دخمه‌ای بی اختیار به آنجا وارد می‌شود. دخمه‌ای که درش رو به کسی بسته نیست» (دولت‌آبادی، ۱۳۹۹، ص. ۵۵). در اینجا نیز دخمه در معنای مجازی خود می‌تواند حین ترجمه از زبان فارسی به آلمانی مشکل‌ساز شود.

### ۲.۲. تعارفات

«در ایران تعارف بخشی جدایی‌ناپذیر از ارتباطات فارسی‌زبانان به عنوان روشی برای رعایت ادب و احترام و مهربانی به دیگران تلقی می‌شود» (بابایی شیشوان و شریفیان، ۲۰۱۶، ص. ۸۳). تعارف کردن تا حد زیادی تحت تأثیر هنگارهای اجتماعی ایرانی قرار دارد که به‌وضوح در تمامی ابعاد زندگی روزمره مردم رسوخ کرده و هدف از آن کسب و حفظ ارزش‌های اجتماعی مثبت برای خویشتن است (فایکا، ۱۳۹۵). تعارفاتی که فارسی‌زبانان در پاسخ به دعوت به صرف خوراک یا نوشیدنی می‌کنند، مانند «خیلی ممنون، دست شما درد نکند، قربان شما، شرمnde می‌کنید و...» ممکن است به دلیل عدم شفافیت و وضوح کافی از دید گویشوران غیرفارسی‌زبان، همچون آلمانی‌زبان‌ها ناآشنا به نظر برسند، زیرا آنها در چنین شرایطی در مقایسه با ایرانی‌ها هنگام پاسخ به تعارفات قاطعیت کلام و وضوح بیشتری را در سخنان خود ابراز می‌کنند (میرزا‌سوزنی، ۱۳۹۷). نمونه‌های ادبی این ماجرا را می‌توان در کباب غاز، داستان کوتاهی از جمالزاده یافت:

بر تعارف و خوش‌زبانی افزوده گفتم چرا نمی‌آیی بنشینی؟ [...] از این باقلا نوش‌جان  
کن که سوغات یزد است. [...] محض خاطر من هم شده فقط یک لقمه میل بفرمایید که  
لائق زحمت آشپز از میان نرود. [...] من هرچه اصرار و تعارف می‌کنم تو بیشتر امتناع  
می‌ورزی (جمالزاده، ۱۳۰۷، ص. ۲۰).

«نوش جان کردن»، «محض خاطر من» و «میل فرمودن» جزو عبارت‌هایی هستند که تحت تأثیر هنجرهای اجتماعی به عنوان تعارف‌های مرسوم وارد زبان روزمره شده و با مرور زمان جای خود را در ادبیات هم باز کرده‌اند. همچنین در ادامه می‌بینیم، در رسم ایرانی تعارف صرف غذا و نوشیدنی از سوی میزبان و رد درخواست از طرف مهمان تا چند بار جزو ادب و رعایت آداب مهمانداری و حفظ ارزش‌های اجتماعی مثبت برای هر دو طرف به‌شمار می‌آید (آزادارمکی و بیکران بهشت، ۱۳۸۹). از این‌رو تعارفات در زبان فارسی بار فرهنگی سنجینی دارند و به‌ندرت می‌توان حین ترجمه به زبان‌های دیگر نمونه و جایگزینی برای آنها یافت کرد.

#### ۲. ۲. افسانه‌ها

افسانه گونه‌ای از ادبیات شفاهی است که انعکاس آن در زبان و فرهنگ هر ملت، از جمله ایرانی‌ها به‌وضوح قابل مشاهده است. «افسانه قصه‌ای است حاوی سرگذشت یا رویدادی خیالی از زندگی انسان‌ها [...] که با رمزها و رازها و گاه مقاصد اخلاقی و آموزشی توأم است» (ذوق‌الفارقی و باقری، ۱۳۹۲، ص. ۷). وجه ممیز افسانه‌ها شناخته بودن آنها نزد اکثر مردم یک کشور است (ذوق‌الفارقی و باقری، ۱۳۹۲). به‌طور مثال، یکی از مهم‌ترین، مشهورترین و پُررونق‌ترین افسانه‌های ایرانی افسانه پهلوانی رستم است و شرح هفت‌خوان، موضوعی که از جمله مهدی اخوان ثالث در شعری حماسی با عنوان «خوان هشتم» (اخوان ثالث، ۱۳۹۴، ص. ۳۰۹) به آن اشاره کرده و در آن مرگ ناباورانه رستم و اسب وفادارش رخش را به تصویر می‌کشد:

هفت‌خوان را زاد سرو مَرو

[...] روایت کرد

خوان هشتم را

من روایت می‌کنم اکنون (اخوان ثالث، ۱۳۹۴، ص. ۳۰۹).

نکتهٔ حائز اهمیّت دربارهٔ این اثر معاصر این است که ماجراهی هفت‌خوان برای بیشتر خوانندگان بومی تا حد زیادی آشکار است، از این‌رو نیاز به تأمل و تفکّر دربارهٔ شخصیت‌های ماجرا ندارند. حال، چنانچه بخواهیم همین اثر را از زبان فارسی به آلمانی ترجمه کنیم نیاز به

روشنگری دارد، زیرا لازم است خواننده غیربومی را با شخصیت و مفاهیم افسانه‌ای مانند رستم، رخش و هفت خوان آشنا کنیم و در غیر این صورت انتقال محتوا و اصالت تا حد زیادی دچار خدشه می‌شود.

#### ۲.۲.۵. احساسات

درک این واقعیت که عواطف و احساسات دارای پیوندی عمیق با فرهنگ هستند، ممکن است در وهله اول کمی دشوار به نظر برسد. در حالی که چون ما اغلب کترلی بر احساسات و کنش‌های عاطفی خود نداریم، بروز بسیاری از رفتارها خودبه‌خود و کاملاً طبیعی به نظر می‌رسند. احساسات در انواع مختلف مانند ترحم، شادی، شرم و غیره در بستر اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرند. برخی از پرسش‌هایی که هنگام مقایسه فرهنگ‌ها با یکدیگر مطرح می‌شوند، عبارت‌اند از: کدام رویداد باعث بروز کدام رفتار یا احساس در یک فرهنگ خاص می‌شود؟ احساسات چگونه تفسیر و بیان می‌شوند؟ کدام بیان فیزیکی به عنوان واکنش به کدام احساس در نظر گرفته می‌شود؟ مثلاً گریه از سر غم، شرم یا خوشحالی؟ (ارل و گومیش، ۲۰۱۷). به علاوه، بیان احساس می‌تواند بسته به بافت فرهنگی صورت زبانی هم به خود بگیرد و بنابراین موجب پیدایش عبارات و اصطلاحاتی شود که در زبان بیگانه معادل و جایگزینی برای آنها وجود ندارد. نمونه ادبی این جریان را می‌توان در داستان محلل (۱۳۱۱) نوشته صادق هدایت بهوضوح دید: «آن وقت از دهنم در رفت کفر گفتم، کفر خیال کردم. نه زبانم لال، در خوبی خدا که شکی نیست» (هدایت، ۱۳۱۱، ص. ۱۵۲). «کفر گفتن، کفر خیال کردن و زبانم لال»، هر سه عبارت‌هایی هستند که در نتیجه راه دادن شک به دل و احساس گذاه به زبان می‌آیند و می‌توانند در هنگام برگردان اثر ادبی مترجم را با مشکل یافتن مفاهیم مشابه در زبان مقصد رو به رو کنند.

#### ۲.۶. القاب و عناوین

در ایران علاوه بر القابی نظیر دکتر یا پروفسور که برای مردم در بیشتر فرهنگ‌ها شناخته شده هستند، از عناوینی استفاده می‌شود که بار فرهنگی منحصر به‌فردی دارند و به راحتی در زبان

بیگانه معادل یا جایگزینی برای آنها یافت نمی‌شود. به طور مثال «جناب» برای مردان و «سرکار» برای زنان، «استاد» برای مدرس دانشگاه، «اوسا» شکل مخفف استاد که پیش از نام کوچک یا پیشء کسان می‌نشینند، مثل «اوسا کریم»، یا «اووس نجّار» یا «میرزا» به عنوان لقب برای افراد باسوار از جمله عناوینی هستند که به تصویر کشیدن بار فرهنگی‌شان به سایر زبان‌ها دشواری‌های خاص خودش را دارد (امیری، ۲۰۱۸). در همین راستا، مؤلفه‌ای دیگر برای نشان دادن رابطه متقابل میان فرهنگ عامه و زبان و ورود آن به ادبیات نام‌ها و القاب مذهبی هستند که البته دارای بار دینی‌فرهنگی هستند، از جمله می‌توان از « حاجی آقا»، «کربلایی» و «مشهدی» یاد کرد. این لقب‌ها به ترتیب پس از زیارت خانه خدا، حرم امام حسین<sup>(۴)</sup> و حرم امام رضا<sup>(۴)</sup> به فرد اطلاق می‌شوند. یافتن معادل برای این مفاهیم در زبان‌های دیگر کاری بس دشوار است (امیری، ۲۰۱۷). نمونه بارز ادبی برای مثال‌های فوق را می‌توان در کتاب دایی‌جان نایائون نوشته ایرج پژشکزاد (۱۳۴۹) یافت با القابی نظری «جناب» یا «داداش سرهنگ»، «مش قاسم»، «اسدالله میرزا». «جناب»، مش (مشهدی) و میرزا هر سه جزو لقب‌هایی بهشمار می‌آید که به لحاظ فرهنگی خنثی نیستند و می‌توانند مترجم را با چالش یافتن جایگزین یا انتقال بار فرهنگی در زبان بیگانه رو به رو کنند.

## ۲. ۲. مناسبت‌ها (اعیاد، مراسم مذهبی و غیره)

در ایران اعیاد و مناسبت‌های ملی و مذهبی همچون نوروز، یلدای عید فطر و عید قربان با قدمتی چندهزارساله، ریشه در باورهای دینی‌فرهنگی دارند و می‌توان رد پای آنها را همه‌جا به‌وضوح مشاهده کرد. بنا بر اعتقاد ایرانیان باستان، عید نوروز با گروهی از ایزدان به نام «ریپهون» نگاهبان گرماهای روی زمین ارتباط دارد. این گروه از خدایان با زیایی پیوندی ناگسستنی دارند که زمستان‌ها به زمین سفر می‌کنند و با آغاز بهاران، به روی زمین بازمی‌گردند و به طبیعت جانی تازه می‌بخشنند (آموزگار، ۱۳۸۶؛ بنابراین، برخلاف بسیاری دیگر از کشورها که آغاز سال نو را در میانه زمستان جشن می‌گیرند، در ایران مردم با شنیدن نوروز به روز اول فروردین و فصل بهار فکر می‌کنند. به همین نسبت باورها و تعداد زیادی واژه و عبارت در زبان و ادبیات فارسی وجود دارند که با نوروز و آغاز فصل بهار در ایران رابطه ژرف دارند،

مانند «هفت‌سین»، « حاجی‌فیروز»، «خانه‌تکانی ». مثال ادبی بارز برای نوروز را در داستان شهری چون بهشت (۱۳۴۰)، نوشتۀ سیمین دانشور می‌توان به خوبی مشاهده کرد:

وقتی ماشین مدرسه ترمز کرد، تد و جان برگشتند و رفتند سر وقت حاجی‌فیروز.  
روی هم رفته از همه‌چیز حاجی‌فیروز خوششان آمد. از لباس قرمز، از کلاه‌بوقی، از صورت سیاه، از صدای دایره‌زنگی و از آوازش و بعد از کنجه‌کاوی زیاد فهمیدند که حاجی‌فیروز پیش از عید ایرانی‌ها پیدایش می‌شود، اما هنوز زمستان بود و حاجی‌فیروز آمده بود  
(دانشور، ۱۳۴۰، ص. ۳۴).

در این جملات حاجی‌فیروز و تک‌تک عناصر مرتبط با وی بار فرهنگی دارند و می‌توانند حین برگردان متن به زبان بیگانه مشکل‌آفرین باشند.

## ۲.۲.۸ فضای روایی

سؤالی که در این قسمت با آن رو به رو هستیم، این است که چگونه فضای روایی می‌تواند بر ترجمه و تأثیر آن بر درک خواننده تأثیرگذار باشد. مادامی که متن تنها حاوی توصیفات تجربی و به تصویر کشیدن‌های عینی باشد، ترجمه به زبان مقصد چندان مشکل‌ساز نیست. مشکل اصلی مربوط به تصاویر ذهنی است که در ارتباط مستقیم با ایده‌ها، ادراکات و ارزش‌های خاص فرهنگی هستند و نمی‌توانند در غالب یک ترجمه ساده به زبان مقصد منتقل شوند. هرچه فاصله‌فرهنگی بین کنشگران در زبان مبدأ و خواننده‌گان در آن قرار دارند، بیشتر می‌شود (امیری، ۲۰۱۷). نمونه بارز این امر را می‌توان در داستان وسواس نوشته جلال آل احمد بازشناخت: پس از آنکه مرد جوانی برای انجام غسل واجب ش پا به گرمابه می‌گذارد، خواننده با صحنه‌هایی رو به رو می‌شود که به صورت واضح با باورهای مردم عامه نسبت به جن و پری سروکار دارد:

غلامعلی خان سلانه‌سلانه از پله‌های حمام بالا آمد [...] داخل حمام تاریک بود [...]  
بسم الله گفت و وارد شد. سایه بزرگ و لرزان سر خود که تا وسط گنبدهای سقف

حمام کشیده شده بود، با ترس نگاهی کرد و به فکر فرو رفت. بلندتر یک بسم الله دیگر گفت و خود را به پله‌های خزینه رسانید (آل احمد، ۱۳۳۱، ص. ۱۶۳).

«در باور مردم عامه، جن‌ها در تاریکی، تنها ی و در مکان‌هایی مانند گرمابه، آب‌انبار، پستو و غیره وجود دارند» (ذوق‌القاری، ۱۳۹۴، ص. ۴۰۶). «گفته می‌شود، باید پیش از ریختن آب داغ روی زمین بسم الله گفت. وقتی بسم الله گفته می‌شود جن و غول و شیاطین فرار می‌کنند» (ذوق‌القاری، ۱۳۹۴، ص. ۱۶). در اینجا می‌توان نتیجه گرفت که شاخص بارز این قسمت از داستان که در رابطه با موجودات متوه و غیرمرئی مانند «جن» و «ازما بهتران» در ایران و کشورهای خاور نزدیک به اشکال گوناگون شکل گرفته است، بدون کوچک‌ترین اشاره‌ای به آن‌ها، تنها با درک فضای فرهنگی که داستان در آن روایت می‌شود، ممکن است و هرگز نمی‌توان اصل مطلب را در قالب یک ترجمه ساده ادا کرد؛ بنابراین، یکی از چالش‌های اساسی دیگری که مترجم آثار ادبی از زبان فارسی به آلمانی به آن رو به رو خواهد بود پرداختن به همین بستر نامرئی است که اصل داستان در آن شکل گرفته است و لازم است که حین برگردان اثر به زبان بیگانه توجه کافی به آن را مبذول دارد.

## ۲. شیوه‌ها و راهکارهای ترجمه برای متون ادبی

در بخش پیشین به ابعادی از رابطه ژرف میان ادبیات با فرهنگ عامه و اینکه این پیوند می‌تواند همه‌جا مترجم را با مشکلات اساسی رو به رو کند، پرداخته شد. درواقع، مدامی که برای مفاهیم در هر دو زبان مبدأ و مقصد معادل «یک‌به‌یک»<sup>۱</sup> یا «یک‌به‌چند»<sup>۲</sup> وجود دارد، مشکل خاصی در ترجمه به وجود نمی‌آید، بلکه چالش اصلی با «یک‌به‌صفر»<sup>۳</sup> آغاز می‌شود، جایی که برای واژه، مفهوم یا فضای روایی در زبان مقصد هیچ نمونه یا جایگزینی وجود ندارد (کلر، ۲۰۰۱). تردیدی نیست، ترجمة ادبی فرایندی خلاقالانه است که نتیجه آن، اگرچه ویژگی‌های اصل اثر را تا حد زیادی در خودش دارد، اماً به هیچ وجه به این معنا نیست که ترجمه را می‌توان با اصل اثر

1. one-to-one
2. one-to-many
3. one-to-zero
4. Koller

یکسان یا برابر دانست. حتی اگر مترجمی اثر ادبی را با تحلیل‌ها و مقایسه‌های دقیق و با استفاده از ایده‌های خلاقانه از فارسی به آلمانی ترجمه کرده باشد، باز هم باید بدانیم که چیزی به عنوان یک ترجمه نمونه از یک متن ادبی وجود ندارد (خدایی، ۱۳۹۰)، زیرا با توجه به نظام‌های زبانی مختلف و ابزارها و قواعد زیبایی شناختی ناهمگن، برگردان یک متن بدون تغییر، جایه‌جایی و رمزگذاری به سختی امکان‌پذیر است (خدایی، ۱۳۹۰). با وجود این، می‌توان با بررسی ابعاد و بهره‌گیری از شیوه‌های مختلف در جهت استانداردسازی و وفاداری به متن اصلی گام‌های مؤثر برداشت.

حدّادی و پروان (۱۴۰۰)، در بحث ترجمه از سه نوع مختلف سخن به میان آورده‌اند: ۱) ترجمه تحت‌اللفظی؛ ۲) ترجمه لفظبه‌لفظ؛ ۳) ترجمه آزاد (اشوارتس‌لوزه، ۲۰۰۸).

### ۲.۱. ترجمه تحت‌اللفظی

در این شکل از ترجمه متنی را به‌گونه‌ای ترجمه می‌کنیم که بر اساس واحدهای معنایی زبان مبدأ و واحدهای نحوی در زبان مقصد نوشته شده‌اند و همواره برای واحدهای معنایی در زبان مقصد به دنبال معنای نزدیک در زبان مبدأ هستیم (اشوارتس‌لوزه، ۲۰۰۸). به عبارت دیگر در این روش، بومی‌سازی در حوزهٔ نحو و بیگانه‌سازی در حوزهٔ معنا صورت می‌پذیرد (حدّادی و پروان، ۱۴۰۰).

### ۲.۲. ترجمه لفظبه‌لفظ

در ترجمه لفظبه‌لفظ «با متنی در زبان مقصد رویه‌رو خواهیم بود که بر اساس واحدهای معنایی و نحوی زبان مبدأ نوشته شده‌اند. به عبارت دیگر در این روش، بیگانه‌سازی در حوزه‌های نحو و معنا صورت گرفته است. منظور این است که برای واحدهای معنایی زبان مبدأ در زبان مقصد، معنای نزدیک با زبان مبدأ در نظر گرفته شده و از نظر نحوی دو زبان مبدأ و مقصد مشابه هم شکل گرفته‌اند [...] البته، اینکه در دنیا دو زبان با ساختار نحوی کاملاً مشابه وجود داشته باشد، جای شک و تردید است» (حدّادی و پروان، ۱۴۰۰، ص. ۴۹).

### ۲.۳.۲. ترجمه آزاد

در ترجمه آزاد «واحدهای نحوی و معنایی زبان مبدأ در قالب واحدهای نحوی و معنایی زبان مقصد نمود پیدا می‌کنند. در این نوع ترجمه متن را به‌گونه‌ای ترجمه می‌کنیم واحدهای نحوی و معنایی در زبان مبدأ بر اساس واحدهای معنایی و نحوی زبان مقصد نوشته شوند، طوری که بومی‌سازی در حوزه‌های نحو معنا انجام پذیرد» (شرایر، ۱۹۹۳). «ترجمه آزاد به‌ویژه برای متن‌ون ادبی توصیه می‌شود که باز معنایی خاص دارند و در صورت ترجمه تحت و لفظی و لفظبه لفظ گُنگ هستند» (حدادی و پروان، ۱۴۰، ص. ۵۰).

البته باید این نکته را هم در نظر گرفت که با توجه به هدف ترجمه و نوع متن ادبی می‌توان از آشکال مختلف ترجمه تحت‌اللفظی، لفظبه لفظ و آزاد استفاده کرد. نکته تعیین کننده با توجه به هدف مقاله، تعیین معادل مناسب در همه ابعاد، از ترجمه واژگانی گرفته تا بازآفرینی یا شفاف‌سازی فضای روایی متن مبدأ در متن مقصد است. برای ترجمه واژگان، عبارات و جملات درون متن حدادی و پروان (۱۴۰۰) هفت شیوه و راهبرد را معرفی کرده‌اند: ۱- وام‌گیری؛ ۲- گرته‌برداری؛ ۳- ترجمه لفظبه لفظ (ترجمه لغت به لغت)؛ ۴- تبدیل؛ ۵- تعدیل؛ ۶- تعادل (هم‌ارزی)؛ ۷- اقتباس (حدادی و پروان، ۱۴۰۰؛ رسول، ۲۰۱۹). در این میان وام‌گیری، تعدیل و تعادل را می‌توان به عنوان شیوه‌های برتر به‌منظور حفظ اصالت و انتقال فضای فرهنگی به کار برد.

### ۲.۳.۴. وام‌گیری

وام‌گیری، اگرچه در راستای ترجمه تحت‌اللفظی قرار دارد، اما می‌توان در مواردی از آن در جهت انتقال مفاهیم از زبان فارسی به آلمانی بهره گرفت. منظور از وام‌گیری «انتقال واژه یا اصطلاح از زبان مبدأ به زبان مقصد با حفظ معنا است» (حدادی و پروان، ۱۴۰۰). در این شیوه واژگان وام گرفته‌شده از زبان مبدأ با سیستم نگارشی و آوایی زبان مقصد مطابقت داده می‌شوند

(رسول، ۲۰۱۹)، به طور مثال، استفاده از «Nouruz» در زبان آلمانی به جای «نوروز» در زبان فارسی.

### ۲.۳.۵. تعديل

در این راهبرد که در راستای ترجمه آزاد و مفهومی قرار دارد (حدادی و پروان، ۱۴۰۰)، نه تنها از بعد دستوری، بلکه به لحاظ محتوایی نیز انتقالی از زبان مبدأ به مقصد صورت می‌گیرد که با دیدگاه و تفکر حاکم در زبان مقصد همخوانی داشته باشد (رسول، ۲۰۱۹)، از جمله استفاده از «Taufe» به جای «غسل کردن» در فارسی. اگرچه غسل کردن در زبان و فرهنگ فارسی متفاوت با آلمانی است، اما در اینجا ترجمه نوعی تعديل در راستای درک خواننده غیر بومی به شمار می‌آید.

### ۲.۳.۶. تعادل

شیوه دیگر در راستای ترجمه آزاد تعادل است و در این شیوه جمله زبان مقصد جایگزین جمله‌ای از زبان مبدأ می‌شود (هوزه، ۱۹۹۷). برای این منظور می‌توان، به دلیل بافت و ساختار زبانی و فرهنگی متفاوت، از پتانسیل‌های موجود در زبان مقصد، مانند آشکال مؤدبانه، فعل‌های امری و غیره برای بیان منظور و حفظ اصالت زبان مبدأ بهره جست. به طور مثال، می‌توان از تعارفات در اینجا نام برد. مثلاً، استفاده از «Bittebedienen Sie sich» به جای «میل فرمودن» (امیری، ۲۰۱۸).

علاوه بر شبوهای نامبرده سه راهکار دیگر در راستای حفظ اصالت و انتقال بار فرهنگی مفاهیم از زبان فارسی به آلمانی توصیه می‌شوند: ۱- استفاده از توضیح تکمیلی یا تفسیر کوتاه داخل پرانتز درون متن؛ ۲- استفاده از پانویس برای تبیین بار و تفاوت‌های فرهنگی میان زبان مبدأ با مقصد (راین‌آرت، ۲۰۰۹)؛ ۳- استفاده از مقدمه به منظور آشناسازی خواننده غیر بومی با

فضای روایی داستان. به ویژه راهکار سوم این موقعیت را به خواننده می‌دهد که ضمن درک وقایع به خواندن بدون وقفه داستان ادامه دهد (صلاح‌جو، ۲۰۱۴).

### ۳. روش پژوهش

مطالعه حاضر از حیث روش کیفی با تکیه بر داده‌های پیش‌مطالعه‌ای<sup>۱</sup> و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون<sup>۲</sup> با گروه کنترل است. جامعه پژوهش شامل دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی در گروه سنی بزرگ‌سال بین ۲۳ تا ۳۶ بوده است. این دانشجویان در مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در حوزه‌های زبان، ادبیات و ترجمه تربیت شده و موفق به گذراندن واحدهای درسی مربوط به ترجمه، از جمله ترجمه متون ادبی از فارسی به آلمانی و به عکس شده‌اند. علت انتخاب این افراد با هدف پژوهش ارتباط مستقیم دارد؛ معرفی راهکارهای نوین به دانشجویان رشته زبان، ادبیات و مترجمی زبان آلمانی در زمینه ترجمه متون ادبی از فارسی به آلمانی و به عکس به هدف تقویت دانش ترجمه ادبی و پرورش مهارت‌های بینافرهنگی. به این صورت که از دانشجویانی که پیش‌ازاین موفق به گذراندن واحد «ترجمه ادبی» در دانشگاه شده‌اند، دعوت شد تا در دوره ترجمه متون ادبی از فارسی به آلمانی شرکت کنند. به‌این‌ترتیب، یازده نفر شرکت‌کننده در طرح آموزشی و هفت نفر گروه کنترل برای شرکت در طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون داوطلب شدند.

#### ۳. ۱. ابزار تحقیق

در این تحقیق از جملات ادبی، برگرفته از آثار نویسنده‌گان معاصر ایرانی به منظور ترجمه از زبان فارسی به آلمانی استفاده شد. جملات بر اساس معیارهای منطبق با بخش (۳-۱) همین پژوهش، به عبارت دیگر باورها و اعتقادات عامیانه، معنای مجاز، تعارفات، افسانه‌ها، احساسات، القاب و عنوان‌ین، مناسبت‌ها و فضای روایی انتخاب شدند. علت انتخاب این جملات به چالش کشیدن

1. prestudy  
2. pre-test-post-test

دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی برای یافتن معادل مناسب در رابطه با واژه، عبارت یا موضوعی مشخص از فرهنگ کاملاً ایرانی بوده است. جملات عبارت بودند از:

- «همه این سروصداها [...] به یاد تمام اهل محل می‌آورد که خانه حاج عباس قلی آقا نذری می‌پزند؛ و آن هم سمنوی نذری» (آل احمد، ۱۳۳۱، ص. ۱۳).
- «بی بی قافله بی آنکه از خودش چیزی بگوید پی کارش رفت. با رفتنش مادر [...] گفت: «جغد شوم به خرابه‌اش برگشت» (کرمی، ۱۴۰۱، ص. ۳۱).
- «خوشمرام: جناب خدام حضرتی، [...] یک کمی از این باقلوای خانگی میل بفرمایید. [...].

خدمام حضرتی: خیلی تشكیر می‌کنم، صرف شده.  
هوشنگ خان: ایشان کمی رودروایسی می‌کنند [...] (پژشکزاد، ۱۳۷۲، ص. ۲۷).

- «عمه در تعبیر این خواب گفت [...] اینکه از آتش درآمده یعنی امتحان خود را داده و [...] زری از حرف عمه به یاد داستان سیاوش افتاد [...]» (دانشور، ۱۳۴۸، ص. ۲۳۹).
- «فرزانه که از حجالت سرخ شده بود، مجبور شد چادرش را تا روی چشم‌ها پایین بکشد» (شاهحسینی، ۱۳۷۸، ص. ۶۳).
- «پسرها با مادرشان تصمیم گرفتند برای عید ایرانی‌ها حاجی‌فیروز را نونوار کنند» (دانشور، ۱۳۴۰، ص. ۳۳).
- «بسم الله الرحمن الرحيم گفت و وارد [گرمابه] شد. بلندتر یک بسم الله دیگر گفت و خود را به پله‌های خزینه رسانید» (آل احمد، ۱۳۳۱، ص. ۱۶۳).

به‌منظور سنجش کیفیّت ترجمه از معیارهای ارزیابی آزمون مترجمی و بین‌المللی «یوروگرام<sup>۱</sup>» (یوروگرام بین‌المللی، ۲۰۱۳) استفاده شد و پس از تطابق با شیوه‌ها و راهکارهای ترجمه برای متون ادبی فارسی، یعنی توضیح پرانتزی، پانویس، تعادل، تعدیل و وام‌گیری

بازنگری و تلفیق نهایی شد. علّت استفاده از این آزمون بررسی تفاوت‌ها و دستیابی به نتایج آماری و استنتاجی بوده است. تمام معیارها به سه قسمت حوزهٔ ترجمه، دقّت و تداخل تقسیم شده و بارمبندهای در بازهٔ ۱ تا ۵ قرار گرفته‌اند. سپس قسمت شیوه‌ها و راهکارها به آن اضافه شد که شامل بارمبندي نیست و تنها با «بله» یا «خیر» پاسخ داده می‌شوند. در اینجا می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که با کمک شیوه‌ها و راهبردها می‌توان کیفیّت ترجمه در قسمت‌های «حوزه، دقّت و تداخل» را بهبود بخشد.

حوزه ترجمه	دقّت	تدخّل	شیوه‌ها و راهکارها
افکار در سطح جمله، پاراگراف و متن طوری با یکدیگر مرتبط شده‌اند که می‌توان آنها را به عنوان یک واحد کل در نظر گرفت (۵).	اشتباهات سطحی در متن وجود دارند که به‌ندرت فهم را چهار مشکل می‌کنند (۵).	تدخّل‌های زبانی (بله خیر)	وام‌گیری: انتقال واژه یا اصطلاح از زبان مبدأ به زبان مقصد با حفظ معنا.
افکار در سطح جمله، پاراگراف و متن با یکدیگر مرتبط‌اند، حتی اگر انتخاب واژه به‌طور ۱۰۰٪ با زمینه مطابقت ندارد (۳).	ایرادات اساسی در متن مشاهده می‌شوند که فهم را به شدت چهار مشکل می‌کنند و تأثیر منفی روی خواننده می‌گذارند (۱) (یوروآگرم بین‌المللی، ۲۰۱۳).	تدخّل‌های زبانی از زبان مبدأ به مقصد وجود پتانسیل‌های موجود در زبان مقصد، مانند اشکال مؤدبانه، فعل‌های امری و غیره برای بیان منظور و حفظ اصالت زبان مبدأ.	تعادل: استفاده از تداخل‌های زبانی از زبان مبدأ به مقصد وجود پتانسیل‌های موجود در زبان مقصد، مانند اشکال مؤدبانه، فعل‌های امری و غیره برای بیان منظور و حفظ اصالت زبان مبدأ.
به‌هیچ وجه از اتصال‌دهنده‌های زبانی برای ارتباط افکار با یکدیگر استفاده نشده است (۱) (یوروآگرم بین‌المللی، ۲۰۱۳).	ایرادات اساسی در متن مشاهده می‌شوند که فهم را به شدت چهار مشکل می‌کنند و تأثیر منفی روی خواننده می‌گذارند (۱) (یوروآگرم بین‌المللی، ۲۰۱۳).	تدخّل‌های زبانی (بله خیر)	از زبان مبدأ به مقصد وجود دارند، طوری که پانویس: در جهت تبیین فهم را به شدت چهار بار و تفاوت‌های مشکل می‌کنند و روی فرهنگی. (بله خیر)
تدخّل‌های زبانی (بله خیر)	ایرادات اساسی در متن مشاهده می‌شوند که فهم را به شدت چهار مشکل می‌کنند و تأثیر منفی روی خواننده می‌گذارند (۱) (یوروآگرم بین‌المللی، ۲۰۱۳).	خواننده اثر منفی توضیح پرانتری: استفاده می‌گذارند (۱) از توضیح تکمیلی یا یوروآگرم بین‌المللی، تفسیر کوتاه داخل پرانتر (۲۰۱۳).	مهم درون متنی (بخش ۳.۲ همین مقاله).

شایان یادآوری است که در این پژوهش، تمرکز اصلی روی انتقال راهکارهای ترجمه در جهت یافتن معادل مناسب در همه ابعاد از واژه گرفته تا بازآفرینی فضای فرهنگی در زبان مقصود بود، بنابراین تجزیه و تحلیل ترجمه‌ها با نگاه خاص به معیار چهارم یعنی شیوه‌ها و راهکارها صورت می‌پذیرد.

### ۳.۲. روش اجرا

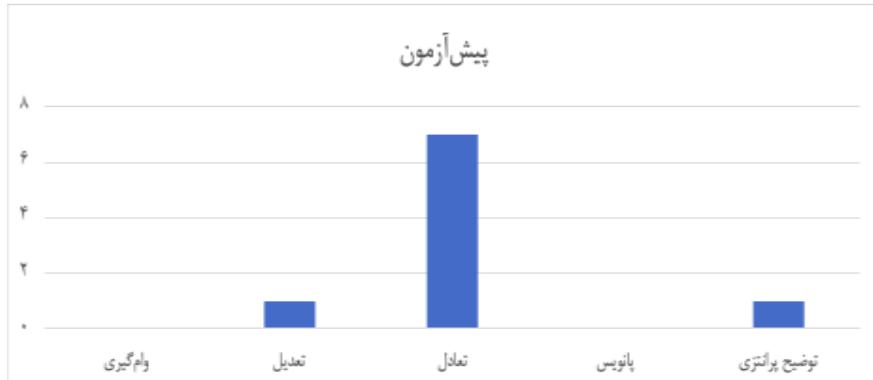
این مطالعه در دو جلسه نود دقیقه‌ای، نود دقیقه برای اجرای پیش‌آزمون-پس‌آزمون و نود دقیقه برای معرفی راهکارها در رابطه با ترجمة تخصصی متون ادبی، با هدف بهبود مهارت‌های ترجمه‌ای دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی دانشگاه شهید بهشتی تهران انجام شد. به منظور تعیین پیشرفت دانشجویان از یک پیش‌آزمون و یک پس‌آزمون استفاده شد. به این صورت که پس از انجام پیش‌آزمون، طرح آموزشی اجرا گردید. سپس پس‌آزمون اجرا شد و در آخر نتایج جمع‌آوری و مورد تحلیل قرار گرفت.

در ابتدای تحقیق، از مجموع یازده نفر شرکت‌کننده هفت نفر در پیش‌آزمون شرکت کردند. گروه کنترل هیچ شیوه و راهکار خاصی دریافت نکرد، بلکه شرکت‌کنندگان پس از دریافت جملات تنها چهار دقیقه برای هر جمله فرصت داشتند تا ترجمة خود به زبان آلمانی را از طریق پیام‌رسان «واتس‌اپ» ارسال کنند. پس از آن نتایج گردآوری و تحلیل شد. نتایج آماری پیش‌آزمون همراه با دسته‌بندی اطلاعات بر اساس معیارهای «وام‌گیری»، «تعادل»، «تعادل»، «پانویس» و «توضیح پرانتری» صورت پذیرفت.

پس از سی دقیقه اجرای طرح آموزشی، پس‌آزمون برگزار شد و از هفت نفر گروه کنترل، خواسته شد، هر یک به صورت جداگانه ترجمه‌های اوّلیه خود را با استفاده از شیوه‌های نامبرده، وام‌گیری، تعادل، پانویس و توضیح پرانتری اصلاح و از طریق پیام‌رسان «واتس‌اپ» بار دیگر ارسال کنند. نتایج جمع‌بندی، تحلیل و این بار نیز بر اساس معیارهای «وام‌گیری»، «تعادل»، «تعادل»، «پانویس» و «توضیح پرانتری» دسته‌بندی شد.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

بخش حاضر نتایج دو قسمت پژوهش را نشان می‌دهد. طبق آمار، در پیش‌آزمون هیچ‌یک از دانشجویان از شیوه‌های وام‌گیری و پانویس برای انتقال و شفاف‌سازی مفاهیم فرهنگی از زبان فارسی به آلمانی استفاده نکردند. تنها یکی از دانشجویان راهکار «تعدل» را برای ترجمه واژه «نذری» با عنوان «*Opfergabe*» بدون توضیح اضافی در این زمینه به کار برد بود. مشاهدات همچنین نشان دادند که دانشجویان بیشتر از همه از شیوه «تعادل» برای ترجمه تعارفات استفاده کردند. به طور مثال، به کارگیری حالت دستوری فعل امری در زبان آلمانی برای «میل فرمودن»<sup>۱</sup> در زبان فارسی، تنها یکی از دانشجویان از «توضیح پرانتزی» تنها برای ترجمه واژه «گرمابه»<sup>۲</sup> از فارسی به آلمانی استفاده کرده بود. از این‌رو می‌توان نتیجه گرفت که ترجمه‌ها به دلیل عدم توجه و به کارگیری شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر در انتقال بار فرهنگی مفاهیم در زمینه‌های «حوزه، دقّت و تداخل» نیز چندان رضایت‌بخش نیستند و نیازمند بازنگری کلی‌اند. نمودار زیر نتایج پیش‌آزمون را به صورت خلاصه نشان می‌دهد:



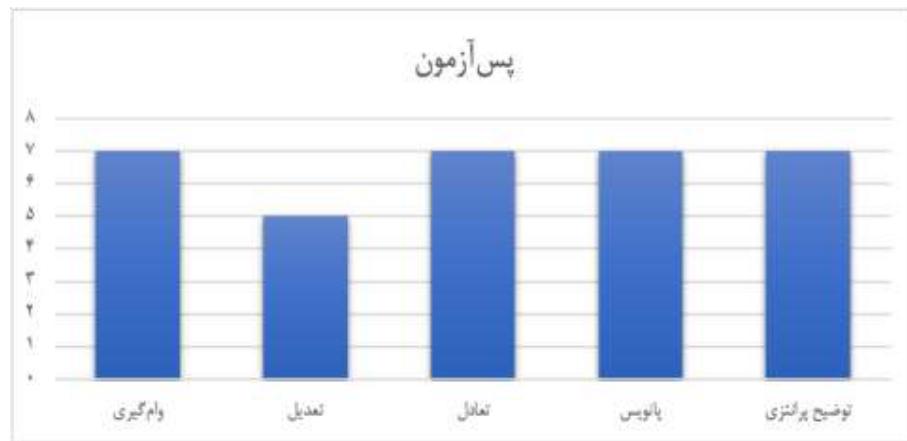
نمودار ۱. نتایج آمار توصیفی پیش آزمون

- 
1. Bitte nehmen Sie etwas von diesem hausgemachten Baklava
  2. altes iranisches öffentliches Bad.

نتایج پس‌آزمون به این صورت بود که گروه کنترل در پس‌آزمون در همه زمینه‌ها نسبت به قبل از اجرای طرح آموزشی با اختلاف معناداری بهتر عمل کرده است. همه دانشجویان از راهبرد وام‌گیری و هم‌زمان استفاده از پانویس برای توضیح بیشتر و شفافسازی فضای فرهنگی بهخوبی بهره گرفتند، مانند ترجمه «سمنو»<sup>۱</sup>، «خرزینه»<sup>۲</sup> و « حاجی فیروز»<sup>۳</sup> که برغم بار فرهنگی سنجیدن کنه مطلب را خوب و قابل فهم بیان می‌کنند. از سوی دیگر همه فراگیران جز یک نفر رشد مثبتی در زمینه استفاده از راهکار تعديل نشان دادند. به طور مثال، به کارگیری واژه آلمانی «Opfergabe» برای «نذری» در فارسی و هم‌زمان استفاده از پانویس<sup>۴</sup> به‌منظور روشن‌سازی فضای فرهنگی. همچنین، همه دانشجویان تحت تأثیر پتانسیل‌های واژگانی و دستوری زبان آلمانی، رشد چشمگیری را هنگام ترجمه تعارفات و اصطلاحات دارای بار فرهنگی از زبان فارسی به آلمانی نشان دادند. به طور مثال، استفاده از حالت دستوری امری برای «میل فرمودن»<sup>۵</sup> و ترجمه لفظ به لفظ «از خجالت سرخ شدن»<sup>۶</sup> از فارسی به آلمانی و هم‌زمان استفاده از پانویس برای شفافسازی معنای مجازی و تفاوت‌های فرهنگی. به طور مثال، در حالی که در آلمانی اصطلاح «vor Wut rot werden» (دودن<sup>۷</sup>، ذبیل و واژه *rot*) به معنای «از شدّت عصبانیت قرمز شدن» را داریم، در فارسی در اصطلاح، افراد از شرم قرمز می‌شوند. شایان یادآوری است که طبق آمار، همه دانشجویان از راهبرد پانویس و توضیح پرانتری برای شفافسازی و انتقال فضای فرهنگی در رابطه با افسانه‌ها، مانند داستان «بی‌گناهی سیاوش»<sup>۸</sup>،

1. Samanaou ist ein Bestandteil der sieben S-Tafel des Nowruz.
2. In den Badehäusern gibt es ein Becken, das nicht so groß und tief ist wie ein Schwimmbad. Dort wird das Wasser gespeichert und zum Baden verwendet.
3. ist eine Figur der iranischen Volkskultur, die zu Beginn des iranischen Neujahrsfestes Nouruz auf den Straßen erscheint.
4. Es bedeutet, dass eine Person beschließt, etwas für Gott zu tun. Diese Arbeit, die an sich empfehlenswert ist, Normalerweise sind die Gelübde, die eine Person ablegt, an Bedingungen geknüpft, das heißt, er gelobt beispielsweise, Essen zu kochen und es den Bedürftigen zu geben.
5. Herr Khodam Hazrati, bitte bedienen Sie sich von diesem hausgemachten Baklava.
6. Es war in der alten iranischen Literatur ein positives Zeichen von Keuschheit, rot zu werden (besonders für Frauen)
7. Duden
8. Siawasch ist eine Figur aus dem Epos Schāhnāme des Dichters Firdausi und gilt in der persischen Literatur als ein Symbol für die Unschuld.

احساسات، مانند دزدیدن نگاه به خاطر خجل شدن<sup>۱</sup>، القاب و عناوین، مانند «بی‌بی»<sup>۲</sup> به جای مادر بزرگ، معنای مجاز، مانند جلد شوم<sup>۳</sup>، مناسبت‌ها، مانند عید نوروز<sup>۴</sup> و نیز فضای روایی، مانند باور به داستان جن و پری و گفتن بسم الله<sup>۵</sup> به خوبی استفاده کردند. در اینجا، همچنین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که گروه کنترل در پس‌آزمون در زمینه «حوزه، دقّت و تداخل» با اختلاف معناداری بهتر عمل کرده است. این امر به تهایی نشان‌دهنده نقش مؤثر استفاده از راهکارها و شیوه‌های انتقال بار فرهنگی از زبان مبدأ به مقصد است. نمودار ذیل خلاصه نتایج پس‌آزمون را نشان می‌دهد:



نمودار ۲. نتایج آمار توصیفی پس‌آزمون

1. Farzaneh musste ihren Schleier (Chador) bis zu den Augen herunterziehen (weil es ihr sehr peinlich war).
2. meist eine alte Dame (oder Großmutter)
3. Die Eule wird in der iranischen Kultur oft als unheiliges Tier angesehen (wie der Uhu, unheiliger Totenvogel)
4. daspersische Neujahr
5. In der Vergangenheit waren viele Menschen der Meinung, dass sich in den Bädern unheimliche Geister und Teufel befinden, deshalb sprachen sie beim Betreten den Namen Gottes, um sich zu schützen.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر تلاشی بود در راستای بررسی و معرفی راهکارهای مؤثر بهمنظور بالا بردن سطح مهارت‌های ترجمه ادبی دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی در دانشگاه‌های ایران. در این پژوهش نیاز جدیدی درباره لزوم پرداختن به بافت فرهنگی متون، بهویژه متون ادبی حین آموزش ترجمه از فارسی به آلمانی کشف شد که بخشی از آن‌ها در مطالعات پیشین نیز مشاهده گردید. یکی از مهم‌ترین هدف‌های این تحقیق طراحی یک پیش‌نویش آموزشی، با در نظر گرفتن این حقیقت که ادبیات آینه فرهنگ است و متن‌های ادبی دربرگیرنده شمار زیادی از نشانه‌ها و تمثیل‌های فرهنگی می‌باشند، بوده و می‌توان گفت که طراحی این پیش‌نویس با نتایج تحقیقات توران<sup>۱</sup> (۲۰۱۸)، روخه (۲۰۰۱) و خدایی (۱۳۹۰) که به مترجم لقب میانجی فرهنگی را می‌دهد، همخوانی دارد. به همین سبب است که جملات طرح آموزشی با اتکا بر مولفه‌های فرهنگی که میان زبان فارسی با دیگر زبان‌ها ایجاد تمایز می‌کنند، دربردارنده معاهیمی چون نذری، تعارف، جغد به عنوان نماد شومی، از آتش درآمدن با اشاره به افسانه سیاوش، سرخ‌شدن مجاز از خجل شدن، نوروز باستانی به عنوان جشن ملی ایرانی و گفتن بسم الله در گرمابه به عنوان نمادی برای دور کردن جن و موجودات نحس بوده است (Bilgö<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ Götz<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ امیری، ۲۰۱۷؛ طغیانی، ۱۳۸۴؛ ذوالفاری، ۱۳۸۴). همچنین طراحی این پیش‌نویس با یافته‌های اسنل-هورن‌بای<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) درگاهی و حدادی (۱۳۹۷) که از ضرورت انتقال توانش بینافرهنگی به دانشجویان رشته مترجمی زبان آلمانی سخن گفته‌اند، نیز مطابقت دارد. این افراد در تحقیقات خود نشان دادند که کسب توانش بینافرهنگی به عنوان مهارتی خاص در بین مترجمان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر به شمار می‌آید. بر این اساس، پیش‌نویس پژوهشی که در این تحقیق معرفی و مورد آزمایش قرار گرفت، دربرگیرنده نکات خاص در زمینه کسب توانش میانافرهنگی بود که لازم است هر مترجم اثرهای ادبی با آن‌ها آشنا باشد.

1. Turan

2. Bilgü

3. Götz

4. Snell-Hornbay

(اسنل-هورن‌بای، ۲۰۰۷؛ درگاهی و حدادی، ۱۳۹۷). البته، تفاوت مهم این تحقیق با یافته‌های پژوهش پیشین در این بود که پیش‌نویس حاضر به معروفی شیوه‌ها و روش‌هایی می‌پردازد که مقصد از آن‌ها پیش از هر چیز توجه به عمل‌گرایی حین ترجمه است: مترجم باید بتواند ضمن آشنایی با هر دو زبان مهارت ادبی داشته باشد، یعنی با استفاده از شیوه‌های کارآمد در مقابل نقاط مبهم فرهنگی و ظرفات‌های موجود در زبان مبدأ، ظرفیت‌های متناسب را ایجاد کند، به‌گونه‌ای که اصالت‌گرایی از دست نرود و خواننده غیربومی در جریان فضا و بافت فرهنگی که متن ادبی در آن شکل گرفته است، قرار بگیرد.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش آن بود که با به‌کارگیری شیوه‌های متنوع می‌توان باعث بالا رفتن کیفیت و افزایش وضوح مؤلفه‌های فرهنگی متنی گردید که به زبان خارجی برگردانده می‌شود. این یافته‌ها در راستای نتایج تحقیقات شرایر (۱۹۹۳)، شوارتس‌لوزه (۲۰۰۸) و حدادی و پروان (۱۴۰۰) قرار دارد، بهویژه آنجا که استفاده از آشکال مختلف ترجمه تحت‌اللفظی، لفظ‌به‌لفظ و آزاد، مانند وام‌گیری، تعديل و تعادل، نقش مؤثر چشم‌گیری در بهبود کیفیت ترجمه و انتقال ابعاد گوناگون فرهنگی از زبان فارسی به آلمانی را بر عهده دارد (شرایر، ۱۹۹۳؛ شوارتس‌لوزه، ۲۰۰۸؛ حدادی و پروان، ۱۴۰۰). نتایج تحلیل‌های نشان دادند که گروه آزمایش در پیش‌آزمون در انتخاب هرگونه راهکار خلاقانه و بازتاب نمادهای فرهنگی حین ترجمه بسیار ضعیف عمل کرده است. در حالی که نتایج پس‌آزمون حاکی از آن است که استفاده از این شیوه‌ها برای نیل به اصالت‌گرایی و بازتاب فضای فرهنگی تأثیر بهزیایی در بهبود عملکرد دانشجویان داشته است. چه‌بسا، چنانچه در مشاهدات بعدی مشخص گردید، شیوه‌های نامبرده، بهویژه وام‌گیری و تعادل به‌نهایی تأثیر مثبت بهزیایی در بازتاب فضای فرهنگی اصیل ندارند. مهم‌ترین دلیل، عدم توجه کافی این راهکارها به چگونگی فرایند انتقال بار فرهنگی از زبان مبدأ به مقصد است. به این معنا که گاهی یافتن واژه همخوان در زبان آلمانی یا وام گرفتن یک مفهوم از زبان فارسی و انتقال آن به زبان مقصد به همان شکل که هست، کمک شایانی به بازسازی فضا و انتقال بار فرهنگی نمی‌کند؛ بنابراین لازم است، وقتی در حال ترجمه متن ادبی دارای ریشه‌های فرهنگی عمیق از فارسی به آلمانی هستیم، از شیوه‌های خلاقانه دیگری هم استفاده کنیم تا بتوان از آن طریق به روشن‌سازی فضای درون

فرهنگی متن ادبی کمک نمود (امیری، ۲۰۱۷). در همین راستا، نتایج به دست آمده مطابق با روش‌هایی بودند که راین آرت (۲۰۰۹)، صلح‌جو (۲۰۱۴) و امیری (۲۰۱۷) در کنار راهکارهای پیشین تحت عنوان توضیح پرانتزی و پانویس به منظور شفاف‌سازی بافت فرهنگی متون ادبی حین ترجمه از فارسی به آلمانی معرفی کرده است؛ بنابراین، تفاوت معناداری دیده می‌شود میان ترجمه‌هایی که تنها به یافتن واژه همخوان (تعادل) و یا وام‌گیری بسنده کرده‌اند با آنهایی که پانویس و توضیح پرانتزی را هم برای شفاف‌سازی فضای فرهنگی مورد استفاده قرار داده‌اند (راین آرت، ۲۰۰۹؛ صلح‌جو، ۲۰۱۴؛ امیری، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر، والاترین هدف ترجمه هنگام بازگردانی هر متن ادبی از زبان فارسی به زبان‌های دیگر، به خصوص آلمانی دستیابی به معیارهایی است که تضمین‌کننده کیفیت ترجمه از جنبه‌های مختلف بهویژه دقت نظر و جلوگیری از تداخل زبانی است. نتایج به دست آمده از این مطالعه تا حد زیادی با معیارهای منتخب توسط «یوروآگزام بین‌المللی» هماهنگی داشتند (یوروآگزام بین‌المللی، ۲۰۱۳). مقایسه‌های تحلیلی میان نتایج پیش و پس آزمون نشان دادند که به خوبی می‌توان با استفاده از راهکارهای خلاق و پیدا کردن ظرفیت‌های موجود مناسب، گامی مهم و اساسی در جهت حفظ انسجام، دقت نظر و پیش‌گیری از شکل‌گیری تداخل‌های زبانی برداشت. برای مثال، می‌توان به راحتی با استفاده از توضیح پرانتزی یا پانویس از احتمال بوجود آمدن تداخل‌های زبانی به خصوص در سطح واژه جلوگیری به عمل آورد. چنانچه در این مقاله نیز مشاهده گردید، ممکن است از طریق ترجمه لغوی واژه «غسل کردن» این کثرفهمنی در ذهن خواننده غیربومی به وجود بیاید که غسل کردن در روزمره ایرانی چیزی شبیه اتفاقی است که در دیگر فرهنگ‌های مرتبط با مسیحیت روی می‌دهد، در حالی اکتفا کردن به راهکار تعدیل، یعنی یافتن تنها یک واژه معادل در زبان مقصود تا حد زیادی موجب کاستن از بار فرهنگی متن اصلی و فضایی که رویداد فرهنگی در آن رخ داده است، می‌شود. حال، نتایج پس آزمون نشان دادند که کلیه دانشجویان پس از گذراندن ساعت آموزشی توانستند جملات را به گونه‌ای ترجمه کنند که با معیارهای تعیین‌کننده در «یوروآگزام بین‌المللی» تا حد زیادی دارای تطابق بوده و می‌توان چنین نتیجه گرفت که استفاده از راهکارهای خلاق در زمینه ترجمه متن

ادبی از فارسی به آلمانی با هدف حفظ اصالت و بازتاب فضای فرهنگی موجب بالارفتن کیفیت کلی ترجمه از جنبه‌های مختلف انسجام، دقّت نظر و تداخل می‌گردد.

بدین ترتیب با اتكا به نتایج این مقاله به واحدهای ترجمه در دانشگاه‌های ایران توصیه می‌شود که به شیوه‌ای آگاهانه و نظاممند به مؤلفه‌های فرهنگی در آموزش ترجمه پردازند و شیوه‌های مؤثر برای انتقال فضای فرهنگی به خواننده غیربومی را ارزیابی و بازبینی کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه مطالعه حاضر از نوع پیش‌مطالعه است و چون نگارنده به دلیل محدودیت‌ها، از جمله فraigیر شدن ویروس کرونا و برگزاری کلاس‌ها به صورت مجازی و نیز مصادف‌شدن زمان نگارش مقاله با تعطیلات تابستانی این تحقیق را در ابعاد محدود انجام داده است، افراد دیگری آن را در جامعه آماری گستردتر به انجام برسانند. شایان ذکر است که نتایج حاصل از این تحقیق نه تنها برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی، بلکه برای دانشجویان سایر زبان‌های خارجی در دانشگاه‌های ایران نیز می‌تواند مفید و مؤثر واقع شود.

### کتاب‌نامه

- اخوان ثالث، م. (۱۳۹۴). *خوان هشتم*. انتشارات زانا.
- امیری، آ. (۱۳۹۹). بهره‌گیری از راهکارهای رویکرد ادبی به منظور بالا بردن سطح مهارت‌های نوشتاری دانشجویان رشته زبان آلمانی. *نقاد زبان و ادبیات خارجی*، ۱۷(۲۵)، ۴۳-۱۵.
- <https://doi.org/10.52547/clls.17.25.15>
- آزاد ارمکی، ن.، و بیکران بهشت، م. (۱۳۸۹). *تعارف در زیست روزمره ایرانی*. برگ فرهنگ، (۲۲)، ۲۰۹-۱۹۶.
- آل احمد، ج. (۱۳۳۱). *زن زیادی*. انتشارات فردوس.
- آموزگار، ژ. (۱۳۸۶). *زبان، فرهنگ و اسطوره*. انتشارات معین.
- پژشکزاد، ا. (۱۳۴۹). *دایی جان ناپلئون*. انتشارات صفی علیشاه.
- پژشکزاد، ا. (۱۳۷۲). *شهر فرنگ از همه رنگ*. بوک‌پرس.
- پشت‌دار، ع.، یزدانی، ح.، و سرازدان، ف. (۱۴۰۰). بررسی عناصر ادبیات و فرهنگ عامه در اشعار منوچهر آتشی. *پژوهشنامه اورمزد*، (۵۷)، ۲۶-۴.

- جمالزاده، س. م. ع. (۱۳۰۷). کتاب خاز از مجموعه شاهکار. نشر تهران.
- حدادی، م. ح.، و پروان، ح. (۱۴۰۰). فرایند و برآیند ترجمه از بعد تجربی. انتشارات دانشگاه تهران.
- دانشور، س. (۱۳۴۰). شهری چون بهشت. انتشارات خوارزمی.
- دانشور، س. (۱۳۴۸). سووشون. انتشارات خوارزمی.
- درگاهی، ا. ح.، و حدادی، م. ح. (۱۳۹۷). ضرورت و بررسی راهکار انتقال توانش بین فرهنگی به دانشجویان رشته مترجمی زبان آلمانی دانشگاه تهران. پژوهش‌های زبان‌شناسی در زبان‌های خارجی، ۱(۲)، ۳۳۷-۳۳۵.
- دولت‌آبادی، م. (۱۳۹۹). اسب‌ها، اسب‌ها از کنار یکدیگر. نشر چشمme.
- ذوق‌فاری، ح. (۱۳۹۴). باورهای عامیانه مردم ایران. نشر چشمme.
- ذوق‌فاری، ح.، و باقری، ب. (۱۳۹۲). مهم‌ترین ویژگی‌های افسانه‌های پهلوانی ایرانی. مطالعات فرهنگ‌ارتباطات، ۱۶(۳)، ۳۹-۷.
- شاهحسینی، ا. (۱۳۷۸). توپچنار. فرهنگ و سینما.
- شکوهی بیدهندی، م.، سریری، ع.، و طالبی بیدهندی، م (۱۳۹۱). الگوی رنگ در معابد و مساجد هند.
- فصلنامه هنر و تمدن شرق، ۱(۲)، ۲۵-۱۸.
- صلح‌جو، ع. (۱۳۸۶). ترجمه‌ناپذیری فرهنگی. مترجم، ۱۷(۴۶)، ۴۳-۳۹.
- طغیانی، ا. (۱۳۸۴). تأثیر متقابل ادبیات و فرهنگ. کیهان فرهنگی، (۲۲۸-۲۲۷)، ۹۷-۹۴.
- عمید، ح. (۱۳۸۱). فرهنگ فارسی عمید. امیرکبیر.
- فایکا، ز. (۱۳۹۵). ادب و تعارف در ایران. پژوهش‌های ایران‌شناسی، ۱۶(۱)، ۱۰۵-۱۲۲.
- فیروزآبادی، س. س.، و امیری، آ. (۱۳۸۹). فرهنگ، زبان و آموزش. برگ فرهنگ، ۲۱(۲)، ۱۰۳-۱۱۱.
- کرمی، د. (۱۴۰۱). نظرکرده. آوای بوف.
- میرزا‌سوزنی، ص. (۱۳۹۷). تحلیل کنش‌گفتار تعارفات در فارسی، انگلیسی و فرانسه از منظر اجتماعی - فرهنگی. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۱(۱)، ۱۹-۴۶.
- <https://doi.org/10.22067/lts.v51i1.73880>
- هدایت، ص. (۱۳۱۱). سه قطره خون. نشر افسانه.

Amiri, A. (2017). Untersuchung der Beziehung von Kultur, Religion und Sprache als Übersetzungsproblem [Investigating the relationship between culture, religion and language as a translation problem]. In M. Grein & C. Ersch (Eds.), *Neue*

- methodische Ansätze im DaF-Unterricht/ [New methodical approaches in DaF lessons] (Vol. 3, pp. 55–75). Salonlöwe.*
- Amiri, A. (2018). *Authentizität und Wertkonflikte* [Authenticity and value conflicts]. Shaker.
- Babai Shishavan, H., & Sharifian, F. (2016). The refusal speech act in a cross-cultural perspective: A study of Iranian English-language learners and Anglo-Australian speakers. *Language and Communication*, 47, 75–88. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.01.001>.
- Bilgù, I. (2008). *Sprache schafft Kultur. Kultur schafft Sprache* [Language creates culture. Culture creates language]. [http://www.igmg.org/fileadmin/pdf/perspektif/perspektive\\_2008-04.pdf](http://www.igmg.org/fileadmin/pdf/perspektif/perspektive_2008-04.pdf)
- Dargahi, A. H., & Haddadi, M. H. (2018). Zarurat va baresiy-e râhkâr-e enteghâl tavânesh beyne farhangi be daneshjuyân-e reshte motarjemi-e zaban âlmani daneshgâh-e Tehran [Studying the necessity and approach of transfer of intercultural competence to students of German language translation at the University of Tehran]. *Journal of Foreign Language Research*, 8(2), 507-528. <https://doi.org/10.22059/jflr.2018.248888.447>
- Erll, A., & Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen: erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* [Intercultural skills: Communicating successfully between cultures]. Klett.
- Euroexam international. (2013). *Bewertungskriterien für die Sprachmittlung* [Evaluation criteria for language mediation]. <https://www.yumpu.com/de/document/view/10503471/bewertungs-kriterien-fur-die-sprachmittlung-euroexam>
- Götz, D. (2010). *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* [Langenscheidt large dictionary of German as a foreign language]. Langenscheidt.
- Grabner-Haider, A., & Prenner, K. (2004). *Religionen und Kulturen der Erde* [Religions and cultures of the world]. UTB.
- Hadadi, M. H., & Parvan, H. (2021). *Farâyand va barâyand tarjomeh az bod tajrobi* [The process of translation from an empirical perspective]. University of Tehran Press.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Narr.
- Khodaee, N. (2011). Die Herausforderung der literarischen Übersetzung [The challenge of literary translation]. In N. Khodaee (Eds.), *Sprache und Literatur in interkultureller Perspektive* [Language and literature from an intercultural perspective] (pp.78-101). Teheraner Universität Verlag.
- Koller, W. (2001). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft* [Introduction to translation studies]. Quelle & Meyer.
- Moradi, F., Nanquette, L., Hosseiniipour, M., Amiri, A., & Rakhimov, D. (2013). *Publishing in Persian language*. International Alliance of Independent Publishers.
- Rasul, S. H. (2019). *Journalistic translation: Procedures and strategies in English-Kurdish translation of media texts*. Cambridge Scholars Publishing.

- Reinart, S. (2009). *Kulturspezifik in der Fachübersetzung: Die Bedeutung der Kulturkompetenz bei der Translationssprachlicher und fahbezogener Texte* [Cultural specific items in technical translation: The importance of cultural competence in the translation of technical and technical texts]. Frank & Timme.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik* [Intercultural language didactics]. Narr.
- Schreiber, M. (1993). *Übersetzung und Bearbeitung* [Translation and editing]. Narr.
- Schwarzlose, M. (2008). *Äquivalenzdisskusion. Heute noch sinnvoll?* [Equivalence discussion. Still useful today?]. Grin.
- Solhjou, A. (2014). Târjomeh nâpaziriy-e farhangi [Cultural untranslatability]. *Motarjem*, 17(46), 39-43.
- Toghiani, A. (2005). Tâsir moteghâbel-e adabiât va farhang [Mutual influence between literature and Culture]. *Keyhan Farhangi*, (227-228), 94-97.
- Turan, D. (2018). Die Rolle sprachlicher und kultureller Kompetenz in der Funktionalen Übersetzung. Eine empirische Studie [The role of linguistic and cultural competence in functional translation. An empirical study]. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 6(1), 203-226.
- Zulfaqari, H. (2014). *Bâvarhây-e âmiyaneh mardom irân* [Common beliefs of Iranians]. Chesmeh.

#### درباره نویسنده

آنیتا امیری استادیار گروه زبان و ادبیات آلمانی در گرایش آموزش زبان آلمانی دانشگاه شهید بهشتی تهران است. پژوهش‌های مورد علاقه ایشان در حوزه آموزش زبان آلمانی و کسب مهارت‌های بینافرهنگی می‌باشد.





## The Relationship between Teachers' Emotions, Strokes and Academic Achievement: The Case of BA English-Major Students

Mohammad Khorsand<sup>1</sup>, Ghasem Modarresi<sup>\*1</sup>

*Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran<sup>1</sup>*

Published: 16 April 2023

Accepted: 16 April 2023

Revised: 24 March 2023

**Abstract** The present study, adopting a mixed-methods design, mainly aims at determining the possible predictors of EFL students' academic achievement in teachers' emotions and stroke, and exploring the students' perspective of the role of teachers' emotions and stroke in their academic achievement. In so doing, a number of 232 BA English-major students were selected to participate in this study based on convenient sampling and six students were participated in the qualitative phase based on data saturation. The obtained results from Pearson Correlation Coefficient showed that there was a statistically significant association between teachers' emotions, stroke and academic achievement. Furthermore, the results of Multiple Regression revealed that the best predictor of academic achievement was teachers' emotions. Finally, after determining the inter-rater agreement and inter-rater reliability of the data, the results emerged from the students' responses offered 11 common codes. At the end, some practical implications are offered for EFL students and teachers.

**Keywords:** Teachers' Emotions; Stroke; Academic Achievement; Motivation

### 1. Introduction

The pedagogical success of teachers and the academic achievement of students are closely linked, with emotions playing a significant role. Indeed, there are various negative emotions, such as anxiety, anger, and boredom, whereas positive emotions entail feelings like enjoyment and pride (Frenzel, 2014). The emotions that teachers experience in the classroom can influence other affective variables. Emotions are integral to human values and experiences, and teachers who respect their students can motivate them to learn more. One value that is particularly relevant in this context is the concept of "stroke," which refers to any action that recognizes another person's presence and values (Shirai, 2006).

#### Please cite this paper as follows:

Khorand, M., & Modarresi, Gh. (2023). The relationship between teachers' emotions, strokes and academic achievement: the case of BA English-major students. *Language and Translation Studies*, 56(2), 71-107.

<https://doi.org/10.22067/lts.2023.81620.1179>

\*Corresponding Author: qasem.modarresi@gmail.com

Furthermore, emotional factors, along with stroke on the part of the teachers can assist learners to promote their learning development and increase their motivation to learn (Pishghadam et al., 2023). Encouraging students is an example of giving positive strokes, while blaming students is an example of negative strokes. Calling their names is a verbal stroke, and frowning at them is an instance of a non-verbal stroke in the classroom (Pishghadam & Khajavy, 2014). According to Freedman (1993), individuals attain higher levels of language ability in stroke-rich environments. Therefore, it seems that stroking can differentiate between successful and unsuccessful learners. However, there is a lack of research into the role of stroke in EFL learners' academic success. Indeed, the literature on stroke in language teaching is not considerable. For instance, Imani et al. (2022) found that female students prefer non-literary strokes, whereas male students prefer literary strokes.

Student-teacher relationships based on positive emotions inspire learners to become involved in process of learning, which, in turn, enhances their desire to learn (Yan et al., 2011). Zembylas (2003) classified emotions as evaluative, relational and political. Newberry (2010) stated that teachers need to be encouraged to develop their personal relationships with students and recognize their students. This often requires a significant amount of emotional work on the part of the teacher. For example, Pishghadam et al. (2016) found that there is a close relationship between emotions and language skills.

Furthermore, the concept of stroke is related to our understanding of teacher praise and feedback in educational psychology (Rathel et al., 2014; Wright, Ellis, & Baxter, 2012). Sutton and Wheatley (2003) classified stroke into different types entailing verbal or non-verbal, positive or negative, conditional or unconditional. Moreover, Pishghadam and Farkhondehfal (2017) proposed the notions of *stroker* and *strokee* and categorized them into *overstroker/overstrokee*, *understroker/understrokee*, and *optimal stroker/optimal strokee*. This study examines the relationship between teachers' emotions and positive strokes and their impact on student's success in learning English. By exploring this connection, the study aims to highlight the importance of the association between teachers' characteristics and students' achievement in the field of second language learning and teaching.

## 2. Method

The study followed a quantitatively dominant sequential mixed-methods research including a qualitative phase (Johnson & Christensen, 2012) to improve the study further by conducting a semi-structured interview "that can greatly enhance the study's internal validity" (Dörnyei, 2007, p. 173). The study was mainly correlational. A total of 232 BA English-major students (females:  $n=156$ , 67%; males:  $n=78$ , 33%; Mean age= 21.44,  $SD=1.63$ ) were selected to participate in this study based on convenience sampling. In addition, six students participated in the qualitative phase of the study based on the data saturation method. To make the sampling fairly homogenous in terms of their level of proficiency, the researchers just included those students whose scores on Oxford Quick Placement Test used were at the intermediate level. The emotions questionnaire for teachers (EQT)

consisting of 24 items and designed and validated by Frenzel et al. (2013), was used to assess enjoyment, anxiety, and anger. Moreover, Khajavy et al. (2016) developed items for pride, shame, and boredom. Therefore, the questionnaire included 24 items, four items for each emotion. In this study, the questionnaire was adapted by replacing the pronoun "I" with the pronoun "he/she" so that the students could respond to the items focusing on their teachers' emotions. The reliability of the adapted questionnaire was 0.82. The student stroke scale (SSS), designed and validated by Pishghadam and Khajavy (2014), was used to measure the strokes the students receive in the class. The questionnaire had 18 items, which were written according to the main characteristics of stroke and different types of strokes, namely, positive, negative, verbal, and non-verbal. After analyzing the items of the factors underlying the scale, factors are named: *Verbal stroke*, *Non-verbal stroke*, *Valuing*, and *Classroom activities*. The estimated reliability of the items is .88. Semi-structured interviews were conducted to gain insights into learners' perspectives on the role of teachers' emotions and positive strokes in their academic achievement. The interview questions focused on teachers' positive and negative emotions, as well as their experiences and reflections on the types of positive strokes presented during the course. The content of the interview questions was reviewed by three experts in applied linguistics and three experts in assessment and testing, all of whom had experience teaching English language courses at the university level. Data were collected from students over a nine-week period from September to November 2022.

### 3. Results

The researchers ran Pearson Correlation Coefficient Formula to determine the significant relationship between teachers' emotions, stroke and academic achievement for EFL students. Initially, the preliminary analysis was performed to ensure no violation of the assumptions of normality (i.e., skewness and kurtosis which were between +2 and -2 for the variable). The results showed the means and standard deviations of the scores for teacher emotions ( $M=83.36$ ;  $SD=11.80$ ), student stroke ( $M=45.53$ ;  $SD=7.91$ ) and academic achievement ( $M=16.74$ ,  $SD=1.16$ ). As shown in Table 1, the results obtained from Pearson product-moment correlation coefficient showed that there was a medium, positive correlation between scores of teachers' emotions and academic achievement [ $r=.63$ ,  $n=232$ ,  $p<.05$ ], with higher scores on teachers' emotions was associated with higher scores on academic achievement. Moreover, there was a medium, positive correlation between stroke and academic achievement for EFL learners [ $r=.41$ ,  $n=232$ ,  $p<.05$ ], with higher scores of strokes associated with those of academic achievement.

**Table 1. Correlations between the Variables**

		Student Academic Achievement
Teacher Emotions	Pearson Correlation	.63*
	Sig. (2-tailed)	.00
	N	232
Student Stroke Scale	Pearson Correlation	.41**
	Sig. (2-tailed)	.00
	N	232

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Following this, Multiple Regression was run to determine the possible predictors of students' academic achievement in teacher emotions and stroke among EFL learners. As shown in Table 2, the results revealed that the largest beta coefficient was .62, which was for teacher emotions. This means that this variable made the strongest contribution to explaining students' academic achievement when the variance explained by all other variables in the model was controlled. The Beta value for the other variable was not significant, as the p-value for stroke was more than .05. This indicates that positive strokes did not make a significant contribution to the prediction of academic achievement. Therefore, teacher emotions were found to be the best predictor of academic achievement scores.

**Table 2. Coefficients for Students' Academic Achievement Predictors**

	Model	Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)		26.46	.00		
	Teacher Emotions	.62	9.51	.00	.59	1.67
	Student Stroke Scale	.02	.31	.75	.59	1.67

Finally, to explore the students' thoughts about the role of teachers' emotions and strokes in their academic achievement, the researchers held semi-structured interviews with six participants based on the data saturation method. Having coded the data, the first researcher provided the second person with the data to code. The responses were then coded by a second researcher, who identified common themes and formulated similar findings with minor differences. As both coders reached the same conclusions, the inter-coder agreement of the findings was ensured. To

calculate inter-rater reliability, the researchers followed the guidelines suggested by Campbell et al. (2013) and divided the number of coding agreements by the total number of agreements and disagreements combined. This resulted in an inter-rater Of the 18 common themes identified by at least one of the researchers, 11 were coded by both coders. This resulted in an overall inter-coder reliability of 61 percent ( $11/18 = .61$ ). Therefore, the number of common themes that emerged from the students' responses was reduced to 11 codes. These included: motivating, energy booster, increased participation, engagement, higher attention, less stress, more concentration, greater challenge, higher self-confidence, self-efficacy and more effort.

#### **4. Discussion and Conclusion**

The obtained results showed that there was a statistically significant association between teachers' emotions, strokes and academic achievement for EFL students. The results of the study indicated that teacher emotions were the strongest predictor of academic achievement, making the greatest contribution to explaining students' academic success. Additionally, common themes that emerged from the teachers' responses provided valuable insights.

The quantitative findings of this study are consistent with previous research. For example, Churches and Terry (2007) found that the amount of attention a teacher gives to their students is a determining factor in their academic success. Similarly, Francis and Woodcock (1996) found a strong association between positive strokes and motivation. Kusluvan (2003) reported that offering more positive strokes to learners can reduce their level of amotivation. The qualitative findings of this study indicated that encouraging active participation in class can motivate students to learn. This is supported by Stewart and Joines (1987), who found that factors such as attention to homework, exercises, class discussions, and asking questions can promote learning development. The results of this study are also in line with Pishghadam and Khajavy (2014), who found that positive strokes are positively related to extrinsic and intrinsic motivation and negatively related to amotivation. The results of the study are in agreement with the study conducted by Pishghadam and Khajavy (2014) who found that stroke is positively related to extrinsic and intrinsic motivation and negatively related to amotivation.

The findings offer new insights into current literature as it extends the extant knowledge on how some emotional factors may affect EFL learners' academic achievement. Indeed, since most classes are teacher-centered and the interaction between the teacher and the students is one-way, creating a distance exists between them; however, teachers can remove this distance and create a classroom environment, that is more interesting by recognizing and devoting more time to the students and acting as a scaffolder to promote their development so that they become involved in accomplishing their learning tasks and perform more effectively in their language capabilities.

Overall, the study promotes the idea that in EFL classes, learners need to interact through the new language to develop their communicative skills; therefore, teachers'

characteristics become significantly central in sustaining interactions positively, launching inspiring conversations, and increasing their attention in the classroom. Indeed, we believe that such studies are needed to integrate emotional literacy into the classroom context which would help students to replace undesirable emotional states with more productive ones. Since providing positive strokes and emotional support to EFL learners elevate their engagement, considering the large size of classes at the university undergraduate level, these factors would yield fruitful results in promoting learners' development.

## رابطهٔ بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی رشتهٔ زبان انگلیسی

محمد خورستند<sup>۱</sup>، قاسم مدّرسی<sup>\*</sup><sup>۱</sup> واحد قوهچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوهچان، ایران

چکیده بررسی حاضر، با به کارگیری طرح تحقیقاتی تلفیقی، به بررسی عوامل پیش‌بینی‌کنندهٔ پیشرفت تحصیلی در متغیرهای عواطف معلم و نوازه‌گری برای یادگیرنده‌گان زبان انگلیسی می‌پردازد. همچنین، این مطالعه نگرش دانشجویان درباره نقش عواطف معلم و نوازه‌گری در پیشرفت تحصیلی شان را می‌کاود. در این راستا، ۲۲۲ دانشجوی زبان انگلیسی بر اساس نمونه‌گیری در دسترس و شش دانشجو هم در مرحله‌کیفی بر اساس اشیاع داده‌ها شرکت داشتند. برای سنجش عواطف معلم و میزان نوازه‌ای که دانش‌آموزان در کلاس دریافت می‌کنند، از پرسشنامه‌های معتبر مربوطه استفاده شد. نتایج حاصل از ضربی همبستگی پیرسون نشان داد که رابطه معناداری بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی برای دانشجویان مقطع کارشناسی رشتهٔ زبان انگلیسی وجود دارد. همچنین، نتایج به دست آمده از رگرسیون چندگانه نشان داد که عواطف معلم پیش‌بینی‌کنندهٔ بهتری برای پیشرفت تحصیلی است. همچنین، نتایج کیفی این پژوهش، پس از مشخص کردن توافق و پایایی درون‌ موضوعی داده‌های به دست آمده از مصاحبه نیمه ساختاریافته، ۱۱ مضمون مشترک به دست داد. نتایج نشان می‌دهد نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی منجر به برقراری ارتباط مؤثرتر بین معلم و زبان‌آموز می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** عواطف معلم؛ نوازه‌گری؛ پیشرفت تحصیلی

### مقدمه

موقعیت معلمان در تدریس و پیشرفت دانش‌آموزان در هم‌تنیده‌اند و عوامل عاطفی نقش مهمی در این رابطه دارند. در واقع، عواطف منفی شامل اضطراب، عصبانیت و خستگی و عواطف مثبت شامل احساساتی مانند لذت و بالندگی هستند (فرنzel<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). عواطفی که معلمان در کلاس احساس می‌کنند، بر سایر متغیرهای عاطفی تأثیر دارند. کلر و همکاران<sup>۲</sup>

1. Frenzel  
2. Keller et al.

(۲۰۱۴) دریافتند که عواطف مثبت به طور معکوس با فرسودگی ارتباط دارند و عواطف منفی به طور مستقیم با فرسودگی در ارتباط هستند. نکته اینجاست که عواطف با انسانیت در ارتباط هستند و معلمانی که به دانشآموزان احترام می‌گذارند، درواقع به آنها برای یادگیری بیشتر انگیزه می‌دهند. یکی از این ارزش‌ها، مفهوم «نوازه»<sup>۱</sup> است که شامل هر نوع اقدامی است که حضور و ارزش دیگران را نشان می‌دهد (شیرای، ۲۰۰۶). به نظر شیرای، نوازه‌ها به عنوان عاملی برای شناختن، ارتباطات بصری بین فردی هستند که نیازهای عاطفی را برآورده می‌کنند.

علاوه بر این، عوامل عاطفی به همراه نوازه‌گری از سوی معلمان، به دانشآموزان کمک می‌کنند تا انگیزه‌شان را برای یادگیری ارتقا و افزایش دهند. تحقیقات در زمینه پیشرفت تحصیلی در زبان دوم نشان داده که محققان به طور سنتی به چشم‌اندازهای اجتماعی-روان‌شناسختی که باعث ایجاد علاقه در یادگیری می‌شوند و روند مستمر شدن آن را تسهیل می‌کنند، توجه خاصی داشته‌اند و در این‌بین، عواملی مانند «انگیزه یکپارچه» و «انگیزه درونی» بیشتر به چشم می‌خورند (گاردنر و لمبرت، ۱۹۷۲). به عنوان مثال، تشویق کردن، مصدق نوازه‌گری مثبتی است که به دانشآموزان داده می‌شود، سرزنش کردن دانشآموزان نمونه‌ای از نوازه‌گری منفی است، گفتن نام آنها نمونه‌ای از نوازه‌گری کلامی و اخم کردن به آنها نمونه‌ای از نوازه‌گری غیرکلامی در کلاس درس است (پیش‌قدم و خواجه‌ی، ۲۰۱۴). افراد باید به اندازه کافی به یکدیگر نوازه دهنند تا دانش بیشتری کسب کنند و انگیزه سایر افراد را برانگیزنند (فریدمن، ۱۹۹۳؛ کسلuvان، ۲۰۰۳). به گفته فریدمن (۱۹۹۳)، در محیط‌هایی که غنی از نوازه است، افراد به سطوح بالاتری می‌رسند؛ بنابراین، نوازه می‌تواند بین افراد موفق و ناموفق تمایز ایجاد کند. تحقیق حاضر بر ارتباط بین عواطف معلم، نوازه‌گری و موفقیت یادگیرندگان در یادگیری زبان انگلیسی متمرکز است و بدین طریق، این مطالعه می‌تواند اهمیت رابطه بین ویژگی‌های معلم و موفقیت دانشآموزان را در زمینه یادگیری و تدریس زبان دوم به خوبی نشان دهد.

- 
1. stroke
  2. Shirai
  3. Gardner & Lambert
  4. Freedman
  5. Kusluvan

درواقع، عواطفی که معلمان تجربه می‌کنند نه تنها برای عملکردشان مهم است و میزان رضایتشان در کلاس را بیشتر می‌کند، بلکه بر تعامل آنها با دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی شان اثر می‌گذارند (کلر و همکاران، ۲۰۱۴). علاوه بر این، به عقیده استوارد و جوینز<sup>۱</sup> (۱۹۸۷)، داشتن هر نوع نوازه‌ای بهتر از نداشتن آن است. وقتی افراد برای برطرف کردن نیازهای نوازه‌ای خود، نوازه‌های مثبت دریافت نکنند، به دنبال نوازه‌های منفی خواهند بود، در صورتی که نوازه‌های مثبت برای رشد ذهنی سالم و رفاه روان‌شناسی مزیت‌های بیشتری دارند (واچل، ۱۹۸۰). بررسی حاضر به طور عمده زوایای تازه‌ای را در رشتۀ آموزش زبان انگلیسی روشن می‌کند؛ چون نه تنها عواطف به‌واسطه تأثیرشان بر متابع شناختی، رفتارهای یادگیری و انگیزه در عملکرد تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارند، بلکه عکس این موضوع هم درست است (فرنzel و استفنز، ۲۰۱۳). این ارتباط بین عواطف و یادگیری، به همراه ارتباط درونی مشخص میان تعامل دانش آموز و یادگیرنده، نیاز بیشتر به مطالعه درباره عواطف و نوازه‌گری معلم را روشن می‌سازد.

در زمینه نقش نوازه‌ها در انگیزه و پیشرفت تحصیلی، فقدان تحقیقات وجود دارد، به طوری که پیشینه تحقیق در تدریس زبان بر روی نوازه‌ها اندک است و صرفاً بررسی‌های اندکی در جامعه ایران بر روی این مفهوم انجام گرفته است. با در نظر گرفتن اینکه معلمان در پیشرفت دانش آموزان کاملاً تأثیرگذار هستند (دارلینگ-هموند، ۱۹۹۷) و با لحاظ کردن اینکه معلمانی که از نظر عاطفی باهوش‌تر هستند، بهتر می‌توانند با دانش آموزان تعامل کنند و روابط معلم شاگردی بهتری داشته باشند (راست، ۲۰۱۴)، به نظر می‌رسد معلمان می‌توانند نقش فعالی در درک و تنظیم عواطف دانش آموزان ایفا کنند. اهمیت نوازه‌گری معلم وقتی پررنگ می‌شود که دریابیم حس تفاهم و روابط بین فردی معلم-شاگرد می‌تواند منجر به افزایش انگیزه و اعتماد به نفس، ارضای نیازهای عاطفی و نیز موفقیت تحصیلی آنها شود (فللاح، ۲۰۱۴؛ شوتر و پکران، ۲۰۰۷). تحقیق حاضر سعی دارد با به کارگیری روش کمی و کیفی، ارتباط بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشتۀ زبان انگلیسی را دریابد. همچنین،

1. Stewart & Joines

2. Watchel

3. Frenzel & Stephens

4. Darling-Hammond

5. Schutz & Pekrun

مطالعه کنونی بر آن است پیش‌بینی‌کننده‌های احتمالی پیشرفت تحصیلی را از بین متغیرهای عواطف معلم و نوازه‌گری مشخص سازد.

## ۲. پیشینهٔ پژوهش

### ۲. ۱. عواطف معلم در یادگیری زبان دوم

روابط معلم-شاگردی بر پایهٔ عواطف مثبت، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند وارد فرآیند یادگیری شوند و تمایلشان برای یادگیری را بهتر می‌کند (یان و همکاران، ۲۰۱۱). در حقیقت، در بافت مدرسه عواطف معلم جدا از عواطف دانش‌آموزان (یان و همکاران، ۲۰۱۱) و یا جدا از سایر کارمندان نیست (یاریو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). برای مثال، تجربهٔ یک عاطفهٔ می‌تواند اطلاعات مهمی در خصوص نوع تعامل معلم با دانش‌آموز نشان دهد و ابراز آن عاطفهٔ به دانش‌آموز اطلاعاتی دربارهٔ نوع تعاملش با معلم می‌دهد. زمبیلاس<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) عواطف را به سه صورت «ارزیابی‌کننده»<sup>۳</sup>، «رابطه‌ای»<sup>۴</sup> و «سیاسی»<sup>۵</sup> شناسایی نموده که با توجه به روابط سیاست و قدرت درون مدرسه و جامعه بزرگ‌تر شکل می‌گیرند و درنتیجه، باید با همین لنز مشاهده شوند. نویری<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) اظهار داشت که باید در خصوص عواطف به معلمان دستورالعمل‌هایی داد یا برای رشد روابط شخصی‌شان با دانش‌آموزان از آن‌ها حمایت کرد که غالباً شامل تعاملات عاطفی قابل ملاحظه می‌شود. کلاس‌هایی که در آن‌ها عواطف مثبت در ارتباط با تدریس و یادگیری لحظه می‌شود، بهتر می‌توانند شرایط مساعدی برای رشد دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی‌شان مهیا کنند (پیش‌قدم و مدرسی، ۲۰۰۸؛ یان و همکاران، ۲۰۱۱). اگرچه برای عواطف کلاس مؤلفه‌های مختلفی بر پایهٔ چهارچوب‌های نظری ارائه شده است، اکثر محققان به مؤلفه‌های تقریباً یکسانی اشاره داشته‌اند. برای مثال، به گفتهٔ روان‌شناسان آموزشی، ساتون و

1. Yariv

2. Zembylas

3. evaluative

4. relational

5. political

6. Newberry

ویتلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، مؤلفه‌های عاطفه شامل ارزیابی<sup>۲</sup>، تجربه ذهنی<sup>۳</sup>، تغییرات روان‌شناختی<sup>۴</sup>، عبارات عاطفی<sup>۵</sup> و تمایلات عملی<sup>۶</sup> هستند.

کارن و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۱۳) خاطرنشان ساختند که عواطف در حرکات چهره، دستان کاملاً مشت‌شده و یا حرکاتی چون دویدن، حمله‌ورشدن و یا فریاد زدن متبلور می‌شود. بر طبق تحقیقات پیشین، کترل افراد روی عواطف مثبت بیشتر از عواطف منفی است (چانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۶) دریافتند که عواطف و مهارت‌های زبانی با هم ارتباط تنگانگ دارند. به عنوان مثال، یافته‌های آن‌ها نشان داد اکثر یادگیرندگان زبان انگلیسی در ارتباط با مهارت شنیداری احساس عصبانیت، در خصوص مهارت گفتاری احساس لذت و غرور و در خصوص مهارت‌های گفتاری-شنیداری احساس خجالت را تجربه می‌کنند.

به گفته وینوگارد<sup>۹</sup> (۲۰۰۳)، با تأمل روی اطلاعات عاطفی بهتر می‌توان نوع تعاملات یک کلاس را دریافت. از این اطلاعات می‌توان برای به کارگیری معلمان در محیط‌های آموزشی (راندی و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱)، تصمیمات صحیح آموزشی (سوینی و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱) و رشد رشد مؤثر ارتباطات معلم شاگردی (یان و همکاران، ۲۰۱۱) استفاده کرد. با در نظر گرفتن اهمیّت واژگان در بروز عواطف، می‌توان بیشتر به واژه «هیجان‌مد»<sup>۱۲</sup> پرداخت که از دو واژه «هیجان» و «بسامد» تشکیل می‌شود و در برگیرنده هیجاناتی است که درنتیجه حواس مختلف به وجود می‌آید که متشکل از سه مؤلفه بسامد<sup>۱۳</sup> (کمیّت)، حواس<sup>۱۴</sup> و هیجان (کیفیّت) است

- 
1. Sutton & Gordon
  2. appraisal
  3. subjective experience
  4. physiological change,
  5. emotion expressions
  6. action tendencies
  7. Karren et al.
  8. Chang
  9. Vinograd
  10. Randi et al.
  11. Soin et al.
  12. emotioncy
  13. frequency
  14. senses

(پیش‌قدم، ۲۰۱۵؛ ۲۰۱۶) و هیجان نیز به هیجانات منفی<sup>۱</sup>، هیجانات خنثی<sup>۲</sup> و هیجانات مثبت<sup>۳</sup> تقسیم‌بندی می‌شود (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۹؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۱؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۳). ترابی و مدرّسی (۲۰۱۸) دریافتند که بین عواطف یک معلم و نگاه دانش‌آموزان درباره نحوه تدریس وی ارتباط معناداری وجود دارد و بهترین پیش‌بینی‌کننده نحوه تدریس از میان مؤلفه‌های عاطفه، لذت بردن از کلاس است.

## ۲. نوازه‌گری و یادگیری زبان

نوازه‌گری، به عنوان یکی از مؤلفه‌های رویکرد تحلیل تعاملی<sup>۴</sup>، به هر نوع اقدامی برای توجه داشتن به حضور دیگران اشاره دارد. مفهوم نوازه می‌تواند به درک ما در خصوص مفاهیم تشویق و بازخورد معلم در روان‌شناسی آموزشی بیفزاید (راسل و همکاران، ۲۰۱۴؛ رایت و همکاران، ۲۰۱۲). به گفته برنت و مندل<sup>۷</sup> (۲۰۱۰)، تشویق معلم شامل واژگان مثبت تأثیرگذار برای رفتار و عملکرد دانش‌آموزان است. برن<sup>۸</sup> (۱۹۸۸) از اصطلاح «عطش برای شناخته شدن» در توصیف این نیاز استفاده کرد. به گفته استوارت و جوینز<sup>۹</sup> (۱۹۸۷)، نوازه‌ها انواع مختلفی دارد: مثبت<sup>۱۱</sup> و منفی<sup>۱۲</sup>، کلامی<sup>۱۳</sup> و غیرکلامی<sup>۱۴</sup>، شرطی<sup>۱۵</sup> و غیرشرطی<sup>۱۶</sup>. نوازه کلامی شامل گفتن یک سلام است تا یک مکالمه طولانی. نوازه غیرکلامی شامل لبخند زدن، سر تکان دادن، دست دادن و از این قبیل موارد است (فیروزیان پوراصفهانی و همکاران، ۱۳۹۸). نوازه مثبت تجربیاتی هستند که دریافت‌کننده آن‌ها را مطلوب و راضی‌کننده می‌یابد، حال آنکه نوازه منفی تجربیات مأیوس‌کننده هستند. نوازه شرطی یعنی آنچه افراد انجام می‌دهند؛ در حالی که نوازه

1. negative emotion
2. null emotion
3. positive emotion
4. transactional analysis
5. Rathel et al.
6. Wright et al.
7. Burnett & Mandel
8. Berne
9. recognition-hunger
10. Stewart & Joines
11. positive stroke
12. negative stroke
13. verbal stroke
14. non-verbal stroke
15. conditional stroke
16. unconditional stroke

غیرشرطی یعنی آنچه مردم هستند. پیش‌قدم و فرخنده‌فال (۱۳۹۵) در مطالعه خود انواع نوازه‌گر<sup>۱</sup> و نوازه‌شونده<sup>۲</sup> را به سه مقوله افراطی، تغريطي و معتدل تقسيم‌بندی کردند و کاربرد آن‌ها را در آموزش زبان نشان دادند.

ایرج‌زاد و همکاران (۲۰۱۷) با به‌کارگيري مقیاس نوازه برای زبان‌آموزان که پیش‌تر توسعه پیش‌قدم و خواجه‌جوي (۲۰۱۴) اعتبارسنجی شده بود و نیز با به‌کارگيري روش مشاهده، به بررسی رفتار معلمان زبان انگلیسي، فارسي و عربی در ايران پرداختند و به اين نتیجه رسيدند که معلمان زبان انگلیسي در مقایسه با معلمان زبان‌های عربی و فارسي، تعامل مثبت‌تری دارند. به عقیده آن‌ها، احتمالاً دليل اين امر اين است که اكثراً معلمان زبان انگلیسي خانم هستند. فيروزيان پوراصفهاني و همکاران (۱۳۹۸) به مقاييسه کيفي و كمي نوازه‌های درياfتي مدرسان زبان انگلیسي از سوی زبان‌آموزان بر اساس عامل جنسیت پرداختند و يافته‌های کيفي آن‌ها نشان داد که مدرسان زن در مقایسه با مدرسان مرد، نسبت به دریافت نوازه‌های غيرکلامي مثبت، کلامي غيرشرطی منفي و کلامي شرطی منفي حساس‌تر هستند. نتایج بخش كمي نیز نشان داد که میان بهره نوازه‌ای مدرسان زن و مرد از نظر حسی که در نتیجه دریافت انواع نوازه‌های غيرکلامي مثبت، عدم دریافت نوازه و کلامي شرطی منفي پذير می‌آيد، تفاوت معنادار وجود دارد.

رجبنژاد و همکاران (۲۰۱۷) نقش نوازه‌گری معلم را در تمایل دانش‌آموزان به شرکت در کلاس درس بررسی کردند و دریافتند که نوازه‌های غيرکلامي و ارزش گذاشتمن به عنوان دو مؤلفه زیرین نوازه می‌توانند شاخص‌های مثبت و معناداری برای تمایل دانش‌آموزان برای شرکت در کلاس درس باشند. عبدالحسين و همکاران (۲۰۲۲) اظهار داشتند نوازه می‌تواند در درک ما از روش‌های تدریس آموزش زبان و پویایی رابطه بین معلم و شاگرد نقش بهسزایی ایفا کند. آن‌ها در مطالعه خود بر روی ۵۰۰ دانش‌آموز عراقی به این نتیجه رسیدند در خصوص دو مؤلفه نوازه شامل نوازه‌های مثبت شرطی کلامي و نوازه‌های منفي شرطی کلامي، معلمان مسن‌تر و جوان‌تر درک متفاوتی دارند. همچنين، نوازه‌های منفي شرطی کلامي برای آن‌ها کمتر ناخوشایند بود تا نوازه‌های غيرشرطی، بهطوری که آن‌ها نوازه شرطی را بر نوازه منفي از سوی

1. stroker  
2. strokee

معالم ترجیح می‌دهند. ایمانی و همکاران (۱۴۰۱) دریافتند که دانشآموزان دختر نوازه‌های غیرادبی را ترجیح می‌دهند درحالی که دانشآموزان پسر نوازه‌های ادبی را ترجیح می‌دهند.

### ۲. ۳. پیشینه تحقیقات درباره عواطف، نوازه‌گری و موافقیت

تحقیقات آزمایشی پیشین رابطه مثبت و معنادار بین نوازه‌گری و موافقیت معلم در تدریس را تأیید می‌کنند (نوربخش و همکاران، ۲۰۱۸؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۹؛ پیش‌قدم و کرمی، ۲۰۱۷). مهم‌تر اینکه، نوازه معلم نقش بهسازی در تمایل دانشآموز به شرکت در کلاس درس دارد (رجب نژاد و همکاران، ۲۰۱۷). پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای بین‌فرهنگی، به درک دانشآموزان در خصوص متغیرهای موافقیت، اعتبار و نوازه‌گری معلم پرداختند و دریافتند که مؤلفه‌های موافقیت، اعتبار و نوازه‌گری معلم با تمایل دانشآموزان به شرکت در کلاس درس ارتباط معنادار دارند. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نیز نشان داد که مؤلفه‌های موافقیت، اعتبار و نوازه‌گری معلم پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای تمایل دانشآموزان به شرکت در کلاس درس هستند.

مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۲) بر روی عواطف تحصیلی نمونه درخشانی از تحقیقات آموزشی در زمینه بررسی عواطف در محیط‌های آموزشی است. این عواطف که مرتبط با موافقیت‌های تحصیلی هستند را عواطف موافقیت می‌نامند (پکران، ۲۰۰۶) که برای انگیزه یادگیرنده، راهکارهای یادگیری، رشد هویت و سلامتی بسیار حیاتی هستند (شوتنز و پکران، ۲۰۰۷). اسماعیل (۲۰۱۵) دریافت که هم عواطف مثبت و هم عواطف منفی که دانشآموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی تجربه می‌کنند، بر موافقیت یادگیری آن‌ها تأثیر دارند و که اگر معلمان زبان انگلیسی بخواهند عواطف منفی را کم کنند و در کلاس‌های خود آرامش بیاورند، باید عواطف تحصیلی دانشآموزان را به عنوان بخشی از آموزش در نظر بگیرند. علاوه بر این، منذ و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) خاطرنشان ساختند که هم عواطف مثبت و هم عواطف منفی بر انگیزه یادگیرنده‌گان زبان انگلیسی تأثیر معنادار دارند. آنها همچنین دریافتند که عواطف منفی مانند ترس و ناراحتی یادگیری را بهبود می‌بخشند و در فرآیند یادگیری زبان انگلیسی مثبت و انگیزه‌بخش هستند.

1. Méndez et al.

مطالعات پیشین نشان داده‌اند که تشویق را می‌توان برای بهبود انگیزه دانش‌آموزان در کلاس درس استفاده کرد (باتی و شنوتس، ۲۰۱۳؛ بکمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ هارکس و همکاران، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، می‌توان استنباط کرد که نوازه می‌تواند بر انگیزه نیز تأثیر بگذارد. در آموزش، نوازه‌گری صرفاً بحث مراقبت و توجه کردن به دانش‌آموزان است. همچنین، نوازه‌گری نوعی شناخت انسانی است که به صورت بازخورد نمایان می‌شود. اگرچه گامپ<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) به منند فری و همکاران<sup>۲</sup> (۱۹۹۳)، تردید داشت که عوامل عاطفی تنها عامل پیش‌بینی‌کننده موافقیت دانش‌آموزان باشد، ولی به این نتیجه رسید که حضور در کلاس، آسان‌ترین راه برای کنترل دانش‌آموزان است. در این راستا، چندین محقق نتیجه گرفته‌اند که مفاهیم نوازه، توجه و بازخورد با هم ارتباط درونی دارند و در یادگیری و موافقیت تحصیلی مؤثرند (برای مثال، پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵؛ راسل و همکاران، ۲۰۱۳؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۸؛ ابراهیمی و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال، تحقیقات پیشین به بررسی رابطه بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان نپرداخته‌اند و مطالعه حاضر بر آن است در جامعه ایران ارتباط بین این متغیرها را بسنجد.

### ۳. روش پژوهش

در این پژوهش از طرح تحقیق «تلغیقی تربیتی»<sup>۳</sup> (جانسون و کریستنسن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. محققان ابتدا داده‌های کمی و سپس داده‌های کیفی را از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری کردند که به گفته دورنیه<sup>۵</sup> (۲۰۰۷)، می‌تواند تا حد زیادی اعتبار درونی تحقیق را افزایش دهد. بخش کمی بر اساس طرح تحقیق «همبستگی» بود و متغیرهای نوازه‌گری و عواطف معلم به عنوان متغیرهای پیش‌بین و متغیر پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر پیش‌بینی‌کننده در نظر گرفته شدند. سپس، در بخش کیفی سؤالاتی توسط محققان ساخته شد و پس از انجام روایی محتوایی آنها، در مصاحبه نیمه ساختاریافته از شرکت‌کنندگان پرسیده شد.

1. Gump

2. Fray et al.

3. sequential mixed-methods research

4. Johnson & Christensen

5. Dörnyei

### ۳. ۱. شرکت کنندگان

در مرحله کمی، ابتدا ۲۶۷ دانشجوی رشته زبان انگلیسی سال سوم و چهارم در مقطع کارشناسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان (رشته آموزش و مترجمی زبان، ۴۴ نفر، میانگین سنی ۲۱/۶۴)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد (رشته مترجمی و آموزش زبان، ۹۲ نفر، میانگین سنی ۲۱/۲۳)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد (رشته آموزش زبان، ۱۲ نفر، میانگین سنی ۲۲/۳۳)، دانشگاه دولتی نیشابور (رشته آموزش زبان، ۶۴ نفر، میانگین سنی ۲۱/۱۲) و دانشگاه دولتی بجنورد (رشته آموزش زبان، ۵۵ نفر، میانگین سنی ۲۱/۳۲) برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند که قبلًاً احدهای زبان عمومی پایه را گذرانده بودند که شامل دستور زبان انگلیسی پایه و پیشرفته، خواندن زبان انگلیسی پایه و پیشرفته و مهارت‌های گفتاری-شنیداری پایه و پیشرفته می‌شود. با این حال، ابتدا شرکت کنندگان با استفاده از آزمون تعیین سطح «آکسفورد»<sup>۱</sup> همگن‌سازی شدند. این آزمون شرکت کنندگان را به چهار سطح طبقه‌بندی می‌کند و محققان به وسیله آن می‌توانستند افرادی را که سطح زبانی شان متوسط بود، برای شرکت در این مطالعه انتخاب کنند. پس از همگن‌سازی شرکت کنندگان، تعداد آن‌ها به ۲۳۹ نفر کاهش یافت و در ادامه ۷ نفر از شرکت در تحقیق انصراف دادند که درنهایت تعداد شرکت کنندگان به ۲۳۲ نفر تقلیل یافت. ۱۵۶ نفر از شرکت کنندگان زن (۶۷ درصد) و ۷۶ نفر آن‌ها مرد (۳۳ درصد) بودند. میانگین سنی آن‌ها ۲۱/۴۴ و انحراف معیار ۱/۶۳ بود. در مرحله کیفی تحقیق حاضر هم شش دانشجو در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بر اساس اثبات داده‌ها شرکت داشتند. تعداد نمونه به نظر کافی بود، زیرا به گفته دورنیه (۲۰۰۷)، حجم نمونه بین شش تا ده نفر برای انجام مصاحبه می‌تواند مؤثر باشد.

### ۳. ۲. ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌های تحقیق از چهار پرسش‌نامه استفاده شد. ابتدا، برای سنجش دانش زبانی دانشجویان از آزمون تعیین سطح آکسفورد استفاده شد که دارای ۶۰ سؤال چهار جوابی حاوی واژگان و دستور زبان است. بر طبق نمره‌دهی این آزمون، شرکت کنندگان به چهار سطح مبتدی

(۱۴-۱)، پیش‌متوسطه (۱۵-۲۹)، متوسط (۳۰-۴۴) و پیشرفته (۴۵-۵۰) تقسیم می‌شوند. داوطلبانی که سطح دانش زبانی شان متوسط بود، در این پژوهش شرکت یافتند.

برای سنجش عواطف معلم، از پرسشنامه عواطف معلمان استفاده شد که حاوی ۲۴ گویه است. این پرسشنامه توسط فرنزل و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) طراحی و اعتبارسنجی شده و شامل سه مؤلفه اصلی لذت، اضطراب و عصبانیت است. افزون بر این موارد، خواجهی و همکاران (۲۰۱۶) گویه‌هایی برای مؤلفه‌های مبهات، شرم‌ساری و خستگی اضافه کردند و با به کارگیری تحلیل عامل<sup>۲</sup> و مدل‌سازی معادلات ساختاری<sup>۳</sup>، پایایی پرسشنامه ۸۵٪ تخمین زده شد. این پرسشنامه دارای مقیاس «لیکرت<sup>۴</sup>» شش درجه‌ای بین یک (کاملاً مخالفم) تا شش (کاملاً موافقم) و شامل ۲۴ گویه است. در این مطالعه، سؤالات پرسشنامه تعديل شد و در گویه‌های آن فقط ضمیر «من» به ضمیر «او» تغییر یافت تا دانش‌آموزان بتوانند درباره عواطف معلم‌نشان پاسخ دهند. پایایی پرسشنامه تعديل یافته ۸۲٪ تخمین زده شد (پیوست ۱).

برای سنجش میزان نوازه‌ای که دانش‌آموزان در کلاس دریافت می‌کنند، از مقیاس نوازه برای دانش‌آموزان<sup>۵</sup> استفاده شد که توسط پیش‌قدم و خواجهی (۲۰۱۴) طراحی و اعتبارسنجی گردیده است (پیوست ۲). این پرسشنامه دارای مقیاس «لیکرت» پنج درجه‌ای بین یک (هرگز) تا پنج (همیشه) و شامل ۱۸ گویه است که بر اساس خصیصه‌های اصلی نوازه (شناخته شدن توسط دیگران و دریافت بازخورد) نوشته شده‌اند و انواع مختلف نوازه شامل نوازه مثبت، نوازه منفی، نوازه کلامی و نوازه غیرکلامی است. پس از واکاوی گویه‌ها، عوامل زیرین پرسشنامه به صورت ذیل نام‌گذاری شدند: نوازه کلامی، نوازه غیرکلامی، ارزشمندی و فعالیت‌های کلامی. پایایی پرسشنامه ۸۸٪ محاسبه شد.

درنهایت، برای جمع‌آوری داده‌های کیفی درباره نقش عواطف و نوازه گری در پیشرفت تحصیلی از سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختاری‌یافته<sup>۶</sup> استفاده شد که شامل سه سؤال بود. محتوای سؤالات توسط یک استاد هیئت علمی در رشته زبان‌شناسی کاربردی و یک استاد هیئت علمی با

- 
1. Frenze et al.
  2. factor analysis
  3. structural equation modeling
  4. Likert
  5. student stroke scale
  6. semi-structured interview

تجربه پژوهش در آزمون‌سازی بررسی و از نظر روایی محتوایی اصلاح گردید. واژه‌های نوازه‌گری و عواطف معلم قبلاً برای هر یک از شرکت‌کنندگان در مصاحبه توضیح داده شد، زیرا آن‌ها پرسشنامه را پاسخ داده بودند، با این حال، محققان ابتدا درباره این واژگان به مصاحبه‌شوندگان توضیحات بیشتری دادند. این سؤالات عبارت بودند از:

- از تجربه‌تان درباره نوازه‌گری معلم بگویید؟ (نوازه‌های مثبت، منفی، کلامی و غیر کلامی...)،
- به نظرتان، عواطف معلم (الذت، عصبانیت، خستگی...) تا چه حد در پیشرفت تحصیلی شما مؤثرند؟
- آیا معلمی که باعطفه‌تر و مهربان‌تر است، نوازه‌گر بهتری است؟
- تا چه حد وقی با عواطف و نوازه مثبت از سوی معلم مواجه می‌شوید، انگیزه‌تان برای پیشرفت بیشتر می‌شود؟ آیا عواطف و نوازه منفی از سوی معلم کاهنده اثرزی‌اند؟

### ۳. روش جمع‌آوری و تجزیه تحلیل داده‌ها

پژوهش حاضر، روشی منسجم را اتخاذ نمود تا اطمینان بالاتری به علمی شدن آن دهد. داده‌ها در ۹ هفته از بین ۲۳۲ دانشجوی زبان انگلیسی و ۶ دانشجو در بخش مصاحبه به صورت حضوری جمع‌آوری شد. جمع‌آوری داده‌ها در مهرماه، آبان ماه و آذرماه سال ۱۴۰۱ در دانشگاه‌های قوچان، مشهد، نیشابور و بجنورد به طول انجامید. محققان سعی کردند تا حد امکان از افراد بیشتری استفاده کنند چون که در مطالعات همبستگی، تعداد شرکت‌کنندگان باید به اندازه کافی باشد تا بتوان نتایج یافته‌ها را تعیین داد (دورنیه، ۲۰۰۷). در هفته اول و دوم، محققان آزمون تعیین سطح آکسفورد را بین ۲۶۷ شرکت‌کننده پخش کردند که پس از همگن‌سازی، تعداد آنها به ۲۳۲ نفر تقلیل یافت که در سطح زبانی متوسط بودند. در هفته سوم و چهارم، پرسشنامه عواطف معلم بین دانشجویان به صورت حضوری پخش شد و در خصوص طریقه پاسخگویی به گویه‌ها و مدت زمان آن، توضیحاتی به آنها داده شد. با توجه به اینکه این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه با مقیاس شش درجه‌ای است، نمرات حاصل بین ۲۴ و ۱۴۴ می‌باشند. در هفته پنجم، ششم و هفتم، مقیاس نوازه برای زبان‌آموزان بین دانشجویان به صورت حضوری پخش شد و در ابتدا درباره چگونگی پاسخ‌دهی به گویه‌ها و مدت زمان پاسخ‌گویی به آنها

توضیح داده شد. مقیاس نوازه به زبان انگلیسی بود. با توجه به اینکه این پرسشنامه دارای ۱۸ گویه با مقیاس پنج درجه‌ای است، نمرات حاصل بین ۱۸ و ۹۰ می‌باشند. در خصوص پیشرفت تحصیلی دانشآموزان هم معدل تحصیلی آن‌ها لحاظ گردید.

در هفته هشتم و نهم، به منظور دستیابی به نقطه‌نظرات دانشجویان در خصوص نقش عواطف معلم و نوازه‌گری در پیشرفت تحصیلی آن‌ها، با شش دانشجو بر اساس اثبات داده‌ها به صورت حضوری مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت. از آنجاکه هدف پژوهش‌های کیفی یافتن نظرات و احساسات هر یک از شرکت‌کنندگان درباره موضوع مورد مطالعه است، این تحقیق هم از دیدگاه تفسیری برای بررسی داده‌های گردآوری شده بهره جُست. شرکت‌کنندگان فرصت یافتند همه مواردی را که می‌دانستند، بنویسند و از آنها خواسته شد تجربیات پیشین خود را نیز بازتاب دهند. سؤالات به زبان انگلیسی نوشته شدند. در جمع آوری داده‌ها که به صورت حضوری صورت گرفت، محققان پاسخ آنها را به صورت یادداشت‌برداری و ضبط صدا (در صورت موافقت فرد) جمع‌آوری کردند.

محققان با به کارگیری آمارهای توصیفی و استنباطی سؤالات تحقیق را تجزیه و تحلیل نمودند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها درباره ارتباط بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی، از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد تا مشخص شود که آیا این رابطه معنادار است یا خیر؟ همچنین، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها درباره پیش‌بینی کننده‌های احتمالی پیشرفت تحصیلی از بین عواطف معلم و نوازه‌گری، از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

درنهایت، محققان از روش «مضمون‌محور»<sup>۱</sup> برای طبقه‌بندی پاسخ‌های دانشجویان به سؤالات مصاحبه استفاده کردند (دورنیه، ۲۰۰۷). برای انجام این کار، اطلاعات کیفی که از مصاحبه نیمه ساختاریافته به دست آمده بود، با به کارگیری روش فنون کلی تجزیه و تحلیل کیفی واکاوی شدند. بدین صورت که ابتدا، داده‌های حاصل از مصاحبه از طریق طبقه‌بندی مضامون‌محور، سازماندهی و طبقه‌بندی شدند. سازماندهی داده‌های پیچیده با رونویسی انجام یافت. پس از آن، داده‌های رونویسی شده با حذف تکرارها و پاسخ‌های نامریوط طبقه‌بندی

1. theme-based categorization

شدن. همچنین، توافق درون موضوعی<sup>۱</sup> و پایایی درون موضوعی<sup>۲</sup> محاسبه شد. توافق درون موضوعی پس از بحث بین دو محقق، به دست آمد (گاریسون و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). در خصوص پایایی گذاری درون موضوعی، تعداد گذهای توافق شده بر جمع گذهای توافق شده و توافق نشده تقسیم شد (کمپل و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳).

#### ۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش، نتایج به دست آمده از تحقیق در دو بخش کمی و کیفی ارائه می‌شود.

##### ۴. ۱. نتایج کمی

به منظور یافتن پاسخی درباره ارتباط بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی، محققان با استفاده از آمار کمی شامل آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون، داده‌های به دست آمده از مرحله کمی پژوهش را مورد تحلیل قرار دادند که نتایج آن در ذیل ارائه می‌گردند.

جدول ۱. آمار توصیفی نمرات به دست آمده از عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی

متغیر	عواطف معلم	نوازه‌گری	پیشرفت تحصیلی	حداکثر نمره قابل اکتساب	میانگین	انحراف معیار	تعداد
	۱۴۴	۹۰	۲۰	۱۱/۸۰	۸۳/۳۶	۲۲۲	۲۲۲
				۷/۹۱	۴۵/۵۳	۲۳۲	۲۳۲
				۱/۱۶	۱۶/۷۴	۲۳۲	۲۳۲

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، نتایج حاصل از آمار توصیفی حاکی از آن است که عواطف معلم دارای نمره میانگین ۸۳/۳۶ و انحراف معیار ۱۱/۸۰، نوازه‌گری دارای نمره میانگین ۴۵/۵۳ و انحراف معیار ۷/۹۱ و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی دارای نمره میانگین ۱۶/۷۴ و انحراف معیار ۱/۱۶ است. با در نظر گرفتن بیشترین امتیازی که هر فرد می‌تواند از هر پرسش‌نامه به دست آورد، نتایج نشان می‌دهد که میانگین نمرات

1. inter-rater agreement

2. inter-rater reliability

3. Garrison et al.

4. Campbell et al.

به دست آمده برای هر سه متغیر نزدیک به هم است، ولی برای به دست آوردن رابطه بین آنها، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید.

#### جدول ۲. ضریب همبستگی بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی		عواطف معلم
نوازه‌گری همبستگی پیرسون	معنادار (دوطرفه)	
۰/۶۳۹*	همبستگی پیرسون	تعداد
۰/۰۰۰	معنادار (دوطرفه)	۲۳۲
۰/۴۱۹**	نوازه‌گری همبستگی پیرسون	تعداد
۰/۰۰۰	معنادار (دوطرفه)	۲۳۲

همان طور که در جدول ۲ آمده است، نتایج به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد ارتباط بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی معنادار و مثبت است. طبق این نتایج، رابطه بین عواطف معلم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی ۰/۶۳ و رابطه بین نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ۰/۴۱ بود. بر اساس دستورالعمل ارائه شده توسط کوهن<sup>۱</sup>(۱۹۹۲)، میزان ارتباط بین عواطف معلم و پیشرفت تحصیلی زیاد است، چون درصد آنها بیشتر از ۰/۵۰ است، حال آنکه میزان ارتباط بین نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی متوسط است، چون درصد آنها بین ۰/۳۰ و ۰/۴۹ است.

در خصوص پیش‌بینی کننده‌های احتمالی پیشرفت تحصیلی دانشجویان از بین متغیرهای عواطف معلم و نوازه‌گری، محققان از رگرسیون چندگانه استفاده کردند. ابتدا، هم خطی چندگانه<sup>۲</sup> بررسی شد که رابطه بین متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد. از آنجاکه رابطه بین متغیرهای مستقل (عواطف معلم و نوازه‌گری) ۰/۶۳ بود و این درصد کمتر از ۰/۹۰ است و ارزش حد مجاز<sup>۳</sup> برای هر یک از متغیرهای مستقل کمتر از ۰/۱۰ نبودند، بنابراین، تخطی در

1. Cohen

2. multicollinearity

3. tolerance value

مفروضات<sup>۱</sup> هم خطی چندگانه وجود نداشت (تاباخنیک و فیدل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). این نتیجه با ارزش عامل تورم واریانس<sup>۳</sup> هم تأیید شد، چونکه اعداد به دست آمده از متغیرهای مستقل کمتر از ۱۰ بود (ستون آخر جدول ۳ را مشاهده کنید). علاوه بر این، تعداد متغیرهای مستقل در این مطالعه دو تا بود و طبق رهنمودهای تاباخنیک و فیدل (۲۰۰۱)، چون ارزش بحرانی<sup>۴</sup> کمتر از ۱۳/۸۲ بود، تخطی داده‌ها وجود نداشت. سپس، نتایج به دست آمده از جدول خلاصه مدل<sup>۵</sup> نشان داد که این مدل (شامل نمرات عواطف معلم و نوازه‌گری) ۴۰/۹ درصد از واریانس را در نمرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان توضیح می‌دهد. برای ارزیابی ارزش معنادار، نتایج آزمون تحلیل واریانس<sup>۶</sup> نشان داد که حداقل یکی از متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته تأثیر معنادار دارد چون ارزش معنادار ۰/۰۰ بود که کمتر از ۰/۰۵ است.

### جدول ۳. ضرایب پیش‌بینی کننده‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان

آمار هم خطی		ضرایب استاندارد شده		متغیرهای پیش‌بین	
حد مجاز	عامل تورم واریانس	ارزش معنادار	نمودار	نمودار	بنا
			۲۶/۴۶		ثبت
۱/۶۷	.۰۵۹		۹/۵۱		عواطف معلم
۱/۶۷	.۰۵۹		.۳۱		نوازه‌گری

همان‌گونه که در جدول شماره ۳ آمده است، ارزش معنادار برای متغیر عواطف معلم ۰/۰۰ است که این مقدار کمتر از ۰/۰۵ است و این نشان می‌دهد تأثیر این متغیر در مدل رگرسیونی معنادار است. با در نظر گرفتن اینکه این متغیر دارای ضریب بنا بالاتری هم است (۰/۶۲)، نتایج به دست آمده حاکی از آن است که عواطف معلم پیش‌بینی کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

- 
1. assumptions
  2. Tabachnick & Fidell
  3. VIF value
  4. critical value
  5. model summary
  6. ANOVA test

#### ۴. ۲. نتایج کیفی

برای ارائه پاسخ در خصوص نقش عواطف معلم و نوازه‌گری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشتۀ زبان انگلیسی، سوالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از شش نفر شرکت‌کننده پرسیده شد و محققان داده‌های رونویسی شده را پس از حذف تکرارها و پاسخ‌های نامربوت با به کارگیری روش مضمون محور کدگذاری کردند. زمان مصاحبه به طور تقریبی بیست دقیقه برای هر فرد مصاحبه‌شونده به طول انجامید. برخی از نظرات پاسخ‌دهندگان به صورت ذیل گزارش می‌شود. یکی از دانشجویان ذکر کرد:

«در طول سال‌های قبل، به خاطر ویژگی شخصیتی که داشتم، نمی‌توانستم در مباحث کلاس شرکت کنم، چون خجالتی بودم و اعتماد به نفسم پایین بود و این موضوع برایم عذاب‌آور بود، اما ترم قبل استاد متفاوتی داشتم که بسیار پرازرتی بود. مرا به اسم صدا می‌زد و هنگامی که به زبان انگلیسی صحبت می‌کردم، به من لبخند می‌زد و حوصله به خرج می‌داد. این عمل او باعث شد با زبان انگلیسی بیشتر درگیر شوم و در جلسات بعدی با آمادگی بیشتری در فعالیت‌های کلاسی مشارکت کنم».

به نظر می‌رسد دانشجویان احساس می‌کنند به حمایت‌های عاطفی نیاز بیشتری دارند و مدت زمانی که معلم برای بررسی تکالیف‌شان وقت می‌گذارد، واقعاً در پیشرفت آن‌ها تعیین‌کننده است. یکی از دانشجویان اظهار داشت:

«وقتی معلم از تدریس خودش لذت می‌برد و انگیزه دارد، انگیزه من هم بیشتر می‌شود و برای انجام دادن تکالیف تمرکزم بیشتر می‌شود. ترم قبل استادی داشتم که مرا مدام ضایع و سرزنش می‌کرد که زبانم خوب نیست و این نوع بازخورد مرا ناامید کرده بود و دچار سرخوردگی شده بودم. این ترم یکی از استاید با نوع برخورده استرس مرا در کلاس کمتر کرده و حس بهتری به زبان انگلیسی پیدا کرده‌ام. خیلی مرا تشویق می‌کند و یادگیری زبان را نه صرفاً یک مهارت بلکه ابزاری برای تقویت حل مسئله و زندگی بهتر می‌داند. این‌ها توجه و سعی مرا بیشتر کرده است».

نتایج مصاحبه‌ها نشان داد که شناختن دانشجویان از سوی استاد و دانستن نام و ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها که نوعی نوازه‌گری است، عاملی انگیزه‌بخش است و دانشجویان استادانی را دوست دارند که به آنها و تکالیف‌شان توجه کنند. یکی دیگر از دانشجویان گفت:

«در طول ترم، خوشحال بودم که استاد مرا در بحث‌های کلاسی شرکت می‌داد و از من استفاده می‌کرد. این امر مرا از نظر شناختی و عاطفی مشغول کرده بود به‌طوری که در انجام کارهای محول شده عملکرد بهتری داشتم. استاد نه تنها به من توجه داشت بلکه به من یاد می‌داد چگونه از راهکارهای انگیزشی برای موفقیت‌های بیشتر بهره برم».

در مرحله بعد، محققان با استفاده از روش مبتنی بر مضمون (دورنیه، ۲۰۰۷)، عوامل به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها را اکاوی و آنها را به مضمون‌های مشترک طبقه‌بندی کردند. در این راستا، محقق اول از محقق دوم این تحقیق خواست تا داده‌ها را کدگذاری کند. محقق دوم هم نقاط مشترک را از بین پاسخ‌ها استخراج کرد و آنها را کدگذاری کرد. کدهای استخراج شده توسط محقق دوم، علی‌رغم تفاوت‌های جزئی، دارای اشتراکات زیادی بودند. سپس محققان، با به‌کارگیری رهنمودهای کمپل و همکاران (۲۰۱۳)، تعداد کدهای توافق‌شده را بر جمع کدهای توافق‌شده و توافق‌نشده تقسیم کردند و پایایی درون‌ موضوعی قابل قبولی حاصل شد. به بیان دقیق‌تر، در خصوص نقش عواطف معلم و نوازه‌گری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی، در مجموع ۱۸ کد وجود داشت که حداقل یکی از محقق‌ها آن را استخراج کرده بود و در ۱۱ مورد آن هر دو محقق اتفاق نظر داشتند، درنتیجه پایایی درون‌ موضوعی ۶۱ درصد بود (۶۱/۱۸=). در جدول ذیل، نمونه پاسخ‌های شرکت‌کنندگان که درواقع این ۱۱ مضمون مشترک از درون آنها استخراج شده است، آورده شده است.

جدول ۴. نمونه مصاحبه‌ها و مضمون‌های به‌دست‌آمده

نمونه	مضمون
۱	هرگاه استاد از مواقیت‌هایش می‌گوید، سخنانش به من انگیزه می‌دهد.
۲	ترم قبل استاد متفاوتی داشتم، رفتار و کلامش انژری داشت.
۳	وقتی استاد مرا می‌بیند و به تکالیف را با حوصله بررسی می‌کند، دوست‌دارم مشارکت بیشتر فعالیّتم را در کلاس بیشتر نشان دهم.

مضمون	نمونه
درگیر شدن	۴ بازخوردهای عاطفی مثبت استاد باعث می‌شوند نه تنها از نظر ذهنی بلکه از نظر عاطفی و رفتاری با زبان انگلیسی بیشتر مأتوس شوم.
توجه بیشتر	۵ وقتی استاد مرا به اسم صدا می‌زند و به دغدغه‌های من توجه می‌کند، من هم با دقّت بیشتری به درس‌هایش گوش می‌دهم.
استرس کمتر	۶ وقتی به زبان انگلیسی صحبت می‌کنم استرس زیادی دارم، البته یکی از اساتید من با لبخند به من نگاه می‌کند و مرا تشویق می‌کند که باعث می‌شود احساس راحت‌تری داشته باشم.
تمرکز بالاتر	۷ روی یکی از درس‌ها بیشتر وقت می‌گذارم، چون استادم به اندازه کافی هم در کلاس هم بعد کلاس برایمان زمان می‌گذارد.
چالش بیشتر	۸ در درس واژه‌شناسی استاد مسابقه واژگان می‌گذاشت که هم جالب بود هم سخت.
اعتمادبهنفس بالاتر	۹ من خیلی خجالتی بودم و به فارسی هم سخت بود جلوی بچه‌ها صحبت کنم، ولی استادم به خوبی مرا درک می‌کرد که باعث شد بیشتر خودم را باور کنم.
خودکارآیی	۱۰ جواب سؤال را فکر می‌کنم بلد بودم ولی نمی‌گفتم چون استادمان خسته بود و زود عصبانی می‌شد و می‌ترسیدم اگر اشتباه باشد مرا ضایع کند.
تلاش بیشتر	۱۱ همیشه استادمان از مزیّت‌های یادگیری زبان نه تنها به عنوان یک مهارت بلکه ابزاری برای تقویت حل مسئله می‌گفت که این سعی مرا بیشتر می‌کرد.

همان‌گونه که در جدول ۴ آمده است، این مضمون‌های مشترک عبارت‌اند از: (۱) انگیزه‌بخش، (۲) انرژی افزایش‌آور، (۳) مشارکت بیشتر، (۴) درگیر شدن، (۵) توجه بیشتر، (۶) استرس کمتر، (۷) تمرکز بالاتر، (۸) چالش بیشتر، (۹) اعتمادبهنفس بالاتر، (۱۰) خودکارآیی و (۱۱) تلاش بیشتر.

- 
1. motivating
  2. energy-boosting
  3. engagement

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

عواطف معلم و نوازه‌گری اهمیت بهسزایی در پیشرفت تحصیلی زبان آموزان دارد، بهطوری که عواطف مثبت معلم از جمله الذّت بردن از تدریس و احساس بالندگی در پیشرفت دانش آموزان تأثیر مثبت دارد، درحالی که عواطف منفی معلم مانند عصبانیت، اضطراب و خستگی منجر به بیانگیزگی و عدم تلاش دانش آموزان می‌شود. همچنین نوازه‌های مثبت معلم از جمله لبخند زدن و توجه کردن در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثرند، همان‌طور که نوازه‌های منفی مانند اخم کردن و سرزنش کردن منجر به دلسربی و عدم تمایل آنها به یادگیری می‌شود. نتایج به دست آمده از جدول ۲ نشان داد که رابطه معناداری بین عواطف معلم، نوازه‌گری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی وجود دارد. علاوه براین، نتایج به دست آمده از جدول ۳ نشان داد که عواطف معلم پیش‌بینی‌کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان است و مشارکت قوی‌تری در توضیح پیشرفت تحصیلی آنها دارد. درنهایت، همان‌طور که در جدول ۴ آمده است، نتایج حاصل از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مضمون‌های مشترکی درباره نقش عواطف معلم و نوازه‌گری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به دست داد.

نتایج کمی این پژوهش مانند نتایج کار چرچ و تری<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) است که دریافتند میزان توجه معلم به دانش آموزان در پیشرفت تحصیلی آنها مؤثر است. نتایج این مطالعه در راستای مطالعه فرانسن و وودکاک<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) است که نتیجه گرفتند بین سازه نوازه و انگیزه یادگیرندگان رابطه معنادار زیادی وجود دارد. به گفته کسلووان (۲۰۰۳)، هرچه نوازه‌گری بیشتر شود، بیانگیزگی یادگیرندگان کمتر می‌شود. علاوه براین، پیش‌قدم و فرخنده‌فال (۱۳۹۵) نیز در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند زمانی که معلم با میزان نوازه‌گری خود و نوازه‌شوندگی شاگردان آشنایی نداشته باشد، تعامل مؤثری بین آن‌ها حاصل نمی‌شود و حس ناراحتی ایجاد شده، ممکن است باعث از بین رفتن انگیزه مشارکت و یادگیری شاگردان شود. همچنین، تحقیقات پیشین نشان می‌دهد نوازه باعث گرم شدن محیط‌های آموزشی می‌شود (فریدمن، ۱۹۹۳؛ کسلووان، ۲۰۰۳). نتایج به دست آمده از این تحقیق مانند نتایج کار فرید و همکاران<sup>۳</sup>

1. Churches & Terry

2. Francis & Woodkock

3. Fried et al.

(۲۰۱۶) است که دریافتند عبارات عاطفی می‌توانند مستقیماً بر دیگران اثر بگذارند و عواطف معلمان نه تنها بر پردازش شناختی شان بلکه بر احساسات، ادراک و پیشرفت یادگیرندگان تأثیر دارند. مدرّسی (۲۰۲۲) دریافت که درگیرشدن در انجام تکالیف زبانی مستلزم آمادگی فرد از نظر عاطفی، شناختی، رفتاری و اجتماعی است.

نتایج کیفی این مطالعه نشان داد که تشویق یادگیرندگان منجر به مشارکت فعالانه آنها در یادگیری می‌شود و به طور مشابه، مطالعه صورت گرفته توسط استورات و جونز (۱۹۸۷) تأیید کرد که توجه به تکالیف یادگیرندگان، تمرینات، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و سؤال پرسیدن از جمله عواملی هستند که در پیشرفت یادگیری نقش بهسازایی دارند. نتایج به دست آمده از مصاحبه در این مطالعه نشان داد که نوازه‌گری یادگیرندگان منجر به انگیزهٔ فعال آنها در یادگیری می‌شود و به طور مشابه، مطالعه صورت گرفته توسط پیش‌قدم و خواجهی (۲۰۱۴) تأیید کرد نوازه با انگیزهٔ درونی و بیرونی ارتباط مثبت و با بیانگیزه شدن ارتباط منفي دارد. مدرّسی (۲۰۲۱) دریافت که درگیرشدن، لذت بردن از یادگیری و بازخورد عاطفی استاد در تقویت بسندگی زبان دانشجویان زبان مؤثر است.

یافته‌های کیفی و کمی این مطالعه درک تازه‌ای از حمایت عاطفی معلم در بافت کلاس ارائه می‌دهد. بازخورد عاطفی نه تنها شامل عواملی مانند راهکارهای انگیزشی و تشویق بلکه عواملی چون وقت گذاشتن برای تک‌تک دانش‌آموزان و بررسی تکالیف آنها را در بر می‌گیرد. یافته‌های این مطالعه کارایی مؤثر به اسم صدا زدن شاگردان، تعریف کردن از آنها، لبخند زدن و نگاه کردن به آها را پُرنگ می‌کند که خود منجر به درگیری و مشارکت در یادگیری می‌شود. محیط کلاس هم محرکی برای درگیرشدن در یادگیری است (فرساد و مدرّسی، ۲۰۲۳).

مطالعه کنونی این ایده را تقویت می‌کند که در کلاس‌های درس زبان انگلیسی یادگیرندگان باید از طریق زبان جدید مهارت‌های ارتباطی شان را توسعه دهنند، بنابراین ویژگی‌های معلم به‌طور چشمگیری در ایجاد تعاملات مثبت مهم و توجه داشتن به دانش‌آموزان در تقویت این مهارت‌ها مؤثر است. درواقع، سواد عاطفی معلمان در چرخهٔ آموزش نقش الگو را برای دانش‌آموزان دارد که به آنها کمک می‌کند از عواطف خود در پیشرفت تحصیلی به‌طور مناسب بهره ببرند و عواطف نامطلوب را از ذهنشان دور کنند. عواطفی مانند عصبانیت، آسودگی،

لذت، امید، خجالت، خستگی و نامیابی تأثیر فزاینده‌ای بر موافقیت و یادگیری دارند (پکران، ۲۰۰۶). نوازه‌گری از سوی معلم که اخیراً بیشتر مورد توجه محققان در جامعه ایران قرار گرفته، می‌تواند در جایگزینی عواطف نامطلوب با عواطف مطلوب کارساز باشد. هر چه فاصله‌بین معلم و دانشآموز از نظر عاطفی کمتر باشد، میزان درگیرشدن او در انجام تکالیف بیشتر می‌شود. همان‌گونه که پیش‌قدم و ذیحی (۲۰۱۲) بیان داشتند، توانایی عاطفی یکی از شاخص‌های بهبود کیفیت زندگی است، بنابراین تدریس نه فقط بر روی موضوعات یا دامنه‌های خاص بلکه باید شامل عواطف هم شود.

درمجموعه، با توجه به نقش کلیدی نوازه به عنوان عاملی درگیرکننده و انرژی‌افزا در روند آموزش، نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی منجر به برقراری ارتباط مؤثرتر بین معلم و زبان‌آموز می‌شود و بهمانند زبان‌آموزان، معلمان هم نیاز به دریافت نوازه دارند؛ به گفته یزدان‌پور (۲۰۱۵)، عدم دریافت نوازه در طولانی مدت باعث ایجاد اختلالاتی در عملکرد معلم می‌شود. با لحاظ کردن تأثیر عوامل عاطفی بر یادگیری زبان (گاردن و لمبرت، ۱۹۷۲) و بر اساس یافته‌های مطالعه کنونی، می‌توان نتیجه گرفت که ضروری است به دانش‌آموزان کمک کنیم احساسات و عواطفشان را در کلاس درس تنظیم کنند. به گفته ریجارذ و راجرز (۲۰۰۱)، یادگیری معمولاً در حالت آرامش و متمرکز صورت می‌پذیرد، ازاین‌رو با نوازه‌های مثبت و بازخوردهای عاطفی انرژی‌افزا می‌توان محیط کلاس را برای پیشرفت دانش‌آموزان گرم و تعاملی نمود. ازاین‌رو، پیشنهاد می‌شود معلمان به هر دو جنبه دادن و دریافت نوازه توجه داشته باشند و با افزایش هیجان‌خود که تلفیقی از دو واژه هیجان و بسامد است (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶)، میزان توجه، علاقه و استفاده از نوازه را در خود مشخص کنند و به شاگردانشان این حس را منتقل کنند که به عواطف آنها توجه دارند. به عنوان مثال، استفاده از مارکرهای رنگی توسط معلم می‌تواند نوازه‌ای غیرکلامی باشد که میزان علاقه و انگیزه‌وی را به دانش‌آموزان و کلاس نشان می‌دهد.

یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر این بود که به منظور از بین بردن اثر رشتۀ تحصیلی به عنوان متغیر کنترل، محققان این متغیر را به رشتۀ زبان انگلیسی محدود کردند تا اثر این متغیر را از بین ببرند. همچنین، پژوهش حاضر در دانشگاه‌های قوچان، مشهد، بجنورد و نیشابور صورت گرفت، درنتیجه در تعمیم بیرونی نتایج حاصل از آن باید دقت صورت بگیرد. بهتر

است تحقیقات بیشتری در این خصوص در اقصی نقاط کشور انجام شود و نتایج آن با نتایج این پژوهش مقایسه شود. پژوهش‌های آتی می‌توانند رابطه بین مؤلفه‌های عواطف معلم و مؤلفه‌های نوازه‌گری را با استفاده از رگرسیون و مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی کنند. در آخر، یکی دیگر از مفاهیمی که می‌تواند در پیشرفت تحصیلی شاگردان تأثیرگذار باشد، میزان دغدغه‌مندی معلمان است (اکبری و پیش‌قدم، ۲۰۲۲؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۲؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۱؛ ناجی‌میدانی و همکاران، ۲۰۲۲) که در پژوهش‌های بعدی می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. احتمالاً معلمان فرادل که دغدغه‌مندی زیادی نسبت به تدریس و شاگردانشان دارند، یا همدل شاگردان را به سمت موفقیت بیشتر سوق می‌دهند. افرون بر این، میزان انرژی معلم هم می‌تواند نقش به سزاوی در انگیزه‌مندی و موفقیت شاگردان بازی کند (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲). احتمالاً معلم انرژی افزایش‌گردن پرانرژی تولید می‌کنند.

### کتاب‌نامه

- ایمانی، م.، پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). بررسی ترجیحات نوازه‌گیری ادبی و غیرادبی دانشجویان از منظر جنسیت. زن در فرهنگ و هنر، ۱۴(۴)، ۶۲۷-۶۵۲.  
<https://doi.org/10.22059/jwica.2022.341069.1772>
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). فرهنگستان و زبان‌گستاخان: دو بال تعالی زبانی و فرهنگی. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۵(۳)، ۱۰۷۴-۲۹. <https://doi.org/10.22067/jlts.2021.72842.1074>
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). بررسی زبان‌گرایی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ‌دلی تا فرادلی. زبان‌پژوهی، ۵۵(۳)، ۲۰۳-۱. <https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، العبدوانی، ت. (۱۴۰۲). طراحی و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معلم: گامی به سوی فرادلی. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۶(۱)، ۱-۳۸. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و بیگدلی، ا. (۱۳۹۹). معرفی الگوی نیمرخ هیجان‌گردی و بررسی رابطه آن با نگرش فردی و اجتماعی. شناخت اجتماعی، ۲۹(۲)، ۷۹-۱۰۲. <https://doi.org/10.30473/sc.2020.52094.2519>
- پیش‌قدم، ر.، و فرخنده‌فال، ا. (۱۳۹۵). از نوازش تا نوازه: نگاهی به مفهوم نوازیدن در آموزش زبان دوم. مطالعات زبان و ترجمه، ۴۹(۴)، ۱-۱۳. <https://doi.org/10.30473/sc.2020.52094.2519>

فیروزیان پوراصفهانی، آ.، پیش‌قدم، ر.، و نادری، س. (۱۳۹۸). مقایسه کیفی و کمی نوازه‌های دریافتی مدرسان زبان انگلیسی از سوی زبان‌آموزان براساس عامل جنسیت. *پژوهش‌های زبان‌شناسی در زبان‌های خارجی*، ۹(۳)، ۹۲۷-۹۵۸.

<https://doi.org/10.22059/JFLR.2019.260233.525>

- Abdulhussien, S. H., Pishghadam, R., & Sakhtkar Haddadi, M. (2022). Iraqi EFL learners' conceptions of strokes with respect to teachers' age. *Transactional Analysis Journal*, 52(2), 159-171. <https://doi.org/10.1080/03621537.2022.2045537>
- Akbari, M., & Pishghadam, R. (2022). Developing new software to analyze the emosensory load of language. *Journal of Business, Communication and Technology*, 1(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.56632/bct.2022.1101>.
- Baadte, C., & Schnotz, W. (2013). Motivation and mood: Are they moderated by learners' self-concept. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 1-21.
- Beckmann, N., Beckmann, J. F., & Elliott, J. G. (2009). Self-confidence and performance goal orientation interactively predict performance in a reasoning test with accuracy feedback. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 277-282. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.008>
- Berne, E. (1988). *Games people play*. Grove Press.
- Burnett, P. C., & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 10, 145-154.
- Campbell, J. L., Quincy, Ch., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semi-structured interviews: Problems of unitization and inter-coder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Churches, R., & Terry, R. (2007). *NLP for teachers: How to be a highly effective teacher*. Crown House Publishing.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology. *Psychological Bulletins*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. National Commission on Teaching & America's Future.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Fallah, N. (2014). Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.006>.

- Farsad, L., & Modarresi, G. (2023). EFL learners' construction of L2 ego and its relationship with emotional intelligence. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 14(1), 124-139.<https://doi.org/10.22055/RALS.2023.18072>.
- Francis, D., & Woodcock, M. (1996). *The new unblocked manager: A practical guide to self-development*. Gower Publishing.
- Fray, R. B., Cross, L. H., & Weber, L. I. (1993). Testing and grading practices and opinions of secondary teachers of academic subjects: Implications for instruction in measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(3), 23-30. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00539.x>
- Freedman, M. (1993). *The kindness of strangers: Adult mentors, urban youth and the new volunteerism*. Jossey-Bass Publishers.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In L. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 494-519). Routledge.
- Frenzel, A. C., & Stephens, E. J. (2013). Emotions. In N. C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 1-56). Emerald.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2013). *Emotions questionnaire for teachers (EQT) – User's manual*. University of Munich Press.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M., & Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *Internet and Higher Education*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.11.001>
- Gump, S. E. (2006). Guess who's (not) coming to class: Student attitudes as indicators of attendance. *Educational Studies*, 32(1), 39-46. <https://doi.org/10.1080/03055690500415936>
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Kliemea, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: The role of feedback's perceived usefulness. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785384>
- Imani, M., Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2022). Barrasi tarjihât navazegiri-e adabi va gheyr-e adabi-e daneshju:yân az manzar jensiat [An investigation of gender effects on students' preferences for literary and non-literary strokes]. *Women in Culture & Art*, 14(4), 627-652. <https://doi.org/10.22059/JWICA.2022.341069.1772>

- Irajzad, F., Pishghadam, R., & Shahriari, H. (2017). Examining the stroking behavior of English, Persian, and Arabic school teachers in Iran: A mixed-method study. *International Journal of Instruction*, 10(1), 219-236. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10114a>.
- Ismail, N. M. (2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their English achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 19-42. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n4p19>.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Karren, K. J., Smith, L., & Gordon, K. J. (2013). *Mind/body health: The effects of attitudes, emotions, and relationships*. Pearson Higher Education.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 69-82). Routledge.
- Khajavy, G., Ghonsooli, B., & Hosseini, A. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154-180. <https://doi.org/10.1002/tesq.204>
- Kusluvan, S. (2003). *Managing employee attitudes and behaviors in the tourism and hospitality industry*. Nova Publishers.
- Méndez Lopez, M. G. & Pea Aguilar, A. P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 15(1), 109-124.
- Modarresi, Gh. (2021). The effect of dictogloss vs. debating on L2 writing proficiency: A mixed-methods study. *Journal of Teaching Language Skills*, 40(4), 121-160. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.39939.2954>
- Modarresi, Gh. (2022). The role of task-based collaborative output activities in learner engagement in writing tasks. *Journal of Language Horizons*, 6(2), 81-101. <https://doi.org/10.22051/lghor.2021.35238.1453>
- Naji Meidani, E., Makiabadi, H., Zabetipour, M., Abbasnejad, H., Firoozian Pooresfhani, A., & Shayesteh, S. (2022). Emo-sensory communication, emo-sensoryn intelligence and gender. *Journal of Business, Communication & Technology*, 1(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.56632/bct.2022.1206>.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695-1703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>
- Noorbakhsh, Z., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2018). Stroke and gender identity in teacher success: From learners' viewpoints. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 41(1), 39-48. <https://doi.org/10.4038/sljss.v41i1.7591>.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. <http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3702>.
- Pishghadam R., & Farkhondehfal, E. (2017). Az navâzesh ta navâzeh: Negâhi be mafhu:m navâzidan dar âmu:zesh zabân dovom [From navazesh (physical strokes) to navazeh (mental strokes): a look into the concept of stroking in teaching a second language]. *Language and Translation Studies*, 49(4), 1-13. <https://doi.org/10.22067/lts.v49i4.62725>
- Pishghadam, R. (2015, Octobor 6-7). *Emotioncy in language education: From exvolvement to involvement* [Paper presentation]. The 2<sup>nd</sup> Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016, May 28). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English* [Paper presentation]. The 5th International Conference on Language, Education and Innovation. London, England.
- Pishghadam, R., & Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Al-Obaydi, L. (2021). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: A cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*, 40, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>.
- Pishghadam, R., & Karami, M. (2017). Probing language teachers' stroking and credibility in relation to their success in class. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(4), 378-395. <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i4.56431>
- Pishghadam, R., & Khajavy, G. H. (2014). Development and validation of the student stroke scale and examining its relation with academic motivation. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.004>
- Pishghadam, R., & Modarresi, G. (2008). The construct validation and application of a questionnaire of attribution theory for foreign language learners (ATFLL). *Iranian Journal of Language Studies*, 2(3), 299-324.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Establishing a life-language model of proficiency: A new challenge for language testers. *Iranian Journal of Language Testing*, 2(2), 93-108.
- Pishghadam, R., Al Abdwani, T., Kolahi Ahari, M., Hasanzadeh, S., & Shayesteh, S. (2022). Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of socioeconomic status. *International Journal of Society, Culture & Language*, 10(2), 35-49. <https://doi.org/10.22034/ijscsl.2022.252360>.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., & Zhaleh, K. (2019). The interplay of teacher success, credibility, and stroke with respect to students' willingness to attend classes. *Polish Psychological Bulletin*, 50(4), 284-292. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.131001>.

- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Al Abdwani, T. (2023). Development and validation of the teacher energy scale: A movement toward metapathy. *Language and Translation Studies*, 56(1), 1-38. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, Sh. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotionacy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11-21.
- Pishghadam, R., Naji Meidani, E., & Khajavy, G. H. (2015). Language teachers' conceptions of intelligence and their roles in teacher care and teacher feedback. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 60-82. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n1.4>
- Pishghadam, R., Naji Meidani, E., Momenzadeh, S. M. E., Hasanzadeh, S., & Miri, M. A. (2023). Economic, social, and cultural capital and ESQ in academic achievement: A comparison of Afghan and Iranian students. *Frontier in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1087480>
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-528.
- Rajabnejad, F., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2017). On the influence of stroke on willingness to attend classes and foreign language achievement. *Applied Research on English Language*, 6(2), 141-158. <https://doi.org/10.22108/are.2017.21344>
- Randi, J., Corno, L., & Johnson, E. (2011). Transitioning from college classroom to teaching career: Self-regulation in prospective teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 89-98. <https://doi.org/10.1002/tl.447>
- Rathel, J. M., Drasgow, E., Brown, W. H., & Marshall, K. J. (2014). Increasing induction-level teachers' positive-to-negative communication ratio and use of behavior-specific praise through e-mailed performance feedback and its effect on students' task engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(4), 219-233. <https://doi.org/10.1177/1098300713492856>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rust, D. A. (2014). *Relationship between the emotional intelligence of teachers and student academic achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kentucky, Lexington.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education: A volume in educational psychology* (pp. 3-10). Elsevier.
- Shirai, S. (2006). How transactional analysis can be used in terminal care. *International Congress Series*, 1287, 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.12.052>.

- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Stewart, I., & Joines, V. (1987). *TA today: A new introduction to transactional analysis*. Life space.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4<sup>th</sup> ed.). Harper Collins.
- Toraby, E., & Modarresi, G. (2018). EFL teachers' emotions and learners' views of teachers' pedagogical success. *International Journal of Instruction*, 11(2), 513-526. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11235a>.
- Watchel, P. L. (1980). Transference, schema, and assimilation: The relevance of Piaget to the psychoanalytic theory of transference, *Annual of Psychology*, 8, 59-76.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00304.x>
- Wright, M. R., Ellis, D. N., & Baxter, A. (2012). The effect of immediate or delayed video-based teacher self-evaluation on Head Start teachers' use of praise. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 187-198. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657745>
- Yan, E. M., Evans, I. M. & Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>
- Yariv, E. (2009). The appraisal of teachers' performance and its impact on the mutuality of principal-teacher emotions. *School Leadership and Management*, 29(5), 445-461. <https://doi.org/10.1080/13632430903152302>
- Yazdanpour, H. (2015). *Constructing and validating a teacher stroke scale and examining its relationship with burnout* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>

### ضمایم

پیوست (۱): پرسشنامه عواطف معلم (تغییل شده)

#### **Enjoyment**

E1-He/she generally enjoys teaching.

E2-He/she generally has so much fun teaching that he/she gladly prepares and teaches

His/her lessons.

E3-He/she generally teaches with enthusiasm.

E4-He/she often has reasons to be happy while he/she teaches.

### **Anxiety**

E5-He/she generally feels tense and nervous while teaching.

E6-He/she is often worried that his/her teaching is not going so well.

E7-Preparing to teach often causes him/her to worry.

E8-He/she feels uneasy when he/she thinks about teaching.

### **Anger**

E9-He/she often has reasons to be angry while he/she teaches.

E10-He/she often feels annoyed while teaching.

E11-Sometimes he/she gets really mad while he/she teaches.

E12-Teaching generally frustrates him/her.

### **Pride**

E13-He/she is proud of his/her teaching.

E14-Achievements his/her students have made in his/her classes makes him/her proud of his/her teaching.

E15-He/she talks to his/her colleagues about how well he/she teaches in his/her classes.

E16- He/she is proud of his/her knowledge of teaching.

### **Shame**

E17-He/she is ashamed of his/her teaching.

E18-When he/she cannot answer his/her students' questions, he/she feels shameful.

E19-He/she is embarrassed that he/she cannot express himself/herself well while teaching.

E20-He/she feels ashamed because he/she cannot provide quality instruction in his/her class.

### **Boredom**

E21-Teaching sounds boring to him/her.

E22-Because the time drags, he/she frequently looks at his/her watch.

E23-Teaching the Materials are boring to him/her.

E24-Students and classroom environment make him/her bored.

### پیوست (۲): مقیاس نوازه برای دانشآموزان

- 1) Teacher blames me.
- 2) Teacher encourages me.
- 3) Teacher knows my name.
- 4) Teacher asks me questions.
- 5) Teacher mentions my name in the classroom.
- 6) Teacher compliments me in front of the others.
- 7) Teacher smiles at me in the classroom.
- 8) Teacher pays attention to me.
- 9) Teacher frowns at me.
- 10) Teacher looks at me.
- 11) Teacher devotes enough time to me in the classroom.

- 12) Teacher devotes enough time to me outside the classroom.
- 13) Teacher uses my personal experience in the classroom.
- 14) Teacher uses my scientific knowledge in the classroom.
- 15) Teacher lets me ask questions.
- 16) Teacher uses me in class discussions.
- 17) Teacher pays attention to my homework.
- 18) Teacher uses me for doing the exercise.

#### درباره نویسندهان

**محمد خورسند** کارشناس ارشد آموزش زبان از دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان می‌باشد. مطالعات وی در زمینه آموزش زبان انگلیسی است.  
**قاسم مدرّسى** استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان است. پژوهش‌های ایشان در حوزه روان‌شناسی آموزش، آزمون‌سازی و ارزشیابی و مطالعات کاربردی ترجمه است.





## Evaluating English and Persian Translations of Surah Al-Baqarah in Light of van Leuven-Zwart's Integral Translation Model

Amir Arsalan Yarahmadzahi <sup>1</sup>, Behzad Ghonsooli <sup>2</sup>

Imam Reza University, Iran <sup>1</sup>; Ferdowsi University of Mashhad, Iran <sup>2</sup>

Published: 03 June 2021

Received: 31 December 2014      Revised: 30 January 2015      Accepted: 07 January 2016

**Abstract** Some minor changes in the process of translation can lead to large deviations, especially in religious texts. Therefore, the present paper tries to address this issue through a descriptive and comparative study of translations of the Qur'an into English (Shakir and Arbery) and Persian (Elahi Ghomshei and Ansarian). To this end, van Leuven-Zwart's descriptive and comparative model was used, which is in accordance with the descriptive translation studies paradigm. According to van Leuven-Zwart, integral translation is a type of translation, where the translator is not allowed to add or delete anything beyond the sentence level. Two forms of shifts can happen: at the micro level (clauses and phrases) and at the macro level (characterization and point of view). Presenting a rather complicated model, she attempts to reveal how the micro level can lead to the macro level. Findings show that the two Persian translations are more integral than the two English versions. This is perhaps because Iranian translators have more competency over the Qur'an or religious concepts in Persian and Arabic are quite similar; therefore, the strategy of borrowing can be used for many Qur'anic terms.

**Keywords:** van Leuven-Zwart's Descriptive and Comparative Model; Integral Translation, Shifts; Transeme and Architranseme; Surah Al-Baqarah

### 1. Introduction

The translation of the Qur'an, as we know, is impossible because the Quran was orally revealed by God. However, it is our duty to send It to others. Therefore, many translations of the Qur'an can be found in various languages. Some of the translations were carried out by non-Muslims, which merit extensive study by Muslim scholars. van Leuven-Zwart's descriptive and comparative model is positioned in the paradigm of descriptive translation studies. According to van Leuven-Zwart, integral translation is a type of translation, where the translator is not allowed to add or delete anything beyond the sentence level. She writes that two kinds of translation shifts can happen: shifts at the micro level (clauses and phrases) and the macro level (characterization and point of view).

#### Please cite this paper as follows:

Yarahmadzahi, A. A., & Ghonsooli, B. (2023). Evaluating English and Persian translations of surah Al-Baqarah in light of van Leuven-Zwart's integral translation model. Language and Translation Studies, 56(2), 109-147.

<https://doi.org/10.22067/ilts.2022.57185.0>

\*Corresponding Author: a.yarahmadzahi@gmail.com

She presents a rather complicated model to show them. Some key concepts of the model are elaborated as follows (Shuttleworth & Cowie, 1997):

**Integral Translation:** This is a term used by van Leuven-Zwart (1989, 1990) to refer to a translation that contains no additions or deletions beyond the sentence level.

**Transeme:** van Leuven-Zwart suggests dividing both source text (ST) and target text (TT) up into phrase-length units which she terms transemes.

**Architranseme:** It is a kind of common theoretical denominator which is used as the basis for comparing ST and TT transemes. Based on the aspects of similarity and dissimilarity which are observed between the ST and/or TT transeme and the architransemenit, it is possible to posit one of three types of microstructural shift: modulation, modification or mutation.

**Modification:** A shift is said to be an example of Modification when each of the two transemes is hyponymically related to its corresponding architranseme, so that the overall relationship achieved between them is one of contrast. For example, choosing a word with a slightly different meaning, using another part of speech, or substituting a word with other stylistic overtones all qualify as instances of modification.

**Modulation:** The relationship between the two transemes is one of modulations “if one has a synonymous relationship with the [architranseme] and the other a hyponymic relationship” (van Leuven-Zwart, 1989, p. 159), or in other words, if a shift occurs between ST and TT, transemes either increase or decrease the degree of generality. Depending on whether the shift is towards or away from greater generality, it will be termed either generalization or specification; such a shift will be either semantic or stylistic in nature.

**Mutation:** Mutation is said to have occurred if no relationship can be established between the two transemes; in this case, it is not possible to establish an architranseme. According to van Leuven-Zwart, there are three types of mutation, namely, the addition of clauses or phrases, deletion of clauses or phrases and radical changes of meaning.

Many studies have been done in evaluating the translations of the Qur'an. Mansouri (2015) studied factors contributing to the diversity of active and passive structures in two languages Persian and Arabic. Amir Dabaghian and Soleimani (2014) used Vinay and Darbelnet's (1995) strategies to study the translations of the nouns in Qur'anic surahs. They concluded that the names of surahs are culture-bound items. Nura (2016) examined the semantic field for the equivalents of “sin”. Using semantic analysis, she described translators' style. Agha Mollaiee (2015) carried out a similar study where she qualitatively and quantitatively analyzed different Persian and English translations of the word “piety”. Naemi et al. (2016) studied Elahi Ghomshei's translation of surah Maryam. They believed that his translation did not include some facts as they were sacrificed for the sake of translation fluency. In a

comparative study, Salmani (2014) studied lexical gaps in English translations of the Qur'an. Shifts, as a unit of evaluation, have been examined by many researchers like Ghoreishi and Aminzadeh (2011) in machine translation or by Mirza Suzani (2019) in different categorical shifts in the translation of *Great Expectations*.

When it comes to van Leuven-Zwart's model, three studies are worth mentioning here. Horri (2009, 2010) used this model to evaluate expressive texts. Farahzad and Zanganeh Inanloo (2013) presented van Leuven-Zwart's model as an effective model and offered some tips for researchers interested in using this model.

## 2. Method

First, only those parts of English and Persian translations with semantic, stylistic, and syntactic deviations were chosen for the analysis. Second, these deviations were categorized as modulation, modification, and mutation. This was followed by the comparison of the findings to determine translations, that are more non-integral. Finally, the macro changes were described (characterization and point of view).

## 3. Results and Discussion

In the following, we present the data analysis.

### Example 1: Modification and mutation

قالَ الَّذِينَ يَظْنُونَ أَنَّهُمْ مُلَاقُو اللَّهِ ..... (بقره ٢٤٩)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۶۰): ولی کسانی که یقین داشتند ملاقات کننده خدا هستند، گفتند ...

الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۴۱): آنان که به لقا رحمت خدا و ثواب آخرت معتقد بودند ... و گفتند ...

Arbery (1955, p. 38): **Said** those who **reckoned** they should meet God...

Shakir (2003, p.18): Those who **were sure** they would meet their Lord **said**...

**Comment:** Arbery used the word “**reckoned**”, which is a radical change of meaning (mutation). There are words in the translations of Shakir, Ansarian and Elahi, with other stylistic overtones, labelled as a modification. Elahi Ghomsheie's translation has additions (mutation):

رحمت خدا و ثواب آخرت

Allah's gift and mercy

### Example 2: Modification and mutation

ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ ..... (بقره ٢٩)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۷): سپس آفرینش آسمان ها را اراده کرد.

الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۵): پس از آن به خلقت آسمان نظر گماشت.

Arbery (1955, p. 12): ... and He **lifted himself** to the heaven.

Shakir (2003, p. 2): ... **then** He directed Himself to the heaven.

**Comment:** Arbery used the word “**lifted**” in his translation. This word is considered a radical change of meaning (mutation), and Shakir used “**and**” instead of “**then**” which is classified as a modification: choosing a word with a slightly different meaning. In the translations of Shakir and Arbery, we can also observe the addition of “**himself**”, labelled as a mutation.

### Example 3: Modification and mutation

وَسَنَّيْدُ الْمُحْسِنِينَ (بقره ٥٨)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۲): و بزودی [پاداش] نیکوکاران را بیفزایم.

الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۲): و بر ثواب نیکوکاران خواهیم افزود...

Arbery (1955, p. 23): and **increase** the good doers.

Shakir (2003, p. 4): **and give more** to those who do good to others.

**Comment:** Arbery used the word “**increase**” for good doers not for their “**rewards**”, which is taken as a radical change of meaning (mutation) but his translation is closer to the original text in terms of structure. In the translations of Ansarian, Shakir and Elahi Ghomshei, we can observe a substitution with other stylistic overtones, known as a modification. Indeed, these translators added “**soon**” and used the present tense instead of future.

### Example 4: Modification, modulation and mutation

ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَبَّ لَهُ مُرِئٌ لِلْمُتَّقِينَ (بقره، ٢)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۲): در [وحی بودن و حقانیت] این کتاب [با عظمت] شکی نیست، سراسر ش

برای پرهیزگاران هدایت است.

الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۲): این کتاب بی هیچ شک راهنمای پرهیزگاران است.

Arbery (1955, p. 19): This is the book, where is no doubt, **a guidance to God-fearing**.

Shakir (2003, p. 1): This book, there is no doubt, is **a guide to those who guard (against evil)**.

**Comment:** Arbery used the words “**God-fearing**” and “**a guide**” in his translation. The former word is a modulation: a word with a more general meaning, and the latter word “**a guide**” is a modification: choosing a word with a slightly different meaning. In Ansarian’s translation, there is an addition of “**all around**” which is a mutation. Shakir described the Arabic word “**متقین**”, which is substituting a word with other stylistic overtones, also known as a modification.

### Example 5: Modulation

وَمِمَّا رَزَقْنَا هُمْ يُنفِعُونَ (بقره، ٣)  
 انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۲): و از آنجه به آنان روزی داده ایم، اتفاق می کنند.  
 الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۲): و از هرچه روزیشان کردیم به فقیران اتفاق کنند.

Arbery (1955, p. 19): and **expend of** that we have provided them.  
 Shakir (2003, p. 1): and **spend out of** what we have given them.

**Comment:** Arbery and Shakir used the words “**spend out of**” and “**expend of**” in their translations. Both are classified as a modulation: a word with a more general meaning. Since the word “**اتفاق**” simply means giving whatever there is to please God. However, this meaning is lost in the English translation. Persian translators borrowed the term “**اتفاق**” as the term can also be used in Persian.

### Example 6: Modulation

وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ ... (بقره، ٨٢)  
 انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۷): و کسانی که ایمان آورده‌ند و کارهای شایسته انجام دادند، اهل بهشتند ...  
 الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۱۲): و کسانی که ایمان آورده‌ند و کارهای نیک و شایسته انجام دادند، آنان  
 اهل بهشتند ...

Arbery (1955, p. 24): And those that believe, and do deeds of righteousness- those are the habitants of **Paradise**.

Shakir (2003, p. 6): And (as for) those who believe, and do good deeds, these are the dwellers of the **garden**.

**Comment:** There is a modulation in Shakir’s translation as he translated the original word into a word with a more general meaning.

### Example 7: Modification and mutation

وَإِذْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَالْفُرْقَانَ ... (بقره، ٥٣)  
 انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۴): و [یادکنید] هنگامی که به موسی کتاب و میزان جداکننده [حق از باطل]  
 عطا کردیم ...  
 الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۱۰): بیاد آورید وقتی که برای راهنمایی به موسی کتاب و فرقان عطا کردیم  
 ...

Arbery (1955, p. 23): and when we gave to Moses the book and **salvation** ...  
 Shakir (2003, p. 5): and when we gave Musa the book and **distinction** ...

**Comment:** Arbery and Shakir used different words for the Arabic term “فرقان” in their translations. Shakir’s translation can be classified as a modulation, while Arbery’s translation is a mutation. In Persian translations, Ansarian described the word; therefore, it is a modification (with a slightly different meaning), and Elahi Ghomshei preferred to borrow it directly from Arabic.

### Example 8: Mutation

فَجَعَلْنَاهَا نَكَالاً لِمَا بَيْنَ يَدِيهَا وَمَا خَلْفَهَا وَمَوْعِظَةً لِلْمُتَّقِينَ (بقره، ٦٦)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۴): در نتیجه، آن [مجازات] را عبرتی برای کسانی که شاهد حادثه بودند، و کسانی که بعد از آنان می‌آیند و پندی برای پروایشگان قرار دادیم.  
 الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۱۰): و این عقوبت مسخ را کیفر آنها و عبرت اخلاف آنها و پند برای پرهیزگاران گردانیدیم.

Arbery (1955, p. 23): and we made it a punishment exemplary **for the former times** and for the latter.

Shakir (2003, p. 5): and we made them an example to **those who witnessed it** and for those came after it.

**Comment:** There is a mutation in Arbery’s and Elahi Ghomshei’s translations. Arbery changed the core meaning by substituting past people with present ones. There is also a mutation in Elahi Ghomshei’s translation where he added the word “مسخ”.

### Example 9: Modulation and mutation

وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا ... (بقره، ۳۹)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۷): و کسانی که کافر شدند و آیات ما را تکذیب کردند.  
 الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۷): و آنان که کافر شدند و تکذیب آیات ما کردند.

Arbery (1955, p. 22): as for **unbelievers** who cry lies to our **signs**...

Shakir (2003, p. 3): and (as to) those who disbelieve in and reject **my communications** ...

**Comment:** There is a modulation and a modification in Shakir’s translation. Because he translated the original word “آیه” into a word with a more specific meaning (**communications**; Allah’ speech as a specific sign of him). This process is called the modulation. This word was translated correctly by other translators; Persian translators used borrowing. Shakir also reduced the phrase “والذين كفرو” to the single word “unbelievers” and changed the plural possessive pronoun of “our” to “my”. These changes are modifications.

### Example 10: Modification

ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ عِنْدَ بَارِئِكُمْ ... (بقره، ٥٤)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۱): که این عمل برای شما در پیشگاه پروردگارتان بهتر است ...

الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۱۲): این در پیشگاه خدا بهتر کفاره عمل شما است ...

Arbery (1955, p. 22): That is **best** for you with your creator ...

Shakir (2003, p. 4): That will be **better** for you in your creator sight ...

**Comment:** Arbery used the superlative adjective of “**best**” instead of the comparative adjective of “**better**”, which is a modification.

### Example 11: Modification

... وَإِيَّاىَ فَارْهِبُونَ (بقره، ٤٠)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۹): و [نسبت به پیمان شکنی] فقط از من بترسید.

الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۷): و از شکستن پیمان من بر حذر باشید.

Arbery (1955, p. 22): and have awe of me.

Shakir (2003, p. 3): and of me, **me alone**, should you be afraid.

**Comment:** In Arbery’s and Elahi Ghomshei’s translations, part of the meaning was eradicated, which is relevant to “**إِيَّاى**”. Thus, this change is a modification.

### Example 12: Modification and mutation

وَمِنْهُمْ أُمِيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظْنُونَ (بقره، ٧٨)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۶): و گروهی از یهود اشخاص بی سوادی هستند و از کتابی آسمانی

تورات جز خواندن الفظ چیزی نمی دانند و حال آنکه [در امر دین به سبب عدم تحقیق و دنبال

نکردن معرفت] فقط در مسیر خیال واهی قلم بر می دارند.

الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۱۲): بعضی عوام یهود که خواندن و نوشتن هم ندانند تورات را جز آمال

و آرزوی باطل خود نپنداشتند و تنها پابست خیالات خام و پندار بیهوده خویشند.

Arbery (1955, p. 24): and some there of them that are **common folk not knowing the book, but only fancies and mere conjecture**.

Shakir (2003, p. 5): And there are among them **illiterates who know not the book but only lies, and they do but conjecture**.

**Comment:** This verse has two parts; one refers to Allah’ view on Jewish people and the other indicates Jewish people’s view. Both views are present in Shakir’s translation, while Arbery’s translation removed Allah’s view, which is a mutation (deletion of clauses or phrases). For example, as far as the Arabic word of “أُميون” is concerned, all translations have additions (as a mutation) and descriptions (as a modification).

### Example 13: Modulation and mutation

وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا تَحْنُّ مُسْتَهْزِئُونَ (بقره، ١٤)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۴): و هنگامی که با اهل ایمان دیدار کنند گویند ما ایمان آوردیم و چون با شیطان‌هایشان [که سران شرک و کفرند] خلوت گزینند گویند بدون شک ما با شماییم جز این نیست که ما با [تظاهر به ایمان] آنان را مسخره می‌کنیم.

الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۳): و چون به اهل ایمان برسند گویند ما ایمان آوردیم؛ و وقتی با شیاطین خود خلوت کنند، گویند ما با شماییم، جز این نیست که (مؤمنان) را مسخره می‌کنیم.

Arbery (1955, p. 19): When **they meet those who believe**, they say, 'We believe; but when they go privily to their Satans, they say, 'We are with you; we were **only** mocking.'

Shakir (2003, p. 1): And when **they meet those who believe**, they say: We believe; and when they are alone with their Shaitans, they say: Surely, we are with you, we were **only** mocking.

**Comment:** English translations had the word "only" and Elahi Ghomshei also used "to arrive to each other" in his translation. Both are classified as a modification, which is, choosing a word with a slightly different meaning. Ansarian's translation also has a mutation, where the word "**without a doubt**" was added to his translation.

### Example 14: Modulation and mutation

اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمْدُهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ (بقره، ١٥)

انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۴): خدا آنان را (به کیفر این کار منافقانه در دنیا و آخرت) عذاب خواهد کرد و آنان را در سرکشی و تجاوز شان مهلت دهد.

الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۳): خدا به ایشان استهزا کند و در سرکشی مهلت‌شان دهد که حیران بمانند.

Arbery (1955, p. 19): God **shall mock them**, and shall lead them on blindly wandering in their insolence.

Shakir (2003, p. 2): Allah **shall pay them back their mockery**, and He leaves them alone in their inordinacy, blindly wandering on.

**Comment:** There is a mutation in Ansarian's translation as he used the verb "torturing" instead of "mocking". For translating this word, Shakir modified it. Elahi

Ghomshei's translation also has a nutation, where the phrase "to be surprised" was added.

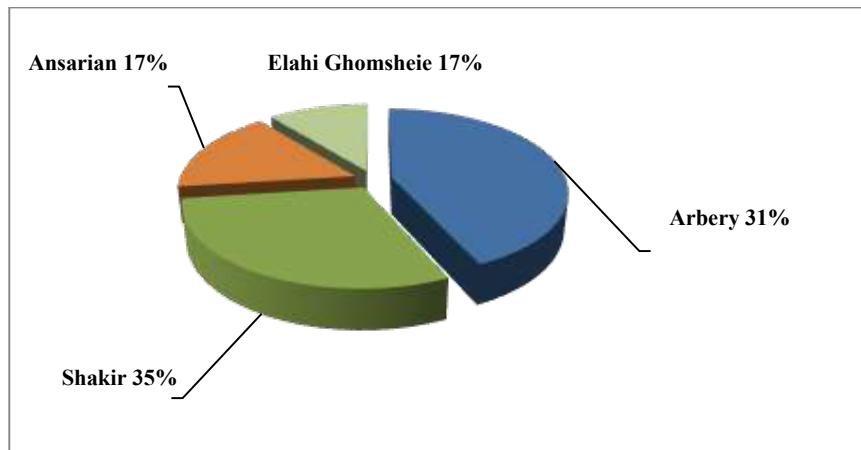
The quantitative findings of the study can be seen in Table 1.

**Table 1. Translator's Non-Integral Translations**

		Non-Integrated Translation			
		Ansarian	Elahi Ghomshei	Arbery	Shakir
<b>Modulation</b>	Generalization			5-4	6-6-7
	Specification				9
<b>Modification</b>	A word with a slightly different meaning	3	10	4-11	2-3-9-10
	Using another part of speech				
<b>Mutation</b>	Substituting a word with other stylistic overtones	1-7-12	1-12-13	12-13	1-4-9- 12-13- 14
	Adding clauses	4-12-13	1-8-12-14	12-2	2-12
	Deleting clauses			12	
	Radical changes of meaning	14		1-2-3- 7-8	

#### 4. Conclusion

The findings suggested that Persian translations were the most integral translations even though small differences between them are noticeable. As observed in the second example, the addition of the word "himself" in English translations is a shift at the micro level. Therefore, this can be inferred from the analysis that there exist other Gods, yet, it is only Allah who did the work. This is perhaps due to the Christian doctrine of the Trinity. Overall, this translation led to the emergence of a non-unitary concept which is a macro level shift of characterization. A summary of the data can be found in Figure 1.



**Figure 1. Translators' Non-Integral Translations**

## استفاده از نظریه ترجمه یکپارچه فن لوون زوارت در ارزیابی ترجمه‌های سوره بقره به دو زبان فارسی و انگلیسی

امیراسلان یاراحمدزه<sup>۱</sup>; بهزاد قنسولی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup>دانشگاه امام رضا (ع)، ایران؛ <sup>۲</sup>دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

چکیده هنگام ترجمه، در بسیاری از موارد عدم توجه به موارد جزئی می‌تواند تغییرات جدی در پی داشته باشد. این مسئله می‌تواند در متون مذهبی نمود بیشتری داشته باشد. از این منظر، مقاالت حاضر سعی دارد تا از طریق به کار گیری روشی توصیفی و تطبیقی به این مسئله در ترجمه‌ها و زبان‌های مختلف توجه بیشتری کند. در این تحقیق به بررسی ترجمه‌های سوره بقره به دو زبان فارسی و انگلیسی با استفاده از دیدگاه فن لوون زوارت (در راستای پارادایم توصیف) پرداخته شده است. از دید زوارت ترجمه یکپارچه نوعی از ترجمه است که در سطوحی بالاتر از جمله، چیزی از متن حذف یا بدان اضافه نمی‌کند. وی معتقد است، در ترجمه یکپارچه، تبدیل‌های ترجمه‌های در دو سطح اتفاق می‌افتد: نخست سطح خرد (شامل جمله‌ها، بندها و گروه‌ها است) و دوم سطح ساختاری کلان (مثلاً تغییر در شخصیت‌پردازی، سبک یا زاویه دید روایت). نتایج این بررسی حاکی از آن است که ترجمه‌های فارسی دارای یکپارچگی بیشتری نسبت به دو ترجمه انگلیسی هستند که شاید بتوان آن را به تسلط بیشتر مترجمان ایرانی و نزدیک بودن مفاهیم مذهبی و امکان وام‌گیری در بسیاری از مفاهیم خاص قرآنی در ارتباط با دو مترجم دیگر دانست.

**کلیدواژه‌ها:** مدل توصیفی تطبیقی زوارت؛ ترجمه یکپارچه؛ تبدیل‌های؛ بن و سرین ترجمه؛ سوره بقره

### ۱. مقدمه

به لحاظ وحی و آسمانی بودن قرآن کریم، بر کسی پوشیده نیست که ترجمه آن ممکن نیست؛ اما بر مسلمانان واجب است که این پیام الهی را به همگان برسانند. از این منظر ترجمه‌های بسیاری از قرآن، تقریباً، در بیش از هشتاد زبان انجام شده است که بسیاری از آنها نیز توسط غیر مسلمانان انجام شده است؛ بنابراین، لازم است که این ترجمه‌ها از جنبه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار گیرند. از طرفی دیگر، گاهی مترجمان به موارد جزئی در ترجمه توجه چندانی نمی‌کنند که این موارد جزئی می‌توانند سبب انجام تغییرات بزرگ شوند. از این لحاظ، مدل

\* مؤسسه مطالعات اسلامی یاراحمدزه: Marahmadzahi@gmail.com

کیتی فن لوون زوارت<sup>۱</sup> به بررسی ترجمه از دو منظر خُرد و کلان ساخت می‌پردازد که می‌تواند الگویی منظم و مفصل برای ارزیابی در اختیار محققان قرار دهد. به طور کلی، نظریه زوارت (۱۹۸۴، ۱۹۸۹، ۱۹۹۰) در رابطه با کشف و توصیف تبدیل‌ها در ترجمه‌های یکپارچه متون روایی است. روش ایشان بر این پیش‌فرض استوار است که تبدیل‌ها در خُرددساخت و کلان‌ساخت می‌توانند نشانه‌هایی از هنجارهای ترجمه‌ای مترجم، تفسیر و برداشت وی از متن مبدأ و رویکردی که در طول فرایند ترجمه از آن استفاده کرده است را مشخص کنند. علاوه بر این، از دید ایشان، تحقیق در مورد ماهیّت و تناوب تبدیل‌ها در خُرد ساخت به این دلیل باید قبل از انجام تحقیق بر کلان‌ساخت‌ها انجام شود که یافته‌ها قابل تأیید و تکرار باشند؛ بنابراین این روش شامل دو بخش «مقایسه‌ای» و «توصیفی» است. بخش مقایسه‌ای برای تقسیم‌بندی تبدیل‌های خُرددساختی مانند تبدیل‌های معنایی، سبکی و منظورشناختی در جمله‌ها، جمله‌واره‌ها و عبارت‌ها طراحی شده است. بخش توصیفی بر تأثیر تبدیل‌های خُرد ساخت بر سطح کلان‌ساخت تمرکز دارد. به کمک این روش، می‌توان تبدیل‌ها را در رابطه با شخصیت‌ها، وقایع، زمان، مکان و سایر اجزای مهم و معنادار متن، مشخص و توصیف کرد (زوارت، ۱۹۸۹). زوارت در بخش اول مقاله خود ضمن ارائه مفاهیم نظری بخش دوم، به تحلیل تبدیل‌های خُرددساخت مدل مقایسه‌ای پرداخت. وی در مقاله دوم، همراه با ارائه مختصراً از نتایج به دست آمده تحقیق، به طور مفصل به توصیف مدل توصیفی (بخش ۴) می‌پردازد (زوارت، ۱۹۹۰). بنا بر نظریه او، در روند ترجمه، باید واحد معنایی یکسانی در دو متن دیده شود. زوارت در نظریه خود پاره‌ای از اصطلاحات<sup>۲</sup> را معرفی می‌کند که عبارت‌اند از: ترجمه یکپارچه، بن ترجمه، سر بن ترجمه، مدولاسیون (تعمیم و تخصیص)، تعديل و جهش.

در این نوشتار برآنیم که ابتدا با استفاده از مدل تطبیقی و توصیفی زوارت ترجمه‌های مختلف سوره بقره با همدیگر مقایسه و به توصیف ویژگی‌های کلی ترجمه‌ها پرداخته شود. درنهایت، تلاش می‌شود که لایه پنهان رابطه بین تبدیل‌های خُرد و کلان‌ساخت تبیین و آشکار شود؛ آن‌گونه که زوارت مدعی وجود و انجام آن است.

1. Kitty Van Leuven - Zwart

۲. انتخاب معادل‌های فارسی واژگان نظریه زوارت بر اساس فرهنگ توصیفی اصطلاحات مطالعات ترجمه، ترجمه فرزانه فرجزاد، غلامرضا تجویدی و مزدک بلوری است.

## ۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های بسیاری برای ارزیابی ترجمه‌های قرآن کریم صورت گرفته است. برای مثال منصوری (۱۳۹۴) به بررسی عوامل مؤثر در ایجاد تنوع در برگردان از ساخت مجھول عربی به فارسی، در پنجاه ترجمه فارسی از قرآن کریم در دو سطح تحلیل صورت و تحلیل علت پرداخته است. پژوهش ایشان بیانگر این است که اولًا، به لحاظ تحلیل صورت، عامل تنوع واژگانی و امکان انتخاب، عامل امکان تغییر جهت (علوم و مجھول) و نیز امکان تغییر زمان، سه عامل اساسی در عدم اتفاق نظر مترجمین در برگردان مجھول در فارسی هستند. ثانیاً، به لحاظ تحلیل علت نیز سه عامل تحول در زمانی بیان مجھول در فارسی، بافت موقعیتی و نگرش مترجم سبب عدم اتفاق نظر در ترجمه فارسی قرآن کریم شده است. ثالثاً، وجود فعل‌هایی با سبك متعدد در افعال مرکب فارسی و همچنین حضور توازن واژه‌های قرضی عربی و معادل فارسی آنها به عنوان جزء غیر فعلی در افعال مرکب نیز از جمله عواملی است که در ایجاد صورت‌های متنوع در ترجمه‌های قرآن کریم دخالت دارند.

امیردباگیان و سلیمانی (۲۰۱۴) ترجمه اسامی سوره‌های قرآن کریم را از منظر نظریه وینه و داربلنه مورد پژوهش قرار دادند. آنها می‌نویستند که اسامی سوره‌ها کلماتی وابسته به فرهنگ هستند به این دلیل که هر کس تفسیری خاص از آن پدیده‌های اجتماعی-فرهنگی دارد. در این تحقیق ابتدا به دسته‌بندی اسامی سوره‌ها از منظر نقش‌های فرهنگی پرداخته می‌شود. پس از آن، ترجمه‌های انگلیسی اسامی سوره‌ها از مترجمان شناخته شده بر اساس نظریه وینه و داربلنه (۱۹۵۸)<sup>۱</sup> مثلاً «ترجمة مستقيم»<sup>۲</sup> در برابر «ترجمة موازي»<sup>۳</sup> مورد تحلیل قرار می‌گیرند.

نورا (۱۳۹۵) به بررسی حوزه معنایی واژگان «گناه» در قرآن کریم در چهار ترجمه انگلیسی پرداخته است و با استفاده از تحلیل معنایی، سعی در توصیف روش ترجمه این مترجمان دارد. ایشان پس از تحلیل معنایی واژه‌های اخلاقی قرآن و بیان واژه‌های بهظاهر متراծ اما با مؤلفه‌های معنایی متفاوت، در مورد چهار ترجمه پیکتال، آربری، یوسف علی و شاکر بیان می‌کند که در ترجمه واژه‌های مربوط به حوزه معنایی «گناه»، مترجمان غالباً،

1. Vinay & Darbelnet  
2. direct translation  
3. oblique translation

از واژه عام «Sin» استفاده کرده و مؤلفه‌های معنایی خاص واژگان دیگر این حوزه را نادیده گرفته‌اند. بنابراین می‌توانیم با اطمینان بگوییم که حتی بهترین ترجمه‌های انگلیسی قرآن کریم، دقیقاً، مطابق با اصل نیست و همان مفاهیم را که در قرآن عربی زبان مورد نظر بوده است، منتقل و بیان نمی‌کند.

آقاملائی (۱۳۹۵) در یک پژوهش کمی-کیفی، ۳۰ آیه را که در آنها کلمه «تقوا» و یا مشتقات آن به کار رفته است، در ۱۰ ترجمه فارسی و ۱۰ ترجمه انگلیسی بررسی می‌کند تا میزان رسایی و دقّت معادله‌های انگلیسی واژه «تقوا» را بسنجد. ایشان درمجموع، ۱۰ ترجمه انگلیسی بررسی شده را به دو دسته ترجمه تقسیم‌بندی می‌کند: ترجمه‌هایی که برای واژگان یا مفاهیم جدید دارای توضیحات جدید هستند و آن دسته از ترجمه‌هایی که هیچ‌گونه توضیح و تفسیری برای این‌گونه واژگان ارائه نکرده‌اند. دسته اول شامل ترجمه‌های الهلالی-خان و یوسف علی است. ترجمه الهلالی-خان تا حد زیادی واژه «تقوا» را توضیح داده و جزء بهترین‌ها در مورد ترجمه کلمه «تقوا» است. ترجمة یوسف علی و ترجمة مولانا محمدعلی هم دارای توضیحاتی است؛ مثلاً در آیه ۲۶ سوره اعراف در مورد لباس «تقوا» توضیحاتی داده‌اند. هفت ترجمه دیگر جزء دسته دوم قرار می‌گیرند به این علت که توضیح خاصی برای واژه «تقوا» ندارند و به معنای ظاهری این واژه اکتفا کرده‌اند. در پایان ایشان نتیجه می‌گیرد که اکثر ترجمه‌ها -چه فارسی و چه انگلیسی- به توضیحات بیشتری درباره معنای ضمنی «تقوا» نیاز دارند.

در تحقیق ناعمی و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی و ارزیابی زبانی و فنی ترجمه سوره مریم با تکیه بر ترجمه استاد الهی قمشه‌ای پرداخته می‌شود. نگارندگان مقاله بر این باورند که علی‌رغم محبویت، این اثر مملو از غلط‌های فنی، ادبی و معنایی است. چراکه در ترجمه استاد الهی قمشه‌ای، حقایق مهمی از قرآن که در لایه‌های ادبی پنهان شده است، فدای ترجمه آسان و روان جملات می‌شود؛ بنابراین آنها قصد دارند با بررسی ترجمه سوره مریم (س) استاد الهی قمشه‌ای و ارائه شواهد به بررسی و نقد ترجمه قرآن این استاد پردازنند. حاصل پژوهش آنها نشان می‌دهد که ترجمه استاد الهی قمشه‌ای دارای اشتباه‌هایی از این‌گونه موارد است: ترجمه نادرست زمان فعل‌ها، افزودن کلمات نابجا در متن و در مواردی ذکر کلمات در کمانه‌ها، بی‌توجهی به ضمایر، دخیل کردن برداشت‌های شخصی در ترجمه و موارد دیگر که در متن مقاله به تفصیل به توضیح هریک از آنها می‌پردازند.

سلمانی (۲۰۱۴) در یک پژوهش تطبیقی، خلأهای واژگانی را در ترجمه‌های قرآن کریم از دو مترجم انگلیسی (آبری و پیکتال) بررسی می‌کند. وهابزاده (۲۰۱۴) بازنویسی سوره مریم را برای کودکان مورد بررسی قرار داده است. عامری و حسینی (۱۳۹۵) با بهکارگیری نظریه کتفورد و نیومارک، با اتخاذ روشی توصیفی-تحلیلی به مقایسه سه ترجمه انگلیسی بخش‌هایی از سوره مبارکه رعد، از جنبه ساختار و واژگان می‌پردازند.

تبديل‌ها که بهمنزله واحد ارزیابی مقاله حاضر مد نظر قرار می‌گیرد توسط محققان زیادی مورد پژوهش قرار گرفته است. از جمله قریشی و امین‌زاده (۱۳۹۰) تبدل‌ها را در نسخه‌های ترجمه ماشینی مورد ارزیابی قرار داده‌اند. آنها در این تحقیق به دنبال این هستند که بدانند در کدامیک از سه سیستم ترجمه ماشینی موجود در زبان فارسی (پارس، پدیده و گوگل) شباهت بیشتری به ترجمه انسانی وجود دارد. آنها معیار سنجش این شباهت‌ها را رعایت کردن تبدل‌های ترجمه‌ای کتفورد توسط هرکدام از این سیستم‌ها قرار داده‌اند. به این معنا که تبدل‌های موجود در ترجمه‌های این سیستم‌ها از یک متن خاص با تبدل‌های موجود در ترجمه انسانی از همان متن مقایسه می‌شود، سپس با استفاده از روش‌های آماری میزان شباهت هرکدام از آنها را با ترجمه انسانی می‌سنجند. در پایان سیستم‌ها از لحاظ صحت ساختاری ترجمه و رعایت تبدل‌های مذکور اولویت‌بندی می‌گردند.

میرزا سوزنی (۲۰۱۹) تبدل‌های مقوله‌ای کتفورد (تبديل طبقه<sup>۱</sup>، تبدل ساختار<sup>۲</sup>، تبدل درون نظام<sup>۳</sup> و تبدل واحد<sup>۴</sup>) را در رمان آرزوهای بزرگ<sup>۵</sup> چارلز دیکنز<sup>۶</sup> و ترجمه فارسی آن مورد پژوهش قرار می‌دهد. نتایج تحقیق وی می‌بین این است که همه انواع تبدل‌ها در ترجمه رخ داده است، اما از میان سایر انواع تبدل‌های مقوله‌ای، تبدل مقوله‌ای ساختار از همه دارای بسامد بیشتری بوده است.

- 
1. class shift
  2. structure shift
  3. intra – system shift
  4. unit shift
  5. *Great Expectations*
  6. Charles Dickens

حرّی با ارائه دو مقاله، حضور مترجم را به واسطه تبدیل‌ها در متون روایی ترجمه شده از دیدگاه زوارت بررسی می‌کند. وی می‌نویسد: «زوارت ضمن بررسی ترجمه آلمانی رمان دن کیشوت، دو الگو برای بررسی متون روایی ترجمه شده ارائه می‌دهد: الگوی تطبیقی و توصیفی». در الگوی تطبیقی (که در بخش اول مقاله می‌آید) زوارت اقلام دو زبان را در سطح خُردساختاری بررسی می‌کند. در قسمت دوم مقاله اول حرّی (۲۰۰۹) انواع تبدیل‌های پیشنهادی زوارت را به تفصیل و با اشاره به ترجمة متون روایی از جمله گلستان سعدی، به سوی فانوس دریایی، ماجراهای هکلبری فین و غیره مورد پژوهش قرار می‌دهد. وی می‌نویسد با این اوصاف، این نتیجه محتمل خواهد بود که تبدیل‌ها در سطح خُرد ساختاری بر کلان ساختار متون روایی که در الگوی توصیفی قرار می‌گیرند، تأثیر خواهند گذاشت. در مقاله دیگر، حرّی (۲۰۱۰) به بررسی تأثیر تبدیل‌ها در سطح خُردساختار بر کلان ساختار متون روایی می‌پردازد.

فرحزاد و اینانلو (۲۰۱۳) در مقاله‌شان ابتدا به طور خلاصه چارچوب نظریه زوارت را به منزله یک کار تحقیق تأثیرگذار معرفی می‌نمایند و سپس به نقاط قوت و ضعف نظریه می‌پردازند و در پایان پیشنهادهایی را برای سایر محققان ارائه می‌کنند.

## ۲. چارچوب نظری پژوهش

### ۲.۱. توجه متفاوت پژوهشگران به تبدیل‌ها و دسته‌بندی آنها

کلمه «تبدیل»<sup>۱</sup> اول بار توسط کتفورد<sup>۲</sup> (۱۹۶۵) معرفی و به کار گرفته شد (ماندی ۳، ۲۰۱۶). ایشان (۱۹۶۵، ص ۷۳) تبدیل را این‌گونه تعریف می‌کند: «انحراف از تناظر صوری در فرایند حرکت از زبان مبدأ به مقصد». ازان‌پس تبدیل‌های ترجمه‌ای همواره توسعه محققان مورد پژوهش واقع شده‌اند. پژوهشگران، تبدیل‌ها را در سه دسته تبدیل‌های «نحوی»، «معنایی» و «سبکی» تقسیم‌بندی نموده و مورد پژوهش قرار داده‌اند. برای نمونه افرادی چون کتفورد و وینه و داربلنه، عمدتاً، تبدیل‌های نحوی را مد نظر قرار داده‌اند. قابل ذکر است که زوارت در مدل تطبیقی-توصیفی به هر سه مورد پرداخته است.

1. shift  
2. Catford  
3. Munday

می‌توان گفت که نظریه زوارت از لحاظ این‌که برای تبدیل‌ها در ترجمه‌های واقعی طراحی شده و به کار رفته است، از سایر نظریه‌ها که روابط بین دو سیستم زبانی را نشان می‌دهند، متمایز است (سایروس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). ماندی در جلد اوّل کتاب *معرفی مطالعات ترجمه درباره نظریه زوارت* می‌نویسد: «یک نمونه از مفصل‌ترین تلاش‌ها جهت تحلیل تبدیل‌ها توسعه کیتی فن لون زوارت انجام شده است» (ماندی، ۲۰۰۱، صص. ۶۳-۶۶). بیکر و سالدانها<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، صص. ۲۷۳-۲۷۴) نیز به تمایز موجود میان تبدیل‌ها در خُردساخت و کلان‌ساخت زوارت اشاره می‌کنند: «درون متداول‌تری زوارت (۱۹۸۴، ۱۹۸۹، ۱۹۹۰) تمایزی میان تبدیل‌ها در سطح خُردساخت متنی (مدل تطبیقی) و اثرات این تبدیل‌ها در سطح کلان‌ساخت وجود دارد».

از منظر ونوتی<sup>۳</sup>، زوارت (۱۹۸۹، ۱۹۹۰) برای تشریح تبدیل‌ها مدل تحلیلی دقیقی را ارائه می‌دهد که بر اساس مفهوم سربن ترجمه، لزوماً، به لحاظ تعادل واژگانی بین زبان مبدأ و مقصد است و به کمک یک فرهنگ لغت توصیفی مناسب قابل شناخت است (زوارت، ۱۹۸۹). سربن ترجمه کمک به ایجاد رابطه میان گونه‌های خُردساختی تبدیل‌های معنایی، سبکی و منظورشناختی و تبدیل‌های کلان‌ساختی می‌کند که در گفتمان و قالب روایت‌گونه وجود دارد. هنگامی که این نظریه برای ترجمه‌های هلندی نثرهای اسپانیایی و اسپانیایی-امریکایی به کار گرفته شد، این روش گرایشی را نسبت به «تخصیص»<sup>۴</sup> و «تشریح»<sup>۵</sup> مشخص می‌کند که بلوم کولکا<sup>۶</sup> آن را «فرضیه جهانی‌های ترجمه» می‌نامد (ونوتی، ۲۰۰۴، ص. ۲۱۶).

پیم (۲۰۱۴، ص. ۶۷) نیز با اشاره به دامنه و پیچیدگی تحلیل پایین به بالا در مدل مقابله‌ای زوارت (۱۹۸۹، ۱۹۹۰)<sup>۷</sup> می‌نویسد: «در اینجا تبدیل‌ها در سطوح بسیاری، از سطح خُرد (در سطحی پایین‌تر از جمله) تا سطح کلان (از دید وی، ساختارهای بیانی بر پایه متن) دسته‌بندی می‌شوند». ایشان می‌افزاید خلاصه‌ای مفید در این زمینه در چاپ اوّل کتاب *معرفی مطالعات ترجمه ماندی* (۲۰۰۱) و در کتاب نوشته هرمانز (۱۹۹۹) وجود دارد. در نظریه لون زوارت

1. Cyrus

2. Baker & Saldanha

3. Venuti

4. specification

5. explanation

6. Blum- Kulk

7. universals of translation

واحدهای اصلی متن درگیر مقایسه‌ای به نام «بن» ترجمه می‌شوند. ایشان برای تشریح بهتر مفهوم بن ترجمه زبان‌های انگلیسی و اسپانیایی، بیان می‌کند که برای مثال ممکن است، دو واحد متناظر، عبارت انگلیسی «She sat up suddenly» و عبارت اسپانیایی «se enderezó» باشند که واژه اسپانیایی درواقع به معنای «او بلند شد نشست» است. مواردی که این دو بن ترجمه در آن اشتراک دارند، «سر بن ترجمه»<sup>۹</sup> خواهد بود. آنگاه که این سرین ترجمه را مشخص نمودید، شما می‌توانید به دنبال تبدیل‌ها باشید، پس از آن، می‌توانید به روشهای مشابه با روش پیشنهادی وینه و داربلنه آنها را دسته‌بندی کنید. برای مثال، ممکن است متوجه شوید که این دو عبارت دارای جایگاه‌های متناظری در دو متن هستند، اماً عبارت انگلیسی دارای ارزش (ناگهانی واقع‌شدن) است که به نظر می‌رسد در جمله اسپانیایی وجود ندارد؛ بنابراین، ما این عدم وجود حالت عمل را یادداشت نموده و آن را یک تبدیل می‌نامیم. در پایان، دفترچه‌ای مملو از این‌گونه تبدیل‌ها خواهیم داشت که امیدواریم این موارد نمونه‌هایی را تشکیل بدھند که برای ما در مورد ترجمه حرفی برای گفتن داشته باشند (پیم، ۲۰۱۴).

## ۲. ۱. مفاهیم اصلی ترجمه یکپارچه و سایر واژگان مرتبط

در این تحقیق برای تشریح نظریه ترجمه یکپارچه فن لون زوارت از کتاب فرنگ توصیفی مطالعات نوشتۀ شاتلورث و کاوی<sup>۱</sup> استفاده می‌شود که در آن مفاهیم به اختصار و واضح توضیح داده شده‌اند. ترجمه یکپارچه (شاتلورث و کاوی، ۱۹۹۷) نوعی از ترجمه است که در سطوح بالاتر از جمله، چیزی به متن اضافه و یا از آن حذف نمی‌کند و برای بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین روایت‌های داستانی و ترجمه آنها کاربرد دارد.

باید توجه داشت که علی‌رغم شباهت ظاهری واژگانی، کلمه ترجمه یکپارچه<sup>۲</sup>، از ترجمه با رویکرد منسجم<sup>۳</sup> اسنل هورن بی‌متفاوت است. ایشان در کتاب خود تحت عنوان مطالعات ترجمه یک رویکرد منسجم (۱۹۸۸، تجدیدنظر شده در سال ۱۹۹۵) تلاش می‌کند بر اساس نوع متن، انواع وسیعی از مفاهیم ادبی و زبانی را در قالب یک رویکرد منسجم ارائه نماید (ماندی، ۲۰۱۶). بر اساس نوع متن مدنظر، وی در قالب یک رویکرد لایه‌ای کلی و منسجم،

1. Shuttleworth & Cowi  
2. integral translation  
3. integrated approach

تاریخچه فرهنگی، مطالعات ادبی، مطالعات اجتماعی-فرهنگی، مطالعات منطقه‌ای و برای ترجمه حقوقی، اقتصادی، پژوهشی و علمی، مطالعه موضوعات تخصصی مرتبط را می‌گنجاند (ماندی، ۲۰۱۶، صص. ۱۲۱-۱۲۰).

زوارت معتقد است در ترجمه یکپارچه تبدیل‌های ترجمه‌ای در دو سطح اتفاق می‌افتد: نخست سطح خُرد<sup>۱</sup> (که شامل جمله‌ها، بندها و گروه‌ها است) و دوم سطح ساختاری کلان<sup>۲</sup> (که مثلاً تغییر در شخصیت‌پردازی، سبک یا زاویه دید روایت را در برمی‌گیرد) او سپس برای آنکه نشان دهد الگوهای یکنواخت تبدیل در سطح اول چه تأثیری در مقوله‌های گسترده‌تر مرتبط با سطح دوم دارد و درنتیجه احساس کلی متن مقصد در مقایسه با متن مبدأ چه است، مدلی نسبتاً پیچیده را طراحی می‌کند (فرزاد و همکاران، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۰). شاتلورث و کاوی (۱۹۹۷، ۱۷۶) می‌نویسند که زوارت «بن ترجمه» را برای اشاره به یک واحد مبنای برای مقایسه زبانی متن ادبی و ترجمه یکپارچه آن به کار می‌برد. زوارت استدلال می‌کند که جمله‌ها، معمولاً، بلندتر و واژه‌ها کوتاه‌تر از آن هستند که بتوان به راحتی مقایسه‌شان کرد، بنابراین وی بن ترجمه را به عنوان یک واحد مبنای مناسب برای مقایسه پیشنهاد می‌کند. آنها در ادامه می‌افزایند (۱۹۹۷) بن ترجمه به دو صورت وجود دارد: «بن ترجمه موقعیتی»<sup>۳</sup> که متشکل از گزاره و عناصر نهادی آن است و «بن ترجمه اقماری»<sup>۴</sup> که عملکرد آن به صورت گستره قیدی بن ترجمه موقعیتی است. از این منظر، هر جمله از یک یا بیش از یک بن ترجمه تشکیل می‌شود. زوارت می‌گوید به طور متوسط در هر بن ترجمه یک تبدیل یافت می‌شود که عادی است. به عقیده زوارت، «سر بن ترجمه» (شاتلورث و کاوی، ۱۹۹۷) نوعی وجه مشترک نظری است که مبنای مقایسه بین بن‌های ترجمه متن مبدأ و مقصد است. ویژگی‌های مشترک موجود و منعکس شده در سر بن ترجمه، به شکل واژه‌های قاموسی مشترک در بن‌های ترجمه متن مبدأ و مقصد بیان می‌شوند. سه تبدیل خردساختی «مدولاسیون»<sup>۵</sup>، «تعديل»<sup>۶</sup> و «جهش»<sup>۷</sup> بر اساس تشابه و تفاوتی است که بین دو متن مبدأ و مقصد از یک سو و سرین ترجمه از سوی دیگر وجود دارد. به طور

- 
1. microstructure
  2. macro structure
  3. transeme satellite
  4. modulation
  5. modification
  6. mutation
  7. generalization

خلاصه می‌توان گفت که زوارت بن ترجمه (بت) را کوچک‌ترین واحد معنادار ترجمه در نظر گرفته و سربن ترجمه (سبت) را واحد مشترک میان بن ترجمه‌ها معرفی می‌کند. در پایان، زوارت بر اساس رابطه میان بن ترجمه و سربن ترجمه دو زبان مبدأ و مقصد، چهار رابطه ارائه می‌دهد: عدم تبدیل، مدلسیون (تغییر بیان)، تعدیل و جهش (حرّی، ۲۰۰۹).

از دید زوارت (نقل از شاتلورث و کاوی، ۱۹۹۷) ارتباط بین دو بن ترجمه در صورتی مدلسیون مدنظر قرار می‌گیرد که یکی از بن‌های ترجمه با سر بن ترجمه رابطه‌ای هم‌معنا و با بن دیگر، رابطه‌ای معنا شمول داشته باشد. به عبارت دیگر، هنگامی که تبدیل به طریقی بین بن‌های متن مبدأ و مقصد حادث شود که بر میزان شمول معنایی اضافه کند یا از آن کم نماید، رابطه موجود بین آن دو مدلسیون نامیده می‌شود. بسته به این که تبدیل به سمت شمول معنایی و یا در جهت خلاف آن انجام شود، به آن تعییم یا تخصیص می‌گریند. این چنین تبدیلی به لحاظ ماهیّت و ذات می‌تواند معنایی و یا سبکی باشد. این نوع تبدیل‌های خُرد ساختی می‌توانند بر ویژگی‌های کلان ساخت اثرگذار باشند. مثلاً ترجمة یک واژه عمومی که از لحاظ سبکی خشی است به یک واژه خاص‌تر و ارزشمند مدارتر، ممکن است باعث تغییر در زاویه دید شود. مدلسیون نیز به دو گونه انجام می‌شود: تعییم و تخصیص. تعییم زمانی صورت می‌پذیرد که به خاطر تفاوت بن‌های ترجمه متن مبدأ و مقصد، تبدیل‌ها در سمت متن مقصد عمومیت بیشتری می‌یابند. تخصیص نیز در جهت عکس این پدیده صورت می‌گیرد. تفاوت این دو مقوله در این است که با انجام تخصیص، تبدیل بین دو متن در جهت دستیابی به وضوح بیشتری از گفتار است. به عبارت دیگر، در تخصیص بیان معنای بن ترجمه مقصد، با افزودن واژگان بیشتر و یا با به کار بردن کلمه‌های با مفهوم خاص‌تر و ارزشمند مدارتر، با دقّت و ضرافت بیشتری انجام می‌شود.

تعدييل نيز زمانی در ترجمه اتفاق می‌افتد که هر يك از دو بن ترجمه با سر بن ترجمه متناظر خود دارای رابطه‌ای معنا شمول باشد و رابطه کلّی میان آنها هم از نوع «تضاد» باشد. برای مثال انتخاب کلمه‌ای با تفاوت اندک معنایی، استفاده از اجزای دیگر کلام (مثلاً استفاده از اسم به جای فعل)، یا جایگزین کردن کلمه‌ای با نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت مثال‌هایی از تعدیيل مد نظر قرار می‌گیرند (نقل از شاتلورث و کاوی، ۲۰۱۴).

جهش (شاتلورث و کاوی، ۱۹۹۷) زمانی رخ می‌دهد که هیچ رابطه‌ای بین دو بن ترجمه وجود نداشته باشد. در این صورت، ایجاد سربن ترجمه نیز ممکن نیست. طبق نظر زوارت سه نوع جهش وجود دارد: افزایش بندها یا گروهها، حذف بندها یا گروهها و تغییر ریشه‌ای معنا.

### ۳. روش پژوهش

ابتدا بخش‌هایی از ترجمه سوره بقره به دو زبان فارسی و انگلیسی از دو مترجم (الهی قمشه‌ای و انصاریان برای ترجمه‌های فارسی و آریزی و شاکر برای ترجمه‌های انگلیسی) به صورت هدفمند و در قالب مطالعه موردی انتخاب می‌شوند. سپس هر کدام از این ترجمه‌ها با استفاده از بخش تطبیقی مدل زوارت مورد ارزیابی و بررسی قرار می‌گیرند. ارزیابی متن‌های ترجمه بر اساس روابط شمولیت و تفاوت‌های سبکی معنایی و عدم رابطه بین دو متن مبدأ و مقصد انجام می‌شود. در پایان آن‌گونه که زوارت بیان می‌دارد که تبدیل‌های خُردساخت ممکن است به تبدیل‌های کلان‌ساخت منجر بشوند، ترجمه‌ها بررسی می‌شوند. قابل ذکر است که مدل زوارت دارای رویکردی جامع و مفصل است که به‌منظور تحلیل ترجمه (پایین به بالا از خُردساخت به کلان‌ساخت) مدنظر قرار می‌گیرد. همان‌گونه که پیش از این بیان شد، این مدل از دو بخش «توصیفی» و «تطبیقی» تشکیل شده است که در بخش تطبیقی ابتدا دو متن مبدأ و مقصد به بخش‌هایی به نام بن ترجمه تقسیم‌بندی می‌شوند. معنا و مفهوم ثابت مشترک بین دو متن به منزله سربن ترجمه لحاظ می‌شود. به ترتیب، هریک از بخش‌های متن مبدأ و مقصد (بن‌های ترجمه) با سربن ترجمه مقایسه می‌شوند که روابط متفاوت بین متون مبدأ و مقصد را آشکار می‌کنند. روابط شمولی نشان‌دهنده مدولاسیون، روابط متضاد (به لحاظ معنایی، سبکی و نحوی) نشان‌دهنده تعدل و عدم رابطه نشان‌دهنده جهش است.

### ۴. یافته‌های پژوهش

اکنون با توجه به مفاهیم ذکر شده، به بررسی ترجمه‌ها پرداخته می‌شود:

#### - مثال ۱ (جهش و تعدل)

قالَ الَّذِينَ يَظْهُرُونَ أَنَّهُمْ مُلَاقُو اللَّهِ ... (بقره ۲۴۹).

- ترجمهٔ حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۶۰): ولی کسانی که یقین داشتند ملاقات‌کننده خدا هستند، گفتند...

- ترجمهٔ الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۴۱): ... آنان که به لقا، رحمت خدا و ثواب آخرت معتقد بودند... و گفتند...

- Arberry's Translation (1955, p.38): Said those who reckoned they should meet God...

ترجمهٔ معکوس<sup>۱</sup>: گفتند کسانی که گمان می‌کردند باید آنها خداوند را ملاقات بکنند...

- Shakir's Translation (2003, P.18): Those who were sure they would meet their Lord said...

ترجمهٔ معکوس: کسانی که یقین داشتند آنها ملاقات‌کننده پروردگارشان هستند، گفتند...

توضیح: در ترجمهٔ آربی و اژه «يظنون» به «reckoned» (گمان کردن، فرض کردن) ترجمه شده است که نمونه‌ای از «جهش» با تغییر ریشه‌ای معنا است؛ اما متن آن به متن عربی نزدیک‌تر است. در ترجمه‌های شاکر، انصاریان و الهی قمشه‌ای هم به علت تفاوت سبکی (تفاوت ساختاری) نمونه‌ای از «تعديل» وجود دارد. در ترجمهٔ الهی قمشه‌ای نیز نمونه‌ای از «جهش» (افزایش بندها یا گروه‌ها (رحمت خدا و ثواب آخرت)) وجود دارد.

#### - مثال ۲ (جهش و تعديل)

ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ... (بقره ۲۹)

- ترجمهٔ حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۷): سپس آفرینش آسمان‌ها را اراده کرد.

- ترجمهٔ الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۵): پس از آن به خلقت آسمان‌ها نظر گماشت.

- Arberry's Translation (1955, p.21): ... then He lifted himself to the heaven.  
ت. م: و او خود به آسمان رفت.

- Shakir's Translation (2003, p.2): ... and He directed Himself to the heaven.  
ت. م: و او خود به آسمان توجه کرد.

۱. ترجمهٔ معکوس توسط پژوهشگر انجام شده است.

توضیح: در ترجمه آربیری با به کارگیری واژه «lifted» (بالا بردن) به جای «استوی» (توجّه کردن) نمونه‌ای از «جهش» با تغییر ریشه‌ای معنا صورت گرفته است؛ اما در ترجمه شاکر و در ترجمه‌های فارسی این واژه به درستی ترجمه شده است. همچنین در ترجمه شاکر، کلمه «ثم» که به معنای که اشاره به روابط ترتیبی دارد (یکی پس از دیگری) به کلمه ربطی «and» (اشارة به روابط همتراز و همسطح بدون روابط ترتیبی) ترجمه شده و نمونه‌ای از «تعدیل» با استفاده از کلمه‌ای با اندک تفاوت معنایی است. در ضمن در هر دو ترجمه انگلیسی، ضمیر انعکاسی «himself» وجود دارد که به نوعی «جهش» از نوع افزایش بندها را در پی دارد.

#### - مثال ۳ (جهش و تعديل)

وَسَنَّيْدُ الْمُحْسِنِينَ (بقره ۵۸)

- ترجمه حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۲): و بمزودی [پاداش] نیکوکاران را بیفزاییم.

- ترجمه الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۲): و بر ثواب نیکوکاران خواهیم افروزد.

- Arbery's Translation (1955, p.23): and increase the good doers.

ت. م: و نیکوکاران را افزایش می‌دهیم.

- Shakir's Translation (2003, p.4): and give more to those who do good [to others].  
ت. م: و بیشتر می‌دهیم به کسانی که نسبت به دیگران کارهای شایسته انجام دهند.

توضیح: ترجمه آربیری به لحاظ ساختار و سبك نزدیک به متن عربی است، اما با انتخاب واژه «increase» برای «سنّید» معنای ریشه‌ای آن را تغییر داده است (جهش). شاکر و الهی قمشه‌ای هم در ترجمه‌های خود با انتخاب واژه با اندک تفاوت معنایی (فعل زمان حال به جای فعل زمان آینده و عمل توصیف (the good = those who do good to others) به فعل اضافه شده که تعديل انجام داده‌اند. در ترجمه انصاریان واژه «بمزودی» (قید زمان) به فعل اضافه شده که نمونه‌ای از «تعدیل» است.

#### - مثال ۴ (جهش، مدولاسیون و تعديل)

ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ (بقره، ۲)

- ترجمهٔ حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۲): در [وْحى بودن و حقانیت] این کتاب [باعظمت] شکی نیست، سراسرش برای پرهیزگاران هدایت است.

- ترجمهٔ الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۲): این کتاب که هیچ شک در آن نیست راهنمای پرهیزگاران است.

- Arbery's Translation (1955, p.19): This is the book, where is no doubt, a guidance to God-fearing.  
ت. م: این کتابی است که در آن شکی نیست، راهنمایی برای پرهیزگاران.

- Shakir's Translation (2003, p.1): This book, there is no doubt, is a guide to those who guard [against evil].  
ت. م: این کتاب، شکی نیست، راهنمایی است برای کسانی که خود را از شر شیطان محفوظ نگه می‌دارند.

توضیح: آربری برای «متقین» از واژهٔ عامتر «God-fearing» استفاده کرده است که به معنای گذراندن یک زندگی صادقانه و مذهبی است که نمونه‌ای از «تمیم» (مدولاسیون) به شمار می‌رود. در تشریح متقین آمده است: افرادی هستند که خود را از شر شیطان حفظ می‌کنند. در ترجمهٔ شاکر به آن توجه شده است، اما این افزایش در واژگان برای تشریح مفهوم نمونه‌ای از تعديل با استفاده از نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت است. همچنین آربری برای «هدی» از «a guide» به معنای «هادی» استفاده کرده است که به نظر می‌رسد معادل مناسبی نیست (استفاده از واژه‌ای با اندک تفاوت معنایی و نمونه‌ای از تعديل). انصاریان نیز با آوردن «سراسرش»، جهش از نوع افزایش را انجام داده است.

- مثال ۵ (مدولاسیون)

وَمِمَا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ (بقره، ۳)

- ترجمهٔ حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۲): و از آنچه به آنان روزی داده‌ایم، انفاق می‌کنند.

- ترجمهٔ الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۲): و از هرچه روزیشان کردیم به فقیران انفاق کنند.

- Arbery's Translation (1955, p.19): and expend of that We have provided them.  
ت. م: و خرج می‌کنند از آنچه برایشان فراهم کرده‌ایم.

- Shakir's Translation (2003, p.1): and spend out of what we have given them.

ت. م: و خرج می‌کنند از آنچه به آنها داده‌ایم.

توضیح: «انفاق» به معنای خرج کردن در راه رضای خداوند است و نه صرفاً خرج کردن. از این منظر هر دو ترجمه انگلیسی مناسب نیستند و نمونه‌ای از «تعییم» (مدولاسیون) محسوب می‌شوند. در ترجمه‌های فارسی به علت قرابت زبانی و مذهبی اصل کلمه قرض گرفته شده است.

#### - مثال ۶ (مدولاسیون)

وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ... (بقره، ۸۲)

- ترجمه حسین انصاریان (۱۳۸۹. ص. ۱۷): و کسانی که ایمان آورند و کارهای شایسته انجام دادند، اهل بهشتند...

- ترجمه الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۱۲): و کسانی که ایمان آورند و کارهای شایسته انجام دادند، آنان اهل بهشتند...

- Arberry's Translation (1955, p.24): And those that believe, and do deeds of righteousness - those are the habitants of Paradise...

ت. م: و آنان که ایمان دارند و کارهای شایسته انجام می‌دهند، اینان ساکنان بهشتند...

- Shakir's Translation (2003, p.6): And (as for) those who believe, and do good deeds, these are the dwellers of the garden...

ت. م: و برای کسانی که ایمان دارند و کارهای شایسته انجام می‌دهند، اینان ساکنان باغ و بوستانند...

توضیح: همان‌گونه که ملاحظه می‌شود «جنت» به معنای بهشت است که با کلمه «Paradise» هم معنا است، اما کلمه «garden» (در ترجمه شاکر) به معنای باغ و بوستان بوده و نمونه‌ای از «تعییم» (مدولاسیون) محسوب می‌شود.

#### - مثال ۷ (جهش و تعدیل)

وَإِذْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَالْفُرْقَانَ... (بقره، ۵۳)

- ترجمهٔ حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۱): و [یاد کنید] هنگامی که به موسی کتاب و میزان جداکننده [حق از باطل] عطا کردیم.

- ترجمهٔ الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۸): و (به یاد آورید) وقتی که برای راهنمایی به موسی کتاب و فرقان عطا کردیم.

- Arberry's Translation (1955, p.22): and when we gave to Moses the book and the salvation.

ت. م: و هنگامی که ما به موسی کتاب و رستگاری دادیم.

- Shakir's Translation (2003, p.4): and when we gave Musa the book and the distinction.

ت. م: و هنگامی که ما به موسی کتاب و جداکننده و تمیز کننده دادیم.

توضیح: «فرقان» در حقیقت اشاره به جداکننده حق از باطل دارد و هیچ‌کدام معادل مناسبی نیستند؛ اما به نظر می‌رسد که واژه «distinction» بهتر از «salvation» باشد. در این مورد در ترجمهٔ شاکر «تعییم» و در ترجمهٔ آربیری «جهش» از نوع تغییر ریشه‌ای معنا وجود دارد. در ترجمه‌های مناسب فارسی نیز الهی قمشه‌ای ترجیح داده است که این واژه را وام بگیرد و انصاریان نیز به تشریح واژه پرداخته که نمونه از تعدیل با نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت است.

#### - مثال ۸ (جهش)

فَجَعَلْنَاهَا نَكَالًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهَا وَمَا خَلْفَهَا وَمَوْعِظَةً لِلْمُتَقِينَ (بقره، ۶۶)

- ترجمهٔ حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۴): درنتیجه، آن [مجازات] را عبرتی برای کسانی که شاهد حادثه بودند و کسانی که بعد از آنان می‌آیند و پندی برای پروا پیشگان قرار دادیم.

- ترجمهٔ الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۱۰): و این عقوبت مسخ را کیفر آنها و عبرت اخلاق آنها و پند برای پرهیزگاران گردانیدیم.

- Arberry's Translation (1955, p.23): and we made it a punishment exemplary for the former times and for the latter.

ت. م: و ما آن را عبرتی برای گذشتگان و آیندگان قرار دادیم.

- Shakir's Translation (2003, p.5): and we made them an example to those who witnessed it and for those came after it.

ت. م: و ما آنها را مثال و نمونه‌ای برای کسانی که شاهد آن بودند و برای کسانی که بعداز آن آمدند، قرار دادیم.

توضیح: در اینجا نیز شاکر ترجمه موققی را ارائه نموده است، اما آبربی با تغییر ریشه‌ای معنا (گذشتگان به جای کسانی که در حال حاضر هستند) دچار اشتباه شده است. الهی قمشه‌ای نیز با آوردن کلمه «مسخ» نوعی از افزایش (جهش) را انجام داده است. با توجه به این که این مفهوم قابل استنباط از آیات قبلی است، شاید بهتر بود که وی این کلمه را در قالب (چنگک) قرار می‌داد.

#### - مثال ۹ (مدولاسیون و جهش)

وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا... (بقره، ۳۹)

- ترجمه حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۹): و کسانی که کافر شدند و آیات ما را تکذیب کردند...

- ترجمه الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۷): و آنان که کافر شدند و تکذیب آیات ما کردند...

- Arbery's Translation (1955, p.22): As for the unbelievers who cry lies to our signs...

ت. م: و برای کافران کسانی که بانگ بر می‌آورند که آیات ما کذب است...

- Shakir's Translation (2003, p.3): and (as to) those who disbelieve in and reject my communications...

ت. م: و نسبت به کسانی که اعتقاد ندارند و گفتار من را تکذیب و رد می‌کنند...

توضیح: «آیه» به معنای نشانه و علامت است و آبربی نیز به درستی آن را ترجمه نموده است؛ اما شاکر با آوردن معادل «communications» (پیام و گفتار و به طور کلی ارتباطات) «تخصیص» (کلام خدا به منزله یکی از نشانه‌های خاص خداوند) انجام داده است. همچنین وی عبارت «والذین کفروا» را به یک کلمه «unbelievers» تقلیل داده است که نمونه از «تعدیل» با نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت است. از طرفی در ترجمه شاکر، ضمیر متکلم جمع به متکلم وحده ترجمه شده که نمونه‌ای از «تعدیل» (انتخاب واژه‌ای با اندک تفاوت معنایی) است. در ترجمه‌های فارسی اصل واژه (آیه) وام گرفته شده است.

## - مثال ۱۰ (تعديل)

...ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ عِنْدَ بَارِئِكُمْ ... (بقره، ۵۴)

- ترجمه حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۱): ... که این عمل برای شما در پیشگاه پروردگارتان بهتر است...

- ترجمه الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۱۲): ...این در پیشگاه خدا بهترین کفاره عمل شما است...

- Arberry's Translation (1955, p.22): That will be better for you in your creator sight...  
ت. م: این بهترین است برای شما در برابر خالقتان...

- Shakir's Translation (2003, p.4): that is best for you with your creator...  
ت. م: این بهتر خواهد بود برای شما در پیشگاه خالقتان...

توضیح: واژه «خیر» در حالت وصفی به معنای «بهتر» (صفت برتر) است. شاکر و الهی قمشه‌ای با تبدیل آن به صفت «برترین» نمونه‌ای از «تعديل» (انتخاب واژه‌ای با اندک تفاوت معنایی) انجام داده است.

## - مثال ۱۱ (تعديل)

... وَإِيَّاهُ فَارْهَبُونِ (بقره، ۴۰)

- ترجمه حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۹): و [نسبت به پیمانشکنی] فقط از من بترسید.

- ترجمه الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۷): و تنها از من بر حذر باشید.

- Arberry's Translation (1955, p.22): and have awe of me.  
ت. م: و از من پروا کنید.

- Shakir's Translation (2003, p.3): and of me, me alone, should you be afraid.  
ت. م: و از من، صرفاً من، شما باید بترسید.

توضیح: بخشی از مفهوم جمله (تأکید و حصر معادل) در ترجمه آربیری نمونه‌ای از «تعدیل» (آوردن واژه یا مفهومی با اندک تفاوت معنایی) است؛ اما در ترجمه شاکر و انصاریان و الهی قمشه‌ای بدان توجه شده است.

#### - مثال ۱۲ (تعدیل و جهش)

وَمِنْهُمْ أُمِّيُونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أُمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ (بقره، ۷۸)

- ترجمه حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۱۶): و گروهی از یهود، اشخاص بی‌سوادی هستند و از کتابی آسمانی تورات، جز خواندن الفاظ چیزی نمی‌دانند و حال آنکه [در امر دین به سبب عدم تحقیق و دنبال نکردن معرفت] فقط در مسیر خیال واهی قدم بر می‌دارند.

- ترجمه الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۱۲): بعضی عوام یهود که خواندن و نوشتن هم ندانند تورات را جز آمال و آرزوی باطل خود نپنداشند و تنها پابست خیالات خام و پنداش بی‌یهوده خویشنند.

- Arbery's Translation (1955, p.24) And some there are of them that are common folk not knowing the book, but only fancies and mere conjecture.

ت. م: و برخی از آنان که مردمان عادی هستند کتاب [و حکمت] نمی‌دانند بلکه تنها خیالات و گمان‌های صرف [نمی‌دانند].

- Shakir's Translation (2003, p.5): And there are among them illiterates who know not the book but only lies, and they do but conjecture.

ت. م: و در بین آنان افراد بی‌سوادی وجود دارند که کتاب ندانند به جز کذب و آنچه آنان می‌دانند فقط گمان است.

توضیح: این آیه شامل دو بخش است، بخش اوّل دیدگاه یهودیان و بخش دوم دیدگاه خداوند در مورد افکار و پنداش نادرست آنها است. در ترجمه شاکر هر دو بخش وجود دارد، اما در ترجمه آربیری بخش دوم دیدگاه خداوند حذف شده و وی کل آیه را بهمنزله دیدگاه یهودیان فرض کرده است که نمونه‌ای از «جهش» (حذف) است. در تمامی ترجمه‌ها نمونه‌ای از افزایش واژگانی (جهش از نوع افزایش بندها) برای فهم بهتر وجود دارد که بهتر بود در

قلاب قرار داده می‌شد و همچنین مترجمان به تشریح واژه پرداخته‌اند که نمونه‌ای از «تعدیل» با نهان‌مايه‌های سبکی متفاوت است.

#### - مثال ۱۳ (تعدیل و جهش)

وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْ إِلَيْ شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ  
(بقره، ۱۴)

- ترجمة انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۴): و هنگامی که با اهل ایمان دیدار کنند گویند ما ایمان آورده‌یم و چون با شیطان‌هاشان [که سران شرک و کفرند] خلوت گزینند گویند بدون شک ما با شماییم جز این نیست که ما با [تظاهر به ایمان] آنان را مسخره می‌کنیم.

- ترجمة الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۳): و چون به اهل ایمان برسند گویند ما ایمان آورده‌یم؛ و وقتی با شیاطین خود خلوت کنند، گویند ما با شماییم، جز این نیست که (مؤمنان) را مسخره می‌کنیم.

- Arbery's Translation (1955, p.19): When they meet those who believe, they say, 'We believe; but when they go privily to their Satans, they say, 'We are with you; we were only mocking.'

ت. م: هنگامی که آنان افرادی را که مؤمن هستند، ملاقات می‌کنند، می‌گویند که ما ایمان داریم؛ اماً وقتی که مخفیانه به سوی شیاطینشان می‌روند ما با شما هستیم و صرفاً آنان را به استهزا گرفته‌ایم.

- Shakir's Translation (2003, p.1): And when they meet those who believe, they say: We believe; and when they are alone with their Shaitans, they say: Surely, we are with you, we were only mocking.

ت. م: و آنها هنگامی که افرادی را که مؤمن هستند می‌بینند می‌گویند ما ایمان داریم؛ و وقتی با شیطان‌هاشان تنها هستند می‌گویند: یقیناً ما با شماییم، ما فقط آنها را مورد تمسخر قرار می‌دادیم.

توضیح: الهی قمشه‌ای با انتخاب کلمه‌ای با نهان‌مايه‌های سبکی متفاوت، (به هم رسیدن بهجای ملاقات کردن) «تعدیل» انجام داده است. در ترجمه انصاریان با اضافه شدن «بدون شک»، «جهش»، از نوع اضافه کردن بندها و عبارت‌ها وجود دارد. در هر دو ترجمه انگلیسی با

آوردن کلمه «فقط» برای تأکید تعديل از نوع انتخاب کلمه‌ای با نهان‌مایه‌ای سبکی متفاوت صورت گرفته است.

#### - مثال ۱۴ (تعديل و جهش)

اللَّهُ يَسْتَهِرُ بِهِمْ وَيَمْدُهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ (بقره، ۱۵)

- ترجمة حسین انصاریان (۱۳۸۹، ص. ۴): خدا آنان را (به کیفر این کار منافقانه در دنیا و آخرت) عذاب خواهد کرد و آنان را در سرکشی و تجاوزشان مهلت دهد.

- ترجمة الهی قمشه‌ای (۱۳۹۴، ص. ۳): خدا به ایشان استهزا کند و در سرکشی مهلتشان دهد که حیران بمانند.

- Arberry's Translation (1955, p.19): God shall mock them, and shall lead them on blindly wandering in their insolence.

ت. م: خداوند آنان را مورد استهزا و تمسخر قرار می‌دهد و آنان را به گمراهی کورکرانه‌ای، به سبب گستاخی شان رهنمون می‌سازد.

- Shakir's Translation (2003, p.2): Allah shall pay them back their mockery, and He leaves them alone in their inordinancy, blindly wandering on.

ت. م: الله تمسخر آنان را به خودشان بازمی‌گرداند و او (خداوند) آنها را به مدت مديدة تنها و امی‌گذارد که کورکرانه در گمراهی شان بمانند.

توضیح: انصاریان با تغییر ریشه‌ای معنا (تبديل تمسخر به عذاب کردن) «جهش» انجام داده است. برای این واژه، در ترجمه شاکر با انتخاب کلمه‌ای با نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت، تعديل صورت گرفته است. در ترجمة الهی قمشه‌ای با اضافه شدن «حیران بمانند»، «جهش» از نوع اضافه کردن بندها و عبارت‌ها وجود دارد.

به‌طور خلاصه برای ترجمه‌های انگلیسی و فارسی خواهیم داشت:

در ترجمه‌های انگلیسی برای ترجمة آربی به‌طورکلی ۱۴ مورد تبدیل [۲ مورد مدولاسیون (تعییم)]؛ ۴ مورد تعديل (انتخاب واژه با اندک تفاوت معنایی ۲ مورد و نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت ۲ مورد) و ۸ مورد جهش (۲ مورد افزایش بندها و ۱ مورد کاهش بندها و ۵ مورد

تغییر ریشه‌ای معنا]) وجود دارد. در ترجمه شاکر نیز به‌طورکلی ۱۶ مورد تبدیل [۴ مورد مدولاسیون (۳ مورد تعمیم و ۱ مورد تخصیص) ۱۰ مورد تبدیل (انتخاب واژه با اندک تفاوت معنایی ۴ مورد و نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت ۶ مورد) و ۲ مورد جهش (افزایش بندها)] وجود دارد. در ترجمه‌های فارسی برای ترجمه انصاریان نیز به‌طورکلی ۸ مورد تبدیل [۴ مورد تبدیل (۱ مورد انتخاب واژه با اندک تفاوت معنایی و ۳ مورد نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت) و ۴ مورد جهش (۳ مورد افزایش بندها و ۱ مورد تغییر ریشه‌ای معنا] وجود دارد. در ترجمه الهی قمشه‌ای نیز به‌طورکلی ۸ مورد تبدیل [۴ مورد انتخاب واژه با اندک تفاوت معنایی و ۳ مورد نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت) و ۴ مورد جهش (افزایش بندها)] وجود دارد.

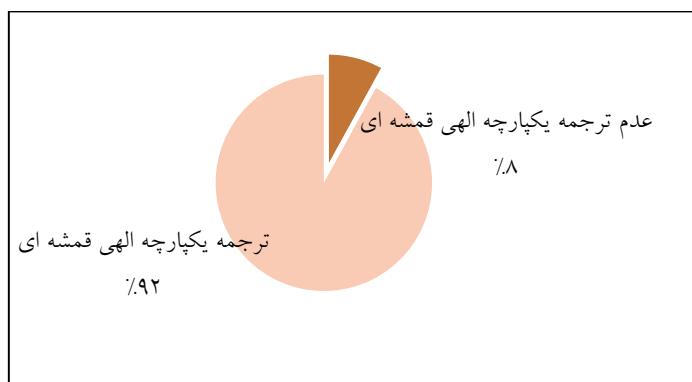
موارد یادشده در قالب جدول (۱) عبارت‌اند از:

**جدول ۱. عدم ترجمة یکپارچه مترجمان**

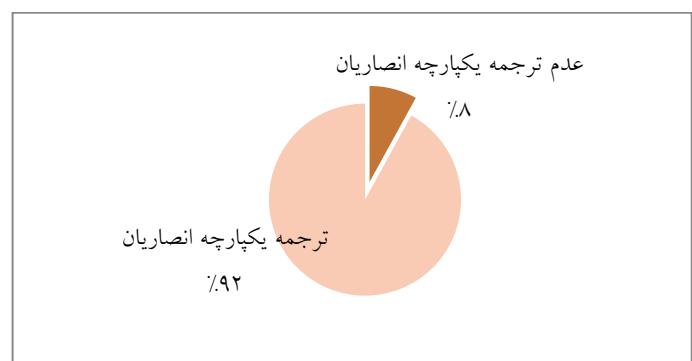
عدم وجود ترجمة یکپارچه					
ترجمه شاکر	ترجمه آبری	ترجمه انصاریان	ترجمه الهی قمشه‌ای	ترجمه انتخاب واژه با اندک تفاوت معنایی	ترجمه مدولاسیون تخصص
۷-۶-۵	۴-۵			تعییم	
۹				تخصص	
-۳-۲-۹	۱۱-۴	۱۰	۳	انتخاب واژه با اندک تفاوت معنایی	
۱۰					
-۹-۴-۱					استفاده از دیگر اجزای کلام
-۱۳-۱۲	۱۳-۱۲	۱۳-۱۲-۱	۱۳-۱۲-۱	۱۲-۷-۱	تعـبدیل
۱۴					
۲-۱۲	۲-۱۲	۱۴-۱۲-۸-۱		-۱۲-۴	افزایش بندها
			۱۳		
۱۲					کاهش بندها
-۲-۱				۱۴	تغییر ریشه‌ای معنا
۸-۷-۳					

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

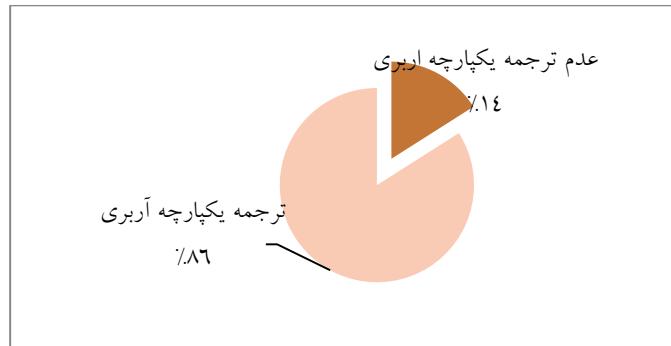
برای نشان دادن بهتر نتایج تحقیق، ابتدا نمودار دایره‌ای (نمودارهای ۱ تا ۴) برای ترجمه یکپارچه و عدم ترجمه یکپارچه، به صورت جداگانه برای هر یک از مترجمان ارائه می‌شود. سپس باز هم در قالب نمودار دایره‌ای (نمودار دایره‌ای ۵)، عدم ترجمه یکپارچه مترجمان در یک پیوستار و به صورت کلی نشان داده می‌شود:



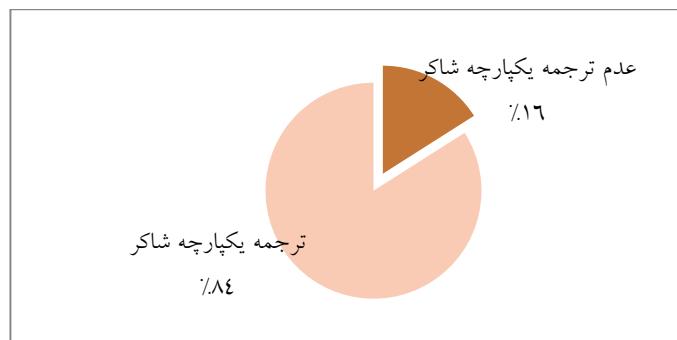
شکل ۱. ترجمه الهی قمشه‌ای



شکل ۲. ترجمه انصاریان

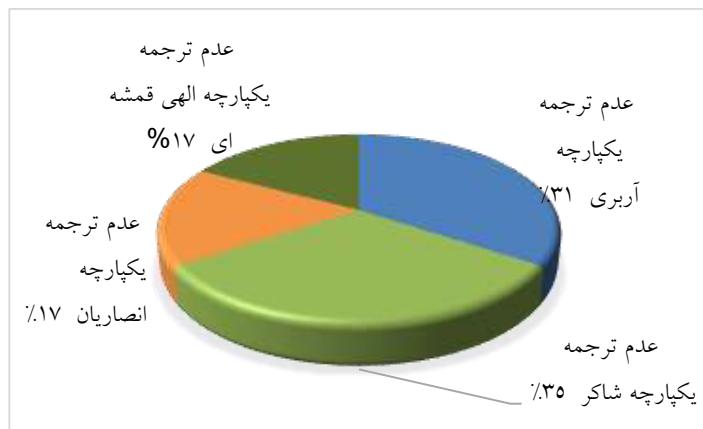


شکل ۳. ترجمة آبری



شکل ۴. ترجمة شاکر

اگر بخواهیم عدم ترجمه تمامی مترجمان را دریک نمودار دایره‌ای (نمودار دایره‌ای ۵) نشان دهیم، خواهیم داشت:



شکل ۵. عدم ترجمة یکپارچه مترجمان

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود بیشترین مورد تبدیل‌ها در ترجمه‌آربیری و پسازان در ترجمه‌شاکر وجود دارد که بر اساس این مدل، میان آن است که ترجمه‌شاکر منسجم‌تر از ترجمه‌آربیری است. در ترجمه‌های ایرانی نیز نسبت‌ها باهم برابر است. نکته قابل تأمل این است که سطح تبدیل‌ها (با حداقل ۸) در ترجمه‌های ایرانی قرآن کریم نسبت به ترجمه‌های انگلیسی (با حداقل ۱۶) بسیار کمتر است و ترجمه‌های ایرانی نسبت به هم تفاوتی ندارند؛ اما همان‌گونه که در نمودار هم به‌طور واضح مشخص است ترجمه‌های فارسی با ترجمه‌های انگلیسی تفاوت چشمگیری دارند که نشان از انسجام کمتر ترجمه‌های انگلیسی نسبت به ترجمه‌های فارسی دارد.

فن لوون زوارت (۱۹۸۹، ۱۹۹۰) معتقد است که با بررسی و تطبیق تعداد زیادی از بن‌ها و سر بن‌های ترجمه، روند مشخصی به دست می‌آید که بر نظرات، برداشت‌ها و خطمشی ترجمه‌ای مترجمان اثر می‌گذارد. درواقع، قسمت توصیفی مدل زوارت بینشی عینی درباره تفاوت متن مبدأ و مقصد ارائه می‌کند. از این منظر می‌توان گفت: ترجمه‌آربیری با بیشترین مورد تبدیل از نوع تغییر ریشه‌ای معنا شدیدترین حالت انحراف معنایی و با کمترین مورد نهان‌مایه‌های سبکی متفاوت (۲ مورد) بیشترین وفاداری به متن مبدأ را دارد. ترجمه‌شاکر نیز با داشتن تعداد تبدیل‌های سبکی بیشتر نسبت به بقیه و بیشترین موارد تبدیل واژگانی از نوع اندک تفاوت معنایی، بیشترین انحراف سبکی و بیشترین حالت تفاوت جزئی معنایی را دارد.

در تمامی ترجمه‌ها افزایش بندها جهت کاهش ثقل واژگانی وجود دارد؛ اما ترجمه‌های فارسی با داشتن بیشترین تعداد تبدیل‌ها از این نوع تبدیل، دارای متن قابل فهم‌تری نسبت به ترجمه‌های انگلیسی هستند؛ و هر کدام با داشتن ۳ مورد انحراف سبکی، به سبک متن اصلی وفادار نمانده‌اند.

به‌طورکلی و همان‌طور که مشهود است، چون سیاق متن مذهبی است و در آن پیام نسبت به قالب کلام برتری دارد، از این منظر مترجمان سعی نموده‌اند که تا حد زیادی از ایجاد تبدیل‌ها در سطح کلان (تغییر در شخصیت‌پردازی، تغییر در زاویه دید و سبک گفتار) اجتناب کنند.

نکته بسیار مهمی که شاید بتوان گفت می‌تواند پژوهش حاضر را از دیگر آثار مشابه متمایز کند و درواقع، زوارت سعی در بیان و ارائه آن دارد، این است که گاهی وجود تغییرات کوچک در ترجمه می‌تواند تغییرات کلانی را به همراه داشته باشد که خود فرد مترجم نیز ممکن است بدان آگاه نباشد. در مثال دوم برای هر دو ترجمه انگلیسی از ضمیر انعکاسی (himself) استفاده شده که نمونه‌ای از تبدیل جهش با افزایش بندها است که برخلاف متن مبدأ است و در ترجمه‌های فارسی نیز وجود ندارد. با انجام این کار فاعل بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد و این گمان را برای کسانی که به یگانگی خداوند اعتقاد ندارند ایجاد می‌کند که شاید که در کنار خداوند متعال، خدایان دیگری وجود داشته، اما خداوند، خود این کار را انجام داده است که می‌توان آن را تا حدی به منزله تبدیل خرد ساختی که منجر به تبدیل در سطح کلان (تغییر در شخصیت) شده است، مد نظر قرار داد. به نظر می‌رسد مترجمان انگلیسی به این امر واقف نبوده‌اند که اگر می‌بودند احتمالاً به خاطر وفاداری به متن اصلی هم از انجام آن خودداری می‌کردند.

شایان یادآوری است که در دو جامعه عربی و ایرانی به علت نزدیکتر بودن مفاهیم مذهبی و امکان وام‌گیری در بسیاری از مفاهیم خاص، همان‌گونه که در مثال‌ها نیز دیدیم (برای نمونه، انفاق بهجای خرج کردن) ترجمه‌ها منسجم‌تر و یکپارچه‌تر هستند.

### کتاب نامه

- آقاملایی، ا. (۱۳۹۵). بررسی معادلهای واژه تقوی در بیست ترجمه فارسی و انگلیسی قرآن مجید. در ح. امامی و ج. فاروقی (ویراستان)، *کتابچه مقالات همایش ملی ترجمه و مطالعات بینارشته‌ای* (صص. ۲۹۳-۳۰۰). انتشارات دانشگاه بیرجند.
- پیم، ا. (۱۳۹۷). جستاری در نظریه‌های ترجمه (ا. یاراحمدزه‌ی، مترجم). انتشارات طلیعه سبز.
- حری، ا. (۱۳۸۹). بررسی حضور مترجم به واسطه تبدیل‌ها در متون روایی ترجمه شده با نگاهی به دیدگاه لوون-زووارت (بخش اول). *مطالعات ترجمه*، ۶(۲۴)، ۳۳-۵۱.

- حری، ا. (۱۳۹۰). بررسی حضور مترجم به واسطه تبدیل‌ها در متون ترجمه شده با نگاهی به دیدگاه لون-زوارت (بخش سوم و پایانی): الگوی توصیفی. *مطالعات ترجمه*, ۱(۲۹)، ۷-۲۵.
- عامری، خ.، و حسینی، ز. ا. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی ترجمه‌های انگلیسی قرآن آربی، شاکر و قرایی از آیات منتخب سوره رعد. *پژوهشنامه تفسیر و زبان قرآن*, ۴(۲)، ۷-۲۴.
- <https://doi.org/10.30473/quran.2016.3054>
- قرآن کریم (ح. انصاریان، مترجم). (۱۳۸۹). انتشارات آین داش.
- قرآن کریم (م. الهی قمشه‌ای، مترجم). (۱۳۹۶). انتشارات پیام عدالت.
- قریشی، م. ح.، و امین‌زاده، س. (۱۳۹۰). مقایسه ترجمه‌های سه سیستم پارس، پدیده و گوگل بر اساس تبدیل‌های ترجمه کتفورد. *مطالعات ترجمه*, ۹(۳۴)، ۳۹-۵۴.
- منصوری، م. (۱۳۹۴). بررسی نحوه بیان مجھول در ترجمه‌های فارسی قرآن کریم. *مطالعات ترجمه*, ۱۲(۴۷)، ۶۳-۸۰.
- ناعمی، ز.، شیرکوند، م.، و نوروزی فرد، ف. (۱۳۹۵). بررسی و ارزیابی زبانی و فنی ترجمه سوره مریم با تکیه بر ترجمه استاد الهی قمشه‌ای. درح. امامی و ج. فاروقی (ویراستان)، کتابچه مقالات همایش ملی ترجمه و مطالعات بینارشته‌ای (صفحه ۴۳۰-۴۳۶). انتشارات دانشگاه بیرجند.
- نوراء، م. (۱۳۹۵). حوزه معنایی واژگان گناه در قرآن و نقد ترجمه‌های انگلیسی آن‌ها. درح. امامی و ج. فاروقی (ویراستان)، کتابچه مقالات همایش ملی ترجمه و مطالعات بینارشته‌ای (صفحه ۱۸۳-۱۹۴).
- انتشارات دانشگاه بیرجند.

- Agha Mollaiee, E. (2016). Barasiy-e moadelhāy-e vazhe taqavi dar bist tarjomeh fārsi va englisi qoran majid [The evaluation of the equivalents of the word “piety” in twenty English and Persian translations of the Holy Qur'an]. In H. Emami & J. Faroughi (Eds.), *The Proceedings of the National Conference on Translation Studies and Interdisciplinary Studies* (pp. 293-300). University of Birjand Press.
- Baker, M., & Saldanha, G. (Ed.). (2009). *Routledge encyclopedia of translation studies* (2<sup>nd</sup> ed.). Rutledge.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.
- Cyrus, L. (1). Old concepts, new ideas: Approaches to translation shifts. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*, (1), 87-106. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2009.1.4>
- Farahzad, F., & Zanganeh Inanloo, A. (2013). van Leuven-Zwart's model revisited. *Babel*, 59(2), 149–159. <https://doi.org/10.1075/babel.59.2.02zan>
- Ghoreishi, M. H., & Aminzadeh, S. (2011). Moghāyesey-e tarjomehāyeh se system-e pars, padide va google bar asās tabdilhay-e katford [The evaluation of translations of three Persian systems of machine translation based on Catfords' shifts]. *Translation Studies*, 9(34), 39-54.

- Holy Qur'an* (M. H., Shakir, Trans.). (2003). Ansarian Publications.
- Holy Qur'an*. (A. J., Arberry, Trans.). (1955). Macmillan.
- Horri, A. (2009). Baresiy-e hozoor-e motarjem be vāsteh tabdilhā dar motoon ravāei tarjomeh shode ba negahi be didgah-e van Leuven-Zwart [Translator's presence in translated narrative texts through proposed shifts by van Leuven-Zwart (1)]. *Translation Studies*, 6(24), 33-51.
- Horri, A. (2010). Baresiy-e hozoor-e motarjem be vāsteh tabdilhā dar motoon ravāei tarjomeh shode ba negahi be didgah-e van Leuven-Zwart [Translator's presence in translated narrative texts through proposed shifts by van Leuven-Zwart (3)]. *Translation Studies*, 8(29), 7-25.
- Mansouri, M. (2015). The evaluation of way of expressing passive voice in in the translations of the Holy Qur'an. *Translation Studies*, 12(47), 63-80.
- Mirza Suzani, S. (2019). An investigation into the use of category shifts in the Persian translation of Charles Dickens' *Great Expectations*. *Journal of Language and Translation*, 9(1), 65-76.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: Theories and applications*. Rutledge.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: Theories and applications* (4<sup>th</sup> ed.). Rutledge.
- Nura, M. (2016). Hoze manāei vāzhe gonāh dar qorān va naghd tarjomehāye ān [The semantic field of the word "sin" in the Holy Qur'an: A critical study of the translations]. In H. Emami & J. Faroughi (Eds.), *The Proceedings of the National Conference on Translation Studies and Interdisciplinary Studies* (pp. 183-194). University of Birjand Press.
- Pym, A. (2014). *Exploring translation theories* (2<sup>nd</sup> Ed, A. A. Yarahmadzahi, Trans.). Talieh Sabz Publications.
- Shuttleworth, M., & Cowie, M. (1997). *Dictionary of translation studies*. Rutledge.
- van Leuven-Zwart, K. (1989). Translation and original: Similarities and dissimilarities, I. *Target* 1(2), 151-181. <https://doi.org/10.1075/target.1.2.03leu>
- van Leuven-Zwart, K. (1990). Translation and original: Similarities and Dissimilarities, II. *Target* 2(1), 69-95. <https://doi.org/10.1075/target.2.1.05leu>
- Venuti, L. (2004). *Translation studies reader*. Rutledge.
- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation*. John Benjamins.
- Amir Dabaghian, A., & Soleimani, S. (2014, December 16). A critical view on translation of surah Names under the light of Vinay and Darbelnet. [Poster presentation]. International Conference on Qur'an Translation. Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Salmani, M. (2014, December 16). *Lexical gaps in the Holy Qur'an: A comparative study of English translation by Muhammad Marmaduke Pickthall and Arthur John Arberry* [Paper presentation] International Conference on Qur'an Translation. Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Vahabzadeh, Kh. (2014, December 16). *Studying the rewriting of surah Maryam for children* [Poster presentation]. International Conference on Qur'an Translation. Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

#### درباره نویسنده‌گان

**امیرارسلان یاراحمدزه‌ی** کارشناس ارشد مطالعات ترجمه و مدرس مدعو گروه مترجمی دانشگاه ولایت ایرانشهر می‌باشد. حوزه پژوهش ایشان، مطالعات ترجمه است.

**بهزاد قنسولی** استاد گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد. حوزه پژوهش ایشان، روان‌شناسی زبان است.





## The Cultuling Analysis of Teacher Concern: A Case of EFL Teachers of Language Institutes

Haniyeh Jajarmi\*

Bahar Institute of Higher Education, Iran

Published: 07 January 2023

Accepted: 07 January 2023

Revised: 02 January 2022

Received: 16 October 2022

**Abstract** Given the influential role of the emotional relationship between teachers and students in language learners' achievements, this study investigated the cultuling of teacher concern in the context of language institutes. The purpose of analyzing this educational cultuling was to identify the levels of teacher concern and the related cultural components reflected in the discourse of English language teachers. To this end, through conducting 108 semi-structured interviews with teachers (82 women and 26 men; from 21 to 40 years old), 352 sentences embracing this cultuling were extracted to the point of saturation. Then, based on the emotioncy model, the data were classified into four levels: apathy, sympathy, empathy, and metapathy. They were then analyzed using the conceptual model of cultuling analysis. Results showed that empathy had a higher frequency than other levels of teacher concern in this educational context. Moreover, teachers expressed their concerns at different levels, with goals, such as changing behavior, providing learning conditions, creating motivation, maintaining privacy, not accepting responsibility, and expressing dissatisfaction. Based on cultural models, data analysis showed the cultural patterns of collectivism and holistic, respect-oriented, overstating, high-context, high-trust, long-term orientation, and benevolence in this educational context. By identifying the dominant culture in this educational context, the results of this study help to move toward euculturation and witness the realization of educational goals with greater quality and ease.

**Keywords:** Teacher Concern; Conceptual Model of Cultuling Analysis; Apathy; Sympathy; Empathy; Metapathy

### 1. Introduction

The role of teachers in various educational contexts by evaluating their personalities and behavioral characteristics has always been the focus of researchers in the field of language education. Among these characteristics, teacher concern and the way the teacher interacts with students are very important. The concept of teacher concern refers to his concern for the problems of his students in various situations, which is expressed at different levels (Pishghadam, 2022). The lowest level of concern is when the teacher, for various reasons, such as

Please cite this paper as follows:

Jajarmi, H. (2023). The cultuling analysis of teacher concern: A case of the EFL teachers of language institutes. *Language and Translation Studies*, 56(2), 149-186.  
<https://doi.org/10.22067/lts.2023.80086.1171>

\* Corresponding Author: h.jajarmi@baharibe.ac.ir

© 2023 LTS.  
All rights reserved

suppressing his feelings and emotions or not having the necessary skills to adapt to the conditions (Fahed & Steffens, 2021), shows a kind of indifference and apathy towards his students' problems. On the other hand, teacher concern may appear at the level of sympathy, in the sense that he only tries to communicate superficially with his students and does not involve himself in their problems. At a higher level of concern, the teacher puts himself in the shoes of the students and empathizes with them. The remarkable point is that although empathy leads to the establishment of a positive and constructive relationship between the teacher and students, it happens at the moment, and at this level, the teacher only considers the moment of facing the problem and he is not concerned about the future of his students (Pishghadam, 2022). In this regard, Pishghadam (2022) introduces the concept of metapathy. According to him, metapathy is the highest level of concern by which a teacher, while understanding the student at the moment, tries to do something for him that will bring benefit to him in the future. It should be noted that in this case, the student may not realize metapathy correctly and may even see it in conflict with the spirit of empathy, and this will lead to his discomfort at the moment (Pishghadam, 2022; Pishghadam & Ebrahimi, in press).

The discussion of teacher concern and its different levels can be examined from various perspectives, one of which is the cultural perspective. Obviously, at all levels of concern, we see a special discourse from the teachers. Therefore, considering the reciprocal and undeniable relationships among language, culture and thought, it is possible to explain the cultural characteristics of an educational context by examining words and sentences used in that context (cultulings; Pishghadam, 2015). In this regard, Pishghadam and Ebrahimi (2021) introduced the concept of educational cultuling. They believed that by identifying such cultulings, one can understand the dominant culture in educational contexts. These cultulings have a significant effect on the performance of the learners and their analysis, and as a result, the discourse engineering of the educational administrators can improve the quality of education and learning.

Given that teacher concern for students can play a significant role in their future achievements (Zhang, 2022), the present study investigates the cultuling of teacher concern through a qualitative analysis of the interviews conducted with EFL teachers in light of the conceptual model of cultuling analysis (Pishghadam et al., 2020). As can be seen in Table 1, this study defines teacher concern in the context of language institutes at four levels of apathy, sympathy, empathy and metapathy (Pishghadam et al., 2022) and takes a step towards revealing the dominant educational culture in this context and improving it.

**Table 1. Concern Types in Light of the Emotioncy Model (Adopted from 104 Educational Concepts by Pishghadam, 2022, p. 85)**

<i>Feeling Engagement</i>	Apathy	Sympathy	Empathy	Metapathy
Disengagement	Avolved	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx
Under engagement	xxxxxx	Exvolved	xxxxxx	xxxxxx
Engagement	xxxxxx	xxxxxx	Involved	xxxxxx
Over engagement	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Metavolved

## 2. Method

This qualitative study aimed to investigate the dominant level of teacher concern for his students in the context of language institutes. Since the interactions between the teacher and students are not limited to the classroom period and a small number of sessions, the researcher conducted semi-structured interviews with 108 English language teachers who were teaching English in language institutes. They were asked to describe their level of concern for the future of their students and to explain it by quoting their experiences in this regard. The participants consisted of 82 female and 26 male teachers in the age range of 21 to 40 years old and were undergraduate students or had a bachelor's degree, a master's degree and a doctorate in the fields of English language teaching, translation studies, and English literature. They taught at different proficiency levels from beginner to advanced for children, teenagers and adults. All the participants were teaching in Mashhad and the affluent areas of the city. Their teaching experience was from two to ten years. The interviews were conducted both face-to-face and online (through social networks). The data collection continued until reaching the saturation level and was done for four months (from June to September 2022) using convenience sampling.

After transcribing the interviews, the researcher extracted and analyzed the sentences containing the cultuling of teacher concern in light of the conceptual model of cultuling analysis. The total number of extracted sentences was 352, which were classified into four levels: apathy (29 sentences), sympathy (98 sentences), empathy (154 sentences) and metapathy (71 sentences).

## 3. Results

The results of this study indicated that the educational cultuling of teacher concern occurs in private and informal situations in addition to public and formal situations, and the teacher and the language learner relate to each other in an unequal and formal situation as well as an unequal and informal situation. Teacher concern for language learners occurs in both spoken and written forms. This educational cultuling is used

in different tones, such as friendly, admonitory, compassionate, and complaining, and the teacher expresses his concern at different levels with goals, such as changing the behavior of the language learner (metapathy), providing a suitable environment for learning and creating motivation (empathy), creating interest in learning (sympathy), and expressing dissatisfaction and preserving privacy (apathy).

In addition, the analysis of the data showed that the culturing of teacher concern is used abundantly at different levels of concern in the context of language institutes, and as a result, the teachers are at the emotionality level of involvement in this regard. Based on the results of the interviews, in the investigated educational context, sympathy, empathy, and metapathy had a significantly higher frequency than apathy, suggesting that the teacher cares about the students though at the verbal level. Examining hidden cultural patterns in the language of teachers showed the dominant cultural patterns in this educational context, including collectivism and holistic, overstating, high-context, long-term oriented, respect-oriented and benevolence culture.

#### **4. Discussion and Conclusion**

In the first place, the findings of this study are consistent with the dominant culture of collectivism (Hofstede, 2001) of Iranians, which Nisbett (1998) calls holistic culture from a cognitive point of view. Teacher concern, especially at higher levels, shows that the teacher does not consider his success independent of that of the language learners. This finding is in line with the results of previous studies (e.g., Pishghadam & Ebrahimi, 2021; Pishghadam & Ebrahimi, in press; Pishghadam et al., 2021) in which the collectivistic culture of the Iranians has been acknowledged.

On the other hand, the frequent use of sympathy by teachers can be regarded as an expression of the Iranians' overstating culture, which is also found in this educational context. According to Meyer (2014), unlike understating societies where people express their real feelings and emotions directly and without compliments, in overstating societies people often express them indirectly and in a complimentary way. Regarding the teacher's concern at the level of sympathy, the fact that the teacher does not perform any special action for the student and only sympathizes with him, and characteristics, such as the use of sentences that seem milder reveals this cultural dimension.

The results also indicated that the teacher values the relationship between himself and the students and the important role of trust in their relationship, which is the reminder of a high-context culture (Hall, 1976) in this educational setting. Since understanding meaning in high-context cultures happens by relying on the physical, social and psychological context of the discourse, the rapport between the teacher and the language learner is very important. Therefore, it can be seen that the greater the rapport between them, the students talk about their problems more freely and the teacher receives more positive emotions from the students. In contrast with the

findings of Pishghadam and Jajarmi's (2014) study, which showed a prevailing low-trust culture in the context of research in the country, this study revealed a high-trust culture (Fukuyama, 1995) in the context of language education in the investigated setting. It means that the relationship between the teacher and the language learner is based on trust.

In addition, empathy and metapathy indicate the culture of long-term orientations (Hofstede, 2001) in this educational setting. This means that the teacher does not only consider the present time and feels concerned for the future of the learners as well. In addition, from the point of view of Bond's (1987) value orientations, the culture of benevolence appears in the teacher's concern at the levels of metapathy and empathy, and even sympathy. According to Schwartz (2007), benevolent orientations in collectivist societies are manifested only in intragroup relations, while in the present study, the investigation of teachers' discourse about their concern for their language learners showed that this is not true about the target educational context.

The results of this study also showed that empathy has a higher frequency than other levels of teacher concern in this educational setting. However, the high frequency of sympathy, which was in the second place, can indicate the tendency of the teachers to just sympathize with students, which emerges as a result of unfavorable working conditions and dissatisfaction. The findings of this study depict part of the prevailing culture of the educational setting at language institutes concerning the culturing of teacher concern. They can be used to evaluate the hidden reasons for using this culturing in order to move towards euculturation in educational contexts (Pishghadam & Ebrahimi, 2021). In this regard, it is suggested that the administrators pay more attention to maintaining a healthy culture of empathy and effective communication among the activists in this area and try to remove obstacles. On the other hand, this research focused on language institutes; it is suggested that further studies examine other educational settings to present a more comprehensive cultural depiction. In addition, more detailed studies can be done concerning this culturing by taking into account variables such as gender, age, education, teaching experience, and the social and economic class of the teacher and the learners.

## بررسی زبانگ دلنگرانی معلم: موردی از مدرسان زبان انگلیسی در مؤسسات آموزش زبان

هانیه جاجرمی\*

مؤسسه آموزش عالی بهار، ایران

چکیده از آنجایی که ارتباط عاطفی بین معلم و شاگرد نقش مهمی در دستاوردهای زبان آموزان دارد، بررسی عوامل تأثیرگذار در این رابطه از اهمیت بالایی برخوردار است. ابراز نگرانی معلم برای شاگردانش یکی از این عوامل بر شمرده می‌شود که در گفتمان معلم تبلور یافته و از طریق فرهنگ‌کاوی زبان آنان قابل بررسی است. در این پژوهش کیفی، زبانگ دلنگرانی معلم در بافت مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، با هدف شناسایی سطوح دغدغه‌مندی معلم و مؤلفه‌های فرهنگی مربوط به آن، مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، از طریق انجام ۱۰۸ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مدرسان (۲۶ زن و ۷۶ مرد؛ در بازه سنی ۲۱ تا ۴۰ سال)، پاره‌گفتار حاوی این زبانگ تا حد اشباع استخراج شد. سپس داده‌ها بر اساس الگوی «هیجان‌آمد» در قالب چهار سطح دلنگرانی معلم با عنوانین هیچ‌دلی، بروندلی، دروندلی و فرادلی تقسیم شد و با استفاده از الگوی مفهومی تحلیل زبانگ دلنگرانی معلم برداشتی در این بافت قرار گرفتند. نتایج نشان داد که دروندلی نسبت به سطوح دیگر دغدغه‌مندی معلم بسامد بالاتری در این بافت آموزشی دارد. همچنین، این زبانگ در سطوح مختلف با اهدافی همچون ایجاد تغییر در رفتار، فراهم آوردن شرایط یادگیری، ایجاد انگیزه، حفظ حریم، نپذیرفتن مسئولیت و ابراز نارضایتی استفاده می‌شود. تحلیل داده‌ها بر اساس الگوهای فرهنگی نیز نشانگر فرهنگ‌های جمع‌گرایی و کل‌نگری، احترام محوری، اخلاق افزوده، بافت قوی، اعتقاد افزوده، جهت‌گیری‌های بلندمدت و خیرخواهی در این بافت آموزشی است. نتایج این مطالعه کمک می‌کند با شناسایی فرهنگ غالب در این محیط آموزشی، در جهت به فرهنگی گام برداشت و درنتیجه شاهد تحقق اهداف آموزشی با کیفیت و سهولت بیشتر بود.

کلمه‌واژه‌ها: زبانگ دلنگرانی معلم، الگوی مفهومی تحلیل زبانگ؛ هیچ‌دلی؛ بروندلی؛ دروندلی؛ فرادلی

### ۱. مقدمه

نقش معلم در انواع بافت‌های آموزشی با ارزیابی ویژگی‌های مختلف شخصیتی و رفتاری او همواره مورد توجه پژوهشگران حوزه آموزش زبان قرار داشته است. از میان این ویژگی‌ها،

\* عرضه‌نده مسئول: هانیه جاجرمی

«دلنگرانی معلم»<sup>۱</sup> و درنتیجه آن نحوه تعامل معلم با شاگردان از اهمیت زیادی برخوردار است. مفهوم دلنگرانی معلم به دغدغه‌مندی وی در مقابل مسائل یا مشکلات شاگردانش در شرایط گوناگون اشاره دارد که در سطوح مختلف ابراز می‌شود (پیش‌قدم، ۲۰۲۲). پایین‌ترین سطح دغدغه‌مندی زمانی است که معلم به دلایل مختلفی از جمله سرکوبگری احساسات و هیجانات خود و یا نداشتن مهارت لازم برای تطابق با شرایط (فاهد و استفنز، ۲۰۲۱)، نوعی بی‌حسی و بی‌علاقگی<sup>۲</sup> در مقابل مسائل شاگردانش از خود نشان می‌دهد. از سویی دیگر، دغدغه‌مندی معلم ممکن است در سطح همدردی<sup>۳</sup> بروز و ظهور پیدا کند؛ به این معنا که وی تنها سعی می‌کند به‌طور سطحی با شاگردانش هم‌زبانی کند و خود را درگیر مسائل آنان نکند. در سطح بالاتری از دغدغه‌مندی، معلم خود را جای شاگرد قرار می‌دهد و با او همدلی<sup>۴</sup> می‌کند. درواقع، همدلی مفهومی عمدتاً شناختی یا فراالحساسی است که درک علایق، تجربیات و دیدگاه‌های دیگری و همچنین ظرفیت به اشتراک گذاشتن این درک را در بر می‌گیرد (یغمایی، ۱۴۰۱). بر این اساس، همدلی معلم ریشه در درک شرایط و موقعیت عاطفی و هیجانی شاگردان دارد (آیزنبرگ و لیو، ۲۰۰۹) و باعث ایجاد نگرش مثبت شاگردان نسبت به خود و همچنین آموزش می‌شود (ظهوریان و زراعت‌پیشه، ۲۰۲۰). نکته قابل توجه این است که با وجود اینکه همدلی موجب برقراری رابطه مثبت و سازنده بین معلم و شاگرد می‌شود، اما در لحظه اتفاق می‌افتد و در این سطح، معلم تنها همان لحظه رویارویی با مسئله را در نظر می‌گیرد و دغدغه‌مندی برای آینده شاگردانش ندارد (پیش‌قدم، ۲۰۲۲).

در این راستا، پیش‌قدم (۲۰۲۲) مفهوم «فرادلی»<sup>۵</sup> را معرفی می‌کند. به اعتقاد وی فرادلی بالاترین سطح دلنگرانی و دغدغه‌مندی است که به‌واسطه آن فرد در عین حالی که طرف مقابلش را در لحظه درک می‌کند، تلاش می‌کاری برای او انجام دهد که در آینده برای او نفعی به

- 
1. teacher concern
  2. Fahed & Steffens
  3. apathy
  4. sympathy
  5. empathy
  6. Eisenberg & Liew
  7. Zohoorian & Zeraatpishe
  8. metapathy

همراه داشته باشد. لازم به ذکر است که در این حالت، ممکن است مخاطب درک درستی از فرادلی پیدا نکند و حتی آن را در منافات با روح همدلی ببیند و این امر منجر به ناراحتی مخاطب در لحظه شود (پیش‌قدم، ۲۰۲۲؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). به عنوان مثال، می‌توان به معلمی اشاره کرد که در جهت دل‌نگرانی برای آینده شاگردش از او می‌خواهد در برهه امتحانات پایان‌ترم در مدتی کوتاه تکلیفی پُرزمخت انجام دهد. در این شرایط شاگرد چون تنها لحظه پیش رو را می‌بیند ممکن است از اینکه معلم شرایط او را درک نکرده و در زمانی که او درگیر امتحاناتش است از او تکلیف دیگری خواسته ناراحت شود و حتی در مقابل معلم جبهه بگیرد، اما در آینده متوجه شود که چقدر کاری که معلم انجام داده است به صلاح و منفعت او بوده است.

بحث دل‌نگرانی معلم و سطوح مختلف دغدغه‌مندی او از دیدگاه‌های گوناگونی قابل بررسی است که یکی از مهم‌ترین آنان دیدگاه فرهنگی است. بدیهی است در همه سطوح دغدغه‌مندی، شاهد گفتمان خاصی از سوی مدرسان هستیم؛ بنابراین، با توجه به رابطه دوسویه و انکارناپذیر میان زبان، فرهنگ و نحوه تفکر افراد، می‌توان با بررسی واژه‌ها و پاره‌گفتارهای زبانی مورد استفاده در بافت آموزشی (زیاهنگ‌ها)، خصوصیات فرهنگی آن بافت را تبیین نمود (پیش‌قدم، ۱۳۹۱). در همین راستا، پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۴۰۰) مفهوم «زیاهنگ آموزشی» را معرفی نموده و معتقدند با شناسایی این گونه زیاهنگ‌ها می‌توان به فرهنگ غالب در محیط‌های آموزشی پی برد. به‌زعم آنان، از آنجایی که این زیاهنگ‌ها تأثیر بهسزایی در عملکرد فرآگیران دارند، واکاوی آنها و درنتیجه مهندسی گفتمان متولیان آموزش، منجر به ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری خواهد شد.

بنا بر آنچه گفته شد، این پژوهش بر آن است تا ضمن تعمق در مفهوم واژه «فرادلی» و تفاوت آن با واژه‌هایی همچون همزبانی و همدلی، به واکاوی زیاهنگ دل‌نگرانی معلم از منظر آموزشی پردازد. از آنجایی که محیط‌های آموزشی مختلفی از جمله دانشگاه، مدرسه و مؤسسه آموزشی در کشور وجود دارند، برای مطالعه دقیق‌تر این زیاهنگ آموزشی، بافت مؤسسات آموزش زبان در نظر گرفته شده است. دلیل انتخاب این محیط آموزشی این است که با توجه

به اهمیّت یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی، تعداد بسیار زیادی از فراگیران به این گونه مؤسّسات روی می‌آورند؛ بنابراین، با این باور که رویکرد دل‌نگرانی معلم برای شاگردانش می‌تواند در دستاوردهای آینده آنان تأثیرگذار باشد (ژانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲)، پژوهش حاضر از طریق تحلیل کیفی مصاحبه‌های به عمل آمده با مدرسان زبان انگلیسی در پرتو الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ<sup>۲</sup> (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۰)، زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در بافت مؤسّسات آموزش زبان را در قالب چهار سطح هیچ‌دلی<sup>۳</sup>، بروون‌دلی<sup>۴</sup>، درون‌دلی<sup>۵</sup> و فرادلی تبیین می‌کند و با فرهنگ‌کاوی زبان مدرسان در جهت آشکارسازی فرهنگ آموزشی غالب در این بافت و تعالی بخسیدن به آن گام برمی‌دارد.

## ۲. پیشینهٔ پژوهش

### ۲.۱. زیاهنگ

از دیرباز همبستگی بین زبان، فرهنگ و تفکر همواره مورد تأکید و مداقة زبان‌شناسان، جامعه‌شناسان و روان‌شناسان زبان همچون ورف<sup>۶</sup> (۱۹۵۶)، پیاژه<sup>۷</sup> (۱۹۵۳، ۱۹۵۹)، هالیدی<sup>۸</sup> (۱۹۹۴، ۱۹۷۵)، ویگوتسکی<sup>۹</sup> (۱۹۷۸، ۱۹۸۶) و آگار<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۴، ۲۰۰۶) قرار گرفته است. برای مثال، ورف (۱۹۵۶) بر این اعتقاد بود که فهم انسان‌ها و شیوه تفکر آنها درباره دنیای اطراف خود عمیقاً تحت تأثیر ساختار زبانی است که بدان تکلم می‌کنند. به عبارت دیگر، وی در ابتدا با ارائه فرضیّه جبر زبانی<sup>۱۱</sup> (زبان شکل‌دهنده تفکر انسان است) و سپس نسبیت زبانی<sup>۱۲</sup> (جهان‌بینی انسان تحت تأثیر زبان است) مدعی بود که انسان‌ها در صورتی می‌توانند درک

- 
1. Zhang
  2. conceptual model of culturing analysis
  3. apathy
  4. sympathy
  5. empathy
  6. Whorf
  7. Piaget
  8. Halliday
  9. Vygotsky
  10. Agar
  11. linguistic determinism
  12. linguistic relativity

مشترکی از محیط خود داشته باشند که دارای ریشه زبانی یکسانی باشند. علاوه بر این، آگار (۱۹۹۴) با معرفی مفهوم «زیافرنگ»<sup>۱</sup> به پیوند ناگستانتی بین زبان و فرهنگ اشاره نموده و فرهنگ را به عنوان دریچه‌ای برای زیافرنگ مبدأ توصیف می‌کند که از طریق تمرکز آن بر بافت زیافرنگ مقصد، آن زبان را قابل درک می‌سازد. به رغم آگار (۲۰۰۶)، چیزی که باعث می‌شود به این فکر بیفتیم که فرهنگ‌های دیگری نیز وجود دارند، لحظاتی هستند که افراد در موقعیتی چیزی می‌گویند یا کاری انجام می‌دهند که ما آن را درک نمی‌کنیم یا توقع مواجه شدن با آن را نداریم؛ در چنین شرایطی می‌توان دریافت که فهم یک زبان مستلزم توجه به سازهٔ فرهنگ است.

در همین راستا، پیش‌قدم (۱۳۹۱) با ارائهٔ مفهوم «زیاهنگ»<sup>۲</sup> (ترکیب دو واژهٔ زبان و فرهنگ)، بار دیگر بر تبلور خصوصیات فرهنگی جامعه در زبان صحّه گذاشته و دستیابی به فرهنگ یک جامعه از طریق بررسی زبان مردم آن را «فرهنگ‌کاوی زبان»<sup>۳</sup> نامید. به بیان دقیق‌تر، زیاهنگ‌های متعلق به یک زبان به عبارت‌هایی اطلاق می‌شوند که نمایانگر فرهنگ مردم هستند و با بررسی آنها می‌توان الگوهای فرهنگی مسُتر در زبان را آشکار نموده و با شناسایی آنها گامی مؤثر در جهت به فرهنگی<sup>۴</sup> برداشت (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۲۰۲۰؛ پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر این، پیش‌قدم (۱۳۹۱) با معرفی مفهوم «فرازیاهنگ»<sup>۵</sup> اذعان کرد با یافتن یک زیاهنگ خاص از بطن گفتار یا جملات نمی‌شود فرهنگ یک کشور را مشخص کرد بلکه ابتدا باید عبارات متعدد زبانی و زیاهنگ‌های مربوط با یک موضوع را جستجو نمود تا شاید بتوان به یک الگوی فرهنگی غالب خاص در یک کشور دست یافت. درواقع، زیاهنگ، متشکل از چندین عبارت زبانی است و فرازیاهنگ از مجموع چند زیاهنگ حاصل می‌شود. به عنوان مثال، زیاهنگ تعمیم‌بخشی که می‌تواند عملکردهای مختلفی همچون تمجید (شما همیشه بهترینید)، خودستایی (همه بهم می‌گن خوشگلی) و مسئولیت‌گریزی (کلاً دختر ریاضیشون خوب نیست)

- 
1. languaculture
  2. cultuling
  3. culturology of language
  4. euculturing
  5. metacultuling

داشته باشد زیرمجموعهٔ فرازباهنگ «جمع‌گرایی»<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد. این بدان معناست که ایرانیان به دلیل داشتن فرهنگ جمع‌گرایی، غالباً از منظر عضوی متعلق به یک گروه نظرات خود را بیان می‌کنند تا به عنوان یک فرد مستقل (پیش‌قدم، ابراهیمی، ناجی‌میدانی و همکاران، ۲۰۲۰).

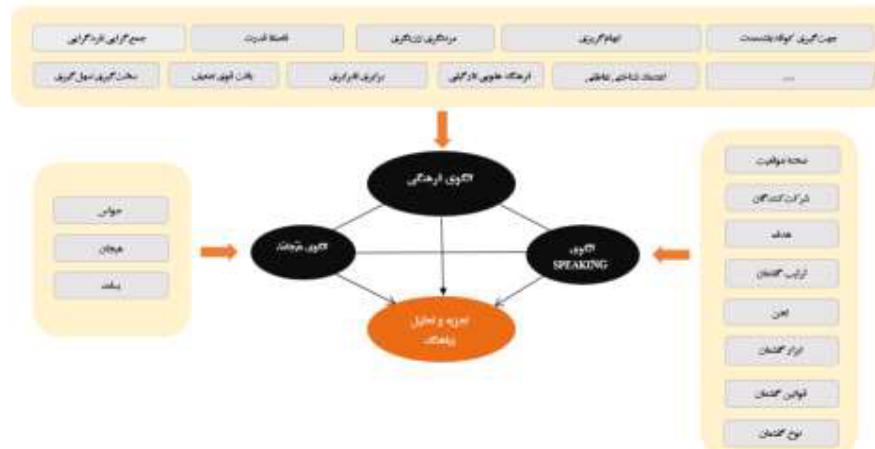
تا کنون پژوهش‌های متعددی در حوزهٔ زباهنگ انجام شده است که از آن جمله می‌توان به بررسی زباهنگ آموزشی برچسب‌زنی (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰)؛ زباهنگ مدرک‌ستایی (پوریزدان‌پناه کرمانی، ۱۳۹۹)، شرم‌محوری یا گاه‌محوری (پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهانی و همکاران، ۱۳۹۹)، مثبت‌نگری (پیش‌قدم، درخشان و همکاران، ۱۳۹۹)، ناسزا (مهرابی و محمودی بختیاری، ۱۳۹۹)، قسمت (پیش‌قدم و عطaran، ۱۳۹۵)، دعا (پیش‌قدم و وحیدنیا، ۱۳۹۴) و نفرین (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۳) اشاره نمود.

## ۲. الگوی مفهومی تحلیل زباهنگ

پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) با هدف شناخت فرهنگ غالب جوامع و تلاش برای رسیدن به تعالیٰ فرهنگی از طریق کشف الگوهای درست و نادرست فرهنگی، الگوی مفهومی تحلیل زباهنگ (شکل ۱) را معرفی نمودند. بهزعم آنان این الگو با تحلیل عوامل محیطی، فرهنگی و حسی-هیجانی و با در نظر گرفتن تقاضات‌های زبانی، الگویی جامع برای واکاوی زباهنگ‌های یک جامعه به شمار می‌آید. در ادامه به توضیح هر یک از عوامل سازندهٔ این الگو پرداخته شده است.

---

1. collectivism



شکل ۱. الگوی مفهومی تحلیل زبانگ (پیش قدم، ابراهیمی و درخشان، ۲۰۲۰، ص. ۳۱)

## ۱.۲.۱. عامل محیطی<sup>۱</sup> (الگوی SPEAKING)

به اعتقاد هایمز (۱۹۷۲) زبان موضوعی فرهنگی است که کاربرد آن به بافت اجتماعی وابسته است. وی با ارائه نظریه «توانش ارتباطی»<sup>۲</sup>، دانستن یک زبان را چیزی فراتر از دانش واژگان و قواعد دستوری برشمده و بر اهمیّت توجه به بافت بروزنزبانی و دانش کاربردشناسی یا به عبارتی استفاده از کلام متناسب با بافت فرهنگی و اجتماعی تأکید ورزید. در همین راستا، عوامل تأثیرگذار بر تعبیر معنایی گفتمان را در ۸ قالب کلی تحت عنوان الگوی «SPEAKING» معرفی نمود که به شرح زیر است.

عامل اول (S) به موقعیت زمانی و مکانی<sup>۳</sup> اشاره دارد که با توجه به این دو مؤلفه به دو گروه عمومی/رسمی و خصوصی/غیررسمی تقسیم‌بندی می‌شود. عامل دوم (P) مربوط به شرکت‌کنندگان<sup>۴</sup> در یک گفتمان است که با در نظر گرفتن متغیرهایی همچون جنسیت، سن، ملیت و نوع رابطه میان افراد شرکت‌کننده در گفتمان، پیچیدگی‌های مربوط به تحلیل این عامل

- 
1. environmental factor
  2. communicative competence
  3. setting
  4. participants

به خوبی مورد توجه قرار می‌گیرد. از طرف دیگر، از لحاظ قدرت و فاصله، شرکت‌کنندگان نسبت به یکدیگر در چهار موقعیت متفاوت قرار می‌گیرند: هم‌تراز و رسمی (مانند دو همکار)، هم‌تراز و صمیمی (مانند دو دوست)؛ نابرابر و رسمی (مانند کارفرما و کارگر) و نابرابر و صمیمی (مانند مادربزرگ و نوه). عامل سوم (E)، هدف<sup>۱</sup>، به مقاصد و نتایج مورد انتظار از یک گفتمان مشخص بازمی‌گردد. همچنین، در نظر گرفتن آهنگ گفتمان و شرایط گفتمان در تعیین هدف اهمیّت بسیاری دارد (پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهانی و همکاران، ۱۳۹۹؛ هایمز، ۱۹۶۷). عامل چهارم (A) ترتیب عملکرد گفتمان<sup>۲</sup> است که به تعبیر گافمن<sup>۳</sup> (۱۹۷۱) به اقدام یک شرکت‌کننده و در مقابل، اقدام مخاطب در پاسخ به آن اطلاق می‌شود. به بیان دیگر، ترتیب عملکرد عبارت است از شکل و قالب کلی یک رویداد زبانی که بسته به هر نوع گفتمانی خاص به شکل و قالب خاصی بیان می‌شود (قربان‌پور آرانی و همکاران، ۱۳۹۶). عامل پنجم (K)، لحن کلام<sup>۴</sup>، به شیوه بیان معطوف می‌شود که در موقعیت‌های مختلف به آشکال خاصی بروز پیدا می‌کند. به عنوان مثال، لحن کلام می‌تواند دوستانه، دلسُرده‌کننده، طعنه‌آمیز، مهربان، طنز‌آسود، خصم‌انه، تهدید‌آمیز و غیره باشد (وارداد، ۲۰۱۰). عامل ششم (I)، ابزار گفتمان<sup>۵</sup> است که به کanal ارتباطی بین شرکت‌کنندگان توجه می‌کند. کanal ارتباطی شامل دو دسته کلی نوشتاری و گفتاری می‌شود. عامل هفتم (N)، قوانین گفتمان<sup>۶</sup>، به هنجارهای اجتماعی. فرهنگی حاکم بر سبک گفتمان در هر جامعه اشاره دارد. برای مثال، بلند صحبت کردن در یک جامعه ممکن است کاملاً عادی و پذیرفته شده باشد در حالی که در جامعه‌ای دیگر به عنوان یک ناهنجاری اجتماعی تلقی شود. درنهایت، عامل هشتم (G)، نوع گفتمان<sup>۷</sup>، چارچوب تولید گفتمان شامل داستان، شعر، نامه، دعا، ضربالمثل و غیره را مورد توجه قرار می‌دهد (هایمز، ۱۹۶۷).

- 
1. end
  2. act sequence
  3. Goffman
  4. key
  5. Wardhaugh
  6. instrumentalities
  7. norms
  8. genre

از سویی دیگر، پیش‌قدم و همکاران (۱۴۰۰) با اذعان به این امر که الگوی «SPEAKING» هایمز الگویی مناسب برای به تصویر کشیدن تفاوت‌های فرهنگی بین جوامع مختلف از حیث واکاوی زبانی است، اظهار کردند با اضافه کردن مؤلفه هیجان به هشت مؤلفه این الگو می‌توان نمودِ دقیق‌تری از نحوه تفکر و فرهنگ نهفته در یک جامعه ارائه داد. به‌این‌ترتیب، مفهوم قوم‌نگاری ارتباط<sup>۱</sup> (الگوی SPEAKING) به مفهوم قوم‌نگاری هیجانی ارتباط (الگوی E.SPEAKING) بسط داده می‌شود. به عبارت دیگر، پیش‌قدم و همکاران (۱۴۰۰) با معروفی مفهوم «زیاهیجان فرهنگی»<sup>۲</sup>، بر اهمیت در نظر گرفتن بار هیجانی (ثبت یا منفی) واژگان و پاره‌گفتارهای زبانی در تفسیر فرهنگی تأکید ورزیدند.

#### ۲.۲. عامل فرهنگی<sup>۳</sup> (الگوهای فرهنگی)

الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ در دو لایه اول واژه‌ها و پاره‌گفتارهای پُربسامد مربوط به هر زیاهنگ در جامعه را مورد واکاوی قرار می‌دهد و لایه دوم در سطحی عمیق‌تر، ارزش‌ها و انگاره‌های فرهنگی یک جامعه را آشکار می‌نماید (پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان، ۲۰۲۰). انگاره‌های فرهنگی عبارت‌اند از دانش فرهنگی مشترک در ذهن افراد یک جامعه که به صورت مفروض و بدیهی انگاشته می‌شوند (کوین و هالند<sup>۴</sup>، ۱۹۸۷) و در قالب الگوهایی پیدا یا پنهان در ارتباطات اجتماعی مردم رواج دارند (مارکوس و همدانی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ بنابراین، ازانجایی که بافت فرهنگی که ارتباطات انسانی در آن رخ می‌دهد می‌تواند تعین‌کننده‌ترین تأثیر را بر تعاملات انسانی داشته باشد (نیولیپ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸)، بررسی الگوهای فرهنگی ضروری است.

- 
1. ethnography of communication
  2. cultural emoling
  3. cultural factor
  4. Quinn & Holland
  5. Markus & Hamedani
  6. Neuliep

طی تحقیقات گسترده، الگوهای فرهنگی متفاوتی معرفی شده‌اند. یکی از شناخته شده‌ترین آنها الگوی فرهنگی هافستد<sup>۱</sup> است که شامل شش بُعد فردگرایی-جمع‌گرایی<sup>۲</sup>، فاصله قدرت<sup>۳</sup>، ابهام‌گریزی<sup>۴</sup>، مردنگری-زن‌نگری<sup>۵</sup>، سهول‌گیری-سخت‌گیری<sup>۶</sup> و جهت‌گیری‌های بلندمدت<sup>۷</sup>. جهت‌گیری‌های کوتاه‌مدت<sup>۸</sup> می‌شود (هافستد، ۲۰۰۱؛ هافستد و همکاران، ۲۰۱۰). به عنوان مثال، بُعد فردگرایی-جمع‌گرایی به درجه ارزش‌گذاری استقلال شخصی هر فرد در یک جامعه مربوط می‌شود (شالروف و همکاران، ۲۰۰۵). به این معنا که در جوامع فردگرا افراد استقلال و منافع شخصی خود را بر دیگران ترجیح می‌دهند و در مقابل، جامعه جمع‌گرا معطوف به ترجیح منافع دیگر اعضای گروه بر خود است که منجر به وابستگی افراد به دیگران جهت انتخاب و تصمیم‌گیری می‌گردد. از منظری دیگر، میر<sup>۹</sup> (۲۰۱۴) فرهنگ‌ها را به دو دسته اغراق‌افزوده<sup>۱۰</sup> و اغراق‌کاسته<sup>۱۱</sup> تقسیم می‌کند. در جوامع اغراق‌افزوده، در واکنش افراد، تعارف و اغراق دیده می‌شود و افراد نظرات خود را غیرمستقیم بیان می‌کنند درحالی که در جوامع اغراق‌کاسته، افراد نظرات خود را صادقانه، مستقیم و بدون هیچ ملاحظه‌ای بیان می‌کنند. علاوه بر این، فوکویاما (۱۹۹۵) فرهنگ افراد یک جامعه را بر اساس میزان اعتماد آنان به یکدیگر به دو گروه اعتماد کاسته (فرهنگ اعتماد پایین) و اعتماد افزوده<sup>۱۲</sup> (فرهنگ اعتماد بالا) تقسیم‌بندی می‌کند (پیش‌قدم و جاجرمی، ۱۳۹۴). از سوی دیگر، هال<sup>۱۳</sup> (۱۹۷۶) ارتباطات فرهنگی در یک جامعه را در قالب دو بافت فرهنگی قوی و ضعیف<sup>۱۴</sup> تبیین می‌کند. به تعبیر نیولیپ (۲۰۱۸)، بر خلاف

- 
1. Hofstede
  2. individualism/collectivism
  3. power distance
  4. uncertainty avoidance
  5. masculinity/femininity
  6. indulgence/restraint
  7. long-term orientation/short-term orientation
  8. Shulruf et al.
  9. Meyer
  10. overstating
  11. understating
  12. low-trust and high-trust cultures
  13. Hall
  14. high-context and low-context cultures

بافت فرهنگی ضعیف، در بافت فرهنگی قوی، برداشت معنا با تکیه بر بافت فیزیکی، اجتماعی و روانی گفتمان انجام می شود.

### ۲. ۲. ۳. عامل حسی-هیجانی<sup>۱</sup> (الگوی هیجامد)

در الگوی مفهومی تحلیل زبانگ علاوه بر عوامل محیطی و الگوهای فرهنگی، هیجانات افراد جامعه نسبت به یک واژه یا مفهوم نیز به عنوان عاملی تعیین کننده در ارتباطات کلامی حائز اهمیّت است. به این منظور، برای تحلیل زبانگ‌های یک جامعه از الگوی «هیجامد» (هیجان + بسامد؛ پیش‌قدم، ۲۰۱۵) که متشکل از سه مؤلفه «حس یا حواس درگیر شده در مواجهه با واژه»، «هیجان ایجاد شده نسبت به واژه» و «بسامد مواجهه با واژه» است بهره برده می‌شود (پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). بر اساس این الگو، واژگان هر زبان دارای بار هیجانی<sup>۲</sup> متفاوتی برای افراد آن جامعه هستند که آن بار هیجانی درنتیجه به کارگیری حواس گوناگون در رویارویی با واژگان و تحت تأثیر بسامد آنها، شناخت افراد را نسبی می‌کنند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶).

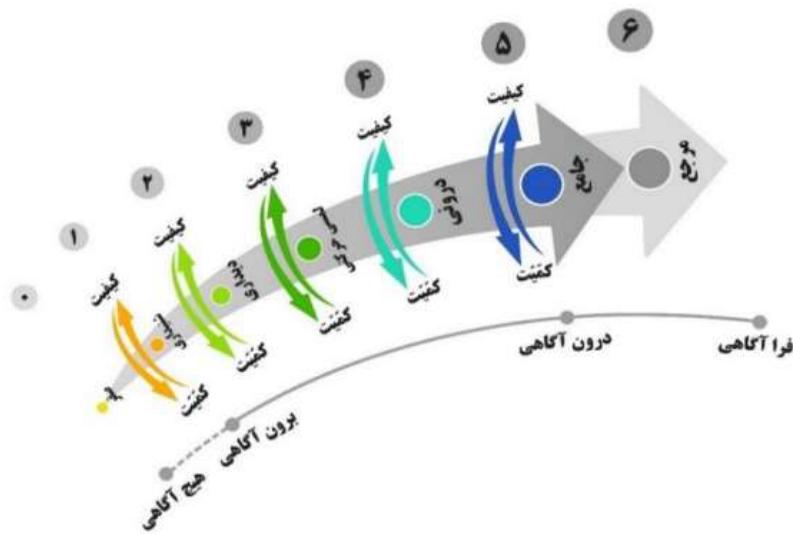
الگوی هیجامد (شکل ۲) شامل چهار مؤلفه و هفت زیر مؤلفه است که به صورت سلسله‌مراتبی سطوح مختلف شناخت افراد از یک واژه یا مفهوم را به تصویر می‌کشد. این مؤلفه‌ها به همراه زیر مؤلفه‌های آنان عبارت‌اند از هیچ‌آگاهی<sup>۳</sup> (هیجامد تهی)، برونو آگاهی<sup>۴</sup> (هیجامد شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی)، درون‌آگاهی<sup>۵</sup> (هیجامد درونی و جامع)<sup>۶</sup> و فرآگاهی<sup>۷</sup> (هیجامد مرجع<sup>۸</sup>؛ پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۸). در مرحله هیچ‌آگاهی، فرد چیزی درباره یک واژه یا چیز نمی‌داند بنابراین هیچ هیجان خاصی نسبت به آن ندارد. سپس در اثر

- 
1. sensory-emotional factor
  2. emotional load
  3. avolvement
  4. null emotioncy
  5. exvolvement
  6. auditory, visual, and kinesthetic emotioncy
  7. involvement
  8. inner and arch emotioncy
  9. metavolvement
  10. mastery

شنیدن درباره آن، دیدن و یا لمس کردن آن به مرحله برون‌آگاهی می‌رسد و یک نوع هیجان دور<sup>۱</sup> را تجربه می‌کند. در سطحی بالاتر، هنگامی که فرد چیزی را مستقیماً تجربه می‌کند و به دنبال کسب اطلاعات بیشتر درباره آن است به مرحله درون‌آگاهی می‌رسد و هیجانات نزدیک<sup>۲</sup> را تجربه می‌کند. درنهایت، زمانی که فرد به حدی می‌رسد که درک عمیقی نسبت به موضوع پیدا کرده به طوری که خود نیز می‌تواند تولیدکننده باشد، در بالاترین سطح یعنی سطح هیجانامدی فرآگاهی قرار می‌گیرد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۲۰۲۰؛ بنابراین، بدیهی به نظر می‌رسد که هر چقدر هیجانامد فرد نسبت به یک واژه یا مفهوم بیشتر باشد، آن را بیشتر در کلام خود به کار می‌برد. این امر از دیدگاه جامعه‌شناسخانی از سطح فردی به سطح اجتماعی تسری پیدا می‌کند. به این معنا که زیاهنگ‌ها از حیث این‌که چه درجه هیجانامدی برای مردم تولید می‌کنند در دسته‌بندی‌های متفاوتی قرار می‌گیرند (پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ).

به‌این‌ترتیب، زیاهنگ هیچ‌آگاهی به زیاهنگ‌هایی اطلاق می‌شود که در گذشته استفاده می‌شده‌اند، اما امروزه هیچ کاربردی در کلام مردم ندارند. زیاهنگ برون‌آگاهی به زیاهنگ‌هایی قدیمی اشاره دارد که کاربرد آنها تنها در سطح متون است و در کلام مردم جایگاهی ندارند. از طرف دیگر، زیاهنگ درون‌آگاهی شامل زیاهنگ‌هایی می‌شود که از گذشته تا به امروز مورد استفاده عموم مردم بوده‌اند و در تعاملات روزمره آنان به‌وفور یافت می‌شوند. درنهایت، زیاهنگ فرآگاهی به زیاهنگ‌هایی گفته می‌شود که توسط افراد برگسته و سرشناس (مثل هنرپیشه‌های سینما و تلویزیون) در یک جامعه گسترش یافته و سپس تا مدت‌های مديدة توسط عموم مردم استفاده می‌گردد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۲۰۲۰؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). با توجه به آنچه گفته شد، پُر واضح است که واکاوی هیجانامدی زیاهنگ‌ها نقش مهمی در تحلیل آنان دارد چراکه سطح هیجان افراد نسبت به واژه‌ها و موضوعات مختلف را در یک جامعه آشکار می‌سازد (پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ).

1. distal emotion  
2. proximal emotion



شکل ۲. الگوی هیجامد مبسوط (پیش قدم و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۲۱۹)

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه زیاهنگ بیانگر این است که چارچوب نظری اکثر قریب به اتفاق پژوهشگران برای تحلیل زیاهنگ‌ها، الگوی هایمز (۱۹۶۷) بوده است (درخشنان، ۱۳۹۹) و مطالعات کمتری از جمله پیش قدم، ابراهیمی و همکاران (۲۰۲۱)، در بررسی زیاهنگ هیجان‌نخبه‌بینی<sup>(۱)</sup>، پیش قدم، درخشنان و همکاران (۲۰۲۱)، در بررسی زیاهنگ ارزش‌کاهی<sup>(۲)</sup>، ابراهیمی و جهانی (۱۴۰۰)، در بررسی زیاهنگ مرگ‌اندیشی در شاهنامه فردوسی) و پیش قدم، ابراهیمی و همکاران (۲۰۲۲)، در بررسی زیاهنگ اعتباریابی بهوسیله به کار بردن واژگان و عبارات انگلیسی در مکالمات روزمره<sup>(۳)</sup> از الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ بهره برده‌اند. علاوه بر این تا کنون هیچ مطالعه‌ای به بررسی زیاهنگ آموزشی دل‌نگرانی معلم نپرداخته است.

- 
1. sapioemotionality
  2. devaluation
  3. accreditation with English in daily conversations

### ۲. ۳. زیاهنگ آموزشی دلنگرانی معلم: از هیچ‌دلی تا فرادلی آموزشی

بررسی زیاهنگ آموزشی به فرهنگ‌کاوی زبان دست‌اندرکاران آموزشی از جمله مدیران، معلمان و فراغیران در کلاس‌های درس و فضاهای آموزشی گفته می‌شود که نظام فکری و فرهنگی آنان را روشن ساخته و آنان را در جهت دست‌یابی به نتایج مطلوب رهنمون می‌سازد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰). زیاهنگ آموزشی دلنگرانی معلم یا به عبارت دیگر، واژه‌ها و پاره‌گفتارهایی که معلم در مواجهه با مسائل و مشکلات شاگردانش به کار می‌برد می‌تواند گویای فرهنگ آموزشی حاکم بر جامعه مورد بررسی باشد که در سطوح مختلف دغدغه‌مندی در گفتمان معلم نمود پیدا می‌کند. در این مطالعه، سطوح دلنگرانی معلم بر اساس الگوی هیچ‌جامد (جدول ۱) در نظر گرفته می‌شود که به چهار سطح هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی تقسیم می‌شوند (پیش‌قدم، العبدوانی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

جدول ۱. انواع دلنگرانی معلم بر اساس سطوح هیچ‌جامد (پیش‌قدم ۲۰۲۲، ص. ۸۵)

احساس دغدغه‌مندی	هیچ‌دلی	برون‌دلی (همزبانی)	درون‌دلی (همدلی)	فرادلی
بدون دغدغه	هیچ‌آگاه	-----	-----	-----
دغدغه‌مندی محدد	-----	برون‌آگاه	-----	-----
دغدغه‌مندی زیاد	-----	-----	درون‌آگاه	-----
دغدغه‌مندی خیلی زیاد	-----	-----	-----	فرآآگاه

بر اساس الگوی هیچ‌جامد، هیچ‌دلی سطحی از دغدغه‌مندی است که در آن معلم نسبت به مسائل شاگردان در وضعیت هیچ‌آگاهی قرار دارد. به عبارت دیگر، آگاهی از مسائل شاگردان برای

او اهمیّتی ندارد و ترجیح می‌دهد خود را درگیر مشکلات آنان نکند، بنابراین هیچ واکنش رفتاری نیز از خود نشان نمی‌دهد (پیش‌قدم، العبدوانی و همکاران، ۲۰۲۰). در این حالت، عباراتی همچون «به من چه ربطی داره»، «مسئله خودشه، خودش هم باید حلش کنه» و «مگه چی به ما می‌رسه که بیخود خودمون رو درگیر این‌ها کنیم» در گفتمان یک معلم شنیده می‌شود که نشان‌دهنده بی‌دغدغگی وی در محیط آموزشی است.

برون‌دلی که از آن می‌توان به عنوان هم‌زبانی یا همدردی نیز یاد کرد، به حالتی اشاره دارد که معلم نسبت به مسائل شاگردانش در وضعیت برون‌آگاهی قرار دارد. به این معنا که او درباره این مسائل دارای هیجانات دور است و تنها تلاش می‌کند تا با زبان‌آموزان هم‌کلام شده و به صورت منفعانه به نصیحت کردن آنها پردازد (پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). گفتارهایی مثل «متأس‌نم» که این اتفاق برات افتاده و باعث شده از درس عقب بمونی. حالا اشکال نداره جبران می‌کنی» و «باید برنامه‌ریزی دقیق برای درس خوندنت داشته باشی» نشان‌دهنده این سطح از دغدغه‌مندی معلم هستند.

درون‌دلی یا همدلی میزان بالاتری از دغدغه‌مندی معلم و در سطح درون‌آگاهی است که به استعداد و توانایی معلم در تعامل با مشکلات شاگردان و فهم آنها و همچنین دیدن شرایط از دریچه نگاه شاگرد مربوط می‌شود (تنگاه و اندرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). تعریف همدلی به عنوان درک احساسات و هیجانات مخاطب کاملاً پذیرفته شده است، اما روان‌شناسان<sup>۲</sup> بعد شناختی همدلی را بر بعد عاطفی آن ارجح می‌دانند (McAlinden، ۲۰۱۸). بر خلاف برون‌دلی، درون‌دلی فعال‌محور است به این معنی که معلم در این حالت سعی می‌کند با در نظر گرفتن حال شاگرد در همان لحظه، گامی برای برطرف کردن مشکل او بردارد (پیش‌قدم، ۲۰۲۲). جملاتی مانند «اگر برای کارت مشکلی پیش می‌یاد می‌تونی جلسه دیگه کلاس نیای. غیبت رو در نظر نمی‌گیرم»، «هر وقت سوالی داشتید بهم پیام بدید بپرسید» و «قبل از شروع امتحان بباید کمی مباحثت رو با هم مرور کنیم» گویای سطح دغدغه‌مندی درون‌دلی معلم هستند.

1. Tettegah & Anderson  
2. McAlinden

بالاترین سطح دغدغه‌مندی معلم، فرادلی است. در این حالت، معلم در سطح فراآگاهی قرار دارد و بر خلاف درون‌دلی، فراتر از لحظه حال را در نظر می‌گیرد. در سطح فرادلی، معلم تلاش می‌کند تغییری در شاگرد یا در وضعیت او ایجاد کند و کاری برای شاگرد انجام بدهد که در آینده به خیر و صلاح اوست هر چند ممکن است عدم درک عمیق فرادلی موجب ناراحتی شاگرد در لحظه شود (پیش‌قدم، ۲۰۲۲؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). عباراتی مانند «من به خاطر خودت می‌گم این کار رو انجام بدی و گرنه به حال من که فرقی نمی‌کنه» و «این جلسه کلاس رو واست ضبط می‌کنم که عقب نمونی» نشانگر سطح دغدغه‌مندی خیلی زیاد معلم یعنی فرادلی هستند.

### ۳. روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر که از نوع کیفی-توصیفی است، بررسی زیاهنگ دلنگرانی معلم برای زبان‌آموزانش در بافت مؤسسات آموزش زبان است. از آنجایی که مکالمات و تعاملات بین معلم و زبان‌آموز به بازه زمانی کلاس درس و به تعداد جلسات اندک، محدود نمی‌شود، نگارنده از طریق انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۰۸ مدرس زبان انگلیسی که مشغول به تدریس در آموزشگاه‌ها بودند از آنان خواست تا میزان دلنگرانی و دغدغه‌مندی خود نسبت به آینده شاگردانشان را شرح داده و آن را با نقل تجربیات خود در این رابطه تبیین نمایند. مدرسان شرکت‌کننده در پژوهش متشكل از ۸۲ زن و ۲۶ مرد در بازه سنی ۲۱ تا ۴۰ سال، دارای مدارک تحصیلی دیپلم (دانشجوی کارشناسی)، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در رشته‌های آموزش، مترجمی و ادبیات انگلیسی بودند که در سطوح مختلف بستگی زبان از مبتدی تا پیشرفته برای سینین کودکان، نوجوانان و بزرگسالان تدریس می‌کردند. همه مدرسان مورد مطالعه در شهر مشهد و در مناطق بالای شهر تدریس می‌کردند. تجربه تدریس آنها بین ۲ تا ۱۰ سال بود. مصاحبه‌ها به دو صورت حضوری و برخط (از طریق شبکه‌های اجتماعی) انجام شد. جمع‌آوری اطلاعات تا رسیدن به درجه اشباع<sup>۱</sup> ادامه یافت و در طول مدت چهار ماه (از خرداد

1. saturation level

تا شهریور ۱۴۰۱) و به روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. سؤالات مصاحبه عبارت بودند از:

- آیا به مسائل و مشکلات زبان‌آموزان خود اهمیت می‌دهید؟
- آیا با زبان‌آموزان خود همدردی می‌کنید؟ چقدر و چگونه؟
- آیا با زبان‌آموزان خود همدلی می‌کنید؟ چقدر و چگونه؟
- به خاطر آینده آنها چه کارهایی انجام می‌دهید؟
- هدف شما از ابراز دل‌نگرانی برای آنها چیست؟
- احساس و واکنش زبان‌آموزان (مثبت، منفی,...) در مقابل ابراز دل‌نگرانی شما چیست؟

سؤالات مصاحبه بر اساس سطوح دل‌نگرانی معلم و الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ طراحی شدند. به‌گونه‌ای که از پاسخ‌های پنج سؤال اول، داده‌های مربوط به الگوی «SPEAKING» الگوهای فرهنگی و سطح هیجامد شرکت‌کنندگان استخراج شد و سؤال شش، داده‌های مربوط به زباهیجان را فراهم ساخت. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، نگارنده به استخراج و واکاوی پاره‌گفتارهای حاوی این زیاهنگ در پرتو الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ پرداخت. مجموع تعداد پاره‌گفتارهای استخراج شده مربوط به زیاهنگ دل‌نگرانی معلم ۳۵۲ پاره‌گفتار بود که پس از بررسی، در چهار سطح هیچ‌دلی (۲۹ پاره‌گفتار)، برون‌دلی (۹۸ پاره‌گفتار)، درون‌دلی (۱۵۴ پاره‌گفتار) و فرادلی (۷۱ پاره‌گفتار) دسته‌بندی شدند.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش، زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در بافت مؤسسات آموزش زبان انگلیسی بر اساس الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ همراه با در نظر گرفتن زباهیجان فرهنگی مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

## ۴. ۱. زیاهنگ دلنگرانی معلم بر اساس الگوی SPEAKING

### ۴. ۱. ۱. موقعیت زمانی و مکانی

بررسی داده‌ها نشان داد که دلنگرانی معلم در بافت آموزشی مورد نظر در موقعیت‌های عمومی و رسمی (آموزشگاه) و همچنین خصوصی و غیررسمی (پیام‌رسان‌های مجازی، مکالمات تلفنی) بروز می‌یابد. همچنین، نتایج بیانگر این بود که دلنگرانی معلم در موقعیت عمومی و رسمی، بیشتر از نوع «برون‌دلی» و «درون‌دلی» است درحالی که این زیاهنگ در موقعیت خصوصی و غیررسمی بیشتر از نوع «فرادلی» است. به عنوان نمونه‌ای از فرادلی در موقعیت خصوصی و غیررسمی می‌توان به مورد زیر اشاره کرد: «یادگیری بچه‌ها مهمه و اسم طوری که بتونن در آینده ازش سود ببرن. مثلاً یکی از زبان آموزان CD کتاب زبانش مشکل داشت ... چون حجم فایل زیاد بود، فایل CD را به صورت rar در تلگرام فرستادم ولی والدین در باز کردن فایل rar مشکل داشتند و من حدود ۵۰ قسمت از CD را تک‌تک در تلگرام آپلود کردم». نمونه‌ای از برون‌دلی در موقعیت عمومی و رسمی عبارت است از: «کار معلم حرف زدنه، من هم در مورد مشکلات اخلاقی که در کلاس می‌بینم به‌طور غیر مستقیم باهاشون حرف می‌زنم».

### ۴. ۱. ۲. شرکت‌کنندگان

معلم و شاگرد در بافت مؤسسات آموزش زبان انگلیسی نسبت به هم در موقعیت نابرابر و رسمی و همچنین، نابرابر و صمیمی قرار دارند و زیاهنگ دلنگرانی معلم در هر دو موقعیت مشاهده می‌شود. علاوه بر این، درحالی که در موقعیت نابرابر و رسمی، برون‌دلی بسامد بالاتری دارد، در موقعیت نابرابر و صمیمی، فرادلی با بسامد بیشتری به کار می‌رود. نمونه‌ای از برون‌دلی در موقعیت نابرابر و رسمی عبارت است از «وقتی به خاطر درسای مدرسشون بدون تکلیف میان کلاس باهاشون همدردی می‌کنم و بهشون فرصت بیشتری می‌دم». نمونه‌ای از فرادلی در موقعیت نابرابر و صمیمی «من برای یادگیری زبان آموزان و استفاده از زبان در آینده‌شون دغدغه دارم. سعی می‌کنم باهاشون صمیمی بشم و به زبان خوندن علاقه‌مندشون کنم» است.

#### ۴. ۱. ۳. هدف

تحلیل داده‌ها نشان داد که معلم در بافت آموزشی مورد نظر با اهداف گوناگونی دل‌نگرانی خود را در سطوح مختلف ابراز می‌کند. در ادامه به تشریح اهداف پُریسامد استفاده از این زیاهنگ در سطوح مختلف دغدغه‌مندی معلم پرداخته می‌شود. لازم به ذکر است که اهداف استنتاج شده ممکن است دارای همپوشانی باشند یعنی دل‌نگرانی معلم با هدف یکسان ولی در سطح دغدغه‌مندی متفاوت بروز و ظهور پیدا کرده باشد.

بر اساس نتایج، زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در سطح فرادلی با اهداف و درصد فراوانی زیر استفاده می‌شود:

- ایجاد تغییر در رفتار زبان‌آموز (۵۸٪): «نگران آینده درسی و اخلاقی زبان آموزان هستم و تمام تلاشم رو می‌کنم که درس زبان برایشان فراتر از درس باشد و در کنار یادگیری زبان، اصول اخلاقی و مهارت زندگی را بیاموزند».
- فراهم آوردن شرایط یادگیری برای زبان‌آموز (۲۲٪): «اعتقاد دارم تو هر شرایطی باید کمک کرد بچه‌های مستعد به خاطر یکسری مشکلات از زبان‌آموزی باز نمون».
- ابراز نگرانی برای آینده (۲۰٪): «من برای یادگیری زبان آموزان و استفاده از زبان در آینده‌شون دغدغه دارم. کارها و تمرین‌هایی بهشون می‌دم که کاربردی باشه. هر چند گاهی به مذاقشون خوش نمی‌باشد ولی بعداً می‌فهمن...».
- زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در سطح درون‌دلی با اهداف و درصد فراوانی زیر به کار برده می‌شود:
  - تأثیرگذاری مثبت در تربیت زبان‌آموز (۳۵٪): «اجازه نمی‌دم بچه‌ها حتی لحظه‌ای همکلاسی خودشون رو مورد تمسخر قرار بدن. در این شرایط خیلی سخت‌گیرانه عمل می‌کنم. سعی می‌کنم احترام به یکدیگر رو در کلاس حتماً رعایت کنم».
  - اهمیّت دادن به عواطف و احساسات زبان‌آموز (۲۴٪): «برای زبان‌آموز ارزشی مساوی معلم قائلم و احترام و اعتماد به آنها جزو الیت‌هاست تا حس ارزشمندی اش را دریابد».

- ایجاد انگیزه (با درصد فراوانی ۲۲٪): «بر نقاط مثبت کار زبان‌آموز تأکید دارم و کار او را با خودش نه با سایر زبان‌آموزان مقایسه می‌کنم تا هم اعتماد به نفسش در این زمینه تقویت بشه و هم انگیزه و مشوق درونی برای پیشرفت داشته باشه».
- ایجاد فضای مناسب برای یادگیری (۱۹٪): «در مورد یادگیری زبان سعی می‌کنم با شاد کردن جو کلاس و مهربون بودن باهاشون به زبان علاقه‌مندشون کنم».
- اهدافی که زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در سطح بروندلی به کار برده می‌شود به همراه درصد فراوانی عبارت‌اند از:

- همدردی کردن (۶۹٪): «گاهی وقتی به خاطر درسای مدرسشون بدون تکلیف میان کلاس باهاشون همدردی می‌کنم و بهشون فرصت بیشتری می‌دم».
- ایجاد علاقه برای یادگیری (۳۱٪): «اینکه زبان انگلیسی درست یاد بگیرن یا به زبان علاقه‌مند بشن برام مهمه. در این باره باهاشون خیلی حرف می‌زنم».
- از جمله اهدافی که زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در سطح هیچ‌دلی به کار برده می‌شود عبارت‌اند از:

- نپذیرفتن مسئولیت (۶۳٪): «من سعی می‌کنم درسمو خوب بدم تو کلاس. ولی دیگه اینکه توجه کنن یاد بگیرن مسئولیت خودشونه».
- ابراز نارضایتی (۲۶٪): «کسایی که دوست ندارن رو نمی‌شنه مجبور کرد. ولی همین قدر هم که در معرض باشن بالاخره یه چیزی یاد می‌گیرن».
- حفظ حریم (۱۱٪): «معمولآً حد و حدودم رو با بچه‌ها حفظ می‌کنم چون سنم کمه ازم حساب ببرن».

واکاوی داده‌ها از منظر زیاهیجان فرهنگی نیز نشان داد که بر خلاف هیچ‌دلی که منجر به ایجاد هیجان منفی در مخاطب می‌شود، بروندلی و درون‌دلی معلم به ایجاد هیجانات مثبت می‌انجامد. در مقابل، فرادلی برخلاف سرشت خیرخواهانه‌اش گاهی باعث ایجاد هیجان منفی در شاگرد می‌شود که این هیجان بسته به نوع ارتباط وی با معلم دیر یا زود در اغلب اوقات تبدیل به هیجان مثبت می‌شود. برای مثال، معلمی در این رابطه اظهار کرد: «وقتی کاری می‌کنم

که به سود آینده بچه هاست خودم کیف می کنم، اما گاهی خودشون اوّل اینو درک نمی کنم، دلخور می شن، بحث می کن که چرا چنین و چنان، اما بعد که تجربه می کن می فهمن چقدر به نفعشون بوده میان تشکر هم می کنم».

#### ۴. ۱. ۴. ترتیب عملکرد گفتمان

نتایج مصاحبه ها نشان داد ترتیب عملکرد گفتمان بر اساس نوع دغدغه مندی که معلم آن را ابراز می کند متفاوت است. در سطح هیچ دلی از آنجایی که معلم علاوه ای به شنیدن مشکل شاگرد ندارد، این عدم تمایل موجب قبض گفتمان می شود. در سطح بروندلی، معلم به هم زبانی و همدردی اکتفا می کند درنتیجه پاسخ خود را در قالب جمله ای کوتاه (به عنوان مثال، ممنونم از لطفتون) دریافت می کند. در سطح دروندلی، به دلیل اینکه شاگرد حس می کند احساس او به خوبی توسط معلم درک شده است هیجان مثبت در کلام به وجود می آید که به گشودگی گفتمان می انجامد. در سطح فرادلی، گاهی شاگرد در مقابل خواسته معلم جبهه گرفته و به اعتراض می پردازد. گاهی اوقات هم با درک فرادلی معلم، شاگرد در صدد جبران آن برآمده و آن را در کلام خود منعکس می کند.

#### ۴. ۱. ۵. لحن کلام

بر اساس اظهارات شرکت کنندگان، آهنگ و آوای ادای این زبانگ در بافت موردنظر در سطوح و موقعیت های مختلف به اشکال متفاوتی نمود پیدا می کند که همراه با درصد فراوانی آنها عبارت اند از:

● نصیحت آمیز (۱۹%): «من فقط انتقال مطالب درسی رو مدنظر ندارم، دوست دارم بچه ها برای زندگی در جنبه های دیگر هم آماده بشن. در این باره خیلی نصیحتشون می کنم» (درون دلی).

● دلسوزانه (۱۵%): «یکی از بچه ها در طول ترم هیچ تکلیفی برای نفرستاده بود، روز آخر از مادرش خواستم کل کتاب کار رو ورق بزنده فیلم بگیره و برای بفرسته که حداقل یه نمره ای برای تکالیف دریافت کنه» (درون دلی).

- دوستانه (۱۵%): «تا حد امکان دوستانه چه در زمینه دانش زبانی و چه در زمینه اخلاقیات آگاهشون می‌کنم» (بروندلي).
  - محبت‌آمیز (۱۲%): «هنگام تدریس خیلی وقت‌ها زبان‌آموزان با خودشون مداد رنگی، جسب، قیچی یا حتی کتاب نیاوردن و من به عنوان معلم می‌تونم بگم فراموش کرده ولی همیشه از لوازم خودم بهشون دادم تا توی کلاس عقب نمونن» (دروندلي).
  - تعارف‌آمیز (۱۰%): «همیشه به شاگردام می‌گم اگه مشکلی واسه درس خوندن دارین که به دست من باز می‌شه بهم بگین» (بروندلي).
  - گلایه‌آمیز (۱۱%): «نگران آینشونم. بهشون می‌گم یه کم به کمکی که زبان خوندن بهتون می‌کنه در همه ابعاد زندگی فکر کنید بعد دنبال چیدن بهانه و نالیدن از مشکلاتش باشید» (فرادلي).
  - عصبانی (۹%): «وقتی در انجام تکالیف یا فعالیت‌های کلاسیشون اهمال کاری می‌کنند دعواشون می‌کنم. باید بفهمن اگر کم کاری کنن جوری یاد نمی‌گیرن که در آینده به دردشون بخوره» (فرادلي).
  - طنزآلود (۵%): «وقتی بچه‌ها توی کلاس، قوانین کلاس رو سهل‌انگارانه نقض می‌کنند ازشون واسه جریمه می‌خوام شیرینی‌ای چیزی بیارن تا یادشون بمونه تکرار نکنن» (بروندلي).
  - دلسربکننده (۳%): «اگر زبان‌آموز دل به کلاس نده منم کمتر بهش توجه می‌کنم تا به خودش بیاد» (هیچ‌دلی).
- همان‌گونه که از مثال‌ها پیداست، بسته به سطح ابراز دغدغه‌مندی معلم و هیجاناتی که در مکالمات رد و بدل می‌شود، علاوه بر واژه‌ها و جملات، آهنگ و لحن کلام نیز دچار تغییراتی می‌شود.

#### ۴. ۱. ابزار گفتمان

کanal ارتباطی معلم و شاگرد در بافت موردنظر علاوه بر نمونه‌های گفتاری ذکر شده، گونه نوشتاری را نیز شامل می‌شود. برای مثال، شاگردی که در پیام‌رسان تلگرام برای معلم خود نوشت «تیپر بخشید من امروز تکلیف ننوشتم چون مریض بودم. میشه ازم این جلسه

نپرسین؟» و از معلم این پاسخ را دریافت می‌کند: «امیدوارم حالت خوب باش». این جلسه اشکال نداره چون مریض بودی ولی جلسه دیگه حتماً تکالیفت رو چک می‌کنم.» نمونه‌ای از دغدغه‌مندی معلم در سطح بروندلی است که به صورت نوشتاری ابراز شده است. علاوه بر این، بنا به اظهار شرکت‌کنندگان این مطالعه، ابراز دل‌نگرانی آنها به صورت گفتاری به خصوص در سطح فرادلی باعث درک بهتر هیجانات و تأثیرگذاری بیشتر می‌شود در حالی که در قالب نوشتاری کمتر قادر به درک هیجانات یکدیگر هستند. برای مثال، یکی از معلم‌ها در این رابطه خاطرنشان کرد: «تا حالا پیش اومده وقتی نوشتاری توی گروه تلگرام از بچه‌ها می‌خواهم کاری رو انجام بدن چون لحن و احساس منو درست درک نمی‌کنن از من ناراحت شدن».

#### ۴.۱.۷. قوانین گفتمان

از جمله هنجارهای اجتماعی فرهنگی حاکم بر سبک گفتمان مرتبط با زیاهنگ دل‌نگرانی معلم می‌توان به جمع‌گرایی (مثل نمیشه مشکلات بچه‌ها رو نادیده گرفت. او اونا هم مثل بچه‌های خودمون هستن. چه فرقی داره.) و احترام محوری (مثل برای زبان‌آموز ارزشی مساوی معلم قائلم و احترام و اعتماد به آنها جزو اولویت‌هایم تا حس ارزشمندیشون رو دریابن). اشاره نمود. همچنین، بررسی نتایج مصاحبه‌ها نشان داد سطح هیچ‌دلی در میان معلمان با سن و تجربه تدریس کمتر رایج‌تر است و این افراد صریحاً بی‌تفاوتی خود و دلایل آن را ابراز می‌کنند. از طرف دیگر، غالب معلمان با سن، تحصیلات و تجربه تدریس بیشتر، دل‌نگرانی خود را در سطح درون‌دلی و فرادلی و با شور و هیجان به شکل کلامی و فعالیت‌محور بروز می‌دهند که منجر به تولید هیجان مثبت می‌شود. هر چند از آنجایی که فرادلی بیشتر معطوف به آینده شاگرد است، برخی اوقات سبب عدم درک مسئله از جانب شاگرد و رنجش وی می‌گردد.

#### ۴.۱.۸. نوع گفتمان

بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در بافت مورد نظر غالباً از نوع مکالمه شفاهی بوده که در گفتمان عادی و روزمره رایج است. علاوه بر این، این زیاهنگ آموزشی در قالب ضربالمثل‌هایی که از گذشته تا به امروز به کار می‌روند نیز کاربرد دارد. برای مثال، معلمی برای نشان دادن اهمیت فرادلی معلم عبارت «جور استاد به ز مهر پدر» را به کار برد.

#### ۴. ۲. زیاهنگ دلنگرانی معلم بر اساس الگوهای فرهنگی

بررسی الگوهای فرهنگی مستتر در زبان مدرسان مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در پژوهش حاضر، میان الگوهای فرهنگی غالب در این بافت آموزشی به شرح زیر است:

- فرهنگ جمع‌گرایی و کلنگری: «مشکلات بچه‌ها، مشکلات ما هم هست. ما در قبال اونها و آیندشون مسئولیم».
- فرهنگ اغراق‌افزوده: «وقتی ازشون درس می‌پرسم و بلد نیستن ناراحت می‌شم ولی رعایتشونو می‌کنم و برای بار اول بهشون سخت نمی‌گیرم».
- بافت فرهنگی قوی: «با بچه‌ها ارتباط خوبی دارم و اونها هم چون بهم اعتماد دارن حرفمو گوش می‌کنن».
- جهت‌گیری‌های بلندمدت: «برام خیلی مهمه که همیشه نسبت به همکلاسی خودشون احساس مسئولیت داشته باشن و به هم کمک کن؛ بنابراین فعالیت‌هایی در کلاس ایجاد می‌کنم که این حس تقویت بشه».
- احترام‌محوری: «احترام گذاشتن به همکلاسی‌ها و مسخره نکردن هم‌دیگه رو هم بهشون یاد می‌دم».
- خیرخواهی<sup>۱</sup>: «خیلی از اوقات در مورد سرنوشت و آینده اونها دلنگرانی دارم. مخصوصاً زمانی که نقص رفتاری در اونها می‌بینم خیلی بیشتر از نقص زبانی‌شان برام دلنگرانی و دغدغه ایجاد می‌کنم و سعی می‌کنم کمکشون کنم».

#### ۴. ۳. زیاهنگ دلنگرانی معلم بر اساس الگوی هیجامد

واکاوی داده‌های پژوهش حاضر میان این امر بود که زیاهنگ دلنگرانی معلم در سطوح مختلف دغدغه‌مندی در بافت آموزشگاه زبان به‌وفور استفاده می‌شود و به‌تبع، معلمان نسبت به آن در سطح هیجامدی درون‌آگاهی قرار دارند. به بیان دقیق‌تر، نتایج نشان داد که در این بافت آموزشی، بسامد درون‌دلی از برون‌دلی، فرادلی و هیچ‌دلی، که به ترتیب بیشترین بسامد را به خود اختصاص می‌دهند، بیشتر است. شایان یادآوری است که بر اساس نتایج مصاحبه‌ها،

---

1. benevolence

ممکن است تحت شرایط متفاوت و رویارویی با مشکلات فزاینده از جمله نارضایتی معلم از شرایط شغلی موجود، دلنگرانی معلم از سطح درونآگاهی به سمت برونآگاهی و هیچآگاهی نیل پیدا کند. در این حال، معلم بیشتر ترجیح می‌دهد خود را درگیر مشکلات بیشتری نکند و نهایتاً به همدردی و همزنی با شاگردان که تنها در سطح کلام اتفاق می‌افتد بسته کند.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیّت مطالعات اجتماعی و فرهنگی در شناسایی فرهنگ غالب در جوامع جهت گام برداشتن برای تدبیر فرهنگی (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۲۰۲۰) و همچنین رابطه تنگاتنگ فرهنگ و زبان، این مطالعه کوشیده است با واکاوی پاره‌گفتارهای حاوی زبانگ دلنگرانی معلم برگرفته از ۱۰۸ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معلمان زبان انگلیسی مشغول به تدریس در مؤسسات آموزش زبان، مؤلفه‌های فرهنگی مستتر در این زبانگ را تبیین نماید. تعداد ۳۵۲ پاره‌گفتار پس از بررسی، در چهار سطح هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی دسته‌بندی شده و در پرتو الگوی مفهومی تحلیل زبانگ مورد مذاقه قرار گرفته‌است. یافته‌ها حاکی از آن است که این زبانگ آموزشی علاوه بر موقعیت‌های عمومی و رسمی در موقعیت‌های خصوصی و غیررسمی نیز بروز می‌یابد و معلم و زبانآموز نسبت به یکدیگر در موقعیت نابرابر و رسمی و همچنین، نابرابر و صمیمی قرار دارند. زبانگ دلنگرانی معلم برای زبانآموزان در قالب گفتاری و نوشتاری رخ می‌دهد. این زبانگ آموزشی با لحن‌های متفاوتی از جمله دوستانه، نصیحت‌آمیز، دلسوزانه و گلایه‌آمیز استفاده می‌شود و معلم دلنگرانی خود را در سطوح مختلف دغدغه‌مندی با اهدافی همچون ایجاد تغییر در رفتار زبانآموز (فرادلی)، فراهم آوردن فضای مناسب برای یادگیری و ایجاد انگیزه (درون‌دلی)، ایجاد علاقه برای یادگیری (بیرون‌دلی) و ابراز نارضایتی و حفظ حریم (هیچ‌دلی) بروز می‌دهد.

علاوه بر این، بر اساس نتایج مصاحبه‌ها، در محیط آموزشی مورد نظر این پژوهش، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی به‌طور قابل توجهی بسامد بالاتری نسبت به هیچ‌دلی دارد که نشان‌دهنده اهمیّت دادن معلم به شاگردان در تعاملات هر چند در سطح کلامی است. در وهله

اول، این یافته با فرهنگ غالب جمع‌گرایی (هافتاد، ۲۰۰۱) ایرانی‌ها مطابقت دارد که نسبت<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) از لحاظ شناختی، آن را فرهنگ کل نگر<sup>۲</sup> می‌نامد. دل‌نگرانی معلم به خصوص در سطوح بالاتر نشان می‌دهد که او منافع زبان‌آموزان را مدنظر قرار می‌دهد و رضایت و موفقیت خود را مستقل از رضایت و موفقیت زبان‌آموزان نمی‌داند. این یافته با نتایج مطالعات پیشین (از جمله، پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ؛ پیش‌قدم، درخشان و همکاران، ۲۰۲۱) هم‌راستا است که در آن‌ها به فرهنگ جمع‌گرایی ایرانیان اذعان شده است.

از طرف دیگر، بسامد بالای بروندلی در معلمان را می‌توان بیانگر فرهنگ اغراق‌افزوده جامعه ایرانی دانست که به این محیط آموزشی نیز تسری یافته است. بر اساس گفته میر (۲۰۱۴) بر خلاف جوامع اغراق‌کاسته که افراد احساسات و هیجانات واقعی خود را به صورت مستقیم و خالی از تعارف بیان می‌کنند، در جوامع اغراق‌افزوده افراد اغلب به صورت غیرمستقیم و به شکل تعارف‌گونه‌ای واکنش نشان می‌دهند. در بحث دل‌نگرانی معلم در سطح بروندلی، اینکه معلم عمل خاصی برای شاگرد انجام نمی‌دهد و تنها با او هم‌زبانی می‌کند و خصوصیاتی همچون استفاده از جملاتی که ملایم‌تر به نظر می‌رسند، این بعد فرهنگی را نشان می‌دهد.

نتایج همچنین حاکی از ارزش قائل شدن معلم برای ارتباط میان خود و زبان‌آموز و نقش مهم اعتماد در روابط آنان است که یادآور بافت فرهنگی قوى (هال، ۱۹۷۶) در این محیط آموزشی است. ازانجایی که برداشت معنا در فرهنگ‌های با بافت قوى با تکيه بر بافت فیزیکي، اجتماعي و روانی گفتمان انجام می‌شود، صميميت ارتباط بين معلم و زبان‌آموز بسیار حائز اهمیّت است؛ بنابراین می‌توان دریافت که هر چقدر صميميت بین آنها بیشتر باشد، شاگردان با اعتماد بیشتری مسائل خود را مطرح کرده و همچنین معلم پاسخ بهتری (هیجانات مثبت) در مقابل به خصوص فرادلی نسبت به زبان‌آموز دریافت می‌نماید. علاوه بر اين، بر همین اساس به نظر مى‌رسد على رغم نتایج مطالعه پیش‌قدم و جاجرمي (۱۳۹۴) که مبين فرهنگ اعتماد‌کاسته در حوزه پژوهشی کشور است، حوزه آموزشی مورد نظر اين مطالعه بيشتر داراي فرهنگ

1. Nisbett  
2. holistic

اعتمادافزوده (فوکویاما، ۱۹۹۵) است بدین معنا که ارتباط بین معلم و زبانآموز مبتنی بر اعتماد است.

علاوه بر این، دروندلی و فرادلی نشانگ فرهنگ جهت‌گیری‌های بلندمدت (هافت‌ست، ۲۰۰۱) در این محیط آموزشی است. بدین معنا که معلم تنها زمان حال را در نظر نمی‌گیرد و برای آینده زبانآموزان نیز احساس نگرانی می‌کند؛ به عبارت دیگر، دیدگاهی عمل‌گرا و مبتنی بر آینده دارد. علاوه بر این، از دیدگاه جهت‌گیری‌های ارزشی باند<sup>۱</sup> (۱۹۸۷)، در دل‌نگرانی معلم در سطوح دروندلی و فرادلی و حتی بروندلی نوعی فرهنگ خیرخواهی نمایان می‌شود. به اعتقاد شوارتز<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) جهت‌گیری‌های خیرخواهانه در جوامع جمع‌گرا فقط در روابط درونگروهی نمود پیدا می‌کند، درحالی که در پژوهش حاضر، بررسی گفتمان معلم‌ها در ارتباط با دل‌نگرانی آنها برای زبانآموزانشان نشان می‌دهد که این باور در بافت آموزشی مورد نظر موضوعیت ندارد.

از سوی دیگر، نتایج این پژوهش نشان داد که معلمان نسبت به این زیاهنگ در سطح هیجان‌مدی درون‌آگاهی قرار دارند و دروندلی نسبت به سطوح دیگر دغدغه‌مندی معلم بسامد بالاتری دارد. هر چند بسامد بالای بروندلی که در درجه دوم قرار گرفت می‌تواند نشانگ سوق معلم به سمت اکتفا کردن به همزبانی و همدردی باشد که در اثر شرایط نامطلوب و عدم رضایتمندی به منصه ظهر می‌رسد.

یافته‌های این مطالعه پاره‌ای از نگرش‌ها و فرهنگ جامعه آموزشی مؤسسات زبان را در ارتباط با زیاهنگ دل‌نگرانی معلم به تصویر می‌کشد که می‌تواند در ارزیابی و بررسی دلایل مستتر در استفاده از این زیاهنگ به منظور بهبود بخشیدن به شرایط موجود و اصلاح بدفرهنگی‌ها بهخصوص در محیط‌های حساس مثل بافت‌های آموزشی مفید و مؤثر باشد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰). در این راستا، پیشنهاد می‌شود مسئولان حوزه آموزشی مربوطه برای حفظ فرهنگ سالم هم‌دلی و ارتباط مؤثر کنشگران این حیطه احساس مسئولیت نموده و

1. Bond

2. Schwartz

جهت رفع موانع بکوشند. از سوی دیگر، این پژوهش بر مؤسسات آموزش زبان متمرکز بود. پیشنهاد می‌شود تحقیقات بیشتر، بافت‌های آموزشی دیگر را از این حیث مورد مذاقه قرار دهنده تا تصویر فرهنگی جامع‌تری ارائه شود. علاوه بر این، در پژوهش‌های آتی می‌توان با در نظر گرفتن متغیرهایی همچون جنسیت، سن، تحصیلات، سابقه تدریس و طبقه اجتماعی و اقتصادی معلم و زبان‌آموز بررسی‌های دقیق‌تری در ارتباط با این زیاهنگ انجام داد.

### کتاب‌نامه

- ابراهیمی، ش.، و جهانی، ز. (۱۴۰۰). الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ؛ روشنی مؤثر در معرفی فرهنگ ایرانیان به غیرفارسی‌زبانان) مطالعه موردی: زیاهنگ مرگاندیشی در شاهنامه فردوسی). پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ۱۰(۲)، ۱۰۵-۱۳۵.
- <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.15104.1521>
- پوریزدان‌پناه کرمانی، ف. (۱۳۹۹). بررسی جامعه‌شناسی زیاهنگ مدرک‌ستایی و کاربرد گفتمانی آن در زبان فارسی. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۳(۴)، ۶۱-۹۶.
- <https://doi.org/10.22067/lts.v53i4.88442>
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی «زیاهنگ» به عنوان ابزاری تحولگرا در «فرهنگ‌کاوی زبان». مطالعات زبان و ترجمه، ۴۵(۴)، ۴۷-۶۲.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۰). معرفی مفهوم زیاهنگ آموزشی: موردی از برچسب‌زنی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۷(۳)، ۲۹-۵۲.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (در حال چاپ). بررسی زیاهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ‌دلی تا فرادلی. زبان‌پژوهی.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، شعیری، ح.، و درخشان، ع. (۱۴۰۰). معرفی «زیاهیجان» به عنوان حلقة مفقوده قوم‌نگاری ارتباط: مکمل الگوی SPEAKING هایمز. جستارهای زبانی، ۱۲(۱)، ۱-۴.
- <https://doi.org/10.29252/LRR.12.1.1>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائیان، م. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و جاجرمی، ه. (۱۳۹۴). «اعتماد» در پژوهش: «اعتماد» و نقش آن در «ارجاع دادن» به پژوهش‌های زبانی در ایران. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، ۴۱(۲)، ۱-۲۶.
- <https://doi.org/10.22067/lts.v48i2.48566>

پیش قدم، ر.، درخشان، ع.، ابراهیمی، ش.، و جنتی عطایی، ا. (۱۳۹۹). واکاوی زبانگ مشینگری در ضربالمثل های زبان فارسی. *دوماهنامه فرهنگ و ادبیات عامه*، ۱(۳۴)، ۲۱۷-۲۵۲.

پیش قدم، ر.، درخشان، ع.، ابراهیمی، ش.، و جنتی عطایی، ا. (۱۳۹۹). واکاوی زبانگ مشینگری در ضربالمثل های زبان فارسی. *دوماهنامه فرهنگ و ادبیات عامه*، ۱(۳۴)، ۲۱۷-۲۵۲.

پیش قدم، ر.، و عطاران، آ. (۱۳۹۵). *گفتمان‌شناسی «قسمت» در زبان و فرهنگ مردم ایران*. *مطالعات فرهنگ ارتباطات*، ۱۷(۳۵)، ۱۲۹-۱۴۹.

<https://doi.org/10.22083/JCCS.2016.42574>

پیش قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۹). حاکمیت زبانگ شرم محوری یا گناه محوری در جامعه ایران؛ مورد مطالعه، شهر مشهد. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۳(۳)، ۱۰۱-۱۳۶.

<https://doi.org/10.22035/jicr.2020.2392.2854>

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

<https://doi.org/10.22067/LTS.V53I4.86546>

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

<https://doi.org/10.22067/lts.v47i2.35404>

درخشان، ع. (۱۳۹۹). بررسی تطبیقی مطالعات انجام شده در حوزه زبانگ. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۴)، ۱-۲۹.

<https://doi.org/10.22067/LTS.V53I4.88721>

قریان‌پور آرانی، ح.، زارعی، ع.، و عربشاهی، ا. (۱۳۹۶). بررسی کارکرد اجتماعی فرهنگی ماشین نگاره‌ها بر اساس مدل قوم‌نگاری زبانی هایمز. *مطالعات فرهنگ ارتباطات*، ۱۸(۳۸)، ۱۷۷-۲۰۰.

<https://doi.org/10.22083/jccs.2017.72419.2070>

مهرابی، م.، و محمودی بختیاری، ب. (۱۳۹۹). زبانگ ناسزا در فارسی و معادلهای ترجمه شده اندگلیسی براساس الگوی هایمز؛ مطالعه موردی پیکره زبانی رمان دایی جان ناپلئون. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۴)، ۳۱-۵۶.

یغمایی، م. (۱۴۰۱). همدلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پژوهشی*، ۲۲(۹)، ۵-۵.

Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow.

Agar, Michael (2006). Culture: Can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/160940690600500201>

- Bond, M. H. (1987). Intergroup relations in Hong Kong: The Tao of stability. In J. Boucher, D. Dandis, & K. A. Clark (Eds.), *Ethnic conflict: International perspectives* (pp. 55-78). Sage.
- Eisenberg, N., & Liew, J. (2009). Empathy. In R. A. Shweder, T. R. Bidell, A. C. Dailey, S. D. Dixon, P. J. Miller, & J. Modell, (Eds.), *The child: An encyclopedic companion* (pp. 316-318). University of Chicago Press.
- Fahed, M., & Steffens, D. C. (2021). Apathy: Neurobiology, assessment and treatment. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 19(2), 181-189. <https://doi.org/10.9758/cpn.2021.19.2.181>
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. Free Press.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. Basic Books.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to systemic functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work related values*. SAGE.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. SAGE.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw Hill.  
<https://doi.org/10.1177/0734282906298992>
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540.4560.1967.tb00572.x>
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). Rinehart & Winston.
- Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self-systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-39). The Guilford Press.

- McAlinden, M. (2018). English language teachers' conceptions of intercultural empathy and professional identity: A critical discourse analysis. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(10), 41-59. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43.n10.3>
- Meyer, E. (2014). *The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. Public Affairs.
- Neuliep, J. W. (2018). *Intercultural communication: A contextual approach*. SAGE.
- Nisbett, R. E. (1998). Essence and accident. In J. Cooper & J. Darley (Eds.), *Attribution processes, person perception, and social interaction: The legacy of Ned Jones* (pp. 169-200). American Psychological Association.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. Routledge.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge.
- Pishghadam, R. (2015, October 6-7). *Emotioncy in language education: From exvolvement to involvement* [Conference presentation]. The 2nd Conference on Interdisciplinary Approaches on Language Teaching, Literature, and Translation Studies, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2022). *104 educational concepts*. Lulu Press.
- Pishghadam, R., Al Abdwani, T., Kolahi Ahari, M., Hasanzadeh, S., & Shayesteh, S. (2022). Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of socioeconomic status. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 10(2), 35-49. <http://dx.doi.org/10.22034/ijsc.2022.252360>.
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2020). *Cultuling: A novel approach to examine Iranian's cultural meme*. Amazon.
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2021). Moârefi mâfhum zâbâhang amuzeshi: Moredi âz bârkhâsbzâni [The concept of educational culture language: A case of labeling]. *Quarterly Journal of Education*, 37(3), 29-52.
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (in press). Bârâsi zâbânahâng delnegârani bârâye digâri dar Iranian: Az hichdeli ta fârâdeli [Examining the cultuling of Iranians' concerns for others: From apathy to metapathy]. *Journal of Language Research*. <https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Derakhshan, A. (2020). Cultuling analysis: A new methodology for discovering cultural memes. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 8(2), 17-34. <https://doi.org/10.22055/RALS.2020.15473>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Hasanzadeh, S., & Jajarmi, H. (2022). Making accreditation with English in daily conversations. *Applied Research on English Language*, 11(3), 95-120. <https://doi.org/10.22108/ARE.2022.132847.1869>

- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Miri, M., & Shayesteh, S. (2021). Sapioemotionality as a new attribute in socio-cultural studies. *International Journal of Society, Culture & Language*, 9(3), 16-27.
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Naji Meidani, E., & Derakhshan, A. (2020). An introduction to cultuling analysis in light of variational pragmatics: A step toward euculturing. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 11(2), 44-56. <https://doi.org/10.22055/RALS.2020.15945>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., & Ebrahimi, S. (2021). Cultuling analysis of “devaluation” in the Iranian culture. *Language Related Research*, 12(5), 1-25. <https://doi.org/10.29252/LRR.12.5.1>
- Pishghadam, R., & Jajarmi, H. (2014). Etemad dâr pâzhuhesh: Etemad and nâghsh-e an dâr erja dâdân be pâzhuheshhâye zâbani dâr iran [“Trust” in research: “Trust” and its role in “Referencing” to language studies in Iran]. *Language and Translation Studies*, 48(2), 1-26. <https://doi.org/10.22067/lts.v48i2.48566>
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *The International Journal of Society, Culture and Language*, 4(2), 11-21.
- Quinn, N., & Holland, D. (1987). Culture and cognition. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 3-42). Cambridge University Press.
- Schwartz, S. H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 711-728. <https://doi.org/10.1117/0022022107308992>
- Shulruf, B., Hattie, J., & Dixon, R. (2005). Development of a new measurement tool for individualism and collectivism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 385-401.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers’ empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Presidents and Fellows of Harvard College.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wardhaugh, R. (2010). *An introduction to sociolinguistics*. Wiley Blackwell.
- Whorf, B. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.
- Zhang, Z. (2022). Toward the role of teacher empathy in students’ engagement in English language classes. *Frontiers in Psychology*, 13, 880935. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880935>

Zohoorian, Z., & Zeraatpishe, M. (2020). Teacher interaction and empathy: An investigation among effective English language teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*,

درباره نویسنده

هانیه حاجرمی، استادیار آموزش زبان انگلیسی مؤسسه آموزش عالی بهار است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان عصب‌روان‌شناسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی زبان است.



## The Emergence of a Literary System in the Pre-Constitutional Era Regarding Translation as a Poly-system

Abolfazl Horri \*

Arak University, Iran

Published: 07 January 2023

Accepted: 06 January 2023

Received: 16 October 2022

Revised: 02 January 2022

**Abstract** The main point is how translation as a system plays a role in the emergence and transformation of the Persian pre-Constitutional literary poly-system. As a tool, translation makes a change not only in the social and political sectors of the community but also in the development of the cultural and literary systems of society. In the pre-Constitutional era, the prevalence of translation led to the emergence of new patterns that have not previously been prevalent in the community. Meanwhile, Even-Zohar's poly-system theory can offer illuminating insights into the literary and cultural poly-system prevalent in the pre-Constitutional era. Overall, the translation system brings with it some new literary genres into the repertoire of the Persian literary and cultural poly-system. Therefore, the translation system, along with other systems, plays an important role in producing newly-born genres in the pre-modern Iranian literary poly-system.

**Keywords:** Poly-system Theory; Literary System; Translation System; Literary Genres; Pre-Constitutional Era

### 1. Introduction

A In the system of Persian language and literature until the Constitutional era, and especially in the classical era, i.e., before the beginning of the Qajar dynasty, the tradition of novel writing in its modern sense based on the Western tradition of novel writing, did not gain enough currency. However, in the Qajar period, and especially in the two periods of Abbas Mirza and Naseri eras, accompanied by the systematic formation of the translational tradition through the establishment of 'the Naseri Academy of Arts and Translation' and 'the House of Sciences' (Dār ul-Funun) attention was paid to translating historical works, and especially what Taher Mirza called 'historical

Please cite this paper as follows:

Horri, A. (2023). The emergence of literary system in the pre-constitutional era regarding translation as poly-system. *Language and Translation Studies*, 56(2), 187-214.  
<https://doi.org/10.22067/lts.2023.79724.1169>

\*Corresponding Author: horri2004tr@gmail.com

© 2023 LTS.  
All rights reserved

novels', along with the translation of works related to military and war techniques and political and social pamphlets, especially travelogues and memoirs.

This paper seeks to show how the translation system contributes to the formation and emergence of newborn literary genres in the Iranian evolving society. Based on poly-system theory, this paper argues how the translated works find their way into the literary treasures of the Persian target culture and pave the way for the birth of new types of literary systems, such as narrative fiction within the Persian literary system.

## **2. Review of the Literature**

From the middle of the 20<sup>th</sup> century onwards, several books, papers, and monographs discussed the effect of translation in the development of new Persian prose and new genres of narrative fiction. For the first time, Natel Khanlari (1947) in his influential sermon writes, "due to establishing more relations with other countries and the changes that had begun in the social and political situation of Iran, the court works diversified and multiplied" (p. 133). In his fourth volume of *the History of Persian Literature*, Brown (1969) discusses the influence of modern science and technology on Persian prose and, quoting Mohammad Ali Tarbiyat's translations, takes translations of Moliere's plays and Jules Verne's legends as "further causes for people to pay attention to the European and foreign languages". Yasemi (1974) takes novel writing as the combination of historical events and the presentation of believable material with the familiarity of Iranian writers with European mythical books obtained through translation. Mahboubi Ardakani (1975) concludes that "the vast majority of these translations have been translated by Europeans or Armenians who were familiar with the colloquial Persian and have been written in literary language by Iranian secretaries and literary men" (p. 228). The important point is that the translations were first made into colloquial language by Europeans familiar with Persian. Then Iranian writers translated them into a literary language.

## **3. Method**

The poly-system theory was first developed by Itamar-Even-Zohar, a researcher, translator, and thinker at the University of Jerusalem in the 1970s (Even-Zohar, 1979, 1990a). Even-Zohar borrowed his original idea from the Russian formalist, Yuri Tynyanov (1894-1943). In the meantime, a part of the system theory deals with the position of translated literature in the target culture. In rich and profound literary systems, traditional literary genres continue to be influential. Thus, translated literature is not at the center of the literary tradition of the target language but at the margins of this tradition. Nevertheless, in lesser or more middle-class literary systems where literary works are not influential, translated literature moves from the periphery to the center and finds a primary place. What remains largely unexplored is how the situation of the Iranian literary system was

in the two eras of Abbas Mirza and Naseri and whether it is rich and profound or poor and unprofound. The Persian literary system, which in the classical era is rich and profound due to the development of various literary genres, has been mentioned in the two eras known as the Return Period. Literally and culturally, it imitates the tradition of great ancient poets, does not have the “concern of linguistic issues” and literature of its time, and is mostly considered a defender of the traditional method and opposes modernity” (Talatof, 2015, p. 43). Thus, it seems that these systems lack some literary genres, or that society can no longer tolerate these old and cliche types of literature and needs to become acquainted with new literary forms and types. Therefore, new genres and forms of writing introduced to the Persian literary system through translation became much more popular. Of course, the conflict between the traditional system and the new system is related to the political and social challenges of society. It can even be said that it is a general feature of the literature of this era and, in the first place, Constitutional literature. Constitutional literature, as a new system, is formed during the conflict with old literature that has long been established as a traditional system. According to Momeni (1976, p. 30), Constitutional literature was considered new in terms of form and content. Thus, the new system criticizes the traditional system and in doing so, it brings about a vacuum in that system, and sharp criticism is one of the tactics of the new system to break the defensive walls of the core of the traditional system. For instance, for Constitutional literature to have legitimate criticisms, it uses the tools of satire. This is the reason why satire becomes one of the influential genres of Constitutional literature. At the same time, since the predominant genre in the traditional system of society is poetry, the new system tries to become more central by turning to prose than poetry, which is also more in line with the liberal atmosphere of society.

Approaching this from Even-Zohar’s perspective, we can conclude that translated literature, while preserving the traditional forms of Persian literature, brings new ideas to the Iranian cultural system through newly-born literary genres, such as travel books as well as novels. Therefore, the theory of poly-system discussed both the position of translated literature and the position of the literary systems of the target culture, which of course, will be an influential part of translated literature. This paper examines the role of the translation system in the formation of early Persian novel writing in light of the poly-system theory.

#### 4. Results

The translation system is involved in the emergence of the first works of fiction. Meisamy (2013, p. 24) writes that the first books translated from European languages into Persian were textbooks on military sciences and some other sciences prepared for the students of Dār ul-Funun and other educational centers. Historical writings and later novels were gradually translated.

Initially, historical-fiction novels were translated into Persian. As the poly-system theory posits, the translation system has a direct effect on simplifying the writing style of texts. This tendency to simplify writing gradually becomes part of Persian short stories and novels. Balay (2007, p. 98) also acknowledges that Persian novels, at least thanks to stories, anecdotes, proverbs, and sayings, were not confined to imitating European examples. We know that novel writing has found its way into the tradition of the Persian literary system through the translation of Western works, especially French and English. In addition to the different motivations of translators in translating European works, the new form of traditional Persian literature played a considerable role in growing and developing the European genre of the novel in Persian literature.

Second, the development of society during the Constitutional period and the prevalence of modernity have made the genre of narrative fiction, including short stories and novels, bringing with it innovative forms of expression and art, allowing the author to present his concepts and ideas in a new, pristine, and certainly fascinating form.

The narrative is well-represented in fictional genres. Therefore, the reasons for the popularity of narrative fiction genres and, for example, novels among the traditional types of Persian literary system can be ascribed to its potential in directing reader's attention toward this new writing style and the modernity the society had faced. The entertaining and educational aspects of these works were the hallmarks of the early works of Persian novels. Therefore, it seems that real stories and events called 'history' are the best sources for translators in the first place and the best source of inspiration for writers in the second place.

Third, Natel Khanlari (1947) believes that the translation of European works, especially historical novels, influenced Persian prose writing. He states that "it was Iranians' hobby, and their copies were handed out, and ... on winter nights, the family would gather together, and someone would read aloud *One Thousand and One Nights* and *Le Comte de Monte-Cristo* a loud" (p. 143).

In general, translation appears in two influential ways in the Persian literary system. One is the central position that the translated works occupied in the Persian system. Another is the role of the translation system in introducing newly-born genres to the target literary system. In fact, due to the absence of some literary genres in the traditional Persian literary system in this era, some new genres were born due to the political and social contexts. Then, they gradually found their way to the center of traditional systems. Although they didn't replace traditional genres, they became their companions. Because of their popularity, they soon became common genres among Iranian readers. These include the press genre, the drama genre, the historical novel, the social novel, and the short story at the beginning of the 20<sup>th</sup> century.

## 5. Discussion and Conclusion

The tradition of storytelling in Iran was not unprecedented. The classical period from the *Shahnameh* onwards abounds with fictional materials. It is therefore wise to conclude that the tradition of early Persian novel writing in the Constitutional era is rooted in the tradition of written and oral fiction of the classical period. Notwithstanding this claim, novel writing—despite having some similarities with European novel writing as expected—is rooted in the written Persian tradition. These narrative works in storytelling have indeed followed the tradition of their ancestors; in other words, in using the elements of the story and in understanding how to narrate events and, in a word, narrative methods. From the point of view of poly-system theory, the genre of European storytelling became somewhat marginal and held a secondary position. Poetry, for example, still held its central position in the classical and Constitutional Persian literary systems. However, the changes taking place in society on the one hand and people's emerging needs, especially in terms of Constitutionalism, on the other hand, found their way into Iranian society along with modernization and technologies such as the printing industry. Thus, secondary and peripheral works did their best to take a central position within the poly-system. Hence, they intend to set the ground for occupying a central position in the literary system. When the conditions were set out, the peripheral works found their way into the central core of the system with the help of other political, economic, and social systems. Therefore, they soon became popular genres among the readers of the society. The case of early Persian novel writing is no exception to this rule, as the evolving society felt that it can no longer empathize with poetic works and should make room for narrative works to emerge. That is why some new genres occupied a central position in the Persian literary system and were also placed at the heart of the Iranian cultural systems of the Constitutional era. Not only did the printing industry but also political, social, and especially Western literary works contribute to Persian novel writing. This paper demonstrated how the translation of European novels, especially historical novels contributed to Persian writing styles, most notably prose writing.

The theory of translation systems can be used to study other fields. For example, researchers can address the following queries:

- What effect does the translation system have on the tradition of short story writing in Iran?
- Why is the tradition of short story writing more successful than original novel writing in Iran?
- What is the status quo of modern Iranian novel writing in the 20<sup>th</sup> century, and what does it have to do with short story writing?
- How does the translation system influence the selection of translation strategies and methods in Persian literary systems in the 20<sup>th</sup> century?
- How was the translation system presented in literary magazines and journals?

- What are the differences or similarities between the origins of modernism in the West and the East?

The author intends to examine some of these questions in his other writings.

## برآمدن سنت ادبی پیشا-مشروطه از رهگذر نظامگان ترجمه

ابوالفضل حُرَى

دانشگاه اراک، ایران

چکیده بحث اصلی این است که چگونه نظام ترجمه در برآمدن و تکوّن نظامگان ادبی پیشا مشروطه نقش ایفا می‌کند. ترجمه بهمثابة ابزاری برای ایجاد تغییر و تحول نه فقط در ارکان سیاسی و اجتماعی جامعه، بلکه در تکوین و تکوّن نظامگان فرهنگی ادبی جامعه از رهگذر نظام مطبوعات و بهویژه، کمک به ایجاد ژانرهای ادبی تازه تولّد یافته عمل می‌کند. در عصر پیشا مشروطه، رواج ترجمه در قالب یک نظام با خود الگوهای نو و تازه به همراه می‌آورد که پیش‌تر در جامعه سابقه نداشته‌اند. به نظر می‌رسد می‌توان از منظر نظریه نظامگان پیشنهادی اون زهر که درباره جایگاه آقماری و هسته‌ای ادبیات ترجمه شده بحث می‌کند، از جایگاه نظام ترجمه در عصر پیشا مشروطه، چشم‌اندازی روشن‌تر در تصوّر آورده. درمجموع، ترجمه کمک می‌کند سبک نوشتاری مشور جای سبک منظوم را بگیرد و نظام ترجمه در کنار سایر نظام‌ها، بر سبک و سیاق گرنهای تازه تولّد یافته در نظامگان ادبی پیشا مشروطه تأثیرگذار است.

**کلیدواژه‌ها:** نظریه نظامگان؛ نظام ادبی؛ نظام ترجمه؛ ژانرهای ادبی؛ عصر پیشا مشروطه

### ۱. مقدمه

در نظامگان زبان و ادبیات فارسی تا عصر مشروطه و به‌طور خاص در عصر کلاسیک یعنی پیش از آغاز حکومت قاجار، سنت رمان‌نویسی در معنای مصطلح امروزی که متأسی از سنت رمان‌نویسی غربی است، سکه روز و سابقه‌دار نبوده است. لیکن در دوره قاجار و به طریق اولی، در دو دوره عصر عباس‌میرزا و عصر ناصری که با شکل‌گیری نظام‌مند سنت ترجمه از رهگذر تأسیس دارالفنون و دارالترجمه ناصری همراه می‌شود، توجه به ترجمة آثار تاریخی در

کنار ترجمۀ آثار مرتبط با فنون نظامی و جنگی و جزوایت سیاسی و اجتماعی و بهویژه سفرنامه‌ها و خاطرات، بیش از پیش فروزنی می‌یابد. فروزنی یافتن ترجمۀ آثار تاریخی در قالب داستان‌های تاریخی واقعی و تخیلی و سفرنامه‌ها و خاطره‌نویسی، نوعی زبان نوشتاری را در سنت نظامگان زبان فارسی رواج می‌دهند که در میان گونه‌ها و ژانرهای زبان فارسی تا آن عصر، سابقه‌دار نبوده و تازه و بکر می‌نمایاند: ادبیات داستانی روایی مکتوب تألیف و ترجمه شده<sup>۱</sup>. از این‌رو، ترجمۀ آثار تاریخی که طبق واژگان نظریۀ نظامگان<sup>۲</sup> پیشنهادی اون-زهرا<sup>۳</sup>، گونه‌های نوآورانه و بدعت‌گذارانه محسوب می‌شوند و در ابتدا جایگاه اقماری<sup>۴</sup> و حاشیه‌ای دارند، به جدال دائمی با ژانرهای سنتی و دیرپایی کلاسیک بر می‌خیزند که جایگاه هسته‌ای و مرکزی دارند و گنجینه ادبی خود را از ژانرهای و آثار معتبر<sup>۵</sup> انباشته‌اند. همه بحث تأثیرگذاری نظام ترجمه و به طریق اولی، ترجمۀ آثار تاریخی-داستانی بر گونه‌ها و ژانرهای تولیدیافته در زبان فارسی، به همین جدال میان اقمار و هسته‌ها<sup>۶</sup> مربوط می‌شود که البته، از جدال نیروهای مبارز و مخالف مستتر در بطن جامعه هم جدا نمی‌تواند باشد. در عصر پیشا-مشروطه، مردم آزادی‌خواه و تجدّدطلب بهویژه از رهگذر اندیشه‌های دگراندیشانه و آزادی‌خواهانه افرادی مانند آخوندزاده، میرزا ملکم خان، میرزا آقاخان تبریزی و جز اینها، در مقام نیروهای انقلابی در برابر نیروهای محافظه‌کار و قدرت‌طلب که سُکان اصلی جامعه را به دست داشتند، دست به قیام می‌زنند. بحث جدال میان آثار ترجمه شده که در جایگاه ثانویه قرار گرفته‌اند و آثاری نامعتبر<sup>۷</sup> محسوب می‌شوند، با آثار سنتی فرهنگ مقصود که جایگاه برتر را تصاحب کرده‌اند و آثاری معتبر محسوب می‌شوند، از همین شمار جدال و مبارزه نیروهای انقلابی در برابر نیروهای محافظه‌کار است.

- 
1. written original and translated narrative fiction
  2. poly-system theory
  3. I. Even-Zohar
  4. satellites
  5. canonized
  6. kernels
  7. non-canonical

این مقاله می‌کوشد نشان بدهد چگونه نظام ترجمه به تکوین و تکون ژانرهای ادبی تازه تولیدیافته در جامعه رو به تحول ایران پاری می‌رساند که معمولاً از دو طریق حاصل می‌آید: یکی، تلاش آثار ترجمه شده برای حرکت از جایگاه اقاماری به جایگاه هسته‌ای گنجینه نظامگان سنتی؛ و دیگری، هموار ساختن مسیر برای تعمیق و ایجاد گونه‌های جدید ادبیات داستانی روایی که تا پیش از این، الگوها، هنگارها و اسلوب‌های نگارشی آن را ادبیات فارسی تجربه نکرده بود. از این حیث، به نظر می‌رسد ترجمه در هموارسازی مسیر خلق گونه‌ها و ژانرهای ادبیات داستانی روایی و به طریق اولی، سنت رمان‌نویسی اولیه فارسی تأثیر زیاد دارد. از این‌رو، نظامگان ترجمه به مثابه نظامی چندگانه در کنار و همراه با سایر نظامها از جمله نظامهای اجتماعی و سیاسی که از رهگذر مشروطه در صدد ایجاد تحول در جامعه محسوب می‌شوند، ژانرهای و گونه‌های تازه‌ای را به سنت نظامگان ادبی فارسی وارد می‌کند. از این‌رو، بحث این مقاله این است که چگونه از منظر نظریه «نظامگان»، آثار ترجمه شده، به گنجینه ادبی فرهنگ فارسی راه می‌یابند و مسیر را برای زایش گونه‌های تازه‌ای از نظامگان ادبی یعنی ادبیات داستانی روایی فارسی هموار می‌کنند؟

## ۲. پیشینهٔ پژوهش

بحث تأثیر نقش ترجمه در تکوین و تکون نثر جدید فارسی و به طریق اولی، ژانرهای تازه ادبیات داستانی روایی در چندین کتاب و منبع ذکر آمده است که از ابتدای سده چهاردهم شمسی تا دهه اخیر را شامل می‌شود. برای اولین بار، ناتل خانلری (۱۳۲۵) در خطابه تأثیرگذارش می‌نویسد در عصر قاجار، «به سبب ارتباط بیشتر با کشورهای دیگر و تغییراتی که در وضع اجتماعی و سیاسی ایران آغاز شده بود، کارهای دیوانی تنوع و کثرت یافته و فراغت و مجال عبارت‌پردازی بی‌جا» (ص. ۱۳۳) از میان رخت بررسیه است. براون<sup>۱</sup> (۱۹۶۹) در مجلد چهارم کتاب تاریخ ادبیات فارسی از تأثیر علوم و فنون جدید بر نثر فارسی سخن گفته و به نقل از محمدعلی تربیت، ترجمه‌های نمایشنامه‌های مولیر<sup>۲</sup> و افسانه‌های ژول ورن<sup>۳</sup> را «اسباب

1. Brown

2. Molière

3. Jules Verne

مزید توجه مردم به اروپا و زبان‌های خارجی» ذکر کرده است. یاسمی (۱۳۵۲) نیز در بخشی از کتاب ادبیات معاصر خود، ذیل ترجمه و تأليف رمان، نگارش رمان با آمیزش وقایع تاریخی و ایراد مطالب باورکردنی را با آشنایی نویسنده‌گان ایرانی با کتب افسانه اروپایی هم‌زمان می‌داند که از رهگذر ترجمه حاصل آمده است (ص. ۱۰۹). یاسمی معتقد است محمد طاهر میرزا آشار دوما<sup>۱</sup> را «با عباراتی دلپستن» ترجمه کرده است. «عبارات دلپستن»، مبین نوع و شیوه ترجمه مترجم است که از طبیعی‌سازی و بومی‌سازی ترجمه‌ها به دست مترجم خبر می‌دهد. محبوی اردکانی (۱۳۵۴) نیز در بخشی از کتاب تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران که به تفصیل وضعیت سیاسی و فرهنگی را در عصر قاجار بررسی کرده، در بخشی با عنوان «ترجمه کتب اروپایی»، به اختصار سیری از ترجمه کتب اروپایی به فارسی ارائه می‌کند: «اکثر قریب به اتفاق این ترجمه‌ها را اروپائیان یا ارمنهای که به زبان فارسی محاوره‌ای آشنایی داشته‌اند، ترجمه کرده و منشیان و ادبی ایرانی آنها را به زبان ادبی انشاء کرده‌اند... و به همین علت هم ترجمه‌های آن دوره غالباً صحیح و سلیس و قابل استفاده است» (ص. ۲۲۸). نکته مهم در اینجا، اشاره به این است که ترجمه‌ها ابتدا به زبان محاوره‌ای و به دست اروپائیان آشنا به زبان فارسی ترجمه می‌شده، آن‌گاه ادبیان ایرانی آن را به زبان ادبی، انشاء و تغیر می‌کرده‌اند که خود طرفه نکته‌ای است.

نوابی (۱۳۶۳) از نقشی که ترجمه از زبان فرانسه به فارسی، در سنت ادبیات فارسی ایفا کرده، سخن می‌گوید. کیانفر (۱۳۶۸) با توجه به آراء صاحب‌نظران، ویژگی‌های ترجمه عصر قاجار را در چند نکته جمع‌بندی می‌کند: ۱- مترجمان که معمولاً اروپایی یا ارمنی بودند، ابتدا کتاب را به فارسی بر می‌گردانده‌اند و آن‌گاه، ادبی ایرانی آن را تحریر و انشاء می‌کرده است؛ ۲- کتب مترجم عمدتاً تاریخی، نظامی و علمی بوده‌اند و ۳- ترجمه‌ها عمدتاً به شیوه‌ای آزاد، لیکن سلیس و روان انجام می‌گرفته است. بالایی نیز در دو کتاب سرچشمه‌های داستان کوتاه فارسی (۱۳۶۸) و پیدایش رمان فارسی (۱۳۷۶) به تفصیل از نقش ترجمه سخن گفته و در کتاب دوم، به طور نظاممندتر و اصولی‌تر برخی ترجمه‌های اویله را با اصل مطابقت داده و در

کل از نظریه نظامگان اون-زُهر هم ذکر به میان آورده، اما گذرا از کنار آن گذشته است. با این حال، یکی از منابع نظری کارآمد در تحلیل ترجمه‌ها و بررسی نقش ترجمه در پیدایش آثار اوّلیه فارسی محسوب می‌شود.

دستغیب (۱۳۷۱) دو عامل را در دگرگونی نثر فارسی مؤثر می‌داند: دگرگونی‌های اجتماعی و سیاسی و آشنایی با نویسنده‌گان و اندیشه‌ورزان غرب (۱۳۳). با این حال، دستغیب چگونگی این دو عامل را به طور مستدل تبیین نمی‌کند. آرین پور (۱۳۷۲) نیز از نقش ترجمه در پیدایش آثار نوین فارسی سخن گفته است. آرین پور اظهار تأسف می‌کند از این‌که مترجمان آثار اروپایی در رعایت مزایای ادبی متون اصلی دقّت کافی نکرده و گاه آنها را به رسم قصه‌نویسان ایرانی با اشعار فارسی آراسته‌اند. البته، آنچه آرین پور ضعف ترجمه‌ها محسوب می‌کند، می‌تواند به سبب اهداف و عصر ترجمه، حُسن ترجمه محسوب شود. باری، آرین پور معتقد است این ترجمه‌ها، نثر فارسی را هم ساده کرده‌اند، چون مترجمان چاره‌ای نداشته‌اند جز این‌که از شیوه نگارشی متن اصلی تبعیت کنند و تا می‌توانند مطالب را ساده و طبیعی بنویسن و از آوردن عبارات مسجع و مصنوع که سابقاً از شرایط و مزایای نشر ادبی شمرده می‌شده، دوری کنند (ص. ۲۶۰). آرین پور جمع‌بندی می‌کند: «اگر این ترجمه‌ها نبود شاید انشای ادبی امروز که به زبان محاوره عامیانه نزدیک و در همان حال از زیبایی نثر ادبی اروپا برخوردار است، هرگز به وجود نمی‌آمد» (آرین پور، ص. ۲۶۰). خاتمه (۱۳۷۳) اشاراتی مختصر به نقش ترجمه کرده و در جمع‌بندی و تحلیلی نادقيق و نابستنده معتقد است بی‌دقّتی برخی مترجمان در توجه نکردن به اصول ادبی در ترجمه، نثر فارسی را سُست کرده و دیگر اینکه، ترجمة آثار در عصر قاجار از حد ترجمه فراتر نرفته و نوعی تقلید را به ایرانیان آموخته است (ص. ۱۱۱). البته، خاتمه هیچ دلیلی متفق برای ادعاهای کلی‌گویانه خود ارائه نمی‌کند. واعظ شهرستانی (۱۳۷۸) نقش مدرسه دارالفنون را در تکوین و تکوّن ترجمه مهم تلقی می‌کند. کریمی حکاک (۱۳۷۸) به طور موجز تاریخ ترجمه در ایران را مرور کرده است. رحیمیان (۱۳۹۷) چندین عامل را در شکل‌گیری نثر دوره مشروطه که ساده‌نویسی از مشخصات آن است، مهم می‌داند: تأسیس چاپخانه؛ مطبوعات؛ اعزام محصل به فرنگ؛ روشنفکران؛ و ترجمه.

غلام (۱۳۸۰) نیز معتقد است نهضت ترجمه در عصر قاجار، مهم‌ترین عامل فرهنگی در ورود رمان تاریخی اروپا به ایران و ظهور رمان تاریخی فارسی به شمار می‌آید. میراعبدینی (۱۳۸۰) نیز به تفصیل درباره ادبیات مشروطه و بهویژه شکل‌گیری انواع رمان از جمله رمان تاریخی، اجتماعی و مدرن بحث کرده است. آجودانی (۱۳۸۱) نیز معتقد است محتوای سخت اجتماعی و انتقادی ادبیات مشروطه از حیث سبک و محتوا با ادبیات کلاسیک ایران تفاوت ماهوی و بنیادی دارد. افشار (۱۳۸۱) ضمن مرور تاریخچه‌ای مختصر از پیشینه ترجمه در ایران از آغاز دوره قاجار، فهرستی کامل از ترجمه‌ها، مترجمان و بخشی از خاطرات اعتمادالسلطنه را درباره ترجمه ارائه می‌کند. پارسانسب (۱۳۸۱) نیز کم‌ویش مفصل به نقش ترجمه در شکل‌گیری رمان‌های تاریخی فارسی اشاره، و خط سیری موجز از آراء مختلف در این زمینه را تبیب کرده است، لیکن، به صورت نظاممند به این نقش نبرداخته است. بهبهانی (۱۳۸۳) نیز معتقد است در کنار مسائل سیاسی، تغییراتی نامشهود اما نه‌چندان کم‌اهمیت در نگرش افراد به خود و به جهان پیرامون خود پدید آمده است (ص. ۵۲). شاه‌محمدی (۱۳۸۳) نقش ترجمه را در تکوین رمان در پرتو بررسی تطبیقی رمان فارسی شمس و طغری با رمان ترجمه‌شده سه تفعنگدار و رمان فارسی تهران مخوف با رمان ترجمه‌شده بینو/یان را بررسی کرده و نتیجه گرفته رمان شمس و طغری در بسیاری از جنبه‌های ساختاری و محتوایی متأثر از رمان سه تفنگدار است و تهران مخوف نیز در پرداختن به وجود اجتماعی جامعه از رمان بینو/یان تأثیر پذیرفته است. کامشد (۱۳۸۴) علل عمدۀ اصلاح و تجدیدنظر در سبک ادبی دوران قاجار را در ده نکته خلاصه می‌کند. از آن جمله است: انتشار و مطالعه کتاب‌هایی بازمانده از دوران پیشین بهویژه صفویه و نادرشاه؛ علاقه به دانش و فرهنگ در عصر طولانی ناصری؛ برقراری روابط با کشورهای اروپایی؛ شکست‌های پیاپی ایران از روسیه؛ سفرهای ناصرالدین‌شاه؛ ورود صنعت چاپ؛ نشر و انتشار مطبوعات، تأسیس مدارس جدید؛ انقلاب مشروطه (۱۳۲۷-۱۳۲۳ ه. ق.). البته، کامشد در این بخش اشاره‌ای به نقش ترجمه نمی‌کند، لیکن بعداً در بخشی دیگر از کتاب، از نخستین ترجمه‌ها نیز ذکری به میان می‌آورد. آزنند (۱۳۸۴) نیز ضمن بازنویسی ده عامل پیشنهادی کامشد و بدون آنکه ذکری از منع اصلی به میان آورد، ترجمۀ آثار داستانی اروپایی را در بالندگی نهضت ادبی روایی ایران در دوره پیشامشروعه مهم می‌داند، اما در

جمع‌بندی و تحلیلی کلی‌گویانه معتقد است: «این نوع ترجمه‌ها گرچه به لحاظ داستان‌پردازی متزلزل و بی‌بنیان بود، ولی [ضعف تأليف] نثر و زبان آنها ساده و به زبان محاوره و عامه مردم نزدیک بود و موجبات نثری پخته و پروردۀ را برای داستان‌نویسی آتی ایران فراهم می‌ساخت و عامه را با این نثر مأнос می‌کرد» (ص. ۴۳۲). لیکن، آژند درباره اینکه چگونه ترجمه، متزلزل است و چگونه عوام با آن ارتباط برقرار می‌کنند، سخنی نمی‌گوید.

میشمی (۱۳۹۰) نیز سیری از تأثیر ترجمۀ آثار اروپایی بر نظم، نثر و آثار نمایشی ایرانی ارائه می‌کند. بابک (۱۳۷۶) نیز تأثیرپذیری زبان فارسی از ترجمه را در سطوح مختلف واژگانی، نحوی، صورت و محتوا بررسی کرده، اما خیلی کارآمد این موضوع را وارسی نکرده است. شفیعی‌کدکنی در کتاب با چراغ و آینه (۱۳۹۰) به تفصیل از نقش ترجمه بر ادبیات فارسی و بهویژه شعر معاصر سخن به میان آورده و این ادعای بحث‌انگیز اما اساسی را مطرح می‌کند که «تمام تحولات و بدعت‌ها و بداعی شعر مدرن ایران، تابعی است از متغیر ترجمه در زبان فارسی» (ص. ۲۵). مختاریان (۱۳۹۱) نظریۀ نظام چندگانه را با تکیه بر داستان‌ماجرای ایسلند به ویراستاری ویزار هرینسون، بررسی می‌کند و نشان می‌دهد در شرایط فرهنگی و تجاری، اثر ترجمه‌شده به زبان انگلیسی که در راستای وضعیت نشر و چاپ زمانه خود عمل می‌کند، می‌تواند در زبان مقصد به اثری پُرفروش بدل شود. کیانی‌فر (۱۳۹۲) می‌کوشد در بررسی ترجمه در ورود زبان عامیانه به ادبیات مشروطه، به دو پرسش پاسخ بدهد. اول، رمان‌های ترجمه‌شده و تأییفی در این دوره قاجار، چه تفاوت‌هایی با یکدیگر دارند؟ و دوم، کدام یک از آثار ترجمه‌شده یا تأییفی در استفاده از زبان عامیانه حق تقدم دارند؟ تلطیف (۱۳۹۳) نیز معتقد است در عصر مشروطه، آثار ادبی بسیاری پدید آمدند که مفاهیم مدرن را ارتقاء بخشیدند، اما نتوانستند به جنبش ادبی مدون بدل شوند. کریمی‌حکاک (۱۳۹۴) معتقد است برخی پژوهشگران خیلی کلی‌گویانه درباره نقش و تأثیر ترجمه سخن گفته‌اند، اما به چگونگی این همیاری و تأثیر ترجمه که عمدتاً از طریق دخل و تصرف و به طریق اولی، اقتباس حاصل می‌آید، اشاره‌ای نکرده‌اند. آذرنگ (۱۳۹۴) تاکنون بگانه و در نوع خود جامع‌ترین گزارش را از تاریخ ترجمه در ایران ارائه کرده است. قانون پرور (۱۳۹۵) به عواملی چند در ایجاد انقلاب

مشروعه و برآمدن ادبیات سیاسی-اجتماعی اشاره می‌کند. از آن جمله است: آگاهی روزافزون ایرانیان از جهان بیرون بهویژه غرب؛ تلاش عباس‌میرزا و امیرکبیر برای نوسازی؛ و تأسیس دارالفنون (ص. ۲۲). شبانی و همکاران (۲۰۲۲) نیز در مجموعه مقالات راتلچ (Routledge)، وجوده مختلف ترجمه‌گری ادبی در ایران را بحث و فحص کرده‌اند. حری (۱۳۹۸) بحث نظامگان را از منظری دیگر بررسی کرده است که همبسته اثر کنونی است. با این حال، از منظر نظامگان ترجمه، تاریخچه ترجمه‌گری ادبی در ایران بهویژه در سنت ادبی پیشامروطه، کمتر به معاینه درآمده است.

### ۳. روش پژوهش

نظریه «نظامگان» یا «نظم‌های چندگانه» را ابتدا ایتامار اون-زُهر پژوهشگر، ترجمه‌پژوه و اندیشمند دانشگاه اورشلیم<sup>۱</sup>، در دهه ۱۹۷۰ م. مطرح کرد و بعدها آن را بسط و توسعه داد (اون-زُهر، ۱۹۷۲؛ ۱۹۷۹؛ ۱۹۹۰). اون-زُهر ایده اصلی خود را از فرم‌نگرهای روسی<sup>۲</sup> و به طریق اولی از شخص یوری تینیانوف<sup>۳</sup> به عاریه می‌گیرد. در این میان، بخشی از نظریه نظامگان، به جایگاه ادبیات ترجمه‌شده در فرهنگ مقصد می‌پردازد. در نظامگان ادبی پُرمایه و غنی، ژانرهای ادبی سنتی همچنان تأثیرگذار عمل می‌کنند. از این‌رو، ادبیات ترجمه‌شده نه در مرکز سنت ادبی زبان مقصد، بلکه در حاشیه این سنت قرار می‌گیرد. لیکن در نظامگان ادبی کم‌مایه یا میان‌مایه که آثار ادبی تأثیرگذار ندارند، ادبیات ترجمه‌شده از حاشیه به سمت مرکز حرکت، و جایگاه نخست را پیدا می‌کند. حال، پرسش اینجاست که وضعیت نظامگان ادبی ایران در دو عصر عباس‌میرزا و ناصری چگونه است؟ آیا پُرمایه و غنی است یا کم‌مایه و میان‌مایه؟

نظامگان ادبی فارسی که در عصر کلاسیک به سبب خلق انواع ادبی رنگارنگ، پُرمایه و غنی است، در دو عصر یادشده، پُرمایه و غنی جلوه نمی‌کند، چون «از حیث ادبی و فرهنگی از سنت شاعران بزرگ قدماًی تقليد می‌کند»؛ «دغلغه مسائل زبانی» و ادبی عصر خود را ندارد؛ و

1. Jerusalem

2. Russian formalists

3. Y. Tynyanov 1894-1943

«بیشتر مدافع شیوه سنتی و مخالف نوگرایی» (تلطف، ۱۳۹۳، ص. ۴۳) محسوب می‌شود. بنابراین، به نظر می‌رسد این نظامگان برخی ژانرهای گونه‌های ادبی را ندارد یا اینکه جامعه دیگر تاب تحمل این انواع کهنه و تکراری ادبی را ندارد و نیاز می‌بیند که با شکل‌های ادبی تازه آشنایی پیدا کند یا دست کم، تمایل دارد آن انواع و اشکال کهنه را در قالب و طرزهای نو و روزآمد شاهد باشد. از همین رو، ژانرهای شکل‌های نوشتاری تازه که از رهگذر ترجمه به نظامگان ادبی فارسی معروفی می‌شوند، خیلی زود رواج می‌یابند و شیوع پیدا می‌کنند. البته جدال میان نظامگان سنتی و نظامگان جدید با چالش‌های سیاسی و اجتماعی جامعه نیز در ارتباط است و حتی می‌توان گفت که اصلًاً ویژگی کلی ادبیات این عصر و به طرق اولی، ادبیات مشروطه هم محسوب می‌شود.

درواقع، ادبیات مشروطه به مثابة نظامگان جدید در جریان جدال با ادبیات کهنه به مثابة نظامگان سنتی شکل می‌گیرد و به تعبیر مؤمنی (۱۳۵۴، ص. ۳۰) ادبیات مشروطه چه از نظر شکل و چه از نظر محتوا، نو و سنت‌شکن است. از این‌رو، نظامگان جدید برای آنکه بتواند منفذهایی به درون هسته نظامگان سنتی ایجاد کند، به انتقاد از سنت کهنه نظامگان سنتی می‌پردازد و انتقاد تندوتیر از جمله حریبهای نظامگان جدید برای ورود به دیوارهای تدافعی هسته مرکزی نظامگان سنتی است. وانگهی، برای آنکه بتواند انتقادهای خود را دلنشیں طرفداران و تأثیرگذار جلوه دهد، از ابزار طنز و هجو نیز استفاده می‌کند و از همین روست که طنزپردازی از جمله شاکله‌های ادبیات مشروطه محسوب می‌شود. در عین حال، از آنجاکه ژانر غالب در نظامگان سنتی جامعه، ژانر شعر است، نظامگان جدید می‌کوشد با روی آوردن به نثر به جای شعر که بیشتر با حال و هوای آزادی خواهانه جامعه نیز همخوانی دارد، هرچه بیشتر خود را به جایگاه اصلی ژانرهای مرکزی این عصر نزدیک کند.

از این‌رو، اگر از منظر اون-زهر بنگریم، ادبیات ترجمه شده با اینکه جایگاه اوّل را ندارد، در عین حفظ شکل‌های سنتی ادب فارسی، اندیشه‌های جدیدی را از رهگذر ژانرهای ادبی تازه مثل سفرنامه‌نویسی و رمان‌نویسی به کالبد نظام فرهنگی ایرانی می‌دمد. در مجموع، نظریه نظامگان هم درباره جایگاه ادبیات ترجمه شده بحث می‌کند و هم درباره جایگاه خود نظامگان

ادبی فرهنگ مقصود که البته بخشی متأثر از ادبیات ترجمه شده خواهد بود. این مقاله، نقش نظام ترجمه در شکل‌گیری کلی رمان‌نویسی اولیه فارسی را در پرتو نظریه نظامگان بررسی می‌کند.<sup>۱</sup> نکته مهم این است که این نوع چارچوب نظری، زمینه را برای چارچوب نظری کلی‌تری آماده می‌کند که ذیل عنوان «تاریخ‌نگاری ترجمه» قرار می‌گیرد که می‌تواند افق‌های تازه‌تری را در ارتباط با جایگاه آثار اولیه و ترجمه شده در سenn مختلف ادبی در اختیار بگذارد. درواقع، شایسته است در تحقیقی جداگانه، مباحثت شکل‌گیری آثار ادبیات فارسی از منظر مطالعات تاریخ‌نگاری ترجمه هم بررسی شوند (راندل<sup>۲</sup>؛ ۲۰۱۲؛ دی‌هالست<sup>۳</sup>؛ ۲۰۱۰؛ پیم<sup>۴</sup>؛ ۲۰۱۴؛ هرمنز<sup>۵</sup>؛ ۲۰۲۲؛ راندل، ۲۰۲۲). درواقع، نظامگان ترجمه ممکن است بخشی از تاریخ‌نگاری ترجمه در ایران نیز لحاظ شود که شایسته است در ادامه این کار، مطالعه و بررسی شود.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

از قرایین پیداست نظام ترجمه در پیدایش اولین آثار منتشر داستانی فارسی دخیل است. میثمی (۱۳۸۵، ص. ۲۴) می‌نویسد نخستین کتاب‌های ترجمه شده از زبان‌های اروپایی به فارسی، کتب درسی درباره علوم نظامی و برخی علوم دیگر بود که برای استفاده دانشجویان دارالفنون و مراکز آموزشی دیگر تهیه می‌شدند. سپس نوشه‌های تاریخی و بعداً نیز رمان‌ها به تدریج به این ترجمه‌ها افزووده شدند. در میان رمان‌ها، ابتدا رمان‌های تاریخی داستانی به فارسی برگردانده شدند (حری، ۱۳۹۸). آرین‌پور (۱۳۷۲، ص. ۲۶۰) ترجمه‌های اولیه را چنین ارزیابی می‌کند:

مترجمین... از سبک نوشتاری متون اصلی و تا حد ممکن نگارش ساده و روان تبعیت و از ارائه عبارات مسجع و مرصعی که تا پیش از این از ویژگی‌های لازم نثر ادبی به شمار می‌آمد، پرهیز می‌کردند. لذا اگر این ترجمه‌ها پدید نمی‌آمد، ممکن بود سبک ادبی امروزی که به رغم قرابت بسیاری که با گفتار عامیانه دارد، از زیبایی نثر ادبی اروپایی نیز بهره‌مند است، هرگز شکل نگیرد.

۱. این مقاله، هم‌بسته دیگر مقاله نگارنده است (حری، ۱۳۹۸).

2. Rundel

3. D'hulst

4. Pym

5. Hermans

نکته مهم در سخن آرین پور به نقش ترجمه در پیدایش سبک ادبی امروزی مربوط می‌شود. درواقع، از منظر نظریه نظامگان، نظام ترجمه در ساده کردن سبک نوشتاری متون تأثیر مستقیم دارد. این گرایش به ساده‌نویسی اندک‌اندک خود را در داستان‌های کوتاه و رمان‌های فارسی نیز نشان می‌دهد. با این حال، حقیقت این است و بالایی (۱۳۸۶، ص. ۹۸) نیز اذعان دارد که رمان‌نویسی فارسی دست‌کم به یمن قصه‌ها، حکایات، امثال و حکم‌ها، منحصر به تقليد و الگوبرداری صرف از نمونه‌ها و بدیل‌های اروپایی نیست، اما بدان صورت که امروزه می‌شناسیم، رمان‌نویسی از راه ترجمه آثار غربی به‌ویژه فرانسوی و انگلیسی، به سنت نظام ادبی فارسی راه پیدا کرده است. درواقع، در کنار انگیزه‌های مختلف مترجمان در ترجمه آثار اروپایی، آنچه بیش از همه در رونق و اشتهرار گونه اروپایی رمان در سنت ادب فارسی نقش ایفا می‌کند، جامه نو پوشاندن به قامت گونه‌های سنتی پند و اندرز فارسی بوده که در عصر و زمانه تغییرات و تحولات جامعه در دوره مشروطه و رواج تجدددخواهی و نوگرایی، بیش از اندازه نخنما، رنگ‌وروفته و کسالت‌بار شده بودند. درواقع، ژانرهای ادبیات داستانی روایی و از جمله داستان کوتاه و رمان، با خود شیوه‌های بیانی و هنری بدیع به همراه می‌آورد و به نویسنده اجازه می‌دهد مفاهیم و اندیشه‌های خود را در قالبی تازه، بکر و قطعاً جذاب و گیرا ارائه نماید و روایت‌گری و روایت‌پردازی یعنی نقل حوادث، «وقوعات» و حکایات به در قالب سیر گاهشمارانه چندان که خواننده را سرگرم کند و به دنبال خود بکشاند، همان است که در ژانرهای ادبیات داستانی روایی به طرزی نیکو خودنمایی می‌کند. از این‌رو، جلب نظر خواننده به این شیوه نوین نوشتاری در کنار نوگرایی و تجددی که جامعه سنتی با آن دست‌به‌گریبان است، از جمله دلایل اشتهرار ژانرهای ادبیات داستانی روایی و برای نمونه، رمان در میان گونه‌های سنتی نظام ادبی فارسی محسوب می‌شود. پیداست آنچه در آثار اویله رمان‌نویسی فارسی اهمیت دارد، جنبه سرگرم‌کنندگی و البته تعلیمی و تربیتی این آثار است؛ بنابراین، به نظر می‌رسد سرگذشت‌ها و حوادث واقعی به نام تاریخ، بهترین منبع خوراک مترجمان در وهله نخست و بهترین منبع الهام نویسنده‌گان در مرتبه دوم، محسوب می‌شود. البته، هنگامی که از تاریخ و سرگذشت‌های واقعی و تاریخی سخن به میان می‌آوریم، ثبت و ضبط صرف آنچه در برهه خاص زمانی و مکانی رخ داده، منظور نیست؛ بلکه حوادث و

رخدادهایی واقعی مراد است که به کسوت داستان و افسانه درآمده است. به دیگر سخن، رمان‌نویس، دست‌مایه و مواد و مطالب کتاب خود را از وقایع و حوادث تاریخی اخذ می‌کند، اما آن را از طریق الگوی قراردادی و از پیش ساخته‌وپرداخته و مصنوع‌یافته که همان روایت است، در اختیار خوانندگان قرار می‌دهد. محمد طاهر میرزا (به نقل از بالای ۱۳۸۶، ص. ۱۰۹) مترجم آثار دوما، این علم «افسانه‌نویسی» در اروپا را «رمان استوریک» می‌نامد. درمجموع، بالایی (۱۳۸۶، ص. ۱۰۹) رمان را دو گونه معروفی می‌کند: «رمان هستوریک<sup>۱</sup> که با افسانه تاریخی برابر است و هیستوار رمانیک<sup>۲</sup> که با تاریخ افسانه هم‌ارز است». این دو اصطلاح البته اندکی مبهم جلوه می‌کنند. اگر واژه «افسانه تاریخی» را به سرگذشت یا وقایع تاریخی و تاریخ افسانه را به داستان، روایت یا رمان تاریخی تغییر دهیم، ابهام دو اصطلاح پیشنهادی کریستف بالایی اندکی رنگ می‌باشد. به هر جهت، رمان‌ها و داستان‌های تاریخی مانند آثار دوما به دلایل متعدد از جمله تغییر و تحولات تاریخی جامعه ایران و همچنین رواج صنعت ترجمه و توسعه مطبوعات، خیلی زود مقبول طبع عامه می‌افتد و بدیهی است اولین رمان‌های تألیفی نیز از تاریخ و سرگذشت‌های تاریخی الهام می‌گیرند. عبادیان (۱۳۸۷، ص. ۸۴) معتقد است «پیدایی رمان ایرانی از نظر تاریخی، در فاصله میان درگیری‌های به فرجام رساندن جنبش مشروطه‌خواهی و به قدرت رسیدن حکومت استبدادی پهلوی انجام پذیرفت».

از دیگر سو، یاوری (۱۳۸۳، ص. ۵۸) می‌نویسد این ترجمه‌ها از دو سو اهمیت دارند. اول اینکه، نویسنندگان ایرانی از روش‌های توصیفی و داستان‌پردازی آنها تقلید می‌کنند و دوم اینکه، محبوبیت این رمان‌ها با خود جمعیت جدید کتاب‌خوان شهری را از طبقات متوسط جامعه در پی می‌آورد. تمام این تغییرات البته در زمینه و بافتی فرهنگی صورت می‌گیرد که به تعبیر بالایی (۱۳۷۷، ص. ۱۰)، «به تحول عمیق و غالباً شتابزده جامعه و تماس با افکار و الگوهای غربی وابسته است». رواج ترجمه با خود الگوهای نو و تازه به همراه می‌آورد و نقش نوآندیشان و روشنفکران نیز در این میان کم‌رنگ نیست. گونه‌های ادبی جدید و از جمله ژانرهای ادبیات داستانی روایی و به طریق اولی، رمان و داستان کوتاه نیز در بطن همین اصلاحات و تحولات

1. historical novel  
2. romantic history

اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه است که نضج می‌گیرد و بالنده می‌شود. بالایی (۱۳۷۷، ص. ۱۰) می‌نویسد: «رمان، زاده یک بحران است؛ بحرانی که بین شکل‌های خلق شده برای دنیاگی در شرف فروپاشی و نابودی و شکل‌های تازه‌ای که برای پاسخگویی به یک وضع جدید در جستجوی خویش است، پدید می‌آید». باری، رواج ترجمه از یک سو و فناوری‌های نوین مانند صنعت چاپ و توسعه مطبوعات از سوی دیگر، سبب می‌شوند که سبک نوشتاری منتشر جای سبک نوشتاری منظوم را بگیرد که حوزهٔ شعر و شاعری مثل اعلای آن محسوب می‌شود. از این‌رو، نثر فارسی که تا پیش از این و به‌ویژه در دورهٔ پیشامشروعه با این نوع ژانرهای روایی آشنایی و پیوند نداشت، اندک‌اندک این ژانرهای را به گنجینه ادبی خود اضافه می‌کند. ناتل خانلری (۱۳۲۶) به نقل از ضمیمه نامهٔ فرهنگستان (۱۳۸۸، ص. ۴۰) این عصر متاثر از ترجمه را «دورهٔ نثر» می‌نامد، زیرا معتقد است نثر که پیش از این [در دورهٔ پیشا-مشروعه] کاربردی محدود داشت، گسترش و تنوع می‌یابد و مسائل سیاسی و اجتماعی و روایت‌های داستانی و روزنامه‌نگاری را در بر می‌گیرد. از این‌رو، میدان برای نثرنویسان فراخ می‌شود به‌ویژه آنکه نثرنویسان نیز ترجمۀ آثار ادبی اروپا سرمشق قرار می‌دهند، اما ترجمۀ شعر رواج چندانی نمی‌یابد.

از سوی سوم نیز ناتل خانلری (۱۳۲۵) معتقد است ترجمۀ آثار اروپایی به‌ویژه رمان‌های تاریخی بر نثرنویسی فارسی تأثیر گذاشته است. خانلری که بخشی از خطابهای که در اوّلین کنگره نویسندهای ایران ارائه می‌کند، می‌گوید: «دانستهایی که از زبان دیگر ترجمه می‌شد، به سبب تازگی و تنوع و هنرمندی در نقل روایات به کار رفته، سال‌ها یگانه وسیلهٔ تفنّن و تفریح ایرانیان بود و نسخه‌های آنها دست‌به‌دست می‌گشت و... در شب‌های زمستان، اهالی خانواده دور هم جمع می‌شدند و یک نفر با صدای بلند الف لیل و کنت موزت کریستو را با صدای بلند می‌خواند» (۱۳۲۵، ص. ۱۴۳).

از سوی چهارم، سیاح (۱۳۲۵) در انتقاد به خطابهای خانلری معتقد است: «بدیهی است علت تأثیر عظیم نثر باختیری در نثر ما این حقیقت مسلم است که در ادبیات کلاسیک ما، اشکال کنونی آنکه عبارت است از رومان، نوول و حکایت، خیلی کم متدال بوده و ترقی کرده

است. این موضوع هم... بدین سبب است که این نوع نشر در ادبیات باختری در دوره‌های اخیر یعنی از آغاز قرن ۱۸ شروع به رشد نموده و مربوط به توسعه و استقرار جامعه دموکراتیک-بورژوا بوده است» (চস. ۱۸۰-۱۸۱). آنچه سیاح بدان اشاره می‌کند، همان است که در نظریه نظامگان ذیل راه یافتن ژانرهای ادبی جدید از رهگذار ترجمه به هسته نظامگان ادبی زبان مقصد از آن یاد می‌شود.

افشار (۱۳۸۱) ضمن فهرست کردن ترجمه‌ها و مترجمان از ابتدای عصر قاجار، معتقد است سابقه ترجمه کردن از زبان عربی به فارسی و شیوه و سبک این ترجمه‌ها، در ترجمه‌های نخستین از زبان اروپایی به فارسی تأثیرگذار بوده است (ص. ۸۱). افشار می‌نویسد:

مترجمان برای آنکه خوانندگان پی به مطلب ببرند و نوشه به زبان مفهوم و تداول عمومی باشد، می‌کوشیدند که تعابیر و اصطلاحات اروپایی را به تعابیر و اصطلاحات زبانزد ایران بدل کنند. همه مترجمان دوره‌های عباس میرزا، محمدشاه و ناصرالدین‌شاه پیروی از راه و روش پیشینیان را قطعی و ضروری دانسته بودند. این راه و روش پاییندی به مفهوم بودن عبارت بود نه آنکه ترجمه مطابقت کامل لفظی با متن داشته باشد. به عبارت دیگر، ترجمه‌های آزاد مطلوب بود (افشار، ۱۳۸۱، ص. ۸۲).

ازاین‌رو، به باور افشار، مترجم هرگاه مناسب می‌دانست، از عبارتی صرف‌نظر می‌کرد یا اگر ضرورت می‌دید، شعر یا مثنی را جایگزین متن اصلی می‌کرد و تمام کوشش خود را مترجم به کار می‌بست که ترجمه را با «بیان صناعی که موافق مذاق و سیاق ایرانیان باشد، بیاراید». (افشار، ۱۳۸۱، ص. ۸۲).

در مجموع، ترجمه به دو طریق در نظام ادبی فارسی تأثیرگذار ظاهر می‌شود. یکی، به سبب جایگاهی مرکزی که آثار ترجمه‌شده در نظامگان فارسی پیدا می‌کند که ترجمة رمان حاجی‌بابا اصنیفهای مَثُل اعلای آن است (حری، ۱۳۹۸). دیگری، نقشی که نظام ترجمه در معرفی ژانرهای گونه‌های تازه به نظامگان ادبی مقصد ایفا می‌کند. درواقع، به سبب نبود برخی ژانرهای ادبی در نظامگان سنتی ادبی فارسی در این عصر، برخی ژانرهای تازه از پی مساعد شدن زمینه‌های

سیاسی و اجتماعی، متولد می‌شوند و اندک‌اندک به هسته مرکزی نظامگان سنتی راه می‌یابند و گرچه جایگزین ژانرهای سنتی نمی‌شوند، اما هم‌نشین آنها شده و به سبب محبویتی که پیدا می‌کنند، خیلی زود به ژانرهای متداول و مرسوم بدل می‌شوند. از آن جمله است: ژانر مطبوعات، ژانر نمایش و به طریق اولی و بهویژه، ابتدا رمان تاریخی، بعدها، رمان اجتماعی و داستان کوتاه در ابتدای سده بیستم. از میان ژانر تازه تولیدیافتۀ رمان، آثاری که به تأسی از سبک و سیاق بهویژه شیوه‌های روایتگری ادبیات روایی ترجمه شده، در زبان فارسی نگارش یافته‌اند و نظامگان فارسی در دوره مشروطه فاقد این نوع ثرنویسی داستانی بوده، می‌توان به رمان‌های امیر ارسلان، سفینه طالبی، مسائل المحسنین، شمس و طغرا و بهویژه سیاحت‌نامه ابراهیم بیک مراغه‌ای اشاره کرد (حری، ۱۳۹۸).

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

زمزمۀ شکل‌گیری ادبیات داستانی روایی جدید بهویژه در قالب رمان‌نویسی اروپایی، ابتدا از زبان تجددخواهان و نویسنده‌گان دگراندیش عصر مشروطه شنیده می‌شود. درواقع، این دگراندیشان در مکاتبات، نامه‌ها و مقالات خود به شکل‌ها و گونه‌های نظامگان سنتی زبان فارسی می‌تازند و از لزوم توجه به دگرگونی و تحول صورت و محتوای ادبیات سخن می‌رانند. برای نمونه، آخوندزاده (۱۳۵۱) هم در مقالات و هم در مکتوبات خود هماره بر تغییر خط فارسی، توجه به نقد به جای نصیحت، توجه به شعر و نه نظم و توجه به نشر و جز اینها سخن می‌گوید: «شعر هرچند صورت نظم دارد، اما هر نظمی شعر نیست. مثلاً بعضی مطالب را برای حفظ و حُسن بیان، با نظم ذکر می‌کنند... از تاریخ هجری تا به عصر ما... و هر نظم را برخلاف واقع، شاعر گفته‌اند» (آخوندزاده، ۱۳۵۱، ص. ۲۹). یا اینکه میرزا آفخان، دیگر اندیشمند این دوره که خود بخش‌هایی از رمان تلمک اثر فلئون را ترجمه کرده، پس از دیدن ترجمۀ حاجی‌بابای اصفهانی، در نامه‌ای به خواهرزاده‌اش از اهمیت ترجمۀ «رومان» اروپایی سخن می‌گوید: «این شخص [میرزا حبیب] که این کتاب را نوشته [ترجمه کرده]، خواسته است احوال و اخلاق و اطوار ملت ایران را... در نظر خواننده مجسم کند... و برای اهالی ایران اسباب تنبیه و عبرت و بلکه نفرت از اخلاق فاسدۀ خود شود و تربیت شوند. سرمشقی

برای شعر و انشاء از این کتاب بهتر نمی‌شود. لهذا اگر کسی خوب بخواند و از روی آن بنویسد، خیلی فایده خواهد برد» (به نقل از آدمیت ۱۳۵۷، ص. ۲۲۷).

از دیگر سو، علاوه بر اندیشمندان این عصر، برخی مظاہر تمدن جدید از جمله صنعت چاپ سُربی و سنگی؛ رواج آثار تاریخی، اجتماعی و ادبی اروپایی بهویژه آثار فرانسوی از طریق ترجمه و توسعه مطبوعات در قالب انتشار روزنامه‌ها، خبرنامه‌ها و بهویژه نشریات ادبی، جملکی در گذار ادبیات سنتی فارسی از گونه‌های متداول ادبیات کلاسیک بهویژه منظومه‌های غنایی و حماسی که عمدتاً -طبق واژگان نظریه نظامگان- فاقد الگوها، هنجارها و توانمندی برای خلق ادبیات داستانی روایی است، به گونه‌های تازه‌تر و بدیع‌تر در قالب گونه‌های مشور روایی بهویژه رمان، نقش اساسی ایفا کرده‌اند. سال‌های آغازین رمان‌نویسی در سده نوزدهم، «عصر یادداشت‌های شخصی روزانه و سفرنامه‌نویسی است که مضامینی نسبتاً خیال‌پردازانه و پر رمزوراز دارند (بهبهانی، ۱۳۸۳، ص. ۵۴) سیاحتنامه ابراهیم بیگ یا بلایی تعصّب او (قاهره، ۱۸۹۵ م.)، اثر زین‌العابدین مراغه‌ای (۱۸۳۷-۱۹۱۰)؛ کتاب احمد یا سفیه طالبی و مسالک المحسنین (قاهره، ۱۳۲۳/۱۹۰۵ م.). هر دو نوشته عبد‌الرحیم طالبوف (۱۸۵۴-۱۹۱۱)، از جمله آثار اویلیه رمان‌نویسی فارسی است که در قالب سفرنامه به نگارش درآمده‌اند، لیکن ویژگی‌های اصلی ادبیات داستانی روایی را دارند. برخی آثار نیز گرچه ظاهراً به شیوه سفرنامه نگارش نیافته‌اند، شرح سرگذشت‌های قهرمان داستان در آنها در قالب سفر به اقصی نقاط و کسب تجربه‌های فراوان قهرمان، روایت می‌شود. کتاب امیر ارسلان (۱۲۵۹/۱۸۸۰ م.) نوشته میرزا محمد نقیب‌الممالک از آن جمله است (بالایی، ۱۳۸۶، ص. ۲۳۵). بالایی (۱۳۸۶، ص. ۲۳۳) معتقد است این سه کتاب ادبیات فارسی اوآخر سده نوزدهم را به‌تمامی آینگی می‌کنند: «این سه متن، خصلتی کامل‌اً روایی دارند و محصول دوره خاص آشفته انقلاب مشروطه‌اند. این سه کتاب، سه چهره شاخص نظامی در اوج دگرگونی‌اند: دگرگونی سیاسی، اجتماعی و فرهنگی». از دیگر سو، پس از دوره ناصری و مظفری، گونه‌های کوتاه نثرنبویسی فارسی نیز رونق می‌یابد که چرنل پرنل دهخدا نمونه اعلای آن است. این قطعات کوتاه مشور که البته به‌تمامی ویژگی‌های ادبیات داستانی روایی کوتاه را ندارند، زمینه را برای ایجاد گونه‌ای تازه از روایت داستانی در ایران فراهم می‌آورد که سابقه‌دار نبوده، اما در اروپای سده نوزدهم، رونق کافی و

وافی داشته است: ژانر داستان کوتاه، مجموعه قصه‌های کتاب پیش‌گام یکی بود یکی نبود جمال‌زاده، نمونه‌های اویلیه داستان کوتاه نویسی در ایران محسوب می‌شوند که پرداختن به آن مجالی دیگر می‌طلبد.

حال، از منظر نظریه نظامگان چگونه می‌توان نگارش این آثار اویلیه فارسی را تبیین کرد؟ واقع این است که سنت داستان‌سرایی در ایران کم‌سابقه نیست و اگر فقط خواسته باشیم به آثار دوران کلاسیک از شاهنامه به این سو، اشاره کنیم، با حجم متنابهی از مواد و مطالب داستانی رویرو می‌شویم. به بحث نقالی و بهویژه آثار حمامی تالی شاهنامه هم که نظر افکنیم، حجم مواد و مطالب روایی خیره‌کننده خواهد بود. درواقع، اگر سنت رمان‌نویسی اویلیه فارسی در عصر مشروطه را در سنت داستان‌سرایی مکتوب و شفاهی دوران کلاسیک ریشه‌دار بدانیم، سختی به‌گزاف نگفته‌ایم. لیکن، مسأله این است که رمان‌نویسی به آن شکل و صورت که بهویژه در امیر ارسلان و سیاحت‌نامه و به میزان کم‌رنگ‌تر در کتاب احمد طالبوف می‌بینیم و با رمان‌نویسی اروپایی قرابت‌هایی دارد، آنچنان‌که انتظار می‌رود، ریشه در سنت مکتوب و شفاهی گذشته ندارد و بیشتر سنتی برآمده از تحولات تازه در جامعه عصر مشروطه است تا فرزند خلف آباء و اجداد کلاسیک خود. درست است که این آثار روایی در قصه‌سرایی یعنی در نقل سلسله رخدادهای متعاقب، همان سنت پدران خود را ادامه داده‌اند، در به‌کارگیری عناصر قصه و درواقع، چگونگی نقل حوادث و در یک کلام، شیوه‌های روایتگری از سنت پدران خود متمایز گشته‌اند. حال، از منظر نظریه نظامگان که بنگریم، ژانر داستان‌سرایی به شیوه اروپایی تا حدودی در حاشیه قرار داشته و جایگاه اقماری و دست دوم دارد و بهویژه نسبت به شعر که در نظامگان ادبی کلاسیک و مشروطه همچنان جایگاه مرکزی خود را حفظ کرده، در حاشیه قرار گرفته است. با این حال، تحولاتی که در جامعه در حال رخدادن است از یک سو و نیازهای تازه پیدا شده مردم بهویژه تجدد و مشروطه‌خواهی از سوی دیگر، به همراه فناوری‌ها و نمودهایی که همراه با مدرانیزاسیون به ایران وارد شده مثل صنعت چاپ و توسعه مطبوعات و افکار و اندیشه‌های نوخواهانه و تجدد‌طلبانه که در پی رسانه‌های تازه‌تر و قوی‌تر برای ابراز وجود می‌کردند، روزبه روز عرصه را بر سنت آثار منظوم تنگ‌تر کرده و خلأها و منفذهایی در

هسته مرکزی نظام شعری که در مرکز قرار دارد، ایجاد کرده، راه را برای ورود آنچه برمون (به نقل از بالایی ۱۳۷۷، ص. ۵۵۷) آن را «تجربه غریب» می‌نامد، هموار می‌کند. حال، آثاری که در حاشیه قرار دارند و معمولاً نسبت به آثار مرکزی، جایگاه دانی‌تر دارند، در حال جدال دائمی با مرکز برای ورود به هسته و تصاحب جایگاه اصلی قرار دارند. ازین‌رو، مترصد می‌مانند تا با باز شدن منفذ‌هایی چند، زمینه را برای ورود به هسته مرکزی نظامگان ادبی مهیا و آماده ببینند. همین که زمینه این ورود آماده می‌شود، آثار اقماری با کمک سایر نظامهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، به درون هسته مرکزی راه پیدا می‌کنند و اندک‌اندک به زانرهای و گونه‌های محبوب و رایج در میان خوانندگان آن جامعه بدل شده و جایگاه مرکزی را تصاحب کرده، به گنجینه آثار معتبر آن جامعه بدل می‌شوند. وضعیت رمان‌نویسی اولیه فارسی نیز از این قاعده مستثنა نیست. از آنجاکه جامعه تحول یافته احساس می‌کند دیگر نمی‌تواند با آثار منظوم همدلی عاطفی برقرار کند، به سمت آثار روایی گرایش می‌یابد، چون آن را با خواسته‌ها و اهداف خود -چه تفتنی باشد چه آموزشی، چه سیاسی باشد، چه اجتماعی - نزدیک‌تر می‌بیند. از همین روست که آثار پیش‌گفتۀ روایی که عمدتاً متأثر و متأسی از نظام ترجمه، تأليف یافته‌اند، خود به زانرهای اصلی در هسته اصلی نظامگان ادبی فارسی بدل می‌شوند که آن نظامگان نیز در بطن نظامگان فرهنگ ایرانی عصر مشروطه جای گرفته است.

در ارتباط با مطالعات آتی، بحث نظام ترجمه در زمینه‌های دیگر نیز کاربرستنی است. برای نمونه، نظام ترجمه چه تأثیری بر سنت داستان‌کوتاه نویسی در ایران دارد؟ چرا سنت داستان‌کوتاه‌نویسی کوتاه در ایران نسبت به رمان‌نویسی اولیه، موفق‌تر بوده است؟ وضعیت رمان‌نویسی مدرن ایرانی در سده بیستم چگونه است و چه نسبتی با داستان‌کوتاه‌نویسی دارد؟ نظام ترجمه چگونه بر تعیین راهبردها و روش‌های ترجمه در نظامگان ادبی فارسی در سده بیستم تأثیر گذاشته است؟ نظام ترجمه چگونه در نشریه‌ها و مجلات ادبی ظهر و بروز داشته است؟ خاستگاه مدرنیسم در مغرب‌زمین چه تفاوت یا شباهت‌هایی با خاستگاه مدرنیسم در شرق و بهویشه ایران، دارد و پرسش‌هایی از این شمار که می‌توان در فرصت مناسب به آنها پرداخت.

همچنین، علاوه بر دو دوره ترجمه‌شوندگی در عهد عباس‌میرزا و محمد‌میرزا و عهد ناصری که عمدتاً به سبب حمایت‌های دولتی و در راستای خوشایندی‌های فردی و جمعی درباریان صورت می‌گرفت، از نوع دیگر از سنت ترجمه‌پذیری نیز باید یاد کرد که به خواست و بانی دربار نبود، بلکه ماحصل تلاش دگراندیشانی است که متمایز از دولت و گاه در مخالفت و گاه، همراهی با دولت دست به ترجمة آثار مختلف می‌زند و اگر خواسته باشیم از نقش ترجمه در تحول نثر فارسی در کل و نثر داستانی به طریق اولی، سخن گفته باشیم، ناچار از این مترجمان و آثار ترجمه شده یا بهتر، تأییفات این افراد باید سراغ بگیریم. به سخن دیگر، این افراد در نقش «مؤلفان-مترجمان» به طور مستقیم و غیرمستقیم در تحول نثر فارسی و از آن میان، نثر ادبیات داستانی روایی نقش ایفا کرده‌اند. از آن جمله است: میرزا ملکم خان نظام الدوله (۱۲۴۹-۱۳۲۶ ه. ق.)، میرزا عبدالرحیم طالبوف تبریزی (۱۲۵۰-۱۳۲۹ ه. ق.)، میرزا حبیب اصفهانی (متوفی ۱۳۱۱ ه. ق.)، محمد‌طاهر میرزا، میرزا جعفر قراچه‌داغی (۱۳۰۱-۱۲۵۰ ه. ق.) و میرزا آقاخان کرمانی (۱۳۱۴-۱۲۷۰ ه. ق.). از میان دیگر مترجمان یاد کرد. البته برای آنکه بتوان تصویری دقیق‌تر از وضعیت ترجمة آثار این مترجمان ارائه کرد، لازم است آنچه از آن به «عادت‌واره»<sup>۱</sup> یاد می‌شود، در هر یک از مترجمان بررسی شود که خود مجالی تازه می‌طلبد. در عین حال، شایسته است که سنت ادبی پیشا مشروطه از منظر مطالعات تاریخ‌نگاری ترجمه نیز بررسی شود. نگارنده قصد دارد برخی از این پرسش‌ها و مباحث را در دیگر نوشه‌های خود بررسی کند.

### کتاب‌نامه

- افشار، ا. (۱۳۸۱). آغاز ترجمة کتاب‌های فرنگی به فارسی. ایران شناسی، ۵۳، ۷۹-۱۱۰.
- اولیویه، گ. آ. (۱۳۷۱). سفیرنامه اولیویه (م. طاهر‌میرزا، مترجم وغ. ورهرام، مصحح). انتشارات اطلاعات. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۸۰۱)
- آبراهامیان، ی. (۱۳۸۴). ایران بین دو انقلاب. نشر نی.
- آجودانی، م. (۱۳۸۱). یا مرگ یا تجدد (دفتری در شعر و ادب مشروطه). نشر اختران.

- آخوندزاده، م. (۱۳۵۱). مقالات (ب. مومنی، گردآورنده). انتشارات آوا.
- آدمیت، ف. (۱۳۵۷). اندیشه‌های میرزا آفغان‌کرمانی. انتشارات پیام.
- آذرنگ، ع. (۱۳۹۴). تاریخ ترجمه در ایران: از دوران باستان تا پایان عصر قاجار. ققنوس.
- آرین پور، ی. (۱۳۷۲). از صبا تا نیما (ج. ۱). انتشارات زوار.
- آزنده، ی. (۱۳۸۴). تجدید ادبی در دوره مشروطه. موسسه تحقیقات و علوم انسانی.
- بابک، ح. (۱۳۷۶). ترجمه و تأثیر آن در زبان و ادب فارسی. مجله دانشگاه انقلاب، ۱۰۱-۱۰۹، ۱۰۱-۱۰۲.
- بالایی، ک. (۱۳۷۷). پیدایش رمان فارسی (م. قویمی و ن. خطاط، مترجمان). انتشارات معین و انجمن ایرانشناسی فرانسه. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۹۸)
- بالایی، ک.، و میشل، ک. (۱۳۶۸). سرچشمه‌های داستان کوتاه فارسی (ا. کریمی‌حکاک، مترجم).
- انتشارات معین و انجمن ایرانشناسی فرانسه. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۹۶)
- پارسانسب، م. (۱۳۸۱). نظریه و نقد رمان تاریخی فارسی. چشم.
- تاطف، ک. (۱۳۹۳). سیاست نوشتار: پژوهشی در شعر و داستان معاصر (م. کمالی، مترجم). نشر نامک. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۲۰۰۰)
- حری، ا. (۱۳۹۸). نقش ترجمه به مثابه نظام در نهضت ادبی مشروطه در پرتو نظریه نظامگان. ادبیات تطبیقی، ۹(۲)، ۴۲-۲۲.
- خاتمی، ا. (۱۳۷۳). تاریخ ادبیات ایران در دوره بازگشت ادبی (از سقوط صفويه تا استقرار مشروطه).
- انتشارات پایا.
- دستغیب، ع. (۱۳۷۱). گرایش‌های متضاد در ادبیات معاصر ایران. نشر خنیا.
- سیاح، ف. (۱۳۲۵). چند نکته درباره مقاله خانلری. نحسین کنگره نویسنده‌گان ایران.
- شادمحمدی، م. (۱۳۸۳). نقش ترجمه در تکوین رمان (در بررسی تطبیقی شمس و طغرا با سه تفنگدار و تهران مخفوف با بینوایان) (پایان نامه متنفسنده کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم تهران.
- شفیعی کدکنی، م. (۱۳۹۰). با چراغ و آینه: در جستجوی ریشه‌های تحول شعر فارسی. نشر سخن.
- شفیعی کدکنی، م. (۱۳۹۱). رستاخیز کلمات. سخن.
- صفا، ذ. (۱۳۷۰). تاریخ ادبیات در ایران (ج. ۴). انتشارات فردوس.
- غلام، م. (۱۳۸۰). نقش ترجمه در پیدایش رمان تاریخی فارسی. زبان و ادبیات فارسی، ۳۲، ۱۴۷-۱۷۰.
- قانون پرور، م. (۱۳۹۵). منادیان قیامت: نقش اجتماعی-سیاسی ادبیات در ایران معاصر. آگه.

- کامشاد، ح. (۱۳۸۴). پایه‌گذاران نشر جدید فارسی. نی کیانفر، ج. (۱۳۶۸). ترجمه در عهد قاجار. نشر دانش، ۵۵، ۲۳-۲۸.
- کیانفر، ج. (۱۳۶۸). ترجمه در عهد قاجار: از آغاز تا دوره ناصرالدین شاه. نشر دانش، ۱۰، ۲۳-۲۸.
- کیانی‌فر، خ. (۱۳۹۲). تأثیر ترجمه بر ورود زیان عامیانه به ادبیات دوره مشروطه (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد.
- محبوبی اردکانی، ح. (۱۳۵۴). ترجمه کتب اروپایی. در ح. محبوبی اردکانی (گردآورنده)، *تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران* (ج. ۱، صص. ۲۲۴-۲۲۹). انتشارات دانشگاه تهران.
- مختاریان، ح. (۱۳۹۱). نظریه نظام چندگانه با تکیه بر داستان ماجراجای ایسلند به ویراستاری ویزار هرینسون. (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه بیرجند.
- مومنی، م. (۱۳۵۴). *ادبیات مشروطه*. انتشارات گلشایی.
- میثمی، ج. ا. (۱۳۸۱). تأثیر ترجمه در ادبیات ایران پس از مشروطه. مجله ادبیات داستانی، ۵۶، ۳۰-۴۰.
- میرعابدینی، ح. (۱۳۸۰). *صد سال داستان‌نویسی ایران*. چشممه.
- نائل خانلری، پ. (۱۳۲۵). نشر فارسی در دوره اخیر. نخستین کنگره نویسنده‌گان ایران.
- نوایی، د. (۱۳۶۳). تاریخ ترجمه از فرانسه به فارسی در ایران از آغاز تا کنون. کاویان.
- واعظ شهرستانی، ن. (۱۳۷۸). نقش دارالفنون در روند ترجمه. مترجم، ۳۰، ۹۱-۱۰۰.
- یاسمی، ر. (۱۳۵۲). *ادبیات معاصر*. چاپخانه روشنایی.
- یاوری، ح. (۱۳۸۳). *داستان بلند* (роман). در ا. یارشاطر (گردآورنده) *ادبیات داستانی در ایران زمین از سری مقالات دانشنامه ایرانیکا* (پ. متین، مترجم، صص. ۱۰-۲۵). امیرکبیر.

- Balaÿ, C. (1998). *Peydayesh-e roman farsi* [The emergence of Persian novel] (M. Qawimi & N. Khatat, Trans.). Tehran: Institut français de recherche en Iran.
- Browne, E. G. (1969). *The literary history of Persia*. Cambridge University Press.
- D'ulst, L. (2011). Translation history. In Y. Gambier & L. Van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 1, pp. 397-405). John Benjamins.
- Even-Zohar, I. (1978). *Papers in historical poetics*. Tel Aviv University Press.
- Even-Zohar, I. (1979). Polysystem theory. *Poetics Today*, 1(1-2), 287-310.
- Even-Zohar, I. (1990a). Polysystem theory. *Poetics Today*, 11(1), 9-26.
- Even-Zohar, I. (1990b). The position of translated literature within the literary polysystem. *Poetics Today*, 11(1), 45-51.
- Gentzler, E. (2001). *Contemporary translation theories* (2<sup>nd</sup> ed.). Multilingual Matters.
- Hermans, T. (2022). *Translation and history: A textbook*. Routledge.

- Mahboobi Ardakani, H. (1975). *Târjome kotob orupaie* [Translation of European books]. In H. Mahboubi Ardakani (Ed.), *Tarikh moâsesat tâmâdoni jâdid dâr irân* [History of new civilizational institutions in Iran] (Vol. 1, pp. 224-229). University of Tehran Press.
- Meisamy, J. A. (2013). *Tâsir târjomeh dâr âdâbiat Iran pâs az mâshruteh* [The impact of translation in the literature of constitutional Iran]. *Journal of Fiction Literature*, 54, 30-40.
- Momeni, M. (1976). *Adâbiat mâshruteh* [Constitutional literature]. Galshaei.
- Natel Khanlari, P. (1947). *Nâsr farsi dâr âsr moaser* [Modern Persian prose literature]. First Congress of Iranian Writers.
- Pym, A. (2014). *Method in translation history*. Routledge.
- Rundle, C. (2012). Translation as an approach to history. *Translation Studies*, 5(2), 232-240. <https://doi.org/10.1080/14781700.2012.663615>
- Rundle, C. (Ed.). (2022). *The Routledge handbook of translation history*. Routledge.
- Shabani-Jadidi, P. & Higgins, P. J., and Quay, M. (Eds.). *The Routledge handbook of Persian literary translation*. Routledge.
- Talatof, K. (2015). *Siasât neveshtar: Pâzhuheshi dâr sher vâ dastan moaser* [The politics of writing in Iran: A history of modern Persian literature] (Kamali, M, Trans.). Namak.
- Yasemi, R. (1974). *Adâbiat moâser* [Contemporary literature]. Roshanaie.

درباره نویسنده

ابوالفضل حرّی عضو هیئت علمی دانشگاه اراک است؛ حوزه مطالعاتی ایشان مطالعات ترجمه، روایت‌شناسی، ادبیات تطبیقی، سبک‌شناسی، مطالعات قرآن و مطالعات طنز می‌باشد.



## Process of Affective Turn and Emotioncy Evolution in EFL Students' Identity Development: An Examination of Emotioncy and Emotioncy Tension Rollercoaster

Asieh Amini<sup>1</sup>; Hiwa Weisi<sup>1\*</sup>

Razi University, Kermanshah, Iran<sup>1</sup>

Published: 09 May 2023

Accepted: 18 April 2023

Revised: 18 April 2023

Received: 26 March 2023

**Abstract** The realm of foreign language acquisition emphasizes the affective dimension of learning rather than only cognitive. This affective turn has focused on how EFL students' emotions affect learning a new language and culture, as well as identity development. This survey article examines the kinds of emotions students experience, the causes of emotions and their potential effects on learning, based on the emotioncy model. Ten students majoring in English participated in cognitive interviews and they were asked to elaborate on the tensions they might have encountered or are currently encountering. Based on the interview results, emotioncy management is one of the instructors' abilities that plays a significant role in the process of foreign identity development. Further, in order to facilitate successful learning, emotioncy should be materialized to the practical level to be an apropos signifier in meeting students' emotional needs.

**Keywords:** *Affective Turn; Emotioncy; Emotioncy Tension; Emotions; Identity Development.*

### 1. Introduction

Learning a foreign language is an emotionally-charged activity. Emotions enact an important role in language learning since learning is not only a rational activity but also a social one. They play a crucial role in social interactions, affecting how learners learn, behave, and apply what they have learned. Students are active participants in the learning process and can help improve it. Therefore, teachers should acknowledge and recognize their individual characteristics (Amini & Weisi, 2023; Makiabadi et al., 2019).

According to Sahin (2008), identity is a fundamental and important trait of students. The exposure to different emotions can trigger various feelings that can shape or change a person's identity, and individuals' perceptions could be shaped through the injection of sense-related emotions (Pishghadam, 2016).

#### Please cite this paper as follows:

Amini, A., & Weisi, H. (2023). Process of affective turn and emotioncy evolution in EFL students' identity development: An examination of emotioncy and emotioncy tension rollercoaster. *Language and Translation Studies*, 56(2), 215-251.

<https://doi.org/10.22067/lts.2023.81729.1182>

\*Corresponding Author: hiawaweisi@gmail.com

Drawing attention to the importance and challenges surrounding English pedagogy, research has demonstrated that due to the global prominence of English, governments of non-English speaking countries such as Iran have placed significant emphasis on English language education. In this regard, EFL students are affected by the new language alongside their original identities. In today's globalized world, students' ability to achieve educational goals is closely linked to their identity, group membership, and self-perception (Darvin & Norton, 2015).

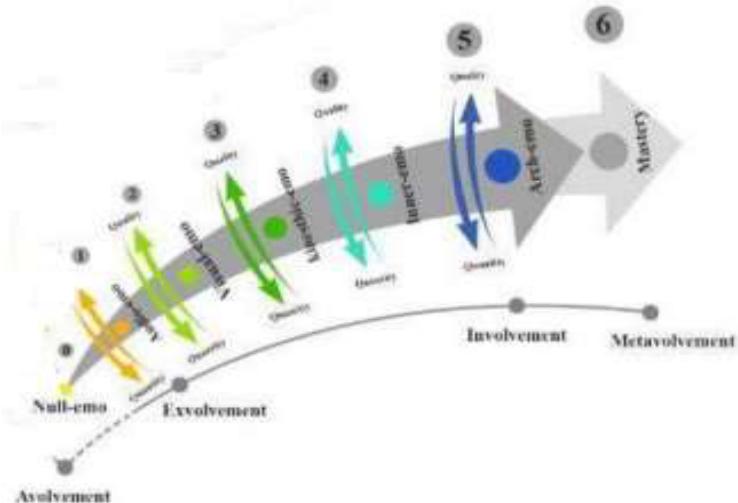
Referring to Erickson's theory (1968), it can be argued when an individual's identity is constructed based on experiences derived from appropriate social reciprocal actions, their mental equilibrium would be ensured. Whereas if an ambiguity of role happens instead of self-awareness and forming a positive identity, their mental balance fails and leads to identity tensions. Therefore, individuals' evolution depends on finding a solution to this tension (Markstrom & Iborra, 2003). In the mainstream of language, culture, identity, and emotion, it has been highlighted that what individuals should feel is determined by cultural norms under the shade of self and identity; however, they can experience both positive and negative emotions (Sharma, 2017). Emotions are not sheerly what we 'have' but what we 'do', 'feel', and 'experience' (Richards, 2022; Pishghadam, 2015). Emotioncy makes a link between sociolinguistics and psycholinguistics (Pishghadam, Adamson, et al., 2013). As an integrated model, it combines sense, emotion, and cognition under one canopy.

Through identity, individuals identify with which/whom they find themselves similar; contrariwise, they detach from and feel uneasy about what they consider as distinct or conflicting (Slay & Smith, 2011). In this regard, Edwards (2009) pointed out that the elemental construct of identity is similarity, basing this theory on the Latin root of the word 'identity' (*identitas*), which means the 'same'. Identity is an evolving psychological experience that people can throw light upon themselves by tapping on personal values, life experiences, and social group participation (Oliver, 2013; Vignoles et al., 2011). Based on this definition, Radhakrishnan (1996) demonstrated that there are at least two motivations: being-for-the-self and identity-for-the-other. These assumptions align with the idea that identities are socially constructed and evolve over time. Consequently, newly emerging identities are often characterized as 'shifting' and 'unbundling.' Individuals can develop self-created identities based on their partial access to societal norms surrounding attributes such as race, gender, and ethnicity (Karki et al., 2022).

This study endeavors to investigate the emotions expressed by EFL students, utilizing two novel frameworks of analysis - emotioncy and emotioncy tension. Employing the emotioncy model and developmental model of individual-differences relationship-based (DIR), this research aims to bridge existing gaps and provide new insights into the emotional experiences of EFL students. Therefore, this study focuses on investigating the relationship between emotions and students' experiences by addressing the following questions:

- What kinds of emotions do EFL students experience in their respective roles and teaching-learning contexts?
- What are the underlying conditions and factors, both internal and external, that trigger these emotions?
- How do emotions affect the learning and identity development process?

Tapping into the cognitive and emotional aspects of identity, emotioncy (emotion+frequency) is defined as sense-induced emotions that could manifest cognition (Pishghadam, Adamson, et al., 2013). People can communicate with the world outside and connect to themselves and others through their senses. Therefore, under the umbrella of emotioncy, senses carry significant weight (Pishghadam & Shakesbaee, 2020). Researchers asserted that the sensory inputs from the environment affect and shape an individual's perception of reality, their future, and most importantly, their sense of self (Pishghadam, Ebrahimi, et al., 2019). Masterminding the notion of emotioncy into a six-level matrix, Pishghadam (2015) typified one's emotioncy level towards a specific phenomenon. In another study, Pishghadam and Ebrahimi et al. (2020) developed the emotioncy matrix by adding the "metavolvement" stage and "mastery emotioncy" to the extended emotioncy model (Figure 1).



**Figure 1. Extended Model of Emotioncy**

In finding educational traces, Zhang (2021) inspected the potential effect of EFL students' emotioncy levels on motivation and academic achievement. Reviewing theoretical-conceptual analysis, the researcher concluded that there is a sundry of categorizations in defining the level of students' emotioncy. Furthermore, the

majority of salient classification of students' feelings is positive or negative whether being positive or negative is not of great significance. The integral responsibility of teachers is to find appropriate ways to regulate these feelings.

Everyone who enacts a role in the training cycle can have an impact on the identity process. Teachers, peers, principals, and parents are among the impactful people. In this line, other factors, such as culture, academic policy system, educational milieu, students' attitudes, and personalities, and even materials can arise different levels of emotional weight which could be manifested in the shade of positive or negative effects (Zhang, 2021). Entering a university is accompanied by the withdrawal of any cultural, personal, and historical relations which may contradict lived experiences and identity construction; hence, as Edwards (2009) stated, identity fluctuation would happen. The domain of such a state might be extended into a leading-edge notion of emotioncy tension (Pishghadam, 2016). Emotioncy tension refers to a condition when a binary social force (internal and external) stimulate individuals to be avolved, exvolved, or involved (Pishghadam, 2016), and metavolvement (Pishghadam, Ebrahimi, et al., 2019). In the process of learning a foreign language, students are at risk of experiencing language-related tensions. Materializing this justification authentically, Wang et al. (2021) found two pertinent themes; tensions from identity as a non-local foreign language student and tensions from identity as a university student of foreign languages. Oshima and Harvey (2017) asserted that initiating university can be full of stress, especially for those moving from another city. Building on the justifications, Wang et al. (2021) found that during the early stages of university, students often view it as a transformative period that equips them with the necessary skills for their future. However, at this juncture, students may grapple with conflicting discourses regarding the purpose of language learning, which can result in identity tensions as they strive to reconcile these opposing viewpoints.

## 2. Method

The data for the current research were extracted from the qualitative component of a study conducted by Amini and Weisi (2023b) that focused on validating the scale of the *Student Identity Emotioncy Tension Scale* (SIETS). This scale was inspired by emotioncy matrix (Pishghadam, 2015), and *Active/Passive Motivation Scale* (APMS) by Pishghadam, Makiabadi, et al. (2019). Inspired by the sub-constructs in APMS, three sub-constructs were defined for the SIETS, including *cognitive*, *socio-cultural*, and *sensory identity emotioncy tension*. A total of 318 EFL students pursuing a B.A. from different universities across Khorasan-e-Razavi (Neyshabur, Sabzevar, and Ferdowsi) were the target sample of this research. The participants included 160 males (50.3 %) and 158 females (49.7 %) with the age range of 18-24 ( $M=20.58$ ,  $SD=1.73$ ). They were majoring in Translation, English Literature, and English Language Teaching. Convenience sampling was used as the basis for choosing the participants. Ten of the students participated in the cognitive interviews (Ferdowsi University=2; Neyshabur University=6; and Sabzevar University=2). They were

asked to elaborate on any tensions they might have encountered or are currently encountering. The interviews were done in English. Ten students participated in the study, including five males and five females. Of these students, four were seniors, two were sophomores, two were juniors, and two were freshmen. The selection criterion for the students was their degree of certainty in continuing higher education studies in English majors. Five students who definitely intended to become EFL students and continue their higher education in English majors were selected, as well as five students who were uncertain about whether they would consider themselves successful EFL students. This selection method is known as purposeful sampling and allows for the examination of items from multiple perspectives, leading to a variety of potential interpretations (Etikan et al., 2016)."

### **3. Results**

The results obtained from the interviews were coded to ensure intra-subject reliability agreement. A third researcher, who held a doctorate in English Language Teaching (ELT), extracted and coded common themes from the responses.

Despite minor differences, the codes extracted by the third researcher had many commonalities. In total, there were 31 codes that were extracted by at least one of the researchers, and in 15 cases, the researchers agreed, resulting in an intra-subject reliability of 48% (15/31). In relation to the second question, there were 22 codes that were extracted by at least one of the authors and in 14 cases, the researchers agreed, resulting in an intra-subject reliability of 63% (14/22). Finally, in relation to the third question, there were a total of 25 codes that were extracted by at least one of the authors and in 14 cases, the researchers agreed, resulting in an intra-subject reliability of 56% (14/25). The types of emotioncy and emotioncy tension experienced by the students included: social media, research, giving a speech, performing a play, writing an article, pair work, translation, participating in international conferences, traveling to foreign countries, reading English articles, participating in discussion sessions, getting to know different people in scientific events, listening to English news, watching English movies and attending Iranian cultural events.

Situations that caused emotioncy arousal included: passing university units, first culture, lack of recognition, lack of empathy, way of exposure, experience or lack of experience in participating in English courses, holding informal classes, Persian language, communicating in Persian, the theoretical focus of final exams, high mastery of English, English-oriented classes, Iranian cultural occasions and the amount of exposure.

Finally, students' identity and learning development were affected in the following 13 areas: lack of understanding of others, a sense of embarrassment, different personality, a sense of duality, personality confusion, creating motivation for more learning and learning. Finally, students' identity and learning development

were affected in the following 13 areas: lack of understanding of others, sense of embarrassment, different personality, sense of duality, personality confusion, creating motivation for more learning, learning progress, self-confidence, hoping for better learning, enjoying learning more, confusion, limited communication and social isolation.

By connecting the extracted codes with the interview responses, we can see how Iranian EFL students like Narges express their inner- emotions toward L2 development:

As an EFL student who has not attended English classes at institutions, I take pride in studying English literature. Professors engage us in ways that make the new language and culture enjoyable. For example, in conversational classes, social media is used in addition to books and discussions. We are asked to choose a topic, research it by comparing and contrasting it with L1 culture, and present it as a lecture to our classmates.

Nima, another EFL student, shared his opinion on learning L2 and being an EFL student:

I had a six-month learning experience at private English institutes and found learning L2 at university more interesting. I would like to highlight two significant experiences: In the beginning semesters, I was embarrassed to express myself explicitly. However, this changed when one of our professors held informal classes outside the university campus. The professor allowed us to express ourselves in Persian first and gradually introduced words and phrases relevant to the topic of speaking and writing. This motivated me and gave me a strong sense of joy and autonomy. Secondly, in an English drama course, all students had difficulty learning and understanding Shakespeare's dramas. Group work and performing Hamlet in the amphitheater in English boosted our confidence so much that we did the same for other plays.

When comparing the experiences of college students with those of Iranian college students, interviews conducted by the current researchers revealed additional themes. In the following excerpt, Hamed shared his opinion:

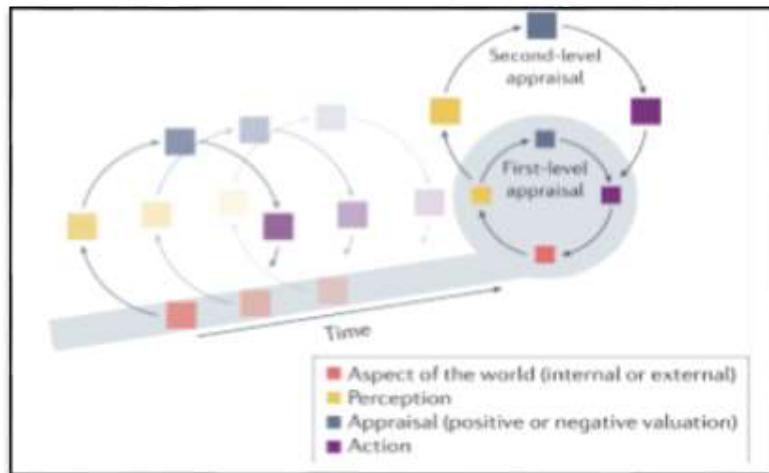
As a senior student in ELT and someone who has completed four years of English courses at language institutes, I have noticed that the more courses I take and the more familiar I become with L2 culture, the wider the gap between L1 and L2 becomes. Eastern culture is different from Western cultures, and I have found some cultural issues to be challenging and contradictory. A sense of duality shadows my identity,

and I believe these tensions are part of developing a new identity. While I recognize the importance of watching and listening to English sources to improve my proficiency, communicating with family and friends who do not speak English has become more difficult than before.

#### 4. Discussion and Conclusion

Khodapanahi (2018) emphasized the importance of a positive emotional environment in facilitating optimal learning. She found that a positive learning context helps reduce affective filters and increase student engagement. Positive emotions potentially boost students' sense of self-confidence and encourage them to experience the feeling of success in their learning. This motivates them to continue learning and utilize a range of available learning resources through the Internet, media, and interactions with others (Pishghadam, 2016; Trigwell et al., 2020). Moreover, using media to stimulate audio-visual emotioncy, attending international conferences, writing articles, traveling to foreign countries, and providing translational reports instead of taking paper-pencil tests can promote arch and mastery emotioncy (Chen et al., 2022; Pishghadam et al., 2016).

Referring to the emotioncy matrix in Figure 1 and the model of emotional regulation (introduced by Gross, 2015) in Figure 2, it can be inferred that emotioncy levels may change due to various external and internal factors and socialization processes (Lincoln et al., 2022; Pishghadam & Shayesteh, 2016).



**Figure 2. A Tentative Model of Tension and Emotional Regulation**

As students' emotioncy levels or appraisals progress towards arch emotioncy over time, they are better able to conduct research and immerse themselves in their new L2 identity.

Responses like those of Narges and Nima may reflect individual characteristics that vary among students, such as age, gender, previous learning experience, personality, learning style, and motivation. According to DIR studies, the way and amount of exposure people receive can affect and change identity development. By relying on the concept of emotioncy, "individuals can construct their own unique understanding of the world through their senses" (Pishghadam, 2016). Narges and Nima's opinions succinctly reflect the emotioncy path: emotioncy level begins with avolvement and progresses to exvolvement (audio, visual, and kinesthetic emotioncy), followed by involvement (inner and arch emotioncy). Narges's emotioncy cycle began with avolvement because she had not previously been involved in learning English and gradually progressed through other types of emotioncy. In contrast, Nima's past experience of learning English propelled him forward into involvement and metavolvement. As a result, both stated that the new emotions they experienced in the university environment led them to a new identity development process.

Eisenberg et al. (2015) provided a clearer picture of the tension between emotioncy and identity by demonstrating that empathy, as prosocial behavior, is crucial for the social development, emotional balance, and social changes of university students. Pang et al. (2022) investigated the role of empathy in university students' prosocial behavior and found that personal distress had an indirect negative effect on prosocial behavior. Interestingly, their findings showed that empathy is not always positive and that personal distress can reduce students' prosocial behavior. Pishghadam et al. (2023) introduced the concept of anti-emotioncy to explain the negative role of empathy while emphasizing the importance of emotioncy. In some situations, the emotioncy experienced may be based on a person's imagination and may not be real. The person may believe they have reached metavolvement when it was only their imagination, leading to resentment, loss, and "misvolvement".

Hamed's statements about his family and friends, who are not fluent in English and have difficulty understanding him, lead us to the concept of "metapathy." This term refers to the level of concern people have for others, which varies from person to person (Pishghadam, 2022). When a person experiences a problem, the extent to which others sympathize with them can be categorized into four levels: "apathy," "sympathy," "empathy," and "metapathy" (Pishghadam et al., 2022). These levels of metapathy correspond to the levels of emotioncy: apathy is equivalent to avolvement in emotioncy (Pishghadam & Ebrahimi, in press), sympathy is equivalent to exvolvement in emotioncy, empathy is equivalent to involvement in emotioncy, and metapathy is equivalent to meta-awareness in emotioncy. Considering the different levels of metapathy, we can infer from Hamed's statements that when facing identity tension, people around him who are at the level of apathy

push him towards isolation. On the other hand, due to unresolved conflicts between his first and second cultures, Hamed is also aware of challenging issues and thus falls into the sympathy stage.

Perception and emotional regulation are crucial aspects of teachers' knowledge and skills. For students, emotions play a fundamental role in how they experience and process their learning and construct their L2 identity. For EFL students, emotions can be brought to the forefront of successful learning by incorporating tasks that encourage students to reflect on the role emotions play in their language learning and in their responses to the emotional demands of learning. As educators, we must be aware that not all gaps in theorizing the sociological relationships between emotions and identity have been resolved. In this review, we have attempted to bridge the gap between emotion and identity through the novel lens of emotioncy. However, there is still work to be done, and future research is encouraged to empirically investigate these concepts in the development of EFL identity.

## روند تحوّل عاطفی و هیجامدی در شکل‌گیری هویت دانشجویان زبان انگلیسی: با تکیه بر طیف نوسانی الگوی هیجامد و بحران هیجامد

آسمیه امینی<sup>۱</sup>؛ هیوا ویسی<sup>\*۱</sup>

<sup>۱</sup> دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

چکیده در حوزه فراگیری زبان خارجی «تحوّل عاطفی» نه تنها بر بعد شناختی بلکه بعد عاطفی یادگیری نیز تأکید دارد. این تحوّل به چگونگی تأثیر «هیجامد» بر یادگیری زبان و شکل‌گیری هویت اشاره دارد. هیجانات پتانسیل شکل‌دهی هویت را دارند. هیجامد تلقیقی از هیجان+سامد است که این مؤلفه‌ها نمایان گر شناخت هستند. مطالعه حاضر از نوع مروری پیمایشی است که تأثیر انواع هیجامد که فراگیران تجربه می‌کنند و علل برانگیختگی و تأثیرات احتمالی آنها بر یادگیری را مورد بررسی قرار می‌دهد. ده نفر از دانشجویان زبان انگلیسی در مصاحبه شناختی شرکت کردند و از آنها خواسته شد راجع به تنش‌هایی توضیح دهند که در طول تحصیل با آنها مواجه شده یا می‌شوند. با تجمعی گفته‌های مصاحبه، مدیریت هیجامد از توانایی مدرسان محسوب می‌شود و هیجامد در توسعه هویت دوم نقش اساسی دارد. علاوه بر این، با هدف تحقیق یادگیری موقفیت‌آمیز، هیجامد باید به سطح عملی گسترش یابد تا نشان‌گر برآورده شدن نیازهای عاطفی یادگیری باشد.

**کلیدواژه‌ها:** هیجامد؛ تحوّل عاطفی؛ شکل‌گیری هویت؛ بحران هیجامد

### ۱. مقدمه

یادگیری زبان خارجی یکی از پُرهیجان‌ترین فعالیت‌هایی به شمار می‌رود که «حس»، «هیجان» و «سامد و نحوه به کارگیری آنها» بخش‌های تپنده آن هستند. یادگیری، افراد را به تعامل در محیطی دعوت می‌کند که در آن هیجانات بر عملکرد فراگیران تأثیر می‌گذارد (دورنیه، ۲۰۰۵).

1. Dörnyei

در فرآیند آموزش، فراگیران نقش محوری دارند و در بهبود این فرآیند بایستی به ویژگی‌های منحصر به فرد نظری جنسیت، سن، انگیزه، نوع شخصیت‌ها و تجارب و سبک‌های یادگیری توجه داشت (امینی و ویسی، ۲۰۲۳، الف؛ خلیلی‌پور و همکاران، ۲۰۲۱؛ مکی‌آبادی و همکاران، ۲۰۱۹). شاید دو مورد از بارزترین و با اهمیت‌ترین این ویژگی‌ها، هویت و نحوه واکنش فراگیران به عوامل روان‌شناسنخانی هویت باشد (ساهین،<sup>۱</sup> ۲۰۱۳). از این‌رو، یادگیری زبان، نه تنها، مستلزم تعیین نحوه برقراری ارتباط با موضوعی ویژه است، بلکه نحوه مدیریت جنبه‌های هیجانی آموزش را نیز شامل می‌شود (هبرت،<sup>۲</sup> ۲۰۲۱). با ایجاد پیوند میان هیجان و هویت، هیجامد می‌تواند مجموعه‌های متعددی از هیجانات را به وجود آورد که در شکل‌گیری هویت دخیل است (پیش‌قدم، ۲۰۱۶). روندهای اخیر در خط و مشی آموزشی در کشوری مانند ایران که زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود، با چالش‌بین‌المللی شدن مواجه است و به نیازهای افراد برای یادگیری زبان خارجی متمرکز شده است. در این کشورها که زبان انگلیسی ابزار اصلی ارتباطی نیست، در حال توسعه آموزش زبان انگلیسی هستند. از این‌رو، فراگیران علاوه بر هویت اصلی خود، ممکن است تحت تأثیر زبان و هویت جدید قرار گیرند. در بستر جهانی که گامی به سوی جهانی شدن برمی‌دارد، تحقیق اهداف آموزشی به ناچار با هویت و عضویت در گروه گره خورده است (داروین و نورتون،<sup>۳</sup> ۲۰۱۵).

در یادگیری زبان، چنانچه هویت فرد بر اساس تجربیات ناشی از کنش‌های متقابل اجتماعی مناسب شکل گیرد، تعادل هویتی وی تضمین خواهد شد، از سوی دیگر، در صورت تجربه عوامل متصاد با هویت واقعی، تعادل هویتی وی دچار اختلال و ممکن است به برانگیختگی بحران هویت منجر گردد؛ لذا تکامل هویتی افراد به یافتن راه حلی برای این بحران بستگی دارد (اریکسون،<sup>۴</sup> ۱۹۶۸). دامنه چنین حالتی ممکن است به مفاهیم «هیجامد»<sup>۵</sup> و «بحران هیجامد»<sup>۶</sup> بسط یابد (پیش‌قدم، ۲۰۱۶؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳). هیجامد به عنوان الگویی یکپارچه،

1. Sahin

2. Hébert

3. Darvin & Norton

4. Erikson

5. emotiomcy

6. emotiomcy tension

حس، هیجان و شناخت را زیر یک چتر تلفیق می‌کند. غالب‌ترین ویژگی در برانگیختگی بحران هویت عامل «بحران» است که بخشی جدایپذیر از هویت است. در جریان زبان، هویت و هیجان، تمامی آنچه فرد باستی احساس کند توسط هنجرهای فرهنگی زیر چتر دو عامل خود و هویت تعیین می‌گردد؛ باین حال، ممکن است افراد دچار هیجانات دوگانه شوند (شاما، ۲۰۱۳).

هیجانات هم شالوده هویت و هم راه گشای بحران‌های هویت محسوب می‌شوند (بامیستر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶) و همان چیزی نیستند که متعلق به افراد است، بلکه به آنچه «انجام می‌دهیم»، «احساس می‌کنیم» و «تجربه می‌کنیم» اشاره دارند (پیش‌قدم، ۲۰۱۵؛ ریچاردز، ۲۰۲۲). هیجانات زمانی سازنده هستند که به محیط اجتماعی و فرهنگی اشاره داشته باشند که در آن برانگیخته می‌شوند. از این‌رو، «عصر تحوّل هیجانات»<sup>۲</sup> مستلزم بررسی نقش هیجانات در یادگیری زبان و هویت است (استوردی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). دهه‌های گذشته روند پژوهشی فزاینده‌ای به سمت بُعد اجتماعی هیجانات و هویت سوق داشته‌اند، اگرچه در روش‌سازی نقش هیجان در شکل‌گیری هویت با شکست رو به رو شده‌اند (به عنوان مثال، باربالت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹؛ براون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵؛ واکر<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). در راه گشایی گرهای موجود و بررسی هیجانات و هیجامدهای تجربه‌شده توسط دانشجویان زبان انگلیسی، نگارندگان مطالعه حاضر از دو مفهوم هیجامد و بحران هیجامد (این مفهوم برای نخستین مرتبه توسط پیش‌قدم (۲۰۱۶) مطرح گردید) و از الگوی «تحوّل یکپارچه انسان»<sup>۷</sup> بهره برداشت (گرینسپن و ویدر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۸). لذا، مطالعه حاضر هدف خود را در قالب سؤالات ذیل متمرکز نموده است:

- 
1. Sharma
  2. Baumeister
  3. Richards
  4. affective turn era
  5. Sturdy
  6. Barbalet
  7. Brown
  8. Walker
  9. individual-differences relationship-based
  10. Greenpan & Weider

- دانشجویان زبان انگلیسی چه نوع از هیجامد و بحران هیجامد را زمینه‌های یادگیری خود تجربه می‌کنند؟
- کدام موقعیت‌ها و عوامل (درونی و بیرونی) موجبات برانگیختگی هیجامد را فراهم می‌کنند؟
- هیجامد چگونه بر فرآیند یادگیری و رشد هویت دانشجویان زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارد؟

## ۲. پیشینهٔ پژوهش

### ۲.۱. شکل‌گیری هویت

به‌واسطهٔ هویت، افراد تشخیص می‌دهند که خود را شبیه یا متمایز به چه فردی در نظر بگیرند (اسلی و اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در این رابطه، ادواردز<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) بیان می‌دارد که «شباخت» اساس هویت است و ریشهٔ لاتین آن به معنای «همان»<sup>۳</sup> است. به عنوان فرآیند روان‌شناسی، هویت در سرمایه‌گرایی جهانی مؤثر است و در آن افراد با تکیه بر ارزش‌ها، ویژگی‌ها و تجارب فردی، به بیان هیجانات و افکار می‌پردازند (ویکنولز و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). هویت با شناخت این حقیقت: «من هستم» برجسته می‌شود و نشانگر ارتباط متقابل است که مبنای شناخت فرد در چگونگی تعیین/تشخیص هویت وی از خود آشکار می‌شود؛ بنابراین هویت می‌تواند با برقراری تعامل با سایر افراد تجلی یابد (بیلوت، ۲۰۱۰). بر اساس این تعریف، راداکریشنان نشان داد که حداقل دو انگیزه برای هویت وجود دارد، «بودن برای خود» و «هویت برای دیگری».

در زمینهٔ تخصصی مطالعات هویت و چگونگی شکل‌گیری آن، چندین عامل مطرح شده است. چنین عواملی بر ایده‌های ذیل استوار هستند:

---

1. Slay & Smith  
2. Edwards  
3. identitas  
4. Vignoles et al

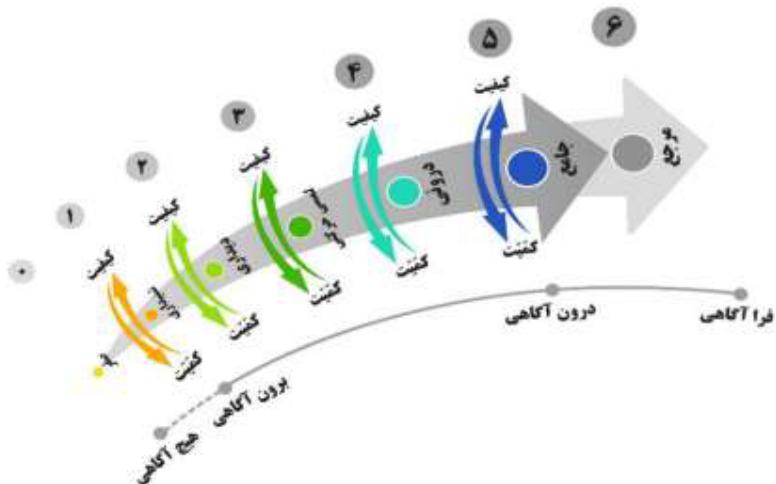
- شکل‌گیری انواع هویت در طول زمان صورت می‌پذیرد، هویت‌های تازه شکل‌گرفته «تغییرپذیر و تغییرپذیر» هستند (الیور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).
- هویت «خود آفرین»<sup>۲</sup> به دسترسی فرد و مزایای هنجرهای اجتماعی (ویژگی‌هایی از قبیل نژاد، جنسیت و قومیت) اشاره دارد (کرکی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). در سایه نظریه هویت، تاجفل<sup>۴</sup> (۱۹۷۸) استدلال نمود که هویت فردی با عواملی از جمله خودپندارگی<sup>۵</sup> و طبقه‌بندی شاخص‌های اجتماعی مربوط به مذهب، جنسیت و ملیت شناخته می‌شود. به طورکلی، مفهوم «خود بر محور اجتماعی» در راستای توضیح تغییرات رفتار بین فردی، به عنوان فرد (هویت فردی) و فرد به عنوان یکی از اعضای جامعه (هویت اجتماعی) مطرح شد.

## ۲. ۲. هیجامد

پیش‌قدم (۲۰۱۵)، هیجامد را تلفیقی از «هیجان» + «بسامد» که نمایانگر شناخت است در نظر گرفت. با نگاهی عمیق‌تر، هیجانات متعددی که افراد به واژگان متفاوت تجربه می‌کنند، بر اساس تجربیات حسی است که منجر به شکل‌دهی قالب‌های ذهنی و عادت‌های رفتاری آنان می‌شود (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۶). به طورکلی، افراد می‌توانند از طریق حواس با خود و سایر افراد ارتباط داشته باشند؛ بنابراین، در زیر چتر هیجامد، «حس» اهمیت بیشتری به خود می‌گیرد (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۲). با توجه به مفهوم هیجامد، پیش‌قدم (۲۰۱۵)، سه مرحله «هیچ آگاهی»<sup>۶</sup>، «برون آگاهی»<sup>۷</sup> و «درون آگاهی»<sup>۸</sup> را برای طبقه‌بندی سطوح مختلف هیجامد در نظر گرفت. این مراحل شامل: هیجامد تهی<sup>۹</sup> (۰)، هیجامد شنیداری<sup>۱۰</sup> (۱)، هیجامد دیداری<sup>۱۱</sup>

- 
1. Oliver
  2. identity creator
  3. Karki et al
  4. Tajfel
  5. self-concept
  6. exvolvement
  7. involvement
  8. avolvement
  9. null
  10. audio
  11. visual

(۲)، هیجامد لمسی-حرکتی<sup>۱</sup> (۳)، هیجامد درونی<sup>۲</sup> (۴) و هیجامد جامع<sup>۳</sup> (۵) هستند. در پژوهش دیگری، پیش قدم و همکاران (۱۳۹۸) با افزودن مرحله «فرآآگاهی»<sup>۴</sup> طیف هیجامد را به الگوی مبسوط هیجامد<sup>۵</sup> توسعه دادند و هیجامد مرجع<sup>۶</sup> (۶) را افزودند (شکل ۱). در این سطح، فرد تا حد زیادی مسلط می‌شود و می‌تواند همانند یک مدرس توضیحاتی پیرامون موضوع را برای سایرین ارائه دهد. در این سطح، اطلاعات برای فرد درونی می‌شود و به بالاترین میزان تجربه حسی هیجانی و یادگیری مفهوم/واژه دست می‌یابد.



شکل ۱. الگوی مبسوط هیجامد (پیش قدم و همکاران، ۱۳۹۸)

تیت و همکاران<sup>۷</sup> اذعان داشتند که محرک‌های مثبت هیجانی، فرآگیران را به فراخوانی هرچه بهتر مطلب و سطوح بالاتری از فعالیت هیجانی سوق می‌دهند. همچنین، انگیزه کافی برای یادگیری را فراهم می‌کنند و منجر به تولید هیجانات مثبت<sup>۸</sup> می‌گردند (پیش قدم و

- 
- 1. kinesthetic
  - 2. inner
  - 3. arch
  - 4. metavolvement
  - 5. extended model emotioncy
  - 6. mastery emotioncy
  - 7. Titsworth et al
  - 8. positive emotions

ابراهیمی، ۱۳۹۶). با وجود مرزبندی‌ها ارتباطی تنگاتنگ میان عواطف و هیجانات وجود دارد و هر دو قابل تغییر هستند (رودریگو-روئیز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). همان‌طور که بیگدلی (۱۳۹۸) بیان داشت، هیجانات واکنش افراد به پدیده‌های بیرونی هستند که به دلیل برخی حرکت‌های بیرونی و درونی رخ می‌دهند و با یک حالت عاطفی خوشایند یا ناخوشایند همراه است.

در راستای تأیید تفکیک‌ناپذیری زبان و هویت، فرض بر این است که زبان برای شناخت و شکل‌گیری هویت ضروری است (نورتون، ۱۳۹۷). در راستای این توجیه، پژوهشگران اذعان داشتنند که هیجامد نقشی سازنده در یادگیری ایفا می‌کند؛ همچنین عواطف فراگیران بر نگرش آنها نسبت به یادگیری و شکل‌گیری هویت تأثیر می‌گذارند (فتحی و همکاران، ۲۰۲۰؛ پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۹). با یافتن رد پای آموزشی، زانگ<sup>۲</sup> (۲۰۲۱) تأثیر هیجامد را بر سطح انگیزه دانشجویان زبان انگلیسی بررسی کرد و به این نتیجه رسید که سطح هیجامد به چند سطح محدود نمی‌شود. علاوه بر این، مثبت یا منفی بودن هیجانات اهمیت چندانی ندارد و وظیفه اصلی مدرسان یافتن راههای مناسب در تنظیم هیجانات و هیجامد است.

با ایجاد پلی میان نگرش اجتماعی و هیجانات، پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۹)، مفهوم «نیمرخ هیجامد»<sup>۳</sup> را معرفی کردند که در آن هیجانات برانگیخته از یک حواس می‌توانند به عنوان حرکتی در ایجاد انگیزه در دو سطح فردی<sup>۴</sup> و اجتماعی<sup>۵</sup> در نظر گرفته شوند. بر اساس آنچه فرد فرد می‌تواند در سطوح مختلف انگیزه تجربه کند، نیمرخ هیجامد به (هیجامد-هیجانی)<sup>۶</sup>، (هیجامد-حسی)<sup>۷</sup> و (هیجامد-حسی-هیجانی)<sup>۸</sup> طبقه‌بندی شده است (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند زمانی که میزان هیجان فرد بیشتر از بسامد آن باشد، هیجان تولید شده فرد را از سطح برون آگاهی به درون آگاهی سوق

- 
1. Rodrigo-Ruiz
  2. Zhang
  3. emotioncy profile
  4. individual
  5. social
  6. EMOTIONcy
  7. emotionCY
  8. EMOTIONCY

می‌دهد؛ بالطبع میزان بیشتری از هیجامدهای مثبت تجربه می‌شوند و تمایل به تکرار آن افزونی می‌یابد. بر عکس، چنانچه هیجان برانگیخته نشده نتیجه تکرار بسامد از نوع منفی یا خشنی باشد، ممکن است فرد را به سمت بی‌انگیزگی و نگرش‌های منفی سوق دهد. پیش‌قدم (۲۰۱۷) اظهار داشت که بسته به اینکه فرد به سطوح مختلف هیچ آگاه، برون آگاه و درون آگاه در فعالیت‌های متعدد رسیده باشد، می‌توان ویژگی‌های هویتی خاصی را شکل دهد. با تحقق این موضوع، با هدف شناسایی تیپ‌های هویتی و بررسی میزان هیجامد پیش و پس از خدمت سربازی، مطالعه‌ای دو ساله بر روی مردان انجام شد (پیش‌قدم، ۲۰۱۷). یافته‌ها حاکی از آن بودند که شخصیت افراد پس از پایان دوره تغییراتی داشته است. افرادی که دارای سطوح بالاتری از هیجامد در دوره بودند، مشخص شد که به لحاظ ویژگی وجودن به سطح بالاتری رسیدند، در حالی که افراد با سطح پایین‌تر از هیجامد دچار اختلالات عصبی شدند؛ بنابراین، آنچه ممکن است بر شخصیت افراد تأثیر بگذارد، ماهیت و بسامد انجام فعالیت‌ها است.

## ۲.۲ بحران هیجامد

همه افراد از جمله مدرسان، فرآگیران، مدیران و والدین که در سیستم آموزشی ایفای نقش می‌کنند بایستی بر فرآیند شکل‌گیری هویت مؤثر باشند (ترپته و لوی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). در این راستا، عوامل دیگری مانند فرهنگ، سیستم دانشگاهی، محیط آموزشی، نگرش و شخصیت فرآگیران و حتی مطالب آموزشی می‌توانند سطوح مختلفی از هیجامد را برانگیزند (ژانگ، ۲۰۲۱، تاجفل ۱۹۷۸) اظهار نمود که هویت اجتماعی به عنوان ساختاری مبتنی بر شناخت و هیجانات دارای سه مؤلفه «شناختی»<sup>۲</sup>، «ارزیابی»<sup>۳</sup> و «هیجانی»<sup>۴</sup> است. مؤلفه شناختی شامل اطلاعاتی است که نشان‌گر تعلق فرد به گروه است، دومین مؤلفه، به ارزیابی مثبت یا منفی فرد از گروهی که در آن عضو است، اشاره دارد. جنبه هیجانی شامل احساس تعلق یا عدم تعلق فرد به یک گروه است که با ابراز هیجانات مانند درگیر شدن حواس چندگانه در رویارویی با یک مفهوم همراه است.

- 
1. Trepte & Loy
  2. cognitive
  3. evaluative
  4. emotional

در رابطه با شکل‌گیری هویت و تغییر اجتماعی نتایج پژوهش مطالعه کروگر و گرین<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) نشان دادند که حضور در دانشگاه، افراد را به مرحله جدیدی سوق می‌دهد که ممکن است مسائل تجربه شده در زبان دوم را در تضاد با مناسبتهای فرهنگی و تجربیات زیسته در نظر بگیرند. ازین‌رو، همان‌طور که ادواردز (۲۰۰۹) اظهار داشت، فراگیران تجربه‌گر نوسان هویتی می‌شوند که بالتبغ فرض می‌شود دامنه چنین حالتی به بحران هیجامد بسط یابد.

مفهوم بحران هیجامد به شرایطی اطلاق می‌شود که یک مجموعه به عنوان یک نیروی داخلی، ایدئولوژی‌های خود را تحمیل می‌کند تا افراد را به سمت هیچ آگاهی و برون آگاهی سوق دهد. در حالی که نیروهای منسجم ممکن است آنها را تشویق کنند که در آن موضوع به سطوح درون آگاهی یا فرآآگاهی برسند.

در تعیین بحران‌های هویتی در بستر ارزش-محوری<sup>۲</sup> دانشگاه‌ها، هالfurord و لئونارد<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) نشان دادند که هویت‌ها در معرض تغییراتی قرار می‌گیرند که روابط، الگوها و گفتمان‌های افراد نیز بالتبغ تغییر می‌کنند (خاطرنشان می‌گردد که ایجاد تغییرات در روابط، الگوها/قواعد و گفتمان‌ها نه تنها از مشارکت در گروه، شرکت در فعالیت‌های گروهی، درگیر شدن فرد با مطالب زبان و فرهنگ جدید حاصل می‌شود بلکه ممکن است از هیجاناتی که از این عوامل ساطع می‌شوند نیز سرچشمه گیرد).

پژوهشگران (مانند اوشیودا<sup>۴</sup>، وانگ و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱) با بررسی نمودن نقش بحران‌های چند زبانگی در فراگیری زبان خارجی، بر پیوندهای پیچیده در چند راهی میان شناخت فراگیران و عوامل ایدئولوژیکی و تنش‌های احتمالی مربوط به چگونگی تأثیر ارزش یادگیری زبان جدید بر شکل‌گیری هویت تمرکز کردند. در بررسی هویت دانشجویان چینی، وانگ و همکاران (۲۰۲۱) این توجیه را به طور واقعی تحقیق بخشیدند و دو موضوع مرتبط را یافتند که شامل: بحران هویت ناشی از شناخته شدن به عنوان فراگیر غیر بومی زبان خارجی و

1. Kroger & Green

2. value-based

3. Halford & Leonard

4. Ushioda

5. Wang et al

بحران هویت ناشی از شناخته شدن به عنوان دانشجوی زبان خارجی بودند. اوشیما و هاروی<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) اظهار داشتند که شروع دانشگاه می‌تواند دوره‌ای توأم باشد با تجربه استرس، به‌ویژه برای افرادی که از شهر دیگری نقل مکان می‌کنند. با تکیه بر این توجیهات، وانگ و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که در مراحل اولیه شروع دانشگاه، دانشجویان، دانشگاه را به عنوان تغییری می‌یابند که آنها را برای آینده آماده می‌کند و در این زمان تحصیل خود را آغاز می‌کنند. درنتیجه، این تجارت، احتمالاً، گفتمان‌های متضادی در میزان آگاهی دانشجویان متجلی می‌شوند و درنتیجه، با تطبیق گفتمان‌های متضاد، دچار بحران هویتی می‌شوند.

### ۳. روش پژوهش

اعتباریخسی این سنجه از مطالعه پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۹) الهام گرفته شده است. مفهوم انگیزه کنشی/غیرکنشی، دیدگاهی مبسوط از انگیزه است. یک بُعد به درگیر شدن فرد با فعالیت یا واژه «درون آگاهی» فرد اشاره دارد. دو بُعد بعدی به وجود یا عدم وجود آگاهی نسبت به فعالیت یا واژه «هیچ آگاهی» و «برون آگاهی» اشاره دارند. سه زیرسازه این مفهوم عبارت‌اند از: انگیزه شناختی، انگیزه اجتماعی-فرهنگی و انگیزه حسی؛ با تطبیق دادن این سه زیرسازه به مفهوم بحران هیجامد، ۲۴ گویه در مقیاس شش درجه‌ای از نوع «لیکرت» انسجام یافتدند.

با اتخاذ روش نمونه‌گیری در دسترس، دانشجویان زبان انگلیسی در گرایش‌های آموزش زبان انگلیسی، زبان و ادبیات انگلیسی و مطالعات ترجمه از سه دانشگاه نیشابور، حکیم سبزواری و فردوسی مشهد انتخاب شدند. ۳۱۸ (میانگین=۵۸، میانگین=۱۷۳) از دانشجویان سال اول تا چهارم (زن=۱۵۸ و مرد=۱۶۰) پرسشنامه را تکمیل کردند. در میان ۳۱۸ دانشجو، ۱۰ نفر از آزمودنی‌ها (دانشگاه فردوسی: ۲، دانشگاه نیشابور: ۶ و دانشگاه حکیم سبزواری: ۲) در مصاحبه شناختی شرکت کردند و از آنها خواسته شد که راجع به تنش‌هایی که در طول تحصیل با آن مواجه شده و یا می‌شوند، توضیح دهند (سؤالات و پاسخ‌ها به زبان انگلیسی بودند). با نگاهی جزئی‌تر، دانشجویان (۵ مرد و ۵ زن) در مصاحبه شرکت کردند که ۴ نفر دانشجوی سال چهارم، ۲ نفر دانشجوی سال اول، ۲ نفر دانشجوی سال سوم و ۲ نفر

---

1. Oshima & Harvey

دانشجوی سال دوم بودند؛ همچنین ۲ نفر در گرایش مطالعات ترجمه، ۵ نفر در گرایش آموزش زبان انگلیسی و ۳ نفر در گرایش زبان و ادبیات انگلیسی در حال تحصیل بودند. در رابطه با تجربه گذراندن دوره‌های آموزشی در آموزشگاه‌های زبان انگلیسی پیش از ورود به دانشگا، ۶ نفر سابقه گذراندن دوره را داشتند.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها، ۱۰ دانشجو برای مصاحبه‌های شناختی انتخاب شدند:<sup>۵</sup> ۵ دانشجو که قصد داشتند تحصیلات تکمیلی خود را در رشته‌های مربوط به زبان انگلیسی ادامه دهد و ۵ دانشجو که در هدف ادامه تحصیلات تکمیلی در رشته زبان انگلیسی دچار تردید بودند. برای کمک به آزمودنی‌ها، فکر کردن و بیان آزادانه افکارشان، مصاحبه‌های شناختی با چهار سؤال فرد-محور همراه با برخی بازبینی‌ها انجام گرفت (هارلن و کوالتر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). سؤالات عبارت بودند از:

- دوراهی تنش میان خود به عنوان زبان‌آموز و واحدهایی که می‌گذرانید/گذرانده‌اید را توصیف کنید.
- «به نظر شما این تنش در طول زمان تحصیل شما چگونه ایجاد شده است/ می‌شود؟
- آیا چنین تنش‌هایی مورد توجه اساتید دانشگاه بوده است؟ و راه حلی در نظر گرفته شده/ می‌شوند؟
- راه حل پیشنهادی شما در مرتفع کردن چنین تنش‌هایی چیست؟

برای کمک به زبان آموزان و برای کشف افکارشان، هر سؤال با پرسش‌هایی (به عنوان مثال، چگونه، چه چیزی و چرا) دنبال شد (هولشتاین و گوبریو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵). دلیل اینکه این ایده را روش نمونه‌گیری هدفمند می‌نامند این است که چنین روشی این امکان را برای پژوهشگران

---

1. Harlen & Qualter  
2. Holstein & Gubrium

فراهم می‌کند تا موارد و شرایط را از چندین منظر بررسی کنند و از این‌رو به تفاسیر بالقوه متعددی منجر می‌شود (اتیکان و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

#### ۴. یافته‌های پژوهش

ابتدا، نتایج به دست آمده از مصاحبه شناختی کُددگذاری شدند تا توافق پایایی کُددگذاری درون موضوعی داده‌ها لحاظ گردد. در این راستا، محقق سوم که دارای مدرک دکتری آموزش زبان انگلیسی بود نقاط مشترک را از میان پاسخ‌ها استخراج و کُددگذاری نمود. علی‌رغم تفاوت‌های جزئی، کُدهای مستخرج توسط محقق سوم دارای اشتراکات زیادی بودند.

برای سؤال اول (انواع هیجامدهای تجربه شده توسط دانشجویان)، در مجموع ۳۱ کُد وجود داشت که حداقل نگارندگان آن را استخراج کرده بودند و در ۱۵ مورد آن پژوهشگران اتفاق نظر داشتند و درنتیجه پایایی درون موضوعی ۴۸. درصد بود (۱۵/۳۱). همچنین، در رابطه با سؤال دوم (موقعیت‌ها و عوامل درونی و بیرونی که موجب برانگیختگی می‌شوند)، ۲۲ کُد وجود داشت که حداقل نگارندگان آن را استخراج کرده بودند و در ۱۴ مورد آن پژوهشگران اتفاق نظر داشتند و درنتیجه پایایی درون موضوعی ۶۳. درصد بود (۱۴/۲۲)؛ و درنهایت، در رابطه با سومین سؤال (چگونگی تأثیر هیجامد بر فرآیند یادگیری و رشد هویت)، در مجموع ۲۵ کُد وجود داشت که حداقل نگارندگان آن را استخراج کرده بودند و در ۱۳ مورد آن پژوهشگران اتفاق نظر داشتند و درنتیجه پایایی درون موضوعی ۵۶. درصد بود (۱۴/۲۵).

به بیان دقیق‌تر، انواع هیجامد و بحران هیجامدهایی دانشجویان تجربه کرده‌اند، عبارت بودند از: ۱. رسانه‌های اجتماعی، ۲. تحقیق کردن، ۳. سخنرانی کردن، ۴. اجرای نمایشنامه، ۵. نوشت‌مقاله، ۶. کارگروهی، ۷. انجام دادن ترجمه، ۸. شرکت در کنفرانس بین‌المللی، ۹. سفر به کشورهای خارجی، ۱۰. خواندن مقالات انگلیسی، ۱۱. شرکت در جلسات بحث و گفتگو، ۱۲. آشنا شدن با افراد مختلف در رویدادهای علمی، ۱۳. گوش کردن به اخبار انگلیسی، ۱۴. تماشا کردن فیلم انگلیسی، ۱۵. وجود مناسبات‌های فرهنگی ایرانی.

همچنین، موقعیت‌ها و عوامل درونی که موجب برانگیختگی هیجانامد می‌شوند عبارت بودند از: ۱. گذراندن واحدهای دانشگاهی، ۲. فرهنگ اوّل، ۳. عدم تصدیق، ۴. عدم همدلی، ۵. نحوه در معرض قرارگیری، تجربه شرکت در کلاس‌های زبان انگلیسی، ۶. عدم تجربه شرکت در کلاس‌های زبان انگلیسی، ۷. برگزاری کلاس‌های غیر رسمی، ۸. زبان فارسی، ۹. ارتباط به زبان فارسی، ۱۰. آزمون‌های پایان‌ترم نظری-محور، ۱۱. تسلط بیشتر به زبان انگلیسی، ۱۲. انگلیسی محور بودن کلاس‌ها، ۱۳. مناسبت‌های فرهنگی ایرانی، ۱۴. میزان در معرض قرارگیری. درنهایت، در زمینه‌های ذیل، توسعه هویت و یادگیری دانشجویان تحت تأثیر قرار گرفت: ۱. عدم درک اطرافیان، ۲. حس خجالت، ۳. شخصیت متفاوت، ۴. حس دوگانگی، ۵. آشفتگی شخصیتی، ۶. ایجاد انگیزه برای یادگیری بیشتر، ۷. پیشرفت یادگیری، ۸. اعتماد به نفس، ۹. امیدواری در یادگیری بهتر، ۱۰. لذت از یادگیری بیشتر، ۱۱. تشویش، ۱۲. محدودتر شدن ارتباطات، ۱۳. انزواج اجتماعی.

با برقراری ارتباطی میان گُلهای استخراج شده و مصاحبه به عنوان مثال، نرگس (بنا بر برخواست آزمودنی‌ها و حفظ و احترام به اصول اخلاقی پژوهشی و آزمودنی‌ها، اسمای ذکر شده فرضی می‌باشد) به عنوان یکی از دانشجویان ایرانی که زبان انگلیسی رشته دانشگاهی وی است هیجانات درونی خود را نسبت به توسعه هویت زبان دوم این‌گونه بیان کرد:

به عنوان دانشجوی زبان انگلیسی که در کلاس‌های زبان انگلیسی در موسسات شرکت نکرده‌ام، از مطالعه ادبیات انگلیسی لذت می‌برم. اساتید ما را به گونه‌ای درگیر یادگیری می‌کنند که زبان و فرهنگ جدید را برای ما خوشاید می‌کند. به عنوان مثال، در کلاس‌های مکالمه، به جز استفاده از کتاب، از رسانه‌های اجتماعی استفاده می‌شود. یا استاد از ما درخواست می‌کند که موضوعی را انتخاب کنیم و در مورد آن تحقیق کنیم تا فرهنگ زبان اوّل را مقایسه کنیم و آن را در قالب سخترانی ارائه کنیم.

یا نظر نیما راجع به یادگیری زبان و فرهنگ دوم:

من تجربه شش ماهه یادگیری در موسسات خصوصی زبان انگلیسی را داشتم. در ترم‌های اوّل از بیان صریح ایده‌هایم احساس خجالت داشتم. یکی از اساتید

کلاس‌های غیررسمی را در خارج از محوطه دانشگاه برگزار می‌کرد و اجازه می‌داد ابتدا منظورمان را به زبان فارسی بیان کنیم و سپس به تدریج کلمات و عبارات مرتبط با موضوع صحبت کردن و سپس نوشتمن را برای ما ارسال می‌کرد و بدین ترتیب انگیزه پیدا کردم. ثانیاً در درس نمایشنامه، دانشجویان در درک نمایشنامه‌های شکسپیر مشکل داشتند. کار گروهی و تعیین تکالیف جزئی در کنار اجرای نمایشنامه هملت به زبان انگلیسی در آمفی‌თانر در حضور اساتید و دانشجویان باعث شد آنقدر اعتماد به نفس بگیریم که برای نمایش‌های دیگر همین منوال را در پیش گرفتیم.

با قرار دادن موارد دانشجویان غیر ایرانی در کنار توجیهات ارائه شده دانشجویان ایرانی، مصاحبه نگارندگان فعلی با دانشجویان مضامین دیگری را نشان می‌دهد که در توضیح زیر حامد معتقد است:

به عنوان دانشجوی سال چهارم که در گرایش آموزش زبان انگلیسی تحصیل می‌کنم و چهار سال دوره‌های انگلیسی را گذرانده‌ام، اعتراف می‌کنم که هرچه واحدهای دانشگاهی بیشتری را می‌گذرانم و با فرهنگ زبان دوم بیشتر آشنا می‌شوم، تفاوت‌های میان زبان‌های اول و دوم به‌وفور به چشم می‌آیند من برخی از مسائل فرهنگی را چالش‌برانگیز و در تضاد با فرهنگ شرق یافتم. حس دوگانگی هویت را تحت الشاعع قرار می‌دهد و فکر می‌کنم این بحران‌ها نمایان گر توسعه هویت جدید هستند. منکر اهمیت تماشا و گوش دادن به منابع انگلیسی در بهبود مهارت خود نیستم، اما در درک و ارتباط با خانواده و دوستانم که مسلط به انگلیسی نیستند، دشوارتر از پیش به نظر می‌رسد و احساس می‌کنم منزولی تر شده‌ام.

با در نظر گیری گذهای مستخرج در رابطه با سؤال سوم، مهسا اظهار داشت:

یکی از تنش‌هایی که به عنوان دانشجوی زبان انگلیسی با آن مواجه شده‌ام، عدم تصدیق<sup>۱</sup> است. به عنوان دانشجوی دو زبانه، تنها اساتید رشته زبان انگلیسی به‌طور رسمی ما را تصدیق می‌کنند و این موضوع به خارج از دانشگاه نمی‌رسد. دانشگاه ما به عنوان دانشگاه بین‌المللی شناخته می‌شود، بنابراین با دانستن و یادگیری زبان

---

1. lack of acknowledgment

بین‌المللی انتظار می‌رود در موارد و مناسبات‌های مختلف برای حضور ما ارزش قائل شوند. نتیجه چنین شرایطی، تعامل ضعیف و حتی حس کسالت، ترس، نامیدی و سرخوردگی خواهد بود.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

با تأکید بر اهمیت محیط مثبت هیجانی در تسهیل بخشی یادگیری و شکل‌گیری هویت، خداپناهی (۱۳۹۷) دریافت که بستر یادگیری با جوّ مثبت، به کاهش فیلترهای هیجانی، افزایش تعامل فراگیران و کاهش آشفتگی ذهنی کمک شایانی می‌کند و لذا چنین فراگیرانی از فراگیری مسائل جدید مرتبط با فرهنگ و زبان جدی لذت می‌برند و تشویق می‌شوند تا به یادگیری مجلد ادامه دهند و از طیف وسیعی از امکانات از جمله اینترنت، رسانه‌ها و تعامل متقابل با دیگران استفاده نمایند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶؛ تریگول و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). علاوه بر این، فراگیران با ایجاد پیوندهای هیجانی با موضوعات فرهنگی در زبان دوم مانند استفاده از رسانه برای برانگیختن حواس سمعی و بصری، شرکت در کنفرانس‌های بین‌المللی، نوشتمن مقالات و سفر به کشورهای خارجی و ارائه گزارشی از آن به جای تست‌های رایج موجود در تحریک هیجامد درونی؛ جامع و مرجع بهره‌جویند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶؛ چن و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲).

اوزر و شوارتر<sup>۳</sup> (۲۰۲۲) نشان دادند که توسعه هویت در دوره نوجوانی شکوفا می‌شود و سپس تا بزرگ‌سالی ادامه می‌یابد و در همین نقطه دچار تحوّل می‌شود. این دوره ارتباط تنگاتنگی با زندگی دانشگاهی دانشجویان دارد و ممکن است آنها مستعد هنجرهای فرهنگی جدید پذیرفته شده و بحران‌ها شوند که به‌نوبهٔ خود بر هویت ایشان تأثیر می‌گذارد (آرنت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). در این رابطه، وینتر و اودونوهو<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) استدلال کردند که میزان آگاهی از فرهنگ

- 
1. Trigwell et al
  2. Chen et al
  3. Ozer & Schwartz
  4. Arnett
  5. Winter & O'Donohue

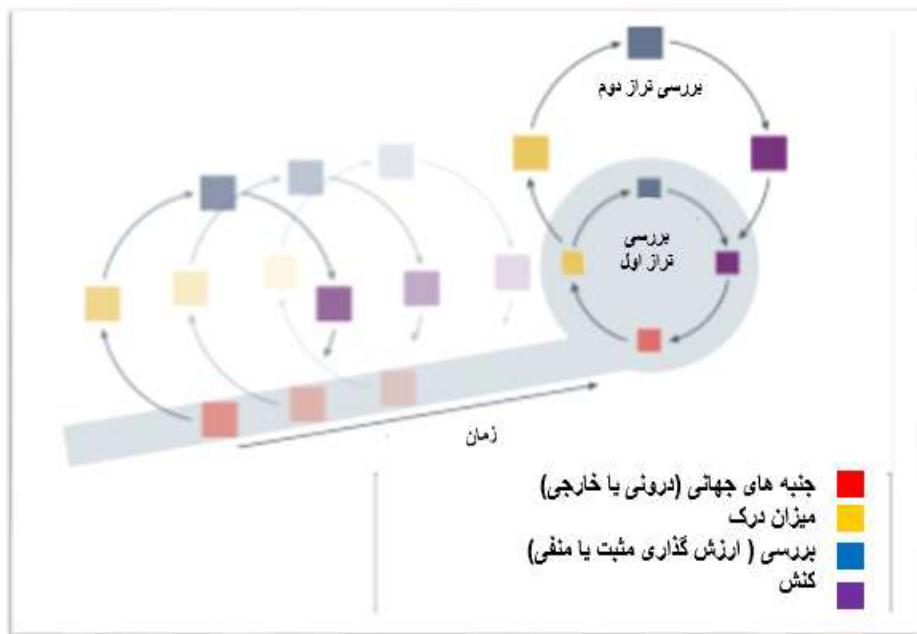
تازه شکل‌گرفته و جایگاه آن در شکل‌گیری هویّت جدید، یکی از مسائل حیاتی شکل‌دهی هویّت در دانشگاه‌های دولتی نظر گرفته می‌شود.

با اشاره به طیف هیجامد در شکل ۱ و الگوی مبسوط کترول هیجان<sup>۱</sup> (توسّط گراس<sup>۲</sup> در سال ۲۰۱۵ مطرح شد) در شکل ۲، می‌توان نتیجه گرفت به دلیل عوامل بیرونی و درونی، سطح هیجامد و کترول هیجان قابل تغییر است (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷؛ لینکلن و همکاران،<sup>۳</sup> ۲۰۲۲). با تکیه بر نظریّه کترول هیجان، تمایز میان جنبه‌های جهانی، درک جنبه‌های جهانی و ارزش‌گذاری‌های منفی یا مثبت نشان‌گر مجموعه ارزش‌گذاری هستند. بُعد بعدی اشاره به هدف و اقدامات انجام‌شده در تحقیق هدف دارد. برخی از این کنش‌ها ذهنی هستند (مثلًاً توجه به یک محرّک) و برخی «فیزیکی» هستند (مثلًاً لمس یک شی). کترول هیجان به نوع خاصی از تعامل میان سیستم‌های ارزش‌گذاری اشاره دارد و زمانی رخ می‌دهد که یک سیستم ارزش‌گذاری (تحت عنوان سیستم ارزش‌گذاری «تراز دوم» شناخته می‌شود) سیستم ارزش‌گذاری دیگری را انتخاب کند (تحت عنوان «تراز اول» شناخته می‌شود، سیستم ارزش‌گذاری، منظور مجموعه‌ای که هیجانات را ایجاد می‌کند) و به عنوان ورودی، آن را به صورت منفی یا مثبت ارزیابی می‌کند و درنهایت انگیزه‌های عملی را فعال می‌کند. این مجموعه در نظر گرفته شده است تا فعالیّت مجموعه ارزش‌گذاری تراز اول را تغییر دهد.

1. emotional regulation model

2. Gross

3. Lincoln et al



شکل ۲. الگوی مبسوط فرآیند کنترل هیجان‌گراس (۲۰۱۵) (اقتباس از پژوهش لینکلن و همکاران، ۲۰۲۲)

تا جایی که سطح هیجامد در یک دوره زمانی به سمت هیجامد جامع و مرجع پیش می‌رود، فرآگیران بیشتر درگیر می‌شوند و بهتر با هویت زبان جدید سازگار می‌شوند و بنا بر گفته جهانی و همکاران (۱۴۰۰) به تجربهٔ حسی کامل دست می‌یابند که فرد قادر است به پژوهش در آن موضوع بپردازد.

پاسخ‌هایی نظیر موارد مصاحبه نرگس و نیما ممکن است منعکس‌کنندهٔ ویژگی‌های فردی (مانند سن، جنسیّت، تجربه قبلی یادگیری، شخصیّت و انگیزه) هستند که از دانشجویی به دانشجوی دیگر متفاوت است. با توجه به الگوی تحول یکپارچه انسان<sup>۲۴</sup>، نحوه و میزان قرار گرفتن در معرض اطلاعات می‌تواند بر توسعهٔ هویت تأثیر بگذارد و آن را دستخوش تغییرات کند. نظرات نرگس و نیما روند هیجامد را منعکس می‌کنند؛ با تکیه بر این مفهوم، سطح هیجامد با هیچ آگاهی‌ای آغاز می‌شود و مسیر خود را به‌سوی هیجامدهای (شنیداری، دیداری و

لمسی-حرکتی) ادامه می‌دهد و تصویر هیجامد (درون آگاهی، هیجامد درونی و جامع) را کامل‌تر می‌کند. روند هیجامد در نرگس به دلیل اینکه از پیش با یادگیری زبان انگلیسی درگیر نبوده و به تدریج با انواع دیگر هیجامد پیش می‌رود، با تحول آغاز می‌شود، در حالی که تجربه نیما از یادگیری زبان انگلیسی در آموزشگاه او را به سطح برون آگاهی، درون آگاهی و فرآگاهی سوق می‌دهد. درنتیجه، با تکیه بر گفته شایسته و همکاران (۲۰۲۰)، می‌توان نتیجه گرفت که حواس علاوه بر تسهیل‌بخشی یادگیری، با سوق دادن شخص به سطح درون و فرآگاهی اطلاعات بیشتری را راجع به هویت و مشکلات تجربه شده می‌دهند، درک شناختی فرآگیران از موضوع را به همراه دارد. در راستای شفاف‌سازی گفته‌های مصاحبه، با عطفی بر مفهوم هیجامد پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۷) اذعان داشتنند که بسامد به میزان مواجهه فرد با واژه یا فعالیت، حواس به حواس پنج‌گانه و هیجان به هیجانات ناخوشایند (مانند تشویش و دلهره)، هیجانات خشی و خوشایند (امیدواری و خوشحالی) اشاره دارد. به کارگیری رسانه‌های اجتماعی، برگزاری کلاس در محیط خارج کلاس، به اجرا در آوردن نمایشنامه هملت و استفاده از زبان فارسی همگی به نوعی زنگ تحریک حواس نرگس و نیما را به صدا درآورده‌اند و در کنار حس تشویش و ترسی که از فرهنگ و زبان جدید دارند با هیجانات خوشایند همراه شده است.

آیزنبرگ و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) با ارائه تصویری واضح‌تر از بحران‌های تجربه شده و هویت نشان دادند که رفتار اجتماعی به فرآیندهای از پیش برنامه‌ریزی شده‌ای اشاره دارد که در همکاری و تشویق در تعاملات اجتماعی نقش دارند. به گفته ژانگ (۲۰۲۲) همدلی به این معنا است که چگونه می‌توان عواطف دیگران را تصدیق کرد. از این‌رو، پانگ و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۲) فرض کردند که هیجانات ممکن است به همدلی کمک کنند. در مطالعه‌ای پانگ و همکاران (۲۰۲۲) نقش همدلی در رفتار اجتماعی دانشجویان را مورد بررسی قرار دادند. تجزیه و تحلیل همبستگی نشان‌گر تأثیر غیرمستقیم آشفتگی هیجانی<sup>۳</sup> بر رفتار اجتماعی بود. به این منظور که

1. Eisenberg et al

2. Pang et al

3. emotional distress

آشفتگی هیجانی بر رفتار اجتماعی تأثیر منفی داشته است. یافته‌ها این واقعیت را برجسته کردند که همدلی همیشه نقش سازنده‌ای ایفا نمی‌کند بلکه ممکن است به کمزنگ شدن رفتار اجتماعی دانشجویان منجر شود. در مطالعه‌ای اخیر، پیش‌قدم و همکاران (۱۴۰۲)، با معرفی مفهوم ضد هیجامد<sup>۱</sup> نقش منفی همدلی را با حفظ محوریت هیجامد گویاتر توضیح دادند. در شرایطی، هیجامد تجربه شده طبق تصور فرد صورت می‌گیرد و ممکن است واقعی نباشد و یا فرد تصور می‌کند به مرحله فراآگاهی رسیده است؛ در حالی که این واقعیت تنها تصور وی بوده و ممکن است بالتبوع منجر به رنجش، زیان و بدآگاهی<sup>۲</sup> شود.

گفته‌های حامد مبنی بر عدم درک خانواده و دوستانش که مسلط به زبان انگلیسی نیستند ما را به مفهوم فرادلی<sup>۳</sup> سوق می‌دهد. این مفهوم به میزان دلنگرانی افراد نسبت به دیگران که در هر فرد متفاوت است اشاره دارد (پیش‌قدم، ۲۰۲۲). از این‌رو، به هنگام بروز مشکل برای فرد، بسته به اینکه تا چه حد با این فرد همدردی شود، پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۲)، سطوح متعدد دلنگرانی را به چهار دسته «هیچ دلی»<sup>۴</sup>، «برون‌دلی»<sup>۵</sup> و «فرادلی»<sup>۶</sup> تقسیم کرده‌اند. طبقه‌بندی فرادلی قابل تطبیق با سطوح هیجامد است، بدین ترتیب در سطح هیچ دلی (معادل هیچ آگاهی در هیجامد)، فرد نسبت به مشکل تجربه شده سایرین دلنگرانی ندارد (پیش‌قدم و ابراهیمی، زیر چاپ). در سطح برون‌دلی (معادل برون آگاهی در هیجامد)، دغدغه‌مندی فرد تنها محدود به کلام است و نه عمل. در سطح درون‌دلی (معادل درون آگاهی در هیجامد)، فرد با شخص مقابل همدردی می‌کند و به وی کمک می‌کند و درنهایت، در سطح فرادلی (معادل فراآگاهی در هیجامد)، فرد به صورت کامل خود را درگیر مشکل شخص مقابل می‌کند و حتی فراتر از وی برایش دغدغه‌مند است. با در نظر گیری سطوح مختلف فرادلی، از گفته‌های حامد این گونه می‌توان برداشت نمود که در مواجه با بحران هویتی در وی، اطرافیان در سطح هیچ دلی حامد را به سوی منزوی‌تر شدن سوق می‌دهند. از دگر سوی، به علت تضادهای حل نشده

1. anti-emotioncy
2. misvolvement
3. metapathy
4. apathy
5. sympathy
6. empathy

و هضم نشده مسائل فرهنگ دوم با اوّل، حامد نیز آگاه به مسائل چالش برانگیز هست و بنابراین در مرحله بروندلی ایفای نقش می‌کند.

برخی از منشأهای پیدایش بحران و دوگانگی ممکن است بازتابی از عوامل فرهنگی باشند. در برخی فرهنگ‌ها، دانشجویان ممکن است بیش از سایر فرهنگ‌ها مشتاق تعامل با هم‌کلاسی‌های خود باشند. با عینیت‌بخشی این توجیه، ون و کلمنت<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) دریافتند که در بستر آموزش در کشور چین، حس تعلق به گروه و اعضای گروه بر میزان برقراری ارتباط تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین، دانشجویان ممکن است بر این باور باشند که هویت جدید آنها به عنوان دانشجویان دوزبانه به طور رسمی در خارج از کلاس ارزش‌گذاری نمی‌شود و چنانچه دامنه تعاملات به زبان انگلیسی به خارج از کلاس کشیده شود؛ ممکن است دیگران آن را به عنوان خودنمایی<sup>۲</sup> تلقی نمایند.

با توجه به گفته‌های مهسا، پژوهشگران استدلال نمودند که آشفتگی هیجانی به نوعی احساس خودمحور<sup>۳</sup> در نظر گرفته می‌شود که انگیزه خویش‌گرایی<sup>۴</sup> را در راستای کاهش وضعیت نامطلوب برانگیختگی فرد تحریک می‌کند. با توجه به مبحث خویش‌گرایی، کاررا و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) بیان داشتند که در مواردی که سطح آشفتگی تسریع می‌یابد، انگیزه خویش‌گرایی (فردی که از این انگیزه‌ها در کاهش احساس آشفتگی هیجانی بهره می‌برد) کمکی نمی‌کند، بلکه تمایل به طفره‌روی را افزایش می‌دهد.

مطالعه حاضر به ارائه و بررسی الگوی مفهومی هیجامد و بحران هیجامد و نقش بالقوه آنها در توسعه هویت دانشجویان پرداخته است و همچنین ضرورت مطالعه هیجانات را برای داشتن موقعیت محوری تر در پژوهش، نظریه و عمل بررسی‌ته می‌کند. ادراک و کنترل هیجامد از جنبه‌های کلیدی دانش و توانایی مدرسان محسوب می‌شود. همچنین عواطف و بسامد هیجامد ها در نحوه هدایت و یادگیری و توسعه هویت دوم نقش اساسی ایفا می‌کنند. علاوه بر این

1 Wen & Clement

2. show off

3. self-oriented

4. egoistic

5 Carrera et al

مهم، نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان دادند جای اینکه جنبه‌ای نامعلوم از یادگیری موافقیت‌آمیز باشد، هیجانات و هیجامد‌ها به طور بالقوه می‌توانند به سطح عملی گسترش یابند تا بازتاب‌دهنده نقشی که هیجانات در یادگیری زبان ایفا می‌کنند و پاسخ به نیازهای عاطفی یادگیری باشند. مدرسان باستی به این موضوع واقع باشند که تفاوت‌های اساسی در نظریه‌پردازی روابط جامعه‌شناسی و روان‌شناسی عواطف و هویت به‌طور کامل مرتفع نشده‌اند. در مطالعه و بررسی حاضر، نگارندگان بر آن بوده‌اند تا از دریچه بدیع دو مفهوم هیجامد و بحران هیجامد، پلی میان عواطف و حواس چندگانه با هویت ایجاد کنند.

با تجمعیع آنچه در سفر پُرپیچ و خم هویت و هیجان منعکس شد، این گونه می‌توان استنتاج نمود که فراگیران هیجانات و هیجامدهای متعددی را تجربه می‌کنند که بر روند یادگیری، شکل‌گیری هویت و سلامت هیجانی تأثیر می‌گذارد. تأثیرات سایه‌ای<sup>۱</sup> ممکن است پیچیده به نظر برسند؛ اما برای اکثر فراگیران، رضایت از یادگیری نقش سازنده‌ای ایفا می‌کند، در حالی که بحران هویتی زیان‌آور است. ازانجایی که هیجانات و هیجامد‌ها پایه‌های شکل‌دهی هویت فراگیران می‌توانند محسوب می‌شوند، مدرسان تشویق می‌شوند تا مقدار قابل توجهی از راهنمایی‌های عاطفی و هیجانی را در تقویت پشتکار فراگیران در استفاده از زبان انگلیسی و توسعه هویت سرمایه‌گذاری کنند. به همه این دلایل، مدرسان باستی مراقب میزان و چگونگی وقوع هیجانات دانشجویان باشند. کتاب‌های دوره تربیت مدرس و منابع آنلاین نکات مختلفی را به مدرسان ارائه می‌دهند تا به محیط کلاسی غنی از هیجامد دست یابند، برخی از پیشنهادها به شرح ذیل است (کاوانا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶):

- مفهوم بحران هویتی و هیجامدهای نامطلوب احتمالی آن را که می‌توان تجربه کرد به فراگیران معرفی گردند؛
- در راستای شناسایی منابع عواطف و بحران‌های هویتی منفی و راهکارهای واکنش به آنها، راهنمایی لازم برای مدرسان فراهم گردد؛

1. shadow effects  
2. emotionally-supportive  
3. Cavanagh

- اهمیت فضای کلاسی غنی از هیجامد و چگونگی دستیابی به آن شفافسازی گردد؛
- فرآگیران به استفاده از تمام حواس و احساسات تشویق گردند؛
- انگیزه به فرآگیران در به اشتراک‌گذاری تجربیات یادگیری که هیجامد‌ها در آن دخیل هستند؛
- با تجمعی نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، نگارنده‌گان مطالعه حاضر نتیجه گرفتند که:

  - هویت مدیریت محور، غالب‌ترین نوع مدیریت فرآگیران است؛
  - در انتخاب بهترین روش برای ارتقای مهارت زبان پیچیدگی‌هایی وجود دارد؛
  - فرآگیران از آنچه را که قصد گفتن دارند، دچار واهمه می‌شوند؛
  - در رویارویی با مسائل جدید در فرهنگ و زبان دوم، فرآگیران دچار حس آشفتگی<sup>۱</sup> می‌شوند؛
  - در برقراری ارتباط با خانواده، فرآگیران با مشکل مواجهه می‌شوند؛
  - فرآگیران تمايل کمی به شرکت در جلساتی که زبان آموزش فارسی است از خود نشان می‌دهند؛
  - غالب شدن حس ترسی که ناشی از تفاوت ایجادشده میان زبان اول یا دوم و فرهنگ‌ها است.

باین حال، بحث طیف عواطف و هیجامدهای تجربه شده توسط دانشجویان زبان انگلیسی در بستر کشور ایران و عوامل و تبعات آنها محدود به بررسی‌های صورت گرفته در این مطالعه نمی‌شود و پیشنهاد می‌گردد تا مجموعه‌های پژوهشی آینده به طور تجربی به بررسی این مفاهیم پردازند.

---

1. confusion

### كتاب نامه

بیگدلی، ا. (۱۳۹۸). مدیریت روابط درون فردی و میان فردی مبتنی بر مدل نظم جویی هیجان‌ها در معرفی الگوی مفهومی آموزش. ر. پیش قدم (ویراستار)، *معرفی الگوی مفهومی آموزش* (صص. ۱۷۷-۲۰۹). انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش قدم، ر.، طباطبائیان، م.، س.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان‌اول: از پیدایش تا تکوین. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و العبدوانی، ت. (۱۴۰۲). طراحی و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معلم: گامی به سوی فرادلی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۶(۱)، ۳۸-۱.

<https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>

پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و بیگدلی، ا. (۱۳۹۹). معرفی الگوی نیمرخ هیجامدی و بررسی رابطه آن با نگرش فردی و اجتماعی. دور فصلنامه علمی شناخت اجتماعی، ۱۰(۲)، ۷۹-۱۰۲.

<https://doi.org/10.30473/sc.2020.52094.2519>

پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائیان، م.، س. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و طباطبائی فارانی، س. (۱۳۹۶). واکاوی عبارت ناز کردن و ترکیب‌های حاصل از آن در زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد. *مطالعات فرهنگ و ارتباطات*، ۱۸(۱۹)، ۶۷-۹۶.

<https://doi.org/10.22083/jccs.2017.96182.2240>

پیش قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (در حال چاپ). بررسی زبان‌گذاری برای دیگری در ایرانیان: از هیچ دلی تا فرادلی. *زبان پژوهی* ۲۲۰۳(۴۰۹۲۷).

<https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>

پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶، دی). معرفی الگوی هیجامد و شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان [ارائه مقاله]. دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی، مشهد.

جهانی، ز.، و ابراهیمی، ش.، و بامشکی، س. (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۴(۲)، ۸۹-۱۲۲.

<https://doi.org/10.22067/lts.v54i2.89153>

خدایانه‌ی، م. ک. (۱۳۹۷). انگلیزش و هیجان. سمت.

- Amini, A., & Weisi, H. (2023a). The intersectionality of teacher immediacy, emotioncy and willingness to communicate in higher education context. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(1), 34-50. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2021-0175>
- Amini, A., & Weisi, H. (2023b). Measuring student identity emotioncy tension (SIET) and its applications in the EFL contexts: Validating and investigating the psychometric quality of SIETS. *Language Related Research*. <https://doi.org/10.1001.1.23223081.1401.0.0.262.4>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-485. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Barbalet, J. (2019). 'Honey, I shrunk the emotions': late modernity and the end of emotions. *Emotions and Society*, 1(2), 133-146. <https://doi.org/10.1332/263168919X15662881966944>
- Baumeister, R. F. (1997). *Identity, self-concept, and self-esteem: The self-lost and found*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50027-5>
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research and Development*, 29(6), 709-721. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>
- Brown, A. D. (2015). Identities and identity work in organizations. *International Journal of Management Reviews*, 17(1), 20-40. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12035>
- Cavanagh, S. R. (2016). *The spark of learning: Energizing the college classroom with the science of emotion*. West Virginia University Press.
- Chen, X., He, J., & Fan, X. (2022). Relationships between openness to experience, cognitive flexibility, self-esteem, and creativity among bilingual college students in the US. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 342-354. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1688247>
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/s0267190514000191>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N. D., & Spinrad, T. L. (2015). The development of prosocial behavior. In D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 114-136). Oxford University Press.
- Erickson, R. P. (1968). Stimulus coding in topographic and nontopographic afferent modalities: on the significance of the activity of individual sensory neurons. *Psychological Review*, 75(6), 447-465. <https://doi.org/10.1037/h0026752>

- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fathi, J., Derakhshan, A., and Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of Applied Language Studies*. 12 (1), 61–80. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2020.5725>
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. Encouraging intellectual and emotional growth*. Perseus Publishing.
- Gross, J.J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychology and Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Halford, S., & Leonard, P. (2006). Place, space and time: Contextualizing workplace subjectivities. *Organization Studies*, 27(5), 657-676. <https://doi.org/10.1177/0170840605059453>
- Harlen, W., & Qualter, A. (2014). *The teaching of science in primary schools*. Routledge.
- Hébert, T. P. (2021). Creating environments for social and emotional development. In K. J. Susan, D. Dailey, & A. Cotabish (Eds.), *NAGC pre-k-grade 12 gifted education programming standards* (pp. 27-44). Routledge.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Sage.
- Karki, K. K., Moasun, F. Y., Freymond, N., Giwa, S., & Zoltek, A. M. (2022). MSW students' perception of the professional identity of the social work practitioner and the social work researcher: Considerations for educators. *Journal of Social Work Education*, 30 (4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1997683>
- Khodapanahi, M. K. (2018). *Motivation and emotion*. SAMT.
- Kroger, J., & Green, K. E. (1996). Events associated with identity status change. *Journal of Adolescence*, 19(5), 477-490. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0045>
- Lincoln, T. M., Schulze, L., & Renneberg, B. (2022). The role of emotion regulation in the characterization, development and treatment of psychopathology. *Nature Reviews Psychology*, 1(5), 272-286. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00040-4>
- Makiabadi, H., Pishghadam, R., Meidani, E. N., & Khajavy, G. H. (2019). Examining the role of emotionality in willingness to communicate: A structural equation modeling approach. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24(2), 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.03.003>
- Markstrom, C. A., & Iborra, A. (2003). Adolescent identity formation and rites of passage: The Navajo Kinaalda ceremony for girls. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 399-425. <https://doi.org/10.1046/j.1532-7795.2003.01304001.x>
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429. <https://doi.org/10.2307/3587831>

- Oliver, C. (2013). Social workers as boundary spanners: Reframing our professional identity for interprofessional practice. *Social Work Education*, 32(6), 773-784. <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.765401>
- Oshima, R. & S. Harvey. (2017). The concept of learning Japanese: Explaining why successful students of Japanese discontinue Japanese studies at the transition to tertiary education. *The Language Learning Journal*, 45 (2), 153-170. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.833646>
- Ozer, S., & Schwartz, S. J. (2022). Identity development in the era of globalization: Globalization-based acculturation and personal identity development among Danish emerging adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 22-42. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1858405>
- Pang, Y., Song, C., & Ma, C. (2022). Effect of different types of empathy on prosocial behavior: Gratitude as mediator. *Frontiers in Psychology*, 17(13), 768827. <http://doi:10.3389/fpsyg.2022.768827>
- Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From exvolvement to involvement* [Paper presentation]. The 2nd Conference on Interdisciplinary Approaches on Language Teaching, Literature, and Translation Studies, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016, May). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English* [Paper presentation]. The 5th International Conference on Language, Education, and Innovation, London, England.
- Pishghadam, R. (2017, July). Emotioncy: A concept to explain the origin of personality traits [Paper presentation]. *The International Society for the Study of Individual Differences*.
- Pishghadam, R. (2022). *104 conceptual concepts*. Lulu Press
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, Sh. (in press). Barasi zabânâhang delnegarâni baray-e digari dar iranian: âz hichdeli ta faradeli [Examining the Culturing of sympathy for others in Iranians: From apathy to metapathy]. *Journal of Language Research*. <https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>
- Pishghadam, R., & Shakeebae, G. (2020). Economic, social, cultural, emotional, and sensory capitals in academic achievement. *Language Related Research*, 11(5), 1-30. <https://doi.org/10.29252/LRR.11.5.1>
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2017). The consolidation of life issues and language teaching on the life-language model of emotioncy. *Humanizing Language Teaching*, 19(2), 1-14.
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(3), 1-16. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-9>
- Pishghadam, R., Al Abdwani, T., Kolahi Ahari, M., Hasanzadeh, S., & Shayesteh, S. (2022). Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of socioeconomic status. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 10(2), 35-49. <https://doi.org/10.22034/ijscsl.2022.252360>

- Pishghadam, R., Baghaei, P., & Seyednozadi, Z. (2017). Introducing emotioncy as a potential source of test bias: A mixed Rasch modeling study. *International Journal of Testing*, 17(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/15305058.2016.1183208>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Al Abdwani, T. (2023). Tarâhi va hanjâryabi-e porseshnâm-e energi moale: Gâmi be suy-e farâdeli [Development and validation of the teacher energy scale: A movement toward metapathy]. *Language and Translation Studies*, 56(1), 1-38. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Bigdeli, I. (2020). Moarefi-e olgu:y-e nimorokh-e hayajamadi va barrasi rabet-e ân ba nagersh fardi va ejtemaei [Introducing the emotioncy profile and examining its relationship with individual and social]. *Social Cognition*, 9(2), 100-119. <https://doi.org/10.30473/sc.2020.52094.2519>
- Pishghadam, R., Makiabadi, H., Shayesteh, S., & Zeynali, S. (2019). Unveiling the passive aspect of motivation: Insights from English language teachers' habitus. *International Journal of Society, Culture & Language*, 7(2), 15-26.
- Pishghadam, R., Rahmani, S., & Shayesteh, S. (2017). Compartmentalizing culture teaching strategies under an emotioncy-based model. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 359-367. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.08.017>
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26 (3), 508-527. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.95017>
- Radhakrishnan, R. (2001). Conjectural identities, academic adjacencies. *Orientations: Mapping Studies in the Asian Diaspora*, 4(4), 249-63. <https://doi.org/10.1515/9780822381259-014>
- Richards, J. C. (2022). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 73-79.
- Sahin, A. (2013). *New directions in Islamic education: Pedagogy and identity formation*. Publishing Ltd.
- Sharma, S. (2013). Self, identity and culture. In S. Menon, A. Sinha, & B. V. Sreekanth (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on consciousness and the self* (pp. 117-124). Springer.
- 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. <https://doi.org/10.5709/acp-0283-6>
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107. <https://doi.org/10.1177/0018726710384290>

- Sturdy, A. (2003). Knowing the unknowable? A discussion of methodological and theoretical issues in emotion research and organizational studies. *Organization*, 10(1), 81-105. <https://doi.org/10.1177/1350508403101004>
- Tajfel, H. (1978). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Titsworth, S., Mckenna, T. P., Mazer. J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education*, 62(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997>
- Trepte, S., & Loy, L. S. (2017). Social identity theory and self-categorization theory. *The International Encyclopedia of Media Effects*, 10 (2), 1-13. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0088>
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.549220>
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.). *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer.
- Walker, B. W. (2022). A dynamic reframing of the social/personal identity dichotomy. *Organizational Psychology Review*, 12(1), 73-104. <https://doi.org/10.1177/20413866211020495>
- Wang, Z., McConachy, T., & Ushioda, E. (2021). Negotiating identity tensions in multilingual learning in China: A situated perspective on language learning motivation and multilingual identity. *The Language Learning Journal*, 49(4), 420-432. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1915366>
- Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38. <https://doi.org/10.1080/07908310308666654>
- Winter, R. P., & O'Donohue, W. (2012). Academic identity tensions in the public university: Which values really matter? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 565-573. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.716005>
- Zhang, X. (2021). The impact of EFL students' emotioncy level on their motivation and academic achievement: A theoretical conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, 12(7), 798564. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798564>

### درباره نویسندها

**آسیه امینی** دانشجوی مقطع دکتری زبان انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه است. پژوهش‌های ایشان در حوزه روان‌شناسی آموزش زبان، جامعه‌شناسی زبان و تکنولوژی زبان است.

**هیوا ویسی** دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه است. پژوهش‌های ایشان در حوزه چندزبانگی، زبان‌شناسی اجتماعی و تحلیل گفتمان در آموزش زبان انگلیسی است.

*In God's Name*

TABLE OF CONTENTS

<b>Attitudes of Non-Professional Subtitlers towards Ethics in Subtitling English-Language Films into Persian</b> Vahid Mardani Masood Khoshsaligheh	<b>1</b>
<b>Translation of Literary Texts: A Study of the Reciprocal Relationship between Language and Culture in Translator Education</b> Anita Amiri	<b>33</b>
<b>The Relationship between Teachers' Emotions, Strokes and Academic Achievement: The Case of BA English-Major Students</b> Mohammad Khorsand Ghasem Modarresi	<b>71</b>
<b>Evaluating English and Persian Translations of Surah Al-Baqarah in Light of van Leuven-Zwart's Integral Translation Model</b> Amir Arsalan Yarahmadzahi Behzad Ghonsooli	<b>109</b>
<b>The Culturing Analysis of Teacher Concern: A Case of EFL Teachers of Language Institutes</b> Haniyeh Jajarmi	<b>149</b>
<b>The Emergence of a Literary System in the Pre-Constitutional Era Regarding Translation as a Poly-system</b> Abolfazl Horri	<b>187</b>
<b>Process of Affective Turn and Emotionality Evolution in EFL Students' Identity Development: An Examination of Emotionality and Emotionality Tension Rollercoaster</b> Asieh Amini Hiwa Weisi	<b>215</b>

*In the Name of Allah*



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

**Volume 56, Issue 2 (Summer 2023)**

**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. Aireza 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**

Profesor 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**

<b>Attitudes of Non-Professional Subtitlers towards Ethics in Subtitling English-Language Films into Persian.....</b>	<b>1</b>
Vahid Mardani - Masood Khoshsaligheh	
<b>Translation of Literary Texts: A Study of the Reciprocal Relationship between Language and Culture in Translator Education.....</b>	<b>33</b>
Anita Amiri	
<b>The Relationship between Teachers' Emotions, Strokes and Academic Achievement: The Case of BA English-Major Students.....</b>	<b>71</b>
Mohammad Khorsand - Ghasem Modarresi	
<b>Evaluating English and Persian Translations of Surah Al-Baqarah in Light of van Leuven-Zwart's Integral Translation Model.....</b>	<b>109</b>
Amir Arsalan Yarahmadzahi - Behzad Ghonsooli	
<b>The Culturing Analysis of Teacher Concern: A Case of EFL Teachers of Language Institutes.....</b>	<b>149</b>
Haniyeh Jajarmi	
<b>The Emergence of a Literary System in the Pre-Constitutional Era Regarding Translation as a Poly-system.....</b>	<b>187</b>
Abolfazl Horri	
<b>Process of Affective Turn and Emotionality Evolution in EFL Students' Identity Development: An Examination of Emotionality and Emotionality Tension Rollercoaster ....</b>	<b>215</b>
Asieh Amini - Hiwa Weisi	