

مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و ششم، شماره سوم، پاییز ۱۴۰۲

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

- ۱..... رویکرد متن‌محور برای تهیه و تدوین مواد بومی آموزش زبان انگلیسی
صدیقه وحدت - محمدرضا عنانی سراب - صادق قبادی
- ۳۱..... بکت و انسان طاغی: بررسی نمایشنامه‌های در انتظار گودو و دست آخر نوشته ساموئل بکت
رجبعلی عسکرزاده طریقه - مهدی قاسمی شاندریز
- ۶۱..... ترجمه بافت‌محور استعاره‌های مفهومی در گزارش‌های کشتی
ابراهیم عزتی لاری - حمید قاسمی - بهنام عاشقی
- ۱۰۳..... ارتباط گفتمان چرخ و زیست‌قدرت در پرندۀ یهودی و عزاداران برنارد مالامود
زهره طاهری
- ۱۳۵..... دل‌نگرانی معلم زبان انگلیسی به‌عنوان حلقه‌ای گمشده در موفقیت وی: مروری نظام‌مند
فرزانه سودخواه محمدی - شقایق شایسته
- ۱۶۳..... بررسی میزان رضایتمندی معلمان درس زبان انگلیسی از آموزش مجازی در برنامه شاد
زهره گونی‌بند شوشتری - زهره سادات ناصری
- ۲۰۵..... مطالعه توصیف شفاهی حالت‌های احساسی چهره در فیلم‌های سینمایی ایرانی
شیرین شیخ‌الاسلامی - ثمر احتشامی

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و ششم، شماره سوم

پاییز ۱۴۰۲

(تاریخ انتشار این شماره: پاییز 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		
۱-۳۰	صدیقه وحدت محمدرضا عنانی سراب صادق قبادی	رویکرد متن‌محور برای تهیه و تدوین مواد بومی آموزش زبان انگلیسی
۳۱-۵۹	رجبعلی عسکرزاده طریقه مهدی قاسمی شانندیز	بکت و انسان طاغی: بررسی نمایشنامه‌های در انتظار گودو و دست آخر نوشته ساموئل بکت
۶۱-۱۰۱	ابراهیم عزّتی لارسری حمید قاسمی بهنام عاشقی	ترجمه بافت‌محور استعاره‌های مفهومی در گزارش‌های کشتی
۱۰۳-۱۳۴	زهره طاهری	ارتباط گفتمان چرک و زیست‌قدرت در پرندۀ یهودی و عزاداران برنارد مالامود
۱۳۵-۱۶۲	فرزانه سودخواه محمدی شقایق شایسته	دل‌نگرانی معلّم زبان انگلیسی به‌عنوان حلقه‌ای گمشده در موفقیت وی: مروری نظام‌مند
۱۶۳-۲۰۳	زهره گونی‌پند شوشتری زهره سادات ناصری	بررسی میزان رضایتمندی معلمان درس زبان انگلیسی از آموزش مجازی در برنامه شاد
۲۰۵-۲۳۲	شیرین شیخ‌الاسلامی ثمر احتشامی	مطالعه توصیف شفاهی حالت‌های احساسی چهره در فیلم‌های سینمایی ایرانی



A Text-driven Approach to Developing Localized English Language Teaching Materials

Sedigheh Vahdat ^{*1}, Mohammad Reza Anani Sarab ², Sadegh Ghobadi ¹

Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran ¹; Shahid Beheshti University, Tehran, Iran ²

Abstract The global spread of English resulted in a surge in the global demand for learning this lingua franca. The majority of English language teaching is conducted through global ELT coursebooks. However, the end users have continuously criticized the promotion of Western values, consolidation of linguistic imperialism, and hegemonic practices through these books. This study describes the process of developing localized English language teaching materials based on research findings and Tomlinson's text-driven approach. The selection of suitable texts is essential for optimizing language learning through SLA principles, such as providing learners with ample opportunities for meaningful language use and directing their attention toward meaning. After development, these materials, along with their accompanying audio and video files, were uploaded to an online platform (www.chamranelt.ir) where language teachers could employ them in their classrooms. This is the most prominent characteristic of the platform, and it is argued that it can be a solution to the possible cultural problems caused by global English language teaching coursebooks. These materials are more learner-centered, more engaging, and can provide learners with numerous opportunities to develop their intercultural communicative competence. Due to their cost-effectiveness, they can be efficiently marketed.

Keywords: *Materials Development; Linguistic Imperialism; Hegemonic Practices; Intercultural Communicative Competence; Text-driven Approach*

1. Introduction

English has become a lingua franca in today's world (Kiczowski, 2020) and the demand for learning it is very high in many countries. In many parts of the world, commercial English language teaching coursebooks published by inner-circle countries (Kachru, 1985) are used to meet this demand. However, these books have been criticized for disseminating cultural values, that are

Please cite this paper as follows:

Vahdat, S., Anani Sarab, M. R., & Ghobadi, S. (2023). A text-driven approach to developing localized English language teaching materials. *Language and Translation Studies*, 56(3), 1-30. <https://doi.org/10.22067/LTS.2023.83553.1206>

not always appropriate in outer and expanding circle countries (Tomlinson, 2021; Copley, 2018). According to Kachru's concentric circle, Iran is placed in the expanding circle countries (Monfared & Khatib, 2018). Concerns have been raised by some Iranian officials, scholars, teachers, students, and their parents about the possible harmful cultural content in commercial English language teaching (ELT) coursebooks. This article proposes a solution for the development of localized English teaching materials that are culturally appropriate for the Iranian teaching context, better adapted for use in Iranian language institutes and schools, can compete with commercial ELT coursebooks available in the market, can create intercultural competence (Byram & SZarate, 1994) in learners.

Coursebooks are the main tools for teaching and learning in many educational settings (Richards, 2001; Riazi, 2003). Developing localized materials is an effective solution to address the concerns about the cultural content of commercial ELT coursebooks. Cheng (2000) defines localization as the promotion of local values, norms, and concerns in proposed initiatives. Localized materials are more familiar to the language learner, contribute to the professional development of teachers and are better aligned with learner needs (Ulla & Perales, 2021; Hassannejad, et al., 2020; Karimi & Nafissi, 2017; Al-Busaidi & Tindle, 2013).

Tomlinson's (2103) text-driven approach is one of the frameworks, that enables inexperienced language teachers to create localized materials and develop their own learning/teaching theories. Developing materials within this framework starts with finding engaging texts, that can be processed multi-dimensionally (Tomlinson & Masuhara, 2004). Once the texts have been secured, readiness activities, experiential activities, intake response activities, developmental activities, and input response activities are designed. The finished product is then cross-checked against the curriculum and examination requirements. Prior to designing the materials, the researchers should address some research questions to make informed decisions during the designing phase. These questions were:

- What are the perceptions of Iranian EFL teachers and learners about the cultural content of commercial ELT materials currently used in Iranian language institutes?
- What are the perceptions of Iranian teachers and students about the cultural content of the locally produced materials currently used in high schools?
- To what extent do Iranian high school textbooks address the cultural/ideological problems posed by commercial ELT materials in Iran?
- To what extent is the intercultural framework reflected in the textbooks from the perspectives of teachers and students?

3. Method

The localized materials of this study were designed based on the text-driven approach and the findings of questionnaires designed to elicit the opinion of teachers

and learners on the cultural content of commercial ELT coursebooks and the English textbooks used in Iranian language institutes and Iranian high schools. With these limitations in mind, four units were designed for teaching English to adolescents at the intermediate level. The “Future”, “Peace”, “Environment”, and “Relationships” were the topics of the lessons, and “Will for Prediction”, “Past Simple and Past Continuous”, “First and Second Conditionals”, and “Present Perfect” were the grammatical focus of each unit. The texts used in each lesson were between 500 to 800 words long with a difficulty level equivalent to an adjusted score of 6-6.9 according to the New-DaleChall Formula. Three versions were designed for each unit and they were uploaded on www.chamranelt.ir for download and use. Each unit has audio and video components available on the website.

4. Results

The analysis of responses to the questionnaires showed that the following concerns related to the cultural content of international English teaching coursebooks are justified in the domain of the hegemony of English. Thus, concepts such as gender equality should be reformulated in such a way that is more appropriate to the Iranian-Islamic context. The results also suggest that criticisms raised against the promotion of non-Islamic Western values—especially in relation to photos, music, and videos used in course books—and the promotion of negative behavioral consumption patterns cannot be attributed to international English teaching coursebooks

Notwithstanding this, it was found that English teaching textbooks used in Iranian high schools do not prioritize the development of intercultural communicative competence, do not adequately question the hegemony of English, and do not address the issues of ethical relations and opposite-sex relations. These coursebooks rather promote Islamic religiosity and Iranian social norms, and they function adequately in the aspects of material manifestations of cultural diversity (Vahdat et al., 2020). In light of these findings, the researchers incorporated elements of Iranian-Islamic culture into their localized materials and formulated questions that related the material to the learners' lives and experiences in order to counter the overall trend of globalization and the consolidation of English hegemony. At the same time, the respondents' answers showed that the use of photos, music, and videos similar to the ones used in international ELT coursebooks is in line with Iranian-Islamic values. This finding enabled the researchers to incorporate content created by people from other nationalities into their work.

5. Discussion and Conclusion

Tomlinson (2020) states that commercial ELT coursebooks have not significantly progressed in recent decades. He is of the view that the main obstacles to progress in this field are the high costs of developing coursebooks and the reluctance of publishers and key decision-makers to take risks in designing innovative materials. The online platform introduced in this study sets the stage for innovation and risk-

taking by allowing teachers to select units that are better suited to their local teaching/learning environment. In addition, these lessons offer ample opportunities for cultural comparison and can improve intercultural communicative competence. The platform is also relatively inexpensive to design and produce, as it is published on demand. Sadly enough, the global pandemic prevented the researchers from testing the platform in a real classroom setting. Future research could examine the efficiency of the platform in real time.

رویکرد متن‌محور برای تهیه و تدوین مواد بومی آموزش زبان انگلیسی

صدیقه وحدت*؛ محمدرضا عنانی سراب^۲؛ صادق قبادی^۱

۱ دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران؛ ۲ دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده امروز انگلیسی زبان ارتباط بین‌المللی است و تقاضا برای یادگیری آن بالا است. عمده آموزش انگلیسی به واسطه کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی صورت می‌گیرد و کشورهای مصرف‌کننده، همواره نسبت به تبلیغ فرهنگ غربی و تلاش جهت تحکیم امپریالیسم زبانی از سوی این کتاب‌ها نقد داشته‌اند. در مقاله پیش رو مراحل تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی بر مبنای «رویکرد متن‌محور تاملینسون» و یافته‌های پژوهشی شرح داده شده است. انتخاب متن‌های مناسب آموزشی سنگ‌بنای بهبود بازدهی یادگیری زبان بر پایه اصولی همانند ایجاد فرصت‌های کافی برای استفاده معنادار از زبان و متمرکز کردن زبان‌آموزان بر معناست. مواد آموزشی یاد شده پس از طراحی بر روی یک پلتفرم اینترنتی به نشانی «www.chamranelt.ir» قرار داده شدند که مهم‌ترین ویژگی آن: فراهم کردن انتخاب درس دلخواه به همراه فایل‌های صوتی و ویدیویی مربوط برای مدرّسان است. پاسخ بهتر به نیازهای زبان‌آموزان، تطبیق بهتر با مختصات محیط آموزشی، ایجاد انگیزش و ایجاد بستر لازم برای خلق توانش ارتباطی میان‌فرهنگی از مزایای مواد آموزشی بومی هستند و می‌توان استفاده از مواد آموزشی قرار داده شده در این پلتفرم را پاسخی برای حل مشکلات احتمالی فرهنگی کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی در نظر گرفت. همچنین، اینترنتی بودن این مواد آموزشی، باعث مدیریت بهتر هزینه‌های مرتبط با انتشار و رقابت‌پذیری بهتر آنها در بازار می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تهیه و تدوین مواد آموزشی؛ امپریالیسم زبانی؛ اقدامات هژمونیک؛ توانش ارتباطی میان‌فرهنگی؛ رویکرد متن‌محور

۱. مقدمه

در دنیای امروز زبان انگلیسی به زبان ارتباط در سطح بین‌المللی تبدیل شده (کیکزکویاک^۱، ۲۰۲۰) و به نظر می‌رسد این زبان موقعیت برتر فعلی خود را در آینده قلیل پیش‌بینی حفظ

1. Kiczkowiak

خواهد کرد (کریستال^۱، ۲۰۰۳). این موقعیت باعث شده تا تقاضا برای یادگیری زبان انگلیسی به شکلی روزافزون گسترش یابد. بریتیش کانسل^۲ در گزارش سال ۲۰۱۳ خود پیش‌بینی کرده بود که تا سال ۲۰۲۰ بیش از دو میلیارد نفر در سطح جهان از زبان انگلیسی برای برقراری ارتباط استفاده نمایند.

تقاضا برای یادگیری زبان انگلیسی در ابتدا از طریق کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی پاسخ داده شد که در کشورهای حلقه درونی^۳ (کچرو^۴، ۱۹۸۵) تهیه و تدوین شده بودند. با این حال، گذر زمان مشخص کرد که این منابع از برخی از منظرهای فرهنگی و یا ابعادی از روش تدریس برای کشورهای حلقه بیرونی^۵ و به خصوص کشورهای متعلق به حلقه در حال گسترش^۶ نامناسب هستند (تاملینسون^۷، ۲۰۲۱؛ کاناراجا^۸، ۱۹۹۹؛ کاپلی^۹، ۲۰۱۸؛ گری^{۱۰}، ۲۰۱۰).

در دسته‌بندی کچرو، ایران در حلقه در حال گسترش قرار می‌گیرد (منفرد و خطیب، ۲۰۱۸) و همانند سایر کشورهای متعلق به این حلقه از جمله چین (سیمپسون^{۱۱}، ۲۰۱۷)، عمان (العیسی^{۱۲}، ۲۰۲۱) و کلمبیا (مکنزی^{۱۳}، ۲۰۲۱)، نگرانی‌هایی در خصوص تحمیل هنجارها و ایدئولوژی غربی به واسطه کتب آموزش زبان انگلیسی متعلق به حلقه داخلی مطرح شده است. برای نمونه، تحصیل زبان انگلیسی می‌تواند هم‌زمان باعث تقویت هوش فرهنگی و کاهش وابستگی به فرهنگ مادری شود (رضائیان و همکاران، ۱۳۹۶). در نتیجه این نگرانی‌ها، تلاش‌هایی برای حفظ زبان‌آموزان از آسیب‌های احتمالی فرهنگ و ایدئولوژی غربی شده است

1. Crystal
2. British Council
3. inner circle
4. Kachru
5. outer circle
6. expanding circle
7. Tomlinson
8. Canagarajah
9. Copley
10. Gray
11. Simpson
12. Al-Issa
13. Mackenzie

که برای نمونه می‌توان به جایگزینی عناصر فرهنگ غربی با عناصر فرهنگ ایرانی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی دبیرستان (مظفرزاده و آژیده، ۲۰۱۹) و سانسور تصاویر و لغاتی خاص همانند: «مشروب»، «رقص»، «گوشت خوک» در کُتب آموزش زبان انگلیسی موجود در بازار اشاره کرد. اتخاذ چنین رویکردی می‌تولند زبان‌آموزان را از درک بهتر فرهنگ زبان مقصد محروم کند (بایرام^۱، ۱۹۹۷؛ کرامسچ^۲، ۱۹۹۳) و مانع از شکل‌گیری توانش ارتباطی میان‌فرهنگی^۳ (بایرام و زارات^۴، ۱۹۹۴؛ غفاری و همکاران، ۲۰۲۳؛ مرادی‌مقدم و تیرناز، ۲۰۲۲) شود. طاهرخانی و متقی (۱۴۰۰) و احمدی‌صفا و فراهانی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش‌های خود درباره جنبه‌های فرهنگی کُتب آموزش زبان پایه‌های هفتم و هشتم مدارس ایران به تأثیرات منفی بومی‌سازی افراطی و بی‌توجهی به فرهنگ زبان مبدأ و ایجاد توانش ارتباطی میان‌فرهنگی اشاره کرده‌اند.

مقاله پیش رو قصد دارد تا راه‌حلی پیشنهادی برای تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی ارائه دهد که با محیط آموزشی تناسب بیشتری دارند، انعطاف‌پذیری لازم برای استفاده در محیط‌های آموزشی مدرسه‌ای و آموزشگاهی را دارا می‌باشند و می‌توانند با مواد آموزشی زبان انگلیسی منتشرشده از سوی انتشارات کشورهای حلقه درونی همانند آکسفورد^۵، کمبریج^۶ و پیرسون^۷ رقابت کنند.

با در نظر داشتن این هدف، ابتدا محققان پرسش‌هایی درباره محتوای فرهنگی کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی و کُتب آموزش زبان مورد استفاده در مدارس متوسطه اول و دوم طرح کردند. این پرسش‌ها به شرح ذیل هستند:

1. Byram
2. Kramsch
3. intercultural communicative competence
4. Byram & Zarate
5. Oxford
6. Cambridge
7. Pearson

- نظر معلمان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان درباره محتوای فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی مورد استفاده در آموزشگاه‌های زبان چیست؟
- نظر معلمان زبان انگلیسی و دانش‌آموزان درباره محتوای فرهنگی کتب آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده در مدارس (متوسطه اول و دوم) چیست؟
- کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس تا چه اندازه مشکلات فرهنگی-ایدئولوژیکی کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی را مرتفع می‌کنند؟
- از نظر معلمان و دانش‌آموزان نظریه توانش ارتباطی میان فرهنگی تا چه اندازه در کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی و کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس مورد توجه قرار گرفته است؟ (وحدت و همکاران، ۲۰۲۰)

پاسخ به این پرسش‌ها به محققان کمک کرد تا انتخاب‌های آگاهانه‌تری در هنگام تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی خود بر مبنای رویکرد متن محور^۱ تأملینسون داشته باشند.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. مزایای بومی‌سازی

بسیاری از مدرّسان بر این باور هستند که تدریس بدون مواد آموزشی، بسیار مشکل یا حتی غیرممکن است (ریاضی، ۲۰۰۳؛ ریچاردز^۲، ۲۰۰۱). به همین دلیل، کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی یا بومی، ابزار اصلی کلاس‌های آموزشی زبان انگلیسی را تشکیل می‌دهند. با این حال، همان‌گونه که در مقدمه بیان شد نگرانی‌هایی از بلبت انتقال محتوای فرهنگی نامناسب به زبان‌آموزان به واسطه آموزش زبان انگلیسی توسط دسته اول کتاب‌ها وجود دارد. چنین نگرانی‌هایی با نظریه «امپریالیسم زبانی»^۳ توجیه می‌شوند که برای اولین بار از سوی فیلپسون^۴ (۱۹۹۲) مطرح شد. بر اساس این نظریه، نوعی تبعیض زبانی منابع و زیرساخت‌های بیشتری را در اختیار یک زبان خاص قرار می‌دهد و باورها در خصوص برتری آن زبان را ترویج می‌کند

1. text-driven approach
2. Richards
3. linguistic imperialism
4. Phillipson

(فیلیپسون، ۲۰۱۲). مفهوم دیگری که در راستای امپریالیسم زبانی قرار می‌گیرد، مفهومی به نام «علم استعماری»^۱ است. بر اساس تعریف این مفهوم، رویکردهای بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی با هدف سلطه بر کشورهای جهان سوم و از سوی کشورهای سلطه‌گر و استعمارگر تهیه و تدوین می‌شوند (علی‌پور و عباسی، ۱۴۰۱). جاودانی و همکاران (۲۰۰۹) گزارش کرده‌اند که زبان‌آموزان ایرانی نگرشی مثبت به فرهنگ آمریکایی دارند و سعی می‌کنند رفتاری مشابه گویشوران بومی انگلیسی داشته باشند. همچنین، ارتباطی معکوس بین لهجه و فرهنگ وجود دارد (خسروی و رفیعی، ۱۳۹۶). این بدان معناست که تلاش بیشتر برای تقلید لهجه گویشوران بومی باعث فاصله گرفتن بیشتر از فرهنگ زبان‌آموز می‌شود.

به گفته چنگ^۲ (۲۰۰۰)، بومی‌سازی به معنی ارتقای ارزش‌ها، هنجارها و کاهش نگرانی‌های بومی و دخیل کردن آنها در ابتکارات و اقدامات مربوطه است. تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی می‌تواند مزایایی همانند پیشرفت حرفه‌ای معلمان، تأمل در شیوه‌های آموزش و پاسخگویی بهتر به نیازهای زبان‌آموزان داشته باشد (اولا و پرالس^۳، ۲۰۲۱). از دیگر مزایای استفاده از مواد آموزشی بومی آشنا بودن اطلاعات برای زبان‌آموزان است. کوک^۴ (۱۹۹۷) معتقد است «دانش طرح‌واره‌ای»^۵ نقشی مهم در زبان‌آموزی دارد؛ زیرا توجه زبان‌آموزان را به اطلاعات زمینه‌ای جلب می‌کند که برای درک متن ضروری هستند. همچنین، درک ارزش فرهنگ و سنت‌های خودی از دریچه زبانی دیگر می‌تواند باعث بهبود عملکرد زبان‌آموزان، افزایش انگیزه یادگیری آنها و خلق بستر لازم برای ایجاد توانش ارتباطی میان‌فرهنگی شود.

۲.۲. رویکرد متن‌محور

رویکرد متن‌محور تاملینسون (۲۰۱۳) می‌تواند مدرّسان کم‌تجربه که پشتیبانی آموزشی اندکی دارند را قادر سازد که مواد آموزشی متناسب با محیط تدریس خود را تهیه و تدوین نمایند. همچنین، مدرّسان می‌توانند با استفاده از این چارچوب، تئوری‌های آموزشی و یادگیری خود را

1. colonial science

2. Cheng

3. Ulla & Perales

4. Cook

5. schematic knowledge

گسترش دهند (تاملینسون، ۲۰۱۳). لذت بردن از مواد آموزشی، توجه به نیازها و خواست‌های زبان‌آموزان، ارتباط داشتن تجربه یادگیری با زندگی زبان‌آموزان و درگیر کردن عواطف زبان‌آموزان اصول آموزشی رویکرد متن‌محور را تشکیل می‌دهند (تاملینسون و ماسوهارا^۱، ۲۰۰۴). همچنین، لزوم پردازش عمیق زبانی، نگرش مثبت نسبت به یادگیری، ایجاد ارتباطات ذهنی، پردازش چندبعدی^۲، وجود مقاصد ارتباطی واقعی و توجه به تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان از اصول یادگیری رویکرد متن‌محور هستند (تاملینسون و ماسوهارا، ۲۰۰۴).

برای تهیه و تدوین مواد آموزشی بر اساس رویکرد متن‌محور، ابتدا باید متن‌هایی یافت شود که بتوانند خوانندگان را از نظر ذهنی و عاطفی درگیر کنند و در مرحله بعد، تمرین‌ها و فعالیت‌های طراحی‌شده با طرح درسی مطابقت داده می‌شوند (تاملینسون ۲۰۱۳). در این چارچوب، شش نوع فعالیت آموزشی طراحی می‌شود و مدرس می‌تواند با توجه به شرایط محیط آموزشی خود تمامی تمرین‌ها یا برخی از آنها را به همراه زبان‌آموزان انجام دهد.

پس از انتخاب متن مناسب، تمرین‌های آماده‌سازی^۳ طراحی می‌شوند که هدف آنها تجربه چندبعدی متن است. همچنین، این تمرین‌ها زبان‌آموزان را یاری می‌کنند تجربیات خود را در پردازش متن‌ها به زبان مادری به متن‌های زبان دوم منتقل کنند که این خود باعث خواهد شد نگرانی آنها در خصوص لغات ناآشنای متن زبان دوم کاهش یابد (تاملینسون، ۲۰۰۰). در مرحله بعد، تمرین‌های تجربی^۴ طراحی می‌شوند. در این دسته از تمرین‌ها، زبان‌آموزان بازنمایی ذهنی را از متن در حین خواندن متن یا گوش دادن به آن ایجاد می‌کنند. پس‌ازاین مرحله، زبان‌آموزان آنچه از متن متوجه شده‌اند را بازگو می‌کنند که این کار از طریق تمرین‌های درک متن^۵ انجام می‌شود. پس از گذر از این مرحله، زبان‌آموزان وارد تمرین‌های توسعه‌ای^۶ می‌شوند که هدف آنها تمرین معنادار زبانی بر اساس بازنمایی‌های متن است (تاملینسون، ۱۹۹۹^۷).

-
1. Tomlinson & Masuhara
 2. multi-dimensional processing
 3. readiness activities
 4. experiential activities
 5. intake response activities
 6. developmental activities
 7. Tomlinson

تمرین‌های درون‌دادی^۱ آخرین سری تمرین‌های مورد استفاده در رویکرد متن‌محور هستند و هدف از آنها آشنایی زبان‌آموزان با اهداف متن و نکات دستوری آن است (تاملینسون و ماسوهارا، ۲۰۰۴).

۳.۲. مطالعات انجام‌گرفته در موضوع استفاده از مواد آموزشی بومی

مطالعات مختلفی در خصوص تأثیر استفاده از مواد آموزشی بومی زبان انگلیسی انجام‌گرفته که در این بخش به چند مورد از آنها اشاره می‌شود. حسن‌نژاد و همکاران (۲۰۲۰) کتابی بر مبنای رویکرد متن‌محور برای آموزش زبان انگلیسی دانشگاهی به دانشجویان یکی از دانشگاه‌های ایران طراحی کردند. آنها تأثیر این کتاب بومی بر توانایی ارائه شفاهی و مهارت‌های یادداشت‌برداری و نوشتار دانشگاهی را بررسی کردند. نتایج این تحقیق نشان داد، بومی‌سازی مواد آموزشی تأثیری مثبت بر تمامی موارد ذکرشده دارد و توانایی ارائه شفاهی را بیشتر از سایر مهارت‌ها تحت تأثیر قرار می‌دهد. کریمی و نفیسی (۲۰۱۷) نیز تأثیر مواد آموزشی بومی بر روی مهارت خولندن، خودکارآمدی در خولندن^۲ و اضطراب مربوط به خولندن را مطالعه کردند. یافته‌های آنها نشان داد که مواد آموزشی بومی تأثیری معنادار بر کاهش اضطراب مربوط به خواندن دارند. همچنین، البوسعیدی و تیندل^۳ (۲۰۱۳) بر اساس رویکرد متن‌محور، مواد آموزشی مخصوص آموزش مهارت نوشتار را برای دانشجویان یکی از دانشگاه‌های عمان طراحی کردند. نتایج تحقیق آنها نیز نشان داد که مواد آموزشی بومی تأثیری مثبت بر بهبود مهارت نوشتار دانشجویان دارند و می‌توانند دانشجویان را در فرآیند یادگیری درگیر کنند.

لوپریور و سانتیلا^۴ (۲۰۲۲) تمرین‌های کُتب بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده در مدارس یونان و ایتالیا را به‌گونه‌ای تغییر دادند که واقع‌نمایی بهتری داشته باشند. آنها از مواد شنیداری استفاده کردند که دارای ویژگی‌های تعامل میان گویشوران بومی و غیربومی زبان انگلیسی در موقعیت‌های واقعی باشند. همچنین، موضوعات مورد استفاده آنها، نمایانگر مسائل

1. input response activities

2. reading self-efficacy

3. Al-Busaidi & Tindle

4. Lopriore & Tsantila

جهانی و میان فرهنگی چالش برانگیز مرتبط با نیازها، علایق و بافت محلی دانش آموزان بود. نتایج به دست آمده نشان دهنده استقبال دانش آموزان و معلمان از وارد کردن مسائل بومی و محلی در مواد آموزشی مهارت شنیدار بود. برای نمونه، دانش آموزان یونانی نگرشی مثبت نسبت به استفاده از صدای گویشوران غیربومی زبان انگلیسی (سنگاپوری و اتریشی) و ارتباط گرفتن با هویت گویندگان نشان دادند. همانند دانش آموزان یونانی، دانش آموزان ایتالیایی نیز نسبت به مشاهده ویدیو مصاحبه انگلیسی ماریو دراگی^۱ نخست وزیر سابق ایتالیا واکنش مثبت نشان دادند. در مجموع، استفاده از عناصر بومی در مواد آموزشی زبان انگلیسی می تواند باعث افزایش مشارکت کلاسی فراگیران، افزایش یادگیری و افزایش اعتماد به نفس آنها شود (لوپریور و سانتیلا، ۲۰۲۲).

ون لوآ^۲ (۲۰۲۲) تلاش کرد تا مهارت خواندن زبان آموزان ویتنامی را با استفاده از مواد بومی طراحی شده بر مبنای رویکرد متن محور بهبود بخشد. او پس از آموزش مهارت خواندن به زبان آموزان گروه آزمایش با استفاده از مواد بومی و مقایسه عملکرد آنها در مهارت خواندن با گروه شاهد به این نتیجه رسید که عملکرد گروه اول در مهارت یادشده بهتر از گروه دوم است. همچنین، زبان آموزان گروه آزمایش در مصاحبه های انجام گرفته اعلام کردند انگیزه بیشتری برای مطالعه پیدا کرده اند. داریسی و تاملینسون^۳ (۲۰۱۶) نیز یک درس آموزش زبان انگلیسی بر مبنای رویکرد متن محور تدوین کردند و نظرات زبان آموزان ترک در مورد آن را جویا شدند. این زبان آموزان نظراتی مثبت درباره میزان جذابیت متن ها و تمرین ها داشتند.

۳. روش پژوهش

در این بخش جزئیات مربوط به طراحی مواد آموزشی قرار داده شده بر روی پلتفرم www.chamranelt.ir و پیکربندی پلتفرم شرح داده می شوند. مواد آموزشی بومی این تحقیق بر اساس رویکرد متن محور تاملینسون و نتایج تحلیل پرسش نامه های چهارگانه که به منظور آگاهی از نظر زبان آموزان/دانش آموزان و مدرسان آموزشگاه ها/دبیرستان ها در خصوص

1. Mario Draghi

2. Van Loi

3. Darici & Tomlinson

محتوای فرهنگی کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی و کُتب آموزش زبان انگلیسی دبیرستان مورد استفاده قرار گرفتند، طراحی شده‌اند.

۳.۱. شرکت‌کنندگان

پرسشنامه‌های مورد استفاده در این تحقیق در ابتدا بین ۲۰ معلم و ۳۰ دانش‌آموز/زبان‌آموز به‌صورت آزمایشی توزیع شدند و محققان پس از تحلیل نتایج و نظرخواهی از شرکت‌کنندگان، اصلاحاتی در آنها اعمال کردند. در مرحله بعدی، پرسشنامه‌ها در بین ۳۹۶ شرکت‌کننده (۱۱۲ معلم آموزشگاه، ۹۳ معلم مدرسه، ۷۳ زبان‌آموز آموزشگاه، ۱۱۸ دانش‌آموز مدرسه) توزیع شدند (وحدت و همکاران، ۲۰۲۰).

۳.۲. ابزار پژوهش

به جهت آگاهی از نظرات معلمان و دانش‌آموزان/زبان‌آموزان از محتوای فرهنگی کُتب آموزش زبان انگلیسی به بین‌المللی و کُتب آموزش زبان مدارس پرسشنامه‌های چهارگانه با در نظر گرفتن هشت بُعد «سلطه زبان انگلیسی»، «مصرف‌گرایی»، «نمودهای مادی تمدنی و فرهنگی»، «برابری جنسیتی و نقش‌های جنسیتی»، «ارزش‌های غیر اسلامی»، «ارزش‌های فردی» و «فهم میان‌فرهنگی» طراحی شدند (وحدت و همکاران ۲۰۲۰). ابعاد یادشده بر مبنای مشکلات گزارش‌شده کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی در مقالات آهوز و زعفرانی (۲۰۱۶)، اصغری (۲۰۱۱)، بحرینی (۲۰۱۴) و کوشا و همکاران (۱۳۸۴) تعریف شدند. زبان پرسشنامه‌ها فارسی است و تمامی پرسش‌ها در مقیاس «لیکرت»^۱ هستند. روایی و پایایی آنها با استفاده از روش‌های آماری استاندارد به اثبات رسید (جهت مزید اطلاع در این باره، به مقاله وحدت و همکاران (۲۰۲۰) مراجعه شود).

۳.۳. فرایند طراحی

در ابتدا فهرست، موضوعات و ساختار درسی چهار کتاب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی سطح متوسط نوجوان مورد بررسی قرار گرفت تا هم‌پوشانی‌های موجود میان آنها مشخص

1. Likert Scale

گردد. این چهار کتاب عبارت بودند از: *Cambridge English for Schools* (لیتل جان و هیکس^۱، ۱۹۹۷)، *Got It* (بوئن و دلانی^۲، ۲۰۱۰)، *Project 4th Edition* (هاچینسون^۳، ۲۰۱۴) و *Solutions 2nd Edition* (فالا و دیویس^۴، ۲۰۱۲).

کتاب اول در گذشته در مدارس «سمپاد» مورد استفاده قرار می‌گرفت و سه کتاب دیگر به‌صورت گسترده در آموزشگاه‌های زبان برای تدریس زبان انگلیسی به نوجوانان استفاده می‌شوند. محققان به دو دلیل گروه سنی نوجوان و سطح مهارتی متوسط را برای طراحی درس‌ها انتخاب کردند: اول آنکه زبان‌آموزان سطح متوسط تجربه قبلی زبان‌آموزی با استفاده از کتب آموزش زبان بین‌المللی را دارند و در جایگاه بهتری برای نظر دادن در خصوص نقاط قوت و ضعف مواد آموزشی بومی هستند. علاوه بر مورد یاد شده، دوران نوجوانی مهم‌ترین زمان شکل‌گیری هویت است (کروگر^۵، ۲۰۱۷) و طراحی مواد آموزشی برای این گروه سنی می‌تواند باعث تثبیت ارزش‌های فرهنگی بومی و ایجاد توانش ارتباطی میان‌فرهنگی شود.

پس از بررسی کتاب‌ها، ساختار دستوری *Will* برای پیش‌بینی برای درس اول با موضوع «آینده»، ساختار دستوری «استفاده هم‌زمان از گذشته ساده و گذشته استمراری» برای درس دوم با موضوع «روابط عاشقانه»، ساختار دستوری «شرطی نوع اول و دوم» برای درس سوم با موضوع «صلح» و ساختار دستوری «حال کامل» برای درس چهارم با موضوع «محیط‌زیست» انتخاب شدند. ذکر این نکته لازم است که انتخاب ساختارها و موضوعات درس‌ها از کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی منافاتی با طراحی بومی درس‌ها ندارد؛ زیرا مطابقت دادن مواد آموزشی با شرایط محلی بخشی از فرایند بومی‌سازی است (چنگ، ۲۰۰۰). موضوعات آینده و محیط‌زیست به این دلیل انتخاب شدند که موضوعات مشترک درس‌های چهار کتاب بررسی‌شده بودند. موضوع صلح نیز به دلیل نیاز منطقه خاورمیانه به آن انتخاب شد و دلیل انتخاب موضوع روابط عاشقانه وجود حساسیت نسبت به آن در محیط آموزشی ایران بود.

-
1. Littlejohn & Hicks
 2. Bowen & Delaney
 3. Hutchinson
 4. Falla & Davis
 5. Kroger

رویکرد متن‌محور، استفاده از متن‌های «واقع‌نما»^۱ در طراحی درس‌ها را توصیه می‌کند و همین توصیه در انتخاب متن‌ها و ویدئوهای درس‌ها مد نظر قرار گرفت و محققان متن‌هایی را انتخاب کردند که با اهداف ارتباطی واقعی و نه آموزشی تدوین شده بودند (زیزیک و پولیو^۲، ۲۰۱۷). بدین ترتیب، تمامی متن‌ها از وبگاه‌های اینترنتی انتخاب شدند و قریب به اتفاق ویدئوها نیز از وبگاه «یوتیوب» گرفته شدند. تنها برخی تغییرات ضروری در متن‌ها اعمال شدند و تمامی آنها به گونه‌ای انتخاب شدند که موارد دستوری هر درس به صورت طبیعی در آنها وجود داشته باشد. ویدئوهای انتخابی برای هر درس متناسب با موضوع درس بودند، اما محتوای آنها لزوماً با نکته دستوری درس هماهنگی نداشت. هدف اصلی از قرار دادن ویدیوها افزایش جذابیت درس‌ها و ایجاد فرصت برای ارتقای مهارت شنیداری زبان‌آموزان بود.

هر درس دارای سه نسخه است که از نظر موضوع، نکته دستوری و ساختار مشابه هستند. بر اساس رویکرد متن‌محور، بخش اول هر درس (Part A) تمرین‌های آماده‌سازی، بخش دوم (Part B) تمرین‌های تجربی، بخش سوم (Part C) تمرین‌های درک متن، بخش چهارم (Part D) و بخش ششم (Part F) تمرین‌های توسعه‌ای و بخش پنجم (Part E) تمرین‌های درون‌دادی هستند. در هر سه نسخه از یک درس، یک نسخه به صورت سیاه و سفید طراحی شده و دو نسخه دیگر رنگی هستند. دلیل تهیه نسخه سیاه و سفید، فراهم آوردن امکان چاپ ارزان‌قیمت برای مصرف‌کنندگان نهایی است. یک نمونه بدون صفحه‌بندی اصلی از درس‌ها در بخش پیوست مقاله قرار داده شده است و علاقه‌مندان می‌توانند تمامی درس‌ها در قالب صفحه‌بندی اصلی را از وبسایت دریافت نمایند.

۳. ۴. انتخاب متن‌ها و تعیین طول و دشواری آنها

انتخاب متن‌ها بر اساس اصول آموزشی و یادگیری رویکرد متن‌محور و هفده شاخص تعیین شده برای انتخاب متن در تاملینسون و ماسوهارا (۲۰۰۴) انجام گرفت. این شاخص‌ها به صورت پرسش‌هایی در مورد متن انتخابی طرح می‌شوند و به شرح جدول (۱) هستند:

1. authentic texts
2. Zyzik & Polio

جدول ۱. شاخص‌های انتخاب متن در رویکرد متن‌محور

شماره	پرسش
۱-	آیا متن از نظر ذهنی و احساسی درگیرکننده است؟
۲-	آیا متن بیشتر فراگیران را از نظر ذهنی و احساسی درگیر می‌کند؟
۳-	آیا بیشتر فراگیران متن را خواهند فهمید؟
۴-	آیا فراگیران می‌توانند متن را به زندگی خود پیوند دهند؟
۵-	آیا فراگیران می‌توانند متن را به تجربیات خود از جهان پیوند دهند؟
۶-	آیا بیشتر فراگیران می‌توانند یک بازنمایی چندوجهی از متن تولید کنند؟
۷-	آیا چالش زبانی متن برای فراگیران در سطح مناسبی است؟
۸-	آیا چالش ذهنی متن برای فراگیران در سطح مناسبی است؟
۹-	آیا متن به لحاظ احساسی متناسب با سن فراگیران است؟
۱۰-	آیا متن می‌تواند در رشد فردی فراگیران نقش داشته باشد؟
۱۱-	آیا متن در خدمت هدف کلی آشنا کردن فراگیران با گونه‌های مختلف ادبی است؟
۱۲-	آیا متن به اندازه‌ای بلند است که باعث ایجاد علاقه در فراگیران برای مطالعه متن‌های این‌چنینی شود؟
۱۳-	آیا متن می‌تواند تجربه استفاده از یک مهارت زبانی خاص را در اختیار فراگیران قرار دهد؟
۱۴-	آیا فراگیران هنگام مطالعه متن از مهارت‌های خواندن/شنیداری مختلف استفاده خواهند کرد؟
۱۵-	آیا متن می‌تواند تجربه استفاده از مهارت‌های خواندن/شنیداری را در اختیار فراگیران قرار دهد؟
۱۶-	آیا فراگیران می‌توانند با مطالعه متن استفاده از یک عنصر زبانی خاص در آن را به سایر حوزه‌ها تعمیم دهند؟
۱۷-	آیا متن دارای اطلاعات بافتی کافی برای درک یک عنصر زبانی خاص و تعمیم آن است؟

در مرحله بعد، در خصوص طول متن‌ها تصمیم‌گیری شد. متن‌های استفاده‌شده در رویکرد متن‌محور باید به گونه‌ای باشند که بتوانند مهارت و علاقه به خواندن متن‌های بلند را در یادگیرندگان ایجاد کنند و یافته‌های چا^۱ (۱۹۹۵) نیز تأثیر مثبت متن‌های بلند بر بهبود مهارت خواندن یادگیرندگان را تأیید می‌کند. به همین دلیل، از متن‌های کوتاه در درس‌ها استفاده نشده

1. Cha

است. لی^۱ (۱۹۹۹) در مطالعه خود به این نتیجه رسیده که متن‌های تا حداکثر ۳۰۰ کلمه تأثیری بر عملکرد خواندن یادگیرندگان ندارند و یی^۲ (۲۰۱۰) به این نکته اشاره دارد که متوسط طول متن‌های استفاده‌شده در کُتب دبیرستانی ایالات متحده ۵۰۰ کلمه است. بر این اساس، بلندی ۵۰۰ تا ۸۰۰ کلمه برای متن‌های انتخابی در نظر گرفته شدند و هر یک از ۱۲ متن انتخاب‌شده حاوی متوسط ۵۶۶ کلمه است.

بنجامین^۳ (۲۰۱۲) پس از بررسی فرمول‌های مختلف موجود برای محاسبه دشواری متن استفاده از فرمول‌های «New Dale-Chall Readability Formula»، «Lexile» و «ATOS» و برای محاسبه دشواری متن‌ها توصیه می‌کند؛ زیرا مطالعات فراوانی در خصوص این فرمول‌ها انجام شده و می‌توان از آنها برای محاسبه دشواری متن برای تمامی گروه‌های سنی و سطح‌های مهارتی استفاده کرد. وبسایت www.readabilityformulas.com به‌صورت خودکار دشواری متن‌ها را با استفاده از فرمول «New Dale-Chall Readability Formula» محاسبه می‌کند و محققان تصمیم گرفتند از این فرمول برای محاسبه دشواری متن‌های درس‌ها استفاده نمایند. در این فرمول درصد لغات دشوار متن با متوسط طول جمله جمع می‌شود و یک نمره خام به دست می‌آید. در مرحله بعد این نمره خام با یکی از سطوح شانزده‌گانه مشخص‌شده تطبیق داده می‌شود. مطابق این فرمول، متن‌های مربوط به سطح ۱۵ به بالا برای دانش‌جویان سطح کارشناسی به بالا مناسب هستند.

بیشتر متن‌های چهار کتاب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی بررسی‌شده در سطوح ۶ تا ۶/۹ دشواری متن قرار می‌گرفتند که این سطح معادل پایه‌های هفتم و هشتم مدارس آمریکایی است. بر مبنای این محاسبه، دشواری کلیه متن‌های انتخابی برای درس‌های طراحی شده نیز در همین محدوده قرار گرفت. درنهایت و بر طبق توضیحات اشاره‌شده در این بخش، متن‌های انتخابی مطابق با شاخص‌های هفده‌گانه تاملینسون و ماسوهارا (۲۰۰۴) هستند، طول آنها بین

1. Lee

2. Yi

3. Benjamin

۵۰۰ تا ۸۰۰ کلمه است و دشواری آنها معادل با متن‌های مورد استفاده در پایه‌های هفتم و هشتم مدارس آمریکایی است.

۳.۵. وبسایت www.chamranelt.ir

پس از طراحی، درس‌ها در وبسایت «www.chamranelt.ir» قرار داده شدند. این وبسایت دارای چهار بخش «خانه»، «درس‌ها»، «صوتی و تصویری» و «راهنما» است. معرفی وبسایت و اهداف آن در صفحه خانه انجام شده و فایل «PDF» (پی‌دی‌اف) قابل بارگیری دروس در بخش درس‌ها موجود است و مراجعه‌کنندگان می‌توانند درس‌ها را پیش از بارگیری از طریق یک نرم‌افزار «Flipbook» تورق کنند. فایل‌های صوتی و تصویری مربوط به هر درس در صفحه صوتی و تصویری قابل بارگیری هستند و راهنمای چگونگی انتخاب و بارگیری درس‌ها و روش تدریس آنها از طریق صفحه راهنما قابل دسترسی است. استفاده از وبسایت به‌سهولت امکان‌پذیر است و مدرّسان می‌توانند پس از تورق نسخه‌های مختلف مربوط به هر درس، نسخه مورد علاقه خود به همراه فایل‌های صوتی و تصویری مربوطه را بارگیری کنند و از آنها در کلاس خود استفاده نمایند.

۴. یافته‌های پژوهش

نتایج تحلیل پرسشنامه‌ها نشان داد نگرانی‌ها درباره تناسب فرهنگی محتوای کتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی در حوزه سلطه زبان انگلیسی به‌جا است. مواردی نظیر موضوع برابری جنسیتی باید به‌گونه‌ای بازطراحی شوند که تناسب بیشتری با فرهنگ ایرانی-اسلامی داشته باشند. بااین‌حال، تحلیل پرسشنامه‌ها نشان داد انتقادات به این کتاب‌ها در حوزه‌های تبلیغ الگوهای مصرف نامطلوب و ترویج ارزش‌های غیر اسلامی و غربی به‌ویژه در تصاویر، موسیقی و ویدیوهای استفاده‌شده را نمی‌توان اثبات کرد.

از طرف دیگر، نتایج به‌دست‌آمده از پرسشنامه‌ها نشان دادند کتب آموزش زبان انگلیسی مدارس توجهی به ایجاد توانش ارتباطی میان‌فرهنگی ندارند، به شکلی مؤثر با سلطه زبان انگلیسی مقابله نمی‌کنند و اشاره‌ای هرچند کوچک به موضوع روابط اخلاقی و روابط جنس

مخالف ندارند. با این وجود، این کتاب‌ها دین‌داری و الگوهای معاشرت ایرانی را ترویج می‌کنند و در بُعد نموده‌های مادی تمدنی و فرهنگی عملکرد قابل قبولی از خود نشان می‌دهند (وحدت و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به این نتایج، محققان تلاش کردند تا در طراحی مواد آموزشی بومی با استفاده از نموده‌های فرهنگی ایرانی-اسلامی همانند داستان «شیرین و فرهاد» در درس با موضوع «روابط» (Relationships)، استفاده از تصویر سپهبد شهید قاسم سلیمانی در درس با موضوع «جنگ» و طرح پرسش‌هایی مرتبط کننده مواد آموزشی با تجربیات و زندگانی فراگیران در ایران از اثرات نامطلوب هم‌راستایی با فرآیند جهانی‌سازی و تقویت سلطه زبان انگلیسی دوری کنند. هم‌زمان پاسخ به سؤال‌های پرسشنامه‌ها نشان داد استفاده از تصاویر، ویدیوها و موسیقی‌های مشابه کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی در تضاد با ارزش‌های ایرانی-اسلامی نیست و بدین ترتیب دست طراحان برای استفاده از محتوای تولیدشده غیر ایرانی موجود در مواد آموزشی خود باز شد و دایره انتخاب آنها را به شکلی قابل توجه گسترش داد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تاملینسون (۲۰۲۰) چندین عامل برای پیشرفت نکردن کُتب آموزشی زبان انگلیسی بین‌المللی ذکر می‌کند. به اعتقاد تاملینسون، ناشران کُتب آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی تمایلی به پذیرش خطر نوآوری ندارند و به همین دلیل کتاب‌های آموزشی جدید آنها شباهت بسیاری به کتاب‌های موجود در بازار پیدا می‌کند. او این ریسک‌پذیری پایین را به تمایل ناشران برای کسب سود و هزینه‌های بسیار بالای تولید و نشر این کُتب آموزشی مرتبط می‌کند و از سختی‌ها و هزینه‌های کسب مجوزهای مربوط به استفاده از متن‌های غیردرسی و خطرات استفاده از موضوعات حساس همانند سیاست، الکل، دین، تاریخ یا موضوعات جنسی می‌گوید. تاملینسون در نهایت به تصمیم‌گیرندگان اصلی در خصوص استفاده از کُتب آموزشی خاص اشاره می‌کند و می‌گوید این مدیران نیز از خدشه وارد شدن به اعتبار خود در صورت توصیه به استفاده از کتاب‌های آموزشی ناکارآمد بیم دارند.

تاملینسون (۲۰۲۰) معتقد است تمایل نداشتن ناشران به خطرپذیری قابل درک است و تغییر در حوزه طراحی و تدوین کُتب آموزش بین‌المللی انگلیسی تنها زمانی اتفاق می‌افتد که جذابیت مواد آموزشی نوآورانه مبتنی بر نتایج تحقیقات برای بازار اثبات شود. از نظر تاملینسون و ویتاکر^۱ (۲۰۱۰)، فراهم آوردن حق انتخاب برای مدرّسان و زبان‌آموزان از میان انواعی از متون و تمرین‌ها راه‌حل مناسبی برای پاسخ به مسائل مطرح شده است.

به نظر می‌رسد پذیرش خطر نوآوری بزرگ‌ترین سد راه در تهیه و تدوین مواد آموزشی متفاوت از مدل‌های تثبیت شده است و تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی نوعی از نوآوری است. وبسایت معرفی شده در این مقاله می‌تواند به شکل بالقوه مشکلات گزارش شده در کُتب آموزش زبان بین‌المللی را با سطحی از ریسک‌پذیری منطقی مرتفع کند و این اتفاق از طریق امکان انتخاب فراهم شده است. وجود امکان انتخاب باعث می‌شود تا تغییرات کمتری برای استفاده از این مواد آموزشی در کلاس مورد نیاز باشد و علاوه بر آن به دلیل درگیر بودن مدرّسان و احتمالاً زبان‌آموزان/دانش‌آموزان در انتخاب دروس شخصی‌سازی بیشتر و پاسخ بهتر به نیازهای یادگیرندگان اتفاق می‌افتد. به عبارت دیگر، هر یک از نسخه‌های درس‌ها همانند یک تکه از جورچین عمل می‌کنند و مدرّسان و زبان‌آموزان/دانش‌آموزان می‌توانند کتاب آموزشی خود را بر اساس سلیقه خود خلق کنند.

هزینه تهیه و تدوین دروس در این شیوه نیز می‌تواند کمتر از هزینه تولید و انتشار کُتب آموزشی زبان بین‌المللی باشد. تاملینسون (۲۰۱۳) به این نکته اشاره می‌کند که مدرّسان می‌توانند با شرکت در کارگاه‌های آموزشی رویکرد متن‌محور مواد آموزشی متناسب با محیط آموزشی خود را تولید نمایند. به همین دلیل، می‌توان از طریق این روش کتاب‌های آموزش زبان بومی را تولید کرد که درس‌های آن توسط مدرّسان و تحت نظارت چند متخصص تهیه و تولید مواد آموزشی تدوین شده‌اند. حقوق مالکیت معنوی و هزینه‌های مرتبط با آن یکی دیگر از دشواری‌های تهیه و تدوین مواد آموزشی بر پایه متن‌های واقع‌نما است. در حال حاضر، افراد درگیر در تهیه و تدوین مواد آموزشی در ایران چنین مشکلی را به دلیل نبودن سیستم ایران به

1. Tomlinson & Whittaker

کنوانسیون برن ندارند. هزینه‌های چاپ مواد آموزشی قرار داده شده بر روی وب‌سایت نیز به‌مراتب پایین‌تر است؛ زیرا چاپ بر اساس تقاضا انجام می‌گیرد و نیازی به چاپ کتاب نهایی در شمارگان بالا و انبار کردن آنها وجود ندارد. وجود این سه عامل طراحی مواد آموزشی بومی رقابتی در قالب این پلتفرم را ممکن می‌سازد.

تصمیم‌گیری برای مدیران در خصوص استفاده از این مواد آموزشی نیز با خطرپذیری کمتری همراه است؛ زیرا هزینه تولید آنها به نسبت پایین است و امکان انتخاب و شخصی‌سازی محصول نهایی وجود دارد. به دلیل اینکه ترکیب انتخاب شده از درس‌ها متعلق به موقعیت آموزشی خاص است و تعداد زیادی از محصول نهایی چاپ‌نشده همواره می‌توان در انتخاب‌های انجام گرفته اصلاحاتی انجام داد. طرح‌های پیشنهادی برای تهیه و تدوین کُتب آموزش زبان انگلیسی بومی در ایران با چنین تهدیدی مواجه هستند و تنها کانون زبان ایران و جهاد دانشگاهی موفق به تولید کُتب بومی آموزش زبان انگلیسی شده‌اند. در حال حاضر، کتاب‌های منتشرشده از سوی این دو سازمان در سایر موسسه‌های خصوصی آموزش زبان انگلیسی استفاده نمی‌شوند و دلیل تداوم چاپ و استفاده از آنها وجود جمعیت‌های بالای زبان‌آموزی است که در کانون زبان ایران و جهاد دانشگاهی مشغول فراگیری انگلیسی هستند.

تبدیل شدن انگلیسی به زبان ارتباط بین‌المللی به‌صورت هم‌زمان فرصت‌ها و تهدیدهای مختلفی برای تمامی کشورهای جهان ایجاد کرده است. یکی از تهدیدهای ایجاد شده از سوی زبان انگلیسی در حوزه تحمیل ایدئولوژی‌ها و هنجارهای غربی است و تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی یکی از راه‌های مرتفع کردن این تهدید است. همان‌گونه که ذکر شد، مواد آموزشی بومی می‌توانند سازگاری بیشتری با نیازهای آموزشی زبان‌آموزان داشته باشند و با ایجاد پایه‌ای برای مقایسه میان‌فرهنگی شرایط لازم برای ایجاد توانش ارتباطی میان‌فرهنگی را به وجود آورند. ایجاد چنین توانشی می‌تواند خودآگاهی زبان‌آموزان نسبت به ارزش‌ها و سنت‌های خودی را بالا ببرد و در نتیجه می‌توان به کاهش اثرات منفی انتقال برخی از ایدئولوژی‌ها و هنجارهای ناپسند غربی کُتب آموزشی زبان بین‌المللی امید داشت. علاوه بر این موارد، تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی و استفاده از آنها در کلاس برای مدرّسان انگیزش

بخش است و همزمان انگیزه یادگیری زبان آموزان را بالاتر می برد که این به نوبه خود باعث افزایش بهره‌وری کلاسی می شود.

وبگاه معرفی شده در این مقاله به همراه مواد آموزشی قرار داده شده در آن راه‌حلی پیشنهادی برای تهیه و تدوین مواد آموزشی بومی دارای پشتوانه نظری و قابلیت رقابتی است. متأسفانه به دلیل شرایط همه‌گیری کرونا، فرصت آزمایش این وبسایت و مواد آموزشی طراحی شده در محیط واقعی آموزشی میسر نشد و به همین دلیل بررسی کارایی این راه‌حل پیشنهادی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به عنوان یک پروژه تحقیقی بالقوه مطرح باشد.

کتاب‌نامه

- احمدی صفا، م.، و فراهانی، م. (۱۳۹۴). پرورش توانش بینا فرهنگی کتاب در پراسپکت یک بر اساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی به منزله زبان خارجی. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۵ (۳۶)، ۲۱-۱.
- بحرینی، ن. (۱۳۹۲). تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی. *راهبرد فرهنگ*، ۶ (۲۲)، ۱۶۳-۱۸۲.
- خسروی، ر.، و رفیعی، آ. (۱۳۹۶). درآمدی بر آسیب شناسی تدریس فرهنگ در ایران: بررسی رابطه بین فرهنگ زدایی و هوش هیجانی در بین زبان آموزان انگلیسی. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی*، ۷ (۱)، ۷۹-۹۸. <https://doi.org/10.22059/jflr.2017.234816.342>
- رضائیان، م.، قهاری، ش.، و دهمرده، م. (۱۳۹۶). تبعات اجتماعی فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائه مدل چهار وجهی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰ (۴)، ۱۶۹-۱۹۲. <https://doi.org/10.22067/lts.v50i4.53349>
- طاهرخانی، ر.، و متقی، ف. (۱۴۰۰). ارزیابی و نقد کتاب درسی زبان انگلیسی پایه هشتم، Prospect 2 (پراسپکت ۲)، از لحاظ جنبه‌های فرهنگی. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۲۱ (۱۰)، ۲۹۵-۳۲۱. <https://doi.org/10.30465/crtls.2021.25761.1561>

علی پور، م. ر.، و عباسی، ع. (۱۴۰۱). تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران در دو دهه اخیر و ارائه راهکارهای پیشنهادی. *نوآوری‌های آموزشی*،

۷۰-۴۷، (۱) ۲۱. <https://doi.org/10.22034/JEI.2021.228508.1465>

کوشا، م.، طالبی نژاد، م. ر.، و تاکلی، س. (۱۳۸۴). تجزیه و تحلیل انتقادی گفتمان کتب رایج آموزش زبان انگلیسی بین‌المللی و داخلی در ایران. *مجله زبانشناسی کاربردی*، ۷(۲)، ۴۵-۷۸.

Ahour, T., & Zaferani, P. (2016). A critical visual analysis of gender representation of ELT materials from a multimodal perspective. *Journal of Applied Linguistics*, 9(18), 78-98.

Al-Busaidi, S., & Tindle K. (2010). Evaluating the impact of in-house materials on language learning. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 137-149). Bloomsbury.

Al-Issa, A. (2021). Using English language teaching professionalism to bash cultural imperialism in the Sultanate of Oman: A response to Wyatt and Sargeant. *Studies in Culture and Education*, 28(3), 341-352. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2021.1904381>

Asgari, A. (2011). Compatibility of cultural value in Iranian EFL textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 887-894. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.2.4.887-894>

Benjamin, R. (2012). Reconstructing readability: Recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review*, 24, 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9181-8>

Bowen, P., & Delaney, D. (2010). *Got it*. Oxford University Press.

British Council (2015). *The English effect*. Foreign, Commonwealth and Development Office. <https://britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural objectives*. Council of Europe.

Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism*. Oxford University Press.

Cha, K. A. (1995). The effect of text length in the diagnosis of reading comprehension. *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 8(1), 249-275. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n3p329>

Cheong Cheng, Y. (2000). A CMI-triplization paradigm for reforming education in the new millennium. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174. <https://doi.org/10.1108/09513540010371975>

Cook, G. (1997). Schemas. *ELT Journal*, 51(1), 86-86. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.86>

- Copley, K. (2018). Neoliberalism and ELT coursebook content. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(1), 43–62. [http:// dx.doi.org/ 10.1080/ 15427587](http://dx.doi.org/10.1080/15427587.2017.1318664). 2017. 1318664
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Darici, A., & Tomlinson, B. (2016). A case study of principled materials in action. In B. Tomlinson (Ed.). *SLA research and materials development for language learning* (pp. 71-86). Routledge.
- Falla, T., & Davis, P. A. (2012). *Solutions* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ghaffari, M., Kuhi, D., & Aslrasuli, M. (2023). Critical cultural awareness in Iranian ELT coursebooks: Coursebook realizations and ideals. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 11(44), 53-68. <http://dx.doi.org/10.30495/jfl.2023.699905>
- Gray, J. (2010). *The construction of English: Culture, consumerism, and promotion in the ELT coursebook*. Palgrave Macmillan.
- Hassannejad, E., Ghaemi, F., & Pourdana N. (2020). Designing culture-oriented materials for Iranian EAP students: The relative impacts of receptive and productive task performance. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 72-90. <http://dx.doi.org/20.1001.1.24763187.2020.9.2.6.5>
- Hutchinson, D. (2014). *Project* (4th ed.). Oxford University Press.
- Javdani, F., Mahboudi, H.R., & Ghafoori, N. (2009). The attitudes of Iranian EFL learners toward cross-cultural factors in language learning. *The Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 99-122.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Ed.), *English in the world: Teaching the language and the literature* (pp. 11-30). Cambridge University Press.
- Karimi, F., & Nafissi, Z. (2017). Effects of different culturally-based materials on EFL learners' reading anxiety, reading self-efficacy, and reading proficiency in project-based classes. *Issues in Language Teaching*, 6(1), 83-115. <https://doi.org/10.22054/ilt.2017.8420>
- Kiczowski, M. (2020). Seven principles for writing materials for English as a lingua franca. *ELT Journal*, 74(1), 1-9. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz042>
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kroger, J. (2017). Identity development in adolescence and adulthood. In *Oxford research encyclopedias of psychology* (online). Oxford University Press.
- Lee, K. S. (1999). The effects of the number of questions per passage, the length of passage, and topic familiarity on multiple-choice English listening and reading comprehension tests. *English Teaching*, 54(4), 327-351. [10.25256/PAAL.24.2.6](https://doi.org/10.25256/PAAL.24.2.6)
- Littlejohn, A., & Hicks, D. (1997). *Cambridge English for schools*. Cambridge University Press.
- Lopriore, L. & Tsantila, N. (2022). Adapting ELT coursebooks listening materials within an ELF-aware perspective: Voices from Greek and Italian classrooms.

- Boğaziçi University Education Journal*, 39, 279-302. <https://doi.org/10.52597/buje.1227226>
- Mackenzie, L. (2021) Linguistic imperialism, English, and development: implications for Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 23(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939977>
- Monfared, A., & Khatib, M. (2018). English or Englishes? Outer and Expanding circle teachers' awareness of and attitudes towards their own variants of English in ESL/EFL teaching contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 56-75. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.4>
- Morady Moghaddam, M. & Tirnaz, M.H. (2023). Representation of intercultural communicative competence in ELT textbooks: Global vs. local values. *Journal of Intercultural Communication Research*, 52(2), 191-215.
- Mozaffarzadeh, S., & Ajideh P. (2019). Intercultural competence: A neglected essential in the Iranian ELT textbooks. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 7(2), 167-183.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2012). Imperialism and colonialism. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 203–235). Cambridge University Press.
- Riazi, A. M. (2003). What do textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades. In W. Renandya (Ed.), *Methodology and materials design in language teaching* (pp. 52-68). SEMEO Regional Center.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Simpson, W. (2017). An instrumental tool held at arm's length: English as a vehicle of cultural imperialism in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(3), 333-348.
- Tomlinson, B. (1999). Materials development for language teachers. *Modern English Teacher*, 8(1), 62-64. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Tomlinson, B. (2000). Beginning to read forever. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 523-538.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury.
- Tomlinson, B. (2020). Is materials development progressing? *Language Teaching Research Quarterly*, 15, 1-20. <http://dx.doi.org/10.32038/ltrq.2020.15.01>
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2004). *Developing language course materials*. RELC Portfolio Series.
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (2010). (Eds.). *Case studies of blended learning courses*. British Council.
- Ulla, M. B., Perales, W.F. (2021). Developing an English language teaching textbook in a Thai university: Classroom language teachers as writers. *English Teaching & Learning*, 45, 461-476. <https://doi.org/10.1007/s42321-021-00078-2>

- Vahdat, S., Anai Sarab, M., Ghobadi, S. (2020). Evaluating the cultural appropriacy of commercial English language teaching textbooks in the Iranian context. *Teaching English Language*, 14(2), 111-144. <https://doi.org/10.22132/tel.2020.119868>
- Van Loi, N. (2022). Engaging EFL learners in reading: A text-driven approach to improve reading performance. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.55593/ej.26102a5>
- Yi, Y. S. (2013). On the optimal text length of reading comprehension texts. *The Jungang Journal of English Language and Literature*, 55(4), 505-530. <http://doi.org/10.18853/jjell.2013.55.4.023>
- Zyzik, E. C., & Polio, C. (2017). *Authentic materials myths: Applying second language research to classroom teaching*. University of Michigan Press.

پیوست

Relationships

Match these words with their meanings.

- | | |
|----------------------|--|
| 1. Bride | a) The woman who is about to get married or has just got married |
| 2. Divorce | b) A religious leader responsible for a church or mosque |
| 3. Bridesmaid | c) Having formally agreed to marry |
| 4. Propose | d) The man who is about to get married or has just gotten married |
| 5. Groom | e) A male friend or relation of the man who helps him during the marriage ceremony |
| 6. Clergyman | f) A girl or woman who helps the woman who is getting married |
| 7. Best man | g) To ask someone to marry you |
| 8 Engaged | h) An official legal process to end a marriage |

PART B

Listen to your teacher as he/she reads the text, and match the events with each character.

- | | |
|-------------------|-----------------------------|
| 1. Khosrow | a) was a prince and king |
| 2. Shirin | b) was a stone carver |
| 3. Farhad | c) fell in love with Shirin |

- d) was from Armenia
- e) decided to travel for love

PART C

Look at this map of the Sassanid Empire, and tell your partner what happened in each of the places based on the story of Khosrow and Shirin.

PART D

Read the story of Khosrow and Shirin.

Khosrow and Shirin

The king of Persia in the Sassanid Empire had a handsome and skillful son, named Khosrow. He fell in love with an Armenian princess - Shirin - when his close friend Shapour showed him a picture of Shirin and described her beauty and goodness. Khosrow ordered Shapour to go to Armenia and talk to Shirin about him and show her a picture of him. Shapour managed to show a picture of Khosrow to Shirin in Armenia and tell her that the prince was in love with her. Shirin found the picture very attractive and decided to go to Persia to meet Khosrow. On her way, she stopped at a tranquil spring. At the same time, Khosrow was passing by the spring to go away from his father who was angry with him. He saw Shirin by the pond and found her as beautiful as a legendary fairy, but he did not know who she was. Once Shirin saw him, he turned his face but could not forget that picture. When Shirin arrived in Madain, the capital of the Sassanid kingdom, she found that Khosrow was not there, and Khosrow found the same thing in Armenia. She returned to Armenia but could not meet Khosrow again because he had to go back home due to his father's death. The two lovers could not meet for a while because of a chain of strange coincidences. When they finally met, Shirin did not agree to marry the prince because he was defeated by Bahram-e-Choobin. Hence, Khosrow went back to claim his country to be able to marry the princess.

Meanwhile, someone introduced a stone carver named Farhad to Shirin while she was looking for a person who could make a canal between the mountains and her castle to bring milk for her. Farhad fell in love with the princess at first sight and did his best to make her happy by cutting a canal through the hard stone and making a pond of milk by her castle. When Shirin saw his work, she was greatly impressed and gave him her earrings as a reward, which made her even more endearing in Farhad's eyes. He started writing love letters for her and beautiful poems about her beauty. He became famous for his mad love for Shirin. Khosrow, however, could not resist the fact that another man was trying to steal Shirin's heart. He decided to

use his power by calling him and bribing him to be away from the princess. But soon he found that it was impossible. Farhad was very determined to win Shirin's heart. Therefore, Khosrow decided to deceive him into thinking that the princess could be won. Khosrow promised Farhad that if he could cut a passage through the Bistoon Mountains, outside of his castle, Khosrow would let him marry Shirin. Khosrow knew that it was an impossible task and he could never carve a way out of the rocks. But Farhad agreed and it was this point in history when Farhad's labor of love started. He never gave up and became the symbol of love. People still hear him hitting hard on his blade to cut the rocks. If they do not hear him one night, it means that Farhad is in Shirin's dream. Source: Leverettfolktales.blogspot.com

Decide whether the information in each sentence is True, False, or Not Given.

1. Khosrow sent his friend Shapour to talk to Shirin.
2. Khosrow and Shirin met, but they didn't recognize each other.
3. Khosrow's father talked with Shirin in Madain.
4. Shirin did not marry Khosrow because he was no longer a king.
5. Farhad's loved Shirin more than Khosrow.
6. Sending Farhad to Bistoun was a way of getting rid of him.

PART E

Look at this example sentence from the reading.

Someone **introduced** a stone carver named Farhad to Shirin when she **was looking** for a person who could make a canal between the mountains and her castle to bring milk for her.

Now look at the words in bold and answer the questions.

1. Which action is done first?
a) Introduced b) Was looking
2. Which action is done next?
a) Introduced b) Was looking
3. What are the tenses of the actions?
4. Choose the correct alternative.

We use the past simple and the past continuous to say that an action was in progress when another action happened. For the action in progress, we use simple past/ past continuous, and for the action that happened in the middle, we use simple past/ past continuous.

Note: We use **when** with the simple past action and **while** with the past continuous action.

Someone introduced a stone carver named Farhad to Shirin **While** she was looking for a person who could make a canal between the mountains and her castle to bring milk for her.

Shirin was looking for a person who could make a canal between the mountains and her castle to bring milk for her **when** someone introduced a stone carver named Farhad.

Look at the pictures and complete the gaps.

The accident (happen) while Tom (look) out the window.

The doorbell..... (ring) when Sue (cook).

I (hear) a noise outside while I (read).

I (see) Kate this morning when I (walk) down the street.

Fill in the gaps with "when" and "while".

1. Soraya was studying I went to see her.
2. How fast were you driving I went to see her.
3. Eric called this morning I was having breakfast.
4. The burglars broke into the house he was asleep.
5. Ahmad was painting his room He fell off the ladder.

Bring a memorable photo to class and tell your partner what were you and your family members doing at that time.

PART F

Watch this story of love and put the events in order.

- a) Bill got divorced
- b) Bill found out that Christine had engaged
- c) They fell in love when they were 16
- d) They got married
- e) They grew up in Cedar Grove
- f) Bill found her from a Christmas card
- g) Christine got divorced
- h) They didn't say anything to each other
- i) Bill got married.

Now discuss these questions with your partner.

1. How did your parents get married?
2. Was it an easy road for them or did they have difficulties?
3. How much hardship should a person tolerate for love?

درباره نویسندگان

صدیقه وحدت استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز است. برنامه‌ریزی درسی، مهارت خواندن، روان‌شناسی زبان و آموزش به کمک رایانه حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه او را تشکیل می‌دهند.

محمد رضا عنانی سراب دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید بهشتی است. برنامه‌ریزی درسی، تحقیقات کلاس‌محور و آزمون‌سازی حیطه‌هایی هستند که فعالیت‌های پژوهشی وی بر روی آن متمرکز است.

صادق قبادی دارای مدرک دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه شهید چمران اهواز است. آموزش زبان تکلیف‌مند، مسائل فرهنگی و دینی در حوزه آموزش زبان انگلیسی، تهیه و تدوین مواد آموزشی و استفاده از فناوری در آموزش زبان حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه او هستند.



Beckett and the Rebel: A Study of Samuel Beckett's *Waiting for Godot* and *Endgame*

Rajabali Askarzadeh Torghabeh ^{*1}; Mahdi Qasemi Shandiz ¹

Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran ¹

Abstract Albert Camus acknowledges absurdity and the only way to rebel against the fundamental emptiness of existence is to reach freedom and self-awareness. This transition would include two types: passive nihilist and active nihilist. The purpose of this paper is to examine the concept of the rebel in Camus' philosophy and its representation in Samuel Beckett's plays. To do so, two of Beckett's plays, *Waiting for Godot* and *Endgame* are examined. The findings reveal a new reading of the 'Camusian Rebel'. Contrary to Camus' philosophy, the characters in these works have the courage to commit suicide and do not even try to create meaning out of their lives. They are castrated in speech and communication with the other, contradicting the Camusian definition of absurdity. They parody all Camus' philosophical assumptions about the meaning of life and nihilism.

Keywords: Albert Camus; Active and Passive Nihilist; *Endgame*; *The Rebel*; *Waiting for Godot*.

1. Introduction

A modern man, in search of an answer to the purpose of life, finds that his understanding of the world is inconsistent with the existing data characterizing his world. This is where an individual may come up with the concept of emptiness. This feeling of meaninglessness can be the consequence and at the same time the cause of a mechanical existence. Encountering a world devoid of any rational meaning, one may be categorized under one of these labels: passive nihilist or active nihilist. The concept of passive nihilist from Nietzsche's (1967) point of view refers to someone who is deprived of the creative forces of his existence. On the other hand, if the various aspects of human consciousness (i.e., social, political, individual), in Nietzsche's view, are such that they lead to the re-evaluation of traditional values, then the active nihilist

Please cite this paper as follows:

Askarzadeh Torghabeh, R., & Qasemi Shandiz, M. (2023). Beckett and the Rebel: A study of Samuel Beckett's *Waiting for Godot* and *Endgame*. *Language and Translation Studies*, 56(3), 31-59. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.77187.1138>

emerges. Albert Camus and his philosophy can be placed into the category of active nihilism, as he does not believe in expediency and fate and acknowledges that one should eagerly embrace life, grasp it and bravely fight against its ugliness and filth. He believes that man's confrontation with the unknown and sometimes irrational world can cause the feeling of emptiness. Thus, he chooses the term 'absurd' for this confrontation, which becomes the center of his philosophical discussions (Camus, 2012, pp. 69-70). In most of his works, such concepts as nihilism and absurdism are mixed together, and the author deals with their impacts on the morality of his characters.

Furthermore, Albert Camus is the author of seminal essays, such as *The Myth of Sisyphus* (1942) and *The Rebel* (1951). He is always considered one of the most influential thinkers of the school of existentialism. The existentialism movement, influenced by the experiences after World War II, has always addressed the issue of how an individual is able to adapt himself to his existential nature in an empty and aimless world, which is devoid of divine orders (Crowell, 2004). It emphasizes the uniqueness of each individual's existence in freely making self-defining choices. This means that since there is no external God or supreme force, the only way to confront the emptiness of existence and find meaning in life is to embrace existence itself. Therefore, existentialism believes that people are completely free in their choices and should take responsibility for their actions even though accepting this responsibility may be accompanied by intense anger and fear (Mardani Nokandeh, 2002). Unlike Descartes, who insisted on the primacy of consciousness and thought, existentialism claims that man is thrown into the world and therefore cannot be thought. Therefore, existence (being in the world) precedes consciousness and is the ultimate end. As Sartre puts it, existence precedes nature (Cranston, 1971).

Camus' existential thoughts had a tremendous impact on art, media, and especially modern drama (Gabanchi, 2010). After World War II, a period of deregulation emerged in European societies. In the same period, in 1961, Martin Esslin, as a literary critic, detailed a type of theater called the *Theatre of the Absurd* that attempts to express its understanding of the meaninglessness of the human condition and the shortcomings of rational approaches (Esslin, 1961).

The most important feature of the theater of the absurd is the dramatic presentation of the concept of 'absurdity'. As mentioned above, this kind of theater is very influenced by Camus' *Myth of Sisyphus* (1942). These dramatic works usually represent feelings such as loss, aimlessness and confusion, lack of communication, inevitable human loneliness and the meaninglessness of life (Hall, 1960). As one of the greatest absurd playwrights, Samuel Beckett reflected on his break from religion and the principles of Catholicism in his works. His famous works include the trilogy—*Malloy*, *Malone Dies* and *The Unnamable*—between 1951-1953 and the plays *Waiting for Godot* (1953) and *Endgame* (1954). The dramatic works of Beckett are driven by the evolution of his interest in different

ways of artistic representation. Through an analytical-descriptive approach, this study tries to examine the validity of the concept of 'Camusian Rebel' in the worlds created by Beckett in *Waiting for Godot* and *Endgame*.

2. Method

In *The Rebel* (1951), Camus claims that nothing can cure the absurd condition of human existence. The only way to deal with it, to reduce this ontological pain a little, is to achieve freedom and self-awareness. This cannot be achieved but with 'Rebellion' (Camus, 1951). Accordingly, the rebel is someone who says 'no' to everything but himself. The rebel says 'yes' when he thinks about himself, like a slave being freed from his chains. In fact, Camus misreads Descartes' famous statement in this way: 'I rebel, therefore I am'. In *The Myth of Sisyphus* (1942), another work by Camus, he explains the notion of absurdity by comparing it to the Greek myth, Sisyphus. Sisyphus was a Greek myth who was condemned to roll a rock to the top of a mountain for revealing the secret of the gods, but as soon as he reached the top, the rock rolled down and Sisyphus had to do it all over again; this punishment would last forever. At the same time as defining the problem of absurdity, Camus shows that Sisyphus ultimately finds the meaning and purpose of his life by continuously engaging in this work (Camus, 1942).

3. Results

The plays *Waiting for Godot* and *Endgame* written by Beckett lack a unified structure, a clear beginning and end, and purposeful dialogues, which itself cause a new reading of the issue of Camusian rebel. Beckett questions the traditional rules of playwriting and always presents an absurd, dark and at the same time comic representation of human life in his works. Beckett's art finds its form in escaping conventional expectations and traditional beliefs. What seems absurd and meaningless is shown to be the only possible meaning in a world where the human subject is enslaved by the material body (object). In this situation, only laughter and self-denial bring a wise victory over material emptiness. Beckett's plays are made of such paradoxes. Through free and varied motifs, in all his works, he portrays passive characters who are always increasingly trying to understand an absurd life and struggle to survive in it. As Norbar Abudarham (2018) also points out, in Beckett's works, the position of objects and subjects has changed, and as a result, objects play an important role in it. These objects do not explain anything, they just exist. With this dramatic tool, Beckett shows a way to waste life and escape from the captivating truth of the concept of absurd. In fact, his works not only express the absurdity and meaninglessness of life and society but also consider art as meaningless. In this respect, Beckett's works are different from other writers of the modernist era. The characters of the plays in this research depict a kind of parody and contradiction of Albert Camus' concept of 'rebellion'. They are characters who are replaced by objects. They neither have the power to commit suicide nor can they respond to their own ego and think freely. They

remain only as objects in the environment, wasting their time, and waiting for a savior in *Waiting for Godot* or death as in *Endgame*. For characters in Beckett's works, in general, the only existing truth is waiting in vain. The importance of communication is also diminished by the lack of mutual understanding of the characters involved. There is no dialogue in its traditional form, because none of the characters are able to communicate with the other. The words they utter is another way by which Beckett wants to show the futile expectation and boredom of their owners in a world where living has the lowest value.

4. Discussion and Conclusion

Unlike Camus' *The Myth of Sisyphus* wherein the meaning of life for the hero is created by himself, these two plays contend that there is no better option in one's living. Nothing really changes and remains the same. The difference in thinking and finding meaning is nothing more than an illusion. A disillusioned and senseless death is the only savior of its inhabitants. Camus' rebel is also aware of the world's sufferings and oppressions. And he never gives up and always uses his strength to organize this absurdity and rebels against the meaninglessness and chaos of life (Rezaei & Safian, 2013). The characters of Beckett's works, however, take an opposite route to Camusian philosophy. In Camus' philosophy, man uses art to create meaning and uses it as a shield against the emptiness of the world so as not to get lost in the acute aspects of the human condition (Kamber, 2006). In contrast, Beckett always tries to use art against itself, for example by equating his characters with static objects (Mansouri, 2021). As passive subjects, they play a role in representing a kind of existential uncertainty and verbal castration, the purpose of which is not to establish a relationship, but only to waste time and life. For example, Vladimir and Estragon always endure the pain and suffering of life while waiting for a savior. In *Endgame*, there is a similar situation in which Hamm and Clov have destroyed all the traces of life and are desperately waiting for death. Beckett's characters are completely different from Camus' definition of the rebel, they parody all Camus' philosophical assumptions about the active nihilist. The statements of Thomas (2014) also confirm this claim, where he calls Beckett a great artist who used art as a weapon against itself to "shock man with the brutal reality" (Thomas, 2014, p. 36). Therefore, it can be said that according to this study, the field of art can form a large part of the tyrannical territory of the absurd world as far as it relates to the matter of creation, turning into a place for violating its own rules.

بکت و انسان طاغی: بررسی نمایشنامه‌های در انتظار گودو و دست آخر نوشته ساموئل بکت

رجبعلی عسکرزاده طریقه^{*}، مهدی قاسمی شاندریز^۱

^۱ دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده آلبر کامو قائل به پوچی و بی‌معنایی است و آن را لازمه‌ی شروعی جدید می‌داند. از دیدگاه او، مقابله‌ی ذهن محدود بشری با جهان ناشناخته و گاه غیرعقلانی، مسئله‌ی پوچی را پدید می‌آورد. تنها راه طغیان علیه پوچی بنیادین هستی رسیدن به آزادی و خودآگاهی با گذر از مسیر همین پوچی است. این گذار دو نوع سوژه را شامل می‌شود: پوچ‌گرای منفعل و پوچ‌گرای فعال. هدف پژوهش حاضر بررسی مفهوم انسان طاغی در فلسفه‌ی کامو و چگونگی نمود آن در نمایشنامه‌های بکت است. از این‌رو، دو نمایشنامه‌ی در انتظار گودو و دست آخر انتخاب و از نظرگاه طغیان کامویی بررسی شده‌اند. یافته‌ها نشان‌دهنده‌ی خوانش جدیدی از انسان طاغی در این دو اثر است. شخصیت‌های این آثار برخلاف فلسفه‌ی کامو، نه تنها توان خودکشی ندارند بلکه برای خلق معنا در ادامه‌ی زندگی خویش دست به اقدامی نمی‌زنند. آن‌ها به‌نوعی اختگی در کلام و ارتباط با دیگری مبتلا شده‌اند و با تعریفی که کامو از پوچی ارائه می‌دهد در تضادند. آن‌ها تمام فرضیات فلسفی کامو درباره‌ی پوچ‌گرای فعال را به نقیضه بدل می‌سازند.

کلیدواژه‌ها: آلبر کامو؛ انسان طاغی؛ پوچ‌گرای فعال و منفعل؛ در انتظار گودو، دست آخر

۱. مقدمه

هر انسانی بر آن است که درکی عمیق و درونی از زندگی خود داشته باشد و فقط مردگان هستند که به مفهومی از معنا نیاز ندارند. در حقیقت، انسان مدرن، به دنبال پاسخ برای هدف زندگی، درمی‌یابد که درک او از جهان با داده‌های موجود که نمایه‌ی دنیای اوست ناسازگار

است. اینجا است که مسئله بی‌معنایی و یا ابسورد^۱ اتفاق می‌افتد؛ این احساس پوچی می‌تواند معلول و درعین‌حال علت یک هستی مکانیکی باشد.

یکی از مسائلی که سبب پیدایش این امر می‌شود توان «نه» گفتن و رسیدن به مرحله‌ای از عدم باور به هر چیزی است که سعی در ارائه پاسخ نهایی به فرد است. در اینجا فرد به‌عنوان یک سوژه اندیشنده ظهور پیدا می‌کند و دو مفهوم «پوچ‌گرای منفعل»^۲ و «پوچ‌گرای فعال»^۳ به وجود می‌آید. درباره انواع پوچ‌گرایی (نیهیلیسم^۴) نیچه^۵ بسیار گفته است؛ اما تا آنجا که به بحث پیش‌رو مربوط می‌شود، می‌توان گفت که مفهوم پوچ‌گرای منفعل از نظرگاه نیچه به کسی گفته می‌شود که از نیروهای سازنده و آفریننده وجود خویش بی‌نصیب مانده است. در مقابل، اگر جنبه‌های مختلف آگاهی انسان، (اجتماعی، سیاسی، فردی و...)، از نظر او آن‌چنان باشد که به ارزیابی دوباره ارزش‌های قدیمی شده منجر شده و انسان از این موضوع احساس عجز نکند، آن‌گاه نیهیلیست فعال ظهور پیدا می‌کند (نیچه، ۱۹۶۷). هم‌چنین، نیچه هنر را تنها منبع معناساز و سرچشمه زندگی می‌داند (نیچه، ۱۹۶۷).

در این نوع دسته‌بندی افرادی مثل کی‌یر کگارد^۶ را می‌توان در زمره پوچ‌گرایان منفعل قرار داد، چراکه باور او بر این است که ارزش‌های واقعی تنها در صورتی محقق می‌شوند که به آن‌ها چاشنی «ایمان» و «انتظار» نیز اضافه شود. از نظر او، انسان باید به نیروهای فراانسانی و آسمانی امیدوار باشد (فرمس‌تیدال^۷، ۲۰۱۶). علاوه بر آن، شوپنهاور^۸ نیز که نیچه از وی به‌عنوان آموزگار بدبینی یاد می‌کند در این دسته قرار می‌گیرد. همان‌طور که نیچه در اراده معطوف به قدرت می‌گوید شوپنهاور از اولین کسانی است که دچار عقب‌گرد شده‌اند و مفاهیمی مثل تاریخ، طبیعت و انسان را بالذات نفی می‌کنند (نیچه، ۱۹۶۷). در مقابل، می‌توان

1. absurd

2. passive nihilist

3. active nihilist

4. nihilism

5. Friedrich Nietzsche

6. Søren Aabye Kierkegaard

7. Fremstedal

8. Arthur Schopenhauer

آلبر کامو^۱ و فلسفه‌اش را در دسته پوچ‌گرایی فعال و هنرپاوری قرار داد. در بیشتر آثار کامو مفاهیمی چون نیهیلیسم و پوچ‌گرایی با هم درآمیخته شده و نویسنده به تأثیر آن‌ها بر میزان اخلاقیات شخصیت‌هایش می‌پردازد. از طرفی دیگر، کامو به مسئله هنر اهمیت ویژه‌ای می‌دهد. به‌خصوص اینکه در *انسان طاغی*^۲ می‌گوید: «هنر ما را به سرچشمه‌های عصیان باز می‌گرداند تا جایی که می‌کوشد شکل خود را به چیزی گریزان ببخشد. ارزشی که آینده همواره آن را نوید می‌دهد» (کامو، ۱۹۵۴، ص. ۲۲۷).

یکی از مفاهیم فلسفی که باعث پدید آمدن پوچ‌گرایی بوده است، فلسفه اگزیستانسیالیسم^۳ است که در قسمت‌های بعدی به تفصیل به آن پرداخته می‌شود. نویسندگان این مقاله با انتخاب این دو نمایشنامه تلاش کرده‌اند رابطه بین انسان طاغی را در دو نمایشنامه *در انتظار گودو*^۴ و *دست آخر*^۵ نوشته ساموئل بکت^۶ را بررسی کنند. هدف این مقاله این است که با رویکردی تحلیلی-توصیفی و استفاده از ایده‌های آلبر کامو به چگونگی این رابطه بپردازد و هم‌چنین به این سؤال پاسخ دهد که چگونه مسئله طغیان در دنیایی که بکت خلق کرده است امری ممکن و یا غیر ممکن است؟

۱. ۱. اگزیستانسیالیسم

فلسفه اگزیستانسیالیسم بر وجود و انتخاب آزادانه فرد تأکید دارد. این فلسفه اذعان می‌دارد که آدمی خود معنای زندگی خویش را ساخته و تلاش می‌کند تا در جهانی غیر معمول تصمیماتی عاقلانه اتخاذ کند. تمرکز این نوع از فلسفه بر روی مسئله وجود و احساس پوچی حاصل از عدم وجود هدفی مشخص برای خلقت انسان است. این بدان معناست که از آنجایی که هیچ

1. Albert Camus

2. The Rebel

۳. existentialism: جنبشی فلسفی در قرن بیستم با تمرکز و تأکید بر روی آزادی فردی و مسئولیت انسان در

قبال اعمال خویش. (ر.ک. به merriam-webster dictionary)

4. *Waiting for Godot*

۵. مولفین مقاله، ترجمه Endgame را از ترجمه همین نمایشنامه از نجف دریابندری گرفته‌اند که آن را دست آخر ترجمه کرده است.

6. Samuel Beckett

خدا و نیروی متعالی دیگر وجود خارجی ندارد، تنها راه مقابله با پوچی هستی و یافتن معنا در زندگی، در آغوش کشیدن وجود است؛ بنابراین، اگزیستانسیالیسم معتقد است که افراد در انتخاب‌های خود کاملاً آزاد بوده و باید مسئولیت کارهای خود را بر عهده بگیرند؛ اگرچه قبول این مسئولیت ممکن است با خشم و ترس شدید همراه باشد (مردانی نوکنده، ۱۳۸۱).

اغلب از اگزیستانسیالیسم به عنوان جنبشی یاد می‌شود که خود را مستقل از هرگونه ارتباط با سیستم و مکتب‌های مختلف فلسفی به دلیل سطحی، غیر عملی و دور بودن آن‌ها از معنای حقیقی وجود می‌داند (کیا دربندسری، ۱۳۹۳). اگرچه اگزیستانسیالیسم رابطه نزدیکی با نیهیلیسم دارد، فلسفه اگزیستانسیالیسم بیشتر نوعی واکنش به اندیشه‌های فلسفی سنتی از قبیل عقل‌گرایی^۱، عمل‌گرایی^۲ و مطلق‌گرایی^۳ است که به دنبال یافتن نظم و هدفی مشخص برای انسان و جهان می‌باشند. بدین معنا که انسان نه بر اساس آنچه معقول است بلکه بر اساس آنچه به وجود او معنا می‌بخشد، تصمیم‌های سازنده زندگی خود را می‌گیرد. سرآغاز این نوع از فلسفه با آثار فیلسوفان قرن نوزدهم از جمله سورن کی‌یر کگارد و فردریش نیچه -هرچند که این اصطلاح را در کارهای خود استفاده نکرده‌اند- نشأت می‌گیرد (ملکیان، ۱۳۹۴). «در سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ فیلسوفان فرانسوی از جمله ژان پل سارتر^۴ و آلبر کامو آثار پژوهشی و داستانی خود را در رابطه با فلسفه اگزیستانسیالیسم و تمایلات وجودی آن از جمله ترس، ملال، بیگانگی، مسئله پوچی و آزادی به تصویر کشیدند» (فخرایی، ۱۳۸۸، صص. ۲۷-۲۶). باورهای اصلی در فلسفه اگزیستانسیالیسم به شرح زیر است:

۱. ۱. ۱. باورهای اصلی

برخلاف دکارت^۵ که بر تقدم آگاهی و اندیشه پایبند بود، اگزیستانسیالیسم ادعا می‌کند که انسان به جهان پرتاب^۶ شده است و از این‌رو نمی‌توان آن را فکر کرد؛ بنابراین، وجود^۷ (بودن

-
1. rationalism
 2. pragmatism
 3. absolutism
 4. Jean-Paul Charles Aymard Sartre
 5. René Descartes
 6. Thrownness
 7. existence

در جهان) پیش از آگاهی است و همان غایت نهایی است. هم‌چنین، وجود بر ماهیت^۱ (ماهیت که ممکن است به زندگی اختصاص داده شود) مقدم است (کیا دربندسری، ۱۳۹۳). همان‌گونه که سارتر آن را بیان می‌کند:

در ابتدا [انسان] هیچ‌چیز نیست، فقط پس‌از آن مفهومی خواهد بود که بعد از تحقیق وجود از خود حاصل می‌کند. انسان چیزی نیست جز همان‌که از خویش ساخته است و این نخستین اصل اصالت وجود است (کرنستن^۲، ۱۳۵۰، ص. ۷۵).

فلسفه اگزیستانسیالیسم انواع مختلفی از جمله مذهبی^۳، آتئیسم^۴ و ندانم‌گرایی^۵ را در برمی‌گیرد. برخی از اگزیستانسیالیست‌ها مانند نیچه اعلام کردند که «خدا مرده است» و مفهوم خدا دیگر امری کهنه است (کرول^۶، ۲۰۰۴). از طرفی دیگر، فلسفه افرادی مثل کی‌یرکگار به شدت مذهبی بوده حتی اگر دلیلی برای توجیه فلسفه خود نداشته باشند. مهم‌ترین چیز در فلسفه اگزیستانسیالیسم، آزادی انتخاب در باور و عدم باور است. «فرار از بی‌معنایی زندگی و سرگرم کردن خود با چیزهای دیگر برای فرار از این ملال، توجه این دسته از فیلسوفان را به خود جلب کرد» (اسوندسن^۷، ۱۳۹۶، ص. ۳۰). آن‌ها نقش انتخاب آزادانه ارزش‌های اساسی را برای تغییر در طبیعت و هویت انتخاب‌کننده امری ضروری دانستند.

کی‌یرکگار عقلانیت را به عنوان مکانیزمی در نظر می‌گیرد که انسان در مواجهه با «اضطراب وجود»^۸ و «ترس از بودن در هستی»^۹ از آن استفاده می‌کند. او بر این باور است که هر انسانی باید مسیر خویش را بدون توجه به استانداردهای جهان‌شمول انتخاب کند. کی‌یرکگار در اثر

1. essence

2. Maurice Cranston

3. religious

4. atheism

5. agnosticism

6. Steven Crowell

7. Lars Fredrik Händler Svendsen

8. existential anxiety

9. being-in-the-world

خود با نام ترس و لرز^۱ (۱۸۴۳) در باب مسئله «شوالیه ایمان»^۲ اطمینان و ایمان کامل خود را به خویش و خدا اعلام می‌کند (کی‌پرکگارد، ۱۹۴۳).

فردریش نیچه نیز در کتاب‌های چنین گفت زرتشت^۳ (۱۸۸۵) و فراسوی نیک و بد^۴ (۱۸۸۷) چنین اذعان می‌دارد که «ایرانسان»^۵ می‌تواند بدون وابستگی به مفاهیم «آن دنیایی» آئین مسیحیت به برتری و تعالی دست یابد» (نیچه، ۱۳۵۲، صص. ۳۵۴-۳۵۳). در قرن بیستم، اگزیستانسیالیسم از طریق آثار و زحمات فیلسوفان فرانسوی از جمله سارتر و کامو به اوج خود رسید.

شاید بتوان گفت که سارتر شناخته‌شده‌ترین فیلسوف اگزیستانسیالیست باشد (کیا دربندسری، ۱۳۹۳). کتاب هستی و نیستی^۶ (۱۹۴۳)، مهم‌ترین اثر او، به همراه رمان‌ها و نمایش‌نامه‌هایی از جمله تهوع^۷ (۱۹۳۸) و دوزخ^۸ (۱۹۴۴) به محبوبیت این جنبش افزود (کرول، ۲۰۰۴). او همواره بر این اصل پایبند بود که در هر زمان و هر مکان برای انسان انتخاب‌های گوناگونی وجود دارد. حتی در شرایطی که ظاهراً نتیجه آن از قبل مشخص است فرد می‌تواند آزادی انتخاب داشته باشد و «هیچ وضعیت دشوار بیرونی نیست که آزادی گزینش انسان را به‌طور کامل ناممکن کند.» (احمدی، ۱۳۸۳، ص. ۲۲۵) ژان پل سارتر، در طول زندگی فلسفی‌اش، خود را صراحتاً آتئیست اعلام می‌کرد و هم‌چنین طرفدار احزاب چپ‌گرای کمونیست و مارکسیست بود. اگرچه برخی تعهدات و فعالیت‌های سیاسی سارتر را زیر سؤال می‌برند، وی همواره عضو فعال نویسندگان حزب مقاومت فرانسه بود. از طریق این مسئله وی با یک فیلسوف شبیه به خود، آلبر کامو، آشنا شد و تا سال ۱۹۵۱ که در نهایت کامو از کمونیسم روی برگرداند این دوستی ادامه یافت (کرول، ۲۰۰۴).

1. *Fear and Trembling*

2. *Knight of Faith*

3. *Thus Spoke Zarathustra*

4. *Beyond Good and Evil*

5. *Übermensch*

6. *Being and Nothingness*

7. *Nausea*

8. *No Exit*

آلبرکامو، یکی از بزرگ‌ترین فلاسفه و نویسندگان قرن بیستم و خالق مقالات جریان‌سازی از جمله *افسانه سیزیف*^۱ (۱۹۴۲) و *انسان طاغی* (۱۹۵۱) است. او همواره یکی از تأثیرگذارترین متفکران مکتب اگزیستانسیالیسم به شمار می‌آید. جنبش اگزیستانسیالیسم تحت تأثیر تجربیات پس از جنگ جهانی دوم، همواره به این موضوع پرداخته است که چگونه شخصی قادر است تا خود را در دنیایی پوچ و بی‌هدف و عاری از دستورات الهی با ماهیت وجودی خویش وفق دهد؟ (کرول، ۲۰۰۴).

در اینجا نیز به تأثیر شگرف این نحله فلسفی بر ماهیت و شکل‌گیری تئاتر و به‌طورکلی ادبیات در این برهه از تاریخ و طلایه‌داران این نوع از ژانر ادبی و تأثیر کلی آن در قاره اروپا پس از جنگ جهانی دوم پرداخته می‌شود.

۱. ۲. تئاتر پوچی و نویسندگان آن

اندیشه‌های آلبرکامو به‌عنوان یکی از سردمداران پوچی و فلسفه ابسورد که درواقع پاسخی به ویرانی‌های برآمده از جنگ جهانی دوم بود، تأثیر شگرفی بر هنر، رسانه و به‌خصوص نمایشنامه‌مدن داشت (گبانچی، ۱۳۹۰). پس از جنگ جهانی دوم، دوره‌ای از بی‌قیدی در جوامع اروپایی ظهور کرد. در همین دوره، در سال ۱۹۶۲، مارتین اسلین^۲ به‌عنوان یک منتقد ادبی گونه‌ای از تئاتر را با نام «تئاتر ابسورد»^۳ به تفصیل معرفی کرد که «تلاش می‌کند تا درک خود از بی‌معنا بودن وضعیت بشری و نقص رهیافت‌های منطقی را با کنار گذاشتن کامل شگردهای عقلانی و اندیشه‌های استدلالی بیان کند» (اسلین، ۱۳۸۸، صص. ۲۶-۲۷).

در تئاتر ابسورد یک چرخه تکرارشونده شکل می‌گیرد که در طول آن هیچ اتفاق خاصی نمی‌افتد. در این نوع از نمایش، تعداد شخصیت‌ها و تم داستان محدود است و انسان در آن با شرایط حقیقی و پوچ هستی روبه‌رو می‌شود (عسکرزاده طرقيه، ۱۳۹۸). اگرچه برخی از نمایشنامه‌نویسان این لقب را برنمی‌تابیدند و آن را مخالف جریان پیشرو^۴ ادبیات فرانسه

1. *The Myth of Sisyphus*

2. Martin Esslin

3. theatre of the absurd

4. avantgarde

می‌دانستند، باید توجه داشت که تئاتر افسورد، به هیچ وجه محدود به فرانسه نبود. مارتین اسلین از ژان ژنه^۱، آرتور آداموف^۲، اوژن یونسکو^۳ و ساموئل بکت که همگی اهل فرانسه‌اند، به عنوان نویسندگان پیشروی این مکتب یاد می‌کند. «این نویسندگان برای مدتی تئاتر پاریس را پس از سال ۱۹۴۵ در اختیار گرفتند و به شهرتی جهانی دست یافتند» (اسلین، ۱۳۸۸، صص. ۱۷-۱۹).

ژان ژنه (۱۹۱۰-۱۹۸۶)، شاعر و نمایشنامه‌نویس فرانسوی، پس از گذراندن سال‌های اولیه عمرش در زندان به نوشتن روی آورد. نمایشنامه‌های عمده او عبارت‌اند از *نظارت عالی*^۴ (۱۹۴۷)، *کلفت‌ها*^۵ (۱۹۴۷)، *بالکن*^۶ (۱۹۵۷) و *سیاه‌زنگی‌ها*^۷ (۱۹۵۹). نمایشنامه کلفت‌ها نخستین بار در پاریس در سال ۱۹۴۷ به کارگردانی لویی ژووه^۸ به روی صحنه رفت.

آرتور آداموف، دیگر نماینده تئاتر افسورد، متعلق به یک خانواده فرانسوی‌زبان و ثروتمند بود. او در اوایل دهه بیست به پاریس عزیمت کرد و در اواخر جنگ جهانی دوم، تحت تأثیر استریندبرگ^۹، شروع به نوشتن نمایشنامه‌های خود کرد. اولین نمایشنامه او، *پارودی*^{۱۰} نام دارد که در سال ۱۹۵۲ به اجرای صحنه درآمد.

اوژن یونسکو (۱۹۰۹-۱۹۹۴)، بیش از هرکس دیگری با سنت‌های عصر خود احساس بیگانگی می‌کرد و از این حیث، آثار خود را «ضد تئاتر»^{۱۱} می‌نامید (بیر^{۱۲}، ۱۹۹۰). آثار او، مانند دیگر نویسندگان، ریشه در بدبینی هنرمندانه‌ای در توجیه وقایع جنگ جهانی دوم و فلسفه اگزستانسیالیستی سارتر و کامو دارد. کرگدن^{۱۳} در سه پرده اثر یونسکو، «یکی از مهم‌ترین آثار

1. Jean Genet
2. Arthur Adamov
3. Eugène Ionesco
4. *Deathwatch*
5. *The Maids*
6. *The Balcony*
7. *The Blacks: A Clown Show*
8. Louis Jouvet
9. Strindberg
10. *The Parody*
11. Anti-Theatre
12. Bair
13. *Rhinoceros*

قرن بیستم و نقطه آغازین مطرح شدن یونسکو به عنوان شخصیتی مهم در صحنه نمایشنامه‌نویسی به شمار می‌رود» (اسلین، ۱۳۸۸، ص. ۱۹۸).

ساموئل بکت (۱۹۰۶-۱۹۸۹)، پس از ترک محیط آکادمیک و بازگشت به پاریس، گسست از مذهب و نقدهای خود به اصول کاتولیسیسم^۱ را در آثارش انعکاس داد. او در یک خانواده مذهبی و ثروتمند اهل دوبلین^۲ متولد شد. اولین بار در مدرسه و سپس در ترینیتی کالج^۳ با ادبیات و فرهنگ فرانسه آشنا شد. وی نوشتن را در دو زبان انگلیسی و فرانسه به کار گرفت و معمولاً خودش آثارش را به زبان‌های دیگر ترجمه می‌کرد (بیر، ۱۹۹۰). از آثار وی که توجه جهان را به خود معطوف کرد می‌توان به رمان سه‌گانه (مالوی^۴، مالون می‌میرد^۵ و نام‌ناپذیر^۶) بین سال‌های ۱۹۵۱-۱۹۵۳ و نمایشنامه‌های در انتظار گودو (۱۹۵۳) و دست آخر (۱۹۵۴) اشاره کرد. آثار نمایشی ساموئل بکت، سیر تکاملی علاقه وی به شیوه‌های مختلف نمایش هنری را نشان می‌دهد. او هم‌چنین بخش زیادی از استعداد خود را به نمایش‌های تلویزیونی و رادیویی اختصاص داده است و برای صحنه، رادیو، سینما و تلویزیون نمایشنامه نوشته است (بیر، ۱۹۹۰). هدف او از همکاری با رسانه‌ها این بود که به وسیله آن محدودیت‌های درک مخاطب از اثر را آزمایش کند. اگرچه درون‌مایه آثار او مفهومی ثابت نیست، اما همواره به سوی یک نیشخند کنایه‌دار از وضعیت انسان مدرن در حال حرکت است.

مهم‌ترین ویژگی تئاتر افسورد نمایش دراماتیک مفهوم «پوچی» است. همان‌طور که در بالا اشاره شد، این‌گونه از تئاتر بسیار متأثر از کتاب /فسانه سیزیف نوشته آلبر کامو است. در این آثار، احساساتی از قبیل از دست دادن، بی‌هدفی و سردرگمی، عدم ارتباط، تنهایی گریزناپذیر انسان و بی‌معنایی زندگی به مرحله اجرا درمی‌آید (هال^۷، ۱۹۶۰). نمایه زندگی انسان مدرن تأکیدی بر ناکارآمد بودن زبان در بیان حقیقت انسانی، معناباختگی هستی و غیرقابل‌پیش‌بینی

1. catholicism

2. Dublin

3. Trinity College

4. Molloy

5. Malone Dies

6. Unnamable

7. Hall

بودن آینده بشر است. هنرمند پوچی در تلاش برای بیان این مفهوم است که در جهان هیچ چیز بیان کردنی وجود ندارد تا بشود به شکلی منطقی و معنادار به آن استناد کرد (رحیمیان، ۱۳۹۲). نویسندگان تئاتر افسورد برای بیان اندیشه‌های خود به روش‌های متفاوتی روی آورده‌اند. گاهی پوچی در مفهوم «انتظار» و «ملال پس‌از آن» به نمایش درآمده است، گاهی به صورت مسخ‌شدگی و بی‌هویتی خود را نمایان ساخته است. در تئاتر افسورد، انسان با شرایط واقعی روبرو می‌شود تا از اوهامی که او را به بیراهه کشانده‌اند رهایی یابد (رحیمیان، ۱۳۹۲). قهرمانان پوچی در این گونه از نمایش، دارای خصایص مشترکی هستند. اکثر آن‌ها اسیر مسائلی از قبیل تنهایی، ناامیدی و بی‌هویتی هستند. این شخصیت‌ها مانند شخصیت‌های انسانی در نمایشنامه «در انتظار گودو» و «دست آخر» نوشته ساموئل بکت، بر اثر بی‌هویتی و بی‌معنایی حتی نسبت به خویشان دچار نوعی بیهودگی و نقیضه در رابطه با جایگاه خود در جهان شده‌اند (بیر، ۱۹۹۰).

۲. پیشینه پژوهش

همان‌طور که قبلاً نیز بدان اشاره شد، تمرکز مقاله حاضر بر روی دو نمایشنامه تأثیرگذار ساموئل بکت یعنی *در انتظار گودو* و *دست آخر* از نقطه نظر فلسفه آبر کامو است. این بخش از مقاله به بررسی آثار نزدیک با این تحقیق می‌پردازد.

برنگی (۱۳۹۲) تلاش می‌کند تا نوعی ارتباط میان فلسفه اگزیستانسیالیسم سارتری و مسئله پوچی بیابد. روش این تحقیق بر پایه مفاهیم هرمنوتیک و تأویل متنی بوده که در آن به بررسی آثار ساموئل بکت، اوژن یونسکو و هارولد پینتر^۱ می‌پردازد. در نهایت او نتیجه می‌گیرد که خلق معنا برای انسان از دل شرایط متناقض و جست‌وجوی پیوسته هویت فردی در پی دلهره برآمده از آگاهی به وجود می‌آید. جعفری لنگرودی (۱۳۹۲) نیز در اثر خود با بیانی اگزیستانسیالیستی و معرفت‌شناختی به بررسی رگه‌های افسوردیستی و متافیزیکی شخصیت‌های نمایشنامه می‌پردازد تا به پرسش‌هایی از جمله نقش زبان در ایجاد بحران هویت، مکان و زمان پاسخ

1. Harold Pinter

دهد. سپس نتیجه می‌گیرد که شخصیت‌ها با وجود بی‌اصلاتی، آرزوی رهایی از این روزمرگی را داشته و دنیای گودو میان بی‌اصلاتی و اصالت در حال نوسان است.

افخمی‌نیا (۱۳۹۴) در مقاله خود به بررسی فلسفه پوچی از دیدگاه کامو و دو اثر اصلی نویسنده یعنی *افسانه سیزیف* و *انسان طاغی* می‌پردازد و در انتها با بررسی رفتار انسان طاغی نتیجه‌گیری می‌کند که طغیان چنین افرادی در رفتار آنها بروز می‌کند. از طرفی دیگر، سرداری (۱۳۹۶) با روشی تحلیلی-توصیفی به بررسی عناصر از خودبیگانگی و عدم قطعیت که محصول جنگ هستند پرداخته و چگونگی تأثیر آنها را در آثار بکت نشان می‌دهد.

بازتاب و بررسی مفهوم مرگ به مثابه یکی از اساسی‌ترین مفاهیم هستی در آثار آلبر کامو و صادق هدایت شالوده تحقیق فارسیان و قادری (۱۳۹۸) را تشکیل می‌دهد. نویسندگان برای انجام این تحقیق به بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو نویسنده می‌پردازند و دو نمایشنامه را از زوایای مختلف بررسی می‌کنند. می‌توان گفت که مرگ‌اندیشی، بیهودگی و پوچ‌گرایی از مفاهیم مشترک میان دو نویسنده است. حال آنکه پاسخ هرکدام از این دو اندیشمند به سؤال «آیا زندگی ارزش زیستن دارد؟» متفاوت است. کامو در یک تصادف رانندگی و با چشم‌اندازی به آینده می‌میرد و هدایت با گرفتن جان خود در خانه‌ای تنها از دنیا رخت برمی‌بندد (ص. ۱۱۸).

در انتهای این پیشینه به مقاله منصوری (۱۴۰۰) اشاره می‌شود که به تحلیل نقدانه آثار بکت و شیء‌گرایی صرف او پرداخته است. نویسنده معتقد است که این نوع جهان‌بینی بکت در حقیقت در راستای نوعی معرفت‌شناسی در فلسفه پسامدرن است که در آن نوای سقوط انسانیت و انسان‌گرایی به گوش می‌رسد. چنین برداشتی از آثار بکت بُعدی ناشناخته از رابطه سوژه انسانی و ابژه را به نمایش می‌گذارد که در آن اشیا ابراز وجود کرده و تبدیل به ابژه‌ای مستقل می‌شوند.

۳. روش پژوهش

روش پژوهش این مقاله بر پایه نظریات آلبر کامو استوار است که در زیر به تفصیل آمده است.

۳. ۱. کامو و انسان طاغی

کامو معتقد است هنگامی که خواست و داده‌های یک فرد با جهان واقع با فقدان روبه‌رو می‌شود، مسئله «ابسورد» و «پوچی» به میان می‌آید؛ بنابراین، آدمی در یک جهان بی‌قید، مبهم و پوچ قدم نهاده که در آن معنا از طریق نظم طبیعی حاصل نمی‌شود؛ اما می‌توان آن را از طریق اعمال و تعبیر انسانی (هرچند ناپایدار) به وجود آورد. از نظر کامو، «احساس بی‌معنایی جهان ناشی از مقابله انسان و ذهن عقلانی محدود او با جهان ناشناخته و گاه غیرعقلانی است. بدین ترتیب او برای این مواجهه که آن را مرکز مباحثات فلسفی‌اش قرار داده بود، اصطلاح پوچی (ابسورد) را برگزید» (کامو، ۱۳۸۲، صص. ۷۰-۶۹).

کامو در رساله *انسان طاغی* که آن را در سال ۱۹۵۱ عرضه کرد، اذعان می‌دارد که با هیچ چیز نمی‌توان «پوچی بنیادین هستی»^۱ را درمان کرد و تنها راه مقابله با آن که شاید بتوان کمی از این درد هستی‌شناسانه کاست، رسیدن به آزادی و خودآگاهی است. این امر محقق نمی‌شود مگر با «طغیان»^۲ (کامو، ۱۳۷۴، ص. ۱۰). وی در رساله‌اش *انسان طاغی* را فردی معرفی می‌کند که «نه» می‌گوید ولی نه به این دلیل که نفس خود را انکار کرده باشد. در حقیقت، انسان وقتی به نفس خود می‌اندیشد «آری» می‌گوید و به‌مثابه برده‌ای می‌ماند که از زنجیرهای خود رهانیده شده است. در نتیجه می‌توان گفت که او گفته معروف دکارت^۳ را بدین شکل ارائه می‌دهد: «من طغیان می‌کنم، پس هستم» (صص. ۱۰-۱۲). *افسانه سیزیف* (۱۹۴۲) نام رساله‌ای دیگر از کامو است که در آن با قیاس اسطوره یونانی، سیزیف، به بررسی مسئله ابسورد می‌پردازد. سیزیف اسطوره‌ای یونانی است که به خاطر فاش کردن راز خدایان محکوم شد تا تخته‌سنگی را به دوش گرفته و تا قلّه یک کوه حمل کند، اما همین‌که به قلّه می‌رسد، سنگ به پایین می‌غلتد و سیزیف باید دوباره این کار را انجام دهد؛ و این مجازات تا ابدیت ادامه خواهد داشت. کامو هم‌زمان با تعریف مسئله ابسورد نشان می‌دهد که سیزیف در نهایت معنا و غایت زندگی خود را با اشتغال پیوسته به این کار پیدا می‌کند (کامو، ۱۳۸۲).

1. The Absurd Condition of Human Existence

2. rebellion

۳. Cogito ergo sum : من می‌اندیشم، پس هستم.

او در این رساله بنیادی‌ترین پرسش هستی را که همان خودکشی است این‌گونه معرفی می‌کند: «تنها یک مسئله جدی فلسفی وجود دارد: مسئله خودکشی. مهم‌ترین پرسشی که فلسفه باید پاسخ بگوید این است که آیا زندگی ارزش زیستن دارد یا نه» (کامو، ۱۳۸۲، ص. ۴۹)؛ اما تأکید می‌کند که باید به زندگی ادامه داد، چراکه در غیر این صورت یک قهرمان پوچی به هیچ دردی نمی‌خورد. انسان درنهایت، با دریافت عدم وجود معنا در جهان، همواره برای وضوح بیش‌تر زندگی خود و جنبه‌های مختلف آن تلاش می‌کند. زندگی، از نظر او، تنها واقعیت پیش روی انسان است. همچنین در بخشی دیگر اعلام می‌کند که خودکشی پایان منطقی عصیان نیست، چراکه با قبول اندیشه‌های آن در تقابل است. او بر این باور است که خودکشی به شیوه خود پوچ را به سرانجام خود یعنی مرگ می‌رساند. هم‌چنان‌که «پوچ نیز برای حفظ خویش مقاومت کرده و برای مقابله با مرگ به وسیله خودآگاهی از خودکشی می‌گریزد» (کامو، ۱۳۸۲، صص. ۱۱۰-۱۰۹).

کامو به مصلحت و تقدیر معتقد نبود و اذعان می‌داشت که باید با اشتیاق به آغوش زندگی شتافت، از آن کام گرفت و دلیرانه با زشتی‌ها و پلیدی‌های آن پیکار کرد.

۴. یافته‌های پژوهش

ساموئل بکت، اصطلاحاً، به‌عنوان یکی از بزرگ‌ترین شخصیت‌های کلیدی تئاتر افسورد شناخته می‌شود؛ اما مانند دیگر نمایشنامه‌نویسان خلاق این ژانر، آثار وی نیز سبک و ویژگی‌های منحصر به فرد خود را دارد. کارهای بکت همواره مورد بحث محافل ادبی بوده است و این پرسش را با خود به همراه داشته است که آیا باید آنها را در زمره آثار مدرن و یا از اولین آثار پست‌مدرن به شمار آورد؟ مجموع این بحث‌ها، باعث تغییراتی در نگاه منتقدان به معنا و ساختار در ادبیات شد (علیزاد، ۱۳۸۰). بکت استادی برجسته و آوانگارد در خلق دنیایی است که عشق در آن نیشخندوار ایزوله شده است و ساکنان آن از تناقضی نامحسوس برخوردارند. برای او هنر، تحقق امر غیرممکن است. کلمات در آثار او قطعیت خود را از دست داده و مذهب دیگر قدرتی ندارد. روابط انسانی به شکل بی‌رحمانه‌ای به تصویر کشیده شده‌اند و از این حیث، عشق نمایه‌ای پنهان از قدرت است و قدرت بر تنهایی سرپوش گذاشته است. بکت

قواعد سنتی نمایشنامه‌نویسی را زیر سؤال می‌برد و در آثارش همواره تصویری پوچ، تاریک و درعین‌حال کُمیک از زندگی انسان را ارائه می‌دهد. هنر بکت، شکل خود را در گریز از انتظارات متعارف و باورهای سنتی پیدا می‌کند. آنچه پوچ و بی‌معنا به نظر می‌رسد، تنها معنای ممکن نشان داده می‌شود در جهانی که سوژه^۱ (تجارب انسانی) به اسارت ابژه^۲ (جسم مادی) در آمده است. در این وضعیت، تنها خنده است که پیروزی خردمندانه‌ای بر پوچی مادی به ارمان می‌آورد و انکار نفس، تأیید آن نیز است. نمایشنامه‌های بکت از چنین پارادوکس‌هایی ساخته شده است. از طریق موتیف‌های آزاد و گوناگون، او در تمامی آثارش شخصیت‌های منفعلی را به تصویر می‌کشد که همواره به‌طور فزاینده‌ای در تلاش برای فهم یک زندگانی پوچ و تقلا برای زنده ماندن در آن هستند. او همچنین توانست از طریق خلق شخصیت‌هایی با ویژگی‌ها و رفتارهای دلقک‌مآبانه (در انتظار گودو به عنوان مثال) و از طریق مدیوم‌های مختلف و فیلم‌های صامت، یأس مضحک وجود بشری را به نمایش بگذارد.

همان‌طور که نوربر ابودرهم^۳ (۱۳۹۷) نیز بدان اشاره می‌کند، در آثار بکت جایگاه ابژه و سوژه تغییر پیدا کرده است و در نتیجه اشیا نقش مهمی را در آن ایفا می‌کنند. این اشیا چیزی را توضیح نمی‌دهند، بلکه تنها وجود دارند. با این ابزار بکت مسیری برای تلف کردن زندگی و فرار از حقیقت پوچی را به نمایش می‌گذارد. در حقیقت، آثار وی نه تنها بیانگر پوچی و بی‌معنایی زندگی و جامعه هستند، بلکه همچنین هنر را نیز بی‌معنا قلمداد می‌کند. از این حیث آثار بکت با دیگر نویسندگان عصر مدرنیسم تفاوت دارد. شخصیت‌های این دو نمایشنامه نوعی پارودی و نقیضه را از مفهوم «طغیان» آلبر کامو به تصویر می‌کشند. شخصیت‌هایی که جایشان با اشیا عوض شده است. آنها نه قدرت «خودکشی» داشته و نه می‌توانند به نفس خود و آزادانه اندیشیدن پاسخ دهند. تنها به‌مثابه اشیا بی در محیط می‌مانند که وقت‌شان را با انتظار برای یک منجی در «در انتظار گودو» و یا انتظار مرگ در «دست آخر» تلف می‌کنند.

1. subject

2. object

3. Norber Aboudrham

برای مثال در جایی از نمایشنامه *در انتظار گودو*، ولادیمیر^۱ و استراگون^۲ برای گذران وقت در حین انتظار برای آقای گودو، تصمیم می‌گیرند که خود را از درختی در همان نزدیکی دار بزنند؛ اما در نهایت، پس از جروب‌بحث با یکدیگر بر سر این که چه کسی جرئت می‌کند ابتدا خودش را دار بزند، انتظار کشیدن برای آقای گودو را ترجیح می‌دهند.

- [...] -

- ولادیمیر: خب چکار کنیم؟

- استراگون: من می‌گم بیا اصلاً هیچ کاری نکنیم. این جوری بهتره.

- ولادیمیر: منتظر بمونیم ببینیم اون چی می‌گه.

- استراگون: کی؟

- ولادیمیر: گودو.

- استراگون: فکر خوبی است.

- ولادیمیر: منتظر می‌مانیم تا وقتی دقیقاً بدانیم چقدر تاب می‌آریم^۳ (در انتظار گودو، ۱۳۸۰، صص. ۳۵-۳۶).

آنچه از سخنان کامو در *افسانه سیزیف* برمی‌آید این نکته است که تقریباً هیچ اشتیاقی بدون مبارزه وجود ندارد و اشتیاق سیزیف برای ادامه زندگی مجازاتی وصف‌ناشدنی است که انجام دادن هیچ کاری برای او به ارمغان می‌آورد. این همان هزینه‌ای است که باید برای اشتیاق به زندگی پرداخته شود (کامو، ۱۳۸۲، ص. ۱۹۵).

اما برای استراگون و ولادیمیر و به‌طور کلی شخصیت‌های این دو نمایشنامه تنها حقیقت موجود انتظار بیهوده است. وقفه‌ای که در روند انتظار آنها با حضور پوتزو و لاکی به وجود می‌آید جالب توجه است؛ اما باین‌حال، به دلیل عدم درک متقابل شخصیت‌هایی که در آن مشارکت می‌کنند از اهمیت آن کاسته می‌شود. فرم و چینش گفت‌وگوی میان این چهار نفر به این صورت است: ولادیمیر و استراگون از جملاتی کوتاه استفاده می‌کنند، پوتزو^۳ خود را با

1. Vladimir

2. Estragon

3. Pozzo

جملاتی ادبی معرفی می‌کند و لاکي^۱ نیز به یکباره به شکل جریان سیالی از ذهن^۲ که پوتزو آن را «اندیشیدن» می‌نامد، لب به سخن می‌گشاید.

در این اثر عدم یکپارچگی در زبان کاملاً مشهود است. زبان این شخصیت‌ها غیررسمی است، اما در عین حال یک مکالمه موفق را شامل نمی‌شود. گفت‌وگو در شیوه سنتی آن وجود ندارد، زیرا هیچ‌کدام از شخصیت‌ها قادر به برقراری ارتباط با دیگری و دادن اطلاعات درباره وضع خود نیست. کلماتی که آنها بر زبان می‌آورند، یکی دیگر از شیوه‌هایی است که بکت به وسیله آن می‌خواهد انتظار بیهوده و ملال‌زدگی صاحبان آنها را در جهانی که ارتباط و مکالمه از کم‌ترین ارزشی برخوردار است، به نمایش بگذارد. به عنوان مثال، آنها در جایی برای گریز از اندیشه‌ای که کامو آغاز آن را «تحلیل رفتن آدمی» می‌داند (کامو، ۱۳۸۲، ص. ۵۱)، تصمیم می‌گیرند که بازی پوتزو-لاکی را انجام دهند:

- استراگون: من باید چکار کنم؟

- ولادیمیر: بهم فحش بده!

- استراگون: [بعد از تأمل] آتش پاره.

- ولادیمیر: بدتر از این!

- استراگون: سوزاکی! سفلیسی!

- ولادیمیر: بهم بگو فکر کن.

- [...] استراگون: فکر کن خوک! (در انتظار گودو، ۱۳۸۰، ص. ۱۱۰).

به نظر می‌رسد که آنها آگاهانه از این روش برای گذران وقت خود و پایان انتظار برای آقای «گودو» استفاده می‌کنند. بر خلاف آنچه کامو در *انسان طاعی* می‌گوید:

نتیجه نهایی اعتراض قهرمان پوچی، در حقیقت، رد خودکشی و تأکید بر رویارویی مایوسانه میان پرسش انسان و سکوت جهان است (کامو، ۱۳۷۴، ص. ۵).

1. Lucky

2. stream of consciousness

آنها نه تنها توان خودکشی نداشته بلکه برای تغییر سرنوشت خود نیز دست به اقدامی نمی‌زنند.

همچنین در نمایشنامه دست آخر هیچ اتفاقی نمی‌افتد. این اثر نمایشنامه‌ای تک‌پرده‌ای با چهار شخصیت است که در اصل به زبان فرانسوی^۱ نوشته شده و توسط خود بکت به انگلیسی ترجمه شده است. محور داستان بر لحظه پیش از انقراض، پیش از خاموش شدن چراغ‌ها و برملا شدن حقیقت در لحظه پایانی استوار است. اگر در انتظار گودو را یک کم‌دی اگزستانسیال در تأیید تداوم و پافشاری (بر یک امید واهی) در نظر بگیریم، پس می‌توان گفت که دست آخر دست شستن از این امید واهی و به‌نوعی دنباله تراژیک اثر پیشین است. به‌عنوان مثال «هم^۲»، رؤیای آزادی و بازگشت به آغوش طبیعت و عشق‌بازی را تنها در خواب می‌بیند. ایده‌هایی که او در ذهن می‌پروراند بر خلاف واقعیتی است که با آن مواجه است و در آن زندگی می‌کند. از این‌رو این احساس عدم تناسب با داده‌های جهان واقع، احساس نارضایتی از وجود (اصطلاحاً اگزستانس) را با خود به همراه می‌آورد. جهان جای خوبی نیست و در پایان کار، فرد را ناراضی و غیرقابل تحمل می‌کند:

- [هم]: (باشدّت) می‌گویم: کله‌ات را به کار بینداز. مگر نمی‌دانی تو هم روی این کره خاکی زندگی می‌کنی؟ این بدبختی چاره‌ای ندارد!^۳ (دست آخر، ۱۳۵۶، ص. ۱۵۸).

برخلاف تمثیل اسطوره سیزیف که در آن معنای زندگی برای قهرمان پوچی توسط خود او شکل می‌گیرد، در نمایشنامه دست آخر دنیای جدید جای بهتری نیست چراکه معنای زندگی در هر حال پوچ است. هیچ‌چیز در واقع تغییر نمی‌کند و همچنان ثابت می‌ماند از جمله: دریا، آسمان و ستارگان. تفاوت در اندیشه و یافتن معنا توهمی بیش نیست. مرگی سرخورده و بی‌معنا تنها منجی ساکنان آن است.

- هم: نکند یک‌وقت حرف‌های ما... معنی پیدا کند؟

1. Fin de partie

2. Hamm

۳. این خطوط از نمایشنامه دست آخر، از ترجمه نجف دریابندری آورده شده است.

- کلاو^۱: معنی پیدا کند؟ حرف‌های من و تو معنی پیدا کند! (خنده کوتاه). این هم از آن حرف‌های خوشمزه بود! (دست آخر، ۱۳۵۶، ص. ۱۴۳).

نقطه اوج داستان، هنگامی است که «کلاو» از پنجره به بیرون نگاه کرده و پسر بچه‌ای را می‌بیند. او اعلان می‌کند که پسر بچه به تخته‌سنگی تکیه داده و به ناف خود خیره شده است. «هم» در پاسخ می‌گوید که پسر بچه احتمالاً مرده است. این بخش از نمایشنامه حائز اهمیت است، چراکه پسر بچه نماد پویایی و ادامه زندگی و آینده بشر است؛ اما این آینده از ابتدا مرده است و کاری از دست کسی بر نمی‌آید. تمام شخصیت‌ها دل در گرو مرگ دارند. مرگ آگاهی در سراسر اثر موج می‌زند و وضعیت درمانده انسان واپسین را به نمایش می‌گذارد. هر کدام از آنها بازنمایی بخشی از یک جامعه هستند، اما به دلیل عدم هماهنگی و تناسب نمی‌توانند زیست درستی در کنار هم داشته باشند. این پیام مهمی درباره شکست انسان مدرن در بازسازی جامعه و زندگی بهتر است که بکت سعی داشت در آثارش نشان دهد. تنها کاری که این شخصیت‌ها می‌توانند انجام دهند، انتظار کشیدن و امید داشتن به مرگ است.

وقتی کلاو از هم می‌پرسد که در خانه‌اش چه چیزی وجود دارد تا او را از رفتن باز دارد، هم پاسخ می‌دهد: «دیالوگ». دیالوگ و یا گفت‌وگو باعث می‌شود شخصیت‌ها امید واهی خود را حفظ کنند. هم اغلب کسی است که زبان را پیش می‌برد؛ گاهی اوقات، او کلاو را به خاطر عدم همراهی با او سرزنش می‌کند. در جایی دیگر نیز، نیاز به ارتباط و مکالمه، در عین فقدان هم‌بستگی و ارتباط، هم را بر این می‌دارد تا پدر خود را از خواب بیدار کرده و داستان او را در ازای دریافت یک راحت‌الحلقوم بشنود:

- کلاو: می‌گوید نمی‌خواهد گوش کند.

- هم: آب نبات هم بهش می‌دم.

- کلاو: مسقطی می‌خواهد.

- هم: مسقطی به‌اش می‌دهم.

[...]

- نگ: ... مسقطی‌ام را می‌دهی؟

- هم: بعدازآن که گوش کردی.

- نگ: قسم می‌خوری؟

- هم: آره.

- نگ: به چی؟

- هم: به شرفم. [مکث. از ته دل می‌خندند] (دست/آخر، ۱۳۵۶، صص. ۱۵۵-۱۵۶).

نتیجه این شرایط این است که زبانی که آنها استفاده می‌کنند غیرطبیعی و نمایشی است، شخصیت‌ها صحبت می‌کنند تا به خود یادآوری کنند که هنوز زنده هستند و می‌توانند ادامه دهند.

در انتهای داستان نیز، باوجوداین که کلاو، هم را با ترک کردن او تهدید کرده و آماده رفتن می‌شود تا هنگامی که پرده نمایش پایین می‌افتد از جایش تکان نمی‌خورد. مشابه این عمل، در پایان هر اکت در نمایشنامه در/انتظار گودو، ولادیمیر و استراگون تهدید به ترک یکدیگر کرده و آماده رفتن می‌شوند، اما از جای خود تکان نمی‌خورند. انتظار برای مرگ و یا منجی بخشی از تقدیر آنها است. شخصیت‌های این دو نمایشنامه درواقع، سرنوشتی خلاف/انسان طاغی کامو را هدف می‌گیرند. شخصیت‌هایی که توان «آری» گفتن به نفس خویش را نداشته و همچنان که پایان آن را ممکن است از قبل بدانند، به جای انجام کاری در مسیر خلق معنا برای زندگی خویش با پوچی آن کنار آمده و راهی مخالف را در پیش می‌گیرند. تمام شخصیت‌های ملال‌زده در دست/آخر با ناتوانی و درماندگی زندگی خود را در انتظار رسیدن به خط پایان زندگی تلف می‌کنند. به عنوان مثال در دست آخر این انتظار که با نمایشنامه در/انتظار گودو شکل گرفته است، این گونه ادامه می‌یابد:

- کلاو: (التماس می‌کند) بیا بازی را بگذاریم کنار!

- هم: هرگز! (مکث.) مرا بگذار توی تابوتم.

- کلاو: دیگر تابوت نداریم.

- هم: پس بگذار تمام شود برود! (دست/آخر، ۱۳۵۶، ص. ۱۷۶).

مفهوم طغیان، در اندیشه آلبر کامو، امتداد چرخه پوچی را تشکیل می‌دهد که در آن فرد با تشخیص محدودیت‌های ضمنی بشری به مبارزه علیه پوچی و خلق معنا می‌پردازد. پیش‌ازاین مفهوم، گزاره دیگری است که در آن فرد باید پوچی وجودی خویش را کامل پذیرفته و با قطع امید از هر نوع نیروی متافیزیکی و مادی به آزادی مطلق دست یابد. این چرخه در نمایشنامه‌های بکت ناقص است، از آنجایی که شخصیت‌ها در آن نه تنها توان پذیرش کامل پوچی را نداشته، بلکه حتی به شخص (آقای گودو) و یا چیز (مرگ) دیگری برای رهایی از بدبختی‌های خود امید بسته‌اند. کامو درباره این قطع امید از خدایان چنین می‌گوید:

[...] همه خوشی خاموش سیزیف آنجاست. سرنوشت او، متعلق به خود اوست. تخته‌سنگ مال اوست. همین‌طور انسان پوچ، وقتی شکنجه خویش را نظاره می‌کند، تمامی اشخاص مورد پرستش خویش را خاموش می‌سازد... اینها پاداش پیروزی است. آفتاب بدون سایه وجود ندارد. باید شب را شناخت. انسان پوچ می‌گوید: «آری» و کوشش او قطع نخواهد شد... سیزیف عالی‌ترین طرز وفاداری را به ما می‌آموزد؛ و خدایان را انکار کرده، تخته‌سنگ‌ها را می‌کند (کامو، ۱۳۸۲، صص. ۱۹۸-۱۹۹).

اما شخصیت‌های بکت چیزی را انکار نمی‌کنند. آنان در زندگی روزمره ثابت و بی‌حرکت ابدی گیر کرده‌اند. آنها از «مضحکه» کنش‌های مجموعه‌ای از زندگی عبور می‌کنند و به این دلیل که در امید مرگ بودن یک راه فرار نهایی است، هیچ کاری انجام نمی‌دهند. شخصیت‌های بکت، تماماً، سایه هستند و هیچ‌گاه نمی‌توانند طلوع فصل جدیدی از زندگی خویش را ببینند. سرنوشت آنها تنها در گرو مرگ است و با مرگ معنا پیدا می‌کند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

آلبر کامو به‌عنوان یک فیلسوف اگزیستانسیالیست در قرن بیستم، تأثیر بسیاری بر نویسندگان پس از جنگ جهانی دوم داشته است. کامو راه مقابله با پوچی بنیادین هستی انسان را در رساله *انسان طاعی آزادی* و رسیدن به خودآگاهی معرفی می‌کند (کامو، ۱۹۵۴). اولین قدم در این راه، پذیرفتن پوچی جهان و باور به این مسئله است که تنها حقیقت پیش روی زندگی انسان همان

«زندگی» است. او «هنر را تنها راه فرار از این پوچی و رسیدن به خودآگاهی می‌داند» (کامو، ۱۹۵۴، ص. ۲۲۶)؛ اما در آثار بکت شاهد مسئله‌ای فرارو و در تناقض با اندیشه‌های کامو هستیم. نمایشنامه‌های در انتظار گودو و دست آخر نوشته ساموئل بکت فاقد ساختار یکپارچه، آغاز و پایان مشخص و گفت‌وگوهای هدفمند هستند که این امر خود باعث پدید آمدن خوانش جدیدی از مسئله «طغیان کامویی» می‌شود. طاغی از نظر کامو انسانی است که به تمام ارزش‌های پیش از خود و آنچه ذهن او را برده خویش ساخته «نه» می‌گوید و به آینده‌ای که در پیش رو دارد و چشم‌اندازهای تازه «آری» می‌گوید (کامو، ۱۹۵۴). انسان طاغی کامو به درد و رنج جهان و ستم حاکم بر آن آگاه است؛ اما او «هرگز از پای نمی‌نشیند و همواره نیروی خود را برای سامان دادن به این پوچی و شورش علیه بی‌معنایی و آشفتگی زندگی به کار می‌گیرد» (رضایی و صافیان، ۱۳۹۲، ص. ۷۳). شخصیت‌های آثار بکت به فلسفه کامو نیز رأی منفی نشان می‌دهند و برخلاف آنچه کامو می‌گوید نه تنها توان خودکشی نداشته بلکه حتی برای ادامه زندگی خود دست به اقدامی نمی‌زنند. این گزاره برخلاف آرای است که ریچارد کمبر درباره فلسفه کامو می‌گوید. او توضیح می‌دهد که در فلسفه کامو، انسان هنر را به کار می‌گیرد تا معناهای جعلی ساخته و از آن به مثابه پرده‌ای حائل در مقابل پوچی جهان استفاده کند تا در جنبه‌های حاد وضعیت انسان گمراه نشود (کمبر^۱، ۲۰۰۶)؛ اما همان‌طور که منصوری (۱۴۰۰) نیز در تحلیل خود از بکت آثار او را انسان‌ستیز و در نقد وضعیت همواره رو به نابودی بشری توصیف می‌کند، در طول این مقاله سعی شد تا به جنبه تاریک آثار بکت از حیث هنری و فلسفه کامویی پرداخت. بکت همواره سعی می‌کند تا از هنر علیه خود آن استفاده کند. مثلاً با برابرسازی شخصیت‌هایش با اشیا ساکن (منصوری، ۱۴۰۰)، و نمایش کسانی که درک‌شان از هستی با داده‌های واقعی جهان در تناقض است. آنان به مثابه سوژه‌هایی منفعل در بازنمایی نوعی بلامتکلیفی وجودی و اختگی کلامی نقش دارند که هدف آن نه ایجاد ارتباط بلکه تنها اتلاف وقت و زندگی است. به عنوان مثال، ولادیمیر و استراگون در انتظار یک ناجی همواره درد و رنج زندگی را تحمل می‌کنند. در دست آخر نیز شرایط به همین منوال است تا آنجا که هم و کلاو نیز تمام آثار زندگی را نابود کرده و عاجزانه در انتظار مرگ به سر

می‌برند. شخصیت‌های بکت تماماً با تعریف کامو از انسان پوچ تفاوت دارند، آنها تمام فرضیات فلسفی کامو را در باب پوچ‌گرایی فعال به نقیضه بدل می‌سازند. این در حالی است که انسان‌های پوچ کامویی دربارهٔ بیهودگی زندگی آگاهی یافته، آن را می‌پذیرند و با نشاطی بیش‌ازپیش برای ادامهٔ زندگی تلاش می‌کنند. گفته‌های توماس^۱ (۲۰۱۴) نیز مَهر تأییدی بر این مدعاست. آنجا که بکت را هنرمندی بزرگ خطاب می‌کند که هنر را به مثابهٔ اسلحه‌ای علیه خودش استفاده کرده تا خودآگاهی انسان را از او سلب و «او را با واقعیت موجود شوکه نماید» (توماس، ۲۰۱۴، ص. ۳۶)؛ بنابراین می‌توان گفت از نظر بکت هنر می‌تواند بخش بزرگی از قلمرو استبدادگونه‌ی جهان پوچ و افسورد را تا آنجا که با امر آفرینش و ادامهٔ زندگی مرتبط می‌شود، تشکیل داده و عرصهٔ هنر خود محلی برای نقض قوانین خود می‌شود.

کتاب‌نامه

- ابودرهم، ن. (۱۳۹۷). *ابسورد در تئاتر* (ه. حسین‌زاده، مترجم). نگاه. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۲۰۱۰)
- احمدی، ب. (۱۳۸۳). *سارتر که می‌نوشت*. نشر مرکز.
- اسلین، م. (۱۳۸۸). *تئاتر/بزورد* (م. کلانتری و م. وفایی، مترجمان). انتشارات کتاب آمه. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۶۹)
- اسوندسن، ل. (۱۳۹۶). *فلسفه ملال* (ا. خاکباز، مترجم). نشر نو. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۹۹)
- افخمی‌نیا، ف. (۱۳۹۴). *بررسی اندیشه کامو از ورای افسانه سیزیف تا انسان طاغی* (پایان‌نامهٔ منتشرنشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه تبریز.
- برنگی، س. (۱۳۹۲). *بررسی بن‌مایه‌های اگزیستانسیالیستی نمایش‌نامه‌های ابزورد با تکیه بر آثار ساموئل بکت، اوژن یونسکو، هارولد پینتر* (پایان‌نامهٔ منتشرنشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- بکت، س. (۱۳۵۶). *در انتظار گودو و دست آخر* (ن. دریابندری، مترجم؛ جلد اول). انتشارات فرانکلین. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۵۳)
- بکت، س. (۱۳۸۰). *در انتظار گودو/ ساموئل بکت و یک مقاله هم راه* (ع. ا. علیزاد، مترجم). ماکان. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۵۳)

- جعفری لنگرودی، ن. (۱۳۹۲). *بحران شناخت در در انتظار گودوی ساموئل بکت* (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه گیلان.
- رحیمیان شیرمرد، م. (۱۳۹۲). معمای تفسیر در آثار ساموئل بکت براساس رهیافت‌های تئودور آدورنو مبنی بر تفسیر هنری. *کیمیای هنر*، ۶، ۳۵-۵۰.
- رضایی، ق.، و صافیان، م. ج. (۱۳۹۲). مطالعه و تأملی بر رویکرد آلبر کامو به معنای زندگی. *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، ۱۸ (۲)، ۶۳-۷۷. <https://doi.org/10.22059/jor.2013.52041>
- سرداری، ع. (۱۳۹۶). *تأثیرات دو جنگ جهانی بر نمایشنامه‌های ساموئل بکت: در انتظار گودو و بازی آخر* (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور.
- عسکرزاده طوقه، ر. (۱۳۹۸). نمایشنامه داستان باغ وحش: خوانشی مارکسیستی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲ (۴)، ۱۱۳-۱۳۱. <https://doi.org/10.22067/lts.v52i3.73155>
- فارسیان، م.، و قادری، ف. (۱۳۹۸). بازتاب مفهوم مرگ در اندیشه آلبر کامو و صادق هدایت. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲ (۳)، ۱۰۱-۱۲۰. <https://doi.org/10.22067/lts.v52i3.81443>
- فخرایی، ی. (۱۳۸۸). *تعهد، آزادی و حقیقت در تئاتر اگزیستانسیالیستی*. کتاب صحنه، ۶۹، ۲۶-۳۵.
- کامو، آ. (۱۳۷۴). *انسان طاغی* (م. ایرانی طلب، مترجم). نشر قطره. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۵۱)
- کامو، آ. (۱۳۸۲). *افسانه سیزیف* (ع. صدوقی، م. ع. سپانلو و ا. افسری، مترجمان). نشر دنیای نو. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۴۲)
- کرنتن، م. (۱۳۵۰). *ژان پل سارتر* (م. بزرگمهر، مترجم). نشر خوارزمی. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۶۲)
- کمبر، ر. (۱۳۸۶). *فلسفه کامو* (خ. دیهیمی، مترجم). نشر نو. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۲۰۰۱)
- کیادربندسری، ع. (۱۳۹۳). *اگزیستانسیالیسم*. دانشنامه پژوهش‌پژوهشکده باقرالعلوم. http://pajoohe.ir/_a-37833.aspx
- گبانچی، ن. (۱۳۹۰). واکاوی مفهوم تئاتر پوچی اروپا در نمایشنامه‌های غلامحسین ساعدی. *نقد ادبی*، ۱۶ (۴)، ۱۰۵-۱۲۶. <https://doi.org/20.1001.1.20080360.1390.4.16.8.5>
- مردانی نوکنده، م. ح. (۱۳۸۱). مبانی اگزیستانسیالیسم. *نشریه کیهان فرهنگی*، ۱۹۵، ۲۸-۳۱.
- ملکیان، م. (۱۳۹۴). *در رهگذار باد و نگهبان لاله* (جلد دوم). نگاه معاصر.
- منصوری، ش. (۱۴۰۰). ساموئل بکت و ظهور شیء گرایی: هستی‌شناسی شیء‌گرا در نمایشنامه بازی بدون کلام. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۴ (۲)، ۶۱-۸۸. <https://doi.org/10.22067/lts.v54i2.88644>

نیچه، ف. و. (۱۳۵۲). *چنین گفت زرتشت* (د. آشوری، مترجم؛ ویراست ۵). آگاه. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۸۸۳)

- Abudarham, N. (2018). *Abserd dar teâtr* [Absurd in theater] (Hosseinzadeh, H. Trans.). Negah (Original work published 2010)
- Bair, D. (1990). *Samuel Beckett: A biography*. Simon and Schuster.
- Beckett, S. (1953). *En Attendant Godot* [Waiting for Godot]. French & European Publications
- Beckett, S. (1954). *Endgame*. Faber & Faber.
- Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe* [The myth of Sisyphus]. Adam.
- Camus, A. (1951). *L'Homme révolté* [The rebel]. Adam.
- Camus, A., & Read, H. (1954). *The rebel: With an introduction by Sir Herbert Read*. Hamish Hamilton.
- Crowell, S. (2004). *Existentialism*. Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/existentialism/>
- Esslin, M. (1961). *The theatre of the absurd*. Doubleday & Co.
- Fremstedal, R. (2016). Kierkegaard and Nietzsche: Despair and nihilism converge. In K. K. Mikalsen, E. Skjei, & A. Øfsti (Eds.), *Modernity – Unity in diversity? Essays in honour of Helge Høibraaten* (pp. 455-477). Novus Press.
- Gapanchi, N. (2010). Vâkâvi-e mafhum-e teâtr-e puchi dar nâmâyeshnâme ghoham hosein sâedi [An analysis of the dramatic elements of theater of the absurd in Gholam Hossein Saedi's plays]. *Literary Criticism*, 16(4), 105-126. <https://doi.org/20.1001.1.20080360.1390.4.16.8.5>
- Hall, H. G. (1960). Aspects of the absurd. *Yale French Studies*, 25, 26-32. <https://doi.org/10.2307/2928897>
- Kamber, R. (2006). *Falsâfey-e kâmo* [On Camus' philosophy] (Kh. Deihimi, Trans.). No (Original work published 2001)
- Kierkegaard, S. (1943). *Fear and trembling* (W. Lowrie, Trans.). Everyman.
- Mansouri, S. (2021). Sâmuel beckett va zohur sheygârâi: Hâstishenâsi sheygârâ dar namâyeshnâme bâzi bedune kalam [Samuel Beckett and the dawn of object-oriented ontology in *Act Without Words*]. *Language and Translation Studies*, 54(2), 61-88. <https://doi.org/10.22067/lts.v54i2.88644>
- Mardani Nokandeh, M. H. (2002). Mabâni egzistânsiâlisem [Fundamentals of existentialism]. *Keyhan Farhangi*, 195, 28-31.
- Nietzsche, F.W. (1967). *The will to power* (W. Kaufmann, & R. J. Hollingdale, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1901)
- Rezaei, G., & Safian, M. J. (2013). Motaleh va tamoli bar ruykard âlber kamo be manây-e zendegi [The study of Albert Camus' approach to the meaning of life]. *Research in Contemporary World literature*, 18(2), 63-77. <https://doi.org/10.22059/jor.2013.52041>

Thomas, T. M. (2014). *A study of Samuel Beckett's plays in relation to the theatre of the absurd* (Unpublished doctoral dissertation). University of Calicut.

درباره نویسندگان

رجبعلی عسکرزاده طبقه دانشیار ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان ادبیات نمایشی، ادبیات آمریکا و ادبیات انگلیسی می‌باشد.

مهدی قاسمی شاندیز دانش‌آموخته کارشناسی ارشد در دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان روایت‌شناسی، زبان‌شناسی شناختی، فلسفه، پست‌مدرنیسم، روان‌شناسی و ادبیات انگلیسی می‌باشد.



Texture-Oriented Translation of Conceptual Metaphors in Wrestling Reports

Ebrahim Ezzati Larsari ¹, Hamid Ghasemi ¹, Behnam Asheghi ^{*2}

Payame Noor University, Tehran, Iran ¹; Guilan University, Rasht, Iran ²

Abstract The present research investigated the reports of wrestling reporters to present a specific model for translating conceptual metaphors. This study was qualitative and corpus-based. To this end, 20 reports from the World Wrestling Cup series in 2022 were randomly selected and analyzed through linguistic-based content analysis. The analysis showed that metaphors constituted more than 8% of the reports on average. Therefore, the most frequent metaphorical sentences in these reports were identified and finally, a specific context-oriented translation model for conceptual metaphors was developed for wrestling sports reports. Considering the importance of accurate translation to find the most relevant concept in the target language, and also considering that many researchers regard metaphor translation as the most challenging problem of translation, the specific context-oriented translation model for conceptual metaphors was designed and introduced for sports reports, especially wrestling.

Keywords: Context-Oriented Translation; Conceptual Metaphor; Sports Reporters; Linguistics

1. Introduction

It is commonly claimed that sports and physical activities are an inseparable part of human life all over the world, and that neglecting them causes various diseases and serious problems for humans (Ezzati & Asheghi, 2017). Therefore, promoting sports is inevitable and one of the ways to do so is to use the media. Given the facilities they have, the media can help in this matter by broadcasting live sports competitions and spreading the culture of sports. More specifically, mass media increases the interest in sports, and this interest increases the attention of the mass media for extensive coverage of sports (Edim, 2016). Meanwhile, the presenter or announcer plays the role of a communicator, as one of the key factors of the media. For this purpose, knowledge and familiarity with the factors and indicators of speaking can help to elucidate this issue more meticulously (Ghasemi et al., 2017).

Please cite this paper as follows:

Ezzati Larsari, E., Ghasemi, H., & Asheghi, B. (2023). Texture-oriented translation of conceptual metaphors in wrestling reports. *Language and Translation Studies*, 56(3), 61-101.
<https://doi.org/10.22067/lts.2023.83433.1204>

One of these indicators is how metaphors and knowledge of linguistics are used to make the report or performance more attractive and smarter so that it can double its audience (Ezzati & Ashaghi, 2023). However, translating these terms into other languages, at times, may cause confusion and mistakes in the target language. More specifically, the main problem is the variety of specific terms and metaphors in sports, posing numerous challenges for us to translate them accurately and correctly. Sometimes these reports are recorded from the countries that have a style and position in that sport, and in these cases, the images contain the reports of the presenters and experts of the source country. In many instances, the program makers of the target country try to translate the report. Therefore, they use the reports of the experts of the country of origin for their audience, such as football in England, basketball and baseball in America, cricket in India and Pakistan, and skiing in Austria. Wrestling is also considered a national sport of Iran. Iran's wrestling team ranks among the world's elite in both the world championship and the Olympic Games. This is not an exception to this rule, and the reports of our wrestling presenters and experts are used in different countries. Hence, the translation of these reports and expert opinions is especially important, and the usage of metaphors and specialized words makes translation difficult for the reporters of the target country.

2. Methods

The current research is corpus-based and uses cognitive linguistics and content analysis to examine the extent of metaphor usage in wrestling reporters' reports. Content analysis was also employed for quantifying and assessing the identified symbols. It is worth noting that this method is often used in the analysis of printed and non-printed texts and sources. Moreover, articles, texts or discourses can be analyzed and classified by this method as well (Tahmasian, 2016). To achieve this goal, a sample of 20 matches from the series of the World Wrestling Cup held on December 10th and 11th, 2022 in the United States and broadcasted through the national media, was randomly selected and recorded. The recorded matches were then transcribed and analyzed linguistically. After that, one of the most frequently-used sentences of reporters was analyzed by Ezzati's (2022) context-based translation model. Finally, a specific model of conceptual metaphors used in wrestling reports was introduced.

3. Results

After listening to the reports, as most wrestling lovers know, one of the most used sentences is a metaphor and is repeated by our reporters in such a way that it becomes a memorable and epic sentence. The sentence is "May your mother's milk and your father's bread be halal" and since this sentence can confuse the listener when translated into other languages, we have analyzed this statement using Ezzati's (2022) context-based translation model. This context-based translation model is designed based on three factors: usage, image and constituents. *Usage* refers to the topics and themes that are the general purpose of the sentence. Sentences are

produced based on referring to topics such as love and hate, happiness and sadness, music, dreams, food, travel, family, job, sports and other personal or social and cultural topics. *Image* represents a picture that the sentence displays either in a fixed or moving form. In fact, the moving or fixed nature of the image of the sentence is determined based on the nature of its verb.

The verb of the sentence determines whether the visual space of the sentence is moving or static. If the verb denotes an action (movement) such as “running and jumping”, a process (change of state) such as “dying”, or a combination of both (action-process) such as “killing”, then the visual space of the sentence is moving. But if the verb only refers to a state without movement and change, such as “being hot or cold”, then the visual space of the sentence is fixed and static. Besides, there are other factors that affect the visual space of the sentence, such as the nature of the space and time of the sentence, which determine when and where the conversation takes place, who the participants are, and what their relationship is with each other. The context and style of the discourse also matter; whether it is formal or informal. The constituent elements of the context refer to the constituent elements of the sentence, in which the verb is the head. Based on this, the translation of the metaphorical sentence “Shir-e maadar naan-e pedar Halalat baad!” seems like a literal translation that follows Persian structural rules. It should be noted that this metaphor is used to express admiration, gratitude and encouragement for an athlete who is defeating his opponent or has achieved a remarkable victory over his opponent. According to the analysis of the source language sentence and its translation into the target language, a possible translation for this metaphor is:

- A) May your mother’s milk and father’s bread be Halal to you!
- B) May the milk breastfed by your mother and the bread supplied by your father be Halal to you!

The first translation (A) captures the contextual features of usage, such as admiration, gratitude and encouragement in the sport of wrestling. Regarding the features of the image and visual space, it should be noted that features such as process, optative and gratitude to the addressee, as well as the ultimate state of health and well-being in Islam with the mention of the word Halal have been incorporated in the translation. However, the features of mother and father’s efforts in raising children are not evident in the translation. That is to say, although the given translation has the necessary accuracy in terms of the characteristics of the constituent elements such as mother’s milk, father’s bread and Halal, the second translation (B) not only retains the features mentioned for the translation (A) but also provides such a translation as:

“...the milk breastfed by your mother and the bread supplied by your father...”

First, by using a passive structure, it brings the phrase “mother’s milk” to the front of the sentence in order to emphasize its prominence in child nutrition and

growth as well as the mother's effort and sweet burden in child care. Then it shows the effort of the father in the education and growth of the child with the same passive structure in such a way that translation B combines the elements of milk and bread with verbs such as breastfeed and supply, respectively. This is done not only to point out the importance of the mother's milk which is not milk powder or other types of milk, but also the mother's lifeblood that she gives to her child. On the other hand, it is important that the goal of every family-friendly father's wish is to supply whatever the family needs. Therefore, the word supply, not the words prepare or provide, has been used in translation B to indicate and express the father's valuable mission. Moreover, it has given the translation a special effect on the source language, so that the meaning of the speaker's intention in saying "Shir-e maadar naan-e pedar Halalat baad!" has been considered and confirmed so accurately that a specific model for translating conceptual metaphors in wrestling reports has been introduced as follows:

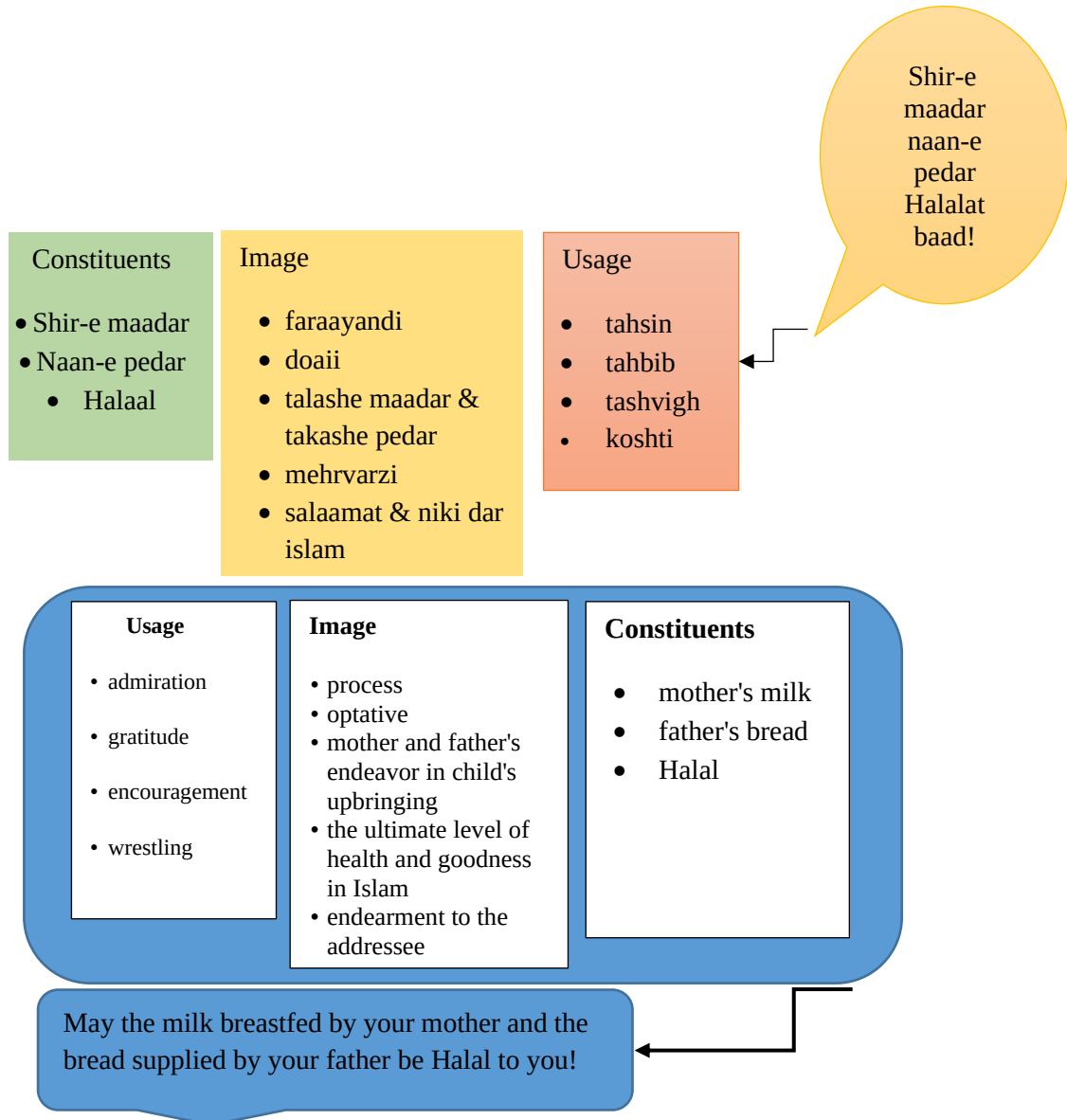


Figure 1. Context-based Model of Translation for Sport Metaphors and Expressions

4. Discussion and Conclusion

Translation is of significance since it allows us to access and appreciate many arts, civilizations and sciences that would have otherwise remained unknown or lost. The main challenge in translation is finding a comprehensive and standard translation

method for the whole text, but the most difficult task is translating metaphors, that are symbolic and ironic. A metaphor can be singular, that is, a single word, or it can be more than one expanded word; such as an idiom, sentence, proverb, allegory or a completely imaginative and mind-made text (Sajadi & Rostami, 2013).

Wrestling is part of the intangible heritage of Iranian society and forms a type of identity and social cohesion (Thompson, 2017). Indeed, sport is a cultural structure that reveals the concept of anthropology and a certain epistemology about humans (Khosravi et al., 2021). Since Iran has always been among the contenders and champions in the sport of wrestling and has its own style in this field, there is a possibility that other countries will use the report and analysis of Iranian reporters too. This is because of the heroic nature of wrestling and the art of reporters in optimizing and beautifying these reports, and based on the content analysis carried out in this research, almost 8% of conceptual metaphors have been used in each report. Considering the significance of accurate translation in order to obtain the most relevant meaning in the target language, a specific context-based translation model was designed for use in translating conceptual metaphors used in sports and its reports. It is hoped that by employing this model, the best and most relevant translation of the conceptual metaphors in sports will be achieved.

ترجمه بافت‌محور استعاره‌های مفهومی در گزارش‌های کشتی

ابراهیم عزتی لاسری^۱؛ حمید قاسمی^۱؛ بهنام عاشقی^{۲*}^۱ دانشگاه پیام‌نور تهران، ایران؛ ^۲ دانشگاه گیلان، رشت، ایران

چکیده پژوهش حاضر به بررسی گزارش‌های گزارشگران کشتی به‌منظور ارائه مدل اختصاصی ترجمه استعاره‌های مفهومی پرداخته است. روش تحقیق این پژوهش به‌صورت کیفی و پیکره‌بنیاد است؛ به این منظور تعداد ۲۰ گزارش از مجموعه مسابقه‌های جام جهانی کشتی در سال ۲۰۲۲ به‌صورت تصادفی انتخاب و از طریق تحلیل محتوای مبتنی بر زبان‌شناختی تحلیل شد. تحلیل‌ها نشان داد که استعاره‌ها به‌صورت میانگین بیش از ۸ درصد گزارش‌ها را تشکیل داده است. از این‌رو، پُرکاربردترین جمله استعاری این گزارش‌ها شناسایی و در نهایت مدل ترجمه بافت‌محور اختصاصی استعاره‌های مفهومی استفاده‌شده در گزارش‌های کشتی طراحی شد؛ بنابراین با توجه به اهمیت ترجمه درست برای یافتن مرتبط‌ترین مفهوم در زبان مقصد و همچنین با توجه به اینکه پژوهشگران بسیاری مهم‌ترین مشکل ترجمه را ترجمه استعاره‌ها می‌دانند مدل اختصاصی ترجمه بافت‌محور برای ترجمه استعاره‌های مفهومی به کار برده شده در گزارش‌های ورزشی خصوصاً کشتی طراحی و معرفی گردید.

کلیدواژه‌ها: ترجمه بافت‌محور؛ استعاره مفهومی؛ گزارشگران ورزشی؛ زبان‌شناسی

۱. مقدمه

ورزش و به‌طور کلی فعالیت جسمانی در سراسر جهان، بخشی جدانشدنی از زندگی انسان‌ها شده است، به‌طوری‌که غفلت از آن موجب بروز انواع بیماری‌ها و مشکلات جدی برای انسان می‌شود (عاشقی، ۱۳۹۷). ورزش به‌عنوان ابزاری چندبُعدی با تأثیر بسیار زیاد، نقش پراهمیتی در اقتصاد کشور، سلامتی افراد، اوقات فراغت، آموزش و پرورش، خصوصاً، به‌عنوان آموزه‌ای

دینی و ایجادکننده روابط اجتماعی بین افراد جامعه در پیشگیری از ابتلا به بیماری‌ها و مفسد اجتماعی و اخلاقی دارد (سجادی و همکاران، ۱۳۹۲)، در قرن بیستم ورزش به یکی از بزرگ‌ترین پدیده‌های اجتماعی در جهان تبدیل گشت که نقش بسیار مهمی در زندگی انسان‌ها و جامعه اطراف آنها دارد و به‌عنوان قسمت مهمی از نیازهای ساختاری انسان باید مورد توجه افراد جامعه و سازمان‌ها قرار گیرد (فرجی و پورسلطانی، ۱۳۹۰)؛ بنابراین ترویج ورزش اجتناب‌ناپذیر بوده و یکی از راه‌های آن استفاده از رسانه است. رسانه‌ها با توجه به امکاناتی که دارند از طریق پخش زنده مسابقات ورزشی با اشاعه فرهنگ ورزش می‌توانند در این امر یاری‌رسان باشند. با توجه به تأثیر ورزش بر ابعاد مختلف زندگی شخصی و اجتماعی، اهمیت توسعه آن در سطح ملی و نقش رسانه‌ها در این زمینه، ضروری است با شناسایی نقش رسانه‌ها در توسعه ورزش برنامه‌های مناسبی را تهیه کرد (آفید^۱، ۲۰۱۶). رسانه‌های جمعی باعث افزایش علاقه به ورزش می‌شوند و علاقه مخاطبان، توجه رسانه‌های جمعی را برای پوشش گسترده ورزش افزایش می‌دهد (ادیم^۲، ۲۰۱۶).

مجری یا گوینده به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی رسانه، نقش ارتباط‌دهنده را ایفا می‌کند. به همین منظور شناخت و آشنایی با عوامل و شاخص‌های گویندگی می‌تواند به این امر کمک شایانی کند (قاسمی، تجاری و کشکر، ۱۳۹۷). یکی از این شاخص‌ها استفاده از استعاره‌ها و دانستن علم زبان‌شناسی برای زیباتر کردن گزارش یا اجرا بوده تا بتواند مخاطبان خود را بیشتر نماید (عزتی و عاشقی، ۱۴۰۲).

به عقیده زبان‌شناسان شناختی، بهترین راه برای شناخت مفاهیم کاربردی انسان‌ها، مفاهیم ملموس است، بدین معنی که مفهومی ملموس، مبنایی برای درک شیئی انتزاعی قرار گیرد. از این پدیده با عنوان «استعاره مفهومی»^۳ یاد می‌شود. استعاره مفهومی عبارت است از فهم یک حوزه مفهومی بر حسب حوزه مفهومی دیگر؛ به این ترتیب که یک امر انتزاعی یا کمتر شناخته

1. Afid

2. Edim

3. conceptual metaphor

شده، بر اساس یک امر شناخته‌شده‌تر درک می‌شود. حوزه ملموس‌تر حوزه مبدأ^۱ و حوزه انتزاعی‌تر، حوزه مقصد^۲ نام دارد. آنچه در استعاره مفهومی رخ می‌دهد، نگاشت^۳ دو حوزه است (طهماسبی بیرگانی، ۱۳۹۳). اما بعضاً ترجمه این اصطلاحات به زبان‌های دیگر، به علت ترجمه مبهم می‌تواند باعث اشتباه در فهم مطلب اصلی شود (عزتی، ۱۴۰۱). ترجمه فرآیند پیچیده‌ای است که شامل انتقال معنا از زبانی به زبان دیگر است. بسیار مهم است که ترجمه‌ها دقیق و واضح باشند، زیرا هرگونه اشتباه یا تفسیر نادرست می‌تواند عواقب قابل توجهی داشته باشد (امامی و معین ۲۰۲۱).

مسئله اصلی وجود اصطلاحات و استعارات مختلف خاص در ورزش است که باعث می‌شود جهت ترجمه دقیق و صحیح آنها با چالش‌های زیادی مواجه شویم. ارزیابی کیفیت در ترجمه نقش حیاتی در حصول اطمینان از مطابقت ترجمه نهایی با ویژگی‌های استاندارد ترجمه یکی از دغدغه‌ها و چالش‌های علم ترجمه امروزی است. اگر در توضیح ویژگی‌های استاندارد در ترجمه به اصولی همچون دقت^۴، وضوح^۵ و کیفیت کلی متن ترجمه‌شده اشاره شود، باید جهت نائل آمدن به چنین اصولی به تجزیه و تحلیل نظام‌مند و عینی از جنبه‌های مختلف زبانی^۶، فرهنگی^۷، کارایی^۸ ترجمه دست یابید. به‌طور مبسوط باید در ترجمه به سه اصل «دقت زبانی»، «انطباق فرهنگی»^۹ و «سازگاری اصطلاحات»^{۱۰} تأکید مؤکد داشت (تورسونوویچ^{۱۱}، ۲۰۲۲).

درخصوص سازگاری فرهنگی می‌توان اذعان داشت که ترجمه‌ها باید از نظر فرهنگی حساس بوده و با فرهنگ هدف منطبق شوند. این شامل در نظر گرفتن ظرایف فرهنگی

-
1. source
 2. target
 3. mapping
 4. accuracy
 5. clarity
 6. linguistic
 7. cultural
 8. efficiency
 9. cultural adaptation
 10. terminology consistency
 11. Tursunovich

اصطلاحات و تعبیراتی است که ممکن است نیاز به انطباق یا توضیح داشته باشند. بدین منظور، مترجمان باید درک عمیقی از فرهنگ منبع و فرهنگ مقصد داشته باشند تا از ترجمه‌های دقیق و فرهنگی مناسب اطمینان حاصل کنند. فرهنگ نقش مهمی در ترجمه ایفا می‌کند؛ زیرا هر زبانی بیان فرهنگی منحصر به فرد و تفاوت‌های ظریف زبانی خود را دارد که به راحتی قابل ترجمه نیستند. نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند منجر به از بین رفتن معنی در ترجمه شود و باعث سردرگمی خوانندگان یا شنوندگان شود (پرماساری و ویدودو^۱، ۲۰۲۱).

باید توجه داشت که عموماً همه کشورهای پخش زنده مسابقات ورزشی خود را یا از شرکت‌های بین‌المللی که حق پخش مسابقات را خریداری کرده‌اند، پخش می‌کنند که قاعدتاً به صورت خام و بدون گزارش برای کشور مقصد ارسال می‌گردد و یا اینکه به صورت ضبط گزارش از کشورهای صاحب سبک و جایگاه در آن ورزش، که در این مواقع تصاویر حاوی گزارش مجریان و کارشناسان کشور مبدأ است (اسکلس، درمیت و هاینس^۲، ۲۰۲۰). در خیلی از مواقع برنامه‌سازان کشور مقصد سعی در ترجمه و استفاده از گزارش کارشناسان کشور مبدأ برای مخاطبان خود می‌کنند مانند (فوتبال در انگلستان، بسکتبال و بیس‌بال در آمریکا، کریکت در هند و پاکستان و اسکی در اتریش)، کشتی نیز با توجه به اینکه ورزش ملی کشور ایران به حساب می‌آید و همواره کشتی ایران در جایگاه‌های برتر قهرمانی جهان و المپیک قرار دارد از این قاعده مستثنا نبوده و گزارش مجریان و کارشناسان کشتی ما در کشورهای مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ بنابراین ترجمه این گزارش‌ها و کارشناسی‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و به کار بردن استعاره‌ها و واژه‌های تخصصی کار را برای ترجمه گزارشگران کشور مقصد سخت می‌کند. خبرنگاران ورزشی اغلب از اصطلاحات و تعبیرات مربوط به ورزش استفاده می‌کنند تا به گزارش خود رنگ و هیجان بیافزایند، ترجمه این اصطلاحات به زبانی دیگر در عین حفظ معنای مورد نظر و انرژی گفتار اصلی می‌تواند چالش برانگیز باشد. ترجمه اصطلاحات ورزشی مستلزم درک عمیق زبان، ورزش و فرهنگی است که در آن اصطلاحات استفاده می‌شود. یک مترجم ورزشی باتجربه باید با هر دو زبان مبدأ و مقصد آشنا باشد و

1. Premasari & Widodo

2. Scelles, Dermitt, & Haynes

دانش عمیقی از زمینه ورزشی و فرهنگی داشته باشد تا مطمئن شود که می‌تواند معنای مورد نظر را به‌درستی منتقل کند (آندروسیاک^۱، ۲۰۲۳).

نظر به اهمیت رسانه به‌عنوان عرصه یک گفتمان^۲، باید خاطرنشان کرد که گفتمان به کاربران خود منبعی بسیار غنی از گزینه‌ها ارائه می‌کند که آنها را قادر می‌سازد به‌منظور منتقل کردن معنا، متن یا سخن را تولید کنند (هالیدی و متیسن، ۲۰۰۴)^۳. از دیدگاه هالیدی (۲۰۰۴)، گفتمان دربرگیرنده نشانه‌های زبان‌شناسانه^۴ (گفتاری^۵ - نوشتاری^۶) و غیر زبان‌شناسانه^۷ (رفتاری^۸ - روانی^۹) است که نه تنها زبان، بلکه کل حوزه انسان را در برمی‌گیرد؛ لذا تحلیل گفتمان و متن به شاخه‌ای از زبان‌شناسی جدید اطلاق می‌شود که هدف آن توصیف کلام پیوسته معنی‌دار بالاتر از جمله است. امروزه پی بردن به مفاهیم نهفته در آثار ادبی و نحوه گفتار و کلام به روش‌های گوناگونی در قالب الگوهای مختلفی انجام می‌شود (عزتی و عاشقی، ۱۳۹۸).

ترجمه‌فرایندی است که طی آن پیامی از زبان مرجع به زبان هدف قابل انتقال می‌شود. این فرایند، نیازمند رعایت قواعد و اصول خاص خود است (پشندی، خاقانی‌زاده و عبادی، ۱۳۸۸). توجه به این نکته مهم است که ترجمه‌های تحت‌اللفظی ممکن است همیشه معنای دقیق مورد نظر یک اصطلاح را بیان نکنند؛ بنابراین گاهی اوقات ممکن است انطباق یا توضیح لازم باشد. درواقع، همه اصطلاحات ورزشی ترجمه مستقیم ندارند، بنابراین مهم است که خلأ باشیم و بیان را متناسب با زبان و فرهنگ مقصد تطبیق دهیم. در برخی موارد، ممکن است لازم باشد که یک اصطلاح به‌طور کامل بازنویسی شود تا معنای آن درک گردد. نکته دیگر این است که زبان ورزشی اغلب پرشور و احساسی است؛ بنابراین مهم است که انرژی زبان را در ترجمه

-
1. Andrusiak
 2. discourse
 3. Holliday & Matthessen
 4. linguistic semiotics
 5. spoken
 6. written
 7. non-linguistic
 8. behavioral
 9. psychological

خود جذب کنیم و از کلماتی استفاده کنیم که هیجان و شدت ورزش را بیان کند (ناصر، ۲۰۲۲).

زبان‌شناسان و مترجمان همچنان در بحث ترجمه دقیق بعضی از مطالب دچار مشکل می‌شوند. البته دلیل آن نیز مشخص است وجود خرده‌فرهنگ‌ها و کاربرد استعاره‌ها در افراد مختلف جامعه، سلیقه و سطح اجتماعی افراد می‌تواند در نوع ترجمه افراد از متون زبان مبدأ تفاوت ایجاد کند (عزتی، ۱۴۰۱).

نظریه زبانی غالب، بر روابط دستوری در جمله و نحو تأکید می‌کند (عزتی، ۱۴۰۱). حتی در دستور جهانی، چامسکی^۱ نحو را خودکفا و مستقل از معنا می‌داند و بحث درباره معنا را در حاشیه قرار می‌دهد (چامسکی، ۱۹۶۵). نظریه زبانی به بافت توجهی نمی‌کند و جمله منفرد را که گوینده در محیط زبان آرهانی تولید می‌گردد و شنونده درک می‌کند را مبنای مطالعه قرار می‌دهد. حس برگرفته از یک پاره‌گفتار^۲ یا جمله، تأثیری است که آن جمله متناسب با میزان تجربه ادراکی شنونده یا خواننده بر رفتار و نوع نگرش او دارد. در این نوع ترجمه، فضا و زمان گفتمان، حالات شرکت‌کنندگان، حجم و ابعاد صحنه اتفاقات همه به صورت تصاویری ثابت و متحرک در نظر گرفته می‌شود تا درکی شفاف و متعهد به بافت متن زبان مبدأ به خواننده یا شنونده زبان مقصد ارائه دهد. چنین ترجمه‌ای دارای ویژگی‌های «روایی»^۳ و «پایایی»^۴ و به اصطلاح «معیار»^۵ است. روایی یعنی ثبات و یکسانی در تأثیر برگرفته از جمله اصلی زبان مبدأ و جمله ترجمه‌شده آن به زبان مقصد. یعنی مترجم متناسب با بافت زبان مقصد، معنای جمله زبان مبدأ را با همان تأثیر و بدون اینکه در مقدار معنای اصلی دخل و تصرفی کرده باشد، به خواننده یا شنونده زبان مقصد انتقال دهد. پایایی رسیدن به دقیق‌ترین ترجمه و اجتناب از چندگانگی در تفسیر و تعبیر است. رسیدن به دقیق‌ترین ترجمه میسر نخواهد بود

-
1. Chomsky
 2. utterance
 3. validity
 4. reliability
 5. standard

مگر با در نظر گرفتن جامع تمام جنبه‌هایی که در تأویل معنا و مفهوم جمله نقش دارند (پرانوو، ۲۰۲۰؛ ناگروهو^۱، ۲۰۱۶).

با توجه به موارد مطرح‌شده، همان‌طور که بیشتر پژوهشگران نیز به آن اشاره داشته‌اند، مشکل گنگ بودن ترجمه استعاره‌ها است؛ بنابراین انجام هر پژوهشی که در راستای برطرف نمودن مشکل گنگی ترجمه استعاره‌های مفهومی است، ضرورت داشته و می‌بایست مورد توجه قرار گیرد.

بنابراین پژوهشگران با توجه به موارد مطرح‌شده و با نظر به اینکه گزارشگران و کارشناسان ورزشی معمولاً برای زیبایی کلام و قابل فهم بودن موارد تخصصی ورزشی از استعاره‌ها و آرایه‌های ادبی استفاده می‌کنند. همچنین گنگ بودن ترجمه آنها به زبان‌های دیگر و اهمیت ترجمه درست این گزارش‌ها، به بررسی و تحلیل کلام گزارشگران کشتی و تحلیل محتوای گزارش آنها و شناسایی استعاره‌های ادبی به‌کاررفته در گزارش، با هدف ارائه مدل ترجمه بافت‌محور اختصاصی استعاره‌های مفهومی استفاده‌شده در گزارش‌های ورزشی، خصوصاً، کشتی بوده تا با استفاده از آن بتوان مشکل ترجمه نامفهوم استعاره‌های مفهومی را تا حدودی حل کند.

۲. پیشینه پژوهش

همان‌طور که پیش‌تر نیز بدان اشاره شد، پژوهش پیشرو بر حوزه ترجمه استعاره‌های مفهومی استفاده‌شده توسط گزارشگران در گزارش‌های ورزشی متمرکز شده است و با مطالعه و مرور پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، به مهم‌ترین آنها اشاره کرده است. شایان یادآوری است که این مرور نیز شامل مطالعات حوزه زبان‌شناسی و ترجمه‌پژوهشی است که بیشتر در حوزه ورزش مورد پژوهش قرار گرفته‌اند و در ادامه به بررسی آنان می‌پردازد.

به اعتقاد برد^۱ (۱۹۹۸) رابطه میان ورزش و استعاره رابطه‌ای است دوطرفه؛ نه تنها بسیاری از اصطلاحات ورزشی دارای ریشه استعاری هستند و بر اساس دیگر حوزه‌های فعالیت انسانی شکل گرفته‌اند، بلکه خود ورزش منبعی برای پیدایش استعاره نیز به شمار می‌آید (به نقل از باوندپور و بامشادی، ۱۳۹۹). به نظر می‌رسد همین امر موجب شده تا در حوزه زبان‌شناسی در رسانه‌های ورزشی پژوهش‌های گسترده‌ای شکل گیرد که از آن میان می‌توان برای نمونه به حسامی و مدرّس خیابانی (۱۳۹۲)، عزّتی و مهرابی (۱۳۹۶)، کریمی فیروزجایی یزدان‌پرست (۱۳۹۷) و عزّتی و عاشقی (۱۳۹۸) همچنین برد (۱۹۹۸)، کلت^۲ (۲۰۰۲)، برگ (۲۰۱۱)، کریسنوواتی^۳ (۲۰۱۴) و الزوویده و القاضو^۴ (۲۰۱۸) نام برد که در همگی آنها به اهمّیت نقش زبان در ترویج ورزش از طریق رسانه اشاره داشتند از طرفی پژوهشگران بسیاری نیز به اهمّیت ترجمه درست واژه‌ها و عبارت‌های مورد استفاده در ورزش و گزارش‌های ورزشی نیز اشاره داشته‌اند که از آن میان می‌توان به آندروسایاک (۲۰۲۳)، ناصر (۲۰۲۲) و تورسونوویچ (۲۰۲۲) اشاره داشت، که در ادامه به اختصار به نتایج برخی از آنها اشاره می‌شود:

حسامی و مدرّس خیابانی (۱۳۹۲) با بررسی زبان‌شناختی گونه‌های حذف در گزارش‌های فوتبال سیما نشان دادند که با توجّه به فراوانی و انواع حذف در گزارش‌های فوتبال نارسایی رویکرد سنتی به این مقوله نیز مشهود است.

طوسی و روشن (۱۳۹۵) به بررسی عبارات زبانی استعاری موجود در عناوین دو روزنامه پرتیراژ ورزشی پرداختند و دریافتند که استعاره‌های مورد بررسی در دسته‌بندی سه‌گانه ساختاری، هستی‌شناختی و جهتی دسته‌بندی شدند که عمده استعاره‌ها به ترتیب به دسته ساختاری و هستی‌شناختی و جهتی تعلق داشتند.

-
1. Beard
 2. Bergh
 3. Krisnawati
 4. Alzawaydeh & Alghazo

عزّتی و مهرابی (۱۳۹۶) با بررسی گفتگوهای زننده در برنامه ورزشی ۹۰ به این نتیجه رسیدند که به علت قدرت بیان مجری و ارتباط کلامی بیشتر در برنامه‌های زننده تلویزیونی، می‌توان گفت تأثیر این‌گونه رسانه‌ها بسیار زیاد می‌باشند.

کریمی فیروزجایی و یزدان‌پرست (۱۳۹۷) طی پژوهشی نشان داده‌اند که تیتراها به میزان پوشیدگی و ابعاد مخفی گونه زبان بر اساس مؤلفه‌های معنایی همانند طرد و جذب و زیرشاخه‌های آنها، دربردارنده خصوصیات جامعه‌شناختی و ایدئولوژیک هستند.

عزّتی و عاشقی (۱۳۹۸) در پژوهشی دریافتند که با توجه به درصد بسامدهای به‌دست‌آمده از انواع ابزارهای پیوستگی، همانندی بیشترین درصد بسامد کاربرد را به خود اختصاص داده و علائم ارتباطی میان گزاره‌های معنایی در جایگاه دوم و عبارت‌های توصیفی در جایگاه سوم قرار داشتند.

باوندپور و بامشادی (۱۳۹۹) در پژوهشی دریافتند که مهم‌ترین قلمروهای مفهومی مبدأ عبارتند از: جنگ، مسیر، متافیزیک، پدیده‌های طبیعی، حیوانات، هاشین، بازی و ورزش، ساختمان، سلامت و بیماری، هنر، نور و تاریکی، مدرسه، قدرت و سیاست، آشپزی و خوراک، دریا و فعالیت‌های دریایی، گیاهان. در کل، استعاره‌ها در عنوان‌های خبری فوتبال دارای سه کارکرد عمده‌اند: الف) جلب توجه مخاطب و ترغیب او به مطالعه و پیگیری خبر؛ ب) تسهیل بیان مفاهیم و موضوعات پیچیده و انتزاعی فوتبال به شیوه‌ای هنرمندانه و جذاب؛ پ) کمک به درک این مفاهیم از سوی مخاطب. این کارکردها در نهایت موجب تسهیل و تحکیم ارتباط میان رسانه و مخاطب می‌شوند که تأییدی است بر دیدگاه کووچش مبنی بر اینکه استعاره علاوه بر کارکرد شناختی، کارکرد ارتباطی مهمی نیز در گفتمان دارد.

شقاقی و رئیس (۱۴۰۰) با بررسی اسامی اماکن ورزشی از طریق زبان‌شناسی و مقایسه آنها با اسامی قبل از انقلاب بیان داشتند که: در پی انقلاب ۵۷ مفاهیم مذهبی مرتبط با حکومت اسلامی جایگزین مفاهیم مرتبط با حکومت شاهنشاهی و ایران باستان شده و حجم بالای نام‌های لیدئولوژیک (۸۵ درصد) بیانگر نظام‌مندی روال نام‌گذاری است. همچنین، یافته‌ها

بیانگر آن است که نام‌گذاری به‌عنوان ابزار مشروعیت‌بخشی به نظام حاکم و نیز مشروعیت‌زدایی از نظام پیشین و زدودن آثار گذشته به کار گرفته شده است. از سوی دیگر، یافته‌های این مطالعه دلالت بر آن دارد که قلمروی ورزش می‌تواند شاخصی از میزان تکثرگرایی مذهبی در یک جامعه متنوع باشد.

عزتی و عاشقی (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که مجریان برنامه‌های ورزشی سیما با کاربرد استعاره‌های مفهومی سعی دارند تا با استفاده از استعاره‌ها مفاهیم را بهتر و شیواتر به مخاطب خود ارائه دهند.

کریسنوواتی (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان دادند که مخاطبان اخبار فوتبال خبرهای بدون استعاره را مورد توجه قرار نداده و از آنها استقبال نمی‌کنند، در مقابل اخباری که در آنها از استعاره استفاده شده بیشتر مورد استقبال قرار می‌گیرند.

الزوئیده و القاضو (۲۰۱۸) در پژوهش خود به نقش مهم استعاره‌ها در تبیین عناوین خبری به مخاطب اشاره کردند و نتایج پژوهش آنها نشان داد که در زبان عربی از استعاره بیشتری استفاده می‌شود.

لیشن و همکاران^۱ (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان دادند که مهارت‌های کلامی و استفاده از هنر زبان‌شناختی و همچنین زبان بدن از اهمیت زیادی برخوردار هستند.

تورسونوویچ (۲۰۲۲) در پژوهش خود تأکید کرد که برای رسیدن به یک ترجمه درست و صحیح در استعاره‌ها و اصطلاحات ورزشی باید در ترجمه به سه اصل دقت زبانی، انطباق فرهنگی و سازگاری اصطلاحات توجه بیشتری نمود.

ناصر (۲۰۲۲) در پژوهشی عنوان داشتند که برای ترجمه درست اصطلاحات ورزشی می‌بایست خلاق بوده و بیان را متناسب با زبان و فرهنگ مقصد تطبیق دهیم تا به یک ترجمه صحیح و قابل قبول برسیم.

1. Ličen et al.

هوئی و مک‌گوان^۱ (۲۰۲۳) در پژوهشی عنوان داشتند که گزارشگران با استفاده از آرایه‌های ادبی و استعاره‌های مفهوم‌ساز توانستند سطح جدیدی از گزارشگری را به مخاطبان خود ارائه دهند.

کیلی^۲ (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان داد که استفاده از آرایه‌های جنگی در گزارش‌های ورزشی به مقدار زیادی کاربرد داشته که نشان‌دهنده رضایت از ارتش کشور بریتانیاست.

آندروسیاک (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان داد که ترجمه اصطلاحات ورزشی به زبانی دیگر می‌تواند چالش‌برانگیز باشد و مستلزم درک عمیق زبان، ورزش و فرهنگی است که در آن اصطلاحات استفاده می‌شود؛ بنابراین یک مترجم ورزشی باتجربه باید با هر دو زبان مبدأ و مقصد آشنا باشد و دانش عمیقی از زمینه ورزشی و فرهنگی داشته باشد.

با توجه به اینکه اکثر پژوهشگران به اهمیت استفاده از استعاره‌ها در بیان و همچنین استفاده گزارشگران ورزشی برای ملموس‌تر کردن واژه‌های تخصصی استفاده‌شده در ورزش، اشاره داشتند و همین‌طور اغلب پژوهشگران به مشکل ترجمه نامفهوم استعاره‌های مفهومی و همچنین توجه به بافت فرهنگی کشور مقصد به جهت ترجمه درست و قابل لمس اشاره داشتند، اما پژوهشگران کمتری به مدلی برای رفع این مشکل اشاره داشته‌اند؛ بنابراین پژوهشگران درصدد هستند با ارائه مدل اختصاصی بافت‌محور برای گزارشگران ورزشی خصوصاً گزارشگران کشتی گامی در جهت حل این مشکل بردارند.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی بوده و به‌صورت پیکره‌بنیاد و مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی بوده و از طریق تحلیل محتوا به بررسی میزان کاربرد استعاره‌ها در گزارشگران کشتی پرداخته شد به این صورت که برای تشخیص استعاره از روش و فرآیند تشخیص استعاره گروه «پراگ‌لجاز»^۳ (۲۰۰۷) استفاده شد که روشی نظام‌مند برای تشخیص عبارت‌ها و واژه‌هایی است که به‌صورت

1. Hoey & McGowan

2. Kelly

3. Pragglejaz

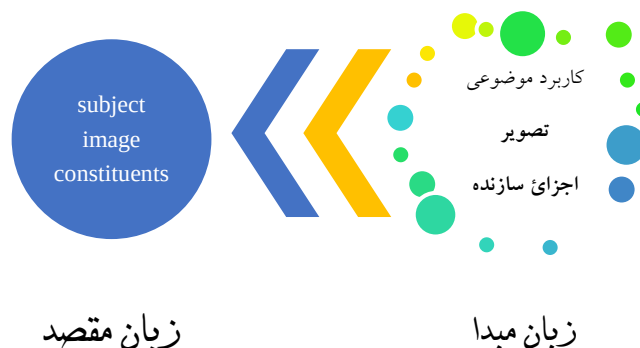
استعاری در متن به کار رفته‌اند است سپس از طریق تحلیل محتوا پیکره گزارش‌ها مورد بررسی قرار گرفت، تحلیل محتوا برای کمی کردن و سنجش‌پذیری از طریق نمادهای که مشخص است، استفاده می‌شود و از این روش، غالباً، در تحلیل متون و منابع چاپی و غیر چاپی استفاده می‌شود، با این روش می‌توان مقالات، متون و یا گفتمان را تحلیل و طبقه‌بندی کرد (طهماسیان، ۱۳۸۶). به این منظور تعداد ۲۰ گزارش از گزارش‌های مجموعه مسابقه‌های جام جهانی کشتی که در تاریخ ۱۰ و ۱۱ دسامبر ۲۰۲۲ در کشور آمریکا برگزار شد و از رسانه ملی پخش گردید و در وبسایت «تلویژن» آرشیو رسانه ملی از بیشترین تعداد بازدید برخوردار بودند، انتخاب و سپس ذخیره گردید و به رشته تحریر درآمد پس از آن از طریق تحلیل محتوای مبتنی بر زبان‌شناختی تحلیل شد پس از آن یکی از پُرکاربردترین جملات گزارشگران توسط مدل ترجمه عزتی (۱۴۰۱) مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و مدل اختصاصی استعاره‌های مفهومی استفاده‌شده در گزارش‌های کشتی طراحی شد.

مدل ترجمه بافت-بنیان عزتی (۱۴۰۱)، بر اساس سه عامل^۱ «کاربرد موضوعی»^۲، «فضای تصویری»^۳ و «عناصر سازنده»^۴ طراحی شده است. کاربرد موضوعی درواقع به موضوعاتی اشاره می‌کند که منظور کلی جمله است. جملات بر اساس اشاره به موضوعاتی همچون عشق و نفرت، شادی و غم، موسیقی، رؤیا، غذا، مسافرت، خانواده، شغل، ورزش و سایر موضوعات فردی یا اجتماعی و فرهنگی دیگر در گفتمان تولید می‌شوند. فضای تصویری متشکل از تصویری است که جمله چه به صورت ثابت یا متحرک از خود نمایش می‌دهد. درواقع ماهیت متحرک یا ثابت بودن تصویر جمله بر اساس ماهیت فعل آن تعیین می‌شود. اگر فعل جمله ماهیتی کنشی^۵ (حرکت داشتن) مانند «دویدن و پریدن» و یا فرایندی^۶ (تغییر حالتی به حالتی دیگر) مانند «مُردن» و یا ترکیب آن دو یعنی کنشی-فرایندی^۷ (هم حرکتی و هم تغییردهنده

-
1. factor
 2. usage
 3. image
 4. constituents
 5. action
 6. process
 7. action-process

حالت) مثل «گشتن» داشته باشد، فضای تصویری جمله متحرک است ولی اگر فعل، صرفاً، به حالتی^۱ بدون حرکت و تغییر مانند «گرم بودن یا سرد بودن» اشاره کند فضای تصویری جمله ثابت است. همچنین در فضای تصویری جمله علاوه بر موارد مذکور، مواردی دیگری هم وجود دارد از جمله ماهیت فضا و زمان^۲ جمله که مشخص می‌کند کی و کجا گفتمانی اتفاق افتاده است و اینکه شرکت‌کنندگان در گفتمان چه کسانی هستند و چه رابطه‌ای با هم دارند و سیاق و سبک گفتمان چگونه است؛ رسمی است یا غیررسمی. در نهایت عناصر سازنده بافت، به اجزا تشکیل‌دهنده جمله اشاره دارند که در رأس آن فعل است. فعل مرکز و هسته اصلی جمله است که با تشخیص آن می‌توان به فاعل و مفعول جمله نیز دست پیدا کرد (آشنگو، آگا و عبده،^۳ ۲۰۲۱).

مطابق (شکل ۱)، ابتدا تجزیه و تحلیل جمله زبان مبدأ^۴ بر مبنای سه عامل مذکور انجام می‌شود، سپس برای واژگان جمله زبان مقصد^۵ معادل^۶ انتخاب می‌شود.



شکل ۱. مدل ترجمه بافت-بنیان (عزتی، ۱۴۰۱)

1. state
2. space and time
3. Ashengo, Aga, & Abebe
4. source language
5. target language
6. equivalent

آنچه در این مدل مشهود است بهره‌گیری از بافت زبان مبدأ جهت تعبیر و تفسیر جمله مورد ترجمه و ترجمه آن بر اساس معادلیابی ویژگی‌های بافتی زبان مبدأ در زبان مقصد است. به بیانی دیگر، قبل از ترجمه جمله، ابتدا معادل ویژگی‌های بافتی جمله در زبان مقصد همچون کاربرد موضوعی، فضای تصویری و عناصر سازنده مشخص می‌گردد و بعد بر اساس آن ویژگی‌ها، معادلیابی واژگان و درنهایت ترجمه جمله انجام می‌شود.

در ادامه با توجه به توضیح ارائه شده، برای اینکه مبنای منطقی مدل مذکور را بر اساس منطق ریاضیاتی نشان دهیم، تابع^۱ مدل بافت‌محور، به صورت ذیل ارائه می‌گردد:

$$y = f(x) \quad (۱)$$

در تابع فوق، x جمله زبان مبدأ است و f پردازش مدل بافت‌محور است که ابتدا بر روی جمله زبان مبدأ جهت تجزیه به عوامل بافتی (کاربرد موضوعی، فضای تصویری، عناصر سازنده) اعمال می‌شود و سپس ویژگی‌های بافتی تجزیه‌شده جمله زبان مبدأ در زبان مقصد معادلیابی می‌شوند. درنهایت پس از پردازش، جمله خروجی تابع فوق، جمله ترجمه‌شده به زبان مقصد یعنی y است؛ بنابراین، x در پردازش f بدین صورت نشان داده می‌شود:

$$x = (x_1, x_2, x_3) \quad (۲)$$

یعنی x در پردازش مدل بافت‌محور به سه عامل کاربرد موضوعی (x_1)، فضای تصویری (x_2) و عناصر سازنده (x_3) تجزیه و تحلیل می‌شود. سپس بر اساس عوامل بافتی، معادلیابی آنها در زبان مقصد صورت می‌گیرد. در همین مراحل پردازش، معادلیابی واژگان و عبارات نیز بر اساس ویژگی‌های بافتی زبان مقصد انجام می‌پذیرد که درنهایت به جمله ترجمه‌شده زبان مقصد ختم می‌شود که به صورت ذیل نشان داده می‌شود:

$$y = (y_1, y_2, y_3) \quad (۳)$$

$$x = f(x_1, x_2, x_3) \quad f(y_1, y_2, y_3) = y \quad (۴)$$

1. function

۴. یافته‌های پژوهش

همان‌طور که گفته شد، در ابتدا بیست گزارش کشتی از مجموع گزارش‌های جام جهانی کشتی آزاد که در سال ۲۰۲۲ در کشور آمریکا برگزار گردید و از رسانه ملی پخش شد، به‌صورت تصادفی انتخاب‌شده و به نگارش درآمد این گزارش‌ها شامل دوازده مسابقه با گزارشگری هادی عامل و هشت مسابقه با گزارشگری یدالله اعتصامی است که سپس تجزیه و تحلیل به روش تحلیل محتوا انجام شد در ادامه جدول شماره (۱) نمایش‌دهنده تجزیه و تحلیل گزارشگران مسابقات منتخب کشتی است.

جدول ۱. تجزیه و تحلیل گزارشگران مسابقات منتخب کشتی بخش اول

شماره گزارش	اصطلاحات تخصصی	درصد	اصطلاحات مدیریتی ورزشی	درصد	استعاره‌های مفهومی	درصد
۱	۶۰	۴/۶۲	۳	۰/۲۳	۷۵	۵/۷۷
۲	۷۵	۵/۳۳	۵	۰/۳۶	۸۲	۵/۸۳
۳	۶۸	۴/۹۱	۴	۰/۲۹	۹۲	۶/۶۴
۴	۶۹	۵/۴۱	۴	۰/۳۱	۹۰	۷/۰۵
۵	۷۶	۵/۸۲	۵	۰/۳۸	۹۳	۷/۱۲
۶	۶۹	۵/۲۳	۳	۰/۲۳	۱۰۰	۷/۵۸
۷	۶۶	۵/۱۶	۴	۰/۳۱	۱۲۵	۹/۷۷
۸	۶۹	۵/۲۹	۳	۰/۲۳	۱۱۲	۸/۵۸
۹	۵۸	۴/۴۹	۲	۰/۱۵	۹۸	۷/۵۸
۱۰	۷۸	۵/۸۸	۳	۰/۲۳	۱۵۲	۱۱/۴۶
۱۱	۶۸	۵/۵۳	۲	۰/۱۶	۱۲۱	۹/۸۴
۱۲	۶۵	۵/۸	۱	۰/۰۹	۹۸	۸/۷۵
۱۳	۶۲	۴/۸۳	۳	۰/۲۳	۹۷	۷/۵۵
۱۴	۶۴	۴/۸۴	۲	۰/۱۵	۱۰۲	۷/۷۲
۱۵	۶۹	۵/۳	۳	۰/۲۳	۱۱۴	۸/۷۶
۱۶	۶۶	۵/۰۸	۲	۰/۱۵	۱۲۸	۹/۸۶

شماره گزارش	اصطلاحات تخصصی	درصد	اصطلاحات مدیریتی ورزشی	درصد	استعاره‌های مفهومی	درصد
۱۷	۶۱	۴/۸۶	۱	۰/۰۸	۱۰۲	۸/۱۲
۱۸	۵۱	۴/۱۳	۲	۰/۱۶	۱۰۱	۸/۱۷
۱۹	۷۳	۵/۵۵	۳	۰/۲۳	۱۱۹	۹/۰۴
۲۰	۷۰	۵/۳	۱	۰/۰۸	۱۳۱	۹/۹۲
مجموع	۱۳۳۷	۵/۱۷	۵۶	۰/۲۲	۲۱۳۲	۸/۲۴
میانگین	۶۶/۸۵	۵/۱۷	۲/۸	۰/۲۱	۱۰۶/۶	۸/۲۶

ادامه جدول ۱. تجزیه و تحلیل گزارشگران مسابقات منتخب کشتی

شماره گزارش	اشتباهات لفظی	درصد	انتقادهای (در جمله)	درصد	سایر	درصد	جمع
۱	۲۸	۲/۱۵	۱۵	۱/۱۵	۱۱۱۹	۸۶	۱۳۰۰
۲	۳۰	۲/۱۳	۳۲	۲/۲۷	۱۱۸۳	۸۴	۱۴۰۷
۳	۲۱	۱/۵۲	۶۷	۴/۸۴	۱۱۳۳	۸۲	۱۳۸۵
۴	۳۲	۲/۵۱	۴۹	۳/۸۴	۱۰۳۲	۸۱	۱۲۷۶
۵	۲۵	۱/۹۱	۳۳	۲/۵۳	۱۰۷۴	۸۲	۱۳۰۶
۶	۳۱	۲/۳۵	۱۷	۱/۲۹	۱۱۰۰	۸۳	۱۳۲۰
۷	۳۰	۲/۳۴	۵۲	۴/۰۶	۱۰۰۳	۷۸	۱۲۸۰
۸	۲۶	۱/۹۹	۲۹	۲/۲۲	۱۰۶۶	۸۲	۱۳۰۵
۹	۲۹	۲/۲۴	۰	۰	۱۱۰۶	۸۶	۱۲۹۳
۱۰	۳۳	۲/۴۹	۳۲	۲/۴۱	۱۰۲۸	۷۸	۱۳۲۶
۱۱	۲۹	۲/۳۶	۱۵	۱/۲۲	۹۹۵	۸۱	۱۲۳۰
۱۲	۲۵	۲/۲۳	۲۸	۲/۵	۹۰۳	۸۱	۱۱۲۰
۱۳	۳۱	۲/۴۱	۱۳	۱/۰۱	۱۰۷۸	۸۴	۱۲۸۴
۱۴	۲۹	۲/۲	۴۵	۳/۴۱	۱۰۷۹	۸۲	۱۳۲۱
۱۵	۳۱	۲/۳۸	۱۲	۰/۹۲	۱۰۷۳	۸۲	۱۳۰۲
۱۶	۲۵	۱/۹۳	۸۱	۶/۲۴	۹۹۶	۷۷	۱۲۹۸

شماره گزارش	اشتباهات لفظی	درصد	انتقادات (در جمله)	درصد	سایر	درصد	جمع
۱۷	۲۳	۱/۸۳	۳۰	۲/۳۹	۱۰۳۹	۸۳	۱۲۵۶
۱۸	۳۶	۲/۹۱	۱۶	۱/۲۹	۱۰۳۰	۸۳	۱۲۳۶
۱۹	۳۱	۲/۳۶	۰	۰	۱۰۹۰	۸۳	۱۳۱۶
۲۰	۲۶	۱/۹۷	۳۶	۲/۷۳	۱۰۵۶	۸۰	۱۳۲۰
مجموع	۵۷۱	۲/۲۱	۶۰۲	۲/۳۳	۲۱۱۸۳	۸۲	۲۵۸۸۱
میانگین	۲۸/۵۵	۲/۲۱۱	۳۰/۱	۲/۳۱۶	۱۰۵۹/۲	۸۱/۸۴	۱۲۹۴/۰۵

نتایج تحلیل نشان داد که در هر گزارش به‌طور میانگین بیش از ۶۵ واژه تخصصی ورزش کشتی استفاده شده که حدود پنج درصد کل گزارش را تشکیل می‌دهد که نشان‌دهنده توجه بیشتر گزارشگران به حواشی و موارد غیرتخصصی و غیر مرتبط این ورزش در حین گزارش است و تقریباً در هر گزارش کمتر از سه مورد به مفاهیم مدیریتی اشاره شده است که نشان می‌دهد گزارشگران منتخب چندان از واژه‌های مرتبط با مدیریت ورزشی در حین گزارش استفاده نمی‌کنند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، به‌طور میانگین بیش از هشت درصد هر گزارش را استعاره‌های مفهومی تشکیل داده‌اند که این میزان حتی بیشتر از اصطلاحات فنی و تخصصی خود کشتی است و این نشان از اهمیت فوق‌العاده استفاده از استعاره‌های مفهوم‌ساز نزد گزارشگران کشتی دارد. بیش از دو درصد هر گزارش مرتبط با اشتباهات لفظی بوده و درصد این اشتباهات در مسابقات حساس و حیثیتی بیشتر نیز است.

تحلیل فوق نشان‌دهنده وجود بیش از دو درصد از کلمات انتقادی در هر گزارش است البته درصد انتقادات، خصوصاً در مسابقاتی که به باخت کشتی‌گیر ایرانی می‌انجامد بیش‌ازپیش نمایان می‌گشت و در پایان بیش از هشتاد درصد این گزارش‌ها را سایر موارد برای پیوستگی کلام گزارشگر تشکیل می‌دهند.

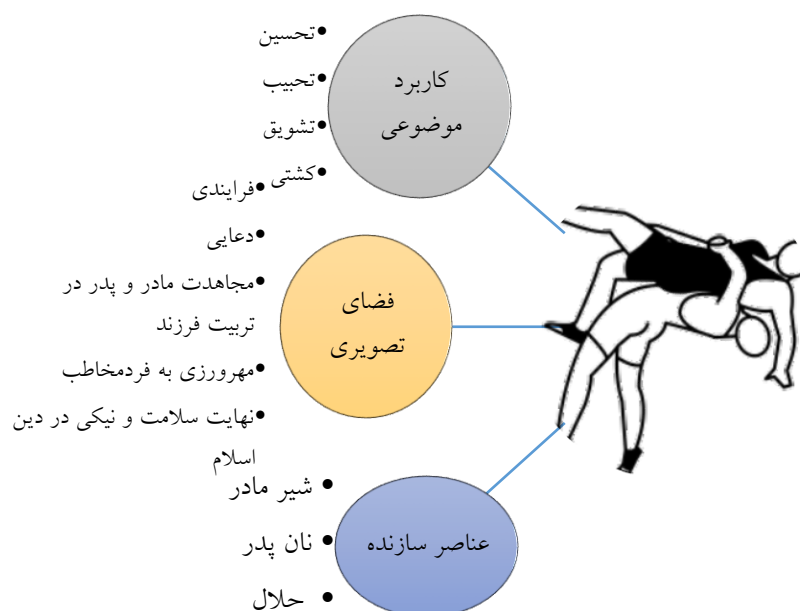
پس از شنیدن گزارش‌ها همان‌طور که اکثر دوستداران ورزش کشتی می‌دانند یکی از پرکاربردترین جملاتی که حالت استعاره داشته و توسط گزارشگران ما تکرار می‌شود

به نحوی که تبدیل به یک جمله خاطره‌انگیز و حماسی شده، جمله «شیر مادر و نان پدر حلال باشد!» است و از آنجایی که این جمله می‌تواند در ترجمه به زبان‌های دیگر، شنونده را دچار ابهام کند؛ بنابراین با استفاده از مدل ترجمه عزتی (۱۴۰۱) این جمله تحلیل شد.

حال، به ترجمه جمله استعاری «شیر مادر و نان پدر حلال باشد!» از فارسی به زبان انگلیسی می‌پردازیم. در ابتدا باید خاطر نشان کرد که کاربرد موضوعی چنین استعاره‌ای در رابطه با تحسین، تحبیب و تشویق ورزشکاری است که در حال پیروزی بر حریف خود است یا به پیروزی شگرفی بر حریف خود نائل آمده است. در خصوص فضای تصویری این اصطلاح هم باید اذعان داشت که فرایندی را به ذهن متبادر سازد که در آن به طیفی گذرا از حالتی خوب به احسن را برای فردی که کار خطیری انجام داده است دوستانه آرزومندیم تا به بهترین حالتش برسد. به بیان دقیق‌تر، «حلال بودن یا حلال شدن» با توجه به ارزش و بار معنایی که این اصطلاح از لحاظ فرهنگی و مذهبی در جامعه زبانی ایرانی و فارسی‌زبان دارد، نشان از بهترین حالت سلامتی و گوارای وجود بودن هر اتفاقی است. از طرفی دیگر فعل دعایی^۱ «باشد» فرایندی را در فضای تصویری به تصویر می‌کشد که در آن گوینده برای آن شخص مورد نظر از منتهای قلبش تغییر حالت به بهترین حالت را آرزومند است. در تعبیر عامل سوم این اصطلاح ورزشی به‌ویژه در ورزش کشتی با خاستگاه ایرانی‌اش باید بیان داشت که عناصری مانند «شیر مادر»، «نان پدر» و «حلال»، سازه‌های ساختاری آن را شکل می‌دهند. هرچند تقدّم عنصر «شیر مادر» قبل از «نان پدر» را نباید نادیده گرفت که به اهمیت نقش مادر در فرهنگ ایرانی در راستای تربیت فرزندان خلف اشاره دارد و از سوی دیگر، عبارت «نان پدر» نیز، اهمیت و نقش پدر را به‌عنوان مهم‌ترین و اولین فرد در نان‌آوری، تأمین مالی و حمایت اقتصادی خانواده در فرهنگ ایرانی نمایان می‌سازد. چنین مؤلفه فرهنگی باید در ترجمه به‌گونه‌ای لحاظ گردد که برجستگی اهمیت شیردهی مادر و سپس زحمت پدر در نان‌آوری و تأمین خانواده به‌ویژه فرزندان تا رساندن آنها به چنین مرحله‌ای که مورد تحسین و تشویق کار خطریشان قرار گیرند، نمایان شود. درنهایت، این مؤلفه فرهنگی با ویژگی حلال بودن به نهایت

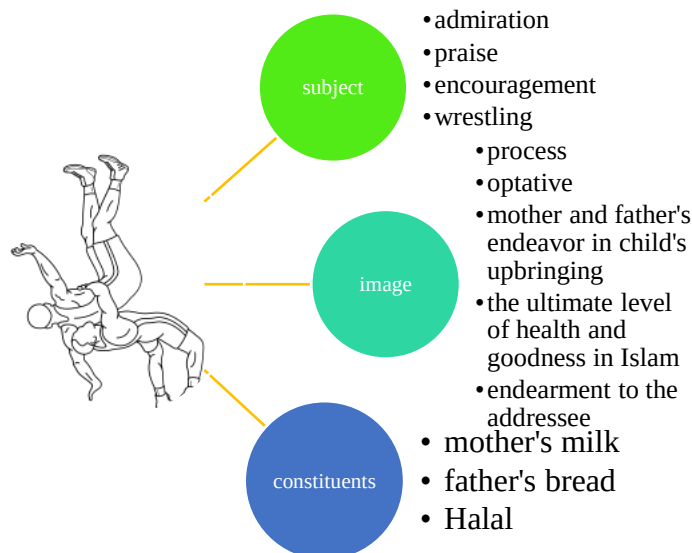
1. optative

سلامت و نیکی خود از دیدگاه مسلمانان نائل می‌آید که همان حلال بودن است. البته با وجود عناصر سازنده: شیر مادر، نان پدر و حلال، باید اشاره داشت که شیر مادر تنها ماده‌ای سفیدرنگ و مغزی نیست، بلکه تمام عشق، مهر و محبت اوست برای رشد و بالندگی سالم فرزندش که به او عاشقانه هدیه و ارزانی می‌دهد و نان پدر هم استعاره از تمام زحمات بی‌شائبه و خالصانه و عاشقانه‌اش برای خانواده‌اش است تا همه در سایه ستون او در آرامش تأمین باشند (شکل ۲).



شکل ۲. تجزیه و تحلیل جمله زبان مبدأ بر اساس مدل بافت‌محور

در گام دوم پردازش، معادلیابی ویژگی‌های بافتی جمل زبان مبدأ به زبان مقصد است (شکل ۳).



شکل ۳. ترجمه تجزیه و تحلیل جمله زبان مبدأ به زبان مقصد بر اساس مدل بافت محور

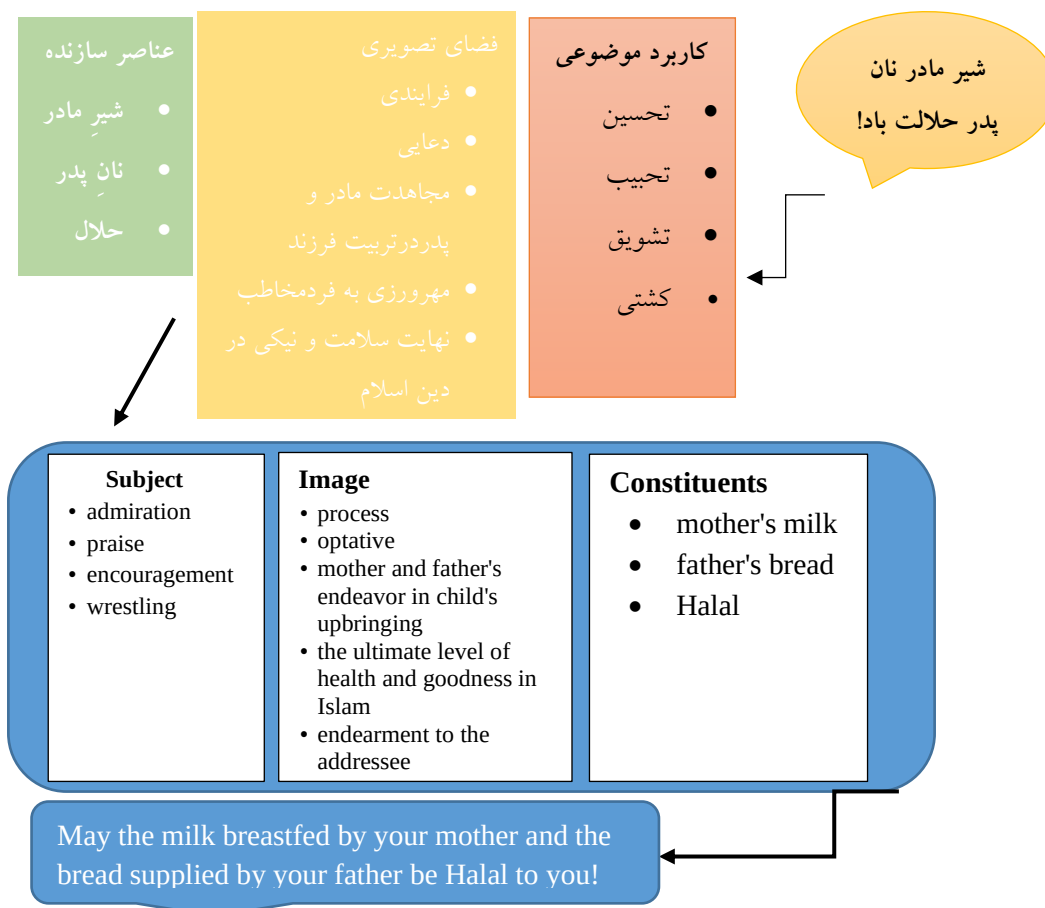
حال با توجه به تجزیه و تحلیل جمله زبان مبدأ و ترجمه آن به زبان مقصد، ترجمه‌ای را که برای جمله زبان مبدأ می‌توان در نظر گرفت به صورت ذیل ارائه می‌شود:

- A) May your mother's milk and father's bread be Halal to you!
 B) May the milk breastfed by your mother and the bread supplied by your father be Halal to you!

در ترجمه اول (A) ویژگی‌های بافتی کاربرد موضوعی مانند تحسین، تحبیب و تشویق در ورزش کشتی رعایت شده است. در خصوص ویژگی‌های فضای تصویری باید خاطر نشان کرد که ویژگی‌هایی مانند: فرایندی، دعایی و مهرورزی به فرد مخاطب با وجود ساختار جمله دعایی که با *May* شروع می‌شود و همچنین نهایت سلامت و نیکی در دین/اسلام با واژه *Halal* رعایت شده است. اما ویژگی مجاهدت مادر و پدر در تربیت فرزند در ترجمه مشهود نیست. هرچند از لحاظ ویژگی عناصر سازنده مانند شیر مادر، نان پدر و حلال، ترجمه از دقت لازم برخوردار است. ولی در ترجمه دوم (B) نه تنها ویژگی‌های مذکور برای ترجمه (A) رعایت شده است، بلکه با آوردن ترجمه:

“...the milk breastfed by your mother and the bread supplied by your father...”

ابتدا به ارزش و زحمت مادر با آوردن ساختار مجهول که شیر مادر را در ابتدا جهت برجسته‌سازی اهمیت آن در تغذیه و رشد فرزند نشان می‌دهد. سپس مجاهدت پدر در تربیت و رشد و نمو فرزند را با همان ساختار مجهول نشان می‌دهد به گونه‌ای که عناصر milk و bread را به ترتیب با افعالی مانند breastfeed و supply همراه می‌سازد تا نه تنها به این مهم اشاره کند که شیر سینه مادر نه شیر خشک یا انواع دیگر شیر، درواقع شیر جانی مادر است که به فرزندش می‌بخشد، بلکه این مهم که غایت آرزوی هر پدر خانواده دوستی این است که هر چه مورد نیاز خانواده باشد را مهیا سازد، با معادلیابی واژه supply نه با آوردن واژه prepare یا provide، به این امر با ارزش دست یازیده و به ترجمه، جلوه خاص زبان مبدأ را بخشیده تا حق مطلب نیت گوینده از جمله «شیر مادر و نان پدر حلال‌ت باد!» را به نحو احسن ادا کند (شکل ۴).

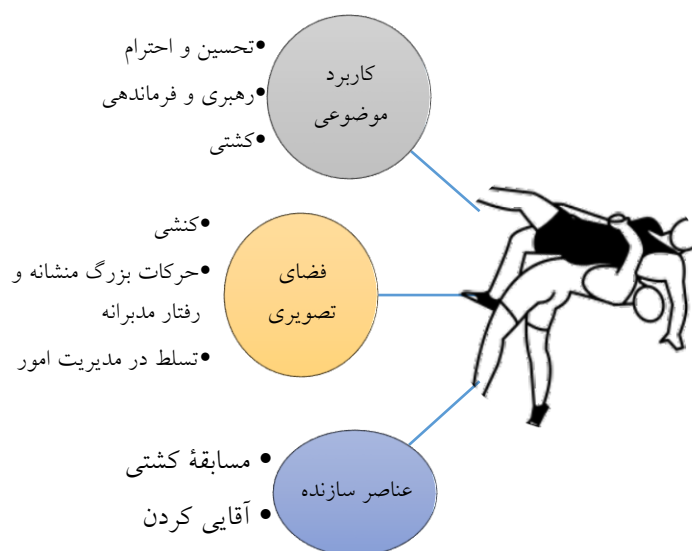


شکل ۴. مدل جامع ترجمه بافت محور

در ادامه برای بسط بیشتر مدل اختصاصی ترجمه استعاره‌های مفهومی استفاده شده در گزارش‌های ورزشی خصوصاً کشتی به ارائه استعاره دیگری در این مدل پرداخته می‌شود.

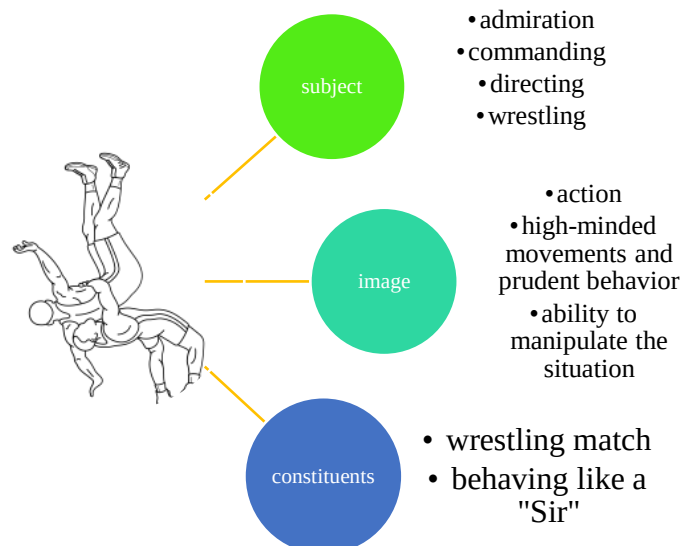
از دیگر نمونه اصطلاحات و تعبیراتی که در این گزارش‌ها مشهود است، اصطلاح «آقای می‌کنه تو این مسابقه!» است. کاربرد موضوعی اصطلاح «آقای کردن» بیشتر به موقعیت‌هایی رسمی اشاره دارد که فردی مذکر در مقام رهبری یا فرماندهی و یا ریاست یک گروه بزرگ‌منشانه نقش ایفا می‌کند و با تسلط کامل کنترل امور را نیز در دست خود گرفته است و

هر طور که صلاح بداند عمل می‌کند. این گزارشگر با خلّاقیتی استعارانه چنین اصطلاحی را برای مسابقه کشتی بکار برده است و در آن خطاب به کشتی‌گیر مورد نظر سمت یک مدیر محترم یا رهبر و فرماندهی دانا را اهدا می‌کند. در فضای تصویری اصطلاح حرکت دیده می‌شود که در آن فرد حرکت‌های نمایشی مانند یک رهبر یا فرمانده را بازی می‌کند. لذا «آقا بودن» یا «مدیر و فرمانده و رهبر بودن» مدنظر نیست بلکه مهم‌تر، حرکاتی مدبرانه است که یک فرد از خود به نمایش می‌گذارد که در ذهن بیننده رفتار یک رهبر مسلط یا فرماندهی دانا را متبادر می‌سازد و گزارشگر نیز با احترام چنین بیانی را برای فرد مورد نظر مناسب می‌داند. از عناصر اصطلاح می‌توان به «مسابقه» و «آقایی کردن» اشاره کرد. با توجه به توضیحات ارائه‌شده ترجمه اصطلاح فوق به صورت ذیل ارائه می‌گردد:



شکل ۵. تجزیه و تحلیل جمله زبان مبدأ بر اساس مدل بافت‌محور

در گام دوم پردازش، معادلیابی ویژگی‌های بافتی جمل زبان مبدأ به زبان مقصد است (شکل ۶).



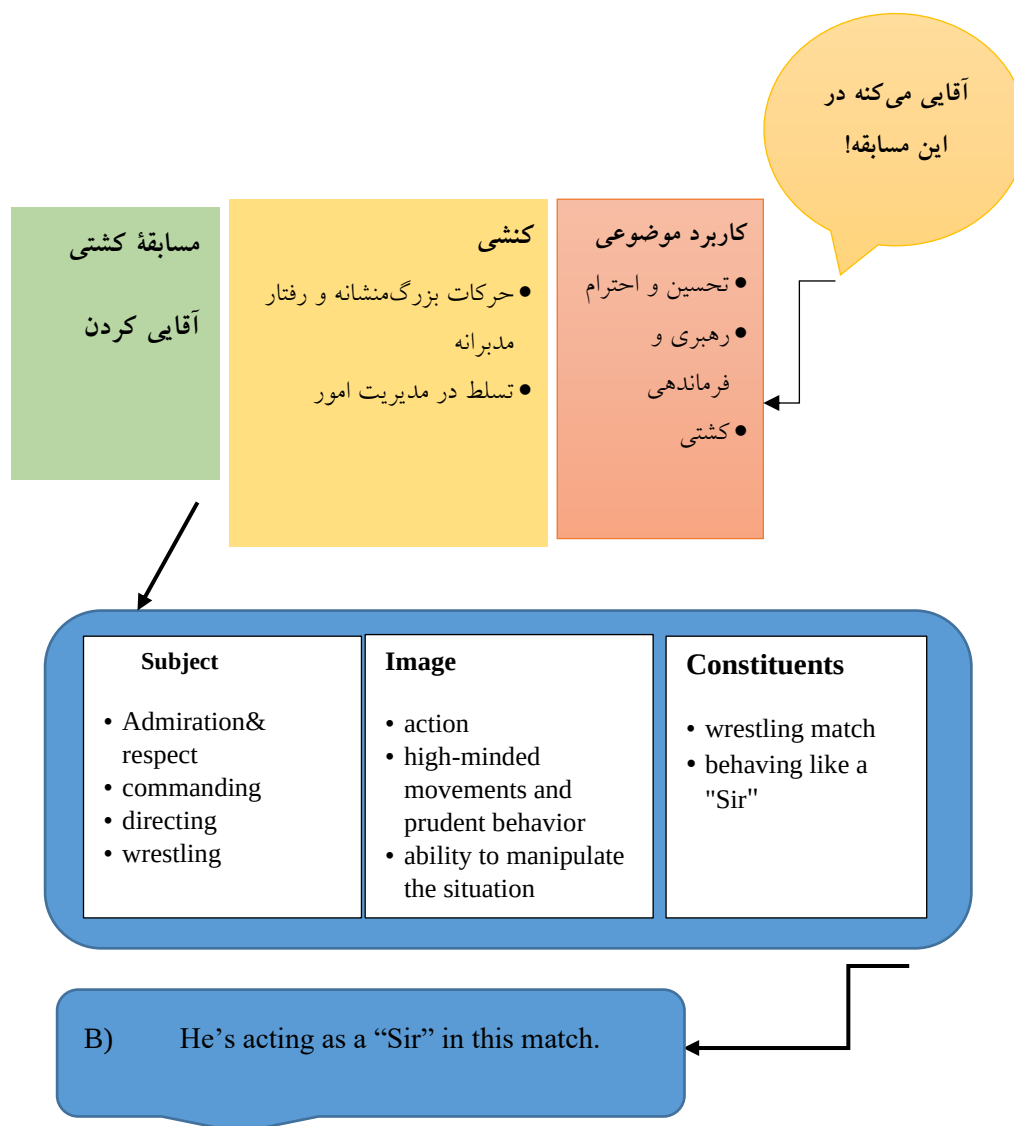
شکل ۶. ترجمه تجزیه و تحلیل جمله زبان مبدأ به زبان مقصد بر اساس مدل بافت محور

حال با توجه به تجزیه و تحلیل جمله زبان مبدأ و ترجمه آن به زبان مقصد، ترجمه‌ای را که برای جمله زبان مبدأ می‌توان در نظر گرفت به صورت ذیل ارائه می‌شود:

- A) He is the "Sir" of the match!
 B) He's acting as a "Sir" in this match.

در ترجمه اول (A) ویژگی‌هایی موضوعی و عناصری مانند تحسین و احترام، رهبری و فرماندهی و بار فرهنگی واژه آقایی کردن با معادل انگلیسی «Sir» در مسابقه کشتی رعایت شده است، ولی ویژگی‌های تصویری مانند نمایش کنشی که نشانگر حرکات بزرگ‌منشانه و رفتار مدبرانه در عین توانایی در کنترل موقعیت و شرایط موجود است، مشهود نیست. هرچند باید خاطرنشان کرد که در فرهنگ فارسی معنی واژه «آقای» یعنی سروری و بزرگواری و ریاست که به فردی در مقام والاتر و برتر اطلاق می‌گردد. با توجه به همین نکته فرهنگی معادل آن را در زبان انگلیسی «Sir» در نظر گرفته شده است که این معادل هم از لحاظ موضوعی و هم از لحاظ عناصر سازنده اصطلاح با واژه زبان مبدأ از یک سو و با فرهنگ زبان مقصد از سوی دیگر سازگاری و انطباق دارد. چراکه در فرهنگ انگلیسی اطلاق اصطلاح «Sir» به کسی

یعنی که او در جایگاهی مانند فرماندهی یا منصبی والا قرار دارد که رفتارش هم بزرگ‌منشانه است و قادر است به‌طور مسلط امور مربوط را کنترل نماید؛ بنابراین معادل‌هایی مانند “to be on top of the match” یا “to act as the head or boss of the match” چنین ویژگی‌های فرهنگی را به‌طور متناسب متبلور نمی‌نماید. چون در ترجمه اول “to be on top of the match”) به ویژگی‌های کنشی و حرکات و رفتار بزرگ‌منشانه اشاره نشده است و البته ویژگی «تحسین» شاید رعایت شده باشد ولی ویژگی «احترام» مشهود نیست. در ترجمه دوم “to act as the head or boss or commander of the match”) هرچند به ویژگی کنشی فضای تصویری اشاره‌ای کرده است ولی موضوع «تحسین» با چاشنی «احترام» رعایت نشده و علاوه بر آن عناصر مسابقه کشتی به‌ویژه واژه «آقای» هم در این نمونه ترجمه و هم در ترجمه اول به‌درستی معادل‌یابی نشده است. درنهایت این ترجمه (B) است که ویژگی‌های مورد نظر را از همه لحاظ مطابق مدل بافت‌محور دارا است (شکل ۶).



شکل ۷. مدل جامع ترجمه بافت-محور

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در عصر جدید علم ترجمه به علت استفاده اندیشمندان از تجربه‌های علمی یکدیگر بدون در نظر گرفتن مرزهای جغرافیایی و نیاز ترجمه آنها به زبان‌های مادری از اهمیت قابل توجهی

بهره‌مند شده‌اند (والدینون^۱، ۲۰۲۳). به همین دلیل پژوهش‌های مرتبط با آن افزایش چشم‌گیری داشته است. اهمیت ترجمه در دنیای امروز، با این سرعت از رشد و حرکت دنیا به سمت ناشناخته‌های بشر، به‌راستی غیر قابل انکار است. بی‌شک ترجمه یکی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین دستاوردهای انسان و پلی برای برقراری ارتباط در میان مردم، ملل و فرهنگ‌های گوناگون در گوشه گوشه دنیاست. درواقع ترجمه زبان مشترکی شد بین انسان‌ها با زبان‌هایی متفاوت در سراسر دنیا که توانایی ارتباطی گسترده‌تر و خارج از محدوده به آنها بخشید. اگر ترجمه در میان مردم جا نمی‌افتاد و شکل و سرعت امروزی‌اش را نمی‌گرفت، انسان‌ها به دنیا و جغرافیای کوچک خودشان محدود می‌شدند و جهان حالت ایستایی خاصی به خود می‌گرفت و روند پیشرفت به‌شدت کند جریان پیدا می‌کرد.

در مورد اهمیت ترجمه می‌توان گفت بدون ترجمه چه بسیار هنرها، تمدن‌ها و علوم می‌که پیش از به بلوغ رسیدن و شناخته شدن از همان ابتدا ناکام باقی‌مانده، و چه بسیار انسان‌هایی که از مزایای اینها بی‌بهره می‌ماندند. ازاین‌رو نمی‌توان نادیده گرفت که پیشرفت و گسترش علوم و تمدن در زمینه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی، هنری، آموزشی، علمی و پزشکی به‌شدت تحت تأثیر ترجمه و اهمیت آن است و اگر مقوله‌ای به نام ترجمه وجود نداشت امید به اینکه سرعت انتقال و تبادل علوم در میان ملل به‌گونه‌ای باشد که هم‌زمان در هر نقطه از دنیا انسان‌ها بتوانند از آن بهره‌مند شوند بسیار ناچیز می‌بود که اینها تنها بخشی از اهمیت ترجمه است.

ترجمه روندی چندجانبه است که منجر به انتقال و تفسیر مفاهیم متون از زبان مبدأ به زبان مقصد می‌شود. این امر جز با درک صحیح معنای واژگان، محتوا و سبک نوشتاری متن امکان‌پذیر نیست. همین موضوع باعث می‌شود تا اهمیت ترجمه به‌خوبی مشخص شود. ترجمه خوب و دارای تطابق فرهنگی، فرصتی را برای مقایسه مفاهیم در دو جامعه مرجع و هدف ایجاد می‌نماید (پشنندی و همکاران، ۱۳۸۸)؛ بنابراین، به‌طور ایده‌آل در ترجمه حرفه‌ای، نه تنها باید به هر دو زبان مسلط بود، بلکه باید درک عمیقی از هر دو فرهنگ نیز دارا بود تا اطمینان حاصل شود که ترجمه از نظر فرهنگی مناسب است. در رابطه با سازگاری اصطلاحات ابتدا

باید خاطرنشان کرد که ترجمه اصطلاحات اغلب دشوار است؛ زیرا از نظر فرهنگی خاص هستند و معنای مجازی دارند که بلافاصله از کلمات تحت‌اللفظی مشخص نمی‌شود. یک مترجم باید با هر دو زبان و فرهنگ مبدأ و مقصد آشنا باشد تا مطمئن شود که معنا و زمینه فرهنگی به‌درستی منتقل می‌شوند. شاید مفید باشد که ابتدا معنای زیربنایی اصطلاح را بفهمیم، سپس یک عبارت معادل در زبان مقصد پیدا کنیم که معنی و تفاوت فرهنگی مشابهی را بیان می‌کند (تورسونوویچ، ۲۰۲۲).

با آنکه مسئله اصلی در ترجمه انتخاب یک روش جامع ترجمه برای کل متن است، همان‌طور که اکثر پژوهش‌گران اشاره داشته‌اند مهم‌ترین مشکل، ترجمه استعاره‌ها است. منظور از استعاره، هر نوع بیانی است که نمادین و کنایی باشد. استعاره ممکن است مفرد یعنی تک‌واژه‌ای و یا ممکن است بیش از یک واژه مبسوط باشد؛ مانند یک اصطلاح، جمله، ضرب‌المثل، تمثیل یا یک متن کاملاً تخیلی و ذهن‌ساخته (سجادی و رستمی، ۱۳۹۳) و این مشکل بیشتر در استعاره‌های ویژه فرهنگ‌های خاص و خرافی و یا دینی بیشتر نمود پیدا می‌کند. استعاره‌ها، صراحتاً، به ارتباط میان ذهن، زبان و فرهنگ می‌پردازند (مولایی، صراحی و رستم‌پور، ۱۳۹۹). نظر به اینکه یک اصطلاح یا استعاره، نه‌تنها دارای ویژگی‌های زبانی مختص خود است که باید با دقت در ترجمه آن موارد را رعایت کرد، بلکه رعایت بار معنایی فرهنگی آن در ترجمه، از اهمیت شایانی برخوردار است (ابراهیمی، ۲۰۲۰).

استعاره همواره به‌عنوان ابزاری ارتباطی میان دو اندیشه عمل می‌کند. بدین معنا که آنچه توسط گوینده از طریق استعاره بیان می‌شود، انتقال مفاهیم به ذهن شنونده است (مولایی و همکاران، ۱۳۹۹). رابطه ژرف میان فرهنگ‌عامه و ادبیات و بررسی تأثیر این رابطه بر ترجمه از موضوعاتی است که مترجمان و بسیار متخصصان و منتقدان از جنبه‌های مختلف به آن پرداخته‌اند (امیری، ۱۴۰۲). گزارشگران ورزشی در گزارش‌های خود برای زیباتر کردن و ملموس‌تر کردن گزارش‌های خود و همچنین جذب مخاطب بیشتر، معمولاً، از استعاره‌های مفهومی استفاده کرده و از این طریق واژه‌های تخصصی و اصطلاحات ورزشی را در کنار استفاده از استعاره‌ها قابل فهم‌تر و ملموس‌تر می‌کنند که این موضوع در ورزش کشتی که در

جامعه فرهنگی کشور به‌عنوان ورزش اساطیری و پهلوانی در جامعه شناخته می‌شود استفاده از واژه‌های پهلوانی و استعاره‌های این‌چنینی بیشتر کاربرد دارد، ورزش کشتی از هزاره دوم پیش از میلاد تاکنون در ایران رواج داشته و سبب این رواج در روند زندگی و فرهنگ جامعه قابل فهم است؛ زیرا آنها بر رفتار و نهادهای اجتماعی اثر می‌گذارند (مظلومی، ۱۳۸۷). از طرف دیگر برای شناخت ارزش‌های ورزش کشتی در جامعه، باید از کیفیت ریشه‌های فرهنگی جامعه آگاه شویم (نیکوبخت، ۱۳۸۰). استفاده از استعاره‌های مفهومی می‌تواند معرف فرهنگ هر جامعه‌ای باشد؛ بنابراین کشتی بخشی از میراث ناملموس جامعه ایران است و گونه‌ای از هویت و انسجام اجتماعی را شکل می‌دهد (تامپسون^۱، ۲۰۱۷). به‌طورکلی ورزش، ساختار فرهنگی است که مفهوم انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی خاصی درباره انسان را آشکار می‌سازد (خسروی و همکاران، ۱۴۰۰).

بنا بر آنچه گفته شد، به علت آنکه کشور ما در ورزش کشتی همیشه در گروه مدعیان و قهرمانان بوده و صاحب سبک در این رشته است این احتمال وجود دارد که سایر کشورها از گزارش و تحلیل گزارشگران ما استفاده نمایند، همان‌طور که گفته شد با توجه به ماهیت پهلوانی ورزش کشتی و هنر گزارشگران در بهینه کردن و زیباتر کردن این گزارش‌ها و با توجه به تحلیل محتوای صورت گرفته در این پژوهش تقریباً در هر گزارش ۸ درصد از استعاره‌های مفهومی استفاده شده حال با توجه به اهمیت ترجمه درست برای به دست آوردن مرتبط‌ترین مفهوم در زبان مقصد، مدل جامع ترجمه بافت‌محور برای استفاده در استعاره‌های مفهومی به کار برده شده در ورزش و گزارش‌های آن طراحی شد. در این مدل، ملاک تجزیه و تحلیل، بافت جمله مورد نظر انتخاب شده است که از سه عامل موضوع، تصویر و عناصر تشکیل شده است. هرکدام از این عوامل، متغیرهای خاص خود را دارا هستند که در ترجمه به زبان مقصد همانند راهنمای ترجمه، نقش ایفا می‌کنند تا از ابهام و ابهام در ترجمه کاسته شود و بر اساس ملاکی جامع، پویا و نظام‌مند ترجمه مناسب نهایی عرضه گردد. امید است با استفاده از این مدل به بهترین و مرتبط‌ترین ترجمه استعاره‌های مفهومی ورزش دست پیدا کرد، یکی از مهم‌ترین

1. Thompson

کاربردهای استفاده از چنین هدلی برای ترجمه هاشینی چه به صورت هم زمان یا متوالی گزارش های ورزشی است که با بهره جویی از این مدل، به بهبود کیفیت ترجمه گزارش های ورزشی می توان پرداخت. همچنین متخصصین حوزه فناوری نیز می توانند با استفاده از این مدل، ترجمه های هاشینی موجود را تقویت و ترمیم نمایند. علاوه بر این، چنین هدلی هم در آموزش مترجمان ورزشی نیز از اهمیت ویژه ای برخوردار است؛ بنابراین می توان به عنوان پیشنهاد پژوهشی برای پژوهشگران علاقه مند به این حوزه ارائه مدل بافت محور ترجمه برای ماشین های ترجمه و همین طور استفاده از این مدل در استعاره های بکار رفته در ورزش های دیگر خصوصاً فوتبال نیز پیشنهاد داد.

ضمیمه

جدول ۲. اسامی گزارش مسابقه های کشتی انتخاب شده برای تحلیل در این پژوهش

ردیف	دسته وزنی (کیلوگرم)	نام ورزشکار ایران	نام ورزشکار حریف
۱	۵۷	رضا مؤمنی	زین ریچاردز (آمریکا)
۲	۶۱	ابراهیم الهی	ست گراس (آمریکا)
۳	۶۵	رحمان عموزاد	یانی دیاکومیهایس (آمریکا)
۴	۷۰	امیر محمد یزدانی	الک پانتالو (آمریکا)
۵	۷۴	صادق فیروزپور	جیسون مولف (آمریکا)
۶	۷۹	علی سوادکوهی	جردن باروز (آمریکا)
۷	۸۶	علی رضا کریمی	زاهید والنسیا (آمریکا)
۸	۹۲	امیرحسین فیروزپور	ناتان جکسون (آمریکا)
۹	۹۷	کامران قاسمپور	کایل اسنایدر (آمریکا)
۱۰	۱۲۵	امیررضا معصومی	هایدن زیلمر (آمریکا)
۱۱	۶۵	رحمان عموزاد	تاییر بک ژوماشیک (منتخب جهان)
۱۲	۷۰	امیر محمد یزدانی	ارنازار آکمتالیف (منتخب جهان)
۱۳	۷۹	محمد نخودی	ارسلان بوداژاپف (منتخب جهان)
۱۴	۸۶	علی رضا کریمی	عظمت دولتبیگوف (منتخب جهان)
۱۵	۹۲	امیرحسین فیروزپور	عثمان نورماگمدوف (منتخب جهان)

ردیف	دسته وزنی (کیلوگرم)	نام ورزشکار ایران	نام ورزشکار حریف
۱۶	۹۷	امیرعلی آذرپیرا	بیتیاربک تساکولوف (منتخب جهان)
۱۷	۱۲۵	امیررضا معصومی	الکساندر خوتسیانیوسکی (منتخب جهان)
۱۸	۶۵	محمدرضا باقری	آنراکو (ژاپن)
۱۹	۷۹	علی سوادکوهی	یاماساکی (ژاپن)
۲۰	۱۲۵	امیررضا معصومی	نینومیا (ژاپن)

کتاب‌نامه

امیری، ا. (۱۴۰۲). ترجمه متون ادبی: بررسی رابطه متقابل زبان و فرهنگ عامه در حوزه آموزش ترجمه. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۶(۲)، ۳۳-۶۹.

<https://doi.org/10.22067/lts.2022.77917.1145>

باوندپور، ز.، و بامشادی، پ. (۱۳۹۹). آوردگاه فوتبال در تسخیر استعاره‌ها: قلمروهای مبدأ استعاری در گفتمان رسانه‌ای فوتبال. *زبان‌شناسی اجتماعی*، ۳(۴)، ۲۵-۳۸.

<https://doi.org/10.30473/il.2020.50415.1337>

پشنندی، ش.، خاقانی‌زاده، م.، و عبادی، ع. (۱۳۸۸). مروری بر فرایند ترجمه و تطابق فرهنگی پرسش-نامه‌ها. *راهبردهای آموزش*، ۲(۳)، ۱۱۷-۱۲۰.

حسامی، ن.، و مدرس‌خیابانی، ش. (۱۳۹۲). بررسی زبان‌شناختی گونه‌های حذف در گزارش‌های فوتبال سیما. *جستارهای زبانی*، ۴(۳)، ۱-۱۵.

خسروی، ز.، افخمی، ب.، حاجی‌زاده، ک.، و برغم‌دی، م. (۱۴۰۰). کشتی و کهن‌الگوی قهرمان. *فرهنگ و ادبیات عامه*، ۹(۳۷)، ۱۶۵-۱۹۴.

<https://doi.org/20.1001.1.23454466.1400.9.37.6.0>

سجادی، ن.؛ صفری، ح.؛ ساعت‌چیان، و؛ رسولی، م. (۱۳۹۲). اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر موفقیت کاروان ورزشی ایران در بازی‌های آسیایی ۲۰۱۰ گوانجو. *پژوهش‌های معاصر در مدیریت ورزشی*، ۳، ۱-۱۴.

سجادی، ب.، و رستمی، ن. (۱۳۹۳). اشعار تی. اس. الیوت در زبان فارسی: بررسی موردی ترجمه استعاره‌ها در «سرزمین بی‌حاصل». *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۷(۱)، ۲۰-۳۶.

<https://doi.org/10.22067/lts.v47i1.42875>

- شقایق، و.، و رئیس، ح. (۱۴۰۰). نام‌های اماکن ورزشی در جمهوری اسلامی ایران و مقایسه آن با پیش از انقلاب: رویکردی گفتمان-بنیاد. پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی، ۱۱(۲۱)، ۲۳-۳۵.
<https://doi.org/10.22084/rjhl.2021.23933.2127>
- طهماسبی بیرگانی، ص. (۱۳۹۳). بررسی میزان و شیوه‌ی کاربرد استعاره‌ی مفهومی در متون ورزشی و آشنی‌ز از منظر زبان‌شناسی شناختی. (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه سمنان.
- طهماسیان، ن. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای قصه‌ها و داستان‌های کودکان گروه‌های سنی ب و ج سال‌های ۱۳۸۰-۸۴ از نظر تأثیر آنها بر درمان اضطراب و افسردگی دوران کودکی. (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- طوسی نصرآبادی، م.، و روشن، ب. (۱۳۹۵). استعاره در عناوین خبری روزنامه‌های ورزشی ایران: بررسی موردی استعاره فوتبال. پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۸(۲)، ۴۸-۳۷.
<https://doi.org/10.22108/jrl.2017.21688>
- عاشقی، ب. (۱۳۹۷). پیش به سوی آمادگی جسمانی. انتشارات نسل نواندیش.
- عزتی، ا. (۱۴۰۱). طراحی مدل مفهومی ترجمه ماشینی بافت آگاه، رهیافتی به ترجمه بافت بنیان. مطالعات ترجمه، ۲۰(۷۹)، ۲۴-۴۶.
- <https://doi.org/20.1001.1.17350212.1401.20.3.2.5>
- عزتی، ا.، و عاشقی، ب. (۱۳۹۸). بررسی نمونه‌هایی از خبرهای ورزشی شبکه ورزش بر اساس نظریه دولی و لوینسون (۲۰۰۱). رسانه، ۳۰(۲)، ۱۰۷-۱۲۵.
- <https://doi.org/20.1001.1.10227180.1398.30.2.6.5>
- عزتی، ا.، و عاشقی، ب. (۱۴۰۲). بررسی میزان کاربرد استعاره‌های مفهومی در مجریان برنامه‌های ورزشی سیما. رسانه، ۳۴(۲)، ۱-۲۵.
- <https://doi.org/10.22034/bmsp.2022.335659.1710>
- عزتی، ا.، و مهرابی، ز. (۱۳۹۶). بررسی تحلیلی گفتگوهای زنده برنامه ورزشی براساس نظریه پیوستگی دولی و لوینسون (۲۰۰۱). مدیریت ارتباطات در رسانه‌های ورزشی، ۵(۱)، ۳۷-۴۹.
- فرجی، ر.، و پورسلطانی، ح. (۱۳۹۰). ارزیابی عملکرد اداره کل تربیت‌بدنی استان‌های ایران بر اساس مدل EFQM. مطالعات مدیریت ورزشی، ۹(۱)، ۱۷۵-۱۹۸.
- قاسمی، ح.، تجاری، ف.، و کشکر، س. (۱۳۹۷). فعالیت‌های رسانه‌ای در ورزش (ویراست دوم). بامداد کتاب.

کریمی فیروزجایی، ع. و عراقی یزدان‌پرست، پ. (۱۳۹۷). بررسی تیت‌های خبری شهرآوردهای پرسپولیس و استقلال از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی. *مدیریت ارتباطات در رسانه‌های ورزشی*، ۵(۳)، ۲۷-۳۸.

<https://doi.org/20.1001.1.23455578.1397.5.3.2.4>

مظلومی، ر. (۱۳۸۷). *بازنگری بر فلسفه، اصول و مبانی تربیت‌بدنی*. انتشارات شمال پایدار.
مولایی، م.، صراحی، م. و رستم‌پور، م. (۱۳۹۹). استعاره‌های عمدی در متون خبری فارسی. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۲(۴)، ۱۵۳-۱۷۵.

<https://doi.org/10.22067/JLKD.2021.68453.1009>

نیکوبخت، م. (۱۳۸۰). *تربیت‌بدنی در آینه فرهنگ و ادبیات ایران*. انتشارات جهاد دانشگاهی.

Al-Azzawi, K. M. B., & Nasser, L. A. (2022). Context impact in translating sport idiomatic expressions from English into Arabic with regard to type of game. *Adab AL Rafidayn*, 52(88), 1-24. <https://doi.org/10.33899/radab.2022.173022>

Alzawaydeh, R., & Alghazo, S. (2018). Metaphors in football news headlines in English and Arabic. *International Journal of Linguistics*, 10(6), 116-133.

Andrusiak, Y. (2023). *Phraseological units in Ukrainian translation of English sports media discourse* (Unpublished doctoral dissertation). Kyiv National Linguistic University.

Ashengo, Y. A., Aga, R. T., & Abebe, S. L. (2021). Context based machine translation with recurrent neural network for English–Amharic translation. *Machine Translation*, 35(1), 19-36. <https://doi.org/10.1007/s10590-021-09262-4>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.

Ebrahimi, M. A. (2020). Cultural value of translation of proverbs and synopsis. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), 84-99. <https://doi.org/10.20952/jrks1111484>

Ezzati, E. (2022). Tarrāhi-ye model-e mafhoomi-ye tarjome-ye māshinei bafte agahi, rahyāfti be tarjome-ye bafte bonyān [Developing a conceptual model of context-aware machine translation: An approach derived from context-based translation]. *Translation Studies*, 20(79), 24-46.

<https://doi.org/20.1001.1.17350212.1401.20.3.2.5>

Ezzati, E., & Asheghi, B. (2017). Barresi-ye namūne-hāyi az khabar-hāye vorzishi-ye shabake-ye vorzesh bar āsās-e nazariye-ye Dowley and Levinson [Examining a number of sport news based of Dowley and Levinson's theory]. *Media*, 34(2), 1-25. <https://doi.org/20.1001.1.10227180.1398.30.2.6>

Ezzati, E., & Asheghi, B. (2023). Barresi mizān-e karborde esterārehā-ye mafhoomi dar mojariyān-e barnāme-hā-ye varzeshi-ye simā [Examining the extent of use of conceptual metaphors in TV sports program presenters]. *Media*, 1-25. <https://doi.org/10.22034/bmsp.2022.335659.1710>

- Ghasemi, H., Tojari, F., & Kashkar, S. (2017). *Faāliyyāt-e rasānei dar varzesh* [Media activities in sports] (2nd ed.). Badam Ketab.
- Group, P. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/10926480709336752>
- Gulam, A. (2016). Role of mass media in sports communication. *International Journal of Advanced Educational Research*, 5(1), 51-53.
- Hoey, P. J., & McGowan, L. (2023). *Don Davies & Hugh McIlvanney: Literary football reporters who elevated British sports journalism*. Edward Arnold Publishers Ltd.
- Holliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Edward Arnold Publishers Ltd.
- Imami, T. R., & Mu'in, F. (2021). Linguistic and cultural problems in translation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 587, 178-186. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211021.024>
- Kelly, J. (2023). A critical discourse analysis of military-related remembrance rhetoric in UK sport: Communicating consent for British militarism. *Communication & Sport*, 11(1), 192–212. <https://doi.org/10.1177/2167479520971776>
- Khosravi, Z., Afkhami, B., Hajizadeh, K., & Baraghmadi, M. (2021). Koshti va kohan olgouye ghahramāni [Wrestling and the Heroic Archetype]. *Culture and Popular Literature*, 9(37), 165-194. <https://doi.org/20.1001.1.23454466.1400.9.37.6.0>
- Krisnawati, E. (2014). Metaphors in Indonesian soccer news. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 24-29.
- Ličen, S., Frandsen, K., Horky, T., Onwumechili, C., & Wei, W. (2022). Rediscovering mediatization of sport. *Communication & Sport*, 10(5), 795-810.
- Nugroho, A. B. (2016). Meaning and translation. *JEE, Journal of English and Education*, 1(2), 98-121.
- Odok, E., & Osaji, N. (2016). The role of the media in contemporary sports development in Nigeria. *Multi-Disciplinary Journal of Research and Development Perspective*, 5(1), 69-74.
- Pranowo, P. (2020). The role of context in the interperetation of pragmatic meaning. *Retorika Jurnal Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 13(2), 18-32. <https://doi.org/10.26858/retorika.v13i2.12666>
- Premasari, A. A., & Widodo, P. (2021). Translation strategies of idiomatic expressions in The novel *Edensor*. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(2), 64–69. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.2.9>
- Sajjadi, B., & Rostami, N. (2013). Ash'ar-e T.S. Eliot dar zabān-e Fārsi: Barresi-ye mowredi-ye tarjome-ye est'āra-hā dar "Sarzamin-e bi-hāṣel" [Poems of T. S. Eliot in Persian language: A case study of the translation of metaphors in "Barren Land"]. *Language and Translation Studies*, 47(1), 20-36.
- Scelles, N., Dermit-Richard, N., & Haynes, R. (2020). What drives sports TV rights? A comparative analysis of their evolution in English and French men's football

- first divisions, 1980–2020. *Soccer & Society*, 21(5), 491-509. <https://doi.org/10.1080/14660970.2019.1681406>
- Tahmasian, N. (2007). *Tahlil-e mohtavay-e ghesse-ha va dastan-ha-ye koodakan-e goruh-ha-ye senni-ye B va J sal-e ei 1380 ta 1384 az nazar-e tasir-e anha bar darman-e eztarab va afsordegi-ye doran-e koodaki* [Analysis of the content of stories and stories of children of age groups B and C in 1380-84 in terms of their effect on the treatment of childhood anxiety and depression] (Unpublished master's thesis). Islamic Azad University, Science and Research Branch.
- Thompson, A. (2017). Beyond conventional limits: Intangible heritage values and sustainability through sport. In M. Theres, A. F. Bandarin, and A. P., Roders, *Perception of sustainability in heritage studies* (pp., 133-144). Springer.
- Tursunovich, R. I. (2022). Linguistic and cultural aspects of literary translation and translation skills. *British Journal of Global Ecology and Sustainable Development*, 10, 168-173.
- Valdeón, R. A. (2023). On the cross-disciplinary conundrum: The conceptualization of translation in translation and journalism studies. *Translation Studies*, 16(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14781700.2022.2162573>

درباره نویسندگان

ابراهیم عزتی لارسری استادیار بخش زبان‌شناسی و زبان‌های خارجه دانشگاه پیام‌نور ایران است و پژوهش‌های ایشان در حیطه زبان‌شناسی کاربردی و ارتباطات کلامی و غیرکلامی، مترجمی زبان و جامعه‌شناسی زبان است.

حمید قاسمی دانشیار گروه مدیریت ورزشی دانشگاه پیام‌نور ایران بوده و پژوهش‌های مورد علاقه ایشان در حیطه رسانه‌های ورزشی، ارتباطات، نقد کتاب، جامعه‌شناسی ورزشی، همچنین مدیریت ورزشی است.

بهنام عاشقی دانشجوی دکتری مدیریت ورزشی دانشگاه گیلان است و پژوهش‌های ایشان در زمینه زبان‌شناسی در رسانه‌های ورزشی، ورزش همگانی و مدیریت استراتژیک و همچنین نقد کتاب است.



The Relation between Dirt Discourse and Biopolitics in Malamud's Stories

Zahra Taheri*

University of Kashan, Kashan, Iran

Abstract This article focuses on notions of 'dirt' and diaspora to discuss their relation with biopolitical discourse in Malamud's *The Jewbird* and *The Mourners* from the perspective of left thinkers. Deploying Douglas's and Bauman's views, the writer discusses how biopolitics has used the notions of hygiene and dirt to secure its surveillance over the body of its racial other in the West. It is argued that the 'anti-dirt' movement, supported by the West to promote Western civilization, affected cultural geography. Therefore, it resulted in the formation of binary structures—such as clean vs. dirty, self vs. other—as well as the social categorization of people. The aforementioned condition leads to the emergence of "homo sacer" figures and the imposition of "bare life". These figures enjoy no better position than "the inside outsiders" doomed to the status of 'strangeness'. Consequently, they are subjected to strict exclusionary measures and even death, which is justified in light of their supposed danger to society.

Keywords: *Keywords: Dirt Discourse; Biopolitics; Diaspora; The Jewbird; The Mourners.*

1. Introduction

What makes modernity, besides the scientific development and industrial revolution, different and distinguished from its previous eras, is its emphasis on the category of order and social discipline. In fact, the need of the industrial society of the 18th century for a permanent labor force, along with social order in the post-feudal world involved in religious and political rebellions, made order an integral part of modernity. Initially, this order was exemplified by governments' categorization of individuals and their corresponding punishment of wrongdoers. According to Foucault (1975), modern society has utilized institutions such as family, religion, school, prison, and hospital in

Please cite this paper as follows:

Taheri, Z. (2023). The relation between dirt discourse and biopolitics in Malamud's stories. *Language and Translation Studies*, 56(3), 103-134. <https://doi.org/10.22067/lts.2023.82050.1190>

order to institutionalize the desired order to establish and maintain social integration gradually and indirectly. This structural discipline was developed in the first place to categorize the post-feudal working class and to convince them to work long hours and difficult working conditions. However, it gradually expanded to other areas of social and cultural life and resulted in the formation of a kind of hierarchical structure based on the binary opposition of *self* vs. *other*. Furthermore, this hierarchical outlook was supported by the progress achieved in medical sciences as well and promoted the binary system dominating Western society. One binary that had already been promoted under the influence of hygiene discourse was that of pure vs. dirty. Although seemingly straightforward, this binary concept formed the foundation for the development, implementation, and maintenance of the panopticon system of surveillance.

2. Method and Findings

Deploying the perspectives of new-left thinkers, including Douglas (2002) and Bauman (1996), the writer tries to discuss how the discourse of hygiene has been deployed by the bio-political power to secure discursive surveillance and control in the postmodern age. To this end, notions of 'dirt' and 'anti-dirt' have been elaborated to reveal the political nature of such hygiene discourses. According to Douglas, 'dirt' is defined as 'something out of place'. This concept has been expanded to include anything or anyone that represents anarchy, disorder, and chaos to the dominant biopolitical power. According to this classification, individuals or groups who are considered the 'other' in relation to the Western 'self'—such as ethnic, religious, and cultural minorities—may fall into this category. Such equivalence, then, justifies the repressive measures taken against the 'strangers' who endanger social and cultural safety. These strangers resemble the classical figure of 'homo sacer' who was doomed to 'bare life' and located in the borders of 'citizenship/ noncitizenship', 'life/ death', 'belonging- nonbelonging' and 'the self/ the other'. As 'strangers', these people have undergone senses of 'disgust' and self-hatred due to their otherized status. Furthermore, such feelings have been extended to the dominant group through deploying the strategy of 'affective economy'.

3. Discussion and Conclusion

By questioning modernity's discourse of 'dirt' and along with that bio-politics, the writer tries to manifest how Malamud has written about cultural 'others', including the Jews. Deploying Jews as a specimen of socio-political strangers, Malamud delineates how the biopolitical system of surveillance has imposed its discursive 'norms' through notions of *pure* vs. *dirty* and justified them through the rational discourse of medical science. Furthermore, by describing 'dirt' as something 'out of place', it has extended its dimensions as a cultural, architectural and political issue. Through this perspective, these 'dirty beings' are relegated to a state of 'bare life'

and diminished to the so-called status of ‘homo sacers’, whose existence does not matter. This state of being bears resemblance to the pogroms experienced by Jewish populations. Isolated in ghettos and shanty houses, these people live a poor life bereft of the bare necessities. Therefore, their ugly, dirty, and sick appearances are associated with danger and threat and justify their further isolation and suppression. As sources of threats, these people trigger a sense of disgust in others and a sense of self-hatred against themselves. Internalized through repetition, such senses serve the biopolitical discourse and further its surveillance.

ارتباط گفتمان چرک و زیست‌قدرت در پرندۀ یهودی و عزاداران برنارد مالمود

زهرآ طاهری*

دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

چکیده پژوهش حاضر به بررسی «گفتمان چرک» و ارتباط آن با پدیده «مهاجرت» می‌پردازد. نویسنده با استفاده از رویکرد مطالعات فرهنگی و بهره‌گیری نظریات منتقدانی نظیر داگلاس و بومن و تمرکز بر موضوعاتی چون انزجار، غریبگی و اقتصاد احساسی در پی پاسخ به این پرسش بنیادی است که چگونه گفتمان زیست‌قدرت از مقولۀ «چرک» به‌منزله ابزاری در راستای کنترل، انقیاد و حذف اقلیت «دایاسپورا» استفاده کرده و آن را با سیاست پیوند زده است؟ بدین منظور، دو داستان کوتاه مالمود - پرندۀ یهودی (۱۹۶۳) و عزاداران (۱۹۵۵) - به روش توصیفی تحلیلی بررسی می‌شوند تا با تمرکز بر مقولۀ «چرک»، ارتباط بین اعمال نظم بر بدن افراد و انضباط مورد نظر گفتمان زیست‌قدرت تبیین شود. چنین استدلال می‌شود که جنبش «ضدچرک» مدرنیته، با تحمیل دوانگاره «تمیز»/«کثیف» به عرصۀ جغرافیای فرهنگی وارد شده و در راستای تداوم ساختارهای سلسله‌مراتبی گفتمان انسان‌گرای لیبرال، دسته‌بندی قومیتی، حذف و شمول افراد گام برداشته است. این امر به سیاسی‌شدن مقولۀ حیات و شکل‌گیری «بیگانگانی» انجامیده که مصداق بی‌نظمی و ناهنجاری هستند. به‌علاوه، گفتمان لیبرال با ذاتی جلوه دادن مقولۀ چرک در این گروه‌ها، سعی کرده توجۀ جامعۀ جهانی را از فقر تحمیل‌شده بر آنها منحرف و با بازنمایی ایشان به‌منزله منبع تهدید ملی، در راستای حذف فیزیکی آنها اقدام کند.

کلیدواژه‌ها: چرک؛ دایاسپورا؛ اقلیت نژادی؛ زیست‌قدرت؛ برنارد مالمود

۱. مقدمه

آنچه جریان مدرنیته را پیش از رشد علمی و انقلاب صنعتی، از اعصار پیشین خود متمایز و ممتاز می‌سازد، تأکید این جریان بر مقولۀ نظم و انضباط اجتماعی است. درواقع، نیاز جامعۀ صنعتی قرن هیجدهم به نیروی کار دائمی در کنار نظم‌بخشی اجتماعی به جهان پسافئودالی^۱

1. post-Feudalism

درگیرِ شورش‌های مذهبی و سیاسی، نظم را به‌جز لاینفک مدرنیته تبدیل کرد. این نظم در آغاز در قالب اجبار مستقیم دولت بر طبقه‌بندی افراد و تنبیه افراد خاطی تبلور یافت، اما جریان مدرنیته بعداً، به گفتهٔ فوکو^۱ (۱۹۷۵)، بر آن شد که از نهادهایی نظیر خانواده، مذهب، مدرسه، زندان و بیمارستان در راستای نهادینه کردن نظم موردنظر خود بهره‌برد تا به‌تدریج و غیرمستقیم نوعی یکپارچگی اجتماعی را رقم زند. این انضباط ساختاری، به گفتهٔ بومان^۲ (۱۹۸۲)، در وهلهٔ نخست جهت دسته‌بندی طبقه کارگرِ پسافئودال و متقاعد کردن وی به کار در ساعات طولانی و شرایط کاری سخت تدوین شد، ولی به‌تدریج به دیگر عرصه‌های زندگی اجتماعی و فرهنگی نیز بسط یافت و به شکل‌گیری نوعی ساختار سلسله‌مراتبی انجامید که مبتنی بر دوانگاره‌ها بود. در راستای این تغییر، مذهب پروتستان و فرقهٔ کالوانیسم^۳ بسیار تأثیرگذار بودند.

شایان توجه است، همان‌طور که فوکو (۱۹۸۸) اشاره می‌کند، در این زمان غالب دوانگاره‌ها تحت تأثیر رشد علم پزشکی و آناتومی شکل گرفتند: دوانگاره‌های بیمار/سالم؛ دیوانه/عاقل؛ جزامی/غیرجزامی^۴. از دیگر دوانگاره‌هایی که در این دوران رواج گسترده یافتند می‌توان به دوانگارهٔ «تمیز»/«کثیف»^۵ اشاره کرد که بیش‌ازپیش می‌کوشید تا عصر روشنگری بهداشت‌محور^۶ را از دنیای فئودالی «کثیف» مبتنی بر خاک و کشاورزی متمایز کند. در این گفتمان، از منظر شولینگ^۷ (۲۰۱۶)، شهر به‌منزلهٔ فضایی دور از خاک و کشاورزی به‌نماد مدرنیته تبدیل شد و روستا غیر مستقیم با بدویت و عقب‌ماندگی تداعی می‌شد. این امر خود به افزایش مهاجرت روستائیان به‌شهر و شکل گرفتن پدیدهٔ «زاغه‌نشینی» در اطراف شهرهای بزرگی نظیر لندن و نیویورک منجر شد. این افزایش نرخ مهاجرت، بعداً، تحت تأثیر انقلاب صنعتی به اوج رسید؛ چراکه شهرها به دلیل رشد روزافزون کارخانه‌ها و کارگاه‌های صنعتی،

1. Foucault

2. Bauman

3. calvinism

4. Healthy/sick; wise/mad; leper/non-leper

5. pure/dirty

6. hygiene

7. Schülting

فضای بهتری برای کسب درآمد تلقی می‌شدند. با افزایش تعداد کارخانه‌ها، نیاز روزافزون صنعت به کارگران ساده تا آن سوی مرزها نیز کشیده شد، به‌طوری‌که غرب برای نخستین بار شاهد جهشی ناگهانی در نرخ مهاجرت شد. این نرخ، از منظر بومان (۱۹۹۶) بعداً تحت تأثیر عوامل متفاوتی نظیر جنگ‌های جهانی (به‌ویژه جنگ جهانی دوم)، اقتصاد و استعمار نیز افزایش یافت؛ اما آنچه حضور این گروه از مهاجران که غالباً متعلق به کشورهای فقیر اروپای شرق، آفریقا و آسیا بودند را حائز اهمیت می‌کرد تغییرات گسترده‌ای بود که تحت تأثیر حضور ایشان در ساختار شهری غرب به وجود آمد، به‌طوری‌که لندن و نیویورک روزبه‌روز شاهد افزایش «گتوها»^۱ در حومه شهری بودند.

به گفته شولتینگ (۲۰۱۶)، برای ساکنین این گتوها، غالباً فقر به جزء لاینفک زندگی آنها بدل شده بود و در پی آن، مقولۀ بهداشت در پایین سطح خود قرار داشت. این امر، به‌شکل‌گیری گفتمان جلییدی انجامید که در آن «چرک» و کنیفی با اقلیت مهاجر و «دیگری» قومی-مذهبی تداعی می‌شد. در این گفتمان نوین، «چرک» جزء گریزناپذیر هویت این گروه‌ها بود و چنان این امر در گروه‌های اقلیت درونی شده بود که بعضاً با واکنشی افراطی و بیمارگونه اقلیت‌ها در راستای «تمیزی» ظاهری و رعایت بهداشت فردی همراه بود. اقلیت یهودی از جمله گروه‌هایی بود که تحت تأثیر این گفتمان شرایط سختی را در غرب، به‌ویژه در آمریکا، تجربه می‌کرد. از این‌رو، بازتاب رنج «دیگری زیستی» به یکی از درون‌های اصلی آثار نویسندگان یهودی بدل شد تا با انعکاس این مقوله در تاریخ آمریکا، ماهیت نژادپرستانه غرب در راستای به حاشیه راندن و استثمار اقتصادی «دیگری» قومی و نژادی، از جمله قوم یهود، را افشا کنند. یکی از این نویسندگان، برنارد مالامود^۲ نویسنده یهودی‌تبار آمریکایی است. وی که خود فرزند مهاجری یهودی است تلاش کرده در غالب آثارش رنج «دیگری زیستی» را در آمریکای مدرن را به تصویر کشد. از جمله این آثار می‌توان به دو داستان معروف وی به نام

1. Ghetto/slums

2. Bernard Malamud

پرنده یهودی^۱ (۱۹۶۳) و عزاداران^۲ (۱۹۵۵) اشاره کرد. در همین راستا این پژوهش می‌کوشد تا با تمرکز بر «گفتمان بهداشت»^۳ و «زیست‌سیاست» به این پرسش‌ها پاسخ دهد:

- منظور از گفتمان «گفتمان بهداشت» چیست؟
- چگونه از طریق این گفتمان، پدیده «چرک» با گفتمان دایاسپورا و گروه اقلیت گره می‌خورد؟
- در آثار مالمود این ارتباط چگونه به تصویر کشیده شده است؟
- چگونه مالمود می‌کوشد با افشای ماهیت نژادزده این گفتمان به بازتعریف دوانگاره‌های قومیتی-نژادی دست زند؟

۲. پیشینه پژوهش

دو اثر مالمود، پرنده یهودی (۱۹۶۳) و عزاداران (۱۹۵۵)، به دلیل ویژگی‌های ساختاری، معنایی و روایی مورد توجه منتقدان متفاوتی قرار گرفته‌اند؛ به عنوان مثال، واتس^۴ (۱۹۹۶) داستان پرنده یهودی را نمایشی از رفتار روان‌شناختی تنفر از «خود» قومیت یهود معرفی می‌کند. در مقاله‌ای رودین^۵ (۱۹۷۵) به بررسی شباهت «پرنده یهودی» مالمود با داستان «گرکوئس»^۶ کافکا می‌پردازد و به تشریح رنج اقلیت یهود می‌پردازد. در مقاله‌ای دیگر پرت^۷ (۲۰۱۳) به استفاده از شخصیت‌های حیوانی در راستای تبیین سیاست‌های فراملی پردازد و جایگاهی فراتر از نماد صرف برای آنها قائل می‌شود. از منظر نویسندگان متفاوت، داستان «عزاداران»، برخلاف ماهیت فانتزی داستان اول، با انعکاس مقوله «اجاره‌نشینی»، می‌کوشد به نحوی نمادین وضعیت اقلیت مهاجر در آمریکا را ترسیم کند. باریس (۱۹۹۲)^۸ در مقاله‌ای دیگر، به مقوله بینامتنیت در اثر مالمود، انعکاس تاریخی جنگ جهانی دوم و تلاش برای بقای اقلیت یهود می‌پردازد. با این

1. *JewBird*

2. *The Mourners*

3. hygiene discourse

4. Watts

5. Rudin

6. Gracchus

7. Prater

8. Baris

توصیف، می‌توان گفت که این دو اثر تاکنون از منظر گفتمان «پاکی/چرک» و نقش آن در شکل‌گیری حیات برهنه اقلیت در حاشیه مورد بررسی قرار نگرفته‌اند.

۱.۲. پاکیزگی و چرک^۱: «خود» و «دیگری»

داگلاس،^۲ مردم‌شناس اسکاتلندی، در کتاب مشهور خود تحت عنوان پاکیزگی و خطر^۳ (۲۰۰۲) به تبیین این موضوع می‌پردازد که چگونه مجموعه باورها و ارزش‌ها جوامع، سنگ‌بنای ساختارهای اجتماعی و سیاسی آنها را در سراسر جهان شکل داده است. البته داگلاس نخستین فرد در بیان این موضوع نیست؛ این امر نخستین بار در قالب دیدگاهی برتری‌جویانه از سوی دورکهایم،^۴ متفکر فرانسوی، مطرح شد. وی با بررسی بازنمود دین در ساختارهای کلان اجتماعی جوامع «غیر غربی» و «نخستین» با افتخار از مستثنی بودن غرب از این عقب‌ماندگی سخن می‌گوید؛ دیدگاه دورکهایم، البته، یادآور نظریه تکاملی فریزر^۵ (۱۹۷۶) نسب به مقوله دین و جایگزینی آن با «علم» در غرب به اصطلاح متمدن است. از منظر فریزر، تاریخ بشری در سیر تکاملی طی شده، خود را به تدریج از سلطه «جادو» و حاکمیت «دین» رها و به استیلای «علم» فضا داده است. از منظر فریزر، غرب متمدن مصداق تسلط علم است؛ حال آنکه جوامع «نخستین» و غیر غربی معطوف به دین و باورهای خرافه‌ای هستند.

آنچه نظریه داگلاس را از منتقدان پیشین متفاوت و ممتاز می‌سازد، تلاش وی برای واشکنی تقابل‌های شرق/غرب، بربریت/تمدن و دین/علم است، به طوری که داگلاس -برخلاف فریزر و دورکهایم- به جای اتخاذ دیدگاهی تکاملی و یا برتری‌جویانه نسبت به مقوله دین، می‌کوشد که نقش باورهای دینی و قومیتی را در شکل‌دهی ساختار جوامع غربی پُررنگ کند. از این رو، با بررسی انواع جوامع و ساختارهای ارزشی آنها، می‌کوشد به اصول مشترکی دست یابد که نقشی ویژه در شکل‌دهی ساختارهای اجتماعی و سیاسی در طول تاریخ ایفا کرده‌اند. ماحصل این تحقیق، بازشناسی دو اصل است که از منظر وی می‌توانند مبنای انواع ساختارهای اجتماعی و

1. purity and dirt

2. Douglas

3. *Purity and Danger*

4. Durkheim

5. Frazer

سیاسی حاکم در انواع جوامع باشند. داگلاس از این دو به اصل «پاکیزگی» و «چرک» یاد می‌کند که در روایت دینی از آنها به امر «مقدس» و «پلید» نیز تعبیر می‌شود. با توجه به گستردگی ساختارها، تشخیص ردپای این دو اصل در قالب نظام‌های اجتماعی مستلزم نوعی بسط معنایی در حوزه این دو مقوله است. داگلاس معتقد است:

تأمل بر مقوله چرک - نظیر چیسستی چرک، نحوه مدیریت آن و مراد از چرکین بودن - نقطه نظرات مهمی را درباره ارتباطات متفاوت مابین اشکال مختلف ساختار و بی ساختارگی به دست می‌دهد؛ به عنوان مثال: نظم و بی نظمی، زندگی و مرگ، فرم و بی فرمی، بودگی و نبودگی. مقوله چرک ابزاری در راستای درک اجتماع است (بلتون، ۲۰۱۷، ص. ۲۷).

در نتیجه، داگلاس (۲۰۰۲) بر این باور است که غالب ساختارهای اجتماعی مبتنی بر نظم/بی نظمی، امنیت اجتماعی/تهدید، ثبات اجتماعی/انقلاب بر پایه این دو اصل شکل گرفته‌اند. وی معتقد است که حتی فضای شهری نیز متأثر از این دو اصل طراحی شده است؛ امری که ردپای آن را می‌توان بعداً در نظریات لوفبر^۲ و فوکو به وضوح مشاهده کرد. از آنجاکه نظریه داگلاس مبتنی بر دو اصل دینی است، «چرک» را می‌توان مصداق هر امر، رویداد، فرد و یا دیدگاه «پلیدی» برشمرد که مستلزم دوری و براهت جمعی است. از این رو، عامه جامعه می‌کوشد تا فاصله فیزیکی و روحی خود را با امر «چرک» حفظ کرده و یا افزایش دهد. ماحصل این امر، انزوای مصداق پلیدی در جامعه و «دگرشدگی» آن است. با بسط این توصیف از «چرک»، امر پلید بعداً با هر چیز، کس و یا گفتمانی تداعی می‌شد که مصداق «دیگری» هستی‌شناسانه بود؛ در همین راستا، امر «پاکیزه» نیز بسط معنایی یافت و به مصداقی از «خود» مبدل شد؛ بنابراین، این رویکرد با دسته‌بندی جامعه به دو گروه کلی «خود»/«دیگری» تداعی‌گر رویکرد ساختارگرایانه مدرنیته شد که می‌کوشید جهت بقای نظم و کنترل، همه چیز و همه کس را به

1. Belton

۲. لوفبر (Lefebvre) جامعه‌شناس فرانسوی چپ‌گراست که به بررسی مقوله «فضا» و مدیریت آن از جانب دولت‌ها می‌پردازد. از منظر وی، «فضا» مقوله‌ای برساخته جوامع است که از طریق آن فرایندهای حذف و شمول عملی می‌شود. حال آنکه فوکو به بررسی مقوله «فضا» در قالب مکان‌هایی نظیر بیمارستان، زندان و تیمارستان می‌پردازد؛ فضاهایی که در راستای انزوا و حذف گروه‌هایی تعبیه شده‌اند که در چارچوب هنجارهای تعیین‌شده دولت‌ها و جوامع نمی‌گنجند.

ساختارهای کلی فروکاهد. با توجه به این امر، می‌توان نتیجه گرفت که مابین مدرنیته علم‌زده ساختارگرای غربی و جوامع نخستین و «شرقی» مبتنی بر «جادو» و یا دین (به ترتیب) تضادی به چشم نمی‌خورد. به گفته لبری^۱ گفتمان پاکی به همان اندازه برای جامعه امروز حائز اهمیت است که در مطالعات مردم‌شناسی جوامع نخستین بوده است؛ چراکه «تمایل به پاکی نه تنها در مفاهیم ملی‌گرایی و نژادپرستی منعکس شده که در وسواس تقریبی ما نسبت به بهداشت و پیگیری هنر و علم پاک نیز بازنمایی می‌شود... همه آنها جنبش‌های موازی هستند که پاکی را به‌منزله امری ایده‌آل طلب می‌کنند» (لبری، ۲۰۰۲، ص. ۲۶۱).

از این‌رو، می‌توان گفت که هر رویکرد از مفاهیم «پاکیزگی» و «چرک» در راستای دسته‌بندی و تفکیک اجتماعی استفاده کرده و سعی کرده تا نظم اجتماعی را تأمین کند. به‌علاوه، اگر امر چرکین مقوله‌ای «دگرشده» تلقی شود، پس هر آنچه بر خلاف هنجار و نظم پذیرفته‌شده جمعی باشد ناگزیر به‌منزله «دیگری زیستی» یا «چرک» تلقی خواهد شد. در همین راستا، معنای «چرک» به هر آنچه ضد هنجار و نابجاست بسط می‌یابد؛ بنابراین، در خوانشی فرهنگی، بومان تحت تأثیر نظریه داگلاس «دیگری» فرهنگی، سیاسی و طبقاتی را مصداق همان «چرک» یا «دیگری زیستی» برمی‌شمرد که غرب به‌روشی وسواس‌گونه در پی تطهیر آن است و یا در برداشتی مشابه فوکو شکل‌گیری فضاهایی خاص نظیر بیمارستان، زندان، کمپ مهاجران و موتل‌ها^۲ را با آن پیوند می‌دهد.

۲.۲. چرک و گفتمان مدرنیته

اگر به گفته داگلاس، «چرک به هر امری اطلاق شود که تداعی گر بی‌نظمی است» (۲۰۰۲، ص. ۳۵)، «ادراک اجتماعی از مقوله چرک در قلب مفاهیم نظارت و انضباط بروز می‌یابد» (لی^۳، ۲۰۱۹، ص. ۱۵۲)؛ مفاهیمی که مبنای گفتمان زیست‌قدرت^۴ مدرنیته را شکل می‌دهند؛ چراکه به نقل از فوکو در تاریخ جنسیت (۱۹۸۱)، آنچه جریان مدرنیته را از دوران قبل از آن متمایز

1. Labrie

2. motels

3. Lee

4. biopolitics

می‌سازد نحوه اعمال قدرت بر پیکره اجتماع است. در مدرنیته «دولت» یا «سیاست انضباطی»^۱ جای «قدرت حاکمه» را می‌گیرد و قدرت به جای آنکه بر افراد اعمال شود، در قالب هنجارها بر پیکره اجتماع متمرکز می‌شود (فوکو، ۲۰۰۵، ص. ۱۵۹). به‌دیگرسخن، با آغاز مدرنیته اعمال قدرت با مدیریت و استفاده بهینه از وجود افراد جامعه صورت می‌پذیرفت. این امر درواقع شروع نوع جدیدی از گفتمان سیاسی بود که از آن به‌زیست-قدرت و بعداً به‌زیست-سیاست تعبیر شد؛ چراکه در این گفتمان، زندگی افراد به امری کاملاً سیاسی تبدیل می‌شد که سران قدرت می‌کوشیدند به نحوی آن را کنترل و مدیریت کنند که بیشترین فایده را برای نظام حاکم به ارمغان آورد (طاهری، الف ۱۴۰۱، ص. ۷۷۴).

بدین منظور، گفتمان «زیست‌قدرت» ساماندهی و مدیریت سوژه‌ها را جایگزین «ممانعت، مطیع سازی یا نابودی» آنها می‌کند. درواقع، این گفتمان «با آفرینش پیکره‌های رام و سیاسی در افراد و همچنین آموزش کلان رفتارهای اجتماعی هدفی جز افزودن به کارآمدی اجتماعی-اقتصادی افراد نداشتند» (فرزانه و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۰۷). این نوع مدیریت از منظر فوکو به دو روش اعمال می‌شده است: روش نخست مبتنی بر مدیریت بدن افراد (و بنابراین ضرورت انضباط‌های رفتاری و بدنی) است و دیگری مبتنی بر کنترل بدنه اجتماع و ضرورت قوانین جمعیتی (فوکو، ۲۰۰۵، ص. ۱۵۹). درنتیجه، مقوله «چرخ» در مدرنیته در قالب فعالیت‌های انضباطی و تنبیهی علیه گروه‌های خطرناک بروز کرده و بعداً در پسامدرنیته در قالب تنبیه علیه ساکنان محلات فقیرنشین، بی‌خانمان‌ها و آوارگان اعمال شده است:

قدرت قدیمی مرگ، که نماد آن قدرت حاکم بود جای خود را کاملاً به «اداره بدن‌ها» و «مدیریت حسابگرانه زندگی» داد. با شکل‌گیری انضباط‌های گوناگون در عصر کلاسیک و طرح مسائل مربوط به موالید، طول عمر، سلامت عمومی، مسکن و مهاجرت در حوزه سیاسی و اقتصادی، تکنیک‌های گوناگونی برای به انقیاد درآوردن بدن‌ها و کنترل جمعیت‌ها ابداع شد (نجف‌زاده، ۲۰۱۵، ص. ۱۵۴).

1. disciplinary power

این رویکرد، مصداق تلاش زیست‌قدرت بر اعمال کنترل بر «حیات» فردی است. درواقع، حیات طبقه فقیر و بی‌خانمان در مناطق فقیرنشین و بیغوله‌ها نماد محرومیت از تمامی عناصر حیات متمدنانه و مصداق «زندگی برهنه»^۱ است (شولتینگ، ۲۰۱۶، ص. ۸۲). ازاین‌رو، می‌توان نتیجه گرفت مقوله «چرک»، برخلاف تفکر دورکهایم، به نحوی مؤثر در شکل‌گیری گفتمان مدرنیته ایفای نقش می‌کرده است. درواقع، وکع مدرنیته برای کنترل و حفظ نظم، در ایجاد مرزبندی‌های گسترده و در قالب استعاره‌های «برون» و «درون» بازنمایی شده است. این امر علاوه بر سطح اجتماع، حوزه زندگی فردی را نیز تحت تأثیر قرار داده است. بومان از این ولع به‌منزله «فرانظم»^۲ تعبیر می‌کند که در قلب فرایندهای مرزبندی، شمول و حذف ظهور یافته است. از منظر بومان (۱۹۹۶)، این امر پدیده‌ای به‌نام «گریگی»^۳ را در گفتمان مدرنیته شکل داده که تهدیدی جدی علیه نظم اجتماعی قلمداد می‌شود. در بیانی مبسوط‌تر، بومان «گریگی» را به هر امر یا فردی اطلاق می‌کند که به چالش «ساختارهای» از پیش تعیین‌شده می‌پردازد. از منظر بومان، این پدیده مفهوم پیچیده‌تری از مقوله «ساختار» را به نمایش می‌گذارد که هابین «ساختارمندی» و «ساختار» تمایز قائل می‌شود و آنها را معطوف بر دو جنبه می‌داند: «جنبه‌ای مولد، جهت‌بخش ولی منفعل و جنبه‌ای فعال و مجری نظم که بر حذف برخی اولویت‌ها و تأکید بر دیگر موارد مبتنی است» (۱۹۹۶، ص. ۳۰). این جنبه فعال «بیش از آنکه نظامی صرفاً حاکم باشد، مبتنی بر حذف و سرکوب است» (ماروتا، ۲۰۰۲، ص. ۳۸). در همین راستا است که از منظر باتلر (۲۰۰۹) دنیای به‌ظاهر متمدن امروز نیز همانند ادوار پیشین، صرفاً عرصه نبرد است؛ با این تفاوت که نبرد امروز پیش از آنکه در قالب پدیده‌ای میدانی رخداد داشته باشد، در قالب تقسیم‌بندی انواع حیات، هنجارمندی «حس» افراد و در نتیجه واکنش‌های متفاوت اخلاقی ظهور و بروز دارد (به نقل از طاهری، ب ۱۴۰۱، ص. ۷۷).

-
1. Bare Life
 2. meta-order
 3. strangeness
 4. Marotta

از منظر ماروتا، این نوع تقسیم‌بندی‌ها انعکاسی از فرایندهای «کلان»^۱ و «خرد»^۲ در نظام سیاسی و اجتماعی امروز است (۲۰۰۲، ص. ۳۹). بومان (۱۹۹۶) معتقد است جوامع در سطح «کلان»، نیازمند نظم و ساختاری است که در راستای حفظ ثبات و انسجام درونی، ناگزیر از حذف «دیگری» خویش است. این تمایل برای «فراساختار» از یک سو، گروه یا گروه‌هایی خاص را به منزله منبع تهدید و بی‌نظمی بازنمایی می‌کند و از سوی دیگر، توجه‌گر خشونت گفتمان مدرنیته علیه «دیگری» است؛ گفتمانی که به گفته بومان «در پی تولید نظم و نظارت است»، درحالی‌که ماهیت آن مبتنی بر بی‌نظمی و آناشرسی است (۱۹۹۶، ص. ۱۵). این تناقض سبب می‌شود که بومان از دو نوع مدرنیته صحبت کند: مدرنیته «منسجم»^۳ و مدرنیته «سیال»^۴ (۲۰۰۰، ص. ۳). از منظر بومان، مدرنیته «منسجم» انعکاسی از این توهم است که با نابودی ارزش‌های پیشین، ارزش‌های نوین‌تر و قابل اعتمادتری خلق خواهند شد؛ چراکه این ارزش‌ها قادرند «قابلیت پیش‌بینی و کنترل بر جهان را افزایش دهند» (۲۰۰۰، ص. ۳)؛ بنابراین مدرنیته منسجم می‌کوشد طی فرایند مرزبندی، نظام خود را از منابع خطر و تهدید (غریبه‌ها) حفظ کند؛ چراکه غریبه‌ها «مرزها و خطوطی که باید به‌وضوح دیده شوند را کمرنگ و یا پنهان می‌کنند» (بومان، ۱۹۹۷، ص. ۱۷). از منظر بومان، «غریبگی» به طرق مختلفی بازنمایی می‌شود، اما ویژگی مشترک همه آنها «دگربودگی» اجتماعی مصداق‌های غریبگی است. ازاین‌رو، در گفتمان مدرنیته به همان میزان که فقرا می‌توانند مصداق غریبگی باشند، مهاجران و اقلیت‌های قومی و مذهبی نظیر یهودیان (در دوران پیشین) و مسلمانان (در دهه‌های اخیر) نیز می‌توانند مصداق غریبگی و منبع تهدید ملی به شمار روند. در همین راستا، اگر بنا به گفته داگلاس، مقوله «چرک» با بی‌نظمی تداعی شود و از دیگر سو اقلیت مهاجر و یهود مصداق بی‌نظمی و غریبگی باشند، می‌توان گفت که این اقلیت‌ها در گفتمان زیست‌بوم مصداق «چرک» بوده و جامعه مدرن در راستای حذف آنها از هیچ اقدامی فروگذار نخواهد بود؛ بنابراین، مقوله «چرک»، همان‌طور که کوهن^۵ نیز اشاره می‌کند، می‌تواند «به‌منزله جایگاهی فرهنگی باشد که در آن بدن انسان،

1. macro
2. micro
3. solid
4. liquid
5. Cohen

سلسله‌مراتب‌های اجتماعی، سوپژکتیویته روان‌شناسانه و ابژه‌های مادی گرد هم می‌آیند» (۲۰۰۵، ص. ۹). از این‌رو، درک مقولۀ «چرک» نقشی مهم در راستای پاسخ به انواع گفتمان‌هایی دارد که درصدد حذف گروهی خاص در عصر حاضر هستند.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر در قالب تحقیقی کتابخانه‌ای به بررسی تحلیلی-توصیفی دو داستان کوتاه برنارد مالامود، از دیدگاه گفتمان چپ نوگرا می‌پردازد. با بهره‌گیری از نظریات منتقدانی نظیر داگلاس و بومن، این پژوهش می‌کوشد به تبیین موضوعاتی نظیر «انزجار»، «غریبگی» و «اقتصاد احساسی» در سایه گفتمان «چرک» بپردازد. از این‌رو، ابتدا گفتمان چرک، تاریخچه شکل‌گیری آن و کارکرد اجتماعی متناسب به آن در گفتمان مدرنیسم با تکیه بر نظریات داگلاس مورد بررسی قرار می‌گیرند. طبق این نظریات، جریان مدرنیسم از مفاهیم «پاکیزگی» و «چرک» در راستای تفکیک اجتماعی افراد و اعمال کنترل بر آنها استفاده کرده است؛ سپس به این موضوع پرداخته می‌شود که چگونه مدرنیسم با ایجاد جریان «ضد چرک» توانسته در راستای تحکیم گفتمان زیست‌قدرت با تفکیک اجتماعی حاصل‌شده از دوانگاره چرک/پاکی به اعمال انضباط و کنترل بر بدن‌ها نائل شود. انضباطی که مانند تفکر استعماری در پی القاء ذهنیتی خاص و مشروعیت بخشیدن به ارزش‌های اروپایی و فرهنگ‌هایی است که با خود غرب تناسب دارد (تائبی و حیدری، ۱۳۹۴، ص. ۵۶).

در ادامه، به این موضوع پرداخته می‌شود که چگونه «چرک» بسط معنایی یافته و فراتر از گفتمان بهداشت صرف رفته است، به‌طوری‌که هر آنچه ضد هنجار است می‌تواند مصداق امر چرکین تلقی شود. یکی از این منتقدان که در راستای بسط معنایی پدیده «چرک» گام برداشته است بوهان است؛ بوهان که به خوانشی فرهنگی از مقولۀ چرک پرداخته، متأثر از نظریۀ داگلاس «دیگری» فرهنگی، قومیتی و طبقاتی را مصداق مقولۀ «چرک» برمی‌شمرد که از این میان، می‌توان به مهاجران و اقلیت یهودی در دوران پساجنگ در غرب اشاره کرد. در این راستا، تصاویری که مالامود از این قومیت به تصویر می‌کشد مورد بررسی قرار می‌گیرد. تصاویری که از «دگرشدگی» و حذف اجتماعی اقلیت یهود در جامعه آمریکای پس از جنگ پرده بر می‌دارد.

نکته‌ای که وجود دارد آن است که این رنج و «دگرشدگی» صرفاً مختص قومیت یهود نیست و درباره هر آن کس که مصداق «چرک» فرهنگی باشد صدق می‌کند. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که «چرک» امری ماهوی مختص به هیچ گروهی نیست و صرفاً «برساختی» سیاسی در جهت اعمال انضباط بر گروهی ویژه در زمانی خاص بوده است.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. گفتمان چرک در پرنده یهودی و عزاداران

پرنده یهودی (۱۹۶۳) و عزاداران (۱۹۵۵) به منزله آثار برجسته برنارد مالامود است که با موج آغازین پسامدرنیته در آمریکا فصل جدیدی را در ادبیات اقلیت گشودند، اما نکته شایان یادآوری آن است که این آثار، صرفاً، به منزله نماد آثار اقلیتی انتخاب شده‌اند که مقوله «چرک» در آنها قابل بررسی است. این موضوع را می‌توان با تأکیدی که پیش از این نیز مالامود و دیگر نویسندگان یهودی هم‌عصر وی بر آمریکایی بودن تا آمریکایی-یهودی بودن آثارشان داشته‌اند هم‌راستا برشمرد. درواقع، این تأکید را شاید بتوان ناشی از خوانشی محدود برشمرد که این آثار را صرفاً به بازنمایی اقلیت یهودی تقلیل می‌داده تا آنکه جنبه‌ای جهان‌شمول آنها را بررسی کند (آبرامسان^۱، ۱۹۹۳، ص. ۲)؛ اما در مقابل منتقدانی که وی را سخنگوی اقلیت یهود برشمردند، افرادی نظیر بل^۲ آثار وی را، به دلیل درک ناچیز شخصیت‌های یهودیش از آنچه «یهودی‌گری» تلقی می‌شود، بازنمای نوعی «یهودی‌گری»^۳ می‌داند (به نقل از آبرامسان، ۱۹۹۳، ص. ۴). این تفاسیر، آثار مالامود را به امری بحث‌انگیز تبدیل کرده‌اند؛ اما در همه آنها تقابل دوگانه «خود/دیگری» پُررنگ است. در پی این امر، مقوله «حیات برهنه» گفتمان زیست‌قدرت و در راستای آن گفتمان چرک نیز برجسته می‌شود. از این رو، می‌توان گفت که علی‌رغم این تعارض‌ها، آثار مالامود توانسته مقوله انسان پسامدرن -نه صرفاً اقلیت یهودی- را در مرکزیت قرار داده و همان‌طور که اذعان کرده «به اقلیت یهودی به منزله نماد تجربه زیستی دردناک بشر بپردازم. کوشیده‌ام یهود را به منزله فردی جهان‌شمول ببینم. هر فردی یک یهودی است، حتی

1. Abramson

2. Bell

3. de-Judaizing

اگر خودش نداند. تئاتر یهودی نمادی از مبارزه برای زیستن در بالاترین ابعاد ممکن بشری است» (به نقل از آبرامسان، ۱۹۹۳، ص. ۲). با این توضیح، در ادامه به بررسی مقولۀ چرک در آثار وی پرداخته می‌شود.

۴. ۲. داستان پرندۀ یهودی

داستان پرندۀ یهودی در *احمق‌ها، اوّل*^۱، دومین مجموعه داستان کوتاه مالمود، در سال ۱۹۶۳ به چاپ رسید. این مجموعه مانند مجموعه اوّل درخشان نبود، اما چندین داستان این مجموعه، از جمله پرندۀ یهودی، جزء برجسته‌ترین آثار مالمود تلقی می‌شوند. بسیاری از منتقدان این شهرت را مرهون استفاده مالمود از عنصر فانتزی - پرندۀ ای سخنگو - در این داستان می‌دانند؛ عنصری که می‌کوشد با خلق فاصله نوعی دیدگاهی انتقادی را نسبت به واقعیت موجود در ذهن خواننده رقم زند. داستان مبتنی بر روایت زندگی پرندۀ ای به نام شوارتز^۲ است که بازنمای رنج‌های اقلیت دایسپورای فقیر، گرسنه و بی‌خانمان است. به سرنوشت دردناک وی، باید پدیده یهودستیزی^۳ حاکم بر جامعه آمریکا را نیز اضافه کرد. روایت شوارتز از زندگی خویش، تصویری از «حیات برهنه» را ترسیم می‌کند؛ حیاتی که در آن «قدرت حاکم... با [برخی از] شهروندان خود به منزله «خارجی» و دشمن بالقوه رفتار می‌کند» (اک، ۲۰۰۶، ص. ۳۶۹)؛ حیاتی که در آن فرد، به گفته آگامبن، از کلیۀ حقوق قانونی و جسمانی محروم است و با زندگی در سایه وحشتناک ترس، حذف، تبعید و مرگ، امکان حفظ هویت فردی خویش را از دست می‌دهد (۱۹۹۸، ص. ۱۱۱).

1. Idiots First

2. Schwartz

3. anti-Semitism

4. Ek

شوارتز نمونه هومو ساکری^۱ است که به گفته آگامبن^۲، حوزه زندگی خصوصی اش با حیات اجتماعی و مدنی وی درهم آمیخته (۱۹۹۸، ص. ۵۶) و به دلیل تعلق به گروه اقلیت، محکوم به فنا هست. این سرنوشت، با کاربست گفتمان چرک در عرصه مدنی بیش از پیش محتوم می شود. از این رو، شاید بتوان دلیل مالمود بر تلفیق دنیای واقعیت و خیال را چالش این تفکر سلسله مراتبی و جلوگیری از قتل عام فرهنگی گروه های اقلیت از سوی گفتمان حاکم آمریکایی برشمرد.

فضای داستان مالمود تصویرگر دنیای سلسله مراتبی حاکم بر گروه اقلیت (در اینجا یهود) است که بازتابی از گفتمان چرک است. مالمود در طول داستان می کوشد عرصه های مختلفی حیات مدنی که متأثر از گفتمان چرک هستند را به تصویر کشد؛ در وهله نخست، رد پای این گفتمان در جغرافیای زیستی داستان خودنمایی می کند. شوارتز در یک شب گرم تابستانی در ماه اوت وارد آپارتمان هری کوهن^۳، تاجر گوشت یخ زده، در حوالی منطقه ایست ریور^۴ می شود. منطقه ایست ریور در حافظه تاریخی آمریکا، همواره با گروه مهاجران و «دیگری» فرهنگی تداعی شده است. این منطقه از مرکز شهر دور است و در همسایگی محله چینی هاست. ایست ریور، نخستین مأمن بردگان سیاه آزاد شده در آمریکا بود که بعداً به محل اسکان یهودیان مهاجر اروپای شرقی تبدیل شد. این منطقه چون دیگر گتوها در پی طبقه بندی اقوام و حفظ سلامت و پاکیزگی جامعه سفید شکل گرفت. علاوه بر ایست ریور، مالمود به منطقه دیگری به نام «برانکس»^۵ در داستان اشاره می کند که مادر هری پیش از فوتش در آنجا

۱. هومو ساکر (homo sacer) مقوله ای است که از سوی جورجیو آگامبن از قوانین رم باستان وام گرفته شده است و امروزه در تبیین موقعیت «دیگری» سیاسی و فرهنگی در غرب به کار برده می شود؛ «هوموساکر» به مهاجران یا اقلیت های قومی و مذهبی در غرب اشاره می کند که از یک سو از سوی دولت مرکزی پذیرفته نمی شوند و از سوی دیگر حذف فیزیکی بر روی آنها صورت نمی گیرد. بدین ترتیب این افراد محکوم به زیستن در بینیت مرزهای شهروندی / غیر شهروندی، انسان / حیوان، زندگی / مرگ هستند که از آگامبن از آن به زندگی برهنه تعبیر می کند.

۲. آگامبن (Agamben) فیلسوف معاصر ایتالیایی است که رویکرد چپ نوگرا دارد و در آثارش به بررسی حوزه های «موقعیت استثنائی»، «هومو ساکر» و «زیست قدرت» می پردازد.

3. Harry Cohen

4. East River

5. Bronx

ساکن بوده است. برانکس جزء فقیرنشین‌ترین مناطق نیویورک و محل سکونت مهاجران فقیر است و از این‌رو، درصد جرم و جنایت در آن بالاست. برانکس نیز در زمره‌ی یکی از دیگر مناطق یهودی‌نشین در نیویورک است. این طبقه‌بندی جغرافیایی و ایجاد مرزهای مکانی راهبرد گفتمان زیست‌قدرت در راستای پاکیزه نگه‌داشتن فرهنگ آمریکای سفیدپوست انگلوساکسون پروتستان^۱ به شمار می‌رود؛ چراکه کسی این افراد را دعوت نکرده و حضور آنها نظم ساختاری جامعه سفید را به هم ریخته است؛ ایشان میهمانان ناخوانده‌ای هستند که به گفته شوارتز، «پنجره باز باشد می‌آیی داخل؛ بسته باشد، بیرون می‌مانی و این سرنوشت توست» (مالامود، ۱۹۶۳، ص. ۷۲)؛ بنابراین، این گروه مهاجر تداعی گر خطر و بی‌نظمی است که ناگزیر باید در حصار گتوها محدود شود. این امر، فضای گتوها را به لامکانی تبدیل می‌کند که فاقد هویتی خاص است؛ از منظر بومان این گتوهای «خالی و فرازمینی که در آنها این مردمان فاقد هویت، مابین زمین و آسمان گیر افتاده‌اند، هم‌زمان ترکیبی از بهشت و جهنم هستند: بهشتی از فرصت‌های نامحدود و جهنمی از نادیده‌گرفته‌شدن‌های مکرر» (۱۹۹۶، ص. ۵۷۱).

در این فضای دگرشده، اقلیت تازه‌وارد دچار دگربودگی مضاعف می‌شود. چراکه این قوانین نانوشته چنان از سوی ساکنین این فضاها درونی می‌شوند که به تدریج از سوی گروه‌های اقلیت علیه خود نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ به دیگر سخن، یهودیان مرفه‌تر (در اینجا کوهن) می‌کوشند که میزان تماس خود با هم‌نوعان مهاجر تازه‌وارد و یا ساکن مناطق فقیرنشین نظیر برانکس را محدود کنند؛ چراکه این افراد مصداق اقلیتی هستند که این گروه سعی بر فراموشی و یا اصلاح آن را داشته است. به عبارت دیگر، گروه اقلیت، ناخودآگاه، به نوعی تحت تأثیر گفتمان چرک قرار گرفته و طبق تفکری دوانگاره‌محور دست به «دگرزدایی» درون‌گروهی می‌زند تا ناخودآگاه از پلیدی، ناپاکی و فقری که تداعی شده با این گروه در گفتمان حاکم، خود را مستثنا کند؛ چراکه ورود این تازه‌واردها، به گفته بومان، «دیگر بار یادآور تصویری از اقلیت یهود است که مهاجران اولیه جهت حذف آن از اذهان مجدانه کوشیده‌اند» (۱۹۹۶، ص. ۵۷۳). رویارویی با این گروه، تلاش متداوم مهاجران پیشین برای حل شدن در فرهنگ آمریکایی را به

چالش می‌کشد و دگربودگی آنها را پررنگ می‌کند؛ تلاشی که در کاربرد زبان، ارزش‌های فرهنگی و سبک زندگی گفتمان حاکم بروز و ظهور پیدا می‌کند (مصرف آب‌جو، نحوه لباس پوشیدن و غیره). تحت تأثیر همین دیدگاه است که هری می‌کوشد در کوتاه‌ترین زمان ممکن از شر حضور شوارتز خلاص شود؛ شوارتز نمادی بارز از انگاره غرب از «دیگری» یهودی است: پرنده‌ای «لاغر مردنی» که شب‌هنگام «با بال‌های خسته سیاه، پَرزنان» از پنجره وارد آپارتمان هری می‌شود؛ «این پرنده سیاه منقار دراز، با پرهای آشفته و چشمان کوچک کم‌فروغ و تا حدی لوچ کلاغی عیاش را می‌مانست» (مالامود، ۱۹۶۳، ص. ۷۲) که آشفتگی ظاهری وی ناخودآگاه ذهن خواننده را به سمت گروه‌های بی‌خانمان و خیابان خواب می‌کشاند. در برابر این چهره مشمئزکننده، کثیف و بیمارگونه، خواننده با تصویری کاملاً متضاد از هری - که مطابق با نمادهای مرسوم طبقه بورژوازی آمریکایی است - روبه‌رو می‌شود: این تاجر گوشت «مردی سنگین وزن با سینه‌ای پرمو و پاهایی تنومند» است (مالامود، ۱۹۶۳، ص. ۷۲). موقعیتی که برای گروه اقلیت بسیار ایده‌آل است.

علاوه بر کثیفی و شوریدگی ظاهری، تنهایی و خانه‌به‌دوشی شوارتز نیز وی را در تقابلی آشکار با تصویر خانواده بورژوا - به‌منزله الگویی زندگی ایده‌آل - قرار می‌دهد؛ چراکه «موضوع خانواده مفهومی فراتر از همزیستی افرادی است که با پیوندهای بیولوژیکی، عاطفی و یا مسئولیت متقابل گرد هم آمده‌اند... خانواده مقوله‌ای با بار ایدئولوژیکی بسیار بالاست، چراکه از یک سو هسته اجتماع را شکل می‌دهد و از سوی دیگر جایگاهی برای شکل‌گیری شخصیت فرد و آموزه‌های اخلاقی است» (شولتینگ، ۲۰۱۶، ص. ۸۳). فقدان خانواده، از منظر طبقه بورژوا به‌منزله فقدان تربیت فردی، انضباط اجتماعی و در نتیجه اخلاقی است؛ چراکه از منظر فوکو، قواعد و هنجارهای زیست‌قدرت در وهله نخست در خانواده درونی می‌شود و سپس از طریق نظام‌های آموزشی، امنیتی و فرهنگی تثبیت می‌شوند؛ به‌دیگرسخن، خانواده، به‌منزله نخستین رکن، نقش مهمی در درونی کردن گفتمان زیست‌قدرت ایفا می‌کند (فوکو، ۲۰۰۵، ص. ۱۵۶). فقدان خانواده، به‌منزله فقدان ساختارهای انضباطی و نوعی بی‌هنجاری و بی‌اخلاقی

است. موضوعی که دیگر بار بر «دگربودگی» شوارتز صحه گذاشته و رفتار خشونت‌آمیز کوهن با وی را توجیه می‌کند.

از این رو، می‌توان گفت که انتخاب «کلاغ» برای شخصیت شوارتز، از سوی مالامود از ظرافتی آگاهانه حکایت دارد، چرا که کلاغ از معدود پرندگان است که غالباً زندگی انفرادی را ترجیح می‌دهد. به علاوه، گفتمان اساطیری^۱ نیز این پرندۀ را با «دگرشدگی» و تبعید تداعی می‌کند که از بسیاری جهات شبیه به سرنوشت شیطان و رانده شدن وی در ادیان الهی است. این شباهت، پلیدی و دگرشدگی شوارتز را افزون می‌کند، به‌ویژه که رنگ سیاه کلاغ در اساطیر ماحصل نفرین و تنبیه خدایان علیه بی‌اخلاقی وی شمرده شده است. مالامود به نحو هنرمندانه‌ای غیرمستقیم به تمامی این تداعی‌ها اشاره می‌کند؛ به عنوان مثال، وقتی کوهن درباره هویت شوارتز می‌پرسد، این احتمالات را مطرح می‌کند: «مطمئنی که تو یک روح یا دی‌بانک^۲ (روح شیطان‌صفت) نیستی؟» و یا ادعا می‌کند که شوارتز «شاید پیرمردی یهودی است که به هیأت کلاغ درآمده» است (مالامود، ۱۹۶۳، ص. ۷۴). در این حین، تفکر یهودیت نیز نسبت به این پرندۀ نیز قابل توجه است؛ دین یهود کلاغ را به علت قرابتش با مقوله مرگ - واسطه این جهان و دنیای پس از مرگ - نماد عناصر پلید و تاریک برمی‌شمرد (شاو^۳، ۲۰۱۴، ص. ۱۹۵)؛ از این رو، وی پیام‌آور مرگ و خسران است. مجموعه این نمادها و تلمیح‌ها مقوله «دگربودگی» شوارتز (کلاغ) و ناخواسته بودن وی را برجسته می‌کند؛ به‌ویژه آنکه کلاغ از جمله پرندگان است که به ظاهری کریه و صدایی ناگوار مشهور است و خوردن گوشت آن نیز در یهودیت حرام شمرده می‌شود. از این رو، برای کوهن تاجر که مقوله منفعت پررنگ است هدر رفت سرمایه است.

۱. طبق روایات اسطوره‌ای، آپولو زاغی یا به روایتی دیگر کلاغ سفیدی را جهت پابیدن معشوق خویش، کرونیس (Coronis)، مأمر می‌کند. وقتی زاغ خبر خیانت کرونیس را به آپولو می‌دهد، زاغ در آتش خشم آپولو می‌سوزد و پرهایش به سیاه تغییر رنگ می‌دهند.

2. Dybbuk

3. Shaw

با بار معنایی که کاربرد شخصیت کلاغ به داستان بخشیده، مالامودمی کوشد به تشریح وضعیت یهودیان تازه‌وارد مقیم آمریکا، به‌طور خاص و سپس اقلیت مهاجر، به‌طور عام، بپردازد. از منظر بومان، آنچه وضعیت اقلیت مهاجر تازه‌وارد را اسفناک‌تر می‌کند، یادگیری «آداب متمدنانه» است که از سوی گروه پیشین اقلیت‌ها بر گروه‌های تازه‌وارد تحمیل می‌شود:

پس از گذر نهایی از موانع جدی قدرت حاکم، اقلیت‌ها به نحو وسواس‌گونه‌ای در معرض آموزش آداب متمدنانه قرار می‌گیرند. در عمل، این امر به معنای تلاش متمرکز در راستای آموزش سبک زندگی کشور جدید به تازه‌واردان و چگونگی پوست‌اندازی روحانی و رفتاری آنان است... تا از آنها انگلیسی، فرانسوی، یا آلمانی بسازند. خجالت فرد از هویت اصلاح‌نیافته خود که در راستای مستحیل‌شدن در فرد ایجاد می‌گردد، با مشاهده دگربودگی هموعان فرد دیگر بار حس می‌شود. تجدید پیوسته این شرمساری مانعی بر پایان این حس خجالت می‌شود (بومان، ۱۹۹۶، ص. ۵۷۴).

اگرچه «کوهن»، نامی کاملاً یهودی است و اصالت یهودی هری را برجسته می‌کند، اما تلاش هری بر تحمیل سبک زندگی آمریکایی بر شوارتز در زمره آموزش این آداب متمدنانه قرار می‌گیرد. برخلاف شوارتز که به کاربرد زبان عبری^۱ و یا واژگان رایج در گفتار یهودیان و یا سبک غذایی آنها متعهد است، کوهن سبک زندگی کاملاً آمریکایی اتخاذ کرده تا آنجا که از عناصر گفتمان حاکم در راستای دگرسازی شوارتز استفاده می‌کند. به عبارت دیگر، هری از دید فردی آمریکایی به شوارتز نگاه کرده و وی را «حرامزاده حق‌باز»، «خوک» کثیف، «انگلِ مفت‌خور»، «منبع دردسر» و «بوگندو» می‌خواند (همان عناوینی که نماد «غریبی» و «دگربودگی زیستی» شوارتز هستند). وقتی هری با اصرارهای همسر و پسرش، موری^۲، مواجه می‌شود به شوارتز امکان اقامت کوتاه آن‌هم صرفاً در قفس موجود در بالکن را می‌دهد و بدین ترتیب وی را به منزله یک خارجی در گوشه‌ای فرای مرز خانه با بیشترین محدودیت اسکان می‌دهد.

1. Yiddish

2. Maury

به نظر می‌رسد که هری با پرندگان مشکل ندارد، چراکه شوارتز در هنگام ورود متوجّه قفس خالی قناری می‌شود؛ بنابراین، مشکل هری با پرندۀ یهودی است.

علّت «تبعید» شوارتز به فضایی پرت و خارج از خانه را می‌توان در «انزجار»^۱ هری نسبت به شوارتز جستجو کرد. به گفتهٔ میلر^۲، «انزجار» جزء آن گروه «از احساسات بنیادی است که نقشی عمده در نظم‌دهی سیاسی، اجتماعی و اخلاقی ایفا می‌کند» (به نقل از دوشینسکی^۳ و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۴۵)؛ چراکه انزجار، به منزلهٔ شناختی آگاهانه، از طریق محرکان حسی و لمسی برانگیخته می‌شود و از این میان، حسّ بویایی مهم‌ترین نقش را در برانگیختن لَنایفا می‌کند (دوشینسکی و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۴۴). از منظر ادی^۴، همسر هری، تنها راه برون‌رفت شوارتز از آزارهای هری، انجام کارهایی است که مد نظر وی است، به‌ویژه «حمام کردن»؛ چراکه بهانهٔ مداوم هری در بحث با شوارتز، کثیفی ظاهری و بوی بد وی است. علی‌رغم تلاش شوارتز بر تبیین شرایط خود، رفتار هری با شوارتز، پیوسته خشن‌تر می‌شود. اگرچه شوارتز خوردن ماهی در سه وعده را علّت بوی بد خود مطرح می‌کند، اما برای هری که دوانگارهٔ «پاک/چرک» حاکم را درونی کرده، این بدبویی جزء ذات شوارتز بوده و امری ناگزیر است؛ از این رو، وی باید فوراً منزل هری را ترک کند. این پنداشتِ هری، ناشی از ویژگی منحصر به فرد مقولۀ «انزجار» است که «پس‌ازآنکه تثبیت شد، امکان خلاصی از آن دشوار است: یعنی، بعد از آنکه ابژه‌ای یکبار مورد انزجار قرار گرفت، زان پس نیز مورد انزجار قرار خواهد گرفت»؛ به دیگر سخن، «رفع انزجار از یک ابژه پس از نخستین رخداد، گویا ناممکن است» (دوشینسکی و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۷۴). این امر به ماهیّت مقولۀ انزجار بازمی‌گردد، چراکه انزجار «حسی غیرمنطقی» است که پس از رخدادش دستخوش تغییر چندانی نمی‌شود، حتّی اگر برای تبیین موقعیت رخداد آن، توضیحات و ارزیابی‌های جدیدی ارائه شود (دوشینسکی و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۷۴).

1. disgust
2. Miller
3. Duschinsky
4. Edie

هری، به عنوان یک اقلیت، ناخودآگاه دوانگاره ناپاکی و پلیدی گفتمان حاکم را درونی کرده، غافل از آنکه تأکید زیست قدرت بر این امر، صرفاً، تلاشی در راستای کنترل حیات مدنی گروه اقلیت، دفع تهدید احتمالی از سوی آنها و تحمیل استحاله فرهنگی بر آنها بوده تا امری مبتنی بر واقعیت. مقوله ای که شوارتز در گفتگو با ادی به خوبی بدان اشاره می کند: «هرکسی بویی دارد. برخی از افراد به دلیل افکار یا شخصیتی که دارند بو می دهند. بوی بد من ناشی از غذایی است که می خورم، [اما] علت بوی بد او [هری] چیست؟» (مالامود، ۱۹۶۳، ص. ۷۸). شوارتز با این گفته در تلاش است تا مقوله انزجار را برآیند گفتمان فرهنگی-اجتماعی حاکم معرفی کند تا امری ماهوی؛ حسی که زائیده ادراکی اجتماعی است: «سوژه ابژه ای را مشمئزکننده برمی شمرد (ادراکی که مبتنی بر تاریخچه پیش از رویاروی وی است)، سپس آن را پس می زند و در نتیجه این پس زدگی، آن را دوباره مشمئزکننده می یابد» (شوتلینگ، ۲۰۱۶، ص. ۱۱۸). از منظر شوتلینگ، مقوله انزجار مرزبندی هابین بدن فرد و جهان اطراف، «خود» و «دیگری» را تعیین می کند و عنصری اساسی در فرایند متمدن سازی محسوب می شود؛ چراکه در «جوامع دموکراتیک معاصر، پس از آنکه ساختارهای سلسله مراتبی پیشین در طبقه بندی افراد ناکارآمد به نظر رسیدند، حس نفرت طبقات اجتماعی از یکدیگر، در قالب وحشت، ترس، تنفر و انزجار آنها از هم بروز می یابد» (شوتلینگ، ۲۰۱۶، ص. ۱۱۷). این امر با تکرار، درونی شده و همانند همان ساختارهای نظارتی پیشین نوعی مرزبندی نانوشته را بر زندگی افراد اعمال می کند و سرنوشتی مشابه را برای «دیگری» فرهنگی رقم می زند. برای شوارتز، به منزله هوموساگر، فرجامی بهتر از مرگ در تنهایی انتظار نمی رود، سرنوشتی محتوم که در یک روز سرد زمستانی برای شوارتز تحقق می یابد. از این روست که شوارتز در رویارویی با هری ناخودآگاه فریاد می زند که این یک پوگرام^۱ است.

۱. مفهوم pogrom، به نسل کشی پیشین یهودیان از سوی روس ها در اواخر قرن نوزده اشاره دارد. در اینجا مالامود مفهوم نسل کشی را بسط می دهد و تلاش های غرب در راستای نابودی هویت و فرهنگ اقلیت ها را سبکترین نسل کشی برمی شمرد.

۴.۳. داستان عزاداران

داستان عزاداران در زمرۀ نخستین مجموعه داستان برنارد مالامود، بشکۀ جادویی، است که در سال ۱۹۵۸ به چاپ رسید. در این اثر مالامود از فضای فانتزی و فابل‌مانند پرندۀ یهودی خبری نیست و واقعیت دردناک زندگی پیرمردی ۶۶ ساله و تنها به نام کسلر^۱ را ترسیم می‌کند. کسلر که سال‌هاست از همسر و فرزندش بی‌خبر است «در بالاترین طبقۀ یک مجموعه آپارتمانی اجاره‌ای ارزان و نابسامان در شرق نیویورک زندگی می‌کند» (مالامود، ۱۹۵۸، ص. ۲۵). اجاره‌بهای نسبتاً پایین، علی‌رغم شرایط بد فیزیکی ساختمان، دلیل اقامت ده‌سالۀ کسلر است. داستان بازنمایی از آمریکای بعد از جنگ جهانی دوم است. از این‌رو، غالب ساکنان ساختمان، مهاجران ایتالیایی و آلمانی هستند که کسلر با هیچ‌یک در رفت‌وآمد نیست. صرفاً ایگناس^۲، سرایدار ساختمان، است که کسلر را می‌شناسد و گاهی برای کارت بازی به آپارتمان وی سر می‌زند.

داستان از آنجا شروع می‌شود که روزی کسلر کیسۀ چرب و انباشه از زباله را بدون سطل روانه طبقۀ اوّل می‌کند؛ این امر به درگیری لفظی مابین کسلر و ایگناس می‌انجامد، به‌طوری‌که کسلر درب خانه را در صورت ایگناس می‌بندد؛ ایگناس عصبانی به خانه بازمی‌گردد؛ امّا برای کسلر خط‌ونشان می‌کشد. در همین حین، ماجرا را برای صاحب‌خانه، آقای گروبر^۳، که برای سرکشی لوله‌کشی ساختمان آمده، تعریف می‌کند. گروبر با آنکه با رفتار اغراق‌آمیز ایگناس آشناست، امّا موضوع اظهار تخلیه را با ایگناس مطرح می‌کند. ایگناس، شاد از این دستاورد، به سراغ کسلر می‌رود، ولی کسلر درب را روی صورت وی می‌بندد؛ امّا ایگناس از پشت در فریاد می‌زند که «کسی تو رو دیگه این‌ور نمی‌خواد، کثافت‌کاری‌هات کل ساختمان را به‌گند کشیده... دو هفته وقت داری که بری» (مالامود، ۱۹۵۸، ص. ۲۶). کسلر پس از شنیدن این حرف‌ها شروع به لعن و نفرین ایگناس می‌کند و ایگناس در پاسخ می‌گوید: «تو پیرمرد چرکین، بهتره که بری و دردسر درست نکنی» (مالامود، ۱۹۵۸، ص. ۲۶). باوجود این، کسلر حاضر به

1. Kessler

2. Ignace

3. Gruber

ترک آپارتمانش نمی‌شود. از این رو، اجاره‌بها را سرموعده مقرر می‌پردازد. این امر گروبر را چنان عصبانی می‌کند که کلید به دست به اتاق کسلر می‌رود؛ اما کسلر جلو در را سد کرده و اجازه ورود به گروبر را نمی‌دهد. کسلر با حالت خواهش از گروبر می‌خواهد که ماجرا را تمام کند؛ گروبر در پاسخ می‌گوید: «آپارتمان رو به مغازه آشغال‌فروشی تبدیل کردی، همه‌جا بوی توال می‌ده» (مالامود، ۱۹۵۸، ص. ۲۶). کسلر از آن‌سوی در اشاره می‌کند که این بوی کلم پخته وعده شام هست؛ ولی گروبر تکرار می‌کند: «وقتی بری، این بوی گند هم می‌ره» (مالامود، ۱۹۵۸، ص. ۲۷). کسلر مقاومت می‌کند و دوباره حرفش را تکرار می‌کند که «من کار بدی نکردم، پس اینجا می‌مونم» (مالامود، ۱۹۵۸، ص. ۲۷).

به دلیل عدم ترک ساختمان، کسلر به دادگاه احضار می‌شود، اما در دادگاه حاضر نمی‌شود. گروبر دیگر بار می‌کوشد از در دوستی وارد شود و کسلر را مجاب به رفتن کند، اما بی‌فایده است. پس از کش‌وقوس‌های فراوان، در پایان ماجرا گروبر در حالی وارد آپارتمان کسلر می‌شود که وی پای‌برهنه بر روی زمین نشسته و دعای مخصوص مراسم عزاداری یهودیان را قرائت می‌کند. گروبر که خود نیز یک یهودی است دعا را می‌فهمد اما علتی برای آن نمی‌یابد؛ ناگهان به یاد حرف‌ها و اشک‌های کسلر می‌افتد که می‌گفت: «من چه بدی در حق تو کردم؛ چه کسی مردی رو که ده سال ساکن و هر ماه اجاره‌اش رو به‌موقع می‌پرداخته بیرون می‌کنه. چه کردم؟ بهم بگو. کی بی‌علت یکی رو اذیت می‌کنه؟ تو یه هیتلری یا یه یهودی؟» (مالامود، ۱۹۵۸، ص. ۳۰). چند لحظه بعد، گروبر به اطراف اتاق می‌نگرد و در کمال ناباوری «آن را تمیز، پر نور و معطر می‌یابد» (مالامود، ۱۹۵۸، ص. ۳۱). آنگاه درحالی که لبریز از شرم و پشیمانی می‌شود، بر کف اتاق نزدیک کسلر می‌نشیند و عزاداری می‌کند. داستان در اینجا خاتمه می‌یابد.

بررسی اجمالی نشان می‌دهد که این اثر نه تنها از منظر ساختاری و پی‌رنگ از بسیاری جهات مشابه اثر قبلی است (بر دو شخصیت یهودی – صاحب‌خانه و مستأجر – استوار است). بلکه تمرکز هر دو اثر بر موضوع خانه، تلاش مذبح‌خانه برای حس تعلق و تلاش گفتمان زیست‌قدرت بر حذف اقلیت است. به علاوه، در این اثر مانند اثر پیشین ارتباط تنگاتنگی با گفتمان چرخ ترسیم می‌شود؛ در همین راستاست که مقوله «دیگری» قومیتی و

طبقاتی (هوموساگر) در ارتباط کسلر با ایگناس و گروبر معنا پیدا می‌کند و مقولۀ «انزجار» و تلاش برای حذف «دیگری زیستی» از طریق «اقتصاد احساسی»^۱ امکان‌پذیر می‌شود.

داستان «عزاد/ران» را به نظر می‌توان داستانی صرفاً با پایانی متفاوت و ملودراماتیک نسبت به داستان پیشین مالمود به شمار آورد. اگر در پایان داستان نخست، هری مانند گروبر نوعی «همدردی» اخلاقی را تجربه می‌کرد، شاید شوارتز سرنوشت دیگری داشت. علت این امر را باید در کنش متفاوت شخصیت‌ها در رویارویی با مقوله‌های «چرک» و «انزجار» دانست که پایان متفاوتی را، علی‌رغم شباهت‌های زندگی کسلر به شوارتز، ترسیم می‌کنند. کسلر از منظر ظاهری و طبقه اجتماعی بی‌شباهت به شوارتز نیست. او پیرمردی است که سی سال از همسر و خانواده خود جدا افتاده و به مدت ده سال با حقوق ناچیز بازنشستگی در گتویی در شرق نیویورک و در ساختمانی در «مرز فروپاشی» روزگار می‌گذراند. کسلر مانند شوارتز در انزوا به سر می‌برد. هیچ‌یک از همسایگانش وی را نمی‌شناسند و با وی ارتباطی ندارند. تنها مصاحب وی در ساختمان ایگناس است که گاه جهت بازی به خانه وی می‌رود؛ اما از آنجاکه ایگناس، غالباً، بازنده بازی است، خشمی فروخورده، ناشی از ناکامی تجربه‌شده، نسبت به کسلر دارد. این امر در ابتدا در قالب شایعه‌پراکنی علیه کسلر بروز می‌کند. درواقع، انزجار ایگناس از کسلر به نحو موزیانه‌ای در دیگر قالب‌ها بیان و نشر داده می‌شود. هدف ایگناس از این امر، تحقیر کسلر جهت جبران حقارت ناشی از باخت‌های پیوسته‌خویش است؛ بدین منظور، باید تصویر ناپسندی از کسلر ترسیم شود. در این راستا، ایگناس راهبرد مقولۀ «اقتصاد احساسی» را به کار می‌برد، مفهومی که این اثر مالمود را از اثر پیشین متمایز می‌کند. در این اثر، مالمود علاوه بر بازنمایی مفهوم انزجار، از طریق تمرکز بر مقولۀ بهداشت و پاکیزگی، به واکنش‌های احساسی جامعه نسبت به این مقولۀ نیز می‌پردازد. به‌دیگرسخن، اگرچه مالمود در این اثر با استفاده از گفتمان بهداشت طبقه بورژوا، مقولۀ بنیادین چرک را در طبقه‌بندی اجتماعی، تمدن‌پذیری و حذف افراد پررنگ می‌کند، لیکن می‌کوشد فرایند کاربرد این راهبرد را در جهت حصول نتیجه مورد نظر نیز برجسته کند.

1. affective economies

شولتینگ این امر را بسیار شبیه مقوله «اجراگری»^۱ جودیت باتلر یا کنش‌های زبانی^۲ آستین می‌داند؛ فرایندی که از طریق تکرار به تولید عواطف می‌انجامد (شولتینگ، ۲۰۱۶، ص. ۱۱۹). درواقع، این حس انزجار، به‌هیچ‌وجه در ماهیت شیء موجود نیست، بلکه از سوی سوژه‌ای ادراک می‌شود که درباره آن ابژه صحبت می‌کند. به‌علاوه، این حس، نیازمند حضور شاهدانی است که با سوژه درباره این حس اتفاق نظر دارند. به عبارت دیگر، «سوژه از دیگران می‌خواهد که انزجار پنهان در کنش گفتاری وی با ابژه را تکرار کنند» و این امر به «شکل‌گیری اجتماعی منجر می‌شود که نقطه پیوند آنها حس انزجارِ منتسب به ابژه است» (شولتینگ، ۲۰۱۶، ص. ۱۱۸). ایگناس با القای حس انزجار حاکم نسبت به اقلیت مهاجر، به‌ویژه یهودیان، گروبر یهودی را نیز ناخودآگاه با خود همراه می‌کند، به‌طوری‌که گروبر با تجربه حسی مشابه، به تصدیق همان کلیشه‌ها و در نتیجه همان واکنش‌ها سوق داده می‌شود. تکرار کلیشه فقدان بهداشت در سرتاسر متن، ناخودآگاه با پلیدی اخلاقی کسلر تداعی می‌شود؛ پیش‌پنداشتی که نه‌تنها در جمله ایگناس، «کسی ترا این دور و بر نمی‌خواهد»، مشهود می‌گردد، بلکه در چالش کسلر با گروبر آشکار می‌شود: «چه کار بدی علیه تو کردم؟» (مالامود، ۱۹۵۵، ص. ۳۰). این سؤال کسلر، درواقع، در راستای واشکنی دوانگاره‌های موجود در ساختار گفتمانی حاکم است. درواقع، کسلر می‌کوشد تا رابطه را از حوزه برساخت اجتماعی به بُعد انسانی بازگرداند. در حین همین تلاش است که خود ناگهان دچار شهود می‌شود و رفتار غیرمنصفانه خود با همسر و فرزندان را به خاطر می‌آورد. به دیگر سخن، درحالی‌که کسلر می‌کوشد با این سؤال که «تو یه هیتلری یا یه یهودی؟» (مالامود، ۱۹۵۵، ص. ۳۰)، بُعد انسانی گروبر و وجدان فردی وی را به چالش کشد، اما ناگهان متوجه می‌شود که خود در برابر خانواده‌اش چقدر غیرمسئولانه عمل کرده است؛ بنابراین، متوجه می‌شود که انتظار وی از گروبر، به‌منزله یک غریبه، نابه‌جاست. بدین ترتیب، کسلر درحالی‌که پابرنه بر زمین نشسته با حرکت به جلو و عقب و اجرای آیین خاص یهودی به عزاداری و مویه می‌پردازد. گروبر بی‌خبر از زندگی شخصی کسلر آن مویه و دعا را به خود نسبت می‌دهد و در نتیجه هجوم شرمساری و خجلت از ظلمی که به

1. performativity

2. Speech Acts

کسلر کرده به وی می‌پیوندد. این پیوستن، به نحوی استعاری علاوه بر دلالت به واشکنی ساختار طبقاتی سلسله‌مراتبی حاکم بر رابطه کسلر و گروبر، بازنمای نوعی وحدت درون‌گروهی است که تاکنون تحت تأثیر مقولۀ انزجار درهم‌شکسته بود. چراکه حس انزجار و «همدردی» دو مقولۀ متضادند که وجود یکی به معنای نفی دیگری است. بازنمایی انزجار در قالب تنفر و خشونت ایگناس و گروبر نسبت به کسلر و اجبار وی به تخلیه آپارتمان در روزی برفی در ماه دسامبر ترسیم می‌شود که مستلزم نوعی دو قطبی‌سازی است که البته تحت تأثیر گفتمان چرک پررنگ‌تر نیز می‌شود (کسلر مانند زباله در گوشه‌ای از خیابان رها می‌شود)؛ اما مقولۀ «همدردی» که به واشکنی این دو قطبی و اختلاط منجر می‌شود را به‌خوبی می‌توان در رابطه همسایگان کسلر با وی در روز تخلیه‌خانه از سوی دادگاه مشاهده کرد. صحنۀ حضور کسلر در آن روز برفی مابین اسباب‌خانه در وسط پیاده‌رو چنان حس همدردی پیرزن ایتالیایی را برمی‌انگیزد که وی با مشاهده صحنه جیغ می‌کشد و پسرانش را بر آن می‌دارد که کسلر و اسبابش را دوباره به آپارتمان بازگردانند. درهمین راستا، همسایۀ آلمانی کسلر نیز قفل پلمپ دادگاه را می‌شکند تا کسلر وارد آپارتمانش شود. همراهی همسایگان با کسلر، علاوه بر ترسیم پدیده همدردی، مرزهای جغرافیایی، فرهنگی و نژادی را نیز درهم می‌شکند و جهان پسانسان‌گرا^۱ را دنیایی زیباتر ترسیم می‌کند؛ دنیایی که در آن مرزهای «خود»/«دیگری» شناورند و تمرکز گفتمان‌های سیاسی و فرهنگی بر «شباهت‌ها» است تا «تفاوت‌ها». این امر، نوعی فضای آشتی بین گروهی رقم می‌زند که بسط وجودی هریک را به دنبال دارد. فضایی که با پیوست گروبر به کسلر در صحنۀ آخر بازسازی می‌شود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

علی‌رغم سادگی ظاهری، گفتمان «پاکی» مقولۀ ای بسیار پیچیده است که تحت تفکر انسان‌گرای لیبرال به نحو گسترده جامعه جهانی را تحت تأثیر خویش قرار داده است. تأمل بر گفتمان «پاکی» ردپای این مقولۀ را در شکل‌گیری گفتمان‌های سیاسی و فرهنگی نظیر ملی‌گرایی، نژادپرستی و قومیت‌گرایی اخیر پُررنگ می‌کند. اگرچه این گفتمان در ابتدا ظاهراً در راستای

1. posthumanist

ایجاد نظم اجتماعی به کار برده شد، اما غالب ساختارهای اجتماعی مبتنی بر نظم/ بی‌نظمی، امنیت اجتماعی/ تهدید، ثبات اجتماعی/ انقلاب بر پایه این گفتمان شکل گرفته‌اند و حتی فضا و معماری شهری نیز از آن تأثیر پذیرفته است، به‌طوری‌که وجود حلبی‌آبادها، گتوها، تیمارستان‌ها و زندان‌ها با این گفتمان توجیه و تبیین می‌شوند. این گفتمان مبتنی بر دوانگاره «پاکیزگی» / «چرک» است که در گفتمان‌های مختلف مصداق‌های متفاوتی یافته است؛ ملامود در دو اثر کوتاه خود، ویژگی مشترک این مصداق‌های چرک را به‌خوبی به تصویر می‌کشد. شوارتز و کسلر، نماد «دگربودگی» اجتماعی هستند که نوعی «غریبگی» را در عرصه اجتماعی برجسته می‌کنند. به‌علاوه، ملامود نشان می‌دهد که اگر امر چرکین مقوله‌ای «دگرشده» تلقی شود، پس هر آنچه بر خلاف هنجار و نظم پذیرفته‌شده جمعی باشد ناگزیر به‌منزله «چرک» تلقی خواهد شد. به‌دیگرسخن، معنای «چرک» به‌هرآنچه ضد هنجار و نابجاست بسط می‌یابد. ازاین‌رو، می‌توان مهاجران و اقلیت‌های قومی و مذهبی نظیر شوارتز و کسلر (و مسلمانان در دهه‌های اخیر) را می‌توان مصداق این «غریبگی» به شمار آورد؛ مقوله‌ای که به گفته داگلاس، مصداق بی‌نظمی و تهدید ملی است. ازاین‌رو، می‌توان گفتمان پاکی را در زمره گفتمان زیست‌قدرت قرار داد؛ گفتمانی که می‌کوشد با کنترل زندگی افراد و اعمال نظم بر بدن افراد، انضباط مورد نظر گفتمان زیست‌قدرت را بسط دهد. این امر، از طریق بسط مفاهیمی نظیر «انزجار» و «چرک» علیه اقلیت دگرشده (شوارتز و کسلر) صورت می‌پذیرد. ملامود در این دو اثر با ترسیم تصویری متفاوت از اقلیت دگرشده، می‌کوشد گفتمان پاکی/چرک را نوعی برساخت اجتماعی معرفی کند که علی‌رغم پروپاگاندای زیست‌قدرت، امری ماهوی نیست، بلکه حسی است که زائیده ادراک اجتماعی افراد است. به‌علاوه، ملامود با اشاره به حوادثی نظیر پاگرام و یا قتل عام یهودیان از سوی هیتلر، گفتمان پاکی/چرک را جریان تاریخی مشابهی معرفی می‌کند که علی‌رغم تأکید ظاهری آن بر بهداشت و امنیت اجتماعی، «دیگری» قومیتی/مذهبی را به‌نوعی حیات برهنه محکوم می‌کند. این حیات بی‌شبهت به قتل دسته‌جمعی آنها نیست، چراکه برآیند این گفتمان درنهایت حذف فیزیکی این گروه‌ها از عرصه اجتماع است. اگر به گفته ملامود، «یهودیت» مقوله‌ای عام در نظر گرفته شود، گروه‌های مختلفی متأثر از این گفتمان از عرصه اجتماعی حذف می‌شوند و به‌نوعی نسل‌کشی فرهنگی صرفاً به این

دلیل تکرار می‌شود که گروهی در برساخت‌های موجود جای ندارند. این امر امروزه چنان درونی شده است که حتی افراد اقلیت نیز از این گفتمان علیه «خود» و در راستای شمول در گفتمان حاکم استفاده کرده و نقش ابزار نظارتی گفتمان حاکم را ایفا می‌کنند؛ فارغ از آنکه این گفتمان نژادزده می‌کوشد تا با ذاتی جلوه دادن مقولۀ چرک، توجۀ جمعی را از فقر تحمیل شده از سوی گفتمان انسان‌گرای لیبرال بر این گروه‌ها منحرف کند.

کتاب‌نامه

- تائی، ز.، و حیدری، ف. (۱۳۹۴). بررسی گفتمان پسااستعماری ادوارد براون و انعکاس آن در ترجمۀ «سفرنامه یک سال در میان ایرانیان». *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۸ (۱)، ۵۳-۴۸.
<https://doi.org/10.22067/lts.v48i1.33733>
- طاهری، ز. (۱۴۰۱). آتش خانگی: روایتی ریزومی علیه زیست-قدرت. *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، ۲۷ (۲)، ۷۶۰-۷۹۰.
<https://doi.org/10.22059/JOR.2020.286463.1876>
- طاهری، ز. (۱۴۰۱). زندگی برهنه، مسخ واقعیت و خشونت در پسران نیکل. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۵ (۴)، ۶۵-۹۲.
<https://doi.org/10.22067/jlts.2021.72891.1077>
- فرزانه دهکردی، ج.، مرندی، س. م.، و شکرخواه، ی. (۱۳۹۷). جدایی زیست‌جهان از نظام و شکل‌گیری جامعه نظارتی در نمایشنامه دژ اثر هاوارد بارکر. *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، ۲۳ (۱)، ۱۰۳-۱۲۲.
<https://doi.org/10.22059/JOR.2018.141639.1338>
- نجف زاده، ر. (۱۳۹۳). زیست قدرت در اندیشه سیاسی فوکو، آگامبن، و نگری: از جامعه انضباطی تا جامعه کنترلی جهانی. *جستارهای سیاسی معاصر*، ۵ (۳)، ۱۴۹-۱۷۲.

- Abramson, E. A. (1993). *Bernard Malamud revisited*. Twayne Publishers.
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. Stanford University Press.
- Baris, S. D. (1992). Intertextuality and reader responsibility: Living on in Malamud's 'the mourners'. *Studies in American Jewish Literature*, 11(1). 45-61.
<http://www.jstor.org/stable/41205811>
- Bauman, Z. (1996). Assimilation into exile: The Jew as a Polish writer. *Poetics Today*, 17(4). 569-597. <https://doi.org/10.2307/1773214>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bauman, Z. (1982) *Memories of class*. Routledge.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. Polity Press.

- Belton, P. (2017). *An analysis of Mary Douglas's purity and danger: An analysis of the concepts of pollution and taboo*. Routledge.
- Cohen, W. (2005). Introduction: Locating filth. In W. A. Cohen & R. Johnson (Eds.), *Filth: Dirt, disgust, and modern life* (pp. vii–xxxvii). University of Minnesota Press.
- Douglas, M. (2002). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo* (Vol. 3). Abingdon: Routledge.
- Duschinsky, R., Schnall, S., & Weiss D. H. (2016). *Purity and danger now*. New Perspectives.
- Ek, R. (2006). Giorgio agamben and the spatialities of the camp: an introduction. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 88(4), 363-386.
<https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2006.00228.x>
- Foucault, M. (1981). *The history of sexuality* (R. Hurley, Trans.; Vol 1). Penguin.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish*. Allen Lane.
- Foucault, M. (1988). *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason*. Vintage.
- Foucault, M. (2005). *The will to knowledge* (A. Jahandideh & N. Sarkhoush). Nay. (Original work published 1976).
- Labrie A. (2002). Purity and danger in fin-de-sie`cle culture. *Psychoanalytische Perspectieven*, 20(2), 261–274.
- Lee, P. (2019). Turning diaspora to dirt: Addiction and illness in Asian American critique. *Women's Studies Quarterly*, 47(1&2), 151-168.
<https://doi.org/10.1353/wsq.2019.0019>
- Malamud, B. (2011). *Idiots first*. Farrar, Straus and Giroux.
- Malamud, B. (2003). *The magic barrel*. Farrar, Straus and Giroux.
- Marotta, V. (2002). Zygmunt Bauman: Order, strangerhood and freedom. *Thesis Eleven*, 70(1), 36-54. <https://doi.org/10.1177/0725513602070001005>
- Prater, M. (2013). Animals speaking in the fiction of *Jin and Malamud*. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(4), 1-10. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2054>.
- Rudin, N. (1975). Malamud's Jewbird and Kafka's Gracchus: Birds of a feather. *Studies in American Jewish Literature* (1975-1979), 1(1), 10–15.
<http://www.jstor.org/stable/41206201>
- Samuel, I. B. (1964). Women, children, and idiots first: Transformation psychology. In L. A. Field & J. W. Field, *Bernard Malamud and his critics* (pp. 11-28). New York University Press
- Schülting, S. (2016). *Dirt in Victorian literature and culture: Writing materiality*. Routledge.
- Shaw, N. (2014). As the crow flies: Conventions and symbolism in Seven Minutes in the Warsaw Ghetto. *Short Film Studies*, 4(2), 195-198.
https://doi.org/https://doi.org/10.1386/sfs.4.2.195_1

Watts, E. H. (1996). Jewish self-hatred in Malamud's "the Jewbird". *MeLUs*, 21(2), 157-163. <https://doi.org/10.2307/467956>

درباره نویسنده

زهرا طاهری استادیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه کاشان است. زمینه تخصصی وی ادبیات اقلیت، ادبیات کودک، چندفرهنگ‌گرایی و پسااستعمار با تمرکز بر حوزه زنان است.



Teacher's Concern as a Missing Link in EFL Teacher's Success: A Systematic Review

Farzaneh Soudkhah Mohammadi¹, Shaghayegh Shayesteh^{1*}

Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran¹

Abstract Nowadays, considering the growing significance of learning English as the language of science and communication, the area of EFL teacher success appears worthy of investigation. While this topic has been explored through various lenses, one critical aspect that has been overlooked is the role of an EFL teacher's concern for their students' emotional and mental well-being - also known as the teacher's emo-cognitive ability. The present research aims to bridge this gap by identifying the variables that are relevant to EFL teacher success and establishing a link between a teacher's level of concern for their learners and their overall success. The findings of this study have significant implications for EFL teacher trainers, instructors, language learners, and researchers alike.

Keywords: *Teacher's Concern; Teacher Success; Teaching English; EFL Teacher*

1. Introduction

Taking into account the key role teachers play in the success of educational systems (Boustani & Al Abdwani, 2023; Coombe, 2014; Pishghadam et al., 2021; Shirzadeh & Jajarmi, in press), shaping education reforms (Fullan, 2015; Hargreaves & Fullan, 1992), and contributing to students' achievement (Alexander & Fuller, 2005; Lasley et al., 2006), the success of a teacher appears a significant area to delve into. It is particularly important when it comes to English as a foreign language (EFL) context, such as the Iranian community. In such a setting, learners receive target language input mainly in the classroom since English is not normally spoken outside the class on a daily basis (Pishghadam et al., 2019). Although defining teacher success does not seem to be an easy job (Stronge, 2007), focusing on the EFL context, Coombe (2014) believes that the success of an EFL teacher is dependent on how effectively they transmit English linguistic knowledge and skills to their learners.

Please cite this paper as follows:

Soudkhah Mohammadi, F., & Shayesteh, S. (2023). Teacher's concern as a missing link in EFL teacher's success: A systematic review. *Language and Translation Studies*, 56(3), 135-162. <https://doi.org/10.22067/lts.2023.81797.1185>

*Corresponding Author: shayesteh@um.ac.ir

Hence, EFL teachers would be different in their level of success, as they may not be the same in their concern level for their learners' states. Depending on their level of concern, they can be categorized into four distinct groups: apathizer, sympathizers, empathizers, and metapathizers. In the present study, EFL teacher's concern is referred to as their emotional and cognitive capability to perceive and react to the mental and emotional circumstances of the EFL learners.

The goal of this study is to explore the potential association between EFL teacher's level of concern and their success by examining previous research on successful EFL teaching and the concepts that were studied.

2. Literature Review

2.1. EFL Teacher Success

The construct of EFL teacher success has been examined from various aspects over time. Behavioral theories evaluate teacher success based on predefined behaviors and outcomes, taking an outcome-oriented approach. Cognitivist theories, on the other hand, emphasize the teaching and learning process (Ellett & Teddlie, 2003). Coombe (2014) also considers a successful EFL teacher to be someone who is effective in transferring language knowledge and skills to their learners. Therefore, the fact that several questionnaires (e.g., Tabatabaee-Yazdi et al., 2018; Moafian & Pishghadam, 2009) have been designed to measure this concept is not far-fetched, taking the various approaches to defining teacher success into account.

This multidimensional nature of teacher success (Pishghadam et al., 2011), attributing to the fact that measuring this concept is not just restricted to the professional aspect of teaching, inclined the researchers of the present study to focus the research that considers the aspects related to the teacher's personality and social life in evaluating their success in addition to the professional side. As far as the measurement of teacher success is concerned, one of the questionnaires that focus on the mentioned criteria and has been validated in the context of Iran is the Characteristics of Successful EFL Teachers Questionnaire (Moafian & Pishghadam, 2009), a translation of Gadzella's Students' View of an Ideal Teacher questionnaire (1971). On account of the fact that this scale is specifically designed to measure the success of EFL teachers and has been more widely used in the context of Iran, the present study reviews the research using the mentioned questionnaire for the measurement of teacher success.

After reviewing the studies using the aforementioned questionnaire, different variables were extracted that have been examined along with EFL teacher success such as: multiple intelligences (Pishghadam & Moafian, 2008a; 2008b), emotional Intelligence (Ghanizadeh & Moafian, 2010), narrative intelligence (Pishghadam et al., 2013), critical thinking abilities (Birjandi & Bagherkazemi, 2010; Ghaemi & Taherian, 2011; Khodabakhshzadeh & Ghaemi, 2011), self-efficacy (Ghanizadeh & Moafian, 2011), using Neuro-Linguistic Programming (NLP) techniques

(Pishghadam et al., 2011a; 2011b), self-regulation (Monshi Toussi et al., 2011), creativity (Pishghadam et al., 2012), creativity-enhancing behavior (Khodabakhshzadeh et al., 2018), gender (Dordinejad & Porghoveh, 2014; Pishghadam & Moafian, 2008a), using contextualization and emotionalization while teaching (Pishghadam et al., 2016), stroke (Amini et al., 2019; Noorbakhsh et al., 2018; Pishghadam et al., 2021), and willingness to attend classes (Pishghadam et al., 2021). However, to the researchers' best knowledge, no EFL teacher success study had taken the teachers' levels of concern for their learners into account.

2.2. Teacher's Concern

So far in the literature, the term "concern" has been defined as "the composite representation of the feelings, preoccupation, thought, and consideration given to a particular issue or task" (Hall et al., 1986, p. 5). Despite the studies that were carried out on the concerns of teachers regarding an issue (e.g., Cook & Cameron, 2008), the first time this notion has been conceptualized in terms of having various levels, referred to as "stages of concern", was in the case of the stages of concern a professional, like a teacher or therapist, takes while adopting a new technology or an innovation in their profession. The Concerns-Based Adoption Model (Hall & Loucks, 1978) framework put forward seven stages of concern:

- Stage 0 (awareness): due to little awareness of the innovation, the professional shows unconcerned behavior
- Stage 1 (informational): the professional tries to know more about the innovation in terms of what it is and its function
- Stage 2 (personal): the professional searches for the personal effect of the innovation on himself, accompanied by some concerns regarding whether he can work with it or not, viewing the innovation as a threat as it may sound personally difficult (Hall, 1979)
- Stage 3 (management): the professional tackles the implementation concerns in terms of how, when, and where to implement the innovation
- Stage 4 (consequences): the professional is concerned about whether the innovation would have a positive impact on the ones using it and whether it makes any difference in his job
- Stage 5 (collaboration): revolves around the leaders' concerns regarding whether there is cooperation among the professionals regarding the implementation of the innovation

Stage 6 (refocusing): after an evaluation of the innovation, the professional thinks of modification for better functioning purposes or taking other innovations into account

In the field of EFL, however, Pishghadam et al. (2022) proposed another conceptualization of the term “concern”. In light of the extended model of emotioncy (Pishghadam et al., 2019) (Figure 1), they believed that people, when faced with others’ conditions, have different levels of emotioncy toward their states and display various levels of concern for them accordingly. Based on the model, the first level of concern is attributed to the feeling of apathy. Apathetic individuals, involved in others’ states, have no emotioncy for others’ conditions and therefore do not show any type of concerned behavior. One level further is related to showing the feeling of sympathy towards others. The level of concern displayed by sympathetic individuals is restricted to recognizing the other’s state of feeling (Jahoda, 2005) or giving verbal responses to them (Pishghadam et al., 2022), yet not taking any action for them. As soon as an individual feels their fellow’s state as their own and takes action in order to help the other, the person has proceeded to the next level, empathy. The highest level of concern for an individual could be explained in terms of being metavolvement in their condition and taking a future-oriented stance towards it. Being in the level of metapathy, as they named it, one is concerned about the other’s future and their change potential and may not act like the people in lower stages of concern. Pishghadam et al. (2022) extended this idea to the EFL environment and EFL teachers as they may not show different levels of concern towards their learners and categorized the teachers into four groups (apathizers, sympathizers, empathizers, metapathizer) based on their level of concern towards their learners’ state (Figure 2).

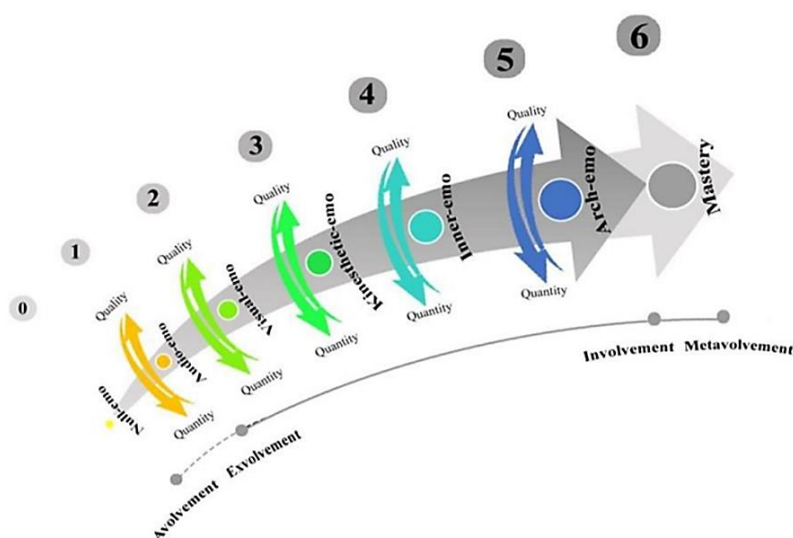


Figure 1. Emotioncy Levels (From “A novel approach to the psychology of language education” by Pishghadam et al., 2019, p. 219)

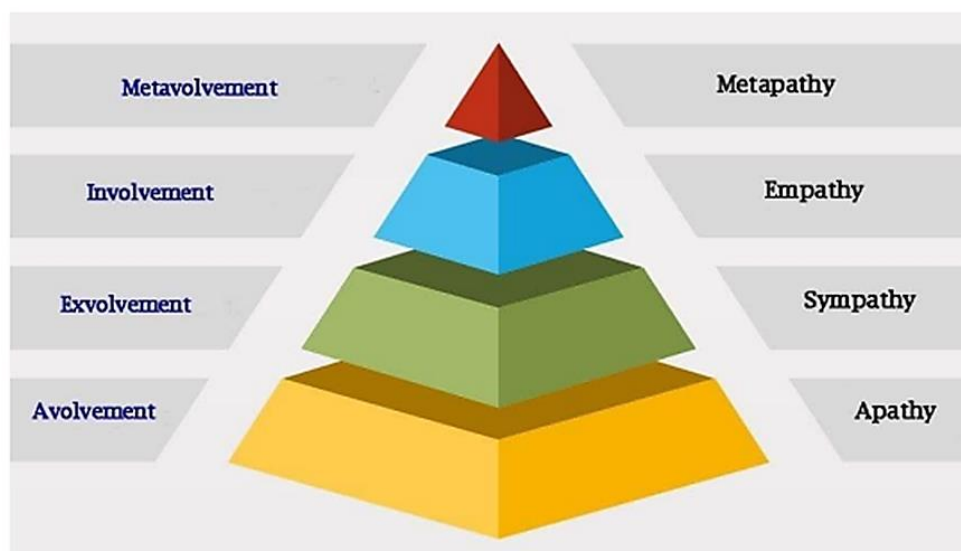


Figure 2. Concern Types (From *“Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of socioeconomic status”* by Pishghadam et al. (2022))

2.3. Teacher's Concern and its Significance in Teacher Success

Pishghadam et al. (2023) believe that EFL teachers, depending on their level of concern for their learners, act differently in their classrooms and therefore give different amounts of energy to the students. The apathetic teachers, due to their indifference towards their learners' success, are characterized as energy drainers, taking on the job of draining the energy of the students instead of increasing it (Pishghadam et al., 2023). The sympathetic ones, however, are concerned about their learners, but the concern level is limited to the recognition of their state and feelings (Jahoda, 2005) and giving verbal responses to them (Pishghadam et al., 2022). They are simply energizers. Empathetic teachers, as they are at a higher level of concern for their learners compared to the energizers, take action to boost the learners' energy by caring about them, motivating them, and trying to involve them in class activities. On top are the metapathizers, referred to as energy creators, whose passionate care for their learners is manifested in doing their best to put all the necessary energy into their class as they take their students' future into account (Pishghadam et al., 2023).

Feeling	Antipathy	Apathy	Sympathy	Empathy	Matapathy
Thinking	Energy Killer	Energy Drainer	Energizer	Energy Booster	Energy Creator
Misengagement	Misvolved				
Disengagement	-----	Avolved	-----	-----	-----
Underengagement	-----	-----	Evolved	-----	-----
Engagement	-----	-----	-----	Involved	-----
Overengagement	-----	-----	-----	-----	Metavolved

Figure 3. Levels of Teacher Energy (From “Development and validation of the teacher energy scale: A movement toward metapathy” by Pishghadam et al. (2023))

The impact of EFL teachers’ concern types on the energy they transmit to the learners and the subsequent effect of that energy on the learners’ success cannot be overlooked. On account of the fact that part of the teachers’ success is tied to their learners’ success (Stronge, 2007), there seems to be a link between EFL teacher’s level of concern for their learners and their success.

3. Discussion and Conclusion

With the increasing progress of human societies, the need to learn the English language is getting more prominent, making the concept of EFL teacher success significant. The role of the EFL teacher’s concern for the learners in the success of an EFL teacher has been neglected in previous studies. The present research, examining the previous EFL teacher success research and eliciting the concepts investigated along with EFL teacher success, aimed at introducing a probable relationship between EFL teacher’s concern and their success.

Due to the vast amount of research on EFL teacher success, it is not possible to review all of it within the scope of this study. As such, this limitation is acknowledged and the focus of this paper is narrowed to studies that examine teacher success from a multifaceted perspective.

Several questionnaires have been developed and validated in Iran to measure EFL teacher success, including those by Tabatabaee-Yazdi et al. (2018), and Moafian and Pishghadam (2009). Among these, the Characteristics of Successful EFL Teacher

Questionnaire (Moafian & Pishghadam, 2009) was chosen for this study because it specifically targets EFL teachers and has been widely used in the Iranian context, compared to other teacher success questionnaires

After reviewing studies on the variables of EFL teacher success and teacher's concern, researchers came to the conclusion that according to their level of concern for the learners, EFL instructors transfer different levels of energy to their learners, which in turn can influence the success of the learners (Pishghadam et al., 2023) and instructors accordingly (Stronge, 2007).

Identifying this missing link could be particularly beneficial for teacher trainers. They are not only language educators but also content producers and teacher education course planners who could take a step toward increasing EFL teachers' awareness of the mentioned relationship. Therefore, EFL instructors could also benefit from the mentioned result and gain more knowledge regarding their success. Through the success of EFL teachers in teaching English, EFL learners could also benefit. Ultimately, the relationship between a teacher's level of concern for their learners and their success can be further explored by researchers through data collection. It is important to note that this relationship is not limited to any specific discipline and can be investigated across various fields to gain a deeper understanding of the factors that contribute to teacher success.

دل‌نگرانی معلم زبان انگلیسی به‌عنوان حلقه‌ای گمشده در موفقیت وی: مروری نظام‌مند^۱

فرزانه سودخواه محمدی^۱، شقایق شایسته^{*}

^۱دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده در جوامع امروزه با پررنگ شدن اهمیت یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان علم و ارتباطات، پرداختن به مقوله موفقیت معلم زبان انگلیسی ضروری است. این مفهوم تا به حال در کنار مفاهیم گوناگونی مورد بررسی قرار گرفته است، اما به نظر می‌رسد نقش دل‌نگرانی معلم که توانایی عاطفی و شناختی وی برای فهم و پاسخ‌دهی به موقعیت هیجانی، ذهنی و احساسی زبان‌آموزان است، در موفقیت وی مورد غفلت قرار گرفته است. در این پژوهش، محققان با انتخاب و بررسی مطالعاتی در زمینه موفقیت معلم زبان علاوه بر استخراج متغیرهایی که در کنار موفقیت معلم مورد بررسی قرار گرفته‌اند، دریافتند که بین میزان دغدغه‌مندی معلمان زبان برای فراگیران و موفقیت آنان می‌تواند رابطه وجود داشته باشد. نتایج حاصل می‌تواند به مدرسان دوره‌های تربیت معلم، معلمان زبان انگلیسی، زبان‌آموزان و محققان کمک کند.

کلیدواژه‌ها: دل‌نگرانی معلم؛ موفقیت معلم؛ آموزش زبان انگلیسی؛ معلم زبان انگلیسی

۱. مقدمه

هرگاه سخن از یادگیری در میان باشد، معلم به‌عنوان عضوی تأثیرگذار در صحنه آموزش نقش ایفا می‌کند. اگر محیط آموزشی را به‌سان یک ساعت در نظر بگیریم، معلم نقش موتور آن را دارد. همان‌طور که کار کردن ساعت، بدون موتور امری غیرممکن است، موفقیت یک محیط آموزشی (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۱؛ کومبی^۲، ۲۰۱۴) و تغییر در آن (فالن^۳، ۲۰۱۶؛ هارگریوز

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه بوده و با حمایت دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است (کد طرح=۱۴۰۲)

2. Coombe

3. Fullan

و فالن^۱، ۱۹۹۲) جز به دست‌ان توانمند معلم میسر نخواهد شد. همچنین، نقش پُررنگ معلم در موفقیت و دستاوردهای دانش‌آموزان، غیرقابل اغماض است (الکساندر و فولر^۲، ۲۰۰۵؛ لاسلی و همکاران^۳، ۲۰۰۶).

نقش موفقیت معلم در بافت آموزش زبان بسیار پُررنگ‌تر می‌شود؛ زیرا زبان‌آموزان تنها در محیط کلاس در معرض زبان انگلیسی قرار می‌گیرند و به محض بیرون رفتن، با جامعه‌ای مواجه می‌شوند که در تعاملات، معمولاً، از زبان انگلیسی استفاده نمی‌کنند (پیش‌قدم و همکاران ۲۰۱۹). هرچند ارائه تعریف برای موفقیت معلم کار آسانی نیست (استرانج^۴، ۲۰۰۷)، در بافت آموزش زبان انگلیسی، کومبی (۲۰۱۴) آن را این‌گونه تعریف می‌کند: معلم زبان موفق کسی است که دانش و مهارت زبانی را به طور مؤثر به زبان‌آموزانش انتقال دهد.

بر اساس تعریف ارائه‌شده، پرواضح است تمامی معلمان زبان انگلیسی به یک اندازه موفق نخواهند بود و درجات مختلفی از موفقیت را می‌توان به آنان نسبت داد. همان‌طور که دغدغه‌مندی‌شان نسبت به شرایط، حالات، احساسات و موفقیت زبان‌آموزان با یکدیگر متفاوت است. برخی معلمان «هیچ‌دل»^۵ بوده و نسبت به شرایط دانش‌آموزان بی‌تفاوت هستند. به عبارت دیگر، شرایط دانش‌آموزان ذهن آنها را به خود مشغول نمی‌کند. برخی دیگر «برون‌دل»^۶ اند. آنان متوجه شرایط دیگری می‌شوند و اگر بازخوردی به طرف مقابل بدهند، صرفاً، به صورت کلامی (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۱ ب) خواهد بود. در درجه بالاتر، «درون‌دلان»^۷ قرار دارند که در مواجهه با شرایط دانش‌آموزان نه تنها خود را در جای پای آنان حس می‌کنند و با تمام وجود احساسات آنان را می‌فهمند، بلکه آن‌چنان ذهنشان درگیر شرایط دانش‌آموزان می‌شود که وارد مرحله عمل هم می‌شوند و سعی می‌کنند برای کمک به فراگیران

1. Hargreaves & Fullan

2. Alexander & Fuller

3. Lasley

4. Stronge

5. apathetic

6. sympathetic

7. empathetic

اقدام کنند. والاترین درجه دل‌نگرانی را «فردلان»^۱ دارند. آنان اُفق دیدشان فراتر از گذشته و حال است و آینده دانش‌آموزان را می‌بینند. در نتیجه، ممکن است کاملاً متفاوت با درون‌دلان بیندیشند و عمل کنند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۲). پیرو تعریفی که پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۴۰۱ الف) از «دل‌نگرانی»^۲ برای دیگری ارائه داده است، در پژوهش حاضر منظور از دل‌نگرانی معلّم زبان انگلیسی نسبت به زبان‌آموزان، میزان توانایی معلّم زبان به لحاظ عاطفی و شناختی برای فهم موقعیت هیجانی، ذهنی و احساسی زبان‌آموزان و پاسخ‌دهی به آن است. نگارندگان پژوهش حاضر، با مرور گزیده‌ای از مطالعات انجام‌شده در زمینه موفّقیت معلّم زبان انگلیسی و استخراج متغیرهایی که در کنار این مفهوم مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند، ضمن اشاره به تأثیری که دل‌نگرانی معلّم بر روی رفتار وی در کلاس دارد سعی در معرفی این مفهوم به‌عنوان حلقه‌ای گمشده در موفّقیت معلّمان زبان انگلیسی دارد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. موفّقیت معلّم زبان انگلیسی

موفّقیت معلّم در گذر زمان از جنبه‌های گوناگونی مورد بررسی و سنجش قرار گرفته است. رفتارگرایان موفّقیت معلّم را بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از تدریس ارزیابی می‌کردند. در حالی که شناخت‌گرایان به‌جای تمرکز بر نتیجه، بر فرآیند آموزش و یادگیری تأکید داشتند (الت و تدلی،^۳ ۲۰۰۳). کومبی (۲۰۱۴) نیز معلّم زبان موفّق را کسی می‌داند که در انتقال دانش و مهارت زبانی به زبان‌آموزانش مؤثر عمل کند. حال با توجه به تعاریف متعددی که از موفّقیت معلّم ارائه شده است، طراحی پرسشنامه‌های متعدّد برای سنجش این مفهوم دور از انتظار نیست (به‌عنوان مثال، طباطبایی‌یزدی و همکاران، ۲۰۱۸؛ معافیان و پیش‌قدم، ۲۰۰۹).

از آنجایی که مقوله موفّقیت معلّم امری چندبُعدی است (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۱) و تنها به جنبه حرفه‌ای وی مربوط نمی‌شود، پژوهش حاضر سعی در مرور مطالعاتی دارد که جنبه‌های

1. metapathetic

2. concern

3. Ellett & Teddlie

مربوط به شخصیت معلّم و زندگی اجتماعی وی را نیز به منظور سنجش موفقیت وی مد نظر قرار داده است. یکی از پرسشنامه‌هایی که بر معیارهای مذکور تمرکز کرده و در بافت ایران اعتبارسنجی شده است، پرسشنامه معلّم زبان موفق (معافیان و پیش‌قدم، ۲۰۰۹) بوده که ترجمه‌شده پرسشنامه «معلّم زبان ایده‌آل» گادزلا^۱ (۱۹۷۱) است. از آنجایی که این پرسشنامه به طور اختصاصی برای سنجش موفقیت معلّمان زبان طراحی شده و به نسبت دیگر پرسشنامه‌های واجد شرایط، استفاده بیشتری از آن در بافت ایران صورت گرفته است، در ادامه ضمن معرفی متغیرهای مختلفی که تا به حال در کنار موفقیت معلّمان زبان انگلیسی بررسی شده‌اند، مطالعاتی مرور خواهند شد که از پرسشنامه مذکور استفاده کرده‌اند.

یکی از متغیرهایی که رابطه آن با موفقیت معلّمان زبان انگلیسی سنجیده شد، هوش چندگانه آنان بود. پیش‌قدم و معافیان (۲۰۰۸الف) بر پایه نظریه هوش چندگانه^۲ گاردنر^۳ (۱۹۸۳) و با اعتقاد به اینکه معلّمان بسته به هوش چندگانه‌ای که دارند از توانایی‌هایی برخوردار خواهند بود که در شغلشان به یاری‌شان می‌آید، سعی در یافتن پاسخ به سؤال این که آیا بین هوش چندگانه معلّمان زبان انگلیسی و موفقیتشان رابطه معناداری وجود دارد یا خیر. بدین منظور، ۹۳ معلّم زبان انگلیسی از دبیرستان‌های مختلف در مشهد و بر اساس نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که تنها بین هوش‌های زبانی^۴، موسیقایی^۵ و بین فردی^۶ و موفقیت معلّمان رابطه معنادار وجود داشته و بین زنان و مردان در هوش چندگانه تفاوتی وجود ندارد. بعداً، پیش‌قدم و معافیان (۲۰۰۸ب) همین تحقیق را بدون در نظر گرفتن متغیر جنسیت و با تغییر بافت از دبیرستان‌ها به مؤسسات زبان در مشهد، تکرار کردند. مقایسه نتایج نشان داد که با تغییر بافت، هوش‌های تأثیرگذار بر موفقیت معلّمان متفاوت است. هوش زبانی و بین فردی معلّمان در موفقیت معلّمان دبیرستان تأثیر بیشتری داشت،

-
1. Gadzella
 2. multiple intelligences
 3. Gardner
 4. verbal-linguistic intelligence
 5. musical intelligence
 6. interpersonal intelligence

درحالی‌که هوش موسیقایی، حرکتی و بین‌فردی معلمان در موفقیت معلمان مؤسسه زبان مؤثرتر بود.

«هوش هیجانی»^۱ متغیر دیگری است که رابطه آن با موفقیت معلمان زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت. به دنبال این هدف، غنی‌زاده و معافیان (۲۰۱۰) با یافتن همبستگی معناداری بین هوش هیجانی معلمان زبان انگلیسی و موفقیت آنها، به این نتیجه رسیدند که یک معلم با هوش هیجانی بالا شانس بیشتری برای موفقیت در حرفه خود دارد. همچنین، آنها رابطه مستقیمی بین هوش هیجانی، تجربه و سن معلمان یافتند که به این معنی است که با پیشرفت معلمان در مسیر شغلی، هوش هیجانی آنان نیز افزایش می‌یابد، همان‌طور که گل‌من^۲ (۱۹۹۵) معتقد بود هوش هیجانی برخلاف هوش، پتانسیل توسعه و یادگیری دارد.

از آنجایی که ارائه موفق محتوا از سوی معلم نیاز به «هوش روایی»^۳ دارد، این نوع هوش توسط پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۳) از نظر داشتن هرگونه ارتباط احتمالی با موفقیت معلمان زبان مورد توجه قرار گرفت. برآیند پژوهش حاکی از وجود رابطه معنادار بین این دو سازه بود، درحالی‌که در میان زیرساخت‌های مقیاس هوش روایی، تولید^۴ دارای بالاترین قدرت برای پیش‌بینی موفقیت معلمان زبان بود.

بیرجندی و باقرکاظمی (۲۰۱۰) به بررسی رابطه بین متغیر دیگری که توانایی تفکر انتقادی معلمان^۵ زبان بود، با موفقیت آنان پرداختند. همبستگی مثبت و معنادار بین این دو سازه نشان می‌دهد که معلمان که دارای تفکر انتقادی بالا هستند، در شغل خود موفق‌تر عمل می‌کنند. یافته‌های آنان در کم‌تر از یک سال توسط قائمی و طاهریان (۲۰۱۱) با تکرار همان پژوهش تأیید شد. در همین راستا، خدابخش‌زاده و قائمی (۲۰۱۱) با تغییر در نوع شرکت‌کنندگان از معلمان دبیرستان‌های مشهد به مدرسان آیلتس که از همان شهر انتخاب شده بودند، همین

-
1. emotional intelligence
 2. Goleman
 3. narrative intelligence
 4. generation
 5. teachers' critical thinking abilities

تحقیق را انجام دادند و در نهایت به نتایج مشابهی رسیدند. اشرف و همکاران (۲۰۱۷) نیز یک مطالعه همبستگی بر روی همین دو متغیر انجام دادند. همچنین از نظر مهارت‌های تفکر انتقادی به این نتیجه رسیدند که معلمان دارای مدرک کارشناسی با معلمان دارنده مدرک کاردانی متفاوت بودند. همچنین بین معلمان مرد و زن در رابطه با این مهارت تفاوت معناداری وجود داشت و معلمان مرد با مدرک کارشناسی بیشتر از هم‌تایان زن خود از مهارت‌های تفکر انتقادی برخوردار بودند.

متغیر بعدی، «خودکارآمدی»^۱ معلم زبان انگلیسی بود که توسط غنی‌زاده و معافیان (۲۰۱۱) انجام شد. نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که رابطه معناداری بین خودکارآمدی معلمان زبان و موفقیت آن‌ها وجود دارد.

«برنامه‌ریزی عصبی-زبانی»^۲ متغیر دیگری است که در کنار موفقیت معلمان زبان توسط پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۱الف) مورد توجه قرار گرفت. آنان در وهله اول با انتخاب پرستفاده‌ترین شاخص‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی، یک پرسشنامه برای سنجش آن تهیه کرده و سپس در جهت یافتن رابطه بین آن و موفقیت معلمان دبیرستان قدم برداشتند. ضمن تأیید ایده ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱)^۳ مبنی بر به‌کارگیری تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی در کلاس درس، نتایج تحقیق آنان نشان‌دهنده ارتباطی معنادار بین موفقیت معلم و استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی بود که بیانگر آن است هر چه بیش‌تر معلمان زبان از تکنیک‌ها و استراتژی‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی در کلاس درس استفاده کنند، دانش آموزان آنان را موفق‌تر می‌دانند.

در همین راستا، پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۱ب) علاوه بر جستجوی رابطه بین استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی و موفقیت معلم، مقایسه‌ای بین محیط‌های آموزشی رسمی (مدارس دولتی) و غیررسمی (مؤسسات آموزش زبان انگلیسی) ایران پیرامون استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی انجام دادند. برخلاف معلمان زبان در مؤسسات،

1. self-efficacy

2. neuro-linguistics programming

3. Richards & Rogers

دانش‌آموزان معلمان مدارس دولتی را کمتر موفق می‌دانستند. پژوهشگران دلیل را بر حسب نوع نظام آموزشی حاکم بر این دو محیط توجیه کردند که در مدارس با توجه به سیستم آموزشی متمرکزی که دارند معلمان آزادی عمل کم‌تری برای استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی دارند. به لحاظ تفاوت جنسیتی، مردان و زنان هر دو به یک اندازه از تکنیک‌های مذکور استفاده می‌کردند و تفاوت معناداری بین جنسیت آنان و استفاده از این تکنیک‌ها در این تحقیق گزارش نشد.

به‌عنوان یکی از توانایی‌های فراشناختی یک معلم زبان انگلیسی، «خودتنظیمی»^۱ یکی دیگر از متغیرهایی بود که ارتباطش با موفقیت معلم توسط منشی‌توسی و همکاران در سال ۲۰۱۱ مورد بررسی قرار گرفت. آنان دریافتند که بین مهارت‌های خودتنظیمی معلمان و موفقیت آنان از دیدگاه یادگیرندگان رابطه معناداری وجود دارد و از میان مؤلفه‌های خودتنظیمی، علاقه درونی معلمان^۲، کنترل عاطفی^۳، جهت‌گیری تسلط-هدف^۴ ارتباط بیشتری با موفقیت معلمان دارند. یافته‌های این مطالعه باعث می‌شود که در برنامه‌ریزی محتوای دوره‌های تربیت مدرس، توجه معلمان دوره‌های تربیت مدرس به راهبردهای یادگیری خودتنظیمی جلب شود.

پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۲) با در نظر گرفتن خلاقیت به‌عنوان ابزاری اجتناب‌ناپذیر برای معلم جامعه‌ای که نیاز مبرم به شکوفایی و بقا دارد، به بررسی رابطه بین رفتار خلاقیت‌آفرین^۵ معلمان زبان و موفقیت آنان پرداختند. بدین منظور، محققان مؤسسات زبان انگلیسی مورد هدف قراردادند با این منطق که سیستم آموزشی آن‌ها غیرمتمرکز است و به معلم آزادی بیش‌تری برای اتخاذ رویکردهای خلاقانه می‌دهد. نتایج نشان داد که بین اقدامات خلاقیت‌آفرین معلمان زبان انگلیسی و موفقیت آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد که ادعای چیک‌سنت‌میهای^۶ را (۱۹۹۶) مبنی بر اینکه که معلمان می‌توانند نقشی مهم در محافظت از پتانسیل خلاقیت

-
1. self-regulation
 2. intrinsic interest
 3. emotional control
 4. mastery-goal orientation
 5. creativity promoting behavior
 6. Csíkszentmihályi

دانش‌آموزان ایفا کنند، تأیید می‌کند. مؤلفه‌های خلاقیت که معلمان را از لحاظ موفقیت متمایز می‌کرد، طوفان فکری^۱ و خود شخص^۲ بودند، درحالی‌که تسلط و انعطاف‌پذیری^۳، اصالت و بسط^۴، مواد^۵، رسانه (محیط)^۶، یادگیری مستقل^۷ (خودمختاری)^۸ و انگیزه^۹ تأثیر یکسانی بر آنها داشتند. آنها همچنین به این نتیجه رسیدند که فارغ از اینکه معلمان نقش غیرقابل انکار و قابل توجهی در رشد خلاقیت در کلاس دارند، می‌توانند در کنار محیط و مواد به سطح بالاتری از موفقیت برسند.

از نظر بررسی اینکه آیا متغیر جنسیت در موفقیت معلمان زبان انگلیسی تفاوت ایجاد می‌کند یا خیر، پیش‌قدم و معافیان (۲۰۰۸ب) هیچ تفاوت معناداری بین جنسیت و هوش چندگانه در موفقیت معلمان دبیرستان گزارش نکردند. بعدها، دردی‌نژاد و پرقوه (۲۰۱۴) به طور خاص بر رابطه بین جنسیت و موفقیت معلمان زبان انگلیسی در مؤسسات انگلیسی مشهد تمرکز کردند و هیچ رابطه معناداری بین این دو سازه پیدا نکردند.

«بافت‌سازی»^{۱۰} و «هیج‌امدافزایی»^{۱۱} دو متغیر دیگر هستند که رابطه هر یک با موفقیت معلم زبان انگلیسی توسط پیش‌قدم و همکاران در سال ۲۰۱۶ بررسی شد. معلمی که بافت‌سازی را به کار می‌گیرد، به‌جای اینکه به‌صورت مجزاً با اجزای زبان سروکار داشته باشد، سعی در ارائه زبان در بافتی معنادار و واقعی دارد (والز، ۱۹۸۹). به منظور کمک به فراگیران در ایجاد ارتباط احساسی با مفاهیم، معلمی که هیج‌امدافزایی را به کار می‌گیرد، به زبان حس می‌افزاید (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳). پیرامون هدف اول مطالعه، محققان دو پرسشنامه را برای ارزیابی میزان بافت‌سازی و هیج‌امدافزایی معلمان زبان انگلیسی ایجاد و اعتبارسنجی کردند. سپس به این

1. brainstorming
2. person
3. fluency and flexibility
4. originality and elaboration
5. materials
6. press (environment)
7. independent learning
8. autonomy
9. motivation
10. contextualization
11. emotionalization

موضوع پرداختند که آیا هر یک از سازه‌های ذکرشده رابطه‌ای با موفقیت معلمان دارد و در صورت رابطه داشتن، کدام رابطه قوی‌تر است. نتایج نشان داد که نه تنها هیجامدافزایی و بافت‌سازی به‌تنهایی، بلکه هردو دست در دست یکدیگر به موفقیت معلمان زبان کمک می‌کنند، اما بافت‌سازی در مقایسه با هیجامدافزایی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای موفقیت معلمان زبان بود.

مطالعات گوناگونی که در زمینه «نوازه»^۱ انجام شده است (به‌عنوان مثال، ایمانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ سخت‌کارحدادی، ۲۰۱۷؛ نوربخش و همکاران، ۲۰۱۸) نقش این متغیر را در موفقیت معلم مورد بررسی قرار داده‌اند. نوربخش، پیش‌قدم و صبوری (۲۰۱۸) رابطه بین هویت جنسیتی^۲ معلمان زبان انگلیسی مؤسسات خصوصی و نوازه‌ای که ارائه می‌دهند را با موفقیتشان از دیدگاه فراگیران بررسی کردند. محققان با استفاده از «ضریب همبستگی پیرسون»^۳، به ارتباط معناداری بین متغیرهای فوق‌الذکر رسیدند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که ویژگی‌های زنانگی و همچنین مردانگی در معلمان زبان به طور معناداری نوازه‌ای که آنان در کلاس ارائه می‌دهند را پیش‌بینی می‌کنند. به عبارت دیگر، معلمانی که دارای ویژگی‌های زنانه و یا مردانه غالب هستند، نوازه بیشتری به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند و از آنجایی که نوازه و آندروجینی^۴، داشتن ترکیبی از هر دو ویژگی زنانگی و مردانگی، پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت موفقیت معلم هستند، بنابراین می‌توان مردانگی و زنانگی را پیش‌بینی‌کننده‌های غیرمستقیم موفقیت معلمان زبان دانست.

در راستای یافته‌های نوربخش و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر آن‌که نوازه‌گری معلم زبان موفقیت وی را پیش‌بینی می‌کند، امینی و همکاران (۲۰۱۹) ارتباط بین نوازه‌گری معلمان زبان انگلیسی، موفقیتشان و میزان واکنش روانی دانش‌آموزان^۵ به موقعیتی که آزادی آنان را در کلاس محدود می‌کند، پرداختند. از آنجایی که هیچ مقیاس واکنش روانی به‌طور خاص برای

1. stroke

2. gender identity

3. Pearson product-moment correlation

4. androgyny

5. psychological reactance

بافت آموزش زبان انگلیسی طراحی نشده بود، محققان تصمیم گرفتند در وهله اول مقیاس واکنش روان‌شناختی فراگیران زبان انگلیسی را طراحی و اعتبار سنجی کنند. در این مطالعه مشخص شد که هر چه دانش‌آموزان واکنش روانی کمتری نسبت به رفتار معلم خود در کلاس نشان دهند، معلم موفق‌تر خواهد بود. در نتیجه، معلمان زبان انگلیسی می‌توانند در جهت کاهش واکنش روانی دانش‌آموزان گام بردارند تا راه را برای موفقیت خود هموار کنند.

پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه خود به نتایج نوریخس و همکاران (۲۰۱۸) و امینی و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر نوازه به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مثبت موفقیت معلمان زبان انگلیسی افزودند. آنان به این نتیجه رسیدند می‌توان ایجاد انگیزه فعال^۱ در دانش‌آموزان را به‌عنوان واسطه‌ای برای رابطه بین نوازه‌گری معلم زبان و موفقیتش دانست. به عبارت دیگر، اگر نوازه‌گری معلم زبان انگیزه فعال دانش‌آموزان را برانگیزد و فراگیران را به‌جای صرفاً فکر کردن به اقدام، تحریک به انجام عمل کند، منجر به موفقیت معلم زبان خواهد شد. یافته دیگر این پژوهش نشان داد که بر خلاف انگیزه به‌طور کلی، موفقیت معلم با انگیزه فعال و غیرفعال^۲ در دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد. بررسی ارتباط بین انواع مختلف نوازه، ابعاد فعال/غیرفعال انگیزه و همچنین موفقیت معلمان زبان حاکی از آن بود که نوازه مثبت^۳، کلامی^۴ و شرطی^۵ همبستگی مثبتی با انگیزه فعال دانش‌آموزان دارند و در نتیجه موفقیت معلم را پیش‌بینی می‌کنند و این ارتباط در معلمان زن در مقایسه با معلمان مرد قوی‌تر است.

با توجه به اهمیت تمایل دانش‌آموزان به حضور در کلاس^۶، پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۱) تلاش کردند تا علاوه بر تحقیق در مورد ارتباط کلی بین متغیرهای موفقیت، اعتبار^۷ و نوازه‌گری معلمان زبان انگلیسی و تمایل زبان‌آموزان آنها به حضور در کلاس، به بررسی نقش سه متغیر اول در میزان اشتیاق فراگیران به حضور یافتن در کلاس زبان بپردازند. آنان با استفاده

1. active motivation

2. passive motivation

3. positive

4. verbal

5. conditional

6. willingness to attend classes

7. credibility

از ضریب همبستگی چندگانه پیرسون، داده‌ها را تحلیل کرده و به این نتیجه رسیدند که نه تنها موفقیت معلّم، بلکه اعتبار معلّم و نوازه‌گری‌اش با تمایل دانش‌آموزان به حضور در کلاس همبستگی مثبت دارد. در نتیجه تحلیل مسیر، مشخص شد که موفقیت، اعتبار و نوازه‌گری معلّم به طور قابل توجهی تمایل دانش‌آموزان به حضور در کلاس را پیش‌بینی می‌کند.

۲.۲. دل‌نگرانی معلّم

در مطالعات صورت گرفته تاکنون، مفهوم «نگرانی»^۱ به‌عنوان «ترکیبی از احساسات، مشغولیت، فکر و توجه به یک موضوع یا کار خاص» تعریف شده است (هال^۲ و همکاران، ۱۹۸۶، ص. ۵). تا به حال مطالعات فراوانی با محوریت نگرانی‌های معلّمان در مورد یک موضوع انجام شده (به‌عنوان مثال، کوک و کامرون^۳، ۲۰۱۰)، اما اولین باری که به مفهوم نگرانی از جنبه داشتن سطوح مختلف نگاه شد، در مورد مراحلی از نگرانی بود که یک فرد متخصص، معلّم یا درمانگر در پروسه اتخاذ فناوری جدید یا نوآوری در حرفه خود طی می‌کند. این هفت مرحله در قالب مدل پذیرش مبتنی بر علاقه (هال و هارد، ۱۹۷۸)^۴ ارائه شده که به شرح زیر می‌باشند:

- مرحله ۰ (آگاهی^۵): به دلیل آگاهی کم از نوآوری، فرد متخصص بی‌توجه است.
- مرحله ۱ (اطلاعاتی^۶): فرد متخصص سعی می‌کند در مورد چیستی و عملکرد نوآوری بیش‌تر بداند.
- مرحله ۲ (شخصی^۷): فرد متخصص در جستجوی تأثیر آن نوآوری بر خودش برمی‌آید و ضمن دست‌وپنجه نرم کردن با برخی نگرانی‌ها در مورد اینکه آیا می‌تواند با آن نوآوری کار کند، به نوآوری به‌عنوان یک تهدید نگاه می‌کند که اتخاذش برای شخص وی ممکن است دشوار به نظر برسد (هال و لوکس^۸، ۱۹۷۹).

1. concern

2. Hall

3. Cook & Cameron

4. concerns-based adoption model

5. awareness

6. informational

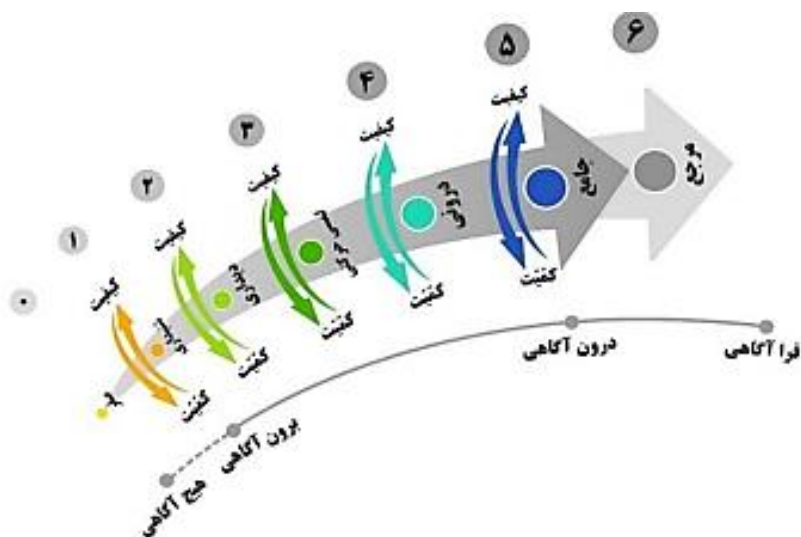
7. personal

8. Hall & Loukes

- مرحله ۳ (مدیریت^۱): فرد متخصص با نگرانی‌های مربوط به پیاده‌سازی نوآوری از نظر چگونگی، زمان و مکان اجرا دست‌وپنجه نرم می‌کند.
 - مرحله ۴ (پیامدها^۲): متخصص نگران این است که آیا نوآوری تأثیر مثبتی بر کسانی که از آن استفاده می‌کنند خواهد داشت و آیا تفاوتی در شغل او ایجاد می‌کند یا خیر.
 - مرحله ۵ (همکاری^۳): این مرحله حول محور نگرانی‌های رهبران در مورد وجود همکاری بین متخصصان پیرامون اجرای نوآوری می‌چرخد.
 - مرحله ۶ (تمرکز مجدد^۴): پس از ارزیابی نوآوری مربوطه، متخصص به اصلاح آن با هدف عملکرد بهتر یا حتی در نظر گرفتن سایر نوآوری‌ها فکر می‌کند.
- در بافت آموزش زبان نیز برای اولین بار پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۲) به مفهوم نگرانی از جنبه داشتن مراحل و سلسله‌مراتب نگرستاند و به منظور متمایز کردن آن از مفهوم «مراحل نگرانی» مطرح شده در هنگام اتخاذ یک نوآوری، آن را «مراحل دل‌نگرانی» نامیدند. بر پایه الگوی هیجامده^۵ (شکل ۱)، پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۸) بر این باور بودند که همان‌طور که انسان‌های مختلف هیجامدهای متفاوتی را نسبت به یک مفهوم یا مسئله ممکن است نشان دهند، در مواجهه با شرایط و احساسات دیگران نیز، بر اساس هیجامدشان سطوح مختلفی از دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی را خواهند داشت. اولین سطح دل‌نگرانی، هیچ‌دلی^۶ است. یک انسان هیچ‌دل نسبت به حالات و احساسات طرف مقابل هیچ‌آگاه^۷ و بی تفاوت است. در مرحله دوم دل‌نگرانی که همدردی^۸ و هم‌زبانی است، فرد نسبت به شرایط دیگری برون‌آگاه^۹ بوده و به تشخیص حالت و احساس دیگری (جاهدا^{۱۰}، ۲۰۰۵) یا بازخوردکلامی دادن به آن فرد (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۲) محدود شده و از آن فراتر نمی‌رود به‌طوری‌که فرد وارد مرحله

1. management
 2. consequences
 3. collaboration
 4. refocusing
 5. emotioncy model
 6. apathy
 7. avolved
 8. sympathy
 9. exvolved
 10. Jahoda

عمل نشده و دست به اقدامی برای کمک به طرف مقابل نمی‌زند. به‌محض اینکه فردی نسبت به حالت و احساس هم‌نوع خود درون‌آگاه^۱ شده، خود را جای پای او حس کند و برای کمک به وی دست به اقدام بزند، فرد در یک مرحله بالاتر از دل‌نگرانی یعنی همدلی^۲ قرار گرفته است. بالاترین و عمیق‌ترین سطح دل‌نگرانی مربوط به زمانی است که فرد از زمان حال و دیدن وضعیت فعلی طرف مقابل فراتر رفته و نسبت به شرایط و احساسات وی فراآگاه^۳ است؛ یعنی آینده وی را می‌بیند و نگران پتانسیل تغییر در آن فرد است. چنین فردی در سطح فراهم‌دلی^۴ قرار دارد و ممکن است مانند افراد در مراحل پایین‌تر دل‌نگرانی رفتار نکند.



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

۳.۲. دل‌نگرانی معلّم و اهمّیتش در موفّقیت معلّم

برای اولین بار پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۲) معلّمان زبان را بر اساس سطح دل‌نگرانی‌شان نسبت به فراگیران به چهار گروه «هیچ‌دل»، «برون‌دل»، «درون‌دل» و «فرا‌دل» دسته‌بندی کرده (شکل ۲)

1. involved
2. empathy
3. metavolved
4. metapathy

و با طراحی و اعتبارسنجی مقیاسی برای اندازه‌گیری میزان دل‌نگرانی یک فرد و به‌کارگیری آن در میان ۷۱۶ معلم زبان سعی داشتند میزان دل‌نگرانی معلمان را با در نظر گرفتن طبقه اجتماعی و وضعیت اقتصادی‌شان، نسبت به دانش‌آموزان بررسی کنند. آنان به این نتیجه رسیدند که معلمان از طبقه اجتماعی اقتصادی پایین و متوسط بیشتر به سمت‌وسوی به فرادلی با دانش‌آموزان سوق داده می‌شوند.



شکل ۲. هرم میزان دغدغه‌مندی افراد نسبت به دیگری (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲)

حال، پیرو اینکه معلمان سطوح مختلفی از دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی را نسبت به دانش‌آموزان نشان می‌دهند، پیش‌قدم و همکاران (۱۴۰۲) معلمان زبان انگلیسی را از منظر انرژی‌ای که در نتیجه دغدغه‌مندی‌شان برای دانش‌آموزان به آنان منتقل می‌کنند به پنج گروه «انرژی‌کش»^۱، «انرژی‌کاه»^۲، «انرژی‌ده»^۳، «انرژی‌افزا»^۴ و «انرژی‌آفرین»^۵ طبقه‌بندی کردند. آنان در مطالعه خود ضمن معرفی مفهوم ضدهیجامد^۶، ادعا داشتند که برخی معلمان هیجامد اشتباه و

1. energy killer
2. energy drainer
3. energizer
4. energy booster
5. energy creator
6. anti-emotioncy

در نتیجه دغدغه‌مندی نادرستی برای دانش‌آموزان خود دارند. این دسته از معلّمان، بدآگاه بوده و انرژی‌کش‌لند؛ بدین معنی که ذخیره انرژی و انگیزه دانش‌آموزان را برای یادگیری و پیشرفت به‌کلی خالی می‌کنند. یک معلّم انرژی‌کاه از آنجایی که نسبت به شرایط فراگیران خود هیچ‌دل و بی‌تفاوت است، نه تنها به آنان انرژی مثبت نمی‌دهد بلکه از انرژی آنان برای یادگیری می‌کاهد. معلّمان انرژی‌ده با دغدغه‌مندی محدود خود که به برون‌دلی (همدردی) و هم‌زبانی ختم می‌شود، از نظر انرژی دادن به دانش‌آموزان در مقایسه با انرژی‌افزایان که درون‌دلی (همدلی) پیشه کرده و برای کمک به فراگیرانشان دست به عمل می‌زنند، در سطح پایین‌تری از انرژی‌دهی قرار دارند. معلّمان انرژی‌آفرین، از آنجایی که در بالاترین سطح از دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی برای دیگری هستند، با در نظر گرفتن آینده دانش‌آموزان خود، تمام انرژی و اشتیاق مورد نیاز را به کار می‌گیرند.

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

شکل ۳. سطوح انرژی معلّم و رابطه آن با دغدغه‌مندی و هیجامد (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲)

دغدغه‌مندی و دل‌نگرانی معلّمان نه تنها آنان بلکه دانش‌آموزانشان را از یکدیگر متمایز می‌کند زیرا که یک معلّم تحت تأثیر میزان دغدغه‌مندی‌اش برای دانش‌آموزان، می‌تواند میزان

انرژی متفاوتی را به شاگردانش منتقل کرده و موجب ایجاد کردن، کاستن و یا از بین بردن انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری شود. از آنجایی که انگیزه دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی در موفقیت آنان دارد (الیزابت^۱ و همکاران، ۲۰۰۲)، می‌توان نتیجه گرفت که دغدغه‌مندی معلم برای شاگردانش نقش به‌سزایی در موفقیت دانش‌آموزان ایفا می‌کند (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲). حال از آنجایی که موفقیت معلم به موفقیت شاگردانش گره‌خورده (استرانج، ۲۰۰۷)، تأثیر میزان دغدغه‌مندی معلم زبان برای زبان‌آموزان بر موفقیت وی دور از انتظار نیست.

۳. بحث و نتیجه‌گیری

با پیشرفت روزافزون جوامع بشری، نیاز به یادگیری زبان انگلیسی روزبه‌روز پررنگ‌تر می‌شود به‌طوری‌که باعث شده توجه محققان به مطالعه و بررسی مفهوم موفقیت معلم زبان انگلیسی جلب شود. در میان مطالعات صورت گرفته، به نظر می‌رسد نقش دل‌نگرانی معلم از دید پژوهشگران پنهان مانده است. در پژوهش حاضر، ضمن سعی در پی بردن به این‌که آیا نقش دل‌نگرانی معلم در موفقیت وی تا به حال در مطالعات چندبعدی موفقیت معلم سنجیده شده تلاش بر پاسخ دادن به این سؤال بوده است که آیا بین دل‌نگرانی یک معلم زبان و موفقیتش رابطه‌ای وجود دارد؟

قطعاً پرداختن به تمام مطالعاتی که در زمینه موفقیت معلم وجود دارند برای نگارندگان کار آسانی نبوده و از محدودیت‌های پژوهش حاضر محسوب می‌شود. بدین منظور نگارندگان گستره مطالعات خود را محدود کردند. آنان تحقیقاتی را مد نظر قرار دادند که پرسشنامه مورد استفاده در آنها علاوه بر بعد حرفه‌ای، ابعاد اجتماعی و شخصی مربوط به معلم را برای سنجش موفقیت وی دخیل کرده‌اند. پرسشنامه‌های متعددی با در نظر گرفتن ویژگی‌های مذکور در بافت ایران طراحی و اعتبارسنجی شده‌اند (به‌عنوان مثال، طباطبایی‌یزدی و همکاران، ۲۰۱۸؛ معافیان و پیش‌قدم، ۲۰۰۹) که از آن میان پژوهشگران پرسشنامه معافیان و پیش‌قدم (۲۰۰۹) را انتخاب کردند. علت این انتخاب تمرکز این پرسشنامه بر معلمان زبان انگلیسی و بیش‌تر مورد استفاده قرار گرفتن آن در تحقیقات گذشته بود. سپس با توجه به فیلترهای مذکور و مرور

1. Elizabeth

مطالعات انجام‌شده بر روی دو متغیر موفقیت معلّم زبان انگلیسی و دل‌نگرانی معلّم، به این نتیجه دست یافتند معلّمان زبان انگلیسی به فراخور دل‌نگرانی‌شان برای فراگیران، سطوح مختلفی از انرژی را به آنان منتقل می‌کنند که می‌تواند روی موفقیت زبان‌آموزان (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲) و در نتیجه آن، موفقیت شخص معلّم تأثیرگذار باشد زیرا که موفقیت معلّمان به موفقیت شاگردانشان گره خورده است (استرانج، ۲۰۰۷).

پی بردن به چنین رابطه‌ای در درجه اول، می‌تواند به اساتید تربیت‌معلّم که آموزش‌دهندگان معلّمان زبان و تولیدکنندگان محتوا و برنامه‌ریزان دوره‌های تربیت مدرس نیز هستند، کمک کند که با منتقل کردن دانش مربوط به این رابطه به معلّمان زبان آینده، گامی مهم در زمینه کمک به آگاهی و پیشرفت آنان بردارند. نتایج این مطالعه در درجه دوم می‌تواند به معلّمان زبان انگلیسی کمک کند و به آنان آگاهی بیشتری در زمینه موفقیت شغلی‌شان بدهد و در نتیجه، از طریق موفقیت معلّمان در عرصه آموزش زبان انگلیسی به فراگیران در زبان‌آموزی زیر دستان معلّمی موفق که به آنان انرژی می‌دهد، یاری رساند. در درجه آخر، محققان می‌توانند از طریق جمع‌آوری داده نیز این رابطه را بررسی کنند. شایان یادآوری است که این رابطه می‌تواند در موفقیت معلّمان رشته‌های مختلف بررسی شود.

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.، ابراهیمی، ش.، و العبدوانی، ت. (۱۴۰۲). طراحی و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معلّم: گامی به سوی فرادلی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۶ (۱)، ۳۸-۱.
- <https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائی، م. س. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱ الف). بررسی زیاهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ دلی تا فرادلی. *زبان‌پژوهی*، ۱۲ (۱)، ۱-۱۴.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>

پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). معرفی سبک‌های فرزندپروری براساس دل‌نگرانی والدین: مطالعه زبانهنگی. *خانواده‌پژوهی*، ۱۸ (۴)، ۶۹۵-۷۱۴.

<https://dx.doi.org/10.52547/JFR.18.4.695>

معافیان، ف.، و پیش‌قدم، ر. (۱۳۸۸). تهیه و بررسی اعتبار سازه پرسشنامه‌ی ویژگی‌های مدرسان موفق زبان انگلیسی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۱۴ (۵۴)، ۱۲-۱۴.

- Alexander, C. D., & Fuller, E. (2005, April). *Effects of teacher qualifications on student achievement in middle school mathematics in Texas* [Paper presentation]. Annual Meeting of American Education Research Association, San Diego, CA.
- Amini, A., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2019). On the role of language learners' psychological reactance, teacher stroke, and teacher success in the Iranian context. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 25-44.
- Ashraf, H., Garmabi, H., & Bakhtiari Fayendari, M. (2017). Do critical thinking skills lead to success in language teaching? A case of Iranian EFL teachers based on their gender and degree of education. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 10(20), 17-28.
- Birjandi, P., & Bagherkazemi, M. (2010). The relationship between Iranian EFL teachers' critical thinking ability and their professional success. *English Language Teaching*, 3(2), 135-145. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p135>
- Boustani, N., & Al Abdwani, T. (2023). The effect of music on the communication ability: A case of vocabularies. *Journal of Business, Communication & Technology*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.56632/bct.2023.2101>
- Cook, B. G., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76. <https://doi.org/10.1177/0741932508324402>
- Coombe, C. (2014). 10 characteristics of highly effective EF/SL teachers. *Society of Pakistan English Language Teachers: Quarterly Journal*, 28(4), 2-11. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2343-0281-14>
- Czikszentmihalyi, M., (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
- Dordinejad, F. G., & Porghoveh, T. (2014). The relationship between EFL teachers' gender and their success as perceived by learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 599-603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.456>
- Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 101-128. <https://doi.org/10.1023/A:1025083214622>

- Fullan, M. (2016/ 1982). *The NEW meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gadzella, B. M. (1971). College students' views and ratings of an ideal professor. In I. J. Lehmann & W. A. Mehrens (Ed.), *Educational research readings in focus* (pp. 131- 138). Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Ghaemi, H., & Taherian, R. (2011). The role of critical thinking in EFL teachers' teaching success. *Modern Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 8-29.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp084>
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2011). The relationship between Iranian EFL teachers' sense of self-efficacy and their pedagogical success in language institutes. *The Asian EFL Journal*, 13(2), 249-272. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.014>
- Golman, D. 1995. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Publication.
- Hall, G. E., & Hord, S.M. (1987). *Change in school: Fascinating the process*. University of New York Press.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1986). *Measuring stages of concerns about the innovation: A manual for use of the SoC survey*. The Research and Development Center for Teacher Education of the University of Texas.
- Hall, G., & Loucks, S. (1979). *Implementing innovations in schools: A concerns-based approach*. University of Texas Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.22055/RALS.2019.14716>
- Jahoda, G. (2005). Theodor Lipps and the shift from sympathy to empathy. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41(2), 151-163. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20080>
- Khodabakhshzadeh, H., & Ghaemi, H. (2011). The role of critical thinking in IELTS instructors' teaching success. *World Journal of English Language*, 1(2), 52-59. <https://doi.org/10.5430/wjel.v1n2p52>
- Lasley, T. J., Siedentop, D., & Yinger, R. (2006). A systemic approach to enhancing teacher quality: The Ohio model. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 13-21. <https://doi.org/10.1177/0022487105284455>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- MonshiToussi, M. T., Boori, A., & Ghanizadeh, A. (2011) The role of EFL teachers' self-regulation in effective teaching. *World Journal of Education*, 1(2), 13-26. <https://doi.org/10.5430/wje.v1n2p39>

- Noorbakhsh, Z., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2018). Stroke and gender identity in teacher success: From learners' viewpoints. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 41(2), 39–48. <https://doi.org/10.4038/sljss.v41i1.7591>
- Pishghadam, R. Moafian, F. (2008b). The role of Iranian EFL teachers' multiple intelligences in their success in language teaching at high schools. *Journal of Foreign Language Research*, 42, 5–22.
- Pishghadam, R., & Moafian, F. (2008a). The relationship between Iranian EFL teachers' multiple intelligences and their successful teaching in language institutes. *Quarterly Journal of Humanities Alzahra University*, 18(72), 102–121.
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(1), 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., Derakhshan, A., & Zhaleh, K. (2019). The interplay of teacher success, credibility, and stroke with respect to EFL students' willingness to attend classes. *Polish Psychological Bulletin*, 50(2), 284–292. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.131001>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Jajarmi, H., Tabatabaee Farani, S., & Shayesteh, S. (2021). Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success. *Frontiers in Psychology*, 12(2), 13-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707314>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Al-Obaydi, L. H. (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(2), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- 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., Ebrahimi, S., & Tabatabaiean, M. (2019). *Ru:ykardi novin be ravânshenâsi-e amu:zesh zabân-e* [A novel approach to psychology of language education]. Ferdowsi University of Mashhad Press.
- Pishghadam, R., Ghorbani Nejad, T., & Shayesteh, S. (2012). Creativity and its relationship with teacher success. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 3(2), 204–216.
- Pishghadam, R., Golparvar, S. E. & Khajavy, G. H. (2013) The role of narrative intelligence in English language teaching, major and gender. *Porta Linguarum*, 19, 59–70. <http://doi.org/10.30827/Digibug.29626>

- Pishghadam, R., Shayesteh, S., & Shapoori, M. (2011b). Validation of an NLP scale and its relationship with teacher success in high schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 12–28.
- Pishghadam, R., Shapoori, M., & Shayesteh, S. (2011a). NLP and its relationship with teacher success, gender, teaching experience, and degree: A comparative study. *World Journal of English Language*, 1(2), 2–8. <https://doi.org/10.5430/wjel.v1n2p2>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021>
- Sakhtkar Haddadi, M. (2017). *What strokes you may not stroke me: Designing and validating learner stroke quotient scale and examining Iranian EFL learners' conceptions of stroke*. [Unpublished master's thesis]. Ferdowsi University of Mashhad.
- Shirzadeh, F., & Jajarmi, H. (in press). Teachers' stroking behavior in anxiety, willingness to communicate, and achievement. *Journal of Cognition, Emotion & Education*.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Tabatabaee-Yazdi, M., Motalebzadeh, K., Ashraf, H., & Baghaei, P. (2018). Development and validation of a teacher success questionnaire using the Rasch model. *International Journal of Instruction*, 11(2), 129-144. <http://doi.org/10.12973/iji.2018.11210a>

درباره نویسندگان

فرزانه سودخواه محمدی دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه پژوهشی مورد علاقه وی روان‌شناسی آموزش زبان و جامعه‌شناسی زبان است.

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



A Survey of Secondary School English Teachers' Satisfaction with Online Education: A Case of Shad Application

Zohreh Gooniband Shooshtari^{*1}, Zohreh Sadat Naseri¹

Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran¹

Abstract Considering the importance of online classes in the Covid-19 era, this study surveyed the satisfaction of English language teachers in secondary schools with teaching on the Shad educational network in 2020 and 2021. This study aimed to explore the teachers' attitudes towards the opportunities and challenges of the Shad application and to provide the educational community with solutions to overcome the obstacles in the application. A mixed-methods research design was employed, involving 55 high school English language teachers. The quantitative data were collected through a questionnaire that was adapted from several questionnaires in the field of online education (the validity of the questionnaire was confirmed by EFL instructors of Shahid Chamran University of Ahvaz and its reliability was estimated at 0.84 using Cronbach's alpha, $\alpha = 0.84$). The qualitative data were gathered through semi-structured interviews. Results indicated that the use of the Shad application increased the parents' responsibility and involvement in the student's learning process. The identification of capable teachers and the utilization of teachers' experiences were among the opportunities of the Shad application. The teachers commented the biggest problem with using the Shad application was that it was too slow to transfer and learn.

Keywords: *Level of Satisfaction; Shad Application; English Language; Covid-19*

1. Introduction

The inclusion of English language instruction in secondary schools' curriculum is believed to be of great importance. The availability of the most up-to-date scientific and technical resources in English, the necessity of adapting to the age of information explosion and the efficient use of the Internet contributed to the importance of English language teaching. Also, learning English helps to foster cultural exchange between nations, including the dialogue of civilizations (Akbari, 2015). It should be mentioned that some researchers have admitted that the method of teaching English in Iran has not been able to address

Please cite this paper as follows:

Gooniband Shooshtari, Z., & Naseri, Z. S. (2023). A survey of secondary school English teachers' satisfaction with online education: A case of Shad application. *Language and Translation Studies*, 56(3), 163-203. <https://doi.org/10.22067/lts.2023.84045.1211>

these goals and this has led to the growth of English language schools and institutions in Iran (Bagheri, 1994; Rashidi, 1995; Zanganeh, 1995). Although Iranian high school students are taught English for about seven years, they seem to be less successful in communicating in real-life English language contexts. During the outbreak of Covid-19, the challenge of learning English was doubled due to the lack of face-to-face teaching; accordingly, the online teaching of this subject in high schools became more important. The closure of schools in different countries negatively affected the learning process of students. Fortunately, online education has aided the continuation of students' schooling during the Covid-19 outbreak. Therefore, the Ministry of Education in Iran adopted alternative methods through radio, television, and the Shad student network.

Previous studies have examined the effects and outcomes of the Shad application, but its aspects have not been fully explored. Some research papers have investigated the EFL teachers' views on online education during Covid-19 (Alharbi & Khalil, 2022; Ameri, 2021; Houseine & Rahba, 2020; Mozaffari, 2021; Rafiei, 2022; Syahputra & Saragih, 2021; Zoe et al., 2021). Given the Covid-19 pandemic and the importance of the English language course, this study aims to investigate how satisfied the English language teachers are with teaching on the Shad application and whether the students can learn English well in such an online course. Furthermore, this study seeks to assess the opportunities and challenges of teaching English on the Shad application and to offer solutions to overcome its obstacles for the educational community.

2. Method

The research sample consists of 55 English language teachers (12 men, 43 women), with an age range of 27 to 52 years and a teaching experience of 4 to 30 years. The teachers hold degrees ranging from BA to Ph.D. and they all teach in secondary schools in Ahvaz. The study followed a mixed-methods design. An online questionnaire was used to collect the data.

Since there was no existing questionnaire on online education and teachers' attitudes towards teaching on the Shad application, the researchers consulted various questionnaires on online education (e.g., Akbari-Booreng, 2011; Adnan & Anwar, 2020; Mansouri, 2021) and developed the present questionnaire. The questionnaire was sent to all secondary language teachers in Ahvaz via email and WhatsApp. The first part of the questionnaire measures the participants' demographics, including age, gender, teaching experience and degree. The second part collected teachers' views concerning

the educational merits and demerits of the Shad application, knowledge and computer skills, and their preference for using recorded videos or their own material.

The validity of the questionnaire was confirmed by six EFL professors of Shahid Chamran University of Ahvaz, and the reliability of the questionnaire was estimated at 0.84 using Cronbach's alpha. In the qualitative part, semi-structured interviews were used to complement quantitative data. The interviewees in this phase were chosen based on their relevance and the number of interviews was decided by the point of theoretical saturation (Mackey & Gass, 2011). In total, 25 interviews were conducted. The questionnaire responses were analyzed using statistical methods such as standard deviation, multivariate regression analysis, and Pearson correlation test with SPSS version 26 software. The interview data were also analyzed thematically.

3. Results

The study found that the most important benefits of teaching English on the Shad application were the teachers' sense of responsibility and recognition (27%), flexibility (23%), experiences (21%), and curiosity and mental stimulation (13%), in that order. Regarding the challenges, the teachers stated that the biggest ones were the mismatch between the students' speed of transmission and learning and the same rate of learning transfer in face-to-face classes (31%) and the difficulty of teaching conversational topics virtually (27%). They thought that the smallest challenges in teaching English on the Shad application were related to educational inequality and grades (13%). The adjusted regression coefficient showed that the mentioned model predicts 26% of the variance of knowledge and computer skills. This means that the three subscales of gender, age and education degree predict 26% of the variance of knowledge and computer skills. The Beta values of each variable show that the age subscale is a significant predictor of computer knowledge and skill. This means that for every one standard deviation increase in the age score, the computer knowledge and skill score will go up by 23% of the standard deviation. Similarly, for every one standard deviation increase in the degree score, the computer knowledge and skill score will go up by 12% of the standard deviation. For every one standard deviation increase in the gender score, the computer knowledge and skill score will go up by 10% of the standard deviation. Therefore, that the variables of age, educational qualification and gender had a significant association with computer knowledge and skills.

The results of the correlation analysis indicated a significant and positive relationship between the variables of age, gender and the degree of using videos recorded on the Internet for teaching with 99% confidence and an error level of less than 0.01% ($p = 0.000$). This means that age, gender and degree had a positive and significant role in using recorded videos on the Internet for teaching. The study also found that the teachers think that teaching different aspects of the English language on the Shad application is challenging, especially teaching conversation (26%), grammar (21%), vocabulary (20%), and reading (19%). Teaching pronunciation (17%) was the least challenging aspect. In addition, 24% of the respondents thought that teachers made the lesson interesting and motivating for students by sharing videos that they recorded themselves, and another 24% believed that teachers tended to share videos of other teachers on the Shad application. Meanwhile, 32% of the respondents believed that students' learning improved by making videos themselves.

The qualitative analysis of the teachers' interview responses explored the teacher's role in online education, the order of presenting topics, how to evaluate students, the teacher's technology knowledge, and the advantages and disadvantages of online education. Regarding the teacher's role in online education, the respondents agreed that the teacher was a material provider. They emphasized that online education focused more on the presentation of teaching content, so the students needed to attend more sessions than in-person sessions. As for the teacher's technology knowledge, the English teachers stated that a successful teacher in online education had sufficient technology knowledge, used it to convey the material, and prepared short videos of grammar and conversational topics.

4. Discussion and Conclusion

Overall, the quantitative results in terms of the advantages of the Shad application are consistent with those of Sufian et al. (2016), Farzin et al. (2020) and Abbasi et al. (2020). They believed that the application could lead to creativity, critical thinking and academic progress. As to the disadvantages of the application, the results were in line with those of Mohammadi et al. (2020) and Mirani Sargazi (2020). Also, the results of Fauzi and Khusuma (2020) are incompatible with the findings of the current research, as their study showed that the biggest challenge of online education was the educational inequality caused by the lack of access to electronic devices and internet problems for some students. The variables of age, gender and educational degree affect how teachers use recorded videos on the Internet and their computer knowledge and skills. This is consistent with the research studies of Farsi et al. (2021) and Ameri (2021). They found that teachers with higher educational qualifications usually hold better computer skills. This study found that teaching conversation in the

Shad application was the most challenging subject for English teachers. This could be due to the students' low grammar knowledge, lack of motivation and mother tongue interference. On the other hand, teaching English pronunciation was the least challenging subject. This result contradicts the previous studies by Nasser and Hamzeh (2018), Pourhossein and Ahmadi (2011), and Pourhossein and Sabouri (2016), which suggested that students' poor pronunciation skill was the main cause of their difficulty in conversation.

As to qualitative findings, numerous studies have highlighted the significant role of teachers in the quality of online education, including Nunes and McPherson (2004), and Archibald (2006) and Levenson (2007). These studies have underscored the importance of teachers having the required qualifications for the online space. The results regarding the topic and the order of presentation of English language course materials are consistent with the findings of Akbari-Booreng's (2011) research, where the lessons were presented differently in online and face-to-face education. When it comes to the evaluation of students and teachers, the findings are in line with those of Akbari-Booreng (2011) and Haji et al. (2021). They emphasized the use of formative assessment throughout the semester to evaluate students more effectively. The results regarding the teacher's knowledge of technology are in line with the outputs of Akbari-Booreng (2011), Dehghanpour (2013), Snelling and Fingal (2020), and König et al. (2020). Regarding the advantages of Shad, the results are consistent with the studies of Abbasi et al. (2020), Mohammadi et al. (2020), Haji et al. (2021), and Farsi et al. (2021). These studies have highlighted opportunities such as motivating teachers to increase media literacy, teachers' commitment, and flexibility in the classroom. The results regarding the biggest challenge of online education are in line with the results of Najafi (2019), Abbasi et al. (2020), Mohammadi et al. (2020) and Fauzi and Khusuma (2020). These studies identified the following weaknesses of online education: unavailability of facilities, Internet problems, lack of human interactions or face-to-face communications in the classroom, and impossibility of implementing some practical activities

Despite all the opportunities that the Shad application offers, it is essentially perfect for educating students due to its fledgling nature. Some setbacks that teachers face while using this application include students' lack of access to smart communication tools, poor Internet connection, and the slow speed of the application. Therefore, future studies should identify the setbacks and challenges in using the Shad application and find solutions to overcome these problems since the Shad application has the potential to make a significant contribution to improving in-person education as a supplementary tool.

بررسی میزان رضایتمندی معلمان درس زبان انگلیسی از آموزش مجازی در برنامه شاد

زهره گونی‌بند شوشتری^{*}؛ زهره سادات ناصری^۱

^۱دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

چکیده با توجه به اهمیت کلاس‌های مجازی در دوران کرونا، پژوهش حاضر به بررسی میزان رضایتمندی معلمان درس زبان انگلیسی در مقاطع متوسطه، از تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) در این دوران (سال‌های ۱۳۹۹ و ۱۴۰۰) می‌پردازد. همچنین، بررسی نگرش معلمان این درس به فرصت‌ها و چالش‌های برنامه «شاد» و آگاه‌سازی جامعه آموزشی از راهکارهای رفع موانع این برنامه از دیگر اهداف پژوهش است. شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۵۵ معلم زبان انگلیسی در مقاطع متوسطه هستند. این تحقیق به دو روش کمی و کیفی انجام شده است. بخش کمی شامل پرسشنامه‌ای است که تلفیقی از چند پرسشنامه در زمینه آموزش مجازی است (روایی پرسشنامه توسط اساتید گروه زبان انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز مورد تأیید قرار گرفت و پایایی با روش کرونباخ آلفا ۰/۸۴ محاسبه شد) و بخش کیفی حاوی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. نتایج نشان می‌دهد که با استفاده از برنامه «شاد» مسئولیت‌پذیری و درگیری اولیا با فرآیند یاددهی یادگیری دانش‌آموزان در این درس افزایش یافته است. شناخته شدن معلمان توانمند و استفاده از تجارب معلمان از فرصت‌های برنامه «شاد» است. معلمان، مهم‌ترین چالش‌ها را مطابق انتظار نبودن سرعت انتقال و یادگیری می‌دانند.

کلیدواژه‌ها: میزان رضایتمندی؛ برنامه شاد؛ معلمان زبان انگلیسی؛ ویروس کرونا

۱. مقدمه

آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه یکی از چالش‌برانگیزترین برنامه‌ها در مدارس ایران است. گنجاندن این درس در مدارس متوسطه از جهاتی از اهمیت بالایی برخوردار است. در دسترس قرار گرفتن و استفاده از به‌روزترین منابع علمی و فنی، سازگاری با عصر انفجار

اطلاعات و نیز استفاده کارآمد از اینترنت، آموزش زبان انگلیسی را بااهمیت ساخته است. همچنین تسلط به زبان انگلیسی موجب تسهیل تبادلات فرهنگی بین ملت‌ها، از جمله گفتگوی تمدن‌ها می‌شود (اکبری، ۲۰۱۵). البته برخی محققان ادعان داشته‌اند که شیوه آموزش زبان انگلیسی در ایران نتوانسته این اهداف را پوشش دهد و همین امر منجر به رشد آموزشگاه‌ها و مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در ایران شده است (باقری، ۱۹۹۴؛ رشیدی، ۱۹۹۵؛ زنگنه، ۱۹۹۵). باوجوداینکه دانش‌آموزان حدود ۷ سال با آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان سروکار دارند، اما در برقراری ارتباط در محیط‌های واقعی زبان انگلیسی با مشکل مواجه می‌شوند. در دوران شیوع کرونا، چالش یادگیری زبان انگلیسی به دلیل عدم آموزش حضوری مضاعف شد و به همین دلیل آموزش غیرحضوری این درس در دبیرستان‌ها اهمیت بیشتری یافت تا دانش‌آموزان به اهداف این درس نزدیک‌تر شوند.

در دسامبر ۲۰۱۹ ویروس کرونا^۱ در شهر «ووهان» چین کشف شد و در مدت کوتاهی در تمام نقاط جهان گسترش پیدا کرد. همه‌گیری این ویروس در سراسر جهان سبب بروز تغییرات بسیاری در شیوه زندگی افراد و سیاست‌های دولت‌ها شده است. به دنبال شدت بیماری، دولت‌ها به انجام فعالیت‌هایی برای کاهش آن پرداختند که از جمله این اقدامات فاصله‌گذاری اجتماعی و تعطیلی بود (بیانچی، گاتو و فابیانی^۲، ۲۰۲۰). شیوع سریع این بیماری و همچنین عدم درمان قطعی و واکسن موجب بروز مشکلات سلامتی، اجتماعی، اقتصادی و نیز آموزش شد به‌طوری‌که مدارس و دانشگاه‌ها به‌عنوان بخش‌های غیرضروری تعطیل شدند. این در حالی است که در برخی جوامع اعتقاد بر این بود که تعطیلی طولانی‌مدت مدارس منجر به بروز مشکلات اقتصادی در جامعه می‌شود (لسویوید، الهنداوی و بشیط‌الشعیر^۳، ۲۰۲۰)؛ بنابراین، استفاده از امکانات و فضاهای آموزشی عمومی و مشترک، با توجه به تراکم کلاس‌های درسی و جمعیت زیاد دانش‌آموزان، به انتقال ویروس از طریق این گروه به همه جامعه منجر می‌شد و

1. COVID-19

2. Bianchi, Gatto, & Fabiani

3. Lassoued, Alhendawi, & Bashitialshaaer

به همین دلیل، از نخستین اقدامات کشورهای مبتلا به این بیماری مراقبت و کنترل فضاهاى آموزشى بود.

تعطیلی مدارس در کشورهای مختلف تأثیر منفی در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان پایه‌های پیش‌دبستانی تا دبیرستان گذاشت. به دنبال تعطیلی مدارس و آموزشگاه‌ها، دولت‌ها به دنبال روش‌های آموزشى غیرحضوری و جایگزین کردن آن با دوره‌های حضوری بودند (رادها^۱ و همکاران، ۲۰۲۰)؛ بنابراین آموزش الکترونیکی و مجازی از تعلیق آموزش در دوران شیوع کرونا جلوگیری کرد. آموزش به صورت آنلاین و با استفاده از سیستم‌های الکترونیکی صورت پذیرفت (الطویل^۲ و همکاران، ۲۰۲۰؛ پلوسو^۳ و همکاران، ۲۰۲۰).

آموزش و پرورش در ایران به منظور تعطیل نماندن آموزش و نیز فعالیت‌های آموزشى دانش‌آموزان، آموزش‌های مکمل را از طریق صداوسیما آغاز کرد. به رغم پوشش بالا و کیفیت مطلوب آموزش‌های تلویزیونی توسط دبیران مجرب، به دلیل یک‌طرفه بودن ارتباط، نتوانست پاسخگوی تعامل مورد انتظار در جریان یادگیری باشد. به همین دلیل آموزش و پرورش به دنبال روشی بود تا ارتباط مؤثر معلمان و دانش‌آموزان را در روند یاددهی-یادگیری به صورت تعاملی و قابل قبول، توصیف و ارزشیابی کند (عبّاسی، حجازی و حکیم‌زاده، ۱۳۹۹). به همین علت، سامانه آموزشى شاد راه‌اندازی شد. در مدت‌زمان کوتاهی، پس از پیاده‌سازی این شبکه آموزشى، هشت میلیون و ۳۲۱ هزار دانش‌آموز، ۵۶۹ هزار و ۴۳۱ معلم و ۱۱۵ هزار و ۳۰۱ مدیر مدرسه در برنامه شاد ثبت‌نام کردند (سایت وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۹). تدریس مواد درسی توسط معلم، محتوای اصلی آموزش مجازی در شبکه شاد را تشکیل می‌داد، اما معلم در انتخاب محتوای آموزشى آزاد بود (سایت وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۹).

با توجه به آنچه ذکر شد، در دوران شیوع بیماری کرونا، هدف آموزش و پرورش از آموزش مجازی، فراهم نمودن امکان دسترسی یکسان به فضاهاى آموزشى برابر برای تمامی دانش‌آموزان در نقاط مختلف کشور و همچنین ارائه مطلوب‌تر مطالب درسی به منظور یادگیری

1. Radha

2. Al-Taweel

3. Peloso

عمیق به کمک شیوه‌های نوین است. به همین منظور نگارندگان با توجه به سابقه تدریس و پژوهش در آموزش زبان انگلیسی و با انتخاب آموزش و پرورش به عنوان نهادی که این درس از پایه آموزش داده می‌شود، به بررسی میزان رضایتمندی معلمان این درس، به عنوان یکی از دروس اصلی مقاطع متوسطه اول و دوم، در شبکه آموزشی دانش آموزان (شاد) می‌پردازند.

علی‌رغم شناسایی اثرات و پیامدهای برنامه شاد، مطالعه‌ی هدونی در زمینه درس زبان انگلیسی به صورت خاص صورت نگرفته و ابعاد آن به طور علمی مورد بررسی قرار نگرفته است. زبان انگلیسی جزء دروس اصلی مقطع متوسطه اول و دوم است و آموزش و یاددهی آن از اهمیت بالایی برخوردار است. با توجه به شرایط بحرانی کرونا و همچنین اهمیت درس زبان انگلیسی، این پرسش به وجود می‌آید که میزان رضایتمندی معلمان زبان انگلیسی از تدریس در برنامه شاد و به دنبال آن پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در این درس چقدر بوده است؟ بر همین اساس درک عمیق و تحلیل میزان رضایتمندی، بررسی فرصت‌ها و چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در برنامه شاد و همچنین آگاه‌سازی جامعه آموزشی از راهکارهای رفع موانع این برنامه از اهداف اصلی این پژوهش است. نگارندگان در این پژوهش به دنبال پاسخی برای این پرسش‌ها هستند:

- از نظر معلمان، مهم‌ترین فرصت‌ها و چالش‌های مربوط به آموزش زبان انگلیسی در برنامه شاد کدام‌اند؟
- آیا رابطه‌ای بین سن، جنس، میزان تحصیلات و سابقه تدریس معلمان زبان انگلیسی با دانش و مهارت رایانه‌ای آنها و میزان استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت برای تدریس وجود دارد؟
- از نظر معلمان، تدریس کدام مبحث (گرامر، مکالمه، تلفظ، خواندن و آموزش لغت) در درس زبان انگلیسی در برنامه شاد چالش بیشتری به دنبال دارد؟
- معلمان این درس ترجیح می‌دهند خودشان محتوای آموزشی تهیه کنند یا از محتواهای موجود در اینترنت استفاده کنند؟

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت آموزش مجازی در سالیان اخیر و به‌ویژه در شرایطی که شیوع ویروس کرونا موجب تعطیلی مراکز آموزشی شد، طی سال‌های اخیر مطالعات گسترده‌ای در ایران و سایر کشورها پیرامون نگرش معلمان زبان انگلیسی به آموزش مجازی صورت گرفته است.

حسین و راهبا^۱ (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای به بررسی دیدگاه‌ها و چالش‌های معلمان زبان انگلیسی مراکش از آموزش مجازی در دوران کرونا پرداختند. طبق این پژوهش، ۹۸٪ معلمان از سامانه‌ها و پیام‌رسان‌های آموزش مجازی مانند «واتساپ»^۲، «گوگل کلاسروم»^۳، «فیسبوک»^۴ و «زوم»^۵ در این دوران برای آموزش استفاده می‌کردند. نتایج نشان داد اکثر معلمان از آموزش مجازی رضایت داشتند، هرچند چالش‌هایی را در این دوره در جلسات آنلاین تجربه کردند. این چالش‌ها عبارت بودند از مسائل فنی و مدیریتی، عدم انگیزه و تعامل در دانش‌آموزان و همچنین دانش ناکافی معلمان در استفاده از سامانه‌ها.

در پژوهش‌های مشابه و جداگانه‌ای سیاهپوترا و ساراگی^۶ (۲۰۲۱) نگرش معلمان زبان انگلیسی اندونزی را نسبت به سه سامانه «مودل»^۷، «گوگل کلاسروم» و «زوم»، و الحربی و خلیل^۸ (۲۰۲۲) نگرش معلمان زبان انگلیسی عربستان سعودی را نسبت به سه سامانه «بلک بورد»^۹، «گوگل کلاسروم» و «زوم» در دوران کرونا مورد بررسی قرار دادند. پژوهشگران هر دو پژوهش از سه پرسشنامه^۶ بخشی استفاده کردند که شامل در دسترس بودن، کارآمدی، تبادل اطلاعات، دیدگاه معلم، رضایت معلم و تجربه معلم در آموزش الکترونیکی در دوران همه‌گیری می‌شد. یافته‌های سیاهپوترا و ساراگی (۲۰۲۱) نشان داد که از نظر معلمان «گوگل

-
1. Houseine & Rahba
 2. WhatsApp
 3. google classroom
 4. Facebook
 5. Zoom
 6. Syahputra & Saragih
 7. Moodle
 8. Alharbi & Khalil
 9. black board

کلاسروم» کارآمدترین و مدل رایج‌ترین سامانه‌های آموزشی هستند. نتایج الحربی و خلیل (۲۰۲۲) حاکی از آن بود که سامانه‌های آموزشی رایگان مانند «گوگل کلاسروم» در کشورهای درحال توسعه کارآمد است، درحالی که سامانه «بلک بورد» در کشورهای توسعه یافته کارآمدتر است.

نگرش معلمان به آموزش مجازی در پژوهش سیولک، توپلو و اوزون^۱ (۲۰۲۱) نیز منعکس شده است. این پژوهش که شامل ابزار پرسشنامه و مصاحبه نیمه ساختاریافته می‌شد، دیدگاه ۷۰ معلم زبان انگلیسی را در ترکیه مورد سنجش قرار داد. نتایج نشان داد که در مقایسه با پژوهش‌های پیشین دیدگاه معلمان نسبت به آموزش مجازی در دوران کرونا مثبت نبوده است. نتایج مصاحبه نیز حاکی از آن بود که معلمان معتقدند به دلیل عدم دانش و مهارت کافی آنها، آموزش مجازی و آنلاین کارآمدی لازم را ندارد.

ژو^۲ و همکاران (۲۰۲۱)، در مطالعه‌ای متفاوت اما مرتبط، به ارزیابی کارآمدی آموزش آنلاین زبان انگلیسی در مقابل آموزش حضوری در دانشگاه‌های چین طی دوره همه‌گیری پرداختند. مشارکین این مطالعه ۱۱۸ نفر از اساتید زبان انگلیسی و ابزارهای آن پرسشنامه «TPACK»^۳ و مصاحبه بود. یافته‌ها نشان داد اکثر اساتید از آموزش مجازی زبان انگلیسی راضی هستند. همچنین، تعداد کمی از آنها از دانشجویان می‌خواستند تا نمایشگر خود را به اشتراک بگذارند و درصد کمی از آنها بلافاصله پاسخگوی سؤالات دانشجویان در جلسات آنلاین بودند. نتایج همچنین نشان داد برخی معلمان نقش حیاتی تعامل را درک نکرده‌اند و مهارت کافی در تکمیل و ارائه محتوا در جلسات آنلاین و توانایی کافی را در استفاده و کنترل ابزارهای آموزش آنلاین نداشتند.

1. Civelek, Toplu, & Uzun

2. Zou

3. technological pedagogical content knowledge

جم، گوناس و بدا^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی توصیفی-کیفی به بررسی دیدگاه ۲۰ معلم زبان انگلیسی نسبت به نظام آموزشی آنلاین طی دوران کرونا در اندونزی پرداخت. در این مطالعه، از معلمان خواسته شد تا مقاله‌ای به زبان انگلیسی پیرامون برگزاری کلاس‌های آنلاین و روند یادگیری-یاددهی از طریق نظام آموزش مجازی بنویسند. نتایج نشان داد که معلمان از بیش از یک نرم‌افزار برای آموزش آنلاین زبان انگلیسی استفاده می‌کردند. علاوه بر آن، معلمان اذعان داشتند آموزش آنلاین سبب افزایش مهارت‌های شناختی آنها شده است.

عامری (۱۴۰۰) در پژوهشی توصیفی نگرش ۳۰ معلم ایرانی را از طریق پرسشنامه و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته نسبت به آموزش مجازی مورد ارزیابی قرار داد. نتایج نشان داد کارایی ارزیابی آنلاین معلمان زمانی می‌تواند افزایش یابد که با انواع تکنیک‌ها و اصول آنلاین مانند بازخورد به‌موقع و ادغام فناوری اطلاعات و ارتباطات همراه با پشتیبانی فنی و آموزش مناسب برای معلمان و دانش‌آموزان همراه باشد.

مظفری (۱۴۰۰) و یوسفوند (۱۴۰۰) در تحقیقات مشابه و جداگانه‌ای به بررسی دیدگاه‌های معلمان و دانش‌آموزان نسبت به تدریس مجازی زبان انگلیسی پرداختند. مظفری در مطالعه کیفی خود از پرسشنامه سؤال باز، مصاحبه و نوشتن وقایع روزانه کلاس به‌عنوان ابزار پژوهش بهره برد. مشارکین شامل پنج معلم زبان انگلیسی و پنج دانش‌آموز می‌شد. یافته‌ها نشان داد عواملی مانند اتصال ضعیف اینترنت، تعامل لندک بین دانش‌آموزان و معلم از پرتکرارترین نکات منفی کلاس‌های آنلاین بود که مواردی مانند ارلئه اینترنت پرسرعت، حملیت هالی از دانش‌آموزان به‌عنوان راهکارهای رفع این مشکلات مطرح شد؛ اما یافته‌های یوسفوند حاکی از آن بود که معلمان و دانش‌آموزان نگرش مثبتی به آموزش مجازی داشتند که فضای یادگیری با تعامل بیشتر و غاری از استرس برای آنها به ارمغان داشت.

رفیعی (۱۴۰۱) در مطالعه کمی و کیفی خود با استفاده از ابزار پرسشنامه و مصاحبه به بررسی نگرش ۱۲۰ معلم زبان انگلیسی دبیرستانی نسبت به فرصت‌ها و چالش‌های سیستم‌های یادگیری مجازی پرداخت. نتایج نشان داد معلمان دبیرستان با موانعی مانند دسترسی بسیار کم

به اینترنت، تعامل کم و تمرکز پایین زبان آموزان مواجه بودند، اما درواقع نگرش مثبتی نسبت به استفاده از یادگیری دیجیتال به‌ویژه در کلاس‌های مجازی داشتند. همچنین، یافته‌ها نشان داد که قدرت نگهداری داده‌ها و دسترسی سریع و آسان مورد قبول اکثر معلمان بود و آنها معتقدند این دو مورد را می‌توان به‌عنوان فرصت‌های مثبت تلقی کرد.

۳. روش پژوهش

حجم نمونه این پژوهش متشکل از ۵۵ معلم زبان انگلیسی (۱۲ مرد، ۴۳ زن)، با دامنه سنی ۲۷ تا ۵۲ سال و سابقه ۴ تا ۳۰ سال است. این دبیران دارای مدرک کارشناسی تا دکترا هستند و تمامی آنها شاغل در مقاطع متوسطه یک و دو اهواز می‌باشند.

پژوهش حاضر تلفیقی از دو روش کمی و کیفی است. در بخش کمی از پرسشنامه آنلاین استفاده شده است. با توجه به اینکه پرسشنامه مدونی در زمینه آموزش مجازی و رضایتمندی معلمان از تدریس در برنامه شاد موجود نبود، نگارندگان با عنایت به پرسشنامه‌های موجود در زمینه آموزش مجازی و الکترونیکی (مانند اکبری بورنگ ۱۳۹۱؛ ادنان و انوار^۱، ۲۰۲۰؛ منصوری، ۱۴۰۰) و همچنین مشورت با اساتید و معلمان زبان انگلیسی پرسشنامه‌ای را تدوین نمودند که در پیوست (۱) آمده است. این پرسشنامه از طریق ایمیل و نیز کانال فرهنگیان اهواز در واتساپ در اختیار تمامی دبیران زبان متوسطه یک و دو اهواز گذاشته شد. از میان ۹۰ معلم که در کانال فرهنگیان عضو بودند، ۵۵ نفر به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند که پاسخ‌های آنها قابل اعتماد بود. در این پرسشنامه، ابتدا اطلاعات دموگرافی معلمان اعم از سن، جنس، سابقه تدریس و میزان تحصیلات مورد پرسش قرار گرفتند و سپس شرکت‌کنندگان به ۳۳ سؤال در زمینه‌های فواید و بهبود آموزشی در برنامه شاد، دانش و مهارت رایانه‌ای، چالش‌ها و معایب برنامه شاد و استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده پاسخ دادند. پرسشنامه شامل ۳۳ گزاره است و بر روی طیف لیکرت از ۱ (خیلی مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) طراحی شده است. روایی محتوایی و صوری پرسشنامه توسط شش نفر از اساتید گروه زبان انگلیسی دانشگاه شهید چمران مورد

1. Adnan & Anwar

تأیید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه با روش کرونباخ آلفا^۱ ۰/۸۴ محاسبه شد. در بخش کیفی، به منظور بررسی عمیق تر بعد از انجام مرحله کمی، از مصاحبه نیمه ساختاریافته بهره گرفته شده است. هدف پژوهش های کیفی درک پدیده یا واقعه مورد مطالعه از درون است (فلیک^۲، ۱۳۸۲). نمونه مورد نظر در این بخش از پژوهش به شیوه نمونه گیری هدفمند انتخاب شد و حجم نمونه نیز بر اساس اشباع نظری تعیین گشت (مکی و گاس^۳، ۲۰۱۱). در مجموع، از ۲۵ معلم (۷ مرد و ۱۸ زن) با سابقه تدریس ۱۵ تا ۳۰ سال، مصاحبه به عمل آمد و طی آن چالش ها و ظرفیت های تدریس در برنامه شاد گردآوری شد. در گزینش این افراد سابقه کاری بالاتر آنها نسبت به سایر شرکت کنندگان مد نظر قرار گرفت. پس از تکمیل پرسشنامه توسط شرکت کنندگان، برای تجزیه و تحلیل داده های کمی از روش های آماری مانند انحراف معیار^۴، تحلیل رگرسیون چندمتغیری^۵ و آزمون همبستگی پیرسون^۶ استفاده شد. به همین منظور نرم افزار «SPSS» نسخه ۲۶ مورد استفاده قرار گرفت. داده های کیفی نیز از روش تحلیل تفسیری تجزیه و تحلیل شدند.

۴. یافته های پژوهش

در این بخش، پس از تشریح متغیرها، به بیان یافته ها و نتایج بخش کمی و کیفی پژوهش می پردازیم.

۴.۱. متغیرها

از بین شرکت کنندگان، ۴۳ نفر زن و ۱۲ نفر مرد بودند. لذا ۲۱/۸۱ درصد پاسخگویان مرد و ۷۸/۱۸ درصد آنها، جنسیت زن داشتند. بیشترین پاسخگویان بین ۴۱ تا ۵۰ ساله که شامل ۴۵/۴۵ درصد بودند. همچنین، گروه سنی ۳۱ تا ۴۰ سال ۲۹/۰۹ درصد پاسخگویان را تشکیل دادند. این در حالی است که گروه سنی کمتر از ۳۰ سال و گروه سنی بالای ۵۱ سال هرکدام به طور مساوی ۱۲/۷۲ درصد پاسخگویان را در بر می گیرند. بیشترین شرکت کنندگان، دارای

-
1. Cronbach's alpha
 2. Flick
 3. Mackey & Gass
 4. standard deviation
 5. multivariate regression analysis
 6. Pearson correlation

تحصیلات کارشناسی بودند که شامل ۵۴/۵۴ درصد می‌شد. این در حالی است که ۴۱/۸۱ درصد دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و ۳/۶۳ درصد دارای تحصیلات دکترا بودند. بیشترین پاسخگویان دارای سابقه ۲۰ سال به بالا بوده‌اند که شامل ۴۰ درصد است. این در حالی است که ۲۱/۸۱ درصد سابقه کمتر از ۵ سال، ۵/۴۵ درصد سابقه ۵ تا ۱۰ سال و ۳۲/۷۲ درصد نیز سابقه بین ۱۰ تا ۲۰ سال داشتند.

۲.۴. نتایج پیرامون داده‌های کمی

۲.۴.۱. بررسی فرصت‌ها و چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در برنامه شاد از دیدگاه معلمان در این بخش به ارائه نتایج تحلیل داده‌های پرسشنامه در پاسخ به سؤال اول مبنی بر اینکه از نظر معلمان، مهم‌ترین فرصت‌ها و چالش‌های مربوط به آموزش زبان انگلیسی در برنامه شاد کدام‌اند؟ می‌پردازیم. جدول ۵ فراوانی و درصد پاسخ‌های معلمان را درباره فرصت‌های آموزش این درس در برنامه شاد نشان می‌دهد.

جدول ۱. فراوانی، میانگین و انحراف معیار مربوط به فرصت‌های آموزش زبان در برنامه شاد

تقویت ذهنی	تقویت کنجکاوی	انعطاف‌پذیری	شناخته شدن معلمان	مسئولیت‌پذیری	تجربیات	
۵۵	۵۵	۵۵	۵۵	۵۵	۵۵	تعداد
۲/۹۶	۳/۴۹	۴/۱۸	۴/۲۰	۳/۶۰	۴/۵۸	میانگین
۱/۱۲۲	۱/۲۶۰	۰/۸۸۴	۰/۸۰۳	۰/۹۵۵	۰/۵۶۷	انحراف معیار

با توجه به اطلاعات موجود در جدول ۱ مبتنی بر فراوانی، میانگین و انحراف معیار، یافته‌های نشان می‌دهد که پاسخگویان از میان متغیرهای تقویت ذهنی، تقویت کنجکاوی، انعطاف‌پذیری، شناخته شدن معلمان، مسئولیت‌پذیری و تجربیات، مهم‌ترین فرصت‌های مربوط به آموزش زبان انگلیسی در برنامه شاد را به ترتیب مسئولیت‌پذیری و شناخته شدن معلمان (۲۷٪)، انعطاف‌پذیری (۲۳٪)، تجربیات (۲۱٪)، تقویت کنجکاوی و تقویت ذهنی (۱۳٪) می‌دانند.

جدول ۲ فراوانی، میانگین و انحراف معیار پاسخ‌های معلمان را درباره چالش‌های آموزش این درس در برنامه شاد نشان می‌دهد.

جدول ۲. فراوانی، میانگین و انحراف معیار مربوط به چالش‌های آموزش زبان در برنامه شاد

عدم دسترسی مسای دانش‌آموزان	محدودیت و مشکلات فنی اینترنت	عدم دسترسی کامل به دانش‌آموزان	نمره میزان یادگیری دانش‌آموزان نیست	سرعت انتقال مطالب و یادگیری	تعداد
۵۳	۵۵	۵۵	۵۵	۵۵	۵۳
۴/۶۰	۴/۴۹	۴/۳۵	۴/۶۷	۴/۵۶	میانگین
۰/۶۳۱	۰/۷۱۷	۰/۸۴۴	۰/۶۱۰	۴/۰۱۳	انحراف معیار

در مورد چالش‌های آموزش در برنامه شاد، همان‌گونه که میانگین و انحراف معیار در جدول ۲ آورده شده است، پاسخگویان از میان متغیرهای مشکل بودن تدریس مجازی مبحث مکالمه، نمره، سرعت انتقال مطالب و یادگیری و عدم دسترسی مساوی دانش‌آموزان، مهم‌ترین چالش‌ها را به ترتیب مطابق انتظارات نبودن سرعت انتقال و یادگیری به خاطر متفاوت بودن ارائه مطالب در فضای مجازی نسبت به فضای واقعی (۳۱٪) و مشکل بودن تدریس مجازی مبحث مکالمه در درس زبان انگلیسی (۲۷٪) می‌دانند و معتقدند کمترین چالش‌ها در این میان مربوط به نابرابری آموزشی به دلیل عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به گوشی و اینترنت است و همچنین نمره ملاک یادگیری دانش‌آموزان نیست (۱۳٪) است.

۴.۲.۲. رابطه بین سن، جنس، میزان تحصیلات و سابقه تدریس معلمان با دانش و مهارت

رایانه‌ای و میزان استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت

در این بخش به ارائه نتایج تحلیل داده‌های پرسشنامه در پاسخ به سؤال دوم مبنی بر اینکه آیا رابطه‌ای بین سن، جنس، میزان تحصیلات و سابقه تدریس معلمان زبان انگلیسی با دانش و مهارت رایانه‌ای آنها و میزان استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت برای تدریس وجود دارد؟ می‌پردازیم.

در مورد بخش اول این پرسش، نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری به سبک ورود برای بیان رابطه بین سن، جنس، میزان تحصیلات و سابقه تدریس معلمان زبان انگلیسی با دانش و مهارت رایانه‌ای آنها در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری به سبک ورود برای بیان رابطه بین سن، جنس، میزان تحصیلات و سابقه تدریس معلمان زبان انگلیسی با دانش و مهارت رایانه‌ای آنها

متغیرهای پیش‌بین	بی ^۱	انحراف معیار	بتا ^۲	تی ^۳	مقدار احتمال ^۴
جنسیت	-۰.۲۱۵	۰.۲۸۹	-۰.۱۰۳	-۰.۷۴۳	۰.۴۶۱
سن	۰.۰۲۵	۰.۰۱۵	-۰.۲۳۵	-۱.۷۰۴	۰.۰۹۵
مدرک	۰.۱۸۷	۰.۲۰۲	۰.۱۲۸	۰.۹۲۵	۰.۳۶۰
توجه ^۵	ضریب همبستگی ^۶ = ۰/۲۸۹		ضریب تعیین ^۷ = ۰/۸۴		ضریب تعیین تعدیل ^۸ شده = ۰/۰۲۶

توجه به میزان ضریب تعیین تعدیل شده نشان می‌دهد که مدل مذکور ۲۶ درصد از واریانس دانش و مهارت رایانه‌ای را پیش‌بینی می‌کند. به این معنی که ۳ زیرمقیاس جنسیت، سن و مدرک تحصیلی ۲۶ درصد از واریانس دانش و مهارت رایانه‌ای را پیش‌بینی می‌کند.

در تبیین شاخص میزان بتای هر متغیر همان‌گونه که از مقادیر احتمال هریک از متغیرها دیده می‌شود، زیرمقیاس سن به صورت معناداری دانش و مهارت رایانه‌ای را پیش‌بینی می‌کند. به طوری که با افزایش یک انحراف معیار در نمره سن، نمره دانش و مهارت رایانه‌ای ۰/۲۳٪ انحراف معیار بالاتر خواهد رفت. همچنین با افزایش یک انحراف معیار در نمره مدرک

1. B
2. Beta
3. T
4. P-Value
5. R
6. R2
7. ADJ.R2

تحصیلی، نمره دانش و مهارت رایانه‌ای ۱۲٪ انحراف معیار افزایش خواهد یافت و در صورت افزایش انحراف معیار در نمره جنسیت، نمره دانش و مهارت رایانه‌ای ۱۰٪ انحراف معیار افزایش خواهد یافت. لذا نتیجه گرفته می‌شود متغیر سن، مدرک تحصیلی و جنسیت ارتباط معناداری با دانش و مهارت رایانه‌ای داشته‌اند.

برای بررسی ارتباط بین متغیر وابسته (میزان استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت برای تدریس) و متغیرهای مستقل با توجه به فاصله‌ای بودن متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج بررسی رابطه بین سن، جنس، میزان تحصیلات و سابقه تدریس معلمان زبان انگلیسی با میزان استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت برای تدریس از طریق آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۴ نشان داده شده است:

جدول ۴. نتایج آزمون همبستگی پیرسون، مربوط به رابطه بین سن، جنس، میزان تحصیلات و سابقه تدریس معلمان زبان انگلیسی با میزان استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت

		ویدیو دیگر معلمان	جنسیت	سن	مدرک	تدریس آنلاین	تدریس حضوری
همبستگی پیرسون	ویدیو دیگر معلمان	۱/۰۰۰	۰/۱۵۸	۰/۱۰۸	-۰/۰۲۵	.	۰/۱۲۰
	جنسیت	۰/۱۵۸	۱/۰۰۰	-۰/۰۴۷	-۰/۰۲۳	.	-۰/۰۷۲
	سن	۰/۱۰۸	-۰/۰۴۷	۱/۰۰۰	-۰/۰۷۶	.	۰/۶۹۸
	مدرک	-۰/۰۲۵	۰/۰۲۳	-۰/۰۷۶	۱/۰۰۰	.	۰/۱۰۲
	تدریس آنلاین	.	.	.	.	۱/۰۰۰	.
	تدریس حضوری	۰/۱۲۰	-۰/۰۷۲	۰/۶۹۸	۰/۱۰۲	.	۱/۰۰۰
معناداری (یک دمی) ^۱	ویدیو دیگر معلمان	.	۰/۱۳۱	۰/۲۲۳	۰/۴۳۱	۰/۰۰۰	۰/۱۹۸
	جنسیت	۰/۱۳۱	.	۰/۳۷۲	۰/۴۳۵	۰/۰۰۰	۰/۳۰۵
	سن	۰/۲۲۳	۰/۳۷۲	.	۰/۲۹۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	مدرک	۰/۴۳۱	۰/۴۳۵	۰/۲۹۷	.	۰/۰۰۰	۰/۲۳۷
	تدریس آنلاین	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	.	۰/۰۰۰

1. Sig. (1-tailed)

تدریس حضوری	تدریس آنلاین	مدرک	سن	جنسیت	ویدیو دیگر معلمان		
.	۰/۰۰۰	۰/۲۳۷	۰/۰۰۰	۰/۳۰۵	۰/۱۹۸	تدریس حضوری	
۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	ویدیو دیگر معلمان	تعداد
۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	جنسیت	
۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	سن	
۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	مدرک	
۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	تدریس آنلاین	
۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	تدریس حضوری	

نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهد که بین متغیر سن، جنس و مدرک با استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت برای تدریس با اطمینان ۹۹٪ و سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ درصد رابطه معناداری وجود دارد (معناداری $(P = ۰/۰۰۰)$ و این رابطه و به‌صورت مثبت و مستقیم است؛ یعنی با افزایش تأثیر این متغیرها، استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت برای تدریس نیز افزایش می‌یابد. لذا نتیجه گرفته می‌شود سن، جنس و مدرک نقش مثبت و معناداری در استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت برای تدریس داشته‌اند.

۴.۲.۳. چالش برانگیزترین مبحث زبان انگلیسی از دیدگاه معلمان

در این بخش به ارائه نتایج تحلیل داده‌های پرسشنامه در پاسخ به سؤال سوم مبنی بر اینکه از نظر معلمان، تدریس کدام مبحث (گرامر، مکالمه، تلفظ، خواندن و آموزش لغت) در درس زبان انگلیسی در برنامه شاد چالش بیشتری به دنبال دارد؟ می‌پردازیم. جدول ۵ فراوانی، میانگین و انحراف معیار پاسخ‌های معلمان را درباره چالش‌های مباحث مختلف این درس در برنامه شاد نشان می‌دهد.

جدول ۵. فراوانی، میانگین و انحراف معیار مربوط به چالش‌های آموزش زبان در برنامه شاد

لغت	خواندن	تلفظ	مکالمه	گرامر	تعداد
۵۵	۵۵	۵۵	۵۵	۵۵	۵۵
۳/۱۵	۳/۱۸	۳/۱۱	۳/۴۷	۳/۴۰	میانگین
۱/۲۰۸	۱/۱۵۶	۱/۲۷۲	۱/۱۵۲	۱/۱۸۰	انحراف معیار

با توجه به جدول ۵، تحلیل نتایج پاسخ‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه حاضر نشان می‌دهد که معلمان معتقدند از میان متغیرهای گرامر، مکالمه، تلفظ، خواندن و لغت در تدریس زبان انگلیسی در برنامه شاد به ترتیب تدریس مبحث مکالمه (۲۶٪)، گرامر (۲۱٪)، لغت (۲۰٪)، خواندن (۱۹٪) بیشترین چالش‌ها و تدریس تلفظ (۱۷٪) کمترین چالش را نسبت به بقیه متغیرهای مطرح‌شده به دنبال دارد.

۴.۲.۴. بررسی ترجیح معلمان به استفاده از محتوای آموزشی خودشان یا محتواهای موجود در

اینترنت

در این بخش به ارائه نتایج تحلیل داده‌های پرسشنامه در پاسخ به سؤال چهارم مبنی بر اینکه معلمان این درس بیشتر ترجیح می‌دهند خودشان محتوای آموزشی تهیه کنند یا از محتواهای موجود در اینترنت استفاده کنند؟ می‌پردازیم. جدول ۶ فراوانی، میانگین و انحراف معیار پاسخ‌های معلمان را نسبت به ترجیح استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده یا محتوای آموزشی خودشان، نمایش می‌دهد.

جدول ۶. فراوانی، میانگین و انحراف معیار ترجیح استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده و محتوای آموزشی خودشان

فیلم ضبط‌شده تدریس	محتوای آموزشی خود	ویدیو دیگر معلمان	
۵۵	۵۵	۵۵	تعداد
۳/۸۷	۴/۲۴	۳/۴۹	میانگین
۰/۹۸۲	۰/۶۹۳	۱/۰۶۹	انحراف معیار

طبق جدول ۶، نتایج تحلیل پرسشنامه نشان می‌دهد که ۲۴٪ از پاسخ‌دهندگان معتقدند معلمان با ارسال فیلم ضبط‌شده توسط خودشان درس را برای دانش‌آموزان جذاب و برانگیزاننده می‌کنند و ۲۴٪ بر این باورند که معلمان به ارسال ویدئو دیگر معلمان در کلاس مجازی شاد تمایل زیادی دارند. درحالی‌که ۳۲ درصد از پاسخگویان معتقدند که یادگیری دانش‌آموزان با ساختن ویدئو توسط خودشان بالاتر می‌رود.

۳. ۴. نتایج پیرامون داده‌های کیفی

برای گردآوری داده‌های کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته یکی از ابزارهای پژوهش حاضر بود که در راستای اهداف و منطق پژوهش به کار گرفته شد. بر اساس پرسش‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته که در پیوست آورده شده است، محورهای این مصاحبه عبارت بودند از بررسی نقش معلم در آموزش مجازی، ترتیب ارائه مباحث، نحوه ارزشیابی از دانش‌آموزان، دانش معلم از فناوری، مزایا و معایب آموزش مجازی. این محورها برگرفته از تجارب اساتید و معلمان زبان انگلیسی و با استفاده از مصاحبه‌های پژوهش‌های پیشین پیرامون نگرش معلمان زبان انگلیسی به آموزش مجازی در دوران کرونا (مانند مظفری، ۱۴۰۰؛ رفیعی، ۱۴۰۱؛ سیاپوترا و ساراگی، ۲۰۲۱؛ و الحربی و خلیل، ۲۰۲۲) است.

۴.۳.۱. نقش معلم در آموزش مجازی درس زبان انگلیسی

در رابطه با نقش معلم در آموزش مجازی، معلمان به اتفاق بر این نظر بودند که نقش معلم در آموزش مجازی بیشتر ارائه دهنده است چون دانش آموزان منفعل و بی انگیزه هستند. در آموزش مجازی معلمان تأکید بیشتری روی مباحث دارند و به تبع دانش آموزان نیازمند تعداد جلسات بیشتری نسبت به آموزش حضوری هستند.

در این زمینه، یکی از معلمان این گونه بیان داشت: «دانش آموزان در زهان آموزش مجازی فاقد انگیزه هستند، بنابراین برای هر مبحث مطالب از ساده به پیچیده تنظیم می کنم و آن را در جلسات بیشتری نسبت به حضوری به دانش آموزان ارائه می دهم». معلم دیگری عنوان داشت: «به دلیل اینکه دانش آموزان با معلم رودررو نیستند، مباحث را به درستی متوجه نمی شوند و باید وقت بیشتری صرف این کار کنم». در همین راستا یک معلم دیگر نظرش را به این صورت بیان کرد: «دانش آموزان پایه هفتم که به تازگی زبان انگلیسی فرامی گیرند در یادگیری مشکل بیشتری دارند و در آموزش مجازی باید جلسات بیشتری را به آن اختصاص داد».

۴.۳.۲. تفاوت سرفصل و ترتیب ارائه مباحث درس زبان انگلیسی در آموزش مجازی و

آموزش حضوری

در مورد سرفصل و ترتیب ارائه مباحث درس زبان انگلیسی در آموزش مجازی، معلمان بر این مورد تأکید داشتند که سرفصل و ترتیب مباحث در این درس تفاوتی با آموزش حضوری ندارد و تنها تفاوت در این است که تمرکز در هر بخش بیشتر از آموزش مجازی است. آنها بر این باور بودند که دانش آموزان نمی توانند خودشان به یادگیری پرداخته و بلید نظارت بیشتری نسبت به آموزش حضوری بر آنها باشد.

در این مورد، معلمی معتقد بود: «اهداف باید کاملاً عینی و از پیش تعیین شده باشند و به دانش آموزان حق انتخاب نمی دهم و به آنها تأکید می کنم که مباحث را به ترتیب تدریس بلید یاد بگیرند و تکالیف را انجام داده و برای من ارسال کنند». معلمی دیگر عنوان کرد: «ابتدای هر جلسه تعیین می کنم که چه مباحثی را قرار است تدریس کنم و تکلیف او چیست». همچنین،

این گفته از یک معلم در همین راستا است: «دانش‌آموز باید بداند هر جلسه قرار است معلم چه تدریس کند و او چه کاری باید انجام دهد».

۴.۳.۳. نحوه ارزشیابی دانش‌آموزان در آزمون مجازی

در خصوص ارزشیابی دانش‌آموزان، معلمان بر این نکته اشاره دارند که در آموزش مجازی نمی‌توان به شیوه عادلانه دانش‌آموزان را ارزشیابی نمود. علی‌رغم اهمیت حیاتی فرایند ارزشیابی در سیستم‌های آموزش مجازی، سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان کاری مشکل است؛ زیرا یادگیری و فعالیت‌های ذهنی و رفتاری دانش‌آموزان قابل مشاهده نیست. به باور معلمان، آزمون‌های مجازی در شاد به‌هیچ‌عنوان معتبر نبوده و در بسیاری موارد دانش‌آموزان به‌صورت گروهی یا کتاب باز، به سؤالات پاسخ می‌دهند که محاسبه دقیق تسلط آنها به موارد درسی را مختل می‌کند و معلم قادر نیست وضعیت تحصیلی دقیقی از دانش‌آموزان به دست آورد. همچنین نوع نگرش اکثر دانش‌آموزان از سیستم ارزشیابی مجازی همان تقلب و رونویسی است و همچنین قوانین خاصی برای ارزشیابی مجازی وجود ندارد. برای همین معلمان معتقدند که بهتر است در طول ترم با برگزاری جلسات درسی بیشتر هر جلسه لااقل از یک‌سوم دانش‌آموزان سؤالاتی پیرامون مبحث گذشته پرسیده شود.

یکی از معلمان اظهار داشت: «ارزشیابی من بیشتر در مباحث تلفظ و مکالمه است. از دانش‌آموزان می‌خواهم مکالمه را با یکی از اعضای خانواده انجام دهند و دانش‌آموزان پایه هفتم و هشتم را موظف می‌کنم لغات را یک‌به‌یک تلفظ کنند». معلم دیگری این گفته را عنوان کرد: «من هر جلسه سؤالاتی را از گرامر درس گذشته از چند دانش‌آموز می‌پرسم و نمره‌ای منظور می‌کنم و همین نمرات در نمره کل دانش‌آموز تأثیر دارد». همچنین معلم دیگری معتقد بود: «من دقیقاً بعد از هر جلسه، از دانش‌آموزان کوئیز همان درس را می‌گیرم تا مشخص شود چه کسانی واقعاً به درس گوش می‌دادند».

۴. ۳. ۴. اهمیت دانش معلم از فناوری

در رابطه با دانش معلم از فناوری، معلمان اظهار داشتند که معلمی در آموزش مجازی موفق است که دانش کافی از فناوری داشته باشد و بتواند از آن در جهت انتقال مطالب درسی استفاده کند، بتواند فیلم‌های کوتاهی از مباحث گرامر و مکالمه و همچنین تلفظ برای دانش‌آموزان درست کند یا از فضاهای مجازی در این جهت بهره برد.

در این راستا، معلمی این‌طور عنوان کرد: «برخی از همکاران را می‌بینم که به‌جای تنوع در تدریس و ساخت کلیپ‌های آموزشی تنها به یک وایت برد و تصویر کتاب درسی اکتفا می‌کنند و به خود این زحمت را نمی‌دهند که لاف‌ل از کلیپ‌های موجود در فضاهای مجازی جهت انتقال بهتر مفاهیم استفاده کنند». معلم دیگری گفت: «من با استفاده از کلیپ‌های موجود در فضای مجازی و همچنین تجربه شخصی‌ام، اقدام به ساخت کلیپ‌های آموزشی می‌کنم، به‌خصوص برای مبحث مکالمه و تلفظ». همچنین یک معلم این‌گونه عنوان کرد: «هر جلسه برای مبحث گرامر کلیپ کوتاهی را آماده می‌کنم و گاهی اوقات هم از ویدئوهای همکارانم استفاده می‌کنم».

۴. ۳. ۵. مزایا و معایب آموزش زبان انگلیسی در برنامه شاد

در راستای مزایای آموزش مجازی درس زبان انگلیسی از طریق برنامه شاد، معلمان بر این باور بودند از آنجایی که یادگیری زبان انگلیسی رابطه مستقیم و تنگاتنگ با فایل‌های چندرسانه‌ای از جمله فایل‌های صوتی یا کلیپ‌ها و فیلم‌های آموزشی دارد، استفاده از فضای مجازی شاد، امکان ارسال این محتواها را میسر کرده و برای همه دانش‌آموزان در دسترس و بسیار کاربردی بوده و امکان اینکه چندین بار فایل را گوش دهند یا ببینند، بر فواید آن افزوده است. یکی از معلم‌ها این‌گونه بیان داشت: «از مزایای شاد، امکان تماشای تدریس معلم به دفعات مکرر است که به دانش‌آموز کمک می‌کند تسلط بیشتری به مطالب و نکات درس پیدا کند». معلم دیگری عنوان داشت: «کار با برنامه شاد برای من این مزیت را داشت که با تکنولوژی‌ها و فناوری‌ها بیشتر آشنا شدم». همچنین معلم دیگری این‌گونه عنوان کرد: «با استفاده از برنامه شاد می‌توانم

کلیپ‌های هر مبحث را به راحتی برای همه دانش‌آموزان ارسال کنم تا هر زمان دانش‌آموز به اینترنت دسترسی پیدا کرد آنها را مطالعه کند».

از نظر معلمان بزرگ‌ترین چالش آموزش مجازی از طریق برنامه شاد سرعت پایین نرم‌افزار و به تبع آن صرف وقت زیاد برای تدریس یک مبحث است. همچنین، فرستادن ویدیوی تدریس معلم و ذخیره آن در گروه، در موارد زیادی باعث تنبلی دانش‌آموزان و پشت گوش انداختن تماشای تدریس می‌شود، دانش‌آموزان با تکیه بر اینکه ویدیوها همیشه در دسترس هستند، یادداشت نکات و تسلط بر درس را به تعویق می‌اندازند و متأسفانه در انتها با حجم زیادی از ویدیوهای تدریس دروس مختلف مواجه می‌شوند که بررسی نشده‌اند و وقت و انرژی زیادی می‌طلبند. از دیگر معایب، آزمون‌های مجازی در شاد است که در بخش ارزشیابی هم به آن اشاره شد. معلمی این موارد را عنوان کرد: «سرعت نرم‌افزار بسیار پایین است و وقت زیادی تلف می‌شود تا یک مبحث ساده را تدریس کنم. همچنین نمی‌توانم در برنامه شاد ارزشیابی درستی از دانش‌آموزان داشته باشم. برخی دانش‌آموزان به دلیل نداشتن گوشی هوشمند نمی‌توانستند از برنامه استفاده کنند». معلم دیگری معتقد بود: «زیرساخت‌های فنی این برنامه به‌ویژه سرعت آن پایین است که عملاً جریان آموزش را با اشکالاتی همراه می‌کند». در همین راستا، معلم دیگری گفت: «ارسال فایل‌ها زمان زیادی می‌برد و همچنین برخی دانش‌آموزان به‌ویژه در مناطق محروم به این شبکه دسترسی ندارند».

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، به بررسی میزان رضایتمندی معلمان درس زبان انگلیسی، به عنوان یکی از دروس اصلی مقاطع متوسطه اول و دوم، در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) پرداخت. جامعه آماری از میان معلمان زبان انگلیسی در اهواز انتخاب شد. چهار پرسش در این پژوهش مطرح شد. برای پاسخ به پرسش اول، به بررسی فرصت‌ها و چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در برنامه شاد پرداخته شد. برای پرسش دوم ارتباط بین سن، مدرک تحصیلی و جنسیت را با دانش و مهارت رایانه‌ای و استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت برای تدریس، مورد سنجش قرار گرفت. پرسش سوم چالش برانگیزترین مبحث درس زبان انگلیسی را مورد پرسش قرار داد و

درنهایت، پرسش چهارم ترجیح معلمان بر استفاده از ویدئوهای خود یا همکارانشان را بررسی کرد.

نتایج بخش کمی حاکی از آن بود که در رابطه با فرصت‌های آموزش در برنامه شاد، با استفاده از این برنامه، مسئولیت‌پذیری و درگیری اولیا با فرآیند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان در این درس افزایش یافته است و شناخته شدن معلمان توانمند و خلاق و فراهم شدن بستر به اشتراک گذاشتن فایل‌ها و تجارب معلمان یکی از فرصت‌های اصلی برنامه شاد است، درحالی‌که تدریس درس زبان انگلیسی در برنامه شاد در ارائه فرصت کنجکاوی و ابتکار بیشتر و همچنین دسترسی به تکنولوژی‌های جدید به دانش‌آموزان و تقویت توانایی ذهنی آنها تأثیر کمتری داشته است. بدین ترتیب، با تکیه بر نتایج پرسشنامه با استفاده از برنامه شاد مسئولیت‌پذیری و درگیری اولیا با فرآیند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان در این درس افزایش یافته است و شناخته شدن معلمان توانمند و خلاق و فراهم شدن بستر به اشتراک گذاشتن فایل‌ها و تجارب معلمان از فرصت‌های اصلی برنامه شاد بوده است. درحالی‌که تدریس درس زبان انگلیسی در برنامه شاد در ارائه فرصت کنجکاوی و ابتکار بیشتر و همچنین دسترسی به تکنولوژی‌های جدید به دانش‌آموزان و تقویت توانایی ذهنی آنها تأثیر کمتری داشته است. این نتیجه همسو با صوفیان، عزیزی و روانی‌پور (۱۳۹۶)، فرزین و همکاران (۱۳۹۹) و عباسی و همکاران (۱۳۹۹) است که اکثر دانش‌آموزان از آموزش الکترونیکی رضایت داشتند و آن را یکی از فرصت‌هایی دانستند که منجر به خلاقیت، تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی می‌شود.

معلمان، مهم‌ترین چالش‌ها را به ترتیب مطابق انتظارات نبودن سرعت انتقال و یادگیری به خاطر متفاوت بودن ارائه مطالب در فضای مجازی نسبت به فضای واقعی می‌دانند و معتقدند کمترین چالش‌ها در این میان مربوط به نابرابری آموزشی به دلیل عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به گوشی و اینترنت است. این یافته با نتایج محمدی و همکاران (۱۳۹۹) و میرانی سرگزی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است. همچنین، نتایج فائوزی و خوسوما^۱ (۲۰۲۰) با یافته‌های پژوهش حاضر همسو نیست، چون از نظر فائوزی و خوسوما نابرابری آموزشی به

1. Fauzi & Khusuma

دلیل عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به وسایل الکترونیکی و مشکلات اینترنت بیشترین سهم را به‌عنوان چالش آموزش مجازی به خود اختصاص می‌دهد.

تحلیل داده‌ها همچنین نشان داد متغیر سن، جنسیت و مدرک تحصیلی ارتباط معناداری با دانش و مهارت رایانه‌ای و همچنین استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده در اینترنت برای تدریس داشته است. این یافته با نتیجه به‌دست‌آمده در پژوهش‌های فارسی و همکاران (۱۴۰۰) و عامری (۱۴۰۰) همسو است که معلمان با مدارک تحصیلی بالاتر، مهارت رایانه‌ای بیشتری دارند.

معلمان معتقدند تدریس مبحث مکالمه بیشترین چالش و تدریس تلفظ کمترین چالش را نسبت به بقیه متغیرهای مطرح‌شده به دنبال دارد. این نتیجه که تدریس مبحث مکالمه بیشترین چالش را در میان معلمان دارد، با پژوهش ناصر و حمزه (۲۰۱۸) هم‌راستا است. علت این مشکل را می‌توان دانش‌لندک دانش‌آموزان از گرامر، عدم انگیزه کافی و تأثیر زبان مادری در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی دانست. اینکه در پژوهش حاضر، مبحث تلفظ کمترین چالش را در میان معلمان دارد برخلاف یافته‌های ناصر و حمزه (۲۰۱۸) و پورحسین و احمدی (۲۰۱۱) و پورحسین و صبوری (۲۰۱۶) است، زیرا در مطالعه ناصر و حمزه (۲۰۱۸) مشکل تدریس مکالمه همسو با مشکل تدریس تلفظ دانسته شده است. علت درصد پایین این عامل در پژوهش حاضر می‌تواند در عدم تولدایی معلمان یا بی‌توجهی آنان در تدریس تلفظ و مبانی آوایی و واجی جستجو شود. بر طبق ناصر و حمزه مبحث مکالمه در راستای مبحث تلفظ است و یکی از علت‌های مشکل بودن تدریس مکالمه، عدم تلفظ صحیح دانش‌آموزان دانسته شده است. پورحسین و صبوری در این راستا نبود انگیزه، وقت کافی، منابع و وسایل کمک‌آموزشی مانند تکنولوژی‌های رایانه‌ای را از جمله علل امتناع معلمان از پرداختن به مبحث تلفظ دانستند.

نتایج تحلیل پرسشنامه همچنین نشان داد که سهم برابری از معلمان با ارسال فیلم ضبط‌شده توسط خودشان و نیز ارسال ویدئوی دیگر معلمان در کلاس مجازی شاد موافق بودند. این نتایج نیز با یافته‌های عباسی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است که به اشتراک‌گذاری تجارب

معلمان توانمند و خلاقیت خود معلم می‌تواند سهم به‌سزایی در پیشبرد آموزش مجازی داشته باشد.

در بخش کیفی نیز مصاحبه‌ای از ۲۵ معلم به عمل آمد و در آن نقش معلم در آموزش مجازی، ترتیب ارائه مباحث، نحوه ارزشیابی از دانش‌آموزان، دانش معلم از فناوری، مزایا و معایب آموزش مجازی مورد بررسی قرار گرفت. در رابطه با نقش معلم در آموزش مجازی، معلمان به اتفاق بر این نظر بودند که نقش معلم در آموزش مجازی بیشتر ارائه‌دهنده است چون دانش‌آموزان منفعل و بی‌انگیزه هستند. در آموزش مجازی معلمان تأکید بیشتری روی مباحث دارند و به تبع دانش‌آموزان نیازمند تعداد جلسات بیشتری نسبت به آموزش حضوری هستند. پژوهش‌های بسیاری بر نقش معلم در نوع و کیفیت آموزش مجازی تأکید داشته‌اند از جمله نونس و هک فرسون^۱ (۲۰۰۴)، آرچیللد^۲ (۲۰۰۶) و لاوینسن^۳ (۲۰۰۷). در این پژوهش‌ها موفقیت معلم در داشتن صلاحیت‌های لازم در فضای مجازی دانسته شده است.

در مورد سرفصل و ترتیب ارائه مباحث درس زبان انگلیسی در آموزش مجازی، آنها بر این مورد تأکید داشتند که سرفصل و ترتیب مباحث در این درس تفاوتی با آموزش حضوری ندارد و تنها تفاوت در این است که تأکید و تمرکز در هر بخش بیشتر از آموزش مجازی است. این نتیجه با یافته پژوهش اکبری بورنگ (۱۳۹۱) مطابقت دارد که نحوه ارائه دروس در آموزش مجازی و حضوری تفاوتی ندارد.

در خصوص ارزشیابی دانش‌آموزان معلمان به اهمیت تعامل در آموزش مجازی تأکید داشتند و اذعان داشتند در آموزش حضوری دانش‌آموزان با تعامل بیشتر با معلم و سایر دانش‌آموزان، مطالب را بهتر متوجه می‌شدند که این امر در آموزش مجازی کاهش یافته است؛ بنابراین معلم موظف است تا بر این عامل بیش‌ازپیش تأکید نماید. این یافته هم‌راستا با پژوهش اکبری بورنگ (۱۳۹۱) و حاجی، محمدی‌مهر و محمدی‌آذر (۱۴۰۰) است. در این پژوهش‌ها

1. Nunes & Mcpherson

2. Archibald

3. Levinsen

به ارزشیابی مستمر در طول ترم تأکید شده است تا دانش‌آموزان بهتر و مؤثرتر مورد ارزیابی قرار بگیرند.

در رابطه با دانش معلم از فناوری، معلمان معتقد بودند که داشتن دانش کافی از فناوری لازمه تدریس در فضای مجازی است تا معلم بتواند از آن در جهت انتقال مطالب درسی استفاده کند. این یافته با پژوهش‌های اکبری بورنگ (۱۳۹۱)، دهقان‌پور (۱۳۹۳)، اسنلینگ و فینگال^۱ (۲۰۲۰) و کونینگ، جاکر-بیلا و گلاچ^۲ (۲۰۲۰) همسو است. بر طبق اکبری بورنگ: «مدرس مجازی باید بتواند به‌خوبی با دانشجویان ارتباط برقرار کرده و زمینه را برای یادگیری تعاملی آنان فراهم آورد و این ممکن نخواهد بود، مگر این‌که وی دارای مهارت فناوری باشد تا بتواند از ابزارها و امکانات موجود جهت برقراری این تعامل و ارتباط استفاده نماید» (۱۳۹۱، ص. ۲۹۰).

در راستای مزایای آموزش مجازی درس زبان انگلیسی از طریق برنامه شاد، معلمان بر این باور بودند که استفاده از برنامه شاد، امکان ارسال محتواهای درسی را میسر کرده و همه دانش‌آموزان می‌توانند چندین بار آن را ببینند. این نتیجه را می‌توان با عباسی و همکاران (۱۳۹۹)، محمدی و همکاران (۱۳۹۹)، حاجی و همکاران (۱۴۰۰) و فارسی و همکاران (۱۴۰۰) هم‌راستا دانست. در این پژوهش‌ها فرصت‌هایی مانند ایجاد انگیزه در معلمان برای افزایش سواد رسانه‌ای، مسئولیت‌پذیری بیشتر برای معلمان و نیز انعطاف‌پذیری در ساعت شروع کلاس برای برنامه شاد مطرح شده است.

معلمان بزرگ‌ترین چالش آموزش مجازی را سرعت پایین نرم‌افزار و به تعویق لنداختن تماشای محتوای تدریس دانستند. این یافته با نجفی (۱۳۹۸) و عباسی و همکاران (۱۳۹۹)، محمدی و همکاران (۱۳۹۹) و فائوزی و خوسوما (۲۰۲۰) همسو است. چون این پژوهش‌ها در دسترس نبودن امکانات، مشکلات اینترنت، عدم تعاملات انسانی و ارتباطات چهره به

1. Snelling & Fingal

2. König, Jäger-Biela, & Glutsch

چهره در کلاس و همچنین عدم امکان اجرای برخی فعالیت‌های عملی در کلاس را از نقاط ضعف آموزش مجازی دانسته‌اند.

در کنار تمام مزایا و فرصت‌هایی که برنامه شاد ایجاد کرده است، قطعاً این برنامه به علت نوپا بودن، عاری از مشکل نیست و مسائلی مانند عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به ابزارهای ارتباطی هوشمند و سرعت پایین اینترنت و کندی برنامه شاد، تنها بخشی از مشکلاتی است که معلمان با آنها درگیرند. لذا ضروری است که پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت و مدیران مسئول تمام توان خود را جهت شناسایی و کاهش مشکلات برنامه شاد به کارگیرند، زیرا در زمان حضوری شدن مدارس نیز این برنامه آموزشی می‌تواند به عنوان مکمل آموزش حضوری، سهم به‌سزایی در اعتلای سیستم آموزشی کشور داشته باشد. از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به حجم نمونه محدود و عدم استفاده از ابزار مشاهده برای رصد کردن فعالیت‌های مجازی تدریس درس زبان انگلیسی اشاره کرد. در راستای پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود، مطالعات دیگری از جمله بررسی نگرش معلمان نسبت به تدریس سایر دروس در برنامه شاد و همچنین نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری دروس مختلف در برنامه شاد انجام پذیرد. همچنین مطالعاتی با جامعه آماری گسترده‌تر و ابزار مشاهده در گردآوری داده‌ها استفاده گردد.

کتاب‌نامه

اکبری بورنگ، م. (۱۳۹۱). کیفیت تدریس مجازی استادان براساس جهت‌گیری‌های برنامه درسی آنان در نظام آموزش عالی ایران و ارائه الگوی تدریس مجازی مطلوب (رساله متشنشده دکتری). دانشگاه فردوسی مشهد.

حاجی، ج.، محمدی مهر، م.، و محمدی آذر، ح. (۱۴۰۰). بازنمایی مشکلات آموزش در فضای مجازی با استفاده از برنامه شاد در دوره پاندمی کرونا: یک مطالعه پدیدار شناسی. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۳ (پیاپی ۴۳)، ۱۵۳-۱۷۴.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.22285318.1400.11.3.8.0>

دهقان‌پور، م. (۱۳۹۳). ارزیابی پذیرش تکنولوژی تبلت در مدارس با هدف هوشمندسازی (پایان‌نامه متشنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود.

- رفیعی، ج. (۱۴۰۱). *درک معلمان زبان انگلیسی دبیرستانی ایرانی از فرصت ها، چالش ها و تهدیدهای سیستم یادگیری مجازی* (رساله منتشر نشده دکتری). دانشگاه ارومیه.
- صوفیان، ص.، عزیزی، م.، و روانی پور، ف. (۱۳۹۶). تدوین محتوای یادگیری الکترونیکی و بررسی تأثیر آموزش ترکیبی آزمایشگاه زیست شناسی سلولی و مولکولی در فرآیند یادگیری دانشجویان پیام نور اراک. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۵)، ۹-۱۸.
- عامری، ع. (۱۴۰۰). *تحقیق درباره ارزیابی کلاس های مجازی آموزش انگلیسی در دبیرستان های متوسطه اول ایران*. (پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه سمنان.
- عباسی، ف.، حجازی، ا.، و حکیم زاده، ر. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت ها و چالش های تدریس در شبکه آموزشی دانش آموزان (شاهد): یک مطالعه پدیدارشناسی. *تدریس پژوهی*، ۸(۳)، ۱-۲۴. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24765686.1399.8.3.1.0>
- فارسی، ز.، علیاری، ش.، احمدی، ی.، آفاقی، ع.، و سجادی، ا. (۱۴۰۰). بررسی رضایتمندی از کیفیت دوره تحصیلی و آموزش مجازی طی پاندمی کووید-۱۹ در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی آجا در نیمسال دوم ۱۳۹۸-۹۹. *طب نظامی*، ۲۳(۲)، ۱۷۴-۱۸۵.
- <https://doi.org/2020.1001.1.24765686.1399.8.3.1.0>
- فرزین، ح.، جمشیدیان مجاور، م.، امیری، م.، و خواستار، ع. (۱۳۹۹). ارزیابی وضعیت آموزش مجازی درس زیست شناسی در بین دانش آموزان دختر پایه یازدهم شهرستان بجنورد. *پژوهش در آموزش زیست شناسی*، ۲(۵)، ۱۹-۲۸.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27172252.1399.2.1.2.9>
- فلیک، ی. (۱۳۸۲). *درآمدی بر پژوهش های کیفی در علوم انسانی* (ع. جمشیدیان، س. ع. سیادت و ر. ع. نوروزی، مترجمان). انتشارات موسسه فرهنگی سماء.
- محمدی، م.، کشاورزی، ف.، ناصری جهرمی، ر.، ناصری جهرمی، ر.، حسامپور، ز.، و میرغفاری، ف. (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش آموزان دوره اول ابتدایی از چالش های آموزش مجازی با شبکه های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا. *پژوهش های تربیتی*، ۷(۴۰)، ۷۴-۱۰۱.
- <https://doi.org/10.52547/erj.7.40.74>
- مظفری، س. (۱۴۰۰). *استنباط معلمان و دانش آموزان زبان انگلیسی نسبت به تدریس مجازی: تحلیل دقیق و کیفی مزایا، موانع و جهت گیری های آن در آینده* (پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه بین المللی امام رضا علیه السلام.

منصوری، ر. (۱۴۰۰). بررسی تاثیر تدریس آنلاین بر اخلاق حرفه ای اعضای هیئت علمی دانشگاه در دوران شیوع ویروس کووید ۱۹: مورد مطالعه: دانشگاه علم و فرهنگ (پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علوم و فرهنگ تهران.

میرانی سرگزی، ن.، حیدری آبروان، م.، عسکری، م.، و خوش خواهش، ر. (۱۳۹۹، ۲۹ شهریور). کرونا و چالش های آموزش مجازی در ایران [ارائه شفاهی]. دومین کنفرانس روانشناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و مشاوره. پادوا، ایتالیا.

نجفی، ح. (۱۳۹۸). مقایسه تاثیر آموزش به روش ترکیبی و سنتی در یادگیری. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۵۴-۶۳. <https://doi.org/10.29252/rme.11.2.54>

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۹، ۱ اردیبهشت). آخرین آمار کاربران ثبت نام شده در شبکه آموزشی دانش آموزان (شاد). <https://www.medu.ir/fa/news/item/1160075>

یوسفوند، م. (۱۴۰۰). بررسی نگرش معلمان زبان انگلیسی و دانش آموزان نسبت به فرآیند آموزشی تدریس زبان انگلیسی از دو طریق کلاس مجازی و حضوری (پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه رازی کرمانشاه.

- Abbasi, F., Hejazi, E., & Hakimzade, R. (2020). Tajrobe-ye ziste-ye mo'alleman-e dore-ye ebtedāyi az forsat-hā va chālesh-hā-ye tadrīs dar shabake-ye āmūzeshi-ye dānesh-āmuzān (Shād): Yek motāle'e padidārshenāsi [Lived experience of elementary school teachers about the opportunities and challenges of teaching in the educational network of students (Shad): A phenomenological study]. *Research in Teaching*, 8(3), 24-21. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24765686.1399.8.3.1.0>
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394-401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Akbari-Booreng, M. (2011). *Kifīyat-e tadrīs-e majāzi-ye ostādān bar asās-e jahatgiri-hā-ye barnāme-ye darsī-ye ānān dar nezām-e āmūzeshe āli-ye Irān va erāye alagū-ye tadrīs-e mojāzi-ye moṭlaq* [The quality of online teaching by instructors based on their curriculum orientations in the higher education system of Iran and proposing a desirable model of online teaching] (Unpublished doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad.

- Alharbi, Kh., & Khalil, L. (2022). A descriptive study of EFL teachers' perception toward e-learning platforms during the Covid-19 pandemic. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(4), 336-359. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.4.2203>
- Al-Taweel, D., Al-Haqan, A., Bajis, D., Al-Bader, J., Al-Taweel, A.M. & Al-Awadhi, A. (2020). Multidisciplinary academic perspectives during the COVID-19 pandemic. *The International Journal of Health Planning and Management*. 35(6), 1295-1301. <https://doi.org/10.1002/hpm.3032>
- Amiri, A. (2021). *Tahqiq darbāreh ārzyabiye kelās-hāye majāziye āmuzeshe englisi dar dabirestān-haye motevasete aval Iran*. [A study on the evaluation of English virtual classes in Iranian high schools] (Unpublished master's thesis). Semnan University.
- Archibald, N.T., Nielsen, S.M., Neiwert, T., Oliver, W., Lee, S.Y., & Marler, L. (2006). *Virtual University: A currents snapshot*. <http://www.kwadeoliver.com/it-portfolio/research-writing/Virtual%20Universities.pdf>
- Bagheri, H. (1994). *A profile for teaching and teaching English in pre-university schools of Sistan and Baluchestan: Problems and solutions*. (Unpublished master's Thesis). Shiraz University.
- Bianchi S, Gatto R, & Fabiani L. (2020). Effects of the SARS-CoV-2 pandemic on medical education in Italy: considerations and tips. *Applied Sciences*, 10(7), 23-57. <http://dx.doi.org/10.3269/1970-5492.2020.15.24>
- Civelek, M., Toplu, I., & Uzun, L. (2021). Turkish EFL teachers' attitudes towards online instruction throughout the Covid-19 outbreak. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(2), 87-98. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i2.3964>
- Dehghanpour, M. (2013). *Arzyābi-ye pāzirsh-e teknoloji-ye tablet dar madāres bā hadaf-e hoshmandsāzi* [Evaluating the acceptance of tablet technology in schools for the purpose of smartification] (Unpublished master's thesis). Islamic Azad University, Shahrood Branch.
- Farsi, Z., Ahmadi, Y., Afaghi, E., & Sajadi, S. A. (2022). Barresī-ye rizāyatmandī az keīfiyat-e dūre-ye tahsīlī va āmuzesh-e majāze'ī tey-e pandemī kovīd-19 dar dānešjūyān-e parastārī dānešgāh-e 'ulūm-e pezheshkī ājā dar nīm-sāl-e dovom [Exploring the satisfaction with the quality of education and virtual learning experience among nursing students at Aja university of medical sciences during the Covid-19 pandemic in 2020]. *Journal of Military Medicine*, 23(2), 174-185. <https://doi.org/10.30491/jmm.23.2.174>
- Farzin, H., Jamshidian Mojaver, M., Amiri, M., & Khavastar, A. (2020). Arzyabi-ye vaz'iyate amuzeše majazi-ye darse zist shenaāi dar bayān-e daneshamuzān-e dokhtar-e paye yāzdahom-e shahr-e Bojnurd [Assessing the impact of virtual education on biology lessons for 11th grade female students in Bojnurd]. *Research in Biology Education*, 2(5), 19-28. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27172252.1399.2.1.2.9>
- Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic condition. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 7-58. <http://dx.doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>

- Haji, j., Mohammadi Mehr, m., & Muhammad Azar, H. (2021). Bāznemāyi-ye moshkelāt-e āmūzesh dar fazā-ye majāzi bā estefādeh az barnāme-ye shād dar dore-ye pāndemi-ye koronā: Yek motāle'e padidārshenāsi. [Describing the problems of virtual education via shad application in corona pandemic: A phenomenological study]. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 11(3), 153-174.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.22285318.1400.11.3.8.0>
- Housseine, B., & Rabha, S. (2020). The need of distance learning in the wake of COVID-19 in Morocco: Teachers' attitudes and challenges in the English foreign language instruction. *International Journal of Language and Literary Studies*, 2(3), 240-256. <http://dx.doi.org/10.36892/ijlls.v2i3.326>
- Jem, Y. H., Gunas, T., & Beda, R. (2021, June). *EFL teachers' perspective on online learning system under COVID-19* [Conference presentation]. The First International Conference on Education, Humanities, Health and Agriculture, ICEHHA, Ruteng, Flores, Indonesia. <https://doi.org/10.4108/eai.3-6-2021.2310708>
- König, J., Jäger-Biela, D., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitilshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Levinson, K. T. (2007). Qualifying online teachers-communicative skills and their impact on e-learning quality. *Journal of Education and Information Technologies*, 12(1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-006-9025-1>
- Mackey, A., & Gass, S.M. (2011). *Research methods in second language acquisition: A Practical guide*. Blackwell Publishing Ltd.
- Mansouri, R. (1400). *Barrasi-ye tasir-e tadrise online bar akhlag-e hirfe'i-ye aza-ye hey'at-e 'ilmī-ye dāneshgāh dar dowran-e shoyu' vairus-e COVID-19: Morde motāle'e: Dāneshgāh-e 'elm va farhang* [Investigating the impact of online teaching on the professional ethics of university faculty members during the COVID-19 pandemic: A case study of the University of Science and Culture] (Unpublished master's thesis). University of Science and Culture, Tehran.
- Mohammadi, M., Keshavarzi, F., Naseri Jahromi, R., Hesampoor, Z., Mirghafari, F., & Ebrahimi, S. (2020). Vākāvi-ye tajārob-e vāleddein-e dānesh-āmuzān-e dore-ye avval-e ebtedāyi az chālsh-hā-ye āmūzesh-e majāzi bā shabakehā-ye ejtemā'i dar zamān-e shoyu'-e vīrus-e koronā [Analyzing the parents' experiences of first course elementary school students from the challenges of virtual education with social networks in the time of Coronavirus outbreak]. *Journal of Educational Research*, 7(40), 74-101. <https://doi.org/10.52547/erj.7.40.74>

- Mozafari, S. (2021). *Estenbāt-e mo'alemān va dānešāmuzān-e zabān-e inglisi nesbat be tadrīs-e mojāzi: Tehlīl-e daqiq va kifī-e mozāyā, mavāne' va jahatgiriā-ye ān dar āyande*. [Teachers' and students' perceptions of online teaching in English language: A detailed qualitative analysis of its advantages, challenges, and future directions] (Unpublished master's thesis). Imam Reza International University.
- Naser, I. M. & Hamzah, M.H. (2018). Pronunciation and conversation challenges among Saudi EFL students. *JEEs (Journal of English Language Society)*, 3(1), 85-104. <http://dx.doi.org/10.21070/jees.v3i1.1228>
- Nunes, N. B., & Mcpherson, M. (2004). *Developing innovation in online learning*. Routledge.
- Peloso, R. M., Ferruzzi, F., Mori, A. A., Camacho, D. P., Franzin, L. C. d. S., Margioto Teston, A. P., & Freitas, K. M. S. (2020). Notes from the field: Concerns of health-related higher education students in Brazil pertaining to distance learning during the coronavirus pandemic. *Evaluation & the Health Professions*, 43(3), 201-203. <https://doi.org/10.1177/0163278720939302>
- Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. (2016). Why is English pronunciation ignored by EFL teachers in their classes? *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 195-208. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v6n6p195>
- Pourhossein Gilakjani, A., & Ahmadi, M. (2011). Why is pronunciation so difficult to learn? *English Language Teaching*, 4(3), 74-83. <https://doi.org/2010.5539/elt.v4n3p74>
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Sathish Kumar, V., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during Lockdown of Covid-19 Pandemic: A Global Perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088-1099.
- Rafiei, J. (2022). *Dark-e mo'alemān-e zabān-e inglisi-ye dabirestāni-ye Irāni az forsāt-hā, chālesh-hā va tahdid-hā-ye sistem-e yādegiri-ye majāzi* [Iranian high school English teachers' understanding of opportunities, challenges, and threats of online learning systems] (Unpublished doctoral dissertation). Urmia University.
- Rashidi, N. (1995). *Teaching and learning English in guidance and high school in Kurdistan: Problems and suggested solutions* (Unpublished master's Thesis). Shiraz University.
- Snelling, J., & Fingal, D. (2020). Ten strategies for online learning during a coronavirus outbreak. <https://www.iste.org/explore>
- Sufian, S., Azizi, M., & Ravanipour, F. (2016). Tadvin-e mohtavā-ye yādegiri-ye elektroniki va barrasi-ye tāsir-e āmūzesh-e tarkibi-ye āzmāyeshgāh-e zīst shenāsi-ye selūlī va mūlekulī dar farāyande yādegiri-ye dāneshjuyān-e Payām-e Nūr-e Arāk [Developing e-learning content and investigating the impact of blended learning on the learning process of Arak Payam Noor University students in cellular and molecular biology laboratory]. *Studies in Academic and Virtual Learning*, 2(5), 9-18.

- Syahputra, B. P., & Saragih, E. (2021). EFL teachers' attitudes toward e-learning platforms during the Covid-19 pandemic. *Tadris Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 6(2), 335-347. <https://doi.org/10.24042/tadris.v6i2.9668>
- Zanganeh, M. (1995). *Analysis of problems of teaching and learning English in the high schools of the Kermanshah Province* (Unpublished master's Thesis). Shiraz University.
- Zou, B., Huang, L., Ma, W., & Qiu, Y. (2021). Evaluation of the effectiveness of EFL online teaching during the COVID-19 pandemic. *SAGE Open*, 11(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/21582440211054491>

پیوست ۱: پرسشنامه

به نام خدا

با سلام و سپاس

پرسشنامه‌ای که در اختیار دارید به منظور انجام پژوهشی است با عنوان «بررسی میزان رضایتمندی معلمان درس زبان انگلیسی از آموزش مجازی در برنامه شاد» تهیه شده است. مستدعی است سؤالات پرسشنامه را مطالعه فرمایید و به آنها پاسخ دهید. از اینکه وقت ارزشمند خود را برای این کار اختصاص می‌دهید از شما بسیار سپاس گزارم.

پرسشنامه نظرسنجی معلمان زبان انگلیسی درباره آموزش در برنامه شاد

اطلاعات فردی نام نام خانوادگی جنسیت ☐ زن ☐ مرد سن سابقه تدریس حضوری (به سال) سابقه تدریس مجازی یا الکترونیکی (به سال) مدرک تحصیلی ☐ کاردانی ☐ کارشناسی ☐ کارشناسی ارشد ☐ دکتریمحل خدمت

خیلی موافقم	خیلی مخالفم	موافقم	مخالفم	نظری ندارم	خیلی موافقم	خیلی مخالفم
۱	فعالیت و تجارب یادگیری در آموزش مجازی زبان انگلیسی باید بر تعامل و ارتباط متقابل افراد با همدیگر مبتنی باشد.					

خیلی مخالف	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	خیلی موافقم	
					۲ مسئولیت‌پذیری و درگیری اولیا با فرآیند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان در این درس افزایش یافته است.
					۳ شناخت شدن معلمان توانمند و خلاق و فراهم شدن بستر به اشتراک گذاشتن فایل‌ها و تجربیات معلمان یکی از فرصت‌های اصلی برنامه شاد است.
					۴ انعطاف‌پذیری در ساعت شروع کلاس و حذف تردهای پرهزینه از مزایای برنامه شاد محسوب می‌شود.
					۵ تدریس درس زبان انگلیسی در برنامه شاد فرصت کنجکاوی و ابتکار بیشتر و همچنین دسترسی به تکنولوژی‌های جدید را به دانش‌آموزان بخشیده است.
					۶ تدریس زبان انگلیسی در برنامه شاد بر تقویت توانایی ذهنی دانش‌آموزان تأکید می‌کند.
					۷ یادگیری دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی در برنامه شاد به شیوه‌ای نظام‌مند و مشخص صورت می‌گیرد.
					۸ مسئولیت‌پذیری معلمان برای مطالعه بیشتر در این درس بیشتر شده است.
					۹ تولید و طراحی برنامه درسی مجازی زبان انگلیسی باید مبتنی بر فرایندهای عملی و منطقی صورت پذیرد.
					۱۰ فراهم کردن فرصت اندیشیدن و تفکر برای دانش‌آموزان در آموزش مجازی زبان انگلیسی اهمیت بالایی دارد.

خیلی موافقم	خیلی مخالفم	موافقم	مخالفم	خیلی موافقم	خیلی مخالفم
					۱۱ برنامه شاد انگیزه معلمان برای ارتقاء سواد رسانه‌ای را افزایش داده است.
					۱۲ معلمان در استفاده از رایانه و ارتباط از طریق آن با دانش‌آموزان موفق هستند.
					۱۳ وجود مهارت رایانه‌ای سبب فراهم کردن مطالب به-روز و روش‌های مختلف تدریس شده است.
					۱۴ معلمان در تدریس مجازی زبان انگلیسی و دانش و مهارت رایانه‌ای باید توانمند باشند.
					۱۵ به خاطر متفاوت بودن ارائه مطالب در فضای مجازی نسبت به فضای واقعی، سرعت انتقال و یادگیری مطابق انتظارات نبود.
					۱۶ در فضای مجازی، نمرات دانش‌آموزان نشان دهنده میزان یادگیری آنها نیست.
					۱۷ تدریس مجازی مبحث گرامر در درس زبان انگلیسی مشکل است.
					۱۸ تدریس مجازی مبحث مکالمه در درس زبان انگلیسی مشکل است.
					۱۹ تدریس مجازی مبحث تلفظ در درس زبان انگلیسی مشکل است.
					۲۰ تدریس مجازی مبحث خواندن (reading) در درس زبان انگلیسی مشکل است.
					۲۱ تدریس مجازی مبحث آموزش لغت در درس زبان انگلیسی مشکل است.
					۲۲ معلمان دسترسی کامل به این ندارند که آیا همه دانش‌آموزان سر کلاس مجازی حضور پویا دارند.
					۲۳ محدودیت و مشکلات فنی در اینترنت باعث اتلاف وقت می شود.

خیلی مخالف	مخالقم	نظری ندارم	موافقم	خیلی موافقم	
					۲۴ عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به گوشی و اینترنت سبب نابرابری آموزشی می‌شود.
					۲۵ یادگیری زبان انگلیسی رابطه مستقیم و تنگاتنگ با مدیا از جمله فایل‌های صوتی یا کلیپ‌ها و فیلم‌های آموزشی دارد.
					۲۶ در برنامه شاد، ارسال محتواهای آموزشی با سهولت انجام می‌پذیرد.
					۲۷ وظیفه معلم انتقال بهترین و مهم‌ترین محتوای موجود در زمینه درس زبان انگلیسی به دانش‌آموزان است.
					۲۸ محتوای درس باید به صورت چندرسانه‌ای (متن، صدا، فیلم،...) ارائه می‌شود.
					۲۹ با مجازی شدن تدریس امکان بهره‌گیری از عکس، فیلم، پاورپوینت و ... در این زمینه فراهم شده است.
					۳۰ معلمان با ارسال فیلم ضبط شده توسط خودشان درس را برای دانش‌آموزان جذاب و برانگیزاننده می‌کنند.
					۳۱ معلمان به ارسال ویدئو دیگر معلمان در کلاس مجازی شاد تمایل زیادی داشتند.
					۳۲ معلمان با ارسال ویدئوی آموزشی تدریس زبان انگلیسی توسط خودشان، دانش‌آموزان را به ارسال ویدئوی ضبط شده از خودشان در مورد درس ترغیب می‌کنند.
					۳۳ یادگیری دانش‌آموزان با ساختن ویدئو توسط خودشان بالاتر می‌رود.

پیوست ۲: سؤالات مصاحبه

۱. به نظر شما نقش معلم در آموزش مجازی درس زبان انگلیسی چگونه است و این آموزش چه تفاوتی با آموزش حضوری دارد؟
۲. سرفصل و ترتیب ارائه مباحث درس زبان انگلیسی در آموزش مجازی چه تفاوتی با آموزش حضوری دارد؟
۳. برای ارزشیابی دانش‌آموزان در آموزش مجازی چگونه عمل می‌کنید؟
۴. دانش معلم از فناوری را تا چه اندازه بااهمیت تلقی می‌کنید؟
۵. مزایا و معایب آموزش مجازی درس زبان انگلیسی از طریق برنامه شاد را ذکر کنید.

درباره نویسندگان

زهره گونی‌بند شوشتری دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز است. زمینه پژوهشی مورد علاقه ایشان زبان دوم، بازخورد اصلاحی و انتقال یادگیری می‌باشد.

زهره‌سادات ناصری استادیار زبان‌شناسی گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز است. زمینه پژوهشی ایشان آواشناسی و واج‌شناسی، تحلیل گفتمان و نحو می‌باشد.



A Study of Characters' Facial Expressions of Emotions: The Case of Iranian Audio Described Films

Shirin Sheikholeslami ¹, Samar Ehteshami*²

Khatam University, Tehran, Iran ¹, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran ²

Abstract Audio description is one of the sub-branches of audiovisual translation, which has achieved significant growth in recent years. The current study examined the description of characters' facial expressions of emotion in Persian audio described films. Facial expressions of emotions were initially analyzed based on Ekman and Friesen's (2003) model. Next, we designed a questionnaire based on the proposed model and asked 50 participants to answer the questions. It was found that 60.18% of the emotions were lost in translation. The most frequently described emotions were sadness, surprise, anger, happiness and fear, in that order. The results of the first and second phases were consistent since the participants mentioned that the description of emotions were insufficient.

Keywords: *Audio Description; Facial Expressions; Iranian Audio Described Films; The Blind and Visually Impaired*

1. Introduction

Audio description is a branch of audiovisual translation, that refers to the auditory narration of nonverbal elements in films for blind/visually impaired viewers. Films cannot be summarized within the dialogues and the soundtrack. Non-verbal elements, such as the setting, and characters' facial expressions and physical appearance play a significant role in meaning-making. There is a lack of research on audio description in Iran. In fact, most Persian studies have only examined the strategies of audio description and used a product-oriented approach. However, the quality, patterns, and strategies of audio description are meaningfully associated with the audience's needs and preferences. Therefore, this paper evaluates the visual aspects of audio described films from both a theoretical model and the perspective of blind/visually impaired viewers. More specifically, it examines the facial expressions of the characters. We first analyzed the emotional facial expressions of the characters in a select group of Iranian audio

Please cite this paper as follows:

Sheikholeslami, S., & Ehteshami, S. (2023). A Study of characters' facial expressions of emotions: The case of Iranian audio described films. *Language and Translation Studies*, 56(3), 205-232. <https://doi.org/10.22067/lts.2023.84265.1217>

described films using Ekman and Friesen's (2003) model. Then, a group of blind/visually impaired participants were asked to listen to the films and fill out a questionnaire. The study emphasizes that the effectiveness of audio description cannot be guaranteed if the opinion of the audience is not taken into account during the production. In many countries, there are specific guidelines for audio describing multimodal products. However, such guidelines are virtually absent in the audio description profession in Iran. This study contributes to developing standards and conventions for audio describing multimodal products, especially for describing the characters' emotional facial expressions.

2. Method

This empirical research consists of two separate phases. While the first stage includes the analysis of audio described films—which can be product-oriented, the second stage collects viewers' attitudes through a questionnaire—which can be called participant-oriented. Initially, the facial expressions of emotions were examined in the selected audio described films. This was followed by collecting the opinions of the audience through a structured questionnaire. The corpus included five films, that were audio described into Persian, and all were audio described by *Sevina Group*. The films were available on *Filimo*, one of the two major digital streaming platforms in Iran. *Sevina* is a company that produces Persian audio descriptions for films and TV series for blind/visually impaired viewers in Iran, and it was founded in April 2019. These films were very popular on *Filimo*, based on the number of likes, and they all received at least one Crystal Simorgh award from the Fajr Film Festival. We did not choose the films based on any specific genre, as a broad overview of the analysis was the goal. The selected movies were: *When the Moon was Full*, *Just 6.5*, *Don't Be Embarrassed*, *23 People* and *The Singer*. For the second phase, a group of blind/visually impaired viewers were asked to fill out a questionnaire. The group consisted of 50 adults (25 men and 25 women) from Alborz Province, who were recruited through the Alborz Province Association of the Blind/Visually Impaired. A stratified random sampling method was used to select participants. The whole study was conducted at the Association of the Blind/Visually Impaired and the Amir Kabir Library for the Blind in Karaj.

3. Results

The most frequently expressed emotions were sadness and surprise, with a frequency of 35.6% and 21.2%, respectively. The least expressed emotion was fear, with a frequency percentage of 9.6%. The blind/visually impaired participants confirmed the findings of the first phase, based on the analysis of the questionnaires. The percentage of emotions that were not expressed at all in the blind/visually impaired version should be considered for a more accurate analysis, since some emotions may have been missing in the films. After the analysis, it became clear that 60.18% of emotions were not described and translated in the audio described versions. Happiness was the emotion that was least described, with a frequency of 31.26%.

Surprise was the second least described emotion, with a frequency of 25.26%. When an emotion is not described well, it can affect the image that the audience has in mind of the characters.

One of the significant findings that we observed during the analysis was the uneven description of the characters' emotions. In other words, it seemed that the emotions of the main characters were translated and described more carefully than those of the secondary characters. This hypothesis was supported by examining the ratio of described and non-described main/secondary characters. However, it is important to note that we only analyzed the first 15 minutes of each movie in this study, and we might get different results if we looked at the whole movie.

4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of analyzing the translation and description of facial expressions of emotions in Persian audio described films. This study was based on Ekman and Friesen's (2003) six emotions, namely surprise, fear, disgust, anger, happiness, and sadness. This should be noted that the emotion and its intensity in the films matched the translation in the verbal description in all cases. So, when an emotion was described, there were no errors in the translation. Nevertheless, not all emotions were described. The findings of the first phase of the research showed that the percentage of non-described emotions was higher than the percentage of described emotions in all the films. Before summarizing the depicted emotions, we need to mention one point. Some emotions are less expressed in the films, depending on the story and genre of the movie. Thus, if only the frequency of the emotions described is taken as the basis, the probability of misinterpretation increases. Therefore, each emotion based on how often it appears and whether it is explicitly expressed or not was examined.

The findings indicate that sadness was described more frequently than other emotions with a percentage of 56%, followed by anger, which was described in 53% of the cases. Negative emotions appear to be more expressed in the audio description, as they are more prominent in the dialogues and in the plot. Happiness is translated by 38% and surprise by 33%. Fear was the emotion that was described the least in the study corpus, with only 27%. This should be noted that disgust was the only emotion that appeared only once in the second film and was not described at all. Thus, the occurrence of this emotion in characters was generally low, and it was the least frequent of the six emotions identified by Ekman and Friesen (2003) in the films. After analyzing the questionnaires, it was found that there was a general consistency between the findings of the first phase of the study and the participants' attitudes. This reveals that the viewers of audio described films agreed with the results of the first phase. For the blind/visually impaired participants, fear was described very briefly, disgust was described briefly, and anger, surprise, sadness, and happiness were described moderately.

مطالعه توصیف شفاهی حالت‌های احساسی چهره در فیلم‌های سینمایی ایرانی

شیرین شیخ‌الاسلامی^۱؛ ثمر احتشامی^{۲*}^۱ دانشگاه خاتم، تهران، ایران؛ ^۲ دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده «توصیف شفاهی» امکان دسترسی آسان به رسانه را برای افراد کم/نابینا مهیا می‌کند. هدف اصلی پژوهش حاضر مطالعه و بررسی حالت‌های احساسی چهره شخصیت‌ها در نسخه توصیف شفاهی پنج فیلم سینمایی ایرانی است. پژوهشگران ابتدا بر اساس مدل اکمن و فریسن (۲۰۰۳) نمونه‌های مربوط به حالت‌های احساسی چهره شخصیت‌ها در هر ۵ فیلم را مطالعه و تحلیل کردند و سپس از طریق پرسشنامه، نظر مخاطبان را در خصوص توصیف این حالت‌ها بررسی کردند. پس از تحلیل مشخص گردید که به‌طور میانگین ۶۰.۱۸٪ از احساسات شخصیت‌ها توصیف نشده است. احساسات توصیف‌شده به ترتیب فراوانی غم، تعجب، خشم، شادی و ترس هستند. نتایج حاصل از پرسشنامه با یافته‌های مرحله اول هم‌خوانی دارد و مخاطبان کم/نابینا اعلام کردند که عناصر غیرکلامی کامل ترجمه و توصیف نشده‌اند.

کلیدواژه‌ها: توصیف شفاهی؛ حالت‌های احساسی چهره؛ فیلم‌های توصیف شفاهی ایرانی؛ مخاطبان کم/نابینا

۱. مقدمه

از نظر اکثر پژوهشگران مطالعات ترجمه، توصیف شفاهی نوعی ترجمه دیداری-شنیداری است و امکان دسترسی آسان به رسانه‌ها را برای افراد کم/نابینا مهیا می‌کند. اکثر فیلم‌های توصیف شفاهی (توضیح‌دار) بر اساس یک همکاری گروهی تهیه می‌شوند و نظرات افراد کم/نابینا در این کار گروهی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. در تهیه فیلم‌های توصیف شفاهی، راوی توضیحاتی در بخش‌های صامت فیلم برای مخاطبان کم/نابینا ارائه می‌دهد. ناگفته پیداست که توصیف عناصر بصری و غیرکلامی در توضیحات راوی، الزامی است.

بخش بزرگی از شخصیت‌پردازی در فیلم، در عناصر بصری نهفته است و برای درک کامل یک شخصیت، لازم است که مخاطب تصوّر دقیقی از تمام جزئیات یک سکانس را در ذهن خود بازسازی کند. هدف از پژوهش حاضر مطالعه حالت چهره شخصیت‌هاست. ابتدا حالت احساسی چهره در فیلم‌های توصیف شفاهی فارسی بر اساس مدل اکمن و فریسن^۱ (۲۰۰۳) بررسی شد و سپس نظرات افراد کم/نابینا در خصوص ترجمه و توصیف شفاهی آن حالت‌ها دریافت شد تا مشخص شود که میان نظرات مخاطب و یافته‌های تحلیل در مرحله اول هم‌خوانی وجود دارد یا خیر؟

پژوهش حاضر به این نکته تأکید دارد که اگر نظر مخاطبان در تولید ترجمه مد نظر قرار داده نشود، نمی‌توان از کارآمدی آن اطمینان پیدا کرد. در بسیاری از کشورها، دستورالعمل‌های مشخصی برای تولید توصیف شفاهی وجود دارد، اما تاکنون دستورالعملی برای توصیف شفاهی فارسی نداشته‌ایم و به نظر می‌رسد که بتوان از نتایج این مقاله، حداقل در توصیف حالت احساسی چهره شخصیت‌ها، برای تدوین چنین معیاری استفاده کرد. امیدواریم نتایج این پژوهش بیش از همه برای جامعه کم/نابینان و گروه‌های توصیف شفاهی در ایران راهگشا باشد.

۲. پیشینه پژوهش

توصیف شفاهی بر دسترسی رسانه برای مخاطبان کم/نابینا تمرکز دارد و «تفسیری شفاهی است که اطلاعات بصری را به کلام ترجمه می‌کند» (فرایر^۲، ۲۰۱۶، ص. ۴). همان‌طور که براون^۳ (۲۰۱۱) به اهمیت توصیف شفاهی برای جامعه کم/نابینان اشاره می‌کند، باید در نظر داشت که در جهان امروز «محتوای دیداری و شنیداری منبع [اصلی] اطلاعات، سرگرمی و آموزش» تلقی می‌شود و «افراد کم‌بینا در معرض خطر طرد شدن از گفتمان‌های مهم اجتماعی و فرهنگی قرار دارند» (روفت هوفت^۴ و همکاران، ص. ۲۳۲).

-
1. Ekman & Friesen
 2. Fryer
 3. Braun
 4. Roofthoof et al.

به نظر می‌رسد اولین تعاریف توصیف شفاهی در سال ۲۰۰۲ مطرح شد و از آن زمان به بعد پژوهشگران و نظریه‌پردازان بسیاری برای توصیف شفاهی تعریف ارائه کردند (دiaz سیتاس و همکاران^۱ ۲۰۱۰، براون ۲۰۱۱، اوررو^۲ ۲۰۱۲). به گفته بولتیری، دی جیووانی و روساتو^۳ (۲۰۱۴) «ترجمه دیداری-شنیداری بر انتقال مفاهیم در کلام در رسانه‌های دیداری-شنیداری تأکید دارد و معمولاً این اصطلاح فراگیر به ترجمه صفحه نمایش، ترجمه فیلم، ترجمه چندرسانه‌ای یا ترجمه چندوجهی اشاره دارد» (به نقل از لرتولا^۴، ۲۰۱۹، ص. ۱). از نظر پیک^۵ (۲۰۱۴) «توصیف شفاهی روشی است که برای دسترسی به نمایش، فیلم و برنامه‌های تلویزیونی برای افراد کم/نابینا استفاده می‌شود و حاوی توضیحات در خصوص حرکات، زبان بدن، حالت چهره، صحنه و لباس‌ها است» (به نقل از مارسلینو ویلا و ایتورگی گالاردو^۶، ۲۰۲۰، ص. ۱۵۱۹). البته این نکته باید مدنظر قرار داده شود که «توضیحات مربوط به صحنه، مانند لباس، زبان بدن، رنگ‌ها و مناظر و... در فاصله مکث دیالوگ‌ها» با صدای راوی بیان شود (پلی و همکاران^۷، ۱۹۹۶، ص. ۳۷۸).

نکته دیگری که هایکس^۸ (۲۰۰۵) در خصوص توصیف شفاهی مطرح می‌کند این است که «ترجمه و توصیف شفاهی دو فعالیت نزدیک به هم هستند. بسیاری اذعان دارند که توصیف شفاهی شکلی از ترجمه است و آن را ترجمه بین‌نشانه‌ای، میان‌وجهی یا تقابلی نام‌گذاری کرده‌اند» (به نقل از براون، ۲۰۱۱، ص. ۲).

توصیف شفاهی به دو نوع کلی دسته‌بندی می‌شود: یکی توصیف شفاهی سنتی و دیگری توضیحات صوتی یکپارچه (فرایر، ۲۰۱۸، ص. ۱۷۲). گروه‌های توصیف شفاهی باید نسبت به این دو نوع اطلاعات کافی داشته باشند و آگاهانه دست به انتخاب بزنند. به گفته هوراتیو و

1. Díaz Cintas et al.

2. Orero

3. Bollettieri, Di Giovanni & Rossato

4. Lertola

5. Benecke

6. Marcelino Villela & Iturregui-Gallardo

7. Peli et al.

8. Hyks

همکاران^۱ (۲۰۰۹) «توصیف شفاهی سنتی، صرفاً اطلاعات عینی صحنه و شخصیت‌ها را شامل می‌شود» (به نقل از فرایر، ۲۰۱۸، ص. ۱۷۲)؛ اما توضیحات صوتی یکپارچه اطلاعات توصیفی و تحلیلی را نیز شامل می‌شود.

۱.۲. توصیف شفاهی در ایران

در چند سال اخیر در ایران، با فعالیت گروه‌هایی نظیر «سوینا» و «محلّه نابینایان» برای توضیح‌دار کردن فیلم‌ها، مطالعه در حوزه توصیف شفاهی نیز با اقبال پژوهشگران روبه‌رو شده است. خوش‌سلیقه و شفیع (۱۳۹۰) به بررسی این حوزه در ایران پرداختند و یافته‌های پژوهش ایشان نشان داد که بیشترین میزان تولید توصیف شفاهی در ایران به «رادیو» و گروه «سوینا» تعلق دارد. اکثر پژوهشگران در ایران بر مطالعه راهکارهای به کار رفته در توصیف ویژگی‌های کلامی و غیرکلامی فیلم‌های توصیف شفاهی تمرکز داشتند. به عنوان مثال، مقاله‌ای با عنوان «کیفیت توصیف شفاهی فیلم‌های سینمایی در ایران: مورد سوینا» (خوش‌سلیقه و همکاران، ۲۰۲۲) به این پرسش می‌پردازد که آیا گروه سوینا رویکرد خاصی را در فیلم‌های توصیف شفاهی فارسی دنبال کرده است یا خیر؟ نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که سوینا در توصیف شفاهی فیلم‌های فارسی از رویکردی نسبتاً منسجم استفاده می‌کند که البته نیازمند توسعه و به‌سازی است. برخی پژوهشگران نیز رویکردی مقایسه‌ای-تطبیقی پیش گرفتند. برای مثال صالحی (۲۰۲۱) جنبه‌های مختلف توصیف شفاهی در فیلم‌های انگلیسی و فارسی را بررسی کرد. وی برای بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های فیلم‌های توصیف شفاهی فارسی و انگلیسی، راهکارهای به کار رفته در این فیلم‌ها را بر اساس دستورالعمل توصیف شفاهی «ITC» (کارگروه مستقل تلویزیون) با یکدیگر مقایسه کرد. یافته‌های به دست آمده در پژوهش صالحی نشان داد که توصیف شفاهی انگلیسی ۷۰/۶۷ درصد و توصیف شفاهی فارسی ۶۸/۳۴ درصد با دستورالعمل‌های «ITC» مطابقت داشتند و دستورالعمل «ITC» را می‌توان -تا زمان تهیه و تدوین دستورالعمل مصوب توصیف شفاهی فارسی- برای توصیف شفاهی در زبان فارسی مبنا گذاشت.

1. Horatio et al.

پژوهش‌های اندکی نیز به وجوه دیگر توصیف شفاهی پرداختند. یکی از آنها پژوهشی است که برون (۲۰۲۱) عنوان «بررسی تطبیقی عناصر روایی در توصیف شفاهی فیلم‌ها به فارسی و انگلیسی» انجام داد. هدف پژوهش وی، بررسی عناصر روایی (زمان، مکان و شخصیت) در فیلم‌های توصیف شفاهی فارسی و انگلیسی بود و بدین منظور، پژوهشگر توصیف شفاهی فیلم‌ها را با صحنه‌های فیلم مقایسه کرد تا مشخص شود آیا عناصر روایی (زمان، مکان و شخصیت) توصیف شده است یا خیر و کدام عنصر روایی در توصیف شفاهی در اولویت قرار گرفته است. پس از بررسی مشخص گردید که در فیلم‌های توصیف شفاهی فارسی، مکان بیشتر از سایر عناصر روایی توصیف شده است، حال آنکه در فیلم‌های انگلیسی زمان بیشتر توصیف شده است.

۲.۲. شخصیت‌پردازی

شخصیت‌پردازی^۱ نوعی عنصر غیرکلامی و از ویژگی‌های بصری فیلم است. مخاطبان کم/نابینا از راوی انتظار دارند که این دسته از عناصر را به وضوح و کامل توصیف کند. شخصیت‌پردازی وجوه متنوعی دارد و لازم به توضیح است که «توصیف شفاهی باید نحوه حرکت یک شخصیت، عادات شخصیتی (خصوصاً عادت‌هایی که نمود کلامی ندارند) و ویژگی‌های بصری که ممکن است در گفتگو به آنها اشاره شود را انتقال دهد» (فرایر و رومرو فرسکو^۲، ۲۰۱۴، ص. ۱۸). در توصیف شخصیت‌ها باید «جنبه‌های کلیدی هر شخصیت شناسایی و توصیف شوند و همچنین از توصیفات طولانی و گیج‌کننده اجتناب شود» (اوررو، ۲۰۱۲، ص. ۱۹۶).

نکته مهم دیگر ترتیب توصیف شخصیت‌هاست. به راوی توصیه می‌شود که «ترتیب توصیف شخصیت‌ها به نحوی باشد که برای تولید مناسب‌تر است. در بعضی موارد مهم‌ترین شخصیت یا شاید آخرین شخصیت باید اول از همه توصیف شود تا در ذهن بماند» (فرایر، ۲۰۱۶، ص. ۱۵۹).

1. characterization

2. Fryer & Romero Fresco

حالت‌های احساسی چهره^۱ از عناصر بصری در شخصیت‌پردازی هستند و «بسیاری براین باورند که توصیف حالت‌های احساسی چهره، نگاه‌ها، ژست‌ها، حرکات بدن و احساسات، زمینه بهتری برای درک، تخیل و همدلی ایجاد می‌کنند» (هولسانووا^۲، ۲۰۱۶، ص. ۵۶). به بیان دقیق‌تر، «حالت‌های احساسی چهره، سیگنال‌های خاص هر بخش از چهره هستند که پیام‌های ترس، تعجب، غم، شادی، خشم، انزجار و ترکیبی از آنها را منتقل می‌کنند» (اکمن و فریسن^۳، ۲۰۰۳، ص. ۱۴). از همین رو پژوهش حاضر به حالت‌های احساسی چهره در فیلم‌های توصیف شفاهی فارسی می‌پردازد.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر در دو مرحله انجام شد. در مرحله اول، حالت احساسی چهره شخصیت‌های پنج فیلم توصیف شفاهی بر اساس مدل اکمن و فریسن (۲۰۰۳) بررسی شد. در مرحله دوم، نظرات شرکت‌کنندگان کم/نابینا در خصوص حالت چهره شخصیت‌های همان پنج فیلم از طریق پرسشنامه ساختاریافته^۴ دریافت شد تا مشخص گردد آیا میان یافته‌های مرحله اول و نظرات مخاطبان هم‌خوانی وجود دارد یا خیر؟ شایان یادآوری است که هر پنج فیلم توسط گروه «سوینا» توضیح‌دار شده‌اند. فیلم‌ها در «فیلمو»^۴، یکی از دو پلتفرم اصلی پخش دیجیتال در ایران به نمایش درآوردند. مبنای انتخاب این پنج فیلم اقبال عمومی بود به نحوی که در قیاس با سایر فیلم‌های توصیف شفاهی در فیلمو، تعداد لایک‌های بیشتری داشتند. علاوه بر این، هر کدام از فیلم‌ها حداقل یک سیمرخ بلورین از جشنواره فیلم فجر دریافت کرده‌اند. این پنج فیلم عبارت‌اند از:

- فیلم ۱: آبیاری، ن (کارگردان). (۱۳۹۸). شبی که ماه کامل شد. نورتابان.
- فیلم ۲: روستایی، س (کارگردان). (۱۳۹۷). متری ۶.۵. بُشرا فیلم.
- فیلم ۳: مقصودی، ر (کارگردان). (۱۳۹۶). خجالت نکش. هدایت فیلم.

1. facial expressions

2. Holsanova

3. structured questionnaire

4. www.filimo.com

- فیلم ۴: جعفری، م (کارگردان). (۱۳۹۸). ۲۳ نفر. اوج.
- فیلم ۵: کیایی، م (کارگردان). (۱۳۹۸). مُطرب. فیلمیران.

۳. ۱. شرکت‌کنندگان

در مرحله دوم پژوهش، از ۵۰ شرکت‌کننده کم/نابینا (۲۵ مرد و ۲۵ زن) که همگی ساکن استان البرز بودند درخواست شد که پس از تماشای ۱۵ دقیقه ابتدائی هر پنج فیلم، پرسشنامه را با کمک همراهان خود یا دستیاران انجمن تکمیل نمایند. هماهنگی‌های لازم برای تماس با آنها با کمک انجمن کم/نابینایان استان البرز انجام شد. شرکت‌کنندگان همگی از گروه بزرگسالان انتخاب شدند و بیش از ۱۸ سال سن داشتند، چراکه فیلم‌ها مناسب گروه سنی بزرگسالان بودند. برای آن‌که متغیر جنسیت بر پژوهش تأثیر نگذارد، از انجمن کم/نابینایان درخواست شد که شرکت‌کنندگان خانم و آقا را به تعداد مساوی دعوت نمایند و برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش «نمونه‌گیری طبقه‌ای»^۱ استفاده شد. در نمونه‌گیری طبقه‌ای، جامعه آماری و گروه‌های تشکیل‌دهنده آن شناسایی می‌شود و «نمونه‌ها به‌طور مساوی از هر طبقه انتخاب می‌گردد» (متیوز و راس^۲، ۲۰۱۰، ص. ۱۵۶). در اینجا از هر طبقه زن و مرد به‌طور مساوی ۲۵ نفر انتخاب گردید. پخش فیلم‌ها و انجام نظرسنجی در سه مرحله انجام شد. مرحله اول در سالن اجتماعات کتابخانه کم/نابینایان (کتابخانه امیرکبیر) و مرحله دوم و سوم در سالن کنفرانس انجمن کم/نابینایان شهر کرج برگزار شد. مراحل نمایش فیلم، توزیع پرسشنامه و جمع‌آوری آن در هر سه مرحله کاملاً یکسان بود.

۳. ۲. ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده مرحله دوم پژوهش از پرسشنامه استفاده شد. بخشی از سؤالات پرسشنامه به‌صورت شفاهی توضیح داده شد، چراکه مخاطبان کم/نابینا بودند و پرسشنامه به خط بریل آماده نشده بود. به همین منظور نام «پرسشنامه مصاحبه‌ای»^۳ به این نوع پرسشنامه اطلاق می‌شود (متیوز و راس^۲، ۲۰۱۰، ص. ۲۰۳). پرسشنامه بر مبنای مدل اکمن و فریسن (۲۰۰۳)

1. stratified sampling method
2. Matthews & Ross
3. interview questionnaire

انجام شد و شامل سه بخش است: بخش اول جدول اطلاعات عمومی، بخش دوم گزاره‌هایی در خصوص توصیف احساسات چهره شخصیت‌های فیلم‌ها و شدت احساسات و بخش سوم شامل سه سؤال تشریحی با محوریت نظرات تکمیلی شرکت‌کنندگان. پس از طراحی نسخه اولیه پرسشنامه، از چهار پژوهشگر ارشد و عضو هیئت علمی در رشته مطالعات ترجمه، خواسته شد تا سؤالات پرسشنامه را بررسی و بازبینی کنند و نسخه نهایی پرسشنامه پس از اعمال اصلاحات تهیه گردید. اکثر سؤالات پرسشنامه «نگرشی»^۱ بود. به گفته هیل و نیپر^۲ (۲۰۱۳) «سؤالات نگرشی سوا لاتی هستند که از شرکت‌کنندگان در خصوص نظرات یا عقایدشان پرسیده می‌شود» (ص. ۵۶). با توجه به روش پژوهش و نوع مخاطب، نظرسنجی در ۱۵ دقیقه انجام شد. ناظری از انجمن کم/نابینایان استان البرز بر تمامی مراحل انجام نظرسنجی نظارت نمود تا اطمینان یابد که نظرسنجی مطابق با ملاحظات اخلاقی پژوهش انجمن انجام شده است.

۳.۳. مدل تحلیل حالت چهره شخصیت‌ها

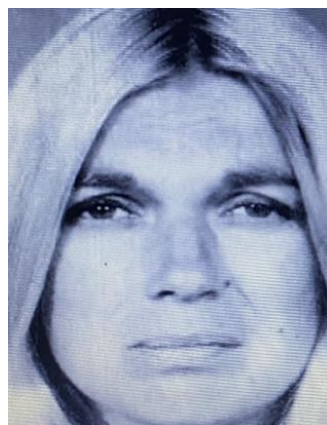
حالت چهره شخصیت‌ها یا بازیگران فیلم‌ها از جمله ویژگی‌های بصری بی‌کلامی است که می‌بایست به‌طور کامل در نسخه‌های توصیف شفاهی ترجمه و توصیف شوند. به گفته اکمن و فریسن (۲۰۰۳) «حالت چهره به سیگنال‌های خاصی در هر بخش از صورت اشاره دارد که انتقال‌دهنده پیام‌های ترس، تعجب، غم، شادی، خشم، انزجار یا ترکیبی از آنها است» (ص. ۱۴). هر یک از این احساسات انواع مختلفی دارد و شدت بروز هر کدام ممکن است کم یا زیاد باشد که آن نیز می‌بایست در فیلم‌ها برای مخاطبان کم/نابینا توصیف شود. ذکر این نکته ضروری است که احساسات در جوامع و فرهنگ‌های مختلف بروز یکسانی ندارد و به گفته اکمن و فریسن (۲۰۰۳) «حالت چهره در فرهنگ‌های مختلف تفاوت دارد، اما ممکن است مردم از طریق فیلم، تلویزیون و رسانه‌های تصویری متوجه شوند که حالت چهره [در موقعیت‌ها و جوامع مختلف] چگونه است» (ص. ۲۶). با توجه به مدل اکمن و فریسن (۲۰۰۳) «شدت هر احساس می‌تواند از خفیف تا شدید متفاوت باشد» (ص. ۳۶). در مدل اکمن و

1. attitudinal

2. Hale & Napier

فریسن (۲۰۰۳) علاوه بر شش احساس پایه، انواع مختلف هر کدام از آنها نیز شرح داده شده و در تصاویر مجزا توضیح داده شده است. به گفته آنها «ما نه تنها نحوه ظاهر شدن این شش احساس را در صورت نشان خواهیم داد، بلکه نحوه ظاهر شدن سی‌وسه ترکیب مختلف از این شش احساس و بخش بزرگی از فهرست احساسات چهره را نیز مشخص خواهیم داد» (اکمن و فریسن، ۲۰۰۳، ص. ۲۲). به عنوان مثال، ممکن است یک احساس با احساس دیگری ترکیب شود و یکی از انواع آن احساس را به وجود آورد. به گفته اکمن و فریسن (۲۰۰۳) «ترس ممکن است هم‌زمان با غم، خشم یا انزجار رخ دهد و یا با احساس دیگری بر روی صورت نشان داده شود. همچنین ممکن است تا حدی با نگاهی شاد آمیخته شود و ترکیبی از آن دو را نشان دهد» (ص. ۶۰). در پژوهش حاضر، صرفاً به احساس و شدت آن پرداخته شده است و از مطالعه نوع احساس و ترکیبات آن صرف‌نظر شده است.

اکمن و فریسن (۲۰۰۳) بر این موضوع تأکید داشتند که هر شش احساس اصلی و انواع آن از نظر شدت با یکدیگر متفاوت‌اند، مثلاً «تعجب از نظر شدت متفاوت است و چهره فرد تفاوت‌ها را منعکس می‌کند. اگرچه که تغییرات ملایم در ابروها (کمی بالا رفتن) و چشم‌ها (کمی بیشتر باز و گشاد شدن) است، سرنخ اصلی برای شدت تعجب مربوط به بخش پایینی صورت است» (ص. ۴۲). یکی از سکانس‌های فیلم سوّم اشاره به شدت غم شخصیت صنم دارد که در تصویر شماره ۱ نشان داده شده است. شدت احساس غم در چهره صنم با شدت این احساس در تصویر سمت راست (توضیحات مدل اکمن و فریسن) مطابقت دارد.



تصویر ۱. نمود شدت احساس غم

نه تنها پلک‌ها غمگین است، بلکه چشم‌ها هم در بخش بالایی صورت صنم حالت افتادگی رو به پایین دارد. در غم و اندوه اغلب حالت چشم‌ها به سمت پایین است. اگر غم و اندوه با شرم یا احساس گناه همراه باشد، تاج ابروها به سمت بالا می‌رود و حالت بینی و دهان رو به پایین می‌افتد. در این پژوهش، نمود احساس و شدت آن برای همه شخصیت‌ها در پیکره پژوهشی بررسی شد.

۴. یافته‌های پژوهش

یافته‌های هر مرحله (مرحله تحلیل فیلم و مرحله پرسشنامه) به صورت جداگانه طبقه‌بندی و سپس نتایج مقایسه شدند.

۴.۱. مرحله اول

هر پنج فیلم با دقت مشاهده و نمونه‌های توصیف‌شده و توصیف‌نشده حالت‌های احساسی چهره شخصیت‌های هر فیلم استخراج گردید. یافته‌ها بر اساس مدل تحلیل شدند و حالت چهره و ارتباط آن با احساس و شدت آن مشخص گردید. در هر فیلم، عمدتاً به دلیل کمبود زمان، تنها بخشی از حالت‌های چهره شخصیت‌ها توصیف شده است و بنابراین برای هر فیلم

دو دسته جدول ترسیم شد: یکی برای نمونه‌های توصیف‌شده و دیگری برای نمونه‌های توصیف‌نشده.

برای روشن شدن روش تحلیل، ذکر چند مثال الزامی است. جدول شماره ۱ سه مثال از حالت‌های چهره توصیف‌شده را نشان می‌دهد.

جدول ۱. احساسات توصیف‌شده

شماره	تصویر	نام فیلم	زمان	احساس	شدت احساس ^۱	ترجمه و توصیف
۱		شبی که ماه کامل شد	۱۰:۲۳	شادی	خفیف	عبدالحمید با عشق به فائزه نگاه می‌کند.
۲		خجالت نکش	۰۷:۲۳	تعجب	ملایم	پسران لبه حوض نشسته‌اند و هاج و واج نگاه می‌کنند.
۳		مطرب	۱۳:۲۴	غم	ملایم	فؤاد دورتر ایستاده است و با بغض ابراهیم و زیبا را نگاه می‌کند.

در تحلیل احساسات توصیف‌شده، تصویر هر سکانس مبنا قرار گرفت و با کمک مدل پژوهش که مبتنی بر تحلیل تصویر است، حالت چهره تحلیل گردید. برای تصریح، تصویر مربوط به نمونه شماره ۱ در جدول شماره ۱ در اینجا توضیح داده می‌شود. در تصویر شماره ۱، لبخند عبدالحمید ملایم و گوشه‌های لب او به سمت عقب و کمی بالا کشیده شده است. لب‌ها روی هم قرار گرفته است. دهان بسته است و خطوط چین و چروک از سمت بینی تا گوشه‌های دهان کشیده شده است. چشمان خیلی باریک نیست؛ بنابراین طبق مدل، شدت احساس شادی در بازیگر خفیف است. در تصویر شماره ۲، پسران با چشمان گرد شده و

1. intensity of emotions

دهانی باز که نشان‌دهنده احساس تعجب آنهاست در حال تماشای دعوی والدین خود هستند. طبق مدل، شدت تعجب آنها خفیف است. در تصویر شماره ۳، حالت چشم، ابرو، خطوط بین ابرو و لب‌های فؤاد مشابه تصویر و توضیحات مرتبط به احساس غم در مدل اکمن و فریسن (۲۰۰۳) است. به‌طورکلی درمجموع پیکره پژوهش، ۱۰۸ احساس شناسایی شد که از آن میان ۴۳ احساس توصیف و ۶۵ مورد توصیف نشده بود.

لازم به توضیح است که توصیف شفاهی نوعی ترجمه محسوب می‌شود؛ چراکه درواقع ترجمه عناصر غیرکلامی فیلم به واژه‌هاست. از همین رو، میان توصیف کلامی و عناصر غیرکلامی تصویر رابطه ترجمه‌ای برقرار است. در اینجا این ارتباط با تمرکز به نمود احساس و شدت آن تحلیل شده است؛ بنابراین، نمی‌توان از پیش فرض ارتباط ترجمه‌ای سخن گفت، اما از توضیح آن در پیکره پژوهش چشم پوشید. در پژوهش حاضر، پس از تحلیل تصویر، ارتباط ترجمه‌ای تصویر و توصیف شفاهی با تمرکز بر احساس و شدت آن بررسی شد. پس از تحلیل مشخص گردید که در تمامی موارد توصیف‌شده میان توصیف احساس و تصویر آن در سکانس فیلم، هم‌خوانی وجود دارد به این معنا که احساس به‌درستی ترجمه و توصیف شده است. برای توصیف احساس، گاهی خود آن احساس مثل غم یا شادی نام برده است، اما در اکثر مواقع به‌طور ضمنی به احساس اشاره شده است. برای مثال، در نمونه شماره ۳ جدول ۱، برای ترجمه و توصیف احساس غم از «نگاه بغض‌آلود» استفاده شده است که به‌طور ضمنی بیانگر احساس غم در شخصیت است. پرسش دیگری نیز در اینجا مطرح می‌شود: آیا شدت احساس نیز در ترجمه و توصیف شفاهی منتقل شده است؟ پس از بررسی تمام نمونه‌های توصیف‌شده، مشخص شد که در تمامی موارد شدت احساس نیز ترجمه و توصیف شده است. گفتنی است که تنها در ۴ مورد در کل پیکره پژوهشی به‌طور مستقیم از قید مقدار (خیلی و کمی) استفاده شده است و در سایر موارد با انتخاب‌های واژگانی شدت احساس منعکس شده است.

نکته قابل توجه آنکه در همه فیلم‌ها بخشی از احساسات شخصیت‌ها توصیف نشده است. واضح است که برای ترجمه و توصیف شفاهی، بایستی از میان تمامی عناصر غیرکلامی

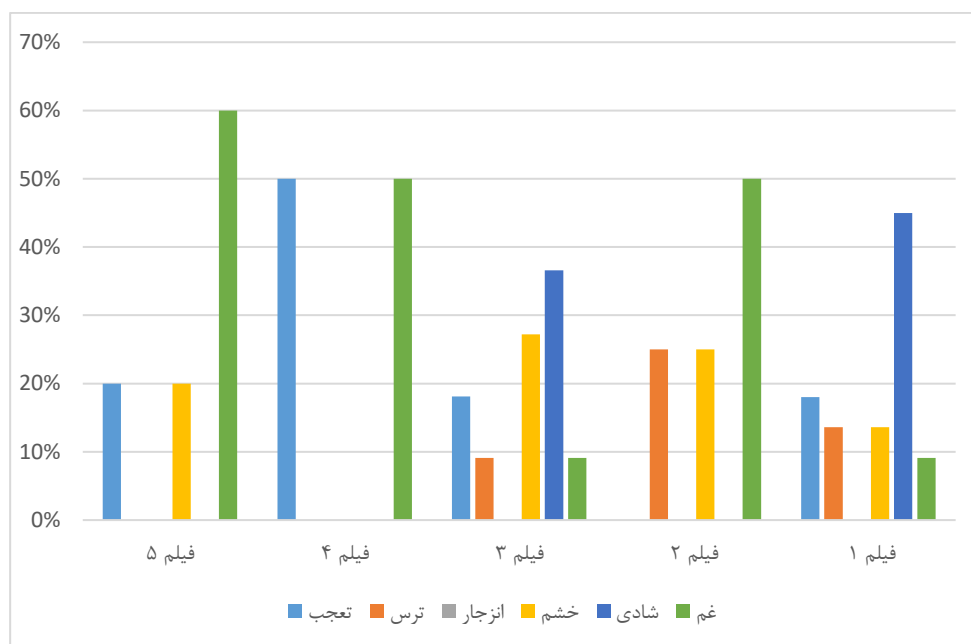
«انتخاب» کرد و با توجه به زمان محدود برای اضافه کردن توضیحات راوی، ترجمه تمامی عناصر غیرکلامی ممکن نیست. در پیکره پژوهش حاضر، به‌طور میانگین ۶۰.۱۸٪ از احساسات شخصیت‌ها توصیف نشده است که به تفکیک بدین شرح است: فیلم اول ۴۵٪، فیلم دوم ۷۵٪، فیلم سوم ۵۰٪، فیلم چهارم ۸۴.۶٪ و فیلم پنجم ۷۰.۵٪. در جدول شماره ۲، سه نمونه از احساسات توصیف‌نشده، به همراه تصویر مربوط به آن سکانس، نشان داده شده است.

جدول ۲. احساسات توصیف‌نشده

شماره	تصویر	نام فیلم	زمان	احساس	شدت احساس
۱		شبی که ماه کامل شد	۱۴:۲۶	ترس	خفیف
۲		متری ۶.۵	۱۰:۵۱	انزجار	شدید
۳		خجالت نکش	۰۰:۲۵	خشم	شدید

با توجه به اینکه احساساتِ مصور در جدول شماره ۲ ترجمه و توصیف نشده‌اند، بنابراین توضیحی در نسخه کم/نابینایان برای این صحنه‌ها بیان نشده است و از همین رو پژوهشگر ستون مربوط به ترجمه و توصیف را از این جدول حذف کرده است. در نمونه دوم تصویری از اشکانی را می‌بینیم که پس از رویارویی با جنازه فردی معتاد حالش بد و منزجر می‌شود. احساس انزجار ترجمه و توصیف نشده است. شایان یادآوری است که در همه فیلم‌ها احساسات توصیف‌نشده فراوان بود.

به‌طور کلی، پس از بررسی و مطالعه تمامی نمونه‌ها و تحلیل آن بر اساس مدل، درصد فراوانی احساسات توصیف‌شده و توصیف‌نشده به تفکیک مشخص گردید.



نمودار ۱. درصد فراوانی احساسات توصیف‌شده

نمودار شماره ۱ نشان می‌دهد که غم، تعجب، خشم و شادی به ترتیب درصد فراوانی بیشتری را داشتند. البته گفتنی است که احساس شادی در فیلم‌های دوم، چهارم و پنجم توصیف نشده است. شاید بتوان گفت که ژانر فیلم از عوامل تأثیرگذار در انتخاب‌های ترجمه‌ای/توصیفی باشد. ژانر فیلم‌های دوم و چهارم کمدی نیست و به نظر می‌رسد به این علت احساس شادی اصلاً ترجمه و توصیف نشده است. حال آنکه فیلم سوم ژانری کمدی دارد و احتمالاً به همین دلیل احساس شادی کامل‌تر ترجمه و توصیف شده است. البته گفتنی است که همیشه رویکردی منسجم در ترجمه و توصیف احساسات نمی‌توان یافت. برای مثال فیلم پنجم ژانری کمدی دارد و اکثر سکانس‌های آن با احساس شادی شخصیت‌ها همراه است، اما

این احساس یک‌بار هم توصیف و ترجمه نشده است. توجه به پراکندگی ترجمه و توصیف احساسات در فیلم‌های بررسی شده، نشان می‌دهد که احساس شادی تنها در دو فیلم توصیف شده است؛ بنابراین باید در تحلیل این نکته را در نظر گرفت که درصد بالای توصیف یک احساس (در اینجا احساس شادی) ممکن است محدود به یک یا دو فیلم باشد و نمی‌توان آن را به کل پیکره تعمیم داد. علاوه بر این، احساس انزجار نیز در هیچ فیلمی ترجمه و توصیف نشده است که پس از مقایسه با جدول احساسات توصیف‌نشده (جدول شماره ۳)، مشخص می‌گردد که احساس انزجار به‌طور کلی در فیلم‌ها نمود بسیار کمی داشته است و عدم توصیف این احساس در واقع به عدم وقوع آن مرتبط است و به انتخاب در ترجمه و توصیف مرتبط نیست.

جدول ۳. درصد فراوانی احساسات توصیف‌نشده

احساسات توصیف‌نشده	تعجب	ترس	انزجار	خشم	شادی	غم
فیلم ۱	۲۲٪	۵.۵٪	۰٪	۵.۵٪	۶۱٪	۵.۵٪
فیلم ۲	۱۶.۶٪	۳۳.۳٪	۸.۳٪	۳۳.۳٪	۸.۳٪	۸.۳٪
فیلم ۳	۲۷.۲٪	۰٪	۰٪	۱۸.۱٪	۴۵.۴٪	۹.۰۹٪
فیلم ۴	۲۷.۲٪	۴۵.۴٪	۰٪	۰٪	۰٪	۲۷.۲٪
فیلم ۵	۳۳.۳٪	۲۵٪	۰٪	۰٪	۴۱.۶٪	۸.۳٪

برای تحلیل دقیق‌تر، می‌بایست درصد احساسات توصیف‌نشده در نسخه کم/نابینایان را هم مد نظر قرار داد، چراکه ممکن است یک احساس اصلاً در فیلم بروز نکرده باشد. پس از تحلیل (جدول شماره ۳) مشخص گردید که به ترتیب احساس شادی، تعجب، ترس و غم در فیلم‌ها ترجمه و توصیف نشده‌اند. کمترین میزان به احساس انزجار مربوط است که همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، این احساس کلاً در پیکره این پژوهش نمود حداقلی داشته است و به فرایند ترجمه و توصیف مرتبط نیست. یکی از نکته‌های قابل توجه پس از مقایسه احساسات توصیف‌شده و توصیف‌نشده، احساس شادی است. با اینکه احساس شادی کم‌وبیش ترجمه و توصیف شده بود اما همچنان در صدر جدول احساسات توصیف‌نشده قرار می‌گیرد؛ بنابراین

می‌توان گفت که این احساس در تمامی فیلم‌ها به‌طور کامل ترجمه و توصیف نشده است و در نتیجه بر تصویر ذهنی مخاطب از شخصیت‌ها تأثیر متفاوتی گذاشته است.

یکی از یافته‌های مهم که حین تحلیل توجّه پژوهشگران را به خود جلب کرد، عدم توازن در توصیف احساسات شخصیت‌های فیلم است. به بیان دیگر، به نظر می‌رسد که ترجمه و توصیف احساسات شخصیت‌های اصلی در قیاس با شخصیت‌های فرعی داستان با دقت بیشتری صورت گرفته است. این فرضیه پس از بررسی ارتباط میان شخصیت‌ها و احساسات توصیف‌شده و توصیف‌نشده ثابت شد. البته ذکر این نکته ضروری است که در پژوهش حاضر، ۱۵ دقیقه ابتدایی هر فیلم بررسی شد و در نتیجه ممکن است پس از بررسی کل فیلم به یافته‌های متفاوتی دست یابیم. در اینجا به ذکر شخصیت‌های فیلم اول و بررسی توصیف شفاهی احساسات آنها بسنده شده است. احساسات توصیف‌شده ۱۵ دقیقه ابتدایی فیلم اول در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. فراوانی احساسات توصیف‌شده شخصیت‌های فیلم اول

احساسات توصیف‌شده	شخصیت‌های اصلی		شخصیت‌های فرعی		
	عبدالحمید	فائزه	غمناز	عصمت	مهمان
تعجب	۲	۲	-	-	-
ترس	-	-	۱	۲	-
انزجار	-	-	-	-	-
خشم	۲	-	-	۱	-
شادی	۵	۳	-	۱	۱
غم	-	-	۲	-	-
	۹	۵	۳	۴	۱

ده شخصیت در ۱۵ دقیقه ابتدایی فیلم اول ظاهر شدند که در این میان، هیچ توصیفی برای احساسات شخصیت‌های (فرعی) دایی، موسی، دختر نابینا، عبدالحمید و شهاب صورت نگرفته بود و به همین دلیل این شخصیت‌ها در جدول شماره ۴ لحاظ نشدند. همان‌طور که جدول

شماره ۴ نشان می‌دهد، احساسات شخصیت‌های اصلی بیشتر از شخصیت‌های فرعی ترجمه و توصیف شده است. نکته جالب توجه دیگر تأثیر انتخاب در توصیف شفاهی بر شخصیت‌پردازی نسخه کم/نابینایان است. به عنوان مثال، احساس غم تنها دو بار و آن هم برای شخصیت غمناز ترجمه و توصیف شده است. اسم غمناز بیانگر این است که او شخصیت غمگینی است و اساساً او در کل فیلم لبخند نمی‌زند. غمناز از فرزندانش ناراحت و ناراضی است و احتمالاً به همین دلیل در توصیف شفاهی تأکید بیشتری به احساس غم در این شخصیت شده است. با اینکه سایر شخصیت‌ها نیز چهره غمگین داشته‌اند، این احساس در خصوص آنها توصیف نشده است. علاوه بر این، توجه به احساسات توصیف‌نشده شخصیت‌ها نیز جنبه‌های دیگری را روشن می‌نماید. به عنوان مثال، در نمونه پژوهشی فیلم اول ۹ مرتبه احساس شادی ترجمه و توصیف نشده است که ۵ مرتبه آن مربوط به شخصیت فائزه است. فائزه در فیلم دختری بَشَّاش و خوش‌خنده است که پس از ازدواج، همواره عاملی مانع شادی و لبخند او می‌شود. او زمانی یک همسر عاشق و شاد بود ولی این عشق تداوم نمی‌یابد و به نفرت تبدیل می‌شود. احتمالاً با توجه به روند غم‌انگیزی که در نیمه و پایان فیلم وجود دارد، از توصیف احساس شادی در این شخصیت نسبت به سایر شخصیت‌ها صرف‌نظر شده است.

پس از بررسی همه فیلم‌ها از حیث شخصیت‌ها و میزان ترجمه و توصیف احساسات برای هر یک، مشخص گردید که از مجموع ۷ شخصیت فیلم دوم، برای ۳ شخصیت اصلی و ۲ شخصیت فرعی هیچ احساسی ترجمه و توصیف نشده است. در خصوص فیلم سوم باید گفت که در پیکره پژوهشی، از مجموع ۵ شخصیت داستان در هر فیلم، تنها احساسات ۱ شخصیت فرعی توصیف نشده بود؛ اما در فیلم چهارم از مجموع ۵ شخصیت، احساسات ۴ شخصیت اصلی اصلاً توصیف نشده بود که مسلماً نیاز به توجه و بازنگری دارد. در نهایت در فیلم پنجم، کمی وضعیت بهتری را شاهد بودیم؛ چراکه از مجموع ۷ شخصیت، احساسات ۳ شخصیت اصلی ترجمه و توصیف شده بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که فراوانی احساسات توصیف شده و هم‌چنین عدم ترجمه و توصیف برخی احساسات بر شخصیت‌پردازی در داستان تأثیر می‌گذارد. برای بررسی دقیق‌تر این موارد، نیاز است که در این خصوص پژوهش‌های دیگری تعریف و تنظیم گردد.

۴.۲. مرحله دوم

در مرحله دوم، ابتدا از شرکت‌کنندگان خواسته شد که نمونه پژوهشی ۵ فیلم را بشنوند و سپس پرسشنامه که بر اساس مدل اکمن و فریسن (۲۰۰۳) تنظیم شده بود میان مخاطبان کم/نابینا توزیع گردید و نتایج تجزیه و تحلیل شد. پرسشنامه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است و از شرکت‌کنندگان خواسته شد که میزان نمود هر گویه را با خیلی کم/کم/متوسط/زیاد/خیلی زیاد مشخص کنند. گویه‌ها به‌طور خلاصه در جدول شماره ۵ ذکر شده است.

همه شرکت‌کنندگان بیش از ۱۸ سال سن داشتند: ۲۰ نفر در بازه ۳۰-۳۹، ۱۵ نفر بیش از ۵۰ سال، ۱۰ نفر ۱۸-۲۹ و ۵ نفر در بازه سنی ۴۰-۴۹ قرار داشتند. ۳۸ نفر از ۵۰ شرکت‌کننده دارای مدرک دانشگاهی (کاردانی، کارشناسی یا کارشناسی ارشد) در یکی از رشته‌های علوم انسانی بودند.

جدول ۵. نتایج پرسشنامه توصیف و ترجمه احساس و شدت آن

شماره	گویه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	وضوح توصیف احساس تعجب	-	۴٪	۳۸٪	۳۶٪	۲۲٪
۲	وضوح توصیف شدت احساس تعجب	۲٪	۴٪	۲۲٪	۳۲٪	۴۰٪
۳	وضوح توصیف احساس ترس	۲٪	۸٪	۲۸٪	۲۶٪	۳۶٪
۴	وضوح توصیف شدت احساس ترس	۲٪	۸٪	۲۶٪	۱۸٪	۴۶٪
۵	وضوح توصیف احساس انزجار	۲٪	۸٪	۲۴٪	۳۴٪	۳۲٪
۶	وضوح توصیف شدت احساس انزجار	۶٪	۲٪	۳۶٪	۲۶٪	۳۰٪
۷	وضوح توصیف احساس خشم	۲٪	۱۰٪	۴۴٪	۲۰٪	۲۴٪

شماره	گویه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۸	وضوح توصیف شدت احساس خشم	-	۸٪	۲۶٪	۳۳٪	۳۴٪
۹	وضوح توصیف احساس شادی	۴٪	۲۰٪	۵۰٪	۲۲٪	۴٪
۱۰	وضوح توصیف شدت احساس شادی	۲٪	۸٪	۳۴٪	۳۰٪	۲۶٪
۱۱	وضوح توصیف احساس غم	۶٪	۴٪	۳۲٪	۲۸٪	۳۰٪
۱۲	وضوح توصیف شدت احساس غم	۲٪	۴٪	۲۴٪	۳۲٪	۳۴٪

همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود، با در نظر گرفتن دو درجه «کم» و «خیلی کم»، اکثر شرکت‌کنندگان عقیده داشتند که به ترتیب احساسات انزجار، ترس، تعجب و غم به وضوح ترجمه و توصیف نشده است. حال آنکه از نظر آنها احساس خشم به‌طور متوسط توصیف شده است. شرکت‌کنندگان انتظار داشتند که احساسات در بخش‌های بدون دیالوگ فیلم، بیشتر و واضح‌تر ترجمه و توصیف شود و این توصیف احساسات به‌گونه‌ای باشد که بتوان آن را در کلام راوی حس کرد. از سوی دیگر، شرکت‌کنندگان ترجمه و توصیف احساس شادی را در قیاس با سایر احساسات واضح ارزیابی کردند. هرچند که در مقایسه با مرحله اول پژوهش مشخص می‌شود که ترجمه و توصیف احساس شادی با آنکه قابل قبول ارزیابی می‌شود اما در بسیار موارد نیز مغفول مانده است.

با مقایسه وضوح توصیف احساس و شدت احساس نکته دیگری نیز روشن می‌گردد. به جز احساس انزجار، در تمامی موارد شرکت‌کنندگان اعلام کردند که میزان ترجمه و توصیف شدت احساس در قیاس با خود احساس، وضوح کمتری داشته است و این بدین معناست که برای ترجمه و توصیف شدت احساس شخصیت‌ها، بایستی دقت و توجه بیشتری صورت پذیرد. البته ذکر این نکته نیز ضروری است که در خصوص احساس انزجار، شرکت‌کنندگان انتظار

ترجمه و توصیف واضح‌تری داشتند، حال‌آنکه در پیکره پژوهش حاضر این احساس تنها یک‌بار نمود داشته است؛ بنابراین در تفسیر نتایج کمی، بایستی ویژگی‌های داده پژوهشی را مد نظر قرار داد تا از نتیجه‌گیری نادقیق جلوگیری شود. از آنجایی که دسترسی شرکت‌کنندگان به نمود احساسات در شخصیت‌ها تنها از طریق ترجمه و توصیف ممکن است، احتمالاً حدس و گمان آنها درباره احساس شخصیت‌ها، با توجه به روند داستان و روایت، بر پاسخ‌های ایشان تأثیر گذاشته است.

تقریباً تمامی شرکت‌کنندگان در بخش سوم به دو نکته اشاره کردند. یکی اینکه توصیف شفاهی با دیالوگ‌ها تداخل نداشته باشد و با فاصله از دیالوگ‌ها بیان شود. دیگر آنکه زمان، مکان و ویژگی‌های بصری شخصیت‌ها بیشتر و دقیق‌تر توصیف شود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل ترجمه و توصیف حالت احساسی چهره شخصیت‌ها در فیلم‌های توصیف شفاهی فارسی تنظیم و انجام شد. پژوهشگران بیش از هر چیز در پی یافتن پاسخ به این پرسش بودند که آیا حالت احساسی چهره که در شخصیت‌پردازی نقش بسیار مهمی دارد، ترجمه و توصیف می‌شود یا خیر؟ در این پژوهش احساسات شش‌گانه اکمن و فریسن (۲۰۰۳) مبنا قرار داده شد که عبارت‌اند از تعجب، ترس، انزجار، خشم، شادی و غم.

در ابتدا باید گفت که در تمامی موارد توصیف‌شده، میان احساس و شدت آن در تصویر با ترجمه آن در توصیف شفاهی مطابقت وجود دارد؛ بنابراین اگر احساسی توصیف شده باشد، این ترجمه بدون خطا صورت گرفته است؛ اما همه احساسات ترجمه و توصیف نشده‌اند. نتایج حاصل از مرحله اول پژوهش نشان می‌دهد که درصد حالت‌های احساسی توصیف‌نشده در مجموع فیلم‌ها از درصد حالت‌های احساسی توصیف‌شده بیشتر است. پیش از آنکه جمع‌بندی نمود احساسات ارائه شود، ذکر یک نکته ضروری است: برخی از احساسات ممکن است اساساً نمود کمتری در فیلم‌ها داشته باشند که این مسئله بیش از همه به داستان و ژانر فیلم بستگی دارد؛ بنابراین اگر صرفاً درصد فراوانی احساسات توصیف شده مبنا گذاشته شود،

احتمال خطای پژوهشی در تفسیر بالا می‌رود. در نتیجه، در اینجا نمود هر احساس در پیکره پژوهشی با نمونه‌های توصیف نشده آن احساس مقایسه شدند و مشخص گردید که احساس غم با ۵۶٪ نمود در توصیف شفاهی، بیشتر از سایر احساسات توصیف شده است و پس از آن احساس خشم ۵۳٪ ترجمه و توصیف شده است. به نظر می‌رسد که احساسات منفی، از آنجاکه در دیالوگ‌ها و روال داستان بروز پررنگ‌تری پیدا می‌کنند، در توصیف شفاهی هم بیشتر بیان شده است. احساس شادی ۳۸٪ و تعجب ۳۳٪ ترجمه شده است. احساس ترس با ۲۷٪ کمترین احساس توصیف‌شده در پیکره پژوهشی است. در خصوص احساس انزجار، ذکر یک نکته ضروری است: این احساس صرفاً یک‌بار در فیلم دوم بروز داشته و در مجموعه نمونه‌های توصیف‌نشده قرار گرفته است. می‌توان گفت که عموماً بروز این احساس در شخصیت‌ها به‌طور کلی کم است و از مجموع احساسات شش‌گانه مدل اکمن و فریسن (۲۰۰۳)، این احساس کمترین بروز را در فیلم‌ها داشته است.

پس از تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها مشخص شد که میان تحلیل احساسات بر اساس مدل و نظرات مخاطبان، هم‌خوانی نسبی وجود دارد که نشان‌دهنده این نکته است که مخاطبان فیلم‌های توصیف شفاهی نتایج مرحله اول پژوهش را تأیید کرده‌اند. با توجه به نظرات شرکت‌کنندگان کم/نابینا، توصیف احساس ترس خیلی کم و توصیف احساسات خشم، تعجب، اندوه و شادی در حد متوسط بود.

یکی از نکاتی که شرکت‌کنندگان در رابطه با توصیف احساسات مطرح کردند این بود که صدای موسیقی متن فیلم کم شود تا صدای راوی در حین توصیف حالت احساسی چهره شخصیت‌ها به گوش مخاطب برسد. انتظار شرکت‌کنندگان کم/نابینا از راوی این بود که هر احساسی را که توصیف می‌کند در لحن صدای خود نیز منعکس کند تا به کمک لحن، پیام‌های ناگفته انتقال یابد. همچنین اظهار داشتند که توصیف احساسات شخصیت فیلم‌ها در بخش‌هایی صورت گیرد که خالی از هرگونه کلام است تا از تداخل با دیالوگ‌ها جلوگیری شود.

بایستی به این نکته اشاره کرد که پژوهش‌های اخیر در حوزه توصیف شفاهی در ایران بر راهکارهای توصیف شفاهی و بررسی تطبیقی جنبه‌های کلی عناصر دیداری و شنیداری در

فیلم‌های توصیف شفاهی فارسی و انگلیسی متمرکز بوده‌اند و نظرات جمعی مخاطبان کم/ نابینا مد نظر نبوده است، مانند پژوهش صالحی (۱۴۰۰) و برون (۱۴۰۰).

دسترسی به رسانه از حقوقی است که همه افراد در جامعه باید از آن برخوردار باشند. کم/ نابینایی نباید مانع از دسترسی برابر به رسانه‌های تصویری باشد. پژوهش حاضر تنها یک وجه از توصیف شفاهی را با تمرکز بر شخصیت‌پردازی در فیلم‌های داستانی بررسی کرده است و مسلماً نیاز است که وجوه دیگر توصیف شفاهی در حوزه فیلم‌های داستانی و غیرداستانی و به‌طور کلی رسانه‌های تصویری مطالعه و بررسی شود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر باید گفت که توصیف احساسات که عموماً نمودی غیرکلامی دارد، بایستی با توجه و دقت بیشتری صورت گیرد تا مخاطب به برداشت دقیقی از شخصیت‌های داستان دست یابد. امیدواریم که نتایج پژوهش حاضر برای دست‌اندرکاران توصیف شفاهی در ایران کارآمد باشد.

کتاب‌نامه

خوش‌سلیقه، م.، و شفیع، ش. (۱۳۹۰). درآمدی بر جایگاه و وضعیت توصیف شفاهی در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۲)، ۱-۳۰.

[https://doi.org/10.22067/lts.v54i2.2101-1006\(R2\)](https://doi.org/10.22067/lts.v54i2.2101-1006(R2))

- Boroon, B. (2021). *A comparative study of narratological constituents in Persian and English audio-described movies* [Unpublished master's thesis]. Allameh Tabataba'i University, Iran.
- Braun, S. (2011). Creating coherence in audio description. *Meta*, 56(3), 645-662. <https://doi.org/10.7202/1008338ar>
- Díaz Cintas, J., Matamala, A., & Neves, J. (2010). Media for all: New developments. In J. Díaz Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New insights into audiovisual translation and media accessibility media for all* (pp. 11-22). Rodpi.
- Ekman, P., & Friesen, W. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognize emotions from facial clues*. Cambridge.
- Fryer, L. (2016). *An introduction to audio description: A practical guide*. Routledge.
- Fryer, L. (2018). The independent audio describer is dead: Long live audio description! *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 170-186. <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.52>

- Fryer, L., & Romero Fresco, P. (2014). Audio introductions. In A. Maszerowska, A. Matamala, & P. Orero (Eds.), *Audio description new perspectives illustrated* (Vol. 112, pp. 11-25). John Benjamins Publishing Company.
- Hale, S., & Napier, J. (2013). *Research methods in interpreting: A practical resource*. A&C Black.
- Holsanova, J. (2016). A cognitive approach to audio description. In A. Matamala, & P. Orero (Eds.), *Researching audio description: New approaches* (pp. 49-73). Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1177/0145482X9609000504>
- Khoshsaligheh, M., Shokoohmand, F., & Delnavaz, F. (2022). Persian audio description quality of feature films in Iran: The case of Sevina. *International Journal of Society, Culture & Language*, 10(3), 58-72.
<https://doi.org/10.22034/ijscsl.2022.552176.2618>
- Lertola, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: Applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net.
- Marcelino Villela, L., & Iturregui-Gallardo, G. (2020). Audio description and diversity awareness: Flutua music video. *Trab. Linguist*, 59(2), 1513-1530.
<https://doi.org/10.1590/010318137470211520200702>
- Matthews, R., & Ross, E. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. Pearson Education.
- Orero, P. (2012). Audio description behaviour: Universals, regularities and guidelines. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 195-202.
- Peli, E., Fine, E. M., & Labianca, A. T. (1996). Evaluating Visual Information Provided by Audio Description. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(5), 378-385.
- Roofthoof, H., Remael, A., & Van den Dries, L. (2018). Audio description for (postdramatic) theatre. Preparing the stage. *JoSTrans*, 30, 232-248.
- Salehi, S. (2021). *Audio-description in English and in Persian: A comparative study* [Unpublished master's thesis]. Allameh Tabataba'i University, Iran.

پیوست ۱: پرسشنامه بررسی توصیف شفاهی حالت‌های احساسی چهره

بخش اول: اطلاعات عمومی						
سن:				جنسیت: زن / مرد		
میزان تحصیلات	کمتر از دیپلم	دیپلم	کاردانی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری
رشته تحصیلی	فنی مهندسی	علوم انسانی	علوم پزشکی	هنر و معماری	علوم پایه	
شغل	دولتی	آزاد	دانشجو	سایر:		

ردیف	بخش دوم: احساسات چهره شخصیت‌ها در فیلم‌های توصیف شفاهی پخش شده	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	توصیف «احساس تعجب چهره شخصیت‌ها» واضح است.					
۲	توصیف «کم یا زیاد بودن احساس تعجب و حیرت چهره شخصیت‌ها» واضح است.					
۳	توصیف «احساس ترس چهره شخصیت‌ها» واضح است.					
۴	توصیف «کم یا زیاد بودن احساس ترس چهره‌ها» واضح است.					
۵	توصیف «احساس تنفر یا انزجار چهره شخصیت‌ها» واضح است.					
۶	توصیف «کم یا زیاد بودن احساس تنفر و بی‌زاری شخصیت‌ها» واضح است.					
۷	توصیف «احساس خشم چهره شخصیت‌ها» واضح است.					
۸	توصیف «کم یا زیاد بودن احساس خشم چهره شخصیت‌ها» واضح است.					

ردیف	بخش دوم: احساسات چهره شخصیت‌ها در فیلم‌های توصیف شفاهی پخش شده	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۹	توصیف «احساس شادی چهره شخصیت‌ها» واضح است.					
۱۰	توصیف «کم یا زیاد بودن احساس شادی چهره شخصیت‌ها» واضح است.					
۱۱	توصیف «احساس غم چهره شخصیت‌ها» واضح است.					
۱۲	توصیف «کم یا زیاد بودن احساس غم چهره شخصیت‌ها» واضح است.					

بخش سوم

لطفاً به سؤالات زیر پاسخ دهید.

۱. آیا فیلم‌های توصیف شفاهی پخش شده با فیلم‌های توصیف شفاهی که قبلاً به سمع رسانده‌اید تفاوت داشته است یا خیر؟

۲. آیا توصیف احساساتی که از طریق زبان بدن منتقل می‌شوند واضح است؟

۳. اگر نکته دیگری در خصوص توضیح‌دار شدن فیلم‌های سینمایی ایرانی مدنظر دارید، بفرمایید.

درباره نویسندگان

شیرین شیخ‌الاسلامی دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی از دانشگاه خاتم است. ایشان به پژوهش در حوزه ترجمه دیداری شنیداری علاقه‌مند هستند.

ثمر احتشامی استادیار مطالعات ترجمه در دانشگاه علامه طباطبائی تهران است. حوزه‌های پژوهشی ایشان، ترجمه و جغرافیا، ترجمه و اقلیت و ترجمه و رسانه‌های نوین است.

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

A Text-driven Approach to Developing Localized English Language Teaching Materials	1
Sedigheh Vahdat Mohammad Reza Anani Sarab Sadegh Ghobadi	
Beckett and the Rebel: A Study of Samuel Beckett's Waiting for Godot and Endgame	31
Rajabali Askarzadeh Torghabeh Mahdi Qasemi Shandiz	
Texture-Oriented Translation of Conceptual Metaphors in Wrestling Reports	61
Ebrahim Ezzati Larsari Hamid Ghasemi Behnam Asheghi	
The Relation between Dirt Discourse and Biopolitics in Malamud's Stories	103
Zahra Taheri	
Teacher's Concern as a Missing Link in EFL Teacher's Success: A Systematic Review	135
Farzaneh Soudkhah Mohammadi Shaghayegh Shayesteh	
A Survey of Secondary School English Teachers' Satisfaction with Online Education: A Case of Shad Application	163
Zohreh Gooniband Shooshtari Zohreh Sadat Naseri	
A Study of Characters' Facial Expressions of Emotions: The Case of Iranian Audio Described Films	205
Shirin Sheikholeslami Samar Ehteshami	

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 56, Issue 3 (Fall 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. Alireza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University, Iran

Dr. Mona Baker

Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh

Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. 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

Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Hossein Nassaji

Professor in Applied Linguistics, University of Victoria, Canada

Dr. Reza Pishghadam

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

Dr. Abdolmahdi Riazi

Professor in TEFL, Macquarie University, Australia

Dr. Shahrzad Saif

Professor in Applied Linguistics, Laval University, Canada

Persian Editor:

Akbar Heidarian

English Editor:

Dr. Saeed Ameri

Coordinator:

Zahra Baniasad

Typesetting:

Elahe Tajvidy

Printing:

Ferdowsi University of Mashhad Press

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



The Journal of **Language and Translation Studies**

- A Text-driven Approach to Developing Localized English Language Teaching Materials..... 1**
Sedigheh Vahdat - Mohammad Reza Anani Sarab - Sadegh Ghobadi
- Beckett and the Rebel: A Study of Samuel Beckett's Waiting for Godot and Endgame 31**
Rajabali Askarzadeh Torghabeh - Mahdi Qasemi Shandiz
- Texture-Oriented Translation of Conceptual Metaphors in Wrestling Reports 61**
Ebrahim Ezzati Larsari - Hamid Ghasemi - Behnam Asheghi
- The Relation between Dirt Discourse and Biopolitics in Malamud's Stories 103**
Zahra Taheri
- Teacher's Concern as a Missing Link in EFL Teacher's Success: A Systematic Review 135**
Farzaneh Soudkhah Mohammadi - Shaghayegh Shayesteh
- A Survey of Secondary School English Teachers' Satisfaction with Online Education: A Case of Shad Application 163**
Zohreh Gooniband Shooshtari - Zohreh Sadat Naseri
- A Study of Characters' Facial Expressions of Emotions: The Case of Iranian Audio Described Films 205**
Shirin Sheikholeslami - Samar Ehteshami

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

Volume 56, Issue 3 (Fall 2023)