



مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

تنوری بازی‌ها و نگرش واقع‌گرایانه دیکنز: تحریف حقایق اجتماعی و سازمانی و شخصیت‌های
فرعی رمان دوریت کوچک ۱
نادیا الکوله - سارا خزاعی

تحلیل خطاهای زبان‌آموزان دوزبانه کردی-فارسی در کاربرد حروف تعریف زبان انگلیسی و
بررسی تأثیر یادگیری معکوس بر عملکرد آنها بر اساس نظریه فضاهای
ذهنی ۲۸
الهام ثباتی - زهرا مولایی - طاهره افشار - مهدی امیدی

بررسی منتخب ابیاتی از چهار برگردان فارسی چهار غزل‌واره شکسپیر از منظر چهار راهکار
ترجمه‌ای جیمز هولمز (۱۹۹۸) ۶۳
ابوالفضل حری

ضعف و شکست‌های دستگاه‌های ایدئولوژیک (ISA) بر اساس نظریه آلتوسر در رمان پرتقال کوکی
(۱۹۶۲) ۹۳
علیرضا خزاعی - زهره تائبی نقندری - رجبعلی عسکرزاده طریقه

راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای خود در کلاس درس و عوامل
مؤثر بر انتخاب آنها ۱۲۰
زهرا محمودآبادی

بررسی تغییرات نوسانی امواج مغزی توجه و تمرکز زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان
خارجی در حین آزمون درک مطلب استنتاجی خواندن ۱۵۵
میترا زراعت‌پیشه - فرناز فرخ‌علایی - فرناز برادران فرشچی

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هفتم، شماره اول، بهار ۱۴۰۳

دوره پنجاه و هفتم، شماره اول (بهار ۱۴۰۳)

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



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سرمدیر: دکتر بهزاد قنسولی

مدیر اجرایی: دکتر عبدالله نوروزی

اعضای هیئت تحریریه:

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

ویراستار فارسی: اکبر حیدریان

ویراستار انگلیسی: دکتر سعید عامری

کارشناس اجرایی: زهرا بنی اسد

حروف نگاری و صفحه آرایی: دکتر عبدالله نوروزی

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

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

نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱) بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

آدرس ایمیل: jltts@um.ac.ir

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

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هفتم، شماره اول

بهار ۱۴۰۳

(تاریخ انتشار این شماره: پاییز ۱۴۰۳)

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		
۲۷-۱	نادیا الکوله سارا خزاعی	تئوری بازی‌ها و نگرش واقع‌گرایانه دیکنز: تحریف حقایق اجتماعی و سازمانی و شخصیت‌های فرعی رمان دوریت کوچک
۶۲-۲۸	الهام ثباتی زهره مولایی طاهره افشار مهدی امیدی	تحلیل خطاهای زبان‌آموزان دوزبانه کردی-فارسی در کاربرد حروف تعریف زبان انگلیسی و بررسی تأثیر یادگیری معکوس بر عملکرد آنها بر اساس نظریه فضاهای ذهنی
۹۲-۶۳	ابوالفضل حری	بررسی منتخب ابیاتی از چهار برگردان فارسی چهار غزل‌واره شکسپیر از منظر چهار راهکار ترجمه‌ای جیمز هولمز (۱۹۹۸)
۱۱۹-۹۳	علیرضا خزاعی زهره تائبی نقندری رجبعلی عسکرزاده طریقه	ضعف و شکست‌های دستگاه‌های ایدئولوژیک (ISA) بر اساس نظریه آلتوسر در رمان پرتقال کوکی (۱۹۶۲)
۱۵۴-۱۲۰	زهره محمودآبادی	راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای خود در کلاس درس و عوامل مؤثر بر انتخاب آنها
۱۷۷-۱۵۵	میترا زراعت‌پیشه فرناز فرخ‌علایی فرناز برادران فرشچی	بررسی تغییرات نوسانی امواج مغزی توجه و تمرکز زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در حین آزمون درک مطلب استنتاجی خواندن



Social and Institutional Secrets in *Little Dorrit*: A Game Theoretic Reading of Dickens' Realism

Nadya Alkola¹; Sara Khazai^{1*}

¹Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Abstract Charles Dickens' *Little Dorrit* incorporates an appealing realistic treatment of social and institutional secrets. Realism is characterized by its attention to details beyond the story world. This article proposes that Dickens portrays social and institutional secrets as unfair game systems, controlled by dominant authorities and represented by upper-class characters. This study builds on game theory in an effort to spot the game system Dickens utilizes to reflect the unfair interactions resulting from social and institutional secrets. It is concluded that Dickens' artistic skills as a realist are not limited to faithful narrativity and mere accurate storytelling of events, rather it extends to utilizing systematic and very detailed structural representations of the contest between authorities hiding information and their victims in works like *Little Dorrit*, reflecting the exact system that underlines similar social, institutional, secret-based situations that Dickens observed in the world around him.

Keywords: Charles Dickens; Game Theory; *Little Dorrit*; Realism; Social and Institutional Secrets

1. Introduction

The novel *Little Dorrit* is one of Charles Dickens' works that incorporates an appealing and realistic treatment of secrecy as the novelist captures the fruits of concealing information both on institutional and social levels. This article delves into the structural level in the story world of *Little Dorrit* in an effort to understand Dickens' way of depicting secrecy in a realistic way. The research aims to prove that Dickens' realistic approach to social and institutional secrets focuses on portraying how the act of concealing specific information from victims results in a contest between the two sides.

Please cite this paper as follows:

Alkola N., & Khazai, S. (2024). Social and institutional secrets in *Little Dorrit*: A game theoretic reading of Dickens' realism. *Language and Translation Studies*, 57(1), 1-27.
<https://doi.org/10.22067/lts.2023.79676.1167>

The present study suggests that social and institutional practices of secrecy in Dickens' *Little Dorrit* are built upon a game-like system, providing the novel with a systematic structure in which characters participate in a contest to conceal specific information or disclose it. Moreover, the research argues that comprehending this game system requires noticing that withholding specific information generates what the researchers would like to call 'manipulative information relations'. Moreover, any concealed information is a secret because hidden information, whether private or not, does affect other participants' choices. The legitimacy of hiding information is not within the study's scope of interest, but rather how hiding this information influences and directs the choices taken by others. Furthermore, whenever a piece of information is withdrawn, another is presented or presents itself as an alternative, which also affects the participants' choices. This is exactly why winning or losing secrecy games should be studied not only by merely analyzing the choices players make, but rather by extending it to investigating the information upon which the players make their choices.

For the players to overcome the danger of secrecy, they need to first realize that they lack some specific information that the opponent has. When a player comes to this realization, they would be stimulated to seek information, due to the recognition that the existing knowledge is inadequate to maintain the potential goal. Moreover, this step leads the player to understand that they have been in the wrong information relation—which is the alternative reciprocal relation, i.e., games of manipulated information—and they start looking for the hidden information.

2. Method

The main and only question of the present article is how far the model 'Games of Information Disorders' can explain the phenomenon of social and institutional secrecy in *Little Dorrit*. The question is addressed by studying the two categories of secrecy. The first category deals with the secrets hidden from a group of characters representing social groups. The second category covers institutional corruption and the act of collective deception practiced by institutions. Thus, by examining the strategic choices of the characters within the above-mentioned categories—those which generate information problems and those that undergo them—the study introduces the structure of the novel's game system and sheds light on how the strategic choices of characters contribute both to creating and resolving the plot-conflict.

Since studying strategic interaction is the main concern of game theory, this paper utilizes it to study those revolving around secrets, including information concealers and their victims' choices and the very structure that frames their interaction in situations of social and institutional secrets. Following Bennett's claim that life is a system of games (Bennett, 1977), the present research introduces the model of 'Games of Information Disorders', which is a set of information problem games including 'Games of Manipulated Information', 'Games of Incomplete Information'

and ‘Games of Complete Information’. Nevertheless, games of complete and incomplete information are originally presented in the classical game theory as separate games, while the game of manipulated information is suggested in a thesis from which the present research has been extracted.

According to Brams (2011), all aspects of a game with complete information need to be mutually known by both players, thus asserting that when one player knows something about “rules of play, the rationality rules, the preferences or payoffs of every player for all possible states, and which player (if either) has moving, order, or threat power” that the other player does not, the game is no more of complete information (p. 288). The reason behind the importance of Brams’ statement is, as this research indicates, that it alludes to the change in the information-relation from being reciprocal to un-reciprocal as the lack of information about any of the mentioned aspects results in changing the game type, from the game of complete information to game of incomplete information.

Secrecy produces and forms two information-relations. The first is the un-reciprocal relation which the information concealer is in control and the victim is unaware of the existence of this relation at all because the information that it is dependent upon is secret. At the same time, secrecy results in an alternative reciprocal-information relation which is usually the result of the information concealer telling a lie, or the victim generating alternative information thus basing his or her choices upon it. This alternative reciprocal- information relation represents, as the study supposes, the game of manipulated information and it is different from the game of incomplete information for the very difference between the nature of the information-relations in both of them. In other words, the relation is un-reciprocal in the game of incomplete information, while it is reciprocal in the game of complete information.

3. Results

The game structure of the novel demonstrates that “Dickens might not have wanted just to show how the fabric of life is woven but how we readers can take the game he was disguisedly proposing in order to guide our apprehension of the novel” (Cabreira, 1996, pp. 184-185). Additionally, the model can also aid in observing how “Dickens is slowly casting his net over us, preparing his game, until we are deeply engulfed in it thus, we might notice that there is much more than just chaos in *Little Dorrit*, and that its author had a very clear picture of what he wanted his contemporaries to perceive” (Cabreira, 1996, p. 206).

Dickens utilizes narration to entrap his readers in the structural positions. For instance, the readers get entrapped in the main plot exactly in the same games Arthur is entrapped. On the other hand, the narration is designed so that the structure of the sub-plot games is experienced differently by the readers. Thus, sometimes the narration acts against the structural level of the characters, and instead of the readers

being entrapped in a game of manipulated information with minor characters, they are given hints about the secret. Therefore, they remain in the game of incomplete information until the revelation of the secret and then move to the game of complete information. However, with Mr. Merdle's financial fraud, the readers are intentionally exposed to a game of manipulated information and are thus on the same structural level as the characters and they move together to the game of complete information at the end.

4. Discussion and Conclusion

Dickens portrays social and institutional secrets as unfair game systems controlled by dominant authorities represented by high-class characters within the frame of an unfair interaction which the author derives from examples of real-life social and institutional secrets. Skillful treatment of information granted Victorians authorial power. Portraying hypocrisy as a moral disease, *Little Dorrit* mirrors the problematic information behavior of social secrecy and reveals what sort of power it can bring forth. Individuals get manipulated due to the lack of information, but they do not necessarily experience an uncertainty about their knowledge nor do they suspect the lack of it.

An example is the tenants of the greedy hypocritical landlord, Mr. Casby who intentionally deceives the tenants. Moreover, he exposes alternative information to them by showing his clerk, Mr. Pancks, as the evil consumer of their money so they do not suspect him. Mr. Casby prevents the tenants from moving to the game of complete information. Since Mr. Pancks understands that the tenants base their judgments on disinformation, he is practically an active participant in the original information-based relation within the game of complete information. This means that he can make other participants join them in the game, which lessens the authorial power of Mr. Casby. In this case, the tenants move from the game of manipulated information to the game of complete information directly. Interestingly, the tenants do not go through the game of incomplete information, thus not realizing the fact that their knowledge about the landlord, Mr. Casby, is incomplete, and it is only when Mr. Pancks discloses the information they lack, that they directly move to the game of complete information. This achieves the underlying intended reading that this sub-plot is created for. The authorial power is presented to be both powerful and at the same time easily defeated if societies collaborate to overcome the effect of information manipulation and concealment.

Another instance of secret information in the novel's sub-plots that follows the same pattern of the games, which is the secret financial fraud. As Mr. Merdle, a wealthy businessman in London also utilizes the feature of exposing and imprisoning victims in a state of fake certainty about their knowledge. The narrator's open reference to him as someone nobody suspects supports the claim of the present study that the novel showcases a group of characters lacking information in the sub-plot as not capable of experiencing uncertainty in the stage of games of incomplete

information. Consequently, Dickens demonstrates the weak performance of the collective critical and analytical information evaluation skills in the low working classes. Their submissive attitude is the result of their failure to realize the need to obtain valid information about the people in charge.

The Circumlocution Office is conceived as a sort of mega-structure with multiple competencies and broad implicit powers, the source of which remains entirely unclear. Arthur realizes the condition of uncertainty that results from understanding the lack of specific information; however, he reaches a dead end. Unlike the aforementioned cases of sub-plot secrets, this instance goes only through two games of manipulated information, and incomplete information. In other words, neither Arthur nor no one else can reach the game of complete information. To conclude, Dickens limits the characters who can experience the state of realizing the condition of uncertainty and it is never anyone from the lower classes.

تئوری بازی‌ها و نگرش واقع‌گرایانه دیکنز: تحریف حقایق اجتماعی و سازمانی و شخصیت‌های فرعی رمان دوریت کوچک

نادیا الکوله^۱، سارا خزاعی^۲*

^۱دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده رمان دوریت کوچک (۱۸۵۷) اثر چارلز دیکنز نگرش واقع‌گرایانه جالبی به اسرار اجتماعی و سازمانی دارد. با این پیش‌فرض که توجه سبک واقع‌گرا به جزئیات، فراتر از دنیای داستان است، نظریه تحقیق حاضر این است که در رمان دوریت کوچک، دیکنز اسرار اجتماعی و سازمانی را به‌سان سیستم‌های بازی ناعادلانه‌ای به تصویر کشیده که تحت کنترل طبقه حاکم و ثروتمند هستند. روش تحقیق این پژوهش برگرفته از نظریه‌های بازی با اطلاعات ناقص است و هدف آن، یافتن سیستم بازی غیرمنصفانه اجتماعی که بر روابط افراد و طبقات داستان دوریت کوچک حاکم است. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که هنر داستان‌سرایی واقع‌گرایانه دیکنز محدود به روایت دقیق جزئیات و آشکار ساختن حقایق زمانه خود در دوره ویکتوریا نیست، بلکه انعکاسی از سیستم پیچیده اطلاعاتی جامعه دوران وی است که حکایت از درگیری میان طبقه حاکم با قربانیان‌شان برای پنهان کردن حقایق دارد.

کلیدواژه‌ها: رئالیسم؛ چارلز دیکنز؛ دوریت کوچک؛ پنهان‌کاری اجتماعی و سازمانی؛ تئوری بازی‌ها

۱. مقدمه

در داستان‌نویسی و روابط اجتماعی دوره ویکتوریای^۱ انگلستان (۱۸۳۷-۱۹۰۱)، ابهام از درون‌مایه‌های کلیدی است. ساترلند^۲ (۲۰۱۲) مدعی است «مردم دوره ویکتوریا در مخفی نگه داشتن اسرار زندگی‌شان نابغه بودند» (ص. ۱۸۷). چارلز دیکنز^۳ (۱۸۱۲-۱۸۷۰) در آثارش به واکاوی اسرار پیچیده و مشکل‌آفرین دنیای روانی-اجتماعی مردم این دوره می‌پردازد و به

1. Victorian
2. Sutherland
3. Charles Dickens

نظر می‌رسد این انگیزه در نوشته‌های نویسندگان معاصر دیگری همچون جورج الیوت^۱ و توماس هاردی^۲ نیز وجود داشته است. از نظر دیکنز، پنهان‌کاری خطرات زیادی در بر دارد و اغلب شخصیت‌هایی که در مخفی‌کاری اجتماعی شرکت می‌کنند از این بابت مجازات می‌شوند (میلستاین^۳، ۲۰۱۶). در ذهن دیکنز، رمز و راز با صداقت و واقع‌گرایی در تضاد است و نویسنده واقع‌گرا نیز نیاز به روایت صادقانه دارد. از نظر او مخفی نگه‌داشتن حقایق نوعی «تخریب» است و با آنکه این موضع‌گیری در نگاه اوّل کلیشه به نظر می‌رسد، یک پیامد مهم مخفی‌کاری را آشکار می‌کند. همان‌طور که در این مقاله خواهد آمد، مخفی کردن واقعیات باعث تخریب ساختار اوّلیه تبادلات انسانی می‌شود و ذهنیت صادق و رئالیست دیکنز تحت تأثیر این نکته بوده است.

رمان دوریت کوچک^۴ از جمله آثار دیکنز است که نگاهی بسیار جالب و عمیقاً واقع‌گرایانه به موضوع پنهان‌کاری دارد و نویسنده نتیجه اجتماعی و سازمانی کتمان حقیقت را به تصویر می‌کشد. با اینکه «درک و تعریف رئالیسم به نظر ساده می‌رسد» (لوین^۵، ۲۰۱۲، ص. ۸۴)، جنبه‌هایی از آن، مانند پنهان کردن یا آشکارسازی اطلاعات در رمان واقع‌گرا، پیچیده هستند.

در این رمان پریچ و خم، آرتور کلنهام^۶ که سال‌ها با پدرش در چین زندگی می‌کرده پس از مرگ او برای دیدن مادرش به انگلستان برمی‌گردد. پدرش هنگام مرگ ساعتی به آرتور می‌دهد که داخلش پیام رمزآلود «فراموش نکن» حک شده و علی‌رغم سؤالات پیاپی آرتور، مادرش از افشای معنای این پیام خودداری می‌کند. ویلیام دوریت^۷ که به دلیل قرض و ورشکستگی به زندان افتاده، دختری بنام ایمی^۸ دارد که به دوریت کوچک معروف است و برای مادر آرتور خیاطی می‌کند. با مشاهده محبت غیرمعمول مادرش به دوریت کوچک، آرتور به وجود ارتباط

-
1. George Eliot
 2. Thomas Hardy
 3. Millstein
 4. *Little Dorrit*
 5. Levine
 6. Arthur Clenham
 7. William Dorrit
 8. Amy

بین او و رمز و راز پیام ساعت شک می‌کند. به همین دلیل دوریت کوچک را تا زندان تعقیب و بیهوده تلاش می‌کند در اداره «اشکالات»^۱ در مورد گذشته آقای دوریت اطلاعاتی کسب کند. در این بین آرتور با پدر نامزد سابقش، آقای کازبی^۲ مواجه می‌شود که خانه‌های متعددی اجاره می‌دهد، اما شخصی بنام آقای پانکز^۳ مسئول جمع‌آوری اجاره‌هایش از مستأجرین فقیر است. پانکز متوجه می‌شود که آقای دوریت وارث ثروتی هنگفت است و آقای دوریت در پی آزادی از زندان، ثروتش را در بانک آقای مردل^۴ سپرده‌گذاری می‌کند. پس از خودکشی آقای مردل، بانک اعلام ورشکستگی می‌نماید و آرتور به زندان می‌افتد. به تدریج اسرار گذشته خانم کلنهام برای دوریت کوچک برملا می‌شود و از جمله مشخص می‌گردد آرتور فرزند حقیقی خانم کلنهام نیست و دوریت کوچک وارث ثروت عمومی آرتور است، اما در پایان داستان، با وجود ازدواج آرتور و دوریت کوچک، نه خانم کلنهام و نه دوریت کوچک حقیقت را برای آرتور فاش نمی‌کنند.

داستان‌های دوره ویکتوریا روش‌های مهم تبادل اطلاعات را نشان داده و واقع‌گرایی را پیچیده می‌کنند. بسیاری از محققین تأکید بر شبکه‌ای بودن رمان ویکتوریایی دارند، چراکه ساختار آن مانند شبکه‌های راه‌آهن، تلگرام و پست انگلستان قرن نوزده، شخصیت‌های داستان را به هم متصل و مرتبط می‌کند (مدوز و کلیتون، ۲۰۱۶). دیکنز که مجذوب سیستم و تکنولوژی بود با الهام از سبک نوشتاری تلگرام، شیوه نگارشی به کار گرفت که ضمن تأکید بر رئالیسم و ساختار ارتباطی روایت، واقعیت‌های پشت پرده داستان را مبهم و با ایجاز بیان می‌کند (منکه^۵، ۲۰۰۸).

بررسی سبک‌گرایانه رمان‌های دوره ویکتوریا در طول قرن نوزدهم نشان می‌دهد که شخصیت‌های زن آنها به‌مرور زمان محافظه‌کارتر و درون‌گراتر می‌شوند و سکوت آنها حربه

۱. Circumlocution Office : دیکنز این نام را در وصف همه اداراتی که با بوروکراسی باعث اتلاف وقت مراجعین هستند ساخته است. در ترجمه محمد قاضی این نام به اداره «اشکالات» ترجمه شده است.

2. Casby
3. Pancks
4. Merdle
5. Menke

زیرکانه‌ای است سرشار از ناگفته‌ها که باعث می‌شود دیگر شخصیت‌ها با حدس و گمان تلاش به رمزگشایی حقایق پنهان نمایند (خزاعی و همکاران، ۱۳۹۵).

در روایات دیکنز (مانند اختلال ارتباط کلامی در آثار ساروت^۱)، معنا در کوچک‌ترین کلمه ادا شده، در لحن‌ها، مکث‌ها، نگاه و حتی عوامل نهانی‌تر که شنونده از آنها بی‌خبر است، در جریان می‌باشد. گاهی مخاطب امکان وارد شدن به حلقه ارتباطی شخصیت‌ها را از طریق زبان فراکلامی پیدا می‌کند اما اغلب، کدهای زبانی لازم برای رمزگشایی در اختیارش قرار ندارد و همچنان در سردرگمی و گسست ارتباطی باقی می‌ماند (افخمی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۹).

با توجه به اینکه دقت در جزئیات از مهم‌ترین عناصر نوشته رئالیستی است، این مقاله برای درک عمیق تصویر راز و معما در نوشتار واقع‌گرای دیکنز بایستی به جزئیات کار بپردازد. به‌طورکلی هدف این تحقیق این است که نشان دهد دیکنز به پنهان‌کاری اجتماعی و سازمانی نگاه رئالیستی دارد و در رمان مورد بحث، مخفی کردن اطلاعات خاصی از دیگران باعث به وجود آمدن چالش و رقابت بین طرفین می‌شود. همان‌طور که پوینده و رامین (۱۴۰۱)، به نقل از ریکور تأکید می‌کنند، بازگویی و واکاوی گذشته باعث آشتی و رفع مشکل با آن است و شخص را وادی دارد «قول‌های نداده و وعده‌های بی‌سرانجام گذشته را مجدداً فعال کند» (ص. ۱۸۲).

بر مبنای آنچه گفته شد، این تحقیق پیشنهاد می‌کند که راز و رمزهای اجتماعی و سازمانی رمان دوریت کوچک دیکنز بر پایه یک نظام «بازی» بنا شده که در ساختار آن شخصیت‌های مختلف برای پنهان یا آشکار کردن اطلاعات با هم رقابت می‌کنند. همچنین برای درک این ساختار بازی باید در نظر گرفت که مخفی کردن یک واقعیت، منجر به به وجود آمدن پدیده‌ای می‌شود که این تحقیق آن را «روابط اطلاع‌رسانی تحریف‌شده»^۲ می‌نامد. به‌علاوه هر نوع واقعیت بیان‌نشده نوعی راز است چراکه حقایق پنهان (حتی اگر به دلیل خصوصی بودن مخفی شده باشند) روی انتخاب‌های طرف مقابل اثر می‌گذارند. شایان یادآوری است که مُحق بودن یا

1. Sarraute

2. manipulative information relations

نبودن شخص به مخفی کردن اطلاعات، در این تحقیق مورد بحث نیست، بلکه هدف، آشکار کردن تأثیر پنهان‌کاری و جهت دادن آن بر انتخاب‌های شخصیت دیگر داستان است. اگر حقیقتی فاش نشود، عملاً روایت دیگری از حقیقت به جایش ارائه شده و این جایگزینی اثر مستقیم روی انتخاب‌های دیگران دارد. به این دلیل بردوباخت در بازی‌های پنهان‌کاری نه تنها بر اساس انتخاب‌های بازیکنان بررسی می‌گردد، بلکه اطلاعاتی که افراد بر پایه آن تصمیم می‌گیرند را نیز شامل می‌شود.

برای غلبه کردن بر خطرات پنهان‌کاری، بازیکن بایستی در قدم اول آگاه باشد که اطلاعات خاصی در دست طرف مقابل می‌باشد که او از آن بی‌خبر است. به دنبال این درک، بازیکن می‌داند که برای برنده شدن در بازی حاضر دانسته‌هایش ناقص است و در نتیجه برای به دست آوردن اطلاعات، انگیزه پیدا می‌کند. اکنون بازیکن متوجه شده که در رابطه‌ای با تبادل اطلاعات ناقص^۱ قرار دارد که نوعی از بازی با اطلاعات تحریف‌شده است. به عبارت دیگر، بازیکن اول در بازی اطلاعات کامل^۲ قرار دارد درحالی‌که بازیکن دوم که به اشتباه تصور می‌کرده او هم در همان بازی است، اطلاعاتش ناقص بوده و در بازی با اطلاعات تحریف‌شده قرار داشته است. برای آنکه بازیکن دوم به بازی اطلاعات کامل برسد، در گام نخست باید موقعیت واقعی خود را درک کند، اما تا زمانی که بازیکن اول رقیب خود را از وضعیت خود در بی‌خبری نگه دارد و وی به اشتباه به دانسته‌هایش اطمینان داشته باشد، تبدیل وضعیت بازیکن دوم به سوی بازی اطلاعات کامل غیر ممکن است.

به‌طور خلاصه، در بازی اطلاعات تحریف‌شده، بازیکن فریب‌خورده از اینکه تصمیم‌هایش بر اساس داده‌های غلط هستند، بی‌خبر است و بنابراین از حضور خود در بازی با قدرت نامتعادل بی‌خبر است و نمی‌تواند آن را به تعادل برساند. به محض اینکه بازیکن از ناقص بودن دانسته‌هایش بو ببرد، متوجه می‌شود با تحریفش در یک بازی قرار ندارد و جستجویش برای

1. game of incomplete information

2. game of complete information

کشف اسرارای آغاز می‌شود که او را با بازیکن دیگر در یک بازی هم‌سطح قرار دهد (تاکاهاشی، فریزر و هپل، ۱۹۸۴).

۲. پیشینه پژوهش

نویمن و مورگن استرن^۲ (۱۹۴۴)، اصطلاح «اطلاعات ناقص» را در کتاب *تئوری بازی‌ها و تعاملات اقتصادی*^۳ در مورد نوعی از بازی به کار بردند که در آن اشتراک‌گذاری اطلاعات با خلل و کاستی همراه باشد (ص. ۳۰). آنها ابهام و تردید به وجود آمده برای بازیکن در هر بخش از بازی را در دسته‌بندی کلی بازی با اطلاعات ناقص قرار دادند. در عین حال، در تبادلات اجتماعی، نخستین سؤال مرتبطی که مطرح شد این بود که چنانچه برخی از بازیکنان در جریان کامل داده‌ها نباشند، این مسأله چه تأثیری روی تحلیل بازی خواهد گذاشت.

این نظریه پردازی‌های اولیه بسیار کلی بود و اشاره‌ای به شک و تردید بازیکنان در مورد استراتژی، باورها و دستاوردهای مورد نظر طرف مقابل نمی‌کرد. در سال ۱۹۶۵ جان هارسانی^۴ تئوری ناش^۵ را بسط داد و به موقعیت‌هایی پرداخت که بازیکنان اطلاعی از اهداف نهایی یکدیگر ندارند. وی مدل باورهای بازیکنان در مورد باورهای دیگران را مورد بحث قرار داد. در ۱۹۶۷ اولین نظریه خود در مورد بازی‌هایی با اطلاعات ناقص را ارائه نمود. این مدل که مبنای ریاضی دارد شامل بخش‌های زیر است: دو گروه بازیکن، دو دسته حرکت احتمالی برای بازیکنان، دو مدل شخصیتی بازیکن، اهداف نهایی بازیکنان و دستاوردهای احتمالی آنان نسبت به ترکیب‌های احتمالی سبک‌ها و اقدام‌های بازیکنان و یک فاکتور احتمالات که با توجه به انواع ممکن شخصیت بازیکن و روش‌های طرف مقابلش تخمین بزند که هر مدل شخصیتی در مورد مدل دیگر چه باوری دارد.

1. Takahashi, Fraser & Hipel

2. Neumann & Morgenstern

3. *Theory of Games and Economic Behavior*

4. John Harsanyi

5. Nash

هارسانی (۱۹۹۴) در سخنرانی نوبل^۱ در مورد بازی با اطلاعات ناقص اشاره می‌کند که در بازی‌های مختلف، «اطلاعات بازیکنان از حرکات طرف مقابل، در مراحل گذشته بازی به دست می‌آید و در هر مرحله جدید بازی، تعدادی از بازیکنان، اطلاعاتی ناقص یا عدم اطلاعات از مراحل قبلی بازی جاری دارند» (ص. ۱۴۱). بدین ترتیب، ساختار حرکات بازیکنان بر اساس ترتیب زمانی بررسی می‌شود و بر اساس مدل هارسانی، هنگام بررسی آثار ادبی نیز مرتب کردن بازی‌ها بر اساس ترتیب ارائه دانسته‌ها در متن، بسیار حائز اهمیت است.

به نظر هارگریوز و واروفاکیس^۲ (۲۰۰۴)، چنانچه بازیکنی به سابقه حرکات طرف مقابل خود واقف نباشد، مشکل «اعتماد» پیش خواهد آمد (ص. ۴). می‌توان از چارچوب نظری هارگریوز و واروفاکیس چنین برداشت کرد که در مراحل قبل از عدم اعتماد، مرحله اعتمادی وجود داشته که بازیکن تصور می‌کرده دانسته‌هایش در مورد طرف مقابل موثق هستند و گذر بین دو مرحله در زمان خاصی از بازی اتفاق افتاده است.

تاگاهاشی و همکاران معتقدند یک بازیکن ممکن است در مورد اولویت‌های بازیکن دیگر اطلاعات اشتباه داشته یا گمراه شده باشد، به انتخاب‌هایی که دارد واقف نباشد، از وجود بعضی بازیکنان دیگر بی‌خبر باشد و یا دچار آمیخته‌ای از برداشت‌های ناقص، اشتباه و یا کاذب گردیده باشد (نقل شده در کواش، گیبسون و لامونت^۳، ۲۰۱۵).

بنت^۴ (۱۹۷۷) فرض می‌کند که «زندگی مجموعه‌ای از بازی‌های مختلف است» و با مطرح کردن بازی‌های هایپر^۵ به موضوع «زنجیره‌های بازی» و بازی‌های دارای اختلال اطلاعاتی^۶ می‌پردازد (ص. ۷۴۹). بنت معتقد است زندگی شبکه درهم‌تنیده بازی است که بازیکنان آن طرز فکرهای متفاوت دارند و احتمال دارد دو بازیکن با وجود حضور هم‌زمان در یک در زنجیره بازی، عملاً در یک بازی قرار نداشته باشند. این قبیل موقعیت‌ها در رده بازی‌های نقص

1. Nobel Lecture

2. Hargreaves & Varoufakis

3. Kovach, Gibson, & Lamont

4. Bennett

5. hyper game theory

6. information disorder games

اطلاعاتی یافت می‌شوند. مثلاً ممکن است در زنجیره بازی بین بازیکن ۱ و بازیکن ۲، بازیکن ۱ در بازی دوم زنجیره قرار دارد که از نوع اطلاعات تحریف‌شده است درحالی‌که بازیکن ۲ به بازی آخر رسیده اما اطلاعاتش ناقص هستند، یعنی دانسته‌هایش تا حدودی صحت دارند، اما هنوز تکمیل نشده‌اند. در چنین شرایطی، منطقاً اطلاعات بازیکن ۱ کاملاً اشتباه است و در مقایسه با بازیکن ۲ (که تا حدودی به حقایق واقف است)، دیدگاه متفاوتی نسبت به بازی دارد.

در ادامه تحلیل قبل، تاکاهاشی و همکاران (۱۹۸۴) معتقدند که نقص در اطلاعات، منجر به زنجیره‌ای از بازی‌های نامتعادل می‌شود چراکه هر بازی مشخصات و قوانین مخصوص خود را دارد. هارسانی^۱ (۱۹۹۴) در انتهای این زنجیره نامتعادل، دو نوع بازی اطلاعات «ناقص» و «نا تمام»^۲ را قرار داده است. تحقیق حاضر نیز دو نوع بازی دیگر به ترتیب زنجیره بازی‌ها اضافه کرده است که «بازی اطلاعات نامعلوم»^۳ و «بازی اطلاعات جعلی»^۴ هستند.

کابره‌را^۵ (۱۹۹۶) معتقد است که در رمان دوریت کوچک، دیکنز روابط اجتماعی را به شکل خاصی چیدمان کرده که نشان‌دهنده «تقسیم‌بندی سلسله‌مراتب اجتماعی» هستند و بازی‌هایی که بین فریب‌دهندگان و فریب‌خوردگان انجام می‌شود «بر مبنای این تقسیم‌بندی است» (ص. ۱۷۵). وی همچنین افزوده که گروه فریبکاران، طبقه حاکم و گروه فریب‌خورده، طبقه تحت سلطه آنها هستند و بازی‌های بین آنها به «دو سطح بالادست و پایین‌دست» تقسیم می‌شوند که افرادی که در طبقه بالادست هستند از این بازی‌ها استفاده می‌کنند تا در طبقه پایین‌دست «عکس‌العمل‌ها و رفتارهایی مطیعانه به وجود آورند» (صص. ۱۸۰-۱۷۶).

کارول کولاترلا^۶ (۲۰۱۵) دوریت کوچک را از منظر شبکه‌های اطلاعاتی بررسی کرده است. از نظر او روایت این رمان بر اساس اطلاعات، پایه‌ریزی شده و تحقیق وی شخصیت‌های داستان را از منظر سطح اطلاعات و برخوردشان با اطلاعات به دست آمده بررسی می‌نماید. او

1. Harsanyi
2. imperfect and incomplete information
3. games of unidentified information
4. games of manipulated information
5. Cabreira
6. Colatella

معتقد است که مسلماً برای خوانندگان بدیهی است که در همهٔ رمان‌ها «اطلاعات وجود دارند و تبادل می‌شوند» (ص. ۳۳۹). نقطهٔ آغاز تحقیق حاضر، اشاره کابره را (۱۹۹۶) به وجود ساختار بازی در دوریت کوچک و اهمیت شبکه اطلاعاتی آن به پیشنهاد کولاترلا (۲۰۱۵) است.

مجموعه مقالات *رازهای دوره ویکتوریا، امساک در آگاهی و مخفی‌کاری*^۱ متون مختلفی از این دوره را بررسی کرده و نشان می‌دهد که جامعه ویکتوریایی به سبکی مدرن بر اساس تبادل اطلاعات بنا شده بوده است. این مقالات همچنین نتیجه می‌گیرند که روابط و تعاملات اجتماعی این دوره بر اساس درجات مختلف مخفی‌کاری شکل گرفته و متحول می‌شده است (میلستاین و پیونک^۲، ۲۰۱۶).

کتاب *راز داری و افشای راز در داستان‌های دوره ویکتوریا*^۳، با آنکه اختصاصاً به جزئیات رمان دوریت کوچک نمی‌پردازد، اما تأکید دارد که تبادل اطلاعات و پی بردن به مخفی‌کاری به «مهارت‌های خاصی» نیاز دارد و غیرمستقیم اشاره می‌کند که می‌توان شخصیت‌های داستان را بازیکنان یک بازی در نظر گرفت (می^۴، ۲۰۱۷، ص. ۱).

۳. روش پژوهش

اصلی‌ترین سؤال تحقیق حاضر این است: تا چه حد مدل بازی‌های دارای اختلال اطلاعات می‌تواند روشنگر پنهان‌کاری اجتماعی و سازمانی در رمان دوریت کوچک باشد؟ برای پاسخ به این سؤال، دو نوع مخفی‌کاری بررسی خواهد شد. دستهٔ اول رازهایی هستند که از یک گروه از شخصیت‌های داستان که نمایندهٔ طبقات اجتماعی هستند، مخفی نگه داشته شده‌اند. به‌عنوان مثال، می‌توان به ساکنین حیاط خونین دلان^۵ و ماجرای آنها با آقای کازی^۶ و آقای پنکر^۷

1. *Victorian Secrecy, Economies of Knowledge and Concealment*
2. Pionke & Millstein
3. *Secrecy and Disclosure in Victorian Fiction*
4. Silvana May
5. *Bleeding Heartyard*
6. *Casby*
7. *Pancks*

اشاره کرد. این دسته مرتبط با درون‌مایه اخلاقی رمان هستند. دسته دوم شامل فساد مالی سازمانی است و فریب‌کاری‌های اجتماعی که توسط سازمان‌ها انجام می‌شود. مخصوصاً فساد که دیکنز در ماجرای آقای مردل^۱ و فساد مالی‌اش و همچنین در اداره «اشکالات» مطرح می‌کند. با بررسی انتخاب‌های استراتژیک شخصیت‌ها در دو دسته‌بندی ذکر شده (آنهایی که باعث به وجود آمدن مشکلات اطلاع‌رسانی هستند و آنها که قربانی اطلاعات ناقص هستند) این تحقیق ساختار روابط بازی این رمان را معرفی کرده نشان می‌دهد چگونه انتخاب‌های استراتژیک شخصیت‌ها باعث به وجود آمدن یا حل شدن گره‌های داستان می‌شود.

تئوری بازی‌ها، عمدتاً، به تصمیم‌گیری استراتژیک می‌پردازد و مقاله حاضر برای تحلیل رمان دوریت کوچک اختصاصاً به تعاملاتی می‌پردازد که با مخفی نگه‌داشتن اطلاعات سعی در رسیدن به هدف خود دارند. این تحقیق سعی دارد اسرار اجتماعی و سازمانی در این رمان را به قالب بازی درآورد تا عوامل مختلف مانند افراد پنهان‌کار، تصمیم‌های قربانیان آنها و چارچوب تعاملات این دو گروه که باعث به وجود آمدن رازهای اجتماعی یا سازمانی می‌شوند، روشن گردند.

بنت (۱۹۷۷) معتقد است زندگی ساختاری بازی‌گونه دارد و دو نوع بازی با اطلاعات کامل و ناقص قبلاً در تئوری بازی‌ها به‌عنوان بازی‌های جداگانه بررسی شده‌اند. تحقیق حاضر چارچوب نظری مدل بازی‌هایی با «اختلال» اطلاعات را می‌افزاید که از دیدگاه اطلاعاتی شامل بازی با اطلاعات «جعلی» علاوه بر ناقص و کامل است.

برامز^۲ (۲۰۱۱) معتقد است در یک بازی با اطلاعات کامل، هر دو بازیکن بایستی در جریان همه جزئیات باشند. به قول وی «زمانی که یک بازیکن در مورد قوانین بازی، قوانین عقلانی، ترجیحات و دستاوردهای همه بازیکنان در همه شرایط اطلاع دارد و می‌داند کدام بازیکن قدرت حرکت، دستور دادن یا تهدید دارد اما بازیکن دیگر به یکی از این جزئیات واقف نیست، دیگر عنوان بازی با اطلاعات کامل را نمی‌توان به این بازی اطلاق کرد» (ص. ۲۸۸).

1. Merdle

2. Brams

اهمیت نظریهٔ برامز در مورد ناقص بودن اطلاعات این است که همان‌طور که در این تحقیق خواهیم دید، روابط اطلاعاتی با حذف هر یک از داده‌های فوق‌الذکر، از دو سویه به یک سویه تبدیل و نوع بازی تغییر می‌کند. به عبارت دیگر، بجای آنکه اطلاعات در اختیار هر دو بازیکن باشد، تنها یکی از آن دو، از قوانین، ترجیحات، دستاوردها و قدرت بازیکنان مطلع است.

خطر مخفی‌کاری تنها به بازی‌های با اطلاعات ناقص محدود نمی‌شود، بلکه در شرایطی که در آن دانسته‌ای با اطلاعات جعلی یا متفاوت جایگزین شود نیز بازیکن فریب‌خورده متوجه نمی‌شود در بازی اطلاعات یک‌سویه قرار گرفته و اطلاعاتی از او مخفی شده و در نتیجه تصور می‌کند تعاملاتش با اطلاعات کامل انجام می‌شود. به عبارت دیگر، اختفای اطلاعات دو نوع رابطه به وجود می‌آورد: در رابطهٔ یک‌سویه، قدرت در دست فرد پنهان‌کار است و قربانی اصلاً اطلاع ندارد در چه نوع رابطه‌ای قرار گرفته زیرا اطلاعات این رابطه بر اساس مخفی‌کاری پایه‌ریزی شده است. در نوع دوم، مخفی‌کاری معمولاً منجر به رابطهٔ اطلاعاتی دیگری هم می‌شود که در آن، فرد علاوه بر پنهان‌کاری، اطلاعات دروغ هم منتشر کرده، برای قربانی‌اش اطلاعات جایگزینی به وجود می‌آورد که قربانی انتخاب‌هایش را بر مبنای این دانسته‌های جعلی انجام می‌دهد. دانسته‌های هر بازیکن بایستی بر اساس اهمیت طبقه‌بندی شوند و با مطالعه فضای ذهنی بازیکنان می‌توان متوجه شد هر یک از چه زاویه‌ای به اطلاعات و دانسته‌هایش نگاه می‌کند. درک دقیق از میزان اطلاعات و مشخص کردن اینکه بازیکن فاقد آنهاست، اطلاعات تحریف شده دریافت کرده و یا اطلاعات درست دارد برای دسته‌بندی صحیح روابط اطلاعاتی و نقد انتخاب‌های بازیکن الزامی است.

۴. یافته‌های پژوهش

عموماً پنهان‌کاری به این معنا است که شخص یا گروهی از اشخاص، اطلاعاتی را از دیگران مخفی و تلاش کنند آنها به این دانسته‌ها دسترسی نداشته باشند (می، ۲۰۱۷). دیکنز مخفی‌کاری اجتماعی و سازمانی را به عنوان سیستم‌های بازی ناعادلانه‌ای به تصویر می‌کشد که تحت سلطهٔ طبقهٔ حاکم و متصدیان امور است و در چارچوب تبادلی نابرابر، مثال‌هایی از زندگی واقعی روزمره دوره‌اش را روایت می‌کند. هنر داستان‌نویسی واقع‌گرای دیکنز محدود

به داستان‌پردازی صادقانه و قناعت به‌دقت در بازگویی وقایع نیست، بلکه در رمان دوریت کوچک، به شکلی منسجم و با جزئیات، شبکه ارتباطی را آشکار می‌کند که در آن اولیای امور، حقایق را از قربانیان‌شان مخفی می‌کنند و این تصویر، بازتابی دقیق از جامعه پر رمز و راز دنیای قرن نوزده وی است.

بررسی رمز و رازهای دوره ویکتوریا از این نظر جالب است که نه تنها شامل مخفی کردن اطلاعات می‌شود، بلکه افراد با جرح و تعدیل حقایق سعی دارند با سیاست‌های گوناگون از اسرار خود محافظت کنند. به همین دلیل، خطر به جای اینکه در اطلاعات مخفی باشد در اطلاعات جعلی است. ظهور فرهنگ اطلاعات در قرن نوزدهم انگلستان باعث شد پدیده پنهان‌کاری اجتماعی ویکتوریایی به وجود بیاید. هم‌زمان، این فرهنگ موجب فشار مضاعف بر زندگی خصوصی مردم شد و آنها به ناچار برای پنهان نگه داشتن اسرار خود، دست به جرح و تعدیل واقعیات زدند.

ابراهام مازلو^۱ (۱۹۶۳) می‌گوید: «آنچه نمی‌دانی مقتدرانه بر تو مسلط است. وقتی به آن واقف می‌شوی، تو به آن مسلط و دارای حق انتخاب می‌شوی. ناآگاهی، انتخاب را از تو سلب می‌کند» (ص. ۱۱۶). شخصی که درگیر مخفی‌کاری است، بایستی دانسته‌های خود را ارزیابی کند و قدرت تصمیم‌گیری واقعی خود را بسنجد. درعین حال، برای تشخیص اطلاعات جعلی الزامی است که در زمان تجزیه و تحلیل دانسته‌ها، حتماً با شک و تردید داده‌ها را بررسی کند. شک و تردید که از ارکان اصلی تصمیم‌گیری است، جنبه‌های مثبت و منفی دارد و تجزیه و تحلیل درست اطلاعات یکی از روش‌های کاهش آن است. در صورت نرسیدن به قطعیت، شخص منطقیاً تصمیم به افزودن دانسته‌ها می‌گیرد، در نتیجه کلید تشخیص دانسته‌های جعلی، طی مراحل شک، تحلیل و جستجو است. طبق تئوری بازی‌ها، بازیکنی که اطلاعات را مخفی یا جعل می‌کند نهایت تلاش خود را به کار خواهد برد تا طرف مقابلش مطمئن شود اطلاعات درست در اختیارش قرار گرفته است چراکه اگر طرف مقابل به دلیلی به اطلاعات

1. Abraham Maslow

دریافتی شک کند، آنها را تجزیه و تحلیل کرده، شانس خود را برای گرفتن تصمیم بهتر بالا می‌برد و احتمال دارد در بازی برنده شود.

از طرف دیگر، بی‌خبر نگه داشتن بازیکنان فریب‌خورده باعث می‌شود آنها قدم‌های خوبی بردارند و نهایتاً بازی به نفع طرف مقابلشان تمام شود. این نوع مدیریت هوشمندانه اطلاعات، قدرت زیادی برای طبقه حاکم دوره ویکتوریا به دنبال داشت. هم منافع شخصی متعددی در آن نهفته بود و هم باعث می‌شد سرنوشت جامعه را هدایت کنند.

رمان دوریت کوچک، دورویی را به عنوان نوعی بیماری اعتقادی ترسیم می‌کند، مشکلات تبادل اطلاعات در مخفی‌کاری اجتماعی را نمایش و نشان می‌دهد چه قدرت زیادی در این دادوستد نهفته است. جامعه دوران ویکتوریا به رمز و راز علاقه داشت. افرادی که معاملات تجاری‌شان به گروه‌های زیادی گسترش پیدا می‌کرد، معمولاً حریم خصوصی به وجود می‌آوردند که دیگران اطلاعات زیادی از اسرار درون آن نداشتند چراکه در غیر این صورت مدیریت و تسلط آنها بر دیگر گروه‌های پیرامونشان به خطر می‌افتاد. نکته قابل توجه این است که شخصیت‌های این داستان که به دلیل ناآگاهی مورد سوء استفاده قرار می‌گیرند، اغلب به دانسته‌های ناقص خود شک نمی‌کنند و به ناآگاهی خود واقف نیستند.

یک مثال بارز، مستأجرین حیاط خونین دلان هستند که صاحب‌ملکی طمع‌کار و حيله‌گر دارند. آقای کازبی ذات واقعی خود را پنهان نموده، همیشه وانمود می‌کند مردی وارسته است و به همین روش موفق می‌شود مستأجرین خود را بفریبد. از این گذشته، او با دروغی جایگزین، تظاهر می‌کند در اصل، مباشرش آقای پنکز در پی جمع‌آوری پول مستأجرین است و این حيله باعث می‌شود مردم به خودش سوءظن نداشته باشند. همان‌طور که در انتهای داستان آقای پنکز به مستأجرین می‌گوید: «اینست آقای خلیفه نیکوکار و خیرخواه شما آقای کازبی با آن فرمان‌های طلایی‌اش! همه از دیدن او خوش‌وقت می‌شوند ولی برعکس هیچ‌کس از دیدن من خوشحال نخواهد شد. او مثل عسل شیرین است و من مانند حنظل تلخ» (دیکنز، ۱۳۶۸، ص. ۴۱۳). طبیعتاً مستأجرین از آقای پنکز متنفر هستند. آقای کازبی نه تنها نیات شیطانی‌اش را پنهان می‌کند، بلکه برای حفاظت از منافعی که به مستأجرینش اطلاعات جعلی

می‌دهد که در نتیجه، آنها به بازی اطلاعات کامل راه پیدا نمی‌کنند. اگر جز این باشد هم علاقه‌ای که به او دارند به خطر می‌افتد و هم قدرت اجتماعی وی نابود می‌شود. از آنجاکه آقای پنکز به دورویی آقای کازبی واقف است و می‌داند قضاوت مستأجرین بر اساس اطلاعات جعلی است، او هم عملاً بازیکن فعالی در بازی اطلاعات کامل آقای کازبی است. لذا چنانچه کاری کند بازیکنان بیشتری به بازی او و کازبی بپیوندند، قدرت کازبی رو به نقصان خواهد رفت. در جریان داستان، پنکز دقیقاً به همین تصمیم می‌رسد و حقیقت ماجرا را برای مستأجرین فاش می‌کند: «ای مردم شجاع و باشهامت! وقتی او به اینجا می‌آید و مثل وروره جادو با کمال التفت و نیکوکاری وزوز می‌کند و شما هم اطرافش جمع می‌شوید تا از دست پیه‌شکار زحمت‌کش شکایت‌کننده، نمی‌دانید این مالک شما چه آدم مزور و سالوسی است» (دیکنز، ۱۳۶۸، ص. ۴۱۲). بدین ترتیب مستأجرین به سرعت از بازی دانسته‌های جعلی به بازی اطلاعات کامل منتقل می‌شوند. نکته جالب این مثال اینجاست که مستأجرین بدون وارد شدن به مرحله بازی با اطلاعات ناقص، یکسره با اطلاعاتی که پنکز به آنها می‌دهد از بازی با اطلاعات جعلی وارد بازی با اطلاعات کامل می‌شوند.

احتمالاً دلیل اینکه دیکنز این داستان حاشیه‌ای را ساده نگه داشته و مرحله میانی بازی را حذف کرده این است که شک و تردید مستأجرین، نیازمند پیش‌فرض برخورد خردمندانه و موشکافانه گروهی از طبقه ساده کارگر است که با دنیای تصویر شده در داستان مغایرت دارد. در عین حال، نویسنده به هدف خود از خلق این داستان فرعی و پیام پنهان آن می‌رسد. قدرت طبقه حاکم البته زیاد است، اما اگر جوامع تحت کنترل آنها دست‌به‌دست هم دهند و بر دانسته‌های جعلی و اطلاعات پنهانی چیره گردند، به حاکمان خود غلبه خواهند کرد. مشکل مستأجرین و نادانسته‌های آنها در مورد آقای کازبی فقط اینکه او وانمود می‌کند مرد نیکوکاری است نیست، بلکه مشکل آنها این است که به دلیل بی‌اطلاعی تصمیم‌هایی می‌گیرند که برایشان نتایج خوبی ندارد. چون حتی تصور اینکه اطلاعات غلط دارند به ذهنشان خطور نمی‌کند، توانایی رسیدن به بازی با اطلاعات ناقص و ورود به بحران شک و تردید را ندارند. نداشتن انتخاب واقعی در نتیجه نداشتن اطلاعات، بحث را به نقل قول ابتدایی تحقیق از ابراهام مازلو

(۱۹۶۳) برمی‌گرداند که: «آنچه نمی‌دانی مقتدرانه بر تو مسلط است. وقتی به آن واقف می‌شوی، تو به آن مسلط و دارای حق انتخاب می‌شوی. ناآگاهی، انتخاب را از تو سلب می‌کند» (ص. ۱۱۶). اگر خلأ دانسته‌ها آشکار شود، فرد آگاهانه به جستجوی حقیقت می‌پردازد چراکه درمی‌یابد که اطلاعات موجود برای رسیدن به هدفش کافی نیست. از سوی دیگر، آشکار نشدن خلأ باعث تصمیم‌گیری‌های اشتباه می‌شود. اینکه مستأجرین به خودی خود هرگز به آقای کازبی شک نمی‌کنند دقیقاً به دلیل تصویری است که دیکنز می‌خواهد از این طبقه اجتماعی ارائه دهد. دیکنز می‌توانست در میان مستأجرین شخصیتی در داستان بگنجاند که به حقیقت ماجرا شک کرده در مورد آن تحقیق کند، لیکن به نظر می‌رسد دلیل اینکه پنکز اسرار کازبی را برملا می‌کند این است که نویسنده نشان دهد فقط اگر شخصیتی در یک بازی با قدرت مساوی و هم‌سطح طبقه حاکم حضور داشته باشد، می‌تواند جعلی بودن اطلاعات را فاش کرده جهت وقایع را عوض کند.

در میان داستان‌های فرعی دوریت کوچک، مثال دیگری که در مورد مدل بازی اطلاعاتی مشابه می‌توان زد که در آن قربانیان بدون عبور از مرحله تردید، یکسره از بازی با اطلاعات جعلی وارد بازی با اطلاعات کامل می‌شوند، داستان کلاه‌برداری مالی آقای مردل است. آقای مردل تاجر اهل لندن متمولی است که قربانیان خود را در وضعیت اعتماد پوچ به دانسته‌های خود اسیر می‌کند. راوی داستان از او به عنوان فردی یاد می‌کند که احدی تصور نمی‌کند اهل مخفی‌کاری باشد: «روزنامه عصر آن روز را که به دست داشت، به‌جز درباره آقای مردل مطلب مهمی نداشت. در آن شماره که سرپا مملو از مدح و ستایش او بود، از تهوّر خارق‌العاده و ثروت بی‌حد و حصر او و بانک‌داری شگفت‌انگیز و تحسین‌آمیز او بحث کرده بود... در یکی از مقالات آن نوشته بود که آقای مردل علاوه بر بانک‌داری مردی است مخترع، مدیر، مدبر که در علم اقتصاد معجزه کرده» (دیکنز، ۱۳۶۸، ص. ۲۸۳). دیکنز در اینجا هم ضعف تحلیل انتقادی جمعی و ارزیابی دانسته‌های اجتماعی را در طبقه متوسط و متوسط رو به بالا به تصویر می‌کشد. برخورد رام و مطیعانه آنها از آنجا نشأت می‌گیرد که احساس نمی‌کنند اطلاعاتی که طبقه حاکم در اختیارشان قرار می‌دهد بایستی راستی آزمایی شوند. این اعتماد پوشالی به

دانسته‌ها باعث می‌شود تا زمانی که توسط یک عامل خارجی ناگهان وارد بازی با اطلاعات کامل نشده‌اند، از اطلاعات سرپوشیده بی‌خبر بمانند. از این گذشته، دیکنز نشان می‌دهد پنهان‌کاری‌هایی که منشأ در دستگاه‌های حاکم دوره ویکتوریا دارند چون به صورت گروهی و هماهنگ به وجود می‌آیند، کمتر امکان فاش شدن دارند. هدف واحد این دستگاه‌ها این است که قربانیان‌شان نه تنها هرگز به بازی با اطلاعات کامل راه پیدا نکنند، بلکه امکان فراتر رفتن از بازی با اطلاعات جعلی را نیز نداشته باشند.

با اینکه نویسنده وقایع داستان را دهه بیستم قرن نوزده و مربوط به سی سال قبل‌تر از زمان چاپ فرض کرده، کاملاً واضح است که انتقادات وی معاصرینش را هدف گرفته است. به عنوان مثال اداره «سردرگمی»، مقر و کانون مشکلات متعددی در جامعه انگلیسی رمان دوریت کوچک است. تجسم دیکنز از این اداره، سیستم پیچیده‌ای است که قدرت و اختیارات مختلفی با منشأ مبهم دارد. ظاهراً این اداره دستگاهی مستقل و خودجوش است که هدف اصلی‌اش «ایجاد موانع» و «انجام نشدن کارها» است که موجب فلج شدن فعالیت‌های خصوصی و عمومی می‌شود (لیگوگنانا^۱، ۲۰۱۸، ص. ۶۱). زمانی که آرتور کلنهام^۲ به اداره «سردرگمی» می‌رود تا در مورد قروض آقای دوریت اطلاعات کسب کند، بارناکل^۳ از دادن اطلاعات امتناع می‌کند و آرتور ناچار است بارها درخواستش را تکرار کند: «آیا می‌توانم از شما پیرسم که من از کجا ممکن است اطلاعات رسمی به جریان واقعی این امر را به دست بیاورم؟» (ص. ۹۷) و «ببخشید ولی من اطلاع اول را چگونه می‌توانم به دست بیاورم؟» (ص. ۹۹). پاسخی که به او داده می‌شود این است که «ای آقا! باور کنید، به عقیده من بهتر است که شما سرتان را در این کار بدر نیاورید!» (ص. ۹۸). آرتور در موقعیت شک و تردید است و متوجه شده اطلاعاتی که فاش کردنی نیستند از دسترسش خارجند و به بن‌بست رسیده است.

برخلاف داستان‌های فرعی که قبلاً بررسی شد، این بازی آرتور دو مرحله متفاوت دارد: بازی با اطلاعات تحریف شده و بازی با اطلاعات ناقص. به عبارت دیگر، آرتور موفق نمی‌شود

1. Ligugnana

2. Arthur Clenham

3. Barnacle

وارد بازی با اطلاعات کامل شود. در مقایسه آرتور با مستأجرین، آرتور بازی با اطلاعات ناقص را تجربه می‌کند که آنها هرگز واردش نمی‌شوند. از این نمونه می‌توان نتیجه گرفت شخصیت‌های دیکنز در دوریت کوچک که وارد مرحله شک و تردید می‌شوند انگشت‌شمارند و هرگز شامل طبقه کارگر نیستند. در اصطلاح تئوری بازی‌ها، برای آرتور نقطه عطف بحرانی اتفاق می‌افتد و وی متوجه می‌شود دانسته‌هایش ناقص هستند و بایستی خلا اطلاعاتی را پر کند. به عبارت دیگر، او پی می‌برد در بازی اشتباهی قرار داشته که تصور می‌کرده از نوع اطلاعات کامل است و دقیقاً از این نقطه عطف به بعد شروع به جستجوی اطلاعات می‌کند. در عین حال، آرتور درگیر نوعی بازی با مشکلات اطلاعاتی است که باعث می‌شود استنباط‌های او منتج به کشف دانسته‌های مخفی شده نباشند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

آقای کازبی و آقای پنکز نمایندگان موقعیتی هستند که در آن بازیکنانی که در یک سطح بازی قرار دارند می‌توانند بنا به منافع یا مقتضیات خود ساختار بازی را تغییر دهند. زمانی که آقای پنکز اسرار آقای کازبی را برای مستأجرین فاش می‌کند، آنها از بازی با اطلاعات تحریف‌شده به بازی با اطلاعات کامل منتقل می‌شوند که باعث می‌شود آقای کازبی کاملاً تسلط خود و جایگاه قدرتش را در بازی از دست بدهد. از طرف دیگر، موقعیت آقای مردل مانند خانم کلنهام است. او فساد مالی‌اش را پنهان می‌کند و مردم با دانسته‌های جعلی خود باور می‌کنند که ثروتش مدیون تلاش و سخت‌کوشی او است؛ بنابراین آقای مردل در تعاملاتش با دیگران به آنها اطلاعات تحریف‌شده‌ای می‌دهد (بازی با ارتباط دانسته‌های دو طرفه جایگزین) و تنها زمانی که ورشکسته می‌شود، سرمایه‌گذاران به حقیقت ماجرا پی می‌برند و وارد بازی با اطلاعات کامل (بازی ارتباط دانسته‌های دو طرفه اصلی) می‌شوند. به عبارت دیگر، آقای مردل اطلاعات را مخفی نگه می‌دارد و قربانیانش در جایگاه‌های متفاوتی از ساختار بازی قرار می‌گیرند. تنها زمانی که اسرار آقای مردل فاش می‌شوند همگی بازیکنان در یک ساختار بازی با اطلاعات کامل قرار می‌گیرند. آقای پنکز، مستأجرین را به‌سوی بازی با اطلاعات کامل هدایت می‌کند که به نفع آنان است و در حقیقت استراتژی بازی که به کار می‌گیرد بجای

داشتن بالاترین منفعت برای خودش و رسیدن به هدف شخصی، منافع مستأجرین را مد نظر قرار می‌دهد.

مورد دیگری که مخفی کردن اطلاعات، شخصیت‌هایی را که فاقد اطلاعات هستند آشکار می‌کند، اداره «سردرگمی» است که برخلاف دو مورد قبل، دو مرحله متفاوت بازی یعنی بازی با اطلاعات تحریف‌شده و بازی با اطلاعات ناقص را موجب می‌شود. به عبارت دیگر آرتور نمی‌تواند وارد مرحله بازی با اطلاعات کامل شود. عملاً در این داستان هیچ یک از شخصیت‌های طبقه فرودست وارد مرحله شک و شبهه در مورد واقعیات نمی‌شوند.

دیکنز با استفاده از راوی داستان، خواننده را نیز در ساختارهای مختلف قرار می‌دهد. به عنوان مثال هنگام مطالعه داستان اصلی، خواننده همراه با آرتور در بازی با اطلاعات تحریف‌شده به دام افتاده است. از طرف دیگر روایت طوری طراحی شده که در داستان‌های فرعی، خواننده تجربه متفاوتی از بازی داشته باشد. گاهی راوی از ساختار بازی شخصیت‌های فرعی جدا می‌شود. در نتیجه به جای اینکه خواننده مانند شخصیت‌ها گرفتار بازی با اطلاعات تحریف‌شده باشد، بسته‌گریخته اطلاعاتی در مورد اسرار شخصیت‌ها کسب می‌کند و قبل از ورود به بازی با اطلاعات کامل، بازی با اطلاعات ناقص را نیز تجربه می‌کند. در داستان آقای مردل اما راوی عمداً خواننده را در بازی با اطلاعات تحریف‌شده قرار می‌دهد و خواننده همراه با شخصیت‌های داستان وارد بازی با اطلاعات کامل می‌شود. در پایان می‌توان نتیجه گرفت که ساختار بازی رمان دوریت کوچک نشان می‌دهد: «شاید دیکنز تنها قصد نداشته ساختار زندگی روزمره دوران خود را نشان دهد بلکه می‌خواسته نشان بدهد که می‌تواند خواننده را وارد بازی زیرساختاری داستان کند تا به درک حقیقی آن برسد» (کابیرا، ۱۹۹۶، ص. ۱۸۵-۱۸۴).

بررسی حاضر نشان می‌دهد چارلز دیکنز با دقت شگفت‌انگیزی به جزئیات ساختار رمانش پرداخته است. وی هم در رمان دوریت کوچک و هم در بسیاری دیگر از آثار رازآلودش

همچون *خانه قانون زده*^۱، *آشنای مشترک ما*^۲ و *راز/ادوین درود*^۳، این ساختار را بر اساس پنهان نمودن اطلاعات و فاش کردن تدریجی آنها در زمان مناسب بنا نموده است.

به عنوان مثال، در *رمان خانه قانون زده* (۱۸۵۳)، همه درگیر رمز و راز هستند. بانو ددلاک^۴ بایستی برای حفظ آبرو، گذشته‌اش را مخفی کند. استر^۵ که یکی از راویان داستان است حقایق مهمی چون احساساتش نسبت به آقای وودکورت^۶ را از خواننده پنهان می‌کند. آقای جارندایس^۷ با اینکه از ابتدا قصد ازدواج با استر را دارد تا مدت‌ها از آن حرفی به میان نمی‌آورد و آیدا و ریچارد^۸ ازدواجشان را از دیگران مخفی می‌کنند.

در *رمان آشنای مشترک ما* (۱۸۶۵)، همه شخصیت‌های متعدد داستان به نحوی درگیر ماجرای مرگ دروغین و هویت جعلی جان هارمون^۹ هستند. آقای بافین^{۱۰} و همسرش برای کمک به او به دیگران دروغ می‌گویند و همه باور دارند آقای بافین مهربان تبدیل به مردی طمع‌کار و خشن شده است. ازدواج آقا و خانم لامل^{۱۱} نیز بر پایه نیرنگ بنا شده و افرادی مثل ری برن و لایت وود^{۱۲} بدون نقشه‌های پنهانی جان هارمون هرگز با خانواده هگزام^{۱۳} آشنا و درگیر نمی‌شدند.

رمان ناتمام *راز/ادوین درود* نیز داستانی مرموز و جنایی است که در آن همه تصور می‌کنند ادوین درود^{۱۴} به قتل رسیده و شاید قاتلش عموی او باشد. عموی ادوین، جاسپر^{۱۵} مخفیانه

-
1. *Bleak House*
 2. *Our Mutual Friend*
 3. *The mystery of Edwin Drood*
 4. *Dedlock*
 5. *Esther*
 6. *Woodcourt*
 7. *Jarndyce*
 8. *Ada & Richard*
 9. *John Harmon*
 10. *Boffin*
 11. *Lammle*
 12. *Wrayburn and Lightwood*
 13. *Hexams*
 14. *Edwin Drood*
 15. *Jasper*

عاشق نامزد ادوین است. ادوین و نامزدش تصمیم به پایان دادن به نامزدی خود می‌گیرند، اما توافق می‌کنند در این مورد چیزی به جاسپر نگویند. جاسپر در خفا به دیدن دخمه‌های کلیسای قدیمی می‌رود، ادوین ناپدید می‌گردد و غریبه مشکوکی وارد شهر می‌شود که جاسپر را زیر نظر دارد....

مقاله حاضر، به‌عنوان نخستین تحقیقی که تئوری بازی را برای تحلیل و بررسی رمان واقع‌گرای دوریت کوچک به کار برده است، تلاش نموده افق مطالعات ادبی را با استفاده از تئوری بازی و مخصوصاً با توجه به تبادل اطلاعات در داستان، وجود ابهام و تحلیل میزان رمزگشایی شخصیت‌ها، گسترش دهد. این تحقیق، بیشتر به ساختار و داستان رمان پرداخته تا به مفاهیم عمیق و درون‌مایه آن، چراکه تعاملات و ارتباطات بین شخصیت‌های داستان، در وهله اول به ساختار آن متکی هستند.

تئوری بازی، طیف گسترده‌ای از نظریات مختلف را شامل می‌گردد که در اینجا تنها از بخش نقص و تکمیل اطلاعات بازیکنان استفاده شده است. بدیهی است تحقیقات آینده می‌تواند نه تنها به آثار دیگر دیکنز از همین منظر پردازد، بلکه شاخه‌های دیگر تئوری بازی، در بررسی آثار مهم ادبی به درک و بررسی عمیق‌تر آنها کمک خواهد نمود.

کتاب‌نامه

افخمی نیا، م.، اسداللهی، الف.، و کریم لو، ن. (۱۳۹۹). چالش‌ها و اختلالات کلامی در آثار نمایشی ناتالی ساروت. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۳)، ۷۱-۸۸.

<https://doi.org/10.22067/lts.v53i3.85680>

پوینده، پ.، و رامین، ز. (۱۴۰۱). بررسی استعاره‌ی زمان در روایت تقلیدهای انتقادی تام استوپارد با تأکید بر نظریه ادبی پل ریکور. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۵(۲)، ۱۶۳-۱۹۱.

<https://doi.org/10.22067/jlts.2021.67361.1001>

خزاعی، س. بیاد، م.، و قربان صباغ، م. (۱۳۹۵). تحلیل فمینیستی گفتمان و توازن قدرت در رمان شمال و جنوب اثر الیزابت گاسکل بر پایه نظریه گنش‌های گفتاری جان سرل. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۲)، ۲۳-۴۴. <https://doi.org/10.22067/lts.v49i2.59693>

دیکنز، چ. (۱۳۳۸). دوریت کوچک (م. قاضی و ر. عقیلی، مترجمان). انتشارات هدایت. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۸۵۷)

- Bennett, P. G. (1977). Toward a theory of hypergames. *Omega*, 5(6), 749-751. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0305-0483\(77\)90056-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0305-0483(77)90056-1)
- Brams, S. J. (2011). *Game theory and the humanities*. Amsterdam University Press.
- Cabreira, R. H. (1996). *Literal and metaphorical frame in Dickens's Little Dorrit*. (Doctoral dissertation). <https://shorturl.at/dhjY6>
- Colatrella, C. (2015). Information in the novel and the novel as information system: Charles Dickens's *Little Dorrit* and Margaret Drabble's *Radiant Way Trilogy*. *Information & culture: A journal of history*, 50(3), 339-371. <https://doi.org/10.1353/lac.2015.0015>
- Dickens, C. (1857). *Little Dorrit*. Bradbury and Evans.
- Hargreaves Heap, S. P., & Varoufakis, Y. (2004). *Game theory: A critical introduction*. Routledge.
- Harsanyi, J. C. (1967). Games with incomplete information played by "Bayesian" players, I-III. Part III. The basic probability distribution of the game. *Management Science*, 14(3), 159-182. <https://doi.org/10.1287/mnsc.14.3.159>
- Harsanyi, J. C. (1994). John C. Harsanyi [Nobel prize lecture]. <https://www.nobelprize.org/uploads/2018/06/harsanyi-lecture.pdf>
- Kovach, N. S., Gibson, A. S., & Lamont, G. B. (2015). Hypergame theory: A model for conflict, misperception, and deception. *Game Theory*, 2015, 1-20. <https://doi.org/10.1155/2015/570639>
- Levine, C. (2012). Victorian realism. In D. David (Ed.), *The Cambridge companion to the Victorian novel* (pp. 84-106). Cambridge University Press.
- Ligugnana, G. (2018). Unrepresented and "circumlocuted" people: Public institutions and citizens in Dickens' *Little Dorrit*. *Pólemos*, 12(1), 53-69. <https://doi.org/10.1515/pol-2018-0005>
- Maslow, A. H. (1963). The need to know and the fear of knowing. *Journal of General Psychology*, 68(1), 111-125. <https://doi.org/10.1080/00221309.1963.9920516>
- May, L. S. (2017). *Secrecy and disclosure in Victorian fiction*. Routledge.
- Meadows, E., & Clayton, J. (2016). You've got mail': Technologies of communication in Victorian literature. In J. John (Ed.), *The Oxford handbook of Victorian literary culture* (pp. 459-475). Oxford University Press.
- Menke, R. (2008). *Telegraphic realism: Victorian fiction and other information systems*. Stanford University Press.
- Millstein, D. T. (2016). *Victorian secrecy*. Routledge.
- Morgenstern, O., & Neumann, J. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton University Press.

- Pionke, A. D., & Millstein, D. T. (2016). *Victorian secrecy economies of knowledge and concealment*. Routledge.
- Sutherland, J. (2012). *The Dickens dictionary: An A-Z of England's greatest novelist*. Icon Books.
- Takahashi, M. A., Fraser, N. M., & Hipel, K. W. (1984). A procedure for analyzing hypergames. *European Journal of Operational Research*, 18(1), 111-122.
[https://doi.org/10.1016/0377-2217\(84\)90268-6](https://doi.org/10.1016/0377-2217(84)90268-6)

درباره نویسندگان

سارا خزاعی استادیار گروه انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های پژوهش مورد علاقه وی ادبیات قرن نوزده، مطالعات شکسپیر، تئوری بازی در ادبیات، و سبک‌شناسی می باشد.

نادیا الکوله دانش‌آموخته ادبیات انگلیسی از دانشگاه‌های بابلون بغداد و فردوسی مشهد است و حوزه تحقیقاتی وی نقد بینارشته‌ای است



Error Analysis of Persian–Kurdish Bilingual Learners’ Use of English Articles and the Impact of Flipped Learning on Their Performance: A Mental Spaces Approach

Elham Sobati^{1*}; Zahra Mowlaei¹; Tahereh Afshar¹; Mehdi Omid¹

¹Ilam University, Ilam, Iran

Abstract This research aims to analyze the types of errors Persian–Kurdish bilingual learners make when using articles in the English language and investigate the effect of flipped learning on their performance based on the theory of mental spaces. This study focused on the types of errors produced by 92 bilingual Kurdish–Persian female students aged 12 to 15 and 32 female students aged 18 to 21 in the fields of psychology and accounting. The research method in this study was descriptive-analytical and the data were collected through a close-ended questionnaire. The findings showed that the frequency of errors resulting from the inappropriate use of articles was higher than the frequency of errors resulting from not using them among language learners. Also, the results of this study showed that teachers can use this approach to teach learners about the mental spaces of the English language through articles and to create sustainable learning. In addition, the implementation of the flipped learning strategy among language learners has increased communication among them and also caused interaction between teachers and language learners. Using flipped learning encouraged language learners to be more active and improve their learning by creating a competitive environment.

Keywords: *Articles, Error, Flipped Learning, Mental Spaces, Persian–Kurdish Bilingual*

1. Introduction

Learning is a stage often associated with inaccurate judgments, wrong assumptions, and errors (Brown, 2000). Brown (2000) makes a distinction between ‘error’ and ‘mistake’ and considers them two different phenomena. He is of the view that the mistake is the result of a performance error that occurs due to slips or random guesses, while the error stems from one’s ability.

Please cite this paper as follows:

Sobati, E., Mowlaei, Z., Afshar, T., & Omid, M. (2024). Error analysis of Persian–Kurdish bilingual learners’ use of English articles and the impact of flipped learning on their performance: A mental spaces approach. *Language and Translation Studies*, 57(1), 28–62.
<https://doi.org/10.22067/lts.2024.86539.1239>

Language learners face problems at different levels during the process learning a second language, making errors an inevitable part of learning (Kamali, 2014).

Using English articles is particularly challenging for foreign and second language learners, especially for those whose mother tongues do not have an equivalent system. These learners often rely more on the structures of their native languages (Mirdehghan & Blook Asli, 2011). Language learners face problems in using English articles, some of which are related to the source language and others related to the structures and functions of articles themselves (Parvizi, 2013). Master (1989) examined article use in the second language among the speakers of five different languages, three of which lacked an article system. In another study, Tudeka (2021) investigated the most common types of articles use errors among high school students. The results showed that the most common errors were related to the use of the definite article in situations where it was not necessary. In another research, Nabati et al. (2022) studied the spelling of Russian students to identify the types of errors, their frequency, and their underlying causes. They found that the most common writing errors were due to phonological homogeneity, which was attributed to the complexities and extensive nature of the Russian writing system. The present study introduces an innovative dimension compared to prior research by being the first to examine the errors made by bilingual Kurdish-Persian speakers in their use of English articles through the lens of the mental spaces framework. Therefore, it identifies the specific errors encountered by language learners in this field and proposes solutions to overcome the obstacles.

2. Method

To investigate language learners' errors in the use of articles, 124 learners were examined using a mental spaces approach. The participants were divided into two groups: the first group was 92 high school students aged 12-15 years old and the second group was 32 aged 18-21. The research method in this study was descriptive-analytical. A closed-ended questionnaire in the form of a test was administered to both groups. Both questionnaires included 45 questions (25 questions for university students and 20 questions for students). The questions were in multiple-choice format, fill-in-the-blank exercises, and choosing the correct sentence between two options. The test for the high school group was a self-designed assessment based on their first secondary-level textbooks, tailored to their vocabulary and grammar level and was validated by the English language teachers. The test of university students was taken from Phillip's book (Phillips, 1996).

3. Results

To compare the percentage of correct answers between groups and within groups, the test of response ratio (percentage) was used. Following this, the types of errors made by the language learners were categorized for both groups, and the frequency and percentage of errors were calculated based on the error type.

Table 1 presents the frequency distribution of responses to the articles in both groups, the value of the chi-square statistic and the *p*-value for the comparison the results between the two groups.

Table 1. Comparison of the percentage of correct answers to article questions between two groups

	Students group	Collegian group	The value of the chi-square statistic	p-value
Number of correct answers	1584	834	40/191	0/000
Total number of responses	2760	1225		
The percentage of correct responses	57/4	68/1		

Based on the *p*-value obtained for the two groups, which is 0.000, the test is significant ($p < 0.05$). Therefore, there is a significant difference in the percentages of correct responses to the article questions between the two groups. The percentage of correct responses among the students is 57.4%, significantly lower than that of the university students, who scored 68.1%. Therefore, the university students' accuracy in answering article-related questions is significantly higher than that of the students.

Table 2 shows that 514 errors, corresponding to an 18.6% error rate in the student group, were concerned with not using the articles. This is lower compared to the 662 errors (23.99% error rate) related to the inappropriate use of articles in the same group.

Table 2. The total number of errors by language learners in the section of articles in the group of students

Error type	Number of learners	Error frequency	The percentage of error than the total error
Not using the articles	92	514	18/6
Improper use of the articles	92	662	23/99
Total	92	1176	42/6

Table 3 presents the types of errors, their frequency, and the error percentages for the collegian group in the articles section. The table shows that 178 errors, accounting for 14.5% of the total, were related to the omission of articles, which is lower than the error percentage for the improper use of articles, recorded at 17.39% with a frequency of 213 errors.

Table 3. The total number of errors by language learners in the section of articles in the group of university students

Error type	Number of learners	Error frequency	The percentage of error than the total error
Not using the articles	35	178	14/5
Improper use of the articles	35	213	17/39
Total	35	391	31/9

4. Discussion and Conclusion

Overall, it can be concluded that the errors the learners make in articles use include omission and inappropriate use. A comparison of the percentage of correct answers to the English article questions between the two groups revealed a difference: the first group (high school students) had a lower percentage of correct answers compared to the second group (university students). Also, the frequency of errors in the two groups showed that the percentage of errors in both groups was higher in the inappropriate use of English articles. Based on the results, one reason for students' errors was their lack of familiarity with countable and uncountable nouns. Other contributing Factors included low proficiency in distinguishing between countable and uncountable nouns, limited understanding of plural and singular nouns, difficulty in matching articles with nouns, unfamiliarity with vowels, and a lack of knowledge about proper nouns, all of which may have affected their learning.

تحلیل خطاهای زبان‌آموزان دوزبانه کردی-فارسی در کاربرد حروف تعریف زبان انگلیسی و بررسی تأثیر یادگیری معکوس بر عملکرد آنها بر اساس نظریه فضاهای ذهنی

الهام نباتی^{۱*}، زهرا مولایی^۱، طاهره افشار^۱، مهدی امیدی^۱

^۱دانشگاه ایلام، ایلام، ایران

چکیده هدف این پژوهش، تحلیل خطاهای زبان‌آموزان دوزبانه کردی-فارسی در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی و بررسی تأثیر یادگیری معکوس بر عملکرد آنها بر اساس نظریه فضاهای ذهنی بود. این پژوهش بر نوع خطاهایی تمرکز داشت که توسط ۹۲ نفر از دانش‌آموزان دوزبانه کردی ۶-۷ فارسی دختر ۱۲ تا ۱۵ ساله و همچنین ۳۲ نفر از دانشجویان دختر ۱۸ تا ۲۱ ساله در رشته‌های روان‌شناسی و حسابداری تولید شدند. روش پژوهش در این مطالعه توصیفی-تحلیلی بوده و با استفاده از آزمون بسته داده‌ها جمع‌آوری شدند. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که فراوانی خطای حاصل از کاربرد نامناسب حروف تعریف بیشتر از عدم استفاده از آن در میان زبان‌آموزان بود. همچنین، این پژوهش نشان داد که معلمان می‌توانند با استفاده از این رویکرد، فضاهای ذهنی زبان انگلیسی را در مورد حروف تعریف به زبان‌آموزان بیاموزند و یادگیری پایداری را در بحث آموزش حروف تعریف ایجاد کنند. افزون‌براین، اجرای راهبرد یادگیری معکوس در میان زبان‌آموزان در زمینه آموزش حروف تعریف نیز سبب افزایش ارتباط کلامی میان زبان‌آموزان با یکدیگر و نیز باعث تعامل بیشتر بین مدرس و زبان‌آموزان شده است.

کلیدواژه‌ها: رئالیسم؛ چارلز دیکنز؛ دوریت کوچک؛ پنهان‌کاری اجتماعی و سازمانی؛ تئوری بازی‌ها

۱. مقدمه

یادگیری مرحله‌ای است که اساساً با اشتباه^۱، قضاوت نادرست، فرضیات غلط و خطاهایی^۲ همراه

^۱. mistake

^۲. errors

است (براون^۱، ۲۰۰۰). زبان‌آموزان در جریان یادگیری زبان دوم در سطوح مختلف با مشکلاتی روبرو می‌شوند و طبیعی است که بروز خطا در روند یادگیری آن زبان اجتناب ناپذیر باشد. از دیدگاه زبان‌شناسی بایستی میان خطا و اشتباه تمایز قائل شد (کمالی، ۱۳۹۴). براون نیز میان خطا و اشتباه تمایز قائل می‌شود و آنها را دو پدیده متفاوت می‌داند. وی اشتباه را حاصل خطای عملکردی^۲ می‌داند که به علت لرزش یا حدس تصادفی رخ می‌دهد، اما خطا را ناشی از انحراف از دستور زبان مادری می‌داند که نشان‌دهنده نقص در توانش^۳ زبانی است.

درصد بالایی از جمعیت دنیا را افراد دوزبانه تشکیل می‌دهند. گویشوران دوزبانه با مشکلات زبانی زیادی روبه‌رو هستند (کریمی‌پور و الیاسی، ۱۳۹۱). زبان‌آموزان دوزبانه‌ای که زبان مادری آنها انگلیسی نیست در استفاده از ساختارها مرتکب خطا می‌شوند. یک ساختار ممکن است، یک یا چند معنا داشته باشد و با توجه به معنایی که دارد متفاوت از آن استفاده شود (سردار^۴، ۲۰۱۵). سردار بزرگ‌ترین مشکل زبان‌آموزان را زمانی می‌داند که در مواقع لزوم، حروف تعریف را^۵ استفاده نمی‌کنند. به گفته او حروف تعریف پُرکاربردترین کلمات در زبان انگلیسی هستند، اما زبان‌آموزان دوزبانه هنگام استفاده از آنها با مشکل مواجه می‌شوند. درواقع، استفاده از حرف تعریف انگلیسی یکی از موارد دشوار برای زبان‌آموزان خارجی و زبان دوم بوده است، به‌خصوص برای کسانی که در زبان مادری خود معادلی برای آنها ندارند. گستردگی استفاده از حروف تعریف، این بخش از دستور زبان را به موضوعی دشوار برای زبان‌آموزان تبدیل کرده است. آنها بیشتر تمایل به تأکید بر ساختارهای زبان مادری خود دارند (میردهقان و بلوک اصلی، ۱۳۹۰). به عقیده لودو^۶ (۱۹۵۷) افراد، صورت‌ها و معانی کاربردی را از زبان مادری خود به زبان دوم منتقل می‌کنند. اکثر زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم نمی‌توانند مهارت لازم را هم‌سطح با گویشوران زبان مادری به دست آورند (پرویزی، ۱۳۹۱). زبان مادری در یادگیری زبان انگلیسی عامل اصلی بازدارنده است؛ اما همه خطاها را نمی‌توان به زبان مادری تعمیم داد

^۱. Brown

^۲. performance error

^۳. competence

^۴. Sardar

^۵. articles

^۶. Lodo

(مطبوعی، ۱۳۸۵). از نظر ساختاری تفاوت‌هایی میان زبان فارسی و انگلیسی وجود دارد و همین تفاوت‌ها باعث بروز مشکلاتی برای زبان‌آموزان می‌شود. یکی از تفاوت‌ها در حروف تعریف و نحوه کاربرد آنها در جمله است. زبان‌آموزان در به‌کارگیری حروف تعریف با مشکلاتی روبرو هستند که برخی از آنها مربوط به زبان مبدأ و برخی دیگر به ساختارها و نوع عملکرد حروف تعریف مربوط می‌شوند (پرویزی، ۱۳۹۱). از این رو، برای به‌کارگیری درست و درک بهتر کاربرد حروف تعریف زبان انگلیسی، بایستی پیچیدگی‌های معنایی و فضاهای ذهنی^۱ مربوط به آن را شناخت.

فضاهای ذهنی، یکی از نظریه‌های مربوط به معناشناسی شناختی^۲ است که مورد بحث و بررسی فوکونیه^۳ (۱۹۸۵، ۱۹۹۴، ۱۹۹۷) قرار گرفت (صفوی، ۱۳۹۹). به عقیده فوکونیه (۱۹۹۷) فضاهای ذهنی واقعیت‌های بالقوه‌ای هستند که در بافت برانگیخته می‌شوند. فضاهای ذهنی بخش‌هایی از فضاهای مفهومی هستند که نوع خاصی از اطلاعات را در بردارند (برکت و اردبیلی، ۱۳۹۱). به گفته آنها معنی یک جمله را نمی‌توان به تنهایی و خارج از بافت درک و تحلیل کرد. میان فضاهای ذهنی، ارتباط وجود دارد. ارتباط میان این فضاها از مهم‌ترین مسائل معنی‌شناسان شناختی است (صفوی، ۱۳۹۹). فضاهای ذهنی به هم مرتبط‌اند و در طول مکالمه تغییر می‌کنند (برکت و اردبیلی، ۱۳۹۱). فضاهای ذهنی ساختار زبانی ندارند، اما در حین گفتمان به کمک فضاها سازهای ذهنی فعال می‌گردند اما فضاها عبارات زبانی هستند که در درک مفاهیم و همچنین ایجاد متنی منسجم و قابل درک نقش دارند (تباشیر و همکاران، ۱۴۰۱).

اهمیت به‌سزای آموزش زبان دوم به زبان‌آموزان و برطرف کردن موانع ایجاد خطا، پژوهشگران را به بررسی جنبه‌های مختلف این امر ترغیب می‌کند. یکی از روش‌هایی که می‌تواند در کاهش یا عدم بروز خطا مؤثر باشد، روش «یادگیری معکوس»^۴ است. یادگیری معکوس یک روش نوین آموزشی است که زبان‌آموز محتوای آموزشی را قبل از آمدن به کلاس از طریق فیلم‌های آموزشی ضبط‌شده توسط معلم مشاهده می‌کند و با آمادگی سرکلاس حاضر

^۱. mental space

^۲. cognitive semantic

^۳. Fauconnier

^۴. flipped learning

می‌شود؛ بنابراین معلم زمان کلاس را به فعالیت‌های دیگر مثل تعامل با زبان‌آموزان و حل فعالیت‌های تعاملی اختصاص می‌دهد. در الگوی یادگیری معکوس معلم به یک همیار و راهنما در کنار زبان‌آموز تبدیل می‌شود (خیرآبادی، ۱۳۹۶).

از این رو، با توجه به موارد مطرح شده، هدف از انجام این پژوهش بررسی خطاهای مربوط به حروف تعریف زبان انگلیسی در زبان‌آموزان دو زبانه کردی - فارسی با استفاده از رویکرد فضاهای ذهنی است تا خطاهای زبان‌آموزان شناسایی شده و از این طریق موانع پیش‌رو را با ارائه راهکارهای ممکن برطرف سازد. بنابراین برای دستیابی به این هدف، در پی پاسخ به این سوالات هستیم:

- ۱- فراوانی کدامیک از خطاها در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی در میان زبان‌آموزان بیشتر است؟
- ۲- سن زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم چقدر تأثیرگذار است؟
- ۳- یادگیری معکوس چقدر می‌تواند در یادگیری و عدم بروز خطا مؤثر باشد؟

۲. پیشینه پژوهش

در این بخش مرتبط‌ترین پژوهش‌های داخلی و خارجی با پژوهش حاضر، از نظر موضوع و چارچوب نظری مطرح می‌شوند.

کریمی‌پور و الیاسی (۱۳۹۱) در پژوهش خود برخی مشکلات زبانی دانش‌آموزان دوزبانه کردی - فارسی را از طریق مهارت قصه‌گویی که دارای کاربردی دوسویه و مهارتی است، بررسی کردند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان در به‌کارگیری بسیاری از جنبه‌های ارتباطی در زبان فارسی با مشکلات کلامی روبرو هستند.

فارسیان و جوانمردی (۱۳۹۶) در مقاله «تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از حروف تعریف زبان فرانسه»، توانایی زبان‌آموزان ایرانی در کاربرد حروف تعریف فرانسه را ارزیابی کردند. آنها با استفاده از روش تجربی آزمون‌هایی در اختیار زبان‌آموزان قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که بیشترین خطا در حروف تعریف مربوط به تأثیر منفی زبان مادری و

گاهی مربوط به تداخل زبان مادری با زبان خارجی مقصد و همچنین به دلیل آشنا نبودن با گرامر بود.

تودکا^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی دیگر به بررسی شایع‌ترین نوع خطاهای کاربرد حروف تعریف در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه پرداخت. نتایج حاصل از پژوهش وی نشان داد که رایج‌ترین خطاها مربوط به استفاده از حرف تعریف معین در مواقعی بود که به آن نیازی نبود. تداخل زبان^۲ و انتقال درون‌زبانی^۳ در استفاده از حروف تعریف به‌عنوان دلیل خطا شناسایی شد.

ساری و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی به شناخت انواع خطاهای یافت شده در جملات انگلیسی تولیدشده توسط دانش‌آموزان پرداختند. آنها مقالات نوشته‌شده توسط دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی را بررسی کردند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که بیشترین خطاها مربوط به حذف حروف تعریف، شکل نادرست فعل سوم شخص مفرد، جایگزینی مفرد به جای جمع، استفاده نادرست حروف اضافه، عدم تطابق فعل و فاعل و شکل نادرست جملات مجهول بوده است.

نباتی و همکاران (۱۴۰۱) در مقاله «تحلیل خطاهای املایی فارسی زبانان روسی‌آموز» با بررسی املای دانشجویان روسی‌آموز به شناسایی نوع خطاها، فراوانی و علت بروز آنها پرداختند. ابتدا نوع خطاها، فراوانی و علت بروز آنها شناسایی شده و پس از آن صورت درست خطاها مشخص گردید. آنها در پایان دریافتند که بیشترین فراوانی خطاهای نوشتاری مربوط به خطای ناشی از فرآیند واجی همگونی است و علت آن دشواری و گستردگی نظام نوشتاری زبان روسی است.

تباشیر و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی به بررسی فضاهای ذهنی در ادبیات کودکان در زبان کردی پرداختند. هدف از این پژوهش تشخیص چگونگی عملکرد فضاسازهای ذهنی در ایجاد فضاهای ذهنی و انتقال مفاهیم بود. نتایج حاصل از این پژوهش نشان دادند که وجود فضاسازها، عنصری مهم در درک و انتقال مفهوم در ادبیات داستانی کودکان است.

^۱. Tudeka

^۲. language interference

^۳. intralingual transfer

۳. چارچوب نظری پژوهش

۳.۱. فضاهای ذهنی

نظریه فضاهای ذهنی، نظریه‌ای درمورد فرایند معناسازی است که توسط فوکونیه (۱۹۸۵، ۱۹۹۴، ۱۹۹۷) معرفی شد و به وسیله افرادی چون کولسون^۱ (۲۰۰۱)، دنسیگر^۲ (۲۰۱۲) و سویستر^۳ (۲۰۰۵) توسعه یافت. بر اساس نظر فوکونیه، معناسازی شامل دو فرایند است: ۱- ساخت فضاهای ذهنی، ۲- برقراری نگاشت^۴ بین آنها.

بحث در مورد فضاهای ذهنی در دو کتاب فوکونیه با نام‌های «فضای ذهنی» (فوکونیه، ۱۹۹۴) و «انطباق‌ها در اندیشه و زبان» (فوکونیه، ۱۹۹۷) به تفصیل آمده است. فوکونیه (۱۹۹۷) فضاهای ذهنی را مجموعه‌ای از ساختارهای جزئی می‌داند که در هنگام صحبت کردن و فکر کردن تکثیر می‌شوند و امکان تقسیم ساختارهای دانش و گفتمان را فراهم می‌سازند. به عقیده او فضاهای ذهنی واقعیت‌های بالقوه‌ای هستند که در بافت برانگیخته می‌شوند. همچنین، وی، فضای ذهنی را ساختی شناختی می‌داند که در ذهن گوینده و شنونده ایجاد می‌شود (کرافت^۵ و کروس^۶، ۲۰۰۴). افزون‌براین، فوکونیه معتقد است که فرایند ساخت معنا، گفتمان‌محور^۷ است و برای تحلیل یک جمله باید رابطه و ارتباط آن جمله را با جملات پیشین شناخت (سعید^۸، ۱۹۹۷).

فوکونیه (۱۹۸۵) اهمیت فضاهای ذهنی را برای مشکلات گفتمانی بیان کرده است. به گفته لانگاکر^۹ (۱۹۹۱)، فضای ذهنی موقعیتی تصوّر شده با هر مقدار پیچیدگی می‌باشد که شامل عناصر و روابط بین آنهاست. از طریق گفتمان، فضاهای ذهنی با افزودن عناصر و روابط جدید، برانگیخته، ایجاد و اصلاح می‌شوند. به‌طور کلی، یک فضا می‌تواند در فضای دیگر گنجانده شود

^۱. Coulson

^۲. Dancygier

^۳. Sweetser

^۴. mapping

^۵. Croft

^۶. Cruse

^۷. discourse - based

^۸. Saeed

^۹. Langacker

و مطابقت‌هایی بین عناصر فضاهای مختلف برقرار شود. فرد هر تعداد فضاهای ذهنی که به طور قابل توجهی از نظر وضعیت شناختی متفاوت هستند را می‌تواند متمایز و دستکاری کند. به گفته لانگاکر فضاهای ذهنی شامل مفهومی از واقعیت کنونی و همچنین واقعیتی هستند که در هر موقعیت زمانی در گذشته وجود داشته‌اند. همچنین می‌تواند شامل هر دیدگاهی باشد که فرد از آینده یا جنبه‌هایی از حال یا گذشته داشته باشد که از آن اطلاعی ندارد. حتی جهان تصویری یا ممکن ایجاد شده در یک داستان، فیلم، نمایشنامه یا رؤیا می‌تواند فضای ذهنی افراد را تشکیل دهد.

فضاهای ذهنی، ساختارهای زبانی ندارند، اما در هر گفتمان به کمک عبارت‌های زبانی همچون «فضاسازها»^۱ فعال می‌شوند. فضاسازها به به گروهی از عناصر زبانشناختی اشاره دارند که عامل ساختن فضاهای ذهنی هستند. قیدهای زمان و مکان، قیدهایی مانند «احتمالاً، در واقع»، ربط‌دهنده‌هایی مانند «اما» و فعل‌های خاصی مانند «خواستن، باور داشتن» را می‌توان از جمله فضاسازها دانست (کرافت و کروس، ۲۰۰۴).

۳.۲. نظریه آمیختگی مفهومی

به‌طور کلی در فرایند «آمیختگی»^۲ چهار فضای ذهنی وجود دارد که شامل یک فضای عام^۳، دو فضای درون‌داد^۴ که اشتراکات دو فضا را در خود دارند و یک فضای آمیخته که دارای ویژگی‌های متمایز از سایر فضاهاست. فوکونیه و ترنر^۵ (۱۹۹۸) نیز به معرفی آمیختگی مفهومی پرداختند که شکل جدید نظریه فضاهای مفهومی محسوب می‌شوند. براساس نظریه فضاهای ذهنی، بعضی از ساخت‌های گروهی فضاهای ذهنی را ایجاد می‌کنند که شنونده با به‌کارگیری آنها، فضایی را فراتر از زمان و مکان کنونی می‌سازد. افزون‌براین، در هر یک از آن ساخت‌ها، عنصری یا عنصرهایی وجود دارد که معمولاً با گروه‌های اسمی مطرح می‌شوند. اگرچه باید یادآور شد که

^۲. space builder

^۳. conceptual integration

^۴. generic space

^۵. input space

^۶. Turner

گروه‌های اسمی معرفه باعث می‌شوند که فضاهای ذهنی حاضر به فضاهای ذهنی قبلی ربط پیدا کنند، در حالی که گروه‌های اسمی نکره، عنصری جدید را به فضای ذهنی معرفی می‌کنند.

۳.۳. حرف تعریف معین

برای توصیف حرف تعریف معین، به ساختاری نیاز داریم که آن را «فضای گفتمانی جاری»^۱ می‌نامیم. این فضای ذهنی شامل عناصر و روابطی است که گوینده و شنونده به‌عنوان مبنایی برای ارتباط در یک لحظه معین از جریان گفتمان به اشتراک می‌گذارند. به طور خاص واقعیت‌هایی که فضای گفتمانی را تشکیل می‌دهند، در قلمرو بحث فعلی قرار گرفته و بلافاصله یا در دسترس گوینده و شنونده قرار می‌گیرند یا به‌طور مستقیم در ذهن آنها شکل می‌گیرند و یا به‌راحتی برانگیخته می‌شوند (مثلاً از طریق تداعی یا استنتاج ساده). فضای گفتمانی ممکن است تمام یا بخش‌هایی از فضاهای قبلی موجود را در برگیرد، یا ممکن است فضای جدیدی توسط خود گفتمان ایجاد کند (لانگاکر، ۱۹۹۱). مثال:

1) Once upon a time, there was a beautiful princess who lived with an ugly frog in a castle overlooking a championship golf course.....

در صورت عدم حضور نشانه‌های خاص^۲، یک حوزه شناختی برجسته مانند واقعیت فعلی ممکن است به‌طور پیش‌فرض به عنوان فضای گفتمانی پذیرفته شود. بدیهی است که محتوای فضای گفتمانی پیوسته تغییر می‌کند. با گسترش گفتمان، مشخصات جدید به طور مداوم اضافه می‌شود و بقیه به آرامی محو می‌شوند (لانگاکر، ۱۹۹۱).

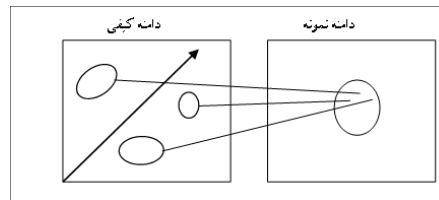
۳.۴. حرف تعریف نامعین

حرف تعریف نامعین^۳ فقط با اسم‌های مفرد قابل شمارش می‌آید. در زیر طرح‌واره اسم قابل شمارش و غیر قابل شمارش آمده است:

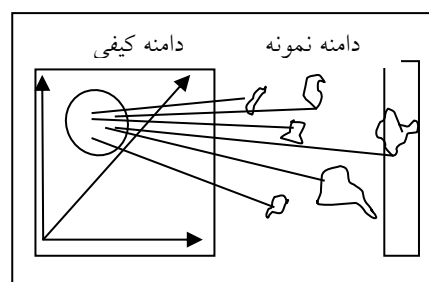
^۱. current discourse space

^۲. special indications

^۳. indefinite article



شکل ۱. طرح‌واره اسم قابل شمارش (برگرفته از لانگاکر، ۱۹۹۱)



شکل ۲. طرح‌واره اسم غیرقابل شمارش (برگرفته از لانگاکر، ۱۹۹۱)

همان‌طور که در شکل ۱ و ۲ نشان داده شده است، اسم‌های قابل شمارش و غیر قابل شمارش را می‌توان به صورت معکوس در نظر گرفت. ماتریس^۱ برای هر نوع اسمی (مجموعه کاملی از دامنه‌های مورد نیاز برای توصیف آن)، شامل دامنه نمونه^۲ و تعداد پارامترهای اضافی^۳ مربوط به تمایزات کیفی^۴ می‌شود (لانگاکر، ۱۹۹۱). یک اسم قابل شمارش در دامنه حوزه نمونه خود محدود و عموماً پیوسته است، اما نیازی نیست که از نظر کیفی یکنواخت باشد. به عنوان مثال «*a pencil*» که در فضای فیزیکی محدود و پیوسته است، بخش‌های مختلف آن از موارد مختلفی تشکیل شده است و در نتیجه به مناطق مختلف فضای کیفی مربوط می‌شود. از سوی دیگر، مشخصه یک اسم غیر قابل شمارش نوعی از یکنواختی کیفی است که نمونه‌های بی‌شمار آن به یک مکان مشترک در فضای کیفی برمی‌گردند و دقیقاً این ارزیابی از همگنی کیفی است که آنها

^۱. matrix

^۲. domain of instantiation

^۳. additional parameters

^۴. qualitative distinctions

را در یک منطقه انتزاعی^۱ به هم پیوند می‌دهد. نمونه‌های یک ماده فیزیکی، مادی هستند و حوزه‌هایی که برای توصیف کیفی آنها مورد استفاده قرار می‌گیرند به خواصی مانند رنگ، شفافیت، طعم، ذرات، چگالی، استحکام، سفتی، شکنندگی و... بستگی دارد. در مقابل، ماده انتزاعی که با یک اسم تعیین می‌شود (مانند *walking* یا *complaining*) وجود مادی مستقلاً ندارد و تنها از طریق وقوع یک فرایند آشکار می‌شود. مواد تشکیل دهنده آنها، تکه‌های ماده نیستند، بلکه روابط هستند. توصیف کیفی ماده انتزاعی در خود مفهوم این فرایند قرار دارد (لانگاکر، ۱۹۹۱).

یکی از وجوه تمایز این پژوهش با پژوهش‌های مطرح شده، این است که پژوهش حاضر برای نخستین بار با به کارگیری نظریه فضاهای ذهنی به مطالعه خطاهای گویشوران دوزبانه کردی-فارسی در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی می‌پردازد. براساس این دیدگاه، برای درک حروف تعریف، فضای گفتمانی مرتبط با آن را می‌سازیم و به دلیل توجه خاص این دیدگاه به فرایندهای معنایی و پیچیدگی‌های آن از منظر شناختی، به نظرمی‌رسد به کارگیری این رویکرد برای بررسی خطاهای مربوط به حروف تعریف در زبان انگلیسی بسیار کارآمد است و می‌تواند دلیل این خطاها را توجیه کند.

۳. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی است و از نظر هدف کاربردی است و بر اساس رویکرد فضاهای ذهنی خطاهای زبان‌آموزان دوزبانه کردی-فارسی را در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی مورد بررسی قرار داد. در جمع‌آوری داده‌ها از «آزمون بسته» استفاده شده و به منظور مقایسه درصد پاسخ صحیح بین گروهی و درون‌گروهی از آزمون نسبت (درصد) پاسخگویی استفاده شد.

^۱. abstract

۳. ۱. جامعه آماری

جامعه آماری شامل ۹۲ دانش‌آموز دختر دوزبانه کردی-فارسی در رده سنی ۱۲ تا ۱۵ سال از مدارس معصومی لاری و شهدای باغ ابریشم در شهر کرمانشاه و همچنین ۳۲ دانشجوی دختر در رشته‌های روان‌شناسی و حسابداری دانشگاه آزاد کرمانشاه در رده سنی ۱۸ تا ۲۱ سال بودند. تمامی آزمودنی‌ها در این پژوهش زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی مورد مطالعه قرار دادند. به منظور ایجاد یک نمونه جامع و شناسایی انواع خطاهای موجود در کاربرد حروف تعریف زبان انگلیسی در میان زبان‌آموزان و مقایسه آنها برای تعمیم نتایج آنها به تمامی زبان‌آموزان همایشان، این دو گروه با این اختلاف سنی در نظر گرفته شدند. زبان‌آموزان دوره متوسطه اول به عنوان نماینده دانش‌آموزان و دانشجویان هم به عنوان نماینده بزرگسالان انتخاب شدند. از سوی دیگر، از آنجایی که بر اساس پژوهش‌های مختلف مانند (اسنو^۱ و هوفناگل-هول^۲ ۱۹۷۸) بوگار^۳ (۲۰۰۰) و فتمن^۴ (۱۹۷۹) بخش دستور زبان نیاز به تحلیل و آنالیز دارد و در سنین بالاتر بهتر فراگرفته می‌شود و به دلیل اهمیت بلوغ فکری در ایجاد و شناسایی فضای ذهنی ما به افرادی با سنین بالاتر نیز نیاز داشتیم. از این رو، تمامی متغیرهای تأثیرگذار از جمله جنسیت، سطح زبانی و... کنترل شدند که اثر سن به درستی مورد بررسی قرار گیرد. بدیهی است به منظور شناسایی این فضاها نیاز به دو گروه با این اختلاف سنی بود.

۳. ۲. ابزار پژوهش

به منظور کنترل متغیر سطح زبانی شرکت‌کنندگان از آنها آزمون «تعیین سطح آکسفورد»^۵ (۲۰۰۱) به عمل آمد. این آزمون شامل سه زیربخش بود که تنها دو بخش اول آن که به صورت سؤالات چهارگزینه‌ای و پرکردن جای خالی بود، مورد سنجش قرار گرفت و بخش سوم آن که نیاز به توصیف و نگارش یک موضوع خاص داشت، حذف گردید. از دیگر ابزار پژوهش می‌توان به

^۱. Snow

^۲. Hoefnagel-Hohle

^۳. Bogaards

^۴. Fathman

^۵. Oxford Placement Test

پیش‌آزمون و آزمون اصلی اشاره کرد. پیش‌آزمون شامل ۳۰ سوال چهارگزینه‌ای بود که آزمودنی‌ها باید یکی از گزینه‌ها را در مدت زمان ۳۰ دقیقه انتخاب می‌کردند.

آزمون اصلی هم برای هریک از گروه‌ها شامل یک آزمون بسته بود. هر دو آزمون در مجموع شامل ۴۵ سوال با محتوای یکسان (آزمون دانشجویان ۲۵ سوال و آزمون دانش‌آموزان ۲۰ سوال) بود. سؤالات به صورت چندگزینه‌ای، پُرکردن جای خالی و انتخاب جمله صحیح از میان دو جمله بود. سوال چندگزینه‌ای از یک جمله ناقص تشکیل شده بود که به دنبال آن چهار گزینه می‌آمد که تنها یکی از گزینه‌ها صحیح بوده و سایر گزینه‌ها نادرست بودند. در سؤالات پُرکردن جای خالی، زبان‌آموز باید با استفاده از دانش خود حرف تعریف مناسب را قرار داده و در بخش انتخاب جمله صحیح، باید یکی از جمله‌ها از میان دو جمله ارائه شده را انتخاب می‌کرد. آزمون گروه دانش‌آموزان، آزمونی خودساخته از کتاب‌های درسی مقطع متوسطه اول و با توجه به دامنه لغات آنها و در سطح گرامر این گروه طراحی شد. برای سنجش روایی پیش‌آزمون و آزمون اصلی افزون‌بر استفاده از نظر متخصصین از معیار «ضریب نسبی روایی محتوا»^۱ استفاده شد. برای این منظور ۱۰ فرد متخصص انتخاب و نظر آنان را در مورد هر یک از سؤالات با انتخاب گزینه‌های «غیرمرتبط، نیاز به بازبینی جدی، مرتبط اما نیاز به بازبینی و کاملاً مرتبط» ثبت شد. نظر این افراد در مورد هر ۳۰ سوال پیش‌آزمون و ۴۵ سوال آزمون اصلی طراحی شده، ثبت و حداقل مقدار شاخص روایی محتوا برای همه سؤالات مقدار ۰/۸ به دست آمد. چون این مقدار از ۰/۷۹ بیشتر است. بنابراین، تمامی سؤالات از روایی محتوا برخوردار بودند. پایایی پیش‌آزمون و آزمون اصلی هم با استفاده از فرمول کودر ریچاردسون^۲ محاسبه شد، به این صورت که برای پیش‌آزمون عدد ۰/۸۸ و برای آزمون اصلی عدد ۰/۷۷ به دست آمد. در طراحی آزمون اصلی گروه دانشجویان از کتاب فیلیپس^۳ (۱۹۹۶) استفاده شد.

^۱. CVI

^۲. KR 21

^۳. Phillips

از دیگر ابزار پژوهش بهره‌گیری از راهبرد کلاس درس معکوس بود. در این روش، شیوهٔ متداول تدریس وارونه می‌شد و به‌جای این‌که تکالیف در خانه و تدریس در مدرسه و کلاس درس انجام شود، آزمودنی‌ها، درس را در خانه و از طریق ویدیو یا پادکستی می‌آموختند که معلم/استاد از پیش آماده کرده و در اختیار آنها قرار داده بود و در کلاس به انجام تکالیف و پرسش و پاسخ می‌پرداختند. در کلاس، معلم/استاد موضوع کلی را مطرح می‌کرد و آزمودنی‌ها موظف بودند دربارهٔ آن فکر و تحقیق کنند و مطالبی را که فهمیده بودند در کلاس برای یکدیگر توضیح دهند؛ سپس معلم/استاد آن را تدریس می‌کرد. انجام تکالیف، تکرار و تمرین، پرسش و پاسخ و بحث بر روی مباحث آموزشی بخشی از فعالیت کلاسی بود که جایگزین تدریس در کلاس درس می‌شد و در نهایت تغییر چیدمان کلاس درس منجر به افزایش انگیزه، فعالیت بیشتر افراد می‌شد. یکی دیگر از ابزارهای مورد استفاده در این بخش، استفاده از ابعاد درگیری تحصیلی^۱ با استفاده از پرسشنامهٔ «درگیری تحصیلی ریو»^۲ (۲۰۱۳) بود. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال (از جمله: من به‌شدت در کلاس تلاش می‌کنم تا وظایفم را به‌خوبی انجام دهم، به معلم/استاد می‌گویم به چه موضوعی علاقه‌مند هستم، در هنگام مطالعه سعی می‌کنم نظرات مختلف را کنار هم قرار دهم و یک معنی به‌دست آورم، کلاس شاد و مفرح است، از یادگیری چیزهای جدید در کلاس لذت می‌برم) و ۴ مؤلفهٔ درگیری رفتاری^۳، درگیری عاملی^۴، درگیری شناختی^۵ و درگیری عاطفی^۶ بود و همان‌طور که در جدول ۱ آمده است بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت (شامل: کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) به سنجش درگیری تحصیلی می‌پرداخت. پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی در پژوهش‌های مختلف مانند رضوانی و خامسان (۱۳۹۶) مورد تأیید می‌باشد.

^۱. student classroom engagement

^۲. Reeve

^۳. behavioral engagement

^۴. agentic engagement

^۵. cognitive engagement

^۶. emotional engagement

جدول ۱. مقیاس درجه‌بندی سؤالهای پرسشنامه پژوهش بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت

گزینه انتخابی	کاملاً موافقم	موافقم	تا اندازه‌ای	مخالقم	کاملاً مخالفم
امتیاز	۵	۴	۳	۲	۱

پس از اجرای روش یادگیری معکوس در دو گروه آزمایش، ابتدا پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو میان زبان‌آموزان هر دو گروه تقسیم و پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، داده‌ها بر اساس میزان نمره پرسشنامه تحلیل شدند. بر اساس این روش تحلیل، نمره‌های به‌دست‌آمده را جمع کرده و سپس میانگین آنها بر اساس جدول ۲ قضاوت شد. بر اساس این جدول، در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱ تا ۱۷ باشد، میزان متغیر در این جامعه ضعیف می‌باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱۷ تا ۵۱ باشد، میزان متغیر در سطح متوسطی تلقی می‌شود و اگر نمرات بالای ۵۱ باشد، میزان متغیر بسیار خوب در نظر گرفته می‌شود.

جدول ۲. میانگین نمره‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو

حد پایین نمره	حد متوسط نمرات	حد بالای نمرات
۱۷	۵۱	۸۵

۳.۳. روال اجرای پژوهش

۳.۳.۱. روال اجرای آزمون تعیین سطح آکسفورد، پیش‌آزمون و آزمون اصلی

برای اجرای آزمون تعیین سطح آکسفورد (۲۰۰۱) به آزمودنی‌ها ۶۰ دقیقه زمان داده شد و در نهایت افرادی که در سطح متوسط (کسب نمره ۳۰-۴۷) بودند، انتخاب شدند. پس از همگن کردن این دو گروه از نظر سطح زبانی، یک پیش‌آزمونی در مورد کاربرد حروف تعریف از ۱۲۵ دانش‌آموز و همچنین ۴۵ دانشجو به عمل آمد. هدف از این آزمون، انتخاب افرادی بود که دانش کافی از حروف تعریف داشته باشند. از میان آنها، کسانی که ۷۰ درصد نمره مورد نظر را در پیش‌آزمون کسب کردند (۹۲ دانش‌آموز و ۳۵ دانشجو) انتخاب شدند؛ زیرا فرض بر این بود که این افراد دانش کافی از حروف تعریف را دارند (کارگر و آفاگلزاده، ۱۳۹۸: ۱۲۱۶؛ سلیمانی و

عبدی، ۱۴۰۰: ۸۸). پس از انجام پیش‌آزمون، پاسخنامه‌ها جمع‌آوری و تصحیح شدند. در جلسه بعد، پاسخنامه‌های تصحیح‌شده به آزمودنی‌ها تحویل داده شد و آنها در گروه‌های دو یا سه نفره به بررسی پاسخ‌های صحیح پیش‌آزمون پرداختند و در همان جلسه معلم و استاد به‌عنوان ناظر، تحلیل‌های آنها برای پاسخ‌های درست را مشاهده و آنها را راهنمایی می‌کرد. برای آگاهی از این‌که آیا پیش‌آزمون به دانش‌آموزان کمک می‌کند یا خیر و تا چه میزان بر دانش آنها اضافه شده‌است، نیاز به مقایسه پیش‌آزمون و آزمون اصلی بود. ازاین‌رو، آزمون اصلی برای شرکت‌کنندگان در مدت زمان ۳۰ دقیقه برگزار شد. باید یادآورد شد که پیش از آزمون، آزمودنی‌ها از روش انجام پژوهش و هدف آن مطلع شدند و با رضایت کامل در آزمون شرکت کردند.

۳.۲. روال اجرای یادگیری با راهبرد یادگیری معکوس در میان دانش‌آموزان

در راستای پژوهش‌های (خیرآبادی، ۱۳۹۶؛ سلیمانی و عبدی، ۱۴۰۰؛ میریل^۱، ۲۰۱۴؛ بارانویچ^۲، ۲۰۱۳)، مبنی بر تأثیر رویکرد کلاس معکوس بر یادگیری و نتایج حاصل از آن که بیانگر افزایش انگیزه معلمان و دانش‌آموزان و همچنین افزایش جذابیت کلاس درس بود، تصمیم بر آن شد که این روش در مورد دانش‌آموزان اجرا شود. ازاین‌رو، در اجرای این روش دو کلاس درس مورد بررسی قرار گرفتند. تمامی افراد در این بخش از پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر پایه نهم بودند که در دو کلاس مجزا در مدرسه دولتی معصومی لاری در شهر کرمانشاه مشغول به تحصیل بودند. گروه شاهد ۳۶ نفر بودند که قرار بر آن شد تدریس به این گروه به همان روش مرسوم (در روش تدریسی که در آموزش و پرورش مرسوم است معلم کنترل‌کننده و سخنگو است. روش‌های مرسوم و سنتی به روش‌هایی گفته می‌شود که بسیاری از مراکز آموزشی دنیا، از آن استفاده کرده‌اند و در حال حاضر نیز یکی از متداول‌ترین روش‌های حاکم بر مراکز آموزشی هستند. مهم‌ترین این روش‌ها، روش حفظ و تکرار، سخنرانی، پرسش و پاسخ، نمایشی، ایفای نقش، گردش علمی، بحث گروهی و روش آزمایشگاهی است (ضرابیان و شمگانی، ۱۳۹۹) باشد. گروه آزمایش که قرار بر تدریس مطالب درسی به شکل یادگیری معکوس بود، ۳۶ نفر در

^۱. Mireille

^۲. Baranovic

یک کلاس درس را تشکیل دادند. در هفته قبل از شروع تدریس به روش معکوس، توضیحات کافی در مورد عملکرد این روش و همچنین هدف از اجرای آن برای گروه آزمایش توضیح داده شد. همچنین دانش‌آموزان از زمان ارسال و چگونگی دسترسی به مواد آموزشی (با تأکید بر مبحث حروف تعریف) آگاه شدند. به کمک دوربین هوشمند تلفن همراه، مکالمه درس سوم پایه نهم به صورت فیلم و ویدیوهای آموزشی در مورد حروف تعریف تهیه شد. مکالمات کتاب-های زبان انگلیسی دوره‌های متوسطه، اولین بخش هر درس از کتاب درسی هستند که متأسفانه دانش‌آموزان در مراحل حفظ و یادگیری آن با مشکل روبه‌رو هستند. علت انتخاب این بخش از کتاب این بود که مکالمات علاوه بر معرفی الگوها به ارائه دستور درس نیز می‌پردازند. به این ترتیب دانش‌آموزان از یک طرف با الگوهای جدید روبه‌رو شده و از طرف دیگر با جملاتی برخورد می‌کنند که ساختاری غریب و ناآشنا دارند.

در گروه شاهد تدریس مکالمه به شیوه مرسوم و در چارچوب رویکرد ارتباطی و بر اساس کتاب راهنمای معلم تدریس گردید. به این ترتیب که پس از آموزش واژگان جدید، مکالمه درس تدریس شده و دانش‌آموزان به صورت گروهی و دو نفره مکالمه را در کلاس اجرا کردند. سپس آنها باید مکالمه را برای جلسه بعد حفظ کرده و در کلاس به صورت دو نفره اجرا می‌کردند. در جلسه بعد عده‌ای از آنها به بیان مکالمه به صورت تک نفره تمایل داشتند و این درحالی است که این روش کاری بیهوده بوده و با اصول گفتگو که مبنای آن ارتباط است منافات داشت. عده‌ای از آنها ابراز داشتند که چون توانایی لازم را در خواندن جملات انگلیسی کسب نکرده‌اند، مکالمات را با خط و نوشتار فارسی نوشته و به این ترتیب آنها را حفظ می‌کردند.

در گروه آزمایش، دو روز قبل از کلاس حضوری، ویدئوها طبق زمان‌بندی اعلام‌شده در بستر «شاد» برای گروه آزمایش ارسال می‌شدند. ارسال فیلم‌ها یکی دو روز قبل از برگزاری کلاس حضوری مناسب بود؛ چون دانش‌آموزان فرصت کافی داشتند تا در مورد موضوع تعمق کرده و مطالب را به ذهن خود بسپارند. در جلسه حضوری در ابتدای کلاس به ارزیابی میزان درک، یادگیری و تسلط دانش‌آموزان بر درس ارائه‌شده در بستر «شاد»، پرداخته شد. این ارزیابی نشان داد که دانش‌آموزان چقدر مطالب را درک کرده و چه بخشی باید مرور شود. در این جلسه که برای پرسش از مکالمه تعیین شده بود، تقریباً کل کلاس جز تعداد ۶ نفر از آنها آمادگی خود را

برای ارائه مکالمه نشان دادند. آنها با علاقه مکالمه را اجرا می‌کردند و در مکالمات خود به‌خوبی حروف تعریف موجود در متن را به‌درستی به‌کار بردند. تغییرات تدریجی در کلاس در جهت پیشرفت آنها بود.

۳.۳.۳. روال اجرای یادگیری رویکرد یادگیری معکوس در میان دانشجویان

در راستای اجرای روش یادگیری معکوس برای دانشجویان، قرار بر آن شد که با کمک استاد زبان عمومی، درس اول کتاب «اکتیو ریدینگ» در دو کلاس حسابداری به‌عنوان گروه آزمایش با ۱۷ دانشجو به شیوه یادگیری معکوس و کلاس روان‌شناسی با ۱۷ دانشجو به‌عنوان گروه شاهد به شیوه مرسوم تدریس شود. در گروه آزمایش ابتدا استاد، توضیحات کافی را درباره عملکرد این روش ارائه داده و هدف از انجام این پژوهش را برای آنها توضیح داد. این ارائه به کمک دوربین هوشمند تلفن همراه استاد ضبط گردید و فایل‌های مربوط به آن یک هفته قبل از تدریس، بر روی فلش در اختیار آنها قرار داده شد تا قبل از آمدن به کلاس با نگاه کردن فایل‌ها نکته دستوری مربوط به حرف تعریف را مطالعه کنند. در گروه شاهد، تدریس با همان ابزار و توسط همان استاد به شیوه مرسوم تدریس گردید، تا به این پرسش پاسخ داده شود که استفاده از روش یادگیری معکوس چه تأثیری بر میزان یادگیری دانشجویان در زمینه حرف تعریف خواهد داشت.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. یافته‌های مربوط به فراوانی خطاها در دو گروه آزمودنی

در پی پاسخ به سؤال اول پژوهش که به بررسی فراوانی خطاها در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی در میان زبان‌آموزان پرداخت، تحلیل‌های زیر ارائه می‌شود. در این بخش به تحلیل پاسخ‌های زبان‌آموزان بر اساس فضاهای ذهنی پرداخته شد، باید یادآور شد که با توجه به محدودیت حجم مقاله، از میان ۴۵ سؤال هر دو پرسشنامه، برخی سؤالات دارای محتوای مشابهی بودند که از میان آنها، یکی انتخاب و از بررسی موارد مشابه صرف‌نظر گردید.

1- Nasim read a book on the bus last week.

در جمله ۱ ارتباط ذهنی بین شنونده و book برقرار شد، جایی که book در فضایی قرار داشت که نشان‌دهنده تمایل Nasim در خواندن آن بود. در اینجا تصور نمی‌شد که او کتاب خاصی را در ذهن داشته و یا شرکت‌کنندگان در این گفتمان چیزی در مورد کتاب می‌دانستند، جز این که نسیم آن را هفته پیش خوانده بود.

2- There is a university in my city.

در این جمله گوینده در تماس ذهنی با یک university قرار گرفت. تماس ذهنی به راحتی به دست آمد و نیازی نداشت که واقعی باشد و یا ارجاع داده شود.

3- Is it a map of this city?

در جمله ۳ تنها یک نمونه وجود داشت که به وسیله this مشخص شد. درواقع، منحصر به فرد بودن، بدون توجه به حالت گفتمان تضمین شد.

4- We live on the Earth.

در این جمله نیز تنها یک نمونه وجود داشت. درواقع، برای برخی از اسم‌ها منحصر به فرد بودن، بدون توجه به حالت گفتمان تضمین شد.

5- I bought the car that I told you last night.

استفاده از the در بند اول مناسب بود، زیرا بند دوم به طور خاص واقعیتی که فضای گفتمانی را تشکیل می‌داد در قلمرو بحث فعلی قرار داده و بلافاصله در دسترس شنونده قرار می‌گرفت. این فضای گفتمانی بخشی از فضای قبلی موجود را شامل می‌شد و آن را از طریق تداعی یا استنتاج ساده در برمی‌گرفت. از طریق گفتمان، فضاهای ذهنی با افزودن عناصر و روابط جدید ایجاد و اصلاح می‌شدند. درواقع، یک فضا می‌توانست در فضای دیگر گنجانده شده و مطابقت‌هایی بین عناصر فضاهای مختلف ایجاد کند.

6- They see a new movie.

در این جمله، بحث تطابق حرف تعریف با اسم مطرح بود. به عبارت دیگر، حرف تعریف را به اسم نسبت می‌دادیم.

7- The basketball player threw the ball to the center of the court.

برای توصیف حرف تعریف معین به فضای گفتمانی جاری نیاز داشتیم. این فضای ذهنی شامل عناصر و روابطی بود که گوینده و شنونده به عنوان مبنایی برای ارتباط در یک لحظه معین از جریان گفتمان به اشتراک می‌گذاشتند.

8- He bought a half gallon of milk and a box of a hundred envelopes.

در صورت عدم حضور نشانه‌های خاص، یک حوزه شناختی برجسته به‌طور پیش‌فرض به‌عنوان فضای گفتمانی پذیرفته می‌شد. با گسترش گفتمان، مشخصات جدید به‌طور مداوم اضافه شده و بقیه به آرامی محو می‌شدند.

9- The doctor used the pills.

گوینده تصوّر نمی‌کرد که بیان doctor تصویر pill را در ذهن شنونده تداعی کند، اما این کلمه برای توصیف doctor مرکزی بود و ذکر doctor مفهوم pill را در ذهن متبادر می‌کرد؛ بنابراین doctor به‌عنوان نمونه منحصر بفرد، pill را به فضای گفتمان معرفی می‌کرد و ارتباط ذهنی برقرار می‌شد.

10- He must contact a member of the club.

در این جمله دلیلی وجود نداشت که شنونده نسبت به وجود یک club آگاهی داشته باشد، اما این گفته چنین آگاهی را برمی‌انگیخت و شنونده در تماس ذهنی با آن قرار می‌گرفت.

11- You need a pen or a pencil.

در جمله ۱۱ ارتباط ذهنی به‌راحتی به دست آمد؛ زیرا نهاد درگیر نیازی نداشت که واقعی باشد و یا ارجاع داده شود، می‌تواند در هر فضای ذهنی ساکن شود؛ بنابراین، شنونده در ارتباط ذهنی با یک pen و یک pencil قرار می‌گرفت.

در این بخش انواع خطاهای زبان آموزان در بخش حروف تعریف برای هر دو گروه دسته‌بندی شده و بسامد و درصد خطاهای آنها بر اساس نوع خطاها بیان شد. جدول شماره ۳ نشان داد که ۵۱۴ مورد خطا با درصد خطای ۱۸/۶ در گروه دانش آموزان مربوط به عدم استفاده از حرف تعریف بوده که در مقایسه با استفاده نامناسب از حرف تعریف با بسامد خطای ۶۶۲ و درصد خطای ۲۳/۹۹ از درصد خطای کمتری برخوردار بود. در گروه دانشجویان نیز ۱۷۸ مورد خطا با درصد خطای ۱۴/۵ مربوط به خطای عدم استفاده از حرف تعریف بود که نسبت به درصد خطای استفاده نامناسب از حرف تعریف یعنی ۱۷/۳۹ و بسامد خطای ۲۱۳ درصد خطای کمتری داشت. مقایسه بین گروهی هر دو خطای متداول (عدم استفاده از حروف تعریف و استفاده نامناسب از حرف تعریف) در هر دو گروه آزمودنی نشان داد که به طور کلی استفاده نامناسب از حرف

تعریف با درصد خطای ۲۱/۹۶ نسبت به عدم استفاده از حرف تعریف با درصد خطای ۱۷/۳۷ دارای بسامد خطای بالاتری در میان زبان‌آموزان بود.

جدول ۳. مجموع کل خطاهای زبان‌آموزان در بخش حروف تعریف در هر دو گروه آزمودنی

نوع خطا		تعداد زبان‌آموزان	بسامد خطا	درصد خطا نسبت به کل پاسخ‌ها
عدم استفاده از حرف تعریف	دانش‌آموزان	۹۲	۵۱۴	۱۸/۶
	دانشجو	۳۵	۱۷۸	۱۴/۵
استفاده نامناسب از حرف تعریف	دانش‌آموزان	۹۲	۶۶۲	۲۳/۹۹
	دانشجو	۳۵	۲۱۳	۱۷/۳۹
تعداد کل	دانش‌آموزان	۹۲	۱۱۷۶	۴۲/۶
	دانشجو	۳۵	۳۹۱	۳۱/۹

به منظور مقایسه معنی‌داری درصد پاسخ صحیح بین گروهی و درون‌گروهی از آزمون نسبت (درصد) پاسخگویی استفاده شد. در این آزمون فرض صفر برابری نسبت‌ها و فرض مقابل اختلاف نسبت‌های دو گروه بود. آزمون «ناپارامتری^۱ خی-دو»^۲ برای مقایسه درصدها استفاده شد و نحوه تصمیم‌گیری برای پذیرش یا رد فرض صفر از طریق معیار «ارزش-پی»^۳ انجام شد. در این پژوهش آزمون‌ها در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ در نظر گرفته شدند. از این‌رو، اگر برای یک آزمون ارزش-پی از ۰/۰۵ کمتر به دست بود، فرض صفر رد می‌شد و اختلاف به دست آمده معنی‌داری بود.

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول شماره ۳، مقدار خی-دو برای مقایسه برون‌گروهی خطاها در دو گروه برابر ۲۶/۳۱ با ارزش-پی ۰/۰۰۰ به دست آمد. این نتیجه نشان از اختلاف معنی‌دار میان دو خطا داشت و بر اساس آن خطای استفاده نامناسب از حروف تعریف به طور معنی‌داری بیشتر بود ($p < 0.05$).

^۱. non-parametric

^۲. chi-square

^۳. P-value

۴.۲. یافته‌های مربوط تأثیر سن زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم در دو گروه آزمودنی

به منظور بررسی سؤال دوم پژوهش که مربوط به تأثیر سن زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم بود، نیاز به بررسی نتایج این دو گروه آزمودنی داشتیم. از این رو، به مقایسه درصد پاسخگویی صحیح به سؤالات حروف تعریف در دو گروه پرداختیم. در جدول ۴ اطلاعات مرتبط با فراوانی درصد پاسخ‌ها به حروف تعریف در دو گروه، مقدار آماره خی-دو و ارزش-پی برای مقایسه آزمودنی‌های دو گروه نشان داده شده است.

جدول ۴. آزمون مقایسه درصد پاسخگویی صحیح به سؤالات حروف تعریف در دو گروه

	گروه دانش‌آموزان	گروه دانشجویان	مقدار آماره خی-دو	ارزش-پی
تعداد پاسخ‌های صحیح	۱۵۸۴	۸۳۴	۴۰/۱۹۱	۰/۰۰۰
تعداد کل پاسخ‌ها	۲۷۶۰	۱۲۲۵		
درصد پاسخگویی صحیح	۵۷/۴	۶۸/۱		

بر اساس نتایج جدول ۴، درصد پاسخگویی صحیح در گروه دانش‌آموزان ۵۷/۴ و کمتر از گروه دانشجویان با مقدار ۶۸/۱ به دست آمد. بررسی ارزش-پی به دست آمده برای این دو گروه که ۰/۰۰۰ بود، نشان داد که این اختلاف معنی‌دار بود ($p < ۰/۰۵$).

۴.۳. یافته‌های مربوط تأثیر راهبرد یادگیری معکوس در دو گروه آزمودنی

۴.۳.۱. تحلیل پاسخنامه مربوط به پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو

پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط آزمودنی‌های گروه آزمایش در هر دو گروه (۳۶ نفر از دانش‌آموزان و ۱۷ نفر از دانشجویان) تکمیل شد. پس از تحلیل داده‌ها میانگین نمره پرسشنامه در گروه دانش‌آموزان ۶۳ و در گروه دانشجویان ۷۱ به دست آمد. مقدار آماره آزمون تی-مستقل^۱ برای بررسی اختلاف معنی‌داری این دو گروه ۵/۱۱- با ارزش-پی ۰/۰۰۰ به دست آمد و این نتیجه نشان داد که گروه دانشجویان به طور معنی‌داری دارای میانگین بیشتری بودند ($p < 0.05$). با توجه به جدول ۲ این اعداد به طور معنی‌داری از حد متوسط بالاتر و در نتیجه میزان متغیر بسیار خوب بود. با انجام این آزمون دریافتیم که آزمودنی‌ها در یادگیری به روش معکوس میل

^۱. independent t

و رغبت بیشتری به دنبال کردن مطالب آموزشی داشتند. این نتیجه هم‌راستا با نتایج سایر پژوهش‌های مشابه (سلیمانی و عبدی، ۱۳۹۹؛ مک‌لین^۱ و همکاران، ۲۰۱۶؛ روتلو^۲ و کین^۳، ۲۰۱۶) در زمینه اثربخشی یادگیری بود که نتایج آن پژوهش‌ها همگی حاکی از آن بود که درگیری تحصیلی در یادگیری به روش معکوس به‌طور معنی‌داری از گروه شاهد بالاتر بوده است، به‌طوری که زبان‌آموزانی که در کلاس درس به روش معکوس آموزش دیده بودند، در تمامی فعالیت‌های این شیوه درگیر و مشارکت داشته‌اند (صاحب‌یار و همکاران، ۱۴۰۰).

در ادامه، به‌طور مجزاً تعداد پاسخ‌های زبان‌آموزان به هر سؤال به‌صورت جداگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به این صورت که سؤالی که بیشتر آزمودنی‌ها در پاسخ به آن، گزینه بسیار موافقم و موافقم رو انتخاب کرده بودند، نشانه رضایت آزمودنی‌ها به آن سؤال بود و به‌صورت کلی جمع‌بندی پاسخ همه سوال‌ها به‌صورت زیر به دست آمد:

• با اجرای این روش دانش‌آموزان ابراز رضایت کردند؛ زیرا فایل ضبط‌شده را در اختیار داشتند و می‌توانستند هرچند باری که بخواهند آن را تکرار کنند.

• کلاس معکوس سبب افزایش ارتباط بین دانش‌آموزان از طریق مکالمه شده بود که این موضوع یکی از مهم‌ترین اهداف برنامه درسی زبان انگلیسی بود.

• کلاس معکوس باعث افزایش تعامل بین معلم و دانش‌آموز شده بود.

• این روش با ایجاد فضای رقابتی بین دانش‌آموزان، سبب ترغیب آنها به فعالیت بیشتر شده بود.

• استفاده از این روش باعث یادگیری عمیق و پایدار مباحث تدریس شده شد.

در ادامه، جمع‌بندی کلی و تحلیل پاسخ‌های همه دانشجویان در زمینه این روش به صورت زیر بود:

• یادگیری معکوس باعث ارتباط بیشتر با هم‌کلاسی‌ها از طریق مکالمه شد و این

نشان‌دهنده موفقیت روش یادگیری معکوس در افزایش ارتباط با فراگیران بود.

^۱. McLean

^۲. Rotellar

^۳. Cain

- یادگیری معکوس باعث افزایش ارتباط با استاد می‌شد، به گونه‌ای که از محوریت استاد کاسته و باعث افزایش نقش کارگروهی و تعامل میان دانشجویان شده بود.
- استفاده از این روش باعث یادگیری پایدار و ماندگاری مباحث تدریس شده شد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این مطالعه، تحلیل خطاهای زبان‌آموزان در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی بر اساس فضاهای ذهنی بود. نتایج این پژوهش نشان داد که این رویکرد دارای کارایی لازم در تحلیل این بخش از دستور زبان بود، این نتیجه توسط برخی پژوهشگران نیز تأیید شد. آلنسو^۱، کادیرنو^۲ و جارویس^۳ (۲۰۱۶) بر این باورند که حتی گویشوران پیشرفته در زبان دوم هم به این دانش زبانی (در زمینه حرف تعریف و اضافه) دست نمی‌یابند، به‌ویژه زمانی که زبان اول و دوم تفاوت‌های بارزی از لحاظ مفهوم‌سازی و روابط فضایی داشته باشند. از آنجایی که زبان کردی از لحاظ پیکربندی فضایی بسیار متفاوت از زبان انگلیسی دارد (کارگر و آقاگلزاده، ۱۳۹۸، ص. ۱۲۱۴)، به‌کارگیری رویکرد فضاهای ذهنی در زمینه معرفی و شناساندن فضاهایی مربوط به حروف تعریف در زبان انگلیسی در میان این زبان‌آموزان می‌تواند نقش بسزایی داشته باشد. افزون بر این، برخی از پژوهشگران زبان‌شناسی شناختی مانند تایلر^۴ (۲۰۱۲) به تأثیر آموزش به روش شناختی تأکید کرده‌اند که در پژوهش حاضر با به‌کارگیری رویکرد فضاهای ذهنی تأیید نیز شد. زبان‌آموزانی که حروف تعریف زبان انگلیسی را می‌آموزند، بایستی که پیکربندی و مقوله‌بندی مفهومی خود از فضا را بازسازی کنند و نحوه نگاشت مقوله‌های فضایی زبان هدف را درک کنند. این مطالعه نشان داد معلّمان می‌توانند به فراگیری دانش شناختی بپردازند و از آن به‌عنوان یک گزینه جدی در بحث آموزش استفاده کنند؛ زیرا با شناساندن فضاهای ذهنی زبان انگلیسی در مورد حروف تعریف به زبان‌آموزان می‌توانند یادگیری پایداری را در این زمینه ایجاد کنند.

^۱. Alonso

^۲. Cadierno

^۳. Jarvis

^۴. Tyler

در پاسخ به اولین سؤال پژوهش، «فراوانی کدامیک از خطاها در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی در میان زبان‌آموزان بیشتر است؟» می‌توان گفت که فراوانی خطاهای مربوط به استفاده نامناسب از حروف تعریف به صورت معنی‌داری بیشتر از عدم استفاده از آن بود ($p < 0.05$). بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت که از دلایل بروز خطای زبان‌آموزان در استفاده نامناسب از حرف تعریف، آشنا نبودن با اسامی قابل شمارش و غیرقابل شمارش بود. از سوی دیگر، تسلط کم در درک تفاوت بین اسامی قابل شمارش و غیر قابل شمارش بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار بود. یکی دیگر از نکاتی که در بررسی پاسخنامه زبان‌آموزان وجود داشت، عدم آشنایی با اسامی جمع و مفرد، حروف صدادار و تطابق حرف تعریف با اسم و در نهایت عدم شناخت اسامی خاص بود. با توجه به این نتیجه بر اساس رویکرد فضاهای ذهنی می‌توان اینگونه استدلال کرد که زبان‌آموزان از وجود این حروف در زبان مقصد آگاهی داشتند، اما هنگام استفاده از آنها تحت تأثیر زبان خود قرار می‌گرفتند و این تأثیر بین‌زبانی اثر خود را بر انتخاب‌های نادرست آنها می‌گذاشت.

برای پاسخگویی به سوال دوم این پژوهش که «سن زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم چقدر تأثیرگذار است؟» با مقایسه درصد پاسخگویی صحیح به سؤالات حروف تعریف در دو گروه به این نتیجه رسیدیم که بین درصد پاسخگویی صحیح گروه دانش‌آموزان و گروه دانشجویان اختلاف وجود داشت و درصد پاسخگویی صحیح در گروه دانشجویان به صورت معنی‌داری بیشتر بود، این بدان معنا بود که دانشجویان نسبت به دانش‌آموزان تسلط و آشنایی بیشتری با حروف تعریف داشتند. با توجه به بالا بودن درصد پاسخگویی صحیح در گروه دانشجویان می‌توان نتیجه گرفت که سن در یادگیری زبان دوم تأثیر مثبت داشت؛ چراکه این افراد با فضاهای ذهنی زبانی که در حال فراگیری آن بودند آشنایی بیشتری داشتند و می‌دانستند که الگوی ذهنی آنها با گویشوران بومی زبان مقصد متفاوت بود. دلیل آن را می‌توان به بلوغ و رشد فکری زبان‌آموزان نسبت داد که آنها با فضاهای ذهنی زبان خود و زبانی که در حال یادگیری آن هستند، آشنایی بیشتری پیدا می‌کنند و مرتکب خطای کمتری می‌شوند. عوامل فیزیولوژیک بر فرایند یادگیری زبان مؤثرند و با سن زبان‌آموزان مرتبطاند (رحمتیان، اطرشی و مهرابی، ۱۳۹۳، ص.

۵۱). در همین راستا، اسنو^۱ و هوفناگل-هول^۲ (۱۹۷۸، ص. ۳۲۴) می‌گویند زبان‌آموزان مسن در یادگیری و به‌کارگیری قواعد دستور زبان نسبت به زبان‌آموزان جوان‌تر برتری دارند و دلیل آن را تأثیر رشد فرایندهای فکری در آنها بیان می‌کنند؛ چراکه ذهن افراد مسن‌تر خلاق‌تر و تحلیلی‌تر است و در نتیجه توان درک و تحلیل قواعد دستوری را به‌دست می‌آورد و این توانایی باعث می‌شود که ساختارهای تحلیلی زبان خارجی را بهتر بیاموزند. این نتیجه توسط پژوهش‌هایی مانند (بوگار^۳ ۲۰۰۰)؛ فتمن^۴ (۱۹۷۹، ص. ۲۴۹)، سیر^۵ و ژرمن^۶ (۱۹۹۸) نیز تأیید می‌شود که معتقدند در زمینه یادگیری دستور زبان یک زبان خارجی، افراد مسن‌تر موفق‌تر عمل می‌کنند؛ چرا که به باور آنها با افزایش سن، در یادگیری زبان خارجی به‌خصوص در زمینه مقوله‌های صرف و نحو سهولتی معنادار ایجاد می‌شود و بین یادگیری و افزایش سن رابطه مستقیم وجود دارد.

یافته‌های این پژوهش در مورد تأثیر یادگیری معکوس نشان داد که یادگیری معکوس می‌تواند در عدم بروز خطا مؤثر باشد. این نتیجه در راستای پژوهش‌های (خیرآبادی، ۱۳۹۶؛ کوکرام^۷، ۲۰۱۴؛ سلیمانی و عبدی، ۱۴۰۰) است که در آنها نشان دادند اجرای رویکرد کلاس معکوس علی‌رغم محدودیت‌های آموزشی مانند کمبود زمان آموزش، باعث افزایش انگیزه معلمان و دانش‌آموزان شده و کلاس درس را جذاب‌تر می‌کند. همچنین در میان دانشجویان نیز سبب تعامل بیشتر آنها با همکلاسی‌ها و استادهای آنها شد. از این رو، با توجه به کارایی رویکرد کلاس معکوس در بحث آموزش، به‌کارگیری این روش توسط معلمان به‌شدت توصیه می‌شود.

در انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی مانند دسترسی به تعداد کم دانشجویان و عدم همکاری آنها برای شرکت در پژوهش مواجه بودیم، همچنین از آنجا که اینترنت بیشترین نقش را در انجام این پژوهش داشته است، قطع و کند شدن سرعت اینترنت باعث کند شدن روند کار

^۱. Snow

^۲. Hoefnagel-Hohle

^۳. Bogaards

^۴. Fathman

^۵. Cyr

^۶. Germain

^۷. Cockrum

شد. همچنین، مشکلاتی که در رابطه با دانش‌آموزان وجود داشت، نبود فضای کافی در برگزاری آزمون‌ها بود.

اگر چه تنها بر اساس نتایج پژوهش‌هایی مانند پژوهش حاضر و مطالعاتی از این دست نمی‌توان نتیجه‌گیری کلی زد و نتایج را تعمیم داد. از این رو، انجام پژوهش مشابه بر روی جامعه آماری وسیع‌تر از هر دو جنس (زن و مرد) در میان گویشوران زبان‌های مختلف پیشنهاد می‌شود. همچنین، آزمون‌های مورد استفاده برای سنجش عملکرد میزان پی‌شرفت زبان‌آموزان «استفاده از سؤالات چهارگزینه‌ای و پرکردن جای خالی با استفاده از حروف تعریف مناسب» بود. از این رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از آزمون‌هایی با طیف سنجش وسیع‌تری استفاده شود که ممکن است منجر به نتایج متفاوتی شود. افزون بر این، پژوهش بیشتر با استفاده از نظریه فضاهای ذهنی برای تحلیل خطای دیگر ساختارهای گرامری به‌ویژه ساختارهای طولانی‌تر مانند جمله‌واره پیشنهاد می‌شود چراکه ساختارهای گرامری از لحاظ سطح دشواری با هم فرق دارند و یادگیری‌شان یک روال ثابت را طی نمی‌کند پس بررسی هر یک از آنها ارزشمند است.

کتاب‌نامه

- برکت، ب.، و اردبیلی، ل. (۱۳۹۱). نقد و بررسی نظریه تلفیق مفهومی در تبیین فرآیند ساخت معنا در ذهن. *فصلنامه ذهن*، ۱۳(۱)، ۵۳-۷۱.
- پرویزی، پ. (۱۳۹۱). بررسی علل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در کاربرد حرف تعریف اسپانیایی. *نشریه پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*، ۲(۳)، ۵-۲۱.
- تاج‌الدینی، م. (۱۳۸۶). ساختار حروف تعریف در زبان انگلیسی و تأثیر آن بر اجتناب ورزی. *نشریه نشر پژوهی/دب فارسی*، ۲۲(۳)، ۱۷-۳۸.
- تباشیر، ج.، یاراحمدزهی، ن.، و محمدیان، ا. (۱۴۰۱). بررسی چگونگی مفهوم‌سازی، درک و انتقال معنی توسط فضاهای ذهنی در ادبیات کودکان در زبان کردی. *زبان‌شناخت*، ۱۳(۱)، ۱۰۳-۱۰۴.

- خیرآبادی، ر. (۱۳۹۶). تأثیر راهبرد کلاس معکوس بر یادگیری بخش گرامر درس زبان انگلیسی پایه دهم تحصیلی». نشریه نوآوری‌های آموزشی، ۱۶ (۴)، ۱۴۱-۱۶۲.
- رحمتیان، ر.، و اطرشی، م.، و مهرابی، م. (۱۳۹۳). بررسی نقش سن در فرایند یادگیری زبان خارجی با توجه به یادگیری تلفظ، دستور، واژگان و مهارت‌های زبانی. زبان‌پژوهی، ۶ (۱۲)، ۴۱-۵۶.
- رمضانی، م.، و خامسان، ا. (۱۳۹۶). «شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو: با معرفی درگیری عاملی». فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۸ (۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
- سلیمانی، ح.، و عبدی، ع. (۱۴۰۰). تأثیر الگوی کلاس درس معکوس بر ایجاد درگیری کلاسی در دانشجویان رشته زبان انگلیسی برای بهبود مهارت نوشتاری. زبان‌پژوهی، ۱۳ (۴)، ۸۱-۱۰۵.
- صاحب‌یار، ح.، گل محمدنژاد، غ.، و برقی، ع. (۱۴۰۰). اثربخشی یادگیری معکوس بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان». دوره دوم متوسطه در درس ریاضیات. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۷ (۵۹)، ۲۸۹-۳۱۶.
- صفوی، ک. (۱۳۹۹). درآمدی بر معنی‌شناسی. تهران: سوره.
- ضرابیان، ف.، و شمگانی، ح. (۱۳۹۹). بررسی روش‌های تدریس سنتی و مدرن و تاثیر آن در یادگیری دانشجویان پیام نور اصفهان. مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری، ۲، ۹۲-۱۰۴.
- فارسیان، م.، و جوانمردی، س. (۱۳۹۶). تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از آرتیکل-های زبان فرانسه. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، ۵۰ (۳)، ۱۴۳-۱۶۱.
- کارگر، ی.، و آقاگل زاده، ف. (۱۳۹۸). بررسی میزان اثر مواد درسی برگرفته از زبان‌شناسی شناختی بر آموزش حروف اضافه انگلیسی در کلاس درس زبان آموزان EFL. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی، ۹ (۴)، ۱۲۲۸-۱۲۰۵.
- کریمی‌پور، ا.، و الیاسی، م. (۱۳۹۱). بررسی پاره‌ای از مشکلات زبانی دانش‌آموزان دوزبانه کردی زبان فارسی زبان شهرایلام و ارائه برخی رویکردهای اصلاحی. مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسانی، ۴ (۷)، ۸۷-۱۰۷.

کمالی، م. (۱۳۹۴). تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از حروف اضافه فرانسه». جستارهای زبانی، ۶ (۲۵)، ۲۲۹-۲۴۹.

مطبوعی، ب. (۱۳۸۵). بررسی خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان سطح مقدماتی انگلیسی زبانان در یادگیری زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.

میردهقان، م.، و بلوک اصلی، م. (۱۳۹۰). تحلیلی بر تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی». رشد آموزش زبان خارجی، ۲۵ (۳)، ۴-۱۰.

نباتی، ش.، استیری، م.، و نصرتی، ا. (۱۴۰۱). تحلیل خطاهای املايي فارسی زبانان روسی‌آموز. زبان پژوهی، ۱۴ (۴۳)، ۹۷-۱۱۸.

- Alonso, A. R., Cadierno, T., & Jarvis, S. (2016) Crosslinguistic influence in the acquisition of spatial prepositions in English as a foreign language. In A. R. Alonso (Ed.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 93-120). Multilingual Matters.
- Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: Slouching toward the pedagogically hip* (Unpublished master's thesis). Southeast Missouri State University.
- Barekat, B. & Ardebili, L. (2012). Critical review of conceptual blending theory in explanation of meaning construction process in mind. *Journal of Zehn*, 13(1). 53-71. [In Persian]
- Bogaards, P. (2000). *Aptitude et Affectivité Dans l'apprentissage des Langues étrangères* [Aptitude and affectivity in learning foreign languages]. Crédif.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Cockrum, T. (2014). *Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans*. Routledge.
- Coulson, S. (2001). *Semantic leaps*. Cambridge University Press.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press.
- Cyr, P. and C. Germain (1998). *Les Stratégies D'apprentissages*. C. L. E. International.
- Dancygier, B. (2012). *The language of stories: A cognitive approach*. Cambridge University Press.

- Farsian, M. & Javanmardi, S. (2017). Analysis of errors in the use of French articles by Iranian learners. *Language and Translation Studies*. 50(3), 143-161. [In Persian]
- Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning*, 25(2), 245-253.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00244.x>
- Fauconnier, G. & Turner, M. (1998). Conceptual integration networks. *Cognitive Science*, 22(2), 133-187.
https://doi.org/10.1207/s15516709cog2202_1
- Fauconnier, G. (1985). *Mental space: aspects of meaning construction in natural language*. MIT Press/Brandford.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge University Press.
- Harder, P. (2003). Mental spaces: exactly when do we need them? *Cognitive Linguistics*, 14 (1), 91-96. <https://doi.org/10.1515/cogl.2003.004>
- Kamali, M. J. (2015). Analysis of errors in the use of French prepositions by Iranian learners. *Language Related Research*, 6(4), 229-249. [In Persian]
- Kargar, Y., & aghagolzadeh, F. (2020). To study the effect of cognitive linguistics on teaching English prepositions in the EFL classroom. *Journal of Foreign Language Research*, 9(4), 1205-1228. [In Persian]
- Karimipour, A. & Elyasi, M. (2013). Some language learning difficulties of Kurdish-Persian-Speaking Bilinguals in the Iranian city of Ilam; some compensatory measures. *Journal of Linguistics & Khorasan*. 4 (7), 87-107. [In Persian]
- Kheirabadi, R. (2018). The impact of flipped classroom model on teaching English grammar at 10th grade of high school. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 16(64), 141-162. [in Persian]
- Langacker, R. W. (1991). *Foundation of cognitive grammar: Descriptive application* (Vol.1). Stanford University Press.
- Lodo, R.. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.
- Master, P. (1988). *Acquiring the English article system: A cross-linguistic inter-language analysis*. [Conference presentation] The 22nd Annual TESOL Convention, Chicago, IL.

- Matbooei Bonab, M. (2007). *The analysis of the written errors of English speakers who learn Persian at the elementary level*. (Unpublished master's thesis). Shahid Beheshti University. Tehran. Iran. [In Persian]
- McLean, S., Attardi, S. M., Faden, L., & Goldszmidt, M. (2016). Flipped classrooms and student learning: not just surface gains. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 47-55. <https://doi.org/10.1152/advan.00098.2015>
- Mirdehghan, M., & Blook Asli, M. (2011). An analysis on the interference of Persian language in learning English by middle school students (Rasht city). *Foreign Languages Development Quarterly*, 25(98), 4-10. <https://doi.org/10.22051/jlr.2018.13606.1274>
- Mireille, F. (2014). *The Impact of using a flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female emirati students in the applied technology high school (Aths)* (Unpublished master's thesis). The British University.
- Nabati, Sh. & Estiri, M. & Nosrati, A. (2022). Analysis of spelling errors of Persian-speaking learners of Russian. *Zabanpazhuhi*. 14(43), 97-118. [In Persian]
- Parvizi, P. (2013). A study of the causes of errors made by Iranian learners in the application of Spanish definite articles. *Journal of Foreign Language Research*. 2(2), 5-21. [In Persian]
- Phillips, D. (1996). *Longman preparation course for the TOEFL test, Volume A-Skills and strategies* (2nd ed.). Longman.
- Rahmatin, R., Otroshi, M. H., & Mehraby, M. (2014). An exploration of the role of age in foreign language learning. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 6(12), 41-56. [In Persian]
- Ramazani, M. & Khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Educational Measurement*. 8 (29), 185-204. [In Persian]
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American Journal of*

- Pharmaceutical Education, 80(2), 1-9.
<https://doi.org/10.56882/Fajpe80234>
- Saeed, J, R (1997). *Semantics*. Blackwell.
- Safavi, K. (2020). *An introduction to semantics*. Surah Mehr Publications, Culture and Art research Institute. [In Persian]
- Sahebyar, H., Golmohammednezhad, G., & Barqi, I. (2021). The effectiveness of flipped learning on academic engagement of second grade high school students in Mathematics. *Educational Psychology*, 17 (59), 289-316. [In Persian]
- Sardar, F. (2015). The use of articles by bilingual learners at secondary level. *European Academic Research*, 13(1), 101–134.
- Sari, E. A. & Gustiani, S. & Yusri (2021, October 20-21). An error analysis of English sentence construction in writing subject [Conference Presentation] *The 5th FIRST T3 2021 International Conference*.
- Snow and Hoefnagel-Hohle (1978). *Age differences in second language acquisition*. Newbury House.
- Soleimani, H. & Abdi, A. (2022). The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement and writing skills among students of English as a foreign language. *Zabanpazhuhi*, 13(41), 81-105. [In Persian]
- Sweetser, E. (2005). *Mental spaces in grammar: conditional constructions*. Cambridge University Press.
- Tabashir, J., Yarahmadzehi, N., & Mohamadian, A. (2022). The study of conceptualizing, understanding, and transferring meaning through mental Space builders in children's literature in Kurdish. *Dialects*, 4(7), 87-107. [In Persian]
- Tajaddini, M. (2007). An investigation of English articles system and the impact of avoidance. *Journal of Prose Studies in Persian Literature*, 22 (19), 17-38. [In Persian]
- Tudeka, C. (2021). *Article errors made by EFL students: An analysis of student essays*. (DiVA) DigitalVetenskapliga Arkivet.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. Routledge.

درباره نویسندگان

الهام ثباتی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه ایلام است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه: ایشان روان‌شناسی زبان، آموزش زبان، عصب‌شناسی زبان، واج‌شناسی زبان و زبان‌شناسی شناختی است.

زهره مولایی دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته زبان و ادبیات دانشگاه ایلام است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان آموزش زبان و روان‌شناسی زبان است.

طاهره افشار دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه ایلام است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان نحو، تحلیل گفتمان، آموزش زبان و معناشناسی است.

مهدی امیدی استادیار گروه آمار دانشگاه ایلام است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان تحلیل آمار فضایی و آمار فضایی-زمانی است.



Exploring James Holmes' Translation Strategies in Four Persian Translations of Shakespeare's Sonnets

Abolfazl Horri¹

¹Arak University, Arak, Iran

Abstract This article compares four Persian translations of Shakespearean sonnets, analyzing selected verses through the lens of Holmes's translation strategies. The study aims to identify prevailing translation strategies. According to Holmes, the translated poetry is a 'meta-poetry', and the translator, a 'meta-poet', attempts to recreate the verbal essence within a structure that closely mirrors the original poem. The employed methodology is qualitative-analytical and is positioned within the framework of translation studies. The four types of meta-poem—imitative, analogical, organic, and deviant—are categorized into two approaches: the first two are *form-derivative*, while the latter two are *content-derivative*. Results show that Tabibzadeh's translation follows an analogical strategy, producing translations that resemble the meta-poetry of Shakespearean sonnets in Persian. Tafazzoli's translation is form-derivative, Moghadam's translation employs a deviant strategy, and Abjadiyan's translation adopts a middle path. Overall, this study highlights the importance of translation strategies in creating effective and faithful translations of poetry.

Keywords: *Shakespeare's Sonnet; Holem's Translation Strategy; Form-Derivative; Content-Derivative; Translation as Meta-Poem*

1. Introduction

Over a century has passed since Shakespeare's works, both theatrical and non-theatrical, were first translated into Persian. Various translators have rendered his works, particularly his non-theatrical work, such as sonnets. These non-theatrical works continue to be translated into Persian through various media, albeit in a scattered and selective manner. Each translator approaches the translation project according to their personal preferences. Given the significance and global literary standing of Shakespeare, there is a need to analyze and scrutinize these translations from a more technical and theoretical perspective.

Please cite this paper as follows:

Horri, A. (2024). Exploring James Holmes' translation strategies in four Persian translations of Shakespeare's sonnets. *Language and Translation Studies*, 57(1), 63-92.
<https://doi.org/10.22067/lts.2024.84983.1226>

Therefore, this article aims to provide a descriptive account, within the framework of literary translation theories, of the translation strategies employed by translators across different periods, from the earliest to the most recent translations. The primary question seeks to determine how the translators' strategies for translating sonnets align with the four categories proposed by Holmes (1988). This analysis sheds light on the ways in which the translators have approached the challenges posed by Shakespeare's sonnets and how they have tackled cultural and linguistic differences between English and Persian.

2. Method

This study utilizes a qualitative-analytical methodology and draws on library resources to describe and analyze the translation strategies employed by Tabibzadeh, the most recent Persian translator of Shakespeare's sonnet collection, in comparison to three other translators. The aim is to determine which approach aligns with Holmes' four strategies. The data are based on selected verses from Sonnets 1, 2, 12, and 18, which belong to the 'procreation sonnets' section of Shakespeare's sequence, excluding Sonnet 18. These sonnets were translated by four Persian translators (i.e., Tafazzoli 1998, Moghadam 2002, Abjadiyan 1992, and Tabibzadeh 2020), enabling targeted comparative analysis.

Tabibzadeh (2020) is the only translator of Sonnet 1, making it a key point of comparison. This comparative analysis of the selected verses could offer a comprehensive examination of other sonnets and their translation strategies. Given the study's scope, it is not possible to compare all verses in these four sonnets with their Persian translations. Instead, selected excerpts are compared to identify the dominant translation approach in the four translations, with particular focus on Tabibzadeh's translation.

3. Results

Upon analyzing selected verses from the four sonnets, it is clear that Tabibzadeh (2020) and Abjadiyan (1992) primarily employ a comparative approach in their translations, relying on accepted and conventional translations of the sonnets. In contrast, Tafazzoli (1998) and Moghadam (2002) tend to deviate from the original poetic tone of Shakespeare's verses, offering literal and metrically unconventional translations, respectively. Therefore, following Holmes' perspective, it can be concluded that Tabibzadeh (2020) and Abjadiyan (1992), as translator poets, have successfully recreated the poetic essence of Shakespeare's sonnets in Persian.

4. Discussion and Conclusion

According to Holmes (1988), translators acting meta-poets aim to create translations of sonnets that preserve the style and poetic manner of the original, while adapting to the target language's characteristics. Two translators, Tabibzadeh (2020) and Abjadiyan (1992), initially approach Shakespeare's sonnets as critics, analyzing and

interpreting the original text. However, as meta-poets, their focus shifts to recreating the sonnets as works of art in the form of 'meta-poetry' in Persian. While Shakespeare creates the essential materials, elements and structure of his sonnets, meta-poets do not create from scratch; instead, they innovate and re-create. In this sense, their overall value, according to Holmes' interpretation, lies in the choice of each word (Holmes 1988).

Based on Holmes' categorizes, Tabibzadeh (2020) and Abjadiyan (1992) are considered analogical meta-poetry translators, meaning their translations serve a dual purpose and act as a network of relationships between the original language and the poetic tradition of target language. In contrast, Tafazzoli (1998) and Moghadam (2002) produce literal and metrically unconventional translations, respectively, falling into the categories of imitative and deviant meta-poetry.

Therefore, Tabibzadeh (2020) and Abjadiyan (1992) initially approach Shakespeare's sonnets as critics, providing an extensive and analytical introduction to Shakespeare and the intellectual and cultural context of the Renaissance. However, in the role of meta-poets and not critics, they strive not to analyze, interpret or explain the sonnets, but to recreate them as artistic works in the form of poetry or more precisely, as 'meta-poetry' in the target language. While Shakespeare, as a poet, creates the essential materials, elements, and structure of his sonnets for any hypothetical or real audience, meta-poets do not create or invent from scratch; instead, they innovate and re-create.

In this regard, according to Holmes' (1988) terminology, it can be said that Tabibzadeh (2020) and Abjadiyan (1992) initially engage in the analysis and interpretation of sonnets as critics. However, as meta-poets, they strive to recreate sonnets not by analyzing or interpreting but by treating them as artistic works of 'meta-poetry' in Persian. In contrast, translators Tafazzoli (1998) and Moghadam (2002), in the role of meta-poets, focus on innovation and re-creation rather than creation or invention. Therefore, Tabibzadeh (2020) and Abjadiyan (1992) adopt a middle ground within Holmes' framework of meta-poetry. Their approach is distinct from Tafazzoli's (1998) prose translation and Moghadam's (2002) metrical and deviant translation, as it does not strictly conform to either prose or verse.

These translations, as Holmes describes, have a dual purpose and are "a network of a set of relationships that connect and converge from both sides: from the original poetry that has its language and is linked in its unique way to the poetic tradition of that language, and from the poetic tradition of the target language that elicits specific expectations in target language readers and expects the para-poet to fulfill those expectations" (Holmes, 1988, p. 26). For this reason, Holmes (1988) considers meta-poetry translation in four main types: imitative, analogical, organic, and deviant. The translations by Tabibzadeh (2020) and Abjadiyan (1992) fall into the category of analogical meta-poetry, while the translations by Tafazzoli (1998) and Moghadam (2002) are imitative and deviant meta-poetry, respectively.

Tafazzoli (1998) and Moghadam (2002) provided both prose and metrical translations of the sonnets. Tafazzoli (1998), adopting a traditional approach, presented a prose translation of the sonnets. Although faithful to the original texts in terms of content, this type of translation was less concerned with formal intricacies. In particular, the translator was less meticulous in maintaining the formal structure of the sonnets, consisting of three quatrains and a couplet, in the Persian translation.

On the other end of Holmes' spectrum, Moghadam's translation is categorized as metrical. Firstly, Moghadam (2002) translated the same portions that Tafazzoli (1998) rendered into prose. Secondly, in the book's introduction, not from the translator's perspective but from that of a commentator, another person shared their views on translation. Although this commentator is not the original translator, their insights might not be as illuminating. However, their presence in the introduction suggests a potential alignment with or agreement with the translator's views.

In contrast, Tabibzadeh (2020), and to a lesser extent, Abjadiyan (1992)—who did not translate all the sonnets—occupy a middle ground of Holmes' categorization, adopting what Holmes terms 'meta-poetry'. Tabibzadeh (2020), employing an analogical approach, yielded a translation that is faithful to the meaning and essence of Shakespeare's sonnets, while also accommodating the patterns and poetic styles of Persian. This results in a translation that can be termed as 'adequate'. Tabibzadeh's translation, based on Holmes' categorization, is an analogical meta-poetry that exhibits both fidelity to the content and acceptability in terms of Persian poetic conventions.

These characteristics are also evident, to some extent, in Abjadiyan's translations of selected sonnets as well. It seems that Tabibzadeh (2020), to a greater extent, and Abjadiyan, to a lesser extent, have managed to blend their poetic voices with Shakespeare's, in Holmes' terms, 'matching' the sonnets. Therefore, Tabibzadeh (2020) and Abjadiyan (1992) can be considered meta-poets, according to Holmes' terminology. They have successfully produced meta-poems in Persian that are worthy of Shakespeare's sonnets, achieving a dynamic equivalence between the original poetry and the translation and fulfilling a mediatory role between the two.

بررسی منتخب ابیاتی از چهار برگردان فارسی چهار غزل‌واره شکسپیر از منظر چهار راهکار ترجمه‌ای جیمز هولمز (۱۹۸۸)

ابوالفضل حری^۱

^۱دانشگاه اراک، اراک، ایران

چکیده این مقاله، منتخب ابیاتی از چهار برگردان فارسی چهار غزل‌واره شکسپیر را از منظر چهار راهکار ترجمه‌ای هولمز بررسی تطبیقی می‌کند تا نشان دهد کدام راهکارهای ترجمه‌ای وجه غالب دارند و مترجمان کدام راهکارها را اتخاذ کرده‌اند. از نظر هولمز، شعر ترجمه‌شده، نوعی «فرا شعر» و مترجم نیز فرا شاعری است که می‌کوشد عینیتی کلامی را در قالبی کم‌ویش مشابه شعر اصلی، بازآفرینی کند. روش این مقاله، کیفی تحلیلی و مطابق با نقشه راه مطالعات ترجمه است. از چهارگونه فراشعر یعنی محاکاتی، قیاسی، انداموار و انحرافی، دو راهکار اول، «شکل وابسته» و دو راهکار دوم، «محتوا وابسته» اند. نتایج بررسی نشان می‌دهند برگردان طیب‌زاده «فرا شعری» است که نه به نثر است و نه به نظم؛ برگردان تفضلی، شکل وابسته؛ برگردان مقدم، مبتنی بر راهکار انحراف است؛ و ابجدیان نیز راه میانه را اختیار کرده است. در مجموع، طیب‌زاده با انتخاب راهکار «قیاسی»، ترجمه‌هایی به مثابه فرا شعر از غزل‌واره‌های شکسپیر در زبان فارسی پدید آورده است.

کلیدواژه‌ها: غزل‌واره‌های شکسپیر؛ راهکار ترجمه‌ای هولمز؛ شکل-وابسته؛ محتوا-وابسته؛ ترجمه به مثابه فراشعر

۱. مقدمه

از دیرباز تاریخ، آثار ادبی به زبان‌های مختلف ترجمه شده‌اند، بی‌آنکه مسائل مرتبط با ترجمه‌گری این متون در میان بوده باشد. درواقع، این آثار را مترجمان و شاعران به زبان فرهنگ مقصد برگردانده، و خوانندگان نیز از این ترجمه‌ها به احتمال لذت برده و گاه، ترجمه‌ها را، بیش‌تر ذوقی و استحصانی تا نظریه‌مبنا، تحسین و تحبیب، یا تقبیح و نکوهش کرده‌اند. فقط در

همین چند دهه اخیر، از پی مطرح شدن حوزه مطالعات ترجمه یا ترجمه‌شناسی به‌ویژه از دهه ۱۹۶۰ م. به این سو، بحث بر سر کم‌وکیف ترجمه‌گری متون و به طریق اولاً، ترجمه‌گری متون ادبی درگرفته است. از این رو، ارزیابی کیفیت ترجمه متون ادبی نیز هم‌زمان با رشد و گسترش نظریه‌های ترجمه پُررنگ‌تر شده است. با این همه، این ارزیابی و به‌ویژه، ارزیابی متون شاعرانه به سبب ویژگی‌های خصیصه‌نمای زبان شعری، کمتر به معاینه نقادانه درآمده است. با این حال، از میان شاعران و نویسندگان جهان، برخی با اقبال عام‌تری در میان خوانندگان و ناقدان و پژوهشگران و مترجمان روبرو بوده‌اند. ویلیام شکسپیر^۱، شاعر و نمایش‌نامه‌نویس انگلیسی، از جمله این افراد است.

در ایران، تقریباً همه آثار نمایشی و به‌تازگی نیز همه آثار غیرنمایشی از جمله غزل‌واره‌های شکسپیر را به فارسی برگردانده‌اند و گاه، از برخی آثار عمدتاً نمایشی شکسپیر، چند ترجمه در بازه‌های زمانی مختلف در دسترس قرار گرفته است. از آغاز سده چهاردهم شمسی، غزل‌واره‌های شکسپیر به‌صورت پراکنده در برخی نشریه‌های ادواری منتشر کرده‌اند (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۰). ابتدا، فرزاد (۱۳۱۲) و به‌تبع، موقر (۱۳۱۷) برخی غزل‌واره‌ها را در مجله مهر ترجمه کردند (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۰). شفا (۱۳۴۴) برخی غزل‌واره‌ها را در کتاب منتخبی از شعرهای جهان به چاپ رساند. پس از انقلاب، ابتدا تفضلی (۱۳۷۷)، صد غزل‌واره از مجموع ۱۵۴ غزل‌واره شکسپیر را به زبان منثور و وفادار به متن اصلی، به فارسی ترجمه کرد. اندکی بعد، مقدم (۱۳۸۱) ترجمه‌ای منظوم از ۸۷ غزل‌واره را به دست داد. در این میان، برخی دیگر از مترجمان، غزل‌واره‌هایی از شکسپیر را در نشریه‌های ادواری چاپ کرده‌اند. به‌تازگی، طبیب‌زاده (۱۳۹۹) تمام ۱۵۴ غزل‌واره شکسپیر را نیز ترجمه و روانه بازار کرده است که اولین برگردان فارسی همه غزل‌واره‌ها محسوب می‌شود.

در نگاهی کلی، بیش از یک‌صد سال است که آثار نمایشی و غیرنمایشی شکسپیر را به فارسی ترجمه و مترجمان مختلف با آثار وی طبع‌آزمایی کرده‌اند (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۰). از این رو، ضرورت دارد این ترجمه‌ها به سبب اهمیت و جایگاهی که شکسپیر در ادبیات جهان دارد، با

^۱. Shakespeare

نگاهی فنی‌تر و نظریه‌محورتر بررسی و تحلیل شوند. حال که تقریباً تمامی غزل‌واره‌های شکسپیر به فارسی ترجمه شده و در کتابی مستقل در اختیار خوانندگان فارسی قرار گرفته است، بهتر و کارآمدتر می‌توان دربارهٔ وجوه ترجمه‌گری این غزل‌واره‌ها سخن گفت. معاینهٔ نقادانهٔ این غزل‌واره‌ها در کنار معاینهٔ آثار نمایشی، که با اقبال عام‌تر خوانندگان و ناقدان روبرو بوده، کمک می‌کند تصویری دقیق‌تر و کامل‌تر از این شاعر ترسیم گردد و وجوه مختلف تاریخی و فرهنگی و اجتماعی آثار وی در معرض قضاوت قرار بگیرد. از این رو، هدف این مقاله این است که در پرتو رویکردهای نظریه‌مبنا در ترجمهٔ متون ادبی، توصیفی از راهکارهای ترجمه‌ای مترجمان در بازه‌های زمانی مختلف، از اولین ترجمه تا آخرین ترجمه، به دست بدهد. بر این اساس، پرسش اصلی این است که راهکارهای مترجمان غزل‌واره‌ها در کدام دسته‌بندی چهارگانه هولمز^۱ (۱۹۸۸) قرار می‌گیرند.

۲. پیشینه پژوهش

بحث دربارهٔ وجوه مختلف ترجمه‌گری شعر در منابع گوناگون ایرانی و غیرایرانی آمده و در این زمینه برخی مقاله‌ها و تئنگاری‌ها در دسترس است که متون ادبی را از دو منظر نظری و عملی بررسی‌ده‌اند. بر همین اساس، برخی پژوهش‌گران مطالعات ترجمه و به طریق اولاً، لفویر^۲ (۱۹۷۵)، هولمز (۱۹۸۸)، جونز^۳ (۱۹۸۹؛ ۲۰۱۰) و بوز-بی‌یر^۴ (۲۰۰۹) از میان دیگران، کوشیده‌اند راهکارها و روندهایی را برای ترجمهٔ متون شعری ارائه کنند. به همین ترتیب، در ایران نیز برخی زبان‌شناسان و ادیبان و پژوهشگران کوشیده‌اند دربارهٔ وجوه نظری و عملی ترجمه‌گری شعر از جمله ترجمه‌گری فنون و صناعات ادبی بحث کنند. برای نمونه، یارمحمدی (۱۳۶۹) که به تبعیت از نیومارک^۵ (۱۹۸۸) راهکارهایی را برای برگردانی تشبیه و استعاره پیشنهاد کرده است؛ یا منافی‌اناری و عباسی (۲۰۰۴) که به تبعیت از برخی الگوها، راهکارهایی را برای ترجمهٔ وجوه زبانی و فرهنگی شعر پیشنهاد کرده‌اند. لفویر (۱۹۷۵) یکی از اولین و جامع‌ترین دسته‌بندی‌ها و

^۱. James Holmes

^۲. A. Lefever

^۳. F. R. Jones

^۴. Boas-Bier

^۵. Newmark

راهکارها را برای ترجمه شعر ارائه، و این راهکارها را روی پیوستاری از بیشترین وفاداری به متن اصلی (ترجمه تحت‌اللفظی) تا کم‌ترین وفاداری به متن اصلی (اقتباس و انواع آن) قرار داده است. این هفت راهکار جدا از هم نیستند، بلکه مترجم ممکن است به اقتضای اثر ادبی از یک یا دو یا چند راهکار توأمان بهره بگیرد. به همین ترتیب، هولمز (۱۹۹۹) نیز چهار راهکار ارائه می‌کند که اشاره خواهد شد.

بحث دربارهٔ کم‌وکیف ترجمه‌گری متون ادبی به‌ویژه شعر، پُر دامنه است که در منابع مختلف فارسی و انگلیسی آمده است. عمدهٔ مباحث حول این چند پرسش اساسی بوده است: آیا اصلاً شعر ترجمه‌پذیر است یا ترجمه‌ناپذیر یا سخت‌ترجمه‌پذیر؟ اگر برای نمونه، شعر ترجمه‌پذیر است، آیا باید شعر را به شعر برگرداند یا به نثر؟ آیا با توجه به ساختارهای دو زبان، امکان دارد شعر را به شعر برگرداند؟ با فرض این‌که بتوان مترجم/شاعری هم‌ارز فردوسی یا شکسپیر پیدا کرد، آیا ویژگی‌های فردی و خصیصه‌نمای آن شاعر/مترجم که بخشی از سبک وی را شکل می‌دهد، با ویژگی‌های مثلاً فردوسی یا شکسپیر یکسان خواهد بود که بتواند چنان آثاری را به زبانی دیگر ترجمه کنند؟ حال دیگر تفاوت‌های فرهنگی فردوسی یا شکسپیر جای خود دارند. مترجم تا چه اندازه در فرایند ترجمه شعر آزادی عمل دارد؟ بر سر الگوهای بحری و وزنی شعر اصلی چه می‌آید؟ آیا این الگوها را باید مطابق با ساختار زبان مبدأ برگرداند یا مقصد یا نیازی به تبعیت از این الگوها نیست؟ آیا شعر را باید شاعر ترجمه کند یا مترجم؟ آیا مثلاً لازم است غزل‌وارهٔ انگلیسی را که تا به اندازه‌ای دست‌کم از حیث تعداد ابیات، با غزل فارسی همانندی دارد، به غزل فارسی برگرداند؟ اگر شعر به تعبیر سعیدپور (۱۳۷۷) «با استفاده از حد اعلای امکانات زبانی، الفاظ را به‌گونه‌ای فشرده و غلیظ به کار می‌گیرد» (ص. ۱۳)، آیا بر مترجم است که در فرایند ترجمه‌گری، شعر را از فشردگی بیرون آورد و از غلظت آن بکاهد یا آن فشردگی و غلظت را همچنان در زبان مقصد حفظ کند؟ و از این شمار پرسش‌ها.

همچنین، بحث دربارهٔ راهکارها، روندها، و روش‌های ترجمه‌گری متون ادبی و به طریق اولی، متون شعری در منابع گوناگون ایرانی و غیرایرانی آمده است. کانولی^۱ (۲۰۰۱) دو گرایش

^۱ D. Cannolly

عمده در ترجمه شعر را از هم بازمی‌شناسد: رویکرد «عمل‌گرا»^۱ و رویکرد «نظرگرا»^۲. رویکرد عمل‌گرا، «حرفه و پیشینه مترجمان حرفه‌ای و آزاد است و رویکرد نظرگرا، راه‌دست نظریه‌پردازان و زبان‌شناسان و ادیبان و دانشگاهیان» (کانولی، ۲۰۰۱، ص. ۱۷۱). جونز (۱۹۸۹) فرایندهای دخیل در ترجمه‌گری شعر را در قالب الگوی سه‌بخشی تجربی صورت‌بندی می‌کند: «ادراک^۳؛ تعبیر^۴؛ خلق^۵» (۱۹۸۹، ص. ۱۸۳). در مرحله ادراک، مترجم می‌کوشد درک و برداشتی دقیق از متن مبدأ به دست آورد؛ در مرحله تعبیر، مترجم می‌کوشد شعر اصلی را جزء‌به‌جزء و از طریق پنج راهکار مرسوم در اصل تعادل، تعبیر و تفسیر کند؛ در مرحله خلق مترجم می‌کوشد ترجمه را به‌مثابه کالایی ارزشمند مطابق با قواعد زبان مقصد صورت‌بندی کند. همچنین، جونز (۲۰۱۲) ترجمه شعر را انتقال از زبان مبدأ به زبان مقصد، و مشتمل بر شناخت، گفتمان، و کنش انسانی و میان‌انسان‌ها و کنش‌گرهای متنی در محیط‌های اجتماعی و فیزیکی می‌داند و از این‌رو از ترجمه شعر به‌مثابه «پروژه» یاد می‌کند که هدفش مطرح کردن شعر و شاعر است. بوز-بی‌یر (۲۰۰۹) نیز دلایل له و علیه ترجمه (نا)پذیری شعر را با اشاره به دیدگاه افراد مختلف بحث می‌کند. به باور بوز-بی‌یر، مسأله اصلی در ترجمه شعر، «حفظ وحدت خاص میان فرم و معنا برای برقراری تعادل است» (بوز-بی‌یر، ۲۰۰۹، ص. ۴۱۰). از این‌رو، به تبعیت از برخی صاحب‌نظران، یکی دو راه‌حل پیشنهاد می‌کند. از جمله این‌که می‌توان شعر را به «نثر همراه با نقد و نظر مفصل برگرداند. یا این‌که، فرم شعر اصلی را رها کرد و معنا را از رهگذر راهکار «تقلید» یا «اقتباس» در زبان مقصد بازآفرینی کرد» (بوز-بی‌یر، ۲۰۰۹، ص. ۴۱۰). با این حال، وی معتقد است ماهیت ترجمه‌ای شعر را نباید نادیده انگاشت و نیاز است خواننده بداند که دارد شعری ترجمه‌شده را می‌خواند. هم‌چنین، بوز-بی‌یر می‌کوشد سه نوع نظریه را درباره شعر تبیین کند: «نظریه‌های شعر، نظریه‌های ذهن و نظریه‌های ترجمه» (۲۰۰۹، ص. ۴۱۱). با این حال،

^۱. practical

^۲. theoretical

^۳. understanding

^۴. interpretation

^۵. creation

هولمز است که می‌کوشد راهکارهایی را برای ترجمه شعر صورت‌بندی کند که مبنای نظری این مقاله است.

هولمز که نقشه راه ترجمه نیز از اوست، در جستار اول مجموعه جستارهای کتاب *ترجمه‌شده! جستارهایی در باب ترجمه ادبی و مطالعات ترجمه* (۱۹۸۸) از دو مفهوم «شعر» و «فرا-شعر»^۱ سخن به میان می‌آورد. هولمز ابتدا، نثر را از نظم و شعر بازمی‌شناسد. هولمز معتقد است نثر، زبانی یک لایه دارد که به سهولت می‌توان به معنای پس‌پشت واژگان و جملات پی برد، لیکن شعر، زبانی چندلایه و پنهان دارد که به سهولت نمی‌توان به کُنه پیام مستتر در آن راه یافت (۱۹۸۸، ص. ۹). به باور هولمز، مشکل ترجمه شعر نیز همین جاست: نمی‌توان برای شبکه روابط واژگانی و معنایی شعر اصلی، مابه‌ازایی دقیق در زبان مقصد دست‌وپا کرد. درواقع، امکان ندارد شعری را بدون تغییر و دست‌کاری به زبانی دیگر بازگرداند. از این‌رو، هولمز «ترجمه را «خیانت» به متن اصلی، و مترجم را «خائن» می‌نامد» (۱۹۸۸، ص. ۹). درواقع، از آنجاکه شعر به گونه‌ای نامتعارف از زبان استفاده می‌کند، هولمز معتقد است مترجم با مشکلات متعدّد روبه‌رو خواهد شد. از همین روست که مدافعان مفهوم «تعادل» حرف تازه‌ای در ترجمه شعر ندارند، چون امکان یافتن تعادلی برابر در ترجمه‌گری شعر، سودایی بیش نخواهد بود. در اینجا، هولمز اصطلاح «فرا-ادبیات» و به تبع آن، «فرا-شعر» را اختیار می‌کند: «استفاده از زبان برای سخن گفتن درباره خود ادبیات» (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۱۰). از نظر هولمز، شعر ترجمه‌شده، نوعی «فرا-شعر» است؛ یعنی، شعری که از شعر اصلی متمایز، اما همان سبک و سیاق شاعرانه را دارد. هولمز می‌نویسد: «نسبت فرا-شعر به شعر اصلی همانند نسبت شعر اصلی به واقعیت است» (۱۹۸۸، ص. ۱۰). هولمز این معادله را ارائه می‌کند: «فرا-شعر: شعر :: شعر: واقعیت» (۱۹۸۸، ص. ۱۰).^۲ از این حیث، رابطه فرا-شعر به شعر اصلی، همانند رابطه‌ای است که تفسیر و تعبیر شعر به خود شعر دارد. چنان‌که ناقد در خوانش شعر، به تفسیر و تعبیر ابیات دست می‌زند، فرا-شعر نیز نوعی تفسیر و تعبیر از شعر اصلی محسوب می‌شود؛ اما برخلاف ناقد که دستش باز است که هرچه می‌خواهد می‌تواند تفسیر و تعبیر خود از شعر را طول و تفصیل بدهد، تعبیر و تفسیر فرا-شعر

^۱ . meta-poem

^۲ . MP: Poem :: Poem: R

محدود به همان حجم و اندازه شعر اصلی است. فراشعر برخلاف نقد شعر و بسان خود شعر اصلی، «می‌کوشد عینیتی کلامی باشد که ارزش آن به تک‌تک واژگان وابسته است» (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۱۱). بعد، هولمز به این ادعا می‌پردازد که: گفته‌اند مترجم شعر خود باید شاعر باشد. هولمز معتقد است «این ادعا نه به تمامی صحت دارد و نه کل حقیقت است» (۱۹۸۸، ص. ۱۱). هولمز بر این باور است برای آن‌که بتوان عینیتی کلامی را در قالب فرا-شعر درآورد، «مترجم باید برخی وظایف ناقد را انجام دهد؛ برخی و نه همه وظایف شاعر را عهده‌دار شود؛ و برخی وظایفی را که عرفاً ناقد یا شاعر انجام نمی‌دهد، بر عهده بگیرد» (۱۹۸۸، ص. ۱۱). هولمز بر این باور است که فرا-شاعر به‌سان ناقد باید بکوشد تمام وجوه و زوایای پیدا و پنهان اثر اصلی را به معاینه درآورد:

به‌سان شاعر باید بتواند از خلاقیت خود استفاده کند؛ سنن ادبی فرهنگ خود را بشناسد؛ و با امکانات و توانمندی‌های بیانگری زبان مقصد آشنا باشد تا بتواند عینیت کلامی را در قالبی کم‌ویش مشابه شعر اصلی، بازآفرینی کند. درعین حال، فرا-شاعر این فرق را با ناقد دارد که نتیجه کارش، نه تحلیل و تفسیر و تعبیر، بلکه اثری هنری به اسم شعر است. با شاعر نیز این فرق را دارد که ساخت‌مایه کار خود را ابداع نمی‌کند، بلکه خلق دوباره می‌کند (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۱۱).

حال، کار فرا-شاعر، مجموع کردن کنش‌های ناقد و شاعر است:

از یک سو، سروسامان دادن و برطرف کردن ناهمخوانی‌های میان هنجارها و قراردادهای نظام زبانی، سنن ادبی، و حساسیت شاعرانه مستتر در شعر اصلی است که او در مقام ناقد در دست تحلیل و تعبیر دارد؛ و از دیگر سو، هنجارها و قراردادهای نظام زبانی، سنن ادبی و حساسیت‌های شاعرانه زبانی دیگر در مقام مترجم تا در نهایت، فرا-شعری درخور پدید آورد (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۱۱).

این همه در فرایند ترجمه اتفاق می‌افتد: «مترجم در فرایند ترجمه مجبور است در مواجهه با این ناهمخوانی‌ها مدام دست به تصمیم‌گیری بزند و تصمیم درست را در لحظه، انتخاب کند» (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۱۲). هولمز معتقد است این مجموعه پیچیده روابط، تنش‌هایی را ایجاد می‌کند و یکی از مهم‌ترین تنش‌ها این است که مناسب‌ترین شکل برای فراشعر کدام است؟ هولمز چهار گونه اصلی برای این فراشعر در نظر می‌گیرد: «محاکاتی^۱؛ قیاسی^۲؛ انداموار^۳ و انحرافی^۴» (۱۹۸۸، صص. ۲۵-۲۷).

در راهکار محاکاتی یا تقلیدی، شکل اصلی شعر در ترجمه حفظ می‌شود. با این حال، «چون شکل شعر از طریق زبان انتقال می‌یابد، امکان انتقال و حفظ تمامی ویژگی‌های یک زبان به زبان دیگر مقدور نیست. از این رو، نمی‌توان شکل شعر را به تمامی انتقال داد و آن را در فرهنگ مقصد حفظ کرد» (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۲۵). حتی امکان یافتن شکلی مشابه یا همانند نیز میسر نیست، چون هیچ شکل شعری یک زبان، همانند یا مشابهی در زبانی دیگر ندارد. چنان‌که به تعبیر هولمز: «یک رقصنده نمی‌تواند به تمامی حرکات رقصنده دیگر را تکرار و همانندسازی کند، چون دو نفر متفاوت هستند، مترجم نیز که این راهکار را اتخاذ می‌کند، می‌کوشد شکل شعر اصلی را در فرهنگ مقصد، محاکات یا تقلید کند» (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۲۶). در اینکه شکل شعر که عمدتاً در بحور عروضی خود را نشان می‌دهد در شعر اروپایی با شکل شعر مثلاً در زبان فارسی فرق دارد. یکی از فرق‌ها این است که بحور شعر مثلاً انگلیسی هجا-محور^۵ است که از ترکیب هجای مصوّت و صامت ایجاد می‌شود و یک رکن را می‌سازند. اما در فارسی، وزن شعر از لونی دیگر است. جدا از این که پیدا نیست مترجم حتی اگر شکل ظاهری شعر را در زبان مقصد حفظ کند، بتواند شعری منسجم در فرهنگ مبدأ ایجاد کند یا نکند. درواقع، حفظ صرف شکل ظاهری شعر مبدأ کفایت نمی‌کند.

^۱ . imitative

^۲ . analogical

^۳ . organic

^۴ . deviant/extraneous

^۵ . syllab-based

در راهکار قیاسی، مترجم می‌کوشد فراتر از شکل صوری شعر، به «نقشی» که شکل شعر در سنت شعری مبدأ ایفا می‌کند، توجه نشان بدهد. آنگاه، می‌کوشد در سنت شعری مقصد، «شکلی را معادل‌یابی کند که همان «نقش» را ایفا کند» (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۲۶). برای نمونه، مترجم می‌تواند غزل‌واره انگلیسی را به غزل فارسی یا شکلی نزدیک به غزل ترجمه کند. با این حال ممکن است این «نقش» مطابق با شکل ظاهری شعر اصلی باشد یا نباشد. از این رو، در پرتو حفظ «نقش»، ممکن است شعری را حتی در زبان مقصد به نثر برگرداند، اما کیفیت شعری آن را حفظ کرد. هولمز این دو راهکار را جزو راهکارهای «شکل-وابسته»^۱ می‌داند که «بیشتر شکل بیرونی شعر را در فرایند برگردان، حفظ می‌کنند» (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۲۶).

دو راهکار دیگر هولمز، «محتوا-وابسته»^۲ اند. در راهکار «انداموار»^۳، مترجم در وهله نخست، چندان به شکل شعر کاری ندارد و می‌کوشد محتوای شعر را به طرزی کارآمد در شکلی محاکاتی یا قیاسی، بازآفرینی کند، لیکن کار ترجمه را در سطح ساخت‌مایه محتوایی آغاز می‌کند و اجازه می‌دهد شعر در فرایند ترجمه، شکل طبیعی و انداموار خود را پیدا کند (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۲۷). در واقع، مترجم در فرایند ترجمه شعر می‌کوشد معادلی مناسب برای شعر مبدأ پیدا کند. محض نمونه، ممکن است مترجم دریابد شعر پنج رکنی انگلیسی را می‌تواند به شعر آزاد یا سپید در فارسی برگرداند. در راهکار آخر یعنی، راهکار انحرافی، مترجم به شکل اصلی شعر در زبان مبدأ کاری ندارد، و از همین روست که از شکل اصلی، روی گردان یا منحرف می‌شود. در این راهکار، فرا-شعر نه از حیث شکل و نه محتوا، کمترین شباهت را به شکل و محتوای شعر اصلی ندارد (هولمز، ۱۹۸۸، ص. ۲۷). «اقتباس»^۴، «رونوشت»^۵ و «برداشت آزاد»^۶ از جمله انواع فرعی راهکار انحرافی محسوب می‌شوند.

^۱. form-derivative

^۲. content-derivative

^۳. organic

^۴. adaptation

^۵. version

^۶. free translation

از حیث مبانی نظری، این پژوهش، در نقشه راهی که هولمز (۱۹۷۲) برای مطالعات ترجمه ترسیم می‌کند و توری^۱ (۱۹۹۵، ص. ۱۰) و بعدها، فن دورسلائر^۲ (۲۰۰۷، ص. ۲۲۶) آن را بسط و گسترش می‌دهند، ذیل «مطالعات ترجمه محض توصیفی فرآورده‌مدار»^۳ جای می‌گیرد. دورسلائر (۲۰۰۷) مطالعات ترجمه را به زیرگروهایی از جمله «رویکردها»^۴، «نظریه‌ها»^۵، «روش‌های تحقیق»^۶، و «ترجمه کاربردی»^۷ تقسیم‌بندی، و فرایند ترجمه‌گری را با چند واژه توصیف می‌کند: «راهکارها»^۸؛ «فرایندها»^۹؛ «شگردها»^{۱۰}؛ «خطاها»^{۱۱}؛ «قواعد/هنجارها/قراردادها/قوانین/همگانی‌ها»^{۱۲}؛ و «ابزارهای ترجمه»^{۱۳} (دورسلائر، ۲۰۰۷، ص. ۲۲۶). در پژوهش حاضر، برخی از این واژگان، عملیاتی محسوب می‌شوند. از آن جمله است: ترجمه؛ ترجمه‌گری^{۱۴}؛ تعادل؛ روند؛ راهکار؛ رویکرد. ترجمه یا ترجمه بینابانی^{۱۵} (به تعبیر یاکوبسون^{۱۶} انتقال متن مکتوب اصلی (متن مبدأ) در زبان مبدأ به متن مکتوب ترجمه‌شده (متن مقصد) در زبان مقصد است (ماندی، ۲۰۱۸، ص. ۸). این جابه‌جایی و انتقال، نوعی تعادل و همسانی صوری و محتوایی یا نقشی و کاربردی برقرار می‌کند. فرایند تولید ترجمه است که نتیجه کار، ترجمه به‌مثابه فرآورده خواهد بود (ماندی، ۲۰۱۸، ص. ۸). منافیاناری (۲۰۰۳) از این دو نوع تعادل به تعادل صوری و کاربردی یاد می‌کند: اولی، فرم-محور و مبتنی بر زبان مبدأ؛ و دومی، محتوا-محور و مبتنی بر زبان مقصد است (۲۰۰۳، ص. ۲۴). راهکار،

^۱ G. Toury

^۲ van-Doorslaer

^۳ product-oriented pure descriptive translation studies

^۴ approaches

^۵ theories

^۶ research methods

^۷ pragmatic translation

^۸ strategies

^۹ procedures

^{۱۰} techniques

^{۱۱} errors

^{۱۲} rules/norms/conventions/laws/universals

^{۱۳} translation tools

^{۱۴} translating

^{۱۵} interlingual translation

^{۱۶} R. Jakobson

^{۱۷} J. Munday

سویه‌گیری کلی متن ترجمه‌شده و روند، شگردهایی خاص است که در مترجم در فرایند ترجمه استفاده می‌کند (ماندی، ۲۰۱۸، ص. ۱۲). درواقع، راهکار، روندهایی است که مترجم آگاهانه یا ناآگاهانه برای حل مشکل پیشامده در فرایند ترجمه استفاده می‌کند. با این وصف، کاربست روندها یا ابزارهای مختلف از طرف مترجم، ممکن است سویه‌گیری کلی یا راهکارهای وی را نشان بدهد که هولمز آنها را در قالب چهار راهکار صورت‌بندی می‌کند: محاکاتی؛ قیاسی؛ انداموار؛ و انحرافی. به تازگی نیز حُرّی (۱۴۰۳) ترجمه‌های انسانی و ماشینی از غزل‌واره ۶۲ شکسپیر را بررسی کرده است.

۳. روش پژوهش

این پژوهش می‌کوشد به روش کیفی-تحلیلی و با ابزار کتابخانه‌ای و بررسی تطبیقی، روندهایی را که طیب‌زاده (۱۳۹۹)، در مقام آخرین مترجم فارسی مجموعه غزل‌واره‌های شکسپیر، اتخاذ کرده، در مقایسه با سه مترجم دیگر به صورت تطبیقی توصیف و تحلیل کند تا مشخص شود که اتخاذ این روندها در راستای کدام راهکار چهارگانه پیشنهادی هولمز قرار می‌گیرند. ازاین‌رو، داده‌های اصلی مبتنی بر گزیده‌ای از ابیات چهار غزل‌واره اول و دوم و دوازدهم و هجدهم شکسپیر خواهد بود. دلیل انتخاب این غزل‌واره‌ها این است که به‌طور مشخص به اولین بخش از سه‌گانه غزل‌واره‌های شکسپیر تعلق دارند که به‌جز غزل‌واره ۱۸، جزو غزل‌واره‌های موسوم به «زایش» نیز محسوب می‌شوند (شکسپیر، ۱۳۹۹، ص. ۶۲). دیگر این‌که، این سه غزل‌واره دوم و دوازدهم و هجدهم را چهار مترجم فارسی (تفضلی، ۱۳۷۷؛ مقدم، ۱۳۸۰؛ ابجدیان، ۱۳۷۱؛ طیب‌زاده، ۱۳۹۹) ترجمه کرده‌اند که کار بررسی تطبیقی را آسان‌یاب‌تر و هدفمندتر می‌کند. غزل‌واره اول را فقط طیب‌زاده (۱۳۹۹) ترجمه کرده است. بررسی تطبیقی ابیات منتخب از چهار غزل‌واره، ممکن است زمینه را برای بررسی دقیق‌تر سایر غزل‌واره‌ها برای ردیابی راهکارهای ترجمه‌ای فراهم کند. پیداست امکان بررسی مقابله‌ای همه ابیات این چهار غزل‌واره با ترجمه فارسی آنها میسر نیست. ازاین‌رو، کوشش می‌شود گزیده‌ای از این ابیات با متناظر فارسی آنها از چهار ترجمه فارسی بررسی مقابله‌ای شوند تا مشخص شود کدام راهکار ترجمه‌ای در چهار ترجمه و به طریق اولی، در ترجمه طیب‌زاده (۱۳۹۹) وجه غالب دارد.

توضیح اینکه، ویلیام شکسپیر مجموعه غزل‌واره‌های خود را به سال ۱۶۰۹ و پیش از انتشار منظومه‌های غیرنمایشی خود منتشر کرده است (ابجدیان، ۱۳۷۱؛ شکسپیر، ۱۳۹۹). عمده صاحب‌نظران، غزل‌واره‌ها را به سه گروه کلی تقسیم‌بندی می‌کنند: از غزل‌واره ۱ تا ۱۲۶ خطاب اصلی به جوانی زیباروست؛ از ۱۲۷ تا ۱۵۲ خطاب به زنی سیه‌چرده و زیباست و دو غزل‌واره پایانی که گفته شده به تبعیت از آنا کرئون^۱، شاعره یونانی، درباره عشق است (ابجدیان، ۱۳۷۱). از غزل‌واره‌ها چندین رونوشت در دست است، اما اختلاف چندانی در ضبط کلمات و عبارات در آنها دیده نمی‌شود. همه غزل‌واره‌ها به جز یکی دو استثنا، بر وزن ایامبی پنج رکنی یا پنج‌پایه با الگوی قوافی یکسان (الف ب الف ب پ ت پ ت ث ج ث ج ح ح) در چهارده خط یا مصرع سروده شده‌اند (شکسپیر، ۱۳۹۹). بحث درباره معنا و مفهوم و تفسیرهای غزل‌واره‌ها و این که خطاب اصلی غزل‌واره‌ها به چه فرد یا افرادی است، و این که این افراد و به‌ویژه دو مخاطب اصلی مرد زیبارو و زن سیه‌چرده، واقعی هستند یا زائیده خیال شکسپیر، از دیرباز پُر دامنه بوده است (برای جزئیات بیشتر، بنگرید به مقدمه مبسوط طبیب‌زاده، ۱۳۹۹؛ ابجدیان، ۱۳۷۱ که شرحی مبسوط از مضمون و ساختار غزل‌واره‌ها به دست داده است و برخی را نیز ترجمه کرده است؛ همچنین بنگرید به شرح‌های مختلف غزل‌واره و از آن جمله کتاب دانکن-جونز^۲ (۲۰۰۲) که طبیب‌زاده عمده پانوشته‌های خود را از این کتاب برگرفته و در ترجمه غزل‌واره‌ها، هرگاه اختلافی در میان نسخ دیده شده، همین نسخه از غزلیات را مبنای ترجمه قرار داده است).

۴. یافته‌های پژوهش

چنان‌که گفته‌اند، خطاب غزل‌واره‌های ۱-۱۲۶ به جوانی زیباروست (ابجدیان، ۱۳۷۱؛ شکسپیر، ۱۳۹۹). در این میان، هدف غزل‌واره‌های ۱-۱۷ که به غزل‌واره‌های زایش (شکسپیر، ۱۳۹۹، ص. ۶۲) نیز معروفند، ترغیب جوان زیبارو به دوری از تجرد و ازدواج و تشکیل خانواده است. مضمون اصلی غزل‌واره‌ها نیز گذر زمان و در رسیدن ایام پیری و در نهایت، مرگ است. این

^۱. Anacreon

^۲. Dunken-Jones

غزل‌واره‌ها از جوان می‌خواهند پیش از آن‌که پیری فرا برسد و داس مرگ وی را درو کند، با ازدواج، خود و در واقع، زیبایی را از چنگال مرگ برهاند. غزل‌واره با این دو مصرع آغاز می‌شود:

-From fairest creatures we desire increase,
That thereby beauty's rose might never die,

از زیباترین مخلوقات، انتظار داریم که فزونی یابند / مبادا که زیبایی گل سرخ
از میان ما برود (شکسپیر، ۱۳۹۹، ص. ۶۲).

آنگاه، شاعر لب به شکایت می‌گشاید و با اشاره به این‌که میوه رسیده اگر به‌موقع چیده نشود، از جوان می‌خواهد این اندازه به خود و جهان ظلم نکند و حال که «زینت‌بخش جوان جهانی» است (شکسپیر، ۱۳۹۹، بیت ۹) و حال که «منادی بزرگ بهار رنگارنگ» است (شکسپیر، ۱۳۹۹، بیت ۱۰)، به «جهان رحم کند و شکم‌بارگی نکند و پیش از آن‌که به گور برود، سهم خود را از جهان بخورد» (شکسپیر، ۱۳۹۹، ابیات ۱۱-۱۲).

مقایسه کلی شعر و ترجمه طیب‌زاده نشان می‌دهد مترجم تا به اندازه زیاد، کوشیده است به برگردان جزء جزء غزل‌واره وفادار بماند و حتی علائم سجاوندی را نیز عیناً مطابق متن اصلی برگرداند، هرچند علامت سجاوندی دو نقطه در ابیات ۴ و ۷ و ۱۲ غزل‌واره اول (شکسپیر، ۱۳۹۹، ص. ۶۲) را که آخرین مصرع‌های سه چهارپاره‌ای^۱ هستند، به نقطه پایانی برگردانده که دقیق نیست؛ چه دو نقطه نشان می‌دهد ابیات بعدی، توضیح و تکمله ابیات پیشین هستند. با این حال، تا اندازه زیاد، بسندگی را حفظ کرده است. مترجم ضمن شناخت ویژگی‌های وزنی و قوافی متن اصلی، کوشیده است «تقلیدی» درست از این قوافی را در برگردان فارسی نوآفرینی کند که پذیرفتنی است. برای نمونه، بنگرید به الگوی قوافی در پایان فعل‌های «یابند، برود، می‌رود، و دارد» در چهارپاره اول یا تکرار وزنی «خود شده‌ای، خود برافروخته‌ای، برکشیده‌ای، و خود شده‌ای» در چهارپاره دوم یا الگوی آوایی «ای» در فعل‌های «جهانی، رنگارنگی، می‌کنی و می‌کنی» در چهارپاره سوم. از همین رو، مترجم در مقام فرا-شاعر، می‌کوشد به «قیاس» متن اصلی،

^۱. quatrain

«فرا-شعری» مناسب را در زبان فارسی بازآفرینی کند. این بازآفرینی را توضیحات تکمیلی مترجم در مقام ناقد در پانوش، تقویت می‌کند. این توضیحات به خواننده فارسی یاری می‌رساند مفهوم و برداشت خود را از ترجمه، فزونی بخشد. جدا از این که، حضور شعر اصلی در صفحه روبروی ترجمه، امکان برابری و مقابله ترجمه با متن اصلی را برای خواننده، اگر علاقه‌مند باشد، فراهم می‌آورد و باز همچنان، درک وی را از متن اصلی و ترجمه فزونی می‌بخشد؛ هرچند خواندن غزل‌واره‌های به زبان انگلیسی قدیم برای خوانندگان فارسی، عمدتاً، آشنا با انگلیسی مدرن، سخت است و ای کاش از مترجم رونوشت مدرن این غزل‌واره‌ها استفاده می‌کرد. مترجم همین روند پانوش‌نویسی را برای کل ترجمه‌ها ادامه داده که درخور تحسین است.

به همن ترتیب، طیب‌زاده (۱۳۹۹) در غزل‌واره دوم نیز می‌کوشد ضمن حفظ ویژگی‌های طرز شعری شکسپیر از جمله استعاره‌های زمستان و میدان نبرد و دشت زیبایی که نوعی استعاره بسط‌یافته^۱ محسوب می‌شوند، ترجمه‌ای از یک سو، نزدیک به متن اصلی (ترجمه استعاره به استعاره)، و از دیگر سو، ضمن توجه به طرز شعر زبان فارسی (حفظ استعاره با انتخاب واژگان «پیشانی»، «فتح»، «سنگر عمیق»، و «حفر کردن» که جملگی واژگان ناظر به صحنه جنگ هستند، ترجمه‌ای به «قیاس» طرز زبان فارسی ارائه کند.

ترجمه بیت آغازین:

-When forty winters shall besiege thy brow,
And dig deep trenches in thy beauty's field,

-آن‌گاه که چهل زمستان پیشانی‌ات را فتح کنند،

و سنگرهای عمیق در دشت زیبایی‌ات حفر کند (طیب‌زاده، ۱۳۹۹ ص.

۶۴).

^۱. extended metaphor

-وقتی که چهل زمستان پیشانی ترا از همه طرف احاطه و محاصره کرده بود، و در کشتزار جمال تو چین و شیارهای عمیق حفر نمود (تفضلی، ۱۳۷۷، ص. ۱۲).

-چهل سرما جبینت را اگر اینسان گذر کرد/ و بستان جمالت را به چینهایش هدر کرد (مقدم، ۱۳۸۰، ص. ۲۴).

-آنگاه که چهل زمستان گرادگرد چهره‌ات را محاصره کنند

و در میدان رخسار زیبایت سنگرهای عمیق حفر نمایند (ابجدیان، ۱۳۷۱، ص. ۱۹۷).

چنان‌که پیداست، تفضلی (۱۳۷۷) ضمن آگاهی از استعاره زمستان، کوشیده است برای «besiege» فعل «احاطه و محاصر کردن» را بیاورد که گرچه یادآور صحنه نبرد است، اما با واژه «کشتزار» و «چین و شیار عمیق» باهم‌آیی^۱ ندارد. مقدم (۱۳۸۰) نیز استعاره بسط‌یافته را به‌دقت به فارسی برگردانده و معادل‌های «گذر کردن» و «بستان» چندان مناسبتی با «سپاه زمستان» ندارد که «دشت زیبایی جوان زیبارو را فتح» (در ترجمه طبیب‌زاده، ۱۳۹۹) یا «محاصره» (در ترجمه تفضلی، ۱۳۷۷) کرده است. در عین این‌که، مقدم تصویر «زمستان» را که مجاز جزء به کل و مشعر به سال‌های عمر است، به «سرما» برگردانده که یکی از متعلقات زمستان است، اما شرط ضروری آن نیست. ابجدیان (۱۳۷۱) نیز به‌درستی استعاره بسط‌یافته شعر اصلی را به استعاره بسط‌یافته در ترجمه فارسی برگردانده است. در مجموع، تفضلی (۱۳۷۷) ترجمه‌ای منشور و تا اندازه‌ای نزدیک به متن اصلی، مقدم (۱۳۸۰) ترجمه‌ای منظوم و به دور از متن اصلی و ابجدیان (۱۳۷۱) و طبیب‌زاده (۱۳۹۹) فرا-شعری قیاسی متناسب با متن اصلی غزل‌واره ارائه کرده‌اند. برگردان ابجدیان (۱۳۷۱) و طبیب‌زاده (۱۳۹۹) در میانه نمودار هولمز (۱۹۸۸) و در دو سوی ترجمه منشور تفضلی (۱۳۷۷) و منظوم مقدم (۱۳۸۰) قرار دارد. پیداست بسیاری از ویژگی‌های متن اصلی، در ترجمه منظوم با استفاده از راهکار ترجمه انحرافی، از دست رفته است.

^۱. collocated

به همین ترتیب، شاعر در غزل دوازدهم، با شدت و حدت بیشتری از گذر زمان یاد می‌کند که چگونه روز زیبا را درون شب کریه‌المنظر غرق می‌کند (شکسپیر، ۱۳۹۹، بیت ۲) و چگونه بی‌شمار تعدی‌های دیگر انجام می‌دهد تا جوان زیبارو را به ازدواج ترغیب می‌کند، چه می‌گوید:

-And nothing 'gainst Time's scythe can make defence
Save breed to brave him when he takes thee hence.

-و هیچ‌چیز را یارای مقاومت در مقابل داس زمان نیست،

مگر فرزندانی که چون داس مرگ به سراغت آمد بجنگش بروند
(طیب‌زاده، ۱۳۹۹، ص. ۸۴)

-و هیچ‌چیز را یارای مقاومت در مقابل داس زمان دروگر نیست

مگر تداوم نسل، آنگاه که زمان تو را از میان برمی‌دارد، فرزندت زمان را
به مبارزه می‌طلبد (ابجدیان، ۱۳۷۱، ص. ۲۰۰).

-و هیچ‌چیز در برابر داس زمان نمی‌تواند دفاع و ایستادگی کند. پس دیگر
تو زاد و ولد کن تا وقتی که زمان ترا درو کند و می‌برد فرزندت با او به مبارزه
برخیزد (تفضلی، ۱۳۷۷، ص. ۱۸).

-هرگز نتوان از دم شمشیر زمان رست/ زیرا که زمان، فاتح تام کارزار
است.

در زاد و ولد کوش که زین جا چو روی تو/ فرزند تو مایه بقای پایدار
است (مقدم، ۱۳۸۰، ص. ۳۰).

در اینجا، زمان به «داس» مانند شده که با تصویر زمان و مرگ در عهد شکسپیر هماهنگی دارد؛ چه در این دوره، زمان و مرگ را معمولاً اسکلت یا راهبی سیاه‌پوش و بلندقامت می‌پنداشتند که داسی دسته‌بلند در دست دارد و هر آنچه را در زمین کشت شده باشد، درو می‌کند (طیب‌زاده، ۱۳۹۹). تفضلی (۱۳۷۷) و ابجدیان (۱۳۷۱) و طیب‌زاده (۱۳۹۹) با حفظ استعاره اصلی در زبان

مقصد، تصویر اصلی را حفظ کرده‌اند، اما مقدم (۱۳۸۰) با جایگزین کردن «شمشیر» به جای «داس»، تصویری برساخته که بیشتر برای شرقیان آشنا تر می‌آید تا غربیان. مقدم با افزودن «فاتح» که به احتمال شمشیربه‌دست است تا داس به دست، استعاره جایگزین خود را کامل کرده است. چنان‌که پیداست ابجدیان (۱۳۷۱) و طبیب‌زاده (۱۳۹۹) در مجموع، فرا-شعری قیاسی از غزل‌واره ارائه کرده‌اند و مقدم (۱۳۸۰)، مبتنی بر راهکار انحرافی، ترجمه‌ای منظوم و نادقیق ارائه کرده است. در عین این‌که، چنان‌که طبیب‌زاده (۱۳۹۹) به نقل از دانکان-جونز (۲۰۰۰، ص. ۱۳۴) در پانویست خاطرنشان کرده، واژه «nothing» علاوه بر معنای متعارف خود یعنی «هیچ و هیچ‌چیز»، لفظی عوامانه برای اشاره به شرم زنان نیز هست (دانکان-جونز، ۲۰۰۰، ص. ۱۲). در این معنا، «هیچ‌چیز» معنای ایجابی پیدا می‌کند: «هیچ‌چیز» را یارای مقاومت در برابر داس زمان هست، اگر جوان زیبارو ازدواج کند و فرزند بیاورد.

به همین ترتیب، در غزل‌واره ۱۸ که از عاشقانه‌ترین غزل‌واره‌هاست و البته جزو غزل‌واره‌های موسوم به زایش محسوب نمی‌شود، دیگر از ترغیب به ازدواج جوان زیبارو خبری در میان نیست، بلکه شاعر وعده می‌دهد که می‌کوشد زیبایی جوان را در شعرهایی که می‌سراید، حفظ کند. این غزل‌واره اولین اشاره به حضور جاودانگی معشوق در غزل‌واره‌های شکسپیر دارد. شاعر ابتدا مدعی می‌شود که نمی‌تواند جوان را با روزی بهاری مقایسه کند، چه زیباتر از آن است:

-Shall I compare thee to a summer's day?

Thou art more lovely and more temperate:

-مگر می‌توانم تو را به روزی بهاری تشبیه کنم؟

که تو بسیار دوست داشتنی‌تر و معتدل‌تر از بهاری: (طبیب‌زاده، ۱۳۹۹، ص. ۹۶).

-بگذار تو را به یک روز بهاری تشبیه کنم

تو از روز بهار زیباتر و معتدل‌تری (ابجدیان، ۱۳۷۱، ص. ۲۰۱).

- آیا ترا به یک روز تابستان تشبیه و برابر کنم؟ تو از آن زیباتر و ملایم‌تر
و معتدل‌تری (تفضلی، ۱۳۷۷، ص. ۲۶).

- با روشنی گرم وجودت به چه مانی؟/ شاید که تو یک روز درخشنده
تابستانی (مقدم، ۱۳۸۰، ص. ۳۶).

در این غزل‌واره، شاعر می‌گوید اگر قرار باشد که من جوان زیبارو را به روزی بهاری مقایسه کنم، آن جوان از روز بهاری زیباتر است. طبیب‌زاده (۱۳۹۹) می‌توانست بگوید چگونه توانم... . ابجدیان (۱۳۷۱) لحن درخواست را عادی‌تر کرده است: بگذار... . تفضلی (۱۳۷۷) و مقدم (۱۳۸۰)، هر دو «summer» را به تابستان برگردانده‌اند، حال آن‌که لازم است با استفاده از راهکار جایگزینی فرهنگی^۱، بهار را جانشین تابستان کرد؛ چه در سنت ایرانی، روز بهاری همان نقشی را ایفا می‌کند که روز تابستانی در سنت انگلیسی ایفا می‌کند. باز چنان‌که پیداست ابجدیان (۱۳۷۱) و طبیب‌زاده (۱۳۹۹)، فرا-شعری قیاسی ارائه کرده‌اند و تفضلی (۱۳۷۷) و مقدم (۱۳۸۰)، ترجمه‌ای به ترتیب، منشور و منظوم.

در مجموع، بررسی کلی منتخبی از ابیات این چهار غزل‌واره نشان می‌دهد ابجدیان (۱۳۷۱) و طبیب‌زاده (۱۳۹۹) کوشیده‌اند از رهگذر کاربست راهکار قیاسی، ترجمه‌ای بسنده و پذیرفته از غزل‌واره‌ها ارائه کنند. تفضلی (۱۳۷۷) و مقدم (۱۳۸۰) عمدتاً از رهگذر راهکار انحرافی، از حال و هوای اصلی شعر شکسپیر دور افتاده‌اند و ترجمه‌ای عمدتاً منشور و تحت‌لفظی (برگردان تفضلی، ۱۳۷۷) و منظوم و انحرافی (برگردان مقدم، ۱۳۸۰) ارائه کرده‌اند. از این حیث، هم‌راستا با دیدگاه هولمز (۱۹۸۸)، می‌توان چنین گفت که طبیب‌زاده (۱۳۹۹) و ابجدیان (۱۳۷۱) در مقام مترجمان-فراشاعران توانسته‌اند ترجمه‌هایی به مثابه فرا-شعر از غزل‌واره‌های شکسپیر در زبان فارسی بازآفرینی کنند.

^۱. cultural substitution

۴. بحث و نتیجه‌گیری

چنان‌که گفتیم، طبیب‌زاده (۱۳۹۹)، پس از حدود یک قرن آشنایی ایرانیان با آثار نمایشی و غیرنمایشی شکسپیر، به صرافت می‌افتد کل یکصد و پنجاه و چهار غزل‌واره شکسپیر را به فارسی برگرداند (شکسپیر، ۱۳۹۹). حال، لازم است به‌طور توصیفی دریابیم طبیب‌زاده (۱۳۹۹) و سه مترجم دیگر در عمل چگونه غزل‌واره‌ها را ترجمه کرده‌اند. ادّعای اصلی این است که طبیب‌زاده (۱۳۹۹) و به میزان کمتر ابجدیان (۱۳۷۱)، به تعبیر هولمز (۱۹۸۸)، دو «فرا-شاعر» هستند که غزل‌واره‌های شکسپیر را به‌مثابه «فرا-شعر» به فارسی برگردانده و توانسته‌اند برگردانی «بسند»^۱ و عیناً «پذیرفتنی»^۲ از غزل‌واره‌ها ارائه کنند و برخلاف دو مترجم دیگر که غزل‌واره‌ها را محاکاتی، اشتقاقی یا انحرافی به فارسی برگردانده‌اند، توانسته‌اند برگردانی «قیاسی» (بر اساس راهکارهای هولمز، ۱۹۸۸) از این غزل‌واره‌ها به دست بدهند که هم به سبک و سیاق اصلی غزل‌واره‌ها وفادار مانده و هم از ویژگی‌های شکلی و مضمونی زبان فارسی به‌طور بهینه بهره گرفته‌اند. حال، باید دید طبیب‌زاده (۱۳۹۹) و ابجدیان (۱۳۷۱) در مقام دو «فرا-شاعر»، چگونه غزل‌واره‌ها را در فرایند ترجمه، به «فرا-شعر» بدل کرده‌اند.

چنان‌که در گزیده‌ای از ترجمه‌های فارسی غزل‌واره‌های شکسپیر دیدیم، تفضّلی (۱۳۷۷) و مقدّم (۱۳۸۰) کوشیده بودند ترجمه‌ای منشور و منظوم از غزل‌واره‌ها ارائه کنند. تفضّلی (۱۳۷۷) با اتخاذ رویکرد تقلیدی، تلاش کرده بود ترجمه‌ای منشور از غزل‌واره‌ها ارائه کند. این نوع ترجمه‌گری، گرچه از حیث مضمون، به متون اصلی وفادارند، اما از حیث شکل، مترجم کمتر به صرافت افتاده بود که دست‌کم، شکل صوری شعر را که متشکل از سه چهارپاره^۳ و یک دوپاره^۴ است، به همان ترتیب در ترجمه فارسی رعایت کند. چنان‌که تفضّلی (۱۳۷۷) در مقدمه تصریح کرده، بیشتر به «ترجمه صحیح و درست... با نثری شیوا و شیرین» (تفضّلی، ۱۳۷۷، ص. ۹) نظر داشته است به این امید که بتواند «تا حد امکان، مقداری از عظمت شکسپیر و عظمت شعر او را

^۱. adequate

^۲. acceptable

^۳. quatrain

^۴. couplet

منعکس نماید» (تفضلی، ۱۳۷۷، ص. ۹). با این حال، تفضلی (۱۳۷۷) معلوم نمی‌کند که منظورش از این گفته چیست: معیار ترجمه صحیح و درست کدام است؟ درواقع، مگر ترجمه ناصحیح و نادرست هم داریم؟ فراموش نشود که خوانش شعر و به طریق اولی، شعر شکسپیر، مثل هر اثر ادبی دیگر، ممکن است با تعبیر و تفاسیر مختلف همراه باشد. معیار تفضلی برای ارائه ترجمه صحیح و درست چیست و چگونه خواننده اطمینان یابد که مترجم به این هدف دست یافته است؟ تازه، منظور از نثری شیوا و شیرین چیست؟ مگر شعر شکسپیر به نثر سروده شده است که مترجم بخواهد آن را به نثری شیوا و شیرین برگرداند؟ اصلاً معیار شیوایی و به‌ویژه، شیرینی در چیست؟ پس بر سر لحن‌ها و حالات و صداها و جز اینها چه می‌آید؟ همچنین، تفضلی منظور خود را از عظمت شکسپیر و شعر وی مشخص نمی‌کند. آیا اگر شعر شاعری را با رعایت تمام موازین و معیارها به زبانی دیگر برگردانیم، توانسته‌ایم عظمت وی و شعرش را به خوانندگان مقصد نشان بدهیم؟ در عین این‌که، درک عظمت شاعر و شعرش با ترجمه‌گزینی شعرهای وی به دست نمی‌آید (تفضلی فقط صد غزل‌واره را به فارسی برگردانده است). تازه، معیار این گزینش و انتخاب هم مشخص نمی‌شود. بعید به نظر می‌رسد ترجمه‌گزینی به زبانی منثور که معیار شیوایی و شیرینی آن مشخص نیست، عظمت کار شاعران را در زبان و فرهنگ مقصد نشان بدهد. با این همه، صرافت طبع وی در ترجمه این قطعات منتخب، تحسین‌شدنی است.

در سوی دیگر طیف‌بندی هولمز (۱۹۸۸)، ترجمه منظوم مقدم (۱۳۸۰) قرار می‌گیرد. اول این‌که، مقدم (۱۳۸۰) همان قطعاتی را به نظم درآورده که تفضلی (۱۳۷۷) به نثر برگردانده است. دوم، در مقدمه کتاب نه مقدم در مقام مترجم، بلکه شخصی دیگر در مقام شارح اشعار، دیدگاه‌های خود را درباره ترجمه‌گری شعر آورده که چون از آن شخص مترجم اصلی نیست، ممکن است خیلی راهگشا نباشد، اما چون در مقدمه کتاب آمده، محتملاً می‌باید به آراء مترجم نزدیک یا با آن موافق باشد. درست است در ارتباط با ترجمه‌گری شعر، این اقوال و گفته‌ها راهگشایند، اما مسأله اینجاست که صرف موزون و مقفی ساختن کلام، بدون توجه به حفظ کیفیات شعری زبان مبدأ، کفایت نمی‌کند. البته، شارح معیار ترجمه منظوم ۹۰ قطعه (۷۷ سانت

و ۱۳ قطعه مختلف) را صرفاً بر اساس «صائفة انس و ذهن و ذوق» (مقدم، ۱۳۸۰، ص. ۲۰) مترجم می‌داند که پیداست، معیارهایی روش‌مند به حساب نمی‌آیند. شارح می‌نویسد: «شاعر [مترجم] کوشیده است تا ضمن احتراز از تظاهر به پای‌بندی تصنعی و وفاداری به حقیقت و لب لایتغیر معنایی شعر و بازسازی و دگرگویی آن در زبانی دیگر، به نوعی دگرسازی زیبایی‌های شعر شکسپیر و در مواردی دگراندیشی آنها دست یازد، تا از رهگذر انتقال اثر آنی لذت شعری، خواننده را به سوی حقیقت فراواژه‌ای مفاهیم رهنمون سازد» (مقدم، ۱۳۸۰، ص. ۲۰). در اینجا، شارح به نکاتی اشاره می‌کند که جملگی مترومعیاری دقیق برای آنها در دست نداریم، یا وی معیاری را مشخص نمی‌کند: پیدا نیست مترجم چگونه ممکن است ضمن پرهیز از وفاداری تصنعی، به «حقیقت و لب لایتغیر معنایی شعر» از رهگذر بازسازی و دگرگویی، به نوعی دگرسازی زیبایی‌های شعر شکسپیر و مهم‌تر، دگراندیشی دست پیدا کند؟ مگر مترجم مجاز است دست به بازسازی و دگرسازی بزند تا به دگراندیشی نایل آید؟ کار مترجم فقط انتقال معنا و مفهوم اثر به کارآمدترین وجه ممکن به زبان مقصد است. شارح در ادامه، از شگرد و راهکار ترجمه‌ای مترجم پرده برمی‌دارد: «مترجم بیش و پیش از آن‌که در بند برابری‌های قراردادی جزم‌اندیشانه، زیورسازی‌های تصنعی خواننده‌پسند و قافیه‌پردازی‌ها و عبارت‌اندیشی‌های کلیشه‌ای و کاذب باشد، تلاش خود را صرف بازآفرینی درونمایه معنایی و عناصر معنا ساز اشعار شکسپیر و تخفیف کاستی‌های ترجمه‌ای بعضاً اجتناب‌ناپذیر ناشی از تکرر معنایی و بیان پُرابهام و ابهام و سخن همراه با ترفندهای بیانی و پیرایه‌های ادبی اشعار شکسپیر نموده است» (مقدم، ۱۳۸۰، صص. ۲۰-۲۱). در مجموع، چنان‌که در نمونه‌ها دیدیم، مقدم (۱۳۸۰) در مقام مترجم، از رهگذر اتخاذ راهکار انحرافی و اقتباسی، از فضای غزل‌واره‌های شکسپیر به دور افتاده و فقط توانسته است اشعار را به صورت موزون و مقفی که برای خوانندگان ایرانی گوش‌نواز است، به نظم درآورد.

در برابر، طبیب‌زاده (۱۳۹۹) و به میزان کمتر، ابجدیان (۱۳۷۱) (چه ایشان همه سونات‌ها را ترجمه نکرده است) در طیف‌بندی هولمز (۱۹۸۸)، راه میانه را اختیار کرده‌اند و راه میانه، همان است که هولمز (۱۹۸۸) آن را فرا-شعر می‌نامد که هم از سویی به ترجمه‌ی مثنوی نظر دارد و از

سوی دیگر، به ترجمه منظوم. درواقع، طبیب‌زاده (۱۳۹۹) با اتخاذ راهکار قیاسی، هم تا به اندازه ضرورت به صورت و مفهوم غزل‌واره‌های شکسپیر وفاداری نشان داده و از این‌رو، ترجمه‌ای باصطلاح «بسنده»^۱ ارائه کرده و هم به الگوها و طرز شعری فارسی نظر داشته و ترجمه‌ای پذیرفتنی^۲ به دست داده است. از این‌رو، برگردان طبیب‌زاده (۱۳۹۹) از غزل‌واره‌ها، به تعبیر هولمز (۱۹۸۸)، فرا-شعری قیاسی است که هم به میزان وافی بسندگی دارد و هم به میزان کافی، پذیرفتگی. این ویژگی‌ها بیش‌وکم در ترجمه ابجدیان (۱۳۷۱) از نمونه غزل‌واره‌ها هم دیده می‌شود.

درمجموع، به نظر می‌رسد ترجمه‌گری شعر، گرچه هیچ قاعده و دستورالعمل تجویزی ندارد، نه به تمامی بازتولید مکانیکی متن اصلی است، و نه به تمامی رونوشت یا انحراف یا اقتباسی از متن اصلی؛ بلکه ترجمه شعر، نوعی بازآفرینی خلاقانه یا بهتر، نوآفرینی از رهگذر بازسرایی هنرمندانه و ماهرانه شعر مبدأ در زبان و فرهنگ مقصد است. اگر خواسته باشیم از واژگان پکانن^۳ (۲۰۱۰، ص. ۱۰) استفاده برده باشیم، می‌توان گفت ترجمه شعر، نوعی «دونوازی»^۴ شاعر و مترجم است: در دونوازی، هریک از نوازندگان، نواخت خود را دارند، اما در هماهنگی تمام‌وکمال با نواخت دیگری، به گونه‌ای که اگر مترجم بخواهد باصطلاح ناکوک بنوازد، نغمه‌ها، ناساز به گوش خواننده می‌رسند و دونوازی هماهنگی خود را از دست می‌دهد. البته، نیل به این دونوازی، عرق‌ریزی جسم و روح می‌خواهد و به طرفه‌العین حاصل نمی‌شود. به نظر می‌رسد طبیب‌زاده (۱۳۹۹) تا به اندازه بسیار و ابجدیان (۱۳۷۱) به اندازه کمتر، توانسته‌اند نواخت خود را با نواخت شکسپیر باصطلاح «کوک» کنند. از این‌رو، طبیب‌زاده (۱۳۹۹) و ابجدیان (۱۳۷۱) را می‌توان به تعبیر هولمز (۱۹۸۸)، فرا-شاعرانی در نظر گرفت که در اواخر سده چهاردهم و یکصد سال پس از اولین ترجمه فارسی آثار شکسپیر، توانسته‌اند فرا-شعرهایی درخور از غزل‌واره‌های

^۱. adequate

^۲. acceptable

^۳. Pekkanen

^۴. duet

شکسپیر در زبان فارسی پدید آورند و میان شعر اصلی و ترجمه، نوعی تعادل کاربردی یا نقشی برقرار کنند.

با این حال، این پژوهش با برخی محدودیت‌ها نیز روبه‌رو بود. اول این‌که، امکان بررسی همه غزل‌واره‌ها و مقابله با ترجمه فارسی آنها ممکن بود. پیداست برای بررسی روندها در راستای تعیین راهکار ترجمه‌ای مترجم، لازم است داده‌های کامل‌تری را بررسی و تحلیل کرد. دوم این‌که، امکان نبود همین تعداد غزل‌واره را نیز جزیی‌تر بررسی کرد و از این‌رو، روایی^۱ و پایایی^۲ یافته‌ها فقط در پرتو بررسی گزیده‌ای از ابیات این غزل‌واره‌ها تبیین‌شدنی است. هرچه دامنه داده‌ها گسترده‌تر باشد، پایایی و روایی یافته‌ها پررنگ‌تر می‌شود. از این‌رو، برای تحقیقات آتی، می‌توان همین تعداد غزل‌واره‌ها را با دیگر ترجمه‌های فارسی به صورت جزیی‌تر بررسی کرد. در پرتو این بررسی، این امکان فراهم می‌شود که درباره سبک و سیاق ترجمه‌گری مترجمان نیز سخن گفت. در عین حال، برای تعیین دقیق راهکارهای اتخاذ شده مترجم، ضرورت دارد که مثلاً دیگر ترجمه‌های مترجمان را بررسی کرد تا معلوم شود که آیا مترجمان از یک راهکار خاص در ترجمه‌ها بهره گرفته یا نگرفته‌اند. همچنین، می‌توان ترجمه غزل‌واره‌ها را از حیث جایگاهی که در نظام و سنت زبان و ادبیات فارسی دارند نیز بررسی، و حتی غزل‌واره‌های ترجمه‌شده را با سنت غزل‌نویسی فارسی نیز به صورت تطبیقی بررسی کرد. آخر این‌که، می‌توان ترجمه‌های انسانی غزل‌واره شکسپیر را با مترجمان هوش مصنوعی بررسی کرد، چه نتایج این بررسی می‌تواند زمینه را برای استفاده از هوش مصنوعی در مطالعات ترجمه به ویژه ادبی هموار کند (بنگرید به حری، ۱۴۰۳). امید است زمینه برای پژوهش‌گران جوان فراهم آید که به این حوزه‌ها بپردازند.

^۱. reliability

^۲. validity

کتاب‌نامه

- ابجدیان، ا. (۱۳۷۱). *تاریخ ادبیات انگلیس (ج. سوم: ادبیات رنسانس (بجز نمایشنامه))*. شیراز: دانشگاه شیراز
- تفضلی، ت. (۱۳۷۷). *غزل‌های عاشقانه ویلیام شکسپیر*. تهران: ویدا.
- حری، ا. (۱۴۰۳). از هوش انسانی تا هوش مصنوعی: بررسی برگردان‌های فارسی فنون ادبی غزل‌واره ش. ۶۲ شکسپیر از منظر راهکارهای انسانی و ماشینی. *فنون ادبی*، ۱۶ (۳)، ۲۹-۵۰.
- [10.22108/LIAR.2024.141616.2380](https://doi.org/10.22108/LIAR.2024.141616.2380)
- سعیدپور، س. (۱۳۷۷). *از شکسپیر تا الیوت*. تهران: آتیه.
- شفا، ش. (۱۳۴۴). *منتخبی از زیباترین شاهکارهای شعر جهان (انتخاب، ترجمه، و نگارش)*. بی‌جا.
- شفیعی کدکنی، م. (۱۳۹۰). *با چراغ و آینه: در جستجوی ریشه‌های تحول شعر معاصر فارسی*. تهران: سخن
- شکسپیر، و. (۱۳۹۹). *غزل‌واره‌ها*. ترجمه و تفسیر امید طبیب‌زاده. تهران: نیلوفر.
- فرزاد، م. (۱۳۱۲). از تغزلات شکسپیر. *مجله مهر*، ۱ (۶)، ۵۵۳-۵۵۴.
- طبیب‌زاده، ا. (۱۳۹۹). *ترجمه و تفسیر غزل‌واره‌ها*. تهران: نیلوفر
- مقدم، ب. (۱۳۸۰). *غزل‌های شکسپیر (شرح اشعار از محمد همایون فر)*. تهران: نقش و نگار.
- موقر، م. (۱۳۱۷). از غزلیات شکسپیر (سه غزل). *مجله مهر*، ۶ (۹)، ۳۳۱-۳۳۲.
- یارمحمدی، ل. (۱۳۶۹). نظری نو به تعبیرات استعاری و مسائل مربوط به ترجمه آنها. *مجموعه مقالات اولین کنفرانس بررسی مسائل ترجمه (صص. ۷۵-۸۷)*. به کوشش کاظم لطفی پورساعدی؛ ابراهیم جدیری سلیمی؛ و مسعود رحیم‌پور. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- Abbasi, J. & Manafi A., S. (2004). Strategies of poetry translation: Restructuring content and from. *Translation studies*, 1(4), 53-74.
- Abjadiyan, L. (1992). *History of English literature (Vol. 3: Renaissance literature (except plays))*. Shiraz: Shiraz University. [In Persian]

- Boase-Beier, J. (2009). Poetry. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 194–196). Routledge.
- Connolly, D. (1998). Poetry translation. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 170–176). Routledge.
- Farzad, M. (1933). From Shakespeare's sonnets. *Mehr Magazine*, 1(6), 553-554. [In Persian]
- Holmes, J. (1988). Forms of verse and the translation of verse form. In J. Holmes (Ed.), *Translated! Papers in literary translation and translation studies* (pp. 23–33). Rodopi.
- Horri, A. (2024). From human to artificial intelligence: An examination of Persian translations of Shakespeare's literary devices in sonnet 62 regarding human and machine strategies. *Literary Arts*, 16(3), 29-50. <https://doi.org/10.22108/liar.2024.141616.2380>. [In Persian]
- Jakobson, R. (2004). On linguistic aspects of translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 138–43). Routledge.
- Jones, F. R. (1989). On aboriginal sufferance: a process model of poetic translating. *Target*, 1(2), 183–99. <https://doi.org/10.1075/target.1.2>
- Lefevere, A. (1975). *Translating poetry: Seven strategies and a blueprint*. Van Gorcum.
- Manafi A., S. (2003). Chimerical idea of total equivalence in translating the word of Allah. *Translation Studies*, 1(3), 9-30. <https://journal.translationstudies.ir/ts/article/view/20>
- Moghadam B. (2001). *Shakespeare's sonnets: Explanation of poems by Mohammad Homyunfar*. Naghsh-o-Negar Publications. [In Persian]
- Movaghar, M. (1938). From Shakespeare's sonnets (three sonnets). *Mehr Magazine*, 6(?), 331-332. [In Persian]
- Munday, J. (2018). *Introducing translation studies*. Routledge
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of translation*. Prentice Hall.
- Pekkanen, H. (2010). *The duet between the author and the translator: An analysis of style through shifts in literary translation* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Helsinki.
- Saeedpour, S. (1998). *From Shakespeare to Eliot*. Atiyeh Publications. [In Persian]
- Shafa, Sh. (1964). *Selection of the most beautiful masterpieces of world poetry (selection, translation, and composition)*. Bijaa. [In Persian]
- Shafiei Kadkani, M. (2011). *With lamp and mirror: In search of the roots of contemporary Persian poetry*. Sokhan.
- Shakespeare, W. (2020). *Sonnets* (Trans. & and Interp. by Omid Tabibzadeh). Niloufar. [In Persian]

- Tabibzadeh, O. (2020). *Translation and interpretation of Shakespeare's sonnets*. Niloufar. [In Persian]
- Tafazzoli, T. (1998). *William Shakespeare's love sonnets*. Vida Publications. [In Persian]
- Toury, G. (1995/2012). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- van Doorslaer, L. (2007). Risking conceptual maps: Mapping as a keywords-related tool underlying the online Translation Studies Bibliography. *Target. International Journal of Translation Studies*, 19(2), 217-233. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/target.19.2.04van>
- Yarmohammadi, L. (1990). A new perspective on metaphorical expressions and related translation issues. In K. Lotfi Poor Saeedi, E. Jadiri Salimi, & M. Rahimpour (Eds.), *Proceedings of the First Conference on Translation Issues* (pp. 75-87). University of Tabriz. [In Persian]

درباره نویسندگان

ابوالفضل حُرّی دانشیار مطالعات ترجمه دانشگاه اراک است. حوزه‌های مطالعاتی ایشان روایت‌شناسی، مطالعات ترجمه، مطالعات قرآن و مطالعات طنز است.



Failures and Shortcomings of Ideological State Apparatuses in *A Clockwork Orange*: Insights from Althusser's Theory

Alireza Khazaei¹, Zohre Taebi Noghondari^{1*}, Rajabali Askarzadeh Torghabeh¹

¹ Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Abstract Althusser believed governments require toolkits to fulfill the desires of the ruling class. He proposed that the old-school scheme of the earlier Marxists, that governments functioned solely by repression, is inadequate and cannot explain how the society goes under service voluntarily. He divided the governing tools into ideological (ISA) and repressive (RSA) and proposed that the constant functions of the former keep the society balanced, and the latter backs it up by prioritizing violence and force. This research analyzes the instances of the failure of the ISA in the society of *A Clockwork Orange* (1962) (ACO). The protagonist is a teenager greatly prizing his individuality. Almost all the ISA-related institutions cannot affect him. Subtly, *ACO* (1962) makes every part of the ISA responsible for the protagonist's fate. The results indicate that while ISAs in *ACO* (1962) are at work, they are malfunctioning.

Keywords: *A Clockwork Orange*; Althusser; Burgess; Ideology; State Apparatuses

1. Introduction

The novel *ACO* (1962), written by Anthony Burgess, is among the dystopic novels (Neto, 2009, p. 9). The feature of this novel is its inclusion of Althusser's ISAs. It narrates the story of a youngster in 21 chapters. In chapters 1 to 7, the readers can see the failures and shortcomings of ISAs.

ACO (1962) has been the subject of considerable academic examination. Many studies were concerned with violence and/or freedom. There is a lack of prior research on this novel, particularly studies that employ Althusser's theory of ISA and RSA.

Please cite this paper as follows:

Khazaei, A., Taebi Noghondari, Z., & Askarzadeh Torghabeh, R. (2024). Failures and shortcomings of ideological state apparatuses in *A Clockwork Orange*: Insights from Althusser's theory. *Language and Translation Studies*, 57(1), 93-119.
<https://doi.org/10.22067/lts.2022.75385.1114>

Bruce (2019) compares *ACO* (1962) with *Saturday Night and Sunday Morning* (1958) based on social and economic factors influential in both protagonists' behaviors and concludes that the main reason for their antisocial conduct is the burden of socio-ecological class in a capitalist system. Menking (2012) studies *ACO* (1962), along with *Slaughter House 5* (1969) in search of concepts of freedom and independence, concluding that will is very subjective and can be negated both within and outside the narrative framework. Cerina (2011) takes two novels from Burgess to discuss utopia and suggests that one aspect of Burgess's works is the distance and enmity between the individual and his/her society.

Taking into consideration the historical, cultural, and economic context, Carpenter (2010) talks about class consciousness and the behaviors of the youngsters during the time of the publication of *ACO* (1962) in Britain. Meldkoglu (2005) criticizes the culture of postmodernism using *ACO* (1962) as a case study. Finally, Sadowski (1998) focuses on mass culture and its manifestations and its role in social formations, bringing examples from *ACO* (1962). As the above survey of the literature reveals, Althusser's theory of ISA and RSA has not served as the primary framework for any previous studies. This paper aims at examining the shortcomings of ISA in the society of *ACO* (1962) based on Althusser's theory.

2. Method

Althusser's theories in his book, *Lenin, Philosophy, and Other Essays* (2001), are the framework of this paper. After discussing ideology, Althusser indicates the actual instances that states take advantage of ideology, then provides a list of the divisions whose functions are to maintain the ideology that best serves the goals and needs of the ruling class and explains, "I shall call Ideological State Apparatuses a certain number of realities which present themselves to the immediate observer in the form of distinct and specialized institutions" (p. 144).

3. Results

In *ACO* (1962), reader is provided with a society where power and abuse are the prevailing ideals. Every character is trying to take advantage of others. This network of power is the base on which relations in *ACO* (1962) form. To clarify the failures of ISAs, an examination of some of these relations is essential.

ACO and Culture

Before entering the store for rubbery, Alex (the protagonist) and his gang cover their faces with masks representing historical figures (Burgess, 1962, p. 14). Details of the masks may refer to the role of culture, both mass and elite. The novel is tying the hooligans' behavior to culture and maybe claims that it is the culture's fault. Alex ironically says, "... they were a real like disguise, hair and all, ..." (Burgess, 1962, p. 14), a clue that directs the reader towards culture. There are cultural references in *ACO* (1962), including classical and pop music, painting, books, sculpture, movies,

and dance. However, these references and the cultural products are sparse, and their final function is one of destruction. Even the character of F. Alexander, an author and an activist, turns out to be a selfish hypocrite whose conduct toward Alex is no different from others.

A Clockwork Orange and Media

After a skirmish, Alex and the gang run into an alley and see lights in the windows: “This would be the telly. Tonight was what thy called a worldcast, meaning that the same programme was being viddied by everybody in the world that wanted to, that being mostly the middle-aged middle-class lewdies.” (Burgess, 1962, p. 23). This ‘worldcast’ is the sign of an operating ISA, and the reference to ‘middle-class’ means the state knows whom to target. Althusser lists these operations under the title of “communications apparatus” and explains their functions as “cramming every ‘citizen’ with daily doses of nationalism chauvinism, liberalism, moralism, etc...” (2001, p. 155). The gang runs away from the alley, thus fleeing the ISA.

A Clockwork Orange and School

The first reference to the school is at the end of a night of mischief (Burgess, 1962, p. 32). Throughout the narrative, the reader never encounters Alex in a school setting. When he enters his room, he explains the posters on the walls as reminders of his “corrective school life ...” (p. 34). This is one big clue to the shortcomings of the education system which sits at the core of ISA alongside family (Neto, 2009, p. 24). Also, the character of P. R. Deltoid incarnates both school and its failures towards subjects like Alex.

A Clockwork Orange and Family

Next to school, family is the most important part of ISA (Fretter, 2006, p. 86). When Alex refers to his parents, they are asleep (Burgess, 1962, p. 37). The absence of the parent is a frequent theme in *ACO* (1962).

A Clockwork Orange and Church

Religion exists, and is referred to, but lacks influence. Alex believes in God but his interpretation is very personal. His fascination with God is driven more by the notions of power and violence. The first time he refers to God is when he is talking about the effect of a drink. When explaining what music does to him, he says, “Music always sort of sharpened me up, O my brothers, and made me feel like old Bog himself, ready to make with the old donner and blitzen and have vecks and pitsas creeching away in my listo and rookers ...” (Burgess, 1962, p. 46).

4. Discussion and Conclusion

ACO (1962) is the portrait of a society whose ISAs failed to influence the protagonist, thus leaving the matters in the hands of the RSA. Family, school,

religion, media, culture, and arts are all present in this novel; however, they do not have the desired effect. Althusser believed family and school are the main components of ISA, and *ACO* (1962) pictures a community where these two have failed and informs the reader of the dire consequences. Alex exemplifies a citizen who bypasses all ISAs, ultimately fitting the category of a ‘bad citizen’.

ضعف و شکست‌های دستگاه‌های ایدئولوژیک (ISA) بر اساس نظریه آلتوسر در رمان پرتقال کوکی (۱۹۶۲)

علیرضا خزاعی^۱، زهره تائبی نقندری^{۲*}، رجبعلی عسکرزاده طرجه^۱

^۱دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده آلتوسر معتقد بود حکومت‌ها برای تأمین خواسته‌های طبقه حاکم، نیازمند ابزارهایی در جهت تسلط بر توده‌ها هستند. او عقیده داشت سیستم تک‌دستگاهی که مارکسیست‌های سنتی طرح کرده بودند و طبق آن حکومت فقط با ابزار زور و سرکوب به کنترل جمعیت‌ها می‌پرداخت، ناقص و غیر جهان شمول است؛ چراکه با استناد به آن نمی‌توان توضیحی برای سرسپردگی داوطلبانه جامعه ارائه کرد. در همین راستا، او ابزارهای حکومتی را به دو دسته ایدئولوژیک و سرکوبگر تقسیم و بیان کرد که فعالیت دائمی دستگاه‌های ایدئولوژیک باعث حفظ تعادل قدرت در جامعه خواهد شد. این پژوهش به بررسی چند مورد از ناکارایی عملکردهای دستگاه‌های ایدئولوژیک در رمان پرتقال کوکی اثر آنتونی برجس می‌پردازد. قهرمان قصه نوجوانی خشن و قدرت طلب است که ارزش بالایی برای فردیت خود قائل است. تقریباً هیچ‌کدام از نهادهای مرتبط با دستگاه‌های ایدئولوژیک در این رمان قادر نیستند به نحو مطلوب روی قهرمان تأثیر بگذارند. پرتقال کوکی هنرمندانه و کامل، تقریباً، تمامی قسمت‌های مرتبط با دستگاه‌های ایدئولوژیک حکومتی را در سرنوشت شخصیت اصلی دخیل می‌کند. نتایج نشان می‌دهد که نهادهای ایدئولوژیک در این رمان به وظایفشان عمل می‌کنند، اما کارایی ندارند.

کلیدواژه‌ها: آلتوسر، برجس، پرتقال کوکی، ایدئولوژی، دستگاه‌های حکومتی

۱. مقدمه

رمان پرتقال کوکی^۱ (۱۹۶۲) نوشته آنتونی برجس^۲ در دسته آثار اوتوپیا/دستوپیا^۳ قرار

^۱. A Clockwork Orange

^۲. Anthony Burgess

^۳. utopia/dystopia

می‌گیرد (نتو^۱، ۲۰۰۹) چراکه نویسنده در خلال داستان قصد دارد با به تصویر کشیدن جامعه‌ای خیالی و دور به خوانندگان در زمان حال خطراتی را گوشزد کند. تفاوت‌هایی بین این رمان و نوشته‌های هم‌سبکش همچون جهان نوین^۲ آلدوس هاکسلی^۳ (۱۹۳۲) یا ۱۹۸۴ جورج اورول^۴ (۱۹۴۹) وجود دارند که یکی از آن‌ها اشارات کامل و مبسوط به نهادهای دستگاه ایدئولوژیک حکومتی^۵ (ISA) است. پرتقال کوکی (۱۹۶۲) بستر مناسبی برای بررسی ضعف و شکست‌ها و شکل فعالیت ناقص نهادهای دستگاه ایدئولوژیک حکومتی است؛ چون نویسنده در زمینه داستان تقریباً تمامی ارگان‌های فعال ذیل این دستگاه را پیش چشم خواننده قرار می‌دهد و برای هرکدام فعالیت و عملکردی مشخص ارائه می‌کند. قهرمان رمان نوجوانی به نام الکس^۶ است که با رفتارهای خشن قصد دارد جایگاه خودش در خانه و در میان دوستانش را تثبیت کند. کتاب در سه فصل به روایت داستان الکس می‌پردازد: قبل از زندان، زندان، و پس از زندان. هر فصل هفت بخش دارد و در هفت‌گانه اول خواننده شاهد ناکارآمدی نهادهای اجتماعی وابسته به دستگاه ایدئولوژیک مثل خانواده، مدرسه، دین، هنر، و فرهنگ است.

آلتوسر^۷ به عنوان یک نظریه‌پرداز مارکسیست مدرن معتقد بود حکومت‌ها برای تسلط بر توده مردم نیازمند ابزارهایی هستند که بر خلاف باور مارکسیست‌های سنتی نمی‌توانند تک‌بعدی و فقط استوار بر جبر و زور و خشونت باشند؛ چراکه در این صورت نمی‌شود توجیهی برای سرسپردگی داوطلبانه طبقه خورده بورژوازی و حتی کارگری مطرح کرد (فرتر^۸، ۲۰۰۶). او با در نظر گرفتن معیار خشونت ابزارهای حکومتی را به دو دسته «ایدئولوژیک» و «سرکوبگر» تقسیم و بیان کرد که تفاوت نحوه فعالیت این دو در میزان اهمیتی است که برای جبر و زور و خشونت قائل هستند؛ درحالی‌که دستگاه سرکوبگر با تمرکز بر ایدئولوژی و تا حد امکان دور از

^۱. Neto

^۲. Brave New World

^۳. Aldous Huxley

^۴. George Orwell

^۵. ideological state apparatus

^۶. Alex

^۷. Louis Althusser

^۸. Ferretter

خشونت و زور فعالیت می‌کند، دستگاه سرکوبگر (RSA)^۱ به‌ذات زورمحور و جبار است و وظیفه دارد با خشونت و فشار اهداف حکومت متبوع را به نتیجه برساند. در مقاله پیش رو با استفاده از توضیحات و دسته‌بندی‌هایی که آلتوسر برای دستگاه‌های ایدئولوژیک ارائه کرده ضعف و شکست‌های نهادهای مرتبط با این دستگاه در رمان *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) شفاف‌سازی خواهند شد.

۲. پیشینه پژوهش

در طول سال‌ها، رمان *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) نظرهای زیادی را به سمت خودش جلب کرده است. به‌ویژه یکی از عواملی که باعث شده این کتاب به شهرتی پایدار برسد، اقتباس سینمایی آن توسط استنلی کوبریک^۲ در سال ۱۹۷۱ بوده است. به نظر می‌رسد تأثیری که این نمایش سینمایی روی وجهه و تصویر کلی رمان داشته، باعث شده محققان و نگارندگان بیشتر روی مواردی مثل خشونت، آزادی فردی، و آزادی انتخاب در جامعه تمرکز کنند. طبق بررسی‌ها، مشخص شده است که تا کنون هیچ یک از محققین از چارچوب دستگاه‌های حکومتی آلتوسر برای بررسی نهادها و دستگاه‌های اجتماعی فعال در رمان *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) بهره نبرده‌اند. تعدادی از مطالعاتی که تا به امروز پیرامون این رمان به زبان انگلیسی و در حوزه علوم انسانی و ادبیات انجام شده شامل دسته‌بندی کلی به شرح ذیل است:

۲.۱. *پرتقال کوکی* و نقد ادبی

در این زمینه مقالات و پایان‌نامه‌هایی با محوریت بررسی متن رمان در دسترس قرار دارند. برای مثال، کودرووا^۳ (۲۰۱۸) در تحقیقش به بررسی کامل متن و اشارات متنی و ارائه پیشینه‌ای برای نویسنده و شرایط زمان نگارش *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) می‌پردازد. او به مواردی همچون خشونت، خوبی و بدی، اهمیت آزادی انتخاب، اهمیت فصل آخر کتاب، تکنیک لودویک^۴، تسلط حکومت،

^۱. repressive state apparatus

^۲. Stanley Kubrick

^۳. Kuderová

^۴. Ludovico

موسیقی، و گویش قهرمان پرداخته است. سنترک^۱ (۲۰۱۵) در رسالهٔ دکترای با موضوع «نگاهی به آثار دیستوپای جدید با بررسی سه رمان جدیدالچاپ» به فرآیند حرکت رمان‌های این سبک در انگلستان از قدیم تا الان نگاه می‌کند و در این راه اشارات فراوانی به *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) و شباهت‌ها و تفاوت‌هایش با نوشته‌های معاصر خودش دارد. سینگلتون^۲ (۲۰۱۳) عقیده دارد *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) فرزند جنبش ادبی-اجتماعی جوانان خشمگین است و نباید آن را در دستهٔ آثار دیستوپایی قرار بدهیم. او با قرار دادن *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) در کنار آثاری مثل *جیم خوش شانس*^۳ (۱۹۵۴) و *خشمگین به پشت سرت نگاه کن*^۴ (۱۹۵۶) مسیر متفاوتی را برای بررسی ریشه‌های خلق کتاب آنتونی برجس مطرح و ادعا می‌کند که این رمان اثری با محتوای سیاسی است. سامنر^۵ (۲۰۱۲) سرنوشت قهرمان قصه را به دیدگاه نویسنده درباره ژانر رمان گره زده و مبحث آزادی و اختیار قهرمان را تا سطوح پیچیده و بالایی پیگیری می‌کند. کوبو^۶ (۲۰۰۳) به بررسی مؤلفه‌های طنز و نقیضه در رمان و اقتباس سینمایی‌اش می‌پردازد و با اشاره به فرهنگ‌های فاکس و عام بحث را به سمت ژانر هجویه و سخریه می‌برد.

۲.۲. پرتقال کوکی و نقد اجتماعی

محققان زیادی در مورد ریشه‌های اجتماعی و روان‌شناسانهٔ اتفاقات و رفتار شخصیت‌ها در *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) دست به تحقیق و بررسی زده‌اند. مثلاً گرک^۷ (۲۰۱۰) با استفاده از متودولوژی فوکویی^۸ نقش‌های الکس در طول داستان را به چهار حالت مجرم، محکوم، بیمار و شهروند تقسیم می‌کند. مارن^۹ (۲۰۰۹) با کاربرد نشانه‌شناسی به بحث عمیق و طولانی دربارهٔ خوانش‌هایی متفاوت از *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) می‌پردازد و مسیر را به مطالعات هویتی و مقولهٔ بدن و جسم

^۱. ŞENTÜRK

^۲. Singleton

^۳. Lucky Jim

^۴. Look Back in Anger

^۵. Sumner

^۶. COBO

^۷. Gehrke

^۸. Michel Foucault

^۹. Marrone

در تشخیص هویت می‌کشاند. دیویس و ومک^۱ (۲۰۰۲) با صحبت درباره اختلافات چاپی بین نسخه‌های مطبوع پرتقال کوکی (۱۹۶۲) در انگلستان و امریکا شروع و پیرامون اهمیت و ارزش بخش ۲۱ و تأثیرات حذف و اضافه آن روی مسیر کلی اثر ادامه می‌دهند. نیومن^۲ (۱۹۹۱) با بررسی تعدادی از آثار آنتونی برجس در کنار پرتقال کوکی (۱۹۶۲) به تحقیق دیدگاه‌های نویسنده از منظر دینی و مسیحیت می‌پردازد و بیان می‌کند یکی از مضامین کارهای آنتونی برجس اختلاف دیدگاه بین دو مدل فلسفه از آزادی در بیان مسیحیت است. بویی^۳ (۱۹۸۱) ادعا می‌کند بین باورهای مسیحی در آثار آنتونی برجس و نوشته‌های داستایوفسکی^۴ شباهاتی وجود دارد و برای بررسی آنها از پرتقال کوکی (۱۹۶۲) در کنار جنایت و مکافات^۵ (۱۸۶۶) و برادران کارمازوف^۶ (۱۸۸۰) استفاده می‌کند.

۲.۳. پرتقال کوکی و مارکسیسم

عده کمی از محققان به بررسی نکات و مسائل مارکسیستی در رمان پرتقال کوکی (۱۹۶۲) پرداخته‌اند و از این میان، تقریباً هیچ‌یک مستقیم و کامل به نظریات آلتوسر اشاره نکرده‌اند و بیشتر شاهد بررسی روابط و توازن قدرت در مقالات و کتب هستیم. بروس^۷ (۲۰۱۹) با مقایسه بین پرتقال کوکی (۱۹۶۲) و رمان شنبه شب و جمعه صبح^۸ (۱۹۵۸) به بررسی ریشه‌های اقتصادی و اجتماعی رفتار قهرمانان دو اثر پرداخته و در نهایت نتیجه می‌گیرد عامل اصلی ناهنجاری در زندگی قهرمانان این دو رمان فشارهای طبقاتی در جامعه‌ای کاپیتالیستی است. منکینگ^۹ (۲۰۱۲) درباره مفهوم آزادی و استقلال در بستر رمان‌های پرتقال کوکی (۱۹۶۲) و سلاخ‌خانه شماره ۵^{۱۰} (۱۹۶۹) صحبت می‌کند و معتقد است اختیار مقوله‌ای بسیار نسبی و غیر مطلق و در ابعاد داستانی

^۱. Davis & Womack

^۲. Newman

^۳. Bowie

^۴. Fyodor Dostoevsky

^۵. crime and punishment

^۶. The Brothers Karmazov

^۷. Bruce

^۸. Saturday Night and Sunday Morning

^۹. Menking

^{۱۰}. Slaughter House 5

و فراداستانی قابل نقض شدن است. سرینا^۱ (۲۰۱۱) با بررسی دو کتاب از آنتونی برجس به مبحث «دستوپیا» در نوشته‌های این نویسنده می‌پردازد و اشاره می‌کند یکی از مضامین اصلی در آثار او فاصله بین فرد و اجتماع و دشمنی این دو نسبت به هم است. کارپنتر^۲ (۲۰۱۰) با نگاه به مسایل فراداستانی از جمله شرایط اقتصادی و فرهنگی زمان چاپ کتاب در انگلستان دربارهٔ هویت طبقاتی و رفتارهای جوانان تحت چنین فشارهایی صحبت می‌کند. استنوا^۳ (۲۰۰۹) با تمرکز روی چهار اثر دیستوپایی بریتانیایی سعی می‌کند بحثش را پیرامون خصوصیات قدرت مثل ضدیت، چالش، تنش، و ذات ترس در رابطه با این مفاهیم بسط بدهد و برای روشن کردن مسیرش روی تجزیه و تحلیل قهرمانان این کتاب‌ها به دقت زیادی مانور می‌دهد. نتو^۴ (۲۰۰۹) تقریباً مسیری شبیه به تحقیق قبلی را طی می‌کند: دیستوپیا و یوتوپیا در ادبیات غرب، اما با گرایش به سمت مقولهٔ آموزش و پرورش و نقش آن در خدمت به حکومت‌ها. ملدکوگلو^۵ (۲۰۰۵) با تکیه بر نظریات مارکسیسم به انتقاد فرهنگ پسامدرن پرداخته و در خلال صحبت‌هایش از رمان *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) یاد می‌کند. سادوسکی^۶ (۱۹۹۸) دربارهٔ فرهنگ توده^۷ و آشکال مختلف آن در جوامع و نقش و اهمیتی که در ساخت و پایداری اجتماع دارد صحبت و در این مسیر از رمان‌های مختلفی استفاده می‌کند که یکی از آن‌ها *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) است.

همانطور که پیشینهٔ تحقیق نشان می‌دهد، رمان *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) مورد توجه پژوهشگران فراوانی قرار گرفته و دارای ارزش تحقیقی و پژوهشی بالایی بوده. به علت کثرت و تنوع مسایل و موارد قابل بررسی در این رمان، دامنهٔ تحقیقات و مقالاتی که درباره‌اش نوشته شده بسیار گسترده است و در این وسعت یکی از موارد مغفول، نظریات آلتوسر در مورد دستگاه‌های ایدئولوژیک و خدمت آنها به حکومت برای تثبیت سلطه بر طبقات غیر حاکم است. این مقاله قصد دارد با استفاده از یافته‌های قبلی و بر اساس چارچوب فکری آلتوسر دربارهٔ دستگاه‌های

^۱. Čerina

^۲. Carpenter

^۳. Stehnová

^۴. Neto

^۵. MelĐkoĐlu

^۶. Sadowski

^۷. mass culture

حکومتی به بررسی ضعف و شکست‌های موجود در عملکرد نهادهای زیر مجموعه ISA در رمان پرتقال کوکی (۱۹۶۲) پردازد.

۳. روش پژوهش

نظریات آلتوسر در کتاب *لنین، فلسفه، و مقالاتی دیگر*^۱ (۲۰۰۱) محور اصلی روش تحقیق در این مقاله است. در این کتاب، آلتوسر پس از بحث درباره ایدئولوژی به موارد عینی و علمی در جهت استفاده از این ابزار در دست حکومت‌ها اشاره و با ارائه فهرستی از نهادهای فعال در این زمینه سعی می‌کند برای خواننده روش کارکرد «هژمونی» در جوامع امروزی را روشن کند. آلتوسر در توضیح دستگاه‌های ایدئولوژیک حکومتی می‌نویسد:

دسته مشخصی از حقایق اجتماعی که خودشان را در قالب نهادهای مشخص ظاهر می‌کنند. من برای این موارد یک فهرست عملی ارائه می‌کنم که البته نیازمند بررسی دقیق، آزمایش، اصلاح، و طبقه‌بندی مجدد خواهد بود. با تمام این تفاسیر، می‌توان تا حد قابل قبولی این نهادها را جزئی از دستگاه ایدئولوژیک حکومت به حساب آورد (ترتیب موارد حائز اهمیت نیست):

دستگاه مذهبی (مذاهب مختلف مسیحیت)؛

دستگاه آموزشی (سیستم مدارس)؛

دستگاه خانواده؛

دستگاه قضایی؛

دستگاه سیاسی (احزاب و گروه‌ها)؛

دستگاه اتحادیه‌ها و اصناف؛

دستگاه ارتباط جمعی (روزنامه، رادیو، تلویزیون)؛

دستگاه فرهنگی (هنر، ادبیات، ورزش) (۲۰۰۱، ص. ۱۴۴).

در بررسی رمان پرتقال کوکی (۱۹۶۲) به سادگی و با مثال‌هایی قوی می‌شود حضور و نقش تعداد زیادی از این دستگاه‌ها و نهادهای مربوط به هرکدام را مشاهده و بررسی کرد. در این

^۱. *Lenin, Philosophy, and Other Essays*

مقاله، خانواده، مذهب، مدرسه، روزنامه، تلویزیون، هنر، ادبیات، و ورزش با توجه به سرنخ‌های متنی و بر اساس داستان موشکافی خواهند شد تا ضعف و شکست‌های دستگاه ایدئولوژیک در جامعهٔ رمان *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) برای خواننده کاملاً روشن شوند.

۴. یافته‌های پژوهش

در رمان *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) خواننده شاهد جامعه‌ایست که دغدغهٔ اصلی مردمانش قدرت، تسلط، و بهره‌کشی از دیگران در جهت اهداف شخصی است. از قهرمان گرفته تا حاشیه‌ای‌ترین شخصیت‌ها، همه به دنبال سوءاستفاده از هم هستند. علاوه بر این، خشونت تقریباً در تمامی وجنات و سکناات ایشان بارز است و به هر قیمتی حاضرند به اهداف خود برسند. این چرخهٔ بسته و شبکهٔ قدرت‌طلبی، پایه‌ای است برای شکل گرفتن توازن روابط بر اساس قدرت در جامعهٔ *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲). پس برای روشن شدن وضعیت دستگاه‌های ISA نیازمند بررسی چندی از این روابط خواهیم بود.

بخش بندی‌های کتاب در تنظیم مسیر و دسته‌بندی تحقیق به ما کمک می‌کنند. همانطور که بالاتر گفته شد، رمان به سه فصل کلی که هر کدام شامل هفت بخش است تقسیم شده: الکس پیش از زندان، الکس در زندان، الکس پس از آزادی. بحث اصلی مقاله حاضر پیرامون بخش‌های یک تا هفت (الکس پیش از زندان) خواهد بود، جایی که آثار و ردپاهای نهادهای مرتبط با دستگاه‌های ایدئولوژیک به‌وفور قابل مشاهده‌اند و فقط در صورت نیاز برای ارجاع بیشتر، قسمت‌هایی از سایر بخش‌ها برای تقویت فرضیه و بسط ادعا آورده خواهند شد.

۴.۱. *پرتقال کوکی* و فرهنگ

داستان از شبی زمستانی در «شیرخانه کروا» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۴) شروع می‌شود. الکس و سه دوستش در قالب یک گروه به سمت یک فروشگاه محلی حرکت و در آنجا پس از ضرب و شتم صاحب مغازه و همسرش، برای خودشان خوراکی و البته پول برداشته و از محل فرار می‌کنند. پیش از ورود به فروشگاه، اعضای گروه همه ماسک‌هایی برای اختفا روی سرشان

^۱. Korova Milkbar

می‌کشند که طبق ادعای قهرمان داستان هرکدام مربوط به یک شخصیت تاریخی است (برجس، ۱۹۶۲). اهمیت و ارجاعات این ماسک‌ها خواننده را متوجه مسایل فرهنگی می‌کند، هم فرهنگ خواص و هم فرهنگ عامه. همان‌طور که بالاتر گفته شد، آلتوسر (۲۰۰۱) فرهنگ را دستگاهی ایدئولوژیک می‌داند. به نظر می‌رسد اینجا پرتقال کوکی (۱۹۶۲) دارد رفتار این بزهکاران جوان را به فرهنگ گره می‌زند و مقولات فرهنگی را مسئول و شاید محکوم بر می‌شمارد. الکس در اظهارنظری کنایه‌آمیز می‌گوید: «این ماسک‌ها برای مخفی شدن واقعا خوب بودند» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۱۴). این جمله سرنخی است که به ISA و به‌طور خاص دستگاه فرهنگی اشاره دارد.

در پرتقال کوکی (۱۹۶۲) ارجاعات به فرهنگ کم‌تعداد، اما پُراهمیت هستند. بالاتر از همه موسیقی قرار دارد. آنچه اهمیت نقش موسیقی را در این رمان بالا می‌برد استفاده از سبک کلاسیک و هنرمندانی همچون بتهوون است. الکس عاشق قطعات کلاسیک و به‌طور خاص بتهوون است و اینجا به نظر می‌رسد کتاب تمسخری بر فرهنگ خواص وارد می‌کند. برای اثبات این ادعا اشاره می‌شود به اظهار نظر شخصیت اصلی هنگام مطالعه مقاله‌ای در روزنامه محلی درباره تأثیرات مثبت هنرهای اصیل و درک هنری، به‌ویژه شعر و موسیقی، روی نوجوانان در جهت کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز بین ایشان. الکس با خواندن این جمله خنده شدید سر داده و خطاب به خواننده می‌گوید: «در مقاله نوشته بود موسیقی اصیل و شعر اصیل می‌توانند جوانان را آرام و متمدن کنند... موسیقی همیشه مرا تحریک می‌کند و باعث می‌شود شبیه خدا شوم» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۴۶). الکس موسیقی پاپ نمی‌پسندد و در چندین‌وچند صحنه داستان این موضوع را به خواننده گوش‌زد می‌کند، به‌ویژه در هر دو لحظاتی که قهرمان در فروشگاه موسیقی است. نکته اینجا است که خواننده متوجه می‌شود قهرمان داستان با فرهنگ صوتی و موسیقایی عامه رابطه‌ای ندارد و این وجه از شخصیت او منفرد و متفاوت از توده جمعیت است.

آلتوسر ذیل مدخل دستگاه فرهنگی مواردی مثل ادبیات، هنر، و ورزش را هم فهرست می‌کند. در مورد هنر، پرتقال کوکی (۱۹۶۲) مثال‌های بسیار کمی را برای خواننده مطرح می‌کند که نشان می‌دهند به‌جز موسیقی، خیلی خبری از هنر در این جامعه نیست. تنها نقاشی که قهرمان به آن

اشاره می‌کند طرح و نقش‌هاییست که روی دیوار ساختمان‌های دولتی‌ساز و یک دست کشیده شده‌اند و الکس برای این از آنها صحبت می‌کند که بگوید عدّه دیگری روی آنها نقّاشی‌های مضحک یا مبتذل کشیده‌اند (برجس، ۱۹۶۲). تنها کتاب ادبی که الکس به آن اشاره می‌کند کتاب اف. الکساندر است که خواننده هیچ‌وقت نخواهد دانست حاوی چه مطالبی بوده و درباره چه چیزی نوشته شده بوده. تنها مجسمه‌ای که در داستان به آن اشاره می‌شود شمایل سر و کله بتهوون است که الکس با استفاده از آن، صاحب‌خانه را مضروب کرده و در نهایت به قتل می‌رساند. سایر هنرها هم فقط در حد اشارات داخل روزنامه هستند. واضح است که در جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) نه تنها هنر و فرهنگ خاصیت سازندگی و تربیتی خود را حداقل در قبال افرادی مثل الکس و امثال او از دست داده‌اند بلکه تبدیل به ابزارهایی برای تخریب و ضرر بیشتر شده‌اند. با نگاه به جمیع موارد می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت دستگاه فرهنگی در جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) خراب، ناکارآمد، و شکننده است.

از نکات دیگری که می‌توان با استفاده از آن به روشن‌تر شدن وضعیت فرهنگی جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) کمک کرد شخصیت‌پردازی اف الکساندر^۱ است. اف. الکساندر نویسنده‌ای است که اتفاقاً در حال نگارش کتابی به نام پرتقال کوکی بوده و نامش با نام شخصیت اصلی شباهت دارد. نکات و ظرافات فراوانی پیرامون این کاراکتر و خصوصیات و رفتارهایش وجود دارد که پژوهشگران را جذب خودش کرده و مطالب فراوانی درباره‌اش نوشته‌اند. در این مقاله با اشاره به دومین برخورد اف. الکساندر و قهرمان قصّه سعی شده تمرکز بحث روی دستگاه‌های ایدئولوژیک باقی بماند.

پس از آزادی از زندان، الکس توسط یک دوست و یک دشمن قدیمی مورد ضرب‌وشتم قرار می‌گیرد و بی‌پناه خودش را پشت درب خانه اف. الکساندر پیدا می‌کند. شخصیت نویسنده الکس را نمی‌شناسد چون سری قبل با ماسک وارد خانه‌اش شده، برای همین او را به داخل دعوت و تیمارش می‌کند. صبح روز بعد، اف. الکساندر چندی از دوستان فعال در زمینه سیاست را به خانه دعوت می‌کند تا با بررسی وضعیت الکس از او در جهت اهداف رسانه‌ای ضد حزب حاکم بهره ببرند. همچنین متنی در اوصاف الکس تهیه می‌کند تا با امضای خودش در روزنامه چاپ

^۱. F. Alexander

شود. سامنر (۲۰۱۲) به زیبایی و ظرافت در مورد این برخورد می‌نویسد: «الکساندر و دوستانش قصد دارند با بهره‌گیری از مشکلات الکس برای خودشان رانت سیاسی دست و پا کنند» (ص. ۶۲).

الکساندر و دوستانش تصمیم می‌گیرند برای شدت بخشیدن به قضیه وضعیت الکس را بدتر کنند. پس از راهنمایی او به اتاقی برای استراحت، آنها درب را قفل کرده و با پخش موسیقی کلاسیک در اتاق کناری و با صدایی بلند سعی می‌کنند الکس را به جنون برسانند. الکس در این موقعیت کنترلش را از دست می‌دهد و با بیرون پریدن از پنجره تلاش می‌کند زجرش را پایان دهد که البته سقوطش از ساختمان منجر به مرگ نمی‌شود (برجس، ۱۹۶۲). بویی (۱۹۸۱) در مورد این صحنه می‌گوید: «مدافعان آزادی (اف. الکساندر و هم‌حزبانانش) حتی وانمود به رعایت اصول اخلاقی-دینی نمی‌کنند. آنها شبیه به انقلابیون هنری در کتاب شیاطین^۱ داستایوفسکی حاضرند به خاطر آزادی خود آزادی را قربانی کنند» (ص. ۴۰۹).

اهمیت این برخورد در رابطه عکس آن با برخورد اول خودش را نشان می‌دهد. اولین بار الکس بود که با وارد شدن به خانه این مرد از او و داشته‌هایش در جهت رسیدن به اهداف شخصی استفاده کرد و حالا با عوض شدن شرایط این اف. الکساندر است که می‌تواند در موقعیت جدید از داشته‌ها (مشکلات) و شرایط الکس برای رسیدن به اهداف مورد نظر خودش بهره‌برد. به نظر می‌رسد رمان دارد جامعه‌ای را تصویر می‌کند که در آن به‌قدری مسایل فرهنگی و به تبع آن هنری دچار فقدان و نزول و سقوط شده‌اند که دیگر تفاوت خاصی بین رفتارهای یک فرد مجرم و یک روشن فکر و نویسنده وجود ندارد و انگار شرایط تا حدی اسفبار شده که دیگر هیچ‌کس نمی‌داند یا نمی‌خواهد بداند چطور باید رفتار صحیح و سازنده داشته باشد. ومک و دیویس (۲۰۰۲) در مورد این وضعیت می‌نویسند: «تمسخری که برجس به‌عنوان نویسنده برای خودش در داستان می‌سازد در قسمت سوم کتاب بیشتر می‌شود، جایی که اف. الکساندر مثل ماکیاوولی^۲ از هویت سرکوب‌شده الکس استفاده و سو استفاده می‌کند، شبیه به کاری که نویسنده‌ها معمولاً با شخصیت‌های داستان‌هایشان می‌کنند» (ص. ۶۴).

^۱. Devils

^۲. Machiavelli

۴.۲. پرتقال کوکی و رسانه

یکی دیگر از اعضای لیست آلتوسر تلویزیون است (التوسر، ۲۰۰۱). پس از اینکه الکس و دوستانش با گروهی دیگر درگیر می‌شوند، با شنیدن صدای آژیر پلیس پا به فرار گذاشته و وارد کوچه‌ای می‌شوند که قهرمان قصه آن را این‌طور شرح می‌دهد: «در پنجره خانه‌ها می‌شد نور آبی را در حال رقصیدن دید. این نور تلویزیون بود» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۲۲). این جمله اشاره‌ای دو وجهی به رسانه و فرهنگ عامه به حساب می‌آید. الکس در ادامه توضیح می‌دهد: «امشب پخش بین‌المللی بود، یعنی در تمام دنیا یک برنامه مشخص پخش می‌شد که هر کسی دلش می‌خواست می‌توانست تماشا کند که البته اینها بیشتر جماعت میان‌سال و طبقه متوسط بودند» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۲۲). واضح است که این پخش بین‌المللی نشان از فعالیت دستگاه ISA دارد و ارجاع الکس به مخاطبین تلویزیون در قالب «طبقه متوسط» نشان می‌دهد که حکومت در حال استفاده از ابزارهای موجود است.

آلتوسر این چنین فعالیت‌های حکومتی را ذیل «دستگاه ارتباطی»^۱ فهرست کرده و در توضیح عملکرد آن می‌نویسد: «پُرکردن ذهن هر شهروند با مفاهیمی مثل ملی‌گرایی، قهرمان‌گرایی، آزادی‌خواهی، اخلاق مداری و... با بهره‌گیری از روزنامه، رادیو، و تلویزیون» (۲۰۰۱، ص. ۱۵۵). نکته دیگری که درباره این صحنه وجود دارد رفتار الکس و دوستانش است؛ ایشان نه تنها علاقه‌ای به محتوا یا تماشای این برنامه نشان نمی‌دهند، بلکه خواننده شاهد است که آنها در حال فرار و دوری از این صحنه‌ها هستند. سرنخ بعدی، دقیقاً، در صحنه بعدی قرار دارد، جایی که الکس و دوستانش برای دزدیدن خودرو به محلی به نام فیلم‌دروم^۲ می‌روند که طبق توضیحات شخصیت اصلی یک سینمای دولتی است. الکس می‌گوید که می‌توانسته پوستر سینما را که روی آن تبلیغ آخرین «فیلم حکومتی»^۳ بوده را ببیند (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۲۶). استفاده مستقیم از کلمه «حکومتی» در اینجا نشانگر فعالیت و استفاده طبقه حاکم از ابزارهای رسانه‌ای در جامعه پرتقال

^۱. The Communications ISA

^۲. Filmdrome

^۳. Statefilm

کوکیست (۱۹۶۲) اما مشخص است که این فعالیت‌ها برای افرادی مثل الکس و دوستانش دارای کاربرد و عملکرد نیست و آنها از چنین مکان‌هایی فراری هستند.

در نهایت، خواننده متوجه خواهد شد که در جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) ابزارهای دستگاه ارتباطی نمی‌توانند در مورد الکس و هم‌نوعانش به وظیفه‌شان عمل کنند و فاقد کاربردهای آموزشی و تربیتی در جهت ساخت شهروند هستند. الکس و دوستانش عمداً و با انتخاب از چنین حوزه‌هایی فرار می‌کنند. آلتوسر این افراد را «شهروندان ناکارآمد»^۱ می‌خواند و در توضیح رفتارشان می‌نویسد: «کسانی که گاهی باعث تحریک و فعال شدن دستگاه‌های سرکوبگر می‌شوند» (۲۰۰۱، ص. ۱۸۲). دقیقاً همین نقل قول تبدیل به سرنوشت الکس می‌شود. شبیه به آنچه در مورد برخورد بین قهرمان داستان و شخصیت الکساندر در داستان اتفاق می‌افتد، تلویزیون و فیلم هم در دو جای مختلف و با شرایطی متفاوت در داستان ظاهر می‌شوند. در بخش اول کتاب خواننده متوجه می‌شود که حکومت در حال استفاده از ابزارهای ارتباطی مثل تلویزیون و سینماست، اما الکس و دوستانش از زیر بار این برنامه‌ها فرار می‌کنند؛ شبیه به رفتاری که در قبال مدرسه دارند. نکته اینجاست که در قسمت دوم و وقتی الکس به زندان افتاده او را مجبور می‌کنند مقابل صفحه تلویزیون بزرگ بنشینند و با زور به تماشای فیلم‌های خاص مشغول شود. سیکس^۲ (۱۹۹۷) معتقد است اگر الکس داوطلبانه و به اختیار خودش به تماشای برنامه‌های تلویزیون مثل «بخش بین‌المللی» یا فیلم‌های حکومتی در سینما نشسته بود دیگر لازم نبود با زور و با آن وضعیت وحشتناک مقابل صفحه تلویزیون زندان نشانداده شود.

در ادامه فهرست آلتوسر برای دستگاه‌های ارتباطی، شاهد حضور خبرگزاری‌ها هستیم (آلتوسر، ۲۰۰۱). یکی از نمودهای خبرگزاری روزنامه است و روزنامه در پرتقال کوکی (۱۹۶۲) نقش دارد. اولین بار در بخش چهارم به روزنامه اشاره می‌شود. پی آر دلتوید^۳ به منزل الکس آمده و می‌خواهد با او صحبت کند. الکس به خواننده می‌گوید که دلتوید به تبلیغ تصویر خانمی روی روزنامه خیره شد و بعد شروع به صحبت کرد. پس از اینکه دلتوید از منزل خارج می‌شود الکس

^۱. bad subject

^۲. Sisk

^۳. P. R. Deltoid

همان مجله و روزنامه را برمی‌دارد، مشغول خواندن می‌شود، و برای خواننده درباره محتویاتش شرح می‌دهد:

روزنامه درباره همان چیزهای همیشگی بود: خشونت و دزدی بانک و اعتصاب و فوتبال‌بست‌هایی که همه را تهدید کرده‌اند که اگر حقوقشان بیشتر نشود هفته بعد برای مسابقات حاضر نخواهند شد چون خیلی آدم‌های شیطانی هستند. همچنین سفرهای فضایی بیشتر و تلویزیون و دستگاه‌های پخش بزرگ‌تر... یک مقاله خیلی بزرگ هم درباره جوانان جدید (یعنی من و برای همین تعظیمی کردم و لبخندی زدم) که یک فرد خیلی باهوش و کچل نوشته بود (ص. ۴۵).

در اینجا الکس مقاله را می‌خواند و نظرات جالبی پیرامون محتوای آن برای خواننده بازگو می‌کند. طبق توضیحات او، مقاله مشکلات نوجوانان را به «فقدان تربیت خانوادگی» و «نداشتن معلمین خوب» ربط می‌دهد که همانا تسمخری کنایه‌آمیز به خود داستان و شرایط جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) است. سپس الکس اشاره می‌کند که همیشه درباره نوجوانان مطلبی در روزنامه‌ها هست، اما بهترین آنها (به نظر او) از زبان یک «مرد خدا» که احتمالاً منظورش کشیش بوده، هستند که ادعا می‌کند بدرفتاری‌های نوجوانان کار شیاطین است. در ادامه الکس یادآور می‌شود که قبلاً متنی خوانده که در آن ادعا می‌کرده هنر و درک هنری، به‌ویژه در زمینه موسیقی و نقاشی، به نوجوانان برای رفتارهای بهتر و جلوگیری از بزهکاری کمک می‌کند. الکس بیان می‌کند که با خواندن این متن حسابی خندیده چون موسیقی برای او همیشه عامل انگیزشی و محرک برای رفتارهای پرخطر و نابهنجار بوده. اینجاست که خواننده متوجه می‌شود حتی با اینکه الکس روزنامه‌ها را می‌خواند، اما محتوای موجود در آن فاقد اعتبار و عملکرد مناسب و مدنظر دستگاه‌های ایدئولوژیک برای افرادی مثل قهرمان داستان است.

۴.۳. پرتقال کوکی و سیستم آموزشی

یکی از مهره‌های کلیدی فهرست آلتوسر دستگاه آموزشی و نهاد مدرسه است (آلتوسر، ۲۰۰۱). اولین ارجاع به مدرسه در رمان پرتقال کوکی (۱۹۶۲) بعد از پایان مخاطرات شبانه الکس و دوستانش قرار گرفته؛ بعد از چند بخش و پس از شرح کامل رفتارها و کارهایی که کرده‌اند،

الکس به مخاطب می‌گوید: «از ایستگاه خارج شده و به سمت کروا میلکبار حرکت کردیم درحالی‌که همه خمیازه می‌کشیدیم... چون هنوز نوجوان بودیم و در طول روز مدرسه داشتیم...» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۳۲). قهرمان راهی منزل می‌شود و در توضیح شکل و شمایل اتاقش به پوسترهایی اشاره می‌کند که «یادآور دوران مدارس دارالتادیب از ۱۱ سالگی تا به حال و هر کدام شامل نام یا شماره می‌شوند» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۳۴). اینجا برای خواننده واضح می‌شود که نه مدارس عادی و نه دارالتادیب هیچ‌کدام تا به حال موفق به ایجاد تغییرات مثبت یا کنترل الکس نشده‌اند. همچنین اشاره راوی به «پوسترها» و «مدرسه‌ها» و استفاده از قید زمان «از ۱۱ سالگی» می‌تواند بیانگر چرخه‌ای و تکراری بودن این فرآیند در طول سال‌ها و به تبع بی فایده بودن آن باشد.

این یکی از بزرگ‌ترین سرنخ‌های داستان برای نشان دادن ناکارآمدی دستگاه آموزشی است، دستگاهی که برای آلتوسر در قلب ISA و هم‌تراز خانواده به حساب می‌آید (نتو، ۲۰۰۹). نتو در مقاله‌اش پیرو بررسی سامانه‌های آموزشی و توضیح نقش تعلیم و تربیت در رمان‌های دیستوپیایی می‌نویسد: «سیستمی متشکل از رفتارها و رسوم نظام‌مند که افکار و باورهای مشخص را به فرد منتقل می‌کند، با این هدف که گزاره‌هایی ثابت را در ذهن او مستحکم و او را آماده زندگی در اجتماع کند» (۲۰۰۹، ص. ۲۲). با در نظر گرفتن این توضیح به سادگی مشخص می‌شود که چرا و چگونه سامانه آموزشی در جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) فاقد کارایی است. علاوه بر این، آلتوسر در مورد آموزش و پرورش اضافه می‌کند که در این دستگاه، علاوه بر علم و دانش، به دانش‌آموزان «قوائد رفتار مناسب، یعنی رفتارها و الگوهایی که باید توسط هر عامل رعایت شود... اصول اخلاقی، اجتماعی، و وجدان کاری» (۲۰۰۱، ص. ۱۳۳) آموزش داده می‌شود.

صبح روز بعد الکس به خاطر خستگی تمایلی به مدرسه رفتن ندارد و با بهانه سردرد از اتاقش خارج نمی‌شود. وقتی بیدار می‌شود با پی آر دلتوید برخورد می‌کند. طبق توضیحات الکس، پی آر دلتوید «مشاور بعد از تادیب»^۱ اوست (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۴۱). رفتار دلتوید حائز

^۱. post corrective advisor

اهمیت است. او اولین حضور مستقیم و فیزیکی «دیگری»^۱، یا در مورد پرتقال کوکی (۱۹۶۲)، حکومت، در داستان است. دلتوید ادعا می‌کند از شیطنتهای شب گذشته الکس و دوستانش خبر دارد و آمده تا به او اخطار دهد که اگر این دفعه دستگیر شود دیگر مستقیم به زندان خواهد رفت و اگر چنین اتفاقی بیفتد لکه سیاهی بر رزومه دلتوید خواهد افتاد.

دلتوید هم‌زمان نماد آخرین مهره و شکست دستگاه آموزشی و نهاد مدرسه در جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) است. نه تنها درون مدرسه، بلکه حتی بیرون و داخل منزل دانش‌آموز هم نماینده آموزش و پرورش قادر نیست برای خودش یا سازمان متبوع موفقیتی کسب کند. نکته دیگری که اینجا شاهد هستیم تفاوت زیاد بین دلتوید به عنوان یک شهروند، کسی که به فکر شغل و رزومه و کسب موفقیت است، و الکس به عنوان فرد، کسی که به دنبال امیال و خواسته‌های شخصی بدون در نظر گرفتن شرایط و عواقب و دیگران است. دقیقاً مشکل الکس همین فردیت اوست و مشکل نظام آموزشی همینجاست که قادر نبوده فردیت قهرمان را از او سلب کند، چه با مدارس عادی، چه دارالتادیب. نتو (۲۰۰۹) درباره این نقش نظام آموزشی با ارجاع به راسل^۲ جهت ایجاد تمایز بین «اصلاح فرد و تربیت شهروند» می‌نویسد:

تفاوت اصلی بین فرد و شهروند در اراده است. در مورد فرد اراده نسبت به شهروند آزادتر است چون شهروند اراده‌اش را توسط دیگر انسان‌ها و شهروندان محدود کرده که به معنی آزادی و اختیار محدودتر است. طبق نظر راسل، اصلی‌ترین خصوصه شهروند همکاری کردن است. تمایل به همکاری با توده جمعیت باعث می‌شود شهروند خودش را به دست نظام مورد نظر حکومت بسپارد (ص. ۲۳).

با در نظر گرفتن این موارد مشخص می‌شود که مدرسه قادر نبوده از الکس یک شهروند بسازد و حتی در مراحل بعدی و با روش‌های جبرانی و ترمیمی هم نتوانسته به اهدافش برسد. دلتوید همچنین نقشی فرامتنی ایفا کرده و با حالتی مستاصل و درمانده از الکس می‌پرسد:

^۱. the other

^۲. Bertrand Russell

شما ها چه مرگتان است؟ ما این مسئله را بررسی کردیم و الان تقریباً ۱۰۰ سال است که داریم بررسی‌اش می‌کنیم ولی هیچ پیشرفتی در تحقیقاتمان نداشتیم. خانه خوب داری، پدر و مادر خوب و مهربان داری، مغزت سالم است و کار می‌کند. چه شیطانی در وجودت می‌افتد پس؟ (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۴۰).

ضمیر «ما» در این نقل قول، احتمالاً، اشاره به حکومت دارد. وقتی دلتوید در انتهای صحبتش به «شیطان» اشاره می‌کند نه تنها زمینه صحبتی که از تحقیق شروع شده را به سمت خرافه می‌برد، بلکه غیر مستقیم در حال جار زدن شکست دستگاه‌های ایدئولوژیک حکومتی در جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) و اسفبار بودن وضعیت فعلی آن در برخورد با جوانانی مثل الکس است. دلتوید آخرین عامل فیزیکی از طرف حکومت در رمان است که با خشونت غیرفیزیکی با الکس برخورد می‌کند و دقیقاً مرز بین اولویت عملکرد بین دستگاه‌های ایدئولوژیک و سرکوبگر را می‌توان با ارجاع به این کاراکتر در رمان پرتقال کوکی (۱۹۶۲) روشن کرد.

بعد از ظهر همان روز الکس برای گرفتن یک صفحه موسیقی که قبلاً سفارش داده بوده رهسپار فروشگاه موزیک می‌شود. هنگام ورود برای خواننده از وجود دو دختر نوجوان خبر می‌دهد که به ظن قهرمان آنها هم از حضور در مدرسه اجتناب کرده‌اند. با طعن و کنایه‌ای عمیق در این لحظه الکس به مخاطب می‌گوید: «امروز ظهر مدرسه نداریم اما آموزش داریم، آموزش به همراه الکس به عنوان معلم» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۴۸). خواننده می‌تواند معنای ضمنی این عبارت را درک کند. هم الکس و هم دو دختر نوجوان امروز در مدرسه غایب بوده‌اند و نتیجه برخوردشان می‌شود مصرف مشروبات الکلی خیلی زیاد و تجاوز. واضح است که مدرسه و آموزش و پرورش در جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) به طرز فجیعی در قبال الکس و امثال او شکست خورده‌اند.

۴. پرتقال کوکی و خانواده

در کنار مدرسه، خانواده مهم‌ترین عضو فهرست آلتوسر به شمار می‌آید (فرتر، ۲۰۰۶). اولین حضور پدر و مادر در رمان در پایان بخش سوم است؛ تقریباً نیمی از داستان فصل اول روایت شده، اما هیچ خبری از خانواده نیست. جالب‌تر اینکه همین اولین اشاره به خانواده هم در مورد

غیاب و عدم حضور آنهاست؛ چون وقتی الکس وارد خانه می‌شود خواننده فقط می‌تواند بفهمد و بداند که پدر و مادری وجود دارند که البته بسیار کنایه‌آمیز «خواب هستند» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۳۷). غیاب خانواده از مضامین ثابت و پرتکرار در *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) است. گاهی پدر و مادر الکس فقط به شکل اشاره در صحنه حضور دارند: یا خوابیده‌اند یا رفته‌اند سر کار. حتی وقتی در صحنه‌ای دارای حضور فیزیکی هستند باز هم نقشی بیشتر از لوازم صحنه ایفا نمی‌کنند. نماد کامل برای این وضعیت مادر الکس است؛ کاراکتری که تقریباً هیچ دیالوگی در داستان ندارد.

پس از رفتن دخترهای نوجوان از منزل الکس او به خواب می‌رود و عصر بیدار می‌شود. اولین برخورد مستقیم الکس و خانواده‌اش در این صحنه رخ می‌دهد. تا پیش از این خواننده فقط صدا یا آثار پدر و مادر را دیده و شنیده. در این صحنه الکس و پدرش مکالمه‌ای کوتاه دارند؛ ارتباطی ناقص و شکسته که ارجاعی به عدم کارایی این نهاد ایدئولوژیک در قبال قهرمان قصه دارد. آلتوسر خانواده و مدرسه را به عنوان زوج مدرن در قلب دستگاه‌های ایدئولوژیک حکومتی بر می‌شمارد (۲۰۰۱). با اینکه از ابتدای قصه می‌شود به ناکارایی خانواده در زندگی الکس پی برد، اما رمان اشارات مستقیمی به این مقوله دارد که یکی از آنها در بخش رسانه و هنگام صحبت درباره روزنامه مطرح شد. پدر الکس پس از تلاشی ناموفق و نصفه‌ونیمه برای سردرآوردن از وضعیت پسرش درباره خوابی که شب قبل دیده به او می‌گوید: «وسط خیابان افتاده بودی و پسرهای دیگر حسابی کتکت زده بودند. پسرها شبیه به همان‌هایی بودند که قبلاً و پیش از اینکه به دارالتادیب فرستاده شوی باهاشان می‌چرخیدی» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۴۹). نه تنها پدر از کارهایی که پسرش شب قبل کرده و امشب قصد دارد ادامه بدهد خبر ندارد، بلکه تصور می‌کند او دیگر با دوستان و هم مسلکان قدیمش در ارتباط نیست.

وقتی الکس به زندان فرستاده می‌شود باز هم تا اواسط فصل دوم خبری از خانواده نیست. تنها اشاره به پدر و مادر هنگامی است که نزدیک به زمان آزادی افسری از او می‌پرسد آیا خانواده‌اش به او سر می‌زنند و آیا پس از آزادی می‌تواند به منزل ایشان برود که الکس پاسخ مثبت می‌دهد (برجس، ۱۹۶۲). وضعیت وقتی بدتر می‌شود که پس از آزادی و با ورود به منزل مادر الکس تصور می‌کند پسرش از زندان فرار کرده و پدرش به او می‌گوید چون تصور

نمی‌کرده‌اند به این زودی‌ها آزاد شود اتاقش را اجاره داده‌اند (برجس، ۱۹۶۲). و آخرین مرتبه‌ای که در *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) به خانواده اشاره می‌شود پس از به هوش آمدن قهرمان در بیمارستان و هنگام بازدید پدر و مادرش از اوست؛ مادر بدون دیالوگ فقط گریه می‌کند؛ پدر با حالتی پشیمان و مقصر تمامی شرایط پسرش برای برگشت به منزل را می‌پذیرد و بدون مخالفت یا بیان حرف خاصی صحنه را ترک می‌کند (برجس، ۱۹۶۲). پدر و مادر الکس مهربان و دلسوز به تصویر کشیده شده‌اند، اما شبیه به بسیاری از نهادهای دیگر در این رمان، مثل کلیسا، فاقد عملکرد سالم در جهت اهداف دستگاه ایدئولوژیک هستند.

۴. ۵. *پرتقال کوکی و کلیسا*

وضعیت کلیسا و مذهب در جامعه *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) بهتر از سایر نهادهای دستگاه ایدئولوژیک نیست: حضور دارد، ارجاع دارد، اما تاثیرگذاری و عاملیت صفر. الکس به وجود خدا یا به قول خودش «باگ»^۱ اعتقاد دارد و درباره‌اش صحبت می‌کند؛ اما همان قدری که املا و تلفظ لغت «خدا» برایش شخصی و متفاوت از دیگران است به همان میزان هم تعبیر و برداشتش از گزاره خدا و مذهب شخصی و منحصر به فرد است. در مقدمه بیان شد که شبکه روابط در جامعه *پرتقال کوکی* (۱۹۶۲) بر اساس قدرت بنا شده. با توجه به همین مورد شاهد هستیم که الکس خدا را به خاطر قدرت تسلط ستایش و حالتی از رفتار خشونت‌آمیز را به او ارتباط می‌دهد. معنی خدا برای الکس بسیار منحصر به فرد است. اولین باری که الکس به خدا اشاره می‌کند در توصیف تجربه نوشیدن شیر تقویتی^۲ است: «می‌توانی آن را با ولوست^۳ یا ستمسک^۴ یا دنکروم^۵ یا یکی دوتا از چیزهای دیگری که باعث می‌شد ۱۵ دقیقه خیلی قشنگ و مرتب به ستایش خدا و تمام فرشتگان و قدیسانش مشغول شوی بنوشی» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۱۰).

الکس در دو جای دیگر و در ارتباط با توضیح نشئه ناشی از نوشیدن شیر تقویتی درباره خدا صحبت می‌کند و این مثال‌ها نشان می‌دهند تا چه حد برداشت او از خدا منحصر به فرد است.

^۱. Bog

^۲. milk plus

^۳. Vellocet

^۴. Synthemesc

^۵. Dencrom

همچنین هنگامی که با خواندن مقاله مربوط به هنر و موسیقی در مجله خنده‌اش می‌گیرد و به خواننده توضیح می‌دهد چرا با ادعای مقاله مخالفت می‌کند می‌خوانیم: «برادرها، موسیقی همیشه به‌نحوی من را تحریک می‌کند و حس می‌کنم مثل خدا می‌توانم هرکاری می‌خواهم بکنم و زنان و مردان در سلطه قدرت مستانه من جیغ و فریاد کنند» (برجس، ۱۹۶۲، ص. ۴۶). واضح است که الکس خدا را قدرتی مطلق و خشن می‌داند و تعریف او با تعریف نهادهای اجتماعی و مدون تفاوت زیادی دارد.

در زندان، الکس به دو علت جذب کلیسا و کشیش می‌شود: از/انجیل خوشش می‌آید، به‌ویژه قسمت اول که به قول او همه‌اش درباره جنگ و زن و خشونت و قتل است؛ می‌تواند با استفاده از دستگاه پخش کلیسا موسیقی گوش کند. خواننده درک می‌کند که انگیزه‌های الکس برای جذب به کلیسا همان علایق سابق، یعنی موسیقی و خشونت هستند که در نگاه او هر دو قابل بسط به خدا یا باگ^۱ هستند. چنین شدتی از فردیت و شخصیت در توضیح خدا مقابل هر نهاد و سازمانی قرار می‌گیرد چون تنها مرجع آن فرد و شخص است و قرار نیست حکومت با چنین رفتاری سازگاری نشان بدهد.

وجود یک کلیسا و جلسات اجباری برای زندانیان نشان می‌دهد حکومت قصد دارد از تأثیر این نهاد بهره‌بردار، حتی با زور و اجبار. الکس تا پیش از زندانی شدن هیچ اشاره‌ای به مذهب مدون و نهاده شده، کلیسا، یا کشیش به‌طور خاص نمی‌کند و تنها چیزی که درباره این مسائل از زبان او می‌شنویم نظرش درباره متنی است که در روزنامه توسط «مرد خدا» پیرامون مسایل مربوط به جوانان مدرن نوشته شده. اما باز هم شاهد هستیم که تلاش‌های حکومت حتی در زندان فاقد کارایی برای الکس است. اول آن‌که او/انجیل را بر اساس علایق و امیال شخصی و به خشونت و قدرت و تسلط تعبیر می‌کند و بدین طریق مذهب نظام‌مند از خلال صافی شخصی او عبور کرده و تبدیل به چیز دیگری می‌شود. دوم آن‌که یکی از جذابیت‌های کلیسا برای او موسیقی است و گوش دادن به آهنگ حالتی عرفانی و عبادت‌گونه برایش می‌آفریند که بازهم از تعریف مشخص و مرسوم چنین رفتارهایی به دور است. سوم آن‌که کشیش زندان هیچ نقش

^۱. Bog املای اختصاصی قهرمان داستان برای لغت خدا

سازنده یا مؤثری در مسیر الکس در زندان ایفا نمی‌کند. او حتی قادر نیست الکس را از ثبت نام برای آزمایش تکنیک لودویک منصرف کند. همچنین توضیحات الکس درباره او همواره اشاره به خودخواهی و بهره‌جویی از دیگران و استفاده و سوءاستفاده‌اش از زندانی‌ها برای پیشرفت شغلی دارد. کشیش بی‌شبهت به سایر شخصیت‌های دو رو و خودخواه مثل دلتوید، اف. الکساندر، جورجی^۱، هم سلولی‌های الکس، معاون روابط داخله^۲، و تقریباً هر نماینده از هر نهادهی در داستان نیست. مذهب مدون در جامعه پرتقال کوکی (۱۹۶۲) نتوانسته برای الکس و امثال او عملکرد درست و مورد نظر حکومت را داشته باشد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پرتقال کوکی (۱۹۶۲) تصویرگر جامعه‌ای است که در آن نهادهای ایدئولوژیک حکومتی نتوانسته‌اند آن‌طور که باید روی قهرمان قصه تاثیر بگذارند و درنهایت کار را به جایی رسانده‌اند که رشته امور از حوزه تسلط دستگاه‌های ایدئولوژیک حکومتی خارج شود. خانواده، مدرسه، مذهب، رسانه، فرهنگ، و هنر هر کدام به‌نوعی در این داستان حضور دارند، اما فاقد هرگونه تاثیر مثبت روی الکس به‌عنوان نماینده جوان جامعه کاپیتالیستی پس از جنگ جهانی هستند. با اینکه آلتوسر معتقد بود مدرسه و خانواده دو زوج مدرن و دو بازوی دستگاه ایدئولوژیک برای تبدیل فرد به شهروند و آماده کردن او برای زندگی بر اساس قوانین و معیارهای مورد نظر حکومت در آینده هستند، اما پرتقال کوکی (۱۹۶۲) با نگرش انتقادی و ارائه تصویری کامل از جامعه‌ای که نهادهای ایدئولوژیک در آن کارایی و عملکرد مثبتی ندارند می‌کوشد خواننده را نسبت به مخاطرات و عواقب این ضعف و شکست آگاه سازد. الکس نمونه شهروندی است که با گذر از تمام برنامه‌های ایدئولوژیک حکومت از هیچ کدام تبعیت نکرده و خودش را در دسته شهروندان ناکارآمد قرار می‌دهد.

^۱. Georgie

^۲. minister of interior

کتاب‌نامه

عسگرزاده، ر. (۱۳۹۸). نمایشنامه داستان باغ وحش: خوانش مارکسیستی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲ (۴)، ۱۳۱-۱۱۳.

- Althusser, L. (1969). *For Marx*. (B. Brewster, Trans.). Verso.
- Althusser, L. (2001). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). In L. Althusser, *Lenin and philosophy and other essays* (B. Brewster, Trans., pp. 127-194). Monthly Review Press.
- Bowie, R. (1981). Freedom and art in *A Clockwork Orange*. Anthony Burgess and the Christian premises of Dostoevsky. *Thought: Fordham University Quarterly*, 56(4), 402-416. <https://doi.org/10.5840/thought198156431>
- Bruce, D. (2019). A class of our own: Post-war Britain, angry young men and class refusal. *English and Communications*.
- Burgess, A. (1986). *A Clockwork Orange*. W. W. Norton & Company.
- Carpenter, E. J. (2010). 'Civilized my syphilized yarbles': *Culture, economy, and deviant youth subcultures in Anthony Burgess' A Clockwork Orange* [Unpublished master's thesis]. The Aquila Digital Community.
- Čerina, V. (2011). *Political manipulations in Anthony Burgess' dystopias* [Unpublished doctoral dissertation]. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- COBO, R. M. (2003). Parody and satire in Burgess' *A Clockwork Orange* and in Kubrick. *Estudios Humanísticos. Filología*, 25, 57-69.
- Davis, T. F., & Womack, K. (2002). "O My Brothers": Reading the anti-ethics of the pseudo- family in Anthony Burgess's *A Clockwork Orange*. *College Literature*, 29(2), 19-36. <https://www.jstor.org/stable/25112635>
- Ferretter, L. (2006). *Louis Althusser Routledge critical thinkers*. Routledge.
- Gehrke, P. (2010). Deviant subjects in Foucault and *A Clockwork Orange*. *Critical Studies in Media Communication*, 18(3), 270-284. <https://doi.org/10.1080/07393180128088>
- Kubrick, S. (Director). (1972). *A Clockwork Orange* [Motion Picture].
- Kuderová, T. (2018, March 30). *A Clockwork Orange analysis*. Brno. From https://is.muni.cz/th/rpsrw/A_Clockwork_Orange_Analysis.pdf
- Marrone, G. (2009). *The Ludovico cure: On body and music in A Clockwork Orange*. (B. Marengo, Trans.) Legas.
- Martha, L. (2017). *Between agency and containment: A new historicist reading of Anthony Burgess' A Clockwork Orange* [Unpublished doctoral dissertation]. Sanata Dharma University.
- MelĐkoGlu, E. (2005). *Marxist criticism of the postmodern elements in Anthony Burgess' A Clockwork Orange and J. M. Coetzee's Waiting for The Barbarians* [Unpublished master's thesis]. Istanbul Üniversitesi.

- Menking, L. (2012). Indeterminate mantras: Finding autonomy in Slaughterhouse-Five and A Clockwork Orange. *Second Line-An Undergraduate Journal of Literary Conversation*, 2(1), 1-12.
- Neto, A. G. (2005). Brave clockwork worlds: Utopia, education and free will.
- Newman, B. (1991). A Clockwork Orange: Burgess and behavioral interventions. *Behavior and Social Issues*, 1(2), 61-70. <https://doi.org/10.5210/bsi.v1i2.169>
- Rabinovitz, R. (1979). Ethical values in Anthony Burgess' "Clockwork Orange". *Studies in the Novel*, 11(1), 43-50. <http://www.jstor.org/stable/29531951>
- Şentürk, E. (2015). *Individuals oppressed by society: Rupert Thompson's Divided Kingdom, Kazuo Ishiguro's Never Let Me Go, and Jasper Fforde's Shades of Grey* [Unpublished master's thesis].
- Singleton, R. (2013). The angry young man movement and its influence on Lucky Jim, Look Back in Anger, and A Clockwork Orange. *Journal of Undergraduate Research: LaGrange College*, 8. 50-63. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.90>
- Sumner, C. (2012). Humanist drama in A Clockwork Orange. *The Yearbook of English Studies*, 42. 49-63. <https://doi.org/10.5699/yearenglstud.42.2012.0049>

درباره نویسندگان

زهره تائبی استادیار رشته زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی است. زمینه‌های پژوهشی ایشان مطالعات فرهنگ پسا مدرن و ادبیات تطبیقی است.

رجبعلی عسکرزاده دانشیار رشته زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد است. زمینه‌های پژوهشی ایشان مطالعات ترجمه، ادبیات نمایشی، مطالعات مارکسیسم است.

علیرضا خزاعی فارغ‌التحصیل رشته زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است.



Iranian EFL Teachers' Strategies to Correct Their Induced Errors in the Classroom and the Factors Influencing Their Approaches

Zahra Mahmoudabadi^{1*}

¹Payame Noor University, Tehran, Iran

Abstract his study explored the strategies employed by Iranian EFL teachers to correct their induced errors in the classroom. The extent to which each strategy was used by the teachers was examined and the factors influencing their selection of error correction strategies were investigated. Twelve experienced Iranian EFL teachers were purposefully selected to participate in the study. Data were collected through semi-structured interviews, classroom observations, and stimulated recall interviews. The data was analyzed using a thematic analysis approach. The findings revealed that the participating teachers employed various strategies to address their induced errors, including immediate self-correction, delayed self-correction, eliciting learner correction, and acknowledging and explaining errors. These strategies were influenced by factors such as pedagogical beliefs, content knowledge, and classroom management skills. The teachers generally viewed their induced errors as more serious and in need of immediate correction compared to learner errors.

Keywords: *Teacher-induced Errors; Error Correction Strategies; Self-Correction; Pedagogical Beliefs; Iranian EFL Teachers*

1. Introduction

Error correction, as an important component of language education, enables English language learners to improve their skills and achieve greater accuracy (Bitchener & Ferris, 2012; Lyster & Ranta, 1997). Therefore, the strategies that English language teachers employ to address learners errors can significantly impact the learning process. Researchers have noted that how teachers correct errors can either facilitate or hinder linguistic progress, depending on the appropriateness and timeliness of the feedback provided (Ellis, 2009; Sheen, 2011).

Please cite this paper as follows:

Mahmoudabadi, Z. (2024). Iranian EFL teachers' strategies to correct their induced errors in the classroom and the factors influencing their approaches. *Language and Translation Studies*, 57(1), 120-154. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.89028.1271>

The selection and implementation of error correction strategies by language teachers are influenced by a complex interplay of factors, including their pedagogical beliefs, content knowledge, and classroom management skills (Andrews, 2007; Borg, 2003).

The sociocultural theory proposed by Vygotsky (1978), the noticing hypothesis developed by Schmidt (1990) and Cognitive load theory by Sweller (1988) can provide a foundation for the design and analysis of the study on EFL teachers' strategies for correcting their induced errors, as they highlight the importance of scaffolding, noticing, and cognitive load in language learning and error correction.

Previous studies have primarily focused on the impact of error correction on learners' achievements (Chalak & Mazrouei, 2021; Ellis, 2009; Sheen, 2011; Lyster & Ranta, 1997), while the factors influencing the selection and implementation of error correction strategies by teachers have received less attention. Moreover, the role of teachers' errors in the error correction process requires further investigation. Despite their expertise, English language teachers may sometimes inadvertently make errors during instruction due to slips of the tongue or incorrect modeling of the target language (Farrell & Kun, 2008; Lasagabaster & Sierra, 2005). Teachers' errors can have significant consequences, as they may lead to the perpetuation of incorrect language forms and undermine the teacher's credibility (Akram & Qureshi, 2013; Farrell & Kun, 2008; Lasagabaster & Sierra, 2005).

Understanding how English language teachers address and correct their errors is important, as it can provide insights into the cognitive processes and strategies employed by teachers in error correction situations. Additionally, examining the factors influencing teachers' error correction approaches, such as educational beliefs, content knowledge, and classroom management skills, can be beneficial in developing educational programs and enhancing teachers' professional development (Andrews, 2007; Borg, 2003).

The present study aims to address this gap in the existing research literature by investigating the strategies used by English language teachers to correct their errors. Specifically, this study seeks to answer the following questions:

- What strategies do Iranian English language teachers use to correct their errors in the classroom?
- How do educational beliefs, content knowledge, and classroom management skills influence the selection and implementation of error correction strategies by Iranian English language teachers when faced with their errors?

To answer the research questions, a qualitative research method was employed, utilizing semi-structured interviews and classroom observations to collect data from several English language teachers. The results of this study will contribute to the existing resources on error correction in language education and provide a deeper

understanding of the cognitive and educational processes involved in teachers' error correction.

2. Method

This qualitative multiple-case study explored the strategies employed by Iranian EFL teachers to correct their induced errors in the classroom. In the first stage of the study, twelve experienced Iranian EFL teachers were purposefully selected to participate in this study.

Then, the data were collected using semi-structured interviews, classroom observations and stimulated recall interviews. In the next stage, the interview transcripts, observation field notes, and stimulated recall interview data were analyzed using a thematic analysis approach. The researcher followed the steps of familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing and refining themes, defining and naming themes, and producing the final report.

3. Results

The analysis showed that the strategy with the highest percentage was immediate self-correction (40.0%), followed by acknowledging and explaining errors (26.3%), delayed self-correction (21.1%), and eliciting learner correction (12.6%).

Moreover, the data analysis revealed factors influencing the selection and implementation of error correction strategies by EFL teachers when addressing their induced errors. Regarding pedagogical beliefs, since the strategy with the highest percentage was immediate self-correction (40.0%), we might conclude that most of the participating teachers view errors as something to be eradicated; therefore, they opt for immediate self-correction to ensure timely correction. As far as content knowledge is concerned, teachers with stronger content knowledge were better equipped to diagnose and address their mistakes in a meaningful way while those with limited content knowledge delayed the correction to consult their knowledge or resources before providing feedback. In addition, teachers with strong classroom management skills could model self-reflection and provide explicit feedback in a supportive environment based on the class conditions. In contrast, teachers with limited classroom management skills struggled to implement certain strategies. They avoided delaying error correction to prevent potential disruptions to the lesson.

4. Discussion and Conclusion

In sum, this study highlights the importance of understanding the strategies employed by Iranian EFL teachers to correct their induced errors in the classroom. The findings suggest that these teachers employ a range of strategies including immediate self-correction, acknowledging and explaining errors, delayed self-correction and eliciting learner correction. Moreover, based on the results, the

selection and implementation of these strategies are influenced by several factors introduced in previous studies (Andrews, 2007; Borg, 2003), such as pedagogical beliefs, content knowledge, and classroom management skills.

The findings of this study, similar to previous research, emphasize the necessity of comprehensive training programs for teachers regarding error correction in language education (Andrews, 2007; Borg, 2003). Such programs should inform teachers about the role of error correction in language learning, enhance teachers' content knowledge and linguistic awareness to identify and address errors and adapt error correction approaches to the needs and skill levels of language learners. Additionally, these programs should encourage teachers to critically examine their beliefs, assumptions, and decision-making processes regarding error correction and provide opportunities for teachers to observe and analyze error correction situations in real classroom environments and receive constructive feedback on their error correction strategies.

Furthermore, it is essential for English language teachers to learn classroom management skills, including effective strategies for maintaining a positive and supportive learning environment. Considering these key areas, teacher training and professional development programs can better equip language teachers to face the complexities of error correction practices and develop more effective, learner-centered strategies for correcting both learners' errors and their errors in the classroom.

راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای خود در کلاس درس و عوامل مؤثر بر انتخاب آنها

زهرّا محمودآبادی*

دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

چکیده این پژوهش راهبردهای به کارگرفته شده توسط مدرّسان زبان انگلیسی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خودشان در کلاس درس را مورد بررسی قرار داد. هدف این مطالعه بررسی میزان استفاده از هر راهبرد و عوامل مؤثر بر انتخاب روش اصلاح خطا توسط مدرّسان بود. دوازده مدرّس باتجربه زبان انگلیسی ایرانی تبار به طور هدفمند برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، مشاهدات کلاسی و مصاحبه‌های یادآوری انگیزته جمع‌آوری و با استفاده از رویکرد تحلیل موضوعی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که مدرّسان شرکت‌کننده از راهبردهای مختلفی از جمله اصلاح فوری خود، اصلاح تأخیری خود، اصلاح توسط فراگیران و پذیرش و توضیح خطاها استفاده می‌کردند. انتخاب راهبردها تحت تأثیر عواملی مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس قرار داشت. مدرّسان به طور کلی خطاهای ایجادشده توسط خود را جدی‌تر و نیازمند اصلاح فوری در مقایسه با خطاهای فراگیران می‌دانستند.

کلیدواژه‌ها: خطاهای ایجادی مدرّسان، راهبردهای اصلاح خطا، باورهای آموزشی، مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی

۱. مقدمه

اصلاح خطا به عنوان یک بخش مهم در آموزش زبان، به فراگیران زبان انگلیسی این امکان را می‌دهد که مهارت خود را بهبود بخشیده و دقت بالاتری داشته باشند (بیچنر

و فریس^۱، ۲۰۱۲؛ لایستر و رانتا^۲، ۱۹۹۷؛ بنابراین، راهبردهایی که مدرّسان زبان انگلیسی برای رسیدگی به خطاهای فراگیران به کار می‌برند، می‌تواند تأثیر چشمگیری بر فرایند یادگیری داشته باشد. محققان متذکر شده‌اند که نحوه اصلاح خطا توسط مدرّسان می‌تواند بسته به مناسب بودن و به موقع بودن بازخورد ارائه شده، پیشرفت زبانی را تسهیل یا مختل کند (الیس^۳، ۲۰۰۹؛ شین^۴، ۲۰۱۱).

تحقیقات متعددی کارآمدی تکنیک‌های مختلف اصلاح خطا مانند بازسازی، اصلاح صریح و بازخورد فرازبانی را بررسی کرده‌اند (شین، ۲۰۱۱؛ لایستر و رانتا، ۱۹۹۷). این مطالعات بر اهمیت متناسب‌سازی راهبردهای اصلاح خطا با نیازهای خاص و سطوح مهارت فراگیران زبان تأکید کرده‌اند (الیس، ۲۰۰۹؛ بیچنر و فریس، ۲۰۱۲). به عنوان مثال، مطالعه‌ای توسط ابراهیمی و کامیابی گل (۲۰۲۱) در محیط زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL^۵) نشان داد که مدرّسان از راهبردهایی مانند اصلاح فوری خود، اصلاح تأخیری خود و ایجاد سؤال برای اصلاح خطاهای فراگیران استفاده می‌کنند. تحقیق یادشده بر ضرورت انطباق رویکردهای مدرّسان با محیط یادگیری خاص تأکید می‌کند.

مطالعات گذشته، عمدتاً، بر تأثیر اصلاح خطا بر دستاوردهای فراگیران متمرکز بوده (الیس، ۲۰۰۹؛ چالاک و مزروعی، ۲۰۲۱؛ شین، ۲۰۱۱؛ لایستر و رانتا، ۱۹۹۷) و عوامل مؤثر بر انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا توسط مدرّسان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. نورائنی و فضلی^۶ (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای، راهبردهای اصلاح خطاهای مدرّسان را بررسی کرده و دریافتند که آنها از تکنیک‌های مختلفی مانند

^۱. Bitchener & Ferris

^۲. Lyster & Ranta

^۳. Ellis

^۴. Sheen

^۵. English as a Foreign Language

^۶. Nuraeni & Fadhly

اصلاح خود، اصلاح توسط همتایان و اصلاح صریح استفاده می‌کنند. آنها نتیجه گرفتند که عوامل زمینه‌ای مانند محیط یادگیری و سطوح مهارت دانش‌آموزان در شکل‌دهی فرایند تصمیم‌گیری مدرّسان نقش به‌سزایی دارند.

یکی از حوزه‌هایی که نیازمند بررسی بیشتر است، نقش خطاهای مدرّسان در فرایند اصلاح خطا است. مدرّسان زبان انگلیسی، با وجود تخصص خود، ممکن است گاهی اوقات به‌طور ناخواسته در حین آموزش، به دلیل لغزش زبان یا مدل‌سازی نادرست زبان مقصد، خطاهایی را انجام دهند (فارل و کان^۱، ۲۰۰۸؛ لساگبستر و سیرا^۲، ۲۰۰۵). خطاهای مدرّسان می‌تواند پیامدهای قابل توجهی داشته باشد، زیرا ممکن است به تداوم اشکال زبانی نادرست منجر شده و اعتبار مدرّس را زیر سؤال ببرد (اکرم و قریشی^۳، ۲۰۱۳؛ فارل و کان، ۲۰۰۸؛ لساگبستر و سیرا، ۲۰۰۵).

درک این‌که مدرّسان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) چگونه با خطاهای ایجادشده توسط خود برخورد نموده و آنها را اصلاح می‌کنند، دارای اهمیت است، زیرا می‌تواند بینشی را درباره فرایندهای شناختی و راهبردهای مورد استفاده مدرّسان در موقعیت‌های اصلاح خطا ارائه دهد. علاوه بر این، بررسی عوامل مؤثر بر رویکردهای اصلاح خطای مدرّسان، مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس، می‌تواند در توسعه برنامه‌های آموزشی و ارتقا حرفه‌ای مدرّسان مفید باشد (اندروز^۴، ۲۰۰۷؛ بورگ^۵، ۲۰۰۳).

^۱. Farrell & Kun

^۲. Lasagabaster & Sierra

^۳. Akram & Qureshi

^۴. Andrews

^۵. Borg

مطالعه حاضر با هدف پرداختن به این شکاف در پیشینه تحقیقاتی موضوع، راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود را مورد بررسی قرار می‌دهد. به‌طور خاص، این مطالعه به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

۱- مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی از چه راهبردهایی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس درس استفاده می‌کنند؟

۲- باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس چگونه بر انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا توسط مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی هنگام مواجهه با خطاهای ایجادشده توسط خود تأثیر می‌گذارند؟

برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، از روش تحقیق کیفی استفاده شده که طی آن از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مشاهدات کلاسی برای جمع‌آوری داده‌ها از تعدادی از مدرّسان زبان انگلیسی بهره برده شده است. نتایج این مطالعه به منابع موجود در زمینه اصلاح خطا در آموزش زبان خواهد افزود و درک عمیق‌تری از فرایندهای شناختی و آموزشی دخیل در اصلاح خطاها توسط مدرّس ارائه خواهد داد.

۲. پیشینه پژوهش

اصلاح خطا یکی از جنبه‌های کلیدی آموزش زبان است که نقش مهمی در پیشرفت زبان‌آموزان ایفا می‌کند و نوع راهبردهای مورد استفاده مدرّس برای اصلاح خطا می‌تواند در نتیجه حاصل‌شده تأثیرگذار باشد. در ادامه مبانی نظری و مطالعات مرتبط با پژوهش حاضر ارائه می‌شود.

۲. ۱. مبانی نظری

در این بخش به چارچوب‌های نظری پژوهش از جمله نظریه فرهنگی-اجتماعی^۱، فرضیه توجه^۲ و نظریه بار شناختی^۳ پرداخته می‌شود. این مبانی نظری می‌توانند پایه‌ای برای طراحی و تحلیل مطالعه در زمینه راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود فراهم کنند.

۲. ۱. ۱. نظریه فرهنگی-اجتماعی

نظریه فرهنگی-اجتماعی که توسط ویگوتسکی^۴ (۱۹۷۸) ارائه شده، بر نقش تعامل اجتماعی و داربست‌سازی^۵ در فرایند یادگیری زبان تأکید می‌کند. بر اساس این نظریه، فراگیران می‌توانند با راهنمایی و حمایت افراد توانمندتر، مانند مدرّسان، به سطوح بالاتر عملکرد دست یابند. در زمینه اصلاح خطا، نظریه فرهنگی-اجتماعی بر اهمیت ارائه داربست و بازخورد مناسب برای کمک به فراگیران در شناسایی و اصلاح خطاهای خود تأکید می‌کند (الجافره و لتتولف^۶، ۱۹۹۴). همچنین، هنگامی که مدرّسان خطاهای خود را اصلاح می‌کنند، می‌توانند الگوی اصلاح خود را ارائه داده و داربست ضمنی را برای فراگیران فراهم کنند تا از فرایند اصلاح خطای مدرّس بیاموزند. از سوی دیگر، مدرّسان با پذیرفتن و توضیح خطاهای خود به‌طور واضح، فرصت‌هایی برای اصلاح خطای مشارکتی ایجاد می‌کنند که در آن فراگیران می‌توانند در این فرایند درگیر شده و از اصلاح خطای مدرّس توسط خودش بیاموزند.

^۱. sociocultural theory

^۲. noticing hypothesis

^۳. cognitive load theory

^۴. Vygotsky

^۵. scaffolding

^۶. Aljaafreh & Lantolf

۲.۱.۲. فرضیه توجّه

فرضیه توجّه که توسط اشمیت^۱ (۱۹۹۰) ارائه شده است، بیان می‌کند که برای یادگیری زبان، فراگیران ابتدا باید ویژگی‌های زبانی زبان مقصد، از جمله خطاهای خود را متوجّه شوند. راهبردهای اصلاح خطا مانند اصلاح صریح یا بازخورد فرازبانی^۲، می‌توانند فرایند توجّه را تسهیل کرده و دانش زبانی را ارتقا دهند (شین، ۲۰۰۸). هنگامی که مدرّسان خطاهای خود را اصلاح می‌کنند، توجّه فراگیران را به مورد اشتباه جلب می‌کنند و با برجسته‌کردن خطاهای خود، فراگیران را به سمت توجّه به شکل صحیح آن هدایت می‌کنند.

۲.۱.۳. نظریه بار شناختی

بر اساس نظریه بار شناختی سوئلر^۳ (۱۹۸۸)، میزان اطلاعاتی که در حافظه موقت قابل پردازش است، محدود است. در زمینه اصلاح خطا، این نظریه بیان می‌کند که زمان و نوع بازخوردی که به فراگیران ارائه می‌شود باید با دقت در نظر گرفته شود تا از بار شناختی بیش‌ازحد آنها جلوگیری کرده و فرایند یادگیری را مختل نکند (لایستر و رانتا، ۱۹۹۷). به همین ترتیب، هنگامی که مدرّسان خطاهای خود را اصلاح می‌کنند، باید بار شناختی وارد بر فراگیران را متعادل کرده و از راهبردهایی استفاده کنند که آنها را بیش‌ازحد تحت فشار قرار ندهد، مانند اصلاح تأخیری یا ارائه داریست^۴. تکنیک‌هایی مانند ایجاد سرخ یا استفاده از حالات چهره برای نشان دادن خطا می‌توانند بار شناختی وارد بر فراگیران را کاهش داده و درعین حال توجّه آنها را به خطای مدرّس جلب کنند.

^۱. Schmidt

^۲. metalinguistic feedback

^۳. Sweller

^۴. scaffolding

این نظریه‌ها بر اهمّیت داربست‌سازی، توجّه و بار شناختی در یادگیری زبان و اصلاح خطا تأکید می‌کنند. با ترکیب و به‌کارگیری این مبانی نظری، مدرّسان می‌توانند رویکردی آگاهانه‌تر و مؤثرتر در مورد اصلاح خطاهای خود در کلاس درس داشته باشند و در نتیجه تجربه یادگیری فراگیران را ارتقا دهند.

۲.۲. اصلاح خطا در یادگیری زبان

نقش اصلاح خطا در یادگیری زبان دوم (L2^۱) موضوع تحقیق و بحث گسترده‌ای در میان محقّقان و متخصصان زبان بوده است (بیچنر و فریس، ۲۰۱۲؛ شین، ۲۰۱۱؛ لایستر و رانتا، ۱۹۹۷؛ مایکاسی^۲، ۲۰۰۰). خطاها بخشی اجتناب‌ناپذیر از فرایند یادگیری زبان هستند، زیرا فراگیران در یادگیری زبان مقصد آزمون و خطا انجام می‌دهند و به تدریج سیستم میان‌زبانی خود را توسعه می‌دهند (سلینکر^۳، ۱۹۷۲). نحوه واکنش و اصلاح این خطاها توسط مدرّسان می‌تواند تأثیر قابل توجّهی بر ارتقاء زبان فراگیران داشته باشد.

محقّقان تکنیک‌های مختلف اصلاح خطای به کار گرفته شده توسط مدرّسان را شناسایی کرده‌اند، از جمله بازسازی (ارائه شکل صحیح)، اصلاح صریح، بازخورد فرازبانی، ایجاد سؤال و درخواست توضیح (شین، ۲۰۱۱؛ لایستر و رانتا، ۱۹۹۷). اثربخشی این تکنیک‌ها در مطالعات متعدّدی بررسی شده است و یافته‌ها نشان می‌دهد که متناسب بودن و به‌موقع انجام شدن اصلاح خطا عوامل مهمی در تسهیل یادگیری فراگیران و کسب مهارت بلندمدّت هستند (الیس، ۲۰۰۹؛ ثریایی آذر، ۲۰۱۳؛ حمزه‌لو، ۲۰۲۴؛ شین، ۲۰۱۱).

^۱. second language

^۲. Maicusi

^۳. Selinker

مطالعه لایستر و رانتا (۱۹۹۷) درباره بازخورد اصلاحی در کلاس‌های ارتباطی نشان داد که تکنیک بازسازی، با وجود کاربرد گسترده، کم‌اثرترین تکنیک در اصلاح خطاها توسط فراگیران بود. در مقابل، ایجاد سؤال و بازخورد فرازبانی در درگیر کردن فراگیران در اصلاح خود موفق‌تر بودند. در تحقیق مشابهی، شین (۲۰۱۱) بر اهمیت در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی مانند سطح مهارت زبانی و سطوح اضطراب در تعیین مؤثرترین راهبردهای اصلاح خطا تأکید کرد.

در محیط آموزش زبان انگلیسی در ایران، آژیده و فرید اقدم (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به بررسی رابطه بین انواع بازخورد اصلاحی مدرّسان و سطوح مهارت زبان‌آموزان و انواع خطاهای آنها پرداختند. این مطالعه نشان داد که مدرّسان استراتژی‌های بازخورد خود را بر اساس مهارت یادگیرندگان و ماهیت خطاهای انجام‌شده انتخاب می‌کنند. در پژوهش مشابهی، چالاک و مزروعی (۲۰۲۱) شناخت مدرّسان و فراگیران زبان انگلیسی را در مورد بازخورد اصلاحی در صحبت کردن مورد بررسی قرار دادند. بر اساس یافته‌های این مطالعه، بازخورد صریح و تأخیری، تصحیح توسط مدرّس و تصحیح خطاهای جدی و مکرر در اولویت قرار دارند. در مطالعه دیگری، سلیمانی ابهری، قنسولی و شهریاری (۲۰۲۴) به بررسی رایج‌ترین راهبردهای مورد استفاده مدرّسان تازه‌کار و باتجربه برای اصلاح خطا پرداختند. این پژوهش پنج راهبرد پُرکاربرد در بین مدرّسان شامل درخواست زمان و بررسی پاسخ، اعتراف به نداشتن دانش کافی، توضیح قواعد و ارائه اطلاعات مرتبط، درخواست از دانش‌آموزان توانمند برای پاسخ به سؤال و به تعویق انداختن پاسخ را مورد بررسی قرار داد. یافته‌ها نشان داد که راهبردهای اول و سوم بیشتر توسط مدرّسان باتجربه و راهبرد پنجم معمولاً توسط مدرّسان تازه‌کار استفاده می‌شود. علاوه بر این، سلیمانی ابهری و همکاران (۲۰۲۴) دریافتند که بر اساس نتایج آزمون شخصیت، مدرّسان موافق و دارای آمادگی برای تجربه راهبرد دوم را به کار می‌گرفتند و در مقابل، مدرّسانی که از

نظر هیجانی ثبات کافی نداشتند از راهبردهای اوّل و آخر استفاده می‌کردند. همچنین، مدرّسین وظیفه‌شناس و برون‌گرا بیشتر تمایل داشتند که به نداشتن دانش کافی اعتراف نمایند.

درحالی‌که اکثر تحقیقات بر تأثیر اصلاح خطا بر دستاوردهای فراگیران متمرکز بوده‌اند، بخشی از مطالعات نیز به بررسی دیدگاه‌ها و فرایندهای تصمیم‌گیری مدرّسان در ارائه بازخورد پرداخته‌اند (فارل و کان، ۲۰۰۸؛ لساگبستر و سیرا، ۲۰۰۵). این مطالعات نشان داده‌اند که باورهای مدرّسان درباره اصلاح خطا، دانش آنها در مورد نحوه آموزش و مهارت‌های مدیریت کلاس می‌تواند بر روش‌های اصلاح خطای آنها تأثیر بگذارد.

۳.۲. خطاهای مدرّسان

یکی از حوزه‌هایی که در تحقیقات مرتبط با اصلاح خطا مورد توجه کم‌تری قرار گرفته است، مسأله خطاهای مدرّسان است. در محیط کلاس‌های درس این امکان وجود دارد که مدرّسان زبان انگلیسی، علی‌رغم تخصص خود، گاهی اوقات به‌صورت غیرعمدی خطاهایی را انجام دهند که ممکن است به دلایلی مانند لغزش زبان یا مدل‌سازی نادرست زبان مقصد باشد (فارل و کان، ۲۰۰۸؛ لساگبستر و سیرا، ۲۰۰۵). خطاهای مدرّسان می‌تواند پیامدهای قابل توجهی داشته باشد، زیرا ممکن است به تداوم اشکال زبانی نادرست منجر شده و اعتبار مدرس را زیر سؤال ببرد.

تحقیقات موجود درباره خطاهای مدرّسان عمدتاً بر دیدگاه‌ها و نگرش‌های مدرّسان و فراگیران نسبت به چنین خطاهایی متمرکز بوده است. به‌عنوان مثال، لساگبستر و سیرا (۲۰۰۵) نگرش فراگیران زبان انگلیسی (که اسپانیایی‌زبان بودند) و مدرّسان آنها را در مورد خطاهای ایجادشده توسط مدرّسان بررسی کردند. این مطالعه

نشان داد که هم فراگیران و هم مدرّسان، خطاهای ایجادشده توسط مدرّسان را در مقایسه با خطاهای فراگیران جدی‌تر و نیازمند اصلاح می‌دانستند.

به همین ترتیب، فارل و کان (۲۰۰۸) باورها و رویه‌های دو مدرّس زبان انگلیسی در سنگاپور را درباره اصلاح خطا، از جمله واکنش‌های آنها را به خطاهای ایجادشده توسط خود، بررسی کردند. این مطالعه نشان داد که مدرّسان به‌طورکلی از تأثیر منفی بالقوه خطاهای خودآگاه بوده و تلاش‌های آگاهانه‌ای برای اصلاح آنها، چه به‌صورت فوری و چه در مرحله بعدی درس، انجام می‌دادند.

درحالی‌که این مطالعات یافته‌های ارزشمندی درباره دیدگاه‌ها و نگرش‌های مربوط به خطاهای مدرّسان ارائه می‌دهند، تحقیقات اندکی به بررسی راهبردهای خاص و فرایندهای انتخاب این راهبردها توسط مدرّسان در مواجهه با خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس درس پرداخته‌اند.

۲. ۴. عوامل مؤثر بر انتخاب راهبردهای اصلاح خطا

انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا توسط مدرّسان زبان تحت تأثیر تعامل پیچیده‌ای از عواملی مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس آنها قرار دارد (اندروز، ۲۰۰۷؛ بورگ، ۲۰۰۳).

۲. ۴. ۱. باورهای آموزشی

باورهای مدرّسان درباره نقش اصلاح خطا در یادگیری زبان می‌تواند به‌طور چشمگیری بر رویه‌های اصلاح خطای توسط آنها تأثیرگذار باشد. به‌عنوان مثال، مدرّسانی که خطاها را بخشی طبیعی از فرایند یادگیری می‌دانند ممکن است تمایل بیشتری به ارائه بازخورد غیرمستقیم و تسهیل‌کننده داشته باشند، درحالی‌که آنهایی که باور دارند که خطاها باید حذف شوند ممکن است به اصلاح مستقیم و صریح گرایش داشته باشند (بورگ، ۲۰۰۳؛ فارل و کان، ۲۰۰۸).

در ایران که زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی محسوب می‌شود، حمزه‌لو (۲۰۲۴) تحلیلی در مورد نگرش مدرّسان نسبت به اصلاح خطای شفاهی انجام داد. این مطالعه نشان داد که علی‌رغم عدم وجود تفاوت‌های قابل توجه در انتخاب خطا یا روش‌های بازخورد در کلاس‌های مدرّسان زن و مرد، شباهت‌هایی در فراوانی، زمان‌بندی و انواع خطاهای مورد نظر وجود داشت. محقق بر ضرورت بررسی بیشتر رویه‌های اصلاح خطای مبتنی بر جنسیت در محیط‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) مانند ایران تأکید کرد.

تحقیقات نشان داده است که باورهای مدرّسان درباره اصلاح خطا اغلب تحت تأثیر تجربیات خود به‌عنوان زبان‌آموز، دوره‌های آموزشی تربیت مدرّس و مواجهه با روش‌های مختلف تدریس قرار دارد (بورگ، ۲۰۰۳؛ فارل و کان، ۲۰۰۸). درک باورهای زیربنایی که راهبردهای اصلاح خطای مدرّسان را شکل می‌دهد می‌تواند در توسعه برنامه‌های ارتقاء حرفه‌ای و ترویج تمرین‌های تأملی در میان مدرّسان زبان مؤثر باشد.

۲.۴.۲. دانش محتوایی

میزان دانش مدرّسان در مورد زبان مقصد از جمله دستور زبان، واژگان و ویژگی‌های کاربردی آنها، می‌تواند بر توانایی آنها در شناسایی و اصلاح خطاها تأثیر بگذارد (اندروز، ۲۰۰۷). مدرّسانی که تسلط کافی بر زبان و ساختارهای آن دارند احتمالاً برای ارائه بازخورد هدفمند و معنادار به فراگیران توانمندتر هستند، درحالی‌که آنهایی که دانش محتوایی محدودی دارند ممکن است در تشخیص و رفع خطاها دچار مشکل شوند.

۲. ۴. ۳. مهارت‌های مدیریت کلاس

توانایی ایجاد محیط یادگیری مولد^۱ و حمایتی عامل کلیدی دیگری است که بر رویه‌های اصلاح خطای مدرّسان تأثیر می‌گذارد (بورگ، ۲۰۰۳). مدرّسانی که در مدیریت کلاس خود مهارت دارند، روابط مثبت مدرّس-زبان‌آموز را ایجاد می‌کنند و محیطی با اضطراب کم به وجود می‌آورند احتمالاً می‌توانند اصلاح خطا را به شکلی انجام دهند که توسط فراگیران اصلاح سازنده و حمایتی به نظر برسد. در مقابل، مدرّسانی که در مدیریت کلاس مشکل دارند ممکن است به رویکرد سلطه‌گرانه‌تری در اصلاح خطا متمایل شوند که می‌تواند به‌طور بالقوه اعتماد و انگیزه فراگیران را تضعیف کند (بورگ، ۲۰۰۳؛ لساگستر و سیرا، ۲۰۰۵).

همایون و رستگار (۲۰۱۲) رابطه بین ترجیحات فراگیران برای اصلاح خطا، کاهش انگیزش و سطح مهارت زبانی را بررسی کردند. این مطالعه نشان داد که بین رضایت فراگیران از نحوه اصلاح خطا و سطوح کاهش انگیزش آنها همبستگی منفی قابل توجهی وجود دارد، همچنین بین ترجیحات فراگیران و سطح مهارت زبانی آنها همبستگی مثبت وجود دارد. این یافته‌ها بر اهمیت مدیریت صحیح کلاس درس و توجه به اولویت‌ها و ادراکات فراگیران در فرایند اصلاح خطا تأکید می‌کند.

به‌طور کلی، مطالعات موجود درباره اصلاح خطا در آموزش زبان بر نقش حیاتی این رویکرد آموزشی در تسهیل یادگیری زبان تأکید می‌کند. درحالی‌که تأثیر اصلاح خطا بر نتایج فراگیران به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است، عوامل مؤثر بر انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا در زمینه خطاهای ایجادشده توسط مدرّسان، نیازمند بررسی بیشتر است.

^۱. productive learning

۳. روش پژوهش

این مطالعه موردی با استفاده از روش تحقیق کیفی چندگانه، راهبردهای به کار گرفته شده توسط مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس درس را بررسی کرد. برای انجام این پژوهش، رویکرد کیفی به کار گرفته شد تا درک عمیقی از دیدگاه‌ها، تجربیات و فرایندهای تصمیم‌گیری مدرّسان درباره اصلاح خطای ایجادشده توسط خود آن‌ها به دست آید. به گفته یین^۱ (۲۰۱۷)، این رویکرد محقق را قادر می‌سازد تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها را در بین نمونه‌ها مورد بررسی قرار دهد که منجر به تحلیل قوی‌تر و مبتنی بر زمینه پژوهش می‌شود.

۳.۱. شرکت‌کنندگان

دوازده مدرّس باتجربه زبان انگلیسی ایرانی به‌طور هدفمند برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. نمونه‌گیری هدفمند تکنیکی است که به محقق اجازه می‌دهد به‌طور آگاهانه افرادی را انتخاب کند که می‌توانند اطلاعات غنی و مرتبط درباره پدیده مورد نظر ارائه دهند (پاتون^۲، ۲۰۱۵). مشارکت‌کنندگان از مؤسسات زبان و مدارس مقطع متوسطه در یزد انتخاب شدند. مدرّسان شرکت‌کننده در پژوهش دارای مدرک کارشناسی یا کارشناسی‌ارشد در آموزش زبان انگلیسی یا رشته‌های مرتبط (آموزش، مترجمی و ادبیات زبان انگلیسی) بوده و بین ۵ تا ۱۵ سال سابقه تدریس داشتند. همه شرکت‌کنندگان در زمان انجام پژوهش مشغول به تدریس زبان انگلیسی به فراگیران سطح متوسط یا پیشرفته بودند.

^۱ . Yin

^۲ . Patton

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

ویژگی	تعداد	درصد
محدوده سنی		
۳۵-۲۵ سال	۴	۳۳/۳٪
۴۵-۳۶ سال	۶	۵۰/۰٪
۵۵-۴۶ سال	۲	۱۶/۷٪
سابقه تدریس		
۱۰-۵ سال	۵	۴۱/۷٪
۱۵-۱۱ سال	۷	۵۸/۳٪
پیشینه تحصیلی		
مدرک کارشناسی	۷	۵۸/۳٪
مدرک کارشناسی ارشد	۵	۴۱/۷٪

جدول شماره ۱، نمای کلی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ۱۲ مدرس زبان انگلیسی شرکت‌کننده از جمله محدوده سنی، سابقه تدریس و پیشینه تحصیلی ارائه می‌دهد.

۳.۲. ابزار پژوهش

داده‌های پژوهش با استفاده از ابزارهای زیر جمع‌آوری شد.

۳.۲.۱. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

محقق با هر یک از ۱۲ مدرس زبان انگلیسی شرکت‌کننده به صورت انفرادی مصاحبه انجام داد. محتوای مصاحبه شامل پرسش‌هایی بود که راهبردهای اصلاح خطای مورد استفاده مدرّسان، عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری آنها و ادراکات آنها از خطاهای ایجادشده توسط خود و رویکردهای اصلاحی مورد استفاده آنان را مورد بررسی قرار

دهد. مصاحبه‌ها ضبط‌شده و به‌صورت کلمه به کلمه رونوشت‌برداری شدند تا مورد تحلیل قرار گیرند.

۳.۲.۲. مشاهدات کلاسی

محقق درمجموع ۲۴ مشاهده کلاسی انجام داد؛ به‌عبارت‌دیگر، در دو جلسه کلاسی هر یک از ۱۲ مدرّس زبان انگلیسی حضور پیدا کرد. این مشاهدات بر واکنش‌های مدرّسان به خطاهای ایجادشده توسط خود، راهبردهای خاصّی که به کار بردند و عوامل زمینه‌ای که رویکردهای اصلاح خطای آنها را شکل داد، متمرکز بود. یادداشت‌های مفصّلی در طول مشاهدات برداشته شد.

۳.۲.۳. مصاحبه‌های یادآوری انگیزته^۱

بلافاصله پس از هر مشاهده کلاسی، محقق مصاحبه یادآوری انگیزته با مدرّس مربوطه انجام داد. در این مصاحبه‌ها، بخش‌هایی از صدای ضبط‌شده برای مدرّسان پخش شد و از آنها خواسته شد تا در مورد فرایندهای فکری و تصمیم‌گیری خود درباره راهبردهای اصلاح خطایی که به کار بردند، تأمل کنند.

۳.۳. مراحل پژوهش

در این بخش مراحل انجام این پژوهش به ترتیب توضیح داده می‌شود.

۳.۳.۱. انتخاب شرکت‌کنندگان

از آنجایی که محقق، مدرّس زبان انگلیسی است و با مؤسسات آموزش زبان و مدرّسان مربوطه در ارتباط بوده است، با مراجعه به مؤسسات زبان و مدارس مقطع متوسطه گزینه‌های مناسب برای مطالعه را شناسایی کرد. مدرّسان واجد شرایط در جریان هدف و روش مطالعه قرار گرفته و افرادی که موافقت کردند در نمونه گنجانده

^۱. stimulated recall interviews

شدند. قبل از شروع مطالعه به همه شرکت‌کنندگان در مورد حفظ حریم خصوصی و محرمانه ماندن پاسخ‌هایشان اطمینان داده شد.

۳.۳.۲. جمع‌آوری داده‌ها

داده‌های پژوهش با روش‌های زیر جمع‌آوری شد.

الف. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته: محقق مصاحبه‌های فردی با ۱۲ مدرّس زبان انگلیسی را (هرکدام به مدت تقریباً ۳۰ تا ۴۵ دقیقه) انجام داد.

ب. مشاهدات کلاسی: محقق دو بار در کلاس هر مدرّس حضور پیدا کرد و در مجموع ۲۴ مشاهده کلاسی انجام شد.

ج. مصاحبه‌های یادآوری انگیزه: بلافاصله پس از هر مشاهده کلاسی، محقق مصاحبه یادآوری انگیزه با مدرّس مربوطه را به مدت ۱۵ تا ۲۵ دقیقه انجام داد.

۳.۳.۳. روایی و پایایی

برای اطمینان از روایی و پایایی مطالعه، محقق از راهبردهای زیر استفاده کرد.

سه‌گانه‌سازی: استفاده از چندین منبع داده (مصاحبه‌ها، مشاهدات و یادآوری انگیزه) امکان تأیید یافته‌ها و ایجاد درک جامع از موضوع مورد تحقیق را فراهم کرد.

بررسی توسط شرکت‌کنندگان: محقق یافته‌های اولیه را با شرکت‌کنندگان به اشتراک گذاشت تا دقت تفسیرها را تضمین کرده و بازخورد آنها را نیز اعمال کند.

مشورت با همکاران: محقق به‌طور منظم با همکاری که در تحقیقات کیفی تجربه داشت، به بحث و بررسی انتقادی فرایند تحلیل داده‌ها و موضوعات مد نظر پرداخت.

۴. یافته‌های پژوهش

داده‌های جمع‌آوری‌شده از مصاحبه‌ها، مشاهدات و مصاحبه‌های یادآوری انگیزته با استفاده از رویکرد تحلیل موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به این منظور، محقق مراحل شش‌گانه براون و کلارک^۱ (۲۰۰۶) را دنبال کرد.

۱- آشنایی با داده‌ها: محقق مصاحبه‌ها، یادداشت‌های مشاهدات و داده‌های یادآوری انگیزته را به‌طور کامل و به‌دفعات مطالعه کرد تا با محتوای آنها آشنایی پیدا کند.

۲- تولید گداهای اولیه: در این مرحله، داده‌ها به‌طور سیستماتیک گدگذاری شده و ویژگی‌ها و الگوهای مرتبط با سؤالات تحقیق شناسایی شد.

۳- جستجوی موضوعات: محقق گداه را به‌صورت انواع موضوعاتی که جنبه‌های کلیدی از راهنمای اصلاح خطای مدرّسان و فرایندهای تصمیم‌گیری را پوشش می‌داد، جمع‌بندی کرد.

۴- بازبینی و شفاف‌سازی موضوعات: در این مرحله، موضوعات شناسایی‌شده بازبینی و شفاف‌سازی شد تا اطمینان حاصل شود که این موضوعات به‌درستی نمایانگر داده‌ها هستند و سؤالات تحقیق را پاسخ می‌دهند.

۵- تعریف و نام‌گذاری موضوعات: موضوعات نهایی با ارائه یافته‌های کلیدی به‌طور واضح تعریف و نام‌گذاری شد.

۶- تهیه گزارش: محقق نقل‌قول‌ها و مثال‌های موجود مرتبط با هرکدام از موضوعات شناسایی‌شده را لیست کرده و یافته‌ها را به‌طور واضح و منسجم ارائه کرد.

^۱ . Braun & Clarke

در طول فرایند تحلیل داده‌ها، محقق به‌طور مداوم داده‌های مربوط به شرکت‌کنندگان را مقایسه کرد تا هم ویژگی‌های مشترک و هم ویژگی‌های منحصربه‌فرد را در مورد راهبردهای اصلاح خطای مدرّسان زبان انگلیسی شرکت‌کننده و نگرش‌های آن‌ها شناسایی کند.

تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، مشاهدات کلاسی و مصاحبه‌های یادآوری انگیزته مواردی را درباره راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای خود، عوامل مؤثر بر انتخاب روش اصلاح خطا و شباهت‌ها و تفاوت‌های بین رویکردهای آنها برای اصلاح خطاهای خود و خطاهای فراگیران نشان داد که در ادامه به بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود.

۴. ۱. راهبردهای اصلاح خطای مدرّسان

مدرّسان شرکت‌کننده در مطالعه درباره انواع راهبردهایی که در مواجهه با خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس به کار می‌بردند، توضیح دادند. این راهبردها را می‌توان به‌صورت زیر طبقه‌بندی کرد: اصلاح فوری خود، اصلاح تأخیری خود، اصلاح توسط فراگیران و پذیرفتن و توضیح خطاها.

جدول ۲. فراوانی و درصد راهبردهای اصلاح خطای به کارگرفته‌شده توسط شرکت‌کنندگان

راهبرد اصلاح خطا	تعداد	درصد
اصلاح فوری خود	۳۸	۴۰/۰٪
اصلاح تأخیری خود	۲۰	۲۱/۱٪
اصلاح توسط فراگیران	۱۲	۱۲/۶٪
پذیرفتن و توضیح خطاها	۲۵	۲۶/۳٪
مجموع	۹۵	۱۰۰

جدول شماره ۲ فراوانی و درصد راهبردهای مختلف تصحیح خطا را نشان می‌دهد که توسط ۱۲ مدرّس زبان انگلیسی شرکت‌کننده استفاده شده است. راهبردی که بالاترین درصد را دارد، اصلاح فوری خود (۴۰ درصد) و به دنبال آن پذیرفتن و توضیح خطاها (۲۶/۳ درصد)، اصلاح تأخیری (۲۱/۱ درصد) و اصلاح توسط فراگیران (۱۲/۶ درصد) است.

۴. ۱. ۱. راهبرد اصلاح فوری خود

بسیاری از مدرّسان بیان کردند که اولین واکنششان به هنگام تشخیص خطایشان، اصلاح فوری آن از طریق ارائه مجدد آن به شکل صحیح یا اعتراف صریح به اشتباه بود. این رویکرد به‌ویژه در مواجهه با خطایی به کار گرفته می‌شد که نسبتاً جزئی بود و می‌توانست به سرعت بدون مختل شدن جریان درس اصلاح شود؛ بنابراین، راهبرد اصلاح فوری خود بیشترین استفاده (۴۰ درصد) را در بین مدرّسان شرکت‌کننده برای تصحیح خطاها داشت که ممکن است بیانگر این نکته باشد که از نظر مدرّسان اصلاح سریع اشتباهات برای حفظ جریان درس و ارائه اطلاعات درست دارای اهمیت زیادی است.

یکی از مدرّسان این‌طور توضیح داد: «اگر متوجّه شوم که اشتباهی کرده‌ام، سعی می‌کنم آن را فوراً اصلاح کنم. نمی‌خواهم اطلاعات نادرست را همان‌طور رها کنم، بنابراین دوباره شکل صحیح را بازگو می‌کنم و ادامه می‌دهم».

۴. ۱. ۲. راهبرد اصلاح تأخیری خود

در برخی موارد، مدرّسان تمایل داشتند که خطاهای خود را پس از یک فاصله زمانی اصلاح کنند به‌ویژه هنگامی که خطا مهم بود یا اصلاح فوری آن می‌توانست جریان درس را مختل کند. در این موارد، مدرّسان خطا را در ذهن خود ثبت می‌کردند تا به آن بازگردند و در زمان مناسب‌تر، مانند زمان مرور درس در پایان کلاس، آن را

اصلاح کنند. راهبرد اصلاح تأخیری خود (۲۱/۱ درصد) کمتر مورد استفاده مدرّسان قرار گرفت که احتمالاً به این دلیل است که این راهبرد به زمان و تلاش بیشتری نیاز دارد.

یکی از مدرّسان بیان کرد: «گاهی اوقات، اگر خطایی جدّی‌تر بود، آن را در ذهنم ثبت می‌کردم تا به آن بازگردم. نمی‌خواهم جریان کل درس را برای اصلاح خطای خود متوقف کنم؛ بنابراین صبر می‌کنم تا زمانی که فرصت مناسبی ایجاد شود و یا اینکه در پایان کلاس آن را به درستی اصلاح می‌کنم».

۴. ۱. ۳. راهبرد اصلاح توسط فراگیران

چند مدرّس توضیح دادند که هنگام ایجاد خطا، به جای ارائه شکل صحیح، به طور عمدی از زبان‌آموزان خود درخواست می‌کردند که خطا را اصلاح کنند. این راهبرد اغلب برای درگیر کردن فعال فراگیران در فرایند اصلاح خطا و تقویت درک آنها از ساختار زبان مقصد به کار گرفته می‌شد. راهبرد اصلاح توسط فراگیران کم‌ترین میزان کاربرد (۱۲/۶ درصد) را در بین مدرّسان شرکت‌کننده داشت.

یک مدرّس فرایند اصلاح توسط فراگیران را این گونه توصیف کرد: «اگر خطایی مرتکب شوم، سعی می‌کنم دانش‌آموزان را به شناسایی و اصلاح آن ترغیب کنم. از آنها سؤالاتی می‌پرسم از قبیل «به نظر شما این درست است؟» یا «می‌توانید به من بگویید که شکل درست آن چگونه است؟». به این ترتیب، آنها در فرایند درگیر شده و از خطای من یاد می‌گیرند».

۴. ۱. ۴. راهبرد پذیرفتن و توضیح خطاها

برخی مدرّسان تمایل به پذیرش آشکار خطاهای خود و ارائه توضیح برای اشتباه، به جای صرفاً اصلاح آن داشتند. این رویکرد به عنوان راهی برای ارائه الگوی تأمل در مورد خود بود و به دانش‌آموزان نشان می‌داد که حتی مدرّسان باتجربه زبان نیز ممکن

است خطا کنند. پذیرفتن و توضیح خطاها دومین راهبرد پُرکاربرد بود. این انتخاب راهبرد می‌تواند نشان‌دهنده این باور مدرّسان باشد که الگویی برای نحوه بررسی و اصلاح خطای خود باشند و در جهت کمک به دانش‌آموزان برای درک شکل صحیح توضیحاتی ارائه کنند.

یک مدرّس بیان کرد: «فکر می‌کنم برای دانش‌آموزان مهم است که ببینند حتّی مدرّسان هم گاهی اوقات اشتباه می‌کنند؛ بنابراین، وقتی متوجّه می‌شوم اشتباهی مرتکب شده‌ام، آن را نشان داده و توضیح می‌دهم که چرا اشتباه است تا آن‌ها منطق پشت اصلاح را درک کنند».

۴.۲. رابطه راهبردهای استفاده‌شده و عوامل مؤثر بر انتخاب آنها

در این بخش، نقش عوامل مؤثر در انتخاب و اجرای استراتژی‌های تصحیح خطا توسط مدرّسان زبان انگلیسی هنگام اصلاح خطاهای خود مورد بحث قرار می‌گیرد. این عوامل، همان‌طور که قبلاً بیان شد، شامل باورهای آموزشی، دانش محتوا و مهارت‌های مدیریت کلاس است (اندروز، ۲۰۰۷؛ بورگ، ۲۰۰۳؛ فارل و کان، ۲۰۰۸؛ لساگستر و سیرا، ۲۰۰۵). تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که چگونه این عوامل بر انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا توسط مدرّسان زبان انگلیسی شرکت‌کننده تأثیر گذاشتند.

۴.۲.۱. باورهای آموزشی

این‌گونه به نظر می‌رسد که باورهای زیربنایی مدرّسان درباره نقش اصلاح خطا در یادگیری زبان، رویکردهای آنها را در مواجهه با اشتباهات خود شکل می‌دهد. با توجه به یافته‌های مطالعه، از آنجایی که استراتژی اصلاح فوری خود دارای بالاترین درصد استفاده (۴۰٪) توسط مدرّسان بود، می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه اکثر مدرّسان شرکت‌کننده، خطاها مواردی به حساب می‌آیند که باید سریعاً حذف شوند؛

بنابراین آنها برای اطمینان از اصلاح به موقع، اصلاح فوری خود را انتخاب می کنند. دومین استراتژی پرکاربرد، پذیرفتن و توضیح خطاها (۲۶/۳ درصد) بود. این مسأله منعکس کننده باورهای آموزشی مدرّسان است که برای ریشه کن کردن اشتباهات، اصلاح مستقیم و صریح می تواند مؤثرتر باشد. راهبرد اصلاح توسط فراگیران کم ترین استفاده را در بین مدرّسان شرکت کننده داشت؛ بنابراین در باورهای آموزشی مدرّسان شرکت کننده، خطاها عمدتاً بخشی طبیعی از فرآیند یادگیری به حساب نمی آیند و در نتیجه در بیشتر موارد، دانش آموزان را در اصلاح خطا مشارکت نمی دهند.

۴.۲.۲. دانش محتوایی

بر اساس مطالعات قبلی از جمله مطالعه اندروز (۲۰۰۷)، یکی از عوامل مؤثر بر توانایی مدرّسان در شناسایی و اصلاح خطاهای خود، دانش محتوایی آنها است. یافته های حاصل از مصاحبه با مدرّسان در این پژوهش نیز، تأثیر دانش محتوایی را مورد تأیید قرار می دهد. به گفته مدرّسان، هنگامی که آنها دانش کافی در مورد خطای انجام شده داشتند و قادر به ارائه توضیح کامل و متناسب با موضوع بودند بلافاصله برای اصلاح خطای خود اقدام می کردند؛ اما هنگامی که مدرّسان تسلط کافی بر موضوع خطای انجام شده نداشتند، اصلاح خطا را به تعویق انداخته و یا در موارد معدودی آن را نادیده می گرفتند. از سوی دیگر، در مشاهدات کلاسی و مصاحبه های یادآوری انگیزه نیز مشخص شد که اکثر مدرّسان در صورت عدم اطمینان در مورد شکل صحیح خطای انجام شده، ترجیح می دادند راهبرد اصلاح تأخیری را به کار بگیرند؛ به گونه ای که زمان کافی برای بررسی و جمع آوری اطلاعات موثق و ارائه توضیحات کافی در جهت اصلاح خطای انجام شده داشته باشند. تعداد کمی از مدرّسان نیز بیان کردند که در صورت نداشتن دانش کافی برای اصلاح خطا، زبان آموزان را در فرایند اصلاح خطا دخالت می دادند که اجرای این راهبرد به شکل پرسش و نظرخواهی از زبان آموزان در مورد شکل صحیح خطای انجام شده بود.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که عمق دانش و درک مدرّسان از زبان مقصد بر توانایی آنها در شناسایی دقیق و اصلاح مؤثر خطاهای ایجادشده توسط خود تأثیرگذار است. به عبارت دیگر، مدرّسان با دانش محتوایی گسترده‌تر می‌توانند به سرعت خطاهای خود را شناسایی کرده و شکل صحیح را با حفظ جریان درس ارائه دهند. علاوه بر این، آنها می‌توانند با اطمینان دلیل اصلاحات را توضیح دهند و به دانش آموزان کمک کنند ساختارهای زبان مقصد را درک کنند، یعنی دانش محتوایی آنها را قادر می‌سازد توضیحات معناداری ارائه دهند.

در مقابل، مدرّسانی که دانش محتوایی محدودی دارند ممکن است برای تشخیص و رسیدگی مؤثر به خطاها با مشکل روبرو باشند. آنها به زمان بیشتری برای پردازش خطا و ارائه شکل صحیح نیاز دارند. تأخیر در اصلاح به آنها اجازه می‌دهد قبل از ارائه بازخورد، از دانش خود یا منابع دیگر اطلاعاتی را کسب کرده و یا به خاطر آورند. آنها ممکن است دانش آموزان را ترغیب کنند که خطاها را شناسایی و تصحیح کنند تا خودشان از ارائه بازخورد نادرست جلوگیری کنند. درخواست اصلاح توسط فراگیران مسئولیت شناسایی و تصحیح خطا را به زبان آموزان منتقل می‌کند.

در همین زمینه یکی از مدرّسان ابراز کرد: «اگر من کاملاً در مورد قاعده یا ساختار دستور زبان مطمئن نباشم، برایم سخت‌تر است که خطای خود را به‌طور مؤثر تصحیح کنم. قبل از اینکه بتوانم شکل درست را ارائه دهم، باید با دقت بیشتری در مورد آن فکر کنم».

به‌طورکلی، یافته‌های این پژوهش نتایج مطالعات قبلی را مورد تأیید قرار می‌دهد و بیانگر این است که دانش محتوایی یک عامل مؤثر در انتخاب و اجرای راهبردهای تصحیح خطا توسط مدرّسان است. مدرّسانی که دانش محتوایی قوی‌تری دارند

می‌توانند بازخورد دقیق‌تر، فوری‌تر و جامع‌تری ارائه دهند، درحالی‌که آنهایی که دانش محدودی دارند ممکن است بر راهبردهایی تکیه کنند که مشارکت مستقیم آنها را در تصحیح خطاها به حداقل می‌رساند.

۴.۲.۳. مهارت‌های مدیریت کلاس

همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، پژوهش‌های پیشین نقش توانایی مدرّسان در حفظ محیط یادگیری مولد و حمایتی را در راهبردهای اصلاح خطای آنها نشان دادند (بورگ، ۲۰۰۳؛ لساگبستر و سیرا، ۲۰۰۵). گفته‌های مدرّسان در مصاحبه‌های انجام‌شده در این پژوهش نیز، تأثیر مهارت مدیریت کلاس مدرّسان را بر راهبردهای اصلاح خطای آنها مورد تأیید قرار داد. مدرّسان بیان کردند هنگامی‌که کلاس آنها از آرامش و نظم کافی برخوردار بود، تمرکز خود را بر اصلاح خطا و ارائه شکل صحیح آن می‌گذاشتند؛ اما در زمان آشفتگی کلاس، اولویت آنها برقراری نظم و ایجاد یک محیط آرام آموزشی بود. یافته‌های حاصل از مشاهدات کلاسی نیز بیانگر این مسأله است که هنگام بروز بی‌نظمی و آشفتگی در کلاس درس، اولویت بیشتر مدرّسان در مواجهه با خطاهای خود، راهبرد اصلاح فوری و سریع بود به‌گونه‌ای که اصلاح خطا کمترین زمان را به خود اختصاص دهد. در موارد معدودی نیز مشاهده شد که مدرّس خطا را نادیده گرفته و به ادامه تدریس پرداخت. در مصاحبه‌های یادآوری انگیزه، مدرّسین توضیح دادند که در شرایط بی‌نظمی در کلاس درس، پرداختن به خطاها می‌تواند موجب منحرف‌شدن جریان درس از مسیر اصلی خود شود. بنابراین، اولویت آنها ایجاد نظم و آرامش در کلاس بود. بر اساس این یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که مدرّسان دارای مهارت بالا در مدیریت کلاس می‌توانند خطاهای خود را اصلاح کرده و درعین حال محیط یادگیری مولد را برای دانش‌آموزان حفظ کنند. این مدرّسان می‌توانند بدون از دست دادن کنترل کلاس توضیحاتی در جهت اصلاح خطای انجام‌شده ارائه دهند. در مقابل، این امکان وجود دارد که مدرّسان دارای مهارت‌های

محدود در مدیریت کلاس درس برای اجرای برخی راهبردهای اصلاح خطا دچار مشکل شوند. نگرانی در مورد حفظ نظم و انضباط کلاس ممکن است موجب شود آنها اصلاح خطا را بسیار زمان‌بر بدانند و حتی گاهی مانع ایجاد اصلاحات توسط فراگیران شوند.

یکی از مدرّسان چنین توضیح داد: «اگر کلاس تا حدی آشفته باشد یا دانش‌آموزان احساس اضطراب داشته باشند، احتمالاً فقط به سرعت خطای خود را اصلاح کرده و ادامه می‌دهم، به جای اینکه سعی کنم آن‌ها را در فرایند درگیر کنم. حفظ محیط آرام واقعاً مهم است».

درمجموع، می‌توان نتیجه گرفت که مدرّسان دارای مهارت مدیریت کلاس می‌توانند یک محیط حمایتی برای مشارکت دادن دانش‌آموزان در اصلاح خطا ایجاد کنند، درحالی‌که آنهایی که مهارت‌های محدودی دارند ممکن است راهبردهایی را ترجیح دهند که بی‌نظمی را در کلاس درس به حداقل می‌رساند.

۴.۳. مقایسه رویکردهای اصلاح خطاهای فراگیران و خطاهای مدرّسان

تحلیل داده‌ها شباهت‌ها و تفاوت‌هایی را بین رویکردهای مدرّسان در اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود و راهبردهای آنها برای رسیدگی به خطاهای فراگیران آشکار کرد. مدرّسان به‌طورکلی، چه در مواجهه با خطاهای خود و چه خطاهای فراگیران، از گستره‌ای از تکنیک‌های اصلاح خطا مانند بازسازی، اصلاح صریح و بازخورد فرازبانی استفاده می‌کردند. انتخاب این راهبردها اغلب تحت تأثیر همان عوامل مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس قرار می‌گرفت. از سوی دیگر، مدرّسان به‌طورکلی خطاهای ایجادشده توسط خود را جدی‌تر و نیازمند اصلاح فوری‌تر در مقایسه با خطاهای فراگیران به حساب می‌آوردند. آنها همچنین احساس مسئولیت و ضرورت بیشتری در مواجهه با

اشتباهات خود داشتند، زیرا نگران تأثیر منفی بالقوه آن بر اعتبار خود و تداوم اشکال زبانی نادرست بودند.

یکی از مدرّسان بیان کرد: «وقتی دانش‌آموزی اشتباه می‌کند، بیشتر از روش غیرمستقیم مانند مرور اشتباه یا کمک به زبان‌آموز برای اصلاح خطا استفاده می‌کنم؛ اما وقتی خطای خودم است، احساس می‌کنم باید فوراً آن را اصلاح کنم تا مطمئن شوم دانش‌آموزان اطلاعات نادرست را درونی نمی‌کنند».

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه راهبردهای به کار گرفته شده توسط مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس درس را مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش نشان داد که مدرّسان از طیفی از راهبردها استفاده می‌کنند که بر اساس یافته‌های مطالعات قبلی از جمله اندروز (۲۰۰۷) و بورگ (۲۰۰۳) تحت تأثیر عواملی مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس قرار می‌گیرند. یافته‌های این پژوهش با برخی از تحقیقات قبلی انجام‌شده در این زمینه همسو است و رویکردهای مشترکی را که مدرّسان برای مواجهه با اشتباهات خود به کار می‌برند، برجسته می‌کند.

یافته‌های این مطالعه، در راستای تحقیق ابراهیمی و کامیابی‌گل (۲۰۲۱) است که راهبردهایی مانند اصلاح فوری خود، اصلاح تأخیری خود و اصلاح توسط فراگیران را به‌عنوان راهبردهای رایج مورد استفاده توسط مدرّسان برای مقابله با خطاهای ایجادشده توسط خود معرفی کرد. مطالعه ابراهیمی و کامیابی‌گل (۲۰۲۱) همچنین بر اهمیت دانش محتوایی و باورهای آموزشی مدرّسان در شکل‌دهی به رویه‌های اصلاح خطای آنها تأکید کرد. علاوه بر این، مطالعه مشابهی در اندونزی نشان داد که مدرّسان از طیفی از راهبردها، از جمله اصلاح خود، اصلاح توسط همتایان و اصلاح صریح،

در مواجهه با خطاهای خود استفاده می‌کنند (نورائی و فضلّی، ۲۰۱۸). آنها بر نقش عوامل زمینه‌ای مانند محیط یادگیری و سطوح مهارت دانش‌آموزان در شکل‌دهی فرایند تصمیم‌گیری مدرّسان تأکید کردند.

همچنین، نتایج این پژوهش با یافته‌های سنا (۲۰۲۰) همخوانی دارد. وی در مطالعه‌ای راهبردهای اصلاح خطا را که توسط مدرّسان در کلاس‌های آموزش مهارت‌های شفاهی به کار گرفته می‌شود، بررسی کرد. نتایج این مطالعه نشان داد که مدرّسان عمدتاً از تکنیک‌های اصلاح غیرمستقیم مانند بازسازی و اصلاح تأخیری برای رسیدگی به خطاها استفاده می‌کنند. این محقّقان بر اهمّیت در نظر گرفتن عوامل عاطفی فراگیران مانند اضطراب و انگیزه هنگام اجرای راهبردهای اصلاح خطا تأکید کردند.

یافته‌های این تحقیق همچنین با مطالعه گومباریدزه^۱ (۲۰۱۳) که در گرجستان انجام شد همسو است. این مطالعه نشان داد که مدرّسان از طیف گسترده‌ای از راهبردهای اصلاح خطا، از جمله بازسازی، اصلاح صریح و ایجاد سؤال، برای اصلاح خطاهای فراگیران و خطاهای ایجادشده توسط خودشان استفاده می‌کنند. محقّق بر ضرورت ارائه مجموعه‌ای از تکنیک‌های اصلاح خطا توسط مدرّسان و انطباق آنها بر اساس نیازهای خاص و سطح دانش زبانی زبان‌آموزان خود تأکید کرد. علاوه بر این، یک مطالعه توسط آمارا^۲ (۲۰۱۵) در الجزایر بر اهمّیت اصلاح خطا در یادگیری زبان و نیاز مدرّسان به آموزش در مورد روش‌های اصلاح خطای مؤثر تأکید کرد. از دیدگاه آمارا (۲۰۱۵)، مدرّسان باید رویکرد متوازی را مانند استفاده از هر دو نوع تکنیک‌های اصلاح مستقیم و غیرمستقیم برای رسیدگی به خطاها به کار بگیرند.

^۱. Gumbaridze

^۲. Amara

درمجموع، نتایج این پژوهش به تحقیقات جاری درباره اصلاح خطا در آموزش زبان، به‌ویژه در زمینه خطاهای مدرّسان، کمک می‌کند. هرچند تحقیقات انجام‌شده در زمینه راهبردهای اصلاحی برای خطاهای ایجادشده توسط مدرّسان بسیار اندک است، اما شباهت‌های موجود در تحقیقات انجام‌شده در کشورهای مختلف، بر چالش‌های جهانی و مسائل پیش روی مدرّسان زبان به‌هنگام مواجهه با اشتباهات خود در کلاس درس تأکید می‌کند. این یافته‌ها می‌تواند در طراحی و توسعه برنامه‌های آموزشی مدرّسان مؤثر باشد و درنهایت کیفیت آموزش زبان را بهبود بخشد.

یافته‌های این مطالعه همانند نتایج تحقیقات پیشین، بر ضرورت برنامه‌های جامع آموزش مدرّسان در زمینه اصلاح خطا در آموزش زبان تأکید می‌کند (اندروز، ۲۰۰۷؛ بورگ، ۲۰۰۳). بر اساس یافته‌های تحقیقات مذکور، چنین برنامه‌هایی باید به مدرّسان درباره نقش اصلاح خطا در یادگیری زبان و تکنیک‌های مختلف ارائه بازخورد آگاهی دهند، دانش محتوایی و آگاهی زبان‌شناختی مدرّسان را در جهت شناسایی و رفع خطاها و انطباق رویکردهای اصلاح خطا با نیازها و سطوح مهارت فراگیران زبان ارتقاء دهند، مدرّسان را به بررسی انتقادی باورها، فرضیات و فرایندهای تصمیم‌گیری خود درباره اصلاح خطا تشویق کنند و فرصت‌هایی برای مدرّسان فراهم کنند تا رویه‌های اصلاح خطا را در محیط‌های واقعی کلاس درس مشاهده و تحلیل کرده و بازخورد سازنده در مورد راهبردهای اصلاح خطای خود دریافت کنند. علاوه بر این، ضروری است مدرّسان زبان انگلیسی مهارت‌های مدیریت کلاس از جمله راهبردهای مؤثر برای حفظ محیط یادگیری مثبت و حمایتی را بیاموزند. با در نظر گرفتن این حوزه‌های کلیدی، برنامه‌های آموزش و ارتقاء حرفه‌ای مدرّسان می‌توانند مدرّسان زبان را برای مواجهه با پیچیدگی‌های رویه‌های اصلاح خطا و توسعه راهبردهای مؤثرتر و زبان‌آموز-محور در جهت اصلاح خطاهای فراگیران و خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس درس مجهزتر کنند.

به منظور انجام تحقیقات بیشتر، پیشنهاد می شود تأثیر آموزش مدرّسان زبان انگلیسی در زمینه راهبردهای اصلاح خطا بر نحوه به کارگیری این راهبردها توسط آنها مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، بررسی، طبقه‌بندی و تحلیل دقیق‌تر باورهای آموزشی مدرّسان در مورد راهبردهای اصلاح خطاهای خود و شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری این باورها می‌تواند موضوع تحقیقات آینده باشد. علاوه بر این، با به کارگیری آزمون‌ها و پرسشنامه‌های معتبر در مطالعات بعدی، نقش دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس مدرّسان زبان انگلیسی در انتخاب راهبردهای اصلاح خطا توسط ایشان می‌تواند به‌طور دقیق‌تر مورد بررسی قرار گیرد.

کتاب‌نامه

- Ajideh, P., & Fareed Aghdam, E. (2012). English language teachers' corrective feedback types in relation to the learners' proficiency levels and their error types. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(8), 37-51.
- Akram, M. Qureshi, A. B. (2012). Problem in learning and teaching English pronunciation in Pakistan. *International Journal of Research in Linguistics and Lexicography: INTJR-LL*, 1(4), 43-48.
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Amara, N. (2015). Error correction in foreign language acquisition. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 58-68.
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge University Press.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Chalak, A., & Mazrouei, S. (2021). Iranian EFL teachers' and learners' cognition on corrective feedback on speaking. *Journal of New Advances in English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(2), 563-578. <https://doi.org/10.22034/jeltal.202>

- Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (4th ed). SAGE.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1). 3-18. <https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Ebahimi, M. & Kamyabi Gol, A. (2021). *EFL teachers' error-correction strategies in speaking classes: A study of experienced and novice Iraqi teachers' perceptions* [Conference Presentation]. Seventh International Conference on Language, Literature, Culture and History Studies. Georgia, Tbilisi.
- Farrell, T. S., & Kun, S. T. K. (2008). Language policy, language teachers' beliefs, and classroom practices. *Applied Linguistics*, 29(3), 381-403. <https://doi.org/10.1093/applin/amm050>
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction and output in second language acquisition. In B. Vanpatten & J. Willis (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175-199). Erlbaum.
- Gumbaridze, J. (2012). Error correction in EFL speaking classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1660-1663. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.237>
- Hamzehloo, M. (2024). A gender-based analysis of EFL female teachers' attitude towards oral error correction in Iranian classroom setting. *International Journal of Practical and Pedagogical Issues in English Education*, 2(1), 38-50. <https://doi.org/10.22034/ijpie.2024.192904>
- Khodadadi, S. (2021). The effect of direct and indirect written corrective feedback on Iranian EFL learners' grammatical accuracy in sentence completion exercises. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 315-326. <https://doi.org/10.17263/jlls.903423>
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). Error correction: Students' versus teachers' perceptions. *Language Awareness*, 14(2-3), 112-127. <https://doi.org/10.1080/09658410508668828>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Maicusi, T., Maicusi, P. & Lopez, M.J.C. (2000). The error in the second language acquisition. *Encuentro Revista de Investigacion e Innovacion En La Clase De Idiomas*, 11, 168-173.

- Nuraeni, L., & Fadhly, F. Z. (2018). Teacher's correction strategies on students' errors in EFL speaking class. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 1(2), 37- 42. <https://doi.org/10.25134/ijli.v1i2.1489>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed). Sage.
- Rastegar, M., & Homayoon, H. (2012). EFL learners' preferences for error correction and its relationship with demotivation and language proficiency in the Iranian context. *Issues in Language Teaching*, 1(2), 323-341.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46. <http://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sèna, H. U. O. (2020). Examining the value of error correction strategies for oral proficiency used by Beninese EFL teachers at secondary school level. *Journal of English Language Teaching*, 5(2), 110-128. <https://doi.org/10.46827/EJEL.V0I0.2973>
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer.
- Soleimani Abhary, R., Ghonsooly, B., & Shahriari, H. (2024). Examining the relationship between Iranian EFL teachers' oops-moment strategies and their personality traits and teaching experience. *Journal of Studies in Language Learning and Teaching*, 1(1), 35-55. <https://doi.org/10.22034/jsllt.2023.20186.1017>
- Sorayyaee Azar, A. (2013). Iranian EFL learners' attitudes toward correction of oral errors. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*, 4, 801-818. [https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.4.13](https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.4.13)
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.

درباره نویسندگان

زهره محمودآبادی استادیار آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه پیام نور است. پژوهش‌های وی بیشتر در حوزه‌های آموزش واژگان، روان‌شناسی آموزش زبان و مدیریت کلاس درس است.



Intermediate EFL Learners' Theta/Beta-Ratio Power Changes during Reading Comprehension

Mitra Zeraatpishe^{1*}; Farnaz Farrokh Alaei¹; Farnaz Baradarn Farshchi¹

¹Islamic Azad University, Mashhad Branch, Mashhad, Iran

Abstract The current study aims to scrutinize the theta/beta-ratio (TBR) brain oscillatory activities during T/F test of reading comprehension. The research utilized a quasi-experimental design. Thirty intermediate EFL learners (15 males, 15 females) were selected to participate in the study. They completed T/F-reading-test, while their brain oscillations were measured using quantitative electroencephalography (QEEG). Results revealed significant differences between the values indicating TBR before- and while-doing the test. Similarly, the topographic findings showed decrease in TBR power on the Fz, Pz and Cz regions of the brain under the task of reading and suggested the promising role of the reading comprehension T/F test at the intermediate level in modifying the TBR power and raising internally directed attention. The study has implications for all scholars in the field of TEFL to apply interdisciplinary approaches and to highlight the importance of reading comprehension tests to enhance attention.

Keywords: Quantitative Electroencephalography; Reading Comprehension; Theta/Beta Ratio

1. Introduction

Attention is a requisite for reading fluency and comprehension (LaBerge & Samuels, 1974). The ability to manage attention to a subject and concentrate on a peculiar goal for a long period of time is identified as sustainable attention. Sustainable attention is needed for skillful reading since it provides an active process of preparation to persuade the reader to read the text completely. It also improves cognitive text comprehension (Niazifar & Shakibaei, 2019).

Please cite this paper as follows:

Zeraatpishe, M., Farrokh Alaei, F., & Baradarn Farshchi, F. (2024). Intermediate EFL learners' theta/beta-ratio power changes during reading comprehension. *Language and Translation Studies*, 57(1), 155-177. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.89046.1272>

As a complicated cognitive process, reading comprehension requires several brain activities (Liu et al., 2023). However, there is scant literature on the processes and events in the brain during reading and how these brain activities can affect the information retrieval process. With the progress in technology and the application of brain imaging devices, such as electroencephalogram (EEG), the researchers are able to gather brain waves in approximately real-time and examine whether they can be used as objective feedback to facilitate information acquisition performance (Thornton, 2002). During cognitive activities, each related area of the brain produces signals which can be estimated by neuroimaging devices, such as EEG. Each brain wave (signal) represents a special kind of behavior (Guyton & Hall, 2006). Given that attentional control is the most important cognitive behavior in reading comprehension, TBR power as a representative of the inattention state is an appropriate brain wave for investigation. Putman et al. (2014) recorded EEG signals of 77 participants and the results indicated that TBR pre-frontally is a biomarker of anxiety-cognition interaction. The participants were assessed by attentional control in addition to undergoing a stress induction procedure under controlled conditions. Self-report visual analog scales were applied to measure anxiety. The analyzed EEG data indicated that TBR defined 28% of the variance in the stress-induced decline of self-reported-attentional control. In line with Putman et al. (2014), Angelidis et al. (2018) found a negative correlation between attention-control and frontal TBR. In their study, 39 healthy female participants aged 18 to 31 were tested for Spilberger's State-Trait Anxiety Inventory and the Attentional Scale (Derryberry & Reed, 2002). Additionally, TBR EEG recordings from Fz, F3, and F4 were analyzed.

Recently, scholars have increasingly recognized brain oscillations as a convenient tool to understand substrate neuronal mechanisms involved in memory formation (Daube & Rubin, 2009). In the same fashion, this study examined the alleged changes of TBR power—as an indicator of attention—during T/F test of reading comprehension. Additionally, it aimed to assess and control for the influence of gender as an intervening variable.

2. Method

A total of 53 Iranian EFL students aged between 20 to 30 volunteered to take the pre-test (OPT, $r=.76$). From this group, 30 students (15 males, 15 females) were selected as the homogenous sample of the study. Participants with a band score of 30 to 39 were classified as having an intermediate language level. All participants were right-handed, non-native speakers, with no history of traumatic or psychological disorders. They took *Preliminary Reading Test* (PET, $r=.57$) while their brain signals were recorded by QEEG. The recorded waveforms reflect the cortical electrical activity. This device featured a cap with electrodes, which participants wear after adjusting to ensure proper electrode placement on their scalps. The QEEG signals were recorded in a sound-attenuated and dimly lit environment. In addition to brain waves, the device provided the researcher with color-coded brain maps to show the activated regions of the brain during the recording processes.

3. Results

The study used SPSS to analyze the data collected by the QEEG device. The Shapiro-Wilk test indicated a normal distribution of the data. A dependent sample *t*-test statistics revealed significant differences between TBR power ranges before and during the reading test on Pz ($p=0.00$), Cz ($p=0.026$), and Fz ($p=0.00$). To compare the scores of male and female language learners in different stages of TBR strength, an independent sample *t*-test was used. The results showed that there was no statistically significant difference ($p>0.05$) between the mean scores of the two groups regarding TBR changes before and during the reading test.

The topographic comparison of brain maps indicated changes in TBR power, particularly in frontal and parietal areas of the brain. Approximately 22 out of 30 participants showed lower activity of theta and higher activity of beta in frontal (F3, F4, and Fz) and parietal (P3, P4, and Pz) regions of the brain, suggesting a reduction in TBR during the task.

4. Discussion and Conclusion

The study's findings suggested the promising role of the reading comprehension test (T/F type) at the intermediate level in modifying the TBR power and raising internally directed attention. The color-coded brain maps reported lower activity in Fz, Pz, and Cz areas of the brain during the reading comprehension test, indicating its positive effect on inattentive states caused by TBR oscillations. The Fz region, associated with self-generated thought and internally directed attention, plays a crucial role in focusing on internal processes rather than external stimuli (Benedek et al., 2016). Additionally, the Pz region, located in the parietal lobe and includes Brodmann areas 7, 5, and 19, involved in attentional shifting and self-awareness, which are key to learning (Brodman, 1909). These areas are known to support memory, cognitive functions and attention (Brodman, 1909; Guyton & Hall, 2006).

The findings of the study may assist policymakers and curriculum designers in creating activities and tasks that enhance students' reading comprehension. English instructors may also benefit from these results by using noninvasive neuroimaging devices to assess attention during reading tasks and tailor their teaching accordingly. Future research is suggested to explore brain regions and oscillations involved in the process of FL/SL learning and testing, as well as to examine whether the changes in brain waves induced by tasks or teaching sessions are temporary or long-lasting.

بررسی تغییرات نوسانی امواج مغزی توجّه و تمرکز زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در حین آزمون درک مطلب استنتاجی خواندن

میترا زراعت‌پیشه^{۱*}، فرناز فرخ‌علایی^۱، فرناز برادران‌فرشچی^۱

دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مشهد، مشهد، ایران^۱

چکیده پژوهش بین‌رشته‌ای حاضر به بررسی فعالیت‌های ارتعاشی مغزی نسبت بتا / بتا (TBR) حین انجام آزمون خواندن درک مطلب می‌پردازد. سی نفر زبان‌آموز سطح متوسط (۱۵ مرد، ۱۵ زن) در این مطالعه شرکت کردند. شرکت‌کنندگان آزمون خواندن و درک مطلب را جواب دادند درحالی‌که ارتعاشات مغزی آنها با استفاده از دستگاه «الکتروانسفالوگرافی کمی» (QEEG) اندازه‌گیری می‌شد. نتایج تحقیق نشان داد تفاوت‌های معناداری بین مقادیر TBR (شاخص توجّه) قبل و در حین انجام آزمون خواندن وجود دارد. به‌طور مشابه، یافته‌های توپوگرافی کاهش قدرت TBR در مناطق Fz و Pz مغز در حین انجام آزمون خواندن را نشان می‌دهد که بیانگر نقش مهم آزمون درک مطلب استنتاجی در افزایش توجّه داخلی است. این مطالعه برای تمام محققان رشته آموزش جهت استفاده از رویکردهای بین‌رشته‌ای و در نظر گرفتن اهمیت آزمون‌های خواندن و درک مطلب به منظور افزایش توجّه مفید است.

کلیدواژه‌ها: الکتروانسفالوگرافی کمی، توجّه، خواندن درک مفاهیم، نسبت بتا به بتا

۱. مقدمه

«توجّه» پیش‌نیاز یادگیری است (لابرز و ساموئلز^۱، ۱۹۷۴). «توجّه» اطمینان می‌دهد که دانش از حافظه حسی به حافظه کوتاه‌مدت منتقل شود تا برای پردازش‌های بیشتر استفاده شود و در این انتقال نکات مهم برجسته و انتخاب می‌شوند (شانک^۲، ۲۰۱۱). معمولاً در مراحل اولیه پردازش اطلاعات نیاز ما به «توجّه» بیشتر است. بااین‌حال، آزمون‌هایی برای اندازه‌گیری

^۱. LaBerge & Samuels

^۲. Schunk

«توجه» وجود دارند که معمولاً تنها نقطه پایانی چند فرآیند ادراکی و شناختی مانند حافظه بصری و مهارت‌های حرکتی دقیق هدایت شده تصویری را اندازه‌گیری می‌کنند (وکسلر^۱، ۱۹۹۱). سرجنت^۲ (۱۹۹۶) سه نوع از «توجه» را مورد بررسی قرار داد: توجه بصری، شنوایی و لامسه. بنا به نظر سرجنت، توجه بصری چندبُعدی است که شامل متغیرهای روان-فیزیولوژیکی و شناختی هستند. به عنوان مثال، توجه انتخابی فرآیندی است که در آن با تحت تأثیر قرار گرفتن در تحریکات مرتبط، تحریکات غیر مرتبط توسط فرد تضعیف می‌شوند.

طبق علوم اعصاب محاسباتی، عملکردهای اجرایی مانند توجه می‌توانند با تخمین موج مغزی نماینده اندازه‌گیری شوند (گایتون و هال^۳، ۲۰۰۶). یافته‌های قبلی علوم اعصاب محاسباتی نشان داد که نسبت تتا / بتا اندازه‌گیری وضعیتی قابل اعتمادی از کنترل توجه در فهم زبان است (سوارت و همکاران^۴، ۲۰۲۰). نوسانات مغزی می‌توانند با استفاده از تکنیک‌ها و نرم‌افزارهای مختلف اندازه‌گیری شوند؛ یکی از آنها الکتروانسفالوگرافی (EEG) است. EEG با استفاده از الکترودهای کوچکی که بر روی سر فرد قرار می‌گیرند، موج‌های مغزی را ثبت می‌کند و سپس امواج را بر اساس فرکانس و قدرت گزارش می‌کند تا با شاخص‌های ثابت جهانی مقایسه گردد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. خواندن، درک مطلب و توجه

مهارت‌های آموزشی مانند خواندن می‌توانند به خوبی بهبود عملکردهای شناختی اساسی مانند توجه را پیشگویی کنند. وانگ و همکاران^۵ (۲۰۲۲) متوجه شدند که یادگیری خواندن مشکلات توجه را در قسمت میانی ژایرس^۶ (در قسمت جلویی مغز) کاهش می‌دهد این قسمت مغز مرکز

^۱. Wechsler

^۲. Sergeant

^۳. Guyton & Hall

^۴. Swart et al.

^۵. Wang et al.

^۶. Gyrus

بسیار مهم در فرایندهای توجّه و خواندن است. علاوه بر این، بهبود قابل توجّهی در توسعه توجّه ایجاد می‌کند. وقتی حجم ماده خاکستری در ژایرس پیشین میانی چپ افزایش می‌یابد، این فرایند ارتباطی بین قسمت فوقانی و قسمت میانی مرتبط به توجّه به صورت افزایشی ایجاد می‌شود. این ارتباطات فزاینده بین توجّه و بهبود خواندن توسط شبکه مغزی پشتیبانی می‌شوند (وانگ و همکاران، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، نظریه «خودکارسازی»^۱ ادعا می‌کند که توجّه پیش‌نیازی برای روان‌سازی خواندن و درک مطلب است (لابرژ و ساموئلز، ۱۹۷۴). توجّه پایدار برای خواندن حرفه‌ای امری لازم است؛ زیرا فرایند تشویقی را برای متقاعد کردن خواننده به خواندن متن به‌طور کامل فراهم می‌کند (لابرژ و ساموئلز، ۱۹۷۴). توانایی مدیریت توجّه به یک موضوع و تمرکز بر یک هدف خاص برای مدّت طولانی به‌عنوان توجّه پایدار شناخته می‌شود. چنین توجّهی درک مطلب شناختی را بهبود می‌بخشد (لابرژ و ساموئلز، ۱۹۷۴)؛ چراکه مشکلات درک از کمبود تمرکز و توجّه ناشی می‌شوند (نیازی‌فر و شکیبایی، ۲۰۱۹، ۳).

به‌عنوان یک فرایند شناختی پیچیده، خواندن و درک مطلب نیازمند چندین فعالیت مغزی است (نیازی‌فر و شکیبایی، ۲۰۱۹). با این حال، اطلاعات کمی درباره فرایندها و رویدادهای درگیر در قشر مغز در حین خواندن و نحوه تأثیر این فعالیت‌های مغزی بر فرایند بازیابی اطلاعات وجود دارد. با پیشرفت تکنولوژی و استفاده از دستگاه‌های تصویربرداری مغزی مانند الکتروانسفالوگرام (EEG)، برای تسهیل عملکرد دریافت اطلاعات استفاده می‌شود (لیو و همکاران، ۲۰۲۳). با استفاده از این دستگاه‌ها پژوهشگران قادر به جمع‌آوری موج‌های بازخوردی مغزی به‌صورت تقریباً زمان‌بندی‌شده و تحلیل آنها هستند.

^۱. Automatization theory

^۲. LaBerge & Samuels

^۳. Niazifar & Shakibaei

^۴. Liu et al.

۲.۲. خواندن و موج TBR

در طول فعالیت‌های شناختی، هر ناحیه از مغز سیگنال‌هایی مرتبط تولید می‌کند که می‌توان با استفاده از دستگاه‌های نورو تصویربرداری مانند EEG آنها را ضبط کرد. هر موج مغزی (سیگنال) نوع خاصی از رفتار را نشان می‌دهد. کنترل توجه مهم‌ترین رفتار در خواندن و درک مطلب است، بررسی قدرت موج TBR به‌عنوان شاخص حالت عدم توجه، موج مغزی مناسبی برای بررسی میزان توجه در حین خواندن است (پاتمن و همکاران^۱، ۲۰۱۴).

به همین ترتیب، پاتمن و همکاران (۲۰۱۴) سیگنال‌های مغزی ۷۷ شرکت‌کننده را ضبط کردند و نتایج نشان داد که TBR پیشانی به‌عنوان یک نشانگر بیولوژیکی از تعامل اضطراب شناخت است. پس از ضبط امواج مغزی مرتبط، شرکت‌کنندگان به همراه یک روش کنترلی تحت تأثیر استرس ارزیابی شدند. مقیاس‌های آنالوگ بصری خودگزارشی^۲ برای اندازه‌گیری اضطراب استفاده شدند. داده‌های تحلیل‌شده EEG نشان داد که موج TBR حدوداً ۲۸٪ از تغییرات کاهشی استرس در کنترل توجه و افزایش میزان آن را تعریف می‌کند.

در تأیید پاتمن و همکاران (۲۰۱۴)، آنجلیدیس و همکاران^۳ (۲۰۱۸) در یک تحقیق کلینیکی مشابه همبستگی منفی بین کنترل توجه و TBR پیشانی را پیدا کردند. در مطالعه آنها، ۳۹ شرکت‌کننده زن (۱۸ تا ۳۱ ساله) که از لحاظ مغزی سالم و نرمال بودند جهت ارزیابی مقیاس اضطراب حالت ویژگی اسپیلبرگر^۴ (تست اضطراب پنهان و آشکار) و مقیاس توجه دری بری و رید (۲۰۰۰) آزمایش شدند. در این آزمایش امواج TBR به‌عنوان شاخص توجه در ناحیه Fz و F3, F4 که نواحی لب جلویی مغز هستند ضبط و بررسی گردید.

^۱. Putman et al.

^۲. self-report visual analog scales

^۳. Angelidis et al.

^۴. Spilberge

در حال حاضر، برخی از مطالعات سعی دارند تا اثربخشی یا نقش پیش‌بینی‌کننده TBR در خواندن و درک مطلب را بررسی کنند. کلارک و همکاران^۱ (۲۰۱۹) با استفاده از نمونه‌ای از بزرگسالان سالم (بدون سابقه بیماری روانی یا ضایعه مغزی) گزارش دادند که TBR در مقایسه با حالت برانگیختگی نشانگر قوی‌تر در پردازش شناختی است. در یک مطالعه^۲ ERP، پیکن و همکاران^۳ (۲۰۲۰) رابطه مستقیم معنادار TBR با طولانی شدن P300 (پتانسیل درون‌زا که مرتبط به واکنش فرد و نه تحریک محیطی است) را در پشتیبانی از اثر معکوس این سیگنال بر پردازش شناختی پیدا کردند. سوارت و همکاران^۴ (۲۰۲۰) در یک مطالعه تجربی، قدرت TBR^۵ پیشانی ۲۴ دانشجوی زن سالم در سطح کارشناسی را در طول آزمون خواندن (دو متن خواندن با و بدون کلمات بی‌معنی) اندازه‌گیری کردند. مطالعه از روش سه‌گانه استفاده کرد: اندازه‌گیری قدرت TBR، خودگزارش رؤیایپردازی ناسازگار^۶ و پرسشنامه درباره کنترل توجه در زندگی روزمره. یافته‌ها نشان داد که TBR^۷ پیشانی وضعیت و مقدار قابل اعتمادی از کنترل توجه در حین خواندن است. کنترل توجه در وظایف شناختی برای یادگیری ضروری است. توجه متمرکز^۸ شده و پایدار^۹ به تک‌تک کلمات آموخته‌شده برای فعال‌سازی روانی و بسندگی خواندن ضروری است (سوارت و همکاران، ۲۰۲۰).

اخیراً، محققان به تدریج متوجه شده‌اند که نوسانات مغزی به‌عنوان یک ابزار مناسب برای شناسایی مکانیزم‌های عصبی مرتبط با تشکیل حافظه هستند. آنها نتیجه گرفتند که هرگونه تضعیف یا افزایش در قدرت نوسانی مغز با ظهور حافظه همراه است (دوب و روبین،^۸ ۲۰۰۹). تا آنجایی که تحقیقات نشان می‌دهد رابطه رفتارهای یادگیری مثل مهارت‌های زبانی در مطالعات

^۱. Clarke et al.

^۲. even-related-potential

^۳. Picken et al.

^۴. Swart et al.

^۵. self-reported wandering

^۶. focused attention

^۷. sustained attention

^۸. Daube & Rubin

گذشته خصوصاً در موردهای سالم و نرمال (بدون مشکل یا ضایعه مغزی) به عنوان یک تحقیق بین‌رشته‌ای مورد بررسی قرار نگرفته است. به همین دلیل، این مطالعه رابطه احتمالی بین خواندن و درک مطلب استنتاجی و تغییرات قدرت TBR (به عنوان یک شاخص مهم در اندازه‌گیری توجه) را بررسی می‌کند. هدف پژوهش این است که تأثیرات احتمالی آزمون درک مطلب خواندن استنتاجی را بر موج TBR به عنوان شاخص توجه نسبتاً پایدار بررسی کند و تغییرات حاصل شده را در جهت تعدیل این موج موشکافی کند؛ و در نهایت، این مطالعه در پی بررسی عامل جنسیت به عنوان یک متغیر احتمالاً مؤثر است.

۳. روش پژوهش

مطالعه حاضر شبه آزمایش مداخله‌ای تجربی است که برای تخمین تغییرات موج TBR در جمعیت هدف بدون انتساب تصادفی به کار گرفته شده است.

۳.۱. شرکت‌کننده‌ها

۵۰ دانشجوی ایرانی رشته آموزش زبان انگلیسی (که سن آنها بین ۲۰ تا ۳۰ سال بود) برای شرکت در پیش‌آزمون «آکسفورد» (OPT) ($r=.76$) داوطلب شدند. ۳۰ دانشجوی (۱۵ پسر و ۱۵ دختر) به عنوان نمونه همگن از نظر سطح زبانی انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان با امتیاز گروهی ۳۰ تا ۳۹ به عنوان سطح زبانی متوسط طبقه‌بندی شدند. آزمودنی‌ها دانشجوی دختر و پسر، همگی راست‌دست بودند. تحقیق حاضر در مشهد، استان خراسان رضوی انجام شد. شرکت‌کنندگان همگی سالم و بدون پیشینه آسیب مغزی و دارای سلامت روانی بودند.

۳.۲. ابزار پژوهش

۳.۲.۱. آزمون درک مطلب

آزمون خواندن و درک مطلب در این مطالعه، آزمون استاندارد اقتباسی از آزمون استاندارد خواندن مقدماتی PET^۱ ($r=.75$) بود. آزمون شامل ده سؤال استنتاجی درست و نادرست بود. شرکت‌کنندگان در جلسه ضبط مغزی متن ارائه‌شده در آزمون را خواندند و به سؤالات درست/نادرست پاسخ دادند.

۳.۲.۲. دستگاه الکتروانسفالوگرافی کمی

دستگاه الکتروانسفالوگرافی کمی (QEEG) به‌طور گسترده در رابط‌های مغز و کامپیوتر و علوم اعصاب استفاده شده است (بارانوسکا^۲، ۲۰۲۲؛ سیه و همکاران^۳، ۲۰۲۲). نقشه‌برداری مغزی غیر تهاجمی (QEEG) برخلاف اسکن SPECT یا PET بدون درد و تزریق استالکتروانسفالوگرافی کمی تکنیک تصویربرداری عصبی است که فعالیت مغز را به‌عنوان سیگنال‌هایی که از نواحی مختلف مغز می‌آیند و توسط الکترودهایی که روی پوست سر قرار می‌گیرند ضبط و اندازه‌گیری می‌کند (سیه و همکاران، ۲۰۲۲). شکل موج‌های ثبت‌شده، منعکس‌کننده فعالیت الکتریکی قشر مغز است. این دستگاه از یک کلاهک که جایگاه الکترودهای سانا هست تشکیل شده است. شرکت‌کنندگان باید کلاه را به سر بگذارند و با تغییر اندازه آن الکترودها در نواحی صحیح پوست سر آنها قرار می‌گیرد. سیگنال‌های QEEG در محیطی با نور ضعیف و بدون پارازیت ضبط می‌شوند. جهت کنترل پارازیت محیط کلینیکی ثبت امواج محیطی با عایق صدا و دارای چاه ارت جهت کنترل انواع صدا است. در ضمن پس از ثبت دستگاه به‌طور خودکار امواج تمیز و بدون پارازیت را گزارش می‌کند تا پارازیت‌های احتمالی

^۱. Preliminary English Test

^۲. Baranowska

^۳. Xie, et al.

ایجادشده توسط داوطلبان (مثل تکان‌های زیادی و یا تپش قلب و...) در نتیجه گزارش تغییری ایجاد نکنند.

این دستگاه علاوه بر امواج مغزی، نقشه‌های مغزی با کد رنگی برای نشان دادن مناطق فعال مغز در طول فرآیندهای ضبط را نیز در اختیار محقق قرار می‌دهد. دستگاه استفاده شده در این مطالعه یک Mini QEEG (Bioline) بود که سیگنال‌های مغزی را از لوب‌های مرکزی (C3, C4, Cz)، پیشانی (F3, F4, Fz) و گیجگاهی (P3, P4, Pz) مغز ثبت می‌کرد. نرخ نمونه‌برداری EEG ۵۰۰ هرتز و امپدانس‌ها بیشتر از ۲۰۰ اهم بودند و سطح آلودگی الکترومغناطیسی زیر یک سوم انرژی کل سیگنال نگه داشته شده بود. دستگاه از فیلتر اکتساب پیش‌پردازش حذفی^۱ استفاده می‌کرد و دوره‌ها^۲ هر ۲ ثانیه محاسبه می‌شد. میانگین سیگنال‌های RMS^۲ ثانیه‌ای که عاری از پارازیت شده بودند به عنوان سیگنال ضبط شده مورد بررسی در نظر گرفته شد.

۳.۳. روش

پس از تعیین نمونه تحقیق، سوابق QEEG بالینی از شرکت‌کنندگان در دو حالت گرفته شد: اول، ضبط پنج دقیقه‌ای وضعیت چشم‌پسته و چشم‌باز به عنوان حالت استراحت و جلسه دوم QEEG بعد از ۵ دقیقه، ۱۰ دقیقه ثبت امواج مغزی در حین انجام آزمون استنتاجی درک مطلب خواندن بود. جلسه تحت تکلیف (آزمون درک مطلب) برای بررسی تغییرات احتمالی امواج مغزی ضبط گردید.

در اولین مرحله به مدت پنج دقیقه در حالت استراحت، شرکت‌کنندگان بدون انجام هیچ کاری با چشمان باز در یک صندلی راحت قرار گرفتند. در مرحله دوم زبان‌آموزان در صندلی مخصوص شروع به جواب دادن آزمون خواندن و درک مطلب کردند در حالی که امواج مغزی

^۱. elimination pre-processing acquisition filter

^۲. epochs

آنها با دستگاه QEEG ضبط و ثبت می‌گردید. پیرو مطالعات آنجلیدیس و همکاران (۲۰۱۸)؛ کاروالیو و همکاران^۱ (۲۰۱۵)؛ گونگورا و همکاران^۲ (۲۰۱۶)؛ گایتون و هال (۲۰۰۶)؛ هر و همکاران^۳ (۲۰۱۹)؛ لاماس آلونسو و همکاران^۴ (۲۰۱۹)؛ و سون و همکاران^۵ (۲۰۱۹) موج TBR از نقاط Fz، Pz و Cz ثبت و تجزیه و تحلیل شد. برای به دست آوردن اطلاعات بدون پارازیت، از شرکت‌کنندگان خواسته شد قبل از جلسات ضبط، قهوه ننوشند یا قرص یا داروی محرک استفاده نکنند. پاسخنامه به‌گونه‌ای طراحی شده بود که می‌توانستند به راحتی و بدون جابجایی زیاد به سؤالات پاسخ دهند.

۴. یافته‌های تحقیق

۴.۱. یافته‌های آماری

تحقیق حاضر با استفاده از نرم‌افزار SPSS دو آزمون آماری آزمون t وابسته و مستقل را انجام داد. مفروضات اولیه رویه‌های آماری در مطالعه حاضر، موارد پراکنده و پرت^۶، نرمال بودن، خطی بودن^۷، همسویی بودن و استقلال^۸ مشاهدات مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن توزیع نمرات با استفاده از آزمون شاپیرو^۹ (جدول ۱) ارزیابی شد.

^۱. Carvalho et al.

^۲. Gongora et al.

^۳. Her et al.

^۴. Llamas-Alonso et al

^۵. Son et al.

^۶. outliers

^۷. linearity

^۸. homoscedasticity, and independence

^۹. Shapiro

جدول ۱. آزمون‌های نرمال بودن شاپیرو برای زبان‌آموزان EFL

آزمون شاپیرو-ویلک			
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره	
۰/۴۶	۲۸	۰/۹۶	قبل از آزمون خواندن
۰/۲۸	۲۸	۰/۹۵	در حین آزمون خواندن
۰/۱۸	۲۸	۰/۹۰	نمرات آزمون خواندن

توجه: پایین‌ترین حد معناداری واقعی در تحلیل بالا استفاده شده است. سطح معناداری لیلیفور^۱

نتایج آزمون شاپیرو توزیع نرمال را نشان داد. برای خلاصه کردن حجم زیاد داده‌ها میانگین، میانگین بریده شده^۲ و انحراف معیار داده‌های نمونه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. میانگین نمره‌های آزمون خواندن (PET) ۲۲/۸۴۵ و میانگین برش ۲۲/۷۳۴، میانه ۲۲/۲۹۵، واریانس (۱۸/۷۴۷) و انحراف معیار (۴/۳۲۹) نیز اندازه‌گیری شد. برآورد داده‌های به دست آمده بیانگر آمار توصیفی مجموعه داده‌ها بود.

علاوه بر این، نمودارهای «ای»^۳ برای فرکانس‌های موج بتا قبل از آزمون خواندن و همچنین نمرات آزمون خواندن هیچ موردی را به عنوان مورد پرت نشان ندادند. در حالی که نمودارهای جعبه‌ای برای فرکانس‌های موج بتا در حین خواندن، یک مورد را به عنوان یک حالت پرت نشان دادند که از تجزیه و تحلیل آماری بعدی حذف شد. علاوه بر این، فرض خطی بودن از طریق نمودارهای چندک چندک^۴ برای مقایسه امواج مغزی افراد نیز بررسی شد. یک خط مستقیم منطقی توزیع نرمال را نشان داد.

^۱. Lilliefors Significance Correction

^۲. Trimmed mean

^۳. boxplot

^۴. Q-Q plot

نمودار پراکندگی^۱ نشان داد که باقی مانده‌ها^۲ تقریباً به صورت مستطیل توزیع شده‌اند و بیشتر موارد در مرکز متمرکز شده‌اند و بر نرمال بودن و همسانی بودن تأکید دارند. آخرین فرض برای همبستگی در این مطالعه استقلال مشاهدات بود که نشان داد مشاهده یا اندازه‌گیری تحت تأثیر سایر مؤلفه‌های گروه قرار نمی‌گیرد. برای چک کردن تغییرات احتمالی موج TBR در سه نقطه Fz, Pz و Cz آزمون تی وابسته انجام شد (جدول ۲).

جدول ۲. مقایسه جفتی (آزمون تی وابسته) امواج TBR در نقاط Fz, Pz و Cz در مرحله استراحت و در مرحله تحت آزمون

اختلاف دوتایی								
فاصله اطمینان								
۹۵٪ اختلاف								
میانگین								
سطح	درجه	ضریب	حد بالا	حد	معیار	انحراف	میانگین	
معناداری	آزادی	همبستگی		پایین	میانگین	معیار		
خطاها								
۰/۰۰	۲۷	-۱۰/۷۳	-۲/۷۰	-۳/۹۹	۳۱/	۱/۶۵	-۳/۳۵	Pz قبل از آزمون خواندن در حین آزمون خواندن
۰/۰۰	۲۷	۱۰/۸۱	-۲/۰۳	-۲/۹۹	۲۳/	۱/۲۳	-۲/۵۱	Fz قبل از آزمون خواندن

^۱. scatterplot

^۲. residuals

در حین

آزمون

خواندن

۰/۲۶	۲۷	-۲/۳۵	۰/۱۲	-۱/۸۹	۰/۴۲	۲/۲۷	-۱/۰۱	Cz قبل از
------	----	-------	------	-------	------	------	-------	-----------

آزمون

خواندن

در حین

آزمون

خواندن

همان‌طور که جدول بالا اشاره می‌کند، تفاوت معناداری بین مقادیر ثبت‌شده از موج TBR در سه نقطه Fz, Cz و Pz قبل و حین انجام آزمون خواندن وجود دارد و با توجه به میانگین به‌دست‌آمده مقادیر TBR در حین انجام آزمون درک مفاهیم خواندن کاهش پیدا کرده که نمایانگر افزایش توجه و تمرکز پایدار است. برای مقایسه نمرات زبان‌آموزان دختر و پسر در مراحل مختلف قدرت TBR آزمون تی نمونه‌ای مستقل اجرا شد. نتایج نشان داد که از نظر آماری تفاوت معناداری بین میانگین نمرات زن و مرد وجود ندارد (جدول ۳).

جدول ۳. آزمون تی مستقل جهت مقایسه مقادیر موج TBR در دو گروه دختر و پسر

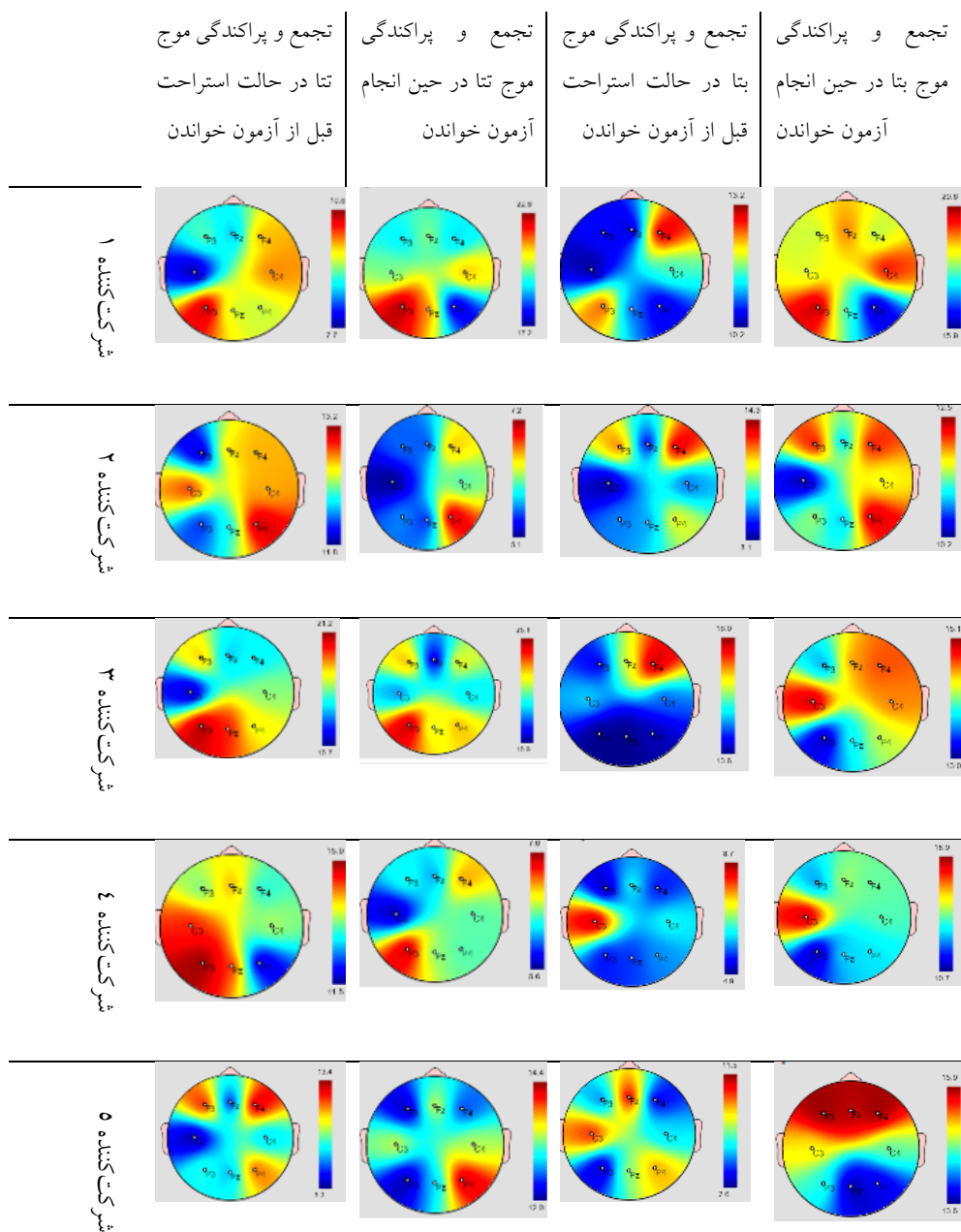
انحراف از معیار	معیار میانگین خطاها	سطح معناداری (طرفه-2)	درجه آزادی	ضریب همبستگی	
0/11	0/2۱	0/08	28	1/82	فرض برابری واریانس‌ها Fz در مرحله استراحت
0/11	0/21	0/0۸	24/71	1/82	بدون فرض برابری واریانس‌ها
0/11	0/18	0/14	28	1/50	فرض برابری واریانس‌ها Fz در حین آزمون
0/11	0/18	0/14	25/95	1/50	بدون فرض برابری واریانس‌ها
0/11	-0/06	0/56	28	-0/57	فرض برابری واریانس‌ها

Pz در مرحله استراحت	بدون فرض برابری واریانس‌ها	-0/57	23/37	0/56	-0/06	0/11
Pz در	فرض برابری واریانس‌ها	-1/50	28	0/14	-0/22	0/15
حین آزمون خواندن	بدون فرض برابری واریانس‌ها	-1/50	23/25	0/14	-0/22	0/15
Cz در مرحله استراحت	فرض برابری واریانس‌ها	-0/57	28	0/56	-0/06	0/11
	بدون فرض برابری واریانس‌ها	-0/57	25/47	0/56	-0/06	0/11
Cz در حین آزمون خواندن	فرض برابری واریانس‌ها	-0/46	28	0/64	-0/06	0/14
	بدون فرض برابری واریانس‌ها	-0/46	24/786	0/64	-0/06	0/14
آزمون خواندن	فرض برابری واریانس‌ها	0/31	28	0/75	0/26	0/85
	بدون فرض برابری واریانس‌ها	0/31	27/85	0/75	0/26	0/85
پیش‌آزمون	فرض برابری واریانس‌ها	0/21	28	0/83	0/40	1/90
	بدون فرض برابری واریانس‌ها	0/21	27/03	0/83	0/40	1/90

از آنجایی که همه مقادیر معنی‌دار بالای ۰,۰۵ هستند، تفاوت معناداری در میانگین نمرات تغییرات نسبت TBR در مردان و زنان و نمرات زبان وجود ندارد.

۴.۲. یافته‌های توپوگرافی

QEEG نقشه‌های مغزی با کد رنگی شرکت‌کنندگان را در اختیار محقق قرار می‌دهد. نقشه‌های مغز نمونه (سی شرکت‌کننده) در حالت‌های استراحت و حین انجام خواندن مقایسه شد (شکل ۱).



شکل ۱. مقایسه توپوگرافی نقشه‌های مغزی در حالت استراحت و در حین انجام آزمون خواندن
درک مطلب (نمونه‌ای ۵ نفره)

مقایسه توپوگرافی نقشه‌های مغزی نشان‌دهنده تغییرات قدرت TBR به‌ویژه در نواحی فوقانی و گیجگاهی مغز بود. حدود ۲۲ نفر از ۳۰ شرکت‌کننده، فعالیت کمتر تا در مقایسه با فعالیت بیشتر تا در نواحی فوقانی (Fz, F3, F4) و جداری/گیجگاهی (P3, P4 و Pz) مغز نشان دادند که نشان‌دهنده کاهش TBR در حین انجام آزمون خواندن است؛ که این فرایند تثبیت توجه پایدار در این نواحی در حین انجام آزمون درک مطلب را نشان می‌دهد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به‌طور تجربی تغییرات توان موج TBR را در حین آزمون درک مطلب خواندن فراگیران زبان انگلیسی (در سطح متوسط) مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که بین توان نسبی موج TBR در نواحی مغز Fz, Cz و Pz قبل و حین انجام آزمون خواندن تفاوت معناداری وجود دارد؛ که این خود نمایانگر کاهش امواج TBR و در نتیجه بالا رفتن توجه پایدار در مغز در حین انجام آزمون خواندن (T/F) است. خواندن مهارتی چندوجهی است و چیزی فراتر از درک معانی سطحی کلمه است. نیاز به فرآیندهای توجه متمرکز و پایدار دارد (لافر و نیشن^۱، ۱۹۹۵). از آنجایی که TBR نشانگر حالت بی‌توجهی ذهنی است (انجلیدیسو همکاران، ۲۰۱۸)، این مطالعه بر آن شد تا کاهش قدرت این امواج مغزی را در حین آزمون درک مطلب گزارش کند (پاتنام و همکاران، ۲۰۱۴). کاهش TBR برای فرآیندهای توجه و تمرکز مطلوب است (مارکوس و همکاران^۲، ۲۰۱۶).

لوب جلویی شامل نواحی F3, F4 و Fz است (گایتون و هال، ۲۰۰۶) که نواحی برادمن^۳ شماره ۶ (قدامی قشر حرکتی اولیه واقع در لوب جلویی)^۴، شماره ۸ (قسمتی از قشر پیشانی در مغز انسان که در جلوی قشر پیش حرکتی قرار دارد)، شماره ۹ (قشر جلوی پیشانی قدامی پستی

^۱. Laufer & Nation

^۲. Marcuse et al.

^۳. Brodmann

^۴. Anterior to the primary motor cortex situated in the frontal lobe

جانبی^۱ که توجه و حافظه کاری^۲ را مدیریت می‌کند، شماره ۴ (شکنج ادراکی)^۳، شماره ۱۹ (نواحی بینایی پس‌سری)، شماره ۵ (ناحیه وروودی حسی) و شماره ۳ (شکنج پس مرکزی^۴ که با نواحی مغز در تمام لوب‌های مغز مرتبط هستند) را شامل می‌شود. مناطق برادمن شماره ۸، ۶ و ۹ ناحیه Fz را شامل می‌شوند که این نواحی به حافظه، عملکردهای شناختی و توجه نسبت داده می‌شوند (برادمن، ۱۹۰۹؛ گایتون و هال، ۲۰۰۶). کاهش فرکانس موج تتا و افزایش فرکانس‌های بتا (کاهش TBR) در این مناطق مغز برای یادگیری و تثبیت حافظه بسیار مطلوب است. حال آنکه در مطالعه حاضر شاخص‌های توجه و تمرکز بر اساس تجزیه و تحلیل توپوگرافی و مطالعه موردی توسط آزمون درک مطلب (درست / نادرست) تعدیل‌کننده موج TBR بوده است.

علاوه بر این، Pz (در لوب جداری) شامل نواحی برادمن ۷، ۵ و ۱۹ است و نماینده عملکردهای مغزی تغییر توجه و خودآگاهی است که مسئول یادگیری هستند (برادمن، ۱۹۰۹؛ گایتون و هال، ۲۰۰۶). نقشه‌های مغزی با کُد رنگی، فعالیت کمتری را در این نواحی مغز هنگام انجام آزمون درک مطلب استنتاجی درست/نادرست گزارش کردند که نشان‌دهنده تأثیر مثبت آزمون درک مطلب بر حالت‌های بی‌توجهی ناشی از نوسانات TBR است.

منطقه Fz در مغز مرکز تفکر خود تولیدشده و توجه هدایت‌شده درونی^۵ در مقابل توجه با محرک بیرونی است (بندک و همکاران^۶، ۲۰۱۶). در مطالعه‌ای با به‌کارگیری fMRI، بندیک و همکاران (۲۰۱۶) اظهار داشتند که شرایط درونی مانند ادراک نیاز به توجه پایدار درونی و تفکر خودساخته^۷ دارد. بر اساس این مطالعه، در زمان وجود توجه هدایت‌شده درونی لوب گیجگاهی تحتانی راست، شکنج زبانی دوطرفه و کونیوس^۸ فعال شدند درحالی‌که مناطق گیجگاهی و پس‌سری فوقانی غیر فعال شدند. درک مطلب به توجه درونی پایدار نیاز دارد (لاوفر و نیشن،

^۱. Dorsolateral anterior prefrontal cortex

^۲. Working memory

^۳. Perceptual gyrus

^۴. postcentral gyrus

^۵. Internally directed attention

^۶. Benedek et al.

^۷. self-generated thought

^۸. cuneus

(۱۹۹۵)، این نوع عملکرد شناختی نوسانات TBR کمتری را در ناحیه Fz مغز (ناحیه مربوط به توجه مستقیم) ایجاد خواهد کرد. بررسی‌های توپوگرافی حاکی از آن بود که نقشه‌های مغزی ۲۲ نفر از شرکت‌کنندگان فعال‌سازی کمتری از موج TBR در این مناطق را نشان دادند.

یافته‌های این مطالعه نقش امیدوارکننده آزمون درک مطلب (نوع درست/نادرست) در سطح متوسط را در تعدیل موج TBR و افزایش توجه هدایت‌شده درونی را نشان می‌دهد. تجزیه و تحلیل توپوگرافی نشان داد که یافته‌های مطالعه می‌تواند به سیاست‌گذاران و طراحان برنامه درسی کمک کند و آنها را در جهت برنامه‌ریزی و طراحی فعالیت‌ها و تکالیف مناسب که خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان را بهبود می‌بخشد، راهنمایی کند. نتایج مطالعه حاضر برای مربیان زبان انگلیسی در آموزش انواع مختلف درک مطلب استنتاجی برای بالا بردن توجه متمرکز و پایدار در حین انجام تکالیف خواندن مفید خواهد بود؛ بنابراین یافته‌ها در این جمعیت خاص نشان می‌دهد که مدرسان و زبان‌آموزان بهتر است بیشتر از آزمون‌های استنتاجی درست/نادرست در حین یادگیری زبان استفاده کنند و همچنین نشان داد که مدرسان می‌توانند با استفاده از سؤالات استنتاجی درک مطلب توجه و تمرکز زبان‌آموزان را در حین یادگیری زبان بالا ببرند.

تحقیقات آینده برای آشکار کردن نواحی و نوسانات مغزی مؤثر در فرآیند یادگیری برای بهبود آموزش زبان خارجی و بررسی تغییرات احتمالی دائمی یا موقتی در امواج مغزی تحت تکلیف یا جلسات آموزشی پیشنهاد می‌شود. تکرار مطالعه حاضر با تعداد نمونه بیشتر و با تنوع آزمون‌های متفاوت در جهت تشخیص پتانسیل تغییر مقدار موج TBR به عنوان شاخصی از حالت بی‌توجهی پیشنهاد می‌گردد.

کتاب‌نامه

- Angelidis, A., Hagenars, M., Son, D. V., Does, W., & Putman, P. (2018). Do not look away! Spontaneous frontal EEG theta/beta ratio as a marker for cognitive control over attention to mild and high threat. *Biological Psychology*, 135, 8-17. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2018.03.002>

- Baranowska, K. (2022). *Exposure to English as a foreign language through subtitled videos. The impact of subtitles and modality on cognitive load, comprehension, and vocabulary acquisition* [Unpublished doctoral dissertation]. Adam Mickiewicz University.
- Benedek, M., Jauk, E., Beaty, R., Fink, A., Koschutnig, K., & Neubauer, A. C. (2016). Brain mechanisms associated with internally directed attention and self-generated thought. *Scientific Report*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.1038/srep22959>
- Brodman, K. (1909). *Vergleichende Lokalisationslehre der Grosshirnrinde* [Comparative localization theory of the cerebral cortex]. Johann Ambrosius Barth. <https://doi.org/10.1007/s00415-010-5784-0>
- Carvalho, M. R., Velasques, B. B., Freire, R. C., Cagy, M., Marques, J. B., Teixeira, S., ... Ribeiro, P. (2015). Frontal cortex absolute beta power measurement in panic disorder with agoraphobia patients. *Journal of Affective Disorders*, 184, 176-181. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.05.055>
- Clarke, A. R., Barry, R. J., Karamacoska, D., Johnstone, S. J. (2019). The EEG theta/beta ratio: a marker arousal or cognitive processing capacity? *Appl Psychophysiol Biofeedback*, 44, 123-129. <https://doi.org/10.1007/s10484-018-09428-6>
- Daube, J. R., & Rubin, D. I. (2009). *Clinical neurophysiology*. Oxford University Press.
- Derryberry, D., & Reed, M. A. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(2), 225. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.2.225>
- Enright, M., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, P., & Schedl, M. (2000). *TOEFL 2000 reading framework*. Educational Testing Service.
- Gongora, M., Bittencourt, J., Teixeira, S., Basile, L. F., Pompeu, F., Droguette, E. L., ... Ribeiro, P. (2016). Low-frequency rTMS over the Parieto-frontal network during a sensorimotor task: The role of absolute beta power in the sensorimotor integration. *Neuroscience Letters*, 116, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2015.11.025>
- Guyton, A. C., & Hall, J. E. (2006). *Textbook of medical physiology*. Elsevier.
- Her, S., Cha, K. S., Choi, J. W., Kim, H., Byun, J. I., woo, J-S. S., Kim, T-J., Lim, J-A., Jung, K. Y., & Kim, K. H. (2019). Impaired visuospatial attention revealed by theta- and beta-band cortical activities in idiopathic REM sleep behavior disorder patients. *Clinical Neurophysiology*, 130(10), 1962-1970. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2019.07.030>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Laufer, B. (1996). The lexical threshold of second language reading comprehension what it is and how it is related to L1 reading ability. In K. Sajavaara & C. Faiweather (Eds.), *Approaches to second language acquisition* (pp. 55-62). University of Jivaskila.

- Liu, R., Guo, L., Sun, H. J., Parviainen, T., Zhou, Z., Cheng, Y., ... & Ye, C. (2023). Sustained attention required for effective dimension-based retro-cue benefit in visual working memory. *Journal of vision*, 23(5), 13-13. <https://doi.org/10.1167/jov.23.5.13>
- Llamas-Alonso, J., Guevara M. A., Hernández-González, M., Hevia-Orozco, J. C., & Almanza-Sepúlveda, M. L. (2019). Action video game players require greater EEG coupling between prefrontal cortices to adequately perform a dual task. *Entertainment Computing*, 30, 10-16. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.923556>
- Niazifar, A., & Shakibaei G. (2019). Effects of different text difficulty levels on Iranian EFL learners' foreign language Reading motivation and Reading comprehension. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0070-x>
- Ogrim, G., Kropotov, J., & Hestad, K. (2012). The quantitative EEG theta/beta ratio in attention deficit/hyperactivity disorder and normal controls: sensitivity, specificity, and behavioral correlates. *Psychiatry Research*, 198(3), 482-488. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.12.041>
- Picken, Ch., Clarke, A. R., Barry, R. J., McCarthy, R., Selikowitz, M. (2020). The theta/beta ratio as an index of cognitive processing in adults with the combined type of attention deficit hyperactivity disorder. *Clinical EEG and Neuroscience*, 51(3), 167-173. <https://doi.org/10.1177/1550059419895142>
- Putman, P., Arias-Garcia, E., Pantazi, I., Van Schie, C. (2014). EEG theta/beta ratio as a potential biomarker for attentional control and resilience against deleterious effects of stress on attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 14, 782-791. <https://doi.org/10.3758/s13415-013-0238-7>
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282-308. <https://doi.org/10.3138/CMLR.56.2.282>
- Qian, D.D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning* 52(3), 513-536. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>
- Schunk, D. (2011). *Learning theories an educational perspective* (M. Şahin, Çev.). Nobel.
- Sergeant, J. (1996). A theory of attention: An information processing perspective. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory, and executive function* (pp. 57- 69). Brookes.
- Son, D., De Blasio, M. F., Fogarty, J. S. Angelidis, A., Barry, I. J., & Putman, P. (2019). Frontal EEG theta/beta ratio during mind wandering episodes. *Biological Psychology*, 140, 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2018.11.003>
- Swart, E. K., Nielen, T. M., Shaul, S., & Sikkema-de Jong, M. T. (2020). Frontal theta/beta-ratio (TBR) as potential biomarker for attentional control during reading in healthy females. *Cognition, Brain, Behavior*, 24(3), 187-211. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02363-6>

- Thornton, K. E. (2002). Electrophysiological (QEEG) correlates of effective reading: towards a generator/activation theory of the mind. *Journal of Neurotherapy*, 6(3), 37-66. https://doi.org/10.1300/J184v06n03_04
- Tong, X., & Tong, S. X. (2022). How vocabulary breadth and depth influence bilingual reading comprehension: Direct and indirect pathways. *Learning and Individual Differences*, 100, 102227. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102227>
- Wang, Y., Arslan-Ari, I., & Hao, L. (2022). Strategies are more important than words: A case study of adult English learners' disciplinary reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 60, 101182. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101182>
- Wang, Y., Guan, H., Ma, L., Luo, J., Chu, C., Hu, M., ... & Tao, S. (2022). Learning to read may help promote attention by increasing the volume of the left middle frontal gyrus and enhancing its connectivity to the ventral attention network. *Cerebral Cortex*, 33(5), 2260-2272. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhac206>
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler intelligence scale for children* (3rd ed.). Psychological Corp.
- Xie, J., Zhang, J., Sun, J., Ma, Z., Qin, L., Li, G., ... & Zhan, Y. (2022). A transformer-based approach combining deep learning network and spatial-temporal information for raw EEG classification. *IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering*, 30, 2126-2136. <https://doi.org/10.1109/TNSRE.2022.3194600>

درباره نویسندگان

میترا زراعت‌پیشه استادیار گروه زبان انگلیسی آزاد اسلامی واحد مشهد است. حوزه‌های پژوهشی موردعلاقه ایشان عصب‌شناسی زبان، روان‌شناسی زبان، روش تدریس زبان انگلیسی و روان‌شناسی تربیتی است.

فرناز فرخ‌علایی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد است. حوزه‌های پژوهشی موردعلاقه ایشان عصب‌شناسی زبان، جامعه‌شناسی زبان و آموزش زبان خارجه است.

فرناز برادران فرشچی دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد است. موضوع پایان‌نامه ایشان «تغییر قدرت نسبت تتا بتا پیشانی در حین تست خواندن در رابطه با عمق واژگان زبان» است.

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

Social and Institutional Secrets in <i>Little Dorrit</i>: A Game Theoretic Reading of Dickens' Realism	1
Nadya Alkola Sara Khazai	
Error Analysis of Persian-Kurdish Bilingual Learners' Use of English Articles and the Impact of Flipped Learning on Their Performance: A Mental Spaces Approach	28
Elham Sobati Zahra Mowlaei Tahereh Afshar Mehdi Omid	
Exploring James Holmes' Translation Strategies in Four Persian Translations of Shakespeare's Sonnets	63
Abolfazl Horri	
Failures and Shortcomings of Ideological State Apparatuses in <i>A Clockwork Orange</i>: Insights from Althusser's Theory	93
Alireza Khazaei Zohre Taebi Noghondari Rajabali Askarzadeh Torghabeh	
Iranian EFL Teachers' Strategies to Correct Their Induced Errors in the Classroom and the Factors Influencing Their Approaches	120
Zahra Mahmoudabadi	
Intermediate EFL Learners' Theta/Beta-Ratio Power Changes during Reading Comprehension	155
Mitra Zeraatpishe Farnaz Farrokh Alaei Farnaz Baradarn Farshchi	

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 57, Issue 1 (Spring 2024)

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:

Dr. Behzad Ghonsooly

Executive Manager:

Dr. Abdullah Nowruzy

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:

Dr. Abdullah Nowruzy

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**

Social and Institutional Secrets in *Little Dorrit*: A Game Theoretic Reading of Dickens' Realism 1
Nadya Alkola - Sara Khazai

Error Analysis of Persian–Kurdish Bilingual Learners' Use of English Articles and the Impact of Flipped Learning on Their Performance: A Mental Spaces Approach 28
Elham Sobati - Zahra Mowlaei - Tahereh Afshar - Mehdi Omid

Exploring James Holmes' Translation Strategies in Four Persian Translations of Shakespeare's Sonnets 63
Abolfazl Horri

Failures and Shortcomings of Ideological State Apparatuses in *A Clockwork Orange*: Insights from Althusser's Theory 93
Alireza Khazaei - Zohre Taebi Noghondari - Rajabali Askarzadeh Torghabeh

Iranian EFL Teachers' Strategies to Correct Their Induced Errors in the Classroom and the Factors Influencing Their Approaches 120
Zahra Mahmoudabadi

Intermediate EFL Learners' Theta/Beta-Ratio Power Changes during Reading Comprehension 155
Mitra Zeraatpishe - Farnaz Farrokh Alaei - Farnaz Baradarn Farshchi

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

Volume 57, Issue 1 (Spring 2024)