

Coverage Level of Language and Culture Competence in the Curricula of B.A. and M.A. English Translation Programs Offered by Iranian State Universities

Vol. 13, No. 4, Tome 70
pp. 349-386
September & October
2022

Ali Beikian¹  & Mansoor Ganji^{2*} 

Abstract

It is evident that the most important competence emphasized by any translation competence model (TCM) is mastery of source and target languages and cultures. On the other hand, languages and cultures are always closely tied, a fact highlighted more than ever by Agar's (1994) proposed concept of 'languaculture'. The present two-phase qualitative study was conducted with the purpose of investigating how the curricula of B.A. and M.A. English translation programs offered by Iranian state universities cover language and culture competence as compared to overseas peer programs and how they can be improved in terms of the said competence. To this end, content analysis of the relevant curricula as well as semi-structured interviews with Iranian experts were used to gather the required data. The principal finding of the present research is that it emphasizes the necessity of revising the current curricula in line with the maximum coverage of topics contained in a proposed list of Persian language and culture topics, English language and culture topics, and joint language and culture topics. The said list of language and culture topics, being another valuable finding of the study, may also be used for designing new autonomous translator, interpreter, and audiovisual translator training programs, or at least concentrations with specialized tracks and strands. Further, the detailed findings of the study, gained through an atomistic approach to language and culture competence, may be availed of by researchers who intend to conduct further studies on each and every element of this competence.

Keywords: Curriculum, English Language and culture, Persian language and culture, Languaculture (LC) competence

1. Assistant Professor in Translation Studies, Chabahar Maritime University, Chabahar, Iran;

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0002-7734-2370>

2. Corresponding author: Assistant Professor in TEFL, , Chabahar Maritime University, Chabahar, Iran; Email: ganji@cmu.ac.ir, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0352-8404>

Received: 11 October 2020
Received in revised form: 23 November 2020
Accepted: 13 December 2020

1. Introduction

A close look at various translation competence models (TCMs) shows that they all cover languaculture (LC) competence one way or another. As regards the language side of the coin, knowledge of two languages has been pinpointed using different terms, including 'linguistic competence' by Bausch (as cited in Rothe-Neves, 2007), 'source and target language competences at discourse and style levels' (Honig, 1991), 'source and target texts processing' (Hatim & Mason, 1997; Stolze, 1997), 'source and target language knowledge' (Bell, 1991; Kastberg, 2007; Kiraly, 2000; Russo, 2000; Schäffner, 2000; Sim, 2000), 'grammatical competence' (Beeby, 1996), 'language competence' (EMT Expert Group, 2009; Neubert, 2000), 'language awareness' (Fox, 2000), 'proficiency, being related to certain special bilingual skills' (Campbell, 1991), 'communicative and textual sub-competence' by Kelly (as cited in Brala-Vukanovic, 2016, p. 226), 'bilingual sub-competence' (PACTE, 2005, p. 611), 'communicative competence in at least two languages' (Göpferich, 2009), 'comprehension and production strategies' (Forte, 2012), 'listening and analysis of source speech and production of target speech' (Gile, 2009), 'absolute command of the source and target languages' (Gouadec, 2007, p. 150), 'language skills' (Pöchhacker, 2000), 'pre-process competence, including language proficiency and terminology management' (Albl-Mikasa, 2013), 'perception, decoding, recoding, encoding, and expressing skills' (Ma, 2013), and more recently 'language and culture competence' (Beikian, 2020; EMT, 2017).

Along the same vein, culture sub-competence, albeit variously termed again, goes hand in hand with language sub-competence in most of the models having been examined in the course of the present study. Some terms used by scholars to mention culture sub-competence in their proposed TCMs include 'communicative competence in source and target language cultures' (Bell, 1991), 'cultural knowledge' by Stolze (1992), 'cultural knowledge of the source and target language' (Kiraly, 1995), 'sociolinguistic and discourse competence' (Beeby, 1996), 'cultural competence' (Kastberg, 2007; Neubert,

2000; Pöchhacker (2000), 'cultural competence, including knowledge about cultural, historical, political, economic, etc. aspects in the respective countries' (Schäffner, 2000), 'sociocultural competence' (Fox, 2000), 'source and target culture controls' (Sim, 2000), 'cultural sub-competence' by Kelly (as cited in Brala-Vukanovic, 2016, p. 226), 'extra-linguistic sub-competence, made up of encyclopedic, thematic and bicultural knowledge' (PACTE, 2005, p. 611), 'intercultural competence, consisting of sociolinguistic and textual dimensions' (EMT Expert Group, 2009, pp. 4-7), 'multi-cultural competence' (Gouadec, 2007), and finally 'language and culture competence' (Beikian, 2020; EMT, 2017).

2. Purpose

One of the most apparent applications of some of the given TCMs is as valid frameworks, the aim of which is to shape curriculum proposals in higher education (Campbell, 1998; Schäffner, 2000; Kelly, 2002; Pym, 2003; Colina, 2003; Kearns, 2006; Morón, 2009, Beikian, 2020). The present two-phase qualitative study was conducted with the purpose of investigating how the curricula of B.A. and M.A English translation programs offered by Iranian state universities cover LC competence as compared to overseas peer programs and how the said national programs can be improved in terms of covering this pivotal competence.

3. Research Method

The first phase of the study aimed at finding how LC competence is covered by Iranian state universities offering B.A. and M.A. translation programs in English and their overseas peer programs. Since Iranian state universities are not ranked officially, all 23 B.A. translator training programs and 8 M.A. translation studies programs offered in English by Iranian state universities were included in the study. As regards overseas peer programs, based on *U21*

Ranking of National Higher Education Systems in 2020, translation programs offered in 49 countries enjoying top systems of higher education were included in the study, which resulted in examining 20 B.A. programs and 73 M.A. programs. In order to access the curriculum of each program, first we consulted the program website; and if the required data were not found, we used personal communication with the program contact person. Then the contents of the national and overseas curricula were analyzed and all language and culture courses were extracted. Afterward, the said courses were categorized based on the themes which the researchers had extracted from the relevant literature. In addition, the courses extracted from the national and overseas curricula were further compared and contrasted for the purpose of finding the similarities and differences among them.

In the second phase, we interviewed 55 Iranian experts who had been defined to be either university teachers having taught translation and/or interpreting courses at Iranian state universities for at least 3 years or translation studies Ph.D. candidates being graduates of both B.A. and M.A. translation programs offered in English by Iranian state universities. Then semi-structured interviews were transcribed and analyzed using the 'structuring' form of qualitative content analysis method. To this end, first of all, tentative categories were defined and explained in the coding agenda; and for the purpose of differentiating the categories, coding rules were defined. Subsequently, the transcript of each interview was read and every statement seeming relevant at a first glance was underlined. After reconsidering the developed categories, the content of each transcript was structured using a color scheme. Then statements, opinions, and quotes were taken out by order of their color and summarized into the category system, although some were quoted directly. In the end, the categories and subcategories were analyzed by tallying their frequencies, which were then represented using tables.

4. Findings and Discussion

As regards language sub-competence, while Iranian programs mostly focus on receptive and productive skills as well as such components as grammar, vocabulary and pronunciation, foreign peer programs offer quite variegated courses such as etymology, text analysis, appreciating written texts, language consolidation for translation and interpreting purposes, business communication, communication skills, language and communication studies, health communication, characteristics of specialized texts, text analysis for translation, creative writing, intensive writing, advanced native language, native language skills for translation, multilingual debate, conversation analysis, analysis of persuasive texts, language fluency for interpreters, native language for conference interpreters, native language fluency enhancement, editing in native language writing, native language in audio-visual translation, documentation and terminology for translation, lexicology, applied terminology, and foreign language semantic factoring.

When it comes to culture sub-competence, there are only a total number of 6 culture courses contained in the curricula of Iranian B.A and M.A. programs. What adds fuel to this flame of failure to cover culture adequately is that some of the courses (e.g., ‘cultural elements in two languages’ and ‘culture and sociology in translation’) are electives, allowing Iranian universities either not to offer them at all or, in the best scenario, suffice to offering only one (Rezvani & Vakilinejad, 2012). This is while foreign peer programs offer a multitude of various courses intended to form students’ cultural competence, such as communication across cultures, subjects in culture and communication, variation and change, discourse analysis, discourse and power, language and power, language and culture, culture and conflict, intercultural studies, intercultural communication, cross-cultural perspectives on society, representation of cultures, intercultural perspectives on sustainable development, institutional discourse, changing topics from the intercultural communication area, culture and business, advanced intercultural communication/negotiations, advanced political and legal communication, and

advanced health communication.

According to the Iranian experts, national B.A. programs are afflicted with such problems as applicants' not having good commands of English language proficiency (agreeing with Behafarin, 2015; Hadipour, 2017; Riazi & Razmjou, 2004; Yousefi, 2014; Ziahosseiny, 2003) and Persian language proficiency (consistent with Behafarin, 2015; Miremadi, 2003; Riazi & Razmjou, 2004) and their ill-informedness about the nature and requirements of the program. The said experts argued that Iranian M.A. programs suffer from such deficiencies as admission of applicants who are mostly ill-informed about the nature and requirements of the program (consistent with Birjandi & Nosratinia, 2009), unsatisfactory admission system, applicants' not having good commands of Persian and English proficiency (compatible with Miremadi, 2003), and inadequate prerequisite courses for the students not having done their B.A. in translation. Added to these are out-of-date curricula and departments' lack of adequate autonomy to determine admission criteria.

When asked about how the B.A. situation could be improved, the interviewees suggested that admission criteria be made stricter (confirming Hadipour, 2017; Khazae Farid & Khoshsaligheh, 2010) by adding independent English and Persian proficiency tests to the current entrance exam and including English and Persian writing competence tests in the same; departments be given autonomy on admitting applicants using admission interviews; applicants be required to provide an acceptable TOEFL or IELTS score; an English proficiency placement test be given to newly admitted students (compatible with Ziahosseiny, 2003); courses on Persian language reading, writing, and editing (consistent with Khoshsaligheh, 2014; Miremadi, 2003; Riazi & Razmjou, 2004; Sohrabi, Rahimi & Arjmandi, 2015) as well as courses on English and Persian cultures (in agreement with Behafarin, 2015; Khoshsaligheh, 2010; Salari & Khazae Farid, 2015) be added to the curricula; the present curricula be revised by modeling successful leading programs worldwide (agreeing with Heydarian, 2003; Khazae Farid, 2001; Miremadi, 2003); and textbooks be localized.

As a way out of the current M.A. situation, the Iranian experts proposed that the current entrance exam be made stricter by adding an admission interview and a practical translation aptitude test in the form of essay questions; stricter language proficiency criteria be established by requiring applicants to provide an acceptable TOEFL or IELTS score; applicants not having done their B.A. in translation either not be admitted or be required to provide an English proficiency certificate; courses directed at training political and journalistic text translators and localization experts be included in the curriculum; courses be directed at training specialized translators and interpreters; courses such as Localization, Foundations of History, Editing and Proofreading, CDA and Translation, and Foundations of Culture and Sociology be included in the curriculum; the course Sociocultural Studies in Translation be offered as a compulsory course; and the present curricula be revised by modeling successful leading programs worldwide (confirming Heydarian, 2003; Khazae Farid, 2001; Miremadi, 2003).

5. Innovation and Contribution

Upon integrating the findings of the two phases of the study, we prepared a list of course topics jointly recommended by the interviewees and extracted from the curricula of peer overseas programs. The principal contribution of the present research is that it emphasizes the necessity of revising the current curricula in line with maximum coverage of topics proposed as a list of *Persian LC topics*, *English LC topics*, and *Joint LC topics*. The novelty of the study lies in the fact that this list is based both on Iranian experts' views and the insights gained from the curricula of a total of 93 foreign peer programs offered by leading universities worldwide. The said list can prove very useful for both revising the current curricula and devising new ones. It is axiomatic that the proposed LC course topics are too many to be assigned individual courses. This is why they have been labeled 'course topics', which implies that when revising the exiting curricula or devising new ones, curriculum designers

need to merge several related course topics in one single course. In addition, these course topics have been proposed with an eye to designing autonomous translation, interpreting, and audiovisual translation programs, concentrations, and specialized tracks.



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۳، ش ۴ (پیاپی ۷۰)، مهر و آبان ۱۴۰۱، صص ۳۴۹-۳۸۶

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.13.4.6.5>

میزان پوشش توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران

علی بیکیان^۱، منصور گنجی^{۲*}

۱. استادیار رشته مطالعات ترجمه، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دریانوردی و علوم دریایی چابهار، چابهار، ایران.

۲. استادیار رشته آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دریانوردی و علوم دریایی چابهار،

چابهار، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۰

چکیده

بدیهی است که مهم‌ترین توانش موجود در هر مدل ترجمه، تسلط به زبان و فرهنگ مبدأ و مقصد است. از سوی دیگر، زبان و فرهنگ دو مقوله جدایی‌ناپذیر هستند، واقعیتی که با معرفی مفهوم «زبان فرهنگ» توسط آگار (1994) بیش‌ازپیش برجسته شد. پژوهش دوماهنامه‌ای حاضر با رویکردی کیفی و با هدف بررسی میزان پوشش توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران در مقایسه با برنامه‌های خارجی مشابه و نیز ارائه راهکارهایی برای بهبود برنامه‌های درسی مذکور از حیث این توانش انجام گرفت. برای این منظور، از تحلیل محتوای برنامه‌های درسی مربوطه و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصان ایرانی استفاده شد. مهم‌ترین یافته این پژوهش تأکید بر ضرورت اصلاح برنامه‌های درسی کنونی در راستای پوشش حداکثری مباحثی است که در قالب فهرستی از موضوعات زبان و فرهنگ فارسی، زبان و فرهنگ انگلیسی، و زبان و فرهنگ مشترک ارائه شده است. فهرست مذکور، که یکی دیگر از یافته‌های ارزشمند پژوهش حاضر است، می‌تواند در طراحی برنامه‌های دانشگاهی مستقل برای تربیت مترجمان مکتوب، مترجمان شفاهی و مترجمان دیداری‌شنیداری یا گرایش‌های تخصصی مترجمی زبان انگلیسی نیز مفید باشد. به‌علاوه، پژوهشگران می‌توانند از یافته‌های این پژوهش، که حاصل رویکردی جزئی‌نگر به توانش زبان و فرهنگ است، جهت انجام مطالعات بیشتر درباره هریک از مؤلفه‌های این توانش استفاده کنند.

E-mail: ganji@cmu.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

واژه‌های کلیدی: برنامه‌درسی، توانش ترجمه، زبان و فرهنگ انگلیسی، زبان و فرهنگ فارسی، مترجمی زبان انگلیسی.

۱. مقدمه

آگار^۱ (1994) با ضرب واژه «زبان فرهنگ» بر این واقعیت تأکید کرد که زبان و فرهنگ همیشه ارتباطی تنگاتنگ دارند و نمی‌توان این دو مقوله را جدای از هم دانست. به گفته او، «زبان فاصله ما را با صداها پر می‌کند؛ [و] فرهنگ ارتباطات انسانی را از طریق آن‌ها [صداها] شکل می‌دهد. فرهنگ در زبان است، و زبان مملو از فرهنگ» (1994, p. 28). وی ضمن متمایز دانستن زبان فرهنگ مبدأ و زبان فرهنگ مقصد، تصریح می‌کند که کاربران زبان جهت برقراری ارتباط، علاوه بر دستور زبان و واژگان، از همه انواع دانش، از قبیل اطلاعات محلی و فرهنگی، عادات و رفتارها، و دانش پیشین خود بهره می‌گیرند. به عقیده آگار «فرهنگ نره‌بینی است که برای زبان فرهنگ مبدأ ساخته شده تا روی مفاهیم غامض و بافت‌هایی در زبان فرهنگ مقصد تمرکز کند که آن‌ها را قابل فهم می‌سازند ... [زبان فرهنگ] سازهای است مصنوعی که ترجمه بین آن‌ها و ما، بین زبان مبدأ و مقصد، را میسر می‌سازد» (2006, p. 6).

با نگاهی دقیق به مدل‌های مختلف ترجمه، درمی‌یابیم که همه آن‌ها به نوعی شامل توانش زبان و فرهنگ هستند. جنبه زبانی توانش زبان و فرهنگ در این مدل‌ها با استفاده از اصطلاحات گوناگون مورد تأکید قرار گرفته است. از قبیل «توانش زبانی» (رُوث - نیوز، ۲۰۰۷، به نقل از Bausch, 1997)، «توانش‌های زبان مبدأ و مقصد در سطح گفتار و سبک» (Honig, 1991)، «پردازش متون مبدأ و مقصد» (Hatim & Mason, 1997)، «دانش زبان‌های مبدأ و مقصد» (Bell, 1991; Russo, 2011; Sim, 2000; Schäffner & Adab, 2000; Kastberg, 2007; Kiraly, 1995)، «توانش دستور زبان» (Beeby, 1996)، «توانش زبان» (EMT Expert Group, 2009; Neubert, 2000)، «آگاهی زبانی» (Fox, 2000)، «بستگی از حیث مهارت‌های دوزبانه خاص» (Campbell, 1991)، «زیرتوانش ارتباطی و متنی» (برالا-ووکانوویچ^۲، ۲۰۱۶، به نقل از Kelly, 2004)، «زیرتوانش دوزبانگی» (PACTE, 2005)، «توانش ارتباطی در حداقل دو زبان» (Jääskeläinen & Göpferich, 2009).

«راهبردهای درک‌مطلب و بیان» (Forte, 2012)، «شنیدار و تحلیل گفتار در زبان مبدأ و تولید گفتار در زبان مقصد» (Gile, 2009)، «تسلط کامل به زبان‌های مبدأ و مقصد» (Gouadec, 2007)، «مهارت‌های زبانی» (Pöchhacker, 2000)، «توانش پیش‌پردازش شامل بسندگی زبانی و مدیریت واژگان» (Albl-Mikasa, 2013)، «مهارت‌های ادراک، رمزگشایی، رمزگذاری مجدد، و ابراز» (Ma, 2013)، و اخیراً «زیرتوانش زبان» (Beikian, 2020; EMT Expert Group, 2017).

به همین منوال، جنبه فرهنگی توانش زبان و فرهنگ در کنار جنبه زبانی این توانش فروزده‌نمایی شده است. برخی از رایج‌ترین اصطلاحات مورد استفاده در مدل‌های ترجمه برای جنبه فرهنگی توانش زبان و فرهنگ عبارت‌اند از «توانش ارتباطی در فرهنگ‌های مبدأ و مقصد» (Bell, 1991)، «دانش فرهنگی زبان‌های مبدأ و مقصد» (Kiraly, 1995)، «توانش جامعه‌شناختی زبان و گفتمان» (Beeby, 1996)، «توانش فرهنگی» (Pöchhacker, 2000; Kastberg, 2007; Neubert, 2000)، «توانش فرهنگی شامل دانش مربوط به جنبه‌های فرهنگی، تاریخی، سیاسی، اقتصادی، و غیره کشورهای مربوطه» (Schäffner & Adab, 2000)، «توانش اجتماعی - فرهنگی» (Fox, 2000)، «تسلط به فرهنگ‌های مبدأ و مقصد» (Sim, 2000)، «زیرتوانش فرهنگی» (برالا- و وکانوویچ، ۲۰۱۶، به نقل از Kelly, 2004)، «زیرتوانش فرازبانی، متشکل از اطلاعات عمومی، دانش موضوعی، و دانش دوفرهنگی» (PACTE, 2005)، «توانش بین‌فرهنگی، شامل ابعاد متنی و جامعه‌شناختی» (EMT Expert Group, 2009)، «توانش چندفرهنگی» (Gouadec, 2007)، و در نهایت «زیرتوانش فرهنگ» (Beikian, 2020; EMT Expert Group, 2017).

یکی از بارزترین کاربردهای مدل‌های ترجمه استفاده از آن‌ها جهت طراحی برنامه‌های درسی^۵ رشته‌های مترجمی در مقطع آموزش عالی بوده است (Pym, 2003; Schäffner & Adab, 2000; Kearns, 200; Campbell, 1991; Colina, 2003; Morón, 2020). گزارش داد که برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران فاقد بسیاری از درس‌های لازم برای شکل‌گیری توانش‌های موردانتظار از فارغ‌التحصیلان این رشته‌هاست و بر ضرورت اصلاح برنامه‌های درسی

رشته‌های مذکور متناسب با نیازهای بازار داخلی و بین‌المللی تأکید کرد. در پرتو مطالب فوق، هدف از پژوهش حاضر بررسی چگونگی پوشش توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران در مقایسه با برنامه‌های درسی مشابه در دانشگاه‌های خارجی و نیز ارائه راهکارهایی برای بهسازی آن‌ها از حیث توانش زبان و فرهنگ است. در این راستا، پژوهش حاضر با هدف یافتن پاسخ به دو پرسش ذیل انجام شد:

۱. میزان پوشش توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران در مقایسه با برنامه‌های خارجی مشابه چگونه است؟
۲. چه راهکارهایی را می‌توان برای بهبود برنامه‌های درسی مذکور از حیث توانش زبان و فرهنگ اتخاذ کرد؟

۲. پیشینه تحقیق

۱-۲. چارچوب نظری

گفتنی است که جدیدترین چارچوب توانش ترجمه EMT، که در سال ۲۰۱۷ منتشر شده، برای تدوین پرسش‌های مصاحبه و به‌عنوان مبنای نکته‌های موردبحث در مصاحبه‌ها مورد استفاده قرار گرفت. طبق چارچوب مذکور، توانش عبارت است از «توانایی اثبات‌شده برای استفاده از دانش، مهارت‌ها، و توانایی‌های شخصی، اجتماعی و/یا روش‌شناختی در موقعیت‌های کاری یا تحصیلی و نیز در راستای توسعه شخصی و حرفه‌ای» (EMT Expert Group, 2017, p. 3). به عقیده کارگروه تخصصی EMT، موفقیت دانش‌آموختگان رشته‌های مترجمی در بازار ترجمه در گرو تسلط ایشان به پنج توانش اصلی است. این پنج توانش به ترتیب فراگیری عبارت‌اند از: ۱. توانش زبان و فرهنگ؛ ۲. توانش ترجمه؛ ۳. توانش فناوری؛ ۴. توانش مشتمل بر مهارت‌های شخصی و بین‌شخصی (مهارت‌های نرم)؛ و ۵. توانش ارائه خدمات. توانش زبان و فرهنگ، که موضوع پژوهش حاضر است، این‌گونه تعریف می‌شود: «کلیه دانش‌ها و مهارت‌های زبان‌شناختی، جامعه‌شناختی زبان، فرهنگی، و بین‌فرهنگی عمومی یا ویژه زبان که پایه توانش ترجمه پیشرفته را تشکیل می‌دهد» (EMT

6 (Expert Group, 2017). افزون بر آن، در پژوهش حاضر، از مفهوم زبان فرهنگ، طبق تعریف آگار (1994, 2006) نیز استفاده شده است.

۲-۲. مطالعات پیشین

ضیاءحسینی^۱ (2003) جزو اولین پژوهشگران ایرانی است که بر ضرورت طراحی برنامه‌های درسی رشته مترجمی بر پایه توانش زبان‌های مبدأ و مقصد تأکید کرده است. وی تصریح کرده که سازوکارهای سنجش و پذیرش کنونی برای گزینش دقیق داوطلبان تحصیل در این رشته مناسب نیست. بنابراین، پیشنهاد کرده فقط داوطلبانی پذیرش شوند که ضمن تسلط قبلی به زبان خارجه، شایستگی کافی برای تحصیل در رشته مترجمی را داشته باشند. در همین راستا، هادی‌پور^۷ (2017) ضمن طرح انتقاداتی بر آزمون سراسری دانشگاه‌ها، معتقد است به دلیل سنجش نامناسب بسندگی زبانی داوطلبان، زمینه برای راهیابی افراد فاقد بسندگی زبانی لازم به رشته مترجمی فراهم می‌شود. در پژوهش‌هایی مشابه، خزایی‌فرید و خوش‌سلیقه^۸ (2010) هم تأکید کرده‌اند که بسندگی زبانی داوطلبان تحصیل در رشته مترجمی طی روند پذیرش به‌نحوی کارآمدتر ارزیابی شود. بیرجندی و نصرت‌نیا^۹ (2009) به این نتیجه رسیدند که عده زیادی از دانشجویان کارشناسی ارشد به دلیل بسندگی زبانی پایین، به‌سختی می‌توانند از عهده الزامات این رشته برآیند؛ این در حالی است که «اکثر اساتید و دانشجویان توانش زبانی را مهم‌ترین معیار برای سنجش داوطلبان تحصیل در این رشته می‌دانستند» (2009, p. 55). افزون بر موارد فوق، اسفندیاری^{۱۰} (2015) معتقد است در بین توانش‌هایی که باید دانشجویان مترجمی فراگیرند، توانش زبان بیشترین اهمیت و اولویت را دارد؛ و خوش‌سلیقه^{۱۱} (2014) پیشنهاد می‌کند که درس‌هایی در زمینه نگارش پیشرفته انگلیسی و فارسی در برنامه درسی گنجانده شود.

میرعمادی^{۱۲} (2003) استدلال کرده که برنامه‌های درسی هر دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد از حیث پوشش موضوعات درسی مرتبط با زبان فارسی به‌شدت ناکارآمد هستند. از این رو، با الگوگیری از برنامه‌های درسی دانشگاه‌های خارجی و نیز بر پایه نظرات متخصصان، برنامه درسی یک دوره کارشناسی ارشد پیوسته را پیشنهاد کرده است. از جمله

درس‌های گنجانده‌شده در برنامه‌ی درسی پیشنهادی وی، می‌توان به ۱۴ واحد زبان فارسی، ۶ واحد ساخت‌شناسی واژگان، معناشناسی، و سبک‌شناسی، و ۲ واحد گویش‌شناسی فارسی اشاره کرد. همچنین، سهرابی^{۱۳} و همکاران (2015) نیز تصریح کرده‌اند که درس‌هایی مثل ادبیات فارسی و دستورزبان فارسی به برنامه‌ی درسی اضافه شود؛ و سالاری و خزایی‌فرید^{۱۴} (2015) توصیه کرده‌اند که درس‌های مرتبط با زبان فارسی افزایش یابد.

از دیگر پژوهشگرانی که به تلاش برای بهبود برنامه‌های درسی رشته‌ی مترجمی اهتمام ورزیده‌اند، می‌توان به ریاضی و رزمجو^{۱۵} (2004) اشاره کرد. از نظر آن‌ها، درس‌های این‌گونه برنامه‌های دانشگاهی باید به‌گونه‌ای باشد که بسندگی زبان مبدأ و مقصد دانشجویان را افزایش دهد؛ به دانشجویان در کسب مهارت‌های خواندن و نوشتن انتقادی در هر دو زبان کمک کند؛ فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم سازد که سبک‌های مختلف نوشتن به هر دو زبان را تمرین کنند؛ اصول و فنون نگارش، ویرایش، و سجاوندی در هر دو زبان را به آن‌ها بیاموزد؛ حساسیت‌های آن‌ها به تفاوت‌های موجود بین راهبردهای گفتمانی هر دو زبان را افزایش دهد؛ هم‌زمان مهارت‌های دریافتی و بیانی آن‌ها را تقویت کند؛ و تحلیل گفتمان، تحلیل متن، کاربردشناسی، و کارکردهای ارتباطی را به آن‌ها آموزش دهد. مشابه این یافته‌ها، پیشنهادات خزایی‌فرید و خوش‌سلیقه (2010) مبنی بر افزودن درس‌هایی برای پوشش دادن زیرتوانش‌هایی مثل نوشتن فنی، ویرایش، و ارتباطات بین‌فرهنگی است.

وقتی نوبت به وجه فرهنگی توانش زبان و فرهنگ می‌رسد، می‌بینیم که عده‌ای محدود از پژوهشگران به بررسی نقش کلیدی آن در برنامه‌های درسی رشته‌ی مترجمی دانشگاه‌های ایران پرداخته‌اند. شاید بتوان گفت دلیل این بی‌مهری تعداد اندک درس‌های مرتبط با فرهنگ گنجانده‌شده در این برنامه‌های درسی است. رضوانی و وکیل‌نژاد^{۱۶} (2012) ضمن فروزنمایی این نقیصه، دریافته‌اند که فقط دو درس اختیاری، یعنی «شناخت عناصر فرهنگی در دو زبان» و «فرهنگ و جامعه‌شناسی در ترجمه»، در برنامه‌ی درسی کارشناسی ارشد پیش‌بینی شده است؛ و از بین ده دانشگاه شرکت‌کننده در پژوهش آن‌ها، فقط دو دانشگاه یکی از این دو درس اختیاری را ارائه می‌دادند. همچنین، سالاری و خزایی‌فرید (2015) توصیه کرده‌اند که درس‌هایی در زمینه‌ی فرهنگ کشورهای مختلف به برنامه‌های درسی رشته‌ی

مترجمی اضافه شود؛ برنامه‌هایی که به گفته به‌آفرین (2015) فاقد دو مؤلفه کلیدی چندزبانگی و چندفرهنگی بودن است.

از سوی دیگر، برخی از پژوهشگران (Heydarian, 2003; Khazaee Farid, 2001; Miremadi, 2003) توصیه کرده‌اند که برنامه‌های درسی رشته‌های مترجمی با الگویی از برنامه‌های درسی دانشگاه‌های خارجی ممتاز اصلاح و به‌روزرسانی شود.

هرچند این پژوهش‌ها به دلیل بررسی توأمان زبان و فرهنگ به یافته‌هایی ارزشمند در حوزه زبان و فرهنگ انجامیده‌اند، لازم است مقوله زبان و فرهنگ در برنامه‌های درسی رشته‌های مترجمی نیز به دقت بررسی شود.

۳. روش تحقیق

۳-۱. طرح تحقیق

داده‌های موردنیاز برای این پژوهش دومارحله‌ای طبق یک رویکرد کیفی و با استفاده از تحلیل محتوای برنامه‌های درسی (مرحله ۱) و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته (مرحله ۲) گردآوری و تجزیه و تحلیل شد. پژوهش حاضر، ماهیتی توصیفی - تطبیقی دارد؛ توصیفی از این حیث که درصد توصیف و تحلیل انتقادی میزان پوشش مباحث مرتبط با توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران برآمده است؛ و تطبیقی به لحاظ اینکه برنامه‌های درسی مذکور از نظر میزان پوشش مباحث مرتبط با توانش زبان و فرهنگ با برنامه‌های درسی مشابه در ۴۹ کشور جهان مقایسه می‌شود.

۳-۲. برنامه‌های درسی و مصاحبه‌ها

مرحله نخست پژوهش با هدف مقایسه برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران و برنامه‌های درسی مشابه در دانشگاه‌های خارجی از حیث میزان پوشش مباحث مرتبط با توانش زبان و فرهنگ انجام گرفت. نظر به اینکه هیچ‌گونه رتبه‌بندی رسمی برای دانشگاه‌های دولتی ایران وجود ندارد، کل ۲۳ برنامه کارشناسی و ۸ برنامه کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی که در دانشگاه‌های دولتی

ایران ارائه می‌شود در پژوهش گنجانده و برنامه‌های درسی آن‌ها از طریق مراجعه به وبسایت‌ها یا مکاتبه ایمیلی با مسئولان مربوطه گردآوری شد.

برای انتخاب دانشگاه‌های خارجی شرکت‌کننده در پژوهش از «رتبه‌بندی سال ۲۰۲۰ نظام آموزش عالی کشورها» موسوم به U21 استفاده شد. U21 پروژه‌ای است که هر ساله با حمایت «یونیورسیتاس ۲۱»^{۱۷} انجام می‌گیرد و رتبه‌بندی نظام آموزش عالی ۵۰ کشور برتر دنیا را از حیث چهار حیطه مجزا یعنی منابع، محیط آموزشی، ارتباط با جامعه، و برون‌داد ارائه می‌دهد (Williams & Leahy, 2020). گفتنی است ایران با رتبه ۴۷ هم جزء این ۵۰ کشور است؛ به همین دلیل، تعداد کشورهای خارجی شرکت‌کننده در پژوهش حاضر به ۴۹ بالغ شد. سپس، طی جست‌وجوهایی نظام‌مند فهرست برنامه‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی این کشورها استخراج و برنامه‌های درسی آن‌ها از طریق مراجعه به وبسایت‌ها یا مکاتبه ایمیلی با مسئولان مربوطه گردآوری شد. گفتنی است که دریافت برخی از این برنامه‌های درسی نه از طریق مراجعه به وبسایت‌ها و نه از طریق مکاتبه با مسئولان مربوطه میسر نشد؛ لذا در نهایت، ۲۰ برنامه درسی کارشناسی و ۷۳ برنامه درسی کارشناسی ارشد خارجی گردآوری شد.

در مرحله دوم پژوهش، با ۵۵ متخصص ایرانی، که به روش «نمونه‌گیری هدفمند در دسترس»^{۱۸} انتخاب شده بودند، مصاحبه شد. هدفمند از این حیث که منظور از «متخصصان ایرانی» برای اهداف این پژوهش یا استادانی بودند که به مدت حداقل سه سال درس‌های ترجمه را در دانشگاه‌های دولتی ایران تدریس کرده بودند یا دانشجویان دکتری مطالعات ترجمه که کارشناسی و کارشناسی ارشد خود را در رشته مترجمی زبان انگلیسی در یکی از دانشگاه‌های دولتی ایران گذرانده بودند. گفتنی است که از بین ۵۵ مصاحبه‌شونده مذکور، ۲۹ نفر درباره برنامه‌های کارشناسی و ۲۶ نفر درباره برنامه‌های کارشناسی ارشد اظهار نظر کردند.

۳-۳. ابزارهای پژوهش

برای نظرسنجی از متخصصان ایرانی، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد (رک: «پیوست الف»). همان‌طور که پُل و لمپرد^{۱۹} (2002) هم شرح داده‌اند، این ابزار هدایت

مصاحبه، پوشش دادن مسائل نظری مهم، و گفت‌وگو درباره نظرات و تجارب شخصی متخصصان و نیز موضوعات پیش‌بینی‌نشده را میسر می‌سازد. قبل از مصاحبه با شرکت‌کنندگان در پژوهش، راهنمای مصاحبه در اختیار پنج متخصص قرار گرفت. این متخصصان محتوا و جمله‌بندی پرسش‌ها را مرور کردند و نظرات خود را درباره آن‌ها ارائه دادند. پس از مرور نظرات متخصصان، تغییراتی جزئی در پرسش‌های مصاحبه اعمال شد. به‌علاوه، مصاحبه به‌صورت آزمایشی با سه متخصص انجام و مشخص شد که زمان لازم برای هر مصاحبه ۳۰ تا ۴۵ دقیقه است. لازم است فهرست درس‌های مربوط به زبان و فرهنگ موجود در برنامه‌های درسی دانشگاه‌های خارجی در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گیرد و بهتر است به مصاحبه‌شوندگان اجازه داده شود بدون محدودیت به پرسش‌ها پاسخ دهند. درنهایت، طی تماس‌های تلفنی یا ایمیلی با ۵۵ متخصص ایرانی، موضوع و اهداف پژوهش برای آن‌ها تشریح و از آن‌ها برای شرکت در مصاحبه دعوت شد. پس از موافقت آن‌ها، پرسش‌های مصاحبه به همراه فهرستی از درس‌های مربوط به زبان و فرهنگ برای آن‌ها ارسال و زمان انجام مصاحبه هماهنگ شد؛ و بالاخره تمام مصاحبه‌ها به زبان فارسی و به‌صورت حضوری یا از طریق اسکایپ انجام شد. گفتنی است که به تمام شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات شخصی و اظهارات آن‌ها کاملاً محرمانه خواهد ماند و از نظراتشان صرفاً در راستای اهداف پژوهش استفاده خواهد شد.

۴-۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در مرحله نخست پژوهش، برنامه‌های درسی داخلی و خارجی مورد تحلیل محتوای کیفی قرار گرفت و تمام درس‌های مرتبط با توانش زبان و فرهنگ استخراج شد. سپس این درس‌ها بر اساس مفاهیمی که پژوهشگران از ادبیات مربوطه استخراج کرده بودند، طبقه‌بندی شد. افزون‌بر آن، دروس استخراج‌شده از برنامه‌های درسی داخلی و خارجی با هدف شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها از حیث میزان پوشش مباحث مرتبط با توانش زبان و فرهنگ، با هم مقایسه شدند.

در مرحله دوم، متن مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ترانویسی شد. سپس ترانوشته‌ها به روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد «حفظ ساختار» (Mayring, 2002) تجزیه و تحلیل شد.

مهم‌ترین مزیت رویکرد «حفظ ساختار» این است که پژوهشگر می‌تواند ضمن بهره‌گیری از نقاط قوت تحلیل محتوای کمی، به نحوی هدفمند از آن‌ها برای تحلیل داده‌های کیفی استفاده کند (Kloss, 2010). بدین منظور، نخست مقوله‌های اولیه در دستورالعمل کدگذاری تعیین شد؛ درضمن، مجموعه‌ای از دستورات کدگذاری هم جهت متمایزکردن مقوله‌ها تدوین شد. سپس ترانویشت هر مصاحبه به‌دقت مطالعه و زیر تمام گزاره‌های مرتبط با پرسش‌های پژوهش خط کشیده شد. پس از بررسی مجدد مقوله‌های تعیین‌شده، محتوای هر ترانویشت با استفاده از یک طرح رنگ، ساختاربندی شد. درنهایت، گزاره‌ها، نظرات، و نقل‌قول‌ها برحسب رنگ تعیین‌شده استخراج و در قالب مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مختلف خلاصه شد. گاهی محتوای ترانویشت‌ها متناسب با هیچ یک از (زیر)مقوله‌های موجود نبود؛ در این‌گونه موارد، (زیر)مقوله‌هایی جدید تعیین شد. در پایان، درصد مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها محاسبه و در قالب جدول‌هایی ارائه شد.

۴. بحث و بررسی یافته‌ها

۴-۱. درس‌های مرتبط با توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های درسی داخلی و خارجی پس از تجزیه و تحلیل محتوای برنامه‌های درسی ۳۱ برنامه دانشگاهی داخلی و ۹۳ برنامه دانشگاهی خارجی، تعداد ۱۳۹ عنوان درس مرتبط با توانش زبان و فرهنگ استخراج شد. برای رعایت اختصار، فهرست کامل این درس‌ها در «پیوست ب» ارائه شده است. جدول ۱ تعداد درس‌های مرتبط با توانش زبان و فرهنگ را در برنامه‌های درسی مذکور نشان می‌دهد.

جدول ۱: درس‌های پوشش‌دهنده توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های درسی دانشگاه‌های دولتی ایران و دانشگاه‌های خارجی

Table 1: Courses covering language and culture competence in the curricula of Iranian state universities and foreign universities

تعداد درس‌های پوشش‌دهنده توانش زبان و فرهنگ	تعداد درس‌های پوشش‌دهنده توانش زبان و فرهنگ	برنامه دانشگاهی
۳	۲۲	کارشناسی دانشگاه‌های دولتی ایران
۱۸	۲۹	کارشناسی دانشگاه‌های خارجی

برنامه دانشگاهی	تعداد درس‌های پوشش‌دهنده توانش زبان و فرهنگ	تعداد درس‌های پوشش‌دهنده توانش زبان و فرهنگ
کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی ایران	۳	۳
کارشناسی ارشد دانشگاه‌های خارجی	۲۱	۴۰

همان‌طور که در جدول ۱ آمده است، تعداد درس‌های مرتبط با توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های مترجمی دانشگاه‌های خارجی به مراتب بیشتر از برنامه‌های مشابه داخلی است. از حیث زیرتوانش زبانی، برنامه‌های دانشگاهی داخلی عمدتاً روی مهارت‌های دریافتی و بیانی و مؤلفه‌هایی همچون دستور زبان، واژگان، و تلفظ تمرکز دارند. حال آنکه برنامه‌های دانشگاهی خارجی درس‌هایی بسیار متنوع را ارائه می‌دهند، از جمله: ریشه‌شناسی واژگان؛ تحلیل متن؛ درک و ارزیابی متون نوشتاری؛ تقویت زبان برای اهداف ترجمه؛ ارتباطات بازرگانی، پزشکی، و سلامت؛ مهارت‌های ارتباطی؛ مطالعات زبان و ارتباطات؛ ویژگی‌های متون تخصصی؛ تحلیل متن برای ترجمه؛ نوشتن خلاق و فشرده‌نویسی؛ مهارت‌های پیشرفته زبان مادری و مهارت‌های زبان مادری برای ترجمه؛ مناظره چندزبانی؛ تحلیل گفت‌و شنود؛ تحلیل متون انگیزنده؛ فن بیان ویژه مترجمان شفاهی؛ تقویت فن بیان به زبان مادری؛ ویرایش در نگارش به زبان مادری؛ زبان مادری در ترجمه دیداری - شنیداری؛ و تدوین واژه‌نامه و اصطلاح‌نگاری (رک: «پیوست ب»).

وقتی نوبت به زیرتوانش فرهنگی می‌رسد، همان‌گونه که از جدول ۱ مشهود است، در مجموع فقط شش عنوان درس مرتبط با فرهنگ در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی ایران پیش‌بینی شده است. از آن بدتر اینکه برخی از همین تعداد محدود درس‌های مرتبط با فرهنگ (مثل «شناخت عناصر فرهنگی در دو زبان» و «فرهنگ و جامعه‌شناسی در ترجمه») اختیاری هستند و لذا دانشگاه‌های داخلی یا کلاً آن‌ها را ارائه نمی‌دهند یا به ارائه یکی از آن‌ها بسنده می‌کنند (Rezvani & Vakilinejad, 2012). این در حالی است که برنامه‌های دانشگاهی خارجی درس‌های بسیار متعدد و متنوع را با هدف شکل‌گیری و تقویت زیرتوانش فرهنگی دانشجویان خود ارائه می‌دهند، که از آن جمله می‌توان به ارتباط بین فرهنگ‌ها؛ مباحثی پیرامون فرهنگ و ارتباطات، تنوع و تغییر؛ تحلیل گفتمان، گفتمان و قدرت، و زبان و قدرت؛ زبان و فرهنگ، جامعه و فرهنگ، و فرهنگ و تعارض؛ مطالعات، ارتباطات، و مذاکرات بین‌فرهنگی؛

دیدگاه‌های بین‌فرهنگی دربارهٔ جامعه و توسعه پایدار؛ گفتمان سازمانی؛ مباحث گوناگون حوزهٔ ارتباطات بین‌فرهنگی؛ فرهنگ و تجارت؛ و ارتباطات بین‌فرهنگی، سیاسی، حقوقی، پزشکی، و سلامت اشاره کرد. (رک: «پیوست ب»).

۴-۲. نظرات متخصصان ایرانی دربارهٔ میزان پوشش توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های درسی داخلی

پس از تجزیه و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، دو مقولهٔ اصلی شناسایی شد: نقایص برنامه‌های درسی از حیث پوشش توانش زبان و فرهنگ و پیشنهادات متخصصان برای رفع آن‌ها. در جدول ۲، نقایص برنامه‌های درسی کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران از حیث پوشش توانش زبان و فرهنگ به همراه پیشنهاداتی برای رفع آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۲: نقایص برنامه‌های درسی کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی و پیشنهاداتی برای بهبود آن‌ها
Table 2: Problems of the curricula of BA in translation studies and suggestions for their improvement

مقوله	کدها	درصد
نقایص	بسندگی زبان انگلیسی داوطلبان برای تحصیل در رشتهٔ مترجمی کافی نیست.	۱۰۰,۰۰
	بسندگی زبان فارسی داوطلبان برای تحصیل در رشتهٔ مترجمی کافی نیست.	۴۴,۸۳
	گروه‌های آموزشی از اختیارات کافی برای تعیین معیارهای پذیرش برخوردار نیستند.	۲۰,۶۹
	داوطلبان فاقد اطلاعات کافی دربارهٔ ماهیت و الزامات رشتهٔ مترجمی هستند.	۴۸,۲۸
	دانشجویان جدیدالورود از نظر بسندگی زبان انگلیسی همگن نیستند.	۴۴,۸۳
	مهارت‌های زبان فارسی دانشجویان برای تحصیل در رشتهٔ مترجمی کافی نیست.	۵۱,۷۲
	دانشجویان طی دوران تحصیل خود در این رشته، مهارت‌های تحلیل انتقادی گفتمان را کسب نمی‌کنند.	۱۳,۷۹
	دانشجویان از دانش موضوعی لازم برای رشتهٔ متون تخصصی برخوردار نیستند.	۶,۹۰
	برنامهٔ درسی به‌روز نیست.	۵۵,۱۷
پیشنهادات	بخش زبان انگلیسی آزمون سراسری اصلاح شود، به‌نحوی که مهارت‌های زبان انگلیسی داوطلبان را بهتر بسنجد.	۳۱,۰۳
	بخش زبان فارسی آزمون سراسری اصلاح شود، به‌نحوی که مهارت‌های زبان فارسی داوطلبان را بهتر بسنجد.	۱۳,۷۹

مقوله	کدها	درصد
	فقط داوطلبانی که نمره بالایی در بخش زبان تخصصی آزمون سراسری کسب کرده‌اند برای تحصیل در رشته مترجمی پذیرفته شوند.	۱۳،۷۹
	علاوه بر آزمون سراسری، به گروه‌های درسی مربوطه اختیارات لازم اعطا شود تا بتوانند داوطلبان را از طریق مصاحبه و آزمون ترجمه عملی پذیرش کنند.	۲۴،۱۴
	آزمون توانش نگارش انگلیسی به آزمون سراسری کنونی اضافه شود.	۱۷،۲۴
	آزمون توانش نگارش فارسی به آزمون سراسری کنونی اضافه شود.	۱۷،۲۴
	علاوه بر آزمون سراسری، داوطلبان به ارائه یک نمره تافل یا آیلتس قابل قبول ملزم شوند.	۱۷،۲۴
	یک آزمون بسندگی انگلیسی مستقل برای داوطلبان تحصیل در این رشته پیش‌بینی شود.	۲۴،۱۴
	یک آزمون بسندگی فارسی مستقل برای داوطلبان تحصیل در این رشته پیش‌بینی شود.	۱۳،۷۹
	معیارهای پذیرش سختگیرانه‌تر شود.	۲۰،۶۹
	درسی با موضوع خواندن و درک مطلب فارسی در برنامه درسی گنجانده شود.	۳۴،۴۸
	درسی با موضوع نگارش فارسی در برنامه درسی گنجانده شود.	۴۸،۲۸
	درسی با موضوع ویرایش فارسی در برنامه درسی گنجانده شود.	۵۵،۱۷
	درسی با موضوع فرهنگ‌های انگلیسی و فارسی در برنامه درسی گنجانده شود.	۴۴،۸۳
	کتاب‌های درسی بومی‌سازی شود.	۵۱،۷۲
	برنامه درسی کنونی با الگوبری از برنامه‌های موفق دانشگاه‌های خارجی پیشگام اصلاح شود.	۴۸،۲۸

طبق جدول ۲، به نظر متخصصان ایرانی، برنامه‌های کارشناسی دانشگاه‌های دولتی ایران دچار مشکلاتی متعدد است، از جمله عدم برخورداری داوطلبان تحصیل در رشته مترجمی از بسندگی زبان انگلیسی کافی (مطابق با یافته‌های Behafarin, 2015; Riazi, A. M., & Razmjou, 2004; Ziahosseiny, 2003; Miremadi, 2017) و نیز عدم برخورداری آن‌ها از بسندگی زبان فارسی کافی (مطابق با یافته‌های Behafarin, 2015; Riazi & Razmjou, 2004; Miremadi, 2017) و کم‌اطلاعی آن‌ها درباره ماهیت و الزامات رشته. به‌علاوه، به دلیل نظام سنجش و پذیرش ناکارآمد (مؤید یافته‌های Khazae Farid &

(Khoshsaligheh, 2010; Hadipour, 2017)، پذیرفته‌شدگان از حیث بسندگی زبان انگلیسی ناهمگن هستند. از مهارت‌های فارسی کافی (مطابق با یافته‌های Miremadi, 2003) و دانش موضوعی لازم برای ترجمه برخوردار نیستند، و نمی‌توانند مهارت‌های تحلیل‌گفتمان انتقادی را کسب کنند. افزون‌بر موارد فوق، می‌توان به مشکلاتی از جمله به‌روز نبودن برنامه‌های درسی و عدم برخورداری گروه‌های درسی از اختیارات لازم برای تعیین معیارهای پذیرش اشاره کرد.

متخصصان ایرانی در پاسخ به این پرسش که چگونه می‌توان برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی را بهبود بخشید، پیشنهاد کردند که در وهله نخست معیارهای پذیرش سختگیرانه‌تر شود (مؤید یافته‌های Khazae Farid & Khoshsaligheh, 2010; Hadipour, 2017). از جمله راهکارهای آن‌ها برای سختگیرانه‌تر کردن معیارهای پذیرش، می‌توان به افزودن آزمون‌های مستقل بسندگی زبان فارسی و بسندگی زبان انگلیسی به آزمون ورودی دانشگاه‌ها و نیز گنجانیدن بخشی با هدف سنجش توانش زبان فارسی در این آزمون اشاره کرد. همچنین، پیشنهاد کردند که داوطلبان تحصیل در برنامه‌های مترجمی به ارائه نمره‌ای قابل‌قبول در یکی از آزمون‌های تافل یا آیلتس ملزم شوند؛ از دانشجویان جدیدالورود آزمون تعیین سطح به‌عمل‌آید (مطابق با راهکار پیشنهادی Ziahosseiny, 2003)؛ درس‌هایی در زمینه خواندن و درک‌مطلب، نگارش، و ویرایش زبان فارسی (همخوان با راهکارهای پیشنهادی Riazi & Khoshsaligheh, 2014; Miremadi, 2003) و نیز درس‌هایی در زمینه فرهنگ‌های فارسی و انگلیسی (مطابق با یافته‌های Khazae Farid & Khoshsaligheh, 2010, 2010)؛ به برنامه‌های درسی اضافه شود؛ (Behafarin, 2015; Salari & Khazae Farid, 2015) برنامه‌های درسی کنونی با الگوگیری از دانشگاه‌های خارجی پیشگام اصلاح شود (همخوان با راهکارهای پیشنهادی Heydarian, 2003; Khazae Farid, 2001; Miremadi, 2003) و کتاب‌های درسی بومی‌سازی گردد.

در جدول ۳، نقایص برنامه‌های درسی کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران از حیث پوشش توانش زبان و فرهنگ به همراه پیشنهاداتی برای رفع آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۳: نقایص برنامه‌های درسی کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی و پیشنهاداتی برای بهبود آن‌ها
Table 3: Problems of the curricula of MA in translation studies and suggestions for their improvement

درصد	کدها	مقوله
۷۳,۰۸	داوطلبان فاقد اطلاعات کافی درباره ماهیت و الزامات رشته مترجمی هستند.	تعمیر
۵۰,۰۰	نظام پذیرش کنونی رضایت‌بخش نیست.	
۳۴,۶۲	بسندگی زبان انگلیسی داوطلبان برای تحصیل در رشته مترجمی کافی نیست.	
۱۹,۲۳	بسندگی زبان فارسی داوطلبان برای تحصیل در رشته مترجمی کافی نیست.	
۳۰,۷۷	درس‌های پیش‌نیاز دانشجویانی که تحصیلات کارشناسی خود را در رشته‌های غیرمترجمی انجام داده‌اند، کافی نیست.	
۲۶,۹۲	معیارهای بسندگی زبان، به‌ویژه برای دانشجویانی که تحصیلات کارشناسی خود را در رشته‌های غیرمرتبط گذرانده‌اند، سختگیرانه‌تر شود.	پیشنهادات
۲۶,۹۲	آزمون سراسری کنونی با افزودن مصاحبه و آزمون ترجمه عملی اصلاح شود.	
۱۹,۲۳	داوطلبان به ارائه نمره قابل‌قبولی در آزمون تافل یا آیلتس ملزم شوند.	
۷,۶۹	درس‌هایی با محوریت تربیت مترجمان متون مطبوعاتی در برنامه درسی گنجانده شود.	
۱۱,۵۴	درس‌هایی با محوریت تربیت مترجمان متون سیاسی در برنامه درسی گنجانده شود.	پیشنهادات
۱۱,۵۴	درس‌هایی با محوریت تربیت متخصصان بومی‌سازی در برنامه درسی گنجانده شود.	
۱۵,۳۸	برنامه درسی به‌گونه‌ای اصلاح شود که تمرکز اصلی آن تربیت مترجم متون تخصصی باشد.	
۱۱,۵۴	درس‌ها با موضوع بومی‌سازی در برنامه درسی گنجانده شود.	
۳۴,۶۲	کتاب‌های درسی بومی‌سازی شود.	
۷,۶۹	درس‌ها با موضوع مبانی تاریخ در برنامه درسی گنجانده شود.	
۱۵,۳۸	درس‌ها با موضوع ویرایش و نمونه‌خوانی در برنامه درسی گنجانده شود.	
۱۵,۳۸	درس مطالعات اجتماعی - فرهنگی به‌عنوان یک درس اجباری ارائه شود.	
۱۵,۳۸	درس‌ها با موضوع تحلیل انتقادی گفتمان و ترجمه در برنامه درسی گنجانده شود.	
۱۹,۲۳	درس‌ها با موضوع مبانی تاریخ و جامعه‌شناسی در برنامه درسی گنجانده شود.	
۱۱,۵۴	برنامه درسی کنونی باید با الگوگیری از برنامه‌های موفق دانشگاه‌های خارجی پیشگام اصلاح شود.	

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، برنامه‌های کارشناسی ارشد داخلی دچار نقایصی مانند پذیرش داوطلبان فاقد اطلاعات کافی درباره‌ی ماهیت و الزامات رشته (همخوان با یافته‌های Birjandi & Nosratinia, 2009)، نظام پذیرش ناکارآمد، عدم برخورداری داوطلبان از بسندگی زبان فارسی و انگلیسی کافی (مطابق با نظرات Miremadi, 2003)، و ناکافی بودن درس‌های پیش‌نیاز برای دانشجویانی است که کارشناسی خود را در رشته‌های غیرمترجمی گذرانده‌اند.

ازجمله راهکارهای پیشنهادی مصاحبه‌شوندگان برای برون‌رفت از وضعیت موجود برنامه‌های کارشناسی ارشد عبارت‌اند از: سختگیرانه‌تر کردن آزمون ورودی با افزودن مصاحبه و آزمون ترجمه‌ی عملی در قالب سؤال‌های تشریحی؛ تعیین معیارهای بسندگی زبانی سختگیرانه‌تر با الزام داوطلبان به ارائه‌ی نمره‌ای قابل‌قبول در یکی از آزمون‌های تافل یا آیلتس؛ عدم پذیرش داوطلبانی که کارشناسی خود را در رشته‌های غیرمترجمی گذرانده‌اند یا ملزم کردن آن‌ها به ارائه‌ی مدارک بسندگی زبانی و ترجمه‌ی قابل‌قبول؛ گنجاندن درس‌های متمرکز بر تربیت مترجمان متون سیاسی و مطبوعاتی و نیز متخصصان بومی‌سازی در برنامه‌ی درسی؛ متمرکز کردن درس‌ها بر ترجمه‌ی مترجمان متون تخصصی؛ گنجاندن درس‌هایی در زمینه‌ی بومی‌سازی، مبانی تاریخ و جامعه‌شناسی، ویرایش و نمونه‌خوانی، و مبانی فرهنگ و جامعه‌شناسی در برنامه‌ی درسی؛ اجباری کردن درس‌های اختیاری «شناخت عناصر فرهنگی در دو زبان» و «فرهنگ و جامعه‌شناسی در ترجمه»؛ و اصلاح برنامه‌های درسی کنونی با الگوبری از دانشگاه‌های خارجی پیشگام (هم‌خوان با راهکارهای پیشنهادی Heydariyan, 2003; Khazae Farid, 2001; Miremadi, 2003).

۴-۳. فهرست موضوعات آموزشی مرتبط با زبان و فرهنگ

پس از تلفیق یافته‌های هر دو پرسش پژوهش، فهرستی از موضوعات آموزشی تهیه شد که توسط مصاحبه‌شوندگان پیشنهاد و/یا از برنامه‌های درسی دانشگاه‌های خارجی استخراج شده بود. همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد، مفهوم زبان و فرهنگ آگار (1994)، مبنی بر اینکه زبان و فرهنگ جدایی‌ناپذیر هستند، به‌منزله‌ی چارچوب نظری پژوهش حاضر مورداستفاده قرار گرفت؛ لذا فهرست موضوعات آموزشی مرتبط با توانش زبان و فرهنگ ذیل سه عنوان

اصلی ارائه شد: موضوعات زبان و فرهنگ فارسی، موضوعات زبان و فرهنگ انگلیسی، و موضوعات زبان و فرهنگ مشترک. نکته مثبت فهرست مذکور این است که هم مبتنی بر دیدگاه‌های متخصصان ایرانی است و هم در تهیه آن‌ها از برنامه‌های درسی مجموعاً ۹۳ برنامه دانشگاهی خارجی پیشگام الگو گرفته شده است. بنابراین، می‌تواند برای اصلاح برنامه‌های درسی موجود و طراحی برنامه‌های درسی جدید مفید باشد. بدیهی است که تعداد موضوعات پیشنهادی به مراتب بیشتر از آن است که بتوان به هریک از آن‌ها یک درس مستقل تخصیص داد. از این رو، با عنوان «موضوعات آموزشی» مشخص شده‌اند که خود متضمن آن است که چندین موضوع آموزشی مرتبط با هم تلفیق و در قالب یک درس پیشنهاد شود. به علاوه، این موضوعات آموزشی با هدف طراحی برنامه‌های مستقل ترجمه مکتوب، ترجمه شفاهی، و ترجمه دیداری شنیداری و نیز گرایش‌های تخصصی هریک از این سه برنامه مستقل پیشنهاد شده است.

موضوعات زبان و فرهنگ فارسی

- ادبیات فارسی کهن
- ادبیات کودک فارسی
- ادبیات معاصر فارسی
- ادبیات مقاومت فارسی
- ارتباطات بازرگانی به زبان فارسی
- ارتباطات پزشکی به زبان فارسی
- ارتباطات حقوقی به زبان فارسی
- ارتباطات دانشگاهی به زبان فارسی
- ارتباطات سیاسی به زبان فارسی
- آواشناسی فارسی پیشرفته
- تألیف مقالات پژوهشی به زبان فارسی
- تحلیل گفتمان فارسی
- تقویت زبان فارسی برای اهداف ترجمه

- خواندن و درک مطلب فارسی پیشرفته
- درک و ارزیابی متون نوشتاری فارسی
- دستور زبان فارسی پیشرفته
- رمان و داستان کوتاه در ادبیات فارسی
- روزنامه‌نگاری آنلاین فارسی
- ریشه‌شناسی واژگان فارسی
- ساخت زبان فارسی
- ساخت‌شناسی واژگان فارسی
- شعر در ادبیات فارسی
- فارسی برای اهداف بازآفرینی
- فارسی برای اهداف بومی‌سازی
- فارسی در ترجمه دیداری شنیداری
- فرهنگ امپراتوری ایران
- فرهنگ ایران معاصر
- فشرده‌نویسی به زبان فارسی
- فن بیان فارسی ویژه مترجمان شفاهی
- فن بیان فارسی ویژه مترجمان مکتوب
- گفتمان سازمانی فارسی
- گفتمان فارسی در فضای مجازی
- گفتمان گفتاری و نوشتاری فارسی
- مطالعات واژگانی فارسی
- مقاله‌نویسی فارسی
- مهارت‌های ارتباطی فارسی پیشرفته
- مهارت‌های بیان شفاهی فارسی پیشرفته
- مهارت‌های زبان فارسی برای مترجمان
- مهارت‌های زبان فارسی دانشگاهی

- مهارت‌های گفتمانی فارسی پیشرفته
- نگارش فارسی پیشرفته
- نمایشنامه در ادبیات فارسی
- نوشتن خلاق به زبان فارسی
- واژه‌شناسی فارسی
- ویرایش در ترجمه فارسی

ویرایش در نگارش فارسی موضوعات زبان و فرهنگ انگلیسی

- ادبیات انگلیسی کهن
- ادبیات کودک انگلیسی
- ادبیات معاصر انگلیسی
- ادبیات مقاومت انگلیسی
- ارتباطات بازرگانی به زبان انگلیسی
- ارتباطات پزشکی به زبان انگلیسی
- ارتباطات حقوقی به زبان انگلیسی
- ارتباطات دانشگاهی به زبان انگلیسی
- ارتباطات سیاسی به زبان انگلیسی
- ارتباطات شفاهی انگلیسی
- انگلیسی برای اهداف بازرگانی
- انگلیسی برای اهداف بومی‌سازی
- انگلیسی در ترجمه دیداری شنیداری
- آواشناسی انگلیسی
- تاریخ استعماری استرالیا
- تاریخ استعماری کانادا
- تاریخ استعماری ایالات متحده آمریکا
- تألیف مقالات پژوهشی به زبان انگلیسی
- تحلیل گفتمان انگلیسی

- تقویت زبان انگلیسی برای اهداف ترجمه
- خواندن متون مطبوعاتی و رسانه‌ای انگلیسی
- خواندن و درک مطلب انگلیسی
- خواندن و درک مطلب انگلیسی پیشرفته
- درک و ارزیابی متون نوشتاری انگلیسی
- دستور زبان انگلیسی
- دستور زبان انگلیسی پیشرفته
- رمان و داستان کوتاه در ادبیات انگلیسی
- روزنامه‌نگاری آنلاین انگلیسی
- ریشه‌شناسی واژگان انگلیسی
- ساخت زبان انگلیسی
- ساخت‌شناسی واژگان انگلیسی
- شعر در ادبیات انگلیسی
- شعر ساده انگلیسی
- فرهنگ استرالیا
- فرهنگ امپراتوری بریتانیا
- فرهنگ ایالات متحده آمریکا
- فرهنگ بریتانیای معاصر
- فرهنگ کانادا
- فشرده‌نویسی به زبان انگلیسی
- فن بیان انگلیسی ویژه مترجمان شفاهی
- فن بیان انگلیسی ویژه مترجمان مکتوب
- گفتمان انگلیسی در فضای مجازی
- گفتمان سازمانی انگلیسی
- گفتمان گفتاری و نوشتاری انگلیسی
- گفت‌و شنود انگلیسی

- گفت‌و شنود موضوعی انگلیسی
- گویش‌شناسی انگلیسی
- مطالعات واژگانی انگلیسی
- مقاله‌نویسی انگلیسی
- مقدمه‌ای بر نثر انگلیسی
- مقدمه‌ای بر ادبیات انگلیسی
- مقدمه‌ای بر نظم انگلیسی
- مهارت‌های ارتباطی انگلیسی پیشرفته
- مهارت‌های بیان شفاهی انگلیسی پیشرفته
- مهارت‌های زبان انگلیسی برای مترجمان
- مهارت‌های زبان انگلیسی دانشگاهی
- مهارت‌های شنیداری ویژه مترجمان
- مهارت‌های گفتمانی انگلیسی پیشرفته
- نثر ساده انگلیسی
- نگارش انگلیسی
- نمایشنامه در ادبیات انگلیسی
- نوشتن خلاق به زبان انگلیسی
- واژه‌شناسی انگلیسی
- ویرایش در ترجمه انگلیسی
- ویرایش در نگارش انگلیسی

موضوعات زبان و فرهنگ مشترک

- ارتباطات بین فرهنگی
- ارتباطات/مذاکرات بین فرهنگی پیشرفته
- بررسی تطبیقی ساخت زبان انگلیسی و زبان فارسی
- بررسی مقابله‌ای
- تحلیل زبان

- تحلیل گفت و شنود
- تحلیل متن برای ترجمه
- تحلیل متون انگیزنده
- تنوع و تغییر
- جامعه‌شناسی زبان و گویش‌شناسی
- دیدگاه‌های بین‌فرهنگی درباره‌ی توسعه پایدار
- دیدگاه‌های بین‌فرهنگی درباره‌ی جامعه
- روان‌شناسی زبان
- زبان و ارتباطات
- زبان و شناخت
- زبان و فرهنگ
- زبان و قدرت
- زبان‌شناسی تنوع
- زبان‌شناسی کاربردی
- زبان‌شناسی همگانی
- فرهنگ و تجارت
- فرهنگ و تعارض
- فلسفه‌ی زبان
- گفتمان و قدرت
- مباحث گوناگون حوزه‌ی ارتباطات بین‌فرهنگی
- مباحثی درباره‌ی فرهنگ و ارتباطات
- اصطلاح‌نگاری برای ترجمه
- مطالعات ارتباطات
- مطالعات بین‌فرهنگی
- مطالعات واژگانی مقابله‌ای
- معرفی فرهنگ‌ها

- معناشناسی
- مناظره چندزبانی
- نهادها و زبان‌ها
- واژه‌شناسی دوزبانه
- واژه‌شناسی کاربردی
- ویژگی‌های متون تخصصی

۵. نتیجه

پژوهش حاضر به‌منظور بررسی میزان پوشش توانش زبان و فرهنگ در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران در مقایسه با برنامه‌های خارجی مشابه و نیز ارائه راهکارهایی برای بهبود برنامه‌های درسی مذکور از حیث این توانش انجام گرفت. مهم‌ترین یافته این پژوهش حاضر تأکید بر ضرورت اصلاح برنامه‌های درسی کنونی در راستای پوشش حداکثری موضوعات درسی زبان و فرهنگ است. به‌علاوه، شاید بهتر باشد برنامه‌های دانشگاهی مستقلی برای تربیت مترجمان مکتوب، مترجمان شفاهی، و مترجمان دیداری‌شنیداری یا حداقل گرایش‌هایی تخصصی از مترجمی زبان انگلیسی داشته باشیم (Amani, 2019; Beikian, 2020). این‌گونه برنامه‌های دانشگاهی مستقل یا گرایش‌های تخصصی از ظرفیت کافی برای درس‌های پوشش حداکثری موضوعات آموزشی زبان و فرهنگ برخوردار خواهند بود؛ و به‌این‌ترتیب، می‌توان آن‌ها را با بازار پررونق خدمات زبان و ترجمه در سطح ملی و بین‌المللی متناسب ساخت (Beikian, 2020). به‌علاوه، پژوهشگران می‌توانند از یافته‌های این پژوهش که حاصل رویکردی جزئی‌نگر به توانش زبان و فرهنگ است، جهت انجام مطالعات بیشتر دربارهٔ هریک از مؤلفه‌های این توانش استفاده کنند.

بدیهی است که یافته‌های پژوهش حاضر نیز، مانند هر پژوهش دیگری، باید در پرتو محدودیت‌هایی ملاحظه شود. محدودیت اصلی پژوهش مربوط به مرحلهٔ نخست است که مستلزم دسترسی به برنامه‌های درسی دانشگاه‌های ۴۹ کشور با موضوع «رتبه‌بندی سال ۲۰۲۰ نظام آموزش عالی کشورها» بود. در برخی موارد، یا اصلاً هیچ برنامهٔ دانشگاهی

مشابهی در مقطع کارشناسی در بعضی از کشورهای مذکور، مثل تایوان، تایلند، مکزیک، فنلاند و غیره یافت نشد، یا برنامه‌های درسی آن‌ها با وجود جست‌وجوهای مستمر در وبسایت‌های مربوطه و مکاتبات مکرر، قابل‌دسترسی نبود. محدودیت دیگر مربوط به متخصصان ایرانی است که با استفاده از «نمونه‌گیری هدفمند در دسترس» از بین استادانی انتخاب شدند که به مدت حداقل ۳ سال درس‌های ترجمه را در دانشگاه‌های دولتی ایران تدریس کرده بودند یا دانشجویان دکتری مطالعات ترجمه که کارشناسی و کارشناسی ارشد خود را در رشته مترجمی زبان انگلیسی در یکی از دانشگاه‌های دولتی ایران گذرانده بودند. این معیارها تعداد مصاحبه‌شوندگان را به ۵۵ نفر کاهش داد. طبیعتاً، مصاحبه با متخصصان بیشتر می‌توانست به یافته‌هایی معتبرتر بینجامد.

پژوهش حاضر به بررسی برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های دولتی ایران پرداخت. پژوهش‌های آتی را می‌توان در زمینه برنامه‌های مشابه سایر دانشگاه‌ها، مثل آزاد اسلامی، پیام‌نور، غیرانتفاعی، و علمی-کاربردی انجام داد. به‌علاوه، برنامه‌های مترجمی سایر زبان‌ها، از قبیل عربی، فرانسه، آلمانی، اسپانیولی، چینی، و روسی که در حال حاضر در دانشگاه‌های ایران ارائه می‌شود، نیز می‌توانند موضوع پژوهش‌های آتی باشند. بالاخره اینکه در این پژوهش، فقط با متخصصان ایرانی مصاحبه شد؛ پژوهش‌های آتی را می‌توان از طریق مصاحبه با متخصصان خارجی تکرار کرد.

امید است که موضوعات موردبحث در این پژوهش برای ذی‌نفعان مختلف، اعم از سیاست‌گذاران، دانشگاه‌های ارائه‌دهنده برنامه‌های مترجمی، استادان دانشگاه، پژوهشگران، و نهادهای حرفه‌ای ذی‌ربط مفید واقع شود. همچنین، انتظار می‌رود که از یافته‌های این پژوهش به‌عنوان مبنایی برای اصلاح برنامه‌های دانشگاهی، تخصیص منابع، و درنهایت بهبود تجربه یادگیری دانشجویان و ارتقای صلاحیت‌ها و مهارت‌های آن‌ها در راستای الزامات بازار پررونق و پویای خدمات زبان و ترجمه استفاده شود.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Agar
2. Rothe-Neves
3. Brala-Vukanovic
4. Brala-Vukanovic
5. curriculum
6. Ziahosseiny
7. Hadipour
8. Khazae Farid & Khoshsaligheh
9. Birjandi & Nosratinia
10. Esfandiari
11. Khoshsaligheh
12. Miremadi
13. Sohrabi
14. Salari & Khazae Farid
15. Riazi & Razmjou
16. Rezvani & Vakilinejad
17. Universitas 21
18. convenience purposive sampling
19. Pole & Lampard

۷. منابع

References

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow.
- Agar, M. (2006). Culture: Can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177%2F160940690600500201>.
- Albl-Mikasa, M. (2013). Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18, 17-34.
- Amani, F. (2019). *Interpreter training in iran and worldwide: A step in pursuit of a national curriculum for training interpreters* [Unpublished M.A thesis]. University of Isfahan.
- Beeby, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English*. Ottawa University Press.

- Behafarin, S. R. (2015). Translation education, multilingualism and the making of modern Iran. In M. Khoshsaligheh (Ed.), *2nd Conference on Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature and Translation Studies* (p. 18). Mashhad: Ferdowsi University.
- Beikian, A. (2020). *An evaluation of the curricula of B.A. translator training and M.A. and Ph.D. translation studies programs offered in English by Iranian public universities compared to their foreign peer programs: Stakeholders' Views in Spotlight*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Isfahan.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and translating: Theory and practice*. Longman.
- Birjandi, P., & Nosratinia, M. (2009). The qualitative program evaluation of the postgraduate English translation major in Iran. *Journal of Educational Management Innovations*, 4(4), 37-58. https://jmte.riau.ac.ir/article_896.html?lang=en
- Brala-Vukanovic, M. (2016). Theory and/or practice in translator's curricula: A comparative-contrastive view from Rijeka and Trieste. In M. Bajčić & K. D. Basaneže (Eds.), *Towards the professionalization of legal translators and court interpreters in the EU* (pp. 223-237). Cambridge Scholars.
- Campbell, S. (1991). Towards a model of translation competence. *Meta*, 36(2-3), 329-343. <https://doi.org/10.7202/002190ar>
- Colina, S. (2003). *Teaching translation from research to the classroom: A handbook for teachers*. McGraw-Hill.
- EMT Expert Group. (2009). Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. *European Master's in Translation (EMT)*.
- EMT Expert Group. (2017). *EMT competence framework-2017*. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf
- Esfandiari, M. R. (2015). *Translation competences, translators' needs, and translation market standards and demands: views of professional translators*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universiti Sains Malaysia.

- Forte, J. Z. (2012). Acquiring specific interpreting competence. *Linguistica*, 52(1), 113-127.
- Fox, O. (2000). The use of translation diaries in a process-oriented translation teaching methodology. In C. Schäffner, & B. Adab (Eds.) *Developing translation competence* (pp. 115-130). John Benjamins.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins.
- Göpferich, S., & Jääskeläinen, R. (2009). Process research into the development of translation competence: Where are we, and where do we need to go? *Across Languages and Cultures*, 10(2), 169-191. <https://doi.org/10.1556/Acr.10.2009.2.1>
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. John Benjamins.
- Hadipour, H. (2017). Interpreter training: A case study of courses offered in Iran and the UK. In M.R. Ghorban-Sabbagh (Ed.), *3rd Conference on Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature and Translation Studies* (p. 96). Mashhad: Ferdowsi University.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge.
- Heydarian, S. (2003). M.A. In translation studies: An untold story. *Translation Studies*, 1(2), 75-82.
- Honig, H. G. (1991). Holmes' mapping theory and the landscape of mental translation processes. In K. van Leuven-Zwart, & T. Naajkens (Eds.), *Translation studies: The state of the art* (pp. 77-89). *Proceedings from the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Rodopi.
- Kastberg, P. (2007). Cultural issues facing the technical translator. *Journal of Specialised Translation*, 8, 104-108. https://www.jostrans.org/issue08/art_kastberg.pdf
- Kearns, J. (2006). *New vistas in translator and interpreter training: A special issue of translation Ireland*. Irish Translators' and Interpreters' Association.

- Khazaei Farid, A. (2001). A view on M.A. curriculum of translation studies. *Motarjem Journal*, 35, 65-68.
- Khazaei Farid, A., & Khoshsaligheh, M. (2010). Insights from EMT for translator training in Iran. *Ferdowsi Review: An Iranian Journal of TESL, Literature and Translation Studies*, 1(1), 135-152. <https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1032099.html>
- Khoshsaligheh, M. (2014). Targeted competences in Persian and English translation education. *Language and Translation Studies*, 47(3), 113-137. https://jlts.um.ac.ir/article_26285.html?lang=en
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent State University Press.
- Kloss, A. (2010). *The integration of expatriates: How expatriates living in Denmark define integration* [M.A thesis]. Retrieved from https://studenttheses.cbs.dk/bitstream/handle/10417/1025/andrea_kloss.pdf
- Ma, J. (2013). A study of interpreting skills from the perspective of interpreting process. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1232-1237. <https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/06/11.pdf>
- Mayring, Ph. (2002). Qualitative content analysis: Research instrument or mode of interpretation? In M. Kieglmann (Ed.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (pp. 139-148). Ingeborg Huber Publishing House.
- Miremadi, S. (2003). A critical overview of translator training program in Iranian universities. *Translation Studies*, 1(2), 52-64.
- Morón, M. (2009). *Percepciones sobre las aportaciones de la movilidad a la formación de traductores: la experiencia del programa LAE*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad de Granada.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In C. Schäffner, & B. Adab (Eds.) *Developing translation competence* (pp. 3-18). John Benjamins.

- PACTE (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta: Translator's Journal*, 50 (2), 609-619. https://www.researchgate.net/publication/238663926_Investigating_Translation_Compentence_Conceptual_and_Methodological_Issues
- Pöchhacker, F. (2000). *Interpreting: Conceptual basics and descriptive research*. (Vol. 7). Stauffenburg.
- Pole, C., & Lampard, R. (2002). *Practical social investigation – qualitative and quantitative methods in social research*. Pearson Education.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: In defense of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481-497. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2003-v48-n4-meta725/008533ar.pdf>
- Rezvani, R., & Vakilinejad, M. (2012). An investigation into cultural translation in master's program of translation studies at Iranian universities: Shortcomings and necessities in regard to students' views and performance. *Language and Translation Studies*, 45(3), 45-63.
- Riazi, A. M., & Razmjou, L. (2004). Developing some guidelines for a change in the program of English translation in Iranian universities. *Journal of Social Sciences & Humanities of Shiraz University*, 21(1), 28-39.
- Rothe-Neves, R. (2007). Notes on the concept of «translator's competence». *Quaderns: Revista de Traducció*, 14, 125-138. <http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3a-The-concept-of-translators-competence.pdf>
- Russo, M. (2011). Aptitude testing over the years. *Interpreting*, 13(1), 5-30. <https://doi.org/10.1075/intp.13.1.02rus>.
- Salari, Z., Khazaei Farid, A. (2015). The necessity of updating the English translation B.A syllabus based on translation market in Iran. *Language and Translation Studies*, 48(1), 19-51. https://jlts.um.ac.ir/article_26536.html?lang=en
- Schäffner, C., & Adab, B. (2000). *Developing translation competence: Introduction*. Translation Library.

- Sim, R.J. (2000). A training strategy for translation studies? In C. Schäffner, & B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 171-182). John Benjamins.
- Sohrabi, S., Rahimy, R., & Arjmandi, M. (2015). Efficiency of Iranian translation syllabus at B.A level; deficiency: A new comprehensive model. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1), 129-142. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/632>
- Williams, R., & Leahy A. (2020). *U21 ranking of national higher education systems*. Retrieved from <https://universitas21.com/what-we-do/u21-rankings/u21-ranking-national-higher-education-systems-2020>
- Ziahosseiny, S. (2003). On translator training. *Translation Studies*, 1(2), 83-94.