



فصلنامه

مطالعات زبان و ترجمه

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

سال پنجم، شماره سوم، پیاپی ۳۱

- ۱ طنز و جناس: بررسی مشکلات زبان آموزان ایرانی در فهم لطیفه‌های دارای عنصر جناس سعیده محققان - سعید کلای
- ۲۹ نقش سیاست‌های حوزه زنان در انتخاب آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه به زبان فارسی مزدک بلوری
- ۴۹ ترجمه نشانه نظام گرافیکی: مطالعه موردی دو نسخه دوبله حرفه‌ای میلاد مهدیزاده‌خانی - مسعود خوش‌سیقه
- ۷۱ بررسی آثار و تبعات حذف کنکور سراسری بر نظام آموزش عمومی زبان انگلیسی کشور: دیدگاه صاحب‌نظران و معلمان زبان انگلیسی پروانه شایسته‌فر - غلامرضا کیانی - منیره نوروزی
- ۱۱۵ راهکارهای مترجمان در انتقال گویش شخصیت‌های رمان (مطالعه موردی ترجمه‌های رمان چهره مرد هنرمند در جوانی) فائز احمدپناه - عباس خانقی - پیژاد برکت
- ۱۴۳ تحلیل خطاهای زبان آموزان ایرانی در استفاده از آرتیکل‌های زبان فرانسه محمدرضا فارسیان - سارا چولمردی
- ۱۶۳ آموزش ترجمه متون مطبوعاتی از روسی به فارسی و فارسی به روسی زینب مؤذن‌زاده



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه
(دانشکده ادبیات و علوم انسانی)
(علمی - پژوهشی)

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
 مدیر مسئول: دکتر سید محمد رضا هاشمی
 سردبیر: دکتر علی خزاعی فرید
 دستیار سردبیر: دکتر مریم سادات طباطبائیان
 مدیر اجرایی: دکتر محمد رضا فارسیان
 اعضای هیئت تحریریه:

دکتر مسعود خوش‌سیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)
دکتر عبدالمهدي رياضي (استاد آموزش زبان انگليسي، دانشگاه مك كواري، استراليا)	دکتر عليرضا انوشierenاني (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز)
دکتر محمدرضا فارسیان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)
دکtor سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان)	دکتر رضا پيش‌قدم (استاد روان‌شناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر ادوين گنتزلو (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، امریکا)	دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر محمدرضا هاشمی (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)

ویراستار فارسی: عبدالله نوروزی

ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

کارشناس اجرایی: مرضیه دهقان

حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی: الهه تجویدی

شمارگان: ۳۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی. کد پستی: ۹۱۷۷۹۴۸۸۳

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

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

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيْمِ



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه
(دانشکده ادبیات و علوم انسانی)
(علمی - پژوهشی)

سال پنجم، شماره سوم

پاییز ۱۳۹۶

(تاریخ انتشار این شماره: تابستان ۱۳۹۷)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استادی علوم جهان اسلام (ISC)

- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)

- پایگاه بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)

راهنمای شرایط فصلنامه برای پذیرش و چاپ مقاله

- ۱- مقاله به ترتیب و شماره گذاری زیر، شامل: عنوان، چکیده (فارسی و انگلیسی)، تا ۲۰۰ واژه، کلید واژگان (حداکثر پنج واژه)، ۱- مقدمه (پرسش تحقیق، فرضیه‌ها)، اهداف، ۲- پیشینه تحقیق، ۳- بحث و بررسی، و ۴- نتیجه گیری باشد. متن کامل مقاله بین ۵۰۰۰ تا ۸۰۰۰ کلمه باشد. فصلنامه از پذیرش مقاله‌های بلند (بیشتر از ۲۰ صفحه A4 تا پیش شده ۲۳ سطی) ممنوع است.
- ۲- عنوان مقاله، مشخصات نویسنده یا نویسنده‌گان (نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی، نام دانشگاه یا مؤسسه آموختشی، نشانی، تلفن و پست الکترونیکی (e-mail) در صفحه‌ای جداگانه (اولین صفحه) نوشته شود.
- ۳- ارسال چکیده انگلیسی (۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه) در صفحه‌ای جداگانه، شامل عنوان مقاله، نام نویسنده / نویسنده‌گان، رتبه دانشگاهی، دانشگاه / مؤسسه، پست الکترونیکی، به زبان انگلیسی، لازم است.
- ۴- منابع مورد استفاده در متن تصریح شود (مثلث، شفیعی کدکنی، ۱۳۸۹، ص ۴۱۰) و در پایان مقاله براساس سبک APA با ترتیب الفبایی، نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده / نویسنده‌گان، به شرح زیر (طفا به شیوه نقطه گذاری عنایت فرمایید):
 - کتاب: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده / نویسنده‌گان. (سال انتشار). نام کتاب /یرانیک/ایلیک - محل نشر: نام ناشر.
 - مقاله: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده / نویسنده‌گان. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام نشریه /ایلیک/یرانیک/، دوره / سال /ایلیک/ایرانیک- (شماره)، شماره صفحات مقاله.
 - مجموعه مقالات: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده / نویسنده‌گان. (سال انتشار). عنوان مقاله. در حرف اول نام، نام خانوادگی (ویراستار / گردآورنده)، نام مجموعه مقالات /ایلیک/ایرانیک- (شماره صفحات مقاله)، محل نشر: نام ناشر.
 - سایت‌های اینترنتی: نام خانوادگی، حرف اول نام (سال انتشار). نام اثر (مقاله / کتاب)، بازیابی روز- ماه، سال، از- نشانی اینترنتی اثر - http://www.....
- ۵- ارجاعات در متن مقاله در پرانتز (نام نویسنده، سال انتشار، ص، شماره صفحه) نوشته شود. ارجاع به منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی است. نقل قول‌های مستقیم بیش از ۴۰ واژه به صورت جدا از متن (block quotation) با تورنگی (۳ تا ۵ حرف) از سمت راست (فارسی) یا چپ (انگلیسی) درج می‌شوند.
- ۶- معادل لاتین کلمات در مقابل آنها یا در پایین صفحه، به صورت پانویس، نوشته شود.
- ۷- مقاله نباید برای هیچ یک از مجله‌های داخلی یا خارج از کشور ارسال و یا در مجموعه مقاله‌های همایش‌ها چاپ شده باشد.
- ۸- این فصلنامه فقط مقاله‌های رامی پذیرد که در زمینه‌ی زبان و ادبیات انگلیسی، فرانسه و روسی؛ آموخت زبان انگلیسی، فرانسه و روسی، یا حوزه مطالعات ترجمه و حاصل پژوهش نویسنده‌گان باشد.
- ۹- مقاله باید بر اساس شیوه نامه آینین نگارش فرهنگستان زبان و ادب فارسی نوشته شده باشد. در صورت لزوم، نشریه در ویراستاری ادبی مقاله، بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.
- ۱۰- نویسنده‌گان گرامی لازم است مقاله‌های خود را به نشانی الکترونیکی <http://jm.um.ac.ir> ارسال فرمایند.

فهرست مقالات

صفحه	
۱ - ۲۷	طنز و جناس: بررسی مشکلات زبان‌آموزان ایرانی در فهم لطیفه‌های سعیده محققیان دارای عنصر جناس سعید کتابی
۲۹ - ۴۷	نقش سیاست‌های حوزه زنان در انتخاب آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه مزدک بلوری به زبان فارسی
۴۹ - ۶۹	ترجمه نشانه‌نظام گرافیکی: مطالعه موردی دو نسخه دوبلۀ حرفة‌ای میلاد مهدیزادخانی مسعود خوش‌سليقه
۷۱ - ۱۱۴	بررسی آثار و تبعات حذف کنکور سراسری بر نظام آموزش عمومی پروانه شایسته‌فر زبان انگلیسی کشور: دیدگاه صاحب‌نظران و معلمان زبان انگلیسی منیره نوروزی
۱۱۵ - ۱۴۱	راهکارهای مترجمان در انتقال گویش شخصیت‌های رمان (مطالعه موردي ترجمه‌های رمان چهره مرد هنرمند در جوانی) فاتح احمدپناه عباس خائفی بهزاد برکت
۱۴۳ - ۱۶۱	تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از آرتیکل‌های زبان محمد رضا فارسیان سارا جوانمردی فرانسه
۱۶۳ - ۱۸۴	آموزش ترجمه متون مطبوعاتی از روسی به فارسی و فارسی به روسی زینب مؤذن‌زاده

طنز و جناس: بررسی مشکلات زبان آموزان ایرانی در فهم لطیفه‌های دارای عنصر جناس

سعیده محققان (کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، نویسنده مسئول)

delnazsara@yahoo.com

سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

s.ketabi@yahoo.com

چکیده

جناس که به معنای هم‌جنس بودن است به یکسانی دو یا چند واژه در واژه‌های سازنده با معانی متفاوت اطلاق می‌شود. علاوه بر ارزش موسیقایی و آهنگی‌بودن که جناس به سخن می‌دهد، لطیفه‌های آن می‌توانند یکی از ابزارهای افزایش علاقه‌مندی و یادگیری زبان آموزان و همچنین ایجاد فضایی شاد در حین آموزش زبان انگلیسی باشد. برای بهره‌مندی از چنین منافعی، فهم کامل جناس موجود در لطیفه‌ها برای زبان آموزان به نظر الزامی می‌رسد. پژوهش‌های کمی، درک زبان آموزان را از لطیفه‌های دارای عنصر جناس در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی ایران بررسی کردند. از همین رو، پژوهش حاضر با انتخاب یک کلاس شامل ۲۱ دانشجوی سال سوم کارشناسی زبان انگلیسی (دوازده دانشجو از گرایش مترجمی و نه دانشجوی گرایش ادبیات) و با استفاده از ابزار سنجش، میزان فهم زبان آموزان ایرانی را از این لطیفه‌ها بررسی کرد. نتایج نشان داد که زبان آموزان ایرانی دانش خوبی از واژه‌های جناس نداشتند و در شناسایی آن‌ها مشکل داشتند. نتایج این پژوهش و راهکارهای ارائه شده، لزوم توجه بیشتر به پرداختن به آموزش درک طنز در برنامه‌های درسی را یادآور می‌شود. این امر علاوه بر بالابردن سطح زبانی فرآگیران می‌تواند فضای آموزشی را نیز فرخ‌بخش‌تر نماید.

کلیدواژه‌ها: ترجمه، جناس، دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی، لطیفه

۱. مقدمه

جناس که در لغت به معنای هم‌جنس بودن دو چیز است از انواع صنایع بدیع به شمار می‌آید که باعث ایجاد زیبایی هم در کلام و هم در معنا می‌شود. جناس که یکی از زیرشاخه‌های لطیفه‌های انگلیسی است (دیالا، رزپیکا، اراکی و سایاما، ۲۰۱۲) به عقیده غضنفری (۱۳۹۰) نوعی طنز فرم‌دار به شمار می‌آید به این معنا که فرم در معنا و تأثیر سخن نقش مثبتی دارد. وی همچنین معتقد است که در خلق جناس، آرایه‌های ادبی و صنایع بدیعی به کار رفته است که حاصل آن سخنی دلنشین و مؤثر است که می‌تواند شنونده را وادار به لبخند و یا زهرخند کند. جعفری‌تبار (۱۳۸۹) نیز جناس را استفاده از واژگانی می‌داند که در تلفظ یکسان و در معنا متفاوت هستند. وی جناس را صنعتی نه تنها موسیقایی بلکه خوش‌نویسانه بر می‌شمرد.

جناس که به عقیده کایرو (۱۹۹۲، به نقل از استلتیر، ۲۰۱۱) گسترده‌ترین نوع طنز در کشورهای انگلیسی‌زبان است، در تقسیم‌بندی لطیفه‌ها به لطیفه‌های زبانی، فرهنگی و جهانی، گونه‌ای از لطیفه‌های زبانی به شمار می‌آید (رافائلsson وست، ۱۹۸۹). به اعتقاد لمز (۲۰۱۳) جناس به‌وفور در زبان انگلیسی یافت می‌شود تا جایی که ناتارینا (۲۰۱۲) معتقد است می‌توان این گونه لطیفه‌ها را به راحتی در زندگی روزمره یافت. لاریان (۱۹۹۲) نیز علاوه بر این‌که تعداد این لطیفه‌ها را زیاد می‌داند بر این باور است که این لطیفه‌ها عنصر طنز خود را از معنای دوگانه برخی از واژه‌ها می‌گیرند.

۲. چارچوب نظری و پیشینه

۲.۱. جناس چیست؟

سبکویچ (۱۹۹۴، به نقل از کریناجاتیسک، ۲۰۰۹) جناس را استفاده عمده از ابهام کلامی می‌داند که برای اهداف طنزآمیز در صحبت به کار برده می‌شود. لمز (۲۰۱۳) نیز جناس را نوع خاصی از طنز می‌داند که بر اساس معانی دوگانه کارایی دارد. کرن (۲۰۱۰) و آتاردو (۲۰۰۲) جناس را نوعی بازی با کلمات بر می‌شمرند که هدف آن ایجاد خنده است. محمدی‌سالاری، بهتاج و معین‌زاده (۲۰۱۴) نیز جناس را نوعی

ابزار بدیعی می‌دانند که قدرت تأثیرگذاری زیاد آن باعث شده در انواع ارتباط‌های زبانی همانند زندگی روزمره و اخبار مورد استفاده قرار بگیرد. کرن (۲۰۱۰) نیز جناس را چاشنی کلام می‌داند که استفاده بجا از آن باعث غنای شرایط می‌شود و استفاده نادرست از آن ناخوشایند خواهد بود.

۲. انواع جناس

عدم وجود تقسیم‌بندی واحد یا به عبارتی، وجود تقسیم‌بندی‌های متعدد از جناس حاکی از آن است که تشخیص نوع جناس باید برای پژوهشگران کاری مشکل باشد. شروتر (۲۰۰۵، به‌نقل از کریناجاتیسک، ۲۰۰۹) جناس را این چنین تقسیم‌بندی می‌کند: دسته اول جناس به عقیده شروتر (۲۰۰۵) واژه‌های همونیمی^۱ هستند؛ این واژه‌ها تلفظ و شکل نوشتاری یکسانی دارند ولی ارتباط ریشه‌ای آن‌ها مشخص نیست (به‌نقل از کریناجاتیسک، ۲۰۰۹). دسته دوم پولیسمی^۲ است؛ این واژه‌ها هم تلفظ و شکل نوشتاری یکسانی دارند و هم رابطه‌ای مشخص بین ریشه آن‌ها وجود دارد. شروتر (۲۰۰۵) دسته سوم را هوموفونی^۳ می‌خواند که واژگان آن یکسان تلفظ می‌شوند ولی شکل نوشتاری متفاوتی دارند و دسته چهارم هوموگرفی^۴ است که واژگان آن شکل نوشتاری یکسانی دارند ولی تلفظ آن‌ها یکسان نیست (به نقل از کریناجاتیسک، ۲۰۰۹). وی پارونیمی^۵ را دسته پنجمی می‌داند. این واژه‌ها تلفظ و شکل نوشتاری مشابه (و نه یکسان) دارند.

لمز (۲۰۱۳) دسته‌بندی دیگری از جناس ارائه می‌دهد و تنها ۴ دسته بر می‌شمرد. دسته اول جناس‌های دارای صدای مشابه^۶ است. لمز معتقد است این جناس‌ها یکسان تلفظ می‌شوند ولی فرم نوشتاری و معنای متفاوتی دارند. Hair/Hare. مثال‌هایی از این دسته هستند که لمز به آن اشاره می‌کند. دسته دوم جناس‌های دارای

-
1. Homonymy
 2. Polysemy
 3. Homophony
 4. Homography
 5. Paronymy
 6. Soundalike puns

شكل مشابه^۱ است. این واژه‌ها تلفظ و املای یکسانی دارند و در معنا نیز با هم در ارتباطند (لمز، ۲۰۱۳). لمز Ruler را مثالی از این دسته می‌داند که هم به معنای خطکش و هم به معنای پادشاه است. دسته سوم، جناس‌های دارای تلفظ مشابه^۲ است که با جایگزینی واژه‌ای با واژه دیگر که تلفظ مشابه دارد پدید می‌آیند. Ex-Exstinct مثال‌های یاد شده برای این دسته هستند. دسته آخر، جناس‌های متی^۳ هستند که در آن صدا یا شکل نوشتاری حروف الفباء، اعداد و یا نامدها به جای واژه‌ای دیگر به کار گرفته می‌شود. برای مثال، واژه Create گاهی Cre8 نوشته می‌شود. لمز (۲۰۱۳) معتقد است می‌توان جناس را در اصطلاحات نیز یافت. به عقیده وی، فهم جناس‌هایی که در اصطلاحات به کار می‌روند دشوارتر است؛ زیرا نیازمند دانش زبانی، پیش‌زمینه‌ای و فرهنگی بیشتری است. این جناس‌ها که تعداد آن‌ها زیاد است در یکی از چهار نوع ذکر شده قرار می‌گیرند. لمز (۲۰۱۳) سخت‌ترین نوع جناس را سومین دسته می‌داند؛ یعنی جناس‌هایی که دارای تلفظ مشابه هستند. وی معتقد است از آنجایی که این جناس‌ها سریع بیان می‌شوند و نیازمند ایجاد ارتباط بین دو واژه‌ای که به جز آوای مشابه هیچ چیز مشترکی بینشان نیست، مشکل‌اند. توانایی زبانی بالایی برای پردازش این لطیفه‌ها الزامی می‌داند.

دلاپاستیتا (۱۹۹۷، به نقل از آندرز جاک، ۲۰۱۲) تقسیم‌بندی دیگری ارائه می‌دهد: وی جناس‌ها را به دو دسته عمودی^۴ و افقی^۵ تقسیم می‌کند. در جناس‌های عمودی، چندین معنا هم‌زمان با هم بر روی یک محور ارتباطی توسط یک فرم فعل می‌شوند و لی جناس‌های افقی نیازمند چندین فرم مشابه یا یکسان در زنجیره ارتباطی برای فعل‌شدن معانی متفاوت هستند (واندالا، ۲۰۱۱، به نقل از آندرز جاک، ۲۰۱۲). گامل (۲۰۰۵، به نقل از آندرز جاک، ۲۰۱۲) این تقسیم‌بندی را ساده‌تر بیان می‌کند؛ به عقیده وی، جناس‌های افقی در نگاه اول شناخته می‌شوند و لی جناس‌های عمودی نیاز به

-
1. Lookalike puns
 2. Close-sounding puns
 3. Texting puns
 4. Vertical puns
 5. Horizontal puns

پردازشی دوباره دارند تا برای خواننده یا شنوونده آشکار شوند. مارکو (۲۰۱۰) هر کدام از انواع جناس را که در تقسیم‌بندی شرورتر به آن اشاره شد، با توجه به عمودی یا افقی بودنشان بررسی می‌کند و برای هر کدام مثالی می‌زند.

در زبان فارسی، جناس به سه دستهٔ تام، غیرتام و مطلق تقسیم‌بندی می‌شود. به گفتهٔ جعفری‌تبار (۱۳۸۹) اگر دو واژه که در معنا با یکدیگر متفاوتند در شش مورد نوع حروف، تعداد آن‌ها، شکل و هیئت و حرکتشان، نقطه، نگارش و ترتیب حروف مشترک باشند، جناس را تام می‌نامند؛ گور (قبر و گورخر) مثالی از این نوع جناس است که جعفری‌تبار آن را ساده‌ترین نوع جناس می‌خواند. وی جناس غیرتام را جناسی می‌داند که علاوه بر تفاوت در معنا در یکی از شش مورد ذکر شده نیز با یکدیگر متفاوت هستند؛ مهر و مُهر مثالی از این جناس است. آخرین دستهٔ جناس، جناس مطلق نام دارد که به اعتقاد همین پژوهشگر بهترین نوع جناس است و زمانی به وجود می‌آید که دو واژه در بیش از یکی از شش مورد ذکر شده با یکدیگر اختلاف دارند؛ مثال یاد شده، شرح و شرحه است.

۲.۳. ترجمه‌پذیری جناس

نکته قابل بحثی که درباره جناس‌ها وجود دارد ترجمه‌پذیری و یا ترجمه‌ناپذیری آن‌هاست. به عقیدهٔ محمدی سالاری و همکاران (۲۰۱۴) بحث‌های متعددی مبنی بر ترجمه‌پذیری و یا ترجمه‌ناپذیری جناس در بین فعالان ترجمه بوده است. ناتارینا (۲۰۱۲) بیان می‌دارد که در ابتدا فعالان ترجمه جناس را غیر قابل ترجمه می‌دانستند و معتقد بودند که هر زبانی ویژگی‌های خاص خود را دارد. بنابراین ترجمه جناس از زبان انگلیسی به زبانی دیگر که ساختار آوایی یکسانی با این زبان ندارد، مشکل خواهد بود (ناتارینا، ۲۰۱۲)؛ اما در نیومارک (۱۹۸۸، به‌نقل از ناتارینا، ۲۰۱۲) اعلام کرد که می‌توان هر گونه کلامی را به زبان دیگر ترجمه کرد. برخی از پژوهشگران صحبت نیومارک را تأیید کرده‌اند زیرا معتقد بودند جناس به پردازش نظاممند زبان بستگی دارد و نه تنها به واژه‌ها (ناتارینا، ۲۰۱۲). بنابراین، با در نظر گرفتن تمامی

جنبه‌های زبان مانند موقعیت، فرهنگ و ویژگی‌های زبانی می‌توان جناس‌ها را نیز ترجمه کرد (ناتارینا، ۲۰۱۲).

اگر از دیدگاه ترجمه‌پذیری به موضوع نگاه شود، پژوهشگران لطیفه‌ها را بر اساس ترجمه‌پذیری‌شان به دسته‌های مختلفی تقسیم کردند که لطیفه‌های جناس در تمامی تقسیم‌بندی‌ها جزو دسته‌ای قرار می‌گیرند که به‌آسانی ترجمه‌پذیر نیستند. برای مثال، دیویس (۲۰۰۵) جناس را زیرمجموعه‌ی لطیفه‌های مشکل‌دار^۱ می‌داند که مختص یک کشور یا فرهنگ خاص هستند و تنها آن‌ها به‌خوبی درکشان می‌کنند. لاریان (۱۹۹۲) و اشمیتز (۲۰۰۲) نیز در تقسیم‌بندی خود جناس را از لطیفه‌هایی می‌دانند که بر اساس نظام آواشناسی زبانی خاص به‌وجود آمده‌اند و ترجمة آن‌ها همیشه جالب نیست. پاتسزینسکی (۲۰۰۴) معتقد است حفظ مفهوم برای ایجاد خنده در لطیفه‌ها بسیار مهم‌اند و اگر مترجم وادار به توضیح عنصر طنز موجود در لطیفه بشود در واقع به مهم‌ترین ویژگی لطیفه که همان عنصر طنز است، لطمہ زده است.

۴. پیشینهٔ پژوهش‌های انجام‌شده

جناس و ترجمة آن توسط پژوهشگران مختلف در ترجمة آثار ادبی و عنوانین فیلم‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال، کافرزی (۲۰۱۳) به بررسی روش‌های ترجمة جناس‌های موجود در آلیس در سرزمین عجایب به زبان آلبانی پرداخته است. کافرزی متوجه شد که مترجمان از چهار روش بازآفرینی جناس در زبان هدف، ترجمة اجزا جناس بدون بازآفرینی آن در زبان هدف، حذف کامل جناس در هنگام ترجمة و انتقال جناس از زبان مبدأ به زبان مقصد برای ترجمة جناس‌های موجود بهره جسته‌اند. وی همچنین دریافت که روش دوم روش غالب ترجمة جناس در این اثر ادبی بوده است. کافرزی (۲۰۱۳) معتقد است که مترجمان برای ترجمة جناس به مشکل زیادی برخورد خواهند کرد؛ زیرا باید زبان مبدأ را کامل درک کنند و تلاش بی‌وقفه‌ای برای یافتن واژه مناسب در زبان هدف داشته

1. Problematic jokes

باشند. وی همچنین در کامل مقصود جناس در زبان مبدأ و انتقال بی‌کم و کاست آن به زبان مقصد همراه با ایجاد تأثیر یکسان بر خواننده زبان مقصد را بهترین روش برای ترجمه جناس می‌داند.

پرз (۲۰۰۸) پژوهشگر دیگری است که به بررسی ترجمه جناس در عنوان‌ین فیلم‌ها به زبان اسپانیایی می‌پردازد. پرز در بررسی خود دریافت که جناس در عنوان فیلم‌ها عملکردی دوگانه دارد؛ اول این‌که جناس می‌تواند به عنوان ابزاری برای جلب توجه بیشتر تماشاکننده به کار رود و دوم این‌که جناس این قابلیت را دارد که دو معنای متفاوت را در تنها یک بخش از متن ارائه کند. وی نیز به سختی ترجمه جناس اشاره می‌کند و بیان می‌دارد که مترجمان از روش‌های مختلفی برای ترجمه عنوان‌ین فیلم‌ها بهره جسته‌اند. این روش‌ها طیفی از روش‌های ترجمه را شامل می‌شوند که در یک سوی آن ترجمه موازی جناس در زبان اسپانیایی و ایجاد تأثیر یکسان بر خواننده زبان مقصد و در سویی دیگر حذف کامل جناس و تفاوت معنایی موجود در متن مبدأ وجود دارد.

جناس‌های موجود در مجموعه کارتونی سیمپسون و روش‌های ترجمه آن‌ها به زبان فنلاندی موضوع مورد مطالعه کرهون (۲۰۰۸) بوده است. وی در مطالعه خود دریافت که روش‌های متفاوتی همچون ترجمه جناس در زبان مبدأ به جناس در زبان مقصد با ساختار، معنا و واژگان متفاوت، حذف جناس در زبان مقصد، ترجمه جناس موجود به یک آرایه ادبی مرتبط همانند واج‌آرایی و ترجمه جناس با حفظ صورت‌بندی آن، برای ترجمه جناس‌های موجود در این مجموعه به کار گرفته شده است. در بین روش‌های به کار رفته، خلق جناس جدید در متن مقصد بدون این‌که جناس در متن اولیه وجود داشته باشد، دیده نمی‌شد.

پرز (۲۰۱۴) در یکی دیگر از مقاله‌های خود ترجمه جناس را از دید نظریه ارتباط بررسی می‌کند. از آنجایی که در این نظریه، ارتباط بین ترجمه و متن مبدأ بر اساس شباهت تفسیری و نه همارزی است، مترجم تلاش می‌کند که با استفاده از روش‌های مختلف، تأثیر شناختی متن مبدأ را با کمترین تأثیر پردازش ممکن بر روی مخاطب

هدف بازآفرینی کند و به ارتباط بهتری دست یابد (پرز، ۲۰۱۴). پرز در پژوهش خود، ۱۹۰ عنوان فیلم آمریکایی و اسپانیایی را که دارای عنصر جناس بودند و ترجمة آن‌ها را برای بازار جهانی مورد مطالعه قرار داد. نتایج پژوهش وی نشان داد که در بخشی از این عنوان‌ها انتخاب روش ترجمه به زبان مبدأ و مقصد بستگی دارد که در آن مترجمان تلاش کرده بودند که از لحاظ زبانی و معنایی جناسی معادل جناس عنوان مبدأ به وجود بیاورند. پرز (۲۰۱۴) همچنین دریافت که در بقیه موارد، مترجمان تلاش کرده بودند که به عنوانی با ارتباط بیشتر هم در محتوا و هم در تأثیر دست پیدا کنند.

پژوهش‌های مشابهی در خصوص ترجمة جناس و روش‌های ترجمة آن در آثار بزرگان ادبی همچون شکسپیر، سعدی و حافظ نیز انجام شده است. برای مثال، بلومتال (۲۰۱۳) در پایان‌نامه خود به بررسی ترجمه‌های متفاوت جناس در دو نمایشنامه شاه لیر و تاجر ونیزی از شکسپیر به زبان عبری می‌پردازد. وی در بررسی‌های خود متوجه شد که مترجمان در ترجمه‌های خود روش‌های متفاوتی برای این امر اتخاذ کرده‌اند. برخی از جناس‌ها در ترجمه به کل حذف شده بودند و برخی دیگر به خوبی ترجمه شده بودند اما دیگر خالی از عنصر طنز بودند. بلومتال از سویی دیگر متوجه شد که بسیاری از مترجمان این دو اثر معتقد بودند که با استفاده بیشتر از اقتباس تا ترجمه، متن را بهتر ترجمه کرده‌اند. این مترجمان به خوبی مخاطب خود را می‌شناختند و به همین خاطر، ترجمة آن‌ها هرچند که خنده‌دار نیست اما قابل توجیه است.

دلاباستیتا (۱۹۹۷) پژوهشگر دیگری است که به بررسی ترجمة جناس در یکی دیگر از آثار شکسپیر به نام درد بیهوده عشق می‌پردازد و معتقد است که ترجمة جناس از زبان انگلیسی به زبان فرانسوی چالش بزرگی برای مترجم است. دلاباستیتا (۱۹۹۷) ترجمه‌های متفاوتی از این اثر را با هم مقایسه می‌کند و درمی‌یابد که مترجمان روش‌های مختلفی به کار برده‌اند. این روش‌ها شامل تقليید تکنیک شکسپیر، خلق جناس جدید، اکتفا کردن به معنای سطحی جناس، اکتفا کردن به معنای عمقی و

در نهایت، استفاده هم‌زمان از هر دو معنای سطحی و عمقی می‌شود. این پژوهشگر معتقد است که در روش‌های اول و سوم جناس به طور کل از بین می‌رود و اثری از آن در متن ترجمه باقی نمی‌ماند. از سویی دیگر، دلاباستیتا (۱۹۹۷) معتقد است که مترجمان باید با استفاده از روش‌ها و منابع موجود جناس را ترجمه کنند و نمی‌توانند بدون هیچ ارجاعی به متن اصلی و با آزادی تمام به امر ترجمه جناس پردازنند.

گلستان سعدی و جناس‌های موجود در آن و روش‌های ترجمه آن‌ها موضوع مورد مطالعه دو پژوهشگر ایرانی بوده است. اولیایی‌نیا و اردودری (۱۳۸۶) ترجمه چند مترجم انگلیسی را از جناس‌های موجود در گلستان سعدی بررسی کرده‌اند. آن‌ها معتقدند که راه حل قطعی و مشخصی برای ترجمه جناس وجود ندارد ولی گاهی اوقات برخی از روش‌ها به کار می‌آیند. به عبارتی دیگر، این پژوهشگران معتقدند که با وجود روش‌های متفاوت برای ترجمه جناس، گاهی اوقات جناس در این اثر ترجمه‌پذیر نیست.

دیویس (۲۰۰۴) به بررسی ترجمه‌پذیری اشعار حافظ پرداخته است و معتقد است که حافظ از آن دسته شاعرانی است که هویت ملت خود را در اشعار خود بازتاب داده است؛ به علاوه، این شاعر روح شاعرانه خویش را به بهترین شکل ممکن در اشعار خود نمایان ساخته است و به همین دلیل، شعر او در برابر ترجمه مقاومت می‌کند. از سویی دیگر، این پژوهشگر جناس‌های موجود در اشعار حافظ را نیز مورد بررسی قرار داده است و به این نتیجه دست یافته که جناس‌های اشعار حافظ به‌ندرت ترجمه‌پذیرند؛ زیرا که بازآفرینی الگوی آن در زبان انگلیسی بسیار دشوار است.

۲. روش‌شناسی پژوهش

۱. بیان مسئله

با توجه به پژوهش‌های ذکر شده، جناس و روش‌های ترجمه آن در ابعاد و آثار ادبی مختلف مورد مطالعه قرار گرفته است؛ اما به نظر می‌رسد که فعالان توجه کافی به دو حوزه ترجمه و لطیفه‌های جناس به عنوان زیرشاخه‌ای از طنز در کنار یکدیگر

نداشته‌اند (زابایسکوا، ۲۰۰۵). پوپا (۲۰۰۵) نیز حوزه طنز را از حوزه‌هایی می‌داند که به‌علت ساختار جادویی اش اجازه واکاوی بیشتر را به پژوهشگران نداده است. لاریان (۱۹۹۲) نیز بر این باور است که طنز، به خصوص از دیدگاه ترجمه، به خوبی مورد مطالعه قرار نگرفته است. به همین سبب، پژوهش حاضر می‌کوشد با بررسی طنز و به خصوص لطیفه‌های دارای جناس و میزان فهم زبان‌آموzan از این لطیفه‌ها به درک بهتری از دو حوزه ترجمه و لطیفه برسد.

البته این پژوهش بر مرحله‌ای قبل از ترجمة لطیفه‌های جناس مرکز است. زبان‌آموzan قبل از این‌که بتوانند ترجمة موفقی ارائه دهند باید به فهم درست و کاملی از مفاهیم واژه دارای جناس برسند. در واقع، بدون داشتن درک درست از این گونه واژه‌ها زبان‌آموzan نمی‌توانند به عنصر طنز لطیفه پی و از آن لذت ببرند و ترجمة درستی ارائه دهند. بنابراین، این پژوهش بر آن است که گام ابتدایی برای ترجمه و هم چنین لذت بردن از لطیفه‌ها یعنی میزان فهم زبان‌آموzan را از چنین لطیفه‌هایی مورد بررسی قرار دهد؛ زیرا لازمه رسیدن به تاثیرات مثبت استفاده از طنز جناس این است که زبان‌آموzan به فهم کاملی از مفهوم لطیفه‌ها برسند (کیلگور، ۱۹۹۴).

از سوی دیگر، بعضی از پژوهشگران به این موضوع اشاره کرده‌اند که زبان انگلیسی تعداد زیادی لطیفه جناس دارد. برای مثال، لمز (۲۰۱۳) به جریان‌های متنوعی اشاره می‌کند که باعث تبدیل شدن زبان انگلیسی به منبع غنی از جناس‌ها شده است. از طرفی دیگر، زبان فارسی نیز با داشتن تکه‌جاهای فراوان تعداد زیادی جناس دارد (نیومارک، ۱۹۸۸، به نقل از محمدی سالاری و همکاران، ۲۰۱۴). به همین دلیل، مطالعه جناس در هر دو زبان انگلیسی و فارسی به واسطه داشتن جناس زیاد می‌تواند هم جالب و هم مهم باشد (محمدی سالاری و همکاران، ۲۰۱۴). اما به نظر می‌رسد پژوهش‌های زیادی در ایران هم در این حوزه و هم در حوزه ترجمة جناس‌ها انجام نشده است. بنابراین، این مطالعه تلاش می‌کند تا کمی به این موضوع پردازد.

۲. شرکت‌کنندگان

کلاسی که در آن بیست‌ویک دانشجوی سال سومی مقطع کارشناسی زبان انگلیسی حضور داشتند برای این پژوهش انتخاب شد. تمامی این شرکت‌کنندگان دانشجویان نوزده تا بیست‌وچهار ساله بودند که در بین آن‌ها، پنج دانشجوی آقا و شانزده دانشجو خانم بودند. همچنین، از بین شرکت‌کنندگان، دوازده نفر دانشجویان رشتۀ مترجمی زبان انگلیسی و مابقی دانشجویان ادبیات انگلیسی بودند.

۳. آزمون

در این پژوهش، آزمونی با دوازده لطیفه که در سطح متوسط بودند مورد استفاده قرار گرفت. زبان مبدأ تمامی لطیفه‌ها زبان انگلیسی است. هر لطیفه، شامل یک جناس بود. در واقع، بار طنز هر لطیفه بر دوش واژه‌ای بود که عنصر جناس داشت. زیر جمله‌ای که جناس داشت خط کشیده شده بود و از شرکت‌کنندگان خواسته شده بود که پس از خواندن کل لطیفه، تنها آن جمله را ترجمه کنند. شرکت‌کنندگان پس از ترجمه باید به این پرسش پاسخ می‌دادند: «چرا این لطیفه خنده‌دار است؟» هدف از این پرسش پی بردن به میزان فهم زبان‌آموزان از هر لطیفه بود.

جناس‌های مورد استفاده در این پژوهش بر اساس تقسیم‌بندی لمز (۲۰۱۳) بر دو نوع بودند. تمامی لطیفه‌ها به جز لطیفه‌های شماره دو و چهار از نوع جناس‌های دارای شکل مشابه بودند. در واقع، این جناس‌ها دارای دو معنای متفاوت با املا و تلفظ یکسان هستند. لطیفه‌های شماره دو و چهار از نوع جناس‌های دارای صدای مشابه بودند که در آن دو واژه با املا و معنای متفاوت دارای تلفظ یکسان هستند. البته این تقسیم‌بندی در این پژوهش زیاد حائز اهمیت نیست؛ زیرا هدف اصلی این مقاله پی بردن به میزان فهم زبان‌آموزان از لطیفه‌های دارای جناس است. به همین دلیل، توازن مناسبی بین انواع جناس‌ها دیده نمی‌شود.

۳. ۴. روش پژوهش

در ابتدا، کلاسی با بیستویک دانشجوی سال سومی مقطع کارشناسی برای شرکت در این آزمون انتخاب شد. در هر لطیفه این آزمون، زیر جمله‌ای که شامل جناس بود خط کشیده شده بود و از شرکت‌کنندگان خواسته شده بود که پس از خواندن کل لطیفه، تنها آن جمله را ترجمه کنند. در حین دادن پاسخ، شرکت‌کنندگان می‌توانستند از واژه‌نامه نیز استفاده کنند. با این کار، احتمال عدم پاسخ‌گویی به‌واسطه ناآشنایی با معنای واژگان دارای جناس از بین می‌رفت. در نهایت، شرکت‌کنندگان موظف بودند با پاسخ به پرسش «چرا این لطیفه خنده‌دار است؟» دلیل خنده‌دار بودن هر لطیفه را نیز بیان کنند. هدف از پاسخ به این پرسش این بود که تا چه اندازه شرکت‌کنندگان مفهوم هر لطیفه و دلیل خنده‌دار بودن آن را دریافته‌اند. معیار پاسخ درست، فهم درست شرکت‌کنندگان از لطیفه‌ها با استناد به پاسخ آن‌ها به این پرسش بود.

در نهایت، پاسخ هر شرکت‌کننده به هر لطیفه بررسی و میزان پاسخ‌های درست با استفاده از یک نمودار نشان داده شد. تعدادی از دلائل اراده شده توسط شرکت‌کنندگان نیز بررسی شد تا علت عدم موفقیت آن‌ها در فهم لطیفه‌ها مشخص گردد.

۴. نتایج

بررسی نتیجه ترجمه‌ها و دلائل ارائه شده توسط شرکت‌کنندگان نشان داد که برخی از آن‌ها در ترجمه برخی از لطیفه‌ها مشکل داشتند و نتوانسته بودند به‌خوبی دلیل خنده‌دار بودن آن‌ها را دریابند. برخی دیگر توانسته بودند لطیفه را به‌درستی ترجمه کنند ولی مشکل اینجا بود که یا لطیفه را اصلاً خنده‌دار نمی‌دانستند یا دلیلی که ارائه کرده بودند اشتباه بود. به عبارت دیگر، اصلًاً متوجه واژه دارای جناس نشده بودند. در این بین، تعدادی شرکت‌کننده نیز وجود داشتند که به‌درستی متوجه مفهوم لطیفه‌ها شده بودند.

دسته‌بندی لطیفه‌ها بر اساس سطح دشواری در ک

پاسخ به برخی از لطیفه‌ها برای شرکت‌کنندگان بسیار دشوار بود. اولین لطیفه،
لطیفه شماره ۸ است.

8. A: Why can't you trust an atom?

B: They make up everything.

این لطیفه کمترین میزان پاسخ‌گویی را در میان شرکت‌کنندگان داشته است. در این
لطیفه، فعل up که دارای جناس است که در ابتدا معنایی همانند «تشکیل دادن»
را به ذهن می‌آورد ولی در ادامه «دست داشتن در هر چیز» را در ذهن تداعی می‌کند.
در این لطیفه پرسیده شده است «چرا نمی‌توانی به اتم‌ها اعتماد کنی؟» و در پاسخ
گفته شده است که «زیرا آن‌ها همه چیز را تشکیل می‌دهند» و معنای ثانوی که به
ذهن می‌آید: «زیرا آن‌ها در همه چیز دست دارند». ۸۶ درصد شرکت‌کنندگان
توانسته بودند به معنای دوم این فعل پی ببرند و اکثرًا به معنای اول اشاره کرده
بودند. به همین خاطر، این لطیفه را جالب نمی‌دانستند.

لطیفه شماره ۴ در رتبه دوم قرار می‌گیرد.

4. A: Why did the scarecrow keep getting promoted?

B: Because he was outstanding in his field.

تنها ۳۳ درصد (۷ شرکت‌کننده) مفهوم این لطیفه را متوجه شده بودند.
واژه‌ای بود که در این لطیفه بار طنز را به دوش داشت. این واژه، هم
به معنای «برجسته بودن» و هم به معنای «بیرون ایستادن، out standing» بود که
بسیاری از شرکت‌کنندگان نتوانسته بودند متوجه هر دو مفهوم بشوند. در این لطیفه
پرسیده می‌شود «چرا مترسک مدام در کارش ترقی می‌کند؟» و پاسخ داده می‌شود
«چون او در کارش برجسته (ایستاده) بود.»

لطیفه شماره ۱۰ نیز پاسخ کمی از جانب شرکت‌کنندگان داشت.

10. A: What kind of bird works at a construction site?

B: The crane!

در این لطیفه پرسیده شده بود که «چه نوع پرنده‌ای را می‌توان در محل ساخت و
ساز پیدا کرد؟» و پاسخی که داده می‌شود «درنا» است. البته واژه crane در زبان

انگلیسی به معنای «جرثیل» هم هست. به غیر از ۸ شرکت کنندگانی که متوجه هر دو معنای این واژه شده بودند، بقیه شرکت کنندگان یعنی ۶۲ درصد نتوانسته بودند به معنای ثانوی این واژه پی برند و در نتیجه لطیفه برای آنها جالب نبود.

مفهوم لطیفه شماره ۲ را تنها ۱۰ نفر متوجه شده بودند.

2. A: Why can't a bicycle stand up?

B: Because it's too tired.

لطیفه شماره ۲ می پرسد «چرا یک دوچرخه نمی تواند بایستد؟» و پاسخی که داده می شود این است «زیرا بسیار خسته است». پس دوچرخه‌ای که بسیار خسته است یا دو چرخ دارد نمی تواند بایستد. در اینجا، ۵۲ درصد شرکت کنندگان (۱۱ نفر) متوجه این هم‌آوایی نشده بودند.

لطیفه شماره ۹ را نیز ۱۰ نفر تنها پاسخ داده بوده بودند.

9. A: Why was the baseball game so hot?

B: Because all the fans left!

در این لطیفه، بار طنز بر دوش واژه fan بود که هم به معنای «پنکه» و هم به معنای «تماشاچی» است. در پاسخ «چرا بازی بیسبال داغ شده بود؟» گفته شده «چون تمامی تماشاچی‌ها و یا پنکه‌ها آن‌جا را ترک کردند» که مجدداً ۵۲ درصد از شرکت کنندگان متوجه هر دو معنا نشده بودند.

برخی از لطیفه‌ها بیشترین میزان پاسخ را از جانب شرکت کنندگان داشتند.

به عبارتی دیگر، این لطیفه‌ها دشواری خاصی برای شرکت کنندگان نداشتند و فهم آن‌ها تقریباً ساده بود. برای مثال، ۸۵ درصد (۱۸ نفر) لطیفه شماره ۶ را به درستی متوجه شده بودند.

6. A: Why don't honest people need beds?

B: They don't lie.

در این لطیفه پرسیده شده «چرا مردم راستگو به تخت خواب نیازی ندارند؟» و در جواب گفته شده «چون آن‌ها دروغ نمی‌گویند (دراز نمی‌کشند)». با توجه به میزان

بالای پاسخ‌گویی به این لطیفه، به نظر می‌رسد هر دو معنای فعل lie برای شرکت‌کنندگان آشنا بوده است.

شرکت‌کنندگان نسبتاً زیادی به لطیفه‌های شماره ۳ و ۷ پاسخ داده بودند. در لطیفه شماره ۳ پرسیده شده «از کجا می‌فهمی که یک ماه به اندازه کافی غذا خورده است؟» و در پاسخ گفته شده «زمانی که سیر است» و مفهوم دیگری که در ذهن تداعی می‌کند، این است: «زمانی که ماه کامل است». به نظر می‌رسد هر دو مفهوم برای ۷۶ درصد از شرکت‌کنندگان (۱۶ نفر) آشنا بود.

3. A: How do you know when a moon has enough to eat?

B: When it's full.

لطیفه شماره ۷ نیز گفته بود «ما خیلی فقیر بودیم تا جایی که استطاعت پرداخت توجه را نداشتیم». ۷۶ درصد از شرکت‌کنندگان (۱۶ نفر) متوجه شده بودند که واژه‌های afford و pay جنبه مالی دارند و علاوه بر آن متوجه شده بودند که pay به معنای «توجه کردن» است.

7. We were so poor when I was growing up we couldn't even afford to pay attention.

هفتاد و یک درصد (۱۵ نفر) به لطیفه شماره ۱۱ پاسخ درست داده بودند. آن‌ها متوجه شده بودند که واژه palm هم به معنای «کف دست» و هم به معنای «درخت نخل» است. در این لطیفه پرسیده می‌شود «چه نوع درختی را می‌توانی در دست خود حمل کنی؟» و پاسخ داده می‌شود: «کف دست (نخل)».

11. A: What kind of tree can you carry in your hand?

B: A palm!

همچنین ۷۱ درصد (۱۵ شرکت‌کننده) هر دو مفهوم واژه bud (رفیق و غنچه) را متوجه شده بودند. در این لطیفه، پرسیده می‌شود «گل به گل دیگر چه می‌گوید؟» و در پاسخ داده می‌شود «هی رفیق (غنچه)».

12. A: What did the flower say to the other flower?

B: Hey, bud!

شصت و شش درصد پاسخ‌دهندگان (۱۴ نفر) نیز لطیفه شماره ۱ را به خوبی تحلیل کرده بودند. هم به معنای «زیبا» و هم به معنای «نسبتاً» است. در این

لطیفه مری به پیتر می‌گوید: «جان می‌گوید من زیبا هستم. اندی می‌گوید که من زشت. تو چه فکر می‌کنی پیتر؟» و پیتر در پاسخ می‌گوید: «من فکر می‌کنم که تو خیلی زشتی».

1. Mary: John says I'm pretty. Andy says I'm ugly. What do you think, Peter?

Peter: I think you're pretty ugly.

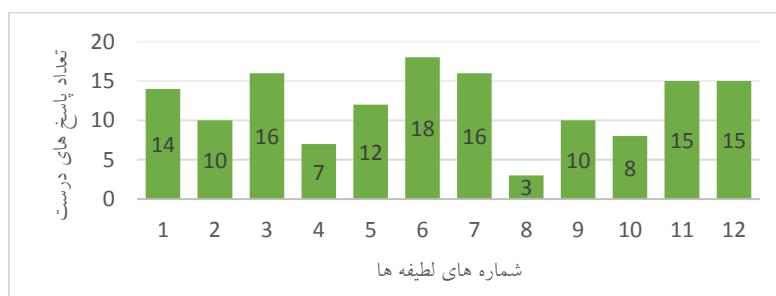
پنجاه و هفت درصد (۱۲ شرکت‌کننده) لطیفه شماره ۵ را به خوبی دریافته بودند.

در این لطیفه، spot در نقش فعلی خود به معنای «دیده شدن» و در نقش اسمی خود به معنای «حال خالی» است که با خواندن لطیفه هر دو معنا در ذهن نقش می‌بنند. در این لطیفه پرسیده می‌شود «چرا یک پلنگ نمی‌تواند مخفی شود؟» و پاسخ داده می‌شود «زیرا همیشه حال خالی است (دیده می‌شود)».

5. A: Why can't a leopard hide?

B: Because he's always spotted.

در نمودار زیر، میزان ارائه پاسخ درست برای هر لطیفه نشان داده شده است.



نمودار ۱. تعداد پاسخ های درست برای هر لطیفه

در اینجا به برخی از ترجمه‌های اشتباه و دلائل ارائه شده (در پراتز) توسط شرکت‌کننگان اشاره شده است.

لطیفه شماره ۸ (they make up everything) که کمترین میزان پاسخ‌گویی

صحیح را داشت اکثرًا این‌گونه ترجمه شده بود:

۱. چون آنها همه‌چیز را تشکیل می‌دهند یا می‌سازند.

دلیلی که اکثر آنها ارائه کرده بودند: چون اتم‌ها همه جا هستند.

- لطیفه شماره ۴ (because he was outstanding in his field) نیز پاسخ کمی به دنبال داشت. شرکت‌کنندگان این لطیفه را این‌گونه ترجمه کرده بودند
۱. زیرا توی زمین خیلی برجسته بود (دلیل خندهدار بودن: مترسک مثل آدم معروف فرض شده).
 ۲. چون در مزرعه‌اش خیلی برجسته بود (خندهدار نیست).
 ۳. چون همیشه سرکارش بوده (چون مترسک همیشه ایستاده است).
 ۴. چون او در کارش خیلی ماهر بود (اصلًا خندهدار نیست).
 ۵. چون در مزرعه‌اش خیلی خوب بوده (خندهدار نیست).
 ۶. به‌حاطر این‌که در شغلش فوق‌العاده بود (چون promote به معنای شغلی در نظر گرفته شده).
 ۷. چون در کار میدانی خیلی خوب عمل می‌کرد (به‌دلیل کار میدانی و زمین کشاورزی).
 ۸. چون توی قلمروش شیر است (بدون ذکر دلیل).
- به ترجمه‌های لطیفه ۱۰ (the crane) نیز توجه کنید:
۱. مرغ ماهی خوار (نکته لطیفه را نمی‌فهمم).
 ۲. مرغ ماهی خوار (چون گردنش دراز است).
 ۳. ماهی خوار (خندهدار نیست).
 ۴. جرثقیل (خندهدار نبود).
- ترجمه‌های لطیفه شماره ۲ (because it's too tired) نیز ارائه شده است:
۱. چون خیلی خسته است (چون به جسم بی جان جان داده است).
 ۲. چون‌که خیلی خسته است (اصلًا خندهدار نیست).
 ۳. برای این‌که خسته است (خب چه ربطی داره!).
 ۴. چون خسته است (چون جان‌بخشی داشته است).
 ۵. به‌حاطر این‌که خیلی خسته است (خندهدار نیست! مسخره است).

۶. به خاطر این‌که خیلی خسته است (اصلًا خنده‌دار نیست) چون جواب داده شده با سؤال پرسیده شده ساختیت ندارد).

برای لطیفه شماره ۹ (because all the fans left) نیز ترجمه‌های نادرستی ارائه شده بود:

۱. چون بازیکنان ترک کردند (لطیفه از نظر من مضحك نیست).

۲. چون هیچی تماشاجی ندارد (تماشاچی‌ها از ترس برخورد توپ بیسیبال فرار می‌کنند).

۳. چون همه طرفدارها رفتند (همه از ترس توپ فرار می‌کنند).

۴. چون همه طرفداران در طرف چپ هستند (اصلًا خنده‌دار نیست).

۵. چون همه طرفداران رفتند (خنده‌دار نیست).

۶. چون تمام پنکه‌ها خاموش شدند (خنده‌دار نبود).

به عنوان آخرین نمونه، ترجمه‌های لطیفه شماره ۵ (because he's always spotted) نیز ارائه شده است:

۱. چون همیشه خال‌خالی است (چون به یک نکته خیلی ظریف اشاره کرده است).

۲. چون خال‌خالی است (خنده‌دار نیست).

۳. چون همیشه خال‌دار است (با یک دلیل منطقی یک جواب خیلی بی‌مزه داده که خنده‌دار نیست).

از نتایج این‌گونه بر می‌آید که شرکت‌کنندگان در جایی که توانسته بودند واژه دارای جناس را تشخیص بدھند و با هر دو معنای واژه دارای جناس آشنا بودند توانسته بودند لطیفه را به درستی متوجه شوند و پاسخ درستی به پرسش ذکر شده در ادامه لطیفه بدھند؛ ولی همان‌گونه که این نمونه‌ها نیز به خوبی نشان می‌دهند در جایی که متوجه جناس نشده بودند و تنها به یک معنای جناس تکیه کرده بودند نتوانسته بودند به فهم درستی از لطیفه برسند. در برخی از موارد هم واژه دارای

جناس برای شرکت‌کننده کاملاً ناآشنا بود. در نتیجه، فهم کامل لطیفه به تشخیص جناس و آشنایی شرکت‌کننده با هر دو معنای واژه جناس بستگی داشت. نمودار زیر، عملکرد کلی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.



نمودار ۲. مجموع پاسخها

مجموع پاسخ‌ها : ۲۵۲

مجموع پاسخ‌های درست جناس‌ها: ۱۴۴

مجموع پاسخ‌های نادرست جناس‌ها: ۱۰۸

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که نتایج نشان داد بسیاری از شرکت‌کنندگان در ترجمه واژه‌های دارای جناس مشکل داشتند. خیساموا (۲۰۱۲) معتقد است که تخیل قوى مترجم بر داشتن یک ترجمه موفق تأثیر دارد. گیورگادز (۲۰۱۶) لازمه یک ترجمه موفق را شناسایی واژه‌هایی می‌داند که در شکل و آوا به هم شباهت دارند ولی در معنا متفاوتند. کرن (۲۰۱۰) نیز معتقد است اولین گام در داشتن ترجمه موفق جناس شناسایی جناس موجود است. پس از آن یک مترجم باید بتواند جناس را در ارتباط با متن بررسی کند و ارتباط آن را با متن بسنجد. وی معتقد است مترجم بر اساس شناسایی اولیه و ارزیابی ثانویه می‌تواند ترجمه موفقی از جناس ارائه دهد.

علاوه بر توانایی‌های ذکر شده، کرن (۲۰۱۰) توانایی‌های دیگری را نیز برای ترجمة موفق جناس لازم می‌داند. وی معتقد است که مترجم باید تسلط کافی هم به زبان مبدأ و هم به زبان مقصد داشته باشد تا بتواند تمام ویژگی‌های جناس را از زبان مبدأ به زبان مقصد منتقل کند. مترجمان باید دانش وسیعی از واژه‌ها، اصطلاحات و تمامی معانی آن‌ها داشته باشند تا در زمان ترجمه تمامی معانی به ذهن‌شان خطور کند و بتوانند مناسب‌ترین آن‌ها را برای ترجمه انتخاب کنند. او همچنین معتقد است که مترجم هم‌زمان با موارد ذکر شده در بالا باید به بافت متن و چگونگی انتقال جناس به زبان مقصد با حفظ تأثیر توجه کند. وی توجه به لهجه و عبارات عامیانه را نیز الزامی می‌داند. لمز (۲۰۱۳) نیز لازمه ترجمه موفق جناس را شناسایی معانی مختلف آن و مقایسه آن‌ها در بافت متن برای انتخاب مناسب‌ترین آن‌ها می‌داند. در این هنگام است که هر دو معنا با هم در ذهن نقش می‌بنند و باعث خنده می‌شود.

این پژوهش نشان داد که شرکت‌کنندگان دانش خوبی از واژه‌های دارای جناس نداشتند و برخی از آن‌ها در شناخت واژه‌های دارای جناس ناموفق عمل کردند. در واقع، شرکت‌کنندگان در شناسایی اولیه‌ای که کرن (۲۰۱۰) لازمه مراحل بعدی ترجمه جناس می‌داند ناموفق بودند. این موضوع می‌تواند به‌واسطه عدم توجه کافی به تدریس جناس در دروس دانشگاهی باشد. به عبارتی دیگر، در دروس دانشگاهی واحدی وجود ندارد که به‌طور اختصاصی به جناس و افزایش دانش دانشجویان درباره معانی آن‌ها بپردازد. از سویی دیگر، نظری (۱۳۹۵) بر این باور است که برای داشتن یک ارتباط زبانی موفق، گوینده یا نویسنده باید پیام خود را به گونه‌ای ارسال کند که برای مخاطب قابل فهم باشد. در این مسیر، نظری عواملی همچون عوامل واژگانی یا زبانی مانند جناس را در تداعی کردن هم‌زمان چند معنا و کند کردن روند درک متن در مخاطب مؤثر می‌داند. سوروززاده (۲۰۱۳) درک و ترجمه متونی را که از پیچیدگی‌های متنی همچون جناس برخوردار است بسیار مشکل و چالشی بزرگ برای مترجمان بر می‌شمرد. به همین دلیل، پژوهشگرانی مانند لمز (۲۰۱۳)

راهکارهایی برای ادغام تدریس جناس در دروس دانشگاهی و حتی دروس مدارس ارائه داده‌اند تا مشکلات ایجاد شده تا حدودی برطرف شود.

علاوه بر برطرف کردن مشکلات زبان‌آموزان در شناسایی و ارائه یک ترجمه قابل قبول، ادغام جناس در تدریس فواید دیگری نیز دارد. گیورگادز (۲۰۱۶) معتقد است جناس و طنز به‌واسطه دانشی که از فرهنگ، ساختار و عقاید اجتماعی، ساختار زبان و به زبان‌آموزان می‌دهند جالب و جذاب هستند. لمز (۲۰۱۳) نتیجه این ادغام را ایجاد فضایی راحت و محرك برای یادگیری بهتر زبان‌آموزان می‌داند. در چنین فضایی، زبان‌آموزان فرصت بهتری برای یادگیری واژگان بیشتر و افزایش دایرۀ واژگان و اصطلاحات خود خواهد داشت. او معتقد است که پس از این‌که زبان‌آموزان به درک مناسبی از جناس رسیدند مدرسان می‌توانند از طریق آن به افزایش دانش واژگانی زبان‌آموزان کمک کنند و برای چند دقیقه فضای کلاس را شاد و لذت‌بخش کنند و زبان‌آموزان را به خنده وادارند.

برای ادغام تدریس جناس در دروس دانشگاهی، ابتدا لمز (۲۰۱۳) از مدرسان می‌خواهد که تعدادی جناس را جمع‌آوری کنند به‌گونه‌ای که برای هر نوع چند مثال وجود داشته باشد؛ سپس از آن‌ها برای تمرین در کلاس استفاده کنند. گام بعدی پس از آشنایی اولیه زبان‌آموزان و دانشجویان با جناس‌این است که مدرسان باید از دانش‌آموزان و دانشجویان خود بخواهند تعداد بیشتری جناس خود پیدا کنند؛ در واقع، آن‌ها باید دنبال واژه‌هایی با دو معنا بگردند. حتی می‌توان خود زبان‌آموزان را نیز تشویق به خلق جناس به کمک ذهن خودشان کرد. به گفته‌وی، منابعی هم‌چون کتاب‌های لطیفه و پایگاه‌های اینترنتی مرتبط می‌توانند برای فهم بهتر زبان‌آموزان به کار گرفته شوند.

با توجه به ضعف زبان‌آموزان در فهم لطیفه‌های جناس که می‌تواند یکی از ابزارهای افزایش دانش واژگان و فضای شاد آموزشی باشد، می‌توان انتظار داشت که هر مدرس به کمک راهنمایی‌های ارائه شده در پژوهش‌های مربوطه این ضعف را در فضای آموزشی خود برطرف کند. حتی با اتخاذ تصمیمات لازم در مقیاس وسیع

می‌توان انتظار داشت که تدریس جناس در برنامه آموزشی زبان انگلیسی در ایران رسمی شود و زبان آموزان از منافع آن برای افزایش دانش واژگان خود و افزایش نشاط فضای آموزشی بهره ببرند. البته با توجه به تعداد کم پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه نمی‌توان درک کاملی از تمامی مشکلات موجود در این زمینه و راه حل‌های مناسب آن داشت. امید می‌رود با انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه کاستی‌های موجود از بین برود.

کتابنامه

۱. اولیایی‌نیا، ۵. و اردودری، م. (۱۳۸۶). بررسی جناس در ترجمه‌های انگلیسی گلستان سعدی. *مطالعات ترجمه*، ۵(۱۸)، ۹-۲۹.
۲. جعفری‌تبار، ح. (۱۳۸۹). جنس رود سوی جنس «گفتاری در جناس». *پژوهشنامه فرهنگ و ادب*، ۱۰، ۴۲۲-۴۴۲.
۳. غصنفری، م. (۱۳۹۰). در ترجمه‌پذیری یا ترجمه‌ناپذیری گفتمان طنز. *مطالعات ترجمه*، ۹(۳۴)، ۵۵-۶۸.
۴. نظری، ی. (۱۳۹۵). وجوده ابهام یا ایهام نحوی در زبان عربی و تأثیر آن بر ترجمة قرآن کریم. *پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی*، ۶(۱۵)، ۵۹-۸۳.
5. Andrzejak, K. (2012). *On the translatability of puns*. Retrieved from <https://www.academia.edu/9350674>.
6. Attardo, S. (2002). Translation and humor. *The Translator*, 8(2), 173-194.
7. Blumental, S. (2013). *'If you tickle us, do we not laugh?' Yiddish translations of puns and wordplay in King Lear and Merchant of Venice*. (Unpublished bachelor's thesis). University of Michigan, Michigan, United States.
8. Davies, Ch. (2005). European ethnic scripts and the translation and switching of jokes. *Humor*, 18(2), 147-160.
9. Davis, D. (2004). On not translating Hafez. *The New England Review*, 25(1&2), 62-73.
10. Delabastita, D. (1997). *Traductio essays on punning and translation*. London and New York: Routledge.
11. Dybala, P., Rzepka, R., Araki, K., & Sayama, K. (2012). *Japanese puns are not necessarily jokes*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/236634942>.
12. Giorgadze, M. (2016). Puns in one-liner jokes, based on Biblical stories. Retrieved from <http://www.etag.ge/journal>.

- 13.Khisamova, V. N. (2012). *Lexical peculiarities of translation humorous works from English authors into Russian and Tatar*. Retrieved from <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1834/19282.pdf>.
- 14.Kilgore, M. (1994). Review: The language of jokes; Analyzing verbal play. *Language*, 70(2), 382-383.
- 15.Koren, A. (2010). *English puns in modern culture and the problems of their translation into Slovene*. Retrieved from <https://www.academia.edu/6723479>.
- 16.Korhonen, E. (2008). *Translation studies for wordplay in the Simpsons* (Unpublished master's thesis). University of Helsinki, Helsinki, Finland.
- 17.Kurniajatisc, C. (2009). *The translation analysis of pun in the film entitled MADAGASCAR* (Unpublished doctoral dissertation). Sebelas Maret University, Surakarta, Central Java, Indonesia.
- 18.Laurian, A. M. (1992). Possible/impossible translation of jokes. *Humor*, 5(1/2), 111-127.
- 19.Lems, K. (2013). Laughing all the way: Teaching English using puns. *English Teaching Forum*, 51(1), 26-33.
- 20.Marco, J. (2010). The translation of wordplay in literary texts. Typology, techniques and factors in a corpus of English-Catalan source text and target text segments. *Target*, 22(2), 264-297.
- 21.Mohammadi salari, Z., Behtaj, H., & Moinzade, S. N. (2014). A contrastive analysis of translation of puns in Alice Adventures in Wonderland. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(1), 44-55.
- 22.Natarina, A. (2012). The strategy of translating pun in English-Indonesian subtitles of Austin Powers: Gold member. *Celt*, 12(2), 160-179.
- 23.Noruzzadeh, M. (2013). *Procedures used in translation of Mulla Nasrudin's jokes from Persian into English* (Unpublished master's thesis). Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.
- 24.Perez, J. D. (2008). Wordplay in film titles, translating English puns into Spanish. *Babel*, 54(1), 36-58.
- 25.Perez, J. D. (2014). Relevance theory and translation: Translating puns in Spanish film titles into English. *Journal of Pragmatics*, 70, 108-129.
- 26.Popă, D. E. (2005). Jokes and translation, perspectives. *Studies in Translatology*, 13(1), 48-57.
- 27.Ptaszynski, P. (2004). On the translatability of jokes, perspectives. *Studies in Translatology*, 12(3), 179-193.
- 28.Qafzezi, E. (2013). (Re)creating the power of language: A comparative analysis on pun translation in Alice's Adventures in Wonderland and its variants in Albanian. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4), 211-221.
- 29.Raphaelson-West, D. S. (1989). On the feasibility and strategies of translating humor. *Translators' Journal*, 34(1), 128-141.
- 30.Schmitz, J. B. (2002). Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor*, 15(1), 89-113.

31. Stelter, J. (2011). To pun or not to pun? A contrastive study of paronomastic jokes in English and German. *Language in Contrast*, 11(1), 23-39.
32. Zabalbeascoa, P. (2005). Humor and translation – An interdiscipline. *Humor*, 18(2), 185-207.

Appendix

In the Name of God

Name Age..... Gender:

Male Female

Student of Literature Teaching Translation MA BA

There are 12 jokes here for you to translate. Please translate the **underlined** sentences carefully and answer the question which follows.

.....
.....

1. Mary: John says I'm pretty. Andy says I'm ugly. What do you think, Peter?

Peter: I think you're pretty ugly.

ترجمه ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است؟

.....

2. A: Why can't a bicycle stand up?

B: Because it's too tired.

ترجمه ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است؟

.....

3. A: How do you know when a moon has enough to eat?

B: When it's full.

ترجمه ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است؟

.....

4. A: Why did the scarecrow keep getting promoted?

B: Because he was outstanding in his field.

.....
ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است؟
.....

5. A: Why can't a leopard hide?
B: Because he's always spotted!

.....
ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است?
.....

6. A: Why don't honest people need beds?
B: They don't lie.

.....
ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است?
.....

7. We were so poor when I was growing up we couldn't even afford to pay attention.

.....
ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است?
.....

8. A: Why can't you trust an atom? B: They make up everything.

.....
ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است?
.....

9. A: Why was the baseball game so hot?
B: Because all the fans left!

ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است؟

10. A: What kind of bird works at a construction site?

B: The crane!

ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است؟

11. A: What kind of tree can you carry in your hand?

B: A palm!

ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است؟

12. A: What did the flower say to the other flower?

B: Hey, bud!

ترجمه

چرا لطیفه خنده دار است؟

نقش سیاست‌های حوزه زنان در انتخاب آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه به زبان فارسی

مzdak bolouri (استادیار گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)

mazdakbolouri@atu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر می‌کوشد تأثیر سیاست‌ها و اقدامات دولت اصلاح طلب و اصولگرا را در حوزه زنان در انتخاب آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه به زبان فارسی در دوران پس از انقلاب ایران بررسی کند. هدف سنجش میزان تاثیرگذاری نهادهای قدرت و سیاست‌هاییشان در شکل‌گیری ادبیات ترجمه‌شده زنان در نظام چندگانه ادبی کشور است. دولت اصلاح طلب سیاست‌هایی برای محقق‌شدن برابری جنسیتی و حضور فعال زنان در عرصه‌های مختلف زندگی اجتماعی در پیش گرفت و در برابر اندیشه‌های فمینیستی نرمش بیشتری نشان داد، در حالی که دولت اصولگرا بر محور سیاست زن در خانواده متمرکز شد و به‌طور جدی با فمینیسم و اندیشه‌های متأثر از آن مقابله کرد. نتایج نشان می‌دهد آثار ادبی فمینیستی در زمان دولتی که ضدیت چندانی با فمینیسم نداشته بیشتر برای ترجمه انتخاب و روانه بازار کتاب ایران شده‌اند. از طرف دیگر، دولتی که سیاست‌هایی در تقابل با فمینیسم اتخاذ کرده نه تنها با ایجاد فضای ضدیت با فمینیسم به‌طور غیرمستقیم باعث کاهش یافتن تعداد آثار ادبی انتخاب شده در این حوزه برای ترجمه شده است، بلکه به‌طور مستقیم نیز وارد عمل شده و از طریق ممیزی کتاب جلوی انتشار تعدادی از آثار ادبی ترجمه شده در حوزه زنان را گرفته است.

کلیدواژه‌ها: دولت اصلاح طلب، دولت اصولگرا، ایدئولوژی، فمینیسم، ترجمه

۱. مقدمه

لفور (۱۹۹۲) در کتاب ترجمه، بازنویسی و دستکاری شهرت ادبی از عواملی عینی همچون «قدرت»، «ایدئولوژی»، «نهاد» و «دستکاری» سخن می‌گوید که در شکل‌گیری نظام‌های ادبی و همچنین پذیرش یا عدم پذیرش و معیار شدن یا غیرمعیار ماندن آثار ادبی تأثیر می‌گذارد (لفور، ۱۹۹۲، ص. ۲). وی با تبعیت از صورت‌گرایان روس فرهنگ را «نظامی از نظامها» تلقی می‌کند که از نظام‌های فرعی مختلفی همچون ادبیات، علم و فناوری تشکیل شده است (لفور، ۱۹۹۲، ص. ۱۱). در چنین مجموعه‌پیچیده‌ای «نظام ادبی و سایر نظام‌های متعلق به نظام اجتماعی پذیرای یکدیگرند و بر هم تأثیر می‌گذارند» (لفور، ۱۹۸۵، ص. ۲۲۶). پس ادبیات بخشی از یک نظام بزرگ‌تر است که «فرهنگ» نام دارد (لفور، ۱۹۹۲، ص. ۱۱). ادبیات «مطیع» فرهنگ است و با «دیگر اجزای آن» همچون «زبان، جامعه، اقتصاد، سیاست، ایدئولوژی و امثال این‌ها» تناظر دارد (اون زوهر، ۱۹۹۰، ص. ۲۲-۲۳). در نتیجه، تعامل نزدیکی با محیط خود دارد (نک. هرمانز، ۱۹۹۹، ص. ۱۰۵). ادبیات «فعالیتی» جدا از جامعه [نیست] که فقط به کمک قوانین کنترل شود و (بهصورت ذاتی) با همه فعالیت‌های انسانی دیگر متفاوت باشد، بلکه عاملی مکمل و غالباً عاملی مرکزی و بسیار قدرتمند، در بین این فعالیت‌های دیگر است» (اون زهر، ۱۹۹۰، ص. ۲). در واقع، ادبیات رابطه محکمی با زندگی روزمره جامعه دارد.

این بدان معناست که ادبیات تولیدشده در هر فرهنگ نمی‌تواند بدون تأثیرپذیری از سایر نظام‌های آن فرهنگ و نیز بدون دخالت قدرت و ایدئولوژی حاکم بر جامعه شکل بگیرد. لفور این شکل از قدرت را که می‌تواند به «خواندن، نوشتن و بازنویسی ادبیات کمک کند یا جلویش را بگیرد» «حمایت»^۱ و عامل حمایت را «حامی»^۲ می‌نامد (لفور، ۱۹۹۲، ص. ۱۵). طبق گفته او حامی ممکن است اشخاص، دولتها، ناشران، اداره‌های سانسور، دربار و نهادهای مختلف سیاسی، مذهبی یا فرهنگی

1. Patronage

2. Patron

باشند. این عامل «معمولًا بیشتر به ایدئولوژی ادبیات علاقه‌مند است» و می‌کوشد «رابطه بین نظام ادبی و دیگر نظام‌های را که با هم جامعه و فرهنگی را تشکیل می‌دهند، تنظیم کند» (لفور، ۱۹۹۲، ص. ۱۵) و با کترل نظام ادبی اطمینان یابد که ادبیات «از سایر نظام‌های فرعی جامعه فاصله زیادی نمی‌گیرد» (لفور، ۱۹۹۲، ص. ۱۴). در چنین شرایطی تولیدکنندگان ادبیات برای اینکه بتوانند آثار خود را در جامعه مذکور ارائه کنند، باید از ایدئولوژی حامیان خود تبعیت و پشتیبانی کنند یا دست کم نباید در آثار خود چیزی بر خلاف ایدئولوژی و سیاست‌های حامیان‌شان بگنجانند (نک. لفور، ۱۹۹۲). حمایت دارای سه عنصر است: ۱. عنصر ایدئولوژیک که «به عنوان محدودیتی در انتخاب و پدید آوردن صورت و موضوع [آثار ادبی] عمل می‌کند» (لفور، ۱۹۹۲، ص. ۱۶)؛ ۲. عنصر اقتصادی که به نویسنندگان و بازنویسان برای امرار معاش کمک می‌کند (نک. لفور، ۱۹۸۵، ص. ۲۲۷)؛ ۳. عنصر شأن حرفه‌ای که به نویسنندگانی که حمایت حامی خود را می‌پذیرند و به‌طور متقابل از آن حمایت می‌کنند جایگاه و منزلت حرفه‌ای می‌بخشد (نک. لفور، ۱۹۹۲، ص. ۱۶). هرگاه «هر سه عنصر، یعنی ایدئولوژی، اقتصاد و شأن حرفه‌ای را یک حامی فراهم آورد»، حمایت از نوع یکپارچه^۱ است (لفور، ۱۹۸۵، ص. ۱۷).

از آن‌جا که وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در ایران طبق قانون موظف است آثار ادبی را پیش از انتشار بررسی کند و در صورت مطابقت داشتن این آثار با آئین نامه نشر کتاب برای آن‌ها مجوز انتشار صادر کند، حمایت در ایران از نوع حمایت یکپارچه است. در این شرایط، دولت هر سه عنصر حمایت، یعنی ایدئولوژی و اقتصاد و شأن حرفه‌ای، را در اختیار خود دارد و می‌کوشد «ثبات نظام اجتماعی را به عنوان یک کلیت» حفظ کند (لفور، ۱۹۹۲، ص. ۱۷). بازنویسی آثار ادبی به صورت ترجمه «با ساختار قدرت سیاسی و ادبی که در هر فرهنگ عمل می‌کند ارتباط تنگاتنگی دارد» و «به تولید متن‌هایی می‌انجامد که ایدئولوژی و بوطیقای غالب را باز می‌نمایانند (شاتلورث و کاوی، ۱۹۹۷، ص. ۱۴۷). در چنین وضعیتی «انتخاب‌هایی

1. Undifferentiated patronage

که طی فرآیند ترجمه صورت می‌گیرد (نه فقط انتخاب‌های شخص مترجم بلکه انتخاب‌های همه کسانی که در این فرآیند دخیل هستند، از جمله کسانی که در مورد انتخاب متن‌ها برای ترجمه تصمیم می‌گیرند) به‌طور بالقوه بر مبنای راهبردهای تعیین می‌شوند که مبتنی بر ایدئولوژی‌اند و تحت نظارت کسانی که قدرت را در دست دارند هستند» (فاست و ماندی، ۲۰۰۹، ص. ۱۳۷-۱۳۸). این یعنی کتاب‌هایی که با ایدئولوژی، ارزش‌ها و سیاست‌های مورد نظر دولت در تضاد باشند فرصت انتشار پیدا نمی‌کنند. این پدیده را می‌توان نوعی دستکاری^۱ آگاهانه نظام ادبی برای تطبیق دادن آثار تولیدشده با ایدئولوژی و سیاست‌های حاکم تلقی کرد. دوکات (۲۰۰۷) این نوع دستکاری را دستکاری برومنتنی^۲ می‌نامد که شامل فرآیند انتخاب متن‌ها برای ترجمه، محدودیت‌های بیرونی که در فرآیند ترجمه تأثیر می‌گذارند و همچنین فرآیندهایی که پس از کامل شدن هر ترجمه در مورد آن رخ می‌دهد^۳ است (۲۰۰۷، ص. ۱۰۸). یکی از انواع دستکاری برومنتنی، مطابق با تقسیم‌بندی دوکات، «دستکاری برومنتنی به‌متابه تحریف آگاهانه»^۴ است. او این نوع دستکاری را چنین تعریف می‌کند: «سیاست ترجمه‌ای توأم با تحریف که منجر به ترجمه آثار نویسنده‌گان و متن‌هایی می‌شود که به‌دقت انتخاب شده‌اند و در نتیجه فرهنگ مبدأ را به درستی باز نمی‌نمایانند» (۲۰۰۷، ص. ۱۰۸-۱۰۹). از این گذشته، عنصر اقتصاد نیز در اختیار دولت است، زیرا کتاب‌هایی که به‌دلیل تقابل با ایدئولوژی حاکم مجوز نشر دریافت نمی‌کنند، فرصت انتشار نمی‌یابند و در نتیجه ناشر، مترجم یا نویسنده از عواید اقتصادی آن بهره‌مند نمی‌شوند. همچنین دولت است که می‌تواند با صدور مجوز برای کتاب‌ها و فراهم‌آوردن امکان توزیع آن‌ها در سطح جامعه به مترجمان و نویسنده‌گان شأن حرفه‌ای ببخشد؛ زیرا کتاب‌هایی که از مسیرهای رسمی در کشور منتشر نمی‌شوند شأن حرفه‌ای چندانی برای مترجمان یا نویسنده‌گان خود به ارمغان نمی‌آورند.

-
1. Manipulation
 2. Text-external manipulation
 3. Text-external manipulation as conscious distortion

لفور (۱۹۹۸، ص. ۴۸) ایدئولوژی را چنین تعریف می‌کند: «شبکهٔ مفهومی شامل عقاید و نگرش‌هایی که در هر جامعه و در هر زمان قابل قبول محسوب می‌شوند و خوانندگان و مترجمان از طریق آن به متن‌ها راه می‌برند.» ایدئولوژی جامعه در هر زمان نه فقط در متن آثار ترجمه شده، راهبردهای ترجمه‌ای به کار گرفته شده و ابزارهای پیرامونی همچون مقدمهٔ مترجم تأثیر می‌گذارد، بلکه در انتخاب آثار برای ترجمه به زبان آن جامعه و نیز در کترل فرآیند نشر کتاب نقش مهمی ایفا می‌کند. این شامل تصمیم در این خصوص خواهد بود که «ایا ترجمه‌ای اصلًا سفارش داده شود و به مرحلهٔ چاپ برسد یا نه» (فاست و ماندی، ۲۰۰۹، ص. ۱۳۸). به عنوان نمونه بارزی از دستکاری‌های ایدئولوژیک می‌توان به کشور آلمان در فاصلهٔ سال‌های ۱۹۳۳ تا ۱۹۴۵ اشاره کرد که «ایدئولوژی مشخصی در پشت انتخاب متن‌ها برای ترجمه بود، به‌طوری که تعداد زیادی از متن‌های اسکاندیناوی و فلاندری/هلندی [طی این سال‌ها]، به‌دلیل اینکه نازی‌ها معتقد بودند این کشورها با مردم آلمان احساس خویشاوندی دارند، ترجمه شدند» (فاست و ماندی، ۲۰۰۹، ص. ۱۳۸-۱۳۹).

نمونه دیگر ایدئولوژی ضد یهودیت در ایتالیای دوران موسیلینی است که با آغاز برنامهٔ پاکسازی نژاد یهود منجر به «ممنوعیت کامل ترجمه و نشر کتاب‌های نویسنده‌گان یهودی» در حوزهٔ ترجمهٔ ادبی شد (راندل، ۲۰۱۰، ص. ۳۵). در دههٔ ۱۹۴۰ در اسپانیا نیز انتشار آثاری که مفاهیم تابو در خود داشتند ممنوع بود. از جملهٔ این مفاهیم تابو حرف‌های ضد مذهب، روابط ممنوع و خارج از ازدواج، تماس فیزیکی، متن‌های ارتیک و زبان غیرمعتارف بود (نک. هارتلی، ۲۰۰۷، ص. ۶۶ و ۷۷).

در برخی کشورها، مانند آلمان شرقی، سانسور آثار ادبی از مرحلهٔ انتخاب اثر برای ترجمه آغاز می‌شد و کارهای مقدماتی ناشر و انتشار و توزیع کتاب در بازار را نیز در بر می‌گرفت (نک. تامسون-وولگموت، ۲۰۰۷). تامسون-وولگموت (۲۰۰۷) معتقد است آلمان شرقی که ایدئولوژی‌اش بر مبنای نظام اعتقادی مارکسیستی-لنینیستی قرار داشت، در انتخاب، کترل و تولید کتاب دو هدف اساسی را دنبال می‌کرد؛ اولًاً می‌خواست «جامعهٔ جدیدی بسازد که همهٔ نشانه‌های تفکر بورژوا از آن پاک شده

باشد»، ثانیاً می‌خواست «از حزب در برابر انتقاد» محافظت کند (تامسون-ولگموت، ۲۰۰۷، ص. ۹۴). در نتیجه، مفیدبودن کتاب‌ها را ارزیابی می‌کرد و به کتاب‌هایی که اندیشه‌های مطرح در آن‌ها برای اعتقادات رژیم زیان‌بار بودند یا از حزب انتقاد می‌کردند هرگز اجازه انتشار یا حتی انتخاب و شروع فرآیند ترجمه نیز داده نمی‌شد. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که فرآیند ترجمه متأثر از ایدئولوژی حاکم بر هر جامعه در هر زمان خاص است.

با اتكا به مطالعات توصیفی ترجمه^۱ و توصیف پدیده‌های ترجمه‌ای روی‌داده در هر محیط و هر دوره زمانی می‌توان نقش عوامل برون‌منتهی را در شکل‌گیری ادبیات ترجمه‌شده در آن محیط و در آن دوره تاریخی ارزیابی کرد. چنان که هرمانز می‌گوید (به نقل از آسیس روزا، ۲۰۱۰، ص. ۹۴)، رویکرد توصیفی به مطالعات ترجمه به پژوهشگران کمک می‌کند «ترجمه را به عنوان پدیده‌ای فرهنگی و تاریخی مطالعه کند و به بررسی موقعیت و عوامل تاثیرگذار در آن پردازند».

پژوهش حاضر بر مبنای ملاحظات نظری بالا به بررسی رابطه بین ادبیات ترجمه شده در نظام چندگانه ادبی ایران و سایر نظامهای فرهنگی جامعه می‌پردازد. هدف روش ساختن میزان تأثیرپذیری ادبیات ترجمه‌شده زنان از سایر نظامهای تشکیل‌دهنده جامعه و نیز سیاست‌های رسمی کشور در حوزه زنان است. حمایت دولتی یکپارچه در ایران از طریق ممیزی کتاب آثار ادبی تولید شده را با ایدئولوژی خود تطبیق می‌دهد و با کترل ادبیات ترجمه شده اطمینان حاصل می‌کند که ادبیات تولید شده از این راه خدیتی با سایر ارشادهای جامعه ندارد و از سایر نظامهای فرعی جامعه «فاسله نمی‌گیرد»؛ از این رو، سیاست‌های دولت در حوزه زنان احتمالاً باید در انتخاب شدن یا انتخاب نشدن آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه به زبان فارسی نقش داشته باشد.

۲. اهداف و زمینه پژوهش

این مقاله می‌کوشد سیاست‌های دو دولت را که پس از انقلاب سال ۱۳۵۷ در ایران به قدرت رسیده‌اند در حوزه زنان بررسی و تأثیر این سیاست‌ها را در انتخاب یا عدم انتخاب آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه به زبان فارسی ارزیابی کند. هدف روشن شدن میزان تاثیرگذاری سیاست‌های نهادهای قدرت در انتخاب آثار برای ترجمه در هر فرهنگ است. دولت اصلاح طلب (۱۳۸۴-۱۳۷۶) و دولت اصولگرا (۱۳۹۲-۱۳۸۴) سیاست‌های متفاوتی در حوزه زنان در پیش گرفتن و شرایط متفاوتی برای فعالیت‌های زنان فراهم آورdenد. دولت اصلاح طلب با شعار «توسعه سیاسی، توجه به حقوق شهروندی، آزادی بیان و برجسته کردن حقوق زنان»^۱ قدرت را در دست گرفت. از همین رو، در حوزه زنان تمرکز خود را بر مسائلی چون ارتقای تشکیلات زنان، رفع تبعیض جنسیتی و زمینه‌سازی برای حضور فعال زنان در جامعه قرار داد. این دوره شاهد رشد آمار تحصیلات و اشتغال زنان بود و در نتیجه، حضور آن‌ها در عرصه فعالیت‌های اجتماعی پررنگ‌تر شد و تلاش‌هایی در زمینه نزدیک‌تر کردن وضعیت زنان ایران به معیارهای بین‌المللی صورت گرفت. بر عکس، دولت اصولگرا در حوزه زنان سیاست‌هایی در مقابل با اندیشه‌های فمینیستی غربی در پیش گرفت و بر محور زن در خانواده متمرکز شد. در زیر به عنوان نمونه به برخی از اقدامات دو دولت در زمینه مسائل زنان اشاره می‌شود تا تصویر روشن‌تری از این سیاست‌ها به دست آید:

۱. دولت اصلاح طلب

- اصلاح قوانین مربوط به سن ازدواج، تعیین مصادیق عسر و حرج و حضانت فرزند (که اولویت را تا سن هفت سالگی به مادر داد) و لغو ممنوعیت اعزام دانشجویان دختر به خارج از کشور.^۲

1. <http://jnews.jamran.ir/news/id/1759390>

2. www.asriran.com/fa/news/293663

- ارتقای دفتر امور بانوان به «مرکز امور مشارکت زنان» با هدف «وارد کردن مباحث زنان به برنامه سوم و ایجاد محتوای جنسیتی در برنامه چهارم». از جمله فعالیت‌های این مرکز «آموزش‌های حقوقی به زنان [...] برای آگاهسازی زنان و احراق حقوق ایشان» (فاطمی، ۱۳۸۹) بود.
- تصویب لایحه الحق (الحق ایران به کنوانسیون محو همه اشکال تبعیض علیه زنان) در هیات وزیران در آذرماه ۱۳۸۰^۲.
- تصویب طرح دوره کارشناسی ارشد مطالعات زنان در شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی؛ پذیرش دانشجو در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ ابتدا در دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تربیت مدرس و الزهرا و در سال‌های بعد در دانشگاه‌های تهران، شیراز و اصفهان در سه گرایش «حقوق زن در اسلام»، «زن و خانواده» و «زن و تاریخ»؛ تأسیس مرکز مطالعات و تحقیقات زنان دانشگاه تهران در سال ۱۳۸۰ و انتشار فصلنامه علمی-پژوهشی «پژوهش زنان».^۳
- تأسیس کتابخانه مرکز امور مشارکت زنان در بهمن ۱۳۷۶ و رشد و توسعه کتابخانه به عنوان نخستین کتابخانه تخصصی زنان (شیرافکن، ۱۳۹۳).
- ایجاد ۵۴۰ جایگاه سازمانی زنان؛ طرح تربیت ۳۰۰ مدیر زن؛ برگزاری دوره "ملیکا" برای آموزش مهارت‌های زنان برای حضور در مجامع بین‌المللی (شجاعی، ۱۳۹۱).
- انتخاب زنان برای تصدی پست‌هایی چون رئیس سازمان حفاظت از محیط زیست، رئیس مرکز مشارکت زنان؛ رشد ۶۳ درصدی مدیریت زنان و انتخاب معاون، فرماندار، بخشدار و شهردار زن.

1. www.asriran.com/fa/news/293663
 2. <https://www.isna.ir/news/8205-08262>
 3. www.mehrkhane.com/fa/news/11714
 4. <http://cws.ut.ac.ir/>

- ثبت ۵۵ سازمان غیردولتی زنان، ۲۸ شرکت اجتماعی، ۱۹ شرکت خیریه، ۲۰ شرکت تخصصی صنفی در سال ۱۳۷۶؛ این ارقام در سال ۱۳۸۴ به ۴۵۰ سازمان غیردولتی زنان شامل ۲۴۵ شرکت اجتماعی، ۱۳۲ خیریه و ۱۱۲ شرکت تخصصی صنفی افزایش یافت.^۱
- پیگیری سیاست فعال‌کردن زنان در بخش غیردولتی و حوزه‌های اجتماعی؛ توسعه، حمایت و تقویت سازمان‌های غیردولتی، جامعه مدنی، فعالیت اجتماعی و رشد فرهنگی اجتماعی زنان؛ فعالیت برخی از این سازمان‌ها در حوزهٔ تساوی حقوق زن.^۲
- افزایش بودجهٔ زنان در دستگاه‌های اجرایی؛ رشد میزان اشتغال زنان (از ۱/۹ درصد در سال ۱۳۷۶ به ۱۴/۶ درصد در سال ۱۳۸۳)؛ رشد تحصیلات دختران (میزان باسوادی زنان به ۸۱ درصد و میزان پوشش تحصیلی دختران به ۹۷ درصد رسید) (زروه، ۱۳۹۲).
- راهاندازی کمیسیون امور زنان و ادارهٔ کل امور بانوان در وزارت کشور و سایر ارگان‌ها.^۳
- ادامهٔ فعالیت ماهنامهٔ زنان که از سال ۱۳۷۰ شروع به کار کرده بود.

۲.۲. دولت اصولگرا

- توسعهٔ حوزهٔ عمل «مرکز امور مشارکت زنان» به «مرکز امور زنان و خانواده» با هدف تقابل با اندیشه‌های فمینیستی و اولویت‌بخشیدن به خانواده .
- اولویت‌بخشیدن به برنامهٔ خانواده و تحکیم آن؛ تأسیس ستاد ملی زن و خانواده در «مرکز امور زنان و خانواده» با هدف پیشگیری از فروپاشی و تزلزل، کاهش و کنترل آسیب‌ها و کاهش پیامدهای ناشی از طلاق در

1. <http://mehrkhane.com/fa/news/7053>

2. <http://mehrkhane.com/fa/news/7053>

3. [www.mehrkhane.com/fa/news/7053](http://mehrkhane.com/fa/news/7053)

کشور؛ مطرح شدن طرح‌های بیمهٔ مهریه، دورکاری زنان، افزایش مرخصی زایمان برای زنان کارمند از سه ماه به نه ماه، استخدام دو زن در یک پست به صورت نیمه‌وقت با حقوق و مزایای نیمه و کاهش ساعت کاری زنان به منظور پررنگ کردن حضور زنان در جمع خانواده؛ تأکید بر حضور زنان در خانه؛ تدوین سیاست‌های مربوط به افزایش جمعیت و افزایش انگیزه‌های باروری.^۱

- طرح بازنگری و اصلاح رشتۀ مطالعات زنان و خالی‌کردن سرفصل دروس و محتوای این رشتۀ از آنچه به ترویج فمینیسم می‌انجامد. این طرح در دانشگاه علامه طباطبائی و در سطح وزارت علوم با برگزاری جلسات منظم و متعدد و با حضور کارشناسان آگاه به حوزهٔ زنان و منتقد اندیشه‌های فمینیستی پیگیری شد و نتیجهٔ اصلاحات در سال ۱۳۸۷ به دانشگاه‌ها ابلاغ شد و از سال ۱۳۸۹ به مرحلهٔ اجرا درآمد؛ حذف رشتۀ مطالعات زنان در دانشگاه علامه طباطبائی؛ تغییر واحدهای درسی «نظریات فمینیستی» به «نقد نظریات فمینیستی» در دانشگاه تهران و تلاش برای افزایش محتوای اسلامی رشتۀ.^۲
- تصفیهٔ کتابخانهٔ مرکز امور مشارکت زنان؛ طبق گفتهٔ رئیس سابق مرکز، خمیر شدن تعدادی از کتاب‌های منتشر شده در دوران اطلاع‌طلبان به دلیل فمینیستی‌بودن کتاب‌ها؛ ایجاد محدودیت برای مطالعه در کتابخانه به‌نحوی که به افراد خاصی اجازه استفاده از کتابخانه داده می‌شد (شیرافکن، ۱۳۹۳).
- تعطیلی اداره کل امور بانوان وزارت آموزش و پرورش (همان).
- حذف تعدادی از رشتۀ‌های دانشگاهی برای دختران از دانشگاه‌های کشور.^۳

1. <http://www.asriran.com/fa/news/293663>

2. www.Mehrkhane.com/fa/news/11714

3. <http://www.tabnak.ir/fa/news/264141>

- لغو مجوز ماهنامه زنان در تاریخ هشتم بهمن ۱۳۸۶ بهدلیل «درج مطالب و اخبار به‌گونه‌ای که موجب سلب امنیت روانی جامعه می‌شد، همچنین بهدلیل به مخاطره انداختن سلامت روحی، فکری و روانی مخاطب و القای اینکه در جامعه امنیت وجود ندارد و بهدلیل سیاهنمازی وضعیت زنان در جمهوری اسلامی».^۱
- معرفی سه زن به مجلس برای تصدی پست وزارت؛ اختصاص برخی پست‌ها به زنان از جمله معاونت علمی و فناوری رئیس‌جمهور، معاونت ارزی بانک مرکزی، ریاست موزه ملی ایران، ریاست سازمان ملی جوانان؛ تلاش برای ورود زنان به استادیوم‌های ورزشی (نک، روزنامه آفتاب‌یزد، ش. ۱۷۷۷).

با بررسی سیاست‌ها و اقدامات این دو دولت به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت: دولت اصلاح طلب تلاش‌هایی با هدف کمک به حضور فعال «زن در جامعه» صورت داده است و آن بخش از اندیشه‌های فمینیستی غرب را که با فرهنگ ایرانی‌اسلامی در تضاد نبوده‌اند و قادر بوده‌اند در رشد و اعتلای زنان در جامعه ایران ایفای نقش کنند پذیرفته و این اندیشه‌ها را در سیاست‌های خود در زمینه قوانین حقوقی، آموزش مهارت‌ها، فعالیت‌های صنفی و تحصیلی زنان گنجانده است. این دولت با اتکا به چنین اندیشه‌هایی بر ایجاد فرصت‌های برابر برای زنان، رفع تبعیض‌های جنسیتی و اصلاح قوانین تبعیض‌آمیز علیه زنان تمرکز کرده و زمینه را برای حضور زنان در فعالیت‌های اجتماعی فراهم آورده است. دولت اصولگرا تمرکز خود را بر مقوله «زن در خانواده» قرار داده و سیاست‌هایی برای به حداقل رساندن حضور زنان در جمع خانواده در پیش گرفته است. اندیشه‌ها و ایدئولوژی این دولت کاملاً در تقابل با فمینیسم غربی قرار دارد؛ از این رو، می‌کوشد نقش زن را از دیدگاه سنتی تعریف کند و معیارهای نوین بین‌المللی در مورد زنان را مردود می‌داند. دولت

1. <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=8611080537>

اصولگرا پس از روی کار آمدن، بسیاری از تصمیم‌های دولت اصلاح طلب را که متأثر از اندیشه‌های فمینیستی قلمداد می‌شد، لغو کرد.

۲. پرسش پژوهش

این پژوهش می‌کوشد به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. سیاست‌های متفاوت دو دولت اصلاح طلب و اصولگرا در حوزه زنان چه تأثیری بر انتخاب یا عدم انتخاب آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه به زبان فارسی داشته است؟

۲. آیا تقابل دولت اصولگرا با اندیشه‌های فمینیستی منجر به رویارویی این دولت با انتشار و اشاعه آثار ادبی فمینیستی در قالب ممیزی کتاب شده است؟

۳. منابع داده‌ها و روش پژوهش

برای پاسخ به پرسش‌های بالا فهرستی از ۱۰۰ رمان فمینیستی که در سایت goodreads تحت عنوان «بهترین آثار داستانی فمینیستی» معرفی شده بود، بررسی شد^۱. فرآیند چاپ کتاب در ایران به این صورت است که ناشر ابتدا کتاب را به کتابخانه ملی می‌فرستد و فیپا دریافت می‌کند. کتاب در این مرحله در سایت کتابخانه ملی ثبت می‌شود. پس از آن کتاب را برای بررسی پیش از انتشار به اداره کتاب وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی ارسال می‌کند. در صورتی که کتاب مجوز انتشار دریافت کند و منتشر شود، ناشر موظف است نسخه‌هایی از کتاب را به خانه کتاب بدهد و در این مرحله اطلاعات کتاب در سایت خانه کتاب نیز درج می‌شود. در نتیجه فقط کتاب‌هایی که اطلاعات‌شان در این سایت موجود باشد منتشر شده‌اند و اطلاعات مربوط به کتاب‌ها در سایت کتابخانه ملی فقط نشان‌دهنده شروع مرحله انتشار کتاب است. از این رو، کتاب‌هایی که اطلاعات‌شان در هر دو سایت قابل رویت باشد منتشر و راهی بازار کتاب شده‌اند و کتاب‌هایی که فقط در سایت کتابخانه ملی ثبت شده باشند ترجمه شده اما به هر دلیلی هنوز منتشر نشده‌اند.

1. www.goodreads.com/list/show/46.Best_feminist_fiction

عنوان کتاب‌ها در دو سایت کتابخانه ملی و خانه کتاب جستجو شد تا مشخص شود آیا این کتاب‌ها تا به حال به فارسی ترجمه شده‌اند و در صورت ترجمه شدن آیا به مرحله انتشار نیز رسیده‌اند. تاریخ چاپ نخست ترجمه‌های منتشر شده استخراج شد تا تعداد آثار ادبی فمینیستی تولیدشده در هر یک از دو دولت معلوم شود. بررسی تاریخ انتشار متن مبدأ این آثار نشان داد که ۸۶ عنوان از فهرست موجود تا سال ۲۰۰۵، یعنی پایان دولت اصلاح طلب، و ۹۸ عنوان تا سال ۲۰۱۳، یعنی پایان دولت اصولگرایان، منتشر شده بودند. از این‌رو، در بررسی‌ها فقط ۸۶ کتاب برای دولت اصلاح طلب و ۹۸ کتاب برای دولت اصولگرایان در نظر گرفته شد، زیرا بقیه کتاب‌های فهرست اصلی، یعنی ۱۴ عنوان در زمان روی کار بودن دولت اصلاح طلب و ۲ عنوان در دوران تصدی اصولگرایان، در زمان این دولت‌ها اصلاً منتشر نشده بودند.

پس از اینکه مشخص شد تعدادی از کتاب‌ها ترجمه شده اما به مرحله انتشار نرسیده‌اند، با ناشرانی که این آثار را به اداره کتاب ارسال کرده بودند صحبت شد تا علت منتشر نشدن کتاب‌ها معلوم شود.

۳. یافته‌ها

از بین رمان‌های فهرست مذکور، ۱۷ رمان (۱۹٪) برای نخستین بار در زمان دولت اصلاح طلب و ۱۳ کتاب (۱۳٪) در دوران دولت اصولگرایان ترجمه شده است. (در صدها بر اساس ۱۷ عنوان از ۸۶ کتاب فهرست اولیه در دوران اصلاح طلبی و ۱۳ عنوان از ۹۸ کتاب فهرست اولیه در دوران اصولگرایی محاسبه شده است). هر ۱۷ کتاب ترجمه شده در دولت اصلاح طلب در این دوره چاپ و راهی بازار کتاب شده‌اند (۱۰۰٪ کتاب‌های ترجمه شده) (نک. جدول ۱)، اما از بین ۱۳ کتاب ترجمه شده در زمان دولت اصولگرایان ۷ کتاب منتشر شده بود (۵۳٪) و ۶ عنوان کتاب در سایت خانه کتاب یافت نشد. گفت و گو با ناشران این ۶ عنوان کتاب نشان داد که از این تعداد ۵ کتاب مجوز انتشار دریافت نکرده‌اند و یک کتاب مجوز گرفته اما به دلایل اقتصادی منتشر نشده است (نک. جدول ۲).

جدول ۱. کتاب‌های ترجمه و منتشر شده در زمان دولت اصلاح طلب

سال نشر	عنوان کتاب	سال نشر	عنوان کتاب
۱۳۸۳	خانه خیابان مانگو	۱۰	۱۳۸۲ سرگذشت نادیمه
۱۳۸۱	قبیله خرس غار	۱۱	۱۳۸۴ شبشه
۱۳۷۷	اجاق همیشه روشن	۱۲	۱۳۸۳ زندگی اسرارآمیز زنبورها
۱۳۸۴	بهشت	۱۳	۱۳۷۶ آبی ترین چشم
۱۳۷۸	کوهستان سرد	۱۴	۱۳۸۲ ساعت‌ها
۱۳۸۰	عروس فریکار	۱۵	۱۳۸۲ چهره پنهان (گریس دیگر)
۱۳۷۶	عاشق	۱۶	۱۳۷۸ سول
۱۳۸۳	جنس گیلاس	۱۷	۱۳۸۲ آدمکش کور
		۱۳۸۱	قلعه متحرک

جدول ۲. کتاب‌های ترجمه شده (منتشر شده یا منتشر نشده) در زمان دولت اصولگرا

عنوان کتاب	سال نشر	آیا منتشر شده است؟	عملت منتشر نشدن
به رنگ ارغوان	۱۳۸۸	خیر	عدم صدور مجوز
چشم گریه	۱۳۹۱	بله	-
الینا	۱۳۸۷	بله	-
دفتر یادداشت طلایی	۱۳۸۹/۱۳۸۷	خیر	عدم صدور مجوز
شاهزاده خانمی با پیراهن کاغذی	۱۳۸۹	خیر	دلایل اقتصادی
آب برای فیل‌ها	۱۳۸۸	بله	-
نیاکان	۱۳۸۷	خیر	عدم صدور مجوز
اتفاق	۱۳۹۲	بله	-
قلب، شکارچی تنها	۱۳۸۵	بله	-
کری	۱۳۹۰	خیر	عدم صدور مجوز
بانوی پیشگو	۱۳۹۱	بله	-
زندستان	۱۳۸۹	بله	-
آتش	۱۳۸۹	خیر	عدم صدور مجوز

خلاصه آماری اطلاعات یافته شده در این پژوهش در جدول ۳ قابل مشاهده است:

جدول ۳. اطلاعات آماری پژوهش حاضر

تعداد کتاب‌های منتشر نشده به‌دلایل دیگر	تعداد کتاب‌های مجوز نگرفته و منتشر نشده	تعداد کتاب‌های منتشر شده	تعداد کتاب‌های انتخاب شده برای ترجمه از فهرست اولیه	
۰	۰	۱۷ (٪ ۱۰۰)	۱۷ (٪ ۱۹/۷۶)	دولت اصلاح طلب
۱	۵	۷ (٪ ۵۳/۸۴)	۱۳ (٪ ۱۳/۲۶)	دولت اصولگرا

۴. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان می‌دهد که اولًاً انتخاب آثار ادبی برای ترجمه پدیده‌ای اتفاقی نیست و از شرایط محیطی حاکم بر نظام فرهنگی تبعیت می‌کند. در زمان دولت اصلاح طلب که سیاست‌هایی برای اعطای آزادی‌ها و فرصت‌های بیشتر به زنان در پیش گرفته شد و دولت پذیرای بخشی از اندیشه‌های فمینیستی و برابرخواهی جنسیتی بود، آثار ادبی فمینیستی بیشتری برای ترجمه به زبان فارسی انتخاب شد، در حالی که در زمان دولت اصولگرا که برابرخواهی جنسیتی و آزادی‌های متأثر از جنبش‌های غربی زنان مردود دانسته شد و دولت در مقابل با اندیشه‌های فمینیستی برآمد تعداد کتاب‌های ادبی فمینیستی انتخاب شده برای ترجمه کاوش یافت (۱۷ عنوان کتاب در دوران اصلاح طلبی [٪ ۱۹/۷۶] در مقابل ۱۳ عنوان در دوره اصولگرایی [٪ ۱۳/۲۶]). از این‌رو، به‌نظر می‌رسد سیاست‌های اتخاذ شده در هر یک از این دو دولت به‌طور غیرمستقیم در انتخاب‌شدن یا انتخاب نشدن این آثار برای ترجمه به زبان فارسی نقش داشته است. ثانیاً دولتی که در مقام مقابله با فمینیسم بر می‌آید می‌کوشد از ترویج اندیشه‌های این جنبش جلوگیری کند؛ در ایران که انتشار کتاب در گرو صدور مجوز نشر از اداره کتاب وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی است، دولت می‌تواند از طریق ممیزی کتاب و عدم صدور مجوز یا اعمال دستکاری‌ها در متن جلوی ورود چنین

اندیشه‌هایی را بگیرد. از همین رو، دولت اصولگرا به‌طور مستقیم نیز وارد عمل شده و با مجوز ندادن به تعدادی از این آثار ادبی فمینیستی از انتشار آن‌ها ممانعت کرده است، اما دولت اصلاح طلب که مخالفتی با این اندیشه‌ها نداشته جلوی انتشار آن‌ها را نگرفته است (۱۷ عنوان کتاب چاپ شده در دوران اصلاح طلبی [٪۱۰۰] در مقابل ۷ عنوان کتاب چاپ شده در دوره اصولگرایی [٪۵۳/۸۴]; تعداد کتاب‌های چاپ شده در دوره اصولگرایی با احتساب یک عنوان کتابی که به‌دلایل اقتصادی متشر نشده بود می‌توانست به عدد ۸ برسد [٪۶۱/۵۳]). به‌نظر می‌رسد همین صادر نشدن مجوز برای برخی از این کتاب‌ها در بی‌میلی مترجمان به انتخاب چنین آثاری برای ترجمه تأثیر داشته است، زیرا طبیعتاً مترجمان نمی‌خواسته‌اند دست به ترجمة آثاری بزنند که امکان صدور مجوز و انتشار برای آن‌ها وجود نداشته است.

از این رو، می‌توان چنین نتیجه گرفت که ایدئولوژی حاکم ممکن است در دو سطح بر شکل‌گیری ادبیات ترجمه‌شده در نظام چندگانه ادبی ایران تأثیر بگذارد و به دستکاری برومنتنی آثار ترجمه‌شده پردازد: ۱. تأثیرگذاری غیرمستقیم از طریق ایجاد فضای مناسب برای انتخاب و انتشار برخی آثار و فضای ستیز و مقابله با آثار دیگر. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ظاهراً نه فقط انتخاب آثار برای ترجمه به یک زبان و فرهنگ، بلکه عدم انتخاب آثار برای ترجمه در آن فرهنگ نیز تابع ایدئولوژی حاکم بر جامعه است. وقتی سیاست‌های حامیان دولتی در تقابل با اندیشه‌های فمینیستی و برابرخواهی مطرح در آثار زنان قرار داشته باشد، به‌طور غیرمستقیم مترجمان را از ترجمة چنین آثاری دلسرب می‌کند، زیرا مترجمان این گونه کتاب‌ها می‌دانند که در چنین فضایی امکان انتشار ترجمه‌هایشان وجود ندارد. نتیجه این سیاست‌ها راه پیدا نکردن اندیشه‌های «زیان‌بار» برای ایدئولوژی حامیان به ادبیات بومی کشور است. ۲. تأثیرگذاری مستقیم از طریق ممیزی و بررسی پیش از انتشار کتاب‌های ترجمه‌شده. در صورتی که مترجمان با وجود فضای مقابله با برخی اندیشه‌ها، مثلًاً اندیشه‌های فمینیستی، دست به ترجمة این گونه آثار بزنند، حمایت دولتی به‌طور مستقیم وارد عمل می‌شود و جلوی ورود این اندیشه‌ها را می‌گیرد.

بنابراین، به نظر می‌رسد مترجمان ادبی در دوره دولت اصلاح طلب آزادی بیشتری برای انتخاب آثار ادبی فمینیستی و بیان مفاهیم مرتبط با برابرخواهی جنسیتی و آزادی زنان داشته‌اند، در حالی که در دوره دولت اصولگرا در این زمینه با محدودیت‌های بیشتر موافق شده‌اند. دولتی که با اندیشه‌های فمینیستی مقابله می‌کند آثار ادبی زنان را که از طریق ترجمه وارد کشور می‌شود به دقت کترول می‌کند و آن‌ها را با ایدئولوژی خود تطبیق می‌دهد. در چنین شرایطی دولت با وجود این که از ترجمه سود می‌برد و با تولید ادبیات ترجمه شده به نظام ادبی چندگانه بومی شکل می‌دهد، کاری می‌کند که این نظام چندگانه رنگ و بوی اندیشه‌های فمینیستی غربی نداشته باشد. لازم به یادآوری است که تحلیل این مقاله مبتنی بر عنوان‌ین کتاب‌های است و تغییرات احتمالی محتوای کتاب‌ها در خلال ترجمه را در بر نمی‌گیرد. بررسی درون‌متنی آثار ترجمه شده حوزه زنان و تحلیل دستکاری‌های متن‌ها می‌تواند به درک بهتر تأثیر ایدئولوژی حاکم بر هر جامعه در تعیین محتوای آثار ادبی ترجمه شده و شکل‌گیری ادبیات ترجمه شده در آن جامعه کمک کند.

کتابنامه

۱. جولان فمینیست‌ها در دولت‌های سازندگی و اصلاحات. (۱۳۹۵، ۱۶ آذر). برگرفته از: <http://jnews.jamaran.ir/news/id/1759390>
۲. حذف دختران در ۷۷ رشته دانشگاهی. (۱۳۹۱، ۱۹ مرداد). برگرفته از: <http://www.tabnak.ir/fa/news/264141>
۳. دوران اصلاحات؛ از عضویت دو زن در کابینه تا تشکیل کمیته امحای خشونت علیه زنان. (۱۳۹۲، ۷ خرداد). برگرفته از: <http://mehrkhane.com/fa/news/7053>
۴. زوره، ر. (۱۳۹۲). رشد مدیریت زنان در دوره اصلاحات ۶۳ درصد بود. روزنامه شرق، ص. ۸
۵. سهم زنان از دولت‌های خاتمی، احمدی‌نژاد و روحانی. (۱۳۹۲، ۱۰ شهریور). برگرفته از: <https://www.asriran.com/fa/news/293663>
۶. شجاعی، ز. (۱۳۹۱، ۷ مرداد). امام بر دخالت زنان در امور کشور تأکید داشتند. روزنامه اعتماد، ص. ۹

۷. شیرافکن، آ. (۱۳۹۳، ۲۴ اسفند). گفتند کتاب‌ها فمینیستی است خمیرشان کردند، روزنامه شرق، ص. ۶.

۸. فاطمی، ه. (۱۳۸۹). تصمیم زنان: سیاست‌ها و عملکردهای دفتر امور بانوان. برگرفته از:

<https://wrc.ir/hora/detail/3/6/1389/36/333>

۹. ماهنامه زنان لغو مجوز شد. (۱۳۸۶، ۸ بهمن). خبرگزاری فارس. برگرفته از:

<http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=8611080537>

۱۰. متن کامل «کنوانسیون محو کلیه اشکال تبعیض علیه زنان» و شروط نمایندگان مجلس شورای اسلامی برای الحق. (۱۳۸۲، ۲۰ مرداد). برگرفته از:

<https://www.isna.ir/news/8205-08262>

۱۱. مطالعات زنان در ایران: حساسیت‌ها و چالش‌ها. (۱۳۹۳). برگرفته از:

<https://www.mehrkhane.com/fa/news/11714>

12. Assis Rosa, A. (2010). Descriptive translation studies. In Y. Gambier & L. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies, Volume 1* (pp. 94-104). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

13. Dukāte, A. (2007). *Manipulation as a specific phenomenon in translation and interpreting*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Latvia, Riga, Latvia.

14. Even-Zohar, I. (1990). Polysystem studies. *Poetics Today*, 11(1), 1-268.

15. Fawcett, P. & Munday, J. (2009). Ideology. In M. Baker (Ed.), *Encyclopedia of translation studies* (pp. 137-141). London & New York: Routledge.

16. Hermans, T. (1999). *Translation in systems: Descriptive and systematic approaches explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

17. Hurtley, J. A. (2007). Tailoring the Tale: Inquisitorial discourses, and resistance, in the early Franco period (1940-1950). In F. Billiani (Ed.), *Modes of censorship and translation* (pp. 61-92). Manchester & Kinderhook: St. Jerome Publishing.

18. Lefevere, A. (1985). Why waste our time on rewrites: The trouble with interpretation and the role of rewriting in an alternative paradigm. In T. Hermans (Ed.), *The manipulation of literature: Studies in literary translation* (pp. 215-43). London & Sydney: Croom Helm.

19. Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London & New York: Routledge.

20. Lefevere, A. (1998). 'Translation practice(s) and the circulation of cultural capital. Some Aeneids in English'. In S. Bassnett and A. Lefevere (Eds.),

Constructing cultures: Essays on literary translation (pp. 41-56). Clevedon: Multilingual Matters.

21. Rundle, C. (2010). Translation in Fascist Italy: The invasion of translations. In C. Rundle & K. Sturge (Eds.), *Translation under Fascism* (pp. 15-50). Basingstoke: Macmillan.
22. Shuttle worth, M. & Cowie, M. (1997). *Dictionary of translation studies*. Manchester: St Jerome Publishing.
23. Thomson-Wohlgemuth, G. (2007). On the other side of the wall: Book production, censorship and translation in East Germany. In F. Billiani (Ed.), *Modes of censorship and translation* (pp. 93-116). Manchester & Kinderhook: St. Jerome Publishing.

ترجمه نشانه نظام گرافیکی: مطالعه موردی دو نسخه دوبلۀ حرفه‌ای

میلاد مهدیزادخانی (دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه، دانشگاه سگد/دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

milady.mehdizadkhani@yahoo.com

مسعود خوش‌سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

khoshsalighhe@um.ac.ir

چکیده

در پیشینه ترجمه دیداری‌شنیداری، از ایران به عنوان کشوری دوبلۀ محور یاد می‌شود. در حالی که در همین شیوه، مترجمان و دبلورها با نشانه‌نظام‌های معنایی سروکار دارند که به صورت عنوان، زیرنویس و نوشتۀ روی تصویر ظاهر می‌شود و در مجموع، در مطالعات فیلم «نشانه‌نظام گرافیکی» نامیده می‌شود. با توجه به رشد روز افزون مطالعات دیداری‌شنیداری و نقش مهم نشانه‌نظام گرافیکی در درک بهتر فیلم، مطالعات نسبتاً کمی در این حوزه انجام شده است. از این‌رو، نویسنده‌گان این مقاله به بررسی و مقایسه دو روش ترجمه صدای برون‌کادری و جایگذاری در برگرداندن نشانه‌نظام گرافیکی در دو نسخه دوبلۀ رسمی فارسی از فصل اول شرلوک پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد از مجموع ۲۸ صحنه مربوط به نشانه‌نظام گرافیکی متحرک، شبکه تلویزیونی بی‌بی‌سی تمام آن‌ها را با روش جایگذاری برگردانده، در حالی که صدا و سیمای ایران ۵ صحنه را با روش ترجمه صدای برون‌کادری بدون ترجمه باقی گذاشته است. با بررسی کیفی محدودیت‌ها و برتری‌های دو روش نسبت به یکدیگر، نویسنده‌گان عملده‌ترین دلیل ترجمه‌نشدن نشانه‌نظام گرافیکی در ترجمه صدای برون‌کادری را «تعامل نشانه‌نظام‌ها» یافتند. در پایان نیز، برای انجام پژوهش‌های آتی در این حوزه پیشنهادهایی ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: ترجمه دیداری‌شنیداری، نشانه‌نظام گرافیکی، دوبلۀ صدای برون‌کادری، جایگذاری

۱. مقدمه

در ترجمه دیداری‌شنیداری، مترجمان با چهار مجرای ترجمه‌ای سر و کار دارند. یکی از این مجراهای به ترجمه متون نوشتاری در تصویر مربوط می‌شود. هرچند در ادبیات، سروازه و نامه‌ای متفاوتی همچون «تلوب»^۱ (اوھیگان و سوسوماتو، ۲۰۱۶) و «زیرنویس‌های یکپارچه»^۲ (فاکس، ۲۰۱۶) ذکر شده است، چاومه (۲۰۰۴الف) ترجیح می‌دهد به‌طور کلی از «شانه‌نظام گرافیکی»^۳ که برگرفته از مکتب نشانه‌شناسی فیلم^۴ است، استفاده شود. طرفداران این مکتب معتقدند آثار سینمایی از چند لایه مشتمل بر شانه‌نظام معنایی تشکیل شده و چاومه نیز تحقیقاتی درباره این شانه‌نظام‌ها در ترجمه دیداری‌شنیداری انجام داده است (۲۰۰۴الف و ۲۰۱۲). به‌نظر او ۱۱ شانه‌نظام معنایی در متون دیداری‌شنیداری (۵ شانه‌نظام در بُعد شنیداری و ۶ شانه‌نظام در بُعد دیداری) وجود دارد. شانه‌نظام گرافیکی در گروه دیداری است. سه روش را می‌توان برای ترجمه شانه‌نظام گرافیکی در نظر گرفت (چاومه، ۲۰۰۴الف): ۱. صداگذاری شانه‌نظام گرافیکی مقصد توسط دوبلور شخصیت فیلم که صدای برون‌کاری^۵ نامیده می‌شود؛ ۲. زیرنویس‌گذاری شانه‌نظام گرافیکی؛ ۳. جایگذاری^۶ شانه‌نظام گرافیکی مقصد زمانی که نمای نزدیک بر روی شانه‌نظام گرافیکی مبدأ است.

با توجه به رشد روز افزون ادبیات دیداری‌شنیداری و نقش مهم شانه‌نظام گرافیکی در درک بهتر فیلم، مطالعات نسبتاً محدودی در این حوزه انجام شده است. می‌توان این تحقیقات را به دو بخش مطالعات تجربی و نظری تقسیم کرد. در بخش تحقیقات نظری می‌توان به دلابستیتا (۱۹۸۹)، گنلیب (۱۹۹۸)، چاومه (۲۰۰۴الف)، زابالبیاسکوا (۲۰۰۸)، کیارو (۲۰۰۹)، اوررو (۲۰۱۱) و گامبر (۲۰۱۳) اشاره کرد که به‌طور کلی از شانه‌نظام گرافیکی به‌عنوان یکی از مجراهای برای ترجمه

-
1. TELOP
 2. integrated subtitles
 3. graphic codes
 4. school of Film Semiotics
 5. voice-off
 6. insertion

دیداری‌شنیداری نام برده‌اند. تحقیقات تجربی در این حوزه بیشتر با استفاده از ابزارهای ردیابی حرکات چشم (دوایر، ۲۰۱۵؛ ردموند، سیتا و وینسز، ۲۰۱۵؛ اوهیگان و سوسوماتو، ۲۰۱۶؛ فاکس، ۲۰۱۶) و سنجش فهم نشانه نظام گرافیکی در میان بینندگان در دوبله فارسی (مهدیزادخانی و خوش‌سلیقه، ۲۰۱۸) انجام شده است. همچنین، مطالعاتی همچون اوررو (۲۰۱۱)، اوسلایوان (۲۰۱۳) و خوش‌سلیقه و فاضلی حق‌پناه (۱۳۹۵) به بررسی نمونه‌هایی از نشانه نظام گرافیکی ترجمه‌شده و پرزگونزالز (۲۰۱۴/۲۰۱۴الف) و سوسوماتو (۲۰۱۴) به بررسی نمونه‌هایی از نشانه نظام گرافیکی زبان اصلی فیلم پرداخته‌اند.

از طرفی نشانه نظام گرافیکی را می‌توان به دو بخش کلی تقسیم کرد: نشانه نظام گرافیکی ثابت (نوشته‌های روی روزنامه، علائم و رایانه که قابل تفکیک از تصویر اصلی فیلم نباشد) و متحرک (متون نوشتاری که به صورت پاپ آپ^۱ (اوهیگان، ۲۰۱۳) ظاهر می‌شوند و بتوان از تصویر اصلی فیلم جدا کرد). شرلوک (گیتیس و همکاران، ۲۰۱۰) یکی از مجموعه‌های تلویزیونی پرطرفدار است که از فناوری نشانه نظام گرافیکی متحرک برای نشان‌دادن پیامک‌ها و حالات شخصیت‌ها استفاده می‌کند. ترجمه و دوبله رسمی و حرفه‌ای این مجموعه تلویزیونی به زبان فارسی را صدا و سیمای ایران و بی‌بی‌سی فارسی انجام داده‌اند. تیم دوبله و ترجمه صدا و سیما و بی‌بی‌سی فارسی برای برگرداندن نشانه نظام گرافیکی به ترتیب از دو روش ترجمه صدای برون‌کادری و جایگذاری استفاده کرده‌اند. با توجه به اینکه این دو روش ترجمه، هر کدام محدودیت‌ها و برتری‌هایی نسبت به یکدیگر دارند، در این مطالعه سعی شده است به دو سؤال تحقیق زیر که برگرفته از سؤالات تحقیق مطرح شده در چاومه (۲۰۱۲، ص. ۱۷۵) در حوزه نشانه نظام گرافیکی است، پاسخ داده شود:

1. pop-up

۱. در کدامیک از دو روش ترجمه صدای برونقادری و جایگذاری در برگرداندن نشانه نظام گرافیکی فصل اول مجموعه تلویزیونی شرلوک (گیتیس و همکاران، ۲۰۱۰)، نشانه نظام گرافیکی متحرک بیشتری بدون ترجمه باقی مانده‌اند؟
۲. دلایل ترجمه‌نشدن نشانه نظام گرافیکی متحرک در دو روش ترجمه صدای برونقادری و جایگذاری کدامند؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

۱. متون دیداری‌شنیداری

متوجهان دیداری‌شنیداری با اطلاعات کلامی و غیرکلامی سروکار دارند که ممکن است به صورت آشکار مانند مکالمه‌ها بیان شود یا در شکل ظریفتر ارتباطات مانند تکیهٔ صدا و حرکات رفتاری با سخن همراه شود (پیت، ۲۰۰۴). متون دیداری‌شنیداری «ساختری است پیچیده‌تر از مجموع اجزای ساده‌اش ... [و پیکربندی آن] توسط نظامهای نشانه که آن را احاطه کردند، تعیین می‌گردد» (رمایل، ۲۰۱۰، ص. ۱۳). به عبارت دیگر متون دیداری‌شنیداری حاصل «تعامل بین دالهای کلامی و غیرکلامی است» (پرزوگونزال، ۲۰۱۴، ب، ص. ۱۲۱). از این‌رو، محصولات دیداری‌شنیداری از نشانه‌نظامهای دیداری و شنیداری تشکیل شده‌اند که از نظر کیارو (۲۰۰۹، ص. ۱۴۲)، «چندنشانه‌ای»^۱ است (مثال‌های مختلفی از نشانه‌نظامهای دیداری و شنیداری در جدول ۱ آمده است).

جدول ۱. ماهیت چندمعناشناختی متون دیداری‌شنیداری (کیارو، ۲۰۰۹، ص. ۱۴۳)

شنیداری	دیداری	
موسیقی، جلوه‌های صوتی، صدای گریه، خنده و صدای بدن مانند نفس کشیدن و سرفه کردن	تصویر صحنه، نور، حرکات رفتاری، زبان بدن، حالت چهره	غیر کلامی
مکالمه، ترانه، شعر	علائم خیابان، مغازه، نوشته‌های روی تصویر مانند روزنامه و رایانه	کلامی

1. polysemiotic

بنابر جدول ۱، امکان دارد مترجم دیداری‌شنیداری مجراهای مختلف را به یکدیگر ترجمه کند. برای نمونه، اگر مترجم در شیوه دوبله فعالیت می‌کند، ترجمه موارد کلامی‌شنیداری و کلامی‌دیداری به ترتیب برای او «ترجمه همشانه‌ای»^۱ و «ترجمه میان‌مشانه‌ای» تلقی می‌شود (گتليپ، ۲۰۰۵، ص. ۳۷).

ناگفته نماند که این تقسیم‌بندی متون دیداری‌شنیداری را می‌توان با کمی تغییرات در جزئیات، در مطالعات دیگری همچون دلاباستیتا (۱۹۸۹)، گتليپ (۱۹۹۸)، چاومه (۲۰۰۴الف)، زابالبیاسکوا (۲۰۰۸) و گامبیر (۲۰۱۳) پیدا کرد.

۲. نشانه نظام گرافیکی در تحقیقات ترجمه دیداری‌شنیداری

هرگونه متون نوشتاری بر روی تصویر اصلی فیلم همچون عنوان‌ها و زیرنویس‌ها، در مطالعات فیلم، «نشانه نظام گرافیکی» نامیده می‌شود (چاومه، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۷). همچنان، نشانه نظام گرافیکی را می‌توان نوعی زیرنویس‌های بینازبانی^۲ یا به‌نظر لمبرت (۱۹۹۳، به‌نقل از تیلور، ۲۰۰۰، ص. ۳۱۷) «متن کمکی»^۳ نامید. او هیگان (۲۰۱۰، ص. ۷۲) معتقد است این گونه زیرنویس‌ها «تداعی‌بخش است و منجر به افزایش شوخ‌طبعی» در برنامه‌های تلویزیونی می‌شود (شکل ۱).



شکل ۱. نمونه‌ای از نقش نشانه نظام گرافیکی به عنوان زیرنویس‌های بینازبانی (برگرفته شده از سوسوماتو، ۲۰۱۲، ص. ۲)

-
1. isosemiotic
 2. intralingual
 3. support text

از طرفی، پرزگونزالز (۲۰۱۳/۱۴/۲۰۱۴) در چارچوب نظری فیلم‌سازی معتقد است نشانه‌ نظام گرافیکی «عنایینی است که نقش ترجمه‌ای ندارد ... و روند شناخت متقابل بین بیننده و کارگردان را تسهیل می‌کند». در چارچوب نظری ترجمه، چاومه (۲۰۰۴) به سه روش به کار رفته در اسپانیا برای برگرداندن آن‌ها در دو روش ترجمه دیداری‌شنیداری دوبله و زیرنویس اشاره می‌کند (جدول ۲).

جدول ۲. روش‌های به کار رفته در برگرداندن نشانه‌ نظام گرافیکی در شیوه‌های مختلف (چاومه ۲۰۰۴الف، ص. ۲۱)

روش ترجمه	عنوان‌ها	متون نوشتاری	زیرنویس‌ها
دوبله	(۱) صدای برون‌کادری (۲) جایگذاری (۳) زیرنویس	(۱) صدای برون‌کادری (۲) جایگذاری (۳) زیرنویس	زیرنویس
زیرنویس	زیرنویس	زیرنویس	زیرنویس

همچنین اوسلیوان (۲۰۱۳) در پژوهشی در زمینه بررسی نشانه‌ نظام گرافیکی ترجمه‌شده، تاریخ «کلمات ناگفته» را، یعنی نشانه‌ نظام گرافیکی این مقاله، دوره صامت^۱ فیلم می‌داند؛ دوره‌ای که از متون نوشتاری بر روی تصویر، برای گفتگوی بازیگران یا توضیح در مورد فیلم استفاده می‌شد. علاوه بر این، نویسنده به بررسی و مقایسه روش ترجمه جایگذاری نشانه‌ نظام گرافیکی ثابت می‌پردازد. در پایان مقاله نیز پرسش اصالت اثر در روش ترجمه جایگذاری را مطرح می‌کند و معتقد است باید مطالعات بیشتری در این حوزه صورت گیرد (ص. ۱۴۰). در حوزه نشانه‌ نظام گرافیکی ثابت نیز، اوررو (۲۰۱۱) با تقسیم‌بندی آن‌ها به چند گروه همچون نوشه‌های روی تلفن همراه و رایانه، دست‌نوشته‌ها، نام ساختمان و مغازه‌ها و غیره به

1. silent period

بررسی آن‌ها در حوزه توصیف شفاهی^۱ می‌پردازد و مانند اوسالیوان (۲۰۱۳) پیشنهاد می‌دهد که باید مطالعات بیشتری در این زمینه صورت گیرد. خوش‌سلیقه و فاضلی حق‌پناه (۱۳۹۵) در پژوهشی به منظور مطالعه فرآیند و ویژگی‌های زیرنویس غیرحرفه‌ای در ایران، با نمونه‌هایی به بررسی ترجمه نشانه نظام گرافیکی در این حوزه می‌پردازند. همچنین مهدیزادخانی و خوش‌سلیقه (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای تلفیقی، به بررسی نشانه نظام گرافیکی ترجمه‌شده در دوبلۀ فارسی می‌پردازند. در بخش تجربی پژوهش، نتیجه می‌گیرند که بینندگان، نشانه نظام گرافیکی ترجمه‌شده به زبان فارسی را در روش جایگذاری بهتر از روش صدای برون‌کادری درک می‌کنند. علاوه بر این، پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که این برتری روش جایگذاری در قسمت به یاد آوردن نشانه نظام گرافیکی نیز وجود دارد. در بخش کیفی پژوهش، با بررسی نظرات بینندگان در مورد دو روش ترجمه از طریق مصاحبه، به این نتیجه می‌رسند که روش ترجمه جایگذاری علاوه بر تسهیل روند شناخت متقابل بین بیننده و کارگردان (مطرح شده در پژوهش‌گونالز (۲۰۱۳)) شناخت متقابلی بین بیننده و تیم دوبلۀ و ترجمه ایجاد می‌کند به‌طوری که بیننده در می‌یابد که او را در جریان داستان فیلم قرار می‌دهند.

شکل ۲ نمونه‌ای از ترجمه به روش جایگذاری برای برگرداندن نشانه نظام گرافیکی در زبان فارسی نشان می‌دهد. همان‌طور که در این شکل می‌توان دید، نشانه نظام گرافیکی ترجمه‌شده با روش ترجمه جایگذاری، جایگزین نشانه نظام گرافیکی زبان اصلی فیلم شده است.



شکل ۲. نمونه‌ای از جایگذاری نشانه‌نظام گرافیکی از فصل اول، قسمت اول شرلوک (گیتیس، ۲۰۱۰،

دوبله شده توسط بی‌بی‌سی فارسی

فاکس (۲۰۱۶) با به کار گیری ابزار ردیابی چشم در این حوزه، نتیجه می‌گیرد که نشانه‌نظام گرافیکی باعث می‌شود تا بینندگان وقت بیشتری را صرف بررسی علائم و نوشته‌های روی تصاویر کنند. همچنین در مطالعه‌ای همسو، او هیگان و سوسوماتو (۲۰۱۶) نشان می‌دهند که بینندگان تلویزیونی تثیت^۱ بیشتری برای خواندن نشانه‌نظام گرافیکی دارند تا نشانه‌نظام‌های تصویری دیگری مانند تصویر صحنه و چهره افراد. دوایر (۲۰۱۵، ص. ۱۴) محققان را به انجام تحقیقات در این حوزه با استفاده از ابزار ردیابی حرکات چشم ترغیب می‌کند. به نظر او، تفاوتی بین نشانه‌نظام گرافیکی متحرک و ثابت وجود دارد و دلیلش «پیچیدگی چندوجهی»^۲ است. نکته‌ای که قابل تأمل در مورد این سه پژوهش و دیگر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه (ردموند و همکاران، ۲۰۱۵؛ بتی، دایر، پرکینز و سیتا، ۲۰۱۶) این است که نقش حرکات چشم را در نشانه‌نظام گرافیکی اصلی فیلم بررسی کرده‌اند. به عبارت دیگر، هنوز پژوهشی به بررسی و مقایسه نشانه‌نظام گرافیکی ترجمه شده و اصلی فیلم نپرداخته است.

۳. روش پژوهش

این جستار به بررسی و مقایسه دو روش ترجمه صدای برون‌کادری و جایگذاری در برگرداندن نشانه‌نظام گرافیکی در دو نسخه دوبله رسمی فارسی از مجموعه

1. fixation
2. multimodal complexity

تلوزیونی شرلوک (گیتیس و همکاران، ۲۰۱۰) پرداخته‌اند. به سه دلیل این مجموعه تلویزیونی انتخاب شده:

- استفاده از فناوری نشانه نظام گرافیکی متحرک برای نشان‌دادن متون نوشـتاری روی تصـویر؛ بهـنظر پـرزگـونـزالـز (۲۰۱۳، ص. ۱۴) در این مجموعـه تـلوـیـزـيـونـي «ـفـنـاـورـيـهـايـ دـيـجـيـتـالـيـ» نقـشـ مهمـيـ دـارـد. هـمـچـنـينـ مـكـمـيلـانـ (۲۰۱۴) اـزـ شـرـلـوـكـ (ـگـيـتـيـسـ وـ هـمـكـارـانـ، ـ۲۰۱۰ـ) بهـعنـوانـ يـكـىـ اـزـ مـجـمـوعـهـ تـلوـيـزـيـونـيـ يـادـ مـىـ كـنـدـ کـهـ اـزـ نـشـانـهـ نـظـامـ ـگـرـافـيـكـيـ بـهـ بـهـتـرـينـ نـحـوـ مـمـكـنـ استـفـادـهـ كـرـدهـ استـ؟
- موجود بودن دو نسخه دوبلۀ حرفه‌ای و رسمی؛ هر دو شبکه تلویزیونی صدا و سیما و بی‌بی‌سی فارسی از تیم‌های ترجمه و دوبلۀ حرفه‌ای و رسمی برخوردارند؛
- بهـکـارـگـيرـيـ دـوـ روـشـ تـرـجـمـهـ صـدـايـ بـرـونـكـادـريـ وـ جـايـگـذـاريـ درـ بـرـگـرـدانـنـ نـشـانـهـ نـظـامـ ـگـرـافـيـكـيـ.

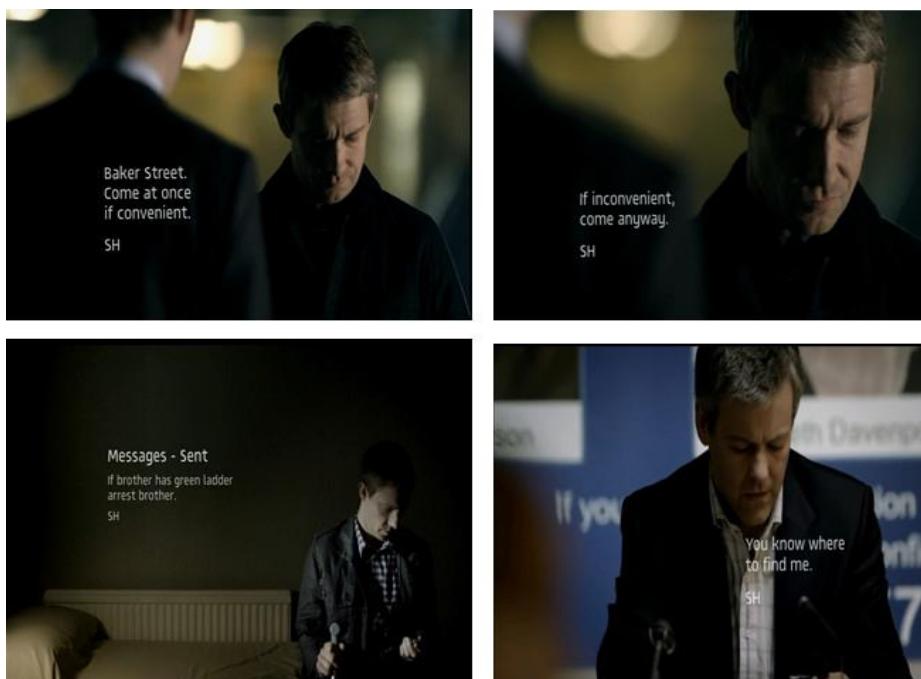
از آنجایی که صدا و سیما فقط فصل اول این مجموعه را دوبلۀ کرده، نگارندگان این مقاله پس از یافتن نشانه نظام گرافیکی متحرک در نسخه زبان اصلی فصل اول، ۲۸ صحنه را انتخاب کردند. همچنین به منظور تسهیل در بررسی و مقایسه صحنه‌ها در دو روش ترجمه جایگذاری و صدای برون‌کادری، نشانه نظام گرافیکی متحرک را به سه گروه اصلی پیامک‌ها، جستجوهای ایترتی و حالات و افکار بازیگران تقسیم کردند.

۴. یافته‌ها

۴. ۱. پیامک‌ها

کارگردان‌های مجموعه تلویزیونی شرلوک (گیتیس و همکاران، ۲۰۱۰) به منظور نشان‌دادن پیامک‌های رد و بدل شده بین شخصیت‌ها، به جای اینکه از نماهای نزدیک دوربین بر روی تلفن همراه آن‌ها استفاده کنند، از نشانه نظام گرافیکی متحرک بهره

می‌برند. شکل ۳ نمونه‌هایی را از این بخش نشان می‌دهد. استفاده از نشانه نظام گرافیکی متحرک برای نشان دادن پیامک‌ها باعث صرفه‌جویی در هرینه‌های ساخت فیلم می‌شود، به طوری که نیازی به نمایه‌ای نزدیک مکرر روی تلفن همراه شخصیت‌ها نیست. همچنین با این روش، بینندگان هم می‌توانند از محتوای پیامک‌ها مطلع شوند و هم چهره بازیگران را مشاهده کنند.



شکل ۳. نمونه‌هایی از نشانه نظام گرافیکی متحرک به صورت پیامک، فصل اول شرلوک (گیتیس، ۲۰۱۰)

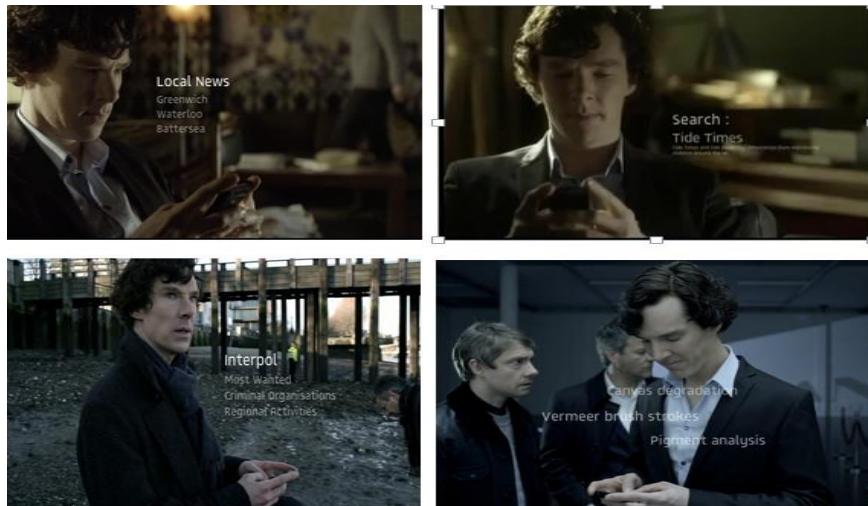
در مجموع، ۶ صحنه مربوط به نشانه نظام گرافیکی متحرک یافت شد که شامل پیامک‌ها می‌شود. جدول ۳ وضعیت ترجمه‌این نشانه نظام گرافیکی را همراه با دو روش جایگذاری و صدای برون‌کادری نشان می‌دهد. این جدول نشان می‌دهد که هم بی‌بی‌سی و هم صدا و سیما برای ترجمه ۶ نشانه نظام گرافیکی به ترتیب روش‌های ترجمه صدای برون‌کادری و جایگذاری را به کار گرفته‌اند.

جدول ۳. نشانه نظام گرافیکی متحرک به صورت پیامک

شماره	زبان اصلی	روش ترجمه	صدای برون کادری	جاگذاری
۱	You know where to find me	میدونی من رو کجا پیدا کنی	میدونی کجا پیدام کنی	
۲	If brother has green ladder arrest brother	اگه برادره نردهان سبز داره دستگیرش کن	اگه داداشه نردهون سبزرنگ داره دستگیرش کن	
۳	Baker street. Come at once if convenient.	الان اگر میتونی بیا خیابون بیکر	همین الان بیا خیابون بیکر	
۴	If inconvenient, come anyway	اگه نمیتونی زود بیا	اگه نمیتونی هم بیا	
۵	My patience wearing thin	نمیتونم دیگه صبر کنم	صبرم داره تموم میشه	
۶	Vauxhall Arches	منطقه ووکسال	محله واکسهال	

۴. ۲. جستجوهای اینترنتی

یکی دیگر از گروههای نشانه نظام گرافیکی متحرک مربوط به جستجوهای اینترنتی می‌شود که بیشتر در فعالیت‌های شرلوک، شخصیت نقش اول این مجموعه تلویزیونی، دیده می‌شود. شکل ۴ نمونه‌هایی از این بخش را نشان می‌دهد.



شکل ۴. نمونه‌هایی از نشانه نظام گرافیکی متحرک به صورت جستجوهای اینترنتی، فصل اول شرلوک (گیتیس، ۲۰۱۰)

در مجموع ۱۱ صحنۀ مربوط به نشانه‌نظام گرافیکی متحرک یافت شد که شامل جستجوهای اینترنتی می‌شود. جدول ۴ وضعیت ترجمۀ این نشانه‌نظام گرافیکی را همراه با دو روش جایگذاری و صدای برونداده نشان می‌دهد. همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد، شبکه بی‌بی‌سی با روش جایگذاری تمام ۱۰ نشانه‌نظام گرافیکی را ترجمه کرده است، اما صدا و سیما با روش ترجمۀ صدای برونداده ۵ صحنۀ بدون ترجمه باقی گذاشته است.

جدول ۴. نشانه‌نظام گرافیکی متحرک به صورت جستجوهای اینترنتی

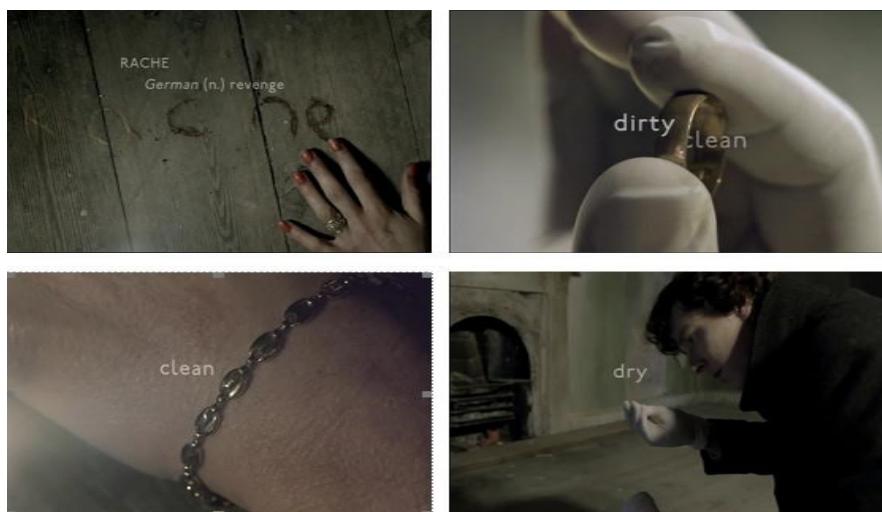
شماره	زبان اصلی	روش ترجمه	صدای برونداده	جایگذاری
۷	Search: Thames, High Tide, Riverside	جستجو: تمز، جزر و مد بلند، ریور ساید	--	جستجو: تمز، جزر و مد بلند، ریور ساید
۸	Tide times	زمان‌های جزر و مد	میدونی کجا پیدام کنی	پل لندن
۹	London bridge	پل لندن	پل لندن	خبرهای محلی در مورد گرینویچ، واترلو
۱۰	Local News: Greenwich, Waterloo, Battersea	خبرهای محلی، گرینویچ، واترلو، بررسی	خبرهای محلی در مورد گرینویچ، واترلو	بررسی
۱۱	Battersea: No New reports	گزارش جدیدی وجود ندارد	گزارشات پلیس تمز	گزارشات پلیس تمز
۱۲	Thames Police reports	گزارشی وجود ندارد	اه هیچی نیست	اه هیچی نیست
۱۳	No report	پلیس بین‌الملل: خیانتکاران تحت تعقیب، سازمان‌های جنایی، فعالیت‌های منطقه‌ای	--	پلیس بین‌الملل: خیانتکاران تحت تعقیب، سازمان‌های جنایی، فعالیت‌های منطقه‌ای
۱۴	Interpol: Most Wanted, Criminal Organization, Regional Activities	بوم نقاشی، قلم مو ورمیر، تحلیل رنگدانه	--	بوم نقاشی، قلم مو ورمیر، تحلیل رنگدانه
۱۵	Canvas degrade, Vermeer brush strokes, Pigment analysis	تأثیر ورمیر، آسیب اشعۀ یورویی، افق مرئی دلفت ۱۶۰۰	--	تأثیر ورمیر، آسیب اشعۀ یورویی، افق مرئی دلفت ۱۶۰۰
۱۶	Vermeer influence, UV light damage, Delft Skyline, 1600	آب و هوای بریتانیا نقشه‌ها، هشدارهای داخلی، ۲۴ ساعت آینده، پیش‌بینی در ۷ روز آینده	--	آب و هوای بریتانیا نقشه‌ها، هشدارهای داخلی، ۲۴ ساعت آینده، پیش‌بینی در ۷ روز آینده
۱۷	UK weather Maps local warnings, Next 24 hrs, 7 day forecast			

در عبارت شماره ۷، شرلوک در حال جستجوی اینترنتی در باره Tide و Riverside است که مکالمه‌ای بین او و دکتر واتسون رد و بدل می‌شود. با روش ترجمه صدای برون‌کادری، تیم دوبله و ترجمه صدا و سیما ناچار است الیت ترجمه را به گفتگوی میان دو شخصیت بدهد و از ترجمه نشانه نظام گرافیکی صرف نظر کند. در صحنه‌ای دیگر (شماره ۱۷)، شرلوک پس از اینکه دریافت مقتول احتمال دارد از شهر نزدیکی به لندن آمده باشد، به جستجوی اینترنتی پرداخت. در حالی که نمای نزدیک بر روی عبارت 'UK weather: Maps,...' است، گفتگویی بین بازارس لسترید و شرلوک شکل می‌گیرد که باعث می‌شود روش ترجمه صدای برون‌کادری در اینجا نیز با محدودیت ترجمه روبرو شود. در موارد شماره ۱۴، ۱۵ و ۱۶ نیز همین موضوع هم‌پوشانی مکالمه فیلم و نشان دادن نشانه نظام گرافیکی باعث شده مترجم و دوبلور صدا و سیما نتوانند آنها را به روش ترجمه صدای برون‌کادری برگردانند. از طرفی، چون روش جایگذاری را می‌توان نوعی ترجمه نشانه نظام به نشانه نظام به حساب آورد، بدیهی است که کاری ایجاد نمی‌شود و بدون مشکل ترجمه نشانه نظام گرافیکی صورت می‌گیرد. در نشانه نظام گرافیکی شماره ۱۵ و ۱۶، شرلوک برای نجات جان کودکی، باید در ده ثانیه نشان دهد که چرا تصویر نقاشی مورد نظر تقلبی است. در همین صحنه که سرعت ریتم فیلم به بالاترین نقطه خود می‌رسد، شرلوک در اینترنت به دنبال موضوعاتی همچون «بوم نقاشی، ورمیر و افق مرئی» می‌گردد. همزمان گفتگوهایی بین او و دیگر شخصیت‌های فیلم در این صحنه شکل می‌گیرد که منجر به کنش معنایی در نشانه نظام گرافیکی می‌شود و بدیهی است که در روش صدای برون‌کادری این نشانه نظام گرافیکی بدون ترجمه باقی می‌ماند. همچنین اگر تعاملی در نشانه نظام گرافیکی شکل نمی‌گرفت، به علت ریتم بالای صحنه فیلم، مدت زمان نمای نزدیک بر روی نشانه نظام گرافیکی آنقدر کم است (کمتر از نیم ثانیه) که فرصتی برای ترجمه و دوبله به روش صدای برون‌کادری پیش نمی‌آید. در صحنه شماره ۱۳، شرلوک چیزی در گزارش‌های پلیس تیمز پیدا نمی‌کند و عبارت report No روی تصویر نمایان می‌شود. روش ترجمه جایگذاری با روش

ترجمه نشانه نظام به نشانه نظام، آن را به «گزارشی وجود ندارد» ترجمه کرده است. نکته جالب در روش ترجمه صدای برونکادری این است که در زبان فارسی آن را به «آه، هیچی نیست» ترجمه و دوبلۀ کرده است. از طرفی، این نکته را می‌توان مزیت روش ترجمه صدای برونکادری نسبت به جایگذاری دانست، زیرا برای مترجم و دوبلور این امکان را فراهم می‌کند تا نشانه نظام گرافیکی را با آهنگ و تکیه متناسب با فیلم برگردانند.

۴. حالات و افکار شخصیت‌های فیلم

گروه دیگری از نشانه نظام گرافیکی متحرک به نشاندادن حالات و افکار بازیگران مربوط می‌شود. شکل ۵ نمونه‌هایی از این بخش را در مجموعه تلویزیونی شرلوک (گیتیس و همکاران، ۲۰۱۰) نشان می‌دهد. در این نمونه‌ها (قسمت اول از فصل اول)، بازرس لسترید از شرلوک و دکتر واتسون می‌خواهد برای بازررسی جسد زنی به او کمک کنند. به همین دلیل، کارگردان‌های فیلم به جای استفاده از تکنیک صدای برونکادری برای نشاندادن حالات و افکار شرلوک از نشانه نظام گرافیکی متحرک استفاده کرده‌اند.



شکل ۵. نمونه‌هایی از نشانه نظام گرافیکی متحرک به صورت حالات و افکار، فصل اول، شرلوک (گیتیس، ۲۰۱۰)

در مجموع ۱۱ صحنه مربوط به نشانه نظام گرافیکی متحرک یافت شد که نشان‌دهنده حالات و افکار شخصیت فیلم است. جدول ۵ وضعیت ترجمه این نشانه نظام گرافیکی را به دو روش جایگذاری و صدای برون‌کادری نشان می‌دهد. همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد، هر دو شبکه تلویزیونی با دو روش ترجمه تمام ۱۱ نشانه نظام گرافیکی را ترجمه کرده‌اند.

جدول ۵. نشانه نظام گرافیکی متحرک به صورت حالات و افکار بازیگران

شماره	زبان اصلی	روش ترجمه	
	جایگذاری	صدای برون‌کادری	
۱۸	Left handed	چپ دست	چپ دست
۱۹	Rache: German (n.) revenge	واژه آلمانی (اسم)، انتقام Rache	راخه به آلمانی به معنای انتقام
۲۰	Rachel	ریچل	ریچل
۲۱	wet	نمناک	خیسه
۲۲	dry	خشک	خشکه
۲۳	clean	تمیز	تمیز
۲۴	dirty	کثیف	کثیف
۲۵	Unhappily married +10 years	متاهل ۱۰ سال ازدواج ناموفق	۱۰ سال زندگی مشترک ناراضی
۲۶	Clean, dirty	تمیز، کثیف	داخل تمیز، بیرون کثیف
۲۷	Regularly removed	مرتب آن را در می‌آورده	به‌طور دائم از دستش خارج می‌کرده
۲۸	Serial adulterer	معشوقه‌های زیادی داشته	ارتباط آشفته

از خلاقانه‌ترین این نمونه‌ها می‌توان به صحنه بررسی انگشت‌تر (شکل ۵ و نشانه نظام گرافیکی شماره ۲۶) توسط شرلوک اشاره کرد که به بهترین وجه، یعنی نشان دادن واژه clean در داخل و dirty در خارج از انگشت‌تر، نمایان شده است. ناگفته نماند که تیم دوبله و ترجمه صدا و سیما و بی‌بی‌سی در روش‌های جایگذاری و صدای برون‌کادری به درستی مفهوم را رسانده‌اند. به عبارت دیگر، در روش جایگذاری، واژه «تمیز» و «کثیف» به ترتیب در داخل و خارج از انگشت‌تر قرار دارند و همچنین در

روش ترجمه صدای برون‌کادری، دوبلوور شخصیت شرلوک عبارت‌های «داخل تمیز» و «بیرون کثیف» را به کار برده است. همچنین در این روش برای ترجمه ‘Rache’ برای رساندن مفهوم بهتر نیازمند توضیح بیشتر یا همان مقوله «تصریح»^۱ در مطالعات ترجمه (وینی و داربلنه، ۱۹۹۵) است. در این نمونه‌ها، نماهای نزدیک طولانی بر روی نشانه‌نظام گرافیکی فرصت کافی را برای تصریح فراهم می‌کند؛ اما در نمونه‌هایی که فرصت برای تیم دوبله کم است، این موضوع می‌تواند در برگرداندن کامل مفهوم نشانه‌نظام گرافیکی به زبان مقصد مشکل ایجاد کند (به بخش ۴.۲ مراجعه شود).

نمونه‌هایی که در این مقاله تا این بخش مورد بررسی قرار گرفته شامل جنبه شنیداری نشانه‌نظام گرافیکی می‌شود. در حالی که در صحنه شماره ۱۹ نکته‌ای دیده می‌شود که جنبه دیداری نشانه‌نظام گرافیکی را آشکار می‌کند. در این صحنه، نشانه‌نظام گرافیکی ‘Rache German (n) revenge’ که نشان‌دهنده فکر شرلوک از جسد است، آگاهانه از تصویر محوا می‌شود تا به بیننده نشان دهد شرلوک دیگر معتقد نیست آن واژه Rache باشد، بلکه پس از چند ثانیه، Rachel نمایان می‌شود و فرض رابطه داشتن جسد با ملیت آلمانی رد می‌شود. همین روند در روش ترجمه جایگذاری رعایت شده، اما به دلیل محدودیت فنی روش ترجمه صدای برون‌کادری، ناپدید شدن نشانه‌نظام گرافیکی بدون ترجمه باقی مانده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نویسنده‌گان در این مقاله به بررسی و مقایسه دو روش ترجمه صدای برون‌کادری و جایگذاری در برگرداندن نشانه‌نظام گرافیکی در دو نسخه دوبله رسمی فارسی از فصل اول شرلوک (گیتیس و همکاران، ۲۰۱۰) پرداختند. از مجموع صحنه‌های

1. explication

مربوط به نشانه نظام گرافیکی متحرک، شبکه تلویزیونی بی‌بی‌سی تمام آن‌ها را با روش ترجمه جایگذاری برگردانده، در حالی که صدا و سیمای ایران چند صحنه را با توجه به محدودیت‌های ذکر شده این روش، بدون ترجمه باقی گذاشته است. عمده‌ترین دلیل ترجمه‌نشدن این نوع نشانه نظام گرافیکی در روش صدای برون‌کادری، موضوع «عامل نشانه نظام‌ها»^۱ است که توسط چاومه (۲۰۱۲، ص. ۱۰۷) مطرح شده است. به‌نظر او، وقتی تعاملی بین نشانه نظام‌های معنایی ایجاد شود، امکان دارد مترجم دیداری‌شنیداری دچار مشکلاتی شود و باید به فکر راه حل مناسب باشد (ص. ۱۰۷). در نشانه نظام گرافیکی، این تعامل وقتی شکل می‌گیرد که نمای نزدیک بر روی متون نوشتاری است، در حالی که بیننده می‌تواند مکالمه بین بازیگران را به‌صورت همزمان بشنود.

مدت زمان نماهای نزدیک روی نشانه نظام گرافیکی موضوعی دیگری بود که در یافته‌ها به آن اشاره شد. این مدت زمان اگر کافی باشد برای روش ترجمه جایگذاری مزیتی نسبت به روش صدای برون‌کادری دارد و آن این است که بینندگان می‌توانند چندین بار عبارات را بخوانند (مراجعه شود به شارکوسکا، کریتس ای، کریتس ک، دوکوسکی، ۲۰۱۳). از این‌رو، مهدیزادخانی و خوش‌سليقه (۲۰۱۸) معتقدند که این فرصت دوباره‌خواندن در روش ترجمه جایگذاری می‌تواند در درک بهتر نشانه نظام گرافیکی نسبت به روش ترجمه صدای برون‌کادری، نقشی مؤثر داشته باشد.

على رغم تشابه نسبی روش ترجمه صدای برون‌کادری با شیوه دوبلۀ، تفاوتی بین این دو روش در یافته‌ها دیده شد و آن این است که در روش ترجمه صدای برون‌کادری، دوبلور با چالش لب‌همگاهی^۲ (رجوع شود به چاومه، ۲۰۰۴ و ۲۰۱۳) روبرو نیست. بنابراین، تیم دوبلۀ و ترجمه در این روش می‌توانند نشانه نظام گرافیکی را با تکیه و آهنگ مناسب با فیلم ترجمه کنند. این مزیت را که می‌توان

1. code interaction
2. lip-synchronization

ویژگی زبرزنگیری^۱ روش ترجمه صدای برون‌کادری دانست، می‌تواند بیننده را به موضوع اصلی فیلم بازگرداند (مهریزادخانی و خوش‌سليقه، ۲۰۱۶). در ادبیات ترجمه دیداری‌شنیداری مطالعاتی به تأثیر نقش تصویر در زیرنویس و دوبله پرداخته شده است (مانند کولسترا، پیترز و اسپینهاف، ۲۰۰۲؛ گونزالزورا، ۲۰۱۱). از طرفی، چون نشانه‌نظام گرافیکی نوعی از نشانه‌نظام‌های دیداری‌شنیداری نیز مسحوب می‌شود (چاومه، ۲۰۰۴الف)، مترجمان باید علاوه بر ترجمه معنایی، به پیام تصویری که کارگردان فیلم قصد دارد از طریق نشانه‌نظام گرافیکی به بیننده برساند، توجه کند. به همین دلیل، چاومه (۲۰۱۲، ص. ۱۱۰) نیز معتقد است که تصویرها، به‌ویژه در دوبله، نقش مهمتری نسبت به کلمات دارند.

همچنین در ادبیات ترجمه شنیداری دیداری از ایران به عنوان کشوری دوبله‌محور یاد می‌شود (نفیسی، ۲۰۱۱؛ خوش‌سليقه و عامری، ۲۰۱۶). همان‌طور که در این مقاله نشان داده شد، در شیوه دوبله نیز مترجمان یا نشانه‌نظام‌های معنایی سروکار دارند که به صورت عنوان، زیرنویس و نوشته روی تصویر ظاهر می‌شود. از طرفی، چون نشانه‌نظام گرافیکی متحرک در این مجموعه تلویزیونی، نقش مهمی در درک بهتر فیلم دارد (پرزگونزالز، ۲۰۱۳؛ مک‌میلان، ۲۰۱۴) پیشنهاد می‌شود وقتی مترجمان دیداری‌شنیداری صدا و سیما با «تعامل نشانه‌نظام‌ها» (چاومه، ۲۰۱۲، ص. ۱۰۷) در این حوزه روبه‌رو می‌شوند از روش ترجمه جایگذاری استفاده کنند.

با توجه به گستره بودن موضوع نشانه‌نظام گرافیکی متحرک، در این مقاله به بررسی ترجمه نشانه‌نظام گرافیکی ثابت پرداخته نشده است. تا جایی که نویسنده‌گان این مقاله اطلاع دارند، پژوهشی در حوزه ترجمه دیداری‌شنیداری مرتبط با این موضوع در ایران انجام نشده است. پژوهش‌های آتی می‌توانند در زمینه بررسی و مقایسه استراتژی‌های ترجمه شده نشانه‌نظام گرافیکی ثابت با استفاده از چارچوب‌های نظری هچون گتليب (۱۹۹۲، ص. ۱۶۶)، دیاس سیتاس و رمایل (۲۰۱۴) و بوگوتسکی (۲۰۰۴) در شیوه زیرنویس انجام گیرد. همچنین در این مقاله

1. Suprasegmental

موضوع کیفیت ترجمه نشانه نظام گرافیکی بررسی نشده است. هرچند هر دو نسخه دوبلۀ فارسی از شرلوک (گیتیس و همکاران، ۲۰۱۰) توسط تیم‌های دوبلۀ رسمی و حرفه‌ای ترجمه شده است، رویکرد دو شبکهٔ تلویزیونی به سانسور و ترجمه ارجاع‌های فرهنگی^۱ می‌تواند متفاوت باشد. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهشی به مقایسه و بررسی این موضوعات در دو نسخهٔ ترجمه‌شده، به‌ویژه مرتبط با ترجمه نشانه نظام گرافیکی، پرداخته شود.

با توجه به تقسیم‌بندی و بررسی نشانه نظام گرافیکی متحرک در این مقاله به سه گروه زبان‌پیامک، جستجوهای اینترنتی و حالات و افکار بازیگران، پیشنهاد می‌شود پژوهشی به چالش‌های مترجم توصیف شفاهی برای برگرداندن این نوع نشانه نظام گرافیکی بپردازد و به سؤالاتی پاسخ دهد نظیر مترجمان توصیف شفاهی در هنگام مقابله با نشانه نظام گرافیکی متحرک چه شیوه‌های ترجمه‌ای را به کار گرفته‌اند؟ آیا این شیوه‌های به کار گرفته‌شده در ترجمه اندیشه مختلف نشانه نظام گرافیکی یکسان است؟ همچنین، با توجه به تشابه نسبی روش ترجمه جایگذاری نشانه نظام گرافیکی و شیوه زیرنویس‌گذاری فیلم‌ها، پیشنهاد می‌شود به بررسی و مقایسه عواملی مانند زمان خواندن، نحوه و پذیرش دریافت در این دو روش پرداخته شود.

کتابنامه

1. خوش‌سليقه، م و فاضلی حق‌پناه، ا. (۱۳۹۵). فرآيند و ويژگی‌های زيرنويس غيرحرفه‌اي در ايران. *مطالعات زيان و ترجمه*، ۴۹(۲)، ۱-۲۹.
2. Bogucki, Ł. (2004). A relevance framework for constraints on cinema subtitling. Łódź, Poland: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
3. Chaume, F. (2004a). Film studies and translation studies: Two disciplines at stake in audiovisual translation. *Meta: Translators' Journal*, 49(1), 12-24.
4. Chaume, F. (2004b). Synchronization in dubbing: A translational approach. In P. Orero (Ed.), *Topics in audiovisual translation* (pp. 35-52). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
5. Chaume, F. (2012). *Audiovisual translation: Dubbing*. Manchester, England: St. Jerome.

1. cultural references

6. Chaume, F. (2013). The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies. *Translation Spaces*, 2(1), 105-123.
7. Chiaro, D. (2009). Issues in audiovisual translation. In J. Munday (Ed.), *The Routledge companion to translation studies* (pp. 141-165). London, England: Routledge.
8. Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: Film and TV translation as evidence of cultural dynamics. *Babel*, 35(4), 193-218.
9. Díaz-Cintas, J., & Remael, A. (2014). *Audiovisual translation: Subtitling*. Abingdon, England: Routledge.
10. Fox, W. (2016). Integrated titles: An improved viewing experience? In S. Hansen-Schirra, & S. Grucza (Eds.), *Eye tracking and applied linguistics* (pp. 5-29). Berlin, Germany: Language Science Press.
11. Gottlieb, H. (1992). Subtitling – A new university discipline. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent and experience: Papers from the First Language International Conference* (pp. 161-170). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
12. Khoshaligheh, M., & Ameri, S. (2016). Ideological considerations and practice in official dubbing in Iran. *Altre modernità/ Otras modernidades/ Autres modernités/ Other Modernities*, 15, 232-250.
13. Koolstra, C. M., Peeters, A. L., & Spinhof, H. (2002). The pros and cons of dubbing and subtitling. *European Journal of Communication*, 17(3), 325-354.
14. McMillan, G. (2014, January 2). What Sherlock's text Messages tell us about ourselves. Retrieved from <http://www.wired.com/2014/02/sherlock-tech/>.
15. Mehdizadkhani, M., & Khoshaligheh, M. (2018, in-press). Insertion or voice-off in rendition of graphic codes: An experiment in Persian dubbing. *Visual Communication*.
16. Naficy, H. (2011). *A social history of Iranian cinema: The industrializing years 1941–1978* (Vol. 2). London, England: Duke University Press.
17. O'Hagan, M. (2010). Japanese TV entertainment: Framing humor with open caption Telop. In D. Chiaro (Ed.), *Translation, humor and the media* (Vol. 2, pp. 70-88). London, England: The Continuum International Publishing Group.
18. O'Hagan, M. (2012). The impact of new technologies. In C. Millán & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge handbook of translation studies* (pp. 503-518). Abingdon, England: Routledge.
19. O'Hagan, M., & Sasamoto, R. (2016). Crazy Japanese subtitles? Shedding light on the impact of impact captions with a focus on research methodology. In S. Hansen-Schirra, & S. Grucza (Eds.), *Eye tracking and applied linguistics* (pp. 31-57). Berlin, Germany: Language Science Press.
20. O'Sullivan, C. (2013). Images translating images: Dubbing text on screen. *L'Écran Traduit*, 2, 123-142.
21. Pérez-González, L. (2013). Co-creational subtitling in the digital media: Transformative and authorial practices. *International Journal of Cultural Studies*, 16(1), 3-21.
- Pettit, Z. (2004). The audio-visual text: Subtitling and

- dubbing different genres. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 49(1), 25-38.
22. Sasamoto, R. (2014). Impact caption as a highlighting device: Attempts at viewer manipulation on TV. *Discourse, Context & Media*, 6, 1-10.
23. Szarkowska, A., Krejtz, I., Krejtz, K., & Duchowski, A. (2013). Harnessing the potential of eye-tracking for media accessibility. In S. Grusza, M. Płużyczka, & J. Zajac (Eds.), *Translation studies and eye-tracking analysis* (pp. 153-183). Frankfurt am Main, Germany, Peter Lang.

فهرست فیلم

1. Gatiss, M., Moffat, S., Vertue, B., Eaton, R., & Jones, B. (Producers). (2010). *Sherlock* [Television series]. UK & USA: Hartswood Films, BBC Wales, & WGBH.

بررسی آثار و تبعات حذف کنکور سراسری بر نظام آموزش عمومی زبان انگلیسی کشور:
دیدگاه صاحب نظران و معلمان زبان انگلیسی

پروانه شایسته‌فر (استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

parishayeste@yahoo.com

غلامرضا کیانی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

rezakiany@yahoo.com

منیره نوروزی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

norouzimonireh@gmail.com

چکیده

اصلاحات آزمون محور اغلب به عنوان ابزاری راهبردی برای القا و پیشبرد تغییراتی مطلوب صورت می‌گیرند. با وجود این، ادبیات مرتبط حاکی از آن است که موفقیت، اغلب آن‌طور که امید آن می‌رود حاصل نمی‌گردد. دلایل چنین ناکامی‌هایی معمولاً در مراحل پایانی برنامه تحول یافته، یعنی ارزشیابی مؤخر بر تجربه بررسی گردیده و ارزشیابی حین تجربه همچنان مورد غفلت مانده است. در کشور ما، سیاست‌گذاری مربوط به اصلاح کنکور سراسری موج اصلاحاتی را در نظام دیرینه سنجش و پذیرش دانشجو به بار آورد. در حوزه زبان انگلیسی، این اصلاحات بر جایگزینی تدریجی بخش زبان انگلیسی کنکور با آزمون‌های سراسری زبان دیبرستان تأکید دارد. به‌دلیل چنین تغییری، ارزیابی تبعات و پیامدهای برنامه جدید الزامی به نظر می‌رسد. به‌همین منظور، برای جمع‌آوری داده از جمعی از ذی‌نفعان و ذی‌ربطان این تحول از مدل ترکیبی کیفی‌کمی استفاده شد. ابتدا، دیدگاه استادان، مدرسان و سرگروهان (۱۶ نفر) از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته استخراج و سپس از ۴۰۶ معلم زبان انگلیسی نظرسنجی به عمل آمد. روایی ابزار محقق‌ساخته از طریق تحلیل عاملی تأییدی-AMOS- و اکتشافی-SPSS- انجام و پایایی آن نیز محاسبه شد. تسایچ تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و تحلیل داده‌های کمی حاکی از آن است که بین نظرات مدرسان و

علمگران با نظرات سیاست‌گذاران تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود، به‌ویژه، در مقولات عدالت در آزمون، اهداف آموزشی/یادگیری و طراحی، تدریس و برنامه‌ریزی. به‌طور کلی، نتایج گویای آن است که با توجه به شرایط فعلی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در دیبرستان‌های کشور و چالش‌های موجود، محتمل است که طرح تغییر، در شکل کنونی خود، به ابزاری نامناسب جهت پیشبرد اهداف ایدئال و بلندپروازانه تبدیل شود.

کلیدواژه‌ها: آثار و پیامدهای آزمون، آزمون‌های سراسری، اصلاحات آزمون محور، سابقه تحصیلی، نظام سنجش و پذیرش دانشجو

۱. مقدمه

در عصر حاضر، نیاز مبرم به پاسخگویی معتبر و تضمین کیفیت، موج اصلاحاتی را در نظام دیرینه سنجش و پذیرش دانشجو به بار آورده و توجه متخصصان آموزشی را به روش‌ها و شیوه‌های سنجش که ارتقا و بهبود سطح کیفی یادگیری را به ارمغان آورند، جلب نموده است. این امر نه تنها منجر به انتخاب یا طراحی آزمون‌های استاندارد^۱ شده بلکه اهمیت روزافزون این آزمون‌ها را دو چندان نموده است. در ایران، همچون بسیاری از کشورهای مشابه، مدامی که دست یافتن به جایگاه والای اجتماعی و تضمین شغلی منوط بر عملکرد مطلوب افراد در آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها باشد، این آزمون‌های سرنوشت‌ساز (پر وجه)^۲ بی‌شك تأثیر غیرقابل انکار خود را بر ارزش‌های اجتماعی، حس رقابت و بر کل نظام آموزشی به‌جای خواهد گذاشت. در میان یافته‌های تحقیقاتی که اخیراً صورت گرفته، می‌توان شواهد بیشتری را در تأیید وجود آثار چنین آزمون‌هایی به‌ویژه در حوزه‌های تدریس و یادگیری یافت (برای مثال رجوع شود به دکر و بلت^۳؛ ۲۰۰۸؛ کیکوچی و برانه^۴؛ ۲۰۰۹؛ وال و هوراک^۵؛ ۲۰۰۸). با وجود آثار و پیامدهایی از این قبیل، یا به‌عبارتی قدرت

-
1. Standardized tests
 2. High-stakes tests
 3. Decker & Bolt
 4. Kichuchi & Browne
 5. Wall & Horak

تأثیرگذاری این آزمون‌ها بر حوزه‌های متفاوت آموزش و یادگیری (شوهمی^۱، ۱۹۹۳؛ وال^۲، ۲۰۰۰؛ وال و آلدرون^۳، ۱۹۹۳).

چندان جای تعجب نیست که سیاست‌گذاری‌های آزمونی با هدف اصلاح و ارتقای سطح کیفی آموزش و یادگیری و در راستای پاسخگویی معتبر بنيان نهاده شوند (دکر و بلت، ۲۰۰۸؛ چپمن و اسنایدر^۴، ۲۰۰۰؛ وال، ۲۰۰۰).

در سال‌های اخیر، مسئله پاسخگو بودن نظام‌های ارزشیابی، ضرورت توجه به اثربخشی و کارآمدی آن‌ها در بهبود و تعالی کیفیت تدریس و یادگیری متأثر از آن را بیش از پیش بر جسته ساخته است. از این‌رو، ارزیابی تضمین کیفیت این نظام‌ها و بررسی تأثیر و پیامدهای آن‌ها امری است اجتناب‌ناپذیر. علی‌رغم این مهم، هنوز تأثیر و پیامدهای سیاست‌های اصلاح طلبانه آزمونی بر کیفیت آموزش و یادگیری از دیدگاه ذی‌ربطان و نقش آفرینان محیط‌های واقعی یادگیری و تدریس (مریبان و متربیان) چندان مورد بررسی قرار نگرفته است. این در حالی است که مبانی نظری ارزیابی آزمون‌ها اکنون سنجش روایی آزمون را در چارچوب مفهومی گسترده‌تری در نظر می‌گیرد. طبق این چارچوب، علاوه بر سنجش روایی سازه‌ای، روایی صوری و روایی محتوایی، بررسی روایی آثار و تبعات یا اعتبارسنجی^۵ پیامدها و تبعات آزمون امری ضروری است (استولر^۶، ۱۹۸۸؛ کنדי^۷، ۱۹۹۴؛ هنریکسن^۸، ۱۹۸۹). لذا، باید از این نکته غافل بود که سنجش در مقیاس وسیع ملی می‌تواند پیامدهای متفاوتی را برای افراد ذی‌ربط و ارکان مختلفی که در لایه‌های متفاوت این برنامه معین دخیلاند در برداشت‌باشد.

-
1. Shohamy
 2. Wall
 3. Wall & Alderson
 4. Chapman & Snyder
 5. Validation
 6. Stoller
 7. Kennedy
 8. Henrichsen

هنگامی که وجود و حساسیت‌های ویژه‌ای وجود دارد، علی‌الخصوص هنگامی که کاربری اصلی نتایج آزمون، تعیین‌کننده فرصت‌های آتی و اساس مجاز ورود به مراحل بالاتر یا دسیابی به فرصت شغلی باشد، تعداد عواقب و پیامدهای این آزمون به‌مراتب بیشتر خواهد شد. نگاهی کلی به اصلاح برنامه کنکور-محور موجود در ایران به خوبی گویای این مطلب است که پیامدهای حساس چنین تغییری را نمی‌توان بدون عواقب مهم آن برای برنامه درسی، ارزش‌های اجتماعی، و آموزش و یادگیری تصور نمود. پژوهش پیش رو در تلاش است از دیدگاه قشری از ذی‌ربطان نظام اصلاح‌شده سنجش و پذیرش دانشجو (همچون مدرسان و معلمان آموزش زبان انگلیسی) به بررسی تبعات و پیامدهای ناشی از بخش زبان انگلیسی این نظام تحول یافته بر آموزش و یادگیری زبان انگلیسی دیبرستان‌های ایران پردازد. به عبارتی این پژوهش در صدد است روایی آثار و تبعات آزمون‌های نهایی زبان انگلیسی دیبرستان را بر حسب میزان اثربخشی آن‌ها در شکل‌دهی و بهبود کیفی تدریس معلمان، یادگیری دانش‌آموzan و برقراری اصل عدالت از دیدگاه افرادی که به‌ندرت در سیاست‌گذاری‌های اصلاحی آزمونی مشارکت داشته یا نظرشان شنیده می‌شود، بررسی نماید.

سیاست‌های بومی مرتبط با تصویب قانون جدید پذیرش دانشجو

از دهه پنجاه تا کنون، ورود به مرحله تحصیلات عالی به‌ویژه دانشگاه‌های دولتی کشور، همواره عرصه رقابت بوده است؛ رقابتی که پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران به‌دلیل عدم تناسب میان تعداد داوطلبان و ظرفیت دانشگاه‌های دولتی شدت یافته است. سالانه بالغ بر یک میلیون دانش‌آموز در آزمون‌های چندگزینه‌ای کنکور سراسری با یکدیگر به رقابت می‌پردازند. ارزشیابی از دانش شرکت‌کنندگان تنها بر پایه عملکردشان در این آزمون صورت گرفته و عملکرد مستمر دیبرستان یا سوابق تحصیلی داوطلبان در گزینش و تعیین سطح نهایی آنان بی‌اثر بوده است.

در چنین شرایطی، اصلاح نظام منحصرًا آزمون محور کنکور سراسری در دستور کار تحول بنیادین کشور قرار گرفت. در اسناد ملی اخیر کشور، به‌ویژه در بخش‌هایی

که به سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اختصاص یافته، نیاز فوری به تغییر ملاک‌ها و مقیاس‌های رایج در نظام منحصرآزمون محور کنکور کاملاً مشهود است. علی‌الخصوص، رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی کشور و نیز سند ملی برنامه درسی حاوی بخش‌های جداگانه‌ای پیرامون سیاست‌های آزمونی هستند که پیشنهاد تغییر نظام آزمون محور وزارت خانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری به طور ضمنی در آن‌ها مطرح شده است. نکته‌ای که باید به آن اشاره کرد این است که گرچه طی دو دهه اخیر گزارش‌های تأمل‌برانگیزی درباره ضعف نسبی نظام منحصرآزمون محور ارائه شده، پیشنهاد تغییر نظام آزمونی موجود برای ورود به دانشگاه تا قبل از سال ۱۳۸۱ به‌طور رسمی مورد بررسی قرار نگرفته بود. این پیشنهاد را اولین بار صاحب‌نظران و پژوهشگران سنجش و متخصصان آموزشی در نشستی سه‌روزه با عنوان « سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها » مطرح کردند در مهرماه ۱۳۸۱ در دانشگاه اصفهان برگزار شد.

نتیجه مباحث و تحلیل‌های صورت‌گرفته درباره کنکور در این نشست، تقدیم طرح نهایی چگونگی پذیرش دانشجو برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی بود. پس از بررسی‌ها و پژوهش‌های لازم (برای مثال، قلی‌پور و آقابزرگی، ۱۳۸۴؛ کیا و بزرگی، ۱۳۸۵) پیامد سیاستی مجلس در این مورد تصویب قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور (سال ۱۳۸۶) بود. قانون مصوب سال ۱۳۸۶ که شامل شش ماده و شش تبصره است و به تأیید شورای نگهبان نیز رسیده مقدمه‌ای برای سیاست‌ها و اعمال وابسته به قرایین کشور است. طبق این قانون، سابقه تحصیلی و نتایج عملکرد چهارساله در امتحانات سراسری دبیرستان و پیش‌دانشگاهی (همچون امتحانات فعلی سال سوم متوسطه) که به صورت نهایی برگزار می‌گردند، به تدریج جایگزین عملکرد در آزمون‌های چندگرینه‌ای کنکور سراسری می‌شود که در حال حاضر سالی یک بار سازمان سنجش برگزار می‌کند.

به نظر سیاست‌گذاران بومی، این سیاست جدید مطابق با کاربرد پاسخگویانه آزمون‌ها (کیامنش، ۱۳۷۹؛ ناگی^۱، ۲۰۰۰) است که در مقیاس وسیع، می‌تواند تأثیرات مثبتی را درباره دانش، انگیزه، تلاش فردی، تسلط بر مهارت‌ها و نیز عملکرد دانش‌آموزان به دنبال داشته باشد. در بعد تعلیمی، این آزمون‌ها به معلمان کمک می‌کند نیازها و نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان را تشخیص داده و آموزش اثرگذارتری ارائه نمایند و از طرفی، آموزش را هم‌تراز استانداردهای آموزشی قرار داده و در کارشان به پیشرفت حرفه‌ای قابل ملاحظه‌ای دست یابند. به نظر می‌رسد در زمان تصویب قانون جدید سنجش پذیرش دانشجو، سیاست‌گذاران از نگرش کلی که معتقد است راه اصلاح و بهبود آموزش و یادگیری از تغییر آزمون‌ها می‌گذرد (رک. چنگ و همکاران^۲؛ هارگریوز و همکاران^۳؛ وال، ۲۰۰۰) الهام گرفته‌اند.

با این حال سیاست‌گذاری‌های آموزشی در کشورهای متفاوت نشان می‌دهد که تحولات آموزشی همیشه چندان هم موفق نبوده و گاه پیامدهای منفی (روان‌شناختی و آموزشی) سابق در شرایط جدید همچنان به قوت خود باقی مانده‌اند. ظاهراً عامل اصلی که به این مسئله غامض دامن می‌زند غفلت در اتخاذ ارزشیابی بهنگام و مناسب، تأخیر در ارزشیابی و نیز عدم توجه به تحلیل پیامدها و تبعات نظام اصلاح یافته است. در کشور ما نیز رویارویی با چالش‌های نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو در مقیاس وسیع کنونی آن، کاهش مشکلات احتمالی چنین برنامه‌ای، افزایش مزايا و پتانسیل‌های پیش‌بینی شده در مرحله سیاست‌گذاری آن و پر کردن خلاً بین سطوح سیاست و عمل در این برنامه، همه و همه مستلزم این است که این تغییر علاوه بر مراحل پایانی خود در مراحل آغازین و اجرایی نیز مورد بررسی و بازنگری شفاف قرار گیرد. بهیان دیگر، از آنجا که ممکن است بخشی از اطلاعات مهم و مفید مربوط به اصلاح نظام کنکور محور سنجش و پذیرش دانشجو در مسیر سیاست به عمل، یعنی مسیر سیاست‌گذاری- اجرا- عمل/ تکمیل کم‌رنگ گردد، اتخاذ روند

1. Nagy

2. Cheng et al.

3. Hargreaves et al.

ارزیابی از همان مراحل آغازین این برنامه امری ضروری و حتمی به نظر می‌رسد تا از خسارت ناشی از برنامه ارزشیابی نشده و خام که منجر به برنامه‌ای ناکارآمد می‌گردد، پیشگیری شود.

۲. پیشینهٔ پژوهش

روش‌های سنجش و اندازه‌گیری سنتی رایج، مهارت‌ها و اجزای متفاوت زبان همچون دانش واژگان و دستور زبان را به صورت گسته می‌سنجند، و نه به صورت اجزا و مهارت‌های مرتبط و درهم‌تنیده و کاربردی. این روش‌ها از بعد اجتماعی کاربرد زبان که به شدت مورد تأکید رویکرد ارتباطی زبان^۱ قرار گرفته، غافل شده‌اند. در این رویکرد، استفاده از زبان به عنوان ابزار ارتباطی در محیط‌های اجتماعی، تنها یک بعد از ابعاد اجتماعی دانش زبانی است. به همین دلیل، کین^۲ (۲۰۱۲) و مسیک^۳ (۱۹۸۹) معتقد به وجود ابعاد اجتماعی برای ابزارهای سنجش و اندازه‌گیری دانش زبانی، همچون آزمون‌ها هستند. آن‌ها می‌گویند برای درک کامل‌تر ابعاد اجتماعی آزمون‌های زبان می‌بایست علاوه بر کاربردهای اجتماعی این آزمون‌های خاص، پیامدهای اجتماعی آن‌ها را نیز مورد توجه و بررسی قرار داد. در بعد کاربردی، یکی از متدائل‌ترین کاربری‌های آزمون‌های زبان مربوط به نقش آن‌ها به عنوان ابزارهای کنترل ورود به مرحله بالاتر، برنامه، شغل یا موقعیتی متفاوت‌تر است. آزمون‌هایی که با این هدف به خصوص کاربری ویژه دارند، اغلب توسط سیاست‌گذاران و مقامات رده‌بالای آموزشی تبیین و مطرح می‌شوند و متعاقباً، پیامدهایی جدی برای افراد و نهادهایی که در این تصمیم‌گیری دخالتی نداشتند، خواهند داشت و بی‌شک بر برنامه‌های آموزشی مرتبط تأثیر خواهند گذاشت. برای مثال، از آنجا که دست‌یافتن به جایگاه اجتماعی والا و تضمین شغلی در ایران با دسترسی به تحصیلات عالی و حرفه‌ای شدن ارتباط مستقیمی دارد، آزمون‌های ورودی (همچون کنکور) نه تنها برای

1. Communicative Competence Approach

2. Kane

3. Messick

نظام آموزشی کشور پیامدهایی در برداشت، بلکه ارزش‌های اجتماعی و حس رقابت داوطلبان را نیز تحت الشعاع قرار می‌دهند. وجود همین آثار و تبعات اجتماعی مهم بر لایه‌های متفاوت جامعه است که ضرورت تأمل بیشتر بر ابعاد اجتماعی آزمون‌ها را دو چندان می‌نماید.

از منظر روایی آزمون، دیدگاه مکنامارا و روور^۱ (۲۰۰۶) با تصوری کلاسیک مسیک (۱۹۸۹) مبنی بر ضرورت ارزیابی آزمون از بعد اجتماعی آن همخوانی دارد. یکی از جنبه‌های حائز اهمیت در این مدل روایی‌سنجدی، پرداختن به آثار و تبعات اجتماعی آزمون بر جامعه کاربر آن است. بررسی روایی آزمون با توجه به ابعاد اجتماعی آن اهمیت دو نکته را برجسته می‌سازد؛ اول اینکه چگونه ماده مورد آزمون (سازه و سنجه آزمون) توسط رویکردها، نظرات و استانداردهایی که ریشه در ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی جامعه داشته تبیین و طراحی می‌شود. دوم اینکه چگونه آزمون‌ها می‌توانند برای افراد و جوامع کاربر یا محیط‌های اجتماعی که در آنجا مورد استفاده قرار می‌گیرند، پیامدهای واقعی داشته باشند. پژوهش‌های اخیر با الهام از مدل کلاسیک مسیک، ضمن برجسته‌سازی ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی که شالوده سازه‌های آزمون‌ها را تشکیل می‌دهند، به بررسی پیامدهایی پرداخته‌اند که به‌دبیال کاربرد آزمون‌ها در محیط‌های واقعی‌اند (برای مثال، بکمن و پالمر^۲؛ ۲۰۱۰؛ چنگ، ۲۰۰۵؛ چنگ و سان^۳؛ ۲۰۱۵؛ شوهامی و همکاران، ۱۹۹۶؛ وال و هوراک، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱).

مضافاً اینکه، این پژوهش‌ها با بیان یکی دیگر از زیرساخت‌های چارچوب نظری مدل کلاسیک مسیک، یعنی شرط عدالت در آزمون به عنوان یکی از پیش‌شرط‌های اصلی برای احراز روایی آزمون، اهمیت و جامع‌بودن این مدل را بیشتر می‌نمایاند. در این مدل علاوه بر سنجش روایی سازه، روایی محتوا، روایی صوری، و روایی آثار و تبعات یک آزمون، میزان احراز عدالت اجتماعی توسط آن آزمون نیز بررسی می‌گردد

1. MacNamara & Roever

2. Backman & Palmer

3. Cheng & Sun

(رك. کامیلی^۱، ۲۰۰۶؛ کین، ۲۰۰۲؛ مکنامارا و روور، ۲۰۰۶). مکنامارا و روور (۲۰۰۶) اذعان داشته‌اند که شرط عدالت اجتماعی در نظام آزمون محور تنها از طریق اتخاذ رویکرد صحیح و مناسب سنجش، طراحی دقیق و محاسبه‌شده روش‌های سنجش، برنامه‌ریزی دقیق و آگاهانه برای ساخت یا انتخاب ابزار مناسب سنجش، ایجاد شرایط برابر برای همه آزمون‌دهندگان و علاوه بر این‌ها، انجام قضاویت منصفانه، علمی، منطقی و عاری از سونگری و برداشت‌های شخصی در مورد عملکرد آزمون‌دهندگان، بر قرار می‌گردد. از این زاویه که بنگریم، می‌بینیم که برای داشتن تصویری جامع از اعتبار سنجی آزمون‌های زبان پیش‌شرط عدالت در آزمون نیز پیش‌شرطی ضروری است.

ارزیابی اصلاحات آزمون‌های زبان‌های خارجی: بررسی آثار آزمون‌های سرنوشت‌ساز/پر وجه طی پانزده سال اخیر پژوهش‌های قابل توجهی درباره آثار و تبعات آزمون‌های زبان که در ادبیات رایج آزمون‌سازی بازشویی آزمون^۲ نامیده می‌شود، صورت گرفته است (برای مثال، پن و نیوفیلدز^۳، ۲۰۱۲؛ چنگ و همکاران، ۲۰۰۴؛ شوهامی و همکاران، ۱۹۹۶، مونوز و آلوارز^۴، ۲۰۱۰؛ واتانابه^۵، ۲۰۰۱؛ وال و آلدرسون، ۱۹۹۳؛ وینکه^۶، ۲۰۱۱). این پژوهش‌ها معمولاً یا در زمینه تأثیر آزمون‌های زبان انگلیسی بر قلمرو آموزش انجام شده (چپمن و اسنایدر، ۲۰۰۰، وال و هوراک، ۲۰۱۱) یا بر قلمرو یادگیری و بافت مدرسه یا حتی فراتر از آن (اسپرات^۷، ۲۰۰۵؛ چنگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ دکر و بلت، ۲۰۰۸؛ شوهامی، ۱۹۹۳). شواهد موجود حاکی از آن است که اکثر پژوهش‌هایی که با محوریت قدرت بازشویی آزمون انجام شده‌اند بیشتر بر آزمون‌هایی که برای مدت‌های مديدة در جامعه هدف مورد استفاده قرار گرفته‌اند

1. Camilli

2. Test Washback

3 .Pan & Newfields

4. Munoz & Alvarez

5. Watanabe

6. Winke

7. Spratt

متمرکز شده و تنها تعداد انگشت‌شماری از این پژوهش‌ها به بررسی بازشویی آزمون‌های اصلاح شده یا آزمون‌های تازه طراحی شده اختصاص یافته‌اند. حتی فراتر از این، هنوز در مورد مبانی سیاستی و سیاست‌گذاری آزمونی یا ارزش‌های سیاسی و اجتماعی که سنگ بنای اصلاحات آزمون‌محور را تشکیل می‌دهند، پژوهش چندانی انجام نشده است.

پیشینه اندک اما مفید موجود نشان می‌دهد که پژوهشگران اخیراً با الهام از مبانی اساسی حیطه نوآوری‌های آموزشی و انتقال مفاهیم این حوزه عمومی به حوزه تخصصی آزمون‌سازی در زبان، پای ارزیابی اصلاحات و تحولات آزمونی را به عرصه زبان‌های خارجی باز کرده و بر ارزیابی مراحل سیاست‌گذاری آزمون، فرآیند اجرایی آزمون و همه مراحل مربوط به عملیاتی‌کردن آن تأکید کرده‌اند (برای مثال، چنگ، ۲۰۰۴؛ وال و هوراک، ۲۰۱۱؛ هنریکسن، ۱۹۸۹). برای مثال، طبق یافته‌های وال (۲۰۰۰، ۱۹۹۹)، وال و هوراک (۲۰۱۱) و چنگ (۲۰۰۴)، تبعات و قدرت تأثیرگذاری آزمون اصلاح‌یافته یا جدیدالاجرا می‌باشد از همان مراحل آغازین این برنامه اصلاح‌طلبانه بررسی و نظارت شود و نتایج حاصل از این مرحله باید به گونه‌ای منعکس شود که اطلاعات مورد نیاز «برای تصمیم‌گیری درباره تناسب آزمون با برنامه درسی، تناسب روش‌های آزمون، تخصیص منابع کافی، طراحی برای آموزش افراد ذی‌ربط و ایجاد تغییرات در سیاست خرد و کلان مرتبط با آزمون» (وال، ۲۰۰۰، ص. ۵۰۷) فراهم گردد.

مشابه این نتایج را کندي (۱۹۸۸) گزارش کرد. او با انتقال برخی از مفاهیم تئوری نوآوری‌های آموزشی به حوزه ارزیابی نظام آموزشی، ابتدا به توصیف مدل سه‌مرحله‌ای خود پرداخت که شامل ارزیابی مرحله سیاست‌گذاری، مرحله فرآیند اجرایی/عملیاتی‌کردن و مرحله نتایج و برونداد است. سپس به‌طور خاص بر این نکته تأکید ورزید که در ارزیابی طرح تغییر نباید تنها به ارزیابی بروندادها و بازده نهایی برنامه تغییریافته (مثلًاً محصول یا رفتار خاصی) بسته کرد بلکه ارزیابی دو مرحله

دیگر یعنی مرحله سیاست‌گذاری و مرحله روند اجرایی و گذار برنامه، قبل از مرحله نهایی نیز از الزامات ارزیابی کامل و اصولی است.

چنین به‌نظر می‌رسد که بین مدل ارزیابی سه مرحله‌ای کنده با مدل هنریکسن (۱۹۸۹)، معروف به مدل ترکیبی انتشار تغییر و نوآوری^۱، وجه تشابه وجود دارد. ترکیبی هنریکسن در واقع بیانگر چگونگی اشاعه و نشر یک تغییر یا نوآوری به نظام و بافت خود می‌باشد. در این مدل، هنریکسن با تکیه بر سه مؤلفه اصلی نظام آموزشی اصلاح شده به توصیف فرآیند تغییر و نوآوری می‌پردازد. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از بافت و بستر تغییر و نوآوری^۲، فرآیند اشاعه و نفوذ تغییر به بافت مورد نظر^۳، بروندادها، نتایج و پیامدهای تغییر و نوآوری^۴: هریک از این مؤلفه‌ها از چندین زیر مؤلفه یا زیرمجموعه تشکیل شده که هریک، در جای خود، در موفقیت یا شکست پروره تغییر و نوآوری نقش مهمی را ایفا می‌کند. به عنوان مثال، در ارزیابی مرحله دوم یا مرحله فرآیند اشاعه و نفوذ تغییر، زیرمجموعه‌هایی همچون منبع صدور تغییر (مثلًاً عوامل سیاست‌گذار و برنامه‌ریزان، قوانین و سیاست‌های دولت)، نظام کاربران (مثلًاً معلمان و دانش‌آموزان) کanal ارتباطی (یعنی مجاری مخابره پیام تغییر از منبع صادرکننده آن به نظام کاربران) از جمله عوامل بسیار مهم بوده که باید مورد بررسی و ارزیابی دقیق قرار گیرند.

بر اساس مدل ترکیبی هنریکسن، به محض مخابره پیام تغییر به کاربران و گیرندگان آن، نگرش به تغییر در آنان شکل می‌گیرد و همین نگرش، مثبت یا منفی، مبنای تصمیم‌گیری برای پذیرش یا رد تغییر مخابره شده است. بنابراین اگر بنای یک پروره اصلاح طلبانه آزمونی بر این قرار گیرد که به قهقهه نرود و طعم شکست را نچشد لازم است که همه زیر مؤلفه‌ها و عوامل دخیل در این نظام آزمونی در همان ابتدای اصلاح و تغییر، هرچه زودتر، مورد بررسی و ارزیابی منظم و مستمر قرار

-
1. Hybrid Diffusion Model (HDM)
 - 2 .Antecedents
 - 3 .Process
 4. Consequences

گیرند. وال (۲۰۰۰) خاطر نشان می‌سازد که در چنین فرآیند ارزیابی محوری باید افرادی از همه اقسام ذی‌ربط و ذی‌نفع نظام آزمون محور شرکت داده شوند تا بتوان هم از نگرش آن‌ها نسبت به پژوهه تغییر مطلع شد و هم به کارآیی، مفید بودن، عملی و کاربردی بودن اصلاحات مورد نظر پی‌برد. از این‌رو، بررسی ارزش‌های اجتماعی نهفته در پژوهه تغییر آزمون و همچنین ارزیابی تبعات و تأثیرات این تغییر بر حوزه‌های آموزش و یادگیری از همان ابتدای امر می‌باشد با رعایت ملاحظات نگرشی ذی‌ربطان، ذی‌نفعان و ذی‌صلاحان این نظام انجام شود.

به‌دلیل اصلاحاتی که در آزمون‌های رایج تافل دنیا و تبدیل آن‌ها به تافل ایترنی^۱ به‌جای تافل سنتی کاغذی یا کامپیوتربی رخ داد، وال و هوراک (۲۰۱۱، ۲۰۰۸) در پژوهشی طولی به بررسی تبعات این تغییر مهم در حوزه آموزش و آمادگی برای این آزمون‌های سرنوشت‌ساز و پر‌وجه پرداختند و برای این منظور از ترکیبی از دو مدل فوق استفاده کردند. این پژوهش در قالب چهار فاز اصلی و در شش کشور اروپای مرکزی و شرقی انجام شد. در آخرین فاز این پژوهش (فاز ۴، سال ۲۰۱۱)، وال و هوراک شاهد تغییرات چشمگیری در میزان تمرکز مدرسان بر مهارت‌هایی بودند که توسط این آزمون سنجیده می‌شوند. آن‌ها در پایان گزارش خود، به تشریح نقش آزمون جدید و محتواهی آن در تغییر روش‌های تدریس و یادگیری که در کلاس‌های آمادگی این آزمون رخ می‌داد، پرداختند.

در تحقیق دیگری، چنگ (۲۰۰۴) به‌دلیل بررسی این بود که بیند آیا تغییر امتحانات زبان انگلیسی پایانی مدارس در هنگ‌کنگ (یعنی آزمون صلاحیت زبان انگلیسی Hong Kong Certificate Examination (HKCEE-Hong Kong Certificate Examination) از آزمون‌های سنتی به آزمون‌هایی که بیشتر فعالیت‌محور و ارتباطی باشند بر نگرش و ادراک معلمان زبان انگلیسی نسبت به آموزش و یادگیری زبان انگلیسی تأثیرگذار خواهد بود یا نه. چنگ متوجه تشابه نگرش و ادراک معلمان با نگرش و گرایش سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آزمون صلاحیت زبان انگلیسی هنگ‌کنگ شد و فعالیت‌های معلمان را در

1. TOEFL iBT

راستای سیاست‌گذاری‌های آنان دید، اما پی برد که تغییراتی که به‌دبیال این تغییر در نظام آموزش زبان انگلیسی دبیرستان‌های این کشور ایجاد شده تغییرات چندان عمیق و ریشه‌داری نبوده بلکه سطحی و ناچیز به‌نظر رسیدند. اگرچه آزمون‌های جدید با هدف بهینه‌سازی و اصلاح آموزش و یادگیری زبان انگلیسی هنگ‌کنگ طراحی شده بودند، میزان این تغییر محدود بود. تدریس همانند قبل، فقط در راستای آزمون بوده و معلمان همچون سابق همچنان آزمون محور و آزمون‌گرا بودند.

نتایج پژوهش پیزارو^۱ (۲۰۱۰) در زمینه تأثیر آزمون‌های انگلیسی (ETs) بر برنامه درسی، مطالب درسی، روش تدریس، همچنین نگرش و درک معلمان زبان انگلیسی دوره متوسطه در اسپانیا نشان داد که این آزمون‌ها به‌طور قطع بر برنامه درسی، مطالب درسی و روش تدریس تأثیرگذارند. وی در پژوهش خود به بررسی دیدگاه و نظرات معلمان درخصوص بخش‌های اضافه‌شده در آزمون‌های جدید زبان انگلیسی، یعنی دو مهارت شنیداری و گفتاری، نیز پرداخت. یافته‌های پیزارو بیانگر دیدگاه مثبت معلمان به اضافه‌شدن این دو مهارت مهم به آزمون‌های جدید بود؛ چراکه آنان به پرداختن صرف به مهارت‌های کتبی اعتقاد نداشتند.

شواهد به‌دست‌آمده از پیکرهٔ پژوهش‌های ذکر شده در این بخش و مطالعات مشابه موجود در ادبیات مرتبط، اهمیت و ضرورت بررسی نگرش معلمان نسبت به تأثیر ماهیت، محتوا، قالب یا چگونگی اجرای آزمون‌ها بر فعالیت‌ها و رفتارهای تدریس و یادگیری آن‌ها را آشکار می‌سازد. به‌طور ویژه، آنچه در این پیکرهٔ پژوهشی مشهود است این است که معلمان به‌وضوح آثار و تبعات آزمون‌های ملی را در حیطه‌های عملکردی زیر درک می‌کنند: فعالیت‌ها و تمرین‌های ارائه‌شده در کلاس، مدیریت زمانی، محتوا و مطالب کمک‌درسی و آمادگی برای آزمون، طرح درس و نحوه ارزیابی یادگیری دانش‌آموzan.

پژوهش حاضر به دنبال بررسی روایی آثار و تبعات نظام اصلاح‌شده سنجش و پذیرش دانشجو در بستر اجتماعی نظام آموزش زبان انگلیسی دبیرستان‌های کشور

است. به عبارتی، به دنبال بررسی پیامدهای امتحانات نهایی زبان انگلیسی وزارت آموزش و پرورش از بعد ادراکی و نگرشی مدرسان آموزش زبان انگلیسی کشور است. با الهام از دو مدل یاد شده در حوزه ارزیابی پروژه تغییر (مدل کندی و مدل هنریکسن)، ضرورت بررسی نظام متحول شده سنجش و پذیرش دانشجو در ایران از دیدگاه کاربران اصلی آن بیش از پیش احساس می شود. شاهد محکم دیگری برای این ادعا را می توان از هیوز^۱ (۱۹۹۳) نقل قول کرد که معتقد است آزمون های سرنوشت ساز و پر وجه در وهله اول نگرش و دیدگاه کاربران آن را تحت تأثیر قرار می دهد و سپس عکس العمل، رفتار و یا فعالیت های آنان را تحت الشعاع قرار خواهد داد؛ چرا که رفتار برخاسته از نگرش و تفکر است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. سؤال پژوهش

تعابیر مدرسان آموزش زبان انگلیسی کشور (استادان و معلمان) از امتحانات نهایی دبیرستان برای پذیرش دانشجویان به دانشگاهها چیست؟
به عبارتی دیگر:

از دیدگاه ادراکی مدرسان آموزش زبان انگلیسی کشور، برنامه جدید سنجش و پذیرش دانشجو چگونه تسهیل دهنده یا مانع سیاست های مورد نظر این برنامه خواهد بود؟

۳.۲. جامعه آماری و شیوه نمونه گیری

اعضای هیئت علمی دانشگاه های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و معلمان زبان انگلیسی شاغل در وزارت آموزش و پرورش در دو فاز این تحقیق شرکت کردند. در ابتدا محققان تصمیم گرفتند به ملاقات و مصاحبه با آن دسته از افرادی که در گیر نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو بوده و علاقمندی خود را به شرکت در این پژوهش نشان داده بپردازنند. از این رو، با هشت استاد دانشگاه (۷ مرد

1. Hughes

و یک زن) از هشت دانشگاه از طریق پست الکترونیکی یا تلفن تماس حاصل شد. مبنای انتخاب آن‌ها علاوه بر رضایتمندی و صلاحیت، تدریس در سطوح کارشناسی بود که داوطلبان آن‌ها بر اساس معیارهای جدید پذیرفته شده بودند. شرکت‌کنندگان به‌جز یک نفر دارای مدرک دکترای تخصصی از دانشگاه‌های بین‌المللی (مثل دانشگاه‌های ایالات متحده امریکا و بریتانیا) یا دانشگاه‌های دولتی ایران بودند. آن‌ها در حوزه‌های مختلفی از جمله پژوهش در زمینه قدرت بازشویی آزمون‌ها، ارزیابی و یادگیری زبان دوم گرفته تا زبان‌شناسی و تربیت معلم تخصص داشتند و تجربه کاری آن‌ها از سه تا بیست و چهار سال بود. به‌منظور محترمانه‌ماندن هویت شرکت‌کنندگان، از کدهای UP1 (استاد دانشگاه-۱) تا UP8 (استاد دانشگاه-۸) استفاده شد. علاوه بر استادی دانشگاه، از هشت سرگروه زبان انگلیسی شاغل در وزارت آموزش و پرورش (۴ مرد و ۴ زن)، با سابقه کاری ۵ تا ۳۰ سال، برای شرکت در فاز کیفی تحقیق دعوت به عمل آمد. این معلمان که دارای مدرک کارشناسی یا کارشناسی ارشد بودند، در سه استان تهران، اصفهان و مازندران مشغول به تدریس بودند. برای داده‌های مربوط به این معلمان از کدهای ET1 (معلم زبان انگلیسی-۱) تا ET8 (معلم زبان انگلیسی-۲) استفاده شد.

در بخش دوم پژوهش، برای دستیابی به جمعیت آماری بیشتر با استفاده از دو روش نمونه‌گیری خوش‌های^۱ و نمونه‌گیری در دسترس^۲ نمایندگانی از معلمان زبان انگلیسی تهران، اصفهان و مازندران انتخاب شد. دلیل انتخاب این سه استان پرجمعیت، علاوه بر اهمیت سیاسی، اقتصادی و آموزشی، نحوه اطلاع‌رسانی و انتقال اطلاعات به معلمان یا به قول هنریکسن (۱۹۸۹) و وال (۲۰۰۰) کانال ارتباطی ارسال پیام تغییر به کاربران بود (تحقیقان با سرگروه‌های این مناطق در ارتباط و از فعالیت‌های آنان مطلع بودند). در مقایسه با استان‌ها و شهرهای دورتر، در این سه استان پیام‌ها از طریق ابزار ارتباط جمعی، از جمله وبسایتها، سمینارها، نشریه‌ها،

1. Cluster Sampling Procedure
2. Convenient Sampling Procedure

یا نمایندگان استانی، یا از طریق کانال‌های ارتباطی بین مدیر مدرسه، همکاران و دانشآموزان در اسرع وقت و واضح مخابره می‌شود.

در مجموع ۴۶۰ پرسشنامه بین معلم‌ها توزیع شد، اما فقط ۴۰۶ پرسشنامه (٪۸۹) تکمیل و بازگردانده شد. نمونه نهایی شامل ۲۷۸ (٪۶۸) معلم زن و ۱۲۸ (٪۳۲) معلم مرد، با محدوده سنی ۳۰ تا ۵۵ سال بود. از کل این جمعیت، ۲۹۸ (٪۷۳) نفر مدرک کارشناسی، ۱۰۵ (٪۲۶) نفر مدرک کارشناسی ارشد و ۴ نفر (٪۱) دارای مدرک دکترای تخصصی بودند.

۳. رویه اجرا و ابزار مورد نیاز

این پژوهش به روش تلفیقی کیفی کمی انجام شد و از آنجایی که جزو اولین پژوهش‌های انجام‌شده پس از اجرای نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو است، پژوهشگران ابزار لازم برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز خود را در دسترس نداشتند، لذا ناگزیر باید به طراحی و تهیه ابزار لازم می‌پرداختند. این اقدام با اتکا به منابع معتبر موجود و نیز منابع زیر انجام شد.

۳.۱. پروتکل مصاحبه با استادان و سرگروهان زبان انگلیسی

برای جمع‌آوری داده‌های فاز کیفی، از مصاحبه فردی استفاده شد. در طراحی و ساخت پروتکل مصاحبه منابع زیر مورد استفاده قرار گرفت:

- قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور (معروف به قانون حذف کنکور)؛
- اسناد بالادستی کشور، از جمله سند ملی برنامه درسی (۲۰۱۰) و نقشه جامع علمی کشور (۲۰۰۹)؛
- مستندات مکتوب و دستورالعمل‌های مرتبط با حذف کنکور سراسری، و دانش و تجربه شخصی محققان حاضر پیامون نظام کنکورمحور و نظام مبتنی بر آزمون‌های سراسری دیبرستان و آثار و تبعات دیرینه هر دو نظام.

مصاحبه‌های این پژوهش با دو هدف انجام شد: ۱. دستیابی به نگرش، دیدگاه و تعابیر مدرسان آموزش زبان انگلیسی از نظام جدید؛ ۲. طراحی و ساخت ابزاری معتبر برای جمع‌آوری داده‌های فاز کمی.

در فاز کیفی، ابتدا پروتکل مصاحبه‌ها بر مبنای سوژه‌های زیر تهیه شد: تبعات برنامه جدید برای حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، رعایت اصل برابری در سنجش و پذیرش و برداشت کلی از کل برنامه جدید. قبل از انجام مصاحبه‌ها روایی صوری^۱ و روایی محتواهای^۲ پروتکل مصاحبه توسط یک متخصص آزمون‌ساز و یک مدرس زبان انگلیسی بررسی شد. مصاحبه‌های انجام‌شده از نوع نیمه‌ساختاریافته بوده و زمان مصاحبه‌ها بین ۵۰ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید. مصاحبه‌کننده همزمان با ضبط صدای پاسخ‌دهندگان، یادداشت‌برداری نیز می‌کرد. البته چهار شرکت‌کننده ترجیح دادند که پاسخ‌های خود را به صورت کتبی به پژوهشگر بدهند.

۳.۳.۲. مجموعه پرسش‌نامه آثار و تبعات تغییر آزمون: نسخه معلمان

برای دستیابی به نظرات و داده‌های ادراکی بیشتر، پرسش‌نامه آثار و تبعات تغییر (معرفی آزمون‌های جدید در این پژوهش) طراحی و ساخته شد و سپس بین ۴۶۰ معلم زبان توزیع شد. برای ساخت این ابزار، بررسی پیشینه موجود در اولویت قرار گرفت تا مدل‌های تغییر/اصلاح و ارزیابی آزمون‌های سرنوشت‌ساز جستجو و مورد بررسی قرار گیرند. در این پژوهش، پژوهشگران به بیش از یک‌صد مقوله رفتاری دست یافتند (مثل شدت استفاده از مطالب و مواد آزمون‌ها علی‌الخصوص به‌هنگام نزدیک‌شدن به زمان آزمون؛ افزایش توجه معلمان به مهارت‌ها و بخش‌هایی که توسط این آزمون‌ها سنجیده می‌شوند و مواردی از این قبیل). تحلیل و چینش معنادار این داده‌ها منجر به پیدایش یک مدل فرضی برای بررسی تأثیر آزمون اصلاح‌شده یا تغییریافته شد. این مدل حوزه‌هایی را که مکرراً به‌طور چشمگیری تحت تأثیر آزمون‌های پروژه قرار می‌گیرند، آشکار ساخت که عبارت‌اند از: ۱. برنامه درسی

1. Face validity

2. Content validity

(چنگ، ۱۹۹۸؛ هیوز، ۱۹۹۳)؛ ۲. نقش هدایتی و مربی‌گری معلمان در آماده‌سازی آزمون‌دهندگان (آلدرسون و همپ-لیونز، ۱۹۹۶؛ واتانب، ۲۰۰۰)؛ ۳. محتوای مطالب ارائه شده (چنگ، ۱۹۹۸؛ وال و آلدرسون، ۱۹۹۳)؛ ۴. شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی یادگیرندگان (دکر و بلت، ۲۰۰۸؛ کورنهابر، ۲۰۰۴؛ شوهامی و همکاران، ۱۹۹۶؛ وال و آلدرسون ۱۹۹۳) و ۶. نگرش و دیدگاه معلمان و شاگردان (چنگ، ۱۹۹۸، واتانب، ۲۰۰۰).

این اطلاعات مفید سپس با سوژه‌ها/تم‌های به دست آمده از تحلیل مصاحبه‌های فاز کیفی، تحلیل سیاست‌های برنامه حذف کنکور سراسری (رک. کیانی، شایسته‌فر، غفارشمر و اکبری، ۲۰۱۲) و سیاست‌های کلی نظام آموزش عمومی و آموزش عالی (مندرج در اسناد بالادستی کشور)، تلفیق و نتیجه آن منجر به تشکیل پایگاه اطلاعات و نهایتاً ساخت مجموعه پرسش‌نامه آثار و تبعات تغییر آزمون شد. سازه‌های تشکیل‌دهنده این پرسش‌نامه نهایتاً عبارت بودند از: ۱. فعالیت‌های انجام شده در کلاس (۱۳ سنجه)؛ ۲. روش تدریس (۱۰ سنجه)؛ ۳. مواد و مطالب درسی (۹ سنجه)؛ ۵. طرح درس (۹ سنجه)؛ ۵. محتوای ارائه شده (۱۰ سنجه)، ۶. ارزشیابی یادگیری (۱۱ سنجه)؛ ۷. اهداف آموزشی: نوع شناختی (۱۰ سنجه)؛ ۸. اهداف آموزشی: نوع عاطفی (۴ سنجه)؛ ۹. عدالت در آزمون (۶ سنجه).

روایی صوری و محتوایی این ابزار ۸۲ سؤالی توسط دو استاد و یک معلم زبان انگلیسی بررسی شد. در نسخه نهایی پرسش‌نامه، ۹ مؤلفه فوق الذکر در قالب ۳ مقیاس/پرسش‌نامه اصلی دسته‌بندی شدند (به پیوست مراجعه کنید): بخش الف. طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس؛ بخش ب. اهداف آموزشی/یادگیری؛ و بخش ج. عدالت در آزمون. این بخش‌ها در قالب طیف لیکرتی زیر ارائه شدند: کاملاً مخالفم =۱، مخالفم =۲، کمی مخالفم =۳، کمی موافقم =۴، موافقم =۵، کاملاً موافقم =۶.

1. Alderson & Hamp-Lyons
2. Kornhaber

۳. ۴. تحلیل داده‌ها

۳. ۴. ۱. فاز کیفی: تحلیل مصاحبه‌های استادان و سرگروهان زبان انگلیسی

محقق به دفعات به داده‌های ضبط شده گوش فرا داده و با دقت به بازنویسی آن‌ها پرداخت. بر اساس سه رویه متمایز و در عین حال همپوشاننده تحلیلی به کار رفته در این پژوهش، یعنی کدگذاری باز، کدگذاری محوری، و کدگذاری انتخابی/گزینشی (استراوس و کُربین، ۱۹۹۹)، به عنوان وسیله‌ای جهت شناسایی تم‌ها/سوژه‌های موجود در داده‌ها، چندین تم/سوژه اصلی و فرعی به دست آمد که نشان‌دهنده درک شرکت‌کنندگان از تحول نظام کنکور محور و چشم‌اندازشان درباره آثار و تبعات آن بر نظام آموزش و یادگیری زبان انگلیسی دیرستان بود. بر این اساس، یک پایگاه اولیه داده کیفی شکل گرفت و در گام‌های بعدی، محقق کوشش نمود با مضمون‌یابی و استخراج معانی مندرج در پاسخ‌ها موضوعات مرتبط را تولید و تبیین نماید. بر این اساس، ۲۱۲ تم تحت ۱۴ گروه رده‌بندی شدند. ضمناً بین کدگذاران (محقق این پژوهش و متخصص دیگری که با تحلیل کیفی و کدگذاری آشنا بود) ۹۵٪ توافق نظر حاصل شد.

۳. ۴. ۲. فاز کمی: تحلیل داده‌های پرسش‌نامه معلمان زبان انگلیسی

با توزیع پرسش‌نامه‌های طراحی شده بین معلمان، پایلوت اولیه انجام شد. پاسخ‌های مربوط به سؤالات منفی معکوس شدند (مثل سؤال‌های ۲۷ و ۶۱). ضریب پایابی به دست آمده برای مقیاس‌های طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس، اهداف آموزشی و اصل عدالت به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۲ بود. پس از محاسبه پایابی و روایی محتوا و صوری، پرسش‌نامه‌های توزیع شده بین ۴۶۰ نفر تحت پایلوت نهایی قرار گرفتند. از این تعداد، ۴۰۶ پرسش‌نامه بازگردانده شد (میزان بازگشت: ۸۶,۵٪).

به منظور بررسی روایی سازه، تأیید عاملی از نوع اکتشافی^۱ (SPSS، نسخه ۱۸) و نوع تأییدی^۲ (AMOS، نسخه ۱۸، آروباکل، ۲۰۰۹) انجام شد.

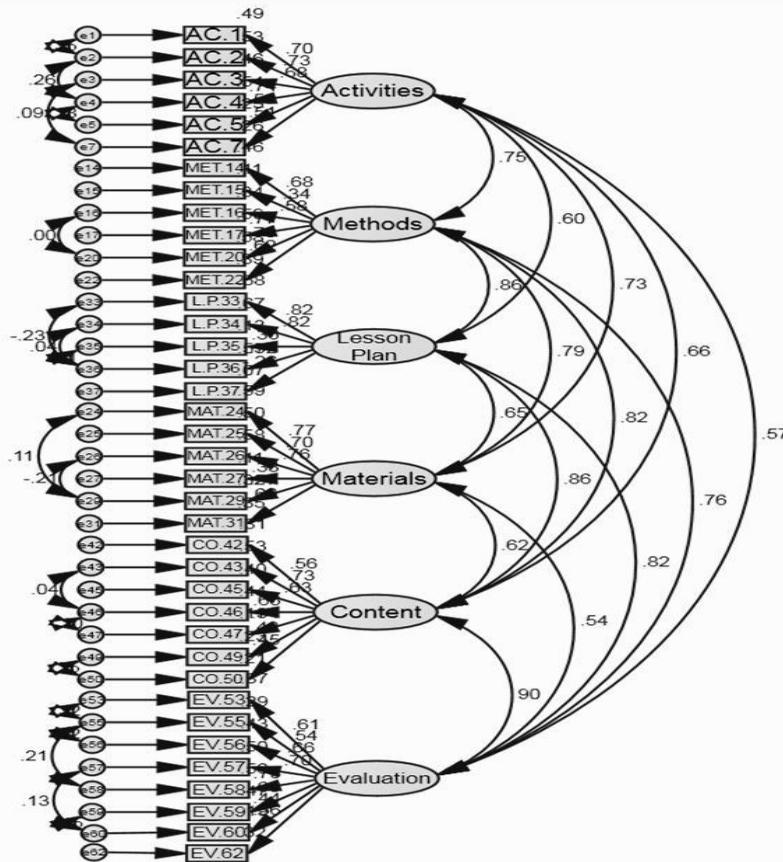
مقیاس طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس

برای استخراج مؤلفه‌های این پرسشنامه، ابتدا از تحلیل عاملی اکتشافی و روش تحلیل مؤلفه اصلی (Component Analysis Principal) استفاده شد که نتایج آن نشان‌دهنده ظهور ۱۰ عامل اصلی برای مقیاس طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس، با ارزش آیگنی (eigenvalue) بالاتر از ۱ بود که جملگی با هم حدود ۵۸٪ از کل واریانس را توضیح می‌دهند. بررسی دقیق‌تر اطلاعات این مقیاس نشان داد که نهایتاً می‌توان شش خرد مقیاس (شکل ۱) را برای آن متصور نمود. بارهای عاملی متغیرهای این خرد مقیاس‌ها در پیوست گزارش شده‌اند. بارهای عاملی مربوط به این مقیاس نشان داد که از ۶۲ سنجه اولیه، ۳۸ سنجه توسط ۶ مؤلفه اصلی توصیف می‌شوند.

شاخص‌های نیکویی برآذش مقیاس طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس

به منظور تأیید ساختار این مقیاس و خرد مقیاس‌های آن، از تحلیل عاملی تأییدی AMOS استفاده شد. هر ۳۸ سنجه بارگذاری شده بر ۶ عامل اصلی وارد این تحلیل شدند. برآورد شاخص کای-اسکوئر و مقادیر مرتبط با آن حاکی از مقدار ۲/۵۱ برای کای اسکوئر بهنجارشده (CMIN/DF) است که در دامنه مطلوب $3 < 1$ قرار دارد. شاخص نیکویی برآذش $0/88$ ($GFI=0.88$)، و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد $0/60$ ($RMSEA=0.60$) مشاهده شد. این شاخص‌ها نشان از برآذش خوب داده‌ها با مقیاس طراحی شده دارد.

1. Exploratory Factor Analysis
2. Confirmatory Factor Analysis



شکل ۱. نتیجه تحلیل عاملی تأییدی (AMOS) مقیاس طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس

توضیح: ۱. فعالیت‌های انجام شده در کلاس (Activities)؛ ۲. متدولوژی/روش تدریس (Methods)؛ ۳. مواد و مطالب درسی (Materials)؛ ۴. طرح درس (Lesson Plan)؛ ۵. محتواهای ارائه شده (Content)، ۶. ارزشیابی از یادگیری (Evaluation).

شاخص‌های جزوی برازش، یعنی سطح معناداری (p-value) و نسبت بحرانی (Critical Ratio)، نشان داد که همه بارهای عاملی دارای تفاوت معناداری با صفر ($p < 0.05$) می‌باشند. برآورد تمامی پارامترهای مربوط به این مقیاس نشان داد که از ۶۲ سنجه سازنده آن، ۳۸ سنجه توسط ۶ مؤلفه اصلی آن توصیف و تأیید می‌شوند (شکل ۱).

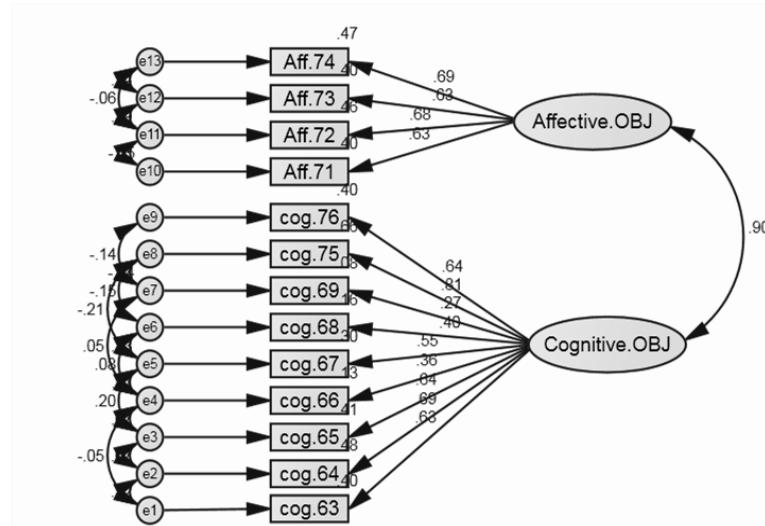
ضریب پایایی خردۀ مقیاس‌های مقیاس طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس برای فعالیت‌های انجام‌شده در کلاس، روش تدریس، مواد و مطالب درسی، طرح درس، محتوای ارائه‌شده و ارزشیابی به ترتیب عبارت‌اند از: ۰/۸۴، ۰/۷۸، ۰/۵۹ و ۰/۷۰.

مقیاس اهداف آموزشی/یادگیری

نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مقیاس اهداف آموزشی/یادگیری حاکی از عامل‌پذیری معنی‌دار این مقیاس با ۴ سؤال مربوط به اهداف عاطفی و ۱۰ سؤال مربوط به اهداف شناختی بود. در ابتدا، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی حاکی از استخراج ۳ فاکتور بود که پس از بررسی بارهای عاملی مشاهده شده نهایتاً ۸ سنجه بر یک فاکتور (فاکتور شناختی) و ۴ سنجه دیگر بر فاکتور دیگر (فاکتور عاطفی) بارگذاری شدند. بارهای عاملی متغیرهای این خردۀ مقیاس‌ها در پیوست گزارش شده‌اند.

شاخص‌های نیکویی برآش مقیاس اهداف آموزشی/یادگیری

نتایج حاصل از تحلیل عاملی با AMOS تأیید کننده نتایج مرحله اکتشافی بود. فقط سؤال ۷۰ (امتحانات نهائی باعث می‌شود که دانش آموزان به جای اتخاذ مراحل رسیدن به هدف یا محصول به خود محصول و نیل به آن ترغیب شوند) بارگذاری بسیار ضعیفی (۰/۰۳) بر عامل خود داشت (شکل ۲). مقدار شاخص کای-اسکوئر بهنجار شده ۲/۷۹ مشاهده شد که در دامنه مطلوب $^{<3>}$ و >1 قرار دارد، شاخص نیکویی برآش ۰/۹۸ ($GFI=0.98$)، و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ۰/۰۴ ($RMSEA=0.04$) است. این شاخص‌ها نشان از برآش بسیار خوب داده‌ها با مقیاس طراحی شده دارد. ضریب پایایی خردۀ مقیاس‌های اهداف شناختی و اهداف عاطفی به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۷۷ و ۰/۷۶.



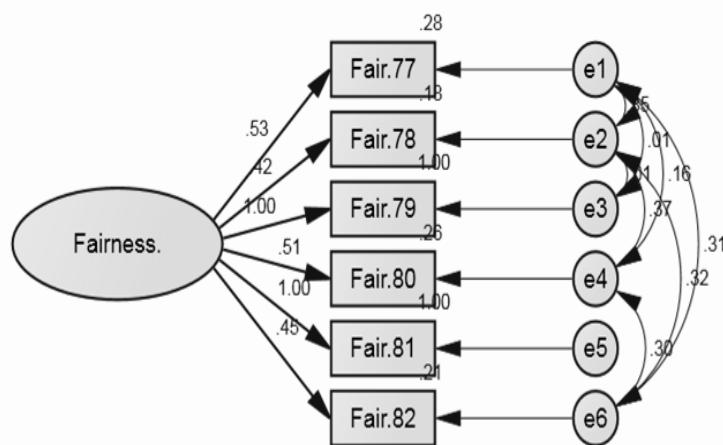
شکل ۲. تحلیل عاملی تأییدی (AMOS) مقیاس اهداف آموزشی

توضیح: اهداف آموزشی: نوع شناختی (Cognitive.OBJ); اهداف آموزشی: نوع عاطفی (Affective.OBJ)

مقیاس عدالت در آزمون و شاخص‌های نیکویی برازش آن

مقیاس عدالت در آزمون (یا عدالت در سنجش و پذیرش) یکی از دیگر از مقیاس‌های تشکیل‌دهنده ابزار کمی این پژوهش بود. این مقیاس که بر پایه یک سازه واحد طراحی شد به بررسی نگرش شرکت‌کنندگان نسبت به مقوله عدالت و برابری در سنجش و پذیرش در نظام مبتنی بر امتحانات نهایی سراسری پرداخت. ۶ سنجه تشکیل‌دهنده سازه اصلی بودند مانند: «در مقایسه با کنکور، امتحانات نهایی ملک عادلانه‌ای برای سنجش پذیرش دانشجو برای آموزش عالی خواهند بود» (سؤال ۸۱) و «امتحانات نهایی در زمینه دستیابی به منابع/مطالب آمادگی برای آزمون فرصت‌های عادلانه‌ای را برای تمامی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند» (سؤال ۷۹). در مرحله تحلیل عاملی اکتشافی یک فاکتور اصلی مشاهده شد که ۵۹٪ از واریانس مشاهده شده را توضیح می‌داد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با AMOS تأییدکننده بارگذاری معنی‌دار هر ۶ سؤال بر فاکتور اصلی بود. شاخص کای-اسکوئر بهنجار شده = ۱,۱۴؛ شاخص

نیکویی برازش ۰/۹۹ و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ۰/۰۱ بود. ضریب پایایی مقیاس عدالت در آزمون ۸۵. گزارش شد.



شکل ۳. نتیجه تحلیل عاملی تأییدی (AMOS) مقیاس عدالت در آزمون. توضیح: عدالت در آزمون (Fairness)

۴. یافته‌ها و بحث

۴. ۱. فاز کیفی

بازخوانی، کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها منجر به استخراج ۲۱۲ تم شد که بر اساس محور معنایی نهایتاً در قالب ۱۴ مقوله اصلی طبقه‌بندی شدند (جدول ۱). بیشترین بسامد در مقولاتی همچون کفایت ملاک جدید (بسامد منفی=۳۹ بار) مشاهده شد که مفاهیمی همچون اعتبار، کیفیت، و مناسب بودن آزمون‌های نهایی زبان انگلیسی به عنوان معیار سنجش داوطلبان را در بر می‌گیرد. در ارتباط با این مقوله بسیار خطیر، اساتید و سرگروهان زبان انگلیسی نگرانی خود را از قدرت تمیز این آزمون‌ها (با مقیاس نمره‌دهی ۰-۲۰) در مقایسه با آزمون‌های چهارگرینه‌ای کنکور سراسری (با مقیاس نمره‌دهی ۰-۱۰۰) ابراز نمودند. از دیگر

نگرانی‌های مشهود آنان می‌توان به احتمال نمره‌دهی به‌ویژه افزایش نمرات مستمر دانش‌آموزان، خطر اعمال نظر شخصی و سلیقه‌ای عمل کردن معلمان، و استاندارد نبودن آزمون‌های نهایی برای سنجش دانش و توانایی واقعی دانش‌آموزان اشاره نمود. به عنوان مثال، EE7 اظهار داشت که «مهارت‌ها و محتوای سنجیده شده در این آزمون‌ها و همچنین منابعی که در طراحی سؤالات آن‌ها به کار می‌روند نه تنها کافی نیستند بلکه نمی‌توانند شاخص مناسبی از توانایی واقعی دانش‌آموزان باشند». نکته جالب این بود که سرگروهان بیشتر از اساتید بی‌کفایتی ملاک و معیار جدید را زیر سؤال برداشتند (بسامد منفي ۲۲ در مقابل ۱۷).

عدالت در آزمون (با بسامد کل ۲۱) سوژه دیگری بود که نظر نه‌چندان مساعد شرکت‌کنندگان را نمایان ساخت؛ چراکه تقریباً همه آن‌ها معتقد بودند آزمون‌های جدید از حیث معیارهای سنجش و اندازه‌گیری، شیوه‌های نمره‌دهی و همچنین استاندارد بودن از دقت و صحت کافی ابزاری برخوردار نبوده و در نتیجه نمی‌توانند فرد اصلاح را از غیر اصلاح تمیز دهند. یکی از شرکت‌کنندگان معتقد بود:

«اگر برقراری عدالت در سنجش و پذیرش از جمله اهداف اصلی سیاست‌گذاری حذف کنکور سراسری باشد، نظام اصلاح شده هم لزوماً شیوه مصنفانه‌ای نیست، زیرا شرکت در آزمون‌های سراسری کشوری نظیر امتحانات نهایی دیبرستان خیلی متفاوت با شرکت در کنکور سراسری نخواهد بود... اگر به‌دبیاب برقراری اصل عدالت و برابری در آزمون هستیم، باید همزمان چندین و چند اصلاح اساسی در این طرح ایجاد کنیم، یعنی اصلاحاتی که آنقدر اصولی، علمی و عمیق باشند که بتوانند بر بافت آموزش و پرورش تاثیرگذار بوده و آن را متحول سازند» (ET7).

جدول ۱. فراوانی آثار و تبعات ملاک جدید سنجش و پذیرش دانشجو بر نظام آموزش زبان انگلیسی
دیبرستان: دیدگاه استادان، مدرسان و سرگروهان زبان انگلیسی

بسامد کل		بسامد به تفکیک دو گروه				سوژه‌ها/تمها	شماره
		استادان		سرگروهان			
(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)		
۴	۷	۲	۴	۲	۳	روش تدریس معلم	۱
۳	۱۹	۳	۱۲	۰	۷	کلاس‌های آمادگی برای آزمون	۲
۲	۶	۱	۳	۱	۳	فعالیت‌های ارائه شده توسط معلم	۳
۳	۴	۱	۳	۲	۱	مدیریت زمان توسط معلم	۴
۵	۶	۴	۵	۱	۱	حالات عاطفی/روحی-روانی دانشآموز	۵
۵	۱	۴	۰	۱	۱	حالات عاطفی/روحی-روانی معلم	۶
۳	۵	۱	۲	۲	۳	استفاده موکدمعلم از محتوا و مهارت‌های به خصوصی	۷
۷	۳	۳	۳	۴	۰	ارزشیابی دانشآموزان توسط معلم	۸
۴	۱۴	۳	۹	۱	۵	کیفیت خروجی و برونداد کلاس‌های زبان انگلیسی دیبرستان	۹
۴	۲۱	۳	۱۲	۱	۹	عدالت در سنجش و پذیرش	۱۰
۹	۸	۷	۳	۲	۵	فعالیت‌های یادگیری دانشآموزان	۱۱
۲	۴	۱	۲	۱	۲	استفاده مؤکد معلم از مواد درسی و یا کمک درسی به خصوصی	۱۲
۳	۳۹	۲	۱۷	۱	۲۲	کیفیت و اعتبار ملاک‌ها و آزمون‌های جدید	۱۳
۰	۲۰	۰	۱۴	۰	۶	کیفیت و عمق دانش دانشآموز	۱۴
۵۵	۸۹	۳۶	۸۹	۱۹	۶۸	کل	
		۲۱۲					

توضیح: (+) اثرات مثبت و مورد نظر و (-) اثرات منفی و نامطلوب آزمون‌های پایانی دیبرستان

کیفیت و عمق دانش و مهارت‌های کسب شده توسط دانشآموزان (با بسامد منفی در مقابل بسامد مثبت ۰) و همچنین کیفیت خروجی و برونداد کلاس‌های زبان انگلیسی دیبرستان (با بسامد منفی ۱۴ در مقابل بسامد مثبت ۴) دو مقوله مهم دیگری هستند که به نظر شرکت‌کنندگان به طور منفی تحت تأثیر برنامه جدید قرار می‌گیرند.

در این خصوص، نارضایتی نسبی آنان کاملاً محسوس بود. همه این افراد بر این باورند که خروجی نهایی وزارت آموزش و پرورش از حیث کیفیت، کمیت، میزان و عمق یادگیری آنچنان که سیاست‌گذاران پیش‌بینی می‌کنند، نخواهد بود. برخی از دلایل دخیل در این موضوع را با استناد به وضعیت کتاب‌ها و مطالب درسی دبیرستان، زمان کم یادگیری زبان در مدرسه، آموزش و یادگیری صرفاً آزمون‌گرا نه سازنده‌گرا و یادگیری محور، یادگیری طوطی‌وار و عدم وجود استانداردهای قوی و دقیق در سیستم فعلی آموزش و پرورش برای سنجش و اندازه‌گیری یادگیری دانش‌آموزان، مطرح نمودند. این عوامل می‌توانند در تشخیص نادرست توانایی واقعی زبانی دانش‌آموزان سهیم باشند و چه بسا دانش‌آموزی علی‌الظاهر دانش و مهارت‌های لازم زبان انگلیسی را کسب کرده باشد، اما در واقع توانایی واقعی او در همان سطوح مقدماتی باشد. یکی از پاسخ‌دهندگان (EE5) از یک پارادوکس سخن به میان آورد، پارادوکس بین استانداردهای بالای دانشگاه و انتظاراتی که از دانشجویان زبان انگلیسی می‌رود با استانداردهای نسبتاً متوسط یا پایینی که از نظر عملکردی برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه وجود دارد.

از دیگر آثار منفی برنامه مبتنی بر امتحانات نهایی بازخیز همان بازار کلاس‌های آمادگی برای آزمون است که در گذشته برای موفقیت در کنکور و ورود به دانشگاه‌ها بسیار رایج بود. شرکت‌کنندگان به کرات به این موضوع اشاره کردند. همچنین بیان داشتند که انگیزه بالابرد نمرات امتحانات نهایی معلمان را وامی دارد فقط آن دسته از مهارت‌ها و مؤلفه‌هایی را که در این امتحانات مورد سنجش قرار می‌گیرند، در کلاس ارائه، تمرین و تأکید نمایند، خواه کلاس عادی باشد خواه کلاس تقویتی و یا کلاس آمادگی برای آزمون. همین آزمون‌محور بودن کافی است تا تعادل و توازن آموزش و یادگیری مهارت‌های اصلی زبان انگلیسی را بر هم زند. ET7 بر این باور بود که:

«...از آنجایی که معلمان سعی دارند نمرات امتحانات نهایی دبیرستان را بالا ببرند، در نتیجه تمرکز آن‌ها بیشتر بر نمونه سؤالات سال‌های پیش امتحانات نهایی قرار

می‌گیرد و بخش مهمی از وقت کلاس را به انجام این نمونه سؤالات اختصاص می‌دهند، ... فی الواقع، برای هر مهارت یا مؤلفه دیگری که هدف این آزمون‌ها نیست، همچون مهارت‌های ارتباطی و تعاملی گفتاری یا شنیداری، انگیزه و علاقه چندانی نشان نمی‌دهند».

از دید شرکت‌کنندگان، بهبود در بخش‌های زیر نیز بر اساس نظر خوش‌بینانه سیاست‌گذاران پیش نخواهد رفت: روش تدریس معلم (بسامد ۷)، فعالیت‌های ارائه شده توسط معلم (بسامد ۶)، استفاده مؤکد معلم از محتوا و مهارت‌های بهخصوصی (بسامد ۵) و مدیریت زمان (بسامد ۴). با اینکه این تم‌ها به میزان عدالت در سنجش و پذیرش، کیفیت و عمق دانش و مهارت کسب شده توسط دانش‌آموzan و همچنین کیفیت برونداد کلاس‌های زبان انگلیسی دبیرستان تکرار نشد، تعابیر منفی‌ای که برای هر یک از این‌ها مشاهده شد به مرتب بیشتر از تعابیر مثبت بود. این چهار تم، چهار شاخص تشکیل‌دهنده مقوله عامتر طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس معلم هستند که شرکت‌کنندگان صحبت از تأثیرپذیری منفی آن‌ها به میان آورند.

نکته قابل توجه درباره تم‌های فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموzan و ارزشیابی دانش‌آموzan توسط معلم مشاهده شد. بسامد تأثیرات مثبت و منفی برای تم اول تقریباً مشابه بود (۹ برای اثر مثبت و ۸ برای اثر منفی) و این ممکن است بیانگر عدم قطعیت نظر پاسخگویان در مورد پیامدهای برنامه بر مؤلفه فعالیت‌های یادگیری باشد. اما بررسی دقیق داده‌های مصاحبه نشان می‌دهد که ایجاد تأثیرات مثبت در حوزه یادگیری بیشتر مربوط به افزایش سرعت و میزان/تعداد تمارین و فعالیت‌های انجام‌شده توسط دانش‌آموzan است نه عمق و کیفیت یادگیری. همان‌طور که EEI توضیح داد «وقتی عملکرد فعلی دانش‌آموzan در امتحانات نهایی دبیرستان تعیین‌کننده ورود آنان به مقطع آینده باشد، در نتیجه، انگیزه یادگیری و انجام تمارین و فعالیت‌های امتحانات نهایی که بر اساس کتاب و مطالب درسی آموزش و پرورش طراحی می‌شوند، در آن‌ها افزایش می‌یابد»، وی ادامه داد «... و هر چه انگیزه بیشتری داشته باشند، بیشتر درگیر تمارین و فعالیت‌های این آزمون‌ها می‌شوند... و اوقات

کلاس گاه صرف فعالیت‌های تولیدی، البته شیوه آنچه در امتحانات نهایی هست، می‌شود تا صرفاً صرف فعالیت‌های دریافتی و کتبی که در کنکور سراسری وجود داشت. البته سرگروهان اثرات مثبت برنامه مبتنی بر امتحانات نهایی را چندان قابل توجه نمی‌دانند و اثرات منفی آن را بیشتر از اثرات سازنده و مثبت گزارش کردند. وقتی صحبت از ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان شد تقریباً همه پاسخگوها تصویری مثبت داشتند. از نظر آن‌ها طرح جدید سنجش و پذیرش، به‌طور کلی، به معلمان کمک می‌کند که برای سنجش عملکرد مستمر یا پایانی دانش آموزان آزمون‌ها و کوئیزهای متفاوتی را اجرا کنند یا روش‌های متفاوتی را تجربه کنند و به‌کار ببرند و همین امر معلمان را به‌سمت کسب مهارت‌های متفاوت ارزشیابی سوق می‌دهد. آن‌ها معتقد بودند که لحاظ سابقه عملکردی دانش آموزان به‌عنوان ملاکی تعیین‌کننده در ورود آن‌ها به آموزش عالی می‌تواند اثرات مثبتی بر فرهنگ ارزشیابی آموزشی داشته باشد، چراکه درک ضرورت و اهمیت این نوع ارزشیابی القاکننده ارزیابی تکوینی و مستمر خواهد بود که به‌جای خود بازخوردهای مثبتی برای یادگیری می‌دهد.

۴. ۲. فاز کمی

برای دستیابی به تصویر کامل‌تری از تبعات و پیامدهای طرح جدید از افراد بیشتری از جامعه معلمان زبان انگلیسی آموزش و پرورش نظرسنجی به‌عمل آمد. برای این منظور، در فاز کمی پژوهش حاضر از مجموعه پرسش‌نامه آثار و تبعات تغییر آزمون (بخش ۳، ۲، ۲) استفاده شد. آمار توصیفی مربوط به مقیاس طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس این ابزار حاکی از باور معلمان به تأثیرگذاری ملاک‌های جدید سنجش و پذیرش دانشجو بر بعضی از مؤلفه‌های این حوزه است. به‌طور مشخص، پاسخ‌های آنان نشان از تأثیرپذیری دو مؤلفه تمارین و فعالیت‌های انجام شده در کلاس و همچنین مواد و مطالب درسی بود. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین پاسخ‌های مربوط به فعالیت‌های کلاسی ۴، ۴۰ (انحراف معیار ۰/۹۶) و میانگین پاسخ‌های مربوط به مواد و مطالب درسی ۴/۳۵ (انحراف معیار ۰/۷۹) بود که هر دو درجاتی از نگرش مثبت شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

تحلیل درون مؤلفه‌ای نشان از شباهت و همخوانی پاسخ‌های سؤالات هر یک از این دو مؤلفه دارد. به عنوان مثال در مؤلفه فعالیت‌های کلاسی، نمره به دست آمده برای سؤال ۱ (نوع و ساختار تمارین و فعالیت‌های کلاسی)، سؤال ۲ (مهارت‌های آزمون‌دهی)، سؤال ۳ (صرف زمان بیشتر برای دستور زبان) و سؤال ۴ (تمارین به خصوصی که افزایش نمره در آزمون را به دنبال داشته باشد)، در حدود ۴/۵ گزارش شده که بیانگر نظرات موافق یا کاملاً موافق است. همین وضعیت در مورد مؤلفه مطالب درسی نیز مشاهده شد. معلمان بر این باور بودند که طرح جدید سنجش و پذیرش دانشجو تأثیر مثبت بر استفاده آنان از مواد و مطالب درسی و کمک درسی دارد و آگاهی و حساسیت‌شان را نسبت به «نقش کتاب‌های درسی و کمک درسی وزارت آموزش و پرورش در بالا بردن نمرات آزمون‌های نهایی» افزایش داده است. به‌طور مشخص، دو سؤال ۲۴ و ۳۱ گویای این مطلب‌اند: «از آنجائی که وزارت آموزش و پرورش طراح اصلی سؤالات آزمون‌های نهایی است، معلمان نیز آن دسته از مطالب و منابع درسی که توسط این وزارت‌خانه و سازمان‌های مربوطه تأیید و منتشر شده را به کار می‌برند؛ زیرا این مطالب به احتمال بسیار زیاد موضوعات و محتوای امتحانات نهایی را پوشش می‌دهند» (سؤال ۲۴) و «امتحانات نهایی معلمان و دانش‌آموزان را به استفاده از جزوای و مطالب آمادگی برای آزمون‌های نهایی دبیرستان (مثل کتاب‌های تست و جزوای گرامری رایج در بازار) ترغیب می‌کند» (سؤال ۳۱). ۷۰٪ از معلمان با انتخاب گزینه «موافقم» موافقت خود را در این زمینه اعلام نمودند.

از سوی دیگر، تأمل بیشتر در این دو مؤلفه ممکن است نتیجه‌های متفاوت‌تر از تأثیرپذیری مثبت را بنمایاند. در واقع، بر خلاف اینکه میانگین گزارش شده برای این دو مؤلفه از میانگین سایر مؤلفه‌ها بیشتر است، اما شاید بیشتر بیانگر تأثیر سطحی یا بازشویی منفی ملاک‌های جدید سنجش و پذیرش باشد تا تأثیر عمیقاً مثبتی که مورد نظر سیاست‌گذاران این طرح بوده است. به عبارتی، اتكای بیش از حد معلمان به کتاب‌های درسی دبیرستان، آزمون‌های آزمایشی و نمونه‌سؤالات طراحی شده به همان

شكل سابق همچنان به قوت خود باقی است و تغییری نکرده است. بنابراین، نمی‌توان به‌سادگی ادعا کرد که فعالیت‌های کلاسی معلمان و دانش‌آموزان موفق با اهداف واقعی سیاست‌گذاری طرح پیش می‌رود و چه بسا با این نوع بازشوبی یادگیری مادام‌العمر، آموزش و یادگیری با کیفیت و کسب مهارت‌های کاربردی و ارتباطی که مورد نظر این سیاست‌گذاری بوده است، به راحتی حاصل نشود (شاپرکه‌فر و همکاران، ۲۰۱۳).

جدول ۲. درک معلمان زبان انگلیسی از تأثیرآزمون‌های نهایی دبیرستان بر مؤلفه‌های طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس، عدالت در سنجش و پذیرش و اهداف آموزشی/یادگیری

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	مینیمم	ماکریم
فعالیت‌های انجام شده در کلاس محتوای ارائه شده متداول‌وژی/روش تدریس طرح درس مواد و مطالب درسی ارزشیابی از یادگیری عدالت در آزمون اهداف آموزشی: شناختی اهداف آموزشی: عاطفی طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس	۴,۴۰	.۹۶	۱	۶
	۳,۵۹	.۷۶	۱	۶
	۴,۰۱	.۸۱	۱	۶
	۳,۴۸	.۶۸	۱	۶
	۴,۳۵	.۷۹	۱	۶
	۳,۴۸	.۹۵	۱	۶
	۲,۵۹	۱,۰۱	۱	۶
	۲,۹۱	.۹۲	۱	۶
	۲,۸۹	۱,۱۲	۱	۶
	۳,۹۹	.۷۳	۲	۶

ناهماهنگی بین اهداف سیاست‌گذاری و آنچه واقعاً در عمل وجود دارد در مؤلفه‌های محتوای تدریس، روش تدریس و ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان مشاهده شد (به ترتیب با میانگین ۳/۵۹، ۴/۰ و ۴/۴۸). در ارتباط با تأثیرپذیری روش تدریس، به عنوان مثال، دو سوم از شرکت‌کنندگان گفتند که روش تدریس خود را عمدتاً در راستای تقویت مهارت‌هایی که توسط آزمون سنجیده می‌شوند (سؤال ۱۷)، ارتقای نمرات دانش‌آموزان در آزمون (سؤال ۱۴) و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای امتحان

(سؤال ۱۶) تغییر می‌دهند. این پاسخ‌ها و نظراتی از این جنس نشان می‌دهد که چگونه معلمان آموزش و پرورش ترغیب می‌شوند متداول‌تر خود و فعالیت‌های کلاسی را صرفاً در جهت امتحانات نهایی تغییر دهند نه در جهت نیل به اهداف یادگیری.

به طور کلی، همین آزمون محور بودن، به احتمال زیاد، باعث شده این افراد تمایل چندانی به تغییر طرح درس، محتوای تدریس و شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان یا حتی فرآیند این ارزشیابی نداشته باشند. میانگین سؤالات این سه مؤلفه ۳/۵ بود که با استناد به طیف لیکرت موجود نشان از نگرشی بی‌طرفانه نسبت به اثر امتحانات نهایی سراسری بر این سه مؤلفه دارد. این نگرش بیشتر درباره مؤلفه ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان صادق است. درباره مهارت‌های تولیدی، نیمی از معلمان اظهار داشتند که به هر دو مهارت شنیداری (سؤال ۵۶) و همچنین مهارت گفتاری (سؤال ۶۲) اهمیت داده و آن‌ها را هم همچون مهارت‌های دریافتی مورد سنجش قرار می‌دهند، در حالی که نیمی دیگر به ضرورت سنجش این دو مهارت فقط به دلیل اینکه در آزمون‌های نهایی وجود ندارند، اعتقاد چندانی نداشتند. علاوه بر این، برخی از معلمان نظر موافق خود را با سؤال ۵۹ اعلام داشتند که می‌گوید: «از آنجایی که سؤالات امتحانات نهایی شامل سؤالات سطوح پائین هر می‌گیری (مثل به یادآوری مطالب، تشخیص بخشی یا جزئی در سؤال، و ...) است تا سطوح بالاتر هر می‌گیری نظری مخالف داشتند. شایان توجه است که دیدگاه معلمان می‌کنم». برخی دیگر نظری مخالف داشتند. شایان توجه است که دیدگاه معلمان درباره تأثیرپذیری این مؤلفه متفاوت با دیدگاه اساتید و مدرسان (مصاحبه‌شوندگان) است؛ همان‌طور که پیش‌تر مطرح شد استادان و مدرسان به پیامدهای مشبت طرح جدید بر مؤلفه «ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان» اشاره نمودند.

علاوه بر پیامدهای درک شده در حوزه تدریس و مؤلفه‌های مرتبط با آن، بررسی نظرات بیان شده در خصوص عدالت در آزمون و فاکتورهای مرتبط با آن نیز حاکی از عدم همخوانی بین پیامدها و تبعات مشاهده شده با پیامدها و تبعات مطلوب و

مورد نظر سیاست‌گذاران طرح است. به‌طور کلی، ارزیابی معلمان از عدالت در سنجش و پذیرش مشابه ارزیابی استادان و مدرسان بود. یعنی آن‌ها نیز در مورد برقراری شرط عدالت و برابری برای همه داوطلبان چندان خوش بین نبودند ($59/2 < 3/5$ میانگین). بیش از نیمی از این معلمان به تأمین شرط دسترسی برابر به آموزش عالی (سؤال ۷۷) امیدوار نبودند و دو سوم آن‌ها نیز نسبت به اعتبار و قدرت امتحانات نهایی برای سنجش توانایی واقعی زبان انگلیسی دانش‌آموزان (سؤال ۷۸) دیدگاه مثبتی نداشتند.

در خصوص تأثیرپذیری اهداف آموزشی/یادگیری، معلمان نظری بی‌طرفانه داشتند، به‌ویژه در مورد اهداف عاطفی (۹۰/۲ میانگین). تحلیل درون‌گروهی نشان داد که اکثریت قریب به اتفاق پاسخ‌گویان (۴/۷۵٪) نسبت به کاهش سطح فشار روانی دانش‌آموزان به‌دبیال جایگزینی کنکور با امتحانات نهایی دیبرستان (سؤال ۷۴) دیدگاه مثبتی نداشتند. وقتی از این معلمان درباره اهداف برنامه از جمله پوشش علائق متفاوت دانش‌آموزان (سؤال ۷۱) و تقویت اعتماد به نفس دانش‌آموزان (سؤال ۷۳) نظرسنجی شد، دو سوم آن‌ها (۶۷٪) نه در طیف موافق قرار گرفتند نه در طیف مخالف بلکه پاسخ‌هایشان حاکی از بی‌طرفی بود.

همین دیدگاه درباره تأثیرپذیری جنبه دیگر اهداف آموزشی یعنی اهداف شناختی مشاهده شد. بیش از نیمی از معلمان (۱۹/۲۱ نفر) به تقویت اهداف شناختی در اثر معیار قرار دادن امتحانات نهایی اعتقاد چندانی نداشتند یا حداقل تصور می‌کردند این تغییر بر همه جوانب شناختی یادگیری دانش‌آموزان اثر چشمگیری بر جای نخواهد گذاشت. برای مثال، تحلیل در سطح سوالات این مؤلفه نشان از آن دارد که بیش از دو سوم معلمان (۶۸٪) بعید می‌دانند که برنامه جدید موجبات تقویت و پیشرفت خلاقیت دانش‌آموزان (سؤال ۶۴) را فراهم نماید و وقتی سخن از یادگیری مادام‌العمر و عمیق (سؤال ۷۵) به میان آمد، تعداد بیشتری از شرکت‌کنندگان (۷۱٪) درباره ایجاد چنین تغییر مطلوبی توسط برنامه جدید مردد بودند. در خصوص تقویت مهارت‌های حل مسئله (سؤال ۶۵)، یادگیری توأم با درک و فهم عمیق (سؤال ۶۷) و همچنین

تقویت یادگیری به شیوه همیاری و همآموزی نه رقابتی (سؤال ۶۶)، پاسخ‌های بیش از دو سوم معلمان مقیاس «نسبتاً موافقم» بود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش پیش رو، با الهام از دو مدل معروف ارزیابی پژوهه تغییر، یعنی مدل کندی و مدل هنریکسن که تضمین کیفیت برنامه تغییر یافته را مستلزم ارزیابی بهنگام آن و نه دیرهنگام یا در مراحل پایانی می‌داند، به بررسی پیامدهای نظام تحول یافته سنجش و پذیرش دانشجو بر حوزه‌های آموزش و یادگیری زبان انگلیسی دیبرستان پرداخته است.

سیاست‌های طرح تغییر نظام سنجش و پذیرش دانشجو گواه آن است که نظام آموزشی و تربیتی کشور برای تکثر و تنوع روش‌ها و ابزار سنجش دانش و توانایی دانش آموزان مشروعیت فائل شده است و اصرار دارد فقط سنجش عده‌ای از مهارت‌های خاص تحت یک سری شرایط و موقعیت‌های خاص، الگو نشود. به عبارت دیگر، این نوع حرکت از سنت اندازه‌گیری و روان‌سنجی محض^۱ به‌سوی فرهنگ ارزشیابی (پارادایم ارزشیابی)^۲ (سِگرز و دوچی، ۲۰۰۱) نشان از آن است که سیاست‌گذاران و متولیان تعلیم و تربیت و سنجش و ارزشیابی به تدریج از انحصار نگاه تک‌بعدی در سنجش و پذیرش دست می‌شویند. مقولاتی همچون وارد کردن روش‌های کیفی نظری مصاحبه و ارتباط شفاهی برای رشته‌های خاص مانند زبان انگلیسی، ثبت مستمر عملکرد دانش آموزان از ابتدای دیبرستان تا فارغ‌التحصیلی شان، به کارگیری روش‌های منظم ارزشیابی تکوینی به جای استفاده صرف از روش‌های تلخیصی، استفاده از فناوری اطلاعات در سنجش یادگیری فرآگیران، لحاظ کرن فعلیت‌های فوق برنامه، خواه در سطح ملی یا بین‌المللی و طراحی و اجرای چندباره

1. Psychometric Pradigm
2. Edumetrics Culture
3. Segers & Dochy

آزمون‌های استاندارد و پیشرفت تحصیلی، برای مثال، به جای آزمون کنکور یک بار در سال همگی بر پیشرفت فوق الذکر صحه می‌گذارند.

علی‌رغم محسن یاد شده، بررسی طرح جدید در بستر عمومی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی حاکی از آن است که بازیگران اصلی این عرصه، یعنی استادان، مدرسان و معلمان برخلاف سیاست‌گذاران طرح که ندای اصلاحات آزمون‌محور برای القای تبعات مطلوب در حوزه‌های یادگیری و آموزش را سر داده‌اند، چندان خوش‌بینانه به این قضیه نمی‌نگردند. واگرایی نسبی بین سیاست و عمل در برخی از مؤلفه‌های عرصه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی (همچون محتوای ارائه شده، طرح درس،...)، همگرایی مشاهده شده در مورد درگیری دانش‌آموزان در تمرین‌ها و فعالیت‌های یادگیری کلاسی و همسوی سطحی استفاده از مواد و مطالب درسی با سیاست‌های طرح جدید را می‌توان با استناد به دو دیدگاه تشریح نمود: تحقق اهداف یادگیری/آموزشی که صراحتاً توسط سیاست‌گذاران طرح بیان شد؛ مفهوم روایی سیستمی (همستی)^۱ که به صورت ضمنی در کلام آن‌ها بازتاب داشت.

طبق تعریف فرد瑞克森 و کالینز^۲ (۱۹۸۹) و کونان^۳ (۲۰۰۴)، روایی همستی فرآیندی است که تبعات و پیامدهای مطلوب و سازنده‌ای را برای آموزش و یادگیری به دنبال خواهد داشت. در حقیقت، در روایی همستی، بر اساس ارتباط نزدیک بین آزمون و یادگیری و تأثیرگذاری آزمون بر یادگیری، معرفی یک آزمون به عنوان روندی پویا مقدمه‌ای خواهد بود برای تغییر نظام موجود. در شرایط فعلی، شاید چندان اغراق‌آمیز نباشد اگر بگوییم نیل به چنین اعتبار سیستمی (همستی) از طریق جایگزین کردن آزمون‌های کنکور سراسری با دیگر ابزارهای سنجش با ماهیتی

1. Systemic Validity

2. Fredriksen & Cullins

3. Kunnan

متفاوت‌تر که یادگیری محور و تا حدی سازنده‌گرا^۱ و مبتنی بر یادگیری فعال بوده، میسر می‌گردد.

از سویی دیگر، نتایج این مطالعه نشان داد که در بستر عمومی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی کشور روایی همستی و اهداف یادگیری، آنچنان که منادیان آن انتظار داشتند به‌طور کامل حاصل نشده‌اند. یافته‌های مطالعاتی آلدرسن و همپ-لیونز (۱۹۹۶) و چنگ (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که بافت و ذات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در عمل بسیار پیچیده‌تر و فراتر از ایده به‌ظاهر دست‌یافتنی ایجاد اصلاحات مطلوب از طریق سیاست‌های اصلاح طلبانه است. در پژوهش حاضر، گزارش عاملان عرصه تدریس حاکی از افزایش میزان و مدت زمان پرداختن به فعالیت‌های یادگیری و درگیری دانش‌آموزان در تمارینی است که کاملاً از سؤالات امتحانات نهایی الگو گرفته (مثل جمله‌سازی با کلمات به‌هم‌ریخته، شکل صحیح واژگان فعلی، صفتی و قیدی، پرکردن جای خالی تک کلمه‌ای یا نهایتاً دو کلمه‌ای، و دستور زبان)، اما نگاهی موشکافانه‌تر به آنچه عملاً در کلاس رخ می‌دهد، چه از جانب معلمان و چه از جانب دانش‌آموزان، حاکی از آن است که حتی طرح جدید هم فعلاً نتوانسته عميقاً و اساساً تدریس معلمان و یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد. اگرچه اصلاحات مورد نظر، اهدافی غایی مانند تدریس معنی‌دار با رویکرد ارتباطی، یادگیری عميق و معنی‌دار با رویکرد ارتباطی و فعالانه نه منفعانه را دنبال نموده اما اداراکات، اظهارات و مشاهدات شرکت‌کنندگان حاضر مؤید این مطلب نیست. از این‌رو، تعبیر نتایج باید با دقیق نظر صورت گیرد نه سطحی و شتاب‌زده. از دید چنگ (۱۹۹۸) تغییراتی شبیه آنچه در بالا بدان اشاره شد تغییراتی سطحی‌اند و به قول چن (۲۰۰۲) ممکن است فقط در چیستی تدریس و یادگیری کارگر افتد نه در چگونگی و ذات آن. این امر پیچیدگی ماهیت اعتبار همستی یا تأثیرات واقعی بر آموزش و یادگیری زبان انگلیسی را بیش از پیش می‌نمایاند.

یافته‌های مربوط به رفتار آموزشی روزانه معلمان، به‌طور ویژه، مؤید دیدگاه آلدرسن و همپ-لیونز (۱۹۹۶) است که معتقدند تأثیرات بازشویی مطلوب ممکن است یکسان و مشابه رخ ندهند، بلکه بر اساس جنبه‌های مختلف تدریس و بافت ویژه آن به اشکال متفاوت و غیر قابل انتظار جلوه می‌کنند. در پژوهش حاضر، مؤلفه‌های روش تدریس و مواد و مطالب درسی صرفاً در راستای امتحانات نهایی دبیرستان تغییر کرد نه در جهت سیاست‌های مطلوب فوق‌الذکر. تأکید و تمرکز معلمان بر منابع و نمونه‌سؤالات و آزمون‌های آزمایشی که ناشران و مؤلفان وزارت آموزش و پرورش یا سازمان‌های همکار طراحی و تألیف کرده‌اند نشان از شدت تأثیر امتحانات نهایی بر انتخاب مواد و مطالب درسی آموزش و پرورش (همچون کتاب‌ها و جزوایت دبیرستانی) توسط معلمان و محدود شدن آن‌ها به این منابع دارد. به علاوه، به‌دلیل همسویی طرح درس و ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان (چه تکوینی/تلخیصی یا تشخیصی) با برنامه امتحانات نهایی سراسری، نادیده‌گرفتن مهارت‌های شنیداری و ارتباطی در این دو مؤلفه همچنان به قوت خود باقی و بدون تغییر است. این نتایج با یافته‌های مکتوب درباره پیامدهای آزمون‌های مهم مطابقت دارد. طبق این یافته‌ها، آزمون‌های سرنوشت‌ساز و پر وجه، شیوه‌های تدریس را محدود می‌کنند و توانایی معلمان در تدریس محتوا و کاربست روش‌ها و مطالب درسی ناسازگار با قالب آزمون‌های استاندارد شده را کاهش می‌دهند (اسمیت^۱، ۱۹۹۱).

از زاویه تحقق اهداف یادگیری/آموزشی که بنگریم، شاهد ادراکات و نگرش منفی شرکت‌کنندگان نسبت به رفع فشارهای روانی همچون استرس و اضطراب آزمون هستیم. به عبارتی، آن‌ها فکر نمی‌کنند که جانشینی سابقه تحصیلی و آزمون‌های نهایی دبیرستان به‌جای کنکور سراسری، استرس و اضطراب ناشی از رقابت برای ورود به دانشگاه را از بین ببرد؛ بلکه بر عکس همان آسیب‌های روحی روانی که سالیان سال در مورد نظام کنکور محور وجود داشت همچنان به قوت خود باقی است. اگر چه ممکن است شکل آن به‌ظاهر تغییر یابد. در خصوص ایجاد پیامدهای مثبت، همچون افزایش

عالقه و انگیزهٔ یادگیری در دانش آموزان، شرکت‌کنندگان نظر کاملًا مساعد یا کاملًا مخالف نداشته و در این زمینه مطمئن نبودند. نتایج گواه آن است که این افراد برنامه جدید در شکل فعلی‌اش را فاقد پتانسیل کافی برای تقویت همه‌جانبهٔ ابعاد روحی‌روانی و عاطفی دانش آموزان می‌دانند.

نگرش و ادراکات منفی معلمان زبان انگلیسی هشداری است که خبر از عدم تمایل آن‌ها به ایجاد تغییرات مورد انتظار می‌دهد. شاید بتوان این اکراه معلمان را با تردید آن‌ها دربارهٔ مقبولیت، اعتبار، کفايت و مناسب‌بودن امتحانات نهایی برای تصمیم‌گیری‌های مهم از جمله ورود به عرصهٔ آموزش عالی توجیه نمود. دلیل دیگر بروز چنین تردیدهایی این است که معلمان زبان انگلیسی با نظام امتحانات نهایی کاملًا آشنا بوده و از تجربهٔ کافی در این زمینه برخوردارند و تنها تفاوتی که وجود دارد این است که این آزمون‌ها در گذشته، ملاک تصمیم‌گیری برای ورود به دانشگاه‌های کشور نبوده‌اند. درجاتی از هم‌پوشانی مشاهده شده بین نظرات استادان و مدرسان (داده‌های کیفی) و معلمان (داده‌های کمی) نشان می‌دهد امتحانات نهایی سراسری در شکل کنونی خود، اهرمی کارآمد و قدرتمند برای ایجاد تغییرات مورد نظر سیاست‌گذاران طرح نمی‌باشند. شاید به همین دلیل است که به‌طور کلی در حوزهٔ طراحی، برنامه‌ریزی و تدریس، تغییرات چشمگیری گزارش نشد. دیدگاه نه‌چندان مثبت نسبت به برقراری شرط عدالت در سنجش و پذیرش نیز شاهدی دیگر بر این ادعاست.

نکتهٔ شایان توجه این است که طرح جدید سنجش و پذیرش دانشجو از قدرت و شفافیت لازم برای ایجاد نگرش مثبت در افراد ذی‌ربط و ذی‌نفع همچون استادان، مدرسان و معلمان زبان انگلیسی برخوردار نیست. ادبیات موجود دربارهٔ مدیریت و اجرای طرح تغییر نشان می‌دهد که چگونه درک و نگرش معلمان نسبت به کارآیی، سودمندی و عملی و قابل اجرا بودن یک تغییر بر تمایل آن‌ها به پذیرش و اجرای تغییر، یا به عبارتی بهتر، تغییرپذیری معلمان تأثیر می‌گذارد (کارلس^۱، ۱۹۹۷). اگرچه

1. Carless

رابطه بین درک و نگرش افراد با عملکرد آنان همیشه مستقیم و خطی نیست (کندی و کندی^۱، ۱۹۹۶)، احتمال مقاومت معلمان در برابر تغییر زمانی محتمل خواهد بود که این تغییر با دیدگاه و درک آنان سازگار نباشد. این بدان معناست که اعتقاد معلمان به اصلاح آموزش و یادگیری آزمون محور تغییر نمی‌کند مگر اینکه نگرش و درک آنان از تبعات و پیامدهای احتمالی آزمون تغییر کند (چنگ، ۲۰۰۴؛ چنگ و کورتیس^۲، ۱۹۹۴؛ وال و آلدروسن، ۱۹۹۳). بر اساس این شواهد و قرائن می‌توان نتیجه گرفت تا زمانی که افراد ذی‌ربط و ذی‌نفع برنامه‌ای اصلاح شده دیدگاه مشبی نسبت به اصلاحات صورت گرفته نداشته باشند، هر گونه سیاستی برای تغییر رفتار و عملکرد آنان بی نتیجه خواهد ماند.

نگرانی‌های مهم مطرح شده در این پژوهش بخشی از چالش‌های آینده را به تصویر می‌کشد. شاید این نگرانی‌ها بازتاب این تفکر است که می‌گوید مدامی که چالش‌های مهم برنامه به صورت جدی مورد مذاقه و بررسی واقع نشوند، سیاست‌های طراحی شده به صورت کامل و مطلوب جامه عمل نخواهند پوشید. این مسئله زمانی پرنگتر شد که پاسخ‌دهندگان احتمال بازخیز آسیب‌های روانی و فشار و اضطراب آزمونی و توزیع آن‌ها در کل دوران چهار ساله دیرستان را مطرح نمودند. حضور فیلترهای عاطفی نامطلوب همچون فشار روانی و اضطراب کافی است تا شالوده نگرش‌های منفی نسبت به عملکرد برنامه جدید را شکل داده و مقبولیت برنامه را تضعیف نماید. از دیگر مسائل چالش‌برانگیزی که مورد توجه شرکت‌کنندگان حاضر قرار گرفت اعمال نظرهای شخصی معلمان و سلیقه‌ای عمل کردن، جانبداری و تعصب آن‌ها در قضاوت درباره دانش‌آموزان و همچنین تداوم همان مقوله آموزش برای آزمون می‌باشد. در این موارد، ذکر این نکته کافی است که بگوییم «بهبود عملکرد قبلی» (مارکی^۳، ۱۹۹۰؛ راجرز^۴، ۱۹۸۳؛ استلر،

1. Kennedy & Kennedy

2. Cheng & Curtis

3. Markee

4. Rogers

۱۹۹۴) مهم‌ترین شاخص قضاوت درباره میزان مقبولیت هر نوآوری، تغییر یا تحولی همچون تغییر کنکور در ایران است.

تحول نظام سنجش و پذیرش در بطن اجرایی خود مواردی همچون سازماندهی، ساختارسازی، الگوهای راهبردی و مهارت‌های توسعه و اجرای تکنیک‌های نوین را در بر می‌گیرد. از این منظر، تغییر نظام کنکور در ایران تغییر پیچیده‌ای است که نیازمند مهارت و خبرگی لازم برای ثبت و ضبط پیچیدگی‌های عملکرد دانش‌آموزان یا داوطلبان آتی است. این موارد و شمار دیگری از پیشنهادها و چالش‌هایی که در بالا مطرح شد، ماهیت پیچیده‌تبعات و پیامدهای اجتماعی آزمونی مهم و سرنوشت ساز را باز می‌تاباند. بررسی کارآیی و کارآمدی آزمون و پیامدهای اجتماعی متفاوتی که در بر دارد در رأس مقوله اعتبارسنجی آزمون از بعد اجتماعی قرار دارد. بررسی آزمون‌ها از بعد اجتماعی آن‌ها زمینه مشارکت ذی‌ربطان، ذی‌نفعان و ذی‌صلاحان را در یک شبکه ارزیابی مشارکتی (کینگ^۱، ۲۰۰۵) فراهم می‌نماید که از طریق آن با یکدیگر به اشتراک نظر پرداخته و محملی را برای انتقال نتایج ارزیابی (همچون نقاط قوت، نقاط ضعف، چالش‌ها و تهدیدهای مشاهده شده) به مقامات سیاست‌گذار و تصمیم‌گیرنده فراهم می‌آورند.

در کل، آن‌چه زنگ هشدار را برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کشور به صدا در می‌آورد این است که برخی عوامل می‌توانند هرگونه سیاست مدون مطلوب را تضعیف نمایند و در عمل، موجب پیدایش چالش‌ها و تهدیدهای ناشناخته شوند. بنابراین هر فاز تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری یا هر فاز اجرایی همراه رسالت ذاتی اش نیازمند آن است که از طریق لنز دقیق ارزیابی بررسی شود تا بتواند حرکت نوآورانه و تحول‌گر را مفید گرداند. نوع استفاده‌ای که از نتایج آزمون‌های کنکور و تفسیر نمرات آن‌ها می‌شود و چالش‌های مرتبط با شرایط کنونی کشور بر این دلالت دارند که کماکان همان نقش گزینشی^۲ است که جامعه را به سمت معیار قرار دادن

1. King

2 Selective Function

امتحانات نهایی و سابقه تحصیلی سوق داده است. چنین انتخابی احتمالاً مشکلات دیرینه ناشی از عواقب نامطلوب آزمونی را همانند قبل تقویت می‌کند، چرا که رقابت برای کسب نمرات بالاتر همچنان به قوت خود باقی است. این مسئله مسلمًا نقش برنامه جدید سنجش را به عنوان ابزاری برای پیشبرد، القا و احصای تغییرات مطلوب در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی مقطع متوسطه تضعیف خواهد نمود. بنابراین، تضمین کاملی وجود خواهد داشت که پیامدهای برنامه جانشین کنکور به طور کامل با سیاست‌های اتخاذ شده و مورد نظر فاز سیاست‌گذاری همسو و منطبق باشند، مگر این‌که تغییرات بزرگی از این قبیل از چشم‌اندازها و زوایای مختلف به دقت مورد بررسی و ارزشیابی زود هنگام و مناسب قرار گیرند.

کتابنامه

۱. شورای عالی آموزش و پژوهش. (۱۳۸۹). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، نگاشت سوم. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۲. شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). نقشه جامع علمی کشور.
۳. قلی پور، ر.، و آفابزرگی، م. (۱۳۸۴). گزارش بررسی پیشنهادی لایحه گزینش دانشجو در ایران. دفتر فرهنگی - کمیته آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی.
۴. کیا، ع.، و بزرگی، ک. (۱۳۸۵). اظهار نظر کارشناسی درباره طرح نحوه پذیرش در دانشگاه‌ها و مرکز آموزش عالی کشور. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۵. کیامنش، ع. (۱۳۷۹). ارزشیابی آموزشی. تهران: پیام نور.
۶. مجلس شورای اسلامی. (۱۳۹۲). قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مرکز آموزش عالی کشور. مجلس شورای اسلامی
7. Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13(3), 280-297.
8. Arbuckle, J. L. (2009). *IBM SPSS Amos 18 user's guide*. Chicago, IL: IBM.
9. Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
10. Camilli, G. (2006). Test fairness. In R. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 221–256). Westport, CT: American Council on Education and Praeger.

- 11.Carless, D. (1997). Managing systematic change: A critical analysis of Hong Kong's target-oriented curriculum initiative. *International Review of Education*, 43(4), 349–366.
- 12.Chapman, D., & Snyder, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development*, 20, 457-474.
- 13.Cheng, L. (1998). Impact of public English examination change on students' perceptions and attitudes toward their English learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 279-301.
- 14.Cheng, L. (2002). *Taiwanese junior high school English teachers' perceptions of the washback effect of the basic competence test in English* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.
- 15.Cheng, L. (2004). The washback effect of a public examination changes on teachers' perceptions toward their classroom teaching. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 146-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 16.Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 17.Cheng, L., & Curtis, A. (2004). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 3-17). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 18.Cheng, L., & Sun, Y. (2015). Interpreting the impact of the Ontario Secondary School Literacy Test on second language students within argument-based validation framework. *Language Assessment Quarterly*, 12(1), 50-66.
- 19.Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- 20.Cheng, L., Andrews, S., & Yu, Y. (2011). Impact and consequences of school-based assessment (SBA): Students' and parents' views of SBA in Hong Kong. *Language Testing*, 28(2), 221-249.
- 21.Decker, D. M., & Bolt, S. E. (2008). Challenges and opportunities for promoting student achievement through large-scale assessment results: Research, reflections, and future directions. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 43-51.
- 22.Fredriksen, J., & Collins, A. (1989). A system approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18, 27–32.
- 23.Hargreaves, A. Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- 24.Henrichsen, L. E. (1989). *Diffusion of innovations in English language teaching: The ELEC effort in Japan 1956-1968*. New York: Greenwood Press.

25. Hughes, A. (1988). Introducing a need based test of English language proficiency into an English medium university in Turkey. In A. Hughes (Ed.), *Testing English for university study* (pp. 134-153). London: Modern English Publications.
26. Kane, M. (2002). Validating high-stakes testing program. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 21(1), 31-41.
27. Kane, M. (2011). Validating score interpretations and uses. *Language Testing*, 29(1), 3-7.
28. Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9(4), 329-342.
29. Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.
30. Kiany, Gh., Shayestefar, P., Ghafar Samar, R., & Akbari (2013). High-rank stakeholders' perspectives on high-stakes university entrance examinations reform: Priorities and problems. *Higher Education*, 65(3), 325-340.
31. Kikuchi, K., & Browne, C. M. (2009). English educational policy for high schools in Japan: Ideals vs. reality. *RELC*, 40, 172-191.
32. King, J. A. (2005). Participatory evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 291-294). Thousand Oaks, CA: Sage.
33. Kornhaber, M. L. (2004). Appropriate and inappropriate forms of testing, assessment, and accountability. *Educational Policy*, 18(1), 45-70.
34. Kunnan, A. J. (2004). Regarding language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 1(1), 235-253.
35. Markee, N. (1990, March 10th). *The diffusion of communicative innovations and classroom culture: An ethnographic study*. Paper presented at the 24th Annual TESOL Convention, San Francisco.
36. McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.
37. Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: American Council on Education and Macmillan.
38. Munoz, A. P., & Alvarez, M. E. (2010). Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing*, 27(1), 33-49.
39. Nagy, P. (2000). The three roles of assessment: Gate keeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education*, 25(4), 262-279.
41. Pan, Y-Ch., & Newfields, T. (2012). Tertiary EFL proficiency graduation requirements in Taiwan: A study of washback on learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 108-122.
42. Pizzaro, M. A. (2010). Exploring the washback effects of a high-stakes English test on the teaching of English in Spanish upper secondary schools. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 149-170.
43. Rogers, E. M. (1983). *The diffusion of innovations* (3rd ed.). London: Macmillan.

- 44.Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value added of students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- 45.Shayestefar, P., Kiany, G., Ghafar Samar, R., & Akbari, R. (2012). Reform in high-stakes university entrance examinations of Iran: A critical base-line study. *International Journal of Humanities*, 19(2), 97-122.
- 46.Shohamy, E. (1993). *The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning*. NFLC Occasional Paper. Washington, D.C.: National Foreign Language Center.
- 47.Shohamy, E., Donista-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13, 298-317.
- 48.Smith, M. L. (1991). Meaning of test preparation. *American Educational Research Journal*, 28, 521-542.
- 49.Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9(1), 5-29.
- 50.Stoller, F. (1994). The diffusion of innovations in intensive ESL program. *Applied Linguistics*, 15(30), 300-327.
- 51.Strauss, A. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- 52.Wall, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled? *System*, 28, 499-509.
- 53.Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10, 41-69.
- 54.Wall, D., & Horak, T. (2008). *The impact of changes in the TOFEL examination on teaching and learning in central and eastern Europe: Phase 2, Coping with change*. TOEFL iBT Research Service Report No. TOEFL Ibt-05, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- 55.Wall, D., & Horak, T. (2011). *The impact of changes in the TOEFL exam on teaching in a sample of countries in Europe: Phase 3, The role of the course book. Phase 4, describing change*. TOEFL iBT Research Service Report No. TOEFL RR-11-41, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- 56.Watanabe, Y. (2001). Does the university entrance examination motivate learners? A case study of learner interviews. In Akita Association of English Studies (Eds.), *Trans-equator exchanges: A collection of academic papers in honor of Professor David Ingram* (pp. 100-110). Akita, Japan: Author.
- 57.Winke, P. (2011). Evaluating the validity of a high-stakes ESL test: Why teachers' perceptions matter. *TESOL Quarterly*, 45(4), 628-660.

راهکارهای مترجمان در انتقال گویش شخصیت‌های رمان (مطالعه موردنی ترجمه‌های رمان چهره مرد هنرمند در جوانی)

فاطح احمدپناه (دانشجوی دکترای زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران، نویسنده مسئول)

fateh.ahmadpanah@gmail.com

عباس خانفی (دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران)

khaefi@guilan.ac.ir

بهزاد برکت (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران)

barekat@guilan.ac.ir

چکیده

یکی از چالش‌های پیش روی مترجمان رمان، بازآفرینی نشانه‌های گویش در گفتار شخصیت‌های است. گفتار آمیخته به گویش، اطلاعات مهمی راجع به هویت، پیشینهٔ فرهنگی و جایگاه اجتماعی شخصیت‌ها فراهم می‌آورد و از این رو، بی‌توجهی مترجم در انتقال آن، خوانندهٔ متن مقصد را از درک صحیح چارچوب گفتمانی متن اصلی محروم می‌سازد. به طور کلی، بازآفرینی گویش آمیختگی گفتار شخصیت‌ها به کمک دو راهکار استاندارد/ساده‌سازی و جبران انجام می‌گیرد. استفاده از راهکار جبران، منجر به بازتولید بخشی از گفتار گویش آمیخته می‌شود، در حالی که استفاده از راهکار استاندارد/ساده‌سازی، در بیشتر موارد، گونهٔ گویشی را به گونهٔ نوشتاری تقلیل می‌دهد. مقاله حاضر به تبیین کارکرد راهکارهای مذکور، در انتقال نشانه‌های گویش انگلیسی ایرلندی در دو ترجمۀ رمان چهره مرد هنرمند در جوانی می‌پردازد. طبق نتایج به دست آمده از این پژوهش، در سطح واژگانی، مترجمان از هر دو راهکار برای انتقال گفتار گویش آمیخته بهره‌گرفته‌اند، با این تفاوت که مترجم دوم (منوچهر بدیعی) در مقایسه با مترجم اول (برویز داریوش) از راهکارهای جبرانی متنوع‌تری جهت انتقال نشانه‌های گویش آمیختگی استفاده کرده است. در سطح دستور زبان، هر دو مترجم، در اغلب موارد بر راهکار استاندارد/ساده‌سازی متمرکز شده‌اند و از انتقال ویژگی‌های دستوری انگلیسی ایرلندی چشم‌پوشی کرده‌اند.

کلیدواژه‌ها: گویش آمینتگی، جبران، استاندارد/ساده‌سازی، گویش انگلیسی‌ایرلندی، چهره مرد هنرمند در جوانی

۱. مقدمه

رمان، طبق تعریف باختین، گونه‌ای ادبی است که مجموعه‌ای از زبان‌ها، گفتمان‌ها و صدایها در آن به‌طرز هنرمندانه‌ای کنار هم قرار گرفته‌اند. یکی از جلوه‌های این چندصدایی، همنشینی و تقابل دو گونه زبانی مختلف است: گونه رسمی، که پیوند نزدیکی با گفتمان‌های آموزشی و حکومتی دارد و گونه غیر رسمی که از گفتمان‌های محلی و منطقه‌ای تغذیه می‌شود (باختین، ۱۳۸۷، ص. ۳۵۱). نویسنده رمان، با گنجاندن گونه‌های مختلف در اثر خود، از یک سو به خواننده یا مفسر کمک می‌کند موقعیت فرهنگی و اجتماعی شخصیت‌ها را بازیابی کند و تشخیص دهد که چه شخصیتی با چه جایگاهی چه چیزی می‌گوید و از سوی دیگر با مطرح کردن گونه‌های گویشی در کنار گونه‌های معیار، اقتدار ایدئولوژیک گفتمان رسمی را به چالش می‌کشد (اشکرافت، ۱۹۹۵، ص. ۲۸۴). درک کارکرد همنشینی گونه‌های زبانی به کار رفته در رمان، زمانی برای خواننده امکان‌پذیر می‌شود که قادر باشد نشانه‌های زبانی (اعم از دستوری، معنایی، آوایی و رسم الخطی) هر گونه را از دیگری تمیز دهد. گونه زبان رسمی (معیار) از دستور زبان و رسم الخط واحدی پیروی می‌کند و از این لحاظ، بازشناسی آن برای خواننده یا محقق نسبتاً ساده است؛ در حالی که گویش محلی، ویژگی‌های دستوری یا رسم الخطی مشخصی ندارد و مطالعه دقیق آن نیازمند بهره‌گیری از علمی نظری زبان‌شناسی تاریخی، جامعه‌شناسی زبان و قوم‌نگاری است.

مطالعه گویش آمینتگی در حوزه ترجمه رمان در قیاس با سایر حوزه‌های مرتبط با زبان اهمیت دو چندان می‌یابد؛ چرا که مترجم علاوه بر تشخیص نشانه‌های گویش محلی در متن مبدأ، با چالش بازتولید آن‌ها در زبان مقصد نیز مواجه است (سانچز، ۱۹۹۹، ص. ۳۰۴؛ هاووس، ۱۹۷۳، ص. ۱۶۷). از دیدگاه زبان‌شناسی، علاوه بر دوری و نزدیکی دو زبان، دلیل دشواری بازآفرینی گویش یک زبان در زبان دیگر، این واقعیت است که درجه عدول گویش مبدأ از هنجارهای صرفی‌نحوی زبان رسمی مبدأ با

درجهٔ عدول گویش مقصد از هنجارهای صرفی نحوی زبان رسمی مقصد اختلاف دارد و همین می‌تواند تأثیر مستقیمی بر تصمیم مترجم داشته باشد. بر این اساس: الف) مترجم ممکن است نشانه‌های گویش منطقه‌ای زبان مبدأ را به گویش منطقه‌ای زبان مقصد ترجمه کند، یا آن را به گویش محاوره‌ای نزدیک به زبان رسمی تبدیل کند، یا آن را به زبان نوشتاری تقلیل دهد؛ ب) مترجم ممکن است گویش محاوره‌ای نزدیک به زبان رسمی مبدأ را به گویش محاوره‌ای زبان مقصد تبدیل کند یا آن را به زبان نوشتاری تقلیل دهد (اینگلوند دیمیترووا، ۱۹۹۷، ص. ۶۳). به‌طور کلی، مترجمان، این تغییر و تبدیل را با تکیه بر دو راهکار اصلی اعمال می‌کنند: «استاندارد/ساده‌سازی»^۱ و «جران»^۲. در تعریفی ساده، استاندارد/ساده‌سازی عبارت است از ترجمهٔ متن مبدأ بر اساس استانداردهای متعارف زبان مقصد به‌گونه‌ای که خواننده قادر به فهم محتوا باشد (بیکر، ۱۹۹۶، ص. ۱۸۳) و جران عبارت است از ترجمهٔ شگردهای صوری و معنایی به‌کار رفته در متن مبدأ با استفاده از ابزارها و امکانات صوری و معنایی زبان مقصد، به‌گونه‌ای که تأثیرات مورد نظر نویسندهٔ متن اصلی در متن ترجمه‌شده بازآفرینی شده باشد (هاروی، ۱۹۹۵، ص. ۶۶).

در این راستا، پژوهش حاضر در صدد استفاده از دو راهکار استاندارد/ساده‌سازی و جران را در ترجمهٔ نشانه‌های گویش انگلیسی ایرلندی در رمان چهرهٔ مرد هنرمند در جوانی، اثر جویس، بررسی کند. هدف اصلی این پژوهش، پاسخ به پرسش زیر است:

از بین دو راهکار استاندارد/ساده‌سازی و جران، مترجمان بیشتر از کدام یک برای انتقال نمودهای واژگانی و نحوی گویش انگلیسی ایرلندی رمان جویس استفاده کردند و استفاده از این راهکارها چه پیامدهایی در متن مقصد داشته است؟

1. Standardization
2. Compensation

۲. پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه پژوهش‌های مرتبط با ترجمه گویش نشان می‌دهد که بسیاری از ترجمه‌شناسان و مترجمان آثار ادبی از اهمیت انتقال گفتارها و صدای گویش آمیخته آگاه بوده‌اند و راهکارهایی را به منظور فائق آمدن بر مشکلات ترجمه این نوع گفتار ارائه داده‌اند. در این میان، بیشتر آثار و مقالات فارسی، بر پیامدهای ترجمه گویش‌های اجتماعی^۱ و گویش فردی در زبان فارسی تمرکز کرده‌اند و از تحلیل ترجمه گویش‌های منطقه‌ای^۲ غافل مانده‌اند (برای مثال ر.ک. قادری، ۱۳۶۹؛ خزاعی‌فرید و فریدی، ۱۳۸۹؛ طلوعی هریس و حدادی، ۱۳۹۲). در مقابل، تحلیل راهکارها و پیامدهای ترجمه گویش منطقه‌ای یکی از دغدغه‌های اصلی زبان‌شناسان و مترجمان اروپایی و آمریکایی بوده است.

بویکر^۳ (۱۹۷۳، ص. ۷۷-۷۸) در بخشی از کتاب خود به مشکلات ترجمه گویش شخصیت‌های سیاهپوست رمان خشم و هیاهو^۴ پرداخته و استفاده مفرط مترجمان آلمانی این اثر از راهکار استانداردسازی را مورد انتقاد قرار داده است. وی استدلال می‌کند که انتخاب واژگان، نحو و املای نزدیک به زبان نوشتاری آلمانی در انتقال درست گویش شخصیت‌های سیاهپوست خلل ایجاد کرده و موجب شده خوانندگان آلمانی متوجه اختلافات موجود در گفتار شخصیت‌های سیاهپوست و سفیدپوست نشوند و در نتیجه، شکاف اجتماعی میان آن‌ها را نادیده بگیرند. فین^۵ (۱۹۹۰، ص. ۲۷۷) ضمن توصیف راهکارهای مترجمان اسپانیایی در ترجمه گویش شخصیت‌های سیاهپوست رمان خشم و هیاهو آن‌ها را به سه دسته تقسیم می‌کند: ۱. استفاده یکپارچه از گویش‌های محلی اسپانیایی؛ ۲. استفاده از زبان محاوره‌ای نزدیک به زبان استاندارد؛ ۳. استفاده از زبان اسپانیایی نوشتاری. فین راهکار دوم را به دو راهکار

-
1. Sociolect
 2. Regional Dialect
 3. Boeker
 4. The Sound and the Fury
 5. Fayen

دیگر ترجیح می‌دهد و معتقد است که اگرچه چنین راهکاری، از بازنمایی پشینه زیست‌مکانی شخصیت‌ها ناتوان است، خواننده را در جریان تفاوت‌های فردی آن‌ها قرار می‌دهد. ^۱ بُنافینی (۱۹۹۷) شعر گویش‌آمیخته و ترجمه‌آن را با نگاهی هستی‌شناختی بررسی می‌کند: شاعر با استفاده از گفتار گویش‌آمیخته نه تنها به بازآفرینی رخدادهای مرتبط با زندگی شخصی‌اش می‌پردازد، بلکه خواننده را در تجارب قومی خود نیز شریک می‌کند (ص. ۲۷۹). شعر آمیخته به گویش نشانی از تجربه اقلیت فراموش‌شده‌ای دارد که زبانش در طول تاریخ رفته‌رفته به حاشیه رانده شده و به‌تعییری، دچار گسستی تراژیک از گذشته تاریخی خود شده است. به باور بُنافینی، مترجم چنین شعری وظیفه‌ای خطیر بر عهده دارد؛ چرا که کار او دیگر برگرداندن کلمات از زبانی به زبان دیگر نیست، بلکه یافتن راهکاری است تا از طریق آن، حس گستاخ تراژیک شاعر را به خواننده منتقل کند (بُنافینی، ص. ۲۸۷).

^۲ لِپیهَیلم (۲۰۰۰) پس از اشاره به کارکردهای گویش در مکالمات رمان، پیامدهای استاندارد/ساده‌سازی و جبران را در ترجمه انگلیسی گویش شخصیت‌های رمان فنلاندی «Koillismaa» (Our Daily Bread) مقایسه کرده است. طبق تحقیق لِپیهَیلم با اینکه مترجم انگلیسی اثر مذکور، در مواردی، از ابزارهای جبرانی مانند افزون،^۳ بیگانه‌سازی^۴ و جایگزینی^۵ برای انتقال گویش استفاده کرده، راهکار استاندارد/ساده‌سازی را به راهکار جبران ترجیح داده است. لِپیهَیلم (۲۰۰۰، ص. ۲۶۶-۲۶۶) پیامدهای این تصمیم مترجم را از دو منظر متفاوت بررسی کرده: از یک سو، تقلیل گونه‌های محلی فنلاندی به انگلیسی استاندارد منجر به غفلت خواننده از موقعیت زمانی مکانی شخصیت‌ها شده و او را از درک تنش‌های فرهنگی انعکاس یافته در اثر محروم کرده و از سوی دیگر، تبدیل گویش به زبان استاندارد، فهم محتوای رمان را ساده کرده و موجب مجبوبیت آن در بین خوانندگان غیرحرفه‌ای شده است.

1. Bonaffini

2. Leppihalme

3. Addition

4. Foreignization

5. Replacement

هتیم و میسن (۲۰۰۵، ص. ۸۱-۹۲)، ویژگی‌های صوری گفتار گویش آمیخته را فاقد اهمیت می‌دانند و در عوض بر ویژگی‌های کارکردی یا نقشی آن در متون ادبی تأکید می‌کنند. بر همین اساس، این دو، کارکردهای ارتباطی گویش دختر گل‌فروش در نمایش‌نامه پیگمالیون^۱، اثر شاو، را دسته‌بندی کرده‌اند و پس از مقایسه آن‌ها با ترجمه‌های عربی، فرانسه، کاتالان و پرتغالی پیگمالیون به این نتیجه رسیده‌اند که مترجم عربی با حفظ برخی کارکردهای نقشی گویش، توانسته ترجمه‌ای مقبول‌تر از سه مترجم دیگر ارائه دهد. کُند پاریلا (۲۰۱۰) روشنی عملی برای ترجمة گفتار گویش آمیخته ارائه می‌دهد. بدین‌منظور، وی یک قطعه از رمان چهره مرد هنرمند در جوانی را که دربردارنده نشانه‌های گویش انگلیسی ایرلندي است، به کمک آمیزه‌ای از گویش اندلسی و زبان اسپانیایی رسمی ترجمه کرده است. پاریلا بر این باور است که این روش، گفتمان چندصایی رمان جویس را منعکس کرده و به خواننده‌های اسپانیایی کمک می‌کند تا هویت انگلیسی ایرلندي گویشوران رمان را از مجرای زبان اسپانیایی اندلسی بازشناستند.

۳. ابزارهای جبران و استانداردسازی در ترجمة گویش

راهکارهای جبران و استاندارد/ساده‌سازی، تمهیدات و ابزارهای متنوعی را در اختیار مترجم قرار می‌دهند. بر اساس مدل راموس پیتو (۲۹۳-۲۹۷، ص. ۲۰۰۹) رایج‌ترین تمهیدات جبرانی برای ترجمة گفتار گویش آمیخته عبارت‌اند از:

۱. اجتناب از ترجمة واژه، پاره‌گفتار و ساختار دستوری گویش آمیخته و انتقال عین آن به متن مقصد؛
۲. انعکاس واژگان یا ساختارهای دستوری گویش آمیخته در قالب رسم الخط زبان مقصد؛

1. Pygmalion

۳. استفاده از واژگان یا ساختارهای نحوی محاوره‌ای زبان مقصد به جای واژگان یا ساختارهای نحوی گویش آمیخته (مثلًا استفاده از واژگان کوچه بازاری و یا پس و پیش کردن جملات پایه و پیرو در ترجمه)؛

۴. استفاده از یک گویش ساختگی^۱ که حتی‌المقدور غربت گفتار شخصیت را منتقل کند؛

۵. استفاده از صورت‌های خطاب غیر رسمی در مکالمات شخصیت‌هایی که گفتار آن‌ها در متن مبدأ ویژگی گویشی دارد؛

۶. توضیح و تفسیر ویژگی‌های گویشی گفتار شخصیت‌ها در مقدمه، پاورقی یا پیوست متن ترجمه شده.

با این که راهکار استاندارد/ساده‌سازی، ابزارهای متنوعی مانند تصريح، ساده‌سازی و طبیعی‌سازی در اختیار مترجم قرار می‌دهد (بیکر، ۱۹۹۶، ص. ۱۷۵-۱۷۶) به‌نظر می‌رسد که امکانات آن برای ترجمه گویش در متن ادبی، چندان گستره نباشد و تنها محدود به یک تمهد می‌شود: استفاده از امکانات زبان معیار به منظور شفاف‌سازی ابهامات واژگانی، نحوی، و گفتمانی گفتار گویش آمیخته متن مبدأ.

اعمال هر یک از این راهکارها می‌تواند تغییراتی در چارچوب سبکی متن اصلی ایجاد کند. اگر این فرض را پذیریم که راهکار جبران در خدمت بازتولید نیت مؤلف متن اصلی قرار دارد، به این نتیجه خواهیم رسید که متنی که به کمک راهکار جبران ترجمه شده، برگردانی از خصیصه‌های سبکی زبانی ژانر اصلی را به خواننده انتقال می‌دهد. همچنین، اگر این فرض را پذیریم که راهکار استاندارد/ساده‌سازی در خدمت انتقال پیام کلی به خواننده متن مقصد است، به این نتیجه خواهیم رسید که متنی که به کمک راهکار استاندارد/ساده‌سازی ترجمه شده، کلیت محتوایی ژانر اصلی را به خواننده انتقال می‌دهد. از آنجا که این راهکارها تحت تأثیر متغیرهایی نظیر دانش مترجم، امکانات زبان مقصد و موقعیت ظهور نشانه‌های گویش آمیختگی در متن اصلی اعمال می‌شوند، نمی‌توان به صورت مطلق درباره برتری یکی بر دیگری

حکم صادر کرد. با وجود این، به نظر می‌رسد که در ترجمه رمان، به عنوان ژانری مت Shankل از گفتارهای ناهمگون، راهکار جبران که تا حدودی بازتولید کننده این ناهمگونی است، کارآیی بیشتری نسبت به استاندارد/ساده‌سازی داشته باشد.

۴. گویش انگلیسی ایرلندی در رمان جویس

جویس بر جسته‌ترین آثار خود را در اوایل قرن بیستم نگاشته است؛ یعنی زمانی که کشمکش میان گفتمان‌های ملی گرایانه ایرلند و استعمار انگلیس به اوج خود رسیده بود. نویسنده‌گان ایرلندی اوایل قرن بیستم از یک سو زبان انگلیسی را به عنوان زبان رسمی و آموزشی خود پذیرفته بودند و از سوی دیگر سعی داشتند هویت زبانی خود را به عنوان ملتی مستقل در برابر استعمارگران انگلیسی حفظ کنند. از همین رو، بسیاری از ادبیان و شاعران ایرلندی در صدد احیای گذشته ملی از طریق رواج زبان گائیلیک^۱ (زبان قدیمی مردمان ایرلند و اسکاتلند) برآمدند. این تلاش‌ها منجر به شکل‌گیری جنبش احیای ادبی ایرلند^۲ شد، جنبشی که بر کاربرد مفرط واژگان مهجور و دستور زبان کهن گائیلیک، به عنوان جایگزین زبان انگلیسی، اصرار می‌ورزید (مرساير، ۱۹۹۶، ص. ۳۶۷). در مقابل، جویس معتقد بود که زبان قدیمی ایرلندی دیگر قابلیت انتقال مفاهیم را به خوانندگان ندارد، چرا که گویشوران آن، روز به روز کمتر می‌شدند. از طرف دیگر، جویس زبان انگلیسی رسمی را که در مدارس و مراکز علمی آن زمان ایرلند رایج بود، زبانی بسیار ارتباط با روحیات واقعی گویشوران ایرلندی می‌دانست (کایبرد، ۱۹۹۶، ص. ۳۱). او برای فائق‌آمدن بر این مشکل، از زبان «انگلیسی ایرلندی» (موسم به Hiberno English) که زبان انگلیسی آمیخته به رگه‌هایی از گائیلیک بود و از قرن نوزدهم در ایرلند تکلم می‌شد، در کلام شخصیت‌های آثار خود استفاده کرد.

از ویژگی‌های سبکی رمان چهره مرد هنرمند در جوانی بازنمایی کلام شخصیت‌ها بر اساس گونه زبانی متناسب با پیشینه جغرافیایی یا وضعیت اجتماعی آن‌هاست.

1. Gaelic

2. Irish Literary Revival

گونه اصلی به کار رفته در این رمان، انگلیسی استاندارد است که در طول اثر، نمود کامل آن را در موقعیت‌های رسمی (مانند کلاس درس و مباحثات علمی) می‌توانیم مشاهده کنیم. در کنار این گونه، جویس در موقعیت‌های غیررسمی (مانند مکالمات دوستانه، مشاجرات لفظی و ...) از نشانه‌های زبان انگلیسی ایرلندی استفاده کرده است. جویس، گویش انگلیسی ایرلندی را آگاهانه و منطبق با پیشینه زیست‌مکانی و جایگاه اجتماعی شخصیت‌ها یا موقعیت کلام، به کار گرفته است. البته وی به جای افراط در کاربست زبان ایرلندی، تنها بخشی از واژگان و ساختار این زبان را که در گفتار انگلیسی مردم ایرلند اوایل قرن بیستم رسخ کرده بود، بازنمایی کرده است. جویس با این روش سعی در بازآفرینی هویت دوگانه مردمانی دارد که از یک سو زبان استعمارگران بر آن‌ها تحمیل شده و از سوی دیگر، صاحب زبانی هستند که احساس استقلال و «در خانه بودن» را برای آنان زنده نگه داشته است (ولز، ۱۹۹۲، ص. ۴-۱۴).

۵. داده‌های پژوهش

از رمان چهره مرد هنرمند در جوانی چندین ترجمه در دست است که در این مقاله دو ترجمه پرویز داریوش (۱۳۷۵) و منوچهر بدیعی (۱۳۹۲) به‌منظور تبیین راهکارهای بازتولید گویش انگلیسی ایرلندی شخصیت‌ها در زبان فارسی بررسی شده‌اند. داده‌های پژوهش حاضر از میان ۵۳ جمله انگلیسی آمیخته به گویش ایرلندی و به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. سی و یک جمله از این ۵۳ جمله دربردارنده «واژگان ایرلندی» و بقیه آن‌ها (۲۲ جمله) دربردارنده «ویژگی‌های دستوری انگلیسی ایرلندی» هستند. این جملات، بر اساس دو معیار زیر ثبت شده‌اند:

الف. در مواردی که نویسنده متن اصلی توضیحاتی درباره پیشینه زبانی، زیست‌مکانی یا اجتماعی شخصیت‌ها ارائه داده، پس از رجوع به کتب مرجع زبان انگلیسی ایرلندی (مانند پی. دبليو جویس، ۱۹۱۰؛ پارسل زیمبارو، ۱۹۹۲؛ فیلپول، ۱۹۹۹؛ و هیکی، ۲۰۰۷) از گویش‌آمیختگی گفتار آن‌ها مطمئن شده‌ایم و آن‌ها را به عنوان داده‌های موثق ثبت کرده‌ایم.

ب. در مواردی که نویسنده، قرینه‌ای درباره گویش شخصیت‌ها ارائه نداده، با تکیه بر شم زبانی و سپس رجوع به کتب مرجع زبان انگلیسی ایرلندي، از گویش آمیختگی گفتار آن‌ها مطمئن شده‌ایم و آن‌ها را به عنوان داده‌های موثق ثبت کرده‌ایم. پس از حصول اطمینان از صحت داده‌ها، آن‌ها را با ترجمه‌های داریوش و بدیعی مقایسه و سپس راهکارهای این دو مترجم در بازارآفرینی گفتار گویش آمیخته را در دو سطح واژگان و دستور زبان تجزیه و تحلیل کرده‌ایم.

۶. تحلیل داده‌ها

۶.۱. راهکارهای مترجمان در بازنمایی واژگان انگلیسی ایرلندي در رمان جویس

واژگان گویش آمیخته در گفتار شخصیت‌های رمان چهره مرد هنرمند در جوانی همراه واژگان انگلیسی استاندارد به کار برده می‌شوند و بدین لحاظ بخشی از هویت دوگانه سوژه‌های سخنگو را آشکار می‌سازند. این واژگان، نه تنها به لحاظ ساخت‌واژی و معنایی با زبان کهن مردم ایرلند پیوند دارند، بلکه به لحاظ گفتمانی هم بازتاب‌دهنده خصوصیات فرهنگی ساکنان نواحی مختلف ایرلند هستند. واژگان مذکور را می‌توان به صورت زیر تقسیم‌بندی کرد:

۱. واژگانی که تنها در آغاز یا پایان مکالمات ظهور می‌کنند و نقش پرکننده یا پوچ واژه^۱ را بر عهده دارند؛

۲. واژگانی که از لحاظ ساخت‌واژه‌ای ترکیبی از انگلیسی و ایرلندي هستند؛

۳. واژگانی که صورت مهجور انگلیسی استاندارد به شمار می‌روند و در زبان مردم محلی به همان صورت قدیمی حفظ شده‌اند؛

۴. واژگان انگلیسی که طبق اشاره نویسنده متن اصلی، با امکانات دستگاه آوایی یکی از لهجه‌های منطقه‌ای ایرلند تلفظ می‌شوند؛

1. Expletive

۵. واژگان و اصطلاحاتی که به نوعی مخصوص فرهنگ ایرلندی هستند و علایق ملی آن‌ها را بازنمایی می‌کنند (مثل واژگان مرتبط با هنر، بازی‌ها و یا آئین‌های ویژه مردم ایرلند).

مقایسه ۳۱ جمله دربردارنده واژگان ایرلندی با ترجمه‌های آن نشان می‌دهد که هر دو مترجم از دو راهکار استاندارد/ساده‌سازی و جبران به‌منظور بازتویید نشانه‌های واژگانی گویش شخصیت‌ها استفاده کرده‌اند؛ با این تفاوت که مترجم ۲ (بدیعی) بیش از مترجم ۱ (داریوش) به جبران گویش‌آمیختگی واژگانی اهمیت داده است. اگرچه هر دو مترجم، به‌خصوص مترجم دوم، در مواردی از برخی امکانات زبان مقصود برای جبران «صدای» گویش‌آمیخته شخصیت‌ها استفاده کرده است، ترجمه‌های آن‌ها، در خوشبینانه‌ترین حالت، تنها به زبان محاوره‌ای مقصود نزدیک شده و هیچ‌کدام تمایلی به استفاده از امکانات یک گویش نزدیک به زبان مقصود نداشته‌اند. در این بخش، با تفصیل بیشتری در این مورد بحث خواهیم کرد.

۶. ۱. بازنمایی پرکننده‌های ایرلندی

پرکننده‌ها واژگانی هستند که تغییری در بار معنایی یا اطلاعی جمله ایجاد نمی‌کنند، بلکه بار عاطفی جمله یا گزاره را تشدید می‌کنند و غالباً در موقعیت‌های غیر رسمی نمود می‌یابند. مهم‌ترین پرکننده‌های ایرلندی بهکار رفته در مکالمات رمان جویس عبارت‌اند از *Ay*, *bedad* و *Yerra*. در مثال زیر، سایمون ددالوس^۱، که طبق اشاره جویس (۲۰۰۵: ۹۰) دارای لهجه کورکی^۲ است، در مکالمه با دوستان و اعضای خانواده بر سر میز شام از پرکننده *Ay bedad* استفاده می‌کند:

-«O, well now, we got a good breath of ozone round the Head today. *Ay bedad.*» (Joyce, 2005, p. 24).

1. Simon Dedalus

2. Cork

- متن ترجمه‌ای ۱: «بله...او، خوب دیگر دم او زون خوبی امروز در دماغه فرو بردیم. آه خوب» (ص. ۳۳).
- متن ترجمه‌ای ۲: «آهان، خوب، امروز دور و بر هدیک نفسی از هوای پاک تازه کردیم. بله خدا جان» (ص. ۴۲).

پرکننده ایرلندی «Ay bedad» معادل اصطلاح انگلیسی «By God» است (پارسل زیمبارو، ۱۹۹۲، ص. ۳۰) که به منظور تأکید بر عبارت یا جمله قبلی به کار می‌رود. مترجم در ترجمه ۱ سعی کرده کارکرد تأییدی این کلمه را انتقال دهد و از این رو، از اصطلاح «آه خوب» استفاده کرده، اما توجهی به موقعیت غیر رسمی مکالمه و نیز بعد محاوره‌ای پرکننده «Ay bedad» نداشته و آن را به فارسی رسمی و نوشتاری تقلیل داده است. مترجم در ترجمه ۲ با افزودن صامت /ع/ به کلمه تصدیق «بله» آن را با امکانات زبان فارسی محاوره‌ای بازتولید نموده و همچنین با استفاده از اصطلاح «خدا جان» کارکرد عاطفی گفتار را جبران کرده است.

یکی دیگر از پرکننده‌های ایرلندی در رمان جویس، «Yerra» است. پی دبليو جویس^۱ زبان‌شناس و فولکلور پژوه ایرلندی، کاربرد این کلمه را به موقعیت‌های هشدار، تحذیر و شگفتی محدود کرده است (۱۹۱۰، ص. ۵۴-۳۳). با وجود این، در نمونه زیر که مربوط به مکالمه پیرمرد کورکی با دلالوس است، این پرکننده به منظور انکار پاره‌گفتار مخاطب و نیز اطمینان دادن به وی به کار رفته است.

-«*Yerra*, sure I wouldn't put any ideas into his head.» (Joyce, 2005, p. 91).

- متن ترجمه‌ای ۱: بله، حتماً فکرهایی به سرش نمی‌اندازم ص. (۱۱۸).
- متن ترجمه‌ای ۲: ای بابا، ابدًا به فکر و خیالیش نمی‌اندازم (ص. ۱۲۶).

هر دو مترجم با استفاده از امکانات زبان محاوره‌ای در صدد جبران گویش پیرمرد در متن اصلی بر آمده‌اند. مترجم ۱، به کمک دوگان‌ساخت «بله بله» و سپس حذف

صامت دیداری/ه/ یا صوت شنیداری کسره در کلمه نخست، عبارت را به فارسی نشان دار عامیانه نزدیک کرده، اما کار کرد آن را، یعنی انکار جمله پیشین مخاطب، به زبان مقصد منتقل نکرده است. مترجم ۲ با استفاده از پرکننده «ای بابا» که یکی از پرکاربردترین پرکننده‌های محاوره‌ای برای بیان عدم موافقت است، در باز تولید جنبه گویشی و کارکردی واژه «Yerra» موفق عمل کرده است.

۶.۱. ۲. بازنمایی واژه‌های ترکیبی انگلیسی ایرلندی

این واژگان از ترکیب یک اسم یا صفت انگلیسی با یک پیشوند و یا پسوند به جامانده از زبان گائیلیک ساخته می‌شوند و در انگلیسی ایرلندی اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم رواج داشته‌اند. پرسامدترین گونه این ترکیب، ساخت واژه «اسم/صفت + پسوند een» است که بیشتر در اسامی، القاب و نام مکان‌های ایرلندی از باب تحیب یا تحقیر به کار می‌رود (جویس، ۱۹۱۰، ص. ۴۷). در مثال زیر، سایمون ددلوس هنگام بحث با پسرش، استیون^۱، نقل روایتی از گذشته خود را شروع می‌کند و در جریان آن، تعبیر «maneen» را برای اشاره به شخصیت خود در نوجوانی به کار می‌برد.

-«I was standing at the end of the South Terrace one day with some *maneens* like myself and sure we thought we were grand fellows because we had pipes stuck in the corners of our mouths» (Joyce, 2005, p. 88).

- متن ترجمه‌ای ۱: «یک روز در انتهای ایوان جنوبی با چند تا جوانک مثل خودم ایستاده بودم و راستی خیال می‌کردیم آدم‌های مهمی هستیم چون پیپ در گوشۀ دهان داشتیم» (ص. ۱۱۴).

- متن ترجمه‌ای ۲: «یک روز من و چندتا جنغله دیگر مثل خودم ته کوی جنوب ایستاده بودیم و خیال می‌کردیم دیگر بزرگ شده‌ایم چون چیق گوشۀ لبه‌یمان چیانده بودیم» (ص. ۱۲۳).

واژه «maneen» به لحاظ ساخت‌واژه از اسم *man* و پسوند مصغر *een* ساخته شده و معنای تحت‌اللفظی آن «پسر نو بالغ» و یا «جوان ریزه‌اندام» است. در جمله فوق، واژه مذکور بار معنایی منفی دارد، چرا که سایمون ددالوس آن را از باب تواضع و به‌منظور تخطئه شخصیت خود در نوجوانی به کار برده است (پارسل زیمبارو، ۱۹۹۲، ص. ۳۱). در متن ترجمه‌ای ۱، مترجم بدون در نظر گرفتن گویش‌آمیختگی واژه، به ساختار آن اولویت داده و آن را به کمک امکانات فارسی معیار (ساخت اسم + ک تصغیر: جوانک) ساده کرده است. همچنین، این کلمه، در ترجمه ۱، از لحاظ بار معنایی، به صورت ختی بازنمایی شده و نمی‌توان از خلال آن، جهت‌گیری گوینده را استنباط کرد. در متن ترجمه‌ای ۲، برخلاف متن ترجمه‌ای ۱، مترجم به جای اولویت دادن به ساختار واژه، سعی در جبران گویش‌آمیختگی و نیز بار معنایی آن داشته و به همین سبب از معادل «جغله» که در فارسی محاوره، از باب تحقیر به کار می‌رود، استفاده کرده است.

۶. ۱. بازنمایی واژگان مهجور ایرلندی در ترجمه‌ها

این واژگان صورت‌های قدیمی و کمتر رایج کلماتی محسوب می‌شوند که در انگلیسی استاندارد کاربردی ندارند و در رمان چهره مرد هنرمند در جوانی مشخصه بارز گفتار شخصیت‌هایی با لهجه روستایی یا افراد طبقه فروdest اجتماع هستند. یک مثال از این مورد، فعل «Drownded» است. این فعل زمان گذشته یا حالت سوم فعل کهن «Drown» به شمار می‌رود که در انگلیسی استاندارد به صورت «Drown» با زمان گذشته یا حالت مفعولی «Drowned» به کار رفته است. در جمله زیر، جان کیسی^۱ در هنگام نقل روایت خود درباره مشاجره با یک پیرزن روستایی، از زبان او، فعل «Drowned» را به کار برده است.

-O Jesus, Mary and Joseph! Says she. I'm blinded! I'm blinded and drownded! (Joyce, 2005, p. 33).

1. John Casey

- متن ترجمه‌ای ۱: «زن گفت: وای، عیسی، مریم، یوسف! کور شدم. کور شدم و غرق شدم!» (ص. ۴۵).

- متن ترجمه‌ای ۲: «گفت، یا عیسی، یا مریم، یا یوسف! کور شدم! کور شدم و خی‌ایس شدم!» (ص. ۵۴).

این پاره‌گفتار مربوط به صحنه‌ای از رمان است که در آن، جان کیسی پس از درگیری با پیرزن روستایی مخالف ملی گرایان ایرلندی، به صورت وی آب دهان می‌اندازد و سپس پیرزن روستایی در واکنش به این کار جان کیسی فریاد می‌زند: I'm blinded and drownded. با اینکه فعل drownded در برخی متون کلاسیک انگلیسی هم دیده شده، گند پاریلا (۳۸، ص. ۲۰۱۳) آن را در زمرة نمودهای گویشی مردم مناطق روستائی ایرلند ثبت کرده است. مترجم اول، به ویژگی گویشی این کلمه در گویش پیرزن اهمیت نداده و آن را در زبان مقصد، بی‌نشان ترجمه کرده است: «غرق شدم»؛ اما مترجم دوم، با استفاده از واژه ابداعی «خی‌ایس» آن را به صورت نشان‌دار بازنمایی کرده و از این طریق، خواننده را از غرابت کلام پیرزن روستایی آگاه کرده است.

۶.۱. ۴. بازنمایی واژگانی که با یکی از لهجه‌های محلی ایرلند تلفظ می‌شوند

بر خلاف نویسنده‌گانی چون شاو (۲۰۰۵) و فاکنر (۱۹۸۴) جویس صورت ملفوظ لهجه شخصیت‌های رمان خود را با استفاده از نشانه‌های دیداری منعکس نکرده است و در عوض، در سراسر رمان خود قرینه‌هایی درباره تلفظ گویش آمیخته آن‌ها ارائه داده است. یک نمونه از این مورد، در تلفظ مک آلیستر^۱ دیده می‌شود. مک آلیستر، طبق اشاره جویس، اهل منطقه اولستر^۲ (از استان‌های شمالی ایرلند) است و کلمات را با لهجه غلیظ اولستری تلفظ می‌کند. جمله زیر مربوط به پرسش مک آلیستر از معلم علوم است که طی آن، آلیستر در کلاس درس کلمه Science را با لهجه تلفظ می‌کند.

1. Mac Alister
2. Ulster

-«Are we likely to be asked questions on applied science? » (Joyce, 2005, p. 185).

- متن ترجمه‌ای ۱: «احتمالش هست که سوالات علم علمی از ما بکنند؟» (۲۴۰).

- متن ترجمه‌ای ۲: «احتمال می‌رود درباره علم کاربردی هم از ما سوال‌هایی بکنند؟» (۲۵۰).

استیون دالوس، که از لهجه تیز مک آیستر متنفر است، با خود می‌اندیشد که وی چگونه به خود جرأت داده در یک محیط رسمی، با چنین لحنی از استاد سؤال پرسد. سپس، به کلمه Science در سؤال او دقیق می‌کند و کمی بعد می‌اندیشد که آیستر از سر شرارت این کلمه دو سیلابی را مانند مردم شمال ایرلند، به صورت یک کلمه تک سیلابی، یعنی /sains/ به جای /saiəns/ تلفظ کرده است. بنابراین، درک گویش آمیختگی گفتار آیستر، نقش تعیین‌کننده‌ای در فهم این بخش از داستان دارد. مترجم موظف است احساسی را که کلمه /sains/ در قهرمان داستان (استیون) ایجاد کرده، به خواننده انتقال دهد تا بدین‌وسیله وی را در جریان نظرات و دیدگاه‌های بعدی قهرمان قرار دهد. اما هیچ یک از مترجمان رمان جویس به این نکته اهمیتی نداده‌اند و به جای بازنمایی گویش آیستر، به استفاده از کلمه تک سیلابی «علم» (در برابر کلمه دو سیلابی دانش) اکتفا کرده‌اند. این گونه ساده‌سازی، باعث می‌شود خواننده تفاوت لهجه شخصیت‌ها را ندیده بگیرد و متعاقب آن، تنش‌های فکری میان آن‌ها را به درستی درک نکند.

۶.۱.۵. بازنمایی واژگانی که منعکس‌کننده ویژگی‌های فرهنگ ایرلندی هستند

این گروه از واژگان شامل طیف گسترده‌ای از اصطلاحات ویژه جشن‌ها، آئین‌های مذهبی، بازی‌ها، هنرها و اصطلاحات ممنوعه مردم ایرلند اوایل قرن بیستم می‌شود. درک درست این واژگان، منوط به شناخت بافت فرهنگی ایست که این اصطلاحات در آن به کار برده شده‌اند. یک مورد از چنین اصطلاحاتی را در مکالمه

دیوین^۱ دانشجوی روستایی‌الاصل با قهرمان رمان ملاحظه می‌کنیم. در طول این مکالمه، دیوین داستان درگیری بازیکنان دو تیم هورلینگ^۲ را برای استیون نقل می‌کند. هورلینگ، نوعی چوگان ایرلندی است که مخلوطی است از فوتbal آمریکایی بیسبال، فوتbal معمولی، هاکی و چوگان. در نمونه زیر، دو واژه *minding* و *cool* از زمرة اصطلاحات ویژه این بازی بهشمار می‌آیند.

-«My first cousin, Fonsy Davin, was stripped to his buff that day *minding cool* for the Limericks but he was up with the forwards half the time and shouting like mad. I never will forget the day. One of the Crokes made a woeful wipe at him one time with his *caman* and I declare to God he was within an aim's ace of getting it at the side of his temple» (Joyce, 2005:174).

- متن ترجمه‌ای ۱: «پسر عمومی خودم، فانسی دیوین، آن روز به خاطر سرما تا کمر برهنه شده بود برای لیمیریک‌ها اما نیمی از مدت را با فورواردها جلو بود و مثل دیوانه‌ها فریاد می‌زد. هیچ وقت آن روز را از یاد نخواهم برد. یکی از کروک‌ها یک مرتبه با چوگان هاکی به طرف فانسی ضربه‌ای پرت کرد و به خدا قسم که یک بند انگشت فاصله داشت که به شقیقه‌اش بخورد» (ص. ۲۲۶-۲۲۵).

- متن ترجمه‌ای ۲: «پسر عمومیم، فونزی دیوین، آن روز را دروازه بان لیمیریکی‌ها بود و از کمر به بالا لخت شده بود اما یک نیمه وقت با فورواردها بود و مثل دیوانه‌ها نعره می‌کشد. هیچ وقت آن روز را یادم نمی‌رود. یکی از کروک‌ها یکبار با چوگانش چنان ضربه‌ای تحسنه‌ای می‌خواست بهش بزند که خدا را شاهد می‌گیرم یک مو با گوشۀ شقیقه‌اش فاصله داشت» (ص. ۲۳۵).

هر دو مترجم، برای انتقال واژگان فوق، روش استاندارد/ساده‌سازی را انتخاب کرده‌اند و بدون ارائه توضیحی درباره گویش آمیختگی این اصطلاحات، سعی کرده‌اند مخاطب را از فحوای کلام گوینده آگاه سازند. بی توجهی مترجم ۱ به

1. Davin
2. Hurling

ارتباط اصطلاح cool (دوازه‌بانی کردن) با بازی هورلینگ، سبب شده آن را به صورت تحت‌اللفظی و مخدوش ترجمه کند: «به‌خاطر سرما». در مقابل، مترجم ۲، با توجه به بافت درون‌متنی، این واژه را در پیوند با دیگر عبارات ترجمه کرده: «در دروازه ایستادن». در نتیجه، معادل استاندارد آن را به زبان مقصد انتقال داده است. درباره واژه *caman*، هر دو مترجم، از معادل متعارف «چوگان» استفاده کرده‌اند، با این تفاوت که مترجم ۱، با افزودن یک واحد واژگانی (هاکی)، اصطلاح فوق را برای خواننده شفاف‌تر و آشناتر کرده است.

۶.۲. راهکارهای مترجمان در بازنمایی نشانه‌های دستور زبان انگلیسی ایرلندی در رمان

جویس

پاره‌ای از ساختارهای نحوی در گفتار شخصیت‌های رمان چهره مرد هنرمند در جوانی، با ساختار جملات انگلیسی استاندارد تفاوت دارند و نشانه‌هایی از دستور زبان انگلیسی ایرلندی در آن‌ها مشاهده می‌شود. این ساختارها و نشانه‌های دستوری، در حقیقت، بازمانده‌های دستور زبان گائیلیک هستند که در انگلیسی مردم ایرلند نفوذ کرده‌اند. اگرچه شمار این ساختارها، در رمان جویس، بیش از آن است که در یک مقاله فهرست شوند، مهم‌ترین گونه‌های آن‌ها را می‌توان در چهار گروه زیر دسته‌بندی کرد:

۱. گویش‌آمیختگی در ساختار جملات امر و نهی؛
۲. گویش‌آمیختگی در زمان‌های دستوری؛
۳. گویش‌آمیختگی در کاربرد ضمایر؛
۴. گویش‌آمیختگی در پرسش‌های غیرمستقیم تعبیه شده در نقل قول غیرمستقیم.

مقایسه ۲۲ جمله در بردارنده نشانه‌های دستور زبان انگلیسی ایرلندی با ترجمه‌های داریوش و بدیعی نشان می‌دهد که در غالب موارد هر دو مترجم از استاندارد/ساده‌سازی استفاده کرده‌اند و جز در موارد محدودی (حداکثر چهار جمله) تمایلی به جبران گویش‌آمیختگی دستوری نداشته‌اند. در این بخش، نمونه‌هایی از

گویش آمیختگی دستوری در رمان چهره مرد هنرمند در جوانی را با ترجمه‌های آن مقایسه خواهیم کرد.

دو مورد رایج از این نوع گویش آمیختگی را می‌توان در ساختار Do/Does[not]+Be+Verb+ing (ساخت نهی‌ساز) و Let + You + Verb (ساخت امرساز) مشاهده کرد (درباره این دو ساختار و انشعابات آنها در انگلیسی ایرلندی ر.ک. هیکی، ۲۰۰۷، ص. ۲۲۲ و جویس، ۱۹۱۰، ص. ۴۳). در مثال زیر، سایمون دالوس، در مکالمه با پیرمرد کورکی از ساختار نخست (ساخت نهی‌ساز) استفاده کرده است.

-«Now *don't be putting* ideas into his head, Said Mr Dedalus. Leave him to his Maker» (Joyce, 2005, p. 91).

- متن ترجمه‌ای ۱: «آقای دالوس گفت: خوب از این فکرها به سرش نینداز. او را به خالقش واگذار» (ص. ۱۱۸).

- متن ترجمه‌ای ۲: «حالا دیگر به فکر و خیالش نینداز. بسپارش دست حضرت خالق» (ص. ۱۲۶).

چنان‌که پیش از این هم گفته شد، سایمون دالوس، پیشینه کورکی دارد و رگه‌هایی از عبارات و ساختارهای محلی این منطقه در کلام وی مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر، گفتار او نشان‌دار است و بخشی از هویت فرهنگی زیستی او را آشکار می‌سازد. هر دو مترجم، با نادیده گرفتن این واقعیت، بدون ارائه توضیح درباره گویش آمیختگی کلام سایمون، از نشان‌دار بودن گفتار او صرف نظر کرده و ساخت امری انگلیسی ایرلندی را به جمله امری در فارسی معیار تقلیل داده‌اند: «نینداز».

در مثال زیر، مدیر صومعه، از ساختار امری Let + You + Verb که از ساختارهای نادر و کم تکرار انگلیسی ایرلندی به شمار می‌رود (فیلپول، ۱۹۹۹، ص. ۵۴) به منظور دعوت استیون به نیایش استفاده کرده است.

-«And let you, Stephen, make a novena to your holy patron saint» (Joyce, 2005, p. 153).

- متن ترجمه‌ای ۱: «و تو، استیون، به احترام قدیسی که نامش را بر تو نهاده‌اند نه بنشین» (ص. ۱۹۹).

- متن ترجمه‌ای ۲: «و توهם استیون، عبادت نه روزه‌ای به محضر قدیس مقدس پشتیبان خود...بگذار» (ص. ۲۰۶).

در پاره گفتار فوق، همانند مورد قبل، دو مترجم سعی در انتقال پیام داشته‌اند و از این رو، ساختار نشان‌مند گفتار مدیر را به ساختار امری بی نشان فارسی تقلیل داده‌اند: «بنشین» و «بگذار».

۶. ۲. ۲. بازنمایی زمان‌های دستوری انگلیسی ایرلندی در ترجمه‌های رمان جویس

در گونه انگلیسی ایرلندی شاهد بسامد بالایی از تغییرات جزیی و البته قابل توجه در کاربرد زمان‌های دستوری انگلیسی معیار هستیم. یکی از رایج‌ترین تغییرات، کاربرد قسمت سوم فعل^۱ به جای ماضی ساده است (ر.ک. هیکی، ۲۰۰۷، ص. ۱۷۳). در نمونه زیر، دختر رهگذری که استیون مجذوب او شده، خطاب به وی از حالت سوم فعل Seen (به جای ماضی ساده آن Saw) استفاده می‌کند.

-«Do you like what you seen of me, straight hair and curly eyebrows? » (Joyce, 2005, p. 213).

- متن ترجمه‌ای ۱: «از چیزی که در من می‌بینی خوشت آمد، موی صاف و ابروهای تابدار؟» (ص. ۲۷۵).

- متن ترجمه‌ای ۲: «از آن چیزهای من که دیدی خوشت آمد، موی صاف و ابروهای مجعد؟» (ص. ۲۸۵).

مترجم ۱، کاربرد فعل Seen در انگلیسی ایرلندی را نادیده گرفته و به جای بازگرداندن آن به زمان گذشته، آن را به حال استمراری تبدیل کرده: «می‌بینی».

1. Past Participle

مترجم ۲، احتمالاً متوجه این کاربرد شده، چرا که فعل را به زمان گذشته ساده برگردانده است. با وجود این، او هم مانند مترجم ۱، به استانداردسازی این کاربرد اکتفا کرده و خواننده را از نشان دار بودن کلام گوینده (دختر رهگذر) مطلع نکرده است.

یکی دیگر از کاربردهای استثنایی فعل در انگلیسی ایرلندی، استفاده از فعل گذشته ساده در معنی زمان حال کامل^۱ است. از نظر فیلپولا (۱۹۹۹، ص. ۹۸)، این گونه نمود فعلی، ریشه در تاریخ زبان گائیلیک دارد: زبان سنتی مردم ایرلند، معادلی برای Have/Has که در ساختار حال کامل انگلیسی به کار می‌روند، نداشته است. در این حالت، فعل حال کامل، به لحاظ ساختاری، به فعل گذشته ساده شبیه است، ولی از نظر معنایی با آن تفاوت دارد. در مثال زیر، استیون دالوس به هنگام بحث با دوستان خود، نش^۲ و بولاند^۳ به جای Have + Never + Read از ساختار حال کامل ایرلندی (بدون Have) استفاده کرده است.

-«You never read a line of anything in your life except a trans, or Boland either» (Joyce, 2005:78).

- متن ترجمه‌ای ۱: «در همه عمرت یک خط نخوانده‌ای مگر تکلیف مدرسه، بولاند هم به همچنین» (ص. ۱۰۲)

- متن ترجمه‌ای ۲: «تو در تمام عمرت غیر از ترجمة تحتاللفظی مدرسه‌ای حتی یک سطر هم نخوانده‌ای، بولاند هم همین طور» (ص. ۱۱۰).

هر دو مترجم، به قرینه قید تکرار Never که در انگلیسی استاندارد یکی از نشانه‌های زمان حال کامل است، متوجه قصد گوینده شده‌اند و از زمان ماضی نقلی فارسی برای ترجمه فعل استفاده کرده‌اند: «نخوانده‌ای». با وجود این، مترجمان از انتقال گویش غافل مانده‌اند و توضیحی هم در پاورقی یا پیوست متن ارائه نداده‌اند

1. Present Perfect

2. Nash

3. Boland

تا از این طریق دست کم خواننده را از غیر استاندارد بودن ساختار دستوری گفتار شخصیت آگاه کنند.

۶.۲.۳. بازنمایی گویش آمیختگی ضمایر در ترجمه‌های رمان جویس

آشکال غیر استاندارد کاربرد ضمیر در انگلیسی ایرلندی بسیار متنوع هستند. معروف‌ترین نوع این کاربرد، استفاده از ضمیر مفعولی یه‌جای ضمیر اشاره (صفت اشاره) است (هیکی، ۲۰۰۷، ص. ۲۴۳). در جمله زیر، دخترک گل‌فروش برای اشاره به کالای خود، ضمیر مفعولی *Them* را در معنای ضمیر اشاره *These* به کار برده است.

-«Buy *them* lovely ones, sir, will you, sir? Only a penny» (Joyce, 2005, p. 175).

- متن ترجمه‌ای ۱: «این خوشگل‌ها را بخرید، می‌خرید، آقا؟ فقط یک پنی» (ص. ۲۲۸).

- متن ترجمه‌ای ۲: «قشنگهاش را بخرید، می‌خرید آقا؟ فقط یک پنی می‌شود» (ص. ۲۳۷).

مترجم ۱ کاربرد گویشی ضمیر را نادیده گرفته و تنها معادل آن در فارسی معیار را در ترجمه حفظ کرده است. اما مترجم ۲ با حذف «یاء میانجی اضافه» در «قشنگهاش» سعی کرده گفتار دخترک گل‌فروش را به فارسی محاوره‌ای نزدیک کند.

۶.۴. بازنمایی گویش آمیختگی پرسش‌های تعییه شده در نقل قول غیر مستقیم

در زبان انگلیسی استاندارد، نقل جملات پرسشی با پاسخ «آری/خیر» (Yes/No) به کمک ادات پرسشی If صورت می‌گیرد. در این حالت، برای نقل پرسش، نیازی به جابه‌جایی فعل و فاعل نداریم. به عنوان مثال، در جمله He asked me “Do you like to come?” با افزودن If به جمله و بازگرداندن فعل و فاعل

به جای اول، می‌توانیم پرسش را این گونه نقل کنیم: He asked me, if I liked to come. اما در زبان انگلیسی آمیخته به گائیلیک استفاده از If در پرسش‌های تعبیه شده در نقل قول، چندان متداول نیست و به جای استفاده از آن، تنها جای فعل و فاعل عوض می‌شود (فیلپولا، ۱۹۹۹، ص. ۱۶۷-۱۶۸). در نمونه زیر، دیوین، دوست قهرمان داستان، هنگام نقل پرسش زن روستایی از این ساختار استفاده کرده است.

-«She asked me was I tired and would I like to stop the night there» (Joyce, 2005, p. 175).

- متن ترجمه‌ای ۱: «از من پرسید خسته هستم و آیا دلم می‌خواهد شب را آنجا بمانم» (ص. ۲۲۷).

- متن ترجمه‌ای ۲: «از من پرسید خسته‌ای، دلت می‌خواهد شب را اینجا بمانی» (ص. ۲۳۶).

متترجم ۱ با حذف ادات پرسش آیا، فقدان ادات پرسشی If در جمله را بازتولید کرده ولی در پرسش دوم با آوردن ادات پرسشی، متن را به فارسی معیار نزدیک کرده است. متترجم ۲ در هر دو پرسش نقل شده، ادات پرسش را حذف کرده است؛ از این لحاظ، جمله او، در قیاس با متترجم ۱ فاصله بیشتری با زبان فارسی نوشتاری و فاصله کمتری با فارسی محاوره دارد.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

مقایسه ۵۳ جمله گویش آمیخته در رمان چهره مرد هنرمند در جوانی و ترجمه‌های آن نشان می‌دهد که مترجمان از هر دو راهکار استاندارد/садه‌سازی و جبران برای انتقال واژگان و ساختهای دستوری انگلیسی ایرلندی استفاده کرده‌اند. کمیت کاربست این راهکارها، بسته به واژگانی یا نحوی بودن نشانه گویش، در هر دو ترجمه متغیر است. بر این اساس: الف) متترجم اول، از میان ۳۱ جمله دربردارنده واژگان ایرلندی، در بازنمایی ۹ جمله، از راهکار جبران و در بازنمایی

۲۲ جمله، از راهکار استاندارد/ساده‌سازی استفاده کرده است. در مقابل، مترجم دوم در بازنمایی ۱۷ جمله دربردارنده واژگان ایرلندی، از راهکار جبران و در بازنمایی ۱۴ جمله باقی‌مانده، از راهکار استاندارد/ساده‌سازی استفاده کرده است. ب) از بین ۲۲ جمله دربردارنده نشانه‌های دستور زبان انگلیسی ایرلندی، مترجم اول، در بازنمایی یک جمله از راهکار جبران و در بازنمایی ۲۱ جمله، از راهکار استاندارد/ساده‌سازی استفاده کرده است. در مقابل، مترجم دوم، در ترجمۀ ۳ جمله دربردارنده نشانه‌های دستور زبان انگلیسی ایرلندی، از راهکار جبران و در بازنمایی ۱۹ جمله، از راهکار استاندارد/ساده‌سازی استفاده کرده است. مضاف بر این، کیفیت استفاده مترجمان رمان جویس از این راهکارها در سطح واژگانی متفاوت و در سطح دستوری یکسان است. بر این اساس: (الف) تلاش مترجم اول برای جبران جمله‌های دربردارنده واژگان ایرلندی، صرف یافتن معادل محاوره‌ای کلمه در زبان مقصد شده است، در حالی که مترجم دوم، علاوه بر استفاده از معادل محاوره‌ای، واژگان ایرلندی را با استفاده از واژگان ابداعی فارسی یا توضیح کلمه واصطلاح در پیوست متن ترجمه‌ای، جبران کرده است. همچنین، استفاده مترجم اول از راهکار استاندارد/ساده‌سازی، گاهی منجر به تحریف معنای واژگان متن اصلی شده است، در حالی که مترجم دوم، با استفاده از راهکار استاندارد/سازی، معادل صحیح واژگان را به فارسی انتقال داده است. ب) تنها ابزاری که هر دو مترجم جهت جبران گویش آمیختگی در سطح دستور به کار گرفته‌اند، حذف یک واحد زبانی از ساختار جمله فارسی، به منظور نزدیک کردن آن به زبان محاوره بوده است. همچنین، اختلاف ترجمه‌ها در ساده‌سازی گویش آمیختگی دستوری، تفاوت محسوسی در محتوا ایجاد نکرده است.

صرف نظر از معادل‌سازی برای واژگانی که ویژگی‌های فرهنگی را منعکس می‌کنند، راهکار استاندارد/سازی، در انتقال سایر نمودهای گویش آمیختگی راهکاری ناکارآمد بوده است و کاربست افراطی آن، احتمالاً، فهم گفتمان چندصایی رمان را برای خواننده با مشکل مواجه خواهد کرد. همچنین، راهکار جبران، آن جا که تنها به

استفاده از امکانات صوری زبان محاوره‌ای محدود شده، تا اندازه‌ای کارکرد گویش آمیختگی را تقلیل داده است؛ به عنوان مثال، تبدیل نشانه‌های گویش به نشانه‌های زبان محاوره‌ای، ممکن است خواننده را از درک درست دلایل اختلافات و تنش‌های هویتی شخصیت‌ها محروم سازد و او را به سمت و سویی سوق دهد. که این تنش‌ها را تنها در سطح تفاوت‌های اجتماعی و طبقاتی تفسیر نماید. بنابراین، لازم است مترجمان، در کنار نشانه‌های صوری زبان محاوره‌ای، از راهکارهای مکمل جهت بازآفرینی کارکرد گویش‌های منطقه‌ای استفاده کنند. نوشتن مقدمه، ابتدایی‌ترین راهکاری است که مترجم می‌تواند از طریق آن، ویژگی‌های کارکردی گویش شخصیت‌ها را توضیح دهد و ذهن خواننده را برای درک درست این گویش‌ها آماده سازد. در کنار این راهکار عمومی، مترجم می‌تواند از راهکارهای درون‌منتهی به منظور جبران نشانه‌های واژگانی و دستوری گویش بهره گیرد؛ مثلاً، در سطح واژگانی می‌تواند از نشانگان آوازی و تلفظی لهجه‌های نزدیک به زبان فارسی که برای خوانندگان قابل فهم هستند، استفاده کند (مثلاً استفاده از ویژگی‌های تکیه‌ای لهجه یزدی در کنار فارسی محاوره‌ای یا استفاده از واژگان منطبق با تلفظ فارسی کرمانشاهی و بازنمایی آن به کمک نشانه‌های دیداری). در سطح دستور زبان نیز مترجم می‌تواند ابتدا به کمک راهکارهایی مانند پس و پیش کردن جملات پایه و پیرو، جایه‌جا کردن عناصر جمله (مثلاً تغییر ساخت معیار SOV به ساخت غیر رسمی SVO یا انتقال متمم به پایان جمله) و حذف یک عنصر از جمله (مثلاً حذف حرف اضافه، حرف ربط و ادات پرسش) زبان شخصیت را به گفتار محاوره نزدیک کند و سپس با استفاده از پانویس، گویش آمیخته بودن گفتار را به خواننده یادآوری نماید.

کتابنامه

۱. باختین، م. (۱۳۸۷). *تخیل مکالمه‌ای: جستارهایی درباره رمان*. ترجمه رؤیا پور آذر. تهران: نی.
۲. جویس، ج. (۱۳۷۵). *سیمای مرد هنرآفرین در جوانی*. ترجمه پرویز داریوش. تهران: اساطیر.
۳. جویس، ج. (۱۳۹۲). *چهره مرد هنرمند در جوانی*. ترجمه منوچهر بدیعی. تهران: نیلوفر.

۴. خزاعی فرید، ع.، و فریدی، م.. (۱۳۸۹). تک صدایی در ترجمه دن کیشووت. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۱(۴۲)، ۱۹-۳۸.
۵. طلوعی هریس، ا.، و حدادی، م. (۱۳۹۲). بررسی انتقال گوییش‌های اجتماعی از آلمانی به فارسی با استناد به ترجمة فرشته آبی، اثر هاینریش مان. *پژوهش‌های زبان‌شناسنامه در زبان‌های خارجی*، ۳(۲)، ۴۱۱-۴۲۸.
۶. قادری، ب. (۱۳۶۹). هر کسی را اصطلاحی داده‌اند: پیرامون ترجمه متون نمایشی. *ادبستان*، ۱(۸)، ۴۸-۵۴.
7. Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (1995). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.
 8. Baker, M. (1996). Corpus-based translation studies: The challenges that lie ahead. In S. Harold (Ed.), *Terminology, LSP and translation* (pp. 175-186). Amsterdam: John Benjamins.
 9. Boecker, E. (1973). *William Faulkner's later novels in German: A study in the theory and practice of translation*. Tübingen: Max Niemeyer.
 10. Bonaffini, L. (1997). Translating dialect literature. *World Literature Today*, 71(2), 279- 288.
 11. Conde-Parrilla, M. A. (2010). Joyce's voices in translation: A portrait in Spanish. *Scientia Traductio*n, 8, 267-280.
 12. Conde-Parrilla, M. A. (2013). Hiberno-English and identity in Joyce's "a portrait". *Language and Literature*, 22(1), 32-44.
 13. Englund Dimitrova, B. (1997). Translation of dialect in fictional prose: Wilhlem Moberg in Russian and English as a case in point. *Norm, variation and change in language* (=Stockholm Studies in Midern Philology, 11), 49-65.
 14. Faulkner, W. (1984). *The sound and the fury*. New York: Random House.
 15. Fayen, T. T. (1990). *The Latin American poly system 1930-1970: Faulkner in translation*. Binghamton: State University of New York.
 16. Filppula, M. (1999). *The grammar of Irish English: Language in Hibernian Style*. London and New York: Routledge.
 17. Harvey, K. (1995). A descriptive framework for compensation. *The Translator*, 1(1). 65-86.
 18. Hatim, B., & Mson, I. (2005). *The translator as communicator*. London and New York: Routledge.
 19. Hickey, R. (2007). *Irish English: History and present- day forms*. Cambridge: Cambridge University Press.
 20. House, J. (1973). Of the limits of translatability. *Target*, 19(4), 166-167.
 21. Joyce, J. (2005). *A portrait of the artist as a young man*. San Diego: Icon Classics.
 22. Joyce, P. W. (1910). *English as we speak in Ireland*. London: Longmans, Green and Co.

23. Kiberd, D. (1996). *Inventing Ireland: The literature of the modern nation*. London: Vintage.
24. Leppihalme, R. (2000). The two faces of standardization: On the translation of regionalisms in literary dialogue. *The Translator*, 6(2), 247-269.
25. Mercier, V. (1989). Literature in English, 1891-1921. In W. E. Waugh (Ed.), *A new history of Ireland: Ireland under the union 1870- 1921 VI* (pp. 357-384). Oxford: Oxford University Press.
26. Pursel Zimbaro, V. (1992). *Cliff's notes on Joyce's "a portrait of the artist as a young man"*. Nebraska: Lincoln.
27. Ramos Pinto, S. (2009). How important is the way you say it? A discussion on the translation of linguistic varieties. *Target*, 21(2), 289-307.
28. Sanchez, M. T. (1999). Translation as an impossible task: Dialect in literature. *Babel*, 45(4), 301-310.
29. Shaw, G. B. (2005). *Pygmalion*. Icon Classics: San Diego.
30. Wales, K. (1992). *The language of James Joyce*. Hounds mills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan.

تحلیل خطاهای زبان آموزان ایرانی در استفاده از آرتیکل‌های زبان فرانسه

محمد رضا فارسیان (دانشیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

farsian@um.ac.ir

سارا جوانمردی (کارشناس ارشد زبان فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

saraa_javanmardii@yahoo.com

چکیده

آرتیکل یکی از موضوعات چالش‌برانگیز در زبان فرانسه است. در روند یادگیری زبان فرانسه، این عنصر پویا و پیچیده به عنوان یکی از مشکلات اساسی زبان آموزان فارسی‌زبان مطرح می‌شود، چرا آرتیکل‌ها در زبان فارسی، به همان شکل و ساختاری زبان فرانسه وجود ندارند. بنابراین با استفاده از روش تجربی، پرسش‌نامه‌هایی به منظور ارزیابی توانایی زبان آموزان ایرانی در کاربرد آرتیکل فرانسه، در سه سطح مقدماتی، متوسطه و پیشرفته تهیه و در اختیار زبان آموزان قرار گرفت تا بتوان به این سؤال پاسخ داد که مهم‌ترین موارد خطا در استفاده از آرتیکل‌ها کدام‌اند و راه‌های مقابله با این خطاهای چیست؟ نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که بیشترین موارد خطا در کاربرد آرتیکل‌ها ناشی از تأثیر منفی زبان مادری و گاه ناشی از تداخل زبان مادری با زبان خارجی مقصود است. همچنین ممکن است، زبان آموز به دلیل آشنا نبودن با قواعد یا بی‌اطلاعی از برخی نکات دستوری مرتكب خطا شود.

کلیدواژه‌ها: تحلیل خطای زبان آموزان، آموخت زبان، آرتیکل، زبان فرانسه،

زبان‌شناسی

۱. مقدمه

زبان فرانسه از جمله زبان‌های رومی و دومین زبان مدرن دنیاست. در ایران، زبان فرانسه بعد از زبان انگلیسی دومین زبان محبوب است. زبان فرانسه از عهد صفویه در ایران مورد توجه قرار گرفت. این زبان، به‌ویژه در دوره قاجار از طریق ترجمه کتاب‌های درسی دارالفنون که در اصل به فرانسه بود، رونق گرفت و بر اثر احیای صنعت چاپ گسترش یافت. از آنجا که دانشجویان بیشتر به فرانسه اعزام می‌شدند، زبان فرانسه در کشور رایج شد و گسترش پیدا کرد (برازش، ۱۳۸۸، ص. ۴۵).

در این پژوهش، با توجه به طیف قابل توجه آموزش دانشگاهی و غیر دانشگاهی زبان فرانسه در ایران، به میزان و علت خطاهاي زبان‌آموzan در روند به کارگیری آرتیکل‌ها^۱ که ابتدایی‌ترین و در عین حال پویاترین عنصر زبان‌شناسی این زبان است، پرداخته‌ایم.

پژوهش‌هایی که تاکنون در زمینه فراگیری زبان دوم انجام شده حاکی از آن است که بیشتر زبان‌آموzan نمی‌توانند مهارت‌های لازم را هم سطح با گویشورانی که به زبان مادری تکلم می‌کنند، کسب نمایند. بر اساس پژوهش‌های انجام شده، تشايه عناصر در ساختار زبان مادری و زبان دوم می‌تواند نقش تأثیرگذاری در فراگیری زبان دوم داشته باشد (پرویزی، ۱۳۹۱، ص. ۷).

از لحاظ ساختار، تفاوت‌هایی میان زبان فرانسه و فارسی وجود دارد. چنین تفاوت‌های ساختاری باعث درگیری ذهنی زبان‌آموzan گردیده است. یکی از تفاوت‌های ساختاری که اکثر زبان‌آموzan را از همان ابتدا دچار مشکل می‌کند، آرتیکل‌ها و نحوه به کارگیری آن‌هاست. در زبان فارسی، مفهومی به عنوان آرتیکل وجود ندارد و همین تفاوت ساختاری میان زبان مادری و زبان دوم باعث درگیری زبان‌آموzan می‌گردد. آرتیکل معین و نامعین مفهومی است که در برخی از زبان‌های

۱. در زبان فارسی ترجمه مناسب برای کلمه **article** همان حرف تعريف است، اما از آنجایی که حروف تعريف در زبان فرانسه مبحث گسترده‌ای است که فراتر از بحث مورد نظر ماست، ترجیح دادیم از همان واژه آرتیکل استفاده کنیم.

خارجی مانند آلمانی، اسپانیایی و غیره وجود دارد و زبان‌آموزان در روند فراگیری این زبان‌ها نیز با مشکل چگونگی به کارگیری آرتیکل مواجه می‌شوند. تحقیقاتی که فرناندز (۱۹۹۱) میان زبان‌آموزان فرانسوی، آلمانی، ژاپنی و عرب‌زبان در زمینه به کارگیری آرتیکل معین اسپانیایی انجام داده است، بیانگر همین مطلب است. نتیجه این تحقیق، بیانگر این مطلب است که بیشترین درصد خطا مربوط به گروه ژاپنی‌هاست، چراکه در زبان ژاپنی نیز همانند برخی از زبان‌های دیگر همچون زبان فارسی عنصر زبان‌شناسی معادل با آرتیکل وجود ندارد.

بنابراین باید گفت وجود یک عنصر مشابه در ذهن زبان‌آموزان تأثیر قابل توجهی بر کاهش درصد خطا خواهد داشت. زبان‌آموزان ایرانی نیز در روند یادگیری زبان فرانسه، زبانی که عنصری همچون آرتیکل با تمام کلمات آن عجین است، دچار خطا و مشکل می‌شوند. درصد بالای خطای زبان‌آموزان در کاربرد آرتیکل‌های زبان فرانسه ما را بر آن داشت تا پژوهشی را در این زمینه انجام دهیم. در این پژوهش، دو هدف اساسی را دنبال می‌کنیم. نخست به دنبال شناسایی خطاهای زبان‌آموزان در به کارگیری آرتیکل‌های فرانسه بوده‌ایم و سپس یافتن علل بروز این دسته از خطاهای را در دستور کار خود قرار داده‌ایم. لازم به ذکر است که تاکنون پژوهش‌هایی توسط محققان ایرانی درباره تحلیل خطاهای زبان‌آموزان فارسی‌زبان در به کارگیری آرتیکل‌ها در برخی از زبان‌های خارجی به غیر از زبان فرانسه انجام شده است. در این میان، می‌توان به مقاله دکتر پرویزی با عنوان «بررسی علل خطاهای زبان‌آموزان در به کارگیری حروف تعریف زبان اسپانیایی» مقاله دکتر توران جمشیدیان با عنوان «کاربرد حرف تعریف توسط زبان‌آموزان خارجی» اشاره کرد.

۲. روش پژوهش

در این تحقیق، به منظور بررسی علل پدید آمدن خطای زبان‌آموزان در به کارگیری آرتیکل‌های زبان فرانسه از روش تحقیقی علی استفاده شده است. جامعه آماری مورد نظر در این تحقیق، زبان‌آموزان ایرانی‌اند. برای گردآوری داده‌های مورد نیاز، نمونه انتخاب شده از جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای (به عنوان یک

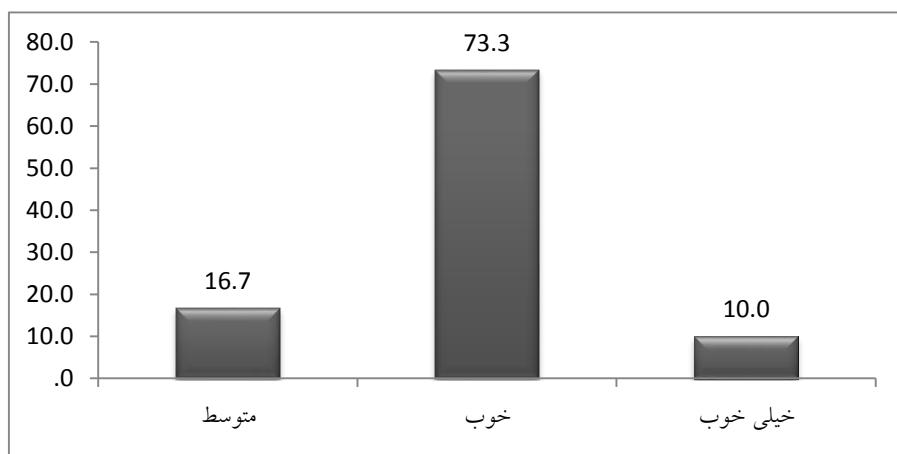
روش غیرتصادفی) و با ملاک جنسیت (زن و مرد) و سطح زبان‌آموزان (مقدماتی، متوسط و پیشرفته) انتخاب شده است. تحلیل آماری صورت گرفته نیز با استفاده از آمار استنباطی، بر اساس جمع‌آوری اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه‌ها تهیه شده است. در این پرسش‌نامه‌ها از زبان‌آموزان خواسته شد تا به سؤالاتی که برای ارزیابی آن‌ها درباره کاربرد آرتیکل‌ها طراحی شده‌اند، پاسخ دهند. زبان‌آموزان می‌بایست با توجه به قواعد دستوری اکتسابی و نیز با تعبیر و درک معنای صحیحی که از جملات دارند، آرتیکل مناسب را به کار گیرند. سپس پرسش‌نامه‌های تکمیل شده توسط زبان‌آموزان در هر یک از سه سطح، با معیار به کار گیری درست و نادرست آرتیکل، بررسی شد و نتایج اطلاعات آماری به دست آمده در جدول‌ها و نمودارهای جداگانه‌ای ارائه شد. مجموعه این نتایج و اطلاعات، امکان شناسایی خطاهای و نیز بررسی علل بروز آن‌ها را فراهم آورده است.

پرسش‌نامه‌های تهیه شده برای پژوهش حاضر، شامل ۴۰ سؤال بوده است. در این سؤالات از زبان‌آموزان خواسته شد آرتیکل مناسب را شامل آرتیکل‌های معین، نامعین، بخش‌نما و مشتقات آن‌ها را متناسب با ساختار و معنای جمله به کار بزنند. جامعه آماری مورد نظر شامل ۹۰ زبان‌آموز ایرانی است. زبان‌آموزان دانشگاه فردوسی مشهد که در سه سطح ابتدایی، متوسط و پیشرفته (دانشجویان سال دوم، سوم و چهارم) مشغول یادگیری زبان فرانسه بوده‌اند (دانشجویان سال دوم را به این علت در ردۀ ابتدایی جای داده‌ایم که سال اول رشته زبان فرانسه به گذراندن دروس پیش‌نیاز سپری می‌شود و در واقع ورود جدی افراد به دروس دانشگاهی از جمله گرامر، از سال دوم می‌باشد). همان‌طور که گفته شد، ابزار گردآوری خطاهای در این پژوهش، پاسخ زبان‌آموزان به سؤالات پرسش‌نامه‌های مورد نظر بوده است. پس از بررسی نمرات سطوح مختلف، نمودارها و جدول‌هایی تهیه و تنظیم شدند که نشانگر سطح علمی زبان‌آموزان در به کار گیری آرتیکل‌های زبان فرانسه می‌باشند.

جدول ۱. تعداد و درصد آزمودنی‌ها از نظر نمرات سطح ابتدایی

درصد	فراوانی	نمره
۰	۰	۱۰ و کمتر (ضعیف)
۱۶/۷	۵	بین ۱۰ تا ۲۰ (متوسط)
۷۳/۳	۲۲	بین ۲۰ تا ۳۰ (خوب)
۱۰	۳	بین ۳۰ تا ۴۰ (خیلی خوب)
۱۰۰	۳۰	مجموع

طبق جدول ۱، نمره سطح ابتدایی غالب آزمودنی‌ها ۷۳/۳ درصد و بین ۲۰ تا ۳۰ می‌باشد.



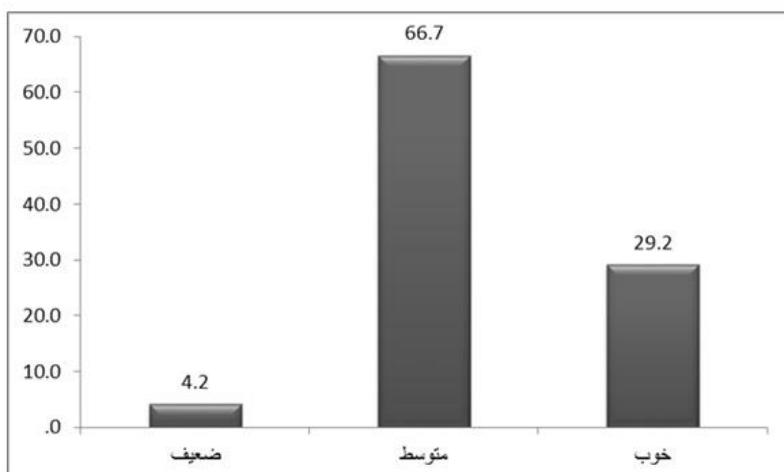
نمودار ۱. زبان‌آموزان سطح ابتدایی

طبق نمودار ۱ که برای زبان‌آموزان سطح ابتدایی تهیه شده است. زبان‌آموزانی که نمره ۱۰ یا کمتر داشته‌اند در سطح ضعیف تعریف شده‌اند، زبان‌آموزانی با امتیاز بین ۱۰ تا ۲۰ در سطح متوسط، زبان‌آموزانی با امتیاز بین ۲۰ تا ۳۰ در سطح خوب و در نهایت زبان‌آموزانی با امتیاز بین ۳۰ تا ۴۰ در سطح خیلی خوب قرار گرفته‌اند. طبق جدول به دست آمده، در میان زبان‌آموزان سطح ابتدایی، نمره ۱۰ یا کمتر وجود نداشته است.

جدول ۲. نمرات سطح متوسط

درصد	فراوانی	نمره
۴/۲	۱	۱۰ و کمتر ۱۰ (ضعیف)
۶۶/۷	۱۹	بین ۱۰ تا ۲۰ (متوسط)
۲۹/۲	۱۰	بین ۲۰ تا ۳۰ (خوب)
۰	۰	بین ۳۰ تا ۴۰ (خیلی خوب)
۱۰۰	۳۰	مجموع

طبق جدول ۲ نمره سطح متوسط بیشتر آزمودنی‌ها ۶۶/۷ درصد و بین ۱۰ تا ۲۰ باشد.



نمودار ۲. زبانآموزان سطح متوسط

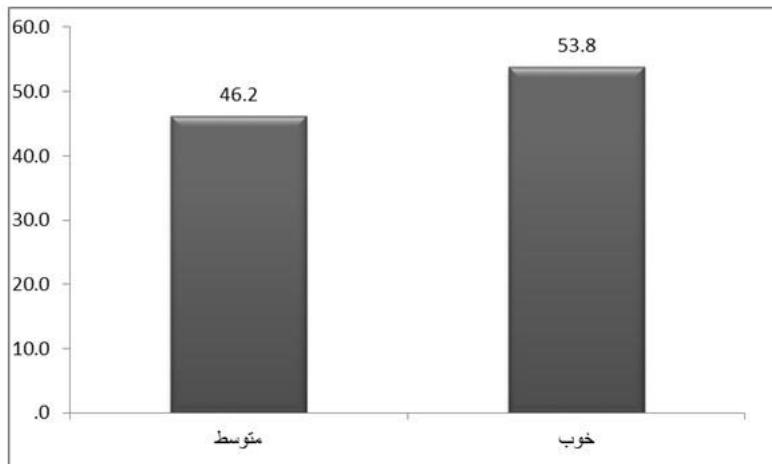
طبق نمودار ۲ که برای زبانآموزان سطح متوسط تهیه شده است، زبانآموزانی که نمره ۱۰ یا کمتر داشته‌اند در سطح ضعیف، زبانآموزانی با نمره بین ۱۰ تا ۲۰ در سطح متوسط، زبانآموزانی با نمره بین ۲۰ تا ۳۰ در سطح خوب و زبانآموزانی با امتیاز بین ۳۰ تا ۴۰ در سطح خیلی خوب قرار گرفته‌اند. همان طور که مشاهده

می‌شود میان زبان‌آموزان سطح متوسط امتیازبین ۳۰ تا ۴۰ کسب نشده است. بنابراین، نمودار به دست آمده به شکل زیر است.

جدول ۳. تعداد و درصد آزمودنی‌ها از نظر نمرات سطح پیشرفت

درصد	فراوانی	نمره
۰	۰	۱۰ و کمتر (ضعیف)
۴۶/۲	۱۸	بین ۱۰ تا ۲۰ (متوسط)
۵۳/۸	۱۴	بین ۲۰ تا ۳۰ (خوب)
۰	۰	بین ۳۰ تا ۴۰ (خیلی خوب)
۱۰۰	۳۰	مجموع

طبق جدول ۳ نمره سطح پیشرفت بیشتر آزمودنی‌ها ۵۳/۸ درصد بین ۲۰ تا ۳۰ است.

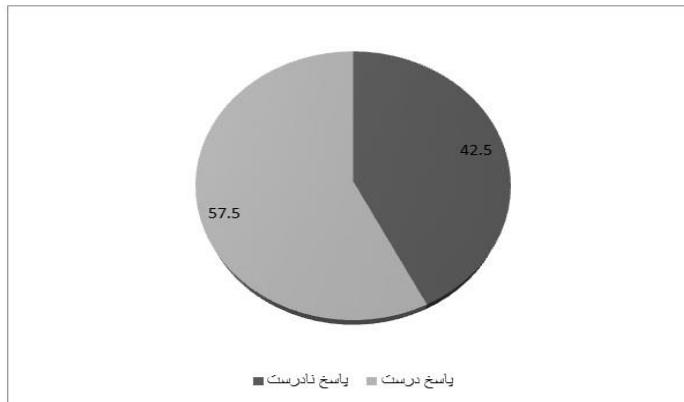


نمودار ۳. زبان‌آموزان سطح پیشرفت

طبق نمودار ۳ که برای زبان‌آموزان سطح پیشرفت تهیه شده است، امتیاز ۱۰ یا کمتر، نشانگر سطح ضعیف، امتیاز بین ۱۰ تا ۲۰ نشانگر سطح متوسط، امتیاز بین ۲۰

تا ۳۰ نشانگر سطح خوب و امتیاز ۴۰ تا ۴۰ نشانگر سطح خیلی خوب برای زبان آموزان است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود میان زبان آموزان سطح پیشرفته امتیاز ۱۰ یا کمتر وجود نداشته است. از سوی دیگر میان آن‌ها امتیاز بین ۳۰ تا ۴۰ هم وجود نداشته است. بنابراین نمودار به دست آمده تنها در دو سطح متوسط و خوب تعریف است. پس از بازنگری تمامی نمودارها و جداول‌های به دست آمده، نمودار جامعی شامل نتایج هر سه سطح ابتدایی، متوسط و پیشرفته تهیه و تصویری از نتایج کلی این آزمون داده آمده است.



نمودار ۴. نتایج سه سطح ابتدایی، متوسط و پیشرفته

در نتایج حاصل از این پژوهش درصد خطای زبان آموزان در کاربرد آرتیکل‌ها قابل توجه و تأمل است که در بخش بحث و بررسی به‌طور مفصل به آن خواهیم پرداخت.

۳. بحث و بررسی

جایگاه آرتیکل‌ها در زبان فرانسه

آرتیکل گاهی برای زبان آموزان گیج‌کننده است، چراکه در زبان فرانسه آرتیکل‌ها باید با اسمی که پس از آن‌ها می‌آید، همخوانی داشته باشد. از سوی دیگر، در زبان

فارسی آرتیکل به همان شکل، مفهوم و ساختاری که در زبان فرانسه وجود دارد، نداریم. طبق قاعده‌ای کلی، همه اسم‌ها در زبان فرانسه با آرتیکل می‌آیند مگر آنکه قبل از آن‌ها تعیین‌کننده‌های دیگری (déterminant) مانند صفت ملکی، صفت اشاره یا غیره بباید یا اینکه در مواردی خاص که طبق قواعد دستوری زبان فرانسه، حذف آرتیکل الزامی است.

در زبان فرانسه آرتیکل‌ها به انواع زیر تقسیم می‌شوند:

۱. آرتیکل معین
۲. آرتیکل نامعین
۳. آرتیکل بخش‌نما
۴. آرتیکل معین ترکیبی

آرتیکل معین

در زبان فرانسه ۴ شکل آرتیکل معین داریم.

برای اسم مفرد مذکور و La برای اسم مفرد مؤنث Le

Le livre	کتاب کلمه‌ای مذکور
La table	میز کلمه‌ای مؤنث

برای اسم‌های مذکور و مؤنث در حالت جمع Les

Les hommes	مردان
Les femmes	زنان

اگر اسم با حروف صدادار یا h بی‌صدا شروع شود Le و La به' L تبدیل خواهد شد.

L'école	مدرسه (مؤنث)
L'hôtel	هتل (مذکور)

بنابراین شکل آرتیکل در زبان فرانسه بسته به جنسیت، شمار و حرف اول اسم متفاوت است (گرگور^۱، ۲۰۱۰، ص. ۳۶).

در واقع آرتیکل معین به یک اسم به خصوص (به عبارت دیگر معرفه) اشاره می‌کند.

Je vais à la banque.

به بانک می‌روم.

بانک در اینجا اسم معرفه است.

J'ai lu le livre que j'avais acheté.

کتابی را که خریده بودم، خواندم.

J'aime le café.

من قهوه دوست دارم.

در نمونه بالا هم مانند نمونه بانک، قهوه یک اسم شناخته شده (معرفه) برای گوینده و مخاطب است.

آرتیکل نامعین

آرتیکل نامعین مفرد در زبان فرانسه با عبارت‌های «یک» یا «یک...ی» و آرتیکل نامعین جمع در زبان فرانسه، با کلمه «تعدادی» در زبان فارسی همخوانی دارد. سه شکل آرتیکل نامعین در زبان فرانسه وجود دارد.

۱. un برای اسم مفرد مذکور

۲. une برای اسم مفرد مؤنث

۳. des برای اسمی جمع در حالت مذکر و مؤنث

آرتیکل‌های نامعین به طور معمول به شخص یا چیز نامشخصی اشاره می‌کند (دلاتور^۲، ۱۹۹۶، ص. ۱۱۱).

J'ai trouvé un livre.

کتابی را پیدا کردم.

Il veut une pomme.

1. Grégoire

2. Delatour

او یک سبب می خواهد.

در مثال های بالا سخنی از «یک کتاب» و «یک سبب» است، اما مشخص نیست که آن کتاب چه کتابی است یا آن سبب دارای چه ویژگی هایی است.

لازم به ذکر است که در مثال های بالا منظور از «یک» عدد ۱ نیست بلکه کلمه ای است که از اسم حالت نکره می سازد.

آرتیکل نامعین جمع به معنی «تعدادی» یا «چندتایی» است.

J'ai acheté des livres.

چندتایی کتاب خریدم.

آرتیکل بخش نما

آرتیکل بخش نما را در زبان فارسی می توان «یک مقداری» معنی کرد. البته در زبان فارسی چنین عباراتی در گفتگوهای روزمره به کار نمی رود.

چهار شکل آرتیکل بخش نما در زبان فرانسه وجود دارد.

۱. du برای اسم مفرد مذکور

۲. de la برای اسم مفرد مؤنث

۳ de l' برای اسم مفرد مذکور یا مؤنث که با حرف صدادار یا h بی صدا شروع شود.

۴. des برای اسمی جمع در حالت مذکر یا مؤنث

بنابراین شکل آرتیکل بخش نما در زبان فرانسه بسته به جنسیت، شمار و حرف اول اسم متفاوت است.

آرتیکل بخش نما به یک مقدار نامعلوم از چیزی اشاره می کند (پارسایار، ۱۳۸۵، ص. ۱۷).

Vous buvez du thé?

چای می خوری؟

J'ai mangé de la salade.

مقداری سالاد خوردم.

همان‌طور که بیان شد، در زبان فارسی مفهومی به عنوان آرتیکل معین، نامعین و بخش‌نما وجود ندارد. حال به بررسی چگونگی مفهوم حرف تعریف در زبان فارسی می‌پردازیم؛ چراکه تشابه عناصر دستوری در ساختار زبان مادری و زبان دوم می‌تواند نقش بسزایی در فراگیری زبان دوم داشته باشد.

حرف تعریف در دستورهای سنتی زبان فارسی وابسته پیشین اسم تلقی شده و شامل عناصری مانند این، آن، همین، همان و... است (معین، ۱۳۶۳، ص. ۴۵).

در واقع در بسیاری از منابع دستور زبان فارسی، معین یا نامعین بودن مرجع را به بودن یا نبودن نشانه نکرده (یک/ی) وابسته می‌دانند و زمانی که در گروه اسمی نشانه نکرده ظاهر نشود، دال بر معین بودن مرجع است (قریب، ۱۳۶۶، ص. ۲۶-۲۸؛ معین، ۱۳۶۳، ص. ۴۲). برخی دیگر، علاوه بر نشانه نکرده، صفات اشاره و برخی کلمات استفهام را نیز جزو نشانگرهای گروه اسمی می‌دانند (قریب، ۱۳۶۶، ص. ۳۲-۳۳). گاهی نیز معین بودن مرجع بدون نشانه **Ø** تعیین می‌شود. به کارگیری هر یک از این نشانگرها درجه معین بودن مرجع را تعیین می‌کنند.

مثال: ۱. «یک صندلی، یک کیف»

۲. «آن دست، آن درخت» «کدام لباس، کدام گل»

۳. «**Ø** کتاب را به علی دادم»

علاوه بر آنچه گفته شد، از آنجا که زبان‌آموزان ایرانی در طول دوران تحصیل خود با زبان انگلیسی و عربی نیز تا حدی آشنایی پیدا می‌کنند در روند یادگیری این زبان‌ها، تعریف و تصویری از حرف تعریف در ذهن خود می‌سازند دلیلش همان‌طور که بیان شده آن است که در زبان فارسی، زبان مادری زبان‌آموزان ایرانی، عنصري همانند آرتیکل فرانسه وجود ندارد و در واقع، آشنایی فارسی‌زبانان با حرف تعریف از طریق زبان عربی و انگلیسی بوده است.

حرف تعریف در زبان انگلیسی

در زبان انگلیسی حروف تعریف از دسته صفات اشاره‌اند و به دو گروه، حرف تعریف معین the و حرف تعریف نامعین a یا an تقسیم می‌شوند. در این زبان اگر

بخواهند اسمی را معرفه کنند قبل از آن اسم، حرف تعریف معین the به کار می‌برند. در واقع اگر شخص یا شیء مورد نظر گوینده، برای شنونده معلوم باشد گوینده از این نوع حرف تعریف استفاده می‌کند. حرف تعریف نامعین a و an هنگامی که برای اولین بار به کسی یا چیزی اشاره می‌کنیم، به کار بردۀ می‌شود (آزنگ، ۱۳۷۳، ص. ۸۰). در زبان عربی نیز الف و لام حرف تعریف است که باعث معرفه‌شدن اسم نکره می‌گردد. در صورت عدم وجود این نشانه‌ها، اسم در نکره باقی خواهد بود (اشرف‌الكتابی، ۱۳۸۲، ص. ۱۶).

ملاحظه می‌کنید که مفهوم حرف تعریف در زبان انگلیسی و عربی نیز تا حدودی با آنچه ما به عنوان آرتیکل در زبان فرانسه در نظر می‌گیریم، متفاوت است..

نتیجه حاصل از پژوهش انجام شده نشان می‌دهد درصد خطاهای زبان‌آموزان فارسی زبان در به کارگیری آرتیکل‌های معین، نامعین و بخش‌نما در زبان فرانسه بسیار قابل توجه است. خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در به کارگیری آرتیکل‌ها، شامل خطاهای دستوری و خطاهای معنایی می‌شود. هرچند در اکثر کتب و منابع آموزشی زبان فرانسه، قواعد دستوری مربوط به به کارگیری درست و مناسب آرتیکل‌ها توضیح داده شده است. از سوی دیگر، اولین و مهم‌ترین نکته دستوری که زبان‌آموزان در روند یادگیری این زبان با آن مواجهه می‌شوند مفهوم آرتیکل است، اما زبان‌آموزان همچنان از نظر دستوری در به کارگیری آرتیکل‌ها دچار مشکل‌اند. برای مثال، در تمامی منابع آموزشی این نکته ذکر شده است که بعد از برخی از افعال فرانسوی، در صورت استفاده از اسم، کاربرد آرتیکل معین اجتناب‌ناپذیر و الزامی است. برای نمونه می‌توان به افعالی مانند *aimer*, *détester*, *préférer* و مشتقات آن‌ها اشاره کرد. با این همه، با کوچک‌ترین تغییری، زبان‌آموز دیگر قادر به تشخیص آرتیکل صحیح نمی‌باشد.

مثال: J'aime la musique classique

در این مثال زبان‌آموز با دیدن فعل *aimer* و با فرض اینکه از اصول گرامری مربوط آگاهی داشته باشد، باید از آرتیکل معین استفاده کند، اما زبان‌آموزان ناخودآگاه

و گاه از طریق ترجمه به زبان فارسی به سراغ آرتیکل‌های دیگری غیر از آرتیکل‌های معین می‌روند.

نکته دیگر این که در تمامی دستورات گرامری زبان‌آموزان به این نکته بر می‌خوردند که بعد از فعلی همچون فعل Faire چنانچه اسم مورد استفاده مربوط به فعالیت ورزشی، فرهنگی یا رشتۀ تحصیلی باشد، یا اینکه آن اسم نام آلت موسیقی باشد، باید از آرتیکل بخش‌نما برای کلمۀ مورد نظر استفاده کرد، اما با کمی تغییر در سؤالات پرسشنامه‌های داده شده به زبان‌آموزان، باز هم در این مورد خاص خطای دیده می‌شود.

به نمونه‌های زیر توجه کنید:

او تنسیس بازی می‌کند.

کاربرد نادرست آرتیکل: Je fais le tennis

کاربرد صحیح: Je fais du tennis

در تمام نمونه‌های بالا که پس از بررسی پرسشنامه‌ها به دست آمده، زبان‌آموز به غلط از آرتیکل معین را به جای آرتیکل بخش‌نما استفاده کرده است.

از سوی دیگر، در توضیح آرتیکل بخش‌نما گفته شد که این گونه آرتیکل، نشانگر مقدار نامعین است. البته تشخیص استفاده از آرتیکل بخش‌نما تا حدودی به معنای کلمه نیز باز می‌گردد. در واقع، برای تشخیص آرتیکل بخش‌نما زبان‌آموزان باید هم به ساختار جمله توجه داشته باشند و هم به مفهوم آن.

به نمونه زیر توجه کنید:

مقداری نان می‌خورم.

کاربرد صحیح: Je mange du pain

در این مثال، زبان‌آموز باید به یاد داشته باشد که کلمۀ نان واژه‌ای است که برای استفاده از آن در این جمله باید از آرتیکل بخش‌نما استفاده کرد؛ زیرا همان‌طور که گفته شد، آرتیکل بخش‌نما برای بیان مقدار و کمیت نامشخص به کار می‌رود. در این جمله نیز مقدار نان مشخص نیست. از سوی دیگر کلمۀ نان چنانچه بدون آرتیکل

بخش‌نما به کار رود، به معنای نان در مفهوم عام و کلی است (میکل، ۲۰۰۴، ص. ۱۴).

مانند این جمله: من نان دوست دارم *J'aime le pain*

در واقع، کاربرد و مفهوم آرتیکل بخش‌نما دشوارترین بخش کاربرد آرتیکل‌هاست، چراکه زبان‌آموزان ایرانی هیچ‌گاه با چنین مفهومی آشنایی نداشته‌اند و این نوع آرتیکل‌ها مفهومی غریب در ذهن آن‌هاست. از سوی دیگر، در روند یادگیری زبان، زبان‌آموزان همواره زبان مادری را با زبان خارجی مدنظر مقایسه می‌کنند. آن‌ها سعی دارند از طریق ترجمه مفاهیم و معادلسازی آن‌ها با زبان مادری، خود را به مفاهیم زبان دوم نزدیک کنند و همین مسئله در زمینه آرتیکل‌ها بسیار مشکل‌ساز است. بار دیگر باز می‌گردیم به همان مثال قبلی، اگر در مثال نان، زبان‌آموز بخواهد از زبان مادری یعنی زبان فارسی کمک بگیرد، دچار مشکل خواهد شد؛ چراکه در زبان فارسی روزمره ما می‌گوییم «نان می‌خورم»؛ هرچند که در مورد مواد غذایی و خوراکی‌ها این مسئله تا حدی برای زبان‌آموز قابل درک است. مشکل اصلی آنجاست که برای بیان برخی از مفاهیم نیز در زبان فرانسه باید از آرتیکل بخش‌نما استفاده شود.

به مثال زیر دقت کنید:

من شانس دارم.

کاربرد نادرست حرف تعريف: *J ai la chance*

کاربرد صحیح حرف تعريف: *J' ai de la chance*

در این مثال، اگر زبان‌آموز بخواهد از زبان مادری خود کمک بگیرد دچار مشکل خواهد شد. حتی اگر بخواهد از زبان انگلیسی یا عربی هم گرته‌برداری کند باز هم دچار مشکل خواهد شد؛ چراکه چنین مفهومی در زمینه آرتیکل نه در زبان انگلیسی

وجود دارد و نه در زبان عربی. در واقع کاربرد آرتیکل بخش‌نما در زبان فرانسه بسیار پیچیده است و تنها به مواردی که به‌طور مختصر به آن‌ها اشاره شد محدود نمی‌شود. نکتهٔ دیگری که پس از بررسی پرسش نامه‌ها و خطاهای زبان‌آموzan در به‌کارگیری آرتیکل‌ها به چشم می‌خورد، خطای زبان‌آموzan در به‌کارگیری آرتیکل‌های معین ترکیبی است. آرتیکل‌های معین ترکیبی از ترکیب حروف اضافه *de* و *à* با آرتیکل‌های معین به‌دست می‌آیند. هنگامی که فعل جمله دارای یکی از حروف اضافه *à* یا *de* باشد، اسمی که بعد از یکی از این حروف اضافه می‌آید، آرتیکلش در صورتی که آرتیکل معین باشد، با این حروف ادغام می‌شود و آرتیکل‌های ترکیبی را می‌سازد.

à+le=au
à+la=à la
à+l'=à l'
à+les=aux
de+le=du
de+la=de la
de+l'=de l'
de+les=des

پس از بررسی خطاهای زبان‌آموzan این نتیجه حاصل شد که در کاربرد آرتیکل‌های ترکیبی چنانچه زبان‌آموzan بتوانند آرتیکل مورد نظر و حرف اضافه مناسب یعنی *à* یا *de* را تشخیص دهد، مشکل چندانی در به‌کارگیری این دسته از حروف تعریف نخواهد داشت؛ اما در صورتی که زبان‌آموز بخواهد هم آرتیکل را تشخیص دهد و هم حرف اضافه مورد نظر را، با مشکل مواجه خواهد شد. به دو جمله زیر توجه کنید.

1. Il est sorti d'une librairie

او از یک کتاب فروشی بیرون آمد.

2. Il est sorti de la librairie de monsieur Martin

او از کتاب فروشی آقای مارتین بیرون آمد.

در مثال اول زبان‌آموز باید بداند که فعل *sortir* همراه با حرف اضافه *de* به کار می‌رود. علاوه بر این باید تشخیص دهد که برای کلمه *librairie* باید از آرتیکل

نامعین استفاده کند، چراکه هیچ نشانه‌ای از ویژگی‌های کتابخانه در دست نیست. در مثال دوم علاوه بر تشخیص حرف اضافه فعل *sortir* زبان‌آموز باید بداند که برای کلمه کتابخانه به‌واسطه توضیحی که پس از آن آمده است باید از آرتیکل معین استفاده کند. این موضوع زمانی سخت‌تر می‌شود که فراغیر با آرتیکل‌های مواجه شود و نیاز باشد ترکیب این آرتیکل‌ها با حروف اضافه را استفاده کند. در واقع به‌دلیل عدم وجود چنین ساختارهای در زبان‌های خارجی دیگر، زبان‌آموز در کاربرد این نوع آرتیکل‌ها دچار مشکل می‌شود. علاوه بر موارد ذکر شده باید گفت که قواعد دستوری در کاربرد آرتیکل‌ها تنها به آنچه گفته شد محدود نمی‌شود، بلکه زبان‌آموز به‌هنگام فراغیری مبحث آرتیکل‌ها باید نکات دیگری را نیز به‌خاطر داشته باشد. نکات مانند نکات دستوری که زبان‌آموز هنگام کاربرد آرتیکل‌ها می‌باشد به‌دبال برخی از تغییرات در جمله، آن‌ها را رعایت کند. برای مثال، هنگامی که فعل جمله در حالت منفی قرار می‌گیرد زبان‌آموز باید تغییرات لازم را در مورد آرتیکل نامعین جمع و آرتیکل‌های بخش‌نما انجام دهد یا هنگامی که قبل از کلمه مورد نظر یکی از اصطلاحات کمیتی به کار رفته باشد باز هم باید آرتیکل نامعین جمع و نیز آرتیکل‌های بخش‌نما را تغییر داد. این موارد نیز میزان خطاهای زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد. اما این مبحث، با توجه به ورود به دیگر مباحث دستوری، بحث و بررسی مستقلی را می‌طلبد که در این پژوهش نمی‌گنجد.

۴. نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که زبان‌آموزان ایرانی در به‌کارگیری آرتیکل‌های زبان فرانسه با مشکلات عمده‌ای مواجه‌اند. همان‌طور که در جدول‌ها و نمودارها دیده شد، زبان‌آموزان سطح ابتدایی عملکرد بهتری نسبت به زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته داشته‌اند. از آنجایی که زبان‌آموزانی که قصد فراغیری زبان فرانسه دارند، در گام اول با مبحث آرتیکل‌ها که به‌ظاهر یکی از ساده‌ترین و پیش پا افتاده‌ترین مباحث دستوری این زبان است مواجهه می‌شوند، می‌توانند در ابتدای راه عملکرد بهتری در زمینه کاربرد آرتیکل‌ها از خود نشان دهند. اما به مرور زمان با مباحث پیچیده‌تری

مواجه می‌شوند و به همین ترتیب اشکالات و خطاهای آن‌ها در به کارگیری آرتیکل‌ها بیشتر می‌شود تا آنجا که زبان‌آموزان سطح پیشرفته دیگر تصویر ابتدایی آرتیکل‌ها را از یاد برده‌اند و آن‌قدر در گیر مباحث اختصاصی و پیچیده زبانی شده‌اند که بیش از زبان‌آموزان سطح ابتدایی و متوسط دچار خطا می‌شوند.

در واقع آرتیکل عنصری بسیار پیچیده و در عین حال پویا در گفتار و نوشتار زبان فرانسه است. از این رو زبان‌آموزان باید از همان ابتدا تصویری دقیق، روشن و صحیح از آرتیکل‌ها در ذهن خود بسازند؛ اما از آنجایی که مفهوم آرتیکل‌ها در زبان مادری ما یعنی زبان فارسی، وجود ندارد، زبان‌آموز دچار مشکل می‌شود؛ زیرا زبان مادری نقش عمده‌ای در یادگیری زبان‌های خارجی ایفا می‌کند. با این حال اگر زبان‌آموزان از همان ابتدا و با کمک مدرسی خلاق، تصویری درست از نقش و جایگاه آرتیکل دریافت کنند و سپس با تمرین و ممارست در به کارگیری این عناصر زبانی بتوانند این مفاهیم را در ذهن خود ثبت کنند، با خطاهای اشکالات کمتری مواجهه خواهند شد. از سوی دیگر نباید نقش منابع آموزشی را نیز در این میان نادیده گرفت. در واقع منابع آموزشی موجود برای زبان‌آموزان فرانسه به توضیحات و تمریناتی ساده و حاشیه‌ای در زمینه آرتیکل‌ها محدود می‌شوند. از این رو زبان‌آموزان نمی‌توانند خود را به سطح قابل ملاحظه‌ای در این زمینه دستوری برسانند؛ چراکه سطحی از مفهومی پیچیده گذر کرده‌اند. در پایان باید گفت که بیشترین موارد خطا در زمینه کاربرد آرتیکل‌ها ناشی از تأثیر منفی زبان مادری است و گاه ناشی از تداخل زبان مادری با زبان خارجی مقصد. همچنین ممکن است زبان‌آموزان به دلیل آشنا نبودن با قواعد یا بی‌اطلاعی از برخی نکات دستوری، مرتكب خطا در زمینه کاربرد آرتیکل‌ها شوند.

کتابنامه

۱. اشرف‌الكتابی، ح. (۱۳۷۶). دستور زبان عربی. تهران: استاندار.
۲. آژنگ، ن. (۱۳۶۳). گرامر نوین انگلیسی. تهران: اسکندری.
۳. برازش، م. (۱۳۸۸). آشنایی با کشورهای جهان (فرانسه). مشهد: آفتاب هشتم.

۴. پارسایار، م. (۱۳۸۴). دستور زبان فرانسه. تهران: فرهنگ معاصر.
۵. پرویزی، پ. (۱۳۹۱). بررسی علل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در کاربرد حرف تعریف اسپانیابی. *پژوهش‌های زبان‌شناسی در زبان‌های خارجی*, ۲(۲)، ۵-۲۱.
۶. قریب، ع. (۱۳۶۶). دستور زبان فارسی. تهران: اشرافی.
۷. معین، م. (۱۳۶۲). طرح و دستور زبان فارسی. تهران: امیرکبیر.
8. Delatour, J., & Dufour, L. (1991). *Grammaire du français de la Sorbonne*. Paris: Hachette.
9. Grégoire, M. (2010). *Grammaire progressive du français*. Paris: CLE.
10. Miquel, C. (2004). *Communication progressive du française*. Paris: CLE.

آموزش ترجمه متون مطبوعاتی از روسی به فارسی و فارسی به روسی

زینب مؤذن‌زاده (استادیار گروه زبان و ادبیات روسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

moazen@um.ac.ir

چکیده

ترجمه متون از زبان روسی به فارسی و بالعکس به‌شکل قانونمندی به ساختار دستوری زبان روسی وابسته است. زبان مطبوعاتی و رسانه‌ای روسی دارای ویژگی‌های خاصی مانند دایره وسیع و پرکاربرد ساختارهای متراوف و جایگزین، متضاد، عبارات و اصطلاحات است که ترجمه آن را مشکل‌تر کرده است، اما از طرف دیگر، برای بیان هر معنا ساختارهای دستوری مخصوصی وجود دارند که اصطلاحاً کلیشه نامیده می‌شوند. دانستن این کلیشه‌های دستوری ترجمه را تا حدودی ساده‌تر می‌کند. در مقاله حاضر سعی شده با توجه به تفاوت‌های ساختاری زبان روسی و فارسی، روش‌های موجود آموزش ترجمه بررسی و بهترین روش آموزش ترجمه به عنوان الگو ارائه گردد. این نتایج می‌توانند در تهیه و تدوین کتب آموزشی که در سیستم آموزش مترجمی زبان روسی جای خالی محسوسی دارند، نقش مؤثری داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: زبان‌های فارسی و روسی، آموزش ترجمه، متون مطبوعاتی و رسانه‌ای، ساختارهای دستوری نحوی

۱. مقدمه

ترجمه به عنوان یک فعالیت انسانی سابقه بسیاری دارد. به مرور زمان ترجمه جایگاه ارزشمندی را در زندگی انسان به خود اختصاص داد. البته ناگفته نماند دستیابی به موقعیت و ارزش موجود ترجمه به راحتی میسر نشد. مشهود است که از همان ابتدا نظرات متفاوتی نسبت به ترجمه وجود داشته است. ترجمه برای گروهی صرفاً سرگرمی بود، برای گروه دیگری شغل و مسئولیت شد. حتی آن گونه که عالیمف (۲۰۰۵، ص. ۸) می‌گوید، گروه سومی هم بودند که ترجمه را به عنوان «علم» پذیرفتند؛ این دیدگاه ادامه داشت تا اینکه در اواسط قرن بیستم اصول و روش ترجمه از نقطه نظر زبان‌شناسی مطرح شد. همان‌گونه که اشاره شد، ترجمه نقش مهم و سابقه طولانی در بین ملت‌ها و اقوام متفاوت داشته است. به گفته براوس (۲۰۰۳، ص. ۴) «مشهود است که فرامین حاکمان بابل و آشور به زبان‌های متفاوت مردم این سرزمین بزرگ ترجمه می‌شدند». بعدها ترجمة متون مذهبی، سپس ادبی بسیار رونق گرفتند؛ اما علی‌رغم این قدمت و سابقه طولانی، قوانین و اصول علمی ترجمه با عنوان اصول و روش ترجمه در اواسط قرن بیست عملأً شکل گرفته و تدوین شدند. «گرچه به نظر بعضی از زبان‌شناسان این تأخیر به خاطر ویژگی و ماهیت خود ترجمه است. آنان معتقدند که ترجمه همزمان به حوزه‌های متفاوتی وابسته است و مانند علم فیزیک یا شیمی نیست که فقط وابسته به علوم پایه محض باشد. در ترجمه نه تنها زبان‌های متفاوت در تقابل با هم مقایسه می‌شوند، بلکه فرهنگ‌های مستقل این زبان‌ها با ویژگی‌های ایدئولوژیکی، اجتماعی، رفتاری و غیره نیز سهم بسیاری در هر ترجمه دارند. نیاز بود تا همه این حوزه‌ها پیشرفت کرده و آن قدر به هم نزدیک شوند که در محل تلاقی آن‌ها علم ترجمه متولد شود» (براوس، ۲۰۰۳، ص. ۵). یکی از ویژگی‌های این علم این است که به عنوان علم میان‌رشته‌ای زمینه‌های مشترکی بین علوم متفاوت ایجاد می‌کند. این رشته جدید توانست به عنوان «علم میان‌رشته‌ای توجه زبان‌شناسان، ادبیان، روان‌شناسان و قوم‌شناسان را به خود جلب کند» (سیمونف، ۲۰۰۵، ص. ۲۶-۲۷). دلیل دیگر تاخیر یادشده به خاطر این است که تا قبل از

شكل‌گیری علمی و تدوین اصول ترجمه به عنوان یک حوزهٔ تخصصی بین‌راسته‌ای، ترجمه و مترجمی بسیار اندک و محدود بود. اما در ابتدای قرن بیستم و ظهور «انفجار اطلاعات» ارتباط نزدیک ملت‌ها و ظهور سازمان‌های بین‌المللی، رشد توریسم حرفه‌ای، ارتباطات علمی، فنی و سیاسی، تبادل محصولات فرهنگی، مکاتبات بین‌المللی، همه و همه ایجاب کرد علم ترجمه به سرعت پیشرفت کند.

۲. پیشینهٔ پژوهش

آموزش ترجمه نسبت به علم جوان ترجمه بسیار جوان‌تر است. متخصصان آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی، معتقدند مرحلهٔ نخست آموزش هر زبانی از یادگیری مباحث تئوری و قواعد فونتیک، لغت، ساختار دستوری و غیره آغاز می‌شود، اما بالافصله در کنار آن جایگاه ویژه‌ای به مبحث عملی یادگیری زبان داده می‌شود و آن توانایی بیان نظر، افکار و عقاید خود به زبان خارجی و ایجاد ارتباط با سخنران آن زبان چه به صورت کتبی و چه شفاهی است. در واقع با دستیابی به مرحلهٔ دوم می‌توان گفت او زبان خارجی می‌داند. در نظام آموزشی زبان روسی به عنوان زبان خارجی، در مباحث عملی آموزشی، ترجمه جایگاه ویژه‌ای دارد. در اینجا لازم است به این نکته اشاره شود که «باید میان دانستن زبان خارجی و تسلط به هنر ترجمه تفاوت قائل شد» (رومانف-لاتیشیو، ۲۰۰۹، ص. ۶۱). به همین خاطر در حال حاضر این موضوع توجه زبان‌شناسان بسیاری را به خود جلب نموده است.

همزمان با تحولات نهضت ترجمه در جهان، در روسیه نیز این شاخهٔ جدید رشد کرد. زبان‌شناسان روس اولین تجربهٔ آموزش ترجمه را کتاب وینه و داربلنه^۱ در سال ۱۹۵۸ می‌دانند که در آن به کمک تمرین و با دید مقایسه‌ای، ترجمه به زبان‌های فرانسه و انگلیسی آموزش داده شد. زبان‌شناسان روس معتقدند که برای اولین بار نویسنده‌گان این اثر جامعهٔ دانشگاهی را متقاعد کردند که لازم است ترجمه به شیوهٔ آکادمیک و علمی آموزش داده شود. به نظر زبان‌شناسان تا قبل از سال‌های دههٔ ۸۰

1. Vinay & Darbelent

ترجمه شاخه‌ای از زبان‌شناسی بود که به‌شیوه مقایسه‌ای بین دو زبان بررسی می‌شد و بیشتر بر ویژگی‌های صوری زبانی تکیه داشتند تا روابط بین ساختارهای زبانی و بافت فرهنگی متن که این ساختارها در آن استفاده می‌شوند. هدف از بررسی زبان فقط یادگیری و آموزش آن بود؛ اما از دهه ۸۰ به بعد ترجمه از چهارچوب پارادایم‌ها و الگوهای زبانی گذشت و به‌شکل جدیدی خود را نشان داد. رویکرد بین‌رشته‌ای ترجمه که همزمان هم بر فرآیند ترجمه و هم بر متن به‌عنوان نتیجه ترجمه تکیه داشت، پدیدار شد (کارالیوا، ۲۰۱۵، ص. ۶۴–۶۲). نویسنده مقاله معتقد است که پس از سال ۱۹۹۰ مخصوصاً در آثار کیرالی^۱ (۲۰۰۰) رویکرد شناختی جایگزین رویکرد بنیادی شد. برای طرفداران این تئوری دیگر تسلط به زبان‌های خارجی و دانستن تقابل‌های فرهنگی کافی نبود، بلکه توانایی و قابلیت مورد نیاز برای انجام فرآیند ترجمه اهمیت یافت. مباحثی چون رابطه بین مباحث تئوری و عملی آموزش ترجمه و گنجاندن این اصول در برنامه‌های درسی دانشگاهی، اهمیت قائل شدن برای تفاوت‌های تربیت مترجم شفاهی و کتبی با گرایش‌های تخصصی متفاوت و جایگاه تکنولوژی و آموزش‌های نوین به‌شدت مورد بحث و بررسی قرار گرفتند (کارالیوا، ۲۰۱۵، ص. ۶۴).

در مورد سیر روند و تحول ترجمه در زبان روسی می‌توان به تقسیم‌بندی الکسیوا اشاره کرد. او اشاره می‌کند که در ابتدا با توجه به نیاز اجتماع، ترجمة متون ادبی رونق یافت (الکسیوا، ۲۰۰۱، ص. ۸)، اما با گذشت زمان، چنانکه کارالیوا معتقد است در حال حاضر ترجمة ادبی فقط یک درصد از متون ترجمه‌شده را تشکیل می‌دهند. بیشترین حجم ترجمه مربوط به متون تخصصی و حرفه‌ای است که ضرورت جامعه مدرن صنعتی امروزی است. وی اشاره می‌کند با این افزایش وسیع حجم ترجمة متون تخصصی، متأسفانه نظام تربیت مترجم موفق نبوده تا پا به پای این افزایش نیاز رشد کند و مترجم موفق در متون تخصصی تربیت نماید (کارالیوا، ۲۰۱۵، ص. ۷۵).

1. Kiraly

در زبان روسی زبان‌شناسان زیادی به اهمیت و جایگاه ویژه ترجمه پرداخته‌اند. در این میان به عنوان مهم‌ترین می‌توان به آثار کووالچک (1975)، Комисаров (1980، 1990)، Латышев (1988)، Алимов (2005)، Берус (2000) اشاره کرد. در بررسی اجمالی این آثار آنچه مشهود به آن پرداخته شده، ضرورت پرداختن به ترجمه به عنوان یک رشتۀ دانشگاهی مستقل است. در حال حاضر علی‌رغم نیاز مبرم به مترجمان متخصص، متأسفانه بسیاری حتی مترجمان حرفه‌ای قدیمی از ناتوانایی نظام آموزشی در تربیت مترجم سخن می‌گویند و معتقدند متناسب با نیازهای جامعه و بازار، مترجم تربیت نمی‌شود.

همزمان با رشد نهضت ترجمه در جهان، در ایران نیز این شاخۀ جدید مخصوصاً در رشتۀ زبان انگلیسی بسیار متحول شده است، اما در حوزۀ زبان روسی هنوز در جایگاه مناسبی قرار ندارد. متأسفانه عدم توجه به گرایش ترجمه و یکی کردن آن با گرایش آموزش زبان در تغییرات سرفصل دانشگاهی کشور خودمان در رشتۀ زبان روسی نیز مشهود است. در ده سال گذشته در پی این تغییرات، دروس اختصاصی ترجمه متون تخصصی چون متون ادبی، اقتصادی، حقوقی، مطبوعاتی، ورزشی و غیره حذف شدند. مترجمان حاضر زبان روسی اغلب کسانی هستند که فارغ‌التحصیل رشته‌های آموزش زبان هستند و ترجمه را بیشتر تجربی آموخته‌اند و نه به صورت آکادمیک و تخصصی در دانشگاه.

۳. بحث و بررسی

در مورد کیفیت و درستی ترجمه نظرات زیادی مطرح شده، اما همان‌طور که کاوالیوا (۲۰۰۱، ص. ۵) معتقد است کیفیت ترجمه و یک ترجمه موفق فقط مربوط به حوزه ترجمه نمی‌شود، بلکه سایر حوزه‌های علم و حتی زندگی مردم عادی را نیز تحت تأثیر خود قرار داده است. در مقوله آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی، آموزش ترجمه متون مطبوعاتی از جایگاه دوگانه‌ای برخوردار است. اول اینکه به عنوان متن زبان روسی دارای ویژگی‌های زبانی، دستوری و سبکی خاصی است که با متون دیگر، برای مثال متون ادبی متفاوت است. دیگر اینکه همان‌گونه که

دُبُرُولُسکایا (۲۰۰۵، ص. ۲۳۶-۲۳۵) معتقد است: «همواره اطلاعات جدیدی از کشوری که زبانش را می‌آموزیم، در اختیار ما قرار می‌دهد».

برای ترجمه خوب و به عبارت دیگر مترجم خوب بودن، دانستن (حداقل) دو زبان مبدأ و مقصد شرط اصلی است ولی کافی نیست؛ زیرا با تکیه بر این توانایی، البته در سطح ایدئال، فقط می‌توان کلمه‌به‌کلمه و اصطلاحاً تحت‌الفظی ترجمه کرد. همان‌طور که در کتاب ترجمه: مباحث تئوری ترجمه و فرآیناد عملی و روش‌های آموزش تأکید شده، پس از دانستن حداقل دو زبان مبدأ و مقصد، مترجم باید قوانین ترجمه را نیز بداند، اصول و روش ترجمه را بشناسد، انواع ترجمه، شباهت‌ها و تفاوت‌های آن را بداند و مهم‌تر از همه بداند وظیفه و نقش مترجم چیست؟ (لاتیشف و سیمیونف، ۲۰۰۸، ص. ۱۲-۱۳). ترجمه حرفه‌ای و با کیفیت علاوه بر تسلط کامل به هر دو زبان، نیازمند به داشتن توانایی‌ها و مهارت‌های متفاوت دیگری است. قبل از هر چیز لازم است به توانایی درک متن اصلی و فهمیدن پیام متن در پشت واژه‌ها اشاره کرد. دانشجو باید بتواند به هر کلمه و عبارت علاوه بر کلمه و عبارت بودن آن و ویژگی‌های دستوری، به بار معنایی منحصر به فرد هر واژه، چون عملکردهای فرازبانی و بار سبکی آن نیز توجه کند. قدم سوم در ترجمه موفق گذشتن از سد مشکلات ترجمه در متن است. یعنی مشکلات مربوط به کلمات، عبارات، ساختارها و قالب‌های دستوری که برای بیان و انتقال معنا در زبان مقصد معادل مستقیم وجود ندارد و برای ترجمه شدن نیازمند تغییر هستند. قدم بعدی پس از یافتن و دیدن مشکل این است که مترجم باید با راه حل‌های آن‌ها نیز آشنا باشد. به همین دلیل توضیحات مدرسان یا مؤلفان کتاب‌های آموزش ترجمه بسیار مفید است. به هیچ وجه نباید هدف کلاسِ درس فقط ترجمه سریع آن متن خاص باشد. باید عملیاً و از جنبه‌های متفاوت این ترجمه اصطلاحاً تشریح شود تا دانشجو توانایی ترجمه متون مشابه را نیز به دست آورد. در این مرحله مترجم باید مدام خود را جای خواننده قرار دهد و هر جایی را که برای خواننده در متن مقصد با توجه به تفاوت‌های زبانی، دستوری، فرهنگی و غیره قابل فهم نیست، دوباره بررسی و اصلاح کند. همه‌های این

مهارت‌ها و توانایی‌ها به مرور زمان و با کمک تمرین قابل انتقال و آموزش است. البته بخش مهمی از موفقیت مترجم بستگی به شخصیت، خلاقیت و ابتکار وی، شجاعت و اخلاق حرفه‌ای اوست که شاید کمتر قابل آموزش مستقیم باشد.

از طرف دیگر، کیفیت متن ترجمه شده هم به سطح تسلط و آشنایی مترجم به مبحث تئوری و عملی ترجمه بستگی دارد و هم به سطح اطلاعات مترجم و تخصص وی در آن حوزه علمی خاص. لذا باید دانشجو را ابتدا با جدیدترین مباحث تئوری و عملی ترجمه آشنا نمود تا مهارت ترجمه را به عنوان یک فن بیاموزد. سپس ضرورت اشراف علمی بر موضوع تخصصی ترجمه را مطرح نمود. ترجمه هر متن علمی، علاوه بر نیاز به دانستن مباحث تئوری و عملی ترجمه، نیاز به تخصص در آن زمینه علمی خاص دارد که باید مورد غفلت قرار گیرد. این تصور عامه و غیر علمی که «مترجم باید بتواند هر متنی را ترجمه کند» مدت‌هاست که عملی اعتبار خود را از دست داده است. ترجمه متون تخصصی هر علمی با علم دیگر متفاوت است. از لحاظ علمی و تخصصی، مترجم هر متن علمی حداقل باید با مفاهیم و واژه‌های پایه آن علم آشنایی داشته باشد. سپس به مرور زمان با زوایای متفاوت آن تخصص آشنا خواهد شد.

البته ذکر این نکته حائز اهمیت است که این تلاش مترجم، همان‌گونه که کامیسارف (۱۹۸۰، ص. ۳۱) معتقد است، باید در متن ترجمه شده نامشهود و زیرکانه باشد، زیرا در اقتباس‌ها و نقل قول‌ها از متنی که ترجمه شده، نام نویسنده متن اصلی اعلام می‌شود و نه مترجم. به عبارت دیگر مترجم نماینده‌ای است برای معرفی متن نویسنده اما به زبان دیگر. به قول لوی (۱۹۷۴) مترجمی موفق‌تر نقش خود را ایفا می‌کند که در متن ترجمه «رد پای کمتری از خود به جا بگذارد» (ص. ۱۶). زیرا در ارتباط بین نویسنده و خواننده یک مترجم موفق متون، مخصوصاً متون مطبوعاتی، فقط نقش «ارتباط‌دهنده و واسطه» (کاوالچوک ۱۹۷۵، ص. ۱۷۰) را بازی می‌کند و به خاطر حساسیت موضوع و متن، فقط منتقل‌کننده موضوع یا متن خبر به زبان دیگر است.

در بالا به موضوع «سلط بر حداقل دو زبان» اشاره شد. لازم است به این نکته اشاره شود که موفقیت مترجم با دانستن زبان‌های دیگر، به‌غیر از زبان‌های مبدأ و مقصد، دوچندان می‌شود؛ زیرا سلط به ساختارهای متفاوت زبانی و دستوری، سلط بر دایره واژگانی و اصطلاحات و ترکیبات تخصصی، امکان استفاده از فرهنگ لغت‌های متفاوت چندزبانه و غیره به مترجم در یافتن بهترین و مناسب‌ترین ترجمه کمک می‌کند. آنچه مربوط به بخش تئوری ترجمه می‌شود با مطالعه و بررسی تاریخچه ترجمه از ابتدا تاکنون، اصول و روش ترجمه، انواع ترجمه، اهمیت و هدف ترجمه و غیره امکان‌پذیر است. بخش عملی ترجمه که بر روی بخش تئوری ترجمه استوار است، مهارتی است که از طریق تمرین و ممارست به‌دست می‌آید. ترجمه از متون ساده شروع شده و سپس با آشنایی با ترجمة انواع متون تخصصی، بررسی و مقایسه انواع ترجمه‌های موفق و حتی ناموفق ادامه می‌یابد. در مقایسه می‌توان ظرفات‌های منتقل شده از متن اصلی را در متن ترجمه‌شده، همچنین ناتوانایی‌ها، محدودیت‌ها و حتی ترجمه‌ناپذیری‌ها را نشان داد.

در مورد ترجمة متون مطبوعاتی باید گفت که مانند هر ترجمة تخصصی چون ترجمة متون سیاسی، اجتماعی، علمی، فرهنگی و ... دو نکته حائز اهمیت است. ابتداء نیاز به دانستن و سلط بر مسائل تئوری و عملی ترجمه و سپس ویژگی‌های خاص متون مطبوعاتی به عنوان متن تخصصی؛ مواردی چون ویژگی سبکی و ساختار دستوری آن‌ها، جملات طولانی و مرکب، تنوع و جابجایی ترتیب اجزای کلام، نقل قول‌های مستقیم و غیر مستقیم، اقتباس‌ها، کاربرد اصطلاحات و عبارات، دایره خاص لغوی و معنایی. حتی همان‌طور که کاساروا (۲۰۰۹) معتقد است، در این گونه متون «گاهی کلمات معمولی در غیر معنای معمول خود به کار می‌روند» (ص. ۱۵). به همین دلیل باید در ترجمه، به زبان و ویژگی‌های خاص متون مطبوعاتی توجه داشت. متون مطبوعاتی دارای سبک‌های مختلف هستند که هم به صورت شفاهی و هم کتبی ارائه می‌شوند. به عنوان نمونه، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: اخبار (گزارش و قایع) و موارد مرتبط مانند تفسیر، بررسی و تحلیل اخبار با موضوعات مختلفی چون اقتصاد،

سیاست، مشکلات اجتماعی؛ فرهنگ؛ علوم و ... مصاحبه (خبر و گزارش‌های ورزشی) تبلیغات و پیام‌های بازرگانی و غیره.

علاوه بر همه موارد بالا، آنچه ترجمه متون مطبوعاتی را مشکل می‌کند این است که این متون اغلب به بیان بی‌طرف اخبار و رویدادها نمی‌پردازند، بلکه چه مستقیم و چه غیر مستقیم، اخبار به ارزش‌گذاری، ابزارهای زبانی و معنایی مجهر می‌شود که به دنبال خود شنونده یا خواننده را به سوی نتیجه‌گیری خاص و عکس‌العمل مورد نظر هدایت می‌کند. مترجم علاوه بر ترجمه متون مطبوعاتی، باید هدف و قصد نویسنده از استفاده تک‌تک این ابزارهای کلامی و معنایی را نیز بفهمد و بتواند آن‌ها را در متن ترجمه از طرف نویسنده (یا گوینده) به خواننده (یا شنونده) منتقل کند.

در این پژوهش برآئیم تا شیوه‌های آموزش موجود ترجمه متون مطبوعاتی و رسانه‌ای از روسی به فارسی را بررسی کنیم و الگوهای مناسب را ارائه دهیم. ساختار زبان روسی ویژگی‌هایی دارد که ترجمه متون روسی به فارسی را مشکل می‌سازد. یکی از این ویژگی‌ها ساختار پیچیده صرفی و نحوی زبان روسی است. علاوه بر فراوانی و گستردگی دامنه لغات، مترادف‌ها و متضادها، دارای ساختار واژه‌سازی بسیار غنی است. اغلب جمله‌های متون مطبوعاتی زبان روسی مرکب و طولانی هستند. تغییر و جابجایی محل قرارگرفتن اقسام کلام نیز بسیار متداول است. همچنین کاربرد قید فعلی و صفت فعلی که وجه مشخص متون علمی و مطبوعاتی است، ترجمه را مشکل‌تر می‌کند. علاوه بر همه این نکات، سبک نگارش نیز جای تأمل دارد. نکته مهم دیگر ضرورت تسلط بر مفاهیم، اصطلاحات و دایره لغات کاربردی در متون مطبوعاتی مانند هر متن تخصصی دیگر است. لازم به ذکر است که مترجم با انتخاب نوع خاصی از ساختارهای متفاوت مترادف دستوری، می‌تواند بر نکته خاصی تأکید بیشتری داشته باشد که در ساختارهای دیگر بر آن به این اندازه تأکید نمی‌شود. اورژا (۲۰۱۱، ص. ۲۱) در مقاله خود به این نکته اشاره کرده و بر ضرورت دقت در انتخاب و کاربرد هر ساختار دستوری از میان ساختارهای مشابه تأکید می‌کند. به همین خاطر گفته می‌شود متن خبری موفق، متنی است که از ابزارهای زبانی و

کلامی لازم برای تأثیرگذاری بیشتر استفاده کند. در رابطه با همین موضوع و ویژگی‌های متنوع متون مطبوعاتی در مقایسه با سایر متون، میکایان (۲۰۰۳، ص. ۴-۷) نیز به مواردی اشاره می‌کند که از دیگر ویژگی‌های متنوع مطبوعاتی است همچون سمبولیک‌بودن جملات، استفاده از کلیشه‌ها و عبارات زبانی خاص برای انتقال نقطه‌نظر به خواننده (یا شنونده)، پر بودن از ماجراها و اخبار در حوزه‌های مختلف، استفاده از سبک محاوره و استفاده از کلمات و عبارات خاص یک گروه اجتماعی (سیاق و محاوره) برای تأثیرگذاری بیشتر، استفاده از ضربالمثل‌ها و اصطلاحات ادبی و غیر ادبی و تغییر عمده عبارات و آلوده‌شدن به اغراق.

آنچه بیش از سایر متون تخصصی در مورد متنوع رسانه‌ای صادق است و خواندن و ترجمه آن‌ها را مشکل‌تر می‌کند این است که این گونه متن‌ها همزمان از پیچیدگی‌هایی مانند تنوع در ساختارهای زبانی و دستوری، عبارات و اصطلاحات عامیانه، عبارات و اصطلاحات علمی و مخصوصاً کلمات اختصاری برخوردارند. علاوه بر این، فهمیدن و ترجمه متنوع رسانه‌ای، مخصوصاً اخبار، به اطلاعاتی فراتر از محدوده خبر خاص نیاز دارد؛ زیرا دانستن تاریخچه هر اتفاق یا رویداد برای فهم این خبر ضروری است. بعضی وقت‌ها اشاره به یک موضوع تاریخی کافی است تا مترجم را با مشکل مواجه کند. به عنوان مثال، بدون داشتن اطلاعات کافی درباره اتفاقات و ماجراهای دهه نود در روسیه و فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی نمی‌توان متن زیر را ترجمه کرد:

Но Крючков не отдал приказ подразделению «Альфа», и Ельцин безболезненно проник в Москву, к Белому дому, и водрузился на свой **пресловутый танк**. [«Версия»: Какова была истинная роль создания ГКЧП в судьбе Советского Союза?» www.versia.ru].

(این متن اشاره به عکس معروفی دارد که در زمان فروپاشی شوروی باریس

یلدسین درست مقابله پارلمان بر روی تانکی فاتحانه ایستاده است).

در انتقال مهارت‌های ترجمه باید موارد مهمی را به دانشجو آموختش داد که در زیر

به آن‌ها اشاره می‌شود:

راعیت اصول و روش ترجمه، شناخت و درک صحیح مفاهیم و عبارات متون مطبوعاتی، توانایی توجه و برداشت مفهوم از کل متن و نه فقط از تک‌تک کلمات، توانایی کار با فرهنگ‌لغت‌های یک‌سویه و فرهنگ‌های تخصصی. کلاس‌های درس ترجمه در دانشگاه بهترین فرصت آموزش مهارت ترجمه به دانشجویان است، اما عموماً کلاس‌های درس به این شکل برگزار می‌شوند که متن برای ترجمه به دانشجو داده می‌شود و جلسه بعد ترجمه تعدادی از دانشجویان شنیده می‌شود و سپس استاد جمع‌بندی نموده و ترجمه نهایی را پیشنهاد می‌کند؛ اما این کار کافی نیست. مهارت ترجمه از راه ممارست و تمرین حاصل می‌شود، اما به کمک تمرینات لازم این آموزش نتیجه بهتری خواهد داشت. تجربه آموزش ترجمه با استفاده از این روش پیشنهادی نشان داده که دانشجو نه تنها می‌تواند متن مورد نظر را ترجمه کند، بلکه مهارت ترجمه متون مشابه را نیز به دست می‌آورد و این عملاً همان چیزی است که از ارائه دروس متفاوت ترجمه در سرفصل کارشناسی زبان روسی به دنبال آن هستیم. تجربه نشان داده که دانشجو برای ترجمه به سرعت سراغ فرهنگ لغت (متاسفانه نه روسی به روسی، بلکه روسی به فارسی) رفته و معانی کلمات جدید را پیدا می‌کند، سپس اقدام به ترجمه می‌نماید. دانشجو اصلًاً به ساختار دستوری جمله توجه نمی‌کند، در صورتی که شناختن ساختار دستوری جمله، به فهم و سپس ترجمه درست آن جمله کمک زیادی می‌کند. با شناخت این ساختارها می‌توان هنگام ترجمه به فارسی، بهترین ساختار معادل را انتخاب کرد و از ترجمه کلمه‌به‌کلمه پرهیز کرد. این ساختارهای دستوری را باید قالب‌هایی دانست که ساختار اصلی جمله را تشکیل می‌دهند. در ادامه به بررسی تعدادی از این ساختارها برای بیان معانی مشخص می‌پردازیم.

برای نامیدن و تعریف کردن

- ساختار: چه چیزی (واژه نیازمند به تعریف) چه

چیزی است؟

Кризис — это естественный период любого процесса развития, т.е. своего рода норма развития, означающая смену его вектора, средств, целей и пр.

بحران بخش طبیعی هر فرآیند توسعه است. به عبارت دیگر، قاعده هر توسعه‌ای است که بیانگر تغییر جهت، ابزار و اهداف آن است.

- ساختار: چه چیزی چه (واژه نیازمند به

تعریف) نامیده می‌شود؟

Какое поведение называется политическим?

چه رفتاری سیاسی نامیده می‌شود؟

- ساختار: چه چیزی را چه (واژه نیازمند به

تعریف) می‌نامند؟

Почему СМИ называют четвертой властью в обществе?

چرا رسانه‌های ارتباط جمعی را قوه چهارم جامعه می‌نامند؟

توجه به حالت‌های دستوری (اول، چهارم و ششم) کمک می‌کند جمله درست ساخته شود و هر کلمه در جایگاه دستوری خود قرار گیرد.

برای بیان دلیل و علت چیزی:

- в результате чего (Р.п):

در نتیجه (چه چیزی؟)

Международная обстановка обострилась в результате падения цен на нефть.

شرایط بین‌المللی به دلیل سقوط قیمت نفت حاد و پرتنش شده است.

- в связи с чем (Т.п):

به خاطر(چه چیزی؟)

Партии вступили в борьбу в связи с предстоящими выборами.

با توجه به انتخابات پیش رو احزاب وارد مبارزه‌های انتخاباتی شدند.

- из-за чего (Р.п):

به خاطر، به دلیل (چه چیزی؟)

Наша фирма не смогла расплатиться по контракту из-за нехватки средств.

به خاطر کمبود منابع، شرکت ما نتوانست بر اساس قرارداد تسویه حساب کند.

- **благодаря** чему (Д.п): به شکرانه، به خاطر (چه چیزی؟)

Эта партия одержала победу на выборах благодаря широкой поддержки профсоюзов.

این حزب به دلیل حمایت گسترده اتحادیه های صنفی در انتخابات پیروز شد.

- **Исходя из** чего (Р.п) به خاطر (چه چیزی؟)

Депутаты заявили прессе, что они отклонили этот договор исходя из интересов государства.

نمایندگان به خبرگزاری ها اعلام کردند که به خاطر منافع حکومت، این قرارداد را لغو نمودند.

برای بیان هدف و قصد انجام کاری

- **Для** чего (Р.п) برای، به منظور (چه چیزی؟)

В ООН создана комиссия для подготовки международного договора о запрещении ядерных испытаний.

در سازمان ملل متحده به منظور تهیه توافق بین المللی منع آزمایشات هسته ای کمیسیونی تشکیل شد.

- **В целях** чего (Р.П) با هدف (چه چیزی؟)

В целях безопасности все суды должны иметь дополнительные защитные средства.

به منظور حفظ امنیت، همه کشتی ها باید به ابزارهای دفاعی کمکی مجهز شوند.

- **С целью** чего (Р.п) به منظور (چه چیزی؟)

Закон о чрезвычайном положении был принят в прошлом году с целью вывода страны из экономического кризиса.

به منظور خروج کشور از بحران اقتصادی در سال گذشته قانون وضعیت فوق العاده تصویب شد.

- **С целью + инф.** با هدف (چه چیزی؟ چه کاری؟)

Правительство расширяет контакты с соседним государством с целью содействовать происходящим там экономическим и политическим реформам.

دولت به منظور حمایت از اطلاعات اقتصادی و سیاسی در حال اجرا در کشور همسایه، روابط خود با آن کشور را افزایش می دهد.

-В знак протеста (против чего) / солидарности (с кем- с чем)

به منظور مخالفت (با چه چیزی؟) / به منظور حمایت از (چه چیزی?)

Рабочие прекратили работу в знак протеста против увольнения 500 человек.

کارگران به نشانه اعتراض به اخراج ۵۰۰ نفر از دست از کار کشیدند.

Рабочие прекратили работу в знак солидарности с уволенными рабочими.

کارگران به نشانه همبستگی با کارگران اخراج شده دست از کار کشیدند.

-Во избежание чего (Р.п.)

به منظور دوری از (چه چیزی?)

Генерал приказал своим войскам перейти на сторону законных властей во избежание кровопролития.

به منظور جلوگیری از خونریزی، ژنرال به نیروهای تحت فرماندهی خود دستور

داد تا به صفوف نیروی حاکم قانونی بپیونددند.

-Деепричастный оборот

استفاده از ساختار قید فعلی:

Стремясь заполучить голоса избирателей, кандидаты используют самые разные методы.

در راستای تلاش برای به دست آوردن و جلب نظر آراء مردم، کاندیداهای از

روش‌های متفاوتی استفاده می‌کنند.

برای اشاره به دلیل چیزی:

- Что служит чем?

چه چیزی چه چیزی است؟

Все эти проблемы служат свидетельством распространения негативного воздействия коррупции на малые экономики.

همه این مشکلات نشانگر تأثیر منفی اختلاس بر اقتصاد خرد است.

-Что служит чем для чего? چه چیزی چه چیزی است به چه منظور؟

Штраф служит орудием для наказания нарушителей закона.

جریمه ابزاری است برای مجازات کسانی که از قانون سرپیچی می‌کنند.

همان‌گونه که در بالا مشاهده شد، دانستن ساختارهای دستوری برای بیان معانی و مفاهیم مشخص کار ترجمه از فارسی به روسی را راحت تر می‌کند. این بدان معنی است که با دانستن هر قالب دستوری برای هر معنی خاص لازم نیست دانشجو فکر کند و خودش جمله بسازد. کافی است جای خالی هر قالب را با کلمات مناسب پر کند.

نکته دیگری که در کلاس‌های ترجمه باید به آن توجه شود این است که آموزش مهارت ترجمه تنها دادن متن برای ترجمه و حتی شنیدن ترجمه‌های دانشجویان نیست. بر همین اساس و مطابق با نظریات متخصصان آموزش ترجمه، مراحل زیر پیشنهاد می‌گردد:

مرحله اول: انجام تمرین‌های قبل از ترجمه متن

مرحله دوم: ترجمه متن

مرحله سوم: انجام تمرینات بعد از ترجمه متن

قبل از بررسی مراحل آموزش ترجمه، برای مشخص شدن موقعیت در متن مقاله از دو اصطلاح ترجمه‌تمرينی و ترجمه‌نهایی استفاده خواهیم کرد. منظور از ترجمه‌تمرينی، ترجمه سر کلاس یا تمرین خود دانشجو است، ولی منظور از ترجمه‌نهایی ترجمه‌ایست که برای ارائه انجام می‌شود.

مرحله اول، یعنی تمرین قبل از ترجمه را می‌توان به شکل زیر مطرح کرد:

ساخت عبارات و ترکیبات با استفاده از افعال داخل متن، دادن ترکیبات مترادف یا متضاد. این تمرین کمک می‌کند دانشجو با کلمات جدید و دایره کاربرد آن‌ها آشنا شود. ممکن است هر کلمه یا اصطلاح خارج از متن دارای چند معنی و کاربرد متفاوت باشد. با این کار دانشجو با همه آن‌ها آشنا خواهد شد. به عنوان نمونه، کار را بر روی افعال زیر آغاز می‌کنیم.

مثال ۱: ارائه ترکیبات مترادف یا متضاد: اگر در متن فعل **уволить** به معنای اخراج کردن به کار رفته باشد، برای یادگرفتن کاربردهای این فعل می‌توان تمرین‌های زیر را ارائه نمود:

уволить	кого? рабочих
восстановить на работе	
увеличить	что? число рабочих мест
сократить	
соблюдать	что? трудовые соглашения, технику безопасности
нарушать	

باید به این نکته توجه شود که نوشتن و برجسته نمودن و تکرار این ساختارهای دستوری به دانشجو کمک می‌کند تا آن‌ها را سریع‌تر به خاطر بسپارد. با این روش نه تنها ترجمه متن خاص را یاد می‌گیرد، بلکه برای ترجمه‌های بعدی نیز آماده می‌شود. نکته شایان ذکر این است که دانشجویان، علی‌رغم اینکه هنگام تمرین و ترجمه سر کلاس، معادل فارسی را می‌دانند ولی به‌هنگام ترجمه و کاربرد آن در متن در زمان ترجمه غیر تمرینی همیشه موفق نیستند. دلیل این امر را می‌توان در عوامل مختلفی همچون تمرین کم و عدم توجه به ترجمه عبارات و ترکیبات به عنوان یک عامل تأثیرگذار، نه تنها در ترجمه روسی به فارسی، بلکه حتی در ترجمه از فارسی به روسی جستجو کرد. برای ارائه یک ترجمه خوب و موفق از فارسی به روسی ابتدا باید در ترجمه روسی به فارسی موفق بود.

مثال دوم: ارائه انواع ترکیبات فعلی متفاوت با استفاده از یک کلمه، مثلًاً اگر در متن ترکیب **принять за основу** داد:

создать (создавать)	основу (чего?)
заложить(закладывать)	
иметь	
составить(составлять)	
укрепить(укреплять)	
лежать в основе	(чего?)
служить (послужить)	
быть (становиться)	основой (чего?)

принять (принимать)	(что?) за основу
брать (взять)	
создать (создавать)	что? на какой- то основе?
	يا برعکس، وقتی یک فعل در ساختارهای معنایی متفاوتی به کار می رود:
Распространить	свое влияние (на кого? на что?) действие какого-либо закона власть (кого? чего?) промысел (на кого?) учение
внести	добавление (о чем? куда? в что?) поправку (во что?) дополнение (во что?) запись (во что?) кандидата (куда? во что?) изменения (во что?)

با انجام این تمرینات و مشابه آن، دانشجو به تدریج با متنی که باید ترجمه کند، معنی ترکیبات، ساختارهای مترادف و متضاد آنها آشنا شده، اشراف نسبی به موضوع پیدا کرده و برای ترجمه آماده می شود. به عبارت دیگر، تلاش بر این است که دانشجو هنگام ترجمه از ساختارهای دستوری موجود در زبان روسی استفاده کند و نه اینکه خود آنها را بسازد؛ زیرا هنگام ساختن این عبارات و ساختارها دیده می شود که دانشجو مستقیماً از زبان فارسی ساختاری را به روسی ترجمه کرده است.

مرحله دوم: خواندن و اقدام به ترجمه متن. هنگام آموزش مهارت‌های ترجمه توصیه می شود ابتدا چند بار از روی متن خوانده شود. با این کار ساختارهای دستوری متن برای دانشجو مشخص شده و او می تواند اجزای اصلی جمله همچون فعل، فاعل، مفعول و ... را مشخص کند. گاهی در جملات مرکب و طولانی که قید یا صفت‌های فعلی به کار رفته‌اند، تشخیص اجزای کلام مشکل است و اگر تشخیص در این مرحله به درستی انجام نگیرد، قطعاً در ترجمه اشتباه خواهد شد. برای این مرحله رعایت نکات زیر پیشنهاد می گردد:

۱. روخوانی روان از روی متن، در صورت لزوم دو یا چند بار؛ دانشجو باید بداند که با روانخواندن و درستخواندن متن به ترجمه صحیح متن نزدیکتر می‌شود. با تکرار روخوانی متن، جنبه‌های دیگر یادگیری یعنی خواندن و شنیدن با هم ترکیب شده و به کمک حافظهٔ بصری به ذهن سپردهٔ خواهند شد. همان ساختارهای دستوری که در بالا نیز به آن‌ها به عنوان کلیشه و قالب اشاره شد، در ذهن دانشجو نقش می‌بنند. تجربه نشان داده است که متأسفانه دانشجویان معمولاً تمايلی به روخوانی متن ندارند و بدون انجام این مرحله، بالاصله ترجمه را آغاز می‌کنند. عدم تمايل دانشجو به روخوانی کل متن را می‌توان یکی از اشتباههای رایج آن‌ها در ترجمه دانست که به دلیل عدم تجزیه و تحلیل کلی متن، ترجمه‌اش به ترجمۀ ماشینی شبیه است؛ ماشینی که قدرت تجزیه و تحلیل متن و ویرایش آن را ندارد و فقط آن را کلمه‌به‌کلمه ترجمه می‌کند. حتی بعضی اوقات قدرت انتخاب معادل مناسب برای کلمات را ندارد.

۲. در مرحلهٔ بعدی توصیه می‌شود متن را به ساختارها و جملات کوچک‌تر تقسیم کند و به اصطلاح «تجزیهٔ نحوی»^۱ کند. لازم است جملهٔ مرکب به اجزای تشکیل‌دهنده و ساده‌تر تقسیم شود و رابطه‌های نحوی، پایه و پیرو مشخص شوند. این کار به ترجمۀ صحیح کمک می‌کند.

این نوع تبدیل را می‌توان در جملهٔ زیر مشاهده کرد:

Министр иностранных дел РФ прибыл в Тегеран с официальным трёхдневным визитом.

- Кто прибыл? (министр иностранных дел РФ)
- Куда прибыл? (в Тегеран)
- С какой целью прибыл? (с официальным трёхдневным визитом)

در این روش با تبدیل جمله به ساختارهای کوچک‌تر نه تنها ترجمه آن ساده‌تر می‌شود، بلکه هر کدام از این ساختارها جای مناسب خود را در جملهٔ ترجمه‌شده به

۱. منظور از «تجزیهٔ نحوی» بررسی ساختار نحوی جمله است که بدون این کار ترجمه روسي به فارسي بسیار مشکل خواهد بود و حتی ممکن است مترجم در جمله‌های مرکب طولانی که اجزای کلام در آن جا به جا شده‌اند، دچار مشکل شود.

فارسی پیدا می‌کند. بدیهی است که ترتیب اجزای جمله در روسی با ترتیب آن در فارسی متفاوت است.

۳. اکنون می‌توان جمله را ترجمه کرد:

وزیر امور خارجه فدراسیون روسیه برای انجام سفر رسمی سه‌روزه وارد تهران شد.

برای نمونه جمله دیگری را بررسی می‌کنیم:

Участники конгресса обратились к парламентам европейских стран с призывом не допустить размещения новых ракет в Европе.

پس از خواندن دقیق جمله، ابتدا آن را «تجزیه نحوی» می‌کنیم:

- участники чего? (участники конгресса)
- к кому обратились участники? (обратились к парламентам европейских стран)
- с каким призывом обратились участники? (с призывом не допустить размещения новых ракет в Европе)

حالا می‌توان جمله را به فارسی ترجمه کرد:

شرکت‌کنندگان کنگره از پارلمان‌های کشورهای اروپایی خواستند که با استقرار موشک‌های های جدید در اروپا موافقت نکنند.

در مرحله سوم نیز پیشنهاد می‌شود که متن ترجمه شده رها نشود. برا کار بیشتر با متن می‌توان تمريناتی به این شکل پیشنهاد داد: سؤال از متن برای درک مطلب، بیان شفاهی متن، تغییر ساختار جملات و تبدیل آن به ساختارهای دستوری مشابه، جمله‌سازی و برای انجام این مراحل تمرين، پیشنهاد می‌شود از کتاب‌های مخصوص آموزش ترجمه استفاده شود. در این منابع که گاهی بالوچ فشرده همراه هستند، متن‌های مناسب در سطوح مختلف تسلط به زبان روسی به همراه انواع تمرينات قبل و بعد از ترجمه تهیه شده که می‌توانند در کلاس‌های درس مورد استفاده قرار گیرند. به عنوان نمونه در بخش پیوست به مواردی از آن‌ها اشاره خواهیم کرد.

۴. نتیجه‌گیری

ترجمه علمی است که از دو بخش تئوری و عملی تشکیل می‌شود. بخش دوم بر پایه‌های بخش اول استوار است. لازم به ذکر است که کسب مهارت ترجمه نیاز به تمرین دارد. در میان ترجمه‌های متون تخصصی، هر متن ویژگی‌های معنایی و واژگانی، دستوری و سبکی خود دارد که در امر آموزش ترجمه باید به آن توجه کرد. آموزش ترجمة متون مطبوعاتی از رویی به فارسی و بالعکس با استفاده از تمرین‌های مناسب قبل و بعد از ترجمه ساده‌تر و مؤثرتر خواهد شد. دانشجو باید با کلیشه‌ها و ساختارهای ثابت زبانی برای بیان معنا و مفاهیم متفاوت و معین آشنا شود و بداند برای بیان هر مفهوم و معنی از کدام ساختار دستوری استفاده کند تا ترجمه‌اش دقیقاً همان عبارتی باشد که یک روس‌زبان آن را به کار می‌برد. این تمرینات به مترجم کمک می‌کنند ساختارهای دستوری، ویژگی‌های سبکی و معنایی متون مطبوعاتی را در زبان روسی بشناسد و به راحتی بتواند جملات طولانی را تبدیل به ساختارهای کوچک‌تر کرده و آنها را ترجمه کند. در پایان لازم به یادآوری است که در رشتہ زبان روسی جای خالی پژوهش و تأثیف مقالات و کتاب‌ها در حوزه اصول و روش ترجمه و آموزش ترجمه توسط مدرسان دانشگاه‌های کشورمان به شدت محسوس است.

کتابنامه

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб:СОЮЗ, 2001 - 288с. <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3452669>
2. Алимов В.В. Теория перевода, Перевод в сфере профессиональной коммуникации, М., УРСС, 2005- 160 с.
3. Берус Е.В. Теория и практика с английского языка на русский, М., УРАО, 2003- 104 с.
4. Семенов А.Л. Основные положения общей теории перевода. М., РУДН, 2005- 99 с.
5. Добровольская Т.Д. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). М., 2005- 288 с.
6. Ковалева К.И. Оригинал и перевод: два лица одного текста. М., ВЦП, 2001- 97 с.

7. Ковальчук В.Т. Перевод как особый вид коммуникативной деятельности // Материалы Всесоюзной научной конференции «Теория перевода и научные основы подготовки переводчиков». М.: Изд-во МГПИИ им. М. Тореза, 1975. -Ч. 1.-С 168-170.
8. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода, М., 1980- -167 с.
9. Королёва Д.Б., Подходы к преподаванию перевода: история и перспективы//АРХИВАРИУС.т.1, номер 2, 2015 (14.12.2016) С.62-66.
- 10.https://elibrary.ru/download/elibrary_24957367_81078469.pdf
- 11.Косарева Т.Б., Как научиться переводить юридические документы? Учебное пособие, М., URSS 2009- 112 с.
- 12.Левый И. Искусство перевода. М., Прогресс, 1974. 394 с.
- 13.Латышев Л.К., Семенов А.Л., Перевод: теория, практика и методика преподавания. Учебное пособие, М., Академия, 2008, 192 с.
- 14.Микоян А.С. Проблемы перевода текстов СМИ//Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учеб. пособие. -М., МГУ, 2003.
- 15.Романов С.В., Латышева С.И. Теория перевода и проблемы обучения перевода// Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке.No. 1 2009. (12.11.2016). С.61-66
<http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-perevoda-i-problemy-obucheniya-perevodu>
- 16.Уржа А.В., Использование понятия изосемии в изучении синтаксиса и стиля переводных текстов/ Мир русского слова: Проблемы перевода/2011:4/, СП.б., 2011. 21- 25 с.

پیوست

1. Богомолов А.Н., **Новости из России 2009-** Русский язык в средствах массовой информации, М.: Русский язык, 2009
2. Бегенева Е.Н., **Русская газета к утреннему кофе**, М.: Русский язык, 2010
3. Дерягина С.И.и др., **В газетах пишут**, М.: Русский язык, 2009
4. Москвитина, Л.И., **В мире новостей-** Учебное пособие по развитию навыков аудирования на материале языка средств массой информации (продвинутый этап) в 3-х частях, (+CD), М.: Златоуст, 2013
5. Панина Е.И., Семизарова К.В., Чичина М.О., Обучение русскому языку как иностранному на материале российской печати, М.: МГИМО, 2008
6. Родимкина А., Ландсман .Н., **Россия: День сегодняшний-** Тексты и упражнения, СПб.: 2005
7. Румянцева Н.М., Оганезова А.Е., **По-русски- о политике-** Учебное пособия для иностранных учащихся по развитию навыков чтения российской прессы, в 2-х частях, М., изд. РУДН, 2012

8. Стамбулян И.М. Шабалина Н.Г., Русский язык для иностранных студентов-экономистов на материалах экономической теории, Учеб. пособие, в 2-х частях, М., РУДН, 2010
9. Читаем тексты по специальности- Учебное пособие по языку специальности (несколько выпусков), Санкт- Петербург: Златоуст, 2011

- Semenov A. L. (2005). Asnavnie palazhenia obshey tiori perevoda [*Basic provisions of the general theory of translation*]. Moscow: RUDN.
- Urzha A.V. (2011). Ispolzavanie paniatia izasemi v izuchenii cintaksisa i stilia perevodnix tekstof/ Mir russkava slova: prablemi perevoda. [*Use of the concept of isosemy in the study of syntax and style of translated texts*]. *The World of the Russian Word: Problems of Translation*, 4, 21- 25.

Key Words: Persian and Russian languages, Translation training, Press and media texts, Syntactic structures

References

- Alekseeva I. S. (2001). Profesionalni trening perevodchika: Uchebnae posobie po uctnamu i pismennomu perevodu dlja perevodchikaf i pripodavateley [*Professional interpreter training: Training manual for interpretation and translation for translators and teachers*]. St. Petersburg: Sauz. Retrieved from: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3452669>
- Alimov V. V. (2005). Tioria perevoda: Perevod v sfere profesionalnay kamunikatci [*Theory of Translation: Translation in the sphere of professional communication*]. Moscow: URSS.
- Berus E. V. (2003). Tioria i praktika s angliskava yizika na ruski [*Theory and practice from English into Russian*]. Moscow: URAO.
- Dobrovolskaya T.G. (2005). Vaprozi izuchenia mediatekstof (Opit issledavania savremennay angliskay mediarechi) [*The issues of studying media texts (The experience of researching the modern English media media)*]. Moscow: URSS.
- Komissarov V. N. (1980). Lingvistika perevoda [*Linguistics of translation*]. Moscow: URSS.
- Koroleva D. B.(2015). Padxodi k pripadavaniyu perevoda: Istoria i perspektivi [*Approaches to the teaching of translation: history and perspectives*]. *Archivarius*, 1(2), 62-66. Retrieved from: https://elibrary.ru/download/elibrary_24957367_81078469.pdf.
- Kosareva T. B. (2009). Kak nauchitcia perevadit yuridicheskie dokumenti? Uchebnae posobie [*How to learn to translate legal documents?* Textbook]. Moscow: URSS.
- Kovaleva K. I. (2001). Original i perevod: Dva litca adnavo teksta [*Original and translated: two faces of the same text*]. Moscow: VCP.
- Latyshev, L. K., & Semenov, A. L. (2008). Perevod: Praktika i metodika pripodavania. Uchebnae posobie [Translation: Theory, practice and methods of teaching. Textbook]. Moscow: Academya.
- Levi I. (1974). Iskusstva perevoda [*The art of translation*]. Moscow: Progress.
- Mikoyan A. S. (2003). Prablemi perevoda teksta SMI: Yizik SMI kak abiekt mezhditciplinarnava issledavania. Uchebnae posobie. [*Problems of translation of media texts: Mass media as an object of interdisciplinary research*. Textbook]. Moscow: Moscow State University.
- Romanov S. V., & Latysheva S. I. (2009). Tioria perevoda i prblemi abuchenia perevoda/gummanitarnie issledovania v Vostochnay Cibiri i na Dalnem Vastoke. [*Theory of Translation and the Problems of Translation Training*]. *Humanitarian Research in Eastern Siberia and the Far East*, 1, 61-66. Retrieved from: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-perevoda-i-prblemy-obucheniya-perevodu>

of technology and modern education. Among the most important are the works of Komiserov (1980, 1990), Latishev (1988), Alimov (2005), Berus (2000), and Kavalchuk (1975). In the overview of these works, what is evident is the need to deal with translation as a separate academic discipline.

3. Discussion

The translation of press and media texts from Russian to Persian and vice versa is structurally dependent on the grammatical structure of Russian. Russian press and media have certain characteristics, such as the vast range of structures of synonymous and contradictory alternatives, phrases, and expressions that make translation more difficult. Long and compound sentences, variation and displacement of the types of words in the sentence, direct and indirect quotes, the abundant use of syntactic structures, the use of a special lexical and semantic range are among other features of such texts. In these texts, in addition to narration of news and events, they are evaluated either directly or indirectly, and the author's view is transferred to the reader. Therefore, the mission of the translator becomes harder. The translator should not only translate the text properly, but also he/she should be able to translate the author's view concealed in the words and phrases with the help of the grammatical and linguistic tools used in the text.

Translators can easily translate the text by knowing the specific structures that are referred to as stereotypes. The stereotypes transmit concepts such as agreement, disagreement, expressing reason, conclusions etc. in specific grammatical formats. It should be noted that each of these stereotypes has synonymous and contradictory structures. Paying attention to the style of the text is also an important issue that should not be forgotten when translating.

In the next section, it is suggested a three-step exercise be used while teaching the translation of press texts: exercises before translating the text in order to familiarize students with the words and phrases used in the text, the presentation of synonymous and contradictory structures, and fluent reading and translation of the text. Finally, repeating the text structures and transforming them into smaller units, synonymous grammatical and semantic units, answering the text questions, and even oral definitions and text summaries should be practiced.

4. Conclusion

In this study, it is emphasized that translation is composed of theoretical and practical parts. Classrooms for the translation of the press texts should be planned in such a way that Iranian students acquire the skill of analyzing and recognizing the grammatical structures as well as staying loyal to the original style of the text. By using this technique, text clarification becomes easier for trainees, and they can provide a better and closer translation of the original text. Finally, despite the urgent need for specialist translators, many of older professional translators complain about educational system's inability to educate translation trainees and argue that translators are not tailored to the needs of the community and the market.

Translation of the Press from Russian to Persian and Persian to Russian

Zeinab Moazenzadeh¹

Assisstant Professor in Russian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 13.04.2015 Accepted: 06.08.2017

Extended Abstract

1. Introduction

Translation has a long history in human societies. Over time, it has had a valuable position in human life. Of course, occupying such position and the existing value of translation was easily achieved. Initially, there were different views and opinions about translation as a science. One of the features of this science is that as an interdisciplinary science it creates a common ground between different fields of knowledge. This new discipline was able to attract the attention of linguists, librarians, psychologists, and ethnologists as an *interdisciplinary science*. Before the formation of science and the formulation of the principles of translation as a specialized field, translation was very limited. However at the beginning of the twentieth century, the emergence of the explosion of information, the close relationship between nations and the growth of international organizations, the growth of professional tourism, scientific, technical, and political communication, the exchange of cultural products, and international correspondence required that science of translation will quickly progress.

2. Theoretical Framework

Compared to the young discipline of translation, translation training is much younger. Along with the developments in the translation movement in the world, in Russia, this new branch grew. Russian linguists consider the first translation experience to be done by J.-P. Vinay and J. Darbelent in 1958, in which they carried out a comparative study in French and English translation. Russian linguists believe that for the first time, the authors of the work convinced the academic community that translation needs to be taught in academic and scientific fashions. At the beginning, the goal of studying language was to learn and teach it. However, since the 80s, knowing foreign languages was not enough, and there was a need to a competence to perform the translation process. There was a strong debate on the relationship between theoretical and practical issues of translation, and the inclusion of these principles in academic curricula, the importance of stating the differences in the training of translators and interpreters with different specializations and the status

1. Corresponding Author: moazen@um.ac.ir

References

- Ashrafketabi, H. (1388). *Dastoore zaban Arabi* [Arabic grammar]. Tehran: Ostendar.
- Azhang, N. (1363). *Grammare novin e Englisi* [New English grammar]. Tehran: Eskandari.
- Delatour, J., & Dufour, L. (1991). *Grammaire du français de la Sorbonne* [Sorbonne French grammar]. Paris: Hachette.
- Grégoire, M. (2010). *Grammaire progressive du français* [French progressive grammar]. Paris: CLE.
- Miquel, C. (2004). *Communication progressive du française* [French progressive communication]. Paris: CLE.
- Parsayar, M. (1384). *Dastoore zaban Faranse* [French grammar]. Tehran: Farhange Moaser.
- Parvizi, P. (1391). Barresie elale khatahaye zaban amuzane irani dar karborde harfe tarife espaniyayi [Analysis of errors in the use of Spanish article by Iranian learners]. *Pazhoheshhaye Zabanshenakhti dar Zabanhaye Kharegi*, 2(2), 5-21.

were Iranian learners. In order to collect the data, quota sampling which is a non-random method was utilized. The participants were chosen based on two criteria. The first criterion was gender (male or female) and the second one was learners' level of knowledge (elementary, intermediate and advanced). Statistical analysis was carried out using inferential statistics based on the collected data from a grammar test. In these grammar tests, the participants were asked to answer questions that were designed to evaluate their use of articles. Then, completed grammar tests by the learners, with the correct and incorrect use of the articles, and the obtained statistical information were presented in separate tables and charts.

3. Discussion

The results of the study demonstrated that 57.5% of respondents responded incorrectly and only 42.5% of them responded correctly. The use of articles is sometimes confusing for Iranian language learners since articles must match the noun followed by them in French. Moreover, in Persian, the concept of article does not exist as it does in French. As a general rule, all nouns come with an article in French, unless preceded by a determinant, such as a possessive adjective or an attributive adjective. Moreover, in certain cases, in accordance with the rules of French language, removal of the article is required.

In French, articles are divided into four categories. The findings of the research revealed that the percentage of errors among Iranian learners is significant in the use of articles. These errors included grammatical errors and semantic errors.

4. Conclusion

The results of this study revealed that Iranian learners face major problems in the use of articles. In order to solve these problems, learners should create an accurate and clear picture of the articles from the very beginning. If learners have a clear picture of the role of articles with the help of a creative teacher from the very beginning, then, by practicing the use of these linguistic elements, they can convey these concepts with fewer errors. On the other hand, the role of educational resources should not be ignored. In fact, the educational resources available to French learners are limited to simple and marginal explanations and exercises regarding articles. Finally, it should be noted that most errors in the application of articles originally stem from the negative impact of the mother tongue, and they sometimes are due to interference of the mother tongue with the target language. These errors may occur because of learners' lack of knowledge to comply with rules or ignorance of some grammatical points that lead to mistaken use of articles.

Key Words: analysis of language learner's errors, language instruction, the article, French language, linguistics

Analysis of Errors in the Use of French Articles by Iranian learners

Mohammad Reza Farsian¹

Associate Professor in French Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad,
Mashhad, Iran

Sara Javanmardi

MA in French Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 10.06.2018 Accepted: 18.09.2018

Extended Abstract

1. Introduction

French is one of the Roman languages and it is the second most modern language in the world. Now in Iran, French is the most popular language for people to learn after English (Barazesh, 1388). Considering the significant range of academic and non-academic French language teaching practices in Iran, we aimed to study the extent to which Iranian learners make errors while using articles. Furthermore, the causes of errors among Iranian learners in the process of using articles were investigated. As article is one of the challenging issues in learning French, Iranian language learners face major problems learning it.

According to previous research, the similarity of elements in the structure of mother tongue and second language can play an important and influential role in learning a second language (Parvizi, 1391). French language and Persian language are structurally different. The existence of differences in the structure of these two languages has resulted in cognitive difficulties in the process of learning French as a foreign language (Parvizi, 1391). Among the structural differences between French language and Persian language, we can mention the existence of articles in French grammar. In the process of learning French, most Iranian language learners have problems using articles. There is no concept in Persian language structure called "Articles" as in French. The high percentage of errors made by Persian language learners in recognition and proper use of articles led us to conduct a research in this field. In this research, we first sought to identify the errors of learners in the use of articles. In the second step, our goal was to find out the causes of these errors and provide solutions for avoiding them.

2. Method

To investigate the causes of errors in applying articles among French language learners, causal statistical analysis was utilized in the current study. The participants of this study

1. Corresponding Author: farsian@um.ac.ir

- Sanchez, M. T. (1999). Translation as an impossible task: Dialect in literature. *Babel*, 45(4), 301-310.
- Shaw, G. B. (2005). *Pygmalion*. Icon Classics: San Diego.
- Wales, K. (1992). *The language of James Joyce*. Hounds mills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan.

References (In English)

- Ashcroft, B., Griffihs, G., & Tiffin, H. (1995). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.
- Baker, M. (1996). Corpus-based translation studies: The challenges that lie ahead. In S. Harold (Ed.), *Terminology, LSP and translation* (pp. 175-186). Amsterdam: John Benjamins.
- Boecker, E. (1973). *William Faulkner's later novels in German: A study in the theory and practice of translation*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bonaffini, L. (1997). Translating dialect literature. *World Literature Today*, 71(2), 279- 288.
- Conde-Parrilla, M. A. (2010). Joyce's voices in translation: A portrait in Spanish. *Scientia Traductions*, 8, 267-280.
- Conde-Parrilla, M. A. (2013). Hiberno-English and identity in Joyce's "a portrait". *Language and Literature*, 22(1), 32-44.
- Englund Dimitrova, B. (1997). Translation of dialect in fictional prose: Wilhlem Moberg in Russian and English as a case in point. *Norm, variation and change in language (=Stockholm Studies in Midern Philology*, 11), 49-65.
- Faulkner, W. (1984). *The sound and the fury*. New York: Random House.
- Fayen, T. T. (1990). *The Latin American poly system 1930-1970: Faulkner in translation*. Binghamton: State University of New York.
- Filppula, M. (1999). *The grammar of Irish English: Language in Hibernian Style*. London and New York: Routledge.
- Harvey, K. (1995). A descriptive framework for compensation. *The Translator*, 1(1). 65-86.
- Hatim, B., & Mson, I. (2005). *The translator as communicator*. London and New York: Routledge.
- Hickey, R. (2007). *Irish English: History and present- day forms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, J. (1973). Of the limits of translatability. *Target*, 19(4), 166-167.
- Joyce, J. (2005). *A portrait of the artist as a young man*. San Diego: Icon Classics.
- Joyce, P. W. (1910). *English as we speak in Ireland*. London: Longmans, Green and Co.
- Kiberd, D. (1996). *Inventing Ireland: The literature of the modern nation*. London: Vintage.
- Leppihalme, R. (2000). The two faces of standardization: On the translation of regionalisms in literary dialogue. *The Translator*, 6(2), 247-269.
- Mercier, V. (1989). Literature in English, 1891-1921. In W. E. Waugh (Ed.), *A new history of Ireland: Ireland under the union 1870- 1921 VI* (pp. 357-384). Oxford: Oxford University Press.
- Pursel Zimbaro, V. (1992). *Cliff's notes on Joyce's "a portrait of the artist as a young man"*. Nebraska: Lincoln.
- Ramos Pinto, S. (2009). How important is the way you say it? A discussion on the translation of linguistic varieties. *Target*, 21(2), 289-307.

translations, Standardization leads to converting the dialect into a normal, natural, and unmarked variety whose characteristics are very close to that of standard/written Persian. b) At the level of grammar, translators were seldom inclined to apply Compensation as a strategy for rendering Irish-English grammatical structures. On rare occasions when they used this strategy, the only device for transferring markedness of dialect mixed structure, was omitting a linguistic unit from the utterance in order to approximate it to colloquial/ spoken Persian. Using Standardization as a dominant strategy, translators reduced the dialectal structures into standard/written Persian structures.

4. Conclusion

The aforementioned examination of the lexical and grammatical features of Irish English rendered into Persian, confirmed that translators intended to omit the dialect mixing by using Standardization and minimize it by using Compensation. By applying standardization, translators just provided a framework to increase the intelligibility of the target text; hence, it is impossible for the reader to perceive the uniqueness of the polyphony brought up by means of dialectal usage. On the other hand, translators, by applying compensatory devices for transferring dialect mixing, tried to remind the target reader of the uniqueness of speakers' utterance, though the identification of their geographical background or dual identity, embedded in their dialect mixed speech, would be impossible.

Key Words: Dialect mixing, Standardization, Compensation, Irish English, A Portrait of the Artist as a Young Man.

References (In Persian)

- Bakhtin, M. M. (2008). *The dialogic imagination: Four essays* (R. Poor Azar, Trans.). Tehran, Iran: Ney.
- Ghaderi, B. (1990), Har kasi ra estelahi dadeand: Piramoone tarjomeye motoone namayeshi [Everyone speaks with an accent: On the delicacies of translating drama]. *Adabestan*, 1(8), 48-54.
- Joyce, J. (1996). *A portrait of the artist as a young man* (P. Dariush, Trans.), Tehran: Asatir.
- Joyce, J. (2013). *A portrait of the artist as a young man* (M. Badii, Trans.), Tehran: Niloofar.
- Khazaee Farid, A., & Faridi, M. (2010). Tak sedai dar tarjomeye Don Quixote [Monologism in Qazi's translation of Don Quixote]. *Journal of Language and Translation Studies*, 42(1), 19-38.
- Tului Heris, I., & Haddadi, M. (2013). Barrasiye enteghale gooyeshhaye ejtemai az almani be Farsi ba estenad be tarjomeye fereshteye abi, asare Heinrich Mann [Transferring the German social dialects to Persian in the translation of Fereshte Abi by Heinrich Mann]. *Foreign Language Research Journal*, 3(2), 411-428.

The present study, aims at explaining the function and consequences of Standardization and Compensation as strategies applied for rendering Irish English (Hiberno English) markers used in an avant-garde novel, *A Portrait of the Artist as a Young Man* by James Joyce (2005).

2. Method

The data on which this paper is based, are Joyce's *A Portrait of the Artist as a Young Man* (2005) and its two Persian translations by Parviz Dariush (1996) and Manoochehr Badii (2013). The main purpose of this article is to take into consideration the strategies used by translators to transfer characters' dialect mixed speech. To achieve this purpose, 53 dialect mixed sentences, mostly uttered by characters during their conversations, were compared with their Persian translations. Thirty-one out of 53 sentences contained Irish lexical features (i.e., regional vocabularies and idioms) and 22 sentences contained Irish-English grammatical features (i.e., regional systems of word order, the tense system, and the information structure of the sentence). In cases where the source author had provided information and clues on speakers' accent, geographical background, and social status, their utterances were considered as dialect mixed speech and after looking them up in Irish-English sources, they were recorded as valid data. In cases where the source author had not provided any clues on the speakers' background, relying on our linguistic intuition, we presumed the speakers' utterances as dialect mixed and after looking them up in Irish sources, recorded them as valid data. In the next step, recorded data were compared with their Persian translations and finally, the strategies through which they were rendered were analyzed.

3. Discussion

As stated earlier, dialect mixing in *A Portrait of the Artist as a Young Man*, is divided into two subcategories: lexical and grammatical. a) At the level of lexical dialect mixing, Irish-English vocabularies used in Joyce's novel, can be classified according to the following categories: Irish expletives, vocabularies that morphologically are combinations of English and archaic Irish, archaic usage of lexicons, English vocabularies pronounced through a distinctive Irish accent, and vernacular connotations specific to Irish culture. The comparison of dialect mixed lexicons and expressions in the source and target texts showed that the translators have employed both Standardization and Compensation devices for transferring these expressions and lexicons, with the difference that, Compensatory devices in the second translation (i.e., Badii's translation), compared to Dariush's translation, are more various. Accordingly, devices through which Badii translated Irish lexicons are as follows: replacing dialect markers with that of colloquial Persian, developing a semi-virtual dialect to transfer the markedness of archaic vocabularies, and explaining the connotative meaning of vocabularies that are specific to Irish culture. The most common compensatory device the first translator (i.e., Dariush) utilized is converting dialectal usage into a colloquial usage. In both

Translators' Strategies in Transferring the Novelistic Characters' Dialect (A Case Study of Two Persian Translations of Joyce's "A Portrait of the Artist as a Young Man")

Fateh Ahmadpanah¹

PhD Candidate in Persian Literature, University of Guilan, Rasht, Iran

Abbas Khaefi

Associate Professor in Persian Literature, University of Guilan, Rasht, Iran

Behzad Barkat

Associate Professor in English Literature, University of Guilan, Rasht, Iran

Received: 27.12.2016 Accepted: 20.08.2017

Extended Abstract

1. Introduction

Novel can be described as a polyphonic literary genre in which divergent human experiences are displayed through a broad range of languages, voices, and discourses. This "polyphony", results, at least partially, from the concurrence of two different varieties: a) The standard variety (associated with pedagogical language and institutional discourses); b) The regional varieties (associated with non-official dialects spoken by particular ethnic groups in a particular region). These varieties are characterized through their linguistic markers (i.e., phonological, syntactic, and lexical markers). The standard variety, due to its recorded and organized grammar, lexicon, and system of pronunciation, is easy to identify. On the contrary, regional variety is difficult to identify, for it doesn't normally follow a recorded system of grammar, lexicon, or pronunciation.

The issue of recognizing dialectal markers in the field of literary translation and translation studies is of great importance, for the reason that translators not only have to distinguish dialectal markers from standard variety markers, but also need to transfer them to the target language. In order to transfer these markers, literary translators should find strategies to reproduce linguistic effects brought up by means of dialects in the source text; otherwise, they would omit some of the stylistic subtleties of the original text. Generally, dialectal markers are rendered via two strategies: Standardization and Compensation. Standardization refers to a process through which the unusual source elements are replaced with more common target language elements and Compensation is a technique through which a translator makes up for the loss of the effects introduced by unusual source elements.

1. Corresponding Author: fateh.ahmadpanah@gmail.com

- Shohamy, E., Donista-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13, 298-317.
- Smith, M. L. (1991). Meaning of test preparation. *American Educational Research Journal*, 28, 521-542.
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9(1), 5-29.
- Stoller, F. (1994). The diffusion of innovations in intensive ESL program. *Applied Linguistics*, 15(30), 300-327.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wall, D. & Horak, T. (2011). *The impact of changes in the TOEFL exam on teaching in a sample of countries in Europe: Phase 3, The role of the course book. Phase 4, describing change*. TOEFL iBT Research Service Report No. TOEFL RR-11-41, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wall, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled? *System*, 28, 499-509.
- Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10, 41-69.
- Wall, D., & Horak, T. (2008). *The impact of changes in the TOFEL examination on teaching and learning in central and eastern Europe: Phase 2, Coping with change*. TOEFL iBT Research Service Report No. TOEFL Ibt-05, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Watanabe, Y. (2001). Does the university entrance examination motivate learners? A case study of learner interviews. In Akita Association of English Studies (Eds.), *Trans-equator exchanges: A collection of academic papers in honor of Professor David Ingram* (pp. 100-110). Akita, Japan: Author.
- Winke, P. (2011). Evaluating the validity of a high-stakes ESL test: Why teachers' perceptions matter. *TESOL Quarterly*, 45(4), 628-660.

- Kane, M. (2011). Validating score interpretations and uses. *Language Testing*, 29(1), 3-7.
- Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9(4), 329-342.
- Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.
- Kiany, Gh., Shayestefar, P., Ghafar Samar, R., & Akbari (2013). High-rank stakeholders' perspectives on high-stakes university entrance examinations reform: Priorities and problems. *Higher Education*, 65(3), 325-340.
- Kikuchi, K., & Browne, C. M. (2009). English educational policy for high schools in Japan: Ideals vs. reality. *RELC*, 40, 172-191.
- King, J. A. (2005). Participatory evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 291-294). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kornhaber, M. L. (2004). Appropriate and inappropriate forms of testing, assessment, and accountability. *Educational Policy*, 18(1), 45-70.
- Kunnan, A. J. (2004). Regarding language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 1(1), 235-253.
- Markee, N. (1990, March 10th). *The diffusion of communicative innovations and classroom culture: An ethnographic study*. Paper presented at the 24th Annual TESOL Convention, San Francisco.
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: American Council on Education and Macmillan.
- Munoz, A. P., & Alvarez, M. E. (2010). Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing*, 27(1), 33-49.
- Nagy, P. (2000). The tree roles of assessment: Gate keeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education*, 25(4), 262-279.
- Pan, Y-Ch., & Newfields, T. (2012). Tertiary EFL proficiency graduation requirements in Taiwan: A study of washback on learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 108-122.
- Pizzaro, M. A. (2010). Exploring the washback effects of a high-stakes English test on the teaching of English in Spanish upper secondary schools. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 149-170.
- Rogers, E. M. (1983). *The diffusion of innovations* (3rd ed.). London: Macmillan.
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value added of students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Shayestefar, P., Kiany, G., Ghafar Samar, R., & Akbari, R. (2012). Reform in high-stakes university entrance examinations of Iran: A critical base-line study. *International Journal of Humanities*, 19(2), 97-122.
- Shohamy, E. (1993). *The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning*. NFLC Occasional Paper. Washington, D.C.: National Foreign Language Center.

- Chapman, D., & Snyder, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development*, 20, 457-474.
- Cheng, L. (1998). Impact of public English examination change on students' perceptions and attitudes toward their English learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 279-301.
- Cheng, L. (2002). *Taiwanese junior high school English teachers' perceptions of the washback effect of the basic competence test in English* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.
- Cheng, L. (2004). The washback effect of a public examination changes on teachers' perceptions toward their classroom teaching. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 146-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, L., & Curtis, A. (2004). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 3-17). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cheng, L., & Sun, Y. (2015). Interpreting the impact of the Ontario Secondary School Literacy Test on second language students within argument-based validation framework. *Language Assessment Quarterly*, 12(1), 50-66.
- Cheng, L., Andrews, S., & Yu, Y. (2011). Impact and consequences of school-based assessment (SBA): Students' and parents' views of SBA in Hong Kong. *Language Testing*, 28(2), 221-249.
- Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Decker, D. M., & Bolt, S. E. (2008). Challenges and opportunities for promoting student achievement through large-scale assessment results: Research, reflections, and future directions. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 43-51.
- Fredriksen, J., & Collins, A. (1989). A system approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18, 27-32.
- Hargreaves, A. Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Henrichsen, L. E. (1989). *Diffusion of innovations in English language teaching: The ELEC effort in Japan 1956-1968*. New York: Greenwood Press.
- Hughes, A. (1988). Introducing a need based test of English language proficiency into an English medium university in Turkey. In A. Hughes (Ed.), *Testing English for university study* (pp. 134-153). London: Modern English Publications.
- Kane, M. (2002). Validating high-stakes testing program. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 21(1), 31-41.

of learning objectives, a rather neutrally felt effect on curricular planning and instruction, and neutrally perceived fairness, reflect the mismatch observed.

Overall, tests consequences relate to tests effectiveness question which is at the core of the conceptions of evaluation. Expanding the findings of this evaluation framework could aid in developing more socially directed policies regarding students' assessment, and illuminate non-productive structures and practices within the new assessment program.

Key Words: High-stakes test reform; NEATs; Student admission program change.

References (in Persian)

- Gholipoor, R., & Aghabozorgi, M. (2005). Gozareshe barressi-e pishnevisi layeheyeye gozineshe daneshjoo dar Iran [*A report on the article for student selection program in Iran*]. Tehran: The Parliament's Office of Cultural Studies.
- Kia, A., & Bozorgi, K. (2006). Ezhare nazare karshenasi darbareye tarhe nahveye pazireshe daneshjoo dar daneshgaha va marakeze amoozeshe ali-e keshvar [*Comments on the proposal for student admission to higher education universities*]. Tehran: The Parliament's Office of Cultural Studies.
- Kiamanesh, A. R. (2000). Arzeshyabi-e amoozeshi [*Educational evaluation*]. Tehran: Payam-e Noor Publication.
- Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran (2010). Sanade meli-e barnameye darsi [*The document of national curriculum*]. Tehran: Ministry of Education.
- The Parliament of the Islamic Republic of Iran (2007). Ghanoone pazirehesh daneshjoo dar daneshgah va marakeze amoozeshe ali-e keshvar [*The act of students admission to universities*]. Tehran: The Parliament.
- The Supreme Council of Cultural Revolution of Islamic Republic of Iran (2009). Naghsheyehame elimi-e keshvar [*Iran's comprehensive science roadmap*]. Tehran: The Supreme Council of Cultural Revolution.

References (in English)

- Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13(3), 280-297.
- Arbuckle, J. L. (2009). *IBM SPSS Amos 18 user's guide*. Chicago, IL: IBM.
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Camilli, G. (2006). Test fairness. In R. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 221–256). Westport, CT: American Council on Education and Praeger.
- Carless, D. (1997). Managing systematic change: A critical analysis of Hong Kong's target-oriented curriculum initiative. *International Review of Education*, 43(4), 349–366.

In teaching area, the participants reported a probability for integrating a balanced teaching and learning of the main skills of the English language in the ELT contexts of high schools. However, the respondents found the consequences positive on “*students' learning activities*” and “*teachers' assessment of students' learning*”. That is, the new program will lead to more student engagement in learning activities, and increased regular assessment by teachers.

3.2. Questionnaire Surveys: English Teachers

The results of the factor analysis of the QCC-Ts revealed a significantly good-fitting model for the constructed scales ($\text{CMIN}/\text{DF}=2.79$, $\text{RMSEA}=0.04$, $\text{CFI}=0.981$, $\text{GFI}=0.984$, and a small $\chi^2=42$).

“*Classroom activities and time-arrangement*”, and “*teaching materials*” teachers would use in their classes were perceived as the two areas being most strongly driven by the new high-stakes tests ($X=4.40$, $SD=.96$; $X=4.35$, $SD=.79$ for classroom activities and materials, respectively). For instance, perceived consequences of the NEATs on ‘types and structures of classroom activities’ ‘students’ test-taking skills and strategies’, ‘extra time spent on grammar instruction’, and on ‘particular classroom activities purposefully adopted (e.g., vocab., translation, and structure drills) to increase students’ scores in the NEATs’ were reported by mean scores clustering around 4.5 in the Likert scale that illustrates ‘agreement’ or near ‘complete agreement’ with the NEATs impacts.

Inconsistency between the desired policies and the observed practices was found for teachers’ ‘*methods of teaching*’ and ‘*content of teaching*’ that came up with the mean values of 4.01 and 3.59, respectively. For instance, two-thirds of the participants said that they change their teaching methods in order to ‘develop students’ NEAT-taking skills’ or ‘increase students’ scores in these tests’. These show how measurement-driven program of the ME obliges EFL teachers to change their adopted methods, employed activities, and applied materials in the direction of meeting testing objectives rather than learning objectives.

As to the NEATs consequences on learning-related factors, EFL teachers were almost neutral about the NEATs consequences on learning-related factors, especially with regard to ‘*affective consequences*’ ($2.5 < X < 3.5$). Regarding ‘*Cognitive abilities*’, teachers appeared neutral, too. More than half of the teachers did not completely agree that such a particular consequence of the NEATs would come about. From their perspectives, the impacts of the program might not be substantial for all cognitive aspects of students’ learning.

4. Conclusion

The obtained evidence showed some degrees of incongruity between policy and practice as the EFL practitioners and teachers reported. Policy inference obtained from the practitioners’ views on tests power does not confirm a full compatibility between the idealized and the real consequences. In concrete, perceived lower rate

perceptions and perspectives of the English Language Teaching (ELT) practitioners of the country, the present study aimed to explore the effectiveness of the UEEs program change in improving the ELT context of the Ministry of Education (ME).

2. Methodology

A mixed-methods approach was employed to collect both qualitative and quantitative data. For such a purpose, semi-structured interviews with 16 ELT professors and head-teachers followed by questionnaire data from English language teachers were used. Participants were instructors of the Ministry of Science, Research and Technology (MSRT) and ME. Eight university professors and 8 ME teachers, selected through purposive sampling, participated in the qualitative phase, and 406 English teachers (both males and females, with teaching experience of 5 to 30 years), selected through cluster and convenient sampling procedures, participated in different phases of the study. The interview guide was prepared on the basis of the information obtained from the Act, higher-order policy documents of the country, available literature, and the researchers' experience and knowledge of the two admission systems. The interview guide questions sought interviewees' views about the consequences of the new tests on the ME's English Foreign Language (EFL) teaching and learning. The interviews were tape recorded, transcribed, and then carefully content-analyzed.

Next, quantitative data were collected through the researcher-made 'Questionnaire of Change Consequences-Teachers' version (QCC-Ts)' that was distributed among 406 English teachers. The interview analyses together with a review of the related literature gave more than one hundred categories and behaviors showing high-stakes test impacts (e.g., teachers' considerations of practicing the skills measured by high-stakes tests) which later led to the development of a temporary driven model of change impact stated through the QCC-Ts, with a total of 82 items forming three main scales: Teachers' Planning and Instruction, Learning Objectives, and Fairness in admission. A series of factor analyses, both Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were run to substantiate the whole scale.

3. Discussion

3.1. Interviews: Professors and Head-Teachers

Data analysis of qualitative phase resulted into the identification of more than 200 themes that were finally subsumed under 14 categories. The necessity of "*Adequacy of the new admission criteria*", "*fairness in assessment through the new program*", "*Students' quality and depth of knowledge*" as well as considerations about the "*quality of the output of the ME*", and "*Resurgence of the similar coaching for the UEEs*" were the most commonly mentioned areas perceived to be negatively influenced by the NEATs-based program. A relative dissatisfaction was found in the interviewees' views on the final outcome of the NEATs program in terms of its effects on the quality, quantity, rate, and depth of learning.

The Impact of University Entrance Examination's Change on High School English Language Teaching and Learning: Experts' and Teachers' Perspectives

Parvaneh Shayeste-Far¹

Assistant Professor in Teaching English as a Foreign Language, Farhangian Teacher Education University, Tehran, Iran

Gholam Reza Kiany

Associate Professor in Teaching English as a Foreign Language, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Monireh Norouzi

PhD Candidate in Teaching English as a Foreign Language, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Received: 02.11.2016 Accepted: 06.06.2017

Extended Abstract

1. Introduction

Testing-based reform has often been used as a lever for introducing desirable changes. This tenet is found in light of the claim that what is targeted to be measured by testing, in particular by tests of higher stakes, would strongly determine and shape what gets taught and learnt at the lower stakes. Clear examples are various University Entrance Examinations (UEEs) which have long appeared to have immense importance for the people and institutions involved. In fact, high-stakes tests such as the UEEs are widely perceived to have the potential to shape curricular teaching and learning. Such a test consequential effect, i.e., ‘test washback’, has encouraged decision makers and educators to manage for a test-based change to promote the quality of education in general and the quality of learning and teaching in particular. Reform policies as such have also been increasingly recognized by policymakers, educators, and research community in Iran, during the past decade. Such a recognition and appreciation of reform policies consequently led to reform initiatives that aimed at enhancing the quality of high school learning and teaching through reforming the conventional UEEs system of the country. The outcome was the ‘Act of Student Admission at Universities (ASAU)’ which mandates gradual replacement of the English requirements of the UEEs with high school National English Achievement Tests (NEATs) students have to take over their four high school years. However, the existing evidence shows that success is not necessarily ensured as hoped. Reasons for such a failure were mostly studied after ‘implementation’ or at the ‘completion phase’ of a reformed test but not during its ‘implementation phase’. Such an early evaluation has been mostly neglected. Taking into account the

1. Corresponding Author: parishayeste@yahoo.com

- Sasamoto, R. (2014). Impact caption as a highlighting device: Attempts at viewer manipulation on TV. *Discourse, Context & Media*, 6, 1-10.
- Szarkowska, A., Krejtz, I., Krejtz, K., & Duchowski, A. (2013). Harnessing the potential of eye-tracking for media accessibility. In S. Grusza, M. Płużyczka, & J. Zajac (Eds.), *Translation studies and eye-tracking analysis* (pp. 153-183). Frankfurt am Main, Germany, Peter Lang.

Filmography

- Gatiss, M., Moffat, S., Vertue, B., Eaton, R., & Jones, B. (Producers). (2010). *Sherlock* [Television series]. UK & USA: Hartswood Films, BBC Wales, & WGBH.

- Chiaro, D. (2009). Issues in audiovisual translation. In J. Munday (Ed.), *The Routledge companion to translation studies* (pp. 141-165). London, England: Routledge.
- Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: Film and TV translation as evidence of cultural dynamics. *Babel*, 35(4), 193-218.
- Díaz-Cintas, J., & Remael, A. (2014). *Audiovisual translation: Subtitling*. Abingdon, England: Routledge.
- Fox, W. (2016). Integrated titles: An improved viewing experience? In S. Hansen-Schirra, & S. Grucza (Eds.), *Eye tracking and applied linguistics* (pp. 5-29). Berlin, Germany: Language Science Press.
- Gottlieb, H. (1992). Subtitling – A new university discipline. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent and experience: Papers from the First Language International Conference* (pp. 161-170). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2016). Ideological considerations and practice in official dubbing in Iran. *Altre modernità/ Otras modernidades/ Autres modernités/ Other Modernities*, 15, 232-250.
- Koolstra, C. M., Peeters, A. L., & Spinhof, H. (2002). The pros and cons of dubbing and subtitling. *European Journal of Communication*, 17(3), 325-354.
- McMillan, G. (2014, January 2). What Sherlock's text Messages tell us about ourselves. Retrieved from <http://www.wired.com/2014/02/sherlock-tech/>.
- Mehdizadkhani, M., & Khoshsaligheh, M. (2018, in-press). Insertion or voice-off in rendition of graphic codes: An experiment in Persian dubbing. *Visual Communication*.
- Naficy, H. (2011). *A social history of Iranian cinema: The industrializing years 1941–1978* (Vol. 2). London, England: Duke University Press.
- O'Hagan, M. (2010). Japanese TV entertainment: Framing humor with open caption Telop. In D. Chiaro (Ed.), *Translation, humor and the media* (Vol. 2, pp. 70-88). London, England: The Continuum International Publishing Group.
- O'Hagan, M. (2012). The impact of new technologies. In C. Millán & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge handbook of translation studies* (pp. 503-518). Abingdon, England: Routledge.
- O'Hagan, M., & Sasamoto, R. (2016). Crazy Japanese subtitles? Shedding light on the impact of impact captions with a focus on research methodology. In S. Hansen-Schirra, & S. Grucza (Eds.), *Eye tracking and applied linguistics* (pp. 31-57). Berlin, Germany: Language Science Press.
- O'Sullivan, C. (2013). Images translating images: Dubbing text on screen. *L'Écran Traduit*, 2, 123-142.
- Pérez-González, L. (2013). Co-creational subtitling in the digital media: Transformative and authorial practices. *International Journal of Cultural Studies*, 16(1), 3-21.
- Pettit, Z. (2004). The audio-visual text: Subtitling and dubbing different genres. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 49(1), 25-38.

intertitles, and written texts on the screen. Despite numerous instances and relying on the significance of graphic codes for the complete comprehension of *Sherlock* series (Pérez-González, 2013; McMillan, 2014), the findings seem to recommend that when dubbing translators encounter “code interaction” (Chaume, 2012, p. 107), they may use the insertion technique in rendition of graphic codes.

4. Conclusions

It was beyond the scope of this study to examine the static graphic codes. On the other hand, to the researchers' best knowledge, no previous study has investigated the translation of these codes in AVT of Iranian context. Therefore, a further study is recommended to explore and compare strategies used in translation of static graphic codes in different modes of AVT, such as in subtitling based on the frameworks introduced by Gottlieb (1992), Bogucki (2004) or Díaz-Cintas and Remael (2014). Moreover, this study did not address the translation quality of translated graphic codes. Although the two versions are professionally dubbed into Persian, the translation approach toward factors such as censorship and cultural references are very likely to be different. A further study on these issues with further focus on graphic codes is therefore suggested. Having divided the moving graphic codes into the three categories, the research questions that could be asked in audio description research area include how audio describers render those moving graphic codes and if the methods of translation of different types of graphic codes are similar.

Key Words: Audiovisual translation, Graphic codes, Voice-off, Insertion, Code interaction.

Reference (in Persian)

Khoshsaligheh, M., & Fazeli Haghpanah, A. (2016). Farayand va vizheghiehaye zirnevise gheire herfeiee dar Iran [The process and features of fansubtitling in Iran]. *Language and Translation Studies*, 49(2), 1-29.

References (in English)

- Bogucki, L. (2004). *A relevance framework for constraints on cinema subtitling*. Łódź, Poland: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chaume, F. (2004a). Film studies and translation studies: Two disciplines at stake in audiovisual translation. *Meta: Translators' Journal*, 49(1), 12-24.
- Chaume, F. (2004b). Synchronization in dubbing: A translational approach. In P. Orero (Ed.), *Topics in audiovisual translation* (pp. 35-52). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Chaume, F. (2012). *Audiovisual translation: Dubbing*. Manchester, England: St. Jerome.
- Chaume, F. (2013). The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies. *Translation Spaces*, 2(1), 105-123.

studies have also investigated graphic codes from a non-translational and filmmaking perspective (Pérez-González 2013; Sasamoto 2014); a few others have also examined them in terms of translational functions (Khoshsaligheh & Fazeli Haghpanah, 2016; O'Sullivan, 2013). Additionally, some research has also studied graphic codes using eye tracking (Fox, 2016; O'Hagan & Sasamoto, 2016). They have also been the focus of some experimental research as well (Mehdizadkhani & Khoshsaligheh, 2018 in-press).

2. Methodology

This qualitative research is a case study which aims to investigate and compare two translation techniques, namely voice-off and insertion in the rendition of graphic codes in two official Persian dubbed versions of the case of *Sherlock* (Gattis, Moffat, & Vertue, 2010), a British TV series. The main reason for the choice of this case as the subject of the study was the availability of two professionally produced Persian dubbed versions, and in each version the graphic codes are rendered in the two different methods. The second reason was “the prominent role that digital technologies play in the actual adaptation of the series” (Pérez-González, 2013, p. 14) shown by moving graphic codes. Moreover, McMillan (2014) refers to *Sherlock* as the “best use” of graphic codes in the TV series. The researchers also classified moving graphic codes into three categories: SMS language, Sherlock’s web searches, and his unverbalized inner thoughts.

3. Discussion

It was revealed that BBC Persian TV network rendered all of the graphic codes using the insertion technique. Voice-off technique, instead, was used by the Iranian TV network, but it left five scenes with graphic codes untranslated. The most common justification in such situations is the case of “code interaction” discussed by Chaume (2012, p. 107). That is, the voice-off method cannot be applied when graphic codes overlap with a close-up shot in which one or more characters are speaking.

The results also indicated that the rendered graphic codes in the insertion technique remained on the screen for a fair amount of time giving the opportunity of rereading (see also Szarkowska, Krejtz, Krejtz, & Duchowski, 2013). Hence, Mehdizadkhani and Khoshsaligheh (2018 in-press) argue that this fair amount of time in the insertion technique could lead to better comprehension of graphic codes in comparison to when the voice-off technique is used. However, if the rendition of graphic codes in voice-off could be considered as normal dubbing (see Koolstra, Peeters, & Spinhof, 2002), the findings revealed that the dubbing team have not dealt with problems such as lip-synchronization (see Chaume, 2004b, 2013). Therefore, in comparison with insertion, this technique allows the dubbing team more freedom in modifying the stress, tone, and accent, and it helps the viewers to better focus on the film content (Mehdizadkhani & Khoshsaligheh, 2018 in-press).

Iran is known as a dominantly dubbing country (Khoshsaligheh & Ameri, 2016; Naficy, 2011), but still in some cases, dubbers have to deal with (sub-)titles,

Translation of Graphic Codes: The Case Study of Two Official Persian Dubbed Versions

Milad Mehdizadkhani

**PhD Candidate, University of Szeged/Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad,
Iran**

Masood Khoshsaligheh¹

**Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad,
Mashhad, Iran**

Received: 02.04.2017

Accepted: 18.07.2017

Extended Abstract

1. Introduction

One of the four channels of expression of meaning in audiovisual translation (AVT), with which translators have to deal, is verbal information in written forms on the screen. Although it has also been referred to in terms such as “integrated subtitles” (Fox, 2016) and “TELOP” (O’Hagan & Sasamoto, 2016), Chaume (2004a) prefers to use the term “graphic code” borrowing from the school of Film Semiotics for such verbal visual information on the screen. This school claims that cinema is composed of several meaning codes, thus Chaume (2004a, 2012) has worked on a taxonomy of film codes which apply to translation operations. Despite the considerable significance and rising number of graphic codes in an accurate understanding of the course of a dubbed movie, it has received relatively little attention in the literature on AVT. Hence, this study aims at examining and comparing the rendition of graphic codes in two of the methods, namely voice-off and insertion in two Persian versions of the new Sherlock Holmes TV series dubbed by an official Iranian TV network and a BBC Persian TV network. The study also attempts to provide answers to the research questions adopted from Chaume (2012).

The audiovisual text is a complex medium and the audiovisual translator ought to handle verbal and non-verbal information, meanings openly expressed and meanings that are inferred by subtler forms of communication such as a rise in intonation or a gesture accompanying the utterance (Pettit, 2004). Therefore, the screen products are made up of complex visual codes comprising elements such as costumes, gesture, body movements, and facial expressions, or as Chiaro (2009, p. 142) names them “polysemiotic” elements. In general, graphic codes may be classified into two categories: static graphic codes – written information in newspapers and on computers which cannot be separated from the screen – and moving graphic codes – pop-up written information on the screen (O’Hagan, 2010) which can be possibly separated from the screen. Most studies have only focused on graphic codes as one of the communication channels in AVT (e.g., Chiaro 2009; Delabastita 1989). Other

1. Corresponding Author: khoshsaligheh@um.ac.ir

Zaureh, R. (2013, October 12). Roshde modiriate zanan dar doreie eslahat 63% bud [Women Management Growth Rate was 63% under the Reformists]. *Shargh Daily*, p. 8.

References (in English)

- Assis Rosa, A. (2010). Descriptive translation studies. In Y. Gambier & L. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies, Volume 1* (pp. 94-104). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dukāte, A. (2007). *Manipulation as a specific phenomenon in translation and interpreting*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Latvia, Riga, Latvia.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem studies. *Poetics Today*, 11(1), 1-268.
- Fawcett, P. & Munday, J. (2009). Ideology. In M. Baker (Ed.), *Encyclopedia of translation studies* (pp. 137-141). London & New York: Routledge.
- Hermans, T. (1999) *Translation in systems: Descriptive and systematic approaches explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Hurtley, J. A. (2007). Tailoring the Tale: Inquisitorial discourses, and resistance, in the early Franco period (1940-1950). In F. Billiani (Ed.), *Modes of censorship and translation* (pp. 61-92). Manchester & Kinderhook: St. Jerome Publishing.
- Lefevere, A. (1985). Why waste our time on rewrites: The trouble with interpretation and the role of rewriting in an alternative paradigm. In T. Hermans (Ed.), *The manipulation of literature: Studies in literary translation* (pp. 215-43). London & Sydney: Croom Helm.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London & New York: Routledge.
- Lefevere, A. (1998). 'Translation practice(s) and the circulation of cultural capital. Some Aeneids in English'. In S. Bassnett and A. Lefevere (Eds.), *Constructing cultures: Essays on literary translation* (pp. 41-56). Clevedon: Multilingual Matters.
- Rundle, C. (2010). Translation in Fascist Italy: The invasion of translations. In C. Rundle & K. Sturge (Eds.), *Translation under Fascism* (pp. 15-50). Basingstoke: Macmillan.
- Shuttleworth, M. & Cowie, M. (1997). *Dictionary of translation studies*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Thomson-Wohlgemuth, G. (2007). On the other side of the wall: Book production, censorship and translation in East Germany. In F. Billiani (Ed.), *Modes of censorship and translation* (pp. 93-116). Manchester & Kinderhook: St. Jerome Publishing.

translations of feminist literary works and the manipulations in those works can contribute to the better understanding of the effects of the dominant ideologies on the formation of translated literature in any society.

Key Words: Reformist administration, Fundamentalist administration, Ideology, Feminism, Translation

References (in Persian)

- Dorane eslhat; Az ozviate do zan dar cabine ta tashkile comiteie emhaie khoshunat alaihe zanan [Reform Era: Two women in the cabinet and the formation of the committee for the effacement of violence against women]. (2013, May 28). *Mehrkhaneh*. Retrieved from <http://mehrkhaneh.com/fa/news/7053>
- Fatemi, H. (2010). Tasmime zanan: Siasatha va amalkardhaie daftare omure banovan, markaze omure mosharekate zanan va markaze omure zanan va khanevadeie riasat e jomhuri [Women decisions: The policies of the bureau of women and family affairs]. *Women and family research center*. Retrieved from <https://wrc.ir/hora/detail/3/6/1389/36/333>
- Hazfe dokhtaran az 77 reshteie daneshgahi [Exclusion of girls from 77 academic subjects]. (2012, August 10). *Tabnak Professional News Site*. Retrieved from <http://www.tabnak.ir/fa/news/264141>
- Jolane feministha dar dolathaie sazandegi va eslhat [Feminists flaunting in constructive and reformist administrations]. (2016, December 7). *jnews*. Retrieved from <http://jnews.jamaran.ir/news/id/1759390>
- Mahnameie zanan laghve mojavez shod [The license for the ‘Women’ monthly suspended]. (2008, January 28). *Fars News Agency*. Retrieved from <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=8611080537>
- Matne kamele “convansion e mahv e kolieie ashkal e tab’iz alaihe zanan” va shorute namaiandegane majlese shoraie eslami baraie elhagh [The complete text of “convention for elimination of all forms of discrimination against women”]. (2003, August 11). *ISNA*. Retrieved from <https://www.isna.ir/news/8205-08262>
- Motaleate zanan dar Iran; Hassasiatha va chaleshha [Women studies in Iran: Sensitivities and challenges]. (2014, June 24). *Mehrkhaneh*. Retrieved from www.mehrkhaneh.com/fa/news/11714
- Sahme zanan az dolathaie Khatami, Ahmadinejad, v Ruhani [Women’s share in Khatami, Ahmadinejad, and Ruhani’s administrations]. (2013, September 1). *Asr e Iran*. Retrieved from www.asriran.com/fa/news/293663
- Shirafkan, A. (2015, March 15). Goftand ketabha feministist khamireshan kardand [They said these are feminist books and pulped them]. *Shargh Daily*, p. 6.
- Shojaee, Z. (2012, July 29). Emam bardekhalate zanan dar omure keshvar takid dashtand [Imam emphasized the role of women in the country’s affairs]. *Etemad Daily*, p. 9.

what is published, and any book which does not match the ideological expectations of the administration might fail to receive the publication permit.

2. Methodology

To investigate how the different policies adopted by the two administrations affected the selection and non-selection of feminist literary works for translation into Persian, a list of “Best Feminist Fiction” (Retrieved in 2016) which consisted of 100 books and was posted on the goodreads website was chosen. The titles of the books were searched on the National Library and the House of Books websites to see which of the books had been selected for translation and which ones were published after they were translated. The publication dates of the published translations were extracted in order to find the number of feminist literary works published under each administration. As for the books which had been translated but not published, the publishers who had sent them to the Book Bureau were contacted to find the reasons behind their non-publication.

3. Discussion

Seventeen novels on the list (19.76%) were translated for the first time under the Reformist administration and thirteen novels (13.26%) were translated under the Fundamentalist administration. All the seventeen novels translated in the first period were published and distributed (100%), while only seven of the thirteen books (53.84%) translated in the second period had the chance to be published. This means that six of the books translated at that time were not published. Contact with the publishers revealed that five of the books did not receive the publication permit and one was not published for economic reasons.

4. Conclusion

The results of the study show that the selection of literary works for translation is not an arbitrary and haphazard phenomenon, but is determined by the conditions dominant in the cultural and political system in any society. Under the Reformists, who followed the policy of gender equality and attempted to maximize the presence of women in social life, more feminist novels found the chance to be published, but under the Fundamentalist, who opposed feminism and the idea of gender equality, fewer feminist works were translated and published. The patrons seem to have influenced the formation of translated women literature on two levels: 1) indirect influence, by encouraging the translation of certain works and discouraging translators from translating other literary works; the results of the present study show that not only the selection of works for translation, but also their non-selection is determined by the dominant ideology and the state policies in countries like Iran. 2) direct influence, through the censorship bureaus which control the publication of literary books. It seems that the Iranian literary translators enjoyed more freedom under the Reformists to select and translate feminist literary works, while they faced more restrictions when the Fundamentalists came to power. Textual analysis of the

The Effects of Women Policies adopted by Two Administrations on the Selection and Non-Selection of Feminist Literary Works for Translation into Persian

Mazdak Bolouri¹

Assistant Professor of Translation Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran,
Iran

Received: 03.04.2017 Accepted: 13.08.2017

Extended Abstract

1. Introduction

The present study focused on the effects of the women policies adopted by the Reformist and the Fundamentalist administrations on the selection of feminist literary works for translation into Persian after the 1979 Revolution in Iran. The purpose was to assess the influence of power institutions and their policies on the development of translated feminist literature in the Iranian literary polysystem. The two administrations followed very different women policies: the Reformist administration (1997-2005) adopted policies which contributed toward the realization of gender equality and women's active presence in different areas of social life, and it showed more tolerance toward ideas introduced by Western feminists; the Fundamentalist administration (2005-2013), however, focused on the policy of 'women in family' and showed serious opposition with feminism and the ideas rooted in it, encouraging women to adhere to their traditional roles. The study attempted to investigate how such different policies affected the selection and non-selection of feminist literary works for translation into Persian.

Lefevere's (1992) theory of "patronage" was used as the theoretical framework of the study. Patronage is defined as the powers (persons and institutions) that can further or hinder the reading, writing, and rewriting of literature. According to Lefevere (1992), patrons try to regulate the relationship between the literary system and the other systems, which, together, make up a society, a culture. They see to it that the literary system does not fall too far out of step with the other subsystems society consists of. In order to publish their works and distribute them among their readers, the producers of literature should not write anything against their patrons. The ideological component of patronage, then, acts as a constraint on the choice and development of both form and subject matter. The selections of the translator and all those involved in the translation process, including those who make decisions about the selection of texts for translation, are determined by ideologically-based strategies governed by those in power. Before a book is published in Iran, it is required to be sent to a Book Bureau controlled by the administration in order to receive a publication permit. This means that the administration can exert strict control over

1. Corresponding Author: mazdakbolouri@atu.ac.ir

- Kurniajatisc, C. (2009). *The translation analysis of pun in the film entitled MADAGASCAR* (Unpublished doctoral dissertation). Sebelas Maret University, Surakarta, Central Java, Indonesia.
- Laurian, A. M. (1992). Possible/impossible translation of jokes. *Humor*, 5(1/2), 111-127.
- Lems, K. (2013). Laughing all the way: Teaching English using puns. *English Teaching Forum*, 51(1), 26-33.
- Marco, J. (2010). The translation of wordplay in literary texts. Typology, techniques and factors in a corpus of English-Catalan source text and target text segments. *Target*, 22(2), 264-297.
- Mohammadisalari, Z., Behtaj, H., & Moinzade, S. N. (2014). A contrastive analysis of translation of puns in Alice Adventures in Wonderland. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(1), 44-55.
- Natarina, A. (2012). The strategy of translating pun in English-Indonesian subtitles of Austin Powers: Gold member. *Celt*, 12(2), 160-179.
- Noruzzadeh, M. (2013). *Procedures used in translation of Mulla Nasrudin's jokes from Persian into English* (Unpublished master's thesis). Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.
- Perez, J. D. (2008). Wordplay in film titles, translating English puns into Spanish. *Babel*, 54(1), 36-58.
- Perez, J. D. (2014). Relevance theory and translation: Translating puns in Spanish film titles into English. *Journal of Pragmatics*, 70, 108-129.
- Popa, D. E. (2005). Jokes and translation, perspectives. *Studies in Translatology*, 13(1), 48-57.
- Ptaszynski, P. (2004). On the translatability of jokes, perspectives. *Studies in Translatology*, 12(3), 179-193.
- Qafzezi, E. (2013). (Re)creating the power of language: A comparative analysis on pun translation in Alice's Adventures in Wonderland and its variants in Albanian. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4), 211-221.
- Raphaelson-West, D. S. (1989). On the feasibility and strategies of translating humor. *Translators' Journal*, 34(1), 128-141.
- Schmitz, J. B. (2002). Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor*, 15(1), 89-113.
- Stelter, J. (2011). To pun or not to pun? A contrastive study of paronomastic jokes in English and German. *Language in Contrast*, 11(1), 23-39.
- Zabalbeascoa, P. (2005). Humor and translation – An interdiscipline. *Humor*, 18(2), 185-207.

Key Words: Undergraduate students, Joke, Pun, Translation.

References (in Persian)

- Jafaritabar, H. (2009). Jens ravad sooye jens "Goftari dar jenas" [Pun goes toward pun "a speech on pun"]. *The Journal of Culture and Politeness*, 10, 422-442.
- Nazari, Y. (2015). vojoode ebham ya ihame nahvi dar zabane arabi va taasir on bar tarjomeye Qurane karim [The necessity of ambiguity or grammatical equivocation in Arabic and its effect on Quran translation]. *Studies on Translation in Arabic Language*, 6(15), 59-83.
- Oliaee Nia, H., & Ordooodari, M. (2006). Barresi jenas dar tarjomehaye engelisie Golestane Saadi [Investigation of puns in English translation of Saadi's Golestan]. *Translation Studies*, 5(18), 9-29.
- Qazanfari, M. (2010). On (un)translatability of pun discourse [dar tarjomepaziri ya tarjomenapazirie goftemane tanz]. *Translation Studies*, 9(34), 55-68.

References (in English)

- Andrzejak, K. (2012). *On the translatability of puns*. Retrieved from <https://www.academia.edu/9350674>.
- Attardo, S. (2002). Translation and humor. *The Translator*, 8(2), 173-194.
- Blumenthal, S. (2013). *'If you tickle us, do we not laugh?' Yiddish translations of puns and wordplay in King Lear and Merchant of Venice*. (Unpublished bachelor's thesis). University of Michigan, Michigan, United States.
- Davies, Ch. (2005). European ethnic scripts and the translation and switching of jokes. *Humor*, 18(2), 147-160.
- Davis, D. (2004). On not translating Hafez. *The New England Review*, 25(1&2), 62-73.
- Delabastita, D. (1997). *Traductio essays on punning and translation*. London and New York: Routledge.
- Dybala, P., Rzepka, R., Araki, K., & Sayama, K. (2012). *Japanese puns are not necessarily jokes*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/236634942>.
- Giorgadze, M. (2016). Puns in one-liner jokes, based on Biblical stories. Retrieved from <http://www.etag.ge/journal>.
- Khisamova, V. N. (2012). *Lexical peculiarities of translation humorous works from English authors into Russian and Tatar*. Retrieved from <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1834/19282.pdf>.
- Kilgore, M. (1994). Review: The language of jokes; Analyzing verbal play. *Language*, 70(2), 382-383.
- Koren, A. (2010). *English puns in modern culture and the problems of their translation into Slovene*. Retrieved from <https://www.academia.edu/6723479>.
- Korhonen, E. (2008). *Translation studies for wordplay in the Simpsons* (Unpublished master's thesis). University of Helsinki, Helsinki, Finland.

positive effects of pun jokes on learning is that learners should reach a high level of understanding of such jokes.

2. Methodology

Twenty-one Iranian undergraduate students participated in this study. Among these students, who were 19 to 24 years old, 12 were the students of English Translation and 9 were the students of English Literature. These students were asked to take part in a test with 12 pun jokes. All of the jokes were in English and each contained a pun. The participants were asked to read the jokes and then translate the pun sentence which was underlined in each joke. The participants were also allowed to look up the words they did not know in a dictionary in order to make sure that they would not skip any joke only because the words were new to them.

Subsequently, the participants answered a question, the purpose of which was to realize whether they had understood the humor of the joke or not. The question was "why was the joke funny?" A proper answer to this question was the criterion to participants' understanding. Participants' responses to each joke were studied and the results were portrayed on a number of graphs.

3. Discussion

The results showed that most of the participants were not successful in translating the puns. In some cases, some of them could not even recognize which word was humorous, and believed that the joke was not funny at all. The participants of this study did not show enough mastery of pun words in English, either in recognizing or arriving at their meanings. As a result, they could not have a proper translation. In some cases, the translations were acceptable but the answer provided for the question showed that the participants were not successful in understanding the humor. In other words, the ability to understand the joke fully depended on recognizing the pun and its different meanings.

4. Conclusions

Since the main problem was with the participants and their lack of knowledge in recognizing the puns, to improve the situation, it is better to start with instructional programs enriched with pun humors and use teachers and masters who are interested in carrying out such programs. It can also be a good idea to encourage participants themselves to enrich their process of English learning by using humor books or joke websites. Since jokes can create a friendly and funny atmosphere for learning, it can be implemented to ease the process of learning and be a kind of help for learners. There are some suggestions for further research. Firstly, the effect of teaching humor in English classrooms in Iran on learners' level of interest and participation in learning can be investigated. Another study can focus on whether Iranian English learners learn vocabulary better if humor becomes the tool of instruction. Finally, the relation between Iranian learners' rate of learning and use of humor in English language classes can be studies.

Humor and Pun: Investigating the Problems of Iranian Junior Students of English in Comprehending Pun Jokes

Saeede Mohagheghian¹

MA in Teaching English as a Foreign Language, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Saeed Ketabi

Associate Professor in Teaching English as a Foreign Language, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 01.06.2017

Accepted: 06.09.2017

Extended Abstract

1. Introduction

The pun refers to the similarity of two or more words in the morphemes with different meanings. The pun, which is used more than other kinds of humor, can be found in not only words but also idioms. Puns that are categorized as language jokes are considered humorous as a result of being dependent on different meanings. Beside the musical richness that puns add to words, pun jokes could be means of improving learners' interest and ability level and creating a fun atmosphere in classrooms. To benefit from the positive implications of using puns in classrooms it is important to make sure that learners have sufficient knowledge of puns and their different meanings. Considering the paucity of research regarding learners' comprehension of pun jokes in Iran, the present research has made an attempt to fill the gap to some extent.

Over the years, translatability of puns has been studied by different researchers. Translatability of puns has been studied by Qafzezi (2013) in the translation of *Alice in Wonderland*. The findings showed that Albanian translators in Qafzezi's study (2013) had a lot of problems in translating puns. Perez (2008) studied the same issue in the translation of Spanish film titles. He found that sometimes the difficulty of pun translations forced the translators to omit the puns totally and provide a different translation. Saadi's Golestan and the translation of puns in Saadi's Golestan was investigated by OliaeeNia and Ordoodari (2006). The results showed that, despite having some methods for translating puns, sometimes it is not possible to translate them.

Although puns and their translatability have been the main focus of many studies, it seems that pun jokes are not studied enough. This is what Laurian (1992) believes and Popa (2005) thinks puns' magical structure is the reason for lack of studies in the areas of pun humors and translation. Lems (2013) considers English to be a rich language in the case of puns and since Persian has the same situation, using English pun jokes in Iran's English language classes can have positive influences on learning. Furthermore, Kilgore (1994) believes that the requisite for benefiting from the

1. Corresponding Author: delnazsara@yahoo.com

In God's Name

TABLE OF CONTENTS	Pages
Humor and Pun: Investigating the Problems of Iranian Junior Students of English in Comprehending Pun Jokes Saeede Mohagheghian Saeed Ketabi	1
The Effects of Women Policies adopted by Two Administrations on the Selection and Non-Selection of Feminist Literary Works for Translation into Persian Mazdak Bolouri	5
Translation of Graphic Codes: The Case Study of Two Official Persian Dubbed Versions Milad Mehdizadkhani Masood Khoshsaligheh	9
The Impact of University Entrance Examination's Change on High School English Language Teaching and Learning: Experts' and Teachers' Perspectives Parvaneh Shayeste -Far Gholam Reza Kiany Monireh Norouzi	15
Translators' Strategies in Transferring the Novelistic Characters' Dialect (A Case Study of Two Persian Translations of Joyce's "A Portrait of the Artist as a Young Man") Fateh Ahmadpanah Abbas Khaefi Behzad Barkat	23
Analysis of Errors in the Use of French Articles by Iranian learners Mohammad Reza Farsian Sara Javanmardi	29
Translation of the Press from Russian to Persian and Persian to Russian Zeinab Moazenzadeh	33

**برگ درخواست اشتراک
فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه
دانشگاه فردوسی مشهد**

- ۱- برای اشتراک یکساله مبلغ ۸۰۰۰۰ ریال به حساب شماره ۴۲۵۲۹۹۶۳۸ عواید اختصاصی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد نزد بانک تجارت شعبه دانشگاه مشهد (کد بانک تجارت : ۴۲۵۱) واریز کنید.
- ۲- برگ اشتراک را همراه با تصویر فیش بانکی به نشانی ایترنتی mind4master@gmail.com دفتر فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه ارسال کنید.
- ۳- تغییر آدرس را به امور مشترکین مجله اطلاع دهید.
- ۴- در صورت تمایل به دریافت شماره های مربوط به سال های قبل با ما مکاتبه و یا با شماره تلفن ۰۳۱-۸۷۹۶۸۲۹ تماس بگیرید.

نام:

نام خانوادگی:

سن:

میزان تحصیلات:

شغل:

نشانی:

کد پستی:

شماره تلفن:

نمبر:

email:

EXTENDED ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**
A Refereed Quarterly Journal

**Vol. 50, No. 3,
Autumn 2017**

License Holder:
Ferdowsi University of Mashhad

General Director:
Dr. Mohammad Reza Hashemi

Editor-in-Chief:
Dr. Ali Khazaee Farid

Editor-in-Chief's Assistant:
Dr. Maryamsadat Tabatabaeian

Executive Manager:
Dr. Mohammad Reza Farsian

Editorial Board:
Dr. Ali Reza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University

Dr. Mona Baker
Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh
Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. Mohammad Reza Farsian
Associate Professor in French Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad Dr. Mas'ood Rahimpour

Dr. Edwin Gentzler
Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Mohammad Reza Hashemi
Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Ali Reza Jalilifar
Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Ahwaz

Dr. Saeed Ketabi

Associate Professor in TEFL, Isfahan University

Dr. Ali Khazaee Farid

Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Masoud Khoshaligheh

Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Reza Pishghadam

Professor in Social Psychology of Language Education, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Abdolmahdi Riazi

Professor in TEFL, Macquarie University, Australia

Persian Editor:

Abdullah Nowruzy

English Editor:

Dr. Maryam Sadat Tabatabaeian

Coordinator:

Marziyeh Dehghan

Typesetting:

Elahe Tajvidy

Printing & Binding:

Ferdowsi University Press

Circulation: 30 copies

Price: 15000 Rials (Iran)

Mailing Address:

Faculty of Letters & Humanities,
Ferdowsi University Campus,
Azadi Sq. Mashhad, Iran

Postal code: 9177948883

Tel: (+98 51) 38806723



The Journal of *Language and Translation Studies*

Humor and Pun: Investigating the Problems of Iranian Junior Students of English in Comprehending Pun Jokes.....	1
Saeede Mohagheghian - Saeed Ketabi	
The Effects of Women Policies adopted by Two Administrations on the Selection and Non-Selection of Feminist Literary Works for Translation into Persian	5
Mazdak Bolouri	
Translation of Graphic Codes: The Case Study of Two Official Persian Dubbed Versions	9
Milad Mehdizadkhani - Masood Khoshsaligheh	
The Impact of University Entrance Examination's Change on High School English Language Teaching and Learning: Experts' and Teachers' Perspectives	15
Parvaneh Shayeste-Far - Gholam Reza Kiany - Monireh Norouzi	
Translators' Strategies in Transferring the Novelistic Characters' Dialect (A Case Study of Two Persian Translations of Joyce's "A Portrait of the Artist as a Young Man")	23
Fateh Ahmadpanah - Abbas Khaefi - Behzad Barkat	
Analysis of Errors in the Use of French Articles by Iranian learners	29
Mohammad Reza Farsian - Sara Javanmardi	
Translation of the Press from Russian to Persian and Persian to Russian	33
Zeinab Moazen zadeh	

ISSN: 2228-5202

Vol. 50, No. 3, Autumn 2017,
Serial Number. 33