

مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

ارتباط میان هیجانات، هوش هیجانی-حسی و نمره نوشتاری (مقایسه دانشجویان ایرانی و

عراقی رشته زبان انگلیسی).....۱

فاتن محمد حسین العائد، الهام ناجی میدانی

ترجمه مفاهیم ناهنجار در سه ترجمه فارسی رمان *ماتیلدا*.....۳۷

الناز علی اعظم، مسعود خوشسلیقه، عبدالله نوروزی، آزاده اریس

عاملیت ترجمه در ورود علم روان‌شناسی به ایران (۱۳۰۰ تا ۱۳۴۰).....۶۸

سمیه دل‌زنده‌روی

مفهوم فرهنگی اجتماعی جنسیت در ترجمه بین‌نشان‌های: تگاهی به سینمای اقتباسی مهرجویی

با محوریت زنان.....۹۶

محبوبه خلیلی، بهزاد پورقرب، ساجده پورشعبانی

شکسته‌نویسی در ترجمه: مطالعه موردی: رمان *ماجرای هاگلبری* فین.....۱۳۲

رؤیا منصفی

تهیه منشور و مقیاس اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی: اعتبارسنجی با مدل راش...۱۶۲

زینب کافی، مونا طباطبائی یزدی، سحر طباطبائی فارانی

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هفتم، شماره دوم (تابستان ۱۴۰۳)



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سرمدیر: دکتر بهزاد قنسولی

مدیر اجرایی: دکتر عبدالله نوروزی

اعضای هیئت تحریریه:

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

ویراستار فارسی: دکتر جواد میزبان

ویراستار انگلیسی: دکتر سعید عامری

کارشناس اجرایی: زهرا بنی اسد

حروف نگاری و صفحه آرایی: دکتر عبدالله نوروزی

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

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

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

آدرس ایمیل: jltts@um.ac.ir

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

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هفتم، شماره دوم

تابستان ۱۴۰۳

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۴۰۴)

این نشریه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)
- پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)

فهرست مقالات

صفحه		
۱-۳۶	فاتن محمد حسین العائد الهام ناجی میدانی	ارتباط میان هیجانات، هوش هیجانی-حسی و نمره نوشتاری (مقایسه دانشجویان ایرانی و عراقی رشته زبان انگلیسی)
۳۷-۶۷	الناز علی اعظم مسعود خوش سلیقه عبداله نوروزی آزاده اریس	ترجمه مفاهیم ناهنجار در سه ترجمه فارسی رمان <i>ماتیلدا</i>
۶۸-۹۵	سمیه دل‌زنده‌روی	عاملیت ترجمه در ورود علم روان‌شناسی به ایران (۱۳۰۰ تا ۱۳۴۰)
۹۶-۱۳۱	محبوبه خلیلی بهزاد پورقریب ساجده پورشعبانی	مفهوم فرهنگی اجتماعی جنسیت در ترجمه بین‌نشانه‌ای: نگاهی به سینمای اقتباسی مهرجویی با محوریت زنان
۱۳۲-۱۶۱	رؤیا منصفی	شکسته‌نویسی در ترجمه: مطالعه موردی: رمان <i>ماجرای هاگلبری فین</i>
۱۶۲-۱۹۹	زینب کافی مونا طباطبائی یزدی سحر طباطبائی فارانی	تهیه منشور و مقیاس اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی: اعتبارسنجی با مدل راش



The Relationship between Emotions, Emo-Sensory Intelligence, and Writing Score: A Comparative Study of Iranian and Iraqi EFL Students

Faten Mohammed Hussein Alaaid¹; Elham Naji Meidani^{1*}

¹Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Abstract The present study attempted to investigate and compare Iranian and Iraqi English as a Foreign Language university students' emotional states experienced in writing classes. To do this, 301 Iraqi and Iranian university students were asked to fill out the Writing Emotions Scale and the Emo-Sensory Intelligence Scale. Results revealed that students' writing scores had a significantly positive relationship with their positive emotions and a significantly negative relationship with their negative emotions. Moreover, significant differences were found between some of the emotions experienced by Iranian and Iraqi students in terms of human and non-human writing elements, i.e., boredom, enjoyment, hope, and relief. The findings also indicated that emo-sensory intelligence positively predicted both Iranian and Iraqi students' writing scores mediated by positive and negative emotions. Finally, the results were discussed and implications were provided in the context of language education.

Keywords: *Emotions; Emo-Sensory Intelligence; Iranian EFL Students, Iraqi EFL Students, Writing Score.*

1. Introduction

Emotions are psychological states that include thoughts and feelings, physiological variations, emotional responses and the desire to act. The specific combination of these factors varies across emotions, and emotional states may or may not be followed by observable reactions. This association of states and responses is evoked by an action that is either felt or remembered (Ekman et al., 1997).

Please cite this paper as follows:

Alaaid, F. M. H., & Naji Meidani, E. (2024). The relationship between emotions, emo-sensory intelligence, and writing score: A comparative study of Iranian and Iraqi EFL students. *Language and Translation Studies*, 57(2), 1-36. <https://doi.org/10.22067/lts.2023.80618.1175>

Furthermore, emotions are personal experiences that require physiological arousal and cognitive appraisal. Thus, our emotions are mixtures of physiological arousal, psychological evaluation, mental processes, individual experiences and emotional responses. In other words, emotional states reflect internal states tied to physical and sensual feelings (Lazarus, 1999). Therefore, they can significantly impact education in general (e.g., Pekrun, et al., 2002; Pekrun, 2014) and foreign language learning in particular (e.g., Macintyre & Gregersen, 2012; Mendez Lopez & Pea Aguilar, 2013; Pishghadam & Naji Meidani, 2023).

The term *emotioncy* (emotion + frequency), which was coined by Pishghadam et al. (2013), is an integration of the concept of emotion with sense. It highlights that individuals can make their unique understanding of the world through their senses. In this line, Pishghadam (2015) developed a six-level emotioncy matrix (Figure 1), labeled with diverse kinds and measures of emotioncy: Null emotioncy (0) (i.e., Avolvement), Auditory emotioncy (1), Visual emotioncy (2), Kinesthetic emotioncy (3), Inner emotioncy (4) and Arch emotioncy (5). Figure 1 represents the six traditionally recognized senses, emotions and sensory emotions, particularly the nexus between them.

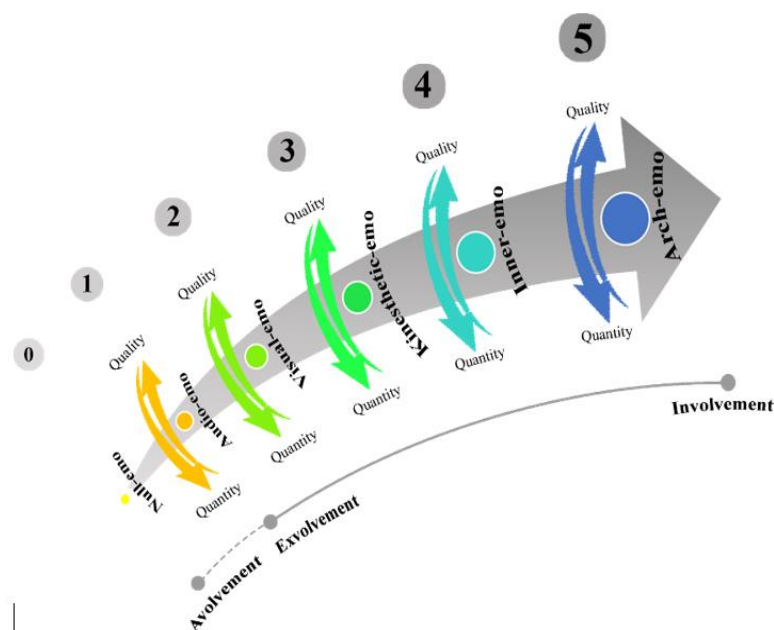


Figure 1. Emotioncy Levels (Adapted from “Emotioncy in Language Education: From Exvolvement to Involvement”, by R. Pishghadam, 2015, October, Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad).

Senses do more than simply identify the external world; they also interpret stimuli as emotions. For example, the word mom may be connected with love, joy and hug. Likewise, our responses to different things we hear, see, smell, taste or touch vary. This outlook could be reflected in a study on color-emotion associations (Pishghadam & Shayesteh, 2017), which ultimately led to the development of a new concept: emo-sensory intelligence (ESQ). Having its origin in the essential assumptions of emotional intelligence and sensory intelligence, ESQ is, in fact, “the ability to recognize, label, monitor and manage sense-induced emotions to guide one’s behavior” (p. 24). In other words, sensory experiences can lead to different emotions in people that change the way they perceive the world.

Considering the role of emotions and senses in the development of language skills, the writing process can be regarded as an emotional process, full of lows, highs and everything in between. Writing skills were specifically chosen for examination because they are highly emotion-laden activities through which students can express thoughts, evoke feelings, persuade and influence others (William et al., 2007). Therefore, students may feel various emotions through writing. The current study can be distinguished from previous investigations by examining the role of EFL university students’ emotions and ESQ in their writing performance, choosing quantitative approaches to categorize emotional states elicited in writing classes and comparing two groups based on their nationalities. Therefore, the present study aims to answer the following questions:

1. Does the Writing Emotions Scale (WES) enjoy psychometric properties?
2. Are there any significant differences between Iraqi and Iranian EFL university students’ emotional states in writing classes?
3. Is there a significant difference between the human and non-human factors of emotions experienced by EFL students in writing classes?
4. Are there any significant relationships among EFL university students’ ESQ, positive/negative emotions and writing score?
5. Can ESQ significantly predict Iranian and Iraqi EFL university students’ writing scores?

2. Method

A total of 301 Iranian and Iraqi EFL students (151 Iranian and 150 Iraqi) at the undergraduate level took part in the study. To gather the data, two instruments were used. The first instrument was the WES, which was based on Pishghadam et al. (2016). It consisted of 12 items, each including nine options representing various emotional states, such as anger, anxiety, boredom, hope, hopelessness, enjoyment, pride, relief and shame. The scale included two sub-constructs of humans (5 items), which referred to elements that generated emotions caused by humans, such as the teacher’s personality and style of teaching, teachers’ feedback, classmates and peer cooperation in the class. The non-human factor (7 items) referred to writing teaching methods, tasks, activities, tests and academic settings. The overall reliability of the

WES was $\alpha = .90$ (Human, $\alpha = .82$ and Non-human, $\alpha = .86$). The second scale employed was the ESQ, designed by Pishghadam et al (2020). The 144 five-point Likert-scale items were designed based on a four-component framework (Recognition, Labeling, Monitoring and Management), and six senses (Auditory, Visual, Tactile, Kinesthetic, Gustatory and Olfactory), targeting to measure the extent to which the participants could recognize the basic emotions triggered by their senses, their ability to express and label these emotions clearly, the degree to which they could monitor and control the induced emotions, and finally their ability to guide and manage the resultant emotions to improve their quality of life. The overall reliability of the ESQ scale was .95 as measured by Cronbach alpha (visual, $\alpha = .80$; auditory, $\alpha = .81$; olfactory, $\alpha = .86$; taste, $\alpha = .82$; touch, $\alpha = .80$; kinesthetic, $\alpha = .81$). Various statistical procedures, including descriptive statistics, confirmatory factor analysis (CFA), *t*-test, Pearson product-moment correlation, and structural equation modeling (SEM) were performed to obtain the results.

3. Results

To answer the first research question, CFA was run to substantiate the construct validity of the WES. Prior to that, Harman's single-factor test was conducted. The result indicated that the first factor accounted for 45% of the variance, confirming the construct's multidimensionality. The scale included two sub-constructs of Human (5 items) and Non-human (7 items). Items 2 and 12 were removed from the scale to improve model fit.

Regarding the second research question, the results of independent *t*-tests showed significant differences between Iranian and Iraqi participants regarding some emotions. Specifically, Iranian participants experienced significantly more fatigue, hope, disappointment and shame in English writing classes compared to Iraqi participants. In contrast, Iraqi students significantly felt more pleasure and relief compared to Iranian students.

The findings of the third research question revealed that human factors significantly caused anxiety, pleasure and relief, while non-human factors significantly caused hope and pride. There was no significant difference regarding other emotions experienced in terms of human and non-human elements.

In relation to the fourth research question, the findings revealed a significantly positive relationship between ESQ and writing scores ($r = .33$), and no relationship was observed between ESQ and positive/negative emotions. However, both positive and negative emotions were significantly correlated with writing scores ($r = .24$; $r = -.15$).

With regard to the fifth research question, a model was proposed for the prediction of the participants' writing scores. Positive and negative emotions were inserted as the mediating variables. The bootstrap analysis of mediation was performed for the indirect effects. ESQ was a positive predictor of the participants'

writing scores ($\beta = .35, p < 0.001$). Moreover, mediated by positive ($\beta = .02, p < 0.001$) and negative emotions ($\beta = .02, p < 0.001$), ESQ positively predicted the participants' writing scores. Two more models were proposed to see whether nationality had any role in this regard. ESQ was found as a positive predictor of Iranian students' writing scores ($\beta = .34, p < 0.001$). As for Iraqi students, ESQ was not a significant predictor of their writing scores. However, mediated by positive ($\beta = .05, p < 0.001$) and negative emotions ($\beta = .02, p < 0.001$), ESQ positively predicted Iraqi students' writing scores.

4. Discussion and Conclusion

The main purpose of this study was to investigate and compare Iraqi and Iranian English language students' emotions in writing classes, as well as the role of ESQ in their writing scores. The findings revealed the significant role of senses and emotions in both Iranian and Iraqi students' writing scores, as well as the differences in the emotions they felt. Thus, students need to raise their awareness of the influential role of emotional states and the factors that generate these emotions in educational contexts. At the same time, university instructors should help their students understand how these emotional states and affective factors impact their academic learning in general, and writing performance and achievements in particular. Therefore, university instructors need to be confident in assisting the learners in improving their ability through higher awareness to increase positive emotions. Moreover, learners must be conscious of decreasing or overcoming their negative emotions, as these could impact their academic performance. A notable limitation of this study was that students' writing scores were used as the criterion for evaluating their performance, even though these scores were based on different parameters across various classes. This study investigated emotions experienced while writing; thus, other researchers may explore emotions experienced while listening, speaking or reading. In addition, since this study was conducted solely with undergraduate students, future research could explore different settings. Furthermore, other studies could use qualitative methods to obtain data. Finally, future studies could be carried out with a larger sample.

ارتباط میان هیجانات، هوش هیجانی-حسی و نمره نوشتاری (مقایسه دانشجویان ایرانی و عراقی رشته زبان انگلیسی)

فاتن محمد حسین العائد^۱، الهام ناجی میدانی^{۱*}^۱دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده با معرفی هوش هیجانی-حسی و نقش آن در آموزش و یادگیری در سال‌های اخیر، مطالعه تأثیر حواس و هیجانات بر یادگیری مهارت‌های زبانی اهمیت یافته است. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش هوش هیجانی-حسی و هیجانات در مهارت نوشتاری و مقایسه آن بین زبان‌آموزان ایرانی و عراقی انجام شده است. از این رو از ۳۰۱ دانشجوی ایرانی و عراقی رشته زبان انگلیسی خواسته شد تا دو پرسشنامه «هوش هیجانی-حسی» و «هیجانات در حین نوشتن» را پر کنند. نتایج نشان داد نمره نوشتاری زبان‌آموزان با هیجانات مثبت آن‌ها رابطه معنادار مثبت و با هیجانات منفی آن‌ها رابطه معنادار منفی دارد. همچنین بین برخی از هیجانات تجربه شده زبان‌آموزان ایرانی و عراقی مانند خستگی، لذت، امید و آسودگی تفاوت معناداری مشاهده شد و در برخی از هیجانات از جمله اضطراب، لذت و غرور از نظر عوامل انسانی و غیرانسانی به وجود آورنده هیجانات تفاوت معناداری وجود داشت. افزون‌براین، یافته‌ها نشان داد هوش هیجانی-حسی به‌طور مثبت و معناداری نمرات مهارت نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی و عراقی را پیش‌بینی می‌کند. در نهایت، نتایج مورد بحث قرار گرفت و کاربردهای آن در زمینه آموزش زبان ارائه شد.

کلیدواژه‌ها: هیجانات؛ هوش هیجانی-حسی؛ دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی؛ دانشجویان عراقی زبان انگلیسی؛ نمره نوشتاری.

۱. مقدمه

هیجانات را می‌توان حالت‌های روان‌شناختی دانست که افکار و احساسات، تغییرات فیزیولوژیکی، پاسخ‌های عاطفی و میل به عمل را شامل می‌شوند. ترکیب دقیق این عوامل از هیجانی به هیجان دیگر متفاوت است و حالات هیجانی نیز ممکن است با واکنش‌های ظاهری

همراه باشند (اکمن و روزنبرگ^۱، ۱۹۹۷). افزون بر این، هیجانات تجربیات شخصی هستند که نیاز به برانگیختگی فیزیولوژیکی و ارزیابی شناختی دارند (لونسن^۲، ۱۹۹۴)؛ بنابراین، هیجانات ما ترکیبی از برانگیختگی فیزیولوژیکی، ارزیابی روان‌شناختی، فرآیندهای ذهنی، تجربیات فردی و پاسخ عاطفی هستند. به عبارتی دیگر، حالات هیجانی تصویری از حالات درونی است (لازاروس^۳، ۱۹۹۹). همچنین، هیجانات ممکن است مثبت یا منفی باشند. هیجانات مثبت هیجانات خوشایندی هستند که شور و اشتیاق فرد به زندگی و هوشیاری و سرزندگی او را نشان می‌دهند، درحالی‌که هیجانات منفی حالات ناخوشایند مانند خشم، نفرت، ترس و عصبانیت را شامل می‌شود (کلارک و واتسون^۴، ۱۹۹۹).

هیجانات می‌توانند بر رویه‌های شناختی مانند حفظ و ادراک تأثیرگذار باشند (پارکینسون^۵ و همکاران، ۱۹۹۶). از آنجایی‌که کلاس درس یک محیط هیجانی است (پکرون^۶، ۲۰۱۴)، حالات هیجانی تجربه شده در آن ممکن است بر آموزش، انگیزه، پیشرفت و حتی هویت فراگیران تأثیر گذارد (شوتز^۷ و پکرون، ۲۰۰۷)؛ بنابراین، توجه دقیق‌تر و ویژه به این هیجانات بسیار حائز اهمیت است. به عقیده پکرون و همکاران (۲۰۰۲)، حالات هیجانی تحصیلی مانند (لذت، غرور، اضطراب، کسالت، امید، ناامیدی و غیره) هیجانانی هستند که در محیط‌های آموزشی تجربه شده و با پیشرفت عملکرد آموزشی فراگیران و نحوه تدریس در کلاس در ارتباط هستند. در این راستا مطالعات مختلفی با تمرکز بر نقش مهم جنبه‌های هیجانی در زمینه‌های مختلف آموزشی

^۱. Ekman & Rosenberg

^۲. Levenson

^۳. Lazarus

^۴. Clark & Watson

^۵. Parkinson

^۶. Pekrun

^۷. Schutz

انجام شده است (به عنوان مثال، پیش قدم و ناجی میدانی، ۲۰۲۳؛ تن^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ درخشان و آيسنک^۲، ۲۰۱۰؛ شوتز و لینهارت^۳، ۲۰۰۲؛ گولمن^۴، ۱۹۹۵؛ لیننبرینک^۵، ۲۰۰۶).

پژوهش حاضر را می توان به دلیل بررسی حالات هیجانی مختلف زبان آموزان، به کارگیری رویکرد کمی برای بررسی هیجانات مختلف ایجاد شده در کلاس های نوشتاری زبان انگلیسی و مقایسه دو گروه از نظر ملکیت، از پژوهش های پیشین متمایز کرد. همچنین، مطالعه حاضر بر نقش مهم این هیجانات و کارکردهای مختلف آنها در عملکرد و پیشرفت فراگیران در محیط دانشگاهی تمرکز دارد. در این پژوهش، مهارت نوشتن به طور خاص انتخاب شده است؛ زیرا نوشتن یک فعالیت عمدتاً پر از هیجان است که از طریق آن فراگیران می توانند افکار خود را به اشتراک بگذارند، هیجانات دیگران را برانگیزند و دیگران را متقاعد و مجاب کنند (ویلیام^۶ و همکاران، ۲۰۰۷). ضروری است که نوشتن را نه تنها فعالیت فردی بلکه به عنوان یک فعالیت اجتماعی و فرهنگی بدانیم. به همین دلیل، فراگیران ممکن است از طریق نوشتن هیجانات متفاوتی را تجربه کنند. به طور مشخص این پژوهش درصدد پاسخ به سؤال های ذیل است:

- ۱- آیا مقیاس هیجانات در حین نوشتن از روایی و پایایی لازم برخوردار است؟
- ۲- آیا بین هیجانات دانشجویان زبان انگلیسی ایرانی و عراقی در کلاس های نگارش تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۳- آیا بین عوامل انسانی و غیرانسانی هیجانات تجربه شده دانشجویان زبان انگلیسی در کلاس های نگارش تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۴- آیا بین هوش هیجانی-حسی دانشجویان زبان انگلیسی، احساسات مثبت/منفی و نمره نوشتاری آنها رابطه معناداری وجود دارد؟

¹. Tan

². Eysenck

³. Schutz & Lanehart

⁴. Goleman

⁵. Linnenbrink

⁶. William

۵- آیا هوش هیجانی-حسی می‌تواند به‌طور معناداری نمرات نوشتاری دانشجویان زبان انگلیسی ایرانی و عراقی را پیش‌بینی کند؟

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. حس‌گرایی^۱

حس‌گرایی که عموماً به‌صورت تجربه‌گرایی^۲ شناخته می‌شود، مکتبی است که طبق آن غایت دانش بشر از تأثیر حواس یا بررسی دقیق تجربیات حسی نشأت می‌گیرد (متیوز^۳، ۱۹۹۲). جان لاک^۴ که تجربه‌گرای مبتکر قرن اخیر است ایده «تابولا راسا»^۵ را مطرح کرد که نشان می‌دهد ذهن در بدو تولد همانند لوح خالی است. وی مطالعات اولیه خود را روی رنگ، شکل، مزه و بوها متمرکز کرد. استنباط لاک این بود که اطلاعات در ذهن به دو صورت جمع‌آوری می‌شوند: هیجانی که ایده‌های درک شده‌ای را که مستقیماً از دنیا گرفته می‌شود، در خود نگاه می‌دارد و بازتولید (درون‌نگری) که تعاملات ذهنی را مشخص می‌کند. به عبارتی دیگر، ایده‌های دریافتی از اندام‌های حسی، استدلال‌هایی را موجب می‌شود که بر اساس آن مجموعه‌ای از فرآیندهای شناختی انجام می‌شود (روزن^۶، ۱۹۹۴). با این حال، آن‌طور که لاک اذعان می‌کند، افکار پیچیده از ایده‌های دریافتی ساده هیجان و تفکر نشأت می‌گیرند.

لاک در زمره تجربه‌گرایان عقل‌گرا قرار می‌گیرد، اما دیویی^۷ (۱۹۰۶) تجربه‌گرایی را از منظری حسی نگاه می‌کند. در راستای تفکرات دیویی مفهوم «هیجامد»^۸ که نخستین بار توسط پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۲) مطرح شد، این ایده را ارائه می‌دهد که افراد از طریق حس‌های خود به درک منحصربه‌فردی از جهان می‌رسند. طبق این مفهوم، سطح هیجان نسبت به واژگان زبان از طریق حواس مختلف مانند شنیدن، دیدن، لمس کردن و ... حاصل می‌شود. پیش‌قدم (۲۰۱۵) شش

^۱. sensationalism

^۲. empiricism

^۳. Matthews

^۴. John Locke

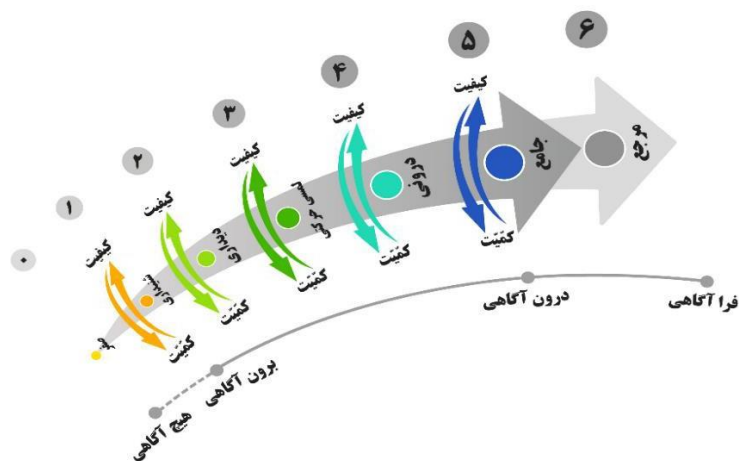
^۵. tabula rasa

^۶. Rosen

^۷. Dewey

^۸. emotioncy

سطح برای هیجامد معرفی کرده است که عبارتند از: هیجامد تهی (۰)، هیجامد شنیداری (۱)، هیجامد دیداری (۲)، هیجامد لمسی (۳)، هیجامد درونی (۴)، هیجامد جامع (۵) و هیجامد مرجع (۶) (شکل ۱).



شکل ۱. سطوح هیجامد، برگرفته از پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۸)

همان‌طور که شکل ۱ نشان می‌دهد، هرگاه فرد فاقد هرگونه تجربه درباره مفهوم یا چیزی باشد، هیجامد وی نسبت به آن در پایین‌ترین سطح است و از نظر درک نسبت به آن مفهوم در حوزه هیچ‌آگاهی^۱ قرار دارد. اگر فرد واژه را بشنود، مصداق آن را ببیند و یا لمس کند، هیجامد به سطوح شنیداری، دیداری و لمسی می‌رسد و فرد وارد مرحله برون‌آگاهی^۲ می‌گردد. هرگاه فرد به‌طور مستقیم مفهوم یا واژه‌ای را تجربه کرده باشد (هیجامد درونی) و یا در بالاترین سطح هیجامد قرار گرفته باشد و بر روی آن مفهوم تحقیق و پژوهش کرده باشد در مرحله درون‌آگاهی^۳ قرار دارد. در نهایت، در مرحله فراآگاهی^۴ فرد در بالاترین سطح تسلط نسبت به واژه قرار می‌گیرد و توانایی تدریس و تشریح آن برای دیگران را نیز دارد.

^۱. avolvement

^۲. exvolvement

^۳. involment

^۴. metavolvement

حواس فقط به شناسایی دنیای بیرونی نمی‌پردازند. ما محرک‌ها را در قالب هیجانات حس می‌کنیم؛ به‌عنوان مثال، کلمه مادر ممکن است با عشق، شادی و آغوش مرتبط باشد. به‌همین ترتیب، پاسخ‌های ما به چیزهای مختلفی که می‌شنویم، می‌بینیم، بو می‌کنیم، می‌چشیم یا لمس می‌کنیم متفاوت است. این امر را می‌توان در مطالعه‌ای در مورد رابطه بین رنگ و هیجان توسط **پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۷)** مشاهده کرد. آن‌ها از رنگ‌ها استفاده کردند تا دریابند چگونه افراد می‌توانند پاسخ‌های حسی خود را به رنگ‌ها تشخیص دهند و آن‌ها را نامگذاری و مدیریت کنند. آنان با بررسی تفاوت‌ها در واکنش‌های شرکت‌کنندگان، به یک مدل سه‌قسمتی متشکل از حس، هیجان و زبان رسیدند که در نهایت جای خود را به تعریف جدیدی از هوش به نام «هوش هیجانی-حسی»^۱ داد. هوش هیجانی-حسی که ریشه در هوش هیجانی^۲ و هوش حسی^۳ دارد، درواقع «توانایی تشخیص، برجسب‌گذاری، نظارت و مدیریت هیجانات ناشی از حواس برای هدایت رفتار فرد است» (**پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷، ص ۲۴**)؛ به عبارت دیگر، تجارب حسی می‌تواند هیجانات مختلفی را در افراد ایجاد کنند که نحوه درک آن‌ها از جهان را تغییر دهد. مطالعه‌ای بر روی ۱۵۰۰ شرکت‌کننده نشان داده است که هوش هیجانی-حسی نوعی توانایی ارتباطی محسوب می‌شود و میزان آن در بین زنان و مردان متفاوت است (**ناجی میدانی و همکاران، ۲۰۲۲**). همچنین، در مطالعه‌ای اخیر، **پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۲)** نشان دادند که هوش هیجانی-حسی می‌تواند نقش مؤثری در موفقیت تحصیلی بگذارد.

۲.۲. هیجانات در حین نوشتن

به‌طورکلی، فراگیران در محیط‌های آموزشی، حالت‌های هیجانی مختلفی را تجربه می‌کنند که در آموزش، عملکرد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها ضروری است. زمانی که صحبت از یادگیری می‌شود، بررسی انواع حالت‌های هیجانی تجربه‌شده در محیط کلاس بسیار مهم به نظر می‌رسد، زیرا یادگیری و موفقیت از مهم‌ترین پایه‌های حالات هیجانی انسان‌ها هستند (**پکرون و همکاران، ۲۰۰۰**) و می‌توانند به‌طورکلی بر آموزش (**پکرون و همکاران، ۲۰۰۲**) و به‌طور خاص بر یادگیری

^۱. emo-sensory intelligence (ESQ)

^۲. emotional intelligence

^۳. sensory intelligence

زبان خارجی تأثیرگذار باشند (لازاروس، ۱۹۹۹؛ طباطبایی فارانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ محمودزاده، ۲۰۱۲؛ مندز لویز و پی آگولار^۱، ۲۰۱۳). مطالعات متنوعی در حوزه‌های مختلف برای نشان دادن اهمیت هیجانات تجربه‌شده در محیط دانشگاهی انجام شده است، مانند بررسی تأثیر اضطراب امتحان بر انگیزه و پیشرفت دانشجویان که از دهه ۱۹۳۰ در دست بررسی بوده‌اند (ر.ک. شوتز و پکرون، ۲۰۰۷). درواقع کلاس درس یک محیط هیجانی است (پکرون، ۲۰۱۴) و هیجانات فرد می‌تواند بر فرآیند یادگیری، رشد هویت، موفقیت و سلامت جسمانی وی تأثیر گذارد (شوتز و پکرون، ۲۰۰۷).

فرآیند نوشتن را می‌توان نوعی فعالیت هیجانی دانست که پر از پستی و بلندی است. بیشتر زبان‌آموزان با وجود تسلط بر زبان، هیجانات مختلفی را در طول فرآیند نوشتن احساس می‌کنند (برند^۲، ۱۹۹۰؛ هتیچ^۳، ۱۹۹۴). درحال حاضر، عوامل مختلف در سطح فردی و موقعیتی به عملکرد و موفقیت در نوشتن کمک می‌کنند. برای مثال، انتظارات خودکارآمدی فرد با نتیجه نوشتاری وی مرتبط است (برونینگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۳؛ د اسمد^۵ و همکاران، ۲۰۱۶؛ ستوررت^۶ و همکاران، ۲۰۱۵). افزون‌براین، آموزش راهبردهای خودتنظیمی به افراد، کمک همکلاسیان در تمرینات نوشتاری و ایجاد موقعیت‌های مناسب می‌تواند نتیجه و انگیزه نوشتن را بهبود بخشد (برونینگ و هورن^۷، ۲۰۰۰؛ گراهام و پرین^۸، ۲۰۰۷؛ گراهام و همکاران، ۲۰۱۲؛ هریس^۹ و همکاران، ۲۰۰۶).

¹. Méndez Lopez & Pea Aguilar

². Brand

³. Hettich

⁴. Bruning

⁵. De Smedt

⁶. Stewart

⁷. Horn

⁸. Graham & Perin

⁹. Harris

از آنجاکه کمتر در مورد تأثیر هیجانات فراگیران بر عملکرد آن‌ها در فرآیند نوشتن می‌دانیم، پژوهش حاضر می‌تواند نقش هیجانات در نوشتن را پررنگ کند. افزون بر این، درک بهتر این تأثیر در افرادی که زیاد می‌نویسند ازجمله دانشگاهیان ضروری است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان این پژوهش ۳۰۱ دانشجوی کارشناسی رشته زبان انگلیسی از گرایش‌های ادبیات، ترجمه و آموزش زبان (۱۵۱ ایرانی و ۱۵۰ عراقی) را تشکیل می‌داد که مشغول تحصیل در دانشگاه‌های مختلف ایران و عراق، ازجمله دانشگاه امام رضا (ع) و دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد و دانشگاه‌های شهرهای بصره، بغداد و ناصریه بودند. آن‌ها به محدوده سنی ۱۹ تا ۲۹ سال (میانگین = ۲۰/۷۵) تعلق داشتند و هر دو جمعیت ۱۵۲ نفر آقا (۵۱٪) و ۱۴۹ نفر (۴۹٪) خانم را تشکیل می‌دادند. زبان مادری شرکت‌کنندگان ایرانی فارسی و زبان مادری شرکت‌کنندگان عراقی عربی بود. همه شرکت‌کنندگان در حال گذراندن واحدهای درسی مربوط به نگارش زبان انگلیسی در ترم‌های دوم تا ششم دوره کارشناسی بودند. در این کلاس‌ها دانشجویان به نوشتن در مورد موضوعات مختلف به زبان انگلیسی می‌پرداختند.

۳.۲. ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از دو ابزار به شرح ذیل استفاده شد:

۳.۲.۱. مقیاس هیجانات در حین نوشتن^۱

برای بررسی میزان هیجانات شرکت‌کنندگان، مقیاس هیجانات در حین نوشتن به کارگرفته شد. این مقیاس بر اساس پرسشنامه هیجانات مهارت‌های زبان انگلیسی (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶) طراحی شد که شامل ۱۲ گویه است و هر گویه دارای ۹ گزینه متشکل از هیجانات مختلف مانند

^۱. Writing Emotions Scale

خشم^۱، اضطراب^۲، خستگی^۳، امید^۴، یأس^۵، لذت^۶، غرور^۷، آسودگی^۸ و شرم^۹ است (برای مشاهده چند نمونه از گویه‌های پرسشنامه به پیوست الف مراجعه کنید). مقیاس طراحی شده از دو زیرسازه عوامل انسانی^{۱۰} (شامل ۵ گویه) و عوامل غیرانسانی^{۱۱} (شامل ۷ گویه) تشکیل شده است. عوامل انسانی به عواملی که موجب ایجاد هیجانات نشأت گرفته از افراد می‌شود، مانند شخصیت مدرس و سبک تدریس وی، بازخورد مدرس و بازخورد همکلاسی‌ها در کلاس و عوامل غیرانسانی به روش‌های تدریس، تکالیف، فعالیت‌ها، آزمون‌ها و محیط آموزشی اشاره دارد (الیس^{۱۲}، ۲۰۱۹). بدین ترتیب، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا یک یا چند گزینه برای هر یک از گویه‌های پرسشنامه را بر اساس هیجانات تجربه شده در کلاس نگارش انتخاب کنند. به‌منظور به دست آوردن میزان پایایی پرسشنامه در این مطالعه ضریب کرونباخ آلفا^{۱۳} محاسبه شد که برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ و برای زیر سازه‌های انسانی و غیرانسانی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۶ بود. بدین ترتیب پرسشنامه از پایایی بالایی برخوردار بود.

۳.۲.۲. مقیاس هوش هیجانی-حسی^{۱۴}

دومین مقیاس مورد استفاده، مقیاس هوش هیجانی-حسی بود که توسط پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۰) طراحی و اعتبارسازی شده و شامل ۱۴۴ مورد پنج نقطه‌ای از نوع لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) است. گویه‌ها بر اساس یک چارچوب چهارقسمتی (شامل تشخیص^{۱۵}،

^۱. anger

^۲. anxiety

^۳. boredom

^۴. hope

^۵. hopelessness

^۶. enjoyment

^۷. pride

^۸. relief

^۹. shame

^{۱۰}. human factors

^{۱۱}. non-human factors

^{۱۲}. Ellis

^{۱۳}. Cronbach's alpha

^{۱۴}. Emo-sensory Intelligence Scale

^{۱۵}. recognition

برچسب زدن^۱، نظارت^۲ و مدیریت^۳ و شش حس (شنوایی^۴، بینایی^۵، لامسه^۶، حرکتی^۷، چشایی^۸ و بویایی^۹) طراحی شده‌اند که هدف آن این است که بسنجد به چه میزان شرکت‌کنندگان می‌توانند هیجانات اساسی ناشی از حواس را تشخیص دهند، آن‌ها را بیان کنند و این هیجانات را به‌وضوح برچسب بزنند (نام‌گذاری کنند) و هیجانات القاشده را کنترل کنند و درنهایت آن‌ها را هدایت و مدیریت کنند تا کیفیت زندگی خود را بهبود دهند. در مطالعه حاضر، پایایی کلی مقیاس هوش هیجانی-حسی با آلفای کرونباخ ۰/۹۵ بود (بینایی، $\alpha = ۰/۸۰$ ، شنوایی، $\alpha = ۰/۸۱$ ، بویایی، $\alpha = ۰/۸۶$ ، چشایی، $\alpha = ۰/۸۲$ ، لمسی، $\alpha = ۰/۸۰$ ؛ جنبشی، $\alpha = ۰/۸۱$) که همه قابل قبول در نظر گرفته می‌شوند.

۳.۳. فرآیند پژوهش

برای دستیابی به اهداف مطالعه، مراحل مختلفی دنبال شد: ابتدا پرسشنامه‌ها وارد گوگل فرم^{۱۰} شدند. سپس جهت رفع ابهامات و ایرادات احتمالی، از پنج شرکت‌کننده ایرانی و عراقی که دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی بودند خواسته شد تا پرسشنامه‌ها را پرکرده و نظرات خود را در مورد سؤالات به‌طور شفاهی ارائه دهند. درنهایت، پیوند الکترونیکی پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگران بین جامعه هدف از طریق کانال‌ها و گروه‌های مجازی در دسترس توزیع شد. شرکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه از دانشگاه‌های مختلف عراق و ایران در این مطالعه شرکت کردند. برای ملاحظات اخلاقی، کلیه دستورالعمل‌های لازم برای شرکت‌کنندگان در ابتدای پرسشنامه گنجانده شد.

^۱. labeling

^۲. monitoring

^۳. management

^۴. auditory

^۵. visual

^۶. tactile

^۷. kinesthetic

^۸. gustatory

^۹. olfactory

^{۱۰}. Google form

۳. ۴. تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها نرم‌افزارهای SPSS و AMOS مورد استفاده قرار گرفتند. پس از سنجش نرمال بودن داده‌ها و انجام آمار توصیفی، روایی پرسشنامه هیجانات در حین نوشتن توسط تحلیل عاملی تأییدی^۱ مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی تفاوت‌های هیجانات تجربه‌شده توسط دانشجویان ایرانی و عراقی و همچنین تفاوت در عوامل انسانی و غیرانسانی هیجانات از آزمون تی مستقل^۲ استفاده شد. رابطه بین هوش هیجانی-حسی دانشجویان زبان انگلیسی، احساسات مثبت/منفی و نمره نوشتاری آن‌ها با آزمون همبستگی^۳ سنجیده شد و در نهایت، به منظور سنجش قابلیت هوش هیجانی-حسی در پیش‌بینی نمرات نوشتاری دانشجویان ایرانی و عراقی مدل‌سازی معادلات ساختاری^۴ به کار گرفته شد.

۴. یافته‌های پژوهش

در مرحله اول، نرمال بودن داده‌ها تأیید شد. میزان چولگی^۵ داده‌های هیجانات در نوشتن و هوش هیجانی-حسی به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۱۳ و میزان کشیدگی^۶ داده‌های هیجانات در نوشتن و هوش هیجان-حسی به ترتیب ۰/۰۳- و ۱/۰۲- برآورد شد؛ بنابراین، میزان چولگی و کشیدگی در محدوده ۲- و ۲+ است که نشان دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها است. آمار توصیفی، از جمله میانگین و انحراف معیار، برای مقیاس احساسات نوشتاری، مقیاس هوش هیجانی-حسی و نمرات نوشتاری در جدول ذیل قابل مشاهده است.

^۱. confirmatory factor analysis (CFA)

^۲. t-test

^۳. Pearson product-moment correlation

^۴. structural equation modeling (SEM)

^۵. skewness

^۶. kurtosis

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرها

حد اقل	حد اکثر	میانگین	انحراف معیار	
۱۰	۶۲	۱۷.۷۹	۸.۷۱	میزان هیجانات در حین نوشتن
۵	۳۸	۸.۹۱	۴.۸۶	عوامل انسانی
۵	۳۴	۸.۹۸	۴.۲۷	عوامل غیر انسانی
۲۲۵	۵۳۲	۳۹۰.۱۰	۵۹.۱۶	هوش هیجانی-حسی
۳۲	۹۳	۶۶.۹۰	۱۰.۰۹	دیداری
۴۳	۹۹	۶۵.۲۰	۱۰.۸۴	شنیداری
۴۰	۹۵	۶۳.۲۱	۱۲.۹۳	بویایی
۳۲	۹۸	۶۴.۸۹	۱۱.۷۷	چشایی
۴۴	۸۹	۶۵.۰۵	۱۰.۵۲	لامسه
۲۸	۹۰	۶۴.۸۶	۱۱.۲۴	جنبشی
۱۰	۱۸	۱۳.۶۸	۱.۵۳	میزان هیجانات مثبت (لذت، غرور، آسودگی، امید)
۱۰	۱۷	۱۰.۶۱	۱.۰۳	میزان هیجانات منفی (خشم، ناامیدی، اضطراب، خستگی، شرم)
۱۲	۲۰	۱۶.۵۴	۱.۹۰	نمره نوشتاری

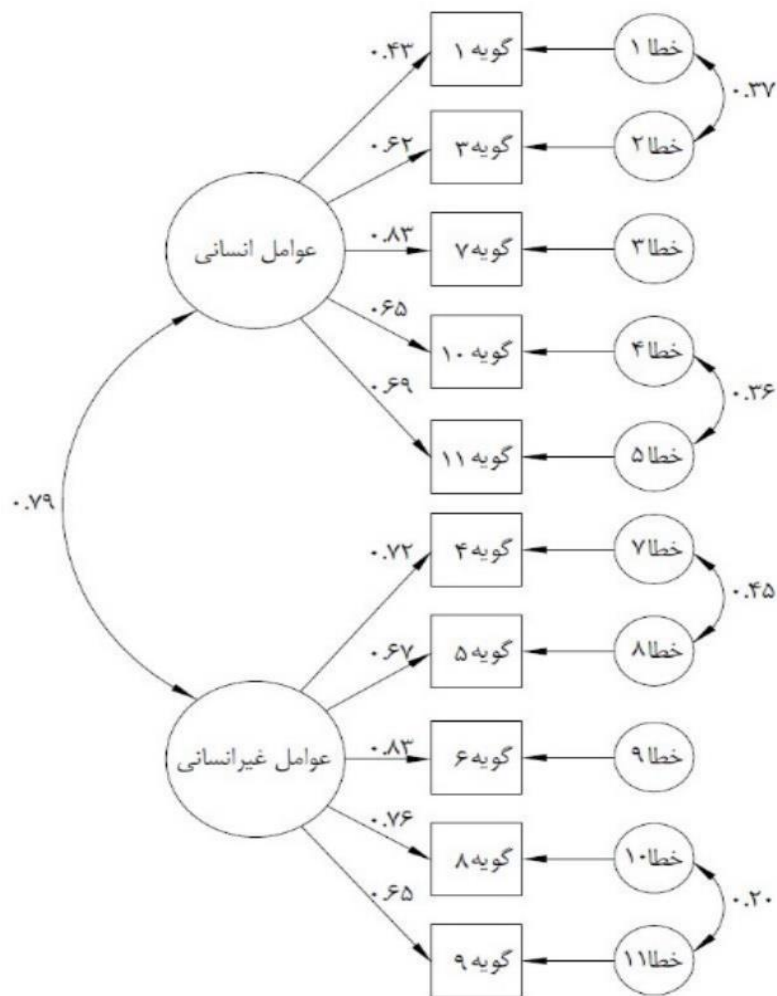
جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین هیجانات مثبت تجربه‌شده در حین نوشتن در شرکت‌کنندگان بالاتر از میانگین هیجانات منفی تجربه‌شده است. همچنین از میان حواس، توانایی درک و مدیریت حس دیداری بالاترین و حس چشایی کمترین میزان را دارد.

۴. ۱. روایی سازه‌ای پرسشنامه هیجانات در حین نوشتن

جهت بررسی روایی سازه‌ای پرسشنامه هیجانات در حین نوشتن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. پیش‌از آن، آزمون تک عاملی هارمن^۱ انجام شد. نتایج نشان داد که عامل اول میزان ۴۵ درصد کل واریانس را مشخص می‌کند که چندبعدی بودن سازه را تأیید می‌کند. پرسشنامه شامل دو

^۱. Harman's single factor test

زیرسازه انسانی (۵ نوع) و غیرانسانی (۷ نوع) بود. پس از انجام تحلیل عاملی تأییدی گویه‌های ۲ و ۱۲ برای اصلاح مدل از پرسشنامه حذف شدند (شکل ۲)



شکل ۲. مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه هیجانات در حین نوشتن

شاخص‌های نیکویی برازش مدل در جدول ۲ گزارش شده است. شاخص‌های گزارش شده نسبت مجذور کای به درجه آزادی^۱، برازندگی

^۱. χ^2/df

تطبیقی^۱، تاکر لوئیس^۲، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی^۳ و ریشه استاندارد باقی مانده مجذور میانگین^۴ برازش مدل را تأیید می کند. بر اساس آلمن^۵ (۲۰۰۱)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی باید زیر ۳ باشد. همچنین شاخص های برازندگی تطبیقی و تاکر لوئیس باید بالای ۰٫۹۰ و مقدار ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی کمتر از ۰٫۸ باشد (براون و کیودک^۶، ۱۹۹۳).

جدول ۲. شاخص های برازندگی مدل

ریشه استاندارد	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی	تاکر لوئیس	برازندگی تطبیقی	درجه آزادی	مجذور کای به درجه آزادی	مدل
۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۹۷	۰/۹۸	۲۴	۱/۹۲	هیجانان در حین نوشتن

۴.۲. تفاوت هیجانان تجربه شده در حین نوشتن بین دانشجویان ایرانی و عراقی

نتایج آزمون های تی مستقل تفاوت معناداری بین شرکت کنندگان ایرانی و عراقی در رابطه با برخی هیجانان نشان داد. همان طور که جدول ذیل نشان می دهد، شرکت کنندگان ایرانی به طور معناداری، خستگی، امید، ناامیدی و شرم بیشتری در مقایسه با شرکت کنندگان عراقی در کلاس های نگارش زبان انگلیسی تجربه کردند. از طرفی دانشجویان عراقی به طور معناداری لذت و آسودگی بیشتری نسبت به دانشجویان ایرانی احساس کردند.

^۱. CFI

^۲. TLI

^۳. RMSEA

^۴. SRMR

^۵. Ullman

^۶. Browne & Cudeck

جدول ۳. آزمون‌های تی مستقل برای مقایسه هیجانات زبان‌آموزان ایرانی و عراقی

هیجان	تیز	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آزمون تی	معناداری آزمون
انسانی		ایرانی	۱۵۱	۵,۱۳	۰,۴۶	۳۰۰	-۰,۰۱	۰,۹۸
		عراقی	۱۵۰	۵,۱۳	۰,۴۵			
غیرانسانی		ایرانی	۱۵۱	۵,۱۹	۰,۶۱	۳۰۰	۱,۰۶	۰,۲۸
		عراقی	۱۵۰	۵,۱۲	۰,۴۳			
انسانی		ایرانی	۱۵۱	۵,۹۰	۱,۲۳	۳۰۰	۱,۵۷	۰,۱۱
		عراقی	۱۵۰	۵,۶۹	۱,۰۳			
غیرانسانی		ایرانی	۱۵۱	۵,۵۰	۱,۱۱	۳۰۰	-۰,۵۳	۰,۵۹
		عراقی	۱۵۰	۵,۵۷	۱,۱۵			
انسانی		ایرانی	۱۵۱	۵,۴۸	۰,۹۸	۳۰۰	۱,۸۵	۰,۰۵
		عراقی	۱۵۰	۵,۳۰	۰,۷۱			
غیرانسانی		ایرانی	۱۵۱	۵,۵۶	۱,۰۲	۳۰۰	۲,۶۷	۰,۰۰
		عراقی	۱۵۰	۵,۲۹	۰,۶۹			
انسانی		ایرانی	۱۵۱	۷,۷۲	۱,۴۰	۳۰۰	-۳,۷۱	۰,۰۰
		عراقی	۱۵۰	۸,۳۵	۱,۵۴			
غیرانسانی		ایرانی	۱۵۱	۷,۳۶	۱,۵۱	۳۰۰	-۴,۳۲	۰,۰۰
		عراقی	۱۵۰	۸,۱۸	۱,۶۷			
انسانی		ایرانی	۱۵۱	۶,۵۹	۱,۳۱	۳۰۰	۲,۴۶	۰,۰۱
		عراقی	۱۵۰	۶,۲۳	۱,۲۳			
غیرانسانی		ایرانی	۱۵۱	۶,۸۹	۱,۳۶	۳۰۰	۲,۹۷	۰,۰۰
		عراقی	۱۵۰	۶,۴۲	۱,۴۰			
انسانی		ایرانی	۱۵۱	۵,۱۲	۰,۳۸	۳۰۰	-۰,۰۱	۰,۹۸

غیرانسانی	عراقی	۱۵۰	۵,۱۲	۰,۵۳	۳۰۰	۲,۴۰	۰,۰۱
		۱۵۱	۵,۱۹	۰,۶۵			
	عراقی	۱۵۰	۵,۰۵	۰,۲۷			
	ایرانی	۱۵۱	۵,۹۷	۱,۰۹	۳۰۰	۰,۶۵	۰,۵۱
		۱۵۰	۵,۸۹	۱,۰۲			
	عراقی	۱۵۱	۶,۲۱	۱,۱۸			
انسانی	عراقی	۱۵۰	۵,۹۷	۱,۰۶	۳۰۰	۱,۸۳	۰,۰۷
		۱۵۱	۶,۶۰	۱,۲۴			
	ایرانی	۱۵۰	۷,۳۷	۱,۶۲			
	عراقی	۱۵۱	۶,۵۰	۱,۲۵	۳۰۰	۳,۹۳	۰,۰۰
		۱۵۰	۷,۱۷	۱,۶۷			
	ایرانی	۱۵۱	۵,۲۳	۰,۶۶			
غیرانسانی	عراقی	۱۵۰	۵,۱۷	۰,۵۶	۳۰۰	۰,۹۱	۰,۳۶
		۱۵۱	۵,۲۶	۰,۸۲			
	ایرانی	۱۵۰	۵,۱۱	۰,۴۶			
	عراقی	۱۵۱	۵,۲۶	۰,۸۲	۳۰۰	۱,۹۷	۰,۰۵
		۱۵۰	۵,۱۱	۰,۴۶			
	ایرانی	۱۵۱	۵,۲۶	۰,۸۲			

همان‌طور که نتایج **جدول ۳** نشان می‌دهد، عوامل انسانی به‌طور معناداری موجب ایجاد اضطراب، لذت و آسودگی می‌شوند، در حالی که عوامل غیرانسانی به‌طور معناداری ایجادکننده امید و غرور هستند. در مورد سایر هیجانات تجربه‌شده از لحاظ عناصر انسانی و غیرانسانی تفاوت معناداری وجود ندارد.

۴.۴. رابطه بین هوش هیجانی-حسی دانشجویان زبان انگلیسی، احساسات مثبت/منفی و نمره

نوشتاری آن‌ها

همان‌طور که **جدول ۴** نشان می‌دهد، برخی از متغیرها به‌طور معناداری با یکدیگر همبستگی دارند. رابطه مثبت معناداری بین هوش هیجانی-حسی و نمره نوشتاری وجود دارد، اما هیچ رابطه معناداری بین هوش هیجانی-حسی و هیجانات مثبت و منفی تجربه‌شده در کلاس‌های نگارش

زبان انگلیسی وجود ندارد. با این حال، هیجانات مثبت رابطه مثبت و معناداری با نمره نوشتاری فراگیران و هیجانات منفی رابطه منفی و معناداری با نمره نوشتاری آنها دارند.

جدول ۴. تحلیل همبستگی برای متغیرها

متغیر	دیداری	شنیداری	بویایی	چشایی	لامسه	جنبشی	هوش هیجانی-هیجان مثبت هیجان منفی حسی	نمره نوشتاری
دیداری	۱							
شنیداری	۰.۷۴**	۱						
بویایی	۰.۶۷**	۰.۸۱**	۱					
چشایی	۰.۶۵**	۰.۷۶**	۰.۷۹**	۱				
لامسه	۰.۵۸**	۰.۷۰**	۰.۷۵**	۰.۷۷**	۱			
جنبشی	۰.۵۵**	۰.۶۹**	۰.۷۴**	۰.۷۴**	۰.۷۷**	۱		
هوش هیجانی-حسی	۰.۷۹**	۰.۸۹**	۰.۹۱**	۰.۹۰**	۰.۸۷**	۰.۸۶**	۱	
هیجان مثبت	-۰.۰۶	-۰.۰۰	۰.۰۱	۰.۰۱	۰.۰۱	۰.۰۷	۰.۱۰	۱
هیجان منفی	۰.۰۰۴	-۰.۰۰۴	-۰.۰۰۱	۰.۰۰۱	-۰.۰۰۱	-۰.۰۰۱	-۰.۱۱	۰.۱۴*
نمره نوشتاری	۰.۲۵**	۰.۲۶**	۰.۳۱**	۰.۳۵**	۰.۳۱**	۰.۲۵**	۰.۳۳**	۰.۲۴**
								۱

**. همبستگی در سطح ۰,۰۱ معنی دار است.

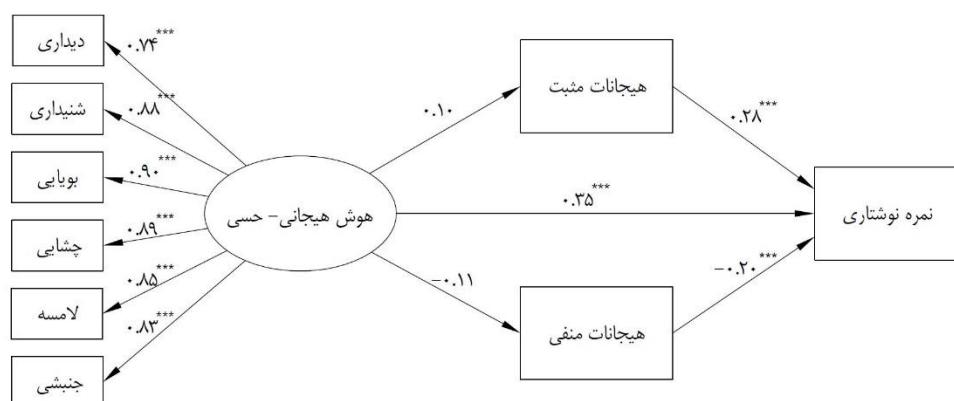
*. همبستگی در سطح ۰,۰۵ معنی دار است.

۴.۵. پیش‌بینی هوش هیجانی-حسی نسبت به نمرات نوشتاری

برای بررسی قدرت پیش‌بینی هوش هیجانی-حسی نسبت به نمرات نوشتاری، مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. مدلی برای پیش‌بینی نمرات نوشتاری شرکت‌کنندگان پیشنهاد شد. هیجانات مثبت و منفی به عنوان متغیر میانجی درج شدند. تجزیه و تحلیل بوت استرپ واسطه^۱ برای اثرات غیر مستقیم انجام شد. همان‌طور که **شکل ۳** نشان می‌دهد، هوش هیجانی-حسی به‌طور معناداری پیش‌بینی‌کننده مثبت نمرات نوشتاری شرکت‌کنندگان است. افزون بر این، هوش هیجان-حسی با میانجیگری احساسات مثبت و احساسات منفی، به‌طور مثبت و معنادار نمرات

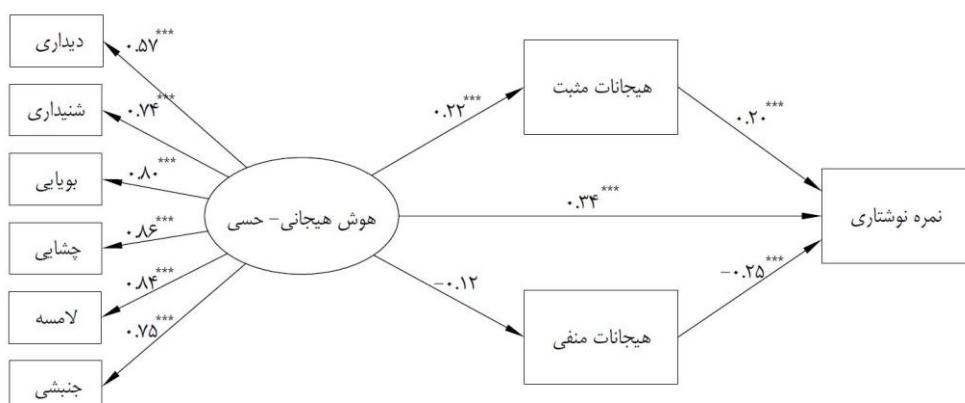
^۱. bootstrap analysis of mediation

نوشتاری شرکت کنندگان را پیش‌بینی می‌کند. جهت بررسی نقش ملیت دو مدل دیگر پیشنهاد شد.



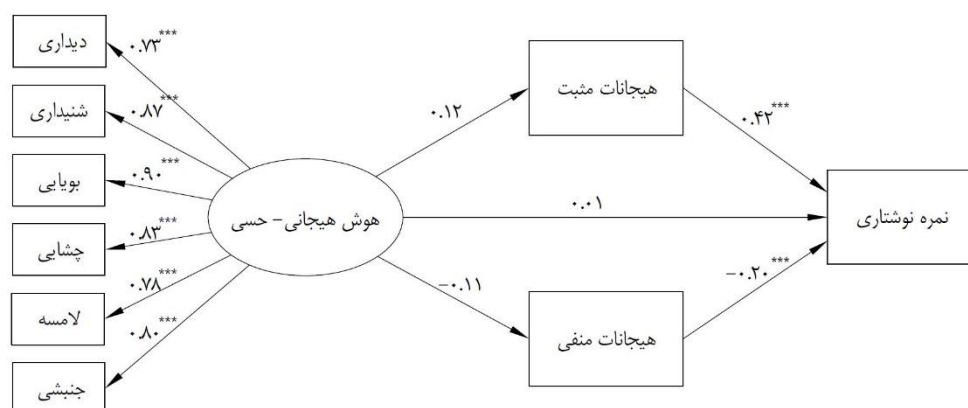
شکل ۳. رابطه میان هوش هیجانی-حسی، هیجانات مثبت و منفی و نمره نوشتاری

۴. ۵. ۱. پیش‌بینی هوش هیجانی-حسی نسبت به نمرات نوشتاری برای شرکت کنندگان ایرانی مدل دیگری برای پیش‌بینی نمرات نوشتاری ایرانیان ارائه شد. در این مدل، هیجانات مثبت و منفی به عنوان متغیر میانجی درج شدند. تجزیه و تحلیل بوت استرپ واسطه برای اثرات غیر مستقیم انجام شد. همان‌طور که شکل ۴ نشان می‌دهد، هوش هیجانی-حسی پیش‌بینی کننده مثبت نمرات نوشتاری آن‌هاست. افزون بر این، هوش هیجانی-حسی با میانجیگری هیجانات مثبت و منفی به طور مثبت نمرات نوشتاری دانشجویان ایرانی را پیش‌بینی می‌کند.



شکل ۴. رابطه میان هوش هیجانی-حسی، هیجانات مثبت و منفی و نمره نوشتاری دانشجویان ایرانی

۴.۵. پیش‌بینی هوش هیجانی-حسی نسبت به نمرات نوشتاری برای شرکت‌کنندگان عراقی مدلی نیز برای پیش‌بینی نمرات نوشتاری عراقی‌ها پیشنهاد شد (شکل ۵). هیجانات مثبت و منفی به‌عنوان متغیر میانجی درج شدند. تجزیه و تحلیل بوت استرپ میانجی برای اثرات غیر مستقیم انجام شد. همان‌طور که شکل ۵ نشان می‌دهد، هوش هیجانی-حسی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای نمرات نوشتاری دانشجویان عراقی نیست. با این حال، هوش هیجانی-حسی با میانجیگری هیجانات مثبت و هیجانات منفی، به‌طور مثبت و معناداری نمرات نوشتاری شرکت‌کنندگان عراقی را پیش‌بینی می‌کند.



شکل ۵. رابطه میان هوش هیجانی-حسی، احساسات مثبت و منفی و نمره نوشتاری دانشجویان عراقی

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این مطالعه بررسی و مقایسه هیجانات دانشجویان زبان انگلیسی عراقی و ایرانی در کلاس‌های نگارش و همچنین نقش هوش هیجانی-حسی در نمرات نوشتاری آن‌ها بود. بدین ترتیب، در مجموع ۳۰۱ نفر دانشجوی عراقی و ایرانی دو پرسشنامه هیجانات حین نوشتن و هوش هیجانی-حسی را به‌صورت برخط پر کردند.

جهت بررسی هدف اول مطالعه، نتایج نشان داد پرسشنامه هیجانات حین نوشتن در این مطالعه از روایی و پایایی لازم برخوردار است. پرسشنامه هوش هیجانی-حسی که توسط **پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۰)** اعتبارسازی شده بود نیز از پایایی لازم در این مطالعه برخوردار بود.

در ارتباط با مقایسه هیجانات تجربه‌شده در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی بین دانشجویان ایرانی و عراقی، یافته‌ها حاکی از آن بود که دانشجویان ایرانی هیجانات منفی بیشتری همچون خستگی، ناامیدی و خجالت و دانشجویان عراقی هیجانات مثبت بیشتری از جمله لذت و آسودگی تجربه کردند. نتایج دانشجویان ایرانی با مطالعه انجام‌شده توسط **غلامی‌نژاد و همکاران (۲۰۱۳)** مغایرت داشت. در آن مطالعه اکثر دانشجویان ایرانی با نوشتن به زبان انگلیسی احساس آرامش و لذت می‌کردند. در مورد شرکت‌کنندگان عراقی نیز نتایج گزارش‌شده با مطالعه **ناصر^۱ (۲۰۱۹)** در تناقض است. بر اساس نتایج آن، دانشجویان عراقی زبان انگلیسی به دلایل زیادی از جمله فقدان دانش کافی، مطالب درسی سنگین و روش‌های آموزشی ضعیف و قدیمی از کلاس‌های نوشتن لذت کمی می‌برند. همچنین **ناصر (۲۰۱۹)** نشان داد بسیاری از دانشجویان عراقی تا حد امکان، از کلاس‌های نوشتن اجتناب می‌کنند، کمتر می‌نویسند، از زبان معمولی استفاده می‌کنند، در تصمیم‌گیری درباره اینکه چه چیزی بنویسند مشکل دارند، ایده‌های خود را ناقص بیان می‌کنند و در استفاده صحیح از ساختارهای زبانی ضعیفی هستند. به نظر می‌رسد سطح انتظار دانشجویان ایرانی و عراقی از کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی می‌تواند موجب تجربه هیجانات متفاوت در آن‌ها شود. کلاس‌های نگارش در دانشگاه برای دانشجویان ایرانی که در محیطی رسمی شکل می‌گیرد، با کلاس‌های مؤسسات زبان که محیطی غیررسمی است متفاوت است که البته در مؤسسات زبان نیز میزان لذت بردن از مهارت نوشتاری در مقایسه با سایر مهارت‌ها مانند صحبت کردن کمتر است (**پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶**).

در ارتباط با سؤال سوم تحقیق، یافته‌ها نشان داد اضطراب، لذت و آسودگی به‌طور معناداری بیشتر توسط عوامل انسانی در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی تجربه می‌شوند. فعالیت‌های

^۱. Nasser

یادگیری زبان خارجی اساساً باعث ایجاد اضطراب در زبان‌آموزان می‌شود (هورویتز^۱ و همکاران، ۱۹۸۶؛ مک انتایر و گرگرسون^۲، ۲۰۱۲). گاهی اوقات، نحوه بازخورد مدرسان در کلاس نگارش، دانشجویان را به داشتن اضطراب سوق می‌دهد (محفوظ^۳، ۲۰۱۷). از سویی دیگر، بازخورد صحیح مدرس در کلاس نگارش می‌تواند موجب حس لذت و آسایش برای زبان‌آموز شود (دودن^۴ و همکاران، ۲۰۱۳). یافته‌های این مطالعه نشان داد داشتن اضطراب، لذت و آسودگی در کلاس نگارش زبان انگلیسی بیشتر به نحوه تدریس و بازخورد مدرس و همکلاسی‌ها و حتی شخصیت مدرس بستگی دارد تا نوع فعالیت‌هایی که در کلاس انجام می‌شود؛ بنابراین، برای کاهش اضطراب زبان‌آموزان و افزایش میزان لذت و آسایش آن‌ها در کلاس می‌بایست بیشتر بر روی مدرسان و همکلاسی‌ها تمرکز کرد. از طرفی دیگر، بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، احساس امید و غرور به عوامل غیرانسانی بیشتر مرتبط است. همان‌طور که مطالعات قبلی نشان داده است، بین ناامیدی و عدم دریافت نتیجه مثبت رابطه مستقیمی وجود دارد (پاردوس و همکاران، ۲۰۱۴؛ سابورین و همکاران، ۲۰۱۱). گفته می‌شود دانشجویان هنگام ارزیابی یک فعالیت خاص و هنگامی که در یک تمرین به بن‌بست می‌رسند، احتمالاً خشم و ناامیدی زیادی را احساس می‌کنند. درواقع، ویژگی‌های خاصی از یک فعالیت نوشتاری (مثلاً اهمیت یا دشواری آن) منجر به ناامیدی و افزایش نیاز به توجه می‌شود (برند، ۱۹۹۰).

در پاسخ به سؤالات چهارم و پنجم پژوهش، نتایج نشان داد بین هوش هیجانی-حسی دانشجویان، عواطف مثبت و منفی و نمره نوشتاری رابطه معناداری وجود دارد. عملکرد و پیشرفت نوشتاری می‌تواند مستقیماً تحت تأثیر هیجانات دانشجویان نسبت به فعالیت کلاسی، تکالیف، هدف، روش تدریس، بازخورد معلمان و نگرش‌های همکلاسیان باشد. هیجانات مثبت با نمرات نوشتاری بالا رابطه‌ای مستقیم دارند. هوش هیجانی-حسی نیز پیش‌بینی‌کننده معناداری برای نمره نوشتاری زبان‌آموزان است. این نتیجه که در راستای یافته‌های پژوهش پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۳۹۷) و ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۷) است، نشان می‌دهد توانایی افراد در تشخیص

¹. Horwitz

². Macintyre & Gregersen

³. Mahfoodh

⁴. Dowden

هیجانان ناشی از حواس می‌تواند عملکرد نوشتاری بهتری را برای دانشجویان ایرانی و عراقی به همراه آورد. درواقع هوش هیجانی-حسی نوعی توانایی است که فراگیر به‌صورت پیش‌زمینه با خود به کلاس می‌برد و به مثابه داشتن ایده قبلی و دانش کافی در مورد موضوع نوشتاری است. همان‌طور که داشتن پیش‌زمینه ذهنی در مورد موضوعی به نوشتن بهتر در مورد آن می‌تواند منجر شود، هوش هیجانی-حسی نیز به‌عنوان نوعی توانایی پیش‌زمینه‌ای برای نوشتن بهتر و در نتیجه نمره نوشتاری بالاتر است. نکته حائز اهمیت آن است که این نتیجه در مورد هر دو گروه ایرانی و عراقی یکسان است؛ بنابراین به ملیت، موقعیت و نوع بافت آموزشی ارتباطی ندارد. این یافته هم‌راستا با نتیجه مطالعه پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۲) است که هوش هیجانی-حسی را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار موفقیت تحصیلی معرفی کرد.

یافته‌های پژوهش حاضر کاربردهای متعددی دارد. به‌منظور کاهش هیجانان منفی، مدرسان باید فعالیت‌های نوشتاری مرتبط با تجربیات فراگیران در موقعیت‌های واقعی زندگی بدهند، مشارکت کلاسی را افزایش دهند، تمرین مکرر را تشویق کنند و متن‌ها را به تصحیح خود زبان‌آموز یا همکلاسیان وی برسانند. این فعالیت‌ها به کاهش تأثیر هیجانان منفی فراگیران، سطح پایین عملکرد نوشتاری و ترس از ارزیابی و بازخورد مدرسان کمک می‌کند. افزون بر این، مهارت‌های نوشتاری باید به‌عنوان منبعی برای بیان ایده‌ها و استفاده مجدد از آموخته‌های قبلی در کلاس‌های دیگر، مانند دستور زبان و واژگان، آموزش داده شود تا در فعالیت‌های نوشتاری به‌کارگرفته شوند. همچنین، فعالیت‌های نوشتاری گروهی می‌تواند محیطی غیرتهدیدآمیز ایجاد کند که در آن فراگیران با یکدیگر همکاری می‌کنند، از یکدیگر حمایت می‌کنند، یکدیگر را تشویق می‌کنند و در نهایت از یکدیگر یاد می‌گیرند (گراهام، ۲۰۰۶). از آنجاکه هیجانان را می‌توان از حالات چهره و دیگر نشانه‌های قابل مشاهده نیز استنباط کرد (بیکر^۱ و همکاران، ۲۰۱۰؛ پاردوس^۲ و همکاران، ۲۰۱۴)، مدرسان اگر متوجه شوند که دانشجویان هنگام نوشتن در کلاس مضطرب یا ناامید به نظر می‌رسند، می‌توانند برای کاهش احساسات منفی با دانشجویان خود وارد مکالمه شوند. در این مکالمه می‌توانند درباره دلایل خاص هیجانان منفی، مانند تکالیف یا

^۱. Baker

^۲. Pardos

محیطی که باعث ایجاد اضطراب یا ناامیدی شده است، صحبت کنند. مدرّس بدین ترتیب متوجّه می‌شود که بیشتر دانشجویان از فعّالیت‌های نوشتاری چه نوع هیجانی را تجربه می‌کنند و اینکه کدام ساختار تکلیف نوشتاری یا کدام بافت نوشتاری این هیجانات را ایجاد کرده است.

پژوهش حاضر به بررسی حالات هیجانی گوناگونی که دانشجویان عراقی و ایرانی در مقطع کارشناسی در کلاس‌های نوشتن تجربه کرده‌اند پرداخته است و نقش معنادار این هیجانات و تأثیر آن‌ها در نمره نوشتاری را نشان داده است. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، فراگیران باید آگاهی خود را از نقش تأثیرگذار حالات هیجانی و عوامل ایجادکننده آن‌ها در زمینه‌های آموزشی افزایش دهند. درعین حال، مدرّسان باید به زبان‌آموزان خود کمک کنند تا دریابند که چگونه این حالت‌ها و عوامل عاطفی به طورکلی بر میزان یادگیری آن‌ها و به‌طور خاص بر عملکرد نوشتاری آنان تأثیر می‌گذارد. افزون‌براین، فراگیران باید از هیجانات منفی خود که بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد، آگاه باشند.

با توجه به محدودیت‌های پژوهش حاضر، پژوهش‌های بیشتری در راستای آن می‌تواند صورت گیرد. یکی از محدودیت‌های اصلی این مطالعه در نظر گرفتن نمره نوشتاری مشارکت‌کنندگان در کلاس‌ها و بافت‌های مختلف است که معیار نمره‌دهی در آن‌ها متفاوت بوده است. همچنین، این مطالعه به بررسی هیجانات تجربه‌شده و نقش هوش هیجانی-حسی در کلاس‌های نگارش پرداخته است. پژوهشگران می‌توانند هیجانات تجربه‌شده در مهارت گوش دادن، صحبت کردن، یا خواندن را بررسی کنند. افزون بر این، از آنجایی که این مطالعه روی دانشجویان کارشناسی انجام شده است، پژوهشگران می‌توانند دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری را در نظر بگیرند. همچنین، محققان می‌توانند از ابزارهای دیگری در ارتباط با بررسی هیجانات استفاده کنند. پیشنهاد می‌شود سایر مطالعات روش‌های کیفی برای به دست آوردن داده‌ها به کارگیرند. درنهایت، مطالعات آینده را می‌توان با تعداد بیشتری شرکت‌کننده انجام داد.

کتاب نامه

- ابراهیمی، ش.، پیش قدم، ر.، استاجی، ا. و امین یزدی، س. ا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هیجانات زبان آموزان غیرفارسی زبان زن در ایران. *جستارهای زبانی*، ۹(۳)، ۶۳-۹۷.
- پیش قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۷). نسیت حسی و تأثیر آن بر مهارت نوشتاری زبان آموزان غیرفارسی زبان. *زبان پژوهی*، ۱۳، ۱-۲۲.
- پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائی، م. س. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان شناسی آموزش زبان. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش قدم، ر.، طباطبائی، م. س.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- طباطبایی فارانی، س.، پیش قدم، ر.، و مقیمی، س. (۱۳۹۸). معرفی الگوی هیجامد به عنوان شیوه ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۲)، ۳۵-۶۳.

<https://doi.org/10.22067/lts.v52i2.70790>

- Baker, R. S., D'Mello, S. K., Rodrigo, M. M. T., & Graesser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive-affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(4), 223-241. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2009.12.003>
- Brand, A. G. (1990). Writing and feelings: Checking our vital signs. *Rhetoric Review*, 8(2), 290-308. <https://doi.org/10.1080/07350199009388901>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Clark, L.A., & Watson, D. (1999). Mood and mundane: Relations between daily life events and reported mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 296-308. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.2.296>
- Dewey, J. (1906). *Studies in logical theory*. The University of Chicago Press.
- Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2010). Introduction to the special issue: Emotional states, attention, and working memory. *Cognition and Emotion*, 24(2), 189-199. <https://doi.org/10.1080/02699930903412120>

- De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing*, 29(5), 833-868. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z>
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>
- Ekman, P., & Rosenberg, E. (Eds.). (1997). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS)*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2019). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Gholaminezhad, R., Moinezhadeh, M., Youhanaee, M., & Ghobadirad, H. (2013). Writing attitudes of Iranian EFL students: A qualitative study. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1138 - 1145. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.1138-1145>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (187-207). The Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent student. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 879-896. <https://doi.org/10.1037/A0029185>
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Hettich, R. L. (1994). *Writing apprehension: A critique* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, Indiana, USA.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. SpringerPublishing Company.
- Levenson, R.W. (1994). Human emotions: A functional view. In P. Ekman, & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123-126). Oxford University Press.

- Linnenbrink, E. A. (Ed.). (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9028-x>
- Macintyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Language learning psychology: Research, theory, and pedagogy* (pp. 103-118). Palgrave.
- Mahfoodh, O.H.A. (2017). "I feel disappointed": EFL university students' emotional responses towards teacher written feedback. *Writing Assessment*, 31, 53-72. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.07.001>
- Matthews, M. (1992). Constructivism and empiricism: An incomplete divorce. *Research in Science Education*, 22, 299-307. <https://doi.org/10.1007/BF02356909>
- Mahmoudzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's inter-language system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 466-476. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.3.466-476>
- Méndez Lopez, M. G., & Pea Aguilar, A. P. (2013). Emotions as learning enhancers offoreign language learning motivation. *Profile*, 15(1), 109-124.
- Naji Meidani, E., Makiabadi, H., Zabetipour, M., Abbasnejad, H., Firoozian Pooresfahani, A., & Shayesteh, S. (2022). Emo-sensory communication, emo-sensory intelligence and gender. *Journal of Business, Communication & Technology*, 1(2), 54-66. <http://dx.doi.org/10.56632/bct.2022.1206>
- Nasser, S.M. (2019). Iraqi EFL students' difficulties in writing composition: An experimental study (University of Baghdad). *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 178-184. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n1p178>
- Pardos, Z. A., Baker, R. S. J. D., San Pedro, M. O. C. Z., Gowda, S. M., & Gowda, S. M. (2014). Affective states and state tests: Investigating how effect and engagement during the school year predict end-of-year learning outcomes. *Journal of Learning Analytics*, 1(1), 107-128.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B. & Reynolds, S. (1996). *Changing moods: The psychology of mood and mood regulation*. Longman.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Gonnet Imprimeur.
- Pekrun, R., Molfenter, S., Titz, W., & Perry, R. P. (2000). *Emotion, learning, and achievement in university students: Longitudinal studies*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

- Pishghadam, R. (2015, September). *Emotioncy in language education: From exvolvedment to involvement*. Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R., Faribi, M., Kolahi Ahari, M., Shadloo, F., Gholami, M.J., & Shayesteh, S. (2022). Intelligence, emotional intelligence, and emo-sensory intelligence? Which one is a better predictor of university students' academic success? *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995988>
- Pishghdam, R., Makiabadi, H., Zabetipour, M., Abbasnejad, H., Pooresfahani, A., & Shayesteh, S. (2020). Development, validation and application of an inventory on emo-sensory intelligence. *Teaching English Language*, 14(2), 173-216. <https://doi.org/10.22132/tel.2020.120213>
- Pishghadam, R., & Naji Meidani, E. (2023). Emotion in second and foreign language education. In G. L. Schiewer, J. Altarriba, & B. C. Ng (Eds.), *Language and emotion* (pp. 2218-2236). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110795486-044>
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2017). Emo-sensory expression at the crossroads of emotion, sense, and language: A case of color-emotion associations. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 5(2), 15-25.
- Pishghadam, R., Tabatabaeyan, M., & Navari, S. (2013). *A critical and practical analysis of first language acquisition theories: The origin and development*. Ferdowsi University Press. [In Persian]
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in Englishlanguage learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-509.
- Rosen, G. (1994). What is constructive empiricism? *Philosophical Studies*, 74(2), 143-178. <https://doi.org/10.1007/bf00989801>
- Sabourin, J., Mott, B., & Lester, J.C. (2011). Modeling learner affect with theoretically grounded dynamic Bayesian networks. In D. Mello, S. Graesser, A. Schuller, & B. J. C. Martin (Eds.), *Affective computing and intelligent interaction* (pp. 260-315). https://doi.org/10.1007/978-3-642-24600-5_32
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_1
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. Elsevier.
- Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 4-17. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.4>
- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The influence of academic emotions on leanring effects: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18). <https://doi.org/10.33902Fijerph18189678>

Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th ed., pp. 653-771). Allyn & Bacon.
William, F., F., & Laird, J. D. (2007). *Perception of self*. Oxford University Press.

پیوست الف. مقیاس هیجانات حین نوشتن

**** Note: To answer the following questions, you can choose one or more options based on your emotions in writing classes. ****

*Required

Nationality: ☐ Iraqi/ ☐ Iranian

Age: -----

Gender: ☐ Male/ ☐ Female

Current Writing score: -----

Grade Point Average (Mean Score):-----

1. What emotion/s do you have when your English language teacher is teaching writing skills?*

☐ Anger ☐ Anxiety ☐ Shame ☐ Relief ☐ Enjoyment ☐ Hope
☐ Pride ☐ Boredom ☐ Hopelessness

2. What emotion/s do you have when you are doing writing skills tasks?*

☐ Anger ☐ Anxiety ☐ Shame ☐ Relief ☐ Enjoyment ☐ Hope
☐ Pride ☐ Boredom ☐ Hopelessness

3. What emotion/s do you have toward your professors teaching method of writing skills in writing classes? *

☐ Anger ☐ Anxiety ☐ Shame ☐ Relief ☐ Enjoyment ☐ Hope
☐ Pride ☐ Boredom ☐ Hopelessness

4. What emotion/s do you have when you are taking a writing skills test? *

☐ Anger ☐ Anxiety ☐ Shame ☐ Relief ☐ Enjoyment ☐ Hope
☐ Pride ☐ Boredom ☐ Hopelessness

5. What emotion/s do you have towards the writing skills section of the English language books?*

☐ Anger ☐ Anxiety ☐ Shame ☐ Relief ☐ Enjoyment ☐ Hope
☐ Pride ☐ Boredom ☐ Hopelessness

6. What emotion/s do you have with various kinds of activities or tasks during writing classes?*

☐ Anger ☐ Anxiety ☐ Shame ☐ Relief ☐ Enjoyment ☐ Hope
☐ Pride ☐ Boredom ☐ Hopelessness

7. What emotion/s do you have towards working in groups in writing classes?*

☐ Anger ☐ Anxiety ☐ Shame ☐ Relief ☐ Enjoyment ☐ Hope
☐ Pride ☐ Boredom ☐ Hopelessness

8. What emotion/s do you have towards the topics associated with real-life situations in writing classes?*

☐Anger ☐Anxiety ☐Shame ☐Relief ☐Enjoyment ☐Hope
☐Pride ☐Boredom ☐Hopelessness

9. What emotion/s do you have towards your academic setting in writing classes?*

☐Anger ☐Anxiety ☐Shame ☐Relief ☐Enjoyment ☐Hope
☐Pride ☐Boredom ☐Hopelessness

10. What emotion/s do you have towards your classmates in writing classes?*

☐Anger ☐Anxiety ☐Shame ☐Relief ☐Enjoyment ☐Hope
☐Pride ☐Boredom ☐Hopelessness

11. What emotion/s do you have to your English language teacher's feedback throughout writing classes?*

☐Anger ☐Anxiety ☐Shame ☐Relief ☐Enjoyment ☐Hope
☐Pride ☐Boredom ☐Hopelessness

12. What emotion/s do you have towards your homework associated with writing skills?*

☐Anger ☐Anxiety ☐Shame ☐Relief ☐Enjoyment ☐Hope
☐Pride ☐Boredom ☐Hopelessness

پیوست ب. نمونه سؤالات مقیاس هوش هیجانی-حسی

Please read the items below and choose numbers 1 to 5 based on the instruction given below.

1= Very little 2= Little 3= Average 4= Much 5=Very much

1. I know (can distinguish) sounds that make me feel sad*

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

2. I know (can distinguish) sounds that make me feel surprised *

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

3. I know (can distinguish) sounds that make me feel delighted *

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

4. I know (can distinguish) sounds that make me feel disgusted *

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

5. I know (can distinguish) sounds that make me feel enraged*

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

6. I know (can distinguish) sounds that make me feel frightened*

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

7. Expressing my feelings toward sounds that are surprising is hard for me *

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

8. Expressing my feelings toward sounds that are frightening is easy for me *

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

9. Expressing my feelings toward sounds that are delighting is hard for me *

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

10. Expressing my feelings toward sounds that are saddening is easy for me *

Mark only one oval.

Strongly agree ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 strongly disagree

درباره نویسندگان

فاتن محمد حسین العائد فارغ التحصیل دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه فردوسی مشهد و مدرس زبان انگلیسی در کشور عراق است.

الهام ناجی میدانی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد (گرایش آموزش زبان انگلیسی) است. پژوهش‌های وی بیشتر در حوزه روان‌شناسی آموزش زبان و جامعه‌شناسی زبان است



Translation of Non-normative Content in Three Persian Translations of *Matilda*

Elnaz Aliazam¹, Masood Khoshsaligheh^{1*}, Abdullah Nowruzy¹, Azadeh Eriss²

¹Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

²Binghamton University, New York, USA

Abstract This study aimed to investigate the techniques adopted by Iranian translators in translating non-normative social content in children's literature from English to Persian. The corpus of the study included three Persian translations of the novel *Matilda* by Roald Dahl (1988). First, the social non-normative content was categorized into two main categories: verbal and non-verbal (behavioral). The verbal category was divided into insults, threats and lies, while the non-verbal category was divided into aggressive behavior, child negligence, physical child abuse and revenge. Secondly, Molina and Albir's functionalist model (2002) was employed to identify social expressions in the original text and explore their equivalents in the Persian translations. Results indicated that the translators primarily employed a literal translation approach. The frequent use of literal translation technique preserved the negative implications of the socially non-normative content.

Keywords: *Children's Literature; Literal Translation; Roald Dahl; Non-normative Social Content; Matilda*

1. Introduction

Translation involves at least two texts and two cultures with different norms and values. Norms represent choices that arise from certain rules. The translator can either align these norms closely with the target text or with the source text (Tourney, 2012). Children undergo the process of socialization, which involves their normalization within the family, school and kindergarten settings (Tanhaee, 1989). The social non-normative concept was initially introduced by Durkheim, primarily in reference to criminals.

Please cite this paper as follows:

Aliazam, E., Khoshsaligheh, M., Nowruzy, A., & Eriss, A. (2024). Translation of non-normative content in three Persian translations of *Matilda*. *Language and Translation Studies*, 57(2), 37-67. <https://doi.org/10.22067/lts.2023.83281.1202>

In general, norms are context-dependent and vary across different times and places. Social abnormality refers to a violation of the values and norms governing social interactions, and in a broader sense, it encompasses unconventional and unusual characteristics and behaviors (Salimi & Davari, 2001).

One of the most important goals of children's stories is to impart moral lessons. Certain stories have managed to attain a prominent position within society despite featuring abnormal characters. These stories are among the best-sellers. They have gained worldwide fame through translation and garnered widespread attention. Generally speaking, politeness and respect are not observed in these stories, with little consideration given to the authority of adults.

2. Method

This study aimed to investigate the techniques employed by Iranian translators in rendering non-normative social content in children's literature from English to Persian, a topic that has received little academic attention in Iran. The corpus of the study included three Persian translations of the novel *Matilda* by Roald Dahl (1988), carried out by Hadavand, Tahmasbi and Alipour. Roald Dahl is widely recognized as one of the most renowned children's authors worldwide. Despite the considerable time that has passed since the publication of his stories, his novels remain popular worldwide. It seems *Matilda* stands out for its portrayal of social abnormalities, making it a topic of interest in Iran. Consequently, the novel has been translated and published multiple times by various publishers and translators in Iran.

The study focused on the translation of the non-normative social content at the sentence level. The data were collected through an analysis of the translations. The research employed judgmental sampling and adopted a descriptive approach.

The main indicators for classification in this research were based on Kaveh's (2013) framework. He extensively explored the problems and abnormalities prevalent in Iranian society under the title of 'Pathology of Social Diseases'. He divided these issues into twenty sections and general headings, providing detailed descriptions from different perspectives. First, the social non-normative content was categorized into two major categories: verbal and non-verbal (behavioral). The verbal category was further divided into insults, threats and lying. Conversely, the non-verbal category encompassed aggressive behavior, child negligence, physical child abuse and revenge. To distinguish behavioral aggression from physical child abuse, the latter is defined as any type of injury and violence inflicted by an adult on a child's body. In contrast, behavioral aggression refers to acts of violence and behavior exhibited among individuals of the same age. Within the verbal category, insults and threats are classified as forms of verbal aggression but are separated for clarity.

Physical child abuse encompasses any intentional act by an adult that inflicts harm upon a child's body. Neglect-related child abuse refers to the failure to meet a child's fundamental physical and mental needs, such as nutrition, clothing, hygiene and

emotional support. Revenge is also a form of violence wherein an individual deliberately inflicts physical and mental harm upon another person.

To classify abnormalities, the authors considered violence and aggression as synonymous, without distinguishing between the two. Furthermore, a functionalist model proposed by [Molina and Albir \(2002\)](#) was used to identify the social non-normative segments in the source language to explore their equivalents in the Persian translations. This model's techniques proved effective in providing a precise description of translation data at finer levels.

3. Results and discussion

This paper aimed to examine the approach taken by the translators of [Roald Dahl's \(1988\) *Matilda*](#) when translating non-normative verbal and non-verbal (behavioral) concepts into Persian. The research focused on the translation of socially non-normative elements at the sentence level. Results indicated all the three translators predominantly employed a literal translation approach when translating social abnormalities. They rendered all non-normative behaviors or words without omitting or replacing them with conventional social issues.

Instead of intensifying the violence and aggression in the translation, translators could have reduced their intensity by emphasizing the humorous aspect of the work. However, compared to the other two translators, Hadavand seemed to have paid more attention to educational and cultural issues. Furthermore, he employed the reduction technique more frequently in translating verbal abnormalities. Whether consciously or unconsciously, Hadavand tended to diminish the negative semantic load of the original sentences in his translation more than the other translators. This reduction in the negative semantic load remains noticeable even in instances where alternative techniques were utilized to translate social abnormalities.

From Venuti's (2004) perspective, it can be stated that these translations highlight the translators' presence and reveal their individuality, as the translations avoid the illusion of transparency. In addition, the hegemony of the Persian language and culture is not evident in these translations.

4. Conclusion

This study showed that the Persian translations of the novel *Matilda* underwent minimal cultural and social changes. In some cases, however, there was an increase in both violence and verbal aggression in the translated texts. Based on the research findings, it can be concluded that the three translations of *Matilda* are not localized. Indeed, the reader is directed towards the source text, with all non-normative social concepts transferred to the target text. Translators failed to pay sufficient attention to the semantic load of words, despite its evident role in mitigating, neutralizing or intensifying the portrayal of violence. In fact, the translators diminished the

humorous tone of the story while increasing the intensity of violence and aggression portrayed in the characters and their actions.

The findings of the current research can enhance the practices of publishers and translators of children's literature by encouraging greater attention to the translation and revision processes of future works. This approach aims to deliver higher-quality translations to the market.

ترجمه مفاهیم ناهنجار در سه ترجمه فارسی رمان ماتیلدا

الناز علی اعظم^۱، مسعود خوش سلیقه^{۲*}، عبدالله نوروزی^۱، آزاده اریس^۲^۱دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران^۲دانشگاه بینگمتون، نیویورک، آمریکا

چکیده هدف این پژوهش بررسی روش‌هایی است که مترجم‌های ایرانی برای ترجمه ناهنجاری‌های اجتماعی در آثار ادبی کودک و نوجوان از انگلیسی به فارسی به کار برده‌اند؛ بدین منظور از سه ترجمه فارسی رمان ماتیلدا (۱۹۸۸) اثر رولد دال تشکیل شده است. تمرکز این پژوهش بر ترجمه ناهنجاری‌های اجتماعی در سطح جمله است. در ابتدا براساس پیکره داده‌ها و ناهنجاری‌های موجود در متن، جملات ناهنجار اجتماعی به دو دسته بزرگ کلامی و رفتاری تقسیم شد. دسته کلامی به بی‌ادبی، تهدید و دروغ‌گویی و دسته رفتاری به کودک‌آزاری جسمی، کودک‌آزاری ناشی از غفلت، انتقام و پرخاشگری رفتاری تقسیم شد. در مرحله دوم مدل کارکردگرا و پویای مولینا و هورتادو آلبر (۲۰۰۲) برای دسته‌بندی‌های ناهنجاری‌های اجتماعی به کار گرفته شد تا از طریق آن متن مبدأ با معادل‌هایش در ترجمه‌های فارسی بررسی شود. نتایج این پژوهش نشان داد رویکرد مترجم‌ها، ترجمه تحت‌اللفظی است. ترجمه‌ها بومی‌سازی نشده‌اند و تکنیک‌های متفاوتی برای آن‌ها به کار رفته است. بسامد زیاد به کارگیری «تکنیک ترجمه تحت‌اللفظی» به حفظ تأثیر بار منفی ناهنجاری‌ها منجر شده است.

کلیدواژه‌ها: ادبیات کودک و نوجوان؛ ناهنجاری‌های اجتماعی، کلامی و رفتاری؛ ترجمه تحت‌اللفظی؛

رولد دال؛ ماتیلدا

۱. مقدمه

ادبیات کودک دامنه وسیعی از آثار را از جمله آثار کوتاه یا نسبتاً طولانی، کتاب‌های مصور و داستان در برمی‌گیرد. مخاطبان این گونه کتاب‌ها کودکان هستند و متن آن‌ها را خود کودکان می‌خوانند یا اینکه آن‌ها را شفاهی برایشان می‌خوانند. محتوای این کتاب‌ها ممکن است داستان‌های عبرت‌آموز، مطالب علمی، سرگرمی‌ها، شعر، قصه‌های عامیانه و امثال این‌ها باشد.

حساسیت این گونه متون به دلایل مختلف بسیار زیاد است و صاحب نظران این حوزه، هر کتابی را مناسب کودکان نمی دانند؛ به ویژه جایی که مسائل و تفاوت های اندیشگانی و فرهنگی نویسنده و مخاطب نمود بیشتری می یابد این حساسیت ها بیشتر می شود. تفاوت های فرهنگی جوامع وقتی در ادبیات کودک خود را نشان می دهد و قرار است ترجمه شود، مترجم را با چالش ها و دغدغه های مختلفی مواجه می سازد و هر تصمیمی پیامدهایی نیز دارد.

از نمونه های بارز دغدغه ها و مشکلات ادبیات کودکان نمود ناهنجاری های اجتماعی در این آثار است. ناهنجاری به معنای تخلف از ارزش ها و هنجارهای حاکم بر روابط اجتماعی است و گاهی در مفهومی کلی تر، ویژگی ها و رفتارهای غیرمتعارف و غیرمعمول را در برمی گیرد (سلیمی و داوری، ۱۳۸۰). همواره انتقادهایی به بیان ناهنجاری ها، چه به صورت مستقیم و چه غیرمستقیم در آثار کودکان و نوجوانان وجود داشته، اما گاهی به دو علت این ناهنجاری ها در آثار کودکان ذکر می شوند: ۱) رویدادهایی در جامعه رخ داده که لازم است کودک از آن ها آگاه باشد و ذکر این مطالب جنبه آموزشی دارد، مثل ناهنجاری هایی که مربوط به خشونت های رفتاری، جنگ و زورگویی است. ۲) کودک و نوجوان غالباً از خواندن داستان هایی که در آن ها شخصیت های کودک رفتارهای ناهنجار دارند، لذت می برند و نویسندگان این آثار فقط به قصد اینکه اثر برای کودکان جذاب باشد، این آثار را تولید می کنند، هرچند همه والدین با این آثار موافق نیستند (شویت، ۱۹۸۶^۱؛ اویتینن، ۲۰۰۰^۲). شاید علت مخالفت بزرگسالان با این آثار این باشد که وجود ناهنجاری های اجتماعی در آثار کودک و نوجوان می تواند الگوهای ناشایست رفتاری را به آن ها بیاموزد که خود سبب افزایش رفتارهای ناهنجار کلامی و غیرکلامی در کودکان و نوجوانان می شود. علاوه بر این، افزایش این گونه رفتارها در کودکان به نوعی جایگاه و قدرت

^۱. Shavit

^۲. Oittinen

بزرگسالان و نیز ارزش قوانین را زیر سؤال می‌برد که خود می‌تواند در اجتماعی خاص مانند خانواده بی‌نظمی، بی‌احترامی و عواقب ناگواری ایجاد کند.

در هر صورت یکی از مهم‌ترین اهداف داستان‌ها و قصه‌های کودکان عبرت‌آموزی است. بعضی از قصه‌ها با وجود داشتن شخصیت‌های ناهنجار جایگاه خوبی را در جامعه پیدا کرده‌اند و جزو پرفروش‌ترین داستان‌ها هستند و با ترجمه شهرت جهانی یافته و مورد توجه همگان قرار گرفته‌اند. معمولاً در این داستان‌ها، ادب و احترام رعایت نشده و به قدرت بزرگسالان اعتنایی نمی‌شود (غفاری و شهبازی، ۱۳۹۱). در ترجمه این داستان‌ها و قصه‌ها حداقل دو متن و دو فرهنگ دخیل است که معمولاً هنجارها و ارزش‌های این دو با هم متفاوت‌اند. مترجم می‌تواند به هنگام ترجمه هنجارها، متن را به یکی از دو قطب مقصد یا مبدأ نزدیک کند (توری، ۲۰۱۲). نزدیک شدن به فرهنگ و زبان مقصد یا ماندن در فضای متن مبدأ در همه ترجمه‌ها مهم است اما اهمیت آن در ادبیات کودک دوچندان است. جوب^۲ (۱۹۹۶) ترجمه برای کودکان را دشوار می‌داند، زیرا مترجم با دو راهی‌های بسیاری روبه‌رو است. هنگام ترجمه مترجم باید بین ترجمه آزاد و ترجمه تحت‌اللفظی و بین ترجمه واژه‌به‌واژه و ترجمه مفهومی یکی را انتخاب کند (دکیاروگا و فردناندز، ۲۰۱۶).

با در نظر داشتن رویکردها، مشکلات و پیامدهای ترجمه ادبیات کودک، این پژوهش تلاشی برای پاسخ به این سؤال است که رویکرد و تکنیک‌های مترجم‌های رمان ماتیلدا (۱۹۸۸) نوشته رولد دال در برگردان مفاهیم ناهنجار کلامی و رفتاری چه بوده است؟

^۱. Toury

^۲. Jobe

^۳. De Queiroga & Fernandes

۲. پیشینه پژوهش

هنجار در جامعه‌شناسی عبارت است از رفتارهایی تجویزی که شبیه قواعد و مقرراتند اما به اندازه آن‌ها رسمی نیستند. هنجارها انتظارات رفتاری هستند که از نظر فرهنگی مطلوب یا مناسب‌اند (مارشال و اسکات^۱، ۱۳۸۸). همه هنجارها دارای ارزش‌های یکسانی در جامعه نیستند. قوی‌ترین و مهم‌ترین هنجارها، هنجارهایی هستند که تبدیل به قانون می‌شوند و نقض آن‌ها مجازات‌هایی را در پی دارد. هنجارها و ناهنجاری‌ها در دل جامعه و در ارتباط با افراد دیگر شکل می‌گیرند و به‌تنهایی معنایی ندارند. با گسترش جوامع و مدرن‌شدن آن‌ها، هنجارها نیز گسترده‌تر و متنوع‌تر می‌شوند (ممتاز، ۱۳۸۱). هنجارهای اجتماعی براساس ارزش‌های اجتماعی شکل می‌گیرند و سبب نظم جامعه می‌شوند. هنجارها به زمان و مکان‌های مختلف وابسته‌اند؛ یعنی نسبی‌اند (بخارایی، ۱۳۸۷). هنجارها و ارزش‌های یک خانواده ممکن است با خانواده‌ای دیگر متفاوت باشد و کسی که برخلاف این ارزش‌ها و هنجارها عمل نماید، هنجارشکن است. در مقابل، رعایت ارزش‌ها سبب کسب احترام می‌شود. هنجارپذیری کودکان از طریق خانواده، مدرسه و کودکانستان انجام می‌شود و طی این فرایند کودکان جامعه‌پذیر می‌شوند (تنهایی، ۱۳۸۶).

معضلات و ناهنجاری‌های جوامع را می‌توان به دسته‌های مختلفی تقسیم کرد. در پژوهشی که درباره ایران انجام شده، کاوه (۱۳۹۱) ناهنجاری‌های جامعه ایران را به بیست بخش و عنوان کلی تقسیم کرده است: اعتیاد، انحرافات جنسی، ایدز، بدحجابی، بی‌سوادی، بیکاری، پرخاشگری، تکدی‌گری، جنگ، حاشیه‌نشینی، خرابکاری، خشونت علیه زنان، خودکشی، دختران فراری، دروغ‌گویی، دوستی دختر و پسر، سرقت، سقط‌جنین، شیطان‌پرستی، طلاق، فرار از مدرسه، فقر، قتل،

^۱. Gordon Marshal & John Scott

کودک‌آزاری، کودکان خیابانی، مزاحمت جنسی، مزاحمت خیابانی، موسیقی زیرزمینی، مهاجرت و افزایش جمعیت، ولگردی.

ادبیات کودکان و همچنین ترجمه آن به‌طور سنتی در حاشیه نظام ادبی به‌عنوان یک فرم ادبی فرعی قرار گرفته است (آلا، ۲۰۲۳). از آنجایی که واژه‌های تابو در هر حوزه‌ای از زندگی اجتماع وجود دارد، طبیعتاً بخشی از ناهنجاری‌ها در میان کودکان و نوجوانان به‌خصوص در ادبیات کودکان و نوجوانان نیز رخ می‌دهد. ادبیات کشورهای مختلف با اهداف آگاهی‌بخشی از پیامدها، تأثیرگذاری بر اصلاح ناهنجاری‌ها و تجویز ارزش‌ها در قالب داستان، قصه، حکایت و غیره به این معضلات می‌پردازند و برخی نیز تلاش کرده‌اند با بررسی این آثار یا ترجمه آن‌ها برای فرهنگ‌های دیگر، تأثیرگذاری آن‌ها و پیامدهایشان را جویا شوند. در واقع، هر ترجمه‌ای فرهنگی است به این معنا که همیشه نتیجه گفتگوی مداوم بین حداقل دو نظام فرهنگی و تنش‌های مداوم بین خواسته‌های سیستم‌های مبدأ و مقصد است (مک مارتین و ون کویلی، ۲۰۲۰). تصمیم برای واجد شرایط بودن برخی محتواها یا اجازه دادن به آن‌ها در فرهنگ هدف، اغلب صرفاً به صلاحدید مترجم واگذار می‌شود (پاولوسک، ۲۰۲۳).

آثار رولد دال به‌ویژه رمان مشهورش، *ماتیلدا*، به‌عنوان مشهور بودنش در حوزه ادبیات کودک و نوجوان، در داخل و خارج از ایران بسیار بدان پرداخته شده است. نتلی^۴ (۱۹۹۲) با بررسی رمان *ماتیلدا* نتیجه گرفته است که به‌دلیل تفاوت‌های فرهنگی و زبانی، ترجمه یک متن از زبانی به زبان دیگر می‌تواند آن را به متنی کاملاً متفاوت تبدیل کند. مارتنز^۵ (۲۰۱۵) براساس کارکردهای راهبردی چیلتون، به تحلیل گفتمان

1. Aida Alla

2. Mc Martin & Van Coilli

3. Paulina Pawłuszek

4. Netley

5. Martens

انتقادی رمان *ماتیلدا* می‌پردازد. **هیدنوچا**^۱ (۲۰۱۵) با استفاده از نظریه آلتوسر و بوردیو، ایدئولوژی و ارزش‌ها را در رمان *ماتیلدا* بررسی کرده و به این نتیجه می‌رسد که رولد دال در رمانش ارزش‌هایی مثل کتابخوانی را بزرگ داشته و مادر و پدر *ماتیلدا* را سرزنش کرده است. **هانت**^۲ (۲۰۰۱) به تحلیل شخصیت‌های رمان *ماتیلدا* می‌پردازد و بیان می‌کند که شخصیت *ماتیلدا* نحوه انتقام‌گیری را به کودکان می‌آموزد. استفیولج^۳ (۲۰۲۰) ترجمه نام‌های خاص را در رمان‌های *ماتیلدا* و *چارلی و کارخانه شکلاتی* آثار رولد دال از زبان انگلیسی به کروات‌ها را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که ترجمه‌های این دو از لحاظ به‌کار بردن استراتژی با هم کاملاً تفاوت دارند. امین **طوسی**، **قربان‌صباغ** و **مهدوی** (۲۰۱۷) دو عنصر خانواده و نظام آموزشی را در رمان *ماتیلدا* استفاده از نظریه آلتوسر بررسی می‌کند.

۳. روش پژوهش

رولد دال یکی از مشهورترین نویسندگان کودک در دنیاست. با وجود این که سال‌ها از خلق رمان‌هایش گذشته، آثارش هنوز در دنیا مطرح‌اند. از آنجایی که ناشران و مترجم‌های مختلف رمان *ماتیلدا* را بارها ترجمه و منتشر کرده‌اند، می‌توان نتیجه گرفت در ایران هم موردتوجه بوده است. هفت ترجمه از این رمان در کتابخانه ملی ثبت شده است که بنابر محدودیت و هدف تحقیق، سه ترجمه از سه انتشارات مختلف به دلیل پرفروش‌ترین ترجمه‌های موجود که شامل ترجمه هداوند، ترجمه علی‌پور و ترجمه طهماسبی هستند، انتخاب شد. اطلاعات پیکره تحقیق در **جدول ۱** ذکر شده است.

^۱. Annina Hiidenoja

^۲. Peter Hunt

^۳. Štefulj Lana

جدول ۱. اطلاعات توصیفی پیکره پژوهش

نام مترجم	انتشارات	سال چاپ
علی هداوند	نشر سپاس	۱۳۹۳
پروین علی‌پور	نشر افق	۱۳۹۰
شهلا طهماسبی	نشر مرکز	۱۳۹۹

ناهنجاری‌های اجتماعی از زوایای مختلفی بررسی و تحلیل شده‌اند. شاخص‌های اصلی برای دسته‌بندی ناهنجاری‌ها در این پژوهش، از **کاوه (۱۳۹۱)** که پیش‌تر معرفی شد، استخراج شدند. او معضلات و ناهنجاری‌های جامعه ایران را به‌صورت گسترده و مفصلی تحت عنوان آسیب‌شناسی بیماری‌های اجتماعی، به بیست بخش و عنوان کلی تقسیم کرده است اما در اینجا براساس موضوع و محتویات *رمان ماتیلدا*، ناهنجاری‌های اجتماعی به دو دسته کلامی و غیرکلامی (رفتاری) تقسیم‌بندی شده‌اند. دسته کلامی خود به سه دسته توهین و بی‌ادبی، تهدید، و دروغ‌گویی تقسیم می‌شود. دسته غیرکلامی (رفتاری) به چهار نوع کودک‌آزاری جسمی، کودک‌آزاری ناشی از غفلت، انتقام و پرخاشگری رفتاری تقسیم می‌شود. پرخاشگری رفتاری به نظم کلاس و مدرسه را به هم ریختن، عدم رضایت از رابطه خود با اطرافیان از معلم و مدرسه، فرار از مدرسه و منزل، آزار و اذیت دیگران، شکستن یا پاره کردن وسایل، مخالفت کردن، پرت کردن اشیاء، پای‌کوبی روی زمین، انزوا و سکوت، در خود فرورفتن همراه با بغض، غذا نخوردن و گریه کردن، کتک زدن خود و لگدزدن، گاز گرفتن بدنی و تجاوز به حقوق دیگران گفته می‌شود (**کاوه، ۱۳۹۱**). کودک‌آزاری جسمی به هرگونه رفتاری گفته می‌شود که فرد بزرگسال به‌طور عمدی به جسم کودک آسیب برساند. کودک‌آزاری ناشی از غفلت، به غفلت از نیازهای اولیه جسمی و روانی کودک همچون تغذیه، پوشاک، نظافت، ابراز علاقه و تربیت مناسب، کوتاهی در تأمین، مراقبت، بهداشت و فضای سالم گفته می‌شود. در انتقام گرفتن که نوعی خشونت است فردی به فرد دیگری به‌طور عمدی صدمه جسمی و روحی وارد می‌کند (**کاوه،**

۱۳۹۱). نگارندگان برای تقسیم‌بندی ناهنجاری‌ها در این پژوهش، خشونت و پرخاشگری را مترادف در نظر گرفته‌اند و تفاوتی بین آن‌ها قائل نشده‌اند و برای اینکه پرخاشگری رفتاری از کودک‌آزاری جسمی تفکیک شود، کودک‌آزاری جسمی در تقسیم‌بندی زیر به هر نوع آسیب و خشونتی گفته می‌شود که فرد بزرگسال به جسم کودک بزند ولی پرخاشگری رفتاری در موارد آسیب‌های جسمانی و فیزیکی به خشونت و رفتارهایی گفته می‌شود که افراد همسن و سال به هم وارد می‌کنند.

رویکرد این پژوهش کیفی-توصیفی است. نمونه‌های بررسی‌شده از این آثار هدفمند انتخاب شدند؛ یعنی تنها جملاتی که دارای نمونه‌هایی از ناهنجار اجتماعی بودند و یک واحد مستقل معنایی هستند از پیکره داده‌ها استخراج و بررسی شدند. بزرگ‌ترین واحد تحلیل در این پژوهش جمله مستقل و کوچک‌ترین واحد تحلیل واژه است.

برای توصیف و تحلیل داده‌های ناهنجاری اجتماعی، نظریه کارکردگرا و پویای مدنظر مولینا و هورتادو آلبیر^۱ (۲۰۰۲) انتخاب شد. تکنیک‌های این نظریه به توصیف و تحلیل دقیق داده‌های ترجمه در سطوح خرد مثل جمله، عبارت و واژه کمک خواهند نمود. این نظریه پردازان سه تعریف متمایز برای روش، راهبرد و تکنیک ارائه داده است. روش ترجمه، شیوه خاص فرایند ترجمه است مانند روش تحت‌اللفظی یا آزاد و غیره (مولینا و هورتادو آلبیر، ۲۰۲۲). راهبردهای ترجمه را مترجم به‌صورت خودآگاه یا ناخودآگاه زمانی به کار می‌برد که در حین ترجمه به‌خاطر ناکافی بودن دانش و مهارت در موضوعی خاص با مشکلاتی مواجه شو و به‌طورکلی برای دو هدف به کار می‌روند: یکی درک مطلب و دیگری اصلاح‌سازی. اعمالی مثل جستجوی اینترنتی یا بازخوانی متن، نمونه‌ای از راهبردها هستند که مترجم برای تولید متن صحیح‌تر و برای حل مشکلات ترجمه به کار می‌برد. استفاده از تکنیک‌ها باعث می‌شود راهبردها تحقق پیدا کنند و صورت فیزیکی بگیرند. تکنیک‌های ترجمه

^۱. Molina & Hurtado Albir

نیز به خودی خود خوب یا بد نیستند بلکه با توجه به بافت انتخاب می‌شوند. انتخاب روش ترجمه بر انتخاب تکنیک ترجمه تأثیر می‌گذارد.

براساس پیکره داده‌ها، تکنیک‌هایی که به پژوهش حاضر ارتباطی نداشتند یا برای تهیه زیرنویس و دوبله مناسب‌تر هستند حذف شدند؛ به‌طور مثال تکنیک جایگزینی. لازم به ذکر است هرکدام از تکنیک‌هایی که برای بررسی در این پژوهش به‌کار می‌روند، می‌توانند موجب افزایش، کاهش یا خنثی شدن بار معنایی منفی جمله شوند (مولینا و هورتادو آلبیر، ۲۰۰۲). تکنیک‌های به‌کاررفته عبارتند از بسط^۱، وام‌گیری^۲، ترجمه تحت‌اللفظی^۳، کاهش^۴، تغییر لحن^۵، تغییر بیان^۶، تغییر صورت^۷، معادل مبتنی بر بافت^۸ و معادل جاافتاده^۹ که توضیح هرکدام در پایین می‌آید. طبق تکنیک بسط، اطلاعات و جزئیاتی در ترجمه می‌آید که در متن مبدأ نبوده است (مولینا و هورتادو آلبیر، ۲۰۰۲). در تکنیک وام‌گیری مترجم واژه‌ای را به‌صورت مستقیم از زبان مبدأ به زبان مقصد وارد می‌کند. در تکنیک ترجمه تحت‌اللفظی، کلمه یا اصطلاحی به‌جای واژه یا اصطلاحی از زبان مبدأ می‌نشیند در تکنیک ترجمه تحت‌اللفظی در دسته‌بندی مولینا و هورتادو آلبیر (۲۰۰۹) معادل «تعادل صوری»^{۱۰} نایدا^{۱۱} قرار می‌گیرد. در تکنیک تغییر بیان، زاویه دید، دسته‌بندی شناختی یا مرکزی که در ارتباط با متن مبدأ است، تغییر می‌کند. این تغییر هم می‌تواند ساختاری و هم لغوی باشد. در تکنیک کاهش، حذف رخ می‌دهد؛ یعنی اطلاعات متن مبدأ در متن مقصد فشرده می‌شود یا هر جا که در متن مبدأ تکرار و حشو وجود دارد، در ترجمه حذف می‌شود. در

^۱. amplification

^۲. borrowing

^۳. literal translation

^۴. reduction

^۵. variation

^۶. modulation

^۷. transposition

^۸. discursive creation

^۹. established equivalent

^{۱۰}. formal equivalence

^{۱۱}. Nida

تکنیک تغییر صورت، ساختار گرامری تغییر می‌کند و نقش دستوری واژه بدون تغییر معنا عوض می‌شود. تکنیک تغییر لحن، عناصر زبان‌شناختی و فرازبان‌شناختی را در بر می‌گیرد و تغییراتی مثل لحن، سبک، لهجه اجتماعی و لهجه جغرافیایی را شامل می‌شود. طبق تکنیک معادل مبتنی بر بافت، این معادل خارج از بافت غیرقابل پیش‌بینی است و یک عملکرد در فرایند شناختی ترجمه است که تنها بر اساس بافت یک معادل گذاشته می‌شود. در تکنیک معادل جافتاده، عبارت یا واژه‌ای با توجه به فرهنگ واژگان یا زبان کاربردی در مقصد، معادل زبان مبدأ قرار می‌گیرد؛ یعنی ممکن است اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها در زبان مقصد معادلی با ظاهری متفاوت باشند اما مفهوم و منظورشان یکی است و مردم یا فرهنگ‌نامه‌ها آن عبارت را به عنوان معادل می‌شناسند (مولینا و هورتادو آلبر، ۲۰۰۲).

۴. یافته‌ها پژوهش

پژوهش حاضر به منظور بررسی رویکرد مترجم‌های رمان *ماتیلدا* (۱۹۸۸)، نوشته رولد دال، در برگردان مفاهیم ناهنجار کلامی و رفتاری انجام شده است. طبق توضیحاتی که در بخش روش پژوهش آمد، ناهنجاری‌های اجتماعی به دو دسته کلامی و رفتاری تقسیم و تحلیل می‌شوند: الف) کلامی: ۱. توهین و بی‌ادبی، ۲. تهدید، ۳. دروغ‌گویی؛ ب) رفتاری: ۱. کودک‌آزاری جسمی، ۲. انتقام، ۳. کودک‌آزاری ناشی از غفلت، ۴. پرخاشگری رفتاری.

در ادامه به بررسی ترجمه ناهنجاری کلامی و غیرکلامی (رفتاری) و توصیف آن‌ها همراه با ذکر نمونه‌ها می‌پردازیم.

۴.۱. ترجمه ناهنجاری‌های کلامی

در پیکره مطالعه‌شده، ۳۷ مورد ناهنجاری کلامی یافت شد. بررسی ترجمه این موارد نشان می‌دهد طهماسبی و علی‌پور بار معنایی منفی را به نسبتی تقریباً مساوی افزایش داده‌اند. تکنیک «معادل مبتنی بر بافت» از پربسامدترین تکنیک‌ها در ترجمه توهین‌ها

و بی ادبی های این اثر است. در برخی از موارد مترجم ها به بافت و موقعیت دشنام یا توهینی که در متن اصلی بوده توجهی نکرده اند و تنها سعی کرده اند دشنام یا توهینی را جایگزین دشنام و توهین متن اصلی کنند. برخی از دشنام هایی که مدیر مدرسه به کودکان می دهد به واسطه درس نخواندن کودکان است و متناسب با بافت داستان، یا جایی که پدر به مادر مایلدا فحشی می دهد که بار جنسیتی دارد، مترجم ها این نکته ها را در نظر نگرفته و بدون آنکه به موقعیت این دشنام توجه کنند، تنها دشنامی را با دشنام اصلی جایگزین کرده اند.

در کل برای ترجمه ناهنجاری های این دسته، مترجم ها چندان از تکنیک «تغییر بیان» بهره نبرده اند. در این میان، هداوند از تکنیک تغییر بیان بیشتر از سایر تکنیک ها در ترجمه توهین و بی ادبی استفاده کرده و به کمک آن از بار معنایی منفی عبارت ها کاسته است. به طور کلی، تکنیک تغییر بیان جزو تکنیک های پربسامد در این ترجمه ها نیست.

چند نمونه از ترجمه ناهنجاری های کلامی به طور مختصر در پایین آمده است.

مثال ۱:

"You blithering idiot!" shouted the Trunchbull.

طهماسبی: ای زردنبوی کله خر! (ص. ۱۹۸)

هداوند: خنگ خدا! (ص. ۳۷۱)

علی پور: احمق بی شعور! (ص. ۲۰۸)

همان طور که در این مثال مشاهده می شود خانم مدیر با فریاد به کودک می گوید «blithering idiot». این فحش به درس نخواندن کودک اشاره دارد و زمانی گفته شده که کودک نتوانسته جواب درستی به پرسشی درباره ضرب اعداد بدهد. طهماسبی عبارت «زردنبوی کله خر» را به عنوان معادل گذاشته که به رنگ پوست کودک اشاره دارد و چندان با موقعیت موضوع داستان هم خوانی ندارد. علی پور نیز «احمق

بی‌شعور» را آورده که باز هم چندان بافت متن اصلی و فحش را در نظر نگرفته است. هداوند نیز واژه «خنگ خدا» را معادل قرار داده که در بافت زبان مقصد طبیعی‌تر جلوه می‌کند و با بافت اصلی هم‌خوانی بیشتری دارد.

مثال ۲:

"Her father said she's a real wart."

طهماسبی: پدرش می‌گفت که او یک حیوان به تمام معنی است. (ص. ۷۳)

هداوند: پدرش گفت یه زگیل واقعی. (ص. ۸۷)

علی‌پور: پدرش گفت: یک زگیل واقعی است! (ص. ۱۴۸)

در این مثال، طهماسبی «او یک حیوان به تمام معنی است» را معادل «she's a real wart» قرار داده و از تکنیک معادل «مبتنی بر بافت» استفاده کرده و به‌این‌ترتیب بر بار معنایی منفی و شدت اهانت به کودک افزوده است. هداوند و علی‌پور هم این عبارت را با تکنیک «ترجمه تحت‌اللفظی» ترجمه کرده‌اند. اهانت با همان بار معنایی منتقل شده و افزایش یا کاهشی نداشته است.

مثال ۳:

"Taste it, you little brat," the Trunchbull said.

طهماسبی: ترانچبول گفت بخور سگ‌توله... (ص. ۱۱۰)

هداوند: ترانچ‌بال گفت یالا دیگه، توله... (ص. ۱۲۶)

علی‌پور: ترانچبول گفت: بخورش توله جان! (ص. ۲۱۶)

در مورد مثال فوق برای عبارت «you little brat» مترجم‌ها معادل‌های «توله» و «توله‌سگ» را گذاشته‌اند که در زبان و فرهنگ فارسی بار معنایی منفی دارد و بسیار توهین‌آمیز است. این معادل‌ها باعث افزایش بار معنایی منفی شده است. هرچند کلمه brat در زبان و فرهنگ انگلیسی به بچه‌ای گفته می‌شود که لوس و بداخلاق است و

بار منفی دارد، میزان منفی بودن آن از معادل فارسی‌اش بسیار پایین‌تر است. همان‌طور که مشاهده می‌شود مترجم‌ها از «تکنیک معادل مبتنی بر بافت» استفاده کرده‌اند و معادل انتخابی طهماسبی تندتر از دو مترجم دیگر است. جالب اینجاست که در ترجمه علی‌پور، کلمه «جان» که تحبیب است، اضافه شده و حداقل در ظاهر نوعی تضاد را ایجاد می‌کند. این افزوده را به‌طور قطع نمی‌توان کمکی برای کاهش بار منفی کلمه «توله» دانست؛ چراکه در فارسی این‌گونه افزودن‌ها گاهی هرچند محترمانه به نظر می‌رسد، اما در باطن شدت‌افزای توهین یا جدیت و سختی کلام است. برای مثال، وقتی کسی در دعوا یا به هنگام خطاب جدی قهرآمیز به دیگری می‌گوید «آقای محترم» یا «باسواد» یا «پروفسور» و مانند این‌ها، منظورش احترام گذاشتن نیست، بلکه غالباً توهین بیشتر است.

علاوه بر این، ۱۰ مورد تهدید در این متن پیدا شد که طبق دسته‌بندی پیشین، جزو ناهنجاری‌های کلامی از نوع تهدید است. بررسی ترجمه این ده مورد نشان می‌دهد که علی‌پور و طهماسبی به‌طور تقریباً مساوی بار معنایی منفی عبارات را کمی افزایش داده‌اند. بیشترین کاهش بار معنایی منفی در ترجمه تهدیدها متعلق به هداوند است. در ترجمه تهدیدها پربسامدترین تکنیک‌ها به ترتیب تکنیک «معادل مبتنی بر بافت»، «بسط» و تکنیک «ترجمه تحت‌اللفظی» است. در پایین چند مثال برای روشن‌تر شدن مسئله می‌آید.

مثال:

Next time you stop before it's all finished you'll go straight into The Chokey and I shall lock the door and throw the key down the well!

طهماسبی: اگر تا قبل از تمام شدن کیک دست از خوردن بکشی، می‌اندازمت تو سیاهچال، درش را رؤیت قفل می‌کنم و کلیدش را می‌اندازم توی چاه! (ص. ۱۱۲)

هداوند: اگر قبل از اینکه کیک تموم بشه، خوردنتو قطع کنی پرت می‌کنم تو چاکی و درشو قفل می‌کنم و کلید و پرت می‌کنم توی چاه! (ص. ۱۲۸)

علی پور: اگر یک بار دیگر دست دست کنی، یک راست می روی توی هلفدونی! من هم درش را قفل می کنم و کلیدش را می اندازم توی چاه! (ص. ۲۲۱).

در این مثال، هداوند کلمه «Chokey» را قرض گرفته و عیناً همان را نوشته است. این کلمه در رمان *ماتیلدا* به مکانی اشاره دارد که بچه ها را برای تنبیه بدان جا می فرستند. وام گیری این واژه باعث شده مفهوم آن به درستی و به طور کامل به متن مقصد انتقال پیدا نکند؛ زیرا «چاکی» برای کودکانی که در حال خواندن این داستان اند تنها می تواند نماد یک مکان بد باشد و نه آن مکان رنج آوری که بچه ها به شدت از آن ترس و وحشت دارند. در نتیجه به کارگیری این معادل، شدت خشونت و بار معنایی منفی تهدید در ترجمه، کاهش یافته است. کلمات هلفدونی و سیاه چال میزان تهدید متن اصلی را بیشتر حفظ کرده است.

علاوه بر موارد بالا، برای دروغ گویی نیز پنج مورد پیدا شد. بررسی ترجمه ها نشان داد که در ترجمه دروغ ها، پربسامدترین تکنیک، تکنیک «ترجمه تحت اللفظی» و بعد از آن تکنیک «کاهش» است. به جز دو مورد که در آن ها تکنیک «کاهش» به کار رفته است، مفاهیم به طور کلی با همان بار معنایی منفی به متن مقصد انتقال یافته اند.

مثال:

The finger got stuck inside his nose” Matilda said, “and he had to go around like that for a week.

طهماسبی: انگشتش چسبید به سوراخ دماغش و مجبور شد یک هفته با همین قیافه توی خیابان برود. (ص. ۲۷)

هداوند: ماتیلدا گفت: انگشتش تو سوراخ دماغش گیر کرده بود. یه هفته همون جوری اینور و اونور می رفت. (ص. ۳۹)

ماتیلدا گفت: هیچی چی! فقط انگشتش توی سوراخ دماغش چسبید! پسره مجبور شد یک هفته همین طوری این طرف، آن طرف برود. (ص. ۶۴)

در داستان، بعد از اینکه ماتیلتدا به صورت پنهانی از پدر انتقام می‌گیرد و کاری می‌کند که کلاه پدر با چسب به سرش بچسبد، برای اینکه پدرش را بیشتر آزار دهد، دروغی را تعریف می‌کند که بچه‌ای ته خیابان به مدت یک هفته انگشت چسبی‌اش توی دماغش گیر کرده بود. در آن هنگام پدر از ماتیلتدا می‌پرسد که چه اتفاقی برای آن بچه افتاد؟ همان‌طور که در ترجمه علی‌پور مشاهده می‌شود ماتیلتدا با ترس و با کمی لکنت جواب می‌دهد «هیچی چی!» درحالی‌که این لحن ترس یا لکنت اصلاً در متن مبدأ برای ماتیلتدا وجود نداشته است و علی‌پور این عبارت و لحن را به آن افزوده است. این لحن ترس باعث شده قدرت بچه در شرارت و انتقام‌گیری و بار معنایی منفی در متن مقصد قدری کاهش بیابد. در ترجمه این قسمت، مترجم از تکنیک «تغییر لحن» و «بسط» استفاده کرده است.

۴.۲. ترجمه ناهنجاری‌های غیر کلامی

بررسی متن اصلی و ترجمه‌ها نشان داد که ۱۵ مورد کودک‌آزاری جسمی وجود دارد. به‌طور کلی پربسامدترین تکنیک به‌کاررفته برای ترجمه این ناهنجاری‌ها، تکنیک «ترجمه تحت‌اللفظی» و بعد از آن تکنیک «کاهش» است. علی‌پور و طهماسبی در ترجمه عبارات توصیف‌کننده و گویای کودک‌آزاری جسمی غالباً از تکنیک «ترجمه تحت‌اللفظی» استفاده کرده‌اند. این دو تقریباً به یک اندازه و البته بیشتر از هداوند از این تکنیک استفاده کرده‌اند. بیشترین کاهش بار معنایی منفی را هداوند داشته و دو مترجم دیگر مفاهیم را یا با همان بار معنایی منفی انتقال داده‌اند یا شدت خشونت و پرخاشگری را افزایش داده‌اند.

مثال:

She simply picked him up by one arm and flung him clear out of the open classroom window. Our classroom is one floor up and we saw Julius Rottwinkle go sailing out over the garden like a Frisbee and landing with a thump in the middle of the lettuces.

طهماسبی: یک دستی بلند کرد و از پنجره شوت کرد بیرون. کلاس ما توی طبقه اول است. یکهو دیدیم جولیوس مثل بشقاب‌پرنده بالای باغ به پرواز درآمده بعدش هم گرومبی افتاد وسط کاهوها. (ص. ۹۵)

هداوند: رفت طرفش و یک دستی بلندش کرد و از توی پنجره شوتش کرد بیرون. کلاس ما یک طبقه بالاتره. به مرتبه دیدیم اون دانش‌آموز بدبخت، که اسمش جولیوس رولت نیکل بود عین بشقاب پرنده تو هوا رفت و تالاپ افتاد وسط بوته‌های کاهو. (ص. ۱۱۰)

علی‌پور: یک دستی بلند کرد و یک راست از پنجره باز کلاس پرت کرد بیرون. کلاس ما طبقه بالاست و ما دیدیم ژولیوس عین فریزی بالای باغچه مدرسه پرواز کرد و بعد با صدای گرومپ، وسط کاهوها افتاد! (ص. ۱۸۳)

همان‌طور که در این مثال مشاهده می‌شود، کودک در کلاس به‌صورت پنهانی در حال خوردن خوراکی است که مدیر او را می‌بیند و ضرب و شتم و تنبیهش می‌کند. هداوند عبارت «اون دانش‌آموز بدبخت» را به متن ترجمه اضافه کرده است. صفت «بدبخت» می‌تواند نشان‌دهنده ترحم نسبت به کودک باشد. هداوند با اضافه کردن واژه «دانش‌آموز» زشتی عمل کودک را پررنگ‌تر کرده؛ زیرا کودک در جمله پیشینی این داستان توی کلاس و سر درس مشغول خوردن بوده است؛ یعنی کودک به‌خاطر رفتار زشت و اشتباهش تنبیه می‌شود و بار معنایی منفی در متن مقصد کاهش یافته. مترجم در اینجا از تکنیک «بسط» استفاده کرده است.

هفت مورد «انتقام» از زیرمجموعه ناهنجاری‌های غیرکلامی در متن پیدا شد. در ترجمه مفاهیم انتقام، تکنیک «ترجمه تحت‌اللفظی» پربسامدترین تکنیک در کار هر سه مترجم بوده است.

مثال ۱:

She decided that her father or her mother was beastly to her she would get her own back in some way or another.

طهماسبی: او تصمیم گرفت هر وقت که پدر و مادرش با او بد رفتاری کردند، او هم به هر شکلی که شده تلافی کند. (ص. ۲۹)

هداوند: تصمیم گرفت بعد از آن هر وقت پدر یا مادرش با او بد رفتاری کنند، اعتنایی نکند و کار خودش را بکند. (ص. ۴۱)

علی پور: تصمیم گرفت هر وقت پدر یا مادرش رفتار توهین آمیزی کردند، او هم به نوعی تلافی کند! (ص. ۵۳)

در این مثال مشاهده می شود که وقتی ماتیلدا برای اولین بار تصمیم می گیرد از والدینش انتقام بگیرد، هداوند عبارت «she would get her own back in some way or another» را که دقیقاً به انتقام گرفتن کودک از والدین اشاره دارد، این گونه ترجمه کرده: «ماتیلدا تصمیم گرفت اعتنایی نکند و کار خودش را بکند». هداوند با این ترجمه بار منفی جمله را خنثی کرده اما اتفاقی که در این فرایند رخ داده این است که مترجم نتوانسته ارتباط معنایی جمله را با بقیه داستان حفظ کند. این تغییر معنایی در ارتباط با ترجمه رفتارهای ناهنجار ماتیلدا در جمله های بعدی متن ترجمه شده دیده نمی شود؛ یعنی مترجم بعد از آن تمام رفتارهای ناهنجار ماتیلدا را برای انتقام گرفتن از پدر و مادرش ترجمه کرده است. مترجم انتقام را حذف کرده و نوشته «ماتیلدا تصمیم گرفت اعتنایی نکند»، با این حال در ادامه داستان تمام رفتارهای انتقام آمیز ماتیلدا را ترجمه کرده است.

مثال ۲:

But it was surely too much to hope that it had taught the father a permanent lesson.

طهماسبی: اما اگر فکر می کنید پدر ماتیلدا برای همیشه از این مسئله عبرت گرفت، باید بگویم که سخت در اشتباهید. (ص. ۲۹)

هداوند: اما خیلی امیدوار نبود که پدرش از آن درس گرفته باشد. (ص. ۴۱)

علی‌پور: اما بدون شک نباید امیدوار می‌شد که درس عبرت همیشگی به پدرش داده است! (ص. ۵۳)

همان‌طور که در مثال دوم مشاهده می‌شود، بعد از انتقام گرفتن ماتیلدا از پدر، راوی داستان در ادامه می‌گوید که نباید خیلی امیدوار شد که این انتقام یا تلافی کردن درس عبرتی همیشگی به پدر داده باشد. هداوند با استفاده از تکنیک «کاهش» بار منفی این جمله انتقام‌آمیز را کاسته است، یعنی عبارت «عبرت دادن همیشگی به پدرش...» را با استفاده از تکنیک «کاهش» حذف کرده و به جای آن ترجمه کرده «از آن درس گرفته باشد».

در بررسی ترجمه‌ها مشخص شد که پنج مورد کودک‌آزاری ناشی از غفلت در متن وجود دارد. پربسامدترین تکنیک به کاررفته، تکنیک «ترجمه تحت‌اللفظی» است و مترجم‌ها به نسبت مساوی از این تکنیک بهره برده‌اند. در ترجمه آن‌ها هداوند غالباً بار معنایی منفی را کاهش داده است و دو مترجم دیگر مفاهیم را با همان بار معنایی منفی به متن مقصد انتقال داده‌اند یا بر بار معنایی منفی افزوده‌اند.

مثال ۱:

The brother gave a wave through the rear window, but the other two didn't even look back.

طهماسبی: برادر ماتیلدا از پنجره عقب برای او دست تکان داد، اما پدر و مادرش حتی سرشان را هم بر نگرداندند. (ص. ۲۱۸)

هداوند: برادر ماتیلدا از شیشه عقب برای خواهرش دست تکان داد، اما آن دوتای دیگر حتی نگاهی به پشت سرشان نداشتند. (ص. ۲۳۱)

علی‌پور: برادر از پنجره عقب اتومبیل دستی تکان داد؛ اما پدر و مادر حتی به پشت سرشان نگاه هم نکردند! (ص. ۳۹۹)

همان‌طور که در این مثال مشاهده می‌شود، موقعی که خانواده ماتیلدا او را به معلم می‌سپارند و با بی‌توجهی برای همیشه ترکش می‌کنند، نویسنده متن مبدأ می‌گوید

«برادر از شیشه عقب دست تکان داد» هداوند ترجمه کرده «برادر ماتیلدا از شیشه عقب برای خواهرش دست تکان داد» با افزودن واژه خواهر، ارتباط عاطفی و دوست داشتن را بین خواهر و برادر پررنگتر می‌کند؛ اما در عوض علی‌پور «دست تکان داد» را «دستی تکان داد» ترجمه کرده و با نکره کردن واژه دست، عاطفه و محبت برادر به ماتیلدا را کم‌رنگ‌تر کرده است.

مثال ۲:

You don't think for one minute I'm going to eat the filth I give to you?

طهماسبی: نکند پیش خودت فکر کرده‌ای من هم از همان آشغال‌هایی که به شما می‌دهم، می‌خورم؟ (ص. ۱۰۶)

هداوند: فکر نکردی من از این آت‌و‌آشغال‌هایی که شما می‌خورید نمی‌خورم؟ (ص. ۱۲۱)

علی‌پور: آهای... مبدا خیال می‌کنید خودم هم از همان آشغال‌هایی که به خوردتان می‌دهم، می‌خورم نخیر! (ص. ۲۰۷)

در این مثال هداوند با استفاده از تکنیک تغییر بیان «آشغال‌هایی که من به خوردتان می‌دهم» را ترجمه کرده «آشغال‌هایی که شما می‌خورید» و با این کار هرگونه مسئولیتی را از روی دوش مدیر برداشته و انگار که مدیر این کار را انجام نمی‌دهد و خود بچه‌ها غذاهای بد و ناسالم می‌خورند. در این قسمت از بار معنایی منفی در ترجمه کاسته شده است.

برای پرخاشگری رفتاری چهار مورد یافت شد. بیشترین میزان استفاده از تکنیک «ترجمه تحت‌اللفظی» را علی‌پور در ترجمه پرخاشگری رفتاری داشته است. در این مورد، مترجم‌ها مفاهیم ناهنجار اجتماعی را با همان بار معنایی منفی به متن مقصد انتقال داده‌اند و فقط یک مورد افزایش بار معنایی منفی جزئی در این قسمت بود که به جای «دندان‌هایش را شکستم یا خرد کردم».

مثال:

“I knocked his front teeth out.”

طهماسبی: «من هم زدم دندان‌های جلوییش را خرد و خاکشیر کردم.» (ص. ۹۲)

هداوند: «منم زدم دندان جلویشو خرد کردم.» (ص. ۱۰۷)

علی‌پور: «من هم زدم دندان‌هایش را ریختم توی دهنش!» (ص. ۱۸۴)

همان‌طور که در این مثال مشاهده می‌شود، طهماسبی «دندان‌هایش را خرد و خاکشیر کردم» ترجمه کرده است و با استفاده از تکنیک «بسط» قدری بر شدت عمل خشونت‌آمیز تأکید کرده و بر آن افزوده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پس از بررسی و تحلیل‌های انجام‌شده می‌توان نتیجه گرفت که به‌طور کلی هر سه مترجم تا حد زیادی رویکرد و تکنیک ترجمه تحت‌اللفظی را برای برگردان ناهنجاری‌های اجتماعی به‌کار گرفته‌اند و برخلاف آن چیزی که تصور می‌شد، مترجم‌ها رفتارها یا کلمات زشت ناهنجار اجتماعی را در این رمان حذف یا با مسائل بهنجار اجتماعی جایگزین نکرده‌اند. شاید مترجم‌ها به خاطر نداشتن جسارت، جرئت یا عدم آشنایی با مسائل فرهنگی و تربیتی و نداشتن دانش کافی، متن‌های مربوط به ترجمه ناهنجاری‌های اجتماعی را تحت‌اللفظی ترجمه کرده‌اند و شاید به‌خاطر وفاداریشان به متن مبدأ تکنیک ترجمه‌شان «تحت‌اللفظی» بوده است. از [منظر ایلوک](#) و [ایلوک](#)^۱ (۲۰۲۲) نیز یک دلیل مهم برای ترجیح ترجمه تحت‌اللفظی، ترس ذهنی مترجم از عدم وفاداری به متن مبدأ است و با انتخاب ترجمه تحت‌اللفظی، مترجم به‌مراتب کمتر نیازمند افزایش دانش خود نسبت به بایدها و نبایدهای زبان مبدأ و مقصد خواهد بود. این سه ترجمه بومی‌سازی نشده بودند و زبان روانی نداشتند. از

^۱. Iluk & Iluk

منظر ونوتی (۲۰۰۴) می‌شود گفت که مترجم‌ها در این آثار ترجمه‌ای قابل مشاهده و آشکار شده‌اند و یا متن رنگ و بوی ترجمه می‌دهد، زیرا متن ترجمه دچار توهم شفافیت نشده و هژمونی زبان و فرهنگ فارسی در این آثار ترجمه‌ای مشاهده نمی‌شود. اگر این متن‌های ترجمه‌ای روان بودند و به فرهنگ متن مقصد نزدیک بودند، ممکن بود مترجم از نظر خواننده مستتر باشد و خواننده دچار این توهم شود که متن، اصیل است و نه ترجمه. مترجم‌ها لحن طنز داستان را در ترجمه‌هایشان از بین برده‌اند و باعث افزایش شدت خشونت و پرخاشگری شخصیت‌های رمان و اعمال آن‌ها شده‌اند، درحالی‌که می‌توانستند با افزایش لحن طنز داستان حتی بدون تغییرات فرهنگی از شدت خشونت و پرخاشگری این رمان بکاهند. به نظر می‌رسد هداوند نسبت به دو مترجم دیگر به مسائل تربیتی و فرهنگی اهمیت بیشتری داده و در مقایسه با مترجم‌های دیگر بیشتر از تکنیک «کاهش» برای ترجمه ناهنجاری‌های کلامی استفاده کرده است و آگاهانه یا ناآگاهانه از بار منفی جمله‌های متن مبدأ در ترجمه‌اش کاسته است. حتی در مواردی که از تکنیک‌های دیگر برای ترجمه ناهنجاری‌های اجتماعی استفاده کرده، باز هم کاهش بار معنایی منفی را می‌شود در ترجمه‌اش مشاهده کرد.

در رابطه با پژوهش‌هایی که به موضع راهبردهای ترجمه تابو در داخل و خارج از کشور می‌پردازند، باید گفت برخلاف پژوهش حاضر که تغییر خاصی در ترجمه ناهنجاری‌های آن دیده نمی‌شود، مردانی (۱۳۹۱)، داوریان (۱۳۹۷)، پاکار (۲۰۲۰) و آزاد (۱۴۰۲) تغییراتی در ترجمه تابوها از انگلیسی به فارسی مشاهده کرده‌اند، برای مثال پاکار (۲۰۲۰) مشاهده کرده است که ممیزی‌های فیلم در ترجمه با هنجارهای ایدئولوژیک کشور همسو شده‌اند و یا داوریان (۱۳۹۷) تأثیر شرایط اجتماعی و سیاسی را بر روی ترجمه تابوها تأیید کرده است. طالب‌نیا (۲۰۱۳) و خوش‌سلیقه و دیگران (۲۰۱۸) نیز راهبردهای متفاوتی مثل حذف و جایگزینی را در ترجمه تابوها در فیلم‌ها مشاهده کرده‌اند و نیک‌نسب (۱۴۰۲) نشان می‌دهد که مترجمان در

«برخوردهای فرهنگی»، تابوها را با عناصر مقبول‌تر جایگزین می‌کنند. تیما و دیگران (۲۰۲۴) نیز راهبرد حذف را پربسامدترین راهکار تابوها یافته‌اند. در یافته‌های تحقیق حاضر هم تکنیک‌های متفاوتی در ترجمه ناهنجاری‌ها در متن ترجمه به کار رفته بود. هم‌چنین پژوهشگران دیگری نیز از جنبه‌های مختلف ترجمه تابو را بررسی کرده‌اند که از برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. عرب یوسف‌آبادی و افضل (۱۳۹۷) سازوکارهای حُسن تعبیر در ترجمه تابوهای رمان *الهوی* را بررسی می‌کنند و نشان می‌دهند که استلزام معنایی، گسترش معنایی و مجاز، به ترتیب پربسامدترین سازوکارها در ترجمه تابوهای این رمان به شمار می‌آید. محجوب (۱۳۹۵) آرای روانشناسان را در باب تابو، انواع تابو و دلایل پیدایش آن‌ها را در جوامع مختلف و ترجمه ادبیات کودکان بررسی کرده است. جلیلی مرند و دهخوار قانی (۱۳۹۲) موانعی را بررسی می‌کنند که مترجم‌ها در انتقال بخش‌های مشکل‌ساز متون، به‌ویژه متون ادبی دارای تابو، با آن‌ها روبرویند. مهدیزادخانی، نوروزی و شکوهمند (۱۳۹۸) در صدد افزایش آگاهی بیشتر مترجمان، به‌ویژه دانشجویان در برخورد با حساسیت‌های زبانی بوده‌اند؛ از این رو عملکرد دانشجویان به‌عنوان مترجمان نوپا را با مترجمان حرفه‌ای مقایسه کرده‌اند. شریفی و دارچینیان (۱۳۸۸) نیز تلاش کرده‌اند تا از طریق بررسی برخی از متون ترجمه‌شده به فارسی، دسته‌بندی‌ای از انواع تابو برسند.

همان‌طور که قبلاً ذکر شد، هدف این پژوهش تلاش برای پاسخ به این سؤال بود: رویکرد و تکنیک‌های به‌کاررفته توسط مترجم‌های رمان *ماتیلدا* (۱۹۸۸) اثر رولد دال در برگردان مفاهیم ناهنجار کلامی و غیرکلامی چه بوده است؟ ناهنجاری‌های کلامی شامل توهین و بی‌ادبی، تهدید، دروغ‌گویی و ناهنجاری‌های غیرکلامی شامل کودک‌آزاری جسمی، انتقام، کودک‌آزاری ناشی از غفلت و پرخاشگری رفتاری بود که در ترجمه سه مترجم: هداوند، طهماسبی، و علی‌پور بررسی شد. این پژوهش نشان داد ناهنجاری‌های رمان *ماتیلدا* با حداقل تغییرات از انگلیسی به فارسی ترجمه شده است. البته در مواردی میزان بار خشونت و پرخاشگری کلامی متون افزایش

یافته است. این یافته برخلاف یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها در حوزه ادبیات کودک است. (مانند سالوادور^۱، ۲۰۲۳؛ نوروزی و هاشمی، ۱۴۰۱؛ مهدوی آرا و ایزی، ۱۳۹۸) که دریافته‌اند مترجمان انواع تغییرات را در ترجمه ادبیات کودک پیاده می‌کنند تا آن را مناسب کودکان سازند؛ چرا که کودکان را ضعیف در مباحث انقادی و در معرض آسیب‌های مختلف می‌بینند (رودریگز^۲ و اسوریو^۳، ۲۰۲۴). یافته‌های پژوهش نشان داد ترجمه رمان *ماتیلدا* بومی‌سازی نشده است و خواننده به سمت متن مبدأ سوق داده شده و اغلب مفاهیم ناهنجار اجتماعی به متن مقصد منتقل شده‌اند. مترجم‌ها به تأثیر بار معنایی کلمات و عبارات توجه زیادی نکرده‌اند، درحالی‌که قرار دادن کودکان در معرض تجربه‌هایی که از این کتاب‌ها به دست می‌آورند و مطالبی که یاد می‌گیرند می‌تواند افزایش ناهنجاری‌های اجتماعی مانند دروغ گفتن، انتقام، خشونت و پرخاشگری را در پی داشته باشد. علاوه بر این، مترجم‌ها می‌توانسته‌اند به جای اینکه شدت تأثیر این ناهنجاری‌ها را با انتخاب‌هایشان در ترجمه افزایش دهند، با تأکید بر جنبه‌هایی مانند طنز و به‌کارگیری تکنیک‌هایی مانند کاهش، از شدت تأثیر ناهنجاری‌ها بکاهند. به‌طور دقیق نمی‌توان درباره دلیل و انگیزه مترجم‌ها در کاهش، افزایش و یا ترجمه دقیق این ناهنجاری‌ها صحبت کرد، اما از آنچه در ترجمه‌ها آمده شاید بشود چنین برداشت کرد که در این ترجمه‌ها نوعی بی‌توجهی به حساسیت‌های ادبیات کودک دیده می‌شود که خود ناشی از نگاه سهل‌انگارانه به ترجمه ادبیات کودک و در واقع، تلقی جایگاه آن به عنوان نظامی کم‌اهمیت و حاشیه‌ای در نظام چندگانه ادبی است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند دقت نظر ناشران و مترجم‌های ادبیات کودک و نوجوان را افزایش دهد تا به ناهنجاری‌های آثار ادبیات کودک هنگام ترجمه توجه بیشتری کنند و پیوسته آسیب‌ها و ناهنجاری‌ها را در ذهن داشته باشند. یقیناً اگر این‌گونه ریزبینانه و با دقت به ادبیات و ترجمه آن

^۱. Salvador

^۲. Rodriguez

^۳. Osorio

توجه شود، شاید بشود خطرات ناشی از تأثیرپذیری و یادگیری ناهنجاری‌ها را کاهش و البته ترجمه‌های بهتری به دست خواننده داد.

کتاب‌نامه

- آزاد، پ. (۱۴۰۲). مقایسه عملکرد مترجمان زن از نسل جدید و گذشته در ترجمه واژگان تابو و بررسی تأثیرپذیری آن‌ها از فرهنگ. *نقد زبان و ادبیات خارجی*، ۲۰ (۱)، ۱۱۳-۱۳۳.
- امین طوسی، ه.، قربان صباغ، م.، ر.، و مهدوی، م. ج. (۲۰۱۷). بررسی نقش ایدئولوژی سرمایه‌داری بر رشد اخلاقی و معنوی کودک در رمان. در *کتابچه همایش ملی ادبیات کودک و نوجوان و معنویت*. (ص. ۶-۱۲). دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.
- بخارایی، ا. (۱۳۹۰). *جامعه‌شناسی انحرافات اجتماعی*. انتشارات دانشگاه پیام نور.
- تنهایی، ا. (۱۳۸۶). *نظریه‌های جامعه‌شناسی*. مرن‌دیز.
- جلیلی مرند، ن.، و دهخوار قانی، س. (۱۳۹۲). چگونه تابوها را ترجمه کنیم. *پژوهش زبان و ادبیات فرانسه*، ۷ (۱۲)، ۵۷-۷۴.
- دال، ر. (۱۳۹۰). *ماتیلدا*. ترجمه پروین علی‌پور. افق.
- دال، ر. (۱۳۹۳). *ماتیلدا*. ترجمه علی هداوند. کارگاه فیلم و گرافیک سپاس.
- دال، ر. (۱۳۹۵). *ماتیلدا*. ترجمه شهلا طهماسبی. مرکز.
- سلیمی، ع.، و داوری، م. (۱۳۸۰). *جامعه‌شناسی کجروی*. پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- شریفی، ش.، و دارچینیان، ف. (۱۳۸۸). بررسی نمود زبانی تابو در ترجمه به فارسی و پیامدهای آن. *مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱ (۱)، ۱۲۷-۱۴۱.
- عرب یوسف‌آبادی، ع.، و افضلی، ف. (۱۳۹۷). بررسی سازوکارهای حُسن تعبیر در ترجمه تابوهای رمان الهوی از هیفا بیطار. *پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی*، ۱۸ (۱۹)، ۵۷-۸۰.
- <https://doi.org/10.22054/rctall.2018.32925.1320>
- غفاری، س.، و شهبازی، م. (۱۳۹۱). *مواد و خدمات کتابخانه‌ای برای کودکان و نوجوانان*. انتشارات دانشگاه پیام نور.
- کاوه، م. (۱۳۹۱). *آسیب‌شناسی بیماری‌های اجتماعی* (ج. ۱ و ۲). جامعه‌شناسان.

مارشال، گ.، و اسکات، ج. (۱۳۸۸). فرهنگ جامعه‌شناسی. ترجمه حمیرا مشیرزاده. میزان.
محبوب، ف. (۱۳۹۵). تابو در ترجمه ادبیات کودکان. کنگره بین‌المللی زبان و ادبیات،
مشهد.

مردانی، و.، و خوش‌سلیقه، م. (۱۴۰۲). دیدگاه مترجمان غیرحرفه‌ای به اخلاق در
فرایند زیرنویس فیلم‌های انگلیسی‌زبان به فارسی. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۶(۲)،

۱-۳۲. <https://doi.org/10.22067/lts.2023.43313>

ممتاز، ف. (۱۳۸۱). انحرافات اجتماعی - نظریه‌ها و دیدگاه‌ها. شرکت سهامی انتشار.
مهدوی آرا، م.، و ایزی، ا. (۱۳۹۸). بایسته‌های ترجمه ادبیات کودک و نوجوان از منظر فنی و
دیداری (نمونه تطبیقی و پژوهشی ترجمه مجموعه «حکایات النخله الخضراء»). ادبیات

کودک، ۱۰(۲)، ۱۲۹-۱۵۰. <https://doi.org/10.22099/jcls.2019.30413.1630>

مهدیزادخانی، م.، نوروزی، ع.، و شکوهمند، ف. (۱۳۹۸). ترجمه فارسی تابوی‌های زبانی فیلم
پالپ فیکشن: مقایسه ترجمه دانشجویی و حرفه‌ای. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۲(۱)، ۱۰۹-

۱۲۸. <https://doi.org/10.22067/lts.v52i1.80700>

نوروزی، ع.، و هاشمی، م. (۱۴۰۱). دیدگاه ناشران و مترجمان درباره ضوابط نشر کتاب و ممیزی
و پیامدهای آن در ایران بعد از انقلاب اسلامی. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۶(۱)، ۱۶۱-۱۶۶.

<https://doi.org/10.22067/lts.2022.77963.1146>

نیک‌نسب، ل. (۱۴۰۲). ترجمه دوبله در فیلم‌های کارآگاهی: مطالعه موردی لانه
زن‌بور (از مجموعه هرکول پوآرو اثر آگا کریستی). مطالعات ترجمه، ۲۱(۴)، ۵۶-

۷۶.

هانت، پ. (۲۰۰۱). تحلیلی بر شخصیت ماتیلدا. ترجمه محبوبه نجف‌خانی. پژوهشنامه ادبیات
کودک و نوجوان، ۱۵(۱)، ۱۲۹-۱۳۴.

Alla, A. (2023). Translation of different styles in children's literature from English into Albanian: A comparative approach. *Resmilitaris*, 13(2), 241-253.
Baker, M., & Saldanha, G. (Eds.). (2020). *Routledge encyclopedia of translation studies* (3rd ed.). Routledge.

- Dahl, R. (1988). *Matilda*. Penguin.
- Davarian, M. (2019). *A study on translation strategies employed for Persian renderings of taboo in Adventures of Huckleberry Finn* [Unpublished master's thesis]. University of Birjand.
- Dávila, D. (2022). The tacit censorship of youth literature: A taxonomy of text selection stances. *Children's Literature in Education*, 53(3), 376-391.
- De Queiroga, M. G., & Fernandes, L. P. (2016). Translation of children's literature. *Cadernos de Tradução*, 13(6), 62-78. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n1p62>
- Hiidenoja, A. (2015). *Class ideology and values in Roald Dahl's Matilda and Hilaire Belloc's cautionary tales for children and new cautionary tales* [Unpublished master's thesis]. University of Tampere.
- Iluk, Ł. & Iluk, J. (2022). Self-protective approaches to the translation of monolingual normative acts and their result. *ASEJ*, 26(1), 51-55. <https://doi.org/10.19192/wsfp.sj1.2022.7>
- Jobe, R. (1996) Translation. In P. Hunt (ed.), *International companion Encyclopedia of children's literature* (pp. 519-529). Routledge.
- Khoshsaligheh, M., Ameri, S., & Mehdizadkhani, M. (2018). A socio-cultural study of taboo rendition in Persian fansubbing: An issue of resistance. *Language and Intercultural Communication*, 18(6), 663-680. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1377211>
- Martens, A. (2015). *Ideology in children's literature: Critical discourse analysis of the adult-child power relation in Roald Dahl's Matilda* [Unpublished bachelor's thesis]. University of Amsterdam.
- McMartin, J., & Van Coillie, J. (2020). Children's literature in translation Leuven University Press. <https://doi.org/10.1353/book.78563>
- Molina, L., & Hurtado Albir, A. (2002). Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach. *Meta Journal*, 47(4), 498-512. <https://doi.org/10.7202/008033ar>
- Netley, N. S. (1992). The difficulty of translation: Decoding cultural signs in other languages. *Children's Literature in Education*, 23, 195-202. <https://doi.org/10.1007/BF01134006>
- Oittinen, R. (2000). *Translating for children*. Garland.
- Pakar, E., Khoshsaligheh, M., & Khozaei Ravari, Z. (2020). Cultural gate-keeping policies in official dubbing in Iran: A case study of *The Godfather Series* into Persian. *Language and Translation Studies*, 53(1), 129-165. <https://doi.org/10.22067/lts.v53i1.82495>
- Pawłuszek, P. (2023). Vulgarity in children's literature and the translator's dilemma. A case of the Polish translation of the book of *Dust: La Belle Sauvage* by Philip Pullman. In D. Gierczyńska & I. Smoczyk-Jackowiak (eds.), *Wschód-zachód. literatura i język nastyku kultur* (pp. 101-118). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pomorskiego w

- Słupsku.
- Rodriguez, S., & Osorio, S. (2024). Censorship in early childhood: A critical content analysis of banned and challenged latine picture books. *Research on Diversity in Youth Literature*, 6(1), 1-26. <https://doi.org/10.21900/j.rydl.v6i1.1400>
- Salimi, A., & Davari, M. (2001). *Jamehshenasi kajravi* [Sociology of deviancy]. Research Institute of Hawzeh and University.
- Salvador, R. B. (2023). Censorship and Expurgation of the Selected Children's Literature. *The Quest: Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(1). <https://doi.org/10.60008/thequest.v2i1.57>
- Štefulj, L. (2020). *Rendering personal names in translations of children's literature from English into Croatian: Case studies of Roald Dahl's Matilda and Charlie and the Chocolate Factory*. [Unpublished master's thesis]. University of Zagreb.
- Shavit, Z. (2022). Cultural translation: Ideological and model adjustments in translation of children's literature. *Kinder- Und Jugendliteraturforschung International*. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03936-8/14>
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. University of Georgia Press.
- Talebniya, E. (2013). *Strategies applied in Persian translation of taboos in dubbed action movies by Iranian home video companies* [Unpublished master's thesis]. Allameh Tabataba'i University.
- Tanhaee, A. (2007). *Nazarieh haye jamehshenasi* [Theories of sociology]. Marandiz.
- Tima, M., Monsefi, R., Ramazani, A., & Yalsharzeh, R. (2024). Translation of taboo words in IRIB's Persian dubbed movies. *Journal of Language and Translation*, 14(2), 49-60.
- Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies and the beyond*. John Benjamins.
- Venuti, L. (2004). *The translator's invisibility*. Routledge.

درباره نویسندگان

الناز علی اعظم فارغ التحصیل ارشد مطالعات ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های پژوهش مورد علاقه وی ترجمه ادبیات کودک می‌باشد.

مسعود خوش سلیقه استاد گروه انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. ایشان علاقه‌مند به پژوهش در حوزه‌های ترجمه و رسانه، ترجمه و ارتباطات بین فرهنگی و بومی سازی چندرسانه‌ای است.

عبداله نوروزی فارغ التحصیل دکتری ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد است. از جمله علایق پژوهشی او می‌توان به جامعه‌شناسی ترجمه و فرهنگ اشاره کرد.

آزاده اریس دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه در دانشگاه بینگمتون است. حوزه پژوهشی مورد علاقه وی ترجمه رسانه است.



Translation Agency in Introducing Psychology to Iran: An Examination of the First Four Decades of the 1300s (1920-1960)

Somaye Delzendehrooy¹

¹Vali-e-Asr University of Rafsanjan, Rafsanjan, Iran

Abstract The initiation of translation from European languages in Iran during the Qajar era was driven by the need to acquire modern sciences. This motive remains one of the primary drivers for translation, particularly from European languages. Therefore, examining the agency of translation in introducing various sciences to Iran seems essential. This study investigates the agency of translation in facilitating the academic introduction of psychology to Iran during the 1960s. It focuses on institutions, such as the Safialishah Publishing Institute and the *Kaviyan* journal, and individuals, including the Moshfegh Hamedani brothers and Ali-Akbar Kasmaei, who had agency in this process from 1920 to 1960. A detailed examination of the content and topic of the translated works, along with the activities of these key figures and their introductions, reveals the significant role that translation and translators played in laying the groundwork for the academic establishment of psychology in Iran.

Keywords: Agency; Translation; Psychology; Safialishah publications; Kaviyan magazine

1. Introduction

The translation of European sciences into Persian began during the Qajar dynasty, driven by Iran's need for modern scientific knowledge. Psychology, which became an academic discipline in Iran by the 1940s, was one of the modern sciences introduced to the country. The demand for translations of psychology texts arose from an interest in distinguishing modern psychology from the traditional study of the soul, *elm al-nafs*, a subject historically grounded in metaphysical and ethical discourse rather than scientific inquiry.

Please cite this paper as follows:

Delzendehrooy, S. (2024). Translation agency in introducing psychology to Iran: An examination of the first four decades of the 1300s (1920-1960). *Language and Translation Studies*, 57(2), 68-95. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.89066.1273>

© 2024 Delzendehrooy

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). All rights reserved

This research explores the role of translation in introducing and fostering the early adoption of psychology in Iran during the first four decades of the 20th century. It examines the contributions of key agents, including the Safi Ali Shah Publishing House, *Kavian* magazine, and translators like the Moshfegh Hamedani brothers and Ali Akbar Kasmaei, in establishing psychology in the Iranian academic landscape. Their work was critical in introducing psychology to Iranians, especially by distinguishing it from metaphysical philosophy and demonstrating its relevance to personal and social well-being.

2. Method

This study employs a historical analysis through the lens of translation agency, focusing on the socio-cultural impact of translated works of psychology in Iran. The research first identified all psychology-related publications between 1921 and 1961 through the National Library of Iran and the Library of the Islamic Consultative Assembly. These records were then filtered to focus specifically on translated works, which were categorized by subject matter, translator, publisher and topics, such as child psychology and general behavioral science. A secondary analysis was conducted on *Kavian* magazine, reviewing 123 issues published between 1949 and 1954 to assess the representation of psychology in Iranian print media. The study also delves into the prefaces and introductions of translated psychology books from this period, as these sections often provide contextual insights into the translators' and publishers' motivations and goals.

3. Results

Between 1921 and 1961, 58 psychology books were translated and published in Iran, with approximately half of them focusing on child psychology, demonstrating a societal focus on child development and emotional well-being. Safi Ali Shah Publishing was a leader in producing accessible psychology books, especially through its *Psychology of Child Education* series, which published 12 translated volumes between 1954 and 1960. *Kavian* magazine also played a significant role by consistently publishing psychology-related articles and columns. Popular sections like "Know Yourself," "Marriage and Psychology," and "What's Troubling You?" covered a variety of psychological topics ranging from self-knowledge to marriage and emotional health. These columns often incorporated translations from American and European research, helping establish psychology as a practical field in Iran. Prominent translators like Rabi' Moshfegh Hamedani translated works that introduced educational psychology to Iranian readers, while Ali Akbar Kasmaei used radio programs, magazines, and accessible language to communicate psychological concepts to the general public, thus broadening the reach of this science.

The emphasis on psychology as a practical, life-improving field can also be observed in the extensive popularity of translated works. For instance, *The Art of Winning*, a collection of articles by Dale Carnegie and other psychologists, translated

by Kasmaei, was widely successful and republished multiple times due to its emphasis on self-development and practical psychology, which resonated with the Iranian readership. Additionally, psychology's increasing popularity is evident in *Kavian* magazine's readership engagement, as numerous reader letters submitted to the magazine's advice columns reveal a growing interest in self-improvement, mental health, and relational advice, all areas strongly influenced by Western psychology.

4. Discussion and Conclusion

The translators and publishers who introduced psychology to Iran were not only linguistic facilitators but also cultural agents. These agents shaped public perception and understanding of psychology in Iran by distinguishing it from the philosophical study of the soul and presenting it as a modern, empirical science. They underscored Western advancements in psychology, presenting the field as essential to personal and social welfare. Translators and editors frequently related psychological principles to Iranian society, emphasizing that countries like the United States had recognized the significance of psychology in improving social structures. The *Kavian* magazine was particularly influential in popularizing psychology, as it frequently published Western studies that highlighted the benefits of emotional and psychological self-awareness in daily life. By featuring translated works and insights from well-known psychologists, *Kavian* established psychology as a respected field and created a platform for Iranian society to discuss and reflect on psychological concepts, albeit through a Western lens.

The success of translated psychology texts and articles also indicates that Iranian audiences were open to this new knowledge, which, in turn, helped establish the foundations for psychology as an academic subject in Iran. In the 1940s, the University of Tehran formally established a psychology department, influenced in part by translation agents who popularized the field.

This study underscores the crucial role of translation in introducing and contextualizing psychology for Iranian society. The translators and publishers, most notably Safi Ali Shah Publishing, *Kavian*, and influential translators such as the Moshfegh Hamedani brothers and Kasmaei, played a fundamental role in popularizing psychology and securing its place in Iranian intellectual and public discourse. Their translations bridged Western knowledge and Iranian culture, creating a dialogue that facilitated psychology's eventual establishment as an academic discipline at University of Tehran.

The influence of these translation agents is evident in the breadth and popularity of psychology texts available during this period, as well as in the adoption of Western psychological terminology and frameworks that became common in Iran's scholarly and social language. This study highlights how translation agents, through culturally sensitive adaptation and the use of accessible language, positioned psychology as a

modern science aligned with Iranian social needs and values. The findings illustrate the impact of translation agents as defined by [Bastin and Bandia \(2009\)](#), who view translators as cultural innovators capable of driving societal shifts by introducing new, often transformative ideas.

Despite limited archival materials, this paper provided a foundational understanding of translation's role in the scientific and cultural adaptation of psychology in Iran. Future research could explore other lesser-known publishers and translators of the era to provide a more comprehensive understanding of translation's impact on Iran's intellectual landscape.

عاملیت ترجمه در ورود علم روان‌شناسی به ایران

(۱۳۰۰ تا ۱۳۴۰)

سمیه دل‌زنده‌روی*

دانشگاه ولی‌عصر (عج) رفسنجان، رفسنجان، ایران

چکیده آغاز ترجمه از زبان‌های اروپایی در ایران در عصر قاجار مبتنی بر نیاز کشور به علوم جدید بود که ایران از آن عقب مانده بود. این دلیل تا امروز، یکی از دلایل عمده ترجمه به‌خصوص از زبان‌های اروپایی بوده است؛ بنابراین بررسی عاملیت ترجمه در ورود علوم مختلف به ایران ضروری می‌نماید. این پژوهش به بررسی عاملیت ترجمه در زمینه‌سازی برای ورود علم روان‌شناسی به‌صورت آکادمیک در دهه ۴۰ به ایران می‌پردازد. این پژوهش با اتکا به مفهوم عاملیت در ترجمه، به بررسی نهادها (مؤسسه انتشاراتی صفی‌علیشاه و مجله کاویان) و افرادی (برادران مشفق همدانی و علی‌اکبر کسمایی) می‌پردازد که در چهار دهه نخست قرن چهاردهم شمسی (از ۱۳۰۰ تا ۱۳۴۰) عامل ورود این علم به ایران بوده‌اند. بررسی موضوعی و محتوایی دقیق آثار ترجمه‌شده در انتشارات صفی‌علیشاه و نشریه کاویان، به‌علاوه فعالیت‌های برادران مشفق همدانی و علی‌اکبر کسمایی و همین‌طور بررسی مقدمه‌های آنان، بیانگر نقشی است که ترجمه و مترجمان در زمینه‌سازی برای ورود رشته روان‌شناسی به‌صورت آکادمیک به ایران داشته‌اند.

کلیدواژه‌ها: ترجمه؛ روان‌شناسی؛ انتشارات صفی‌علیشاه؛ مجله کاویان

۱. مقدمه

مطالعه تاریخچه روان‌شناسی در ایران نشان می‌دهد مترجمان آثار این حوزه، به‌طوری‌که در مقدمه کتاب‌ها و مقاله‌هایشان تصریح کرده‌اند، علم روان‌شناسی در معنای امروزی را از شاخه فلسفی آن با عنوان علم‌النفس (علم روح) که سالیان دراز در مراکز علمی ایران قدیم تدریس می‌شد، متمایز (و درعین حال مرتبط) می‌شمردند (کاویانی، ۱۳۸۰). حسین شجره در مجله مهر

(سال ۱۳۱۴، سال سوم شماره ۳)، مقاله‌ای تحت عنوان «اصطلاحات علم روان‌شناسی» می‌نگارد و در مقدمه آن، علم روان‌شناسی جدید را از علم النفس متمایز می‌کند و می‌گوید:

علم روان‌شناسی با اسلوب جدیدی که اخیراً علماء برای بحث در آن اتخاذ کرده‌اند برای اروپا و آمریکا هم تازگی دارد چه رسد برای ما که از حیث موضوع هم جدید است. چون فلاسفه و متفکرین ما در نفس انسان مباحث مهمی که دارند از نظر فلسفه ماوراءالطبیعه می‌باشد و رسائلی که در نفس نوشته‌اند بیشتر به منظور اخلاقی و مباحث آن‌ها مبتنی بر موازین و اصول ماوراءالطبیعه بوده ولی قضیه امروز از وجهه علمی مورد دقت و توجه علماء قرار گرفته و علم روان‌شناسی رونق و اهمیت مخصوصی پیدا کرده است. (شجره، ۱۳۱۴، ص. ۲۸۵)

یا مشفق همدانی (۱۳۳۲، ص. ۷) در مقدمه ترجمه کتاب *روان‌شناسی برای همه*، نوشته ادوارد استرکر و همکاران، از این علم به «روان‌شناسی جدید» یاد می‌کند؛ علمی که کشورهای متمدنی جهان به تأثیرات شگرف آن پی برده‌اند. او می‌گوید:

روان‌شناسی جدید اثبات می‌کند عواطف از قبیل ترس و خشم و غیره در زندگی روزانه هریک از افراد بشر تأثیر حیرت‌انگیز دارد و اکثر اختلافات روحی و بیماری‌های عصبی و مصائب دل‌خراش و سیه‌روزی‌های تأثرانگیز از انحراف و یا نقصان عواطف سرچشمه می‌گیرد و به همین جهت علم هریک از افراد بشر به چگونگی عواطف خویش و آگاهی پدر و مادر و آموزگار و پزشک و بیمار به رموز عواطف خود ضرورت کامل دارد. بسیاری از اشخاص از خستگی و کسالت و عدم لیاقت و نگرانی و حتی رنج و درد شکایت می‌کنند بدون آنکه بدانند عواطف اساسی در پیدایش این حالات اثر قطعی دارد. امروز در کلیه کشورهای متمدنی جهان اولیای امور چنان به تأثیر شگرف روان‌شناسی در تعلیم و تربیت افراد و پیشرفت جامعه پی برده‌اند که هر سال رقم‌های شگفت‌انگیزی از بودجه فرهنگ را صرف توسعه این علم و انتشار کتاب‌های گرانها درباره آخرین پیشرفت‌های آن می‌کنند و هرگاه بگوییم امروز در پرتو روان‌شناسی به‌سهولت می‌توان جامعه‌ای را تغییر داد و ابواب نیک بی‌غنی و سعادت نوینی را کاملاً به روی او گشود گراف نگفته‌ایم.

به‌علاوه، تاریخچه روان‌شناسی همواره دهه چهل شمسی را دهه رونق و شکوفایی روان‌شناسی در ایران می‌داند؛ چون در همین دوره بود که «علم روان‌شناسی» در مقطع کارشناسی در دانشگاه تهران پایه‌گذاری شد. بدیهی است پیدایش رشته جدید و آکادمیک در دانشگاه مستلزم فراهم آمدن زمینه‌های مناسب در جامعه است و روان‌شناسی نیز از این امر مستثنا نیست؛ به‌عبارت دیگر، به نظر می‌رسد معرفی مباحث روان‌شناسی عمومی به جامعه در ایجاد مقدمات تأسیس این رشته در دانشگاه مؤثر بوده است. پژوهش حاضر تلاش می‌کند برخی از عاملان زمینه‌ساز این مهم را، اعم از افراد یا نهادها، بررسی کند تا ببیند «ترجمه» در ورود و معرفی این حوزه/رشته از غرب چه نقشی ایفا کرده است. بدین منظور مجله *کاوایان* و نشر صفی‌علیشاه و همین‌طور

علی‌اکبر کسمایی و برادران مشفق‌همدانی به‌عنوان نمونه‌ای از نهادها و افراد مؤثر در معرفی روان‌شناسی عمومی با تکیه بر ترجمه بررسی می‌شود. تا جایی که نگارنده اطلاع دارد تاکنون پژوهشی در این زمینه در ایران صورت نگرفته است.

۲. پیشینه و چهارچوب نظری پژوهش

پژوهش حاضر با تکیه بر مفهوم عاملیت در ترجمه به بررسی نقش عاملان ورود مباحث روان‌شناسی عمومی به ایران می‌پردازد.

۲. ۱. عاملیت در ترجمه

مفهوم عامل/کارگزار ترجمه تعاریف متعددی دارد: از «واسطه بین مترجم و کاربر نهایی ترجمه» گرفته تا «شخص، نهاد یا مجله‌ای که در فرآیند نوآوری و تبادل فرهنگی دخیل است». تعریف اول از خوان سیگر (۱۹۹۴) است که شاتل‌وورث^۱ و کاوی^۲ (۱۹۹۷، ص. ۷) در فرهنگ لغت مطالعات ترجمه آورده‌اند و تعریف دوم را میلتن^۳ و باندیا^۴ (۲۰۰۹، ص. ۱) مبتنی بر تعریف سیگر ارائه داده‌اند. آن‌ها قصد داشتند مترجمان را نیز جزء عاملان/کارگزاران ترجمه بیاورند؛ کسانی که توانایی تغییر «سیاست‌های فرهنگی و زبانی» دارند (بوزلین^۵، ۲۰۱۱، ص. ۶). واژه عامل در ادبیات بوردیو نیز تنها برای مطالعه مترجمان و «عادتواره» آن‌ها به کار رفته است (ماندی^۶ و بلیکسلی^۷، ۲۰۱۶، ص. ۶). میلتن و باندیا (۲۰۰۹) بر توانایی مترجمان در «انتخاب» تأکید می‌کنند. برنکینگ^۸ (۲۰۱۶)، نیز مترجمان را عاملان/کارگزارانی خلاق در نظر می‌گیرد که هم در اجتماع شکل می‌گیرند و هم به اجتماع شکل می‌دهند. کانکر (۲۰۲۳) نیز به این ارتباط دوجانبه، مبتنی بر گفته گوانویچ، اشاره کرده است. او با بهره‌گیری از مفاهیم بوردیو، معتقد است عادتواره مترجم به شکل‌دهی میدان و میدان نیز به شکل‌دهی عادتواره مترجم کمک می‌کند.

^۱. Shuttleworth

^۲. Cowie

^۳. Milton

^۴. Bandia

^۵. Buzelin

^۶. Munday

^۷. Blakesley

^۸. Berneking

عامل «توانایی» در تعاریفی که محققان دیگر در حوزه مطالعات ترجمه از عاملیت داده‌اند به چشم می‌خورد. به‌عنوان مثال کینونن^۱ و کاسکینن^۲ (۲۰۱۰) آن را «تمایل و توانایی برای انجام عملی» تعریف می‌کنند (خلیفه^۳، ۲۰۱۴، ص. ۱۴). کینونن و کاسکینن (۲۰۱۰، ص. ۶) بر مبنای نظریه ساخت‌یابی آنتونی گیدنز، تمایل را «فردی و روان‌شناختی»، توانایی را «اجتماعی» و انجام عمل را «مداوم» و «زمان‌مند» می‌دانند؛ بنابراین مفهوم عاملیت در اینجا به‌زعم خیمنس بلور^۴ (۲۰۱۲، ص. ۱۹۸-۱۹۹) سه وجه پیدا می‌کند:

- آگاهی و درک مترجم از عاملیت (چگونه اندیشه تغییر محیط اجتماعی در ذهن مترجمان نقش می‌بندد؟)
- شرایطی که با وجود محدودیت‌های اعمال‌شده از جانب عاملان قدرت، مترجمان می‌توانند عاملیت خود را به کار ببندند (تا چه اندازه مترجمان می‌توانند محیط اجتماعی خود را تغییر دهند؟)
- تحقق عاملیت مترجمان در بُعد زمان و مکان (چگونه تغییراتی که مترجمان در محیط اجتماعی خود ایجاد می‌کنند به رفتار آن‌ها در طول زمان و مکان مرتبط است؟)

بوزلین (۲۰۱۱، ص. ۷) نیز با توجه به تعریفی که سیمثونی از عامل به‌عنوان «سوژه اجتماعی‌شده» می‌دهد نتیجه می‌گیرد عامل یک مفهوم «جامعه‌شناختی» است و عاملیت «توانایی اعمال قدرت به‌منظور و هدفی خاص» است. تأکید بر نقش ترجمه و مترجمان به‌عنوان عاملی مؤثر در تغییرات اجتماعی را می‌توان در پژوهشی که زورباخ انجام داده است نیز مشاهده کرد. در این پژوهش زورباخ به بررسی نقشی که مجموعه فرهنگی اوورا^۵ در نوآوری فرهنگی به‌خصوص در زمینه نمایش داشته پرداخته است و تغییراتی در بوطیقای صحنه و نمایش به وجود آورد که جز از طریق ترجمه ممکن نبود (زورباخ^۶، ۲۰۰۹). زورباخ درنهایت تأثیر این

^۱. Kinnunen

^۲. Koskinen

^۳. Khalifa

^۴. Jiménez Bellver

^۵. Centro Cultural de Evora

^۶. Zurbach

تغییرات را در «ساختار اجتماعی» جامعه می‌بیند (زورباخ، ۲۰۰۹، ص. ۲۹۸؛ کایرولین، ۲۰۱۲، ص. ۲۵۷).

استفاده از ترجمه به منظور یا هدفی خاص باعث شده افرادی مثل ونوتی (۲۰۱۳، ص. ۹۹)، ترجمه را «عملی آشکارا هدفمند»^۲ تلقی کنند. ونوتی (۲۰۱۳، ص. ۹۹) تعریف عمل هدفمند را از گیدنز می‌گیرد: «عملی که مستلزم «تفکر و بازنگری خویشتن» است. عامل در چنین شرایطی رفتار خویش را طبق قوانین و منابع موجود در شرایط اجتماعی دائماً در معرض ارزیابی قرار می‌دهد.»

ونوتی (۲۰۱۳، ص. ۹۹) از این تعریف نتیجه می‌گیرد که منظور مترجم همیشه جنبه «جمعی» دارد؛ یعنی برخاسته از شرایط اجتماعی است که وی در آن مشغول به فعالیت ترجمه‌ای است. ونوتی به نقل از گیدنز مبحث عاملیت مترجم را بسط می‌دهد و می‌گوید «اعمال هدفمند در شرایط مشخصی اتفاق می‌افتند و می‌توانند عواقب پیش‌بینی‌نشده‌ای به دنبال داشته باشند که تولیدات اجتماعی را با حفظ یا تغییر شرایط موجود تحت تأثیر قرار دهند» (ونوتی، ۲۰۱۳، ص. ۹۹).

در پژوهشی متأخر، کانکر^۳ (۲۰۲۳) به بررسی انگیزه و اهداف مترجم و ناشر آثار داروین که رویکرد سیاسی چپ‌گرا در ترکیه داشتند، می‌پردازد و به این نتیجه می‌رسد که عادتواره عاملان یا کارگزاران ترجمه در شکل‌دهی به میدان نشر (تعبیر بوردیو) مؤثر بوده و شرایط اجتماعی میدان نشر هم در شکل‌گیری عادتواره مترجمان تأثیر داشته است. آنچه از این مطالب برمی‌آید، اولاً اهمیت شرایطی است که مترجم یا نهاد ترجمه‌ای در آن فعالیت می‌کند. این موضوع از جانب لفرور^۴ (۲۰۱۷) نیز بسیار مورد تأکید قرار گرفته است. وی نظام ادبی و نظام حامیان را قلب فرهنگ یا اجتماع می‌داند و آن را محیط نظام‌های مختلف می‌شمارد به‌طوری‌که نظام‌ها و محیط

^۱. Khairouline

^۲. Intended action

^۳. Conker

^۴. Lefevre

بر یکدیگر تأثیر و کنش متقابل دارند. دوم اینکه هدفمند بودن عمل مترجم یا نهاد ترجمه در مقام عامل ترجمه است.

در تاریخ مطالعات ترجمه در غرب، پس از تأکید پیم^۱ (۲۰۰۹) و چسترمن^۲ (۲۰۰۶) بر انجام مطالعات درباره مترجمان، مطالعات متعددی انجام شده که همواره مترجمان موضوع پژوهش بوده‌اند؛ اما از اواسط دهه ۹۰، به نقل از بوزلین (۲۰۱۱، ص. ۸)، مفهوم «عامل ترجمه» با گسترش رویکردهای جامعه‌شناختی فراگیر شد، و طی یک دهه مفهوم عاملیت در مطالعات ترجمه مقبولیت یافت. بوزلین معتقد است تحقیقاتی که به مطالعه عامل می‌پردازند، ترجمه را «فعالیتی در شرایط فرهنگی، اجتماعی یا کاری» می‌دانند. این نکته تأثیر بافت و شرایط اجتماعی بر کار مترجمان را پررنگ‌تر می‌سازد. این نوع مطالعات از دید کسانی انجام می‌شود که در فرآیند ترجمه دخیل‌اند (بوزلین، ۲۰۱۱). درواقع به نقل از اینگیلری^۳ (۲۰۰۵، ص. ۱۴۲) از نیمه دوم دهه نود میلادی به نظر می‌رسد بُعد اجتماعی رویکردهای توصیفی مطالعات ترجمه پررنگ‌تر شده و مطالعات بیشتری درباره عاملان ترجمه صورت گرفته است.

در همین راستا میلتون و باندیا (۲۰۰۹) کتابی با عنوان عاملان ترجمه منتشر کرده‌اند متشکل از سیزده مقاله که براساس پژوهش‌های انجام‌گرفته در کشورهای مختلف در باب مترجمان/ترجمه به‌مثابه عاملان تغییر نگاشته شده‌اند. یکی از این مقالات نتیجه پژوهشی است که باستین (۲۰۰۹) انجام داده است. در این تحقیق باستین نقش فرانسیسکو میراندا را در مقام مترجمی که تعهد سیاسی دارد بررسی می‌کند و نشان می‌دهد وی چگونه از ترجمه به‌مثابه سلاحی برای «جنش رهایی‌بخشی» آمریکایی‌های اسپانیایی‌زبان و ایجاد هویت فرهنگی در آمریکای اسپانیایی‌زبان استفاده کرده است (باستین، ۲۰۰۹؛ کایرولین، ۲۰۱۱).

یوچياما^۴ (۲۰۰۹) نیز در همین مجموعه مقاله‌ای دارد که به بررسی عاملیت ترجمه یکی از مترجمان ژاپنی به نام فوکوزاوا یوکیچی و نقش وی در تغییر نگاه ژاپنی‌ها به جهان می‌پردازد.

^۱. Pym

^۲. Chesterman

^۳. Inghilleri

^۴. Uchiyama

یوچایما معتقد است یوکیچی با انتخاب‌هایی که برای ترجمه انجام می‌داد تصویری متفاوت و «متمدن» از فرهنگ غرب را به ژاپنی‌ها ارائه داد به‌طوری‌که ژاپنی‌ها فرهنگی جز غرب را «متمدن» نمی‌دیدند (یوچایما، ۲۰۰۹، ص. ۷۴؛ کایرولین، ۲۰۱۲، ص. ۲۵۵).

نقش حسن‌علی یوجل نیز به‌عنوان عامل ترجمه و فرهنگ در ترکیه در مقاله‌ای به قلم شهناز طاهر-گورچاغلار^۱ نیز در این مجموعه بررسی شده است. در این مقاله نویسنده نقش یوجل را به‌عنوان کسی که هشت سال سمت وزارت آموزش را در ترکیه به عهده داشته و جنبش غربی کردن ترکیه را راه‌اندازی کرده و مؤسس بزرگ‌ترین و دیرپاترین اداره ترجمه در ۱۹۴۰ در ترکیه بوده بررسی کرده است. به گفته گورچاغلار آثاری که در این نهاد ترجمه شدند از نویسندگانی چون افلاطون، بالزاک، مولیر، شکسپیر، داستایفسکی، گوته، تولستوی و چخوف بودند. در این نهاد طی ۲۶ سال فعالیت، ۱۲۴۷ اثر ترجمه شده است (طاهر-گورچاغلار، ۲۰۰۹).

نگاه کردن به دنیای ترجمه از زاویه دید مترجم یا ناشر به ما کمک می‌کند بیشتر با باورهای عاملان آشنا شویم و بدین ترتیب بهتر متوجه دلایل انتخاب‌های آنان شویم. درواقع باید ایدئولوژی مترجمان یا عاملان ترجمه را در نظر بگیریم، زیرا مترجمان با توجه به باورهایی که به ترجمه دارند و همچنین قدرتی که در انتخاب متون و نحوه ارائه ترجمه دارند می‌توانند در معرفی ایده‌ها و گفتمان‌های جدید به جامعه نقش مهمی داشته باشند. این قضیه مخصوصاً درباره مترجمان ایران - برخلاف غرب - که نسبتاً از قدرت و اختیار کافی برای گزینش کتاب‌ها و نحوه ارائه آن‌ها برخوردار بودند صادق است. به همین دلیل بوزلین دو مسیر را برای چنین مطالعاتی در نظر می‌گیرد. یک مسیر از نظر وی منتهی به تاریخ ترجمه می‌شود و مسیر دیگر با اتخاذ روش‌های «کیفی جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی» فعالیت‌های ترجمه را در دوره معاصر بررسی می‌کند (بوزلین، ۲۰۱۱، ص. ۸). پژوهش حاضر نیز از آن دسته پژوهش‌هایی است که با مطالعه و بررسی عاملیت مترجمان و ناشران بخشی از تاریخ ترجمه را در ایران بازگو می‌کند.

اهمیت مطالعات مبتنی بر عاملیت و ارتباط آن با تاریخ نکته‌ای است که ونوتی نیز به آن اشاره کرده است. به عقیده ونوتی (۲۰۱۳) اگر درک تاریخی درستی از متنی که در فرهنگ و

^۱. Tahir-Gürçağlar

دوره‌ای خاص ترجمه شده نداشته باشیم، آنگاه درک درستی از عاملیت ترجمه نیز نمی‌توانیم داشته باشیم. نکته مهمی که بوزلین (۲۰۱۱) نیز به آن اشاره می‌کند این است که مطالعات متعددی تاکنون بر روی شخصیت‌های کلیدی در تاریخ فرهنگ، ادب و سیاست انجام شده است که از ترجمه برای اشاعه «ایده‌های جدید و گاه انقلابی، الگوهای ادبی جدید و تصاویر فرهنگی تازه» استفاده کرده‌اند. این مطالعات همچنین نشان می‌دهد عاملان ترجمه از تنوع زیادی برخوردارند: از سیاستمداران و نظامیان گرفته تا ناشران، فرهیختگان و دیگر افراد. پژوهش حاضر نیز عاملیت را هم در نهادهای ترجمه (به‌خصوص مجله کاوین و نشر صفی‌علیشاه) و هم در افرادی بررسی می‌کند که در ارتباط با این نهادها فعالیت کرده‌اند (علی‌اکبر کسمایی و برادران مشفق‌همدانی) و در ورود مباحث روان‌شناسی عمومی به ایران در چهار دهه اول ۱۳۰۰ ش نقش داشته‌اند.

۳. روش پژوهش

در تحقیق حاضر ابتدا فهرستی از تمام آثاری که در حوزه روان‌شناسی تألیف یا ترجمه شده بود و رکوردی از آن در سایت سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران^۱ و کتابخانه مجلس شورای اسلامی^۲ ثبت شده بود، تهیه گردید و سپس آثار ترجمه‌شده مشخص شدند. کتاب‌ها هم بر اساس موضوع‌های فرعی که زیرمجموعه روان‌شناسی بودند، و هم بر اساس ناشر و همین‌طور مترجم دسته‌بندی شدند. به‌علاوه فروست یا مجموعه‌هایی که ناشران نیز برای آثار ترجمه‌شده در نظر گرفته بودند نیز به‌دقت بررسی و دسته‌بندی شد. در مدارک بررسی‌شده سندی هم دیده شد که بخشنامه‌ای از فرهنگستان زبان و ادب فارسی درباره اصطلاحات جدید روان‌شناسی بود. از بین ناشران مختلف، نشر صفی‌علیشاه به دلایل زیر به‌عنوان عامل ترجمه در نظر گرفته شد:

حدود یک‌سوم آثار ترجمه‌شده به انتشارات صفی‌علیشاه تعلق داشت؛ در فروست «فن تربیت اطفال از طریق روان‌شناسی» طی شش سال، ۱۲ کتاب ترجمه کرده بود؛ دو ترجمه آن جایزه سلطنتی کتاب سال را در ۱۳۳۲ برنده شده بود؛ مترجمان آن (برادران مشفق‌همدانی و علی‌اکبر

^۱. www.nlai.ir

^۲. www.ical.ir

کسمایی) تعداد ترجمه‌های بیشتری نسبت به سایر مترجمان در این حوزه داشتند؛ نشریه *کاویان* که در تمام شماره‌های خود مطالب روان‌شناسی متعددی منتشر می‌کرد تحت لوای این انتشارات فعالیت داشت؛ بنابراین در مرحله دوم، با مراجعه به سامانه نشریات ایران (سنا)^۱ در سایت کتابخانه ملی ایران به بررسی ۱۲۳ شماره‌ای که از ۱۳۲۸ تا ۱۳۳۳ از این مجله موجود بود پرداخته شد و تمام مطالبی که در حوزه روان‌شناسی در هر شماره منتشر شده بود بررسی و به لحاظ موضوعی دسته‌بندی شد. در مرحله آخر ترجمه‌های برادران مشفق همدانی و علی‌اکبر کسمایی، چه در قالب کتاب و چه در نشریه *کاویان* بررسی شد. مقدمه مترجمان در کتاب‌هایی که در دسترس قرار داشتند نیز مطالعه گردید.

این پژوهش ناگزیر محدودیت‌هایی داشته است. از جمله این محدودیت‌ها فهرست کتاب‌هایی است که ممکن است در جست‌وجوی کتابخانه ملی به هر دلیلی نیامده باشد. هرچند برای اطمینان بیشتر از نتایج، جست‌وجو هم براساس موضوع (روان‌شناسی)، هم براساس نام ناشر و هم براساس نام مترجم انجام گرفت. به‌علاوه جست‌وجو هم بدون در نظر گرفتن تاریخ، یعنی به‌طور کلی، انجام گرفت و سپس کتاب‌هایی که در بازه ۱۳۱۰ تا ۱۳۴۰ قرار می‌گرفتند جدا گردید و هم با محدود کردن تاریخ یعنی سال‌به‌سال از ۱۳۱۰ تا ۱۳۴۰ انجام شد. دومین محدودیت مشخص نبودن تاریخ برخی کتاب‌ها بود. سومین محدودیت عدم دسترسی به همه شماره‌های *کاویان* و چهارمین، عدم دسترسی به همه نسخه‌های کتب ترجمه‌شده بوده است. درعین حال نگارنده تلاش کرده است با گردآوری اطلاعات از منابع مختلف و افزایش بازه زمانی مورد بررسی از تأثیر منفی این محدودیت‌ها بکاهد.

^۱. www.sana.nlai.ir

۴. یافته‌ها

۴.۱. کتاب‌های ترجمه‌شده طی چهار دهه نخست ۱۳۰۰ ش

جهت روشن‌تر شدن زمینه و شرایط نشر لازم است ابتدا کل کتاب‌هایی که در ایران طی این چهل سال در حوزه روان‌شناسی اعم از تألیف و ترجمه چاپ شده‌اند بررسی شود تا دیدی کلی از وضعیت کتاب‌های ترجمه شده در این حوزه به دست دهد و سپس در بخش‌های بعدی جداگانه به سهم انتشارات صفی‌علیشاه، مجله کاوین و مترجمان مدنظر پرداخته می‌شود.

جدول ۱. تعداد کتاب‌های تألیفی و ترجمه‌ای در چهار دهه

کتاب‌های چاپ‌شده در حوزه روان‌شناسی ۱۳۰۰-۱۳۴۰	آثار ترجمه‌شده در حوزه روان‌شناسی ۱۳۰۰-۱۳۴۰	آثار ترجمه‌شده در حوزه روان‌شناسی نشر صفی‌علیشاه	عمده‌ترین موضوع روان‌شناسی در کتاب‌های ترجمه‌شده
۹۶	۵۸	۲۷	حوزه کودکان (۲۷ عدد)

همان‌طور که در [جدول ۱](#) ملاحظه می‌شود، بررسی فهرست کتاب‌های چاپ‌شده در حوزه روان‌شناسی از ۱۳۰۰ تا ۱۳۴۰ نشان می‌دهد، از ۹۶ کتاب چاپ‌شده در حوزه روان‌شناسی، ۵۸ کتاب ترجمه‌شده هستند که برخی از آن‌ها همچون *بین دوست‌یابی اثر دیل کارنگی* طی دو سال به چاپ هفتم رسیده است. به علاوه نتیجه بررسی‌ها نشان داد حدود نیمی از این آثار ترجمه‌شده (۲۷ عدد) به حوزه کودکان اختصاص دارد که خود اهمیت توجه به «روان» کودکان در آن زمان را می‌رساند. بقیه کتاب‌ها حوزه رفتارهای فردی، آداب معاشرت، زندگی زناشویی و زندگی اجتماعی بزرگسالان را دربرمی‌گیرد. دسته‌بندی حوزه‌ها بر اساس موضوع اصلی کتاب که در فهرست‌نویسی کتابخانه ملی لحاظ شده است صورت گرفته است؛ بنابراین در صورت همپوشانی دو حوزه موضوع اصلی کتاب ملاک دسته‌بندی بوده است. بیشترین تعداد ترجمه در سال‌های ۱۳۳۳ و ۱۳۳۶ هرکدام، با تعداد ۷ ترجمه است. البته چهار کتاب بدون تاریخ بودند که با توجه

به فروست آن‌ها یعنی، «فن تربیت اطفال از طریق روان‌شناسی»، محدوده چاپ آن‌ها بین ۱۳۳۳ تا ۱۳۳۹ در انتشارات صفی‌علیشاه قرار می‌گیرد؛ چون این فروست مختص نشر صفی‌علیشاه بوده است.

در بین اسناد و کتاب‌های بررسی‌شده در کتابخانه ملی به سندی با شناسه ۱۰۶۷۱/۲۴۰ برمی‌خوریم متعلق به سال ۱۳۱۹ با عنوان «بخش‌نامه در مورد کاربرد اصطلاحات جدید روان‌شناسی». این بخش‌نامه که در چهار صفحه تنظیم شده است طبق مصوبه فرهنگستان است و نشان می‌دهد فراگیری مباحث روان‌شناسی عمومی و آثار ترجمه‌شده در این موضوع به حدی بوده است که فرهنگستان زبان و ادب فارسی لازم دیده است بخش‌نامه‌ای در این خصوص تنظیم کند. البته پیش از این، شجره (۱۳۱۴، ص. ۲۸۵)، در مقدمه مقاله‌ای تحت عنوان «اصطلاحات علم روان‌شناسی» مجله مهر بر رونق این علم تأکید و به ورود اصطلاحات آن از زبان‌های اروپایی و مشکلات معادل‌یابی آن‌ها در فارسی اشاره می‌کند:

... ازین‌رو اغلب اصطلاحات این علم از السنه اروپایی در زبان ما وارد می‌شود ولی با ترجمه‌های مختلف و این مسئله برای آن‌ها که آشنا به این علم شریف هستند اغلب تولید اشکالات عجیبی می‌کند ازین‌رو در نظر گرفتم ذیلاً قسمتی از این اصطلاحات که یکی از فضایی مصر در مجله المقطف نوشته با ترجمه فارسی آن بنویسم.

ضمناً لازم است متذکر شوم ترجمه‌هایی را بیشتر موردتوجه قرار خواهم داد که به اصل معنی نزدیک‌تر باشد و برای روشن شدن موضوع اصلاحات را به سه زبان: انگلیسی، عربی، و فارسی متداول امروز خواهم نوشت تا خوانندگان آشنا به این علم بدانند چه کلمه فرنگی است که ترجمه کرده‌ام.

۴. ۱. ۱. مجموعه‌سازی

آنچه در بررسی کتاب‌های ترجمه‌شده طی سی سال مشخص شد، ایجاد مجموعه‌هایی در حوزه روان‌شناسی بود که برخی از انتشارات دست به انجام آن زده‌اند. ازجمله صفی‌علیشاه در همکاری با مؤسسه فرانکلین، در ۱۳۳۳ دست به انتشار فروست «فن تربیت اطفال از طریق روان‌شناسی» زده است که تا ۱۳۳۹ رقم آن به ۱۲ عدد رسید. بالای عنوان روی جلد این مجموعه کتاب عبارت «برای پدران، مادران و آموزگاران» قید شده است. همچنین شرکت مطبوعاتی سپهر مجموعه «روان‌شناسی به زبان ساده» را از ۱۳۲۸ تا ۱۳۳۳ منتشر کرد که طی پنج سال به تعداد ۸ عدد رسید. کانون معرفت نیز در همکاری با مؤسسه فرانکلین «مجموعه برای آینده بهتر» را از ۱۳۳۸

تا ۱۳۳۹ منتشر کرد که طی یک سال به ۶ عدد رسید. ایجاد دست‌کم سه مجموعه روان‌شناسی طی شش سال (۱۳۳۳-۱۳۳۹) خود نشان‌دهنده هم‌نیاز جامعه و هم‌افزایش مخاطبان این حوزه در آن زمان بوده است.

۴.۲. انتشارات صفی‌علیشاه و برادران مشفق همدانی

از بین همه ناشرانی که به چاپ آثار روان‌شناسی طی سی سال پرداختند، انتشارات صفی‌علیشاه با بیشترین آثار ترجمه‌شده، یعنی ۱۹ عدد (بدون احتساب چاپ‌های مجدد)، در صدر قرار دارد. ربیع مشفق همدانی این انتشارات را در ۱۳۲۸ به کمک برادران خود در میدان بهارستان تأسیس کرد (محبوب، ۱۳۷۰؛ مشفق همدانی، ۱۳۷۰). مشفق همدانی (۱۳۷۰، ص. ۲۶۰) تأسیس مجله را از آرزوهای خود برشمرده تا بتواند برای نشر افکار خود «مجله‌ای جامع، زیبا، متنوع و مردم‌پسند، از قبیل پاری ماچ فرانسه و یا (لایف) و یا (تایمز) و (نیوزویک) آمریکا باشد». ناگفته نماند که این انتشارات بسیاری از این آثار را با همکاری با مؤسسه فرانکلین ترجمه و چاپ کرده است. امتیاز دیگری که انتشارات صفی‌علیشاه نسبت به دیگر انتشاراتی که در آن دوره کتاب‌های روان‌شناسی چاپ می‌کردند - از جمله ابن‌سینا، کانون معرفت، مؤسسه روان‌شناسی، ... - این است که این انتشارات مجله‌ای با عنوان «کاویان» را نیز راه‌اندازی کرده بود که بخش قابل‌توجهی از مطالب آن در باب روان‌شناسی عمومی و عمدتاً مطالب ترجمه‌شده بود. به‌علاوه دو ترجمه از این انتشارات در حوزه روان‌شناسی جایزه سلطنتی کتاب سال را در ۱۳۳۲ برنده شدند: یکی کتاب روان‌شناسی برای همه، نوشته ادوارد استرکر و همکاران، ترجمه ربیع مشفق همدانی (محبوب، ۱۳۷۰) و دیگری کتاب آیین کامیابی اثر دیل کارنگی با ترجمه علی‌اکبر کسمایی (دل‌زنده‌روی، ۱۴۰۱).

برادران مشفق همدانی (ربیع، یحیی و مرتضی) هر سه در ترجمه کتب روان‌شناسی نقش بسزایی داشتند؛ هرچند ربیع بیش از دو برادر دیگر در این زمینه ترجمه کرده است و حدوداً نیمی از آثارش ترجمه‌آثاری در این حوزه است. محبوب (۱۳۷۰، ص. ۹)، نیز از «کارنامه پربار» ربیع «در زمینه کتاب‌های تربیتی و روان‌شناسی» سخن می‌گوید. در واقع ترجمه چنین آثاری صرفاً کار ترجمه‌ای نبوده بلکه آن‌طور که از مقدمه ترجمه‌هایشان برمی‌آید دغدغه این کار را

داشته‌اند. برای مثال ربیع مشفق همدانی در مقدمه‌ای که بر چاپ اول ترجمه روان‌شناسی برای همه، نگاشته است، ترجمه چنین کتابی را آرزوی دیرینه خود بیان کرده است و انتخاب این کتاب را پس از مطالعه چندین کتاب در این حوزه، برگزیده چون به «بهداشت روحی و تأمین سلامتی ذهن» اهمیت بیشتری می‌داده است (مشفق همدانی، ۱۳۳۲، ص. ۵):

یکی از آرزوهای من که در دوران خدمات مطبوعاتی خود کوشیده‌ام آثار سودمند و عام‌المنفعه‌ای را در معرض استفاده هم‌میهنان عزیزم قرار دهم آن بود که روزی بتوانم کتاب روان‌شناسی جامعی مشتمل بر آخرین و دقیق‌ترین اکتشافات این علم پربرکت که به درد همه طبقات اعم از استاد و دانشجو و مرد و زن و پیر و جوان بخورد و مخصوصاً آزرده‌گان و شکست‌خورده‌گان و نومیدان و بدبینان را در علم به علل ناکامی‌ها و مشکلات خویش و یافتن راه رفع این علل کمک نماید، ترجمه نموده و در اختیار علاقه‌مندان به این علم گرانبها قرار دهم. متأسفانه اشتغالات و گرفتاری‌های فراوان و به‌خصوص مسئولیت سنگین روزنامه‌نگاری مرا از نیل به این آرزو باز می‌داشت تا اینکه اخیراً فرصت مناسبی به دست آمد و جداً برای رسیدن به این مقصود دامن همت به کمر زدم و به مطالعه دقیق آخرین و تازه‌ترین آثاری که درباره روان‌شناسی به زبان‌های انگلیسی و فرانسوی به رشته تحریر کشیده شده است پرداختم و از میان آن‌ها مخصوصاً کتاب‌هایی را برای اقتباس برگزیدم که به بهداشت روحی و تأمین سلامتی ذهن کمک فراوان می‌کنند و درعین‌حال آخرین پیشرفت‌های روان‌شناسی را از نظر خواننده می‌گذرانند. اگرچه کشور ما تا اندازه‌ای مردم به لزوم توجه به بدن خویش و فواید بیشمار ورزش پی برده‌اند لکن کمتر کسی است که بداند در تأمین سعادت انسان امروزی ذهن به‌مراتب پیش از بدن مؤثر است. کمتر کسی است این حقیقت را تصدیق کند بهترین و سالم‌ترین و زیباترین بدن هرگاه تحت فرمان ذهن متعادل و سالمی قرار نداشته باشد پیش‌پیشی ارزش ندارد. کمتر کسی است این حقیقت را تصدیق کند هدف بهداشت روان به‌مراتب از مقصود بهداشت بدن عالی‌تر و بالاتر است زیرا تنها در پرتو بهداشت روح است که می‌توان بر غرایز و امیال و عواطف چیره شد و چند صباحی زندگی را به شادکامی به سر برد و هم برای خود و خانواده خویش مفید بود و هم برای اجتماع.

شک ندارم که مطالعه این کتاب در شناسایی هر شخصی به خودش و در روشن کردن بسیاری از اسرار ذهن آدمی و تشریح چگونگی کار و فعالیت آن بسیار سودمند خواهد بود و در اصلاح و تکمیل شخصیت آدمی اثر فراوان خواهد داشت امیدوارم هم‌میهنان با دقت کامل آن را مطالعه نمایند و درمان بسیاری از دردهای خود را در آن بیابند و در نتیجه [...] به جامعه سود بیشتری برسانند.

در مقدمه چاپ دوم این کتاب مشفق همدانی به استقبال بی‌نظیر مردم از کتاب و نایاب شدن آن ظرف کمتر از یک ماه اشاره می‌کند و آن را «حیرت‌انگیز» می‌داند. او این امر را «بهترین گواه بر ترقی سطح فرهنگ ایران و علم ایرانیان به اهمیت و ارزش روزافزون روان‌شناسی» می‌داند

(مشفق همدانی، ۱۳۳۲، ص. ۷). این نکته نشان می‌دهد که تلاش نهادها و مؤسسات و عاملان فرهنگی در اشاعه علم جدید روان‌شناسی در ایران به ثمر رسیده است.

پیش‌تر اشاره کردیم که بوزلین از مطالعات متعددی یاد می‌کند که از ترجمه برای اشاعه ایده‌های جدید و گاه انقلابی، الگوهای ادبی جدید و تصاویر فرهنگی تازه استفاده شده است. به همین ترتیب، به نظر می‌رسد مرتضی مشفق همدانی نیز در مقدمه چاپ سوم کتاب *مدرسه و اجتماع*، استفاده از ترجمه در اشاعه دیدگاه «انقلابی» جان دیویی در حوزه تعلیم و تربیت و همچنین آمادگی برای «ایجاد یک انقلاب عمیق در کلیه شئون تعلیم و تربیت ایران» را به دلیل استقبال زیاد مردم از اثر ترجمه‌شده در ۱۳۲۷ عاملی اساسی می‌داند. ترجمه این کتاب پس از چند ماه در هزاران نسخه تجدید چاپ شده است (مشفق همدانی، ۱۳۴۳، ص. ۴).

۴.۳. مجله کاویان

مجلات متعددی در چهار دهه نخست ۱۳۰۰ به چاپ و نشر مقالات روان‌شناسی می‌پرداختند از جمله مجله فرهنگ اصفهان، مجله تعلیم و تربیت/آموزش و پرورش، مجله دانشکده و مجله مهر^۱. مجله کاویان از این حیث که با انتشارات صفی‌علیشاه، که خود و مترجمانش نقش فعالی در ترجمه و چاپ کتب و مقالات حوزه روان‌شناسی داشتند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کاویان از ۱۳۲۸ توسط انتشارات صفی‌علیشاه به مدیریت مسئولی و صاحب‌امتیازی یحیی مشفق همدانی در تهران منتشر شد. اخذ مجوز مجله به دست ربیع مشفق همدانی، برادر یحیی و از بنیان‌گذاران و مترجمان پرکار انتشارات صفی‌علیشاه، صورت گرفت (مشفق همدانی، ص. ۲۶۱). این مجله به صورت هفتگی و منظم منتشر می‌شد و شماره اول آن در ۱۹ آبان ۱۳۲۸ روانه بازار شد (صدری طباطبایی، ۱۳۷۸). انتشار مجله تا ۱۳۳۳ ادامه داشت و در مجموع ۱۳۵ شماره از

^۱. نمونه مقالات حوزه روان‌شناسی در این مجلات:

احتیاجات کودک از لحاظ روان‌شناسی، فرهنگ اصفهان، بهمن ۱۳۳۵، ش ۱۳، صص ۲۸-۳۰.

اهمیت فن روان‌شناسی برای تعلیم و تربیت، مجله تعلیم و تربیت، آبان ۱۳۱۶، ش ۷، صص ۴۳۳-۴۴۶.

معلم در مقابل تحولات روان‌شناسی، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، تیر ۱۳۳۹، ش ۷، صص ۵۲-۷۷.

این مجله منتشر شد. به نقل از **صدری طباطبایی (۱۳۷۸)**، نوع و روش مجله، سیاسی، اجتماعی، خبری و ادبی بود. دلیل توقف فعالیت این نشریه، حمایت از دولت مصدق بود که مخالفان وی پس از کودتای ۱۳۳۲، دفتر مجله را به آتش کشیدند. البته به نقل از وبسایت دوریم^۱، مشفق همدانی پس از چهار سال دوری از وطن در ۱۳۳۸ به ایران بازگشت و طی دو سال اقامت در ایران مجله کاویان را مجدد بازگشایی کرد. به‌طورکلی، به‌زعم **برزین (۱۳۴۴، ص. ۵۰)**، هدف اصلی مجله‌های هفتگی، عمدتاً «سرگرمی و گذراندن وقت» بوده است و اهداف سیاسی و اجتماعی در اولویت بعدی قرار می‌گرفته‌اند. طبق بررسی **برزین (۱۳۴۴، ص. ۵۳)**، منابع ترجمه‌ای مجلات هفتگی، که بعضاً بین مجلات مختلف مشترک بوده است، مجله‌هایی بوده است که «هر هفته از اروپا و آمریکا» می‌رسیده است.

جدای از گرایش سیاسی مجله کاویان، سهم عمده‌ای از مطالب مجله به موضوع روان‌شناسی عمومی اختصاص یافته است که در همه شماره‌ها دیده می‌شود. از تعداد ۱۲۳ شماره‌ای که در سامانه نشریات ایران (سنا) در سایت کتابخانه ملی بررسی شد، پس از مطالعه محتوا، مشخص گردید مطالب حوزه روان‌شناسی عمومی تحت عناوین مختلفی در ستون‌های مشخصی به شرح زیر منتشر می‌شدند: ستون «ما و زناشویی» (۴۱ شماره)، ستون «آیین افکار شما» (۸ شماره)، ستون «خودت را بشناس» (۹ شماره)، ستون «از چه مشکلی رنج می‌بری/ پرسش و پاسخ/ کاویان پاسخ می‌دهد» (۸۳ شماره). البته همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد ما در این تحقیق به تمام شماره‌های کاویان دسترسی نداشتیم. مجله کاویان به‌صورت هفتگی و منظم منتشر می‌شده است اما در سامانه سنا همین تعداد ۱۲۳ شماره موجود است. بدیهی است تعداد مقالات روان‌شناسی بیش از یافته‌های این پژوهش است.

در ستون «از چه مشکلی رنج می‌بری؟» که بعداً با دو عنوان دیگر در کاویان منتشر می‌شد، خوانندگان با ارسال نامه مشکلات خود را با مجله در میان می‌گذاشتند و یکی از نویسندگان مبرز و روان‌شناس مجله در صورتی که مشکل اجتماعی بود به آن‌ها پاسخ می‌داد.

^۱. www.7dorim.com

همچنین مقاله‌های مختلف روان‌شناسی تحت عناوین مختلفی چون عناوین زیر منتشر می‌شدند: «یک بحث شیرین روان‌شناسی»، «اقتباس آراء»، «به قلم روان‌شناس»، «از بهترین مقالات دیل کارنگی»، «روان‌شناسی در خدمت بشر»، «موفقیت در زندگی». مطالب در باب موفقیت در زندگی و رفتارهای اجتماعی در ۱۷ شماره، عمدتاً برگرفته از مجله ریدرز دیجست^۱ و نتایج تحقیقات روان‌شناسان آمریکایی همچون دیل کارنگی، دکتر والتر وودارد یا مجله پاری ماچ^۲ بودند، در کاویان منتشر شدند.

بررسی مطالب منتشرشده در باب روان‌شناسی در مجله کاویان نشان می‌دهد از ۱۷۱ مطلبی که در باب روان‌شناسی در کاویان منتشر شده است، در ۳۳ مورد از لفظ «روان‌شناس» یا «روان‌شناسی» در عناوین اصلی و فرعی مقاله‌ها استفاده شده است. به نظر می‌رسد این امر به‌منظور مهر تأییدی بر مطالب مندرج در مجله و جلب اعتماد خوانندگان صورت گرفته است؛ به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد تکرار کلمه «روان‌شناس / روان‌شناسی» در جهت اعتباربخشی به مطالب ارائه‌شده در مطالب مجله و البته احتمالاً نشان‌دهنده رواج این لفظ میان خوانندگان است. البته نویسندگان/مترجمان مطالب روان‌شناسی از راه‌های دیگری نیز چون قید کردن نام نویسنده یا مجله یا انجمن/مؤسسه (روان‌شناسی) نیز در تأیید مطالب مندرج در مجله استفاده کرده‌اند. برای مثال در شماره ۲۶ (۱۷۸) مورخ ۳۱ اردیبهشت ۱۳۳۲ در ستون «موفقیت در زندگی» زیر عنوان اصلی «چرا من همیشه بدبخت هستم؟» (که در نگاه اول عنوانی عامه‌پسند است) آمده است: «روان‌شناس آمریکایی رابرت سکیگر»؛ یا در شماره ۲۲ (۱۷۴) مورخ ۳ اردیبهشت ۱۳۳۲، در ستون «ما و زناشویی» زیر عنوان اصلی «مشکل غامض مادرزن و مادرشوهر را چگونه باید حل کرد؟» آمده است: «ترجمه مقاله‌ای از دانشمند روان‌شناس آمریکایی». نمونه دیگر در شماره ۱۷ (۱۰۹) کاویان مورخ ۱۵ اسفند ۱۳۳۰، ص ۹ در عنوان اصلی آمده است: «یک بحث مهم روان‌شناسی به قلم دکتر کرونین» و در عنوان فرعی آمده است: «چگونه بر ترس و بیم از شکست فائق آییم؟». همچنین در ص ۱۷ شماره ۶ (۱۰۹) مورخ ۲۸ آذر ۱۳۳۰ در ستون «به قلم روان‌شناس»، در عنوان اصلی آمده است: «بیماری روحی مثل خوره بدن را می‌خورد.» و بعد از

^۱. Reader's Digest

^۲. Paris Match

آن در دو عنوان فرعی به ترتیب آمده است: «اگر هیچ دکتری نتوانست درد شما را دوا کند نزد روان‌شناس بروید»، «چند نمونه از امراض بدنی که سرمنشأ آن بحران‌های روحی بوده است». در ستون «بحث‌های شیرین روان‌شناسی» بعد از عنوان اصلی آمده است: «راه‌های جدیدی که روان‌شناسان برای علاج عصبانیت پیشنهاد می‌کنند».

نکته دیگری که بررسی مطالب حوزه روان‌شناسی در مجله *کاویان* نشان می‌دهد، این است که به نظر می‌رسد روابط زنان و مردان (زن و شوهر) و مسئله ازدواج از اهمیت بیشتری برخوردار بوده است. نویسندگان مجله در تلاش بودند تا با طرح مسائل مختلف بین زن و شوهر، به استحکام بیشتر روابط زنان و شوهران کمک کنند. این مطالب در ستون‌های مختلف با عناوین مختلفی از جمله «ما و زناشویی» ارائه می‌شدند و در آن‌ها از داستان‌های روان‌شناسی و تست‌های برگرفته از آخرین تحقیقات در غرب (عمدتاً آمریکا) با عنوان «مسابقات بین‌المللی کاویان» در کنار مقاله‌های دیگر بهره می‌جستند. برای مثال در ص ۵ شماره ۵۵ مورخ ۹ آذر ۱۳۲۹، در ستون «آئینه افکار شما» به موضوع «قهر و آشتی زن و شوهر» از زبان «روان‌شناس معروف لارنس گولد» می‌پردازد. یا در ص ۱۵ شماره ۴۴ (۹۵) مورخ ۲۱ شهریور ۱۳۳۰، آمده است: «روان‌شناسی تحلیلی به مشکلات زندگی پاسخ می‌دهد؛ چگونه زن می‌تواند شوهرش را به قتل و جنایت بکشد؛ مسائلی که مطالعه آن مخصوصاً برای پسران و دختران جوان ضرورت دارد». یا در ص ۸ شماره ۱۵۱ مورخ ۱۵ آبان ۱۳۳۱، در ستون «روان‌شناسی در خدمت بشر» ترجمه مقاله‌ای از الکساندر مارگون با عنوان زیر آمده است: «عشق زیر ذره‌بین؛ چگونه از عواطف و احساسات کاذب در امان باشیم؟».

توجه به رفتارهای اجتماعی و شخصیت فردی از اولویت دوم مطالب روان‌شناسی در *کاویان* است. تست‌های روان‌شناسی که برگرفته از نتایج تحقیقاتی مؤسسات روان‌شناسی آمریکاست در شماره‌های متعدد کاویان خوانندگان را به خودشناسی ترغیب می‌کند. ستون «خودت را بشناس» در ۷ شماره (۱۳۲۹-۱۳۳۰) تست‌های مختلف خودشناسی را به همراه امتیازات آن‌ها در دسترس خوانندگان قرار می‌داد.

به علاوه بررسی دقیق تر مطالبی از این دست نشان می دهد که *کاویان* در تلاش بوده همراه با دیگر نقاط دنیا در بحث روان شناسی پیش رود به طوری که در ۱۳۳۰ در شماره ۳۱ (۹۱)، ص ۱۱ در بخش «ما و زناشویی» اعلانی می آید که نشان می دهد از چند/یک (؟) شماره قبل (که در سنا موجود نیست)، بخشی را با عنوان «مسابقه بین المللی کاویان» ایجاد کرده است. توضیحات این اعلان به شرح زیر است:

بسیار جای خوشوقتی است که این مسابقه بین المللی که در سرتاسر جهان با استقبال شایان مواجه شده است در ایران مورد توجه کامل خوانندگان کاویان و سایر طبقات مردم واقع شده و تاکنون پاسخ های بی شماری به اداره مجله رسیده است که به ترتیب وصول پاسخ ها و در حدود گنجایش صفحات مجله برای به دست آوردن آمار حقیقی یادداشت می کنیم.

ظاهراً این مسابقه موضوعی اجتماعی را (آزادی زنان و مردان پس از ازدواج) مطرح کرده و نظر خوانندگان را جویا شده است، خوانندگان با ارسال نظرات و عکس خود به دفتر مجله، در این مسابقه شرکت می کردند و به سه نفر اول جایزه اهدا می شده است. در هر کشور مجله یا بنگاهی مسئولیت برگزاری آن را پذیرفته است و در ایران مجله *کاویان* عهده دار برگزاری این مسابقه شده است:

این موضوع از طرف چند مجله معروف و چند بنگاه آمار در سراسر دنیا به مسابقه گذارده شده و در ایران این مأموریت را برای جمع آوری آراء ملت ایران، مجله *کاویان* قبول کرده است.

مجله *کاویان* به شرکت کنندگان در این مسابقه سه جایزه که جایزه اول آن سیصد جلد کتاب از نشریات بنگاه صفی علیشاه است، به حکم قرعه تسلیم می کند. در این صفحه چند نمونه از جواب های واصله را مطالعه خواهید کرد.

جواب های واصله تا شماره ۵۰ (۹۱) به صورت انتخابی و خلاصه در همین ستون «ما و زناشویی» به چاپ رسیده است.

همچنین در این مجله در دو شماره ۴۰ (۱۹۲) و ۴۶ (۱۹۴) در ۱۳۳۲، کتاب *روان شناسی برای همه*، نوشته ادوارد استرکر، کنت آپل و جون آپل با ترجمه مرتضی / ربیع مشفق همدانی، انتشارات صفی علیشاه، تبلیغ شده است. در تبلیغ آمده است: «کتابی که سال گذشته ۱۶ بار در آمریکا چاپ شده است. نتیجه مطالعه سه روان شناس معروف دنیا.»

آنچه از مجموع مطالب بالا حاصل می‌شود این است که برادران مشفق همدانی، نشر صفی‌علیشاه و مجله‌کاوین در کنار عوامل دیگر در جامعه، نقش بسزایی در معرفی روان‌شناسی عمومی به مردم ایفا کرده‌اند. تنوع مطالب ترجمه‌شده در حوزه روان‌شناسی تحت عناوین و ستون‌های مختلف در مجله، به‌علاوه کتاب‌های مختلف این حوزه در نشر صفی‌علیشاه اهمیت نقش نهادها و افراد را در معرفی علمی جدید به کشور نشان می‌دهد.

۴.۴. علی‌اکبر کسمایی

علی‌اکبر کسمایی (۱۲۹۹-۱۳۷۲) مترجم، نویسنده و روزنامه‌نگار بود. وی که تحصیلات تکمیلی خود را در رشته روزنامه‌نگاری گذرانده بود، نویسندگی را با کار در روزنامه «امید» آغاز کرد و مدتی سردبیر مجله‌های مختلف چون «صبا» و «وحید» بود و با روزنامه «اطلاعات» نزدیک به پنجاه سال همکاری کرد. کسمایی به زبان‌های فرانسوی، انگلیسی و عربی مسلط بود و علاوه بر تألیفاتش تعدادی کتاب نیز ترجمه کرده است (ایرنا، ۱۳۹۸). نگاهی به فعالیت‌های مطبوعاتی و رادیویی کسمایی و مقدمه وی بر ترجمه کتاب *آیین کامیابی*، نشان می‌دهد او ازجمله مترجمانی بوده است که دغدغه‌مند آگاهی‌بخشی و ارتقای اخلاق فردی و اجتماعی مردم بوده است. همکاری وی در تهیه مطالبی در خصوص روان‌شناسی برای مطبوعات هفتگی همچون *کاوین* و همچنین برنامه رادیویی «روان‌شناسی برای مردم» در «رادیو تهران» گواه این نکته است. **کسمایی (۱۳۳۲، ص. ۶)** در مقدمه *آیین کامیابی* معترف است از فواید مطالب روان‌شناسی در زندگی شخصی خود بسیار بهره برده است:

یکی از کوشش‌های من در کار با مطبوعات هفتگی و ماهانه همواره ترجمه و جمع‌آوری این قبیل مطالب مفید بوده است که در زندگانی خود همیشه از آن استفاده کرده‌ام و به‌جرت می‌توانم بگویم اگر توفیق‌هایی در زندگی به دست آورده باشم، تا اندازه زیادی مرهون همین مطالعات هستم و ازاین‌رو بود که همیشه آرزو داشتم که مجموعه‌ای از آن را به شکل کتابی تدوین کنم تا شاید دیگران نیز از نتایج مفید آن برخوردار شوند.

علاوه بر این، عبارت «ترجمه و تألیف» که در تعدادی از ترجمه‌های وی به چشم می‌خورد روحیه پژوهشگری کسمایی را نشان می‌دهد. این روحیه پژوهشگری را در تهیه مطالب برای

مجله کاوایان نیز مشاهده می‌کنیم. در شماره ۲۲ (۱۲۴) کاوایان مورخ ۲۸ فروردین ۱۳۳۱، ص ۱۱، در آغاز مقاله «بزرگان جهان راه خوشبختی را به شما نشان می‌دهند» چنین نوشته است:

شاید اغراق نباشد اگر ادعا کنیم که برای تنظیم چنین مقاله‌ای مراجعه به صدها کتاب هم کم است، زیرا راه و رسم زندگی را از نظر بزرگان جهان پیدا کردن کار دشواری است که ماه‌ها تحقیق لازم دارد و تازه به این سادگی و این قدر قابل انطباق با زندگی در آوردن آن نیز کار آسانی نیست. این نسخه گرانهای خوشبختی را همیشه در خاطر داشته باشید و بدانید خلاصه چندین عمر تجربه در این مقاله کوچک گرد آمده است.

در صفحه ۱۲، شماره ۵۱ (۹۲) مورخ ۹ آبان ۱۳۳۰، مقاله‌ای را با عنوان «دختران بی‌شوهر... و شوهر ایده‌آلی!» ترجمه کرده است که در عنوان فرعی آن آورده است: «روانشناسان راز بی‌شوهر ماندن دختران و زنان را کشف کرده‌اند. این مقاله عصا به نظریات آنان در این باره است. آیا زنان زشت و مسن هم شانس ازدواج دارند؟»

کتاب آیین کامیابی نیز مشتمل بر مجموعه مقالاتی است که بخشی از آن به گفته خود مترجم خلاصه مباحث مختلف در حوزه روان‌شناسی است:

گفتارهایی است که چندین سال در «رادیو تهران» در برنامه «روانشناسی برای مردم» ایراد کرده است که خود مبتنی بر ترجمه از مقالات مختلف در حوزه روان‌شناسی عمومی بوده است. بخش دیگر کتاب نیز مقاله‌هایی از دیل کارنگی «و دیگر روان‌شناسان نامی جهان معاصر به عنوان روان‌شناسی در خدمت بشر» در مجله کاوایان چاپ شده است. (۱۳۳۲، ص. ۶)

در مجموع از ۱۲۳ شماره کاوایان که بررسی شد، کسمایی ۳۴ مطلب در حوزه روان‌شناسی در این نشریه به چاپ رسانده بود که ۳۱ عدد آن ترجمه است. او بخشی با عنوان «روانشناسی در خدمت بشر» ایجاد کرده بود که ترجمه مقاله‌های روان‌شناسان معروف یا بخشی از کتاب آن‌ها را در این بخش ارائه می‌داد.

بی‌تردید حرفه روزنامه‌نگاری و کار در رادیو که مستلزم برقراری ارتباط با خواننده/مخاطب و تأثیر بر وی است بر نشر ترجمه کسمایی مؤثر بوده است. بررسی و مقابله ترجمه وی در این کتاب نشان می‌دهد که کسمایی در کسوت مترجم کاملاً به کارکرد این نوع متون واقف بوده است. کسمایی خود این متون را «روانشناسی ساده و عملی» می‌خواند؛ به همین دلیل نثری را

هم که در ترجمه این کتاب و مقالاتی از این دست در پی گرفته است نثری است ساده و روان که خواننده بتواند آن را به راحتی درک و بدان عمل کند. تغییراتی که در متن ایجاد کرده است از تغییر عنوان و حتی در برخی موارد تغییر اسامی خاص و تبدیل آن‌ها به اسامی فارسی، حذف برخی جزئیات و تلاش در رساندن اهم مطلب بیانگر هدفی است که کسمایی به دنبال آن بوده است. کسمایی در مقدمه چاپ چهارم *آیین کامیابی* که بیش از بیست مقاله جدید به آن افزوده است، علاوه بر ارائه تعریفی از علم روان‌شناسی و قدمت پنجاه‌ساله آن در غرب، در خصوص استقبال خوانندگان می‌گوید:

در طی چهار سال، این چهارمین بار است که این کتاب در جامعه تازه‌تری به دست شما می‌رسد. دو سال پیش بعد از اصاب یکی از جایزه‌های بهترین کتاب سال ۱۳۳۲ به چاپ دوم «آیین کامیابی» چاپ سوم آن را شروع کردیم زیرا بلافاصله کمبود نسخه‌های چاپ دوم در مقابل تقاضای روزافزون خوانندگان احساس می‌شد. این بود که چاپ سوم آن به فاصله چند ماه منتشر گردید و اینک خوشوقتم که چاپ چهارم آن را با تجدیدنظر کامل و افزودن قریب بیست مقاله تازه به مطالب آن بدین گونه تقدیم خواستاران این کتاب می‌کنیم.

تلاش و سابقه کسمایی در ترجمه مطالب و آثار مختلف روان‌شناسی در جهت آشنا کردن مردم با مسائل مختلف این حوزه، از طریق رسانه‌های مختلف (کتاب، مجله و رادیو) عاملیت او را در زمینه‌سازی برای ورود این علم به ایران قابل ملاحظه می‌سازد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

بررسی عاملیت ترجمه به عنوان عامل زمینه‌ساز ورود علم روان‌شناسی در ایران و سپس به عنوان رشته دانشگاهی در دانشگاه تهران، مستلزم بررسی گسترده افراد و نهادهایی است که در این زمینه فعالیت داشته‌اند. عمدتاً از دهه سی و چهل شمسی به عنوان دوران طلایی ترجمه در تاریخ ترجمه ایران یاد می‌شود. ارتباط آزاد با کشورهای اروپایی و آمریکایی، ترجمه از این کشورها را به مراتب تسهیل می‌کرده است. در خصوص روان‌شناسی عمومی، نکته حائز اهمیت این است که عاملان ورود این حوزه به ایران از تمایز آن با آنچه در تاریخ روان‌شناسی ایران به «علم النفس» یاد شده است آگاه بوده‌اند و تلاش می‌کرده‌اند این تمایز را برای خوانندگان نیز روشن سازند و همواره بر رونق این رشته در کشورهای اروپایی و آمریکایی تأکید می‌کرده‌اند. طبق نظر *بوزلین*

(۲۰۱۱)، که عامل ترجمه را دارای قدرت تأثیرگذاری و ایجاد تغییرات اجتماعی می‌داند، از یافته‌های این مقاله می‌توان نتیجه گرفت، ناشران چه با ترجمه آثار روان‌شناسی و چه با ایجاد فروست‌های روان‌شناسی هدف خاصی را دنبال می‌کنند و آن ترویج این علم در میان هم مردم عادی و هم متخصصان آموزش و پرورش و کادر درمانی کشور است. به علاوه به طور خاص مشخص گردید نهادی مثل انتشارات صفی‌علیشاه، مترجمان آن (به خصوص برادران مشفق همدانی و کسمایی) و مجله کاوایان تا چه اندازه با هدف آشنا ساختن مردم با علم روان‌شناسی جدید تلاش کرده‌اند با چاپ کتب و مقالات متعدد در این حوزه و اتخاذ سبکی روان و قابل فهم در ترجمه این آثار، زمینه ورود این علم را به صورت رشته دانشگاهی در کنار عوامل دیگر مهیا سازند. تنوع مطالب ترجمه شده در حوزه روان‌شناسی تحت عناوین و ستون‌های مختلف در مجله، به علاوه کتاب‌های مختلف این حوزه در نشر صفی‌علیشاه اهمیت نقش نهادها و افراد را در معرفی علمی جدید به کشور نشان می‌دهد. بررسی مقدمه‌های مترجمان در این انتشارات نشان می‌دهد از منظر بوزلین (۲۰۱۱) عاملان/کارگزاران این انتشارات در واقع از ترجمه برای اشاعه «ایده‌های جدید و گاه انقلابی، الگوهای ادبی جدید و تصاویر فرهنگی تازه» استفاده کرده‌اند. این «ایده‌های جدید و انقلابی» همان نظریه‌های جدید روان‌شناسی در حوزه‌های مختلف از جمله تعلیم و تربیت و روابط انسانی است. تلاش این افراد به خصوص علی‌اکبر کسمایی که با پژوهش‌های خود و از طریق رسانه‌های مختلف (کتاب، مجله و رادیو) در شناساندن این علم به جامعه ایرانی کرده‌اند چشمگیر است. بدیهی است نقش انتشارات فرانکلین نیز که با ناشران مختلف در زمینه ترجمه کتاب‌های روان‌شناسی همکاری می‌کرده، بسیار مؤثر بوده است. ناگفته نماند به موازات کتاب‌ها و مقالات ترجمه شده، آثار تألیفی نیز در حوزه روان‌شناسی تولید و چاپ می‌شدند که خود نشان‌دهنده رونق این علم در آن دوران است. این پژوهش به دلیل محدودیت منابع موجود امکان بررسی همه شماره‌های مجله یا کتاب‌های منتشر شده در انتشارات مختلف چهار دهه نخست ۱۳۰۰ نداشت. بی‌تردید بررسی همه مجلات و انتشارات دیگر در آن دوره یافته‌های تحقیق حاضر را غنی‌تر ساخته و بر آن‌ها صحنه می‌گذارند. در عین حال همین مقدار منابع موجود نیز نشان از اهمیت نقش عاملان ترجمه، به تعبیر باستین و باندیا (۲۰۰۹) در مقام

«شخص، نهاد یا مجله‌ای» است که در «فرآیند نوآوری» (در اینجا همان ورود روان‌شناسی به ایران) ایفا می‌کند.

کتابنامه

- ایرنا. (۱۳۹۸). درباره‌ی علی‌اکبر کسمایی. کد خبر: ۸۳۶۶۰۱۲۴. برگرفته از: <https://www.irna.ir/news/83660124/>
- برزین، م. (۱۳۴۴). سیری در مطبوعات ایران. چاپخانه‌ی راستی.
- دل‌زنده‌روی، س. (۱۴۰۱). آیین کامیابی برنده‌ی اولین جایزه‌ی کتاب سال. فصل‌نامه‌ی مترجم ۳۲ (۷۷)، ۱۳۳-۱۳۸.
- شجره، ح. (۱۳۱۴). اصطلاحات روان‌شناسی. مهر، ۳ (۳)، ۲۸۵-۲۸۸.
- صدری طباطبایی نائینی، م. (۱۳۷۸). راهنمای مطبوعات ایران. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- کاویانی، ح. (۱۳۸۰). روان‌شناسی ایران در سه اپیزود. تازه‌های علوم شناختی، ۳ (۴)، ۶۶-۷۱.
- کسمایی، ع. ا. (۱۳۳۲). آیین کامیابی. مقدمه. صفی‌علیشاه.
- محبوب، م. ج. (۱۳۷۰). آقای مشفق همدانی و خاطرات او. در مشفق همدانی (ویراستار)، خاطرات نیم‌قرن روزنامه‌نگاری (ص. ۶-۱۴). انتشارات دانشگاه کالیفرنیا.
- مشفق‌همدانی، ر. (۱۳۳۲). روان‌شناسی برای همه، مقدمه. صفی‌علیشاه.
- مشفق‌همدانی، م. (۱۳۴۳). مدرسه و اجتماع، مقدمه. صفی‌علیشاه.
- مشفق‌همدانی، ر. (۱۳۷۰). خاطرات نیم‌قرن روزنامه‌نگاری. انتشارات دانشگاه کالیفرنیا.
- Bastin, G. & Bandia, P. (Eds.) (2006). *Charting the future of translation*. University of Ottawa Press.
- Bastin, G. L. (2009). Francisco de Miranda: intercultural forerunner. In J. Milton & P. Bandia (Eds.), *Agents of translation* (pp.19-42). John Benjamins.
- Berneking, S. (2016). A sociology of translation and the central role of the translator. *The Bible Translator*, 67(3), 265-281.
- Buzelin, H. (2011). Agents of translation. In Y. Gambier & L. Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 2, pp. 6-12). John Benjamins.
- Chesterman, A. (2006). Questions in the sociology of translation. In F. J. Duarte, A. Rosa, & T. Seruya (Eds.), *Translation studies at the interface of disciplines* (pp. 9-27). John Benjamins.

- Conker, N. (2023). Darwin translated into Turkish with a Marxist agenda: A sociological inquiry into the agents of translation. *Perspectives*, 31(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2022.2152353>
- Inghilleri, M. (2005). The sociology of Bourdieu and the construction of the 'Object' in translation and interpreting studies. *The Translator*, 11(2), 125-145. <https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799195>
- Jiménez Bellver, J. (2012). Review of the book *Translators' agency* by T. Kinnunen & K. Koskinen (Eds.). *Transfer*, 7(1-2), 198-203.
- Khairouline, V. (2012) Agents of translation. *Perspectives*, 20(2), 255-259, <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.563694>.
- Khalifa, A. W. (Ed.). (2013). *Translators have their say? Translation and the power of agency: Selected papers of the CETRA Research Summer School 2013*. Karl-Franzens-Universität Graz, CETRA, Centre for Translation Studies.
- Kinnunen, T., & Koskinen, K. (Eds.) (2010). *Translators' agency*. Tampereen Yliopistopaino. <http://tampub.uta.fi/tulos.php?tiedot=340>
- Lefevere, A. (2017). *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. Routledge.
- Milton, J., & Bandia, P. (Eds.) (2009). *Agents of translation*. John Benjamins.
- Munday, J., & Blakesley, J. (2016). Introduction. Poetry translation: Agents, actors, networks, context. *Translation and Literature*, 25(1), 1-9. <https://www.jstor.org/stable/26647355>
- Pym, A. (2009). Humanizing translation history. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, 42, 23-48. <https://doi.org/10.7146/hjlb.v22i42.96845>
- Shuttleworth, M., & Cowie, M. (1997). *Dictionary of translation studies*. Routledge.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2009). A cultural agent against the forces of culture: Hasan-Ali Yucel. In J. Milton & P. Bandia (Eds.) *Agents of translation* (pp. 161-188). John Benjamins.
- Uchiyama, A. (2009). Translation as representation: Fukuzawa Yukichi's representation of the "Others". In J. Milton & P. Bandia (Eds.) *Agents of translation* (pp. 63-83). John Benjamins.
- Venuti, L. (2013). *Translation changes everything: Theory and practice*. Routledge.
- Zurbach, Ch. (2009). The theatre translator as a cultural agent: A case Study. In J. Milton & P. Bandia (Eds.) *Agents of translation* (pp. 279-299). John Benjamins.

درباره نویسندگان

سمیه دل‌زنده‌روی استادیار گروه مطالعات ترجمه دانشگاه ولی‌عصر (عج) رفسنجان است. حوزه‌های مورد علاقه وی تاریخ ترجمه، ترجمه ادبی، نسخ خطی ترجمه دوره قاجار، مقدمه مترجمان و سیاست و عاملیت ترجمه است.



Gender in Intersemiotic Translation: A Study of Mehrjui's Women-Centered Adaptations

Mahboubeh Khalili¹, Behzad Pourgharib¹, Sajedeh PourSha'bani¹

¹University of Mazandaran, Babolsar, Iran

Abstract This study investigated how the concept of gender as it relates to femininity was modified in movie adaptations of literary works through intersemiotic translation. Two movies, *Pari* (1995) and *Mom's Guest* (2004), which were directed by Dariush Mehrjui, along with their respective original works were selected as the research corpus. Perdikaki's (2017) model was used to examine the key elements of storytelling, including plot, narrative techniques, characterization and setting, and the data were then analyzed using an integrative theoretical framework. Results indicated that by employing a de-feminizing technique and highlighting the influential traits of women, the director challenged societal stereotypes and portrayed female characters in a more empowered manner than in the original works. Also, *Pari*, an adaptation of a foreign work, has undergone more changes due to cultural considerations than *Mom's Guest* which is an adaptation of an Iranian story.

Keywords: *Intersemiotic Translation; Mehrjui's Adaptations; Women, De-Feminizing Technique; Gender Stereotypes*

1. Introduction

The classification of translation types based on changes in the form and nature of sign systems was developed by Roman Jakobson in 1959. Jakobson proposed three categories of interlingual, intralingual and intersemiotic translation (Jakobson, 2021). However, it is only in the case of intersemiotic translation that a change in the nature of the sign system occurs (Jakobson, 2021). Among different types of intersemiotic translation, cinematic and television adaptations of classic novels are more common (Sanders, 2016; Stam, 2005; Perdikaki, 2017).

Please cite this paper as follows:

Khalili, M., Pourgharib, B., & PourSha'bani, S. (2024). Gender in intersemiotic translation: A study of Mehrjui's women-centered adaptations. *Language and Translation Studies*, 57(2), 96-131. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.88983.1270>

© 2024 Khalili, Pourgharib, & PourSha'bani

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). All rights reserved

The present study aims to examine modifications in the concept of gender as it relates to femininity in Mehrjui's movie adaptations of literary works as a form of intersemiotic translation.

Research has shown that content related to gender often undergoes changes during the translation process due to the fact that societies usually define the concept differently, and any discrepancy can affect social structures (Flotow & Scott, 2016). Since generic masculine constructions and patriarchal language have often been seen as linguistic universals (Simon, 2005; Flotow, 1991), feminist translators commonly emphasize feminine language or non-patriarchal linguistic features; however, depending on the receiving culture, effective activism may involve de-feminizing a text rather than over-feminizing it (Furukawa, 2017). In fact, complying with or resisting Toury's law of acceptability takes on different meanings in different cultures (Parham & Khalili, 2017). Additionally, translations do not have to be feminist at the micro level; rather, effective activism by the feminist translator can be demonstrated through astute choices, meaning that the translator translates texts that lead to the construction of different narratives about women to challenge prevailing narratives at the macro level, even without using overtly feminine language (Shread, 2011).

2. Method

This study is qualitative and descriptive. Among Mehrjui's fifteen adaptations, two cinematic works, *Pari* (1995) and *Mom's Guest* (2004), were selected, along with their corresponding literary works: the novel *Franny and Zooey* (1961) by J. D. Salinger and the novel *Mehman Maman* (2001) by Houshang Moradi Kermani. These works formed the parallel corpus of this research and the data were collected and analyzed using Perdikaki's (2017) model, which is based on Van Leuven-Zwart's (1989) translation model. After enumerating the limitations and shortcomings of Van Leuven-Zwart's model on the one hand and highlighting the advantages and high accuracy of the model on the other, Perdikaki (2017) expanded the concepts and proposed the model for comparing adapted movies with their original works. In the present study, the model was used to compare fundamental elements of storytelling, including plot structure, narrative techniques, characterization, and setting in both original works and their adaptations for any changes in the concept of gender related to femininity. Then, changes were classified into the three categories of modulation, modification and mutation. Finally, data analysis was conducted using an integrative theoretical framework which was built upon two general approaches to the representation of female characters in translations: one approach which elevates the portrayal of women compared to the original works, and the other one that diminishes it or even offers an image that distorts the true essence of femininity.

3. Results

Data analysis showed that the number of changes related to femininity in the adapted work *Pari* is almost twice that of *Mom's Guest*. Also, *Pari* was adapted from a foreign source and it underwent more changes to transition from the Western American context to the Iranian-Islamic one. Based on [Perdikaki's \(2017\)](#) model, the most significant changes in both adaptations relate to the simplification of stereotypes about women and the amplification of features, such as intelligence, literacy, wisdom, philosophical outlook on life, leadership, sense of collaboration and other positive traits. This simplification and amplification are evident in the three key elements: plot, narrative techniques and characterization. Excisions and additions to the plot elements and narrative techniques were primarily made to present a better image of the female characters in the story; however, some of the excisions in *Pari* addressed elements which were in stark contrast to Iranian-Islamic culture. In terms of characterization, no excisions or additions were made in either adaptation. Additionally, the setting of the adapted movie *Mom's Guest* remained unchanged from the original work; both are set in South Tehran in the early 2000s. However, the setting of *Franny and Zooey* and the adapted movie *Pari* are different. *Franny and Zooey* is set in New Haven, Connecticut in the mid-1950s, a period when American women prioritized marriage, housekeeping and childbearing, with many often married immediately after finishing high school. The story in *Pari* is narrated in the mid-1990s, when Iranian society held a similar view of women. Also, the story is set in the two cities of Tehran and Isfahan.

4. Discussion and Conclusion

The results showed that Mehrjui took a feminist approach in these two adaptations, portraying women as influential individuals across different social strata, whether they are academic and affluent or illiterate and underprivileged. Despite the entirely different themes of the two adaptations, the changes in the elements of the story, including plot, narrative techniques, and characterization have resulted in a better, elevated portrayal of the female characters compared to the original works. In fact, due to de-feminization, the female characters in the adaptations were improved. For instance, despite Franny's positive qualities and philosophical outlook on life compared to her peers in Salinger's story, she is still entangled in deeply ingrained feminine stereotypes. She struggles to move on from past romantic relationships and exhibits a needy, dependent personality towards her fiancé. However, despite having flaws, *Pari* is not constrained by traditional feminine stereotypes. She confronts any obstacle that gets in the way of her goals. Released in the mid-1990s, a period marked by strong patriarchal male dominance over social structures, *Pari* differs from the original work's Franny. Unlike Franny, *Pari* does not fantasize about her future marital life or the quality of her wedding ceremony, nor does she express longing for her fiancé, wear makeup, or take advantage of her femininity. In fact, unlike in the original work, *Pari* is freed from any romantic relationships, while her brothers serve as a source of inspiration.

Also, when Pari is lost and her mother is very anxious, the father of the family calmly reassures the mother that Pari is smart enough to make it home safe and sound. In the original work, the events take place in one city, but in the adaptation, Mehrjui has changed the setting to the two cities of Tehran and Isfahan. Pari suddenly decides to travel between Tehran and Isfahan without waiting for approval from her father, brother or fiancé. Throughout the movie, none of these men reproach or restrict her; instead, they all support her in her vision quest. The changes clearly reflect Mehrjui's feminist approach which portrays a markedly different image of Iranian women in the 1990s.

Also, in the movie *Mom's Guest*, Effat Khanoom is portrayed as a more modern and empowered wife and mother compared to Effat Khanoom in Moradi Karmani's original story. For instance, she takes charge of the family's financial management and refrains from verbally or physically punishing her daughter for not conforming to traditional housewife roles. In addition, Mehrjui highlights women's cooperation and mutual support networks in this movie. In the original work, after preparing dinner, Effat Khanoom's female neighbors leave her alone. She apologizes with embarrassment to her guests for the small empty table. In the adaptation, however, the female neighbors stay with her, offering encouragement, until the party is over, and the food table, the result of their efforts and cooperation, is diverse and plentiful. Additionally, the time spent by female neighbors setting the table has increased compared to the original work. Although the two adaptations seem thematically unrelated, and the characters of Effat Khanoom and Pari may not be compatible with each other in terms of their outlook on life and the conditions in which they are placed, Mehrjui's efforts to elevate these characters as Iranian women in diverse roles are quite evident. As a whole, it appears that Mehrjui holds a positive view of Iranian women, aiming to enhance their portrayal in society.

Furthermore, the results indicated that the adaptation of a native work involves fewer changes in gender-related concepts compared to the adaptation of a non-native work. Certainly, intersemiotic translation of foreign works requires careful consideration of cultural, religious and social factors.

مفهوم فرهنگی اجتماعی جنسیت در ترجمه بین‌نشانه‌ای: نگاهی به سینمای اقتباسی مهرجویی با محوریت زنان

محبوبه خلیلی^{۱*}، بهزاد پورقرب^۱، ساجده پورشعبانی^۱
دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

چکیده در تحقیق حاضر به بررسی تغییرات مفهوم فرهنگی اجتماعی جنسیت با تمرکز بر زنان در انتقال از آثار ادبی مکتوب به سینمای اقتباسی به عنوان نوعی ترجمه بین‌نشانه‌ای پرداخته شده است. دو فیلم پری (۱۳۷۳) و مهمان مامان (۱۳۸۲) به کارگردانی داریوش مهرجویی به همراه آثار ادبی متناظر آنها به عنوان پیکره تحقیق انتخاب شده‌اند. از مدل پردیگاکاکی (۲۰۱۷) برای بررسی عناصر همیشه حاضر در داستان‌گویی شامل پی‌رنگ، تکنیک‌های روایت، شخصیت‌پردازی و زمینه استفاده شد و تحلیل داده‌ها با استفاده از یک چارچوب نظری تجمیعی صورت گرفت. نتایج نشان داد کارگردان با به کارگیری تکنیک زنانه‌زدایی و با تأکید بر ویژگی‌های تأثیرگذار زنان در مقابل تفکر قالبی مقاومت کرده و تصویری بهتر و ارتقا یافته از شخصیت‌های زن در مقایسه با شخصیت‌های زن آثار اصلی ارائه داده است. همچنین پری که اقتباس از اثری غیر بومیست، نسبت به مهمان مامان که اقتباس از اثری بومیست، به دلیل ملاحظات فرهنگی تغییرات بیشتری داشته است.

کلیدواژه‌ها: ترجمه بین‌نشانه‌ای؛ سینمای اقتباسی مهرجویی؛ زنان؛ زنانه‌زدایی؛ کلیشه‌های جنسیتی

۱. مقدمه

طبقه‌بندی انواع ترجمه بر اساس تغییر صورت و ماهیت نظام‌های نشانه‌ای^۱ توسط رومن یاکوبسن^۲، زبان‌شناس ساختارگرا^۳، به پیروی از نظریه زبانی سوسور^۴ در سال

1. sign systems
2. Roman Jakobson
3. structuralist
4. Saussure

۱۹۵۹ صورت گرفت؛ یاکوبسن انواع ترجمه را در سه گروه بین‌زبانی^۱ (ترجمه از زبانی به زبان دیگر)، درون‌زبانی^۲ (بازگویی^۳ در همان زبان) و بین‌نشانه‌ای^۴ (ترجمه از یک نظام نشانه‌ای به نظام نشانه‌ای دیگر^۵) قرار داد (یاکوبسن، ۲۰۲۱). در بین این سه گروه، تنها در مورد ترجمه بین‌نشانه‌ای است که با تغییر ماهیت نظام نشانه‌ای، شیوه انتقال پیام هم تغییر پیدا می‌کند (یاکوبسن، ۲۰۲۱). یکی از بهترین نمونه‌های ترجمه بین‌نشانه‌ای تبدیل متن مکتوبی نظیر رمان به متن چندرسانه‌ای^۶ نظیر فیلم است (پردیکاکی^۷، ۲۰۱۷). در واقع، در این نوع ترجمه شیوه انتقال پیام از صورت نوشتاری صرف (نشانه‌های کلامی-دیداری^۸) و یا همراه با تصاویر و نقاشی‌های موجود در کتاب (غیرکلامی-دیداری^۹) به صورت چندرسانه‌ای با نشانه‌های متنوع (کلامی-دیداری، غیرکلامی-دیداری، کلامی-شنیداری^{۱۰} و غیرکلامی-شنیداری^{۱۱}) تبدیل می‌شود (زabalbeascoa^{۱۲}، ۲۰۰۸).

بسن^{۱۳} (۲۰۱۴) معتقد است تعریف قدیمی ترجمه که این فرآیند را به‌سادگی انتقال یک متن از زبانی به زبان دیگر توصیف می‌کند با توجه به تحولات عصر حاضر تعریفی سطحی است که باید بازبینی شود؛ او قرن بیست و یکم را قرن ترجمه می‌نامد که این ترجمه انواع متفاوتی دارد. ساندرز^{۱۴} (۲۰۱۶) هم معتقد است مفاهیم ترجمه و مترجم را نباید تنها در ارتباط با انتقال متون مکتوب و یا شفاهی از یک

1. interlingual

2. intralingual

3. rewording

4. intersemiotic

5. transmutation/ transcoding

6. multimedia text

7. Perdikaki

8. verbal-visual

9. nonverbal-visual

10. verbal-audio

11. nonverbal-audio

12. Zabalbeascoa

13. Bassnett

14. Sanders

زبان به زبان دیگر تعریف کرد، بلکه اقتباس از اثر ادبی و یا هنری به هر شکلی نوعی ترجمه است و تمام اقتباس گران، جدای از اینکه محصول نهایی فیلم باشد یا دست سازه یا..، نوعی مترجم هستند و این محصولات فرهنگی به نوعی برون داد فرایند ترجمه هستند.

ترجمه بین نشانه ای از آثار ادبی به شکل های گوناگون صورت می گیرد؛ برای مثال تبدیل آثار ادبی به فیلم، سریال، تئاتر و تله تئاتر، داستان های مصور^۱، قصه های رادیویی، کتاب های صوتی^۲، قطعه موسیقی، بازی ویدیویی، اپرا، اجرا^۳، بوستان های موضوعی^۴، نقاشی، طراحی، چیدمان^۵، دست سازه و ... (نارمور^۶، ۲۰۰۰؛ هوچن^۷، ۲۰۰۶؛ لیچ^۸، ۲۰۰۹؛ ساندرز، ۲۰۱۶؛ لدبتر^۹، ۲۰۱۹). هوچن (۲۰۰۶) حتی از اصطلاح *re-mediation* برای توضیح این دگرگونی نشانه ای استفاده می کند که علاوه بر اشاره به تغییر از یک نظام نشانه ای به نظام نشانه ای دیگر، مفهوم ارتقا را نیز در خود دارد. البته در مقابل این دیدگاه تعداد محدودی از نظریه پردازان حوزه های فرهنگ و اقتباس همچنان قائل به وجود مرزی هرچند نامشخص بین ترجمه و اقتباس هستند (لدبتر، ۲۰۱۹). این امر احتمالاً ناشی از در نظر گرفتن تعریفی محدود برای ترجمه است به این معنی که طی فرآیند تولید محصول نهایی، ماهیت نظام های نشانه ای تغییری نمی کند. در کنار تمام تعاریفی که از گذشته تا کنون برای اقتباس و به طور کل ترجمه ارائه شده است، یک سؤال اساسی همواره ذهن نظریه پردازان را به ویژه در حوزه مطالعات ترجمه به خود مشغول داشته است: آیا ترجمه سودی برای اثر اصلی دارد؟ به اعتقاد بنجامین^{۱۰} (۲۰۲۱) مفاهیم جدیدی که شاید در اثر اصلی حضور

^۱. graphic novels/ comic books

^۲. audiobooks

^۳. ballet dance

^۴. theme parks

^۵. installation

^۶. Naremore

^۷. Hutcheon

^۸. Leitch

^۹. Ledbetter

^{۱۰}. Benjamin

داشتند ولی دیده نمی‌شدند، با ترجمه فرصت ظهور و دیده شدن پیدا می‌کنند و موجب می‌شوند اثر اصلی مرتباً به شکل‌های تازه و کامل‌تری تجدید حیات^۱ یابد. او بر این باور است که زبان اثر اصلی و ترجمه‌هایش نوعی «خویشاوندی فراتاریخی»^۲ دارند که ورای داشتن یا نداشتن خویشاوندی تاریخی^۳، به‌عنوان مکمل در به کمال رساندن روح اثر اصلی با یکدیگر همکاری دارند (بنجامین، ۲۰۲۱، ص. ۹۲). این همان تکامل تدریجی موزائیک فرهنگی^۴ است که طی فرآیند ترجمه به‌طور کل و به‌ویژه اقتباس از آثار ادبی و هنری به‌صورت دوسویه اتفاق می‌افتد (ساندرز، ۲۰۱۶). در حقیقت نباید تصور شود که محصول اقتباسی هیچ نفعی برای اثر اصلی ندارد و با اتمام فرایند ترجمه ارتباط میان محصول نهایی و اثر اصلی از بین می‌رود بلکه ارتباط این دو، نوعی برخورد فکری و تبادل اندیشه است و هرکدام بر دیگری تأثیرگذار است (خیری، ۱۳۹۵). برای مثال، لدبتر (۲۰۱۹) در مقاله خود نشان می‌دهد چگونه یک اجرای باله اقتباسی به تکامل داستان اساطیری آپولو^۵ می‌انجامد. از دیگر مزایای اقتباس جلوگیری از مرگ محتوای کتاب است؛ حتی اگر کتابی خوانده نشود محتوای آن می‌تواند همچنان از رسانه دیگری عرضه شود (آگر^۶ و همکاران، ۲۰۱۳)؛ عکس این شرایط هم امکان‌پذیر است. تصور کنید افرادی که از وجود اثر اصلی بی‌خبر هستند ممکن است با تماشای فیلم اقتباسی به خواندن آن روی بیاورند (صالحی و حاجی آقا بابایی، ۱۳۹۷). همچنین، در برخی موارد، اثر اقتباسی بستر را برای ترجمه اثر اصلی فراهم می‌کند، برای مثال پس از ساخت و پخش فیلم پری در ایران که اقتباسی از رمان فرانی و زوئی^۷ نوشته جی.دی. سلینجر^۸ بود، اشتیاقی در بازار نشر برای ترجمه آثار این نویسنده از جمله خود این رمان به وجود آمد (زوهی، ۲۰۱۶).

^۱. afterlife

^۲. suprahistorical kinship

^۳. historical kinship

^۴. cultural mosaic

^۵. the Homeric hymn to Apollo

^۶. Agger

^۷. Franny and Zooey

^۸. Salinger

مضمون تعداد زیادی از فیلم‌های بومی و غیر بومی عصر حاضر، ازجمله سینمای اقتباسی، بر بحث جنسیت متمرکز است. بررسی تاریخ نقد جنسیتی^۱ که راه خود را در دهه ۷۰ میلادی به مطالعات فیلم^۲ باز کرد (فلوتو^۳ و جوزفی-هرناندز^۴، ۲۰۱۸) نشان می‌دهد ممکن است برخی عناصر اصلی و یا جزئیات مربوط به جنسیت، به‌خصوص در رابطه با زنان، طی فرآیند اقتباس به‌ویژه از یک جامعه فرهنگی به یک جامعه فرهنگی دیگر تغییر پیدا کند. جستار حاضر بنا دارد در چارچوب نظریات مربوط به فمینیسم در مطالعات ترجمه به بررسی مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت^۵ در سینمای اقتباسی داریوش مهرجویی بپردازد و به این سؤال پاسخ دهد:

مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت با تمرکز بر زنان در انتقال از آثار ادبی اصلی به محصول اقتباسی طی فرآیند ترجمه بین‌نشانه‌ای دچار چه تغییر و تحولاتی شده است؟

۲. پیشینه پژوهش

در بین انواع ترجمه بین‌نشانه‌ای، اقتباس سینمایی و تلویزیونی از رمان‌های کلاسیک رواج بیشتر و قدمتی طولانی دارد (ساندرز، ۲۰۱۶؛ استم^۶، ۲۰۱۷؛ پردیکاکی، ۲۰۱۷). در اقتباس از مفهوم وفاداری^۷ استفاده می‌شود که به معنای نظر داشتن به جنبه‌های ارزشمند متن اصلی است (کتریس^۸، ۲۰۱۴). بر اساس میزان وفاداری، فرایند اقتباس در دو گروه کلی قرار می‌گیرد: اقتباسی که آزاد^۹ است و اقتباسی که به اثر اصلی با

^۱. gender criticism

^۲. film studies

^۳. Flotow

^۴. Josephy-Hernández

^۵. gender

^۶. Stam

^۷. fidelity

^۸. Cattrysse

^۹. free

درجات مختلف وفادار است (بازین^۱، ۲۰۰۴؛ دیک^۲، ۲۰۰۹؛ ژیانتی^۳، ۲۰۱۷؛ کتریس، ۲۰۱۴). در اقتباس آزاد تنها با انتقال ایده از اثر ادبی به اثر چندرسانه‌ای مواجه هستیم (دیک، ۲۰۰۹) اما در اقتباس وفادار ضمن حفظ ایده و محتوای اثر ادبی، خط سیر روایی داستان و پی‌رنگ (ژیانتی، ۲۰۱۷)، تمام جزئیات تا حد امکان به محصول نهایی ترجمه منتقل می‌شود که بیشتر در ترجمه بین‌نشانه‌ای از شاهکارهای ادبی دیده می‌شود (بازین، ۲۰۰۴).

از آنجایی که جستار حاضر بر آن است که به بررسی تغییر و تحولات مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت با تمرکز بر زنان در سینمای اقتباسی مهرجویی به‌عنوان نوعی ترجمه بین‌نشانه‌ای بپردازد، در این قسمت ابتدا چارچوب نظری تحقیق حاضر بسط داده می‌شود که بر تعریف جنسیت و رویکردهای معمول به آن در مطالعات ترجمه استوار است. سپس، مروری بر مطالعاتی صورت می‌گیرد که در زمینه اقتباس با تمرکز بر بعد فرهنگی-اجتماعی جنسیت انجام شده‌اند.

واژه جنسیت در معنای غیرزیست‌شناختی آن در دو دهه ۷۰ و ۸۰ میلادی طی موج دوم فمینیسم^۴ در انگلستان و ایالات متحده به کار گرفته شد تا به تفاوت‌های فرهنگی-اجتماعی و سیاسی افراد به‌ویژه زنان به‌عنوان شهروندانی با حقوق نابرابر بپردازد (فلوتو و اسکات^۵، ۲۰۱۶). هر زمان که این مفهوم چالش‌برانگیز به مرز فرهنگی و زبانی جدیدی وارد می‌شد بر سر آن بحث و مناقشه به راه می‌افتاد؛ از یک سو دچار ابهامات جدید می‌شد و از سوی دیگر با توجه به نیازهای جامعه مقصد تعدیل می‌شد (فلوتو و اسکات، ۲۰۱۶). این واژه با مفهوم خاص آن گاهی برای اشاره به زنان استفاده می‌شود مانند آنچه بعد از شنیدن اصطلاح مطالعات جنسیت^۶ به

1. Bazin

2. Dick

3. Giannetti

4. second wave feminism movement

5. Scott

6. gender studies

ذهن می‌رسد و با مطالعات زنان^۱ یکی در نظر گرفته می‌شود (شوارتز^۲، ۲۰۱۷)، گاهی به‌عنوان حسن تعبیر برای اشاره به مفاهیم مرتبط با ارتباطات جنسی به کار می‌رود، گاهی برای اشاره به تفاوت‌های رفتاری دو جنس استفاده می‌شود، اما رایج‌ترین کاربرد آن برای اشاره به حقوق نابرابر افراد تحت تأثیر شرایط متفاوت اقتصادی و جغرافیای سیاسی^۳ است؛ در واقع در موج دوم فمینیسم تلاش بر این بود که نشان دهند مفهوم زیست‌شناختی واژه جنسیت متمایز با مفهوم اجتماعی و فرهنگی^۴ آن است (فلوتو و اسکات، ۲۰۱۶).

در دهه ۱۹۹۰، فمینیسم، مطالعات زنان و مطالعات جنسیت راه خود را به مطالعات ترجمه باز کردند و کتاب‌ها و مقالات زیادی بر اساس پیوند این میان‌رشته‌ها نوشته شد (فلوتو و اسکات، ۲۰۱۶). تحقیقات نشان داد محتوایی که به‌نوعی با بحث جنسیت مرتبط است طی فرآیند ترجمه معمولاً تغییر می‌کند؛ چراکه جوامع تعریف متفاوتی از جنسیت دارند و بروز هرگونه اختلافی با این تعریف، می‌تواند بنیان تمام ساختارهای اجتماعی آن جامعه را تحت تأثیر قرار دهد (فلوتو و اسکات، ۲۰۱۶). از آنجایی که صورت‌های خنثی مذکر-محور^۵ و به‌طور کل زبان مردسالارانه^۶ همواره از جهانی‌های زبان^۷ بوده‌اند (سایمون^۸، ۲۰۰۵؛ فلوتو، ۱۹۹۱)، رویکرد رایج به جنسیت در مطالعات ترجمه بررسی ترجمه‌هایی بوده است که در آن‌ها زبان زنانه و یا آن دسته از ویژگی‌های زبانی غیرمردسالارانه پررنگ می‌شود. در واقع این ترجمه‌ها به‌نوعی نسبت به اصل مقبولیت^۹، در اصطلاح توری^{۱۰} (۲۰۱۲) مقاومت می‌کنند. توری (۲۰۱۲) معتقد است ترجمه‌هایی که با رعایت اصل مقبولیت

1. women's studies

2. Schwartz

3. geo-politics

4. sex vs. gender

5. generic masculine constructions

6. patriarchal language

7. linguistic universals

8. Simon

9. acceptability

10. Toury

انجام می‌شوند آنچنان طبیعی به نظر می‌رسند که گویی متون تألیفی هستند. ترجمه‌هایی که با رویکرد مقابله با زبان مردسالارانه انجام می‌شوند، نظیر ترجمه‌های فمینیستی، از ابتدا در مقابل این طبیعی بودن مقاومت می‌کنند.

به اعتقاد **فلوتو (۱۹۹۱)**، ترجمه‌های فمینیستی از جریان نگارش فمینیستی در کانادا در اواخر دهه ۷۰ و اوایل دهه ۸۰ میلادی برخاسته است. در این دوره، نویسندگان فمینیست اهل کبک^۱ از روشی تجربی^۲ برای نگارش آثار خود استفاده می‌کردند که بسیار ساختارشکن بود و به زبان مرسوم مردسالارانه و زن‌ستیز^۳ حمله‌ور می‌شد تا صدای زنان شنیده شود؛ در این راستا، نویسندگان خلاقیت زیادی از خود نشان می‌دادند، از نادیده گرفتن الزامات دستوری گرفته تا بازی با نحوه نگارش واژه‌ها و ... (**فلوتو، ۱۹۹۱**).

مترجمان فمینیست کانادایی به تأسی از نویسندگان فمینیست این دوره از شیوه‌های متعددی برای ترجمه آثار مختلف استفاده می‌کردند که در بیشتر موارد مداخله‌گرانه^۴ بوده‌اند: تکمیل کردن^۵ به معنی افزودن توضیح و تفسیر به متنی که معمولاً خود فمینیستی است؛ نوشتن پیشگفتار^۶ و استفاده از پاورقی^۷ که هم نشان‌دهنده حضور کنشگرانه مترجم است و هم برای آگاه کردن خواننده از نیت مترجم به کار می‌رود (**فلوتو، ۱۹۹۱**) و از بی‌دردسرت‌ترین شیوه‌هاست (**فلوتو، ۱۹۹۷**)؛ و دستکاری شدید^۸ متن به این معنی که ممکن است از هر دو روش قبلی در ترجمه استفاده شود به‌علاوه محصول ترجمه تا حد زیادی یا حتی به‌طور کامل عاری از ویژگی‌های زبان مردسالارانه می‌شود (**فلوتو، ۱۹۹۱**). در این شیوه مترجم خود را به

^۱. Quebec feminist writers

^۲. experimental

^۳. misogynist

^۴. interventionist

^۵. supplementing

^۶. prefacing

^۷. footnoting

^۸. hijacking

لحاظ قدرت با نویسنده متن اصلی یکی می‌بیند تا جایی که ممکن است اهداف مترجم به طور کامل جایگزین اهداف نویسنده شود (فلوتو، ۱۹۹۱).

بسته به فرهنگ جامعه مقصد، کنشگری مؤثر فمینیستی ممکن است گاهی به صورت زدودن زبان زنانه^۱ از متن ترجمه و نه پررنگ کردن آن نمود پیدا کند. برای مثال در ادبیات ژاپن، زنان به صورت فوق مؤدب به تصویر کشیده می‌شوند به این معنی که برای شخصیت‌های زن عادی معمولاً هیچ حرف خارج از چهارچوبی چه به لحاظ ادبیات صحبت و چه به لحاظ محتوا استفاده نمی‌شود (فوروکاوا، ۲۰۱۷). در واقع، در این جامعه از زنان انتظار می‌رود که تحت هر شرایطی مطابق کلیشه‌ها^۲ رفتار کنند؛ به همین دلیل پالایش ادبی در جهت به شدت زنانه کردن زبان^۳، چه در نگارش متون تالیفی و چه در ترجمه آثار غربی به ژاپنی، صورت می‌گیرد (فوروکاوا، ۲۰۱۷). برای مثال، در ترجمه آثار ادبی غربی به ژاپنی، ادبیات شخصیت‌های زن غربی حین فرایند ترجمه کاملاً تغییر پیدا می‌کند و تبدیل به ادبیات به شدت زنانه می‌شود این در حالی است که گاهی شخصیت زن در اثر اصلی با ادبیات کوچه‌بازاری مردانه صحبت می‌کند (فوروکاوا، ۲۰۱۷). در چنین شرایطی، کنشگری مؤثر فمینیستی در زنانه‌زدایی از زبان و نزدیک کردن زبان شخصیت‌های زن به زبان مردسالارانه معنی پیدا می‌کند (فوروکاوا، ۲۰۱۷)؛ بنابراین اگر یکی از شیوه‌های ترجمه فمینیستی در جوامع غربی و یا با فرهنگی نزدیک به غرب، پررنگ کردن زبان زنانه و به حاشیه راندن زبان مردسالارانه است، در جامعه فرهنگی متفاوتی نظیر ژاپن، این رویکرد با روندی معکوس نمود می‌یابد (فوروکاوا، ۲۰۱۷). در واقع اصل مقبولیت و یا مقاومت در برابر آن بسته به شرایط فرهنگی و یا ادبی مختلف تعاریف متفاوتی پیدا می‌کند و همیشه و در همه فرهنگ‌ها یکسان نیست (پرهام و خلیلی، ۲۰۱۷). از نظر سایمون (۲۰۰۵) که از شیوه‌های ترجمه فمینیستی، به ویژه دستکاری شدید متن، به عنوان

1. de-feminizing

2. Furukawa

3. stereotypes

4. over-feminizing

راهکارهای غیرمعمول^۱ ترجمه یاد می‌کند، دادوستدهای ادبی این‌چنینی نشان می‌دهد که فرایند ترجمه تحت تأثیر اهداف فرهنگی^۲ مختلف به تولید محصول نهایی متفاوت می‌انجامد. **سایمون (۲۰۰۵)** همسو با **بنجامین (۲۰۲۱)** به همکاری مشترک و تبانی نویسنده و مترجم برای به اوج رساندن روح اثر معتقد است و نگاه **فلوتو (۱۹۹۱)** را در مورد دستکاری شدید متن و قدرت بیشتر مترجم فمینیست نسبت به نویسنده اصلی چندان نمی‌پسندد.

به‌هرروی، ترجمه فمینیستی پیاده‌سازی یک ایدئولوژی است. **آندرهیل^۳ (۲۰۱۱)** در مقاله خود نشان می‌دهد که چطور در ترجمه آثار شاعر زن به‌وسیله مترجم مرد یا زنی که نگاه فمینیستی به ترجمه ندارد، همان زبان مردسالارانه اثر اصلی در ترجمه هم دیده می‌شود. در واقع صرف اینکه تولیدکننده متن اصلی زن است، یا زبان زنانه در متن اصلی پر رنگ است و یا حتی محتوا فمینیستی است باعث نمی‌شود که مترجم دست به ترجمه فمینیستی بزند.

با توجه به آنچه مطرح شد می‌توان نتیجه گرفت که مترجم فمینیست دو هدف اصلی را دنبال می‌کند: یکی انتقال محتوا و دیگری بیان این محتوا به شیوه‌ای متفاوت که در مقابل جریان مردسالارانه جامعه مقصد مقاومت کند. البته ممکن است تنها یکی از این دو هدف مدنظر مترجم فمینیست باشد. **شرید^۴ (۲۰۱۱)** معتقد است ترجمه فمینیستی ممکن است مملو از نشانه‌های زبانی فمینیستی باشد یا نباشد، اما اگر مترجم نگاه فمینیستی نداشته باشد نتیجه کار قطعاً فمینیستی نیست. در واقع این‌طور نیست که ترجمه لزوماً در سطح خرد^۵ فمینیستی باشد؛ بلکه کنشگری مؤثر^۶ مترجم فمینیست می‌تواند با انتخاب‌های هدفمند و زیرکانه او هم مشخص شود به

1. unorthodox forms of language transfer

2. cultural agenda

3. Underhill

4. Shread

5. micro level

6. effective activism

این معنی که متونی را ترجمه کند که به شکل‌گیری روایت‌های^۱ متفاوتی در مورد زنان بیانجامد و روایت‌های قبلی را در سطح کلان^۲ به چالش بکشد هرچند که در ترجمه این آثار از زبان زنانه پرننگ استفاده نکند (شرید، ۲۰۱۱).

تعدیل و بازسازی ایدئولوژیکی تنها محدود به ترجمه‌های فمینیستی نمی‌شود بلکه عکس آن هم اتفاق می‌افتد؛ گاهی ترجمه‌ها و اقتباس‌ها با هدف تخریب زنان انجام می‌شوند. برای مثال در برخی ترجمه‌های انجیل، حوا خاکستری‌تر از آنچه هست توصیف می‌شود (فلوتو، ۲۰۱۱). فلوتو (۲۰۱۱) با بررسی دست‌نوشته‌های یک زن فعال سیاسی آلمانی نشان می‌دهد که چطور افکار و فعالیت‌های بشردوستانه او با اقتباس‌های جهت‌گیری شده به صورت اعمالی تروریستی برای مخاطب انگلیسی‌زبان به تصویر کشیده شده است. فرال^۳ (۲۰۱۱) هم با بررسی ترجمه‌های فرانسوی سریال‌ها و فیلم‌های آمریکایی با محوریت زنان^۴ نشان می‌دهد که تفکر قالبی جامعه فرانسه که بر اساس آن زنان با هر جایگاه اجتماعی و عقبه خانوادگی باید همواره از جذابیت جنسی خود استفاده کنند^۵ در ترجمه‌ها جای می‌گیرد؛ درحالی‌که در متن اصلی انگلیسی ممکن است این ویژگی تنها بخشی از وجود کاراکتر زن باشد یا اصلاً برای کاراکتر زن تعریف نشده باشد و یا حتی کاراکتر زن در صدد مقابله با این نگاه باشد.

با جمع‌بندی آنچه در بالا ذکر شد، دو رویکرد کلی در نحوه بازنمایی شخصیت‌های زن در ترجمه‌ها دیده می‌شود. رویکردی که به تقویت و ارتقای شخصیت زن در ترجمه‌ها نسبت به اثر اصلی می‌پردازد و رویکردی که آن را تضعیف می‌کند و یا حتی تصویری مغایر با حقیقت وجودی زن ارائه می‌دهد. رویکرد اول به شیوه‌های مختلفی تحقق می‌یابد، از برجسته‌سازی زبان زنانه و

1. narratives

2. macro level

3. Feral

4. chick series

5. courtesan

ویژگی‌های زنانه در ترجمه گرفته تا انتخاب متونی برای ترجمه که بتوانند روایت‌های غالب اجتماعی را در سطح کلان به چالش بکشند و کلیشه‌های فرهنگی و اجتماعی را در هم بکوبند. با توجه به فرهنگ جامعه مقصد، حتی زنانه‌زدایی هم می‌تواند در خدمت این رویکرد باشد. چارچوب نظری تحقیق حاضر بر اساس این دو رویکرد کلی بنا شده است. این چارچوب نظری تجمیعی با به‌دست دادن امکانی جهت بررسی رویکرد مهرجویی نسبت به زنان در آثار اقتباس‌ش پشته‌توانه تحلیلی پژوهش حاضر را فراهم می‌کند.

اگرچه تعداد مطالعات کاربردی مربوط به اقتباس و بازسازی با تمرکز بر بازنمایی شخصیت زنان تا حدی قابل قبول است اما بیشتر آن‌ها در حوزه ادبیات تطبیقی و یا مطالعات سینما و رسانه صورت گرفته‌اند و تعداد بسیار کمی با رویکرد مطالعات ترجمه‌ای انجام شده‌اند. نمونه‌هایی از این مطالعات داخلی و خارجی که با رویکرد ترجمه‌ای تطبیق بیشتری دارند در ادامه ارائه می‌شود.

عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی تغییر روایت طی فرآیند اقتباس فیلم سینمایی *پله آخر* از داستان کوتاه «مردگان»^۱ جیمز جویس در قالبی روایت‌شناختی پرداختند. یافته‌ها نشان داد که جنسیت کارگردان مرد بر نوع روایت او از داستان تأثیر گذاشته است به این صورت که در مقایسه با متن اصلی، شخصیت زن داستان کم‌رنگ و شخصیت مرد که در اثر اصلی منفعل بوده است در موضع قدرت قرار گرفته است. از نظر **عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)**، کارگردان سعی داشته با به‌کارگیری نوعی بومی‌سازی محتوای فیلم را به ذائقه مخاطب ایرانی نزدیک کند.

سلیمانیان (۲۰۱۹) در چارچوب اقتباس و مطالعات ترجمه به بررسی انیمیشن اقتباسی *یخ‌زده*^۲ محصول والت دیزنی^۳ پرداخت. در ابتدا گمان می‌رفت که توصیف

1. The Dead

2. Frozen

3. Walt Disney Animation Studios

متفاوت و غیر سستی از مفهوم عشق و روابط و توانمندی‌های دو جنس از دلایل اصلی توفیق این انیمیشن در مقایسه با سایر اقتباس‌هایی باشد که از اثر اصلی صورت گرفته است، اما در نهایت نتایج، خلاف این فرضیه را نشان داد و قابلیت این محصول برای سرگرم کردن مخاطب به عنوان دلیل اصلی اقبال تماشاگران به آن شناسایی شد.

اصل رزاق (۲۰۲۰) با بررسی سه فیلم سارا، بانو و لیلا به کارگردانی داریوش مهرجویی و با تمرکز بر مفهوم فمینیسم به مقایسه شخصیت‌پردازی زنان در سینمای قبل و بعد از انقلاب اسلامی پرداخت. بررسی‌ها نشان داد زنان ایرانی که در سینمای قبل از انقلاب بیشتر به عنوان شخصیت‌هایی اکثراً خانه‌نشین و منفعل نمایش داده می‌شدند، در فیلم‌های اقتباسی بعد از انقلاب مهرجویی به عنوان شخصیت‌هایی مستقل به تصویر کشیده شدند که قدرت تصمیم‌گیری دارند و برای خود حق انتخاب قائل‌اند. همچنین در مطالعه‌ای که **زمانی و همکاران (۱۳۹۷)** در مورد چگونگی بازنمایی جنسیت و دوگانه زنانه و مردانه در فیلم «بانو» انجام دادند به نتایج مشابهی دست یافتند. بر اساس نتایج تحقیق آن‌ها، شخصیت زن محوری در این فیلم مهرجویی به صورت شخصیتی فرهیخته و مدرن با تمایلات فمینیستی و از طبقه بالادست جامعه و شخصیت مرد به صورت خودخواه، سلطه‌گرا و قدرت‌طلب بازنمایی شده است.

سنکاکتور و غلو^۱ و اکیایوز^۲ (۲۰۲۱) به بررسی چگونگی انتقال و بازنمایی شخصیت‌های زن در ساخت مجدد و اقتباسی سریال‌های آمریکایی برای شبکه‌های ملی پربیننده ترکیه پرداختند. این پژوهشگران توانستند با تحلیل چگونگی شکافت، اصلاح و بازسازی شخصیت‌های زن این سریال‌ها تعدادی از هنجارهای حاکم بر جامعه ترکیه را شناسایی کنند. نتایج نشان داد برای اینکه محتوای بازسازی‌شده در

^۱. Sancaktaroğlu

^۲. Okyayuz

جامعه ترکیه با استقبال روبه‌رو شود، هویت جنسیتی زنان با توجه به هنجارهای فرهنگی-اجتماعی این کشور بازسازی شد.

رودگر (۲۰۲۳) در چارچوب نظریات مرتبط با سینمای فمینیستی به بررسی فیلم‌های بازسازی‌شده به‌عنوان ترجمه‌های درون‌رسانه‌ای^۱ پرداخت. در نسخه‌های بازسازی‌شده تعداد شخصیت‌های زن افزایش یافته و نقش آن‌ها در طرح داستان پررنگ‌تر شده بود. نتایج نشان داد اگرچه بازنمایی زنان در این نسخه‌ها بیشتر شده است، هنوز با آن کمال مطلوب یا به‌عبارت‌دیگر بازنمایی برابر زنان و مردان فاصله زیادی وجود دارد. همچنین این بازنمایی کاملاً مثبت نبوده است، برای مثال تعداد بیشتر شخصیت‌های زن خود به تقویت تفکر قالبی در مورد زنان دامن زده است.

در سینمای ایران از بدو تأسیس تا زمان حاضر، همانند رویه معمول در سراسر جهان، بسیاری از آثار چندرسانه‌ای به‌صورت اقتباس از آثار مکتوب بومی و غیر بومی ساخته شده‌اند؛ به‌طوری‌که در کارنامه کاری برخی از کارگردانان نامدار و توانمند ایرانی نظیر داریوش مهرجویی، سینمای اقتباسی بخش بزرگی را به خود اختصاص داده است. به اعتقاد **حیاتی (۱۳۹۳)** تا نیمه دوم دهه ۸۰ شمسی، بیشتر مطالعاتی که در ایران در مورد سینمای اقتباسی انجام شد بر میزان وفاداری فیلم به اثر اصلی تمرکز داشت؛ اما به‌تدریج، با استفاده محققان از چارچوب‌های نظری متنوع، مطالعات اقتباس رنگ و بوی تازه‌ای پیدا کرد. بررسی‌های **پردیکایی (۲۰۱۷)** هم نشان می‌دهد که مفهوم وفاداری مطلق به اثر اصلی در مطالعات اقتباس و سینما به‌عنوان اصل معیار کم‌رنگ شده است و ایده منحصربه‌فرد بودن هرکدام از این دو اثر با اقبال بیشتری مواجه است. **ونوتی^۲ (۲۰۱۳)** هم با جمع‌بندی تحقیقات صورت

^۱ intramedial translation

^۲ Venuti

گرفته نتیجه می‌گیرد که منظور از وفاداری در اقتباس، وفاداری به اثر اصلی نیست بلکه وفاداری به درک کارگردان^۱ از اثر اصلی است.

۳. روش پژوهش

در ادامه توضیحات مربوط به نوع پژوهش، پیکره تحقیق و شیوه جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها ارائه می‌شود.

۳.۱. پیکره تحقیق

این مطالعه به شیوه کیفی و با رویکردی توصیفی انجام گرفت. از میان حدود ۱۵ اثر اقتباسی داریوش مهرجویی، دو اثر سینمایی (۱۹۳ دقیقه متن چندرسانه‌ای) به‌علاوه آثار ادبی متناظر آن‌ها (۱۸۴ صفحه متن مکتوب) به‌عنوان پیکره موازی این تحقیق انتخاب شد (جدول ۱).

جدول ۱. پیکره تحقیق

فیلم سینمایی	مدت زمان	ژانر	متن اصلی	تعداد صفحات
پری، ۱۳۷۳	۹۰ دقیقه	درام	فرانی و زویی، جی. دی. سلینجر، ۱۹۶۱، نشر بنتام	۸۸ صفحه (انگلیسی)
مهمان مامان، ۱۳۸۲	۱۰۳ دقیقه	درام-کمدی	مهمان مامان، هوشنگ مرادی کرمانی، ۱۳۸۰، نشر نی	۹۶ صفحه (فارسی)

فیلم پری از رمان فلسفی فرانی و زویی اثر جی. دی. سلینجر اقتباس شده که به تصویر کشیدن مضامین معنوی و فلسفی آن در سینما قطعاً چالش‌های خاص خود را داشته است. بنابر ادعای زوهدی (۲۰۱۶)، اولین ترجمه فارسی این رمان در سال ۱۳۸۰ به بازار آمد؛ بنابراین، فیلم‌نامه پری باید اقتباسی از متن انگلیسی این داستان باشد؛ چراکه پری در سال ۱۳۷۳ ساخته شد. به همین دلیل، از متن انگلیسی رمان فرانی و زویی در پیکره موازی تحقیق استفاده شده است. فیلم مهمان مامان هم از

^۱ mediated interpretation

داستانی به همین نام نوشته هوشنگ مرادی کرمانی با اختلاف دو سال اقتباس شده است که در عین سادگی، مفاهیم عمیق خانوادگی و اجتماعی را به نمایش می‌گذارد. سه دلیل اصلی در انتخاب این دو اثر برای جمع‌آوری داده در تحقیق حاضر دخیل بوده‌اند. هر دوی این آثار برنده جوایز ارزنده و دارای امتیازات بالایی در سینمای ایران هستند که نشان‌دهنده توان بالای مهرجویی در اقتباس از منابع مختلف از رمان‌های فلسفی گرفته تا داستان‌های اجتماعی است؛^۱ شخصیت محوری در هر دوی این داستان‌ها زن هستند؛ و در آخر اینکه انتخاب این دو فیلم امکان بررسی تفاوت‌های احتمالی در برخورد با مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت با محوریت زنان را در آثار اقتباسی از منابع بومی و غیر بومی فراهم می‌آورد.

۳.۲. شیوه جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها از مدل پردیکایی (۲۰۱۷) استفاده شد که بر مبنای مدل ترجمه ون لوون زورت^۲ (۱۹۸۹) طراحی شده است. در مدل ون لوون زورت، رابطه واحدهای متن ترجمه و اثر اصلی در یکی از این چهار گروه قرار می‌گیرد: عدم‌تغییر^۳، تغییر لحن^۴، تغییر جزئی^۵ و تغییر کلی^۶ (ون لوون زورت، ۱۹۸۹). پردیکایی (۲۰۱۷) پس از برشمردن محدودیت‌ها و ضعف‌های این طبقه‌بندی از یک‌طرف و توضیح مزایا و تأکید بر دقت بالای آن از سوی دیگر، با بسط مفاهیم این مدل را جهت مقایسه اثر اصلی و محصول اقتباسی پیشنهاد می‌دهد. مدل پردیکایی (۲۰۱۷) بر مقایسه عناصر بنیادین ساختار پی‌رنگ^۷، تکنیک‌های روایت^۸

^۱ پری: برنده سیمرغ بلورین بهترین کارگردانی در سیزدهمین جشنواره فیلم فجر، ۱۳۷۳؛ مهمان مامان: برنده

جایزه بهترین فیلم بیست و دومین جشنواره فیلم فجر، ۱۳۸۲

^۲ van Leuven-Zwart

^۳ no shift

^۴ modulation

^۵ modification

^۶ mutation

^۷ plot structure

^۸ narrative techniques

شخصیت‌پردازی^۱ و زمینه^۲ در هر دو اثر اصلی و اقتباسی متمرکز است؛ چراکه این چهارعنصر در هر شکلی از داستان‌گویی (کتبی^۳، شفاهی^۴، روی صحنه^۵ و یا به‌صورت تصویر^۶) حضور دارند. در ادامه توضیح مختصری از مفاهیم این مدل ارائه می‌شود که با استفاده از آن‌ها می‌توان طیف وسیعی از تغییراتی را که حین ترجمه بین‌نشانه‌ای رخ می‌دهد، طبقه‌بندی کرد:

کم‌رنگ/پررنگ شدن: کلیات و یا جزئیات در اثر اقتباسی در مقایسه با اثر اصلی کم‌رنگ^۷ و یا پررنگ^۸ می‌شوند؛

تغییر اساسی: کلیات و یا جزئیات با تغییرات اساسی در اثر اقتباسی جایگزین می‌شوند؛

حذف و اضافه: در کلیات و جزئیات اثر اقتباسی در مقایسه با اثر اصلی حذف^۹ و اضافه^{۱۰} صورت می‌گیرد.

برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها ابتدا تمام موارد مربوط به مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت با محوریت زنان در عناصر بنیادین داستان (ساختار پی‌رنگ، تکنیک‌های روایت، شخصیت‌پردازی و زمینه) در هر دو اثر اصلی و اقتباسی با یکدیگر مقایسه شدند و هرگونه تغییر با استفاده از مدل **پردیکایی (۲۰۱۷)** طبقه‌بندی شد. همچنین در مرحله نهایی، تحلیل داده‌ها با استفاده از چارچوب نظری تجمیعی صورت گرفت.

^{1.} characterization

^{2.} setting

^{3.} written

^{4.} oral

^{5.} on stage

^{6.} film

^{7.} simplification

^{8.} amplification

^{9.} excision

^{10.} addition

۴. یافته‌های پژوهش

به اعتقاد پردیکاکی (۲۰۱۷)، ممکن است هرکدام از چهار عنصر همیشه حاضر در هر داستانی (پی‌رنگ، تکنیک‌های روایت، شخصیت‌پردازی و زمینه) حین انتقال از اثر مکتوب به اثر اقتباسی طی ترجمه بین‌نشانه‌ای دچار تغییر و تحولاتی شود. این تغییرات ممکن است اجباری^۱ باشند که به دلایل مختلفی رخ می‌دهند؛ برای مثال از ماهیت و به تبع آن ظرفیت‌های متفاوت رسانه نقل داستان^۲ گرفته تا تفاوت‌های فرهنگی دو جامعه مبدأ و مقصد. همچنین برخی از این تغییرات انتخابی^۳ است که در واقع در نتیجه بروز خلاقیت و یا اعمال سلیقه خاص عوامل تولید (کارگردان، فیلم‌نامه‌نویس و ...) صورت می‌گیرند. در این بخش، ابتدا چند نمونه از تغییرات مربوط به مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت با محوریت زنان بر اساس دسته‌بندی مدل پردیکاکی (۲۰۱۷) در هر دو فیلم ذکر می‌شود؛ سپس بر اساس چارچوب نظری، تحلیل کلی صورت می‌گیرد.

۴.۱. پی‌رنگ

پی‌رنگ مجموعه وقایعی است که در آن، هر علتی اثری دارد و داستان را به سمت پایان سوق می‌دهند (چتمن^۴، ۱۹۷۸). از نظر پردیکاکی (۲۰۱۷)، ممکن است هرکدام از وقایع اصلی و یا فرعی داستان در انتقال از اثر ادبی به اثر اقتباسی حین ترجمه بین‌نشانه‌ای تحت شرایط خاص و یا به دلیل اعمال سلیقه دچار تغییراتی شود. در ادامه نمونه‌ای از تغییر در ساختار پی‌رنگ (حذف و اضافه) برای هر دو فیلم اقتباسی پری و مهمان مامان ارائه می‌شود:

مثال ۱ (حذف)

1. obligatory

2. medium

3. optional

4. Chatman

I don't know why I carry that crazy gold swizzle stick around," she said. "A very corny boy gave it to me when I was a sophomore, for my birthday. He thought it was such a beautiful and inspired gift, and he kept watching my face while I opened the package. I keep trying to throw it away, but I simply can't do it. I'll go to my grave with it. (Salinger, 1961, p. 17)

علی‌رغم اینکه رابطه شخصیت زن اثر اصلی با مردی که قبلاً به او هدیه داده است به گذشته برمی‌گردد؛ اما همچنان قادر نیست خود را از یاد آن مرد رها کند و این امر در وابستگی فرانی به نی طلا نمود می‌یابد؛ اما کارگردان این واقعه را از پی‌رنگ فیلم حذف کرده است. در واقع شخصیت پری فیلم مهرجویی، زنی متفاوت است که به جای اینکه در بند وابستگی‌های دست‌وپا گیر و بی‌ثمر باشد، در سطحی بالاتر به زندگی نگاه می‌کند.

مثال ۲ (اضافه):

- یدالله: حالا برو به کم از اون پس اندازت بیار بده به من بارک‌الله.
- عفت خانم: برو ببینم، پس اندازم کجا بود! خرجی خونه رو هم به زور می‌رسونم، پس انداز داشته باشم؟ تو با این عشق فیلمت مگه زندگی گذاشتی برا من؟ هر چی در آوردی خرج سینما کردی، بیا در و دیوار و نگاه کن! (مهرجویی، ۱۳۸۲، ۱۰:۰۴-۰۹:۴۸)

چنین صحنه‌ای در اثر اصلی نیست و به فیلم اضافه شده است. در واقع کارگردان خواسته هم بر بی‌مسئولیتی مرد خانواده و درد و رنجی که مادر خانواده می‌کشد تأکید کرده باشد و هم نشان دهد که مدیریت مالی خانواده با مادر است.

۴.۲. تکنیک‌های روایت

منظور از تکنیک‌های روایت ابزارهایی هستند که در ساخت روایت به کار می‌روند که از مهم‌ترین آن‌ها نمایش^۱ و زمان^۲ است (چتمن، ۱۹۷۸). به عقیده پردیکاکی

^۱. presentation

^۲. temporal sequence

(۲۰۱۷)، تغییر در نمایش می‌تواند شامل تغییر صورت از دیالوگ دیداری به تصویر^۱ و یا دیالوگ دیداری به دیالوگ شنیداری^۲ باشد؛ منظور از تغییر در زمان هم هرگونه تغییر در بازه زمانی به تصویر کشیده شدن وقایع است؛ به این صورت که ممکن است زمان بیشتر یا کمتری به وقایع فیلم نسبت به اثر اصلی^۳ اختصاص داده شود؛ همچنین ممکن است ترتیب رویدادها دستخوش تغییر شود^۴. هرگونه حذف و اضافه در وقایع اصلی و فرعی داستان (ساختار پی‌رنگ) نیز خودبه‌خود به حذف و اضافه در تکنیک‌های روایت منجر می‌شود (پردیکاک، ۲۰۱۷). در ادامه دو نمونه از تغییرات مربوط به تکنیک‌های روایت در دو فیلم پری و مهمان مامان ارائه می‌شود.

مثال ۳ (کم‌رنگ شدن)

مکالمه فرانی و نامزدش در رستوران حدود هجده درصد کل کتاب است؛ درحالی‌که مکالمه پری و نامزدش منصور در رستوران حدود یازده درصد از کل فیلم است. در واقع کارگردان با کاهش بازه زمانی وقایع مربوط به روزمرگی‌های پری به بازه زمانی وقایع مربوط به درگیری‌های فلسفی و عرفانی و سیر و سلوک او افزوده است.

مثال ۴ (پررنگ شدن)

سفره چیدن عفت خانم و همسایه‌ها حدود یک درصد از حجم کل کتاب مهمان مامان است؛ درحالی‌که همین بخش چهار درصد از کل فیلم را تشکیل می‌دهد؛ در واقع بازه زمانی رویداد مربوط به ثمر دادن همکاری مادر خانواده و زنان همسایه برای برون‌رفت از مشکل شخصیت محوری زن در داستان افزایش یافته است که

¹. visual-verbal to visual narration

². visual-verbal to audio-verbal narration

³. pause vs. ellipsis (duration prolonged vs. duration abridged)

⁴. flash-forwards vs. flashbacks (prolepses vs. analepses)

نشان می‌دهد کارگردان بر همکاری زنان، نتیجه دادن تلاش‌های آن‌ها و موفقیت آن‌ها در حل مشکل تأکید داشته است.

۴.۳. شخصیت‌پردازی

شخصیت‌پردازی به معنی به تصویر کشیدن شخصیت‌ها از طریق توصیف، اعمال، گفتار و تعاملات است (چتمن، ۱۹۷۸). به اعتقاد پردیکاکی (۲۰۱۷)، کارگردان ممکن است به صورت هدفمند و یا تنها به دلیل اعمال سلیقه و یا بروز خلاقیت دست به حذف و اضافه شخصیت‌های داستان بزند یا در آن‌ها تغییراتی ایجاد کند، مثلاً برخی ویژگی‌ها پررنگ و یا کم‌رنگ شوند و یا حتی شخصیت داستان به صورت کاملاً متفاوتی به تصویر کشیده شود. در ادامه دو نمونه از تغییر در شخصیت‌پردازی در دو اثر اقتباسی پری و مهمان مامان ارائه می‌شود:

مثال ۵ (تغییر اساسی)

Her handbag was a crowded one. To see better, she began to unload a few things and place them on the tablecloth, just to the left of her untasted sandwich...Then she cleared everything—compact, billfold, laundry bill, toothbrush, a tin of aspirins, and a gold-plated swizzle stick—back into her handbag. (Salinger, 1961, p. 17).

صحنه به همین شکل در فیلم تکرار می‌شود؛ اما محتویات کیف شامل کتاب، مداد، خودکار و قرص است. در این بخش از فیلم هیچ اثری از کیف آرایش، مسواک و سایر موارد مربوط به توجه خاص به بهداشت مثل رسید خشکشویی، سایر ملزومات زنانه مثل لوازم تزئینی و هر آنچه زنانگی را پررنگ می‌کند دیده نمی‌شود. در واقع شخصیت پری در فیلم کاملاً متفاوت با شخصیت فرانی در اثر اصلی است. با اینکه شخصیت محوری فیلم زن است، در تمام طول مدت فیلم، هیچ اثری از میز آرایش، کیف آرایش، لوازم آرایش، عطر، سشوار، زیورآلات زنانه، لباس‌های رنگی و ... دیده نمی‌شود که نشان می‌دهد با توجه به نگاه سنتی جامعه ایران به زن، کارگردان

سعی در زنانه‌زدایی از شخصیت پری داشته است که همسو با دیدگاه **فوروکاوا** (۲۰۱۷) است. در واقع رویکرد فمینیستی با توجه به تفکر قالبی جامعه مقصد مشخص می‌شود و نسبی است؛ گاهی رویکرد فمینیستی در پررنگ کردن زنانگی و گاهی در زنانه‌زدایی جلوه پیدا می‌کند (**فوروکاوا**، ۲۰۱۷).

مثال ۶ (کم‌رنگ شدن)

مادر حرف‌های آن‌ها را نمی‌شنید. زل زده بود تو صورت بهاره و حرص می‌خورد. یواشکی دستش را برد جلو. پهلوی بهاره را نیشگون گرفت و زیر لب غرید: بشقاب‌ها را همین‌جور گذاشتی رو هم؟ بچین دور سفره. دلم می‌خواهد تکه‌تکه‌ات کنم. بزنم تو صورتت که جاش برای همیشه بماند. هر وقت بروی جلوی آینه یاد کار امشب بیفتی. این لیوان کثیف را چرا آوردی سر سفره؟ ذلیل‌مرده! (**مرادی کرمانی**، ۱۳۸۰، صص. ۷۲-۷۳)

این واقعه در فیلم حذف شده است. در واقع کارگردان با حذف این صحنه سعی در کم‌رنگ کردن بخش سنتی شخصیت مادر خانواده کرده است که در اثر اصلی تمام هنر یک زن و کامل بودن او را در پخش کردن منظم بشقاب‌های سر سفره می‌داند که اگر غیر از این باشد شخص مستوجب تنبیه است.

البته لازم به ذکر است که عناصر پی‌رنگ، تکنیک‌های روایت و شخصیت‌پردازی گاهی تا حد زیادی با یکدیگر هم‌پوشانی دارند. برای نمونه، مثال ۴ که مربوط به افزایش بازه زمانی در تکنیک روایت است، در پی‌رنگ هم پررنگ شده است؛ یا مثال ۵ که نمونه‌ای از تغییر اساسی در شخصیت‌پردازی است، نوعی نمایش متفاوت محسوب می‌شود که مربوط به تکنیک‌های روایت است؛ مثال ۶ هم که مربوط به کم‌رنگ شدن بخش سنتی شخصیت زن داستان است در واقع به دلیل حذف واقعه‌ای از پی‌رنگ و همچنین حذف نمایش از روایت رخ داده است.

۴. ۴. زمینه

زمینه داستان شامل محیط زمانی-مکانی است که داستان در آن رخ می‌دهد (چتمن، ۱۹۷۸). زمینه فیلم اقتباسی مهمان مامان و اثر اصلی هیچ تفاوتی با هم ندارند. در هر دو اثر، داستان در اوایل دهه ۸۰ شمسی و در جنوب شهر تهران جریان دارد؛ اما زمینه داستان فرانی و زوئی و فیلم اقتباسی پری با یکدیگر متفاوت است. داستان فرانی و زوئی در اواسط دهه ۵۰ میلادی (اواسط دهه ۳۰ شمسی) و در شهر نیویورک^۱ ایالت کنتیکت^۲ روایت می‌شود. علی‌رغم اینکه جنگ جهانی دوم به پایان رسیده است، جنگ سرد همچنان در جریان است و شخصیت‌های داستان، درست مثل شهروندان جامعه واقعی، به شدت دچار سرخوردگی و انواع آسیب‌های روحی و جسمی ناشی از جنگ‌ها هستند. زندگی و وضعیت زنان این کشور در این بازه زمانی به شدت تحت تأثیر نگاه سنتی جامعه است. در واقع ازدواج، همسراری و فرزندپروری اولویت اصلی زنان آمریکایی در این دوره است تا جایی که تعداد قابل توجهی از آن‌ها بلافاصله بعد از اتمام دبیرستان ازدواج می‌کنند و تمایلی به ادامه تحصیل و یا اشتغال ندارند^۳. جالب اینجاست که این زنان در مجلات، تلویزیون و سینمای آمریکای این دوره با چهره‌ای همیشه خندان و خوشحال به تصویر کشیده می‌شوند. در فضایی این‌چنینی، فرانی، شخصیت زن محوری داستان تلاش می‌کند در سطحی بالاتر به دنبال فلسفه زندگی و مفهوم آن باشد. فیلم پری هم چند سال بعد از پایان جنگ تحمیلی در ایران ساخته شد؛ علی‌رغم اینکه فضای جامعه برای فعالیت‌های زنان تقریباً باز بود اما نگاه سنتی جامعه ایرانی همچنان ازدواج و خانه‌داری را اولویت می‌دانست (زوهدی، ۲۰۱۶). شخصیت پری فیلم مهرجویی همان فرانی داستان سلینجر است که تلاش می‌کند این بار در ایران در سطحی بالاتر نسبت به زنان هم‌سن‌وسال خود به زندگی نگاه کند (زوهدی، ۲۰۱۶). در واقع، مهرجویی در فیلم

1. New Haven

2. Connecticut

3. <https://urlc.net/WJ76>

پری، با ایجاد تغییر اساسی در زمینه یا همان محیط زمانی-مکانی شرایط مشابهی را پدید آورده است که به انتقال دغدغه‌های شخصیت محوری زن از اثر اصلی به اثر اقتباسی کمک می‌کند.

آمار نهایی مقایسه کامل دو فیلم پری و مهمان مامان با آثار ادبی متناظر آن‌ها بر اساس مدل پردیکایی (۲۰۱۷) در جدول ۲ ارائه شده است:

جدول ۲. نتایج مقایسه دو فیلم پری و مهمان مامان با آثار ادبی متناظر آن‌ها بر اساس مدل

پردیکایی (۲۰۱۷)

عناصر داستان‌گویی	تغییرات	پری، ۱۳۷۳	مهمان مامان، ۱۳۸۲
پی‌رنگ	کم‌رنگ شدن/ پررنگ شدن	۱۴	۷
	تغییر اساسی	۸	۱
	حذف/اضافه	۹	۹
	مجموع	۳۱	۱۷
تکنیک‌های روایت	کم‌رنگ شدن/ پررنگ شدن	۱۹	۱۰
	تغییر اساسی	۱۳	۲
	حذف/اضافه	۹	۹
	مجموع	۴۱	۲۱
شخصیت‌پردازی	کم‌رنگ شدن/ پررنگ شدن	۶	۴
	تغییر اساسی	۱۰	۱
	حذف/اضافه	۰	۰
	مجموع	۱۶	۵
زمینه	کم‌رنگ شدن/ پررنگ شدن	۰	۰
	تغییر اساسی	۲	۰
	حذف/اضافه	---	---
	مجموع	۲	---
جمع کل		۹۰	۴۳

نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد میزان تغییرات مربوط به مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت در اثر اقتباسی پری تقریباً دو برابر تغییراتی است که در اثر اقتباسی

مهمان مامان دیده می‌شود. پری از منبع غیر بومی اقتباس شده که برای انتقال از بافت غربی آمریکایی به بافت شرقی ایرانی-اسلامی تغییرات بیشتری نسبت به فیلم مهمان مامان داشته است. بر اساس مدل پردیکاکی (۲۰۱۷)، بیشترین تغییرات مربوط به کم‌رنگ شدن ویژگی‌های کلیشه‌ای و دست‌وپا گیر و پررنگ شدن ویژگی‌هایی نظیر هوش، سواد، قدرت تفکر، نگاه فلسفی به زندگی، قدرت مدیریت، حس همکاری و موارد مثبت دیگر بوده است. این کم‌رنگ شدن و پررنگ شدن در هر سه عنصر پی‌رنگ، تکنیک‌های روایت و شخصیت‌پردازی دیده می‌شود. در عناصر پی‌رنگ و تکنیک‌های روایت حذف و اضافه صورت گرفته است که بیشتر در جهت ارائه تصویری بهتر از شخصیت‌های زن داستان بوده است. البته بخشی از حذف در فیلم پری مربوط به مواردی بود که در تضاد با فرهنگ ایرانی-اسلامی بوده است. در رابطه با شخصیت‌پردازی هیچ حذف و اضافه‌ای در فیلم‌ها صورت نگرفته است. همچنین زمینه فیلم اقتباسی مهمان مامان و اثر اصلی هیچ تفاوتی با هم ندارند. در هر دو اثر، داستان در اوایل دهه ۸۰ شمسی و در جنوب شهر تهران جریان دارد؛ اما زمینه داستان فرانی و زوئی و فیلم اقتباسی پری با یکدیگر متفاوت است. داستان فرانی و زوئی در اواسط دهه ۵۰ میلادی (اواسط دهه ۳۰ شمسی) و در شهر نیویورک ایالت کنتیکت روایت می‌شود که ازدواج، همسراری و فرزندپروری اولویت اصلی زنان آمریکایی در این دوره است. داستان فیلم پری در اوایل دهه ۷۰ شمسی روایت می‌شود که جامعه ایران نگاه تقریباً مشابهی به زنان داشته است. همچنین محل وقوع داستان در دو شهر تهران و اصفهان است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله به بررسی تغییر و تحولات مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت در آثار اقتباسی داریوش مهرجویی با محوریت زنان به‌عنوان نوعی ترجمه بین‌نشانه‌ای پرداخته شد. از میان حدود ۱۵ اثر اقتباسی مهرجویی، دو اثر پری (۱۳۷۳) و مهمان مامان (۱۳۸۲) به همراه آثار ادبی متناظر آن‌ها شامل رمان فرانی و زوئی نوشته

جی.دی. سلینجر به زبان انگلیسی و رمان مهمان مامان نوشته هوشنگ مرادی کرمانی به زبان فارسی به عنوان پیکره موازی تحقیق انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مدل اقتباس پردیکاکي (۲۰۱۷) استفاده شد و تحلیل داده‌ها در چارچوب نظری تجمیعی مربوط به بازنمایی زنان در ترجمه صورت گرفت. نتایج نشان داد مهرجویی در این دو اثر خود، رویکردی فمینیستی در جهت تقویت حقیقت وجودی زنان به عنوان افرادی تأثیرگذار در سطوح مختلف، از دانشگاهی و مرفه گرفته تا بی‌سواد و فرودست، داشته است. علی‌رغم درون‌مایه کاملاً متفاوت دو فیلم پری و مهمان مامان، تغییرات عناصر داستان‌گویی شامل ساختار پی‌رنگ، تکنیک‌های روایت و شخصیت‌پردازی در هر دوی این آثار اقتباسی منجر به ارائه تصویری بهتر از شخصیت زن داستان نسبت به شخصیت زن اثر اصلی شده است. برای مثال، شخصیت فرانی در داستان سلینجر علی‌رغم تمام ویژگی‌های مثبتی که دارد و با اینکه در سطحی بالاتر از همتایان خود به زندگی نگاهی فلسفی دارد، همچنان درگیر کلیشه‌های به شدت زنانه است؛ برای مثال قدرت‌رهایی از روابط عاطفی بی‌ثمر گذشته دور خود را ندارد، در ارتباط با نامزدش شخصیتی محتاج و ضعیف دارد و ... اما پری در فیلم مهرجویی، اگرچه که همچنان ضعف‌ها و نقص‌هایی دارد، در بند کلیشه‌های زنانه این‌چنینی نیست و در راه رسیدن به هدف با هر آنچه مانع شود مقابله می‌کند. با توجه به زمان اکران این فیلم در اوایل دهه ۷۰ شمسی که نگاه سستی جامعه به شدت متمرکز بر ازدواج زنان و خانه‌داری بود و جامعه تا حد زیادی مردسالار بود، پری برخلاف فرانی اثر اصلی، درگیر خیال‌پردازی درباره زندگی آینده با نامزدش و کیفیت مراسم عقد و عروسی نیست، دم به دقیقه به نامزد خود اظهار دلتنگی نمی‌کند، آرایش نمی‌کند، سعی نمی‌کند از زنانگی خود امتیازی بگیرد و ... در واقع در اثر اقتباسی، برخلاف اثر اصلی، شخصیت زن داستان از بند مردی که قرار است همسرش باشد و یا هر مرد غریبه دیگری که شاید روزی با او رابطه عاطفی داشته است رها می‌شود؛ این در حالی است که اتفاقاً برادران پری برای او منشأ الهام هستند؛ چراکه به جای محدود کردنش به او پیر و بال می‌دهند. همچنین زمانی که

پری گم شده است و مادر در نگرانی زیاد به سر می‌برد، پدر خانواده در آرامش کامل یادآوری می‌کند که پری آنقدری زرنگ هست که به سلامت به خانه بازگردد و نباید نگرانش باشند. در اثر اصلی، وقایع در یک شهر اتفاق می‌افتد، اما در فیلم پری، مهرجویی زمینه را به دو شهر تهران و اصفهان تغییر داده است. شخصیت پری، در لحظه تصمیم می‌گیرد که از تهران به اصفهان و یا بالعکس سفر کند و برای عملی کردن تصمیمات این‌چنینی خود منتظر تأیید پدر، برادر و نامزد نمی‌ماند و هیچ‌کدام از این افراد هم در تمام طول فیلم او را سرزنش و یا محدود نمی‌کنند بلکه درست برعکس، همه در تلاش‌اند تا به او کمک کنند حال بهتری را تجربه کند و به پاسخ سؤالاتش برسد. تمام این تغییرات در عناصر داستان فیلم اقتباسی پری، به‌وضوح نشان‌دهنده رویکرد فمینیستی مهرجویی است که تصویری به‌غایت متفاوت از زن ایرانی دهه ۷۰ شمسی ارائه می‌دهد. در واقع همسو با دیدگاه **شرید (۲۰۱۱)**، رویکرد مهرجویی در ساخت این اثر به‌نوعی کلیشه‌های مربوط به زنان را در این دهه به چالش کشیده است. همچنین عفت خانم فیلم *مهمان مامان* نسبت به عفت خانم داستان مرادی کرمانی، همسر و مادری به‌روزتر و قدرتمندتر است، برای مثال هم مدیریت مالی خانواده را بر عهده دارد و هم دخترش را به این خاطر که نمی‌داند چطور خانه‌دار تمام و کمالی باشد، برخلاف عفت خانم اثر اصلی، تنبیه لفظی و فیزیکی نمی‌کند. ضمن اینکه مهرجویی در این فیلم بر همکاری زنان و حلقه حمایتی آن‌ها از یکدیگر تأکید کرده است. برای مثال در اثر اصلی، بعد از آماده‌سازی شام، زنان همسایه عفت خانم را تنها می‌گذارند و او هم با خجالت از مهمانان خود بابت سفره‌ای که واقعاً کوچک و خالی است عذرخواهی می‌کند اما در فیلم، زنان همسایه تا لحظه آخر مهمانی در کنار عفت خانم می‌مانند و به او دلگرمی می‌دهند. سفره غذا هم که نتیجه تلاش‌ها و همکاری آن‌هاست بی‌نهایت رنگین و پر است. مثال دیگر، بازه زمانی مربوط به همکاری زنان همسایه برای چیدن سفره در فیلم *مهمان مامان* است که در مقایسه با اثر اصلی افزایش یافته است؛ این امر نشان می‌دهد مهرجویی بر اصل همکاری زنان برای برون‌رفت از مشکلات تأکید دارد.

گرچه ممکن است دو فیلم *مهمان مامان* و *پری* به لحاظ درون‌مایه و پی‌رنگ بی‌ارتباط به نظر برسند و شخصیت عفت خانم و پری در نوع نگاه به زندگی و شرایطی که در آن قرار دارند با یکدیگر سنخیتی نداشته باشند، تلاش مهرجویی برای ارتقای سطح هر دوی این شخصیت‌ها به‌عنوان زن ایرانی در جایگاه‌ها و موقعیت‌های مختلف کاملاً مشهود است. به نظر می‌رسد، حداقل در این دو اثر اقتباسی، مهرجویی نگاهی مثبت به زن ایرانی داشته و رویکرد او در جهت ارتقای تصویر زن در جامعه ایران بوده است. به‌طور کل، همسو با دیدگاه *فوروک‌اوا* (۲۰۱۷)، مهرجویی با استفاده از تکنیک زنانه‌زدایی از کلیشه‌های جنسیتی مربوط به زنان در این دو اثر کاسته است که در نتیجه آن شخصیت زنان در این آثار اقتباسی نسبت به شخصیت زنان در آثار اصلی ارتقا پیدا کرده است. به‌علاوه، در مقایسه با آثار اصلی، هیچ موردی با هدف تخریب و یا تضعیف شخصیت زن به این دو اثر اقتباسی اضافه نشده است.

همچنین، نتایج نشان داد اقتباس از اثر بومی با تغییرات کمتری نسبت به اقتباس از اثر غیر بومی در رابطه با مفاهیم مرتبط با جنسیت همراه است. قطعاً حین ترجمه بین‌نشانه‌ای از اثری که غیر بومی است ملاحظات فرهنگی، دینی و اجتماعی بیشتری را باید مدنظر قرار داد. این مورد همسو با اعتقاد *صالحی و حاجی بابایی* (۱۳۹۷) است که فیلم‌ساز ایرانی حین اقتباس از منبع خارجی به دلیل ملاحظات فرهنگی احتمالاً تغییراتی در متن چندرسانه‌ای ایجاد می‌کند.

این تحقیق به درک عمیق‌تری از نقش سینمای اقتباسی در بازنمایی مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت می‌انجامد؛ همچنین نشان می‌دهد که چگونه فرایند ترجمه بین‌نشانه‌ای با به دست‌دادن فضایی منحصربه‌فرد می‌تواند منجر به بازتولید و تحول در مفهوم فرهنگی-اجتماعی جنسیت شود.

از محدودیت‌های تحقیق حاضر، بررسی تنها دو اثر از سینمای اقتباسی مهرجویی بوده است؛ برای رسیدن به نتیجه‌ای جامع و کامل در ارتباط با رویکرد مهرجویی بهتر است تمام سینمای اقتباسی او بررسی شود. همچنین مطالعات آینده می‌تواند به

مقایسه بازنمایی مفاهیم مرتبط با جنسیت در آثار اقتباسی مهرجویی با آثار اقتباسی دیگر کارگردانان ایرانی یا بین‌المللی پردازد تا مشخص شود که چه رویکردهایی در بافت‌های فرهنگی متفاوت در ادوار مختلف اتخاذ شده است.

کتاب‌نامه

- حیاتی، ز. (۱۳۹۳). نقد مطالعات تطبیقی اقتباس در پژوهش‌های ادبی و سینمایی ایران. *نقد ادبی*، ۷(۲۷)، ۶۹-۹۷.
- خیری، م. (۱۳۹۵). *اقتباس برای فیلم‌نامه* (پژوهشی در زمینه اقتباس از آثار ادبی برای نگارش فیلم‌نامه). سروش.
- زمانی، س.، نیکخواه، ن.، و بصیریان جهرمی، ح. (۱۳۹۷). نشانه‌شناسی جنسیت در فیلم سینمایی «بانو». *مطالعات بینارشته‌ای ارتباطات و رسانه*، ۱(۲)، ۸۹-۱۰۶.
- صالحی، ن.، و حاجی آقا بابایی، م. (۱۳۹۷). اقتباس ادبی در سینمای ایران (مطالعه موردی چهل‌ودو فیلم اقتباسی). *جستارنامه ادبیات تطبیقی*، ۲(۳)، ۱۰۳-۱۱۷.
- عباس‌زاده، ر.، قندهاریون، ع.، و تائبی نقندری، ز. (۱۳۹۵). بازآفرینی یک روایت در دو اثر: داستان «مردگان» اثر جویس در سینمای ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۳)، ۱۰۵-۱۲۱. <http://doi.org/10.22067/60171>
- مرادی کرمانی، ه. (۱۳۸۰). *مهمان مامان*. نی.
- مهرجویی، د. (کارگردان). (۱۳۷۳). *پری* [فیلم]. سیمافیلم.
- مهرجویی، د. (کارگردان). (۱۳۸۲). *مهمان مامان* [فیلم]. سیمافیلم.

- Agger, G., Grøn, R., Nielsen, H., & Waade, A. (2013). Bestseller and blockbuster culture. *Academic Quarter*, 7, 5-17.
- Aslerazzagh, F. (2020). *Mehrjui's move in promoting feminism through adaptation in the Iranian post-revolutionary cinema* [Unpublished master's thesis]. Yazd University.
- Bassnett, S. (2014). *Translation*. Routledge.
- Bazin, A. (2004). *What is cinema? Essays selected and translated by Hugh Gray* (Vol. 1). (H. Gray, Ed.) University of California Press.

- Benjamin, W. (2021). The translator's task. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (S. Rendall, Trans., 4th ed., pp. 89-97). Routledge.
- Cattrysse, P. (2014). *Descriptive adaptation studies: Epistemological and methodological issues*. Garant.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.
- Dick, B. (2009). *Anatomy of film* (6th ed.). St. Martin's Press.
- Feral, A.-L. (2011). Sexuality and femininity in translated chick texts. In L. Flotow (Ed.), *Translating women* (pp. 183-202). Ottawa University Press.
- Flotow, L. (1991). Feminist translation: Contexts, practices and theories. *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 4(2), 69-84. <https://doi.org/10.7202/037094ar>
- Flotow, L. (1997). *Translation and gender: Translating in the 'Era of Feminism'*. University of Ottawa Press.
- Flotow, L. (2011). Ulrike Meinhof: De-fragmented and re-membered. In L. Flotow (Ed.), *Translating women* (pp. 135-150). University of Ottawa Press.
- Flotow, L., & Josephy-Hernández, D. (2018). Gender in audiovisual translation studies: Advocating for gender awareness. In L. Pérez-González, *The Routledge handbook of audiovisual translation* (pp. 296-311). Routledge.
- Flotow, L., & Scott, J. (2016). Gender studies and translation studies: "Entre braguette" – connecting the transdisciplines. In Y. Gambier & L. Doorslaer (Eds.), *Border crossings: Translation studies and other disciplines* (pp. 349-374). John Benjamins.
- Furukawa, H. (2017). De-feminizing translation: To make women visible in Japanese translation. In L. Flotow, & F. Farahzad (Eds.), *Translating women: Different voices and new horizons* (pp. 76-89). Routledge.
- Giannetti, L. (2017). *Understanding movies* (14th ed.). Pearson.
- Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. Routledge.
- Jakobson, R. (2021). On linguistic aspects of translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (4th ed., pp. 156-163). Routledge.
- Ledbetter, G. (2019). Translation into dance: Adaptation and transnational Hellenism in Balanchine's Apollo. In J. Lukić, S. Forrester, & B. Faragó (Eds.), *Times of mobility: Transnational literature and gender in translation* (pp. 139-154). Central European University Press.
- Leitch, T. (2009). *Film adaptation and its discontents: From gone with the wind to the passion of the Christ*. The Johns Hopkins University Press.
- Moradi Kermani, H. (2001). Mom's guest [Mehman maman]. In Persian
- Naremore, J. (Ed.). (2000). *Film adaptation*. Rutgers University Press.
- Parham, F., & Khalili, M. (2017, March). *One norm and different realizations: Acceptability norm in translation of postmodern short stories* [paper presentation]. International Conference on Translation in Intercultural Context. Tehran, Iran: Allameh Tabataba'i University.
- Perdikaki, K. (2017). Towards a model for the study of film adaptation as intersemiotic translation. *inTRAlinea, Special Issue: Building Bridges between*

- Film Studies and Translation Studies*. Retrieved from <https://www.intralinea.org/specials/article/2246>
- Roudgar, K. (2023). *Female representation in gender-swapped movie remakes: An intramedial translation perspective* [Unpublished master's thesis]. Allameh Tabataba'i University.
- Sancaktaroğlu Bozkurt, S., & Şirin Okyayuz, A. (2021). Gender identification in the portrayal of female roles in the remakes of American TV series in Turkey. *Babel*, 67(3), 255-272. <https://doi.org/10.1075/babel.00224.san>
- Salinger, J. D. (1961). *Franny and Zooey*. Bantam Book.
- Sanders, J. (2016). *Adaptation and appropriation* (2nd ed.). Routledge.
- Schwartz, A. (2017, April 27). Yes, "The Handmaid's Tale" is feminist. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/yes-the-handmaids-tale-is-feminist>
- Shread, C. (2011). On becoming in translation: Articulating feminisms in the translation of Marie Vieux-Chauvet's *Les Rapaces*. In L. Flotow (Ed.), *Translating women* (pp. 283-303). University of Ottawa Press.
- Simon, S. (2005). *Gender in translation: Cultural identity and the politics of transmission*. Routledge.
- Soleymanian, M. (2019). *Gender roles re-imagined: Adaptation as translation in Jennifer Lee's Frozen* [Unpublished master's thesis]. University of Birjand, Birjand, Iran.
- Stam, R. (2005). Theory and practice of adaptation. In R. Stam, & A. Raengo, *Literature and film: A guide to the theory and practice of film adaptation* (pp. 1-30). Blackwell Publishing.
- Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies and beyond* (Revised ed.). John Benjamins.
- Underhill, J. (2011). Echoes of Emily Dickinson: Male and female French translators listening to the poet. In L. Flotow (Ed.), *Translating women* (pp. 203-238). University of Ottawa Press.
- van Leuven-Zwart, K. (1989). Translation and original: Similarities and dissimilarities. *Target*, 1(2), 151-181. <https://doi.org/10.1075/target.1.2.03leu>
- Venuti, L. (2013). Adaptation, translation, critique. *Journal of Visual Culture*, 6(1), 25-43. <https://doi.org/10.1177/1470412907075066>
- Zabalbeascoa, P. (2008). The nature of the audiovisual text and its parameters. In J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 21-37). John Benjamins.
- Zohadi, T. (2016). *Remembering Salinger's Franny and Zooey through Pari and the Royal Tenenbaums* [Unpublished master's thesis]. University of South Carolina.

Filmography

- Mehrjui, D. (Director). (2004). *Mom's guest* [Film]. Sima Film.
- Mehrjui, D. (Director). (1995). *Pari* [Film]. Sima Film.

درباره نویسندگان

محبوبه خلیلی استادیار مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه مازندران است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان رویکردهای جامعه‌شناختی و فرهنگی به ترجمه، مسائل مربوط به جنسیت در ترجمه، فناوری در ترجمه و آموزش ترجمه است.

بهزاد پورقرب دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه مازندران است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان رویکرد تاریخی و نقد ادبی به ویژه در زمینه پسا استعماری و مطالعات جنسیتی است. ساجده پورشعبانی دانش‌آموخته کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه مازندران است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان ادبیات و سینماست.



Colloquial Writing in Translation: The Case Study of *The Adventures of Huckleberry Finn*

Roya Monsefi^{1*}

¹Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Abstract The present descriptive-comparative case study used purposive sampling based on the framework of Tabibzadeh. Fifteen translations of the novel *The Adventures of Huckleberry Finn* were examined to determine the translators' strategies in transferring the ideological load of the original text and the ups and downs of social-class conflicts between the characters through their use of language. The narrator of the story was an illiterate boy who spoke in non-standard English which could make the translation challenging for the translators. The analysis of the 15 translations revealed that when the translators used informal language and conversational syntax, the translation was more coherent. However, when non-standard colloquial words were employed, the text's clarity and fluency were disrupted, potentially leading to a significant loss in the Persian language due to the introduction of unfamiliar terms.

Keywords: Colloquial Writing; Social Class; Language; *The Adventures of Huckleberry Finn*; Translation

1. Introduction

Spoken and written language differ from each other in many ways, and each is used in its own situation. However, the boundary between the two is not always clear-cut, and spoken language often merges with written language.

The gap between spoken and written forms varies according to the nature of different languages. In English, for instance, the distinction is relatively small, with colloquial language mainly influenced by word choice and arrangement. When it comes to Persian, the difference between the colloquial and standard words is fairly noticeable.

Please cite this paper as follows:

Monsefi, R. (2024). Colloquial writing in translation: The case of *The Adventures of Huckleberry Finn*. *Language and Translation Studies*, 57(2), 132-161.
<https://doi.org/10.22067/lts.2024.88209.1259>

© 2024 Monsefi

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY).
All rights reserved

In this regard, Tabibzadeh (2019) argues that the use of the colloquial language in contemporary Persian prose can be attributed to the existence of two linguistic varieties within a single language community. One variety, known as the *high variety*, is reserved for written and formal contexts, while the other, the *low variety*, is used in informal and friendly settings. People use one of these two varieties based on different social conditions. This results in languages such as Greek and Arabic, where the gap between the two varieties is significant, using language as a means of reinforcing social class distinctions (Tabibzadeh, 2019).

The use of colloquial writing in Persian has always been controversial, with both supporters and opponents. The question of which side's claims may prevail, and to what extent their arguments are reflected in translation, remains a significant challenge in the field of translation studies, particularly in the translation of novels. Despite numerous studies, this issue persists. The present research attempts to explore this matter by considering the opinions of both sides. To this end, colloquial writing is examined in 15 selected translations of the novel *The Adventures of Huckleberry Finn* to answer the following research question:

What are the limitations of using colloquial language in translating the dialogues of the story?

2. Method

Mark Twain's 1884 novel *The Adventures of Huckleberry Finn*, set in 19th-century America, is the first novel written in the American vernacular and is considered a revolutionary work in the writing style of American literature. The importance of the book in its original language is so prominent that Hemingway considers it the origin of all stories in modern American literature. Ebrahim Golestan first translated this novel into Persian in 1949, and since then, many translators have followed suit.

Mark Twain is the first writer who paid special attention to the language of the characters, and in the explanatory section of *The Adventures of Huckleberry Finn*, he points out that he used seven different dialects in the novel. The translation of this novel with such linguistic diversity can present a significant challenge for translators, particularly in terms of the use of language and the creation of distinct character types. Therefore, the present descriptive-comparative qualitative research, using purposive sampling, examined all 15 available translations of the novel *The Adventures of Huckleberry Finn* on the two websites *Digikala* (www.digikala.com) and *30book*¹. The goal of the analysis was to investigate the translators' translation strategies in transferring the characters' personality types, social class, and linguistic choices. The fifteen translated texts were arranged chronologically from the oldest to the most recent translation. Based on Tabibzadeh's (2019) theoretical framework, the colloquial forms of the words were used as the basis for the analysis.

¹. www.30book.com

3. Results

The distinctive use of language in *The Adventures of Huckleberry Finn* is so pronounced that the Massachusetts Public Library banned this book in 1885 for its use of ‘indecent language’. However, the analysis of selected translations implied that some translators ignored the linguistic variety among characters, opting to translate all parts of the novel uniformly.

In response to the research question, the results revealed that each translator used varying levels of informal language depending on their individual style. However, Tahami’s translation (Twain, 2021) took this to an extreme, aligning the narrator’s language with Tehran street slang. For Tabibzadeh (2019), the correct form of colloquial writing should be used to ensure that colloquial expressions look and sound natural to readers. Tahami’s use of colloquial writing is considered incorrect and his style cannot be considered proper colloquial writing. His translation may hinder readers’ reading fluency as it contradicts the visual habits of Persian speakers. In that case, Tahami’s use of colloquial terms is deemed unacceptable. Although the excessive use of incorrect colloquial words may aim to reflect *Huckleberry Finn*’s illiterate style, it may be considered undesirable due to its potential harm to the Persian language. Characterization and typification through language require the translator’s creativity to infuse the spirit of the original speaker into the translated text without disrupting the lexical and structural integrity target society.

4. Discussion and Conclusion

This article examined the use of colloquial language in 15 Persian translations of *The Adventures of Huckleberry Finn*. Colloquial forms are widely used in various Persian texts today, including novels, children’s poetry, text messages, and social media. It might be appropriate to acknowledge the role of the colloquial language—especially when translating dialogues of different characters in novels, the use of colloquial forms may be unavoidable to differentiate between different social classes. However, the extreme use of non-standard colloquial forms may hinder the natural, rapid and clear expression of thought. This overuse may also impede literary creativity, leading to incorrect word forms and, ultimately, the neglect of proper literary standards, as implied by Tahami’s translation.

The results suggested the incorrect use of colloquial forms, which disrupts the structure of Persian words, can lead to undesirable innovations in the written language. Therefore, it is necessary to use colloquial language based on established principles and avoid creating incorrect word formations. Tabibzadeh (2019) presented a framework that can help writers use the correct form of colloquial forms, and adhering to his framework may be useful.

شکسته‌نویسی در ترجمه: مطالعه موردی: رمان ماجراهای هاکلبری فین

رؤیا منصفی^۱

دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

تاریخ انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۹/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۰۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۰۴

تاریخ دریافت:

چکیده تعیین مرز شکسته‌نویسی در زبان فارسی همواره مورد مناقشه بوده است و در ترجمه، که مترجم با دو زبان سروکار دارد، نمود بیشتری پیدا می‌کند. مطالعه حاضر با رویکردی توصیفی - مقایسه‌ای در تحقیق کیفی از نوع موردپژوهی و با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و بر مبنای اصول شکسته‌نویسی طبیب‌زاده به بررسی ۱۵ ترجمه از رمان ماجراهای هاکلبری فین می‌پردازد تا به راهکارهای مترجمان در انتقال افت‌وخیز کشمکش‌های طبقاتی میان فرادستان و فرودستان به‌واسطه استفاده آنان از زبان پی ببرد. بررسی ۱۵ ترجمه مذکور روشن ساخت که هرگاه مترجمان با به‌کاربردن واژگان و نحو محاوره، متن را به گفتگو نزدیک کرده‌اند ترجمه انسجام زبانی بیشتری دارد و هرگاه مترجمان به‌طور افراطی جهت نشان دادن طبقه اجتماعی فرودست قهرمان داستان، واژگان شکسته به کار برده‌اند، رسایی و روانی متن را مختل کرده‌اند که همین امر نهایتاً با معرفی واژگان نامأنوس، می‌تواند منجر به آسیب جدی به زبان فارسی شود.

کلیدواژه‌ها: شکسته‌نویسی؛ طبقه اجتماعی؛ زبان، ماجراهای هاکلبری فین؛ ترجمه.

۱. مقدمه

زبان گفتاری و نوشتاری از جهات مختلفی با یکدیگر تفاوت دارند و هرکدام در موقعیت متناسب با خود به کار می‌روند. در حوزه فلسفه و زبان‌شناسی، از یک سو اندیشمندانی چون روسو^۱ (۲۰۰۰)، لوی استروس (۱۹۰۸/۱۳۷۶) و دوسوسور (۱۹۱۵/۱۳۹۹) زبان گفتار را مقدم بر زبان نوشتار می‌دانند و از سوی دیگر اندیشمندانی چون دریدا (۱۹۷۶/۱۳۹۰) به مخالفت با برتری زبان گفتار برخاسته و نوشتار را جوهره زبان قلمداد می‌کند. اما گاه مرزبندی این دو گونه معیار درهم‌شکسته و زبان گفتار وارد زبان نوشتار می‌شود. فاصله بین گفتار و نوشتار بنا بر ماهیت

1. Rousseau

زبان‌های مختلف، متفاوت است؛ مثلاً در زبان انگلیسی فاصله زیادی بین آن‌ها وجود ندارد و زبان محاوره‌ای به سبک گزینش و چینش واژگان بستگی دارد، ولی در زبان فارسی تفاوت بین نوع شکسته‌واژگان و نوع معیار کاملاً ملموس و بدیهی است. این تفاوت بین نوع گفتار و نوشتار در زبان فارسی تا حدی است که به‌زعم **خزاعی فر (۱۴۰۱ الف)** فرد خارجی که فارسی را به‌صورت کتابی یاد گرفته در مواجهه با فارسی محاوره آن را زبان دیگری فرض می‌کند.

در همین راستا، **طیب‌زاده (۱۳۹۸ الف، ص. ۱۰)** تنها دلیل شکسته‌نویسی در نثر معاصر فارسی را «وجود پدیده دوزبان‌گونه‌گی در زبان فارسی» می‌داند؛ یعنی وجود دو گونه زبانی معیار و متمایز یک زبان واحد در یک جامعه زبانی که یکی خاص نوشتار و موقعیت‌های رسمی است و از آن به فراگونه^۱ یاد می‌کند و گونه‌ای دیگر مختص محیط‌های غیررسمی و دوستانه که آن را فروگونه^۲ می‌نامد و افراد، بسته به شرایط اجتماعی مختلف از یکی از این دو گونه معیار استفاده می‌کنند. همین امر باعث می‌شود تا در زبان‌هایی مثل یونانی و عربی که فاصله دو گونه زبانی بسیار چشمگیر است، زبان عاملی برای تشدید شکاف طبقاتی به شمار رود (**طیب‌زاده، ۱۳۹۸ الف**). **طیب‌زاده (۱۳۹۸ الف)** عدم رواج شکسته‌نویسی در زبان انگلیسی را عدم وجود دوزبان‌گونه‌گی می‌پندارد.

گفتاری‌نویسی در فارسی با رمان شروع شد و جمال‌زاده را می‌توان بنیان‌گذار گفتاری‌نویسی در ادبیات داستانی دانست. شکسته‌نویسی هم بخشی از فرایند گفتاری‌نویسی ولی متفاوت از آن است. **جمال‌زاده (۱۳۴۱)** ضمن مخالفت با شکسته‌نویسی از آن به‌عنوان روش افراطی در بیان محاوره نام می‌برد که درک سریع و صحیح گفت‌وگوها را مختل می‌کند. **ابراهیمی (۱۳۵۶)**، **ناتل خانلری (۱۳۵۳)** و **نجفی (۱۳۹۶)** نیز شکسته‌نویسی را برای بیان مکالمات داستان‌ها و نمایشنامه‌ها مضر قلمداد می‌کنند. **نجفی (۱۳۹۶)** زبان را دارای وزن و آهنگ می‌داند و معتقد است شکسته‌نویسی وزن جملات را از بین می‌برد. وی همچنین تصریح می‌کند انسان علاوه بر حافظه صوتی برای ثبت واژگان، دارای حافظه تصویری نیز هست و شکسته‌نویسی حافظه

^۱. high variety

^۲. low variety

تصویری برای به یاد آوردن کلام را مخدوش می‌سازد. حال آنکه **انور (۱۳۸۵)** به انتقاد از مخالفان شکسته‌نویسی پرداخته و مدافع تمام‌عیار شکسته‌نویسی است. **کامشاد (۱۳۹۵)** و **بویل^۱ (۱۹۵۲)** نیز شکسته‌نویسی را از مظاهر مدرنیته در داستان‌های فارسی قلمداد می‌کنند. **صلح‌جو (۱۳۸۶)** نحو گفتاری را در نوشتن زبان گفتاری غیررسمی، کلیدی تلقی کرده شکسته‌خوانی را مقدم بر شکسته‌نویسی دانسته و به نادرست بودن نظر **انور (۱۳۸۵)** در رابطه با شکستن کلمات در گفت‌وگو می‌پردازد. کوثری (۱۳۷۴) نیز تغییر نحو و استفاده از واژگان محاوره‌ای را ارجح بر شکسته‌نویسی قلمداد می‌کند. در همین راستا، **کیانوش (۱۳۷۵)** «نحو شکسته» را مقدم بر «واژه شکسته» می‌داند.

حال، اینکه کدام‌یک از آرای یادشده درست و قابل استناد هستند و چه اندازه از مبانی این آراء در مسیر ترجمه بهره برده می‌شود، از چالش‌های حوزه ترجمه و خاصه ترجمه رمان است که به‌رغم پژوهش‌های فراوان همچنان پابرجاست. پژوهش حاضر درصدد است تا با در نظر گرفتن هر دو سو، به بررسی و آسیب‌شناسی این مورد بپردازد.

در این راستا، به بررسی شکسته‌نویسی در ۱۵ ترجمه منتخب هاکلبری فین پرداخته شده است تا بتوان به پاسخ سؤال زیر دست یافت:

حد مجاز شکسته‌نویسی در ترجمه گفتگوهای داستان چه میزان است؟

۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای اصول شکسته‌نویسی **طیب‌زاده (۱۳۹۸الف)** استوار است. طیب‌زاده شکسته‌نویسی را بازتاب تلفظ فارسی گفتاری در نثر فارسی قلمداد می‌کند. صورت‌های شکسته باید متعلق به فارسی معیار گفتاری باشند و در فارسی رسمی معیار معادل آوایی سالمی داشته باشند. باید توجه داشت که شکسته‌نویسی، متفاوت از گفتاری‌نویسی یا محاوره‌گرایی است. در گفتاری‌نویسی سه ویژگی زبان گفتار در نثر دخالت دارند که عبارتند از ویژگی‌های صرفی- نحوی، واژگانی و تلفظی؛ ولی در شکسته‌نویسی فقط ویژگی تلفظی زبان گفتار در نوشتار دخیل

^۱. Boyle

است. به بیان دیگر، شکسته‌نویسی را می‌توان یکی از انواع گفتاری‌نویسی به شمار آورد؛ برای مثال، جمله «فاطمه و دوستانش به کاشان رفتند» کاملاً رسمی است و جمله «فاطمه و دوستانش رفتند تهران» فاقد صورت شکسته و با نحو فارسی گفتاری است. لیکن، جمله «فاطمی و دوستانش رفتن کاشون» حاوی صورت‌های شکسته و همراه با نحو فارسی گفتاری است (طیب‌زاده، ۱۳۹۸ الف، ص. ۱۲). طیب‌زاده (۱۳۹۸ الف) شکسته‌نویسی در آثار ادبی را از ویژگی‌های سبکی اثر تلقی می‌کند نه ویرایشی؛ چراکه نویسندگان با توجه به فضای داستان‌شان از درجاتی از شکسته‌نویسی استفاده می‌کنند. شایان‌ذکر است که شکسته‌نویسی با *contracted form* که به صورت کوتاه‌شده واژگان دستوری انگلیسی اطلاق می‌شود، متفاوت است. به اعتقاد طیب‌زاده (۱۳۹۸ ب) اصطلاح شکسته‌نویسی معادل دقیقی در زبان انگلیسی ندارد؛ چون زبان انگلیسی بر خلاف زبان فارسی فاقد دوزبان‌گونی است و از این‌روست که وی مدخل‌شدن واژگان شکسته در فرهنگ‌های عمومی و جامع زبان فارسی را ضروری می‌داند؛ به عنوان نمونه، واژگانی چون «اگه»، «باشه» و «می‌تونم» را صورت‌های شکسته واژگان سالم «اگر»، «باشد» و «می‌توانم» تلقی می‌کند، ولی واژگانی چون «گر» یا «آر» را شکسته فرض نمی‌کند؛ چراکه این واژگان متعلق به سبک ادبی کهن هستند. واژگانی چون «می‌تانم» نیز صورت شکسته «می‌توانم» تلقی نمی‌شود؛ چون متعلق به گویش خاصی مثلاً گویش کرمانشاهی می‌تواند باشد. واژگان گفتاری (واسه، دم، بیخ) یا عامیانه (اُسکُل، خرپول) و یا زبان مخفی یا جارگون (برنج دُم سیا) یا گویشی (کرتخاله) با اینکه از موارد محاوره‌نویسی و گفتاری‌نویسی به شمار می‌آیند، ولی واژگان شکسته محسوب نمی‌شوند؛ زیرا یا معادل آوایی سالمی در زبان رسمی گفتار ندارند و یا متعلق به فارسی معیار گفتاری نیستند (طیب‌زاده، ۱۳۹۸ الف).

قدمت شکسته‌نویسی به دوران مشروطه برمی‌گردد؛ به دلیل استبداد ادبی و ممانعت از بازتاب زبان مردم در ادبیات و نوشتار، شکسته‌نویسی در عصر پیش از مشروطه رواج نداشت. صادق هدایت، آغازگر سبک شکسته‌نویسی در داستان‌های ایرانی است و بعدها صادق چوبک، جلال آل‌احمد، غلامحسین ساعدی و هوشنگ گلشیری نیز پیرو این سبک شدند (طیب‌زاده، ۱۳۹۸ الف). به زعم سیدی‌نژاد (۱۴۰۲) چوبک پیشگام شکسته‌نویسی در ترجمه فارسی است.

وی برای اولین بار نمایشنامه آمریکایی نوشته یوجین اونیل با عنوان *پیش از ناشتایی* را بنا به ویژگی‌های خاص اثر به فارسی شکسته ترجمه کرده بود. به اعتقاد **طیب‌زاده (۱۳۹۸ب)** فارسی شکسته بخش جدایی‌ناپذیر زبان فارسی و ادبیات امروز است و کاربرد قاعده‌مند آن مطلقاً موجب تباهی زبان فارسی نمی‌شود. البته باید توجه داشت که متون جدی و کاملاً رسمی را نمی‌توان به صورت گفتاری یا شکسته نوشت. **طیب‌زاده (۱۳۹۸ب)** میانگین استفاده از شکسته‌نویسی را در بررسی گفت‌وگوهای آن دسته از آثار نمایشی و داستانی فارسی که در بازه زمانی سال‌های ۱۲۹۸ تا ۱۳۹۷ از فارسی شکسته استفاده کرده‌اند ۲۰ درصد تعیین کرده است.

سمیعی گیلانی (۱۳۹۱) از نخستین کسانی است که شیوه شکسته‌نویسی را در گفتار بررسی و مقوله‌بندی می‌کند. به زعم وی «شکستگی بیشتر در عناصر دستوری، یعنی در عناصر پریسامدتر زبان روی می‌دهد» (**سمیعی گیلانی، ۱۳۹۱، ص. ۴**). **حجوانی (۱۳۹۹)** واژگان شکسته را مناسب ادبیات کودک قلمداد نمی‌کند و آن را در تضاد با زبان‌آموزی می‌داند. در همین راستا، **ابراهیمی (۱۳۵۶)** و **رهگذر (۱۳۶۸)** نیز با محاوره‌نویسی به مخالفت پرداخته‌اند، ولی راه‌حلی برای ایجاد تنوع زبانی در سیاق گفتاری شخصیت‌های داستان و تیپ‌سازی شخصیتی ارائه نداده‌اند. **خزاعی‌فر (۱۳۹۶)** آشنایی با زبان گفتاری را برای مترجم ادبی ضروری قلمداد می‌کند تا زبان گفتگوی رمان، داستان کوتاه و به‌ویژه نمایشنامه را از زبان توصیف تمیز دهد و گفتگویی روان، طبیعی و پذیرفتنی ارائه دهد. البته، طبیعی بودن کلام بدین معنا نیست که واژگان و جملات به همان صورت ادا شده در گفتار به نوشتار درآیند بلکه باید به گوش خواننده طبیعی برسد و خواننده صورت مکتوب گفت‌وگو را صورتی طبیعی از گفتار تشخیص دهد و آن را از زبان راوی که حالت رسمی دارد متمایز بداند (**خزاعی‌فر، ۱۴۰۱ب**). وی سه مؤلفه شباهت، تناسب و پیوستگی را در طبیعی بودن گفت‌وگوی مکتوب ضروری قلمداد می‌کند. بدین معنا که واژگان و نحو گفت‌وگوهای مکتوب باید با زبان افراد در موقعیت‌های مشابه در زندگی واقعی شباهت داشته باشد؛ تناسب میان گفتار فرد با شخصیت فرهنگی و اجتماعی او برقرار باشد؛ و میان جملات افراد در گفت‌وگو پیوستگی و تداوم وجود داشته باشد و جملات گسسته از هم به نظر نرسد. در این میان، **شهباز (۱۴۰۱)** ماهیت شکستن کلمات را در گفتار دراماتیک متفاوت از ادبیات

داستانی قلمداد می‌کند و ادعای **صلح‌جو (۱۴۰۱)** را که در گفت‌وگوهای داستانی تنها واژگانی قابل شکستن هستند که صورت گفتاری آن‌ها در مقایسه با صورت نوشتاری هجای کمتری داشته باشد به چالش می‌کشد.

سطح تحصیلات، موقعیت اجتماعی، سن، جنسیت و نژاد افراد از مؤلفه‌های تأثیرگذار در استفاده آن‌ها از زبان است و همین عوامل غیرزبانی موجب پدید آمدن تیپ‌های شخصیتی مختلف می‌شود. جمال‌زاده اولین کسی است که به‌طور اصولی و نظام‌مند به کاربرد زبان با تیپ‌های شخصیتی در قالب و فضای داستانی می‌پردازد (**پارسا و دیگران، ۱۳۹۱**). **پشت‌دار و گروسی (۱۳۹۲)** نیز اذعان می‌دارند که پیش از جمال‌زاده در داستان‌ها و حکایت‌های منظوم و منثور ایران از زبان یکسانی برای کل شخصیت‌ها استفاده می‌شد و تمایزی بین زبان شاه و گدا، باسواد و بی‌سواد و حتی افراد با ملیت‌ها و مذاهب گوناگون ایجاد نمی‌شد. **قادری (۱۳۶۹)** شیوه حرف زدن افراد را شناسنامه آنان تلقی می‌کند و آن را در شکل‌دهی هویت شخص کلیدی می‌داند و انحراف از بازگردانی صحیح آرایش و ادای کلمات را مانع از بازآفرینی حس و جریان گفتگوی شخصیت‌های متن اصلی در متن ترجمه‌شده قلمداد می‌کند.

به‌زعم **خزاعی‌فر (۱۳۹۶)** برای نمود نقش اجتماعی زبان در ترجمه داستان نمی‌توان زبان افراد عقب‌مانده یا بی‌سواد را به زبان خنثی ترجمه کرد، بلکه با انتخاب زبان مناسب باید تأثیر مشابه با متن اصلی در مخاطب ایجاد کرد؛ به‌عنوان مثال «در فارسی تغییر صورت بعضی از واژه‌ها، مانند گفتن سولاخ به جای سوراخ، دیفال جای دیوار، عسک به جای عکس ... یا به کار بردن اصطلاحاتی چون حُسن خوبی، اقل کم، از اسرّ و غیره، نشان بی‌سوادی است» (**باطنی، ۱۳۵۴، ص. ۳۳**). نویسندگان رمان‌ها یا نمایشنامه‌ها برای نشان دادن بی‌سوادی، عقب‌افتادگی ذهنی، خارجی بودن شخصیت‌ها یا طبقه اجتماعی فرودست شخصیت‌های داستان به‌عمد از کژنویسی^۱ استفاده می‌کنند و به همان شیوه که واژه تلفظ می‌شود آن را می‌نویسند چون این نوع کژنویسی بیانگر گویشی است که به شیوه چشمی دریافت می‌شود و از آن به «eye dialect» یاد می‌شود. مترجمان حرفه‌ای با علم به این موضوع، آن را به‌گونه‌ای در ترجمه خود منعکس می‌کنند. جستار

^۱. Cacography

حاضر در پی بررسی شیوه انتقال زبان راوی داستان در ۱۵ ترجمه مختلف از رمان هاگلبری فین است. راوی داستان، به زبان انگلیسی غیرمعیار^۱ از زبان پسرکی بی سواد سخن گفته و ترجمه را به چالش بزرگی برای مترجم تبدیل کرده است. بدین معنی که زبان راوی ویژگی‌هایی دارد که آن را از زبان انگلیسی معیار^۲ متمایز می‌نماید. زبان هاگلبری فین مملو از واژگان عامیانه و اصطلاحات محلی است و در بیشتر موارد از قواعد دستوری زبان انگلیسی پیروی نمی‌کند. راوی از ساختارهای جمله‌بندی غیرمعمول استفاده می‌کند که نشان‌دهنده عدم آموزش رسمی و پس‌زمینه اجتماعی اوست. برای مثال، می‌توان به ساختار دستوری نادرست در جمله "That ain't no matter" یا عدم تطابق فعل و فاعل در جمله "There was things which he stretched" اشاره کرد. شکسته‌نویسی واژگان را می‌توان شیوه‌ای برای انعکاس شخصیت بی سواد داستان قلمداد کرد؛ لیکن، تعیین مرز این شکسته‌نویسی چالشی است که در مجال حاضر بررسی خواهد شد.

۳. روش پژوهش

رمان *ماجرای هاگلبری فین* اثر *تواین*^۳ (۱۸۸۴)، نویسنده پیشگام آمریکایی قرن نوزدهم، نخستین رمانی است که به زبان عامیانه آمریکایی نوشته شده است و انقلابی در سبک نوشتاری رمان‌های آمریکایی محسوب می‌شود. اهمیت کتاب در زبان مبدأ به حدی است که همینگوی آن را سرمنشأ تمام داستان‌های ادبیات مدرن آمریکا می‌داند. ابراهیم گلستان در سال ۱۳۲۸ برای اولین بار این رمان را به زبان فارسی ترجمه کرد و پس از او مترجمان متعددی از جمله *جواد محبی* (۱۳۳۴)، *هوشنگ پیرنظر* (۱۳۳۹)، *محمد رضا جعفری* (۱۳۴۴)، *شهرام پورانفر* (۱۳۶۲)، *پرویز نجم‌الدینی* (۱۳۶۳)، *نجف دریابندری* (۱۳۶۶)، *خسرو شایسته* (۱۳۷۹)، *محسن سلیمانی* (۱۳۸۶)، *کیومرث پارسای* (۱۳۹۰)، *مهدی علوی* (۱۳۹۲)، *شیما محمدی* (۱۳۹۶)، *داریوش شاهین و سوسن اردکانی* (۱۳۹۶)، *فاطمه نظرآهاری* (۱۳۹۷)، *الهام سادات یاسینی* (۱۳۹۷)، *مجتبی نیک‌سرشت* (۱۳۹۷)، *مجید آقاخانی* (۱۳۹۷)، *الهام کشاورزی خوزانی و الهه کشاورزی*

^۱. Non-standard English

^۲. Standard English

^۳. Twain

خوزانی (۱۳۹۸)، اکرم شکرزاده (۱۳۹۸)، محمد قصاع (۱۳۹۸)، ابوالحسن تهامی (۱۴۰۰)، عطیه بنی‌اسدی (۱۴۰۰)، فروزان صاعدی (۱۴۰۰) و عاطفه صادقی (۱۴۰۱) به ترجمه این کتاب پرداخته‌اند.

مارک تواین اولین نویسنده‌ای است که توجه ویژه‌ای به لهجه شخصیت‌ها داشته است و خود نیز در آغاز رمان هاکلبری‌فین به این نکته اشاره می‌کند که در متن این رمان، ۷ لهجه متفاوت را به کار برده است. او نخستین نویسنده توده مردم آمریکا است و به همین جهت ویلیام‌دین هاوِلز، نویسنده هم‌دوره‌اش، مارک تواین را «لینکلن ادبیات آمریکا» قلمداد می‌کند (دریابندری، ۱۳۶۶). در واقع، برای اولین بار از آغاز تا انتهای یک رمان بزرگ به زبان عامیانه^۱ نوشته شده است تا داستانی که در ابتدا رنگ و بوی کمدی داشت به حالت تراژدی درآید (دریابندری، ۱۳۶۶). طبق اظهارات خود نویسنده، در این رمان از گویش سیاهپوستان میزوری^۲، گویش حاشیه‌نشین‌های جنوب غرب^۳، گویش پایک^۴ و چهار گویش تغییر یافته پایک^۵ جهت انعکاس زبان شخصیت‌ها استفاده شده است (تواین، ۱۸۸۴). تواین در رمان ماجراهای هاکلبری‌فین به قدری هنرمندانه لهجه‌ها و زبان عامیانه را به تصویر کشیده است که پورانفر (۱۳۶۲) در مقدمه ترجمه خود از این کتاب به نقل از همین‌گوی نوشته است: «ادبیات نو آمریکا از یک کتاب آغاز می‌شود و آن هاکلبری‌فین نوشته مارک تواین است. این کتاب یکی از بهترین نوشته‌هایی است که داریم. قبل از آن نوشته‌هایی به این خوبی نداشتیم، از این پس هم نخواهیم داشت». هاک، راوی داستان، زبانی ساده‌لوحانه دارد و اصطلاحات کوچه‌بازاری به کار می‌برد. دانشور کیان و همکاران (۱۴۰۱) او را *راوی ناموثق*^۶ قلمداد می‌کنند چراکه درک وی از مسائل داستان، کودکانه، محدود و با دلسوزی فراوان همراه است.

^۱. vernacular

^۲. Missouri Negro dialect

^۳. Backwoods Southwestern

^۴. Pike

^۵. Modified Pike County

^۶. unreliable narrator

ترجمه چنین رمانی با این حد از تنوع زبانی می‌تواند چالشی جدی برای مترجم در استفاده از زبان و آفرینش تیپ‌های داستانی باشد. از این رو، پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی - مقایسه‌ای در تحقیق کیفی از نوع موردپژوهی و با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند به بررسی تمام ۱۵ ترجمه موجود از رمان *ماجرای هاگلبری فین* در دو سایت اینترنتی دیجی کالا^۱ و ۳۰ بوک^۲ پرداخته است تا استراتژی‌های ترجمه مترجمان در انتقال تیپ‌های شخصیتی، طبقه اجتماعی و سیاق زبانی شخصیت‌های داستان مشخص شود. پانزده متن ترجمه‌شده به ترتیب زمانی از قدیمی‌ترین ترجمه به جدیدترین ترجمه مرتب شده و صورت‌های شکسته واژگان مبنای بررسی و نتیجه‌گیری قرار داده شده است. ابتدا متن اصلی کتاب *ماجرای هاگلبری فین* جهت بررسی نوع زبان به کاررفته موردبررسی قرار گرفت و سپس جهت بررسی نوع زبان در ۱۵ ترجمه حاضر از چهارچوب نظری *طیب‌زاده (الف ۱۳۹۸)* استفاده شد. *طیب‌زاده (ب ۱۳۹۸)* با بررسی ۱۱۲ اثر داستانی و نمایشی در بازه زمانی ۱۰۰ ساله (۱۳۹۷-۱۲۹۸) به بررسی شکسته‌نویسی پرداخته و دستورالعملی را برای آن ارائه داده است.

طیب‌زاده (الف ۱۳۹۸، صص. ۲۰-۲۳) صورت‌های شکسته واژگان را به ۴ گروه طبقه‌بندی می‌کند:

۱. گونه‌های آزاد سبکی؛ ۲. صیغه‌های شکسته فعلی؛ ۳. صورت‌های کوتاه‌شده پی‌بستی و ۴. گونه‌های گویشی.

۱. گونه‌های آزاد سبکی به قابلیت جانشینی دو یا چند آوای مختلف از یک کلمه اطلاق می‌شود به نحوی که این جانشینی موجب تغییر در معنی نشود و فقط سبک دو مدخل واژگانی را تغییر دهد. موارد زیر در ذیل گونه‌های آزاد سبکی قرار می‌گیرند:

الف) تبدیل /an/ به /un/ مثلاً تبدیل *ساختمان* به *ساختمون*؛

ب) تبدیل واژگان *چه، چکار، چیست، هرچه به چی، چیکار، چیه، هرچی*؛

^۱. www.digikala.com

^۲. www.30book.com

(ج) عدم ذکر صامت در آخر خوشه‌های صامتی در انتهای کلماتی چون: تبدیل دوست به دوس.
(د) عدم ذکر صامت در آخر کلماتی چون /آخر/، اگر دیگر، مگر و تبدیل آن‌ها به /آخه/، /گه/، /دیگه/، /مگه/؛

(ه) تغییر دادن «-ها»ی جمع به «-ا» مانند تغییر دادن دفترها به دفتر/، یاقی‌ها به یاقی/ و ...

(و) تغییر دادن /am/ به /um/، مانند تغییر دادن تمام به تموم.

۲. موارد شکسته‌مربوط به صیغه‌های فعلی شامل موارد زیر می‌باشد:

الف) تناوب‌های سبکی شناسه‌های فعل از قبیل تبدیل بروید به برید/برین؛

ب) تناوب‌های سبکی بن مضارع فعل از قبیل تبدیل بگذار به بذار؛ و ...

(ج) موارد متفرقه؛ مثلاً، تبدیل باید به باس.

۳. صورت‌های کوتاه‌شده پی‌بستی شامل موارد زیر می‌باشد:

الف) صیغه‌های پی‌بستی فعل ربطی «بودن» از قبیل: زرنگ است به زرنگه،

ب) پی‌بست نقش‌نمای /-ro/ (یا /-o/) بدل از «را» از قبیل تبدیل دفتر را به دفتر رو، دفترو؛

(ج) پی‌بست‌های ضمیری متشکل از

- ضمیرهای پی‌بستی ملکی از قبیل تبدیل دفتر تو به دفترت

- ضمیر پی‌بستی مفعولی از قبیل تبدیل او را می‌بینم به می‌بینمش

- ضمیرهای پی‌بستی بعد از حرف اضافه از قبیل تبدیل به من به بهم، بم

- پی‌بست قید هم از قبیل تبدیل دفتر هم به دفترم

- پی‌بست قید تأکید ها از قبیل تبدیل بخوری‌ها! به بخوریا! / بخوری‌وا!

و سرانجام مورد ۴ مربوط به گونه‌های گویشی می‌باشد.

طیب‌زاده (۱۳۹۸ الف، صص. ۳۷-۵۱) بر اساس پیکره‌ای واقعی مشتمل بر متون معتبر ادبیات فارسی به بررسی شکسته‌نویسی پرداخته و به شرح زیر دستور خط و فرهنگ املائی آن را تدوین کرده است.

الف) گونه‌های آزاد سبکی: تبدیل پسوند «ها»ی جمع به «ا»

صورت سالم (ها)	صورت شکسته (ا-)	
کتاب‌ها	کتابا	پس از صامت
یاقی‌ها	یاقیا	پس از مصوت /i/
برّه‌ها	-	پس از مصوت /e/
نه‌ها	-	پس از مصوت /æ/
کوکوها	-	پس از مصوت /u/
پادوها	-	پس از مصوت /o/
باباها	-	پس از مصوت /a/

ب) موارد شکسته مربوط به صیغه‌های فعلی

موارد شکسته مربوط به صیغه‌های فعلی ذیل پنج بخش طبقه‌بندی شده‌اند که عبارتند از:

- تناوب‌های سبکی شناسه‌های فعل در بن ماضی. مثال: خوابیدید (نوشتاری)؛ خوابیدین (گفتاری)
- تناوب‌های سبکی شناسه‌های فعل در بن مضارع. مثال: بخوابید (نوشتاری)؛ بخوابین (گفتاری)
- تناوب‌های سبکی بن مضارع فعل. مثال: آوردن: بیاورم (نوشتاری)؛ بیاورم (گفتاری)
- موارد متفرقه: صورت‌های فعلی شکسته و شکسته‌تر: بایستن، وایستادن

بایستن: صورت‌های باید و بایست به شکل (باهاس) شکسته و به شکل (باس) شکسته‌تر می‌شوند؛ بدین معنی که *باس* از حیث اجتماعی فروگونه‌تر از *باهاس* است.

وایستادن: فعل *وایستادن* مخصوص گفتار است ولی گاه صیغه‌های بن مضارع آن شکسته و شکسته‌تر می‌شود و در نهایت صیغه‌های گفتاری و بازهم گفتاری‌تر ایجاد می‌شود.

مثال: وایستید (گفتاری)؛ وایسید (شکسته)؛ وایسین (شکسته‌تر)؛ وایسین (بازهم شکسته‌تر)

• صورت‌های شکسته ماضی نقلی

می‌توان با جدا کردن «ها»ی غیرملفوظ اسم مفعول در ماضی نقلی با نیم‌فاصله از شناسه‌ی فعل، صیغه‌های مختلف ماضی نقلی گفتاری را در خط شکسته فارسی نشان داد و استفاده از ماضی ساده به جای آن ناصحیح و گمراه‌کننده است.

مثال:

رفته‌ام (ماضی نقلی رسمی)

رفته‌م /ræf'tæ:m/ (ماضی نقلی گفتاری)

رفته‌م /'ræftæm/ (ماضی ساده رسمی)

(ج) صورت‌های کوتاه‌شده پی‌بستی

طیب‌زاده (۱۳۹۸، صص. ۵۱-۴۳) صورت‌های کوتاه‌شده پی‌بستی را به شش گروه طبقه‌بندی کرده است:

• صیغه‌های پی‌بستی فعل ربطی بودن

مثال: کارگرید (سالم)؛ کارگرین (شکسته)

• پی‌بست نقش‌نمای /-ro/ (یا /-o/) (بدل از /r/)

مثال: کتاب را / چراغ را (سالم)؛ کتاب رو / چراغ رو (شکسته)؛ کتابو / چراغو (شکسته‌تر)

• پی‌بست‌های ضمیری (ضمایر متصل ملکی)

مثال: کتاب ما (سالم منفصل)؛ کتابمان (سالم پی‌بستی)؛ کتابمون (شکسته پی‌بستی)

• پی‌بست‌های ضمیری پس از برخی از حروف اضافه: /از به با

مثال برای /از:

ازَم (سالم و شکسته) ازَت (سالم و شکسته) ازَش (سالم و شکسته)

ازَمَان (سالم)؛ ازَمُون (شکسته) ازَتَان (سالم)؛ ازَتُون (شکسته) ازَشَان (سالم)؛ ازَشُون (شکسته)

مثال برای به:

بهَم (شکسته)؛ بهَمُون (شکسته‌تر) بهَت (شکسته)؛ بهَتُون (شکسته‌تر) بهَش (شکسته)؛ بهَشُون (شکسته‌تر)

بهَمُون (شکسته)؛ بهَمُون (شکسته‌تر) بهَتُون (شکسته)؛ بهَتُون (شکسته‌تر) بهَشُون (شکسته)؛ بهَشُون (شکسته‌تر)

مثال برای با:

باهام (شکسته)؛ باهام (شکسته‌تر) باهات (شکسته)؛ باهات (شکسته‌تر) باهاش (شکسته)؛ باهاش (شکسته‌تر)

باهامون (شکسته)؛ بامون (شکسته‌تر) باهاتون (شکسته)؛ باتون (شکسته‌تر) باهاشون (شکسته)؛ باشون (شکسته‌تر)

• پی‌بست قیدی /-æm/ (بدل از قید هم)

مثال: بابا هم (سالم) بابائم (شکسته) بابام!
(شکسته‌تر)

• پی‌بست قیدی /-a/ (بدل از قید تأکید ها)

مثال: نگي نه‌ها! (سالم) نگي نه‌وا! (شکسته)

در جستار حاضر، ابتدا متن اصلی رمان *ماجرای هاگلبری فین* جهت بررسی سبک و گونه‌های زبانی بررسی شد و سپس با ۱۵ ترجمه فارسی از کتاب به قلم ابراهیم گلستان (۱۳۲۸)، جواد محیی (۱۳۳۴)، محمدرضا جعفری (۱۳۴۴)، شهرام پورانفر (۱۳۶۲)، پرویز نجم‌الدینی (۱۳۶۳)، نجف دریابندری (۱۳۶۶)، محسن سلیمانی (۱۳۸۶)، مهدی علوی (۱۳۹۲)، شیما محمدی (۱۳۹۶)، مجتبی نیک‌سرشت (۱۳۹۷)، محمد قصاب (۱۳۹۸)، اکرم شکرزاده (۱۳۹۸)، فروزان صاعدی (۱۴۰۰)، عطیه بنی‌اسدی (۱۴۰۰) و ابوالحسن تهامی (۱۴۰۰) مورد مقایسه قرار گرفت. سعی شده است تا عملکرد مترجمان در بازه‌های زمانی متفاوت از نخستین ترجمه‌ها گرفته تا ترجمه‌های جدید مورد مطالعه قرار گیرد.

۴. یافته‌های پژوهش

رمان *ماجرای هاگلبری فین* از ۴۳ فصل تشکیل شده است. در این بخش برای نمونه، با ذکر پاراگراف اول متن انگلیسی و مقایسه ۱۵ ترجمه فارسی مرتبط به روایت شیوه نگارش نویسنده و تطابق آن با ترجمه مترجمان می‌پردازیم. در جملات آغازین رمان، هاگ به طریق ذیل خود را به خوانندگان معرفی می‌کند؛

YOU don't know about me without you have read a book by the name of The Adventures of Tom Sawyer; but that ain't no matter. That book was made by Mr. Mark Twain, and he told the truth, mainly. There was things which he stretched, but mainly he told the truth. That is nothing. I never seen anybody but lied one time or another, without it was Aunt Polly, or the widow, or maybe Mary. Aunt Polly — Tom's Aunt Polly, she is — and Mary, and the Widow Douglas is all told about in that book, which is mostly a true book, with some stretchers, as I said before.

در آغاز رمان، با اشاره به رمان سرگذشت تام سایر، نویسنده از نقش «آقای مارک تواین» که «بعضی چیزها را چاخان می‌کند» بیرون آمده و نقش هاکلبری فین صاف و صادق را به عنوان راوی ماجرا به نمایش می‌گذارد. هاک، مقید به هیچ قرارداد زبانی نیست و صرفاً به بیان احساسات و دریافت مستقیم خود از وقایع می‌پردازد. گاه به قدری خودمانی می‌شود که به جای استفاده از واژه (write) به معنای نوشتن، از واژه (make) به معنای ساختن استفاده می‌کند (That book was **made** by Mr. Mark Twain)، گاه بی‌توجه به تطابق فعل و فاعل، افعال اشتباه به کار می‌برد (Aunt Polly-Tom's Aunt Polly, she is- and Mary, and the Widow Douglas **is** all told about in that book) و گاه بی‌محابا و ناصحیح به طرز افراطی جملاتی چون That ain't no matter را به کار می‌برد.

در این بخش، ۱۵ ترجمه متفاوت از پاراگراف اول متن ذکر خواهد شد.

ترجمه گلستان (۱۳۲۸):

اگر کتاب سرگذشت تام سایر را نخوانده باشید مرا نمی‌شناسید، اما عیبی ندارد. این کتاب را آقای مارک تواین نوشته بود و هرچه گفته بود راست گفته بود. بعضی جاها را خیلی کشش داده بود اما روی هم رفته راست گفته بود. مهم نیست. من هیچ کس را ندیده‌ام که در عمرش دروغ نگفته باشد.

ترجمه محبی (۱۳۳۴):

اگر تا کنون کتاب (تام سایر) را نخوانده باشید، مرا نخواهید شناخت. ولی باشد. این کتاب را آقای مارک توین نوشته است. گرچه کمی اغراق گفته ولی قسمت عمده آن بیان حقایق است.

ترجمه جعفری (۱۳۴۴):

باید کتاب «تام سایر» را بخوانید تا مرا بشناسید. اگر هم آن را نخوانده‌اید، حتماً بخوانید. هرچند که آقای مارک تواین آن کتاب را به نام تام اسم گذاشته، اما من هم در بیشتر ماجراهای آن کتاب شرکت دارم. این تام سایر پسر بازیگوش و ماجراجویی است که پیش خاله پیرش زندگی می‌کند.

ترجمه پورانفر (۱۳۶۲):

اگر کتابی به نام «ماجراهای تام سایر» را نخوانده باشید، چیزی درباره من نمی‌دانید، ولی مانعی ندارد. آن کتاب نوشته آقای مارک تواین بود به‌طورکلی راست گفته بود ولی برخی موارد را زیاد کش داده بود. هیچ‌گاه ندیده‌ام کسی برای یک‌بار یا بیشتر دروغ نگفته باشد، حتی این شخص «خاله پالی»، یا بیوه‌زن و یا «مری» باشد. خاله پالی، خاله تام، و مری و بیوه «دوگلاس» همگی در آن کتاب هستند و غالباً حقیقت است. البته با اندکی طول و تفسیر.

ترجمه نجم‌الدینی (۱۳۶۳):

شما چیزی در مورد من نخواهید دانست، مگر اینکه ماجراهای تام سایر را خوانده باشید، ولی موضوع چندان مهمی نیست.

ترجمه دریابندری (۱۳۶۶):

شما مرا نمی‌شناسید، مگر اینکه کتاب «سرگذشت تام سایر» را خوانده باشید، ولی اشکالی ندارد. آن کتاب را آقای مارک توین نوشته بود و بیشترش هم راست گفته بود. بعضی چیزها را چاخان کرده بود، ولی بیشترش راست بود. عیبی هم ندارد. همه آدم‌هایی که من دیده‌ام بالاخره یک‌وقت دروغ هم می‌گویند، غیر از خاله پولی، یا بیوه دوگلاس، یا شاید هم ماری. خاله پولی - یعنی البته خاله تام - و ماری و بیوه دوگلاس، نقلشان تماماً تو آن کتاب آمده، که همان‌طور که گفتم راست است، منتها بعضی جاهایش را نویسنده چاخان کرده.

ترجمه سلیمانی (۱۳۸۶):

شما مرا نمی‌شناسید، مگر این که کتاب *ماجرای تام سایر* را خوانده باشید؛ اما مهم نیست. آن کتاب را آقای مارک توین نوشته بود و بیش‌ترش راست بود، اما یک‌چیزهایی را هم خالی بسته بود. تا حالا هیچ‌کس را ندیده‌ام گاهی وقت‌ها دروغ نگفته باشد غیر از خاله تام: پالی، بیوه داگلاس و شاید مری.

ترجمه علوی (۱۳۹۲):

اگر سرگذشت تام سایر را خوانده باشید بی‌گمان مرا نیز به‌خوبی می‌شناسید. البته آقای مارک تواین نویسنده آن سرگذشت همانند بسیاری دیگر از هنرآفرینان شاید درباره پاره‌ای از شخصیت‌های آن زمان زیاده‌روی کرده باشد؛ اما این امر به‌هیچ‌وجه از ارزش کار او نخواهد کاست.

ترجمه محمدی (۱۳۹۶):

اگر کتاب تام سایر را نخوانده باشید، مرا نمی‌شناسید، اما عیب ندارد. آقای مارک تواین آن کتاب را نوشته بود و هرچه هم که گفته بود، راست بود. البته یک جاهایی روده‌درازی کرده بود، ولی مهم نیست.

ترجمه نیک‌سرشت (۱۳۹۷):

شما تا قبل از این که کتابی تحت عنوان *ماجرای تام سایر* را نخوانده باشید، مرا نخواهید شناخت؛ اما مهم نیست. آن کتاب به قلم آقای مارک تواین است و به‌واقع حقیقت را گفته است. آن‌ها چیزهایی بودند که او کش داده بود، هرچند که حقیقت را گفته است. هیچ‌گاه ندیده‌ام کسی برای یک‌بار یا بیشتر دروغ نگفته باشد چه‌بسا که این آدم خاله پالی یا بیوه یا ماری باشد. درباره خاله پالی، خاله تام، ماری و داگلاس بیوه در کتاب گفته شده است که بیشتر حقیقت دارد البته با کمی طول و تفسیر!

ترجمه قصاع (۱۳۹۸):

شما چیزی درباره من نمی‌دانید مگر این که کتاب ماجراهای تام سایر را خوانده باشید، اما این موضوع مهم نیست. آن کتاب را آقای مارک تواین نوشته و بیشترش حقیقت دارد. البته نویسنده در بعضی موارد نیز کمی اغراق کرده و به موضوع شاخ و برگ داده است. اما این مهم نیست. تا حالا من با کسی روبه‌رو نشده‌ام که دست‌کم یکی دو بار دروغ نگفته باشد، البته به غیر از خاله پولی یا بیوه‌زنی که درواقع خاله پولی تام است. او و بیوه داگلاس، هر دو در آن کتاب هستند، کتابی که به شما گفتم بیشترش درست و راست است.

ترجمه شکرزاده (۱۳۹۸):

اگر شما کتاب تام ساویر را نخوانده باشید، نمی‌توانید مرا خوب بشناسید. در آن کتاب آقای مارک تواین حقیقت را گفت؛ اگرچه کمی مطالب را بیش‌ازحد بسط داده بود. شاید نتوان کسی را در جهان یافت که هرگز در طول عمر خود دروغ نگفته باشد مگر اینکه آن‌ها خاله پولی و مری باشند.

ترجمه صاعدی (۱۴۰۰):

اگر کتابی به نام ماجراهای تام سایر را نخوانده باشید، مرا نمی‌شناسید، اما اشکالی ندارد. کتاب ماجراهای تام سایر را آقای مارک تواین نوشته و بیشتر واقعیت را گفته است. بعضی چیزها را خیلی کش آورده اما بیشتر واقعیت را گفته است. مهم نیست. هرگز کسی را ندیده‌ام که یک بار یا بیشتر دروغ نگفته باشد به‌جز خاله پولی یا آن بیوه‌زن یا شاید ماری. در مورد خاله پولی – در اصل خاله پولی تام است – و ماری و بیوه داگلاس، همه‌چیز در آن کتاب گفته شده، که همان‌طور که قبلاً گفتم بیشتر کتاب واقعیت است و یک جاهایی هم کشدار شده است.

ترجمه بنی‌اسدی (۱۴۰۰):

اگر ماجراهای تام سایر را نخوانده باشید من را نمی‌شناسید، ولی مهم نیست. آن کتاب را آقای مارک تواین نوشته و بیشتر مطالبش را هم راست گفته. البته بعضی جاهایش را زیادی کش داده ولی اشکالی ندارد چون بیشترش حقیقت دارد. من تا به حال کسی را ندیده‌ام که

اصلاً دروغ نگفته باشد چه خاله پولی یا آن زن بیوه و یا حتی ماری. در آن کتابی که گفتم بیشترش راست است و فقط کمی مطالبش را کش داده، در مورد خاله پولی یا همان خاله تام، ماری و آن زن بیوه همه چیز توضیح داده شده است.

ترجمه تهامی (۱۴۰۰):

شوما تا کتابی به اسم *ماجرای تام* سایر رُ نخونده باشین، نم‌دونین من کی هسَم. اما اگه نخونده باشینم اشکال نثره [نداره]. اون کتابه رُ آقای مارک تواین سرهم کرده بودش، خیلی یاشم راس‌راسکی بود. یه چیزایی رُ کش داده بودش، اما بیشترش راسکی بود آخه، تا حالا کسی رو ننیدم [ننیدم] که یکی دو دغه دوروغ نگفته باشه؛ البته، به‌جز خاله پالی و خانوم بیوه‌هه و شایدم مری. راجب [راجع به] این خاله پالی که راسیتش خاله تام‌ئه، با اون مری و بیوه‌هه، یعنی بیوه داگلاس، تو اون کتابه نوشته که کتاب راس‌وریسی‌یه، فقد [فقط] همون‌طور که گفتم یه ریزه کشش داده.

در سایر پاراگراف‌های کتاب نیز مترجمان سبک نوشتاری خود را حفظ کرده‌اند. همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، راوی داستان پسرک عامی و بی‌سواد است و نویسنده اصلی با ایجاد لحنی منحصر به فرد او به شخصیت‌پردازی پرداخته است که انتخاب واژگان و شیوه چینش آن‌ها کنار هم به وضوح مؤید این مورد است. استفاده خاص از زبان به قدری در این رمان پررنگ است که در سال ۱۸۸۵ کتابخانه عمومی ماساچوست این کتاب را به خاطر استفاده از زبان «بی‌ادبانه» ممنوع اعلام کرده بود؛ اما با نمونه‌های بررسی‌شده در این مقاله چنین به نظر می‌رسد که برخی از مترجمان لحن شخصیت‌ها را نادیده انگاشته و تمام بخش‌ها را به یک شیوه ترجمه کرده‌اند. برای مثال، در ترجمه *گلستان* (۱۳۲۸) سعی بر انتقال نثر محاوره بوده است ولی یکدستی لازم در این مورد صورت نگرفته است و مترجم در پاره‌ای از موارد بخشی از متن اصلی را در ترجمه خود حذف کرده است. *گلستان* علاقه‌ای به شکستن واژگان نداشته و در سراسر متن خود علی‌رغم استفاده از واژگان و اصطلاحات محاوره (از قبیل کش دادن، این جور، گیر آمدن، مرا به پسری برداشتن، زدم زیرش و ...) از شکسته‌نویسی اجتناب کرده و واژگان سالم به کار برده است. در ترجمه *محیی* (۱۳۳۴) هیچ نشانه‌ای از بی‌سوادی شخصیت داستانی به چشم نمی‌خورد

و در کل ترجمه از واژگان رسمی و غیرشکسته استفاده شده است. علاوه بر این، بخش عمده متن حذف شده است و مترجم به سلیقه خود مواردی را به متن افزوده است. استفاده از واژگانی چون «دینه، تلی از پول، سابقه عادت، چلیک و...» در پاراگراف‌های بعدی به غرابت متن افزوده است. در ترجمه جعفری (۱۳۴۴) نیز علاوه بر تلخیص متن، غالباً واژگان و اصطلاحات رسمی (از قبیل بی‌درنگ، درخت‌های انبوه، برپا بودن آتش و...) به کار رفته است و در سراسر ترجمه واژه شکسته‌ای به چشم نمی‌خورد. پورانفر (۱۳۶۲) علاوه بر ممانعت از شکستن واژگان، با استفاده از واژگان و اصطلاحات عموماً رسمی (مثل یازده نقطه از بدنم خارش گرفته بود، باعث ناراحتیمان گردد، به‌سوی آشپزخانه، فرسنگ‌ها راه پیمودن و...) مانع از انعکاس شخصیت‌پردازی هاک در ترجمه شده است. ترجمه نجم‌الدینی (۱۳۶۳) نیز از این قاعده مستثنی نیست با این تفاوت که بخش عمده‌ای از متن پاراگراف اول حذف شده است. در ترجمه دریابندری (۱۳۶۶) علی‌رغم کاربرد نحو رسمی، استفاده از واژگان محاوره‌ای می‌تواند به تسهیل برقراری ارتباط خواننده با شخصیت‌پردازی مدنظر نویسنده بینجامد. استفاده از واژگانی چون «چاخان»، «تماماً»، «نقلشان» در این ترجمه در انتقال زبان عامیانه هاکلبری‌فین مؤثر است. محسن سلیمانی (۱۳۸۶) و شیما محمدی (۱۳۹۶) نیز کوشیده‌اند تا با استفاده از واژگان و اصطلاحات محاوره (مثل قایم کردن، جیم شدن، تن کردن، زور زدن و...) ولی غیرشکسته، متنی شبیه گفتار ارائه دهند ولی بخش‌هایی از متن پاراگراف اول را حذف کرده‌اند.

در ترجمه علوی (۱۳۹۲) و نیک‌سرشت (۱۳۹۷) عدم انتقال صحیح لحن شخصیت‌ها و استفاده از واژگان بیش‌ازحد رسمی سبب می‌شود تا شخصیت‌های اصلی داستان به‌درستی به مخاطب منتقل نشود. انتخاب واژگانی چون (هنرآفرینان، پاره‌ای از شخصیت‌ها، پی‌آمد، داد و ستد، درخور توجه، بر سر نهادن و...) در ترجمه علوی (۱۳۹۲) و واژگانی چون (کتابی تحت عنوان، به قلم آقای مارک تواین، چه‌بسا، تیره‌روزی و...) در سراسر ترجمه نیک‌سرشت (۱۳۹۷) با لحن و شخصیت پسرک بی‌سواد داستان فاصله بسیاری دارد. این دو مترجم از واژگان شکسته در ترجمه استفاده نکرده‌اند. قصاع (۱۳۹۸) کوشیده است تا با به‌کاربردن اصطلاحات عامیانه ولی غیرشکسته در طول متن (از قبیل عرق ریختن، غر زدن، دنبالم راه افتادن و...) متن ترجمه

را به گفتار نزدیک کند ولی به دلیل عدم انتقال دقیق لحن، همچنان شخصیت‌های داستان برای خواننده زبان مقصد به‌درستی به تصویر کشیده نشده‌اند. **شکرزاده (۱۳۹۸)** نیز واژگان غیرشکسته و لحن رسمی را در ترجمه خود به کار برده است. استفاده از واژه «تام ساوایر» به جای «تام سایر» نیز بر غرابت متن می‌افزاید.

در کل متن ترجمه **صاعدی (۱۴۰۰)** و **بنی‌اسدی (۱۴۰۰)** استفاده از واژگان محاوره‌ای همچون «کشدار»، «صاحب شدن» و «گیر آمدن» نقش مؤثری در انتقال نثر محاوره داشته است ولی همچنان شخصیت بی‌سواد هاک به خواننده منتقل نشده است. اثری از واژگان شکسته نیز در متن به چشم نمی‌خورد. شاید ترجمه **تهامی (۱۴۰۰)** را بتوان مناقشه‌آمیزترین ترجمه از ترجمه‌های رمان *ماجرای هاکلبری فین* قلمداد کرد. از طرفی انتقال نثر محاوره به‌خوبی صورت گرفته است و از طرف دیگر واژگان بسیار عامیانه و در اکثر موارد، نادرست به‌خوبی بیانگر شخصیت اصلی بی‌سواد داستان است. **تهامی (۱۴۰۰)** تا به آنجا پیش رفته که در سراسر متن برای انتقال صورت صحیح واژگان به مخاطب مجبور به استفاده از قلاب شده است؛ برای مثال *نئیدم [ندیدم]*، *فقد [فقط]*، *دزاً [دزدها]*، *آلمه [عالم]*، *مُتمندن [متمدن]* و موارد دیگری از این قبیل. علاوه بر آن، در سایر واژگان متن نیز اشتباهاتی وجود دارد که خوانش متن را مشکل می‌سازد.

در پاسخ به سؤال پژوهش، همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، باید به این نکته توجه داشت که **طیب‌زاده (۱۳۹۸ الف)** شکسته‌نویسی را موضوعی سبکی قلمداد می‌کند؛ بنابراین بی‌آن‌که بتوان خرده‌ای بر نویسنده گرفت وی هر میزان از شکسته‌نویسی را در گفت‌وگوهای داستان مجاز می‌داند. بررسی‌ها نشان داد که هر مترجمی بسته به سبک خود از تعدادی صورت محاوره در ترجمه گفتگوها استفاده کرده است، ولی **تهامی (۱۴۰۰)** در این باره به‌افراط رفته است. مترجم، زبان راوی داستان را به گونه گویشی تهرانی کوچه‌بازاری نزدیک کرده است. **طیب‌زاده (۱۳۹۸ الف وب)** تنها به کار بردن صورت صحیح کلمات شکسته را مجاز تلقی می‌کند که در بخش ۳ بدان اشاره شد. استفاده تهامی از شکسته‌نویسی غلط محسوب می‌شود و نباید شیوه وی را جزء صورت‌های شکسته به شمار آورد. این تغییرات، به‌منزله به نمایش درآوردن اطلاعات

حشو و اضافی است که نه تنها هیچ سودی برای خوانندگان متن ندارد، بلکه به علت مغایر بودن با عادت‌های بصری فارسی‌زبانان موجب کند شدن سرعت خوانش افراد می‌شود. حال آن‌که **طیب‌زاده (۱۳۹۸ الف و ب)** بر کاربرد قاعده‌مند شکسته‌نویسی تأکید دارد طوری که واژگان شکسته به چشم خواننده متن طبیعی جلوه کند. با افراط در شکستن نادرست کلمات در سراسر متن، تهامی (۱۴۰۰) ناچار به بیان صورت غیرشکسته در داخل قلاب شده است و این نشان از نگرانی او در درک نشدن پیام از سوی خواننده دارد. استفاده از مواردی همچون اجزه [اجازه]، تنا [تنها]، گرف نشس [گرفت نشست]، درخ [درخت]، یازَه جام [یازده جایم]، جس [جست] زدم، گذش [گذشت]، بلن [بلند] و مواردی از این قبیل می‌تواند به باب شدن صورت‌های مشکل‌سازی بینجامد و شیوه نگارش معیار و ضابطه‌مند واژگان شکسته را مختل نماید. مترجم باید از به کار بردن آن دسته از عناصر عامیانه که آشکارا بار فرهنگی دارند پرهیز کند. بدین جهت نیز همتی و افضلی (۱۴۰۰) بر این باور هستند که وفاداری به متن اصلی نباید در تقابل با دیدگاه فرهنگی جامعه مخاطب قرار گیرد.

استفاده افراطی و نادرست از شکسته‌نویسی در ترجمه **تهامی (۱۴۰۰)** مغایر با طبیعی بودن گفتار در نوشتار و خلاف انتظارات خواننده متن است. اگرچه این افراط در شکسته‌نویسی جهت منعکس کردن شخصیت بی‌سواد هاگلبری‌فین صورت گرفته است ولی به جهت آسیبی که می‌تواند به زبان فارسی وارد کند مطلوب به شمار نمی‌رود. شخصیت‌پردازی و تیپ‌سازی با استفاده از زبان مستلزم خلاقیت مترجم است تا روح سخن نویسنده اصلی در متن ترجمه جریان یابد بی آن‌که خللی در ساختار واژگانی جامعه مقصد صورت گیرد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

از دیرباز تهدید یا ضرورت شکسته‌نویسی چالشی برای نویسندگان زبان فارسی و به‌ویژه مترجمان به حساب می‌آید. در مقاله حاضر سعی شد وضعیت جدید شکسته‌نویسی در نزد صاحبان نظر و عوامل و پیامدهای شکسته‌نویسی موردبررسی قرار گیرد. امروزه، خواه‌ناخواه، صورت‌های شکسته کاربرد فراوانی در متون مختلف فارسی دارند. رمان‌ها، اشعار کودکان، پیامک‌ها و مکاتبات فضای مجازی مملو از صورت‌های شکسته واژگان هستند. نشانیدن اسلوب

مجاوره به جای خود، امر پسندیده‌ای است؛ اما اصرار بر شکسته‌نویسی به صورت افراطی می‌تواند مخل بیان طبیعی، سریع و صریح اندیشه و در واقع مخل آفرینش ادبی و منجر به باب‌شدن صورت‌های غلط واژگان و درنهایت مسبب مهجوریت ادبیات صحیح باشد. شکستن نادرست کلمات با برهم زدن گرافیک واژگان فارسی ممکن است به بدعت‌گذاری ناصواب در نگارش واژگان منجر شود؛ بنابراین، لازم است تا شکسته‌نویسی بر مبنای اصول انجام پذیرد و جهت تیپ‌سازی شخصیت‌های داستان از راه صحیحی وارد شد و از بدعت‌گذاری در ساخت واژگان اشتباه، تجاوز به حریم زبان فارسی و لکه‌دار نمودن دامنه واژگان پرهیز نمود. برای مثال، به جای استفاده از واژگان نادرست، با ایجاد تغییرات نحوی در گفتگوها و استفاده از اصطلاحات کوچه و بازار می‌توان به تیپ‌سازی شخصیت‌های فرودست داستان پرداخت و به نظر می‌رسد که **دریابندری (۱۳۶۶)** در این زمینه عملکرد خوبی داشته است. لیکن، به غیر از **دریابندری (۱۳۶۶)** و **تهامی (۱۴۰۰)**، سایر مترجمان با انتخاب گونه زبانی و لحن یکسان، تمام متن را به یک شیوه ترجمه کرده‌اند و ترجمه‌های آنان به لحاظ کاربرد و گونه‌های زبانی به متن اصلی نزدیک نیستند. حال آن‌که زبان افراد بی‌سواد و عقب‌مانده را نباید به زبان خنثی ترجمه کرد و با استفاده درست از زبان باید تمایزی بین شخصیت‌های مختلف داستان قائل شد. شکسته‌نویسی به طرز صحیح و بر پایه قواعد می‌تواند شیوه مناسبی جهت انعکاس شخصیت بی‌سواد داستان قلمداد شود. **تهامی (۱۴۰۰)** در بخش‌هایی از متن از واژگان شکسته به‌طور صحیح استفاده کرده است ولی همان‌گونه که پیشتر ذکر شد در غالب موارد با کاربرد واژگان ناصحیح سبب شلختگی متن شده است. این واژگان، علی‌رغم تأکید **طیب‌زاده (۱۳۹۸ الف و ب)**، صورت سالمی در زبان فارسی ندارند. حال آن‌که **طیب‌زاده** تأکید دارد واژگان را بر مبنای صورت سالم آن‌ها باید شکست.

در انتها با توجه به کاربرد شکسته‌نویسی در ادبیات، جهت جلوگیری از شلختگی و بی‌نظمی‌ها در ثبت گفتار بهتر است با احتیاط بیشتری به موضوع نگریست و تدبیری برای قاعده‌مند کردن شکسته‌نویسی اندیشید. در این راستا به نظر می‌رسد اصول شکسته‌نویسی **طیب‌زاده** مفید واقع شود. **طیب‌زاده** راهکارهای مفیدی را جهت استفاده از واژگان شکسته

معرفی کرده است که رجوع به آن‌ها می‌تواند راهگشای تنظیم دستور خط فارسی شکسته و فرهنگ املائی آن باشد.

کتاب‌نامه

- ابراهیمی، ن. (۱۳۵۶). فارسی نویسی برای کودکان. آگاه.
- آقاخانی، م. (۱۳۹۷). *ماجرای‌های هاکلبری فین*. امیرکبیر.
- انور، م. (۱۳۸۵). *عروسک‌خانه: ایسن شاعر و چند اشاره به چالش ترجمه*. کارنامه.
- باطنی، م. ر. (۱۳۵۴). *چهار گفتار درباره زبان*. آگاه.
- بنی‌اسدی، ع. (۱۴۰۰). *ماجرای‌های هاکلبری فین*. پارمیس.
- پارسا، س. ا.، پشت‌دار، ع. م.، و گروسی، ک. (۱۳۹۱). رابطه کارکرد زبانی با تیپ‌های شخصیتی داستان «فارسی شکر است». *دوفصلنامه مطالعات داستانی*، ۳(۱)، ۳۷-۵۰.
- پشت‌دار، ع. م. و گروسی، ک. (۱۳۹۲). رابطه کارکردهای زبانی با تیپ‌های شخصیتی داستان‌های سیدمحمدعلی جمال‌زاده. *ادبیات پارسی معاصر*، ۳(۱)، ۵۵-۷۶.
- پارسای، ک. (۱۳۹۰). *ماجرای‌های هاکلبری فین*. ناژ.
- پورانفر، ش. (۱۳۶۲). *ماجرای‌های هاکلبری فین*. مهتاب.
- پیرنظر، ه. (۱۳۳۹). *ماجرای‌های هاکلبری فین*. امیرکبیر.
- تهامی، ا. (۱۴۰۰). *ماجرای‌های هاکلبری فین*. نگاه.
- جعفری، م. ر. (۱۳۴۴). *هکل‌بری فین*. سازمان کتاب‌های طلایی وابسته به موسسه انتشارات امیرکبیر.
- جمال‌زاده، م. ع. (۱۳۴۱). *فرهنگ لغات عامیانه*. فرهنگ ایران زمین.
- حجوانی، م. (۱۳۹۹). شکسته‌نویسی در ادبیات کودک. *مطالعات ادبیات کودک*، ۱۱(۲)، ۲۷-۴۸. <http://doi.org/10.22099/JCLS.2019.31872.1655>
- خزاعی‌فر، ع. (۱۳۹۶). *ترجمه متون ادبی*. سمت.
- خزاعی‌فر، ع. (۱۴۰۱الف). شکسته‌نویسی؛ تهدید یا ضرورت. *مترجم*، ۷۶، ۳-۱۴.
- خزاعی‌فر، ع. (۱۴۰۱ب). در ضرورت طبیعی بودن گفتار در ترجمه. *مترجم*، ۷۷، ۳-۱۱.

دانشور کیان، ع.، داوری اردکانی، ن.، و دانشور کیان، ا. ح. (۱۴۰۱). گونه‌های زبانی در رمان ماجراهای
هاکلبری فین در متن اصلی و دو ترجمه ابراهیم گلستان و نجف دریابندری. پژوهش‌های زبانشناختی
در زبان‌های خارجی، ۱۲ (۳)، ۲۷۲-۲۸۷.

<http://doi.org/10.22059/jflr.2022.343233.956>

- دریابندری، ن. (۱۳۶۶). سرگذشت هکلبری فین. خوارزمی.
- دریدا، ژ. (۱۹۷۶/۱۳۹۰). درباره گراماتولوژی. ترجمه مهدی پارسا. رخداد نو.
- دوسوسور، ف. (۱۹۱۵/۱۳۹۹). دوره زبان‌شناسی عمومی. ترجمه کوروش صفوی. هرمس.
- رهگذر، ر. (۱۳۶۸). و اما بعد ... چند و چونی در ادبیات کودکان و نوجوانان. سوره مهر.
- سلیمانی، م. (۱۳۸۶). هاکلبری فین. افق.
- سمعی گیلانی، ا. (۱۳۹۱). نگارش و ویرایش. سمت.
- سیدی‌نژاد، م. (۱۴۰۲). وقتی که فارسی شکسته شد. مترجم، ۸۱، ۷۸-۸۱.
- شاهین، د. و اردکانی، س. (۱۳۹۶). هاکلبری فین. نظاره.
- شایسته، خ. (۱۳۷۹). ماجراهای هاکلبری فین. سپیده.
- شکرزاده، ا. (۱۳۹۸). ماجراهای هاکلبری فین. باران سخن.
- شهباز، م. (۱۴۰۱). شکسته‌نویسی گفتار دراماتیک: از متن تا اجرا. مترجم، ۷۷، ۳۵-۵۱.
- صادقی، ع. (۱۴۰۱). هاکلبری فین. آتیسا.
- صاعدی، ف. (۱۴۰۰). ماجراهای هاکلبری فین. بدرقه جاویدان.
- صلح‌جو، ع. (۱۳۸۶). بشکنیم یا نشکنیم، پاسخی به نظر منوچهر انور در نمایشنامه عروسکخانه. مترجم،
۱۷ (۴۵)، ۹-۲۲.
- صلح‌جو، ع. (۱۴۰۱). اصول شکسته‌نویسی: راهنمای شکستن واژه‌ها در گفت‌وگوهای داستان. مرکز.
- طیب‌زاده، ا. (۱۳۹۸الف). فارسی شکسته: دستور خط و فرهنگ املائی. کتاب بهار.
- طیب‌زاده، ا. (۱۳۹۸ب). مبانی و دستور خط فارسی شکسته (بر اساس صد سال ادبیات داستانی و
نمایشی، ۱۳۹۷-۱۳۹۸). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- علوی، م. (۱۳۹۲). ماجراهای هکلبری فین. دبیر.
- قادری، ب. (۱۳۶۹). هرکسی را اصطلاحی داده‌اند (پیرامون ترجمه متون نمایشی). ادبستان، ۸، ۴۸-۵۴.

- قصاع، م. (۱۳۹۸). *هاکلبری فین*. شهر قلم.
- کامشاد، ح. (۱۳۹۵). *پایه‌گذاران نثر جدید فارسی*. نی.
- کشاوری خوزانی، ا. و کشاوری خوزانی، ا. (۱۳۹۸). *ماجرای هاکلبری فین*. دادجو.
- کوثری، ع. (۱۳۷۴). *نگاهی به ترجمه عشق سال‌های وبا*. مترجم، ۱۷ و ۱۸، ۸۴-۹۰.
- کیانوش، م. (۱۳۷۵). *گفت‌وگو با محمود کیانوش*. مترجم، ۲۱ و ۲۲، ۱۳-۳۷.
- گلستان، ا. (۱۳۲۸). *هاکلبری فین*. کلاغ.
- لوی استروس، ک. (۱۹۰۸/۱۳۷۶). *اسطوره و معنا*. گفتگوهای با کلود لوی استروس. ترجمه شهرام خسروی. مرکز.
- محمدی، ش. (۱۳۹۶). *هاکلبری فین*. پنگوئن.
- مجبی، ج. (۱۳۳۴). *برده‌ی فراری (سرگذشت هاک فین)*. کتابخانه گوتنبرگ.
- ناتل خانلری، پ. (۱۳۵۳). *زبان فصیح*. سخن، ۲۴ (۲)، ۱۳۹-۱۴۵.
- نجفی، ا. (۱۳۹۶). *خط فارسی بازیچه شده است؛ گفت‌وگو با ابوالحسن نجفی*. بازخوان، ۱۷، ۳۵-۳۸.
- نجم‌الدینی، پ. (۱۳۶۳). *ماجرای هاکلبری فین*. توسن.
- نظرآهاری، ف. (۱۳۹۷). *هاکلبری فین*. گوهر اندیشه.
- نیک‌سرشت، م. (۱۳۹۷). *هاکلبری فین*. داریوش.
- همتی، م. ع. و افصلی، ف. (۱۴۰۰). *بررسی راهکارهای زیباشناسی کلامی در ترجمه زبان‌ممنوعه رمان «بدایه و نهایه» نجیب محفوظ*. پژوهش‌های زیباشناختی در زبان‌های خارجی، ۱۱ (۴)، ۶۸۲-۶۹۶.
- <http://doi.org/10.22059/JFLR.2021.323487.836>
- یاسینی، ا. س. (۱۳۹۷). *ماجرای هاکلبری فین*. کتابستان معرفت.
- Boyle, J. A. (1952). Notes on the colloquial languages of Persia as recorded in certain recent writings. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 14(3), 451-462. <https://doi.org/10.1017/S0041977X00088431>
- Rousseau, J. J. (2000). *Essay on the origin of languages and writings related to music*. (J. T. Scott, Trans.). Dartmouth College Press. (Original work published 1781)
- Tabibzadeh, O. (2019). *Farsi-e shekaste: Dastour khat va farhang emlaei* [Colloquial Persian: Its orthography and dictionary]. Ketabe Bahar.
- Twain, M. (2021). *The adventures of Huckleberry Finn* (A. Tahami, Trans.). Negah. (Original work published 1884 in the United Kingdom)

Twain, M. (1884). *The adventures of Huckleberry Finn*. Charles L. Webster And Company.

درباره نویسندگان

رؤیا منصفی استادیار مطالعات ترجمه گروه زبان انگلیسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه او شامل گفتمان و ترجمه، ترجمه ادبیات کودک، و فرهنگ و ترجمه می‌باشد.



Development and Validation of the Professional Ethics Code and Scale in University Education: A Rasch Model Approach

Zeinab Kafi¹; Mona Tabatabaee-Yazdi²; Sahar Tabatabaee Farani^{3*}

¹Khorasan Institute of Higher Education, Mashhad, Iran

²Tabaran Institute of Higher Education, Mashhad, Iran

³Khayyam University, Mashhad, Iran

Abstract This study was conducted to develop the Persian version of the professional ethics code and validate the scale for university instructors, considering the perspectives of professors from various academic disciplines. First, the Persian translation of the code was prepared. Then, the written and oral feedback from professors at several universities was analyzed during the qualitative phase. Next, the Persian version of the code, encompassing four components—*commitment to students*, *commitment to the profession*, *commitment to the organization* and *commitment to society*—was presented in the form of 54 propositions. In the quantitative phase, a 7-category scale for measuring professional ethics was prepared based on the code and was given to 200 university professors. The content validity and one-dimensionality of the scale were assessed. Consequently, 6 items were removed and the number of categories was reduced to five. Finally, the scale was refined to 48 items, using a 5-point Likert format.

Keywords: Professional Ethics in Higher Education; University Teachers; Validation; Rasch-Andrich Scaling Model; Code of Professional Ethics

1. Introduction

This research explores the concept and significance of professional ethics within higher education, particularly in academic settings. Professional ethics, as a structured set of principles and guidelines, plays a critical role in enhancing efficiency, fostering cohesion and increasing job satisfaction. Due to the professional responsibilities inherent in educational settings, universities must implement comprehensive ethical codes that serve as a framework to guide the conduct of both faculty members and students (Arasteh & Jahed, 2011; Zamandi et al., 2023).

Please cite this paper as follows:

Kafi, Z., Tabatabaee-Yazdi, M., & Tabatabaee Farani, S. (2024). Development and validation of the professional ethics code and scale in university education: A Rasch model approach. *Language and Translation Studies*, 57(2), 162-199. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.89421.1279>

© 2024 Kafi, Tabatabaee-Yazdi, & Tabatabaee Farani

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). All rights reserved

The ethical commitment of faculty members notably influences academic productivity, and their adherence to ethical standards positively impacts student-teacher relationships and university-wide dynamics. These ethical commitments are instrumental in shaping constructive and respectful environments conducive to students' intellectual growth (Beheshti-Far & Nekui-Moghaddam, 2010; Zamandi et al., 2023).

Consequently, the study addresses a gap in the literature by attempting to develop and validate a code of professional ethics specifically designed for the academic context of universities in Iran. Building on the code developed by Kafi et al. (2018a) for English language university instructors in Iran, this research intends to translate, culturally adapt and validate the code to be applicable across all academic fields of study in the universities of Iran. The code is structured around four core dimensions: commitment to students, commitment to society, commitment to the profession, and commitment to the organization. As a result, three research questions were addressed in the current study:

- ✓ What are Iranian EFL university instructors' attitudes regarding the components of the code of professional ethics in teaching?
- ✓ Does the developed scale of professional ethics for the universities of Iran have construct validity?
- ✓ Is the developed scale of professional ethics for universities of Iran reliable?

Through the contextualization and validation of an ethics code for Iranian universities, this research aims to provide a valuable framework that can enhance professional interactions, improve academic efficacy and support productive social relationships within higher education settings. The findings are expected to offer a robust, culturally tailored instrument for assessing adherence to ethical principles in Iran's academic environments, thus contributing to the broader discourse on professional ethics in global academia.

2. Method

This study employed a two-phase research design—qualitative followed by quantitative—to develop and validate a professional ethics charter for academic settings in Iran. In the first phase, 16 faculty members from public and private universities across four Iranian provinces evaluated the Persian translation of Kafi et al.'s (2018a) "Code of Professional Ethics in Teaching". The participants, aged 38–60 and with over ten years of experience, reviewed and provided feedback on the translated content, addressing its cultural relevance and clarity. Semi-structured interviews, conducted either in-person or via online platforms, were used to gather detailed insights and recommendations regarding the experts' opinions.

In the second phase, the study aimed to validate a newly developed scale on “Professional Ethics in Teaching”, a tool designed to measure university instructors’ adherence to ethical standards regardless of their majors. This scale was distributed to 200 faculty members from diverse academic disciplines through Google Forms. They rated their ethical commitment using a 7-point Likert scale. Data collected in this phase were analyzed for construct validity and reliability using the Rasch-Andrich model ([Andrich, 1978](#)), which is widely recognized in social sciences for scale assessment.

The dual-phase approach allowed for both in-depth content validation and broad statistical analysis, ultimately producing a culturally tailored, reliable scale that reflects ethical principles in Iranian higher education contexts.

3. Results

As for the qualitative phase, a meticulous analysis of the experts’ feedback on the content and the components of the developed code of professional ethics was carried out. Generally, experts endorsed that the four major components of the code of professional ethics were applicable to all academic disciplines but suggested modifications regarding the underlying items for better alignment with the Persian academic context. Consequently, the finalized Persian code of professional ethics embraced four dimensions of *commitment to students* (18 items), *commitment to the profession* (15 items), *commitment to the organization* (12 items) and *commitment to society* (9 items). The final draft reflected a reduction in the code’s total number of items so as to enhance clarity and specificity.

Regarding the quantitative phase, Rasch rating scale analysis of the four subscales of the Ethics Inventory showed that the 7-category scale does not function as the thresholds were not ordered. After merging the categories with disordered thresholds, a 5-category scale had acceptable rating scale statistics for all the subscales. Item fit values indicated that all the scales were unidimensional after deleting six items in total. Rasch separation reliability index and Cronbach’s alpha showed that all the scales were highly reliable. The fit of data to the Rasch model is evidence that the covariations among the items are caused by a latent trait and there is a causal relationship between the variations in the construct and the test scores ([Baghaei & Tabatabaei, 2016](#); [Borsboom et al., 2004](#)). According to [Borsboom et al. \(2004\)](#), these two conditions are necessary for validity. Since the subscales’ data fitted the Rasch model, it is evidence for the validity of the subscales.

4. Discussion and Conclusion

Building on previous research while also highlighting unique findings, this study aimed to develop a code and validate a scale on professional ethics in teaching for the academic context of universities of Iran. The reduction in the number of items under each component contrasts with the original framework by [Kafi et al. \(2018a\)](#), which could be due to the broader scope of this study, which includes diverse

academic fields beyond English. Notably, the core components of professional ethics remained aligned with those established by [Kafi et al. \(2018a\)](#), indicating that the ethical concerns of Iranian university instructors primarily focus on commitment to students and commitment to profession, with comparatively less emphasis on organizational and societal commitments ([Ashraf et al., 2017](#); [Salih Nia & Ashraf, 2015](#)). This aligns with [Zamandi et al. \(2023\)](#) and [Hosseini \(2016\)](#), who emphasized individual responsibility and social interactions within academic settings.

The quantitative analysis further validated the scale on professional ethics using the Rasch-Andrich model, which identified a need to revise from a 7-point to a 5-point scale for better clarity. Six misfitting items were removed, achieving a unidimensional structure across the four dimensions. Reliability measures (Cronbach's alpha) confirmed the scale's robustness, while the Rasch model established strong construct validity ([Baghaei & Tabatabaei, 2016](#); [Borsboom et al., 2004](#)).

In conclusion, fostering an ethical culture in universities is essential, as organizations benefit from promoting professional ethics, which positively influences both the workplace and the broader community ([Bremer, 2007](#)). Practical applications of this study include assessing faculty familiarity with professional ethics, educating instructors on ethical codes, and incorporating ethical standards/principles into faculty evaluations. Limitations include restricted expert availability for interviews and challenges in generalizing results across all Iranian universities. Therefore, future research is recommended to deepen our understanding of professional ethics in academia and to adapt and amend ethical guidelines across various professions, tailored to specific field requirements.

مطالعات زبان و ترجمه، دوره ۵۷، شماره ۲ (۱۴۰۳)، صص. ۱۶۲-۱۹۹

تهیه منشور و مقیاس اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی: اعتبارسنجی با مدل راش

زینب کافی، مونا طباطبائی یزدی، سحر طباطبائی فارانی*

مؤسسه آموزش عالی خراسان، مشهد، ایران؛ مؤسسه آموزش عالی تابران، مشهد، ایران

دانشگاه غیرانتفاعی خیام، مشهد، ایران

چکیده پژوهش حاضر به منظور تهیه نسخه فارسی منشور اخلاق حرفه‌ای و اعتبارسنجی مقیاس اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی، با عنایت به رویکردهای استادان رشته‌های گوناگون و اهمیت رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی و در قالب کیفی و کمی، انجام شده است. ابتدا، ترجمه فارسی منشور تهیه شد؛ سپس، با تحلیل داده‌های کیفی به بررسی نظرات کتبی و شفاهی استادان دانشگاه‌ها پرداخته شد. در ادامه، نسخه فارسی منشور ذیل چهار مؤلفه تعهد به دانشجوی، حرفه، سازمان و جامعه، در قالب ۵۴ گزاره، ارائه گردید. در فاز کمی، مقیاس ۷ مقوله‌ای سنجش اخلاق حرفه‌ای و بر اساس منشور تهیه شده و در اختیار ۲۰۰ استاد دانشگاه قرار گرفت. داده‌های این مرحله با استفاده از مدل مقیاس رتبه‌بندی راش-اندریچ و به منظور سنجش برازندگی محتوا و تک‌بعدی بودن ابزار بررسی گردید و ابزاری روا شده و پایا تهیه شد. بدین صورت، ۶ گویه حذف شده و تعداد مقوله‌ها به ۵ مقوله کاهش یافت. نهایتاً، مقیاس اخلاق حرفه‌ای با ۴۸ گویه ۵ مقوله‌ای معرفی شد. در انتها، اهمیت بهره‌وری از منشور اخلاق حرفه‌ای در دانشگاه‌ها مورد بررسی قرار گرفت و زمینه‌های پیشنهادی برای مطالعات آتی معرفی گردید.

کلیدواژه‌ها: اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی؛ استادان دانشگاه؛ اعتبارسنجی؛ مدل رتبه‌بندی راش-اندریچ؛ منشور اخلاق حرفه‌ای.

۱. مقدمه

مفهوم اخلاق حرفه‌ای در زمینه‌های گوناگون شغلی، مجموعه‌ای از اصول و قواعدی است که بر جوانب مختلف رفتاری در یک شغل حاکم است و به مسئولیت‌پذیری اخلاقی افراد شاغل در آن زمینه شغلی اشاره دارد (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ زمندی و همکاران، ۱۴۰۲).

بنا بر نظر **آراسته و جاهد (۱۳۹۰)**، اخلاق حرفه‌ای، در واقع، مجموعه‌ای از اصول مرتبط با «تفکر عقلانی» است که می‌تواند خط‌مشی یک مجموعه را ترسیم کند. چنانچه **بهشتی‌فر و نکویی مقدم (۱۳۸۹)** بیان می‌دارند، رعایت اصول اخلاقی در یک سازمان می‌تواند منجر به ارتقا کارایی و بهره‌وری، افزایش نوآوری، ایجاد همبستگی و احساس رضایت شغلی در آن مجموعه شود. تدریس و پرداختن به امر آموزش و تأثیرات شگرفی که بر اخلاقیات و عملکرد افراد می‌تواند داشته باشد، سبب می‌گردد که پابندی افراد به اصول اخلاقی در حوزه آموزش ضروری باشد. به‌علاوه، به دلیل شاکله حرفه‌ای نظام آموزش عالی، دانشگاه‌ها نیازمند برخورداری از معیارهای تعریف‌شده و ثمربخش اخلاق حرفه‌ای هستند و استادان نیز باید خود را متعهد به رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای بدانند (**زمندی و همکاران، ۱۴۰۲؛ فرحبخش و همکاران، ۱۳۹۵**). از دیگر سوی، رعایت اخلاق حرفه‌ای توسط استادان در بافت آموزشی، نقش فرهنگ و زبانه‌های گوناگون مرتبط با فضاهای حرفه‌ای آموزشی در شکل‌دهی ساختارهای فکری و اخلاقی استادان، و همچنین الگوبرداری آشکار و پنهان دانشجویان از رفتار و گفتمان استادان، اهمیت پرداختن به مقوله اخلاق حرفه‌ای را دوچندان می‌کند. بدین سبب، بررسی اصول اخلاقی در حوزه آموزش، و به‌ویژه آموزش دانشگاهی، همواره موردتوجه پژوهشگران بوده است (به‌عنوان نمونه **آراسته و جاهد، ۱۳۹۰؛ زمندی و همکاران، ۱۴۰۲؛ نعمتی و محسنی، ۱۳۹۸**).

با وجود درک اهمیت اصول اخلاقی در زمینه امور آکادمیک (آموزش دانشگاهی)، جای محتوای متقنی که در حوزه اخلاق آموزشی برای محیط‌های آکادمیک طراحی شده باشد و تمام امور مرتبط با اصول اخلاق حرفه‌ای آموزشی را یکجا در برگیرد و همچون نقشه راهی برای استادان راهگشا و راهنما باشد، خالی به نظر می‌رسد. ازاین‌رو، **کافی و همکاران^۱ (۲۰۱۸ الف)** ابتدا منشور اخلاق حرفه‌ای^۲ را در قالب

1. Kafi

2. code of professional ethics

چهار بعد تعهد به دانشجویان^۱، تعهد به جامعه^۲، تعهد به حرفه^۳، و تعهد به سازمان^۴، از طریق کار میدانی و برای جامعه هدف استادان تمام گرایش‌های رشته زبان انگلیسی در دانشگاه‌های ایران طراحی و اعتبارسنجی نمودند تا برای افراد ذینفع، مدرسان و مدیران قابل استفاده باشد؛ سپس، بر مبنای منشور مذکور و به عنوان معیاری به منظور سنجش اخلاق حرفه‌ای در بافت دانشگاهی، مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای را برای جامعه هدف استادان زبان انگلیسی طراحی و اعتبارسنجی نمودند. در همین راستا، نگارندگان جستار حاضر کوشیده‌اند که منشور اخلاق حرفه‌ای **کافی و همکاران (۲۰۱۸ الف)** را به زبان فارسی ترجمه نموده و هنجاریابی نمایند و سپس، مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای آموزشی را از منشور فارسی استخراج و هنجاریابی کنند به گونه‌ای که برای استادان تمام گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های ایران قابل ارجاع، استناد و استفاده باشد؛ بنابراین، می‌توان چنین بیان کرد که هدف این جستار پاسخ به سه پرسش اصلی است:

۱. ارزیابی استادان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران از مؤلفه‌ها و گزاره‌های منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی چگونه است؟
۲. آیا مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی روایی سازه‌ای^۵ دارد؟
۳. آیا مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی پایایی^۶ دارد؟

1. commitment to learners
 2. commitment to society
 3. commitment to profession
 4. commitment to organization
 5. construct validity
 6. reliability

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. مفهوم اخلاق حرفه‌ای^۱ در آموزش عالی

تمام افراد شاغل بنا بر حرفه و دانش تخصصی خود، مسئولیت‌های ویژه‌ای را به عهده دارند که به نظر **آراسته و جاهد (۱۳۹۰)**، سخن از اخلاق حرفه‌ای در یک زمینه شغلی خاص به معنای حس مسئولیت اخلاقی فرد در آن شغل و به اقتضای نیازهای آن شغل است. در کل، اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از قوانین و مقررات اخلاقی است که ارتباط مستقیم با حرفه ما دارد (**حسینیان، ۱۳۸۵**). اخلاق حرفه‌ای از نظر **آراسته و جاهد (۱۳۹۰)** محدود به محیط‌های شغلی افراد نمی‌شود و در صورتی که رفتارهای مثبت حرفه‌ای به عادت تبدیل شده و در ذهن افراد ماندگار شده باشند، می‌توانند راه خود را به بیرون از محیط شغلی و به زندگی اجتماعی افراد باز کنند و آثار مثبت آن در شکل‌گیری و مدیریت روابط اجتماعی نیز قابل مشاهده باشد.

هم‌راستا با اهداف پژوهش حاضر که به اصول اخلاق حرفه‌ای آموزشی در محیط دانشگاهی می‌پردازد، باید در نظر داشت که اعضای هیأت‌علمی دانشگاه‌ها نقش پررنگی در تعریف و انتقال اصول اخلاق حرفه‌ای در بطن دانشگاه به عهده دارند (**ایمانی‌پور، ۱۳۹۱؛ نعمتی و محسنی، ۱۳۸۹**). به بیان دیگر، چنانکه **تنچاک و همکاران^۲ (۲۰۱۶)** اشاره می‌کنند، عملکرد حرفه‌ای مدرسان (که در این مطالعه به استادان دانشگاه اشاره دارد) باید در تمام برنامه‌های آموزشی پیش‌بینی شود و این بدان معناست که استادان لازم است شناخت مناسبی از مخاطبان‌شان و چگونگی ارائه محتوا برای آنان داشته باشند. علاوه بر اهمیت برنامه آموزشی، جنبه‌های دیگری از عملکرد حرفه‌ای استادان نیز وجود دارد که از میان آن‌ها می‌توان به اصول اخلاقی اشاره نمود (**کافی و همکاران، ۲۰۱۸ ب**). در همین راستا، چنانچه **کمپبل^۳ (۲۰۰۸)** شرح می‌دهد، آموزش با موارد ناملموس متعددی در هم آمیخته است که اصول اخلاقی یکی از آن‌ها

^۱. professional ethics

^۲. Tanchuck

^۳. Campbell

به شمار می‌رود؛ به‌عنوان مثال، می‌توان از تئ صدایی که مدرس به هنگام تدریس یا مخاطب قرار دادن افراد به کار می‌برد، روش دقیق انتخاب منابع درسی و ارزیابی صادقانه عملکرد فراگیران نام برد. تمام موارد مذکور به همراه بسیاری موارد دیگر می‌تواند نشان‌دهنده حرفه‌ای بودن مدرس یا رعایت اخلاق حرفه‌ای از سوی وی باشد.

۲.۲. منشور اخلاق حرفه‌ای^۱ در محیط آموزشی دانشگاه

مقوله اخلاق در آموزش عالی (دانشگاه‌ها) را می‌توان مشتمل بر چهار جنبه اصلی آموزشی، پژوهشی، دانشجویی و مدیریتی دانست که بدون شک یکی از برجسته‌ترین مؤلفه‌های آن رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش است (قراملکی، ۱۳۹۷). نظرات گلوکمانوا^۲ (۲۰۱۵) مبین آن است که در حرفه تدریس، استادان مسئول هدایت فراگیران به سوی اتخاذ تصمیمات معقول و رفتارهای محترمانه و در شأن سایر دانشجویان، کارکنان، استادان و حتی والدینشان هستند. با عنایت به مقوله اصول اخلاقی و شأن بشری، می‌توان اخلاقیات را از اصول بسیار مهم در روابط دوسویه استادان و دانشجویان در نظر گرفت که در ارتقا میزان بازدهی آموزشی نقش پررنگی ایفا می‌کند (کاظمی و همکاران، ۱۳۹۶). ازاین‌روی، آموزش نیازمند حرکت در مسیر توسعه شخصیت بشری و احترام به حقوق بشر به‌منظور دستیابی به درک متقابل، تحمل دشواری‌ها و ایجاد صمیمیت بیشتر در فضای میان استاد و دانشجو می‌باشد و این مهم حاصل نمی‌شود مگر با ارتقا آگاهی استادان در این زمینه (فیتزموریس^۳، ۲۰۱۰). به‌علاوه، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی در جوامع مختلف، باید این موضوع را مدنظر داشت که سخن از اصول اخلاقی، به‌ویژه در محیط دانشگاهی، نیازمند متمرکز شدن بر مواردی است که در ایران به‌عنوان اخلاقیات، چه از منظر اصول اجتماعی و چه از منظر اصول مذهبی، موردتوجه قرار می‌گیرند؛ اگر از بُعدی وسیع‌تر

^۱. code of professional ethics

^۲. Gluchmanova

^۳. Fitzmaurice

به این موضوع بنگریم، معیارهای گوناگونی توسط مدیران سازمان‌های مختلف به عنوان ارزش‌های اخلاقی محسوب می‌شوند که نادیده گرفتن آن‌ها می‌تواند منجر به مشکلات عدیده‌ای در سازمان‌ها گردد. وقتی واحدی آموزشی همچون دانشگاه مدنظر باشد، بی‌توجهی به اصول اخلاقی در ارتباط با دانشجویان، استادان و کارکنان دانشگاهی ممکن است کارایی و اعتبار دانشگاه را زیر سؤال ببرد (کافی و همکاران، ۲۰۱۸الف).

بنابراین، می‌توان این‌طور شرح داد که هر یک از اعضای محیط دانشگاهی از جمله دانشجویان، کارکنان و استادان، هم مسئولیتی در قبال رفتار خود و هم حفظ شأن دانشگاه به عنوان یک محیط آموزشی دارند. در همین راستا، ایمانی‌پور (۱۳۹۱) که استانداردهای اخلاقی مربوط به کالج معلمان انتاریو^۱ را بررسی کرد، مواردی همچون مراقبت، اعتماد، شفاف بودن، صداقت در ارتباط، احترام و تمامیت را از منشور اخلاق حرفه‌ای آن مرکز استخراج نمود که نمایانگر چندوجهی بودن مفهوم اخلاق حرفه‌ای در آموزش به خصوص در بافت دانشگاهی است. به بیان کافی و همکاران (۲۰۱۸ب)، منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی باید میان رفتار اخلاقی و سایر گونه‌های رفتار همچون رفتار حقوقی تمایز قائل شود؛ به عنوان مثال، منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی باید تعریف دقیق و صحیحی از رفتارهای نامطلوبی همچون تحقیر، صدمه زدن و سوءاستفاده کردن از افراد مختلف درون محیط دانشگاه و همچنین مشخص نمودن مصادیق تقلب، سرقت ادبی و موارد مشابه ارائه نماید؛ افزون بر آن، تزریق نگرش مثبت و اصولی و مواردی همچون احترام متقابل، اعتماد و ایجاد روحیه همکاری میان اعضا، از دیگر نکاتی است که باید در منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی مدنظر قرار گیرد.

وانگهی، طراحی منشور جامعی که گویای اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی باشد، ضروری به نظر می‌رسد؛ زیرا اصول اخلاقی ضعیف و ناکارآمد در این حرفه

1. Ontario College of Teachers

می‌تواند جوانب مختلف امر از جمله رویکرد استادان نسبت به حرفه آموزشی خود و نسبت به دانشگاه را متأثر سازد؛ از دیگر سوی، به دلیل جنبه حرفه‌ای و سیستماتیک آموزش عالی که شامل گونه‌های مختلف رفتاری نیز می‌شود، کاربرد منشور اخلاق حرفه‌ای در دانشگاه‌های ایران می‌تواند تأثیر شگرفی بر عملکرد دانشگاه، فعالیت‌های اجتماعی آن، و بهبود روابط میان اعضای فعال در دانشگاه داشته باشد؛ چراکه استادان فعال و دغدغه‌مند می‌توانند عملکرد خود را بر اساس الگوی اخلاق حرفه‌ای ارتقا بخشند.

۳.۲. چهارچوب نظری

منشور اخلاق حرفه‌ای در بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، به منظور رعایت ضوابط اخلاقی و اصول حرفه‌ای در زمینه‌های گوناگون از جمله آموزش مورد توجه قرار می‌گیرد. به منظور طراحی منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی و برای استادان گرایش‌های مختلف رشته زبان انگلیسی که متناسب با بافت فرهنگی و نیازهای اخلاقی و اجتماعی و آموزشی در ایران باشد، **کافی و همکاران (۱۳۸۰الف، ۲۰۱۸ب)** منشور اخلاق حرفه‌ای دانشگاه‌های مختلف را برای الگوبرداری مورد واکاوی قرار دادند. برخی از منشورهای اخلاقی خارجی و داخلی که مورد مذاقه قرار گرفتند شامل این موارد می‌گردد: منشور اخلاقی دانشگاه کمبریج^۱، منشور رفتاری دانشگاه براون^۲، منشور اخلاقی دانشگاه رادفورد^۳، منشور اخلاقی دانشگاه الزهرا و منشور اخلاقی مرکز آموزشی فنی حرفه‌ای. به عنوان نمونه، بر اساس محتوای منشور اخلاقی دانشگاه کالیفرنیا جنوبی، کردار اخلاقی بر دو پایه اصلی استوار است: تعهد نسبت به اجرای صادقانه و منصفانه دیون خود در مورد دیگران، و تعهد نسبت به رعایت شأن و ادای احترام در قبال دیگران.

-
1. code of ethics by Cambridge University
 2. code of conduct by Brown University
 3. Radford University code of ethics

سپس، ارزیابی تمام این منشورهای اخلاقی و بررسی دقیق ادبیات موضوع منتهی به استخراج مؤلفه‌ها و گویه‌های منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش گردید و ۳ فرد خبره در حوزه آموزش در مورد چگونگی گزاره‌ها ابراز نظر کردند. پس از تهیه نسخه اولیه منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش به زبان انگلیسی، این منشور در اختیار ۵۰ نفر استاد و عضو هیات علمی تمام گرایش‌های رشته زبان انگلیسی قرار گرفت تا از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، نظرات خود را راجع به محتوای مؤلفه‌ها و گزاره‌ها اعلام نمایند و در صورت نیاز پیشنهادهای خود را برای افزودن مؤلفه‌ها و یا گزاره‌های بیشتر ارائه نمایند. پس از تحلیل کیفی داده‌های جمع‌آوری‌شده و اعمال تغییرات، ۳ نفر خبره نخست، مجدداً، محتواهای پیشنهادی را بررسی نموده و در نهایت منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی، متشکل از چهار مؤلفه اصلی (تعهد به دانشجویان، تعهد به جامعه، تعهد به حرفه، و تعهد به سازمان) و جمعاً ۶۱ زیرمجموعه شکل گرفت؛ این منشور به زبان انگلیسی و برای جامعه هدف استادان دانشگاهی گرایش‌های مختلف رشته زبان انگلیسی طراحی شد. پس از آن، نسخه بومی‌سازی شده منشور اخلاق حرفه‌ای، در قالب پرسشنامه با ساختار لیکرت ۵ تایی قرار گرفت و پس از جمع‌آوری داده از ۴۰۰ استاد دانشگاه در استان‌های مختلف ایران، و با هدف تولید ابزاری جهت سنجش کیفیت رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی، مراحل اعتبار سنجی مقیاس مذکور با جامعه هدف استادان تمام گرایش‌های رشته زبان انگلیسی صورت گرفت. تحلیل کمی داده‌ها منتهی به حفظ چهار مؤلفه منشور و جمعاً ۵۹ زیرمجموعه شد.

با توجه به غنای محتوای منشور و مقیاس نامبرده، پژوهش حاضر بر آن است تا از آن به‌عنوان چهارچوب نظری استفاده و منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی و مقیاس مرتبط با آن را به زبان فارسی، به‌نحوی که قابل استناد برای تمام رشته‌های دانشگاهی باشد ترجمه، بومی‌سازی و اعتبارسنجی کند.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان

جمع‌آوری داده‌های این پژوهش در دو مرحله جداگانه، به ترتیب به‌صورت کیفی و سپس به‌صورت کمی، با کمک دو گروه از شرکت‌کنندگان و برای دو منظور انجام گردید.

در مرحله اول، به‌منظور بررسی کیفی، بومی‌سازی و تأیید محتوا، ترجمه فارسی منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی (کافی و همکاران، ۱۳۹۸ الف) در اختیار گروه اول شرکت‌کنندگان قرار گرفت. این گروه شامل ۱۶ نفر از اعضای هیات علمی و استادان مدعو دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی در رشته‌های علوم انسانی (۴ رشته تحصیلی) و علوم پایه و مهندسی (۵ رشته تحصیلی) از استان‌های خراسان رضوی، خراسان جنوبی، تهران و سمنان بود. شرکت‌کنندگان متشکل از ۷ خانم و ۹ آقا و در بازه سنی ۳۸ تا ۶۰ سال، با سابقه فعالیت دانشگاهی ۱۰ الی بیش از ۳۰ سال و دارنده مدارک تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری با رتبه‌های دانشگاهی مربی، استادیار، دانشیار و استاد در حوزه تخصصی خود بودند.

در مرحله دوم، به‌منظور بررسی کمی، و با هدف اعتبار سنجی مقیاس مستخرج از منشور، تعداد ۲۰۰ نفر از استادان رشته‌های مختلف دانشگاهی، مقیاس را در قالب Google Forms دریافت کردند. شرکت‌کنندگان این مرحله متشکل از ۱۲۲ خانم و ۷۸ آقا، در بازه سنی ۲۳ تا ۶۴ سال (میانگین = ۴۱/۲۷ سال، انحراف از معیار = ۸/۰۰) بودند. سابقه فعالیت دانشگاهی این استادان ۱۱ تا بیش از ۳۰ سال بود و دارنده مدارک تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشجوی دکتری و دکتری در حوزه‌های گوناگون غیر زبان انگلیسی (۵۴٪)، و گرایش‌های زبان انگلیسی شامل آموزش زبان انگلیسی (۳۲٪)، ادبیات انگلیسی (۷٪) و مترجمی زبان انگلیسی (۲٪) با رتبه‌های دانشگاهی مربی، استادیار، دانشیار و استاد و از دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی بودند.

داده‌های این مرحله از استان‌های خراسان رضوی، خراسان جنوبی، سمنان و تهران گردآوری شد. **جدول ۱** مشخصات شرکت‌کنندگان مرحله کمی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. داده‌های جمعیت‌شناسی

متغیر	(%) تعداد
جنسیت	
مذکر	۷۸ (۳۹٪)
مؤنث	۱۲۲ (۶۱٪)
رشته تحصیلی	
آموزش زبان انگلیسی	۷۴ (۳۲٪)
مترجمی زبان انگلیسی	۴ (۲٪)
ادبیات انگلیسی	۱۴ (۷٪)
سایر رشته‌ها	۱۰۸ (۵۴٪)
سابقه تدریس	
۰-۵	۴۰ (۲۰٪)
۶-۱۰	۳۵ (۱۷.۵٪)
۱۱-۲۰	۷۹ (۳۹.۵٪)
۲۱-۳۰	۳۱ (۱۵.۵٪)
>۳۰	۱۵ (۷.۵٪)
سطح تحصیلات	
کارشناسی ارشد	۷۵ (۳۷.۵٪)
دانشجوی دکتری	۵۴ (۲۷٪)
دکتری	۷۱ (۳۵.۵٪)

۳.۲. ابزار پژوهش

۳.۲.۱. مصاحبه نیمه ساختاریافته: منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی

با توجه به اهداف این پژوهش، منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی که توسط کافی و همکاران (۲۰۱۸الف) طراحی شده بود، به زبان فارسی ترجمه شد. بررسی و سنجش اعتبار محتوای ترجمه شده از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۶ نفر از استادان دانشگاه‌ها انجام گردید. بدین منظور، نسخه ترجمه شده منشور در قالب مقیاس چهارگزینه‌ای (ضروری، غیرضروری، نیاز به بازنگری دارد، توضیحات) قرار داده شد. سپس، استادانی که در دسترس محققان بودند، نسخه چاپی مقیاس را جهت درج نظرات خود در خصوص هر یک از مؤلفه‌های منشور، دریافت کردند. آن گروه از شرکت‌کنندگانی که ساکن سایر استان‌ها بودند، مقیاس را در قالب پست الکترونیکی و یا از طریق پلتفرم‌های برخط^۱ دریافت کردند. پس از آن، پژوهشگران با هدف غنی‌سازی اطلاعات جمع‌آوری شده، مصاحبه نیمه ساختاریافته‌ای را با برخی از استادان مذکور ترتیب دادند. این مصاحبه با استادانی که در دسترس بودند به صورت حضوری و در قالب جلسات ۱۰ الی ۱۵ دقیقه‌ای صورت گرفت و با کسب اجازه محتوای جلسات ضبط شد. به علاوه، از استادانی که خارج از دسترس بودند، خواسته شد تا توضیحات تکمیلی خود را از طریق پلتفرم‌های برخط و در قالب پیام صوتی ارسال نمایند. نهایتاً، کلیه پاسخ‌های جمع‌آوری شده به طور دقیق مورد بررسی قرار گرفتند.

۳.۲.۲. مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی

برای آماده‌سازی مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی و به منظور ارائه ابزاری برای اندازه‌گیری میزان تعهد استادان دانشگاه به رعایت اصول اخلاقی در همه ارکان مرتبط با آموزش دانشگاهی، گزاره‌های نسخه‌ی منشور اخلاق حرفه‌ای مستخرج از بخش کیفی، به جملات کامل تبدیل شدند و در قالب طیف لیکرت ۷

1. online platforms

تایی، از صفر «هرگز» تا ۶ «خیلی زیاد» قرار گرفتند. جملات مقیاس مذکور، به صورت خوداظهاری و کاملاً منطبق با ساختار منشور اخلاق حرفه‌ای طراحی شدند. سپس مقیاس از طریق Google Forms در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. نتایج دقیق تمام بخش‌های مقیاس در بخش «یافته‌های پژوهش» به تفصیل بررسی خواهد شد.

۳.۳. مراحل اجرای پژوهش

این پژوهش در دو مرحله کیفی و کمی اجرا شد. در مرحله کیفی، به منظور تهیه نمونه فارسی منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی، در ابتدا، تمام ۶۱ گزاره منشور **کافی و همکاران (۲۰۱۸الف)** توسط یکی از نویسندگان این جستار به زبان فارسی برگردانده شد و ذیل چهار مؤلفه تعهد به دانشجویان، تعهد به جامعه، تعهد به حرفه و تعهد به سازمان قرار گرفت. پس از گذشت یک هفته، دو پژوهشگر دیگر ترجمه فارسی منشور و ارتباط و پیوستگی آن را با منشور اولیه بررسی نمودند و تغییرات لازم در ساختار فارسی گزاره‌ها در این مرحله اعمال گردید.

سپس، با هدف بررسی کیفی محتوا، منشور ترجمه شده در فرم چاپی و الکترونیکی در اختیار ۱۶ نفر از استادان دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی در استان‌های خراسان رضوی، خراسان جنوبی، تهران و سمنان، به عنوان افراد خبره و صاحب نظر در زمینه آموزش دانشگاهی قرار گرفت. این نسخه از منشور در قالب گزاره‌هایی با سه گزینه برای پاسخ‌دهی (غیرضروری، ضروری، نیاز به بازنگری دارد) و یک گزینه «توضیحات» ارائه گردید. شرکت‌کنندگان این مرحله، گزینه موردنظرشان را برای هر گزاره انتخاب کرده و در صورت نیاز به ارائه توضیحات بیشتر، نظرات خود را در فرم درج نمودند. پس از گذشت یک هفته از توزیع نسخه چاپی منشور فارسی اولیه و همچنین ارسال نسخه الکترونیکی، پژوهشگران برای کسب اطلاعات دقیق‌تر، پاسخ‌های کتبی برخی از استادان را که در دسترس محققان بودند، از طریق جلسات مصاحبه نیمه ساختاریافته حضوری، در خصوص تغییر، حذف و یا اضافه نمودن گزاره‌های دیگر به منشور، مورد بحث و بررسی قرار دادند. جلسات مصاحبه ۱۰ الی ۱۵ دقیقه به طول انجامید، و محتوای جلسات با کسب اجازه از استادان، برای بهره‌برداری بعدی، ضبط شدند؛ افزون بر آن، از

شرکت‌کنندگانی که در دسترس نبودند، خواسته شد تا توضیحات تکمیلی خود را از طریق پلتفرم‌های برخط و در قالب پیام صوتی ارسال نمایند. سپس، پژوهشگران دیتای جمع شده حضوری و الکترونیکی را مورد بررسی دقیق قرار داده و تغییرات لازم در مورد گزاره‌ها را اعمال نمودند. لازم به ذکر است که در این مرحله بررسی نظرات ۱۶ استاد مذکور، پژوهشگران را به اشباع محتوایی موردنیاز برای اعمال تغییرات نهایی در ساختار منشور رسانید.

در انتها، پس از بررسی دقیق تغییراتی که پژوهشگران انجام دادند، نسخه نهایی منشور فارسی به سه تن از افراد صاحب‌نظر که استادان دانشگاهی بودند بازگردانده شد و صحت و کیفیت نهایی منشور از لحاظ ترجمه و محتوا تأیید گردید. بدین ترتیب، نسخه بومی‌سازی شده منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی بر اساس نظرات استادان رشته‌های گوناگون دانشگاهی معرفی شد (نمودار ۱).



نمودار ۱. روند اجرای مرحله کیفی: منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی

در مرحله کمی، پس از آماده‌سازی منشور فارسی و با هدف تهیه مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی، ۵۴ گزاره منشور فارسی با افزودن عبارت «به‌عنوان یک مدرس به اهمیت می‌دهم». به جمله تبدیل شدند؛ به‌عنوان نمونه، ذیل مؤلفه تعهد به دانشجویان، جمله «به‌عنوان یک مدرس به سلامت (جسم و روان) دانشجویان اهمیت می‌دهم» قرار گرفت. مقیاس مذکور به‌صورت لیکرت ۷ تایی از ۶ تا صفر و به ترتیب در قالب گزینه‌های خیلی زیاد، زیاد، متوسط به بالا، متوسط، کم، خیلی کم و هرگز و در بستر Google Forms آماده شد. سپس، به‌منظور جمع‌آوری داده موردنیاز برای سنجش روایی سازه‌ای^۱، لینک برخط این مقیاس از طریق پلتفرم‌های تلگرام، واتس‌آپ و جی‌میل در اختیار ۲۰۰ نفر از استادان گرایش‌های مختلف رشته زبان انگلیسی (آموزش، ادبیات و مترجمی) و رشته‌های دیگر از حوزه‌های علوم انسانی، علوم پایه و مهندسی قرار گرفت. شرکت‌کنندگان این مرحله می‌بایست پس از مطالعه دقیق هر پرسش، بهترین گزینه‌ای را که توصیف‌گر نظر آنان راجع به همان پرسش بود از میان ۷ گزینه انتخاب می‌نمودند. در انتها، آزمودنی‌ها با انتخاب گزینه نهایی «ارسال» پاسخ‌های خود را ثبت می‌کردند و پس از این مرحله امکان ایجاد تغییر در پاسخ‌هایشان وجود نداشت. پس از جمع‌آوری داده‌ها، با توجه به اینکه روش آماری راش به‌صورت گسترده جهت تحلیل پرسشنامه‌ها و سنجش روایی سازه‌ای در علوم اجتماعی (و انسانی) مورد استفاده قرار می‌گیرد (بقایی، ۲۰۰۸)، در این پژوهش نیز مدل مقیاس رتبه‌بندی راش-اندریچ^۲ (اندریچ، ۱۹۷۸)^۳ برای بررسی روایی سازه‌ای و پایایی مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی به کار رفت.

1. construct validity

2. The Rasch-Andrich Rating Scale Model (Rsm)

3. Andrich

۴. یافته‌های پژوهش

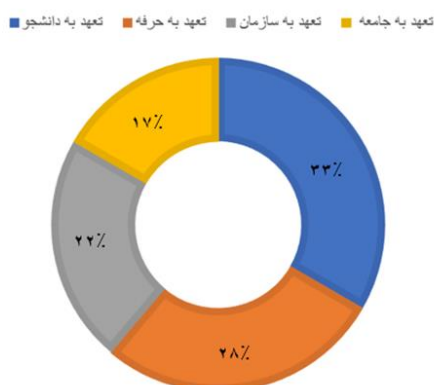
در این بخش از مطالعه بررسی نتایج به دست آمده از مراحل کیفی و کمی پژوهش به تفکیک ارائه می‌گردد.

۴.۱. یافته‌های کیفی

به‌منظور پاسخ به پرسش نخست این پژوهش در راستای ساختار و محتوای منشور فارسی اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی، و با عنایت به غنای نسخه انگلیسی منشور **کافی و همکاران (۲۰۱۸الف)** که به‌عنوان مبنای تهیه منشور در این مطالعه به کار رفته بود، در گام نخست، منشور انگلیسی به زبان فارسی ترجمه شد. به بیان دقیق‌تر، تک تک مؤلفه‌ها (چهار مؤلفه) و گزاره‌های (۶۱ گزاره) منشور انگلیسی، توسط نگارندگان این جستار، با دقت فراوان و در چندین مرحله به فارسی برگردانده شدند. در گام بعدی، نسخه ترجمه شده در اختیار ۱۶ نفر از استادان دانشگاهی رشته‌های مختلف قرار گرفت تا در مورد محتوا و چگونگی ساختار منشور نظرات خود را ابراز نمایند. پس از دریافت نظرات افراد خبره و انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با برخی از آنان، نویسندگان این جستار نکات ضروری را در مورد محتوا، ساختار، ترتیب و تعداد گزاره‌های ذیل هر مؤلفه اعمال کردند. طبق نظرات شرکت‌کنندگان این مرحله، تمام مؤلفه‌های منشور **کافی و همکاران (۲۰۱۸الف)** قابل‌تعمیم به فضای کلی آموزش دانشگاهی و تمام رشته‌های دانشگاهی بودند. با این وجود، برخی از گزاره‌ها نیاز به تغییر یا حذف از منشور داشتند. در گام پایانی، نسخه نهایی منشور فارسی، مجدداً، توسط سه نفر از استادان دانشگاهی به دقت بررسی شد و با تغییرات جزئی در زمینه نگارش جملات مورد تأیید نهایی قرار گرفت.

منشور فارسی اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی در قالب گزاره‌هایی ذیل چهار مؤلفه تعهد به دانشجویان (گزاره‌های ۱ تا ۱۸)، تعهد به حرفه (گزاره‌های ۱۹ تا ۳۳)، تعهد به سازمان (گزاره‌های ۳۴ تا ۴۵) و تعهد به جامعه (گزاره‌های ۴۶ تا ۵۴) تنظیم شد و تعداد گزاره‌های هر کدام از مؤلفه‌ها نسبت به منشور **کافی و همکاران (۲۰۱۸الف)** تغییراتی داشت. بدین ترتیب، تعداد گزاره‌های مؤلفه تعهد به دانشجویان از ۲۰ به ۱۸ گزاره، مؤلفه تعهد به حرفه از ۱۶ به ۱۵ گزاره، مؤلفه تعهد به سازمان از ۱۴

به ۱۲ گزاره و مؤلفه تعهد به جامعه از ۱۱ به ۹ گزاره کاهش یافت (پیوست ۱). در ادامه، به کمک نمودار ۲، سهم هر کدام از مؤلفه‌های منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی در ارائه ۵۴ گزاره منشور به نمایش درآمده است.



نمودار ۲. درصد سهم هر یک از مؤلفه‌های منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی

۲.۴. یافته‌های کمی

تحلیل تک‌بعدی مقیاس ۵۴ گویه‌ای اخلاق نشان داد که این مقیاس در واقع تک‌بعدی نیست. تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA)^۱ از طریق پس‌مانده‌های استاندارد^۲ منتهی به اولین تضاد با مقدار ویژه^۳ ۴/۲ شد که بزرگ‌تر از حداکثر مقدار قابل‌پذیرش ۲ می‌باشد (لین‌ایکر^۴، ۲۰۲۴). در این روش، PCA روی پس‌مانده‌ها اجرا شد. چنانچه مقیاسی تک‌بعدی باشد، انتظار می‌رود که هیچ مؤلفه‌ای از پس‌مانده‌ها استخراج نشود. بدین سبب، هر یک از گزاره‌های مقیاس مورد مطالعه، به‌طور جداگانه، به کمک نسخه ۳/۷۳ نرم‌افزار WINSTEPS (لین‌ایکر، ۲۰۱۱) و از طریق مدل مقیاس رتبه‌بندی راش-اندریچ (اندریچ، ۱۹۷۸) که مناسب تحلیل سؤالات

1. principal components analysis
2. standardized residuals
3. eigenvalue
4. linacre

چندگزینه‌ای (مانند مقیاس‌های لیکرت) می‌باشد (باند و فاکس^۱، ۲۰۱۵)، ارزیابی شد. در این جستار به ارزیابی مقیاس رتبه‌بندی، مقادیر نیکوئی برآزش^۲ گزاره‌ها و روایی و پایایی مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی می‌پردازیم.

۴. ۲. ۱. تحلیل مؤلفه تعهد به دانشجویان

تحلیل مؤلفه تعهد به دانشجویان در دو مرحله به شرح زیر صورت گرفته است:

۴. ۲. ۱. ۱. ارزیابی مقیاس رتبه‌بندی^۳

جدول ۲ آماره مقیاس رتبه‌بندی را برای مؤلفه تعهد به دانشجویان نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، سه آستانه اول نامرتب هستند. آستانه‌ها نقاطی روی مقیاس رتبه‌بندی هستند که در آن احتمال علامت‌گذاری هر یک از دو مقوله^۴ (گزینه‌های لیکرت) مجاور برابر است. برآوردهای آستانه نشانگر دشواری مشاهده هر مقوله پاسخ است. در ارزیابی مقیاس رتبه‌بندی، ترتیب آستانه‌ها برای گویه‌های مقیاس بررسی می‌شود. به‌طور کلی، انتظار می‌رود که برآوردهای آستانه همراه با مقادیر در حال افزایش مقوله و آستانه‌های مرتب ارتقا یابند، زیرا آستانه‌های نامرتب گویای تعریف نامناسب مقوله برای پاسخ‌دهندگان می‌باشد (لین‌ایکر، ۱۹۹۹)، و شاید شرکت‌کنندگان قادر به تمایز بین مقوله‌ها نبوده‌اند. در این مورد، نامرتبی آستانه‌ها ثابت می‌کند که لیکرت ۷ مقوله‌ای برای پاسخ‌دهندگان به مقیاس اخلاق حرفه‌ای زیاد است؛ به‌نحوی که نمی‌توانند بین ۷ مقوله پاسخ تمایز قائل شوند. از این‌روی، در مرحله بعد، سه مقوله پاسخ اول ادغام‌شده و مقیاس لیکرت ۵ مقوله‌ای، در قالب ۱ تا ۵ (به ترتیب خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد)، مورد بررسی قرار گرفت.

1. bond and fox
2. goodness of fit
3. rating scale
4. category

جدول ۲. بررسی مقیاس رتبه‌بندی ۷-مقوله‌ای برای مؤلفه تعهد به دانشجویان

مقوله	تعداد	Infit	Outfit	آستانه	اندازه مقوله
۰	۸	۱.۷۲	۳.۲۶	—	-۲.۲۳
۱	۱۰	۱.۵۳	۲.۳۱	-۰.۳۷	-۱.۳۶
۲	۳۱	۰.۸۵	۰.۸۶	-۰.۹۹	-۰.۸۷
۳	۱۷۳	۱.۰۴	۱.۰۹	-۱.۲۳	-۰.۴۱
۴	۶۲۱	۰.۹	۰.۹۲	-۰.۳۶	۰.۳
۵	۱۴۰۵	۰.۹	۰.۹	۰.۶۵	۱.۶۱
۶	۱۳۵۲	۱.۰۲	۱	۲.۳۱	۳.۵۴

جدول ۳ آمارهای مربوط به مقیاس لیکرت ۵ مقوله‌ای جدید را نشان می‌دهد. بر اساس جدول ۳، آستانه‌ها مرتب هستند و مقادیر برازش در محدوده قابل قبول $1/40$ - $0/6$ (لین‌ایکر، ۲۰۲۴) قرار دارند؛ اندازه‌گیری مقوله مشخص می‌کند که موقعیت پاسخ‌دهندگانی که سطح رتبه متوسط دارند برابر با امتیاز مقوله است و انتظار می‌رود که با امتیاز مقوله پیشرفت کند. تحلیل مقیاس رتبه‌بندی به صورت مقیاس ۵ مقوله‌ای بر روی سایر مؤلفه‌ها نیز انجام شد؛ زیرا تحلیل‌ها نشان داد که آستانه‌ها برای سایر مؤلفه‌ها نیز نامرتب هستند.

جدول ۳. بررسی مقیاس رتبه‌بندی ۵-مقوله‌ای برای مؤلفه تعهد به دانشجویان

مقوله	تعداد	Infit	Outfit	آستانه	اندازه مقوله
۱	۴۹	۱.۱۷	۱.۴	—	-۲.۷۴
۲	۱۷۳	۱.۰۸	۱.۱۶	-۱.۳۲	-۱.۲۷
۳	۶۲۱	۰.۹	۰.۹۴	-۰.۸۳	-۰.۱۷
۴	۱۴۰۵	۰.۹۳	۰.۹	۰.۲۳	۱.۲۱
۵	۱۳۵۲	۱.۰۲	۱.۰۱	۱.۹۳	۳.۱۵

۴.۲.۱. اندازه‌گیری و برازش گویه‌های مؤلفه تعهد به دانشجویان

تحلیل ۱۸ گویه مؤلفه تعهد به دانشجویان نشان داد که گویه‌های ۱ و ۱۷ مقدار برازندگی غیرقابل قبولی دارند ($< 1/40$). پس از دو مرحله حذف و تحلیل مجدد، گویه‌های ۱، ۱۵ و ۱۷ حذف شدند. پانزده گویه باقی‌مانده دارای مقادیر برازش *infit* و *outfit* قابل قبول بودند. پایایی جداسازی شخص^۱ برای این مقیاس در مدل راش برابر با ۰/۸۳ بود و این در حالی است که همین مقدار از طریق محاسبه آلفای کرونباخ مساوی با ۰/۸۷ شد. PCA باقیمانده‌ها نشان داد که قدرت اولین تقابل برابر با ۲ است که نشان می‌دهد مقیاس تک‌بعدی است.

جدول ۴ مقادیر اندازه‌گیری و برازندگی ۱۵ گویه مؤلفه تعهد به دانشجویان را نشان می‌دهد. «اندازه» میزان دشواری یا سازگاری گویه را نشان می‌دهد. هرچه مقدار «اندازه» بزرگ‌تر باشد، آن گویه برای تطابق‌پذیری سخت‌تر است و در این مطالعه، کمتر توسط استادان گزارش شده است. هرچه مقدار «اندازه» کمتر باشد، گویه آسان‌تر است؛ در این مورد، به این معنی است که بیشتر توسط استادان گزارش شده است. بر این اساس، آسان‌ترین گویه، گویه ۱۲ (ارزیابی منصفانه دانشجویان) و سخت‌ترین گویه، گویه ۹ (ارزیابی دانشجویان از طریق مشورت با متخصصان) بود. این بدان معناست که بیشتر استادان به راحتی تعهد به ارزیابی منصفانه دانشجویان را نشان می‌دهند اما مشورت با افراد متخصص برای ارزیابی، گویه دشواری برای نشان دادن سازگاری با آن بود.

جدول ۴. اندازه گویه و مقادیر برازندگی برای مؤلفه تعهد به دانشجویان

گویه	اندازه (SE)	Infit MNSQ	Outfit MNSQ	Point-Measure Cor.
۲	۰.۱۹ (۰.۱۰)	۱.۰۴	۱.۱۷	۰.۵۶
۳	-۰.۱۰ (۰.۱۱)	۱.۱۱	۱.۰۳	۰.۵۵
۴	۰.۵۳ (۰.۱۰)	۰.۹۱	۱.۰۲	۰.۵۵

1. person separation reliability

۱۸۵	مطالعات زبان و ترجمه	دوره ۵۷، شماره ۲ (۱۴۰۳)		
۵	۱۷(۱۰)	۱۰۴	۰.۹۹	۰.۶
۶	۴۸(۱۰)	۰.۹۴	۰.۸۹	۰.۶۱
۷	-۹۸(۱۳)	۱۰۷	۰.۹	۰.۴۹
۸	-۵۸(۱۲)	۱۰۳	۱.۰۳	۰.۴۹
۹	۱.۲۰(۰۹)	۱.۱۷	۱.۱۶	۰.۶
۱۰	۳۴(۱۰)	۰.۹۲	۰.۹۱	۰.۵۹
۱۱	۱۹(۱۰)	۰.۹	۰.۸۸	۰.۵۹
۱۲	-۱۰۴(۱۳)	۱.۱۶	۱.۱۸	۰.۴
۱۳	-۲۳(۱۱)	۱.۱۱	۱.۱	۰.۵۱
۱۴	-۵۲(۱۱)	۰.۷	۰.۶۷	۰.۶
۱۶	۴۹(۱۰)	۰.۸۷	۰.۸۹	۰.۶
۱۸	-۱۶(۱۱)	۱.۱۴	۱.۱۵	۰.۵۱

۴.۲.۲. تحلیل مؤلفه تعهد به حرفه

جدول ۵ آماره‌های مقیاس رتبه‌بندی برای مؤلفه تعهد به حرفه را نشان می‌دهد. طبق جدول ۵، آستانه‌ها و اندازه‌گیری مقوله‌ها مرتب هستند و نمایانگر آن است که این مقیاس رتبه‌بندی به‌طور کارآمد عمل می‌کند.

جدول ۵. بررسی مقیاس رتبه‌بندی ۵-مقوله‌ای برای مؤلفه تعهد به حرفه					
مقوله	تعداد	Infit	Outfit	آستانه	اندازه مقوله
۱	۵۲	۱.۱۲۴	۱.۳۵	—	-۲.۸۸
۲	۱۶۲	۱	۱.۰۷	-۱.۴۹	-۱.۳۸
۳	۵۴۷	۰.۹۳	۰.۹۳	-۰.۹	-۰.۲۳
۴	۱۱۹۶	۰.۹۱	۰.۹۱	۰.۱۶	۱.۳
۵	۸۴۳	۱.۰۱	۱.۰۱	۲.۲۳	۳.۴۲

آماره برازش گویه مبین آن بود که فقط یک گویه (گویه ۲۰) مقدار بالاتر از ۱/۴۰ داشت. پس از حذف گویه شماره ۲۰، تمام گویه‌های دیگر مقادیر برازش infit و outfit قابل قبولی را نشان دادند؛ بنابراین، مؤلفه تعهد به حرفه از ۱۵ گویه به ۱۴ گویه کاهش یافت. **جدول ۶** مقادیر اندازه‌گیری و برازش گویه‌ها را برای این مؤلفه نمایش می‌دهد. گویه ۳۲ (آماده‌سازی و برنامه‌ریزی برای تدریس) آسان‌ترین گویه و گویه ۲۹ (پرورش تفکر انتقادی در بین همکاران) سخت‌ترین گویه بودند. پایایی جداسازی شخص برای این مؤلفه در مدل راش برابر با ۰/۸۴ است و بررسی همین مقدار از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ است. PCA باقیمانده‌ها نشان داد قدرت اولین تقابل برابر با ۱/۸ است که نشان می‌دهد مقیاس تک‌بعدی است.

جدول ۶. اندازه گویه و مقادیر برازندگی برای مؤلفه تعهد به حرفه

گویه	(SE) اندازه	Infit MNSQ	Outfit MNSQ	Point-Measure Cor.
۱۹	۰/۹ (۰/۴۳)	۱/۱	۱/۱۲	۰/۵۶
۲۱	۰/۱۱ (۰/۰۵۶)	۱/۰۳	۰/۹۷	۰/۵۳
۲۲	۰/۱۰ (۰/۰۰۲)	۰/۷۹	۰/۸	۰/۵۹
۲۳	۰/۱۱ (۰/۰۳۹)	۱/۰۶	۱/۰۵	۰/۵۳
۲۴	۰/۹ (۰/۰۵۰)	۱/۲۳	۱/۳	۰/۵۷
۲۵	۰/۱۰ (۰/۰۱۳)	۰/۷۱	۰/۷۱	۰/۶۶
۲۶	۰/۹ (۰/۰۵۷)	۱/۱۷	۱/۱۶	۰/۵۴
۲۷	۰/۱۰ (۰/۰۲۰)	۰/۶۲	۰/۷۵	۰/۵۹
۲۸	۰/۱۰ (۰/۰۰۱)	۰/۶۷	۰/۶۶	۰/۶۴
۲۹	۰/۹ (۰/۰۹۷)	۱/۱۴	۱/۱۸	۰/۶۱
۳۰	۰/۹ (۰/۰۵۲)	۰/۸	۰/۸	۰/۶۶
۳۱	۰/۱۲ (۰/۰۹۱)	۱/۳۵	۱/۳۴	۰/۴
۳۲	۰/۱۲ (۰/۰۰۲)	۱/۱۶	۱/۱۵	۰/۴۷
۳۳	۰/۱۰ (۰/۰۰۰)	۱/۱۸	۱/۱۹	۰/۵۴

۴. ۳. ۲. تحلیل مؤلفه تعهد به سازمان

جدول ۷ آماره‌های مقیاس رتبه‌بندی برای مؤلفه تعهد به سازمان را به تصویر می‌کشد. همان‌طور که در **جدول ۷** می‌توان ملاحظه کرد، آستانه‌ها و اندازه‌گیری مقوله‌ها مرتب هستند که نشان‌دهنده کارآمدی کامل این مقیاس رتبه‌بندی است.

جدول ۷. بررسی مقیاس رتبه‌بندی ۵-مقوله‌ای برای مؤلفه تعهد به سازمان

مقوله	تعداد	Infit	Outfit	آستانه	اندازه مقوله
۱	۲۸	۱.۲۷	۱.۴۲	—	-۲.۷۹
۲	۸۹	۱.۰۳	۱.۱۹	-۱.۳۴	-۱.۳۸
۳	۳۴۵	۱.۰۲	۱.۲	-۱	-۰.۳
۴	۹۸۱	۰.۸۸	۰.۸	۰.۰۱	۱.۲۷
۵	۹۵۷	۰.۹۸	۰.۹۶	۲.۳۴	۳.۵

آماره برآزش گوینه نشان داد تنها یک گوینه (گوینه ۴۲) مقادیر برآزش infit و outfit بیشتر از ۱/۴۰ داشت. پس از حذف گوینه ۴۲، تمامی گوینه‌ها دارای مقادیر برآزش infit و outfit قابل قبول بودند و بدین ترتیب، این مؤلفه از ۱۲ گوینه به ۱۱ گوینه کاهش یافت. **جدول ۸** مقادیر اندازه‌گیری و برآزش گوینه‌ها را برای این مؤلفه نشان می‌دهد. گوینه ۴۵ (ظاهر و لباس مناسب) آسان‌ترین گوینه بود و گوینه ۴۳ (تشویق سازمان به ایفای نقش فعال در یادگیری دانشجویان) سخت‌ترین گوینه بود. پایایی جداسازی شخص برای این مؤلفه در مدل راش مساوی با ۰/۸۰ و از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ است. PCA باقیمانده‌ها نشان داد که قدرت اولین تقابل برابر با ۱/۹ است که نشان می‌دهد مقیاس تک‌بعدی است.

جدول ۸. اندازه گویه و مقادیر برازندگی برای مؤلفه تعهد به سازمان

گویه	اندازه (SE)	Infit MNSQ	Outfit MNSQ	Point-Measure Cor.
۳۴	.۳۸ (.۱۱)	۰.۹۶	۱.۰۷	۰.۶۶
۳۵	-.۳۶ (.۱۲)	۱.۰۹	۱.۰۶	۰.۶
۳۶	.۵۲ (.۱۱)	۰.۸۴	۰.۸۵	۰.۷
۳۷	-.۵۶ (.۱۳)	۰.۸۷	۰.۸۱	۰.۶۴
۳۸	-.۲۲ (.۱۲)	۰.۸۲	۰.۹۶	۰.۶۶
۳۹	.۰۶ (.۱۱)	۰.۸۶	۰.۹۳	۰.۶۴
۴۰	.۰۴ (.۱۱)	۰.۸	۰.۷۶	۰.۶۸
۴۱	.۳۲ (.۱۱)	۱.۲۷	۱.۳۷	۰.۵۸
۴۳	.۹۴ (.۱۰)	۱.۳۹	۱.۳۵	۰.۶۳
۴۴	-.۱۰ (.۱۲)	۰.۷	۰.۶۹	۰.۶۹
۴۵	-۱.۰۱ (.۱۴)	۱.۳۶	۱.۳۷	۰.۴۵

۴.۲.۴. تحلیل مؤلفه تعهد به جامعه

از طریق **جدول ۹** آماره‌های مقیاس رتبه‌بندی برای مؤلفه تعهد به جامعه نمایش داده می‌شود. همان‌طور که مشاهده می‌شود، آستانه‌ها و اندازه مقوله‌بندی‌ها مرتب هستند که نشان می‌دهد مقیاس رتبه‌بندی به‌طور کارآمد عمل می‌کند.

جدول ۹. بررسی مقیاس رتبه‌بندی ۵-مقوله‌ای برای مؤلفه تعهد به جامعه

مقوله	تعداد	Infit	Outfit	آستانه	اندازه مقوله
۱	۳۴	۱.۳۵	۱.۳۸	—	-۳.۱۲
۲	۷۱	۱.۱۵	۱.۲۷	-۱.۷۲	-۱.۶
۳	۲۶۴	۰.۹۳	۰.۹۲	-۱.۱۶	-۰.۳۶
۴	۷۳۸	۰.۸۷	۰.۸۲	۰.۱	۱.۵۱
۵	۶۹۳	۱.۰۱	۰.۹۹	۲.۷۷	۳.۹۲

آماره برازش گویه مبین آن بود که فقط یک گویه (گویه ۴۹) مقادیر برازش infit و outfit بیشتر از ۱/۴۰ داشت. با حذف گویه ۴۹، تمامی گویه‌ها دارای مقادیر برازش infit و outfit قابل قبول بودند و بدین صورت، تعداد گویه‌های این مؤلفه به ۸ گویه کاهش یافت. **جدول ۱۰** مقادیر اندازه‌گیری و برازش گویه‌ها را برای این مؤلفه به تصویر می‌کشد. گویه ۴۶ (اخلاق حرفه‌ای در امور آموزشی) آسان‌ترین گویه و گویه ۴۸ (پیگیری شکایات مربوط به تبعیض و روابط نامناسب بین دانشجویان و استادان) سخت‌ترین گویه بودند. پایایی جداسازی شخص برای این مؤلفه در مدل راش برابر با ۰/۷۹ و بررسی همین مقدار از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ بود. PCA باقیمانده‌ها نشان داد قدرت اولین تقابل برابر با ۱/۹ است که نشان می‌دهد مقیاس تک‌بعدی است.

جدول ۱۰. اندازه گویه و مقادیر برازندگی برای مؤلفه تعهد به جامعه

گویه	اندازه (SE)	Infit MNSQ	Outfit MNSQ	Point-Measure Cor.
۴۶	(.۱۴) -۱.۳۰	۰.۸۹	۰.۸۹	۰.۵۶
۴۷	(.۱۳) -۰.۷۲	۰.۸۱	۰.۸۲	۰.۶۳
۴۸	(.۱۰) ۱.۴۴	۱.۴۲	۱.۴۷	۰.۶۶
۵۰	(.۱۱) .۴۶	۰.۹۷	۱.۰۴	۰.۶۶
۵۱	(.۱۳) -۰.۳۸	۰.۸۱	۰.۷۴	۰.۶۸
۵۲	(.۱۲) .۱۵	۰.۶۹	۰.۷۱	۰.۷۳
۵۳	(.۱۳) -۰.۳۵	۰.۷۲	۰.۷۴	۰.۶۹
۵۴	(.۱۱) .۷۰	۱.۳۴	۱.۳۱	۰.۶۲

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه در راستای شناسایی اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی صورت گرفت و نتایج به دست آمده از بخش کیفی حاکی از وجود شباهت‌ها و تفاوت‌هایی

با پژوهش‌های پیشین است. کاهش تعداد گزاره‌های ذیل هر مؤلفه نشان‌دهنده نوعی تفاوت با تحقیق کافی و همکاران (۲۰۱۸الف) است که به‌عنوان خط فکری اصلی در این تحقیق مورد استناد قرار گرفته است. این کاهش را می‌توان به جامع‌تر بودن دیدگاه و نگرش استادان رشته‌های زبان انگلیسی یا به‌نوعی حساسیت و انضباط بیشتر آن‌ها نسبت به استادان سایر رشته‌ها نسبت داد. از طرفی، تعمیم دادن منشور اخلاق حرفه‌ای به جامعه‌ای گسترده‌تر (رشته‌های متفاوت) می‌تواند دلیلی دیگر برای این نوع تفاوت باشد که جهت حصول اطمینان کامل، قطعاً نیاز به پژوهش و تحقیق بیشتر در این زمینه‌ها حس می‌شود.

درعین حال، از سایر نکات قابل توجهی که در یافته‌های بخش کیفی می‌توان به آن اشاره کرد، ثابت ماندن و هم‌راستا بودن مؤلفه‌های اصلی اخلاق حرفه‌ای در این مطالعه با پژوهش کافی و همکاران (۲۰۱۸الف)، به لحاظ سهمی که هر کدام در محتوای منشور اخلاق حرفه‌ای دارند، می‌باشد (نمودار ۲). این مطلب نشان‌دهنده آن است که بخش اصلی نگرانی و مسئولیتی که استادان دانشگاه‌های ایران در خصوص اخلاق حرفه‌ای در تدریس به آن متعهد هستند، به دانشجویان و حرفه برمی‌گردد؛ در مقابل، نسبت به جامعه و سازمانی که در آن تحصیل، شروع به کار و رشد کرده‌اند، کمترین میزان نگرانی یا تعهد را ابراز می‌نمایند. به بیان دیگر، شاید بتوان این مهم را چنین تفسیر کرد که حس تعهد عمیق نسبت به سازمان (گروه آموزشی و دانشگاه مربوطه) و جامعه‌ای که استادان در آن زیست می‌کنند از جمله مواردی است که در مقام مقایسه با حس تعهد نسبت به دانشجویان و حرفه آموزش تا حدودی مغفول مانده است. این یافته کاملاً در راستای یافته‌های پژوهش‌های پیشین (اشرف و همکاران^۱، ۲۰۱۷؛ صالح نیا و اشرف^۲، ۲۰۱۵؛ کافی و همکاران، ۲۰۱۸الف) می‌باشد.

1. asraf et al.

2. salehnia and ashraf

هم‌راستا با نتایج حاصل از این جستار، مطالعه زمندی و همکاران (۱۴۰۲) مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در آموزش را تحت قالب مضامین اخلاق فردی، روابط انسانی و توانمندی‌های حرفه‌ای معرفی کردند که در ارتباط مستقیم با مضامین چهار مؤلفه این پژوهش می‌باشند. به‌علاوه، حسینی (۱۳۹۵)، نیز، در زمینه بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده کیفیت زندگی کاری اعضای هیات علمی دانشگاه تهران از مسئولیت‌پذیری، ارتباطات اجتماعی، رعایت عدالت و قانون یاد می‌کند که منطبق با یافته‌های این پژوهش است. در جستاری دیگر، خالق‌خواه و همکاران (۱۴۰۱) به بررسی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزش عالی کشور پرداختند و موارد حائز اهمیت را ذیل چهار مؤلفه آموزشی، پژوهشی، مدیریتی و فردی دسته‌بندی نمودند؛ در مطالعه خالق‌خواه و همکاران (۱۴۰۱)، مؤلفه آموزشی دربرگیرنده تنها بخشی از موارد به دست آمده در پژوهش حاضر می‌باشد. هم‌راستا با نتایج به دست آمده در مطالعه حاضر، ستی^۱ (۲۰۱۸)، نیز، رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای در محیط دانشگاهی را مرتبط با نقش اعضای هیات علمی و مسئولیت‌های آنان در قبال دانشجویان، همکاران، روسای دانشگاه، امور پژوهشی و جامعه دانسته است. از سوی دیگر، بر خلاف این مطالعه، در برخی مطالعات مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای به‌طور جداگانه برشمرده نشده‌اند و در عوض، اخلاقیات و رعایت اخلاق حرفه‌ای را از سوی مدرس مستلزم آگاهی‌رسانی به مدرسان می‌دانند و افزون بر آن، معتقدند که جامعه هم از مدرسان انتظار دارد که الگوی رفتار اخلاق‌مدارانه باشند (به‌عنوان نمونه، استرایک^۲، ۱۹۹۰؛ بون^۳، ۲۰۱۱؛ کمپیل، ۲۰۱۱).

بخش کمی این مطالعه با هدف تطبیق و پالایش مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی اجرا شده بود. نخست، تحلیل نتایج مقیاس‌رتبه‌بندی راش-اندریچ برای چهار مؤلفه مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی نشان

1. sethy

2. strike

3. boon

داد که مقیاس ۷ مقوله‌ای کارآمد نیست زیرا آستانه‌ها مرتب نبودند و تمایز و انتخاب بین گزینه‌ها برای پاسخ‌دهندگان به وضوح امکان‌پذیر نبود. پس از ادغام مقوله‌هایی با آستانه‌های نامرتب، مقیاس ۵ مقوله‌ای تشکیل شد که آماره‌های قابل قبول برای تمامی مؤلفه‌های مقیاس رتبه‌بندی را داشت. مقادیر انطباق گویه نشان داد که پس از حذف مجموعاً شش گویه برآزش نیافته^۱، تمامی مؤلفه‌ها تک‌بعدی بودند و در هر مؤلفه، دشوارترین و ساده‌ترین گویه‌ها شناسایی شدند. به بیان واضح‌تر، به منظور حصول ویژگی تک‌بعدی بودن در مقیاس سنجش اخلاق حرفه‌ای، گویه‌های ۱، ۱۵ و ۱۷ از مؤلفه تعهد به دانشجو، گویه ۲۰ از مؤلفه تعهد به حرفه، گویه ۴۲ از مؤلفه تعهد به سازمان و گویه ۴۹ از مؤلفه تعهد به جامعه حذف گردیدند. شاخص پایایی جداولی شخص در مدل راش و آلفای کرونباخ نشان دادند که تمامی مؤلفه‌ها بسیار قابل اطمینان بودند. انطباق داده‌ها با مدل راش حاکی از آن است که تغییرات همگام^۲ میان گویه‌ها ناشی از یک صفت نهفته^۳ واحد هستند و یک رابطه علی بین تغییرات در ساختار و نمرات آزمون وجود دارد (بقایی و طباطبائی، ۲۰۱۶؛ بورسبوم و همکاران، ۲۰۰۴) که این دو شرط برای روایی ضروری هستند. انطباق داده‌های مؤلفه‌ها با مدل راش، نشان‌دهنده روایی مؤلفه‌ها می‌باشد. در نهایت، مقیاس ۴۸ گویه‌ای سنجش اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی به عنوان مقیاسی مناسب، هم به لحاظ محتوایی و هم به لحاظ معیارهای آماری، معرفی گردید.

در مجموع، با توجه به نتایج کلی به دست آمده، نیاز به پرورش فرهنگ رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌ها و به خصوص دانشگاه‌ها ملموس است؛ همان‌طور که سازمان‌ها می‌توانند از طریق گسترش و تشویق به کارگیری اصول اخلاق حرفه‌ای در محیط کار، باعث انتقال تأثیرات مثبت آن توسط کارمندان به خانواده، دوستان و

1. misfit

2. covariations

3. latent trait

4. baghaei & tabatabaei

5. borsboom et al.

همنوعان (جامعه) شوند (بریمر^۱، ۲۰۰۷)، در دانشگاه‌ها هم می‌توان از طرق مختلف به این مهم دست یافت. به عنوان مثال، سنجش میزان آشنایی استادان با مفهوم اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی به مدد مقیاس آماده‌شده در این پژوهش، آگاه‌سازی استادان نسبت به محتوای منشور اخلاق حرفه‌ای و تشویق آنان به رعایت تمامی موارد مذکور ممکن است از طریق برگزاری دوره‌های آگاهی‌رسانی و استفاده از شاخص‌های شناسایی شده در این مطالعه در باب محاسبه امتیازهای سالیانه استادان در جهت ترفیع به کار برده شود.

این پژوهش نیز مانند سایر آثار پژوهشی محدودیت‌هایی داشته است. به عنوان نمونه، می‌توان از محدودیت دسترسی به تمام افراد خبره برای مصاحبه در جهت شناسایی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزش و فراوانی استادان داوطلب برای شرکت در فرایند اعتبارسنجی مقیاس اخلاق حرفه‌ای در تمام دانشگاه‌های ایران نام برد. همچنین، به دلیل نوپا بودن موضوع پژوهش، دسترسی به پیشینه پژوهش متقن میسر نبود و همین امر شاید تعمیم‌پذیری نتایج این اثر را به تمامی دانشگاه‌های سطح کشور و تمامی رشته‌های دانشگاهی تا حدودی ناممکن سازد؛ بنابراین، هنوز هم نیاز به مطالعات بیشتر به منظور شناسایی بهتر و عمیق‌تر مفهوم اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی حس شده و پیشنهاد می‌شود. به علاوه، به دلیل اهمیت رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای در همه مشاغل، کارشناسان و دست‌اندرکاران مشاغل مختلف می‌توانند از طریق مطالعات جامع و با در نظر گرفتن ملزومات پایه‌ای مشاغل خود به تهیه منشوری مبسوط و همه‌جانبه در زمینه رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای مبادرت ورزند.

1. brimmer

کتاب‌نامه

- آراسته، ح.، و جاهد، ح. (۱۳۹۰). رعایت اخلاق در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: گزینه‌ای برای بهبود رفتارها. *فصلنامه نشاء علم*، ۱(۲)، ۳۱-۴۰.
- ایمانی‌پور، م. (۱۳۹۱). اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش. *مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی*، ۵(۶)، ۳۸-۲۵.
- بهشتی‌فر، م.، و نکویی مقدم، م. (۱۳۸۹). رابطه رفتار اخلاقی مدیران با رضایت شغلی کارکنان. *مجله اخلاق در علوم و فناوری*، ۱ و ۲(۲)، ۱-۱۳.
- دهقانی، ع.، اسلامی اکبر، ر.، رحیمی، ا.، جهرمی، ع.، و خاکی، س. (۱۳۹۶). بررسی عوامل تسهیل‌کننده رعایت اخلاق حرفه‌ای در عملکرد پرستاری. *مجله بالینی پرستاری و مامایی*، ۶(۱)، ۲۹-۱۹.
- زمندی، ع. ع.، حسنی، م.، و قلاوندی، ح. (۱۴۰۲). شناسایی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی. *فصلنامه پژوهش در روش‌های آموزش*، ۱(۲)، ۹۵-۱۱۳.
- حسینیان، س. (۱۳۸۵). *اخلاق در مشاوره و روانشناسی*. نشر کمال تربیت.
- حسینی، ج. (۱۳۹۵). *بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای و کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران* (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- خالق‌خواه، ع.، مهرآور گیگلو، ش.، کاظمی، س.، و امیدوار، ع. (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های توسعه اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزش عالی کشور با رویکرد فراترکیب. *مجله اخلاق زیستی*، ۱۲(۳۷)، ۱۵-۱. <https://doi.org/10.22037/bioeth.v12i37.37455>
- فرحبخش، ف.، نوحی، ع.، و ذوالعلی، ف. (۱۳۹۵). اهمیت اخلاق در آموزش و میزان رعایت آن از دیدگاه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. *آموزش و اخلاق در پرستاری*، ۵(۱)، ۷-۱.
- قramلکی، ا. (۱۳۹۷). *درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای*. انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.
- کاظمی، ع.، و دیگران. (۱۳۹۶). *مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی در ایران*. موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- نعمتی، م. ع.، و محسنی، ه. (۱۳۸۹). اخلاق در آموزش عالی؛ مؤلفه‌ها، الزامات و راهبردها. *پژوهشنامه*، ۶۳، ۹-۴۶.

- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43(4), 561-573. <https://doi.org/10.1007/BF02293814>
- Arasteh, H., & Jahed, H. (2011). Ra'yat akhlagh dar daneshgahha va marakeze amoozeshe ali: Gozinei baraye behboode raftarha [Ethics in universities and highe education instituttions: A choice for behavior improvement]. *Science Cultivation Quarterly*, 1(2), 31-40. [In Persian]
- Ashraf, H., Hosseinnia, M., & Domskey, J. (2017). EFL teachers' commitment to professional ethics and their emotional intelligence: A relationship study. *Educational Psychology and Counselling*, 2(4), 1-9. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1298188>
- Baghaei, P. (2008). The effects of the rhetorical organization of texts on the C-Test construct: A Rasch modelling study. *Melbourne Papers in Language Testing*, 13(2), 32-51.
- Baghaei, P., & Tabatabaee-Yazdi, M. (2016). The logic of latent variable analysis as validity evidence in psychological measurement. *The Open Psychology Journal*, 9, 168-175. <https://doi.org/10.2174/1874350101609010168>
- Beheshti-Far, M., & Nekui-Moghaddam, M. (2010). Rabeteyeh raftare akhlaghiye modiran ba rezayate shohliye karkonan [The relationship between managers' ethical behavior and employees' job satisfaction]. *The Journal of Ethics in Science and Technology*, 1&2(2), 1-13. [In Persian]
- Boon, H. J. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 103-121. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Bond, T., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814698>
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111, 1061-1071.
- Brimmer, S. (2007). The role of ethics in 21st century organizations. *Leadership Advance Online*, 1-7.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x>
- Campbell, E. (2011). Teacher education as a missed opportunity in teacher education. In L. Bondi, D. Carr, C. Clark, & C. Clegg (Eds.), *Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people professions* (pp. 81-93). Ashgate.
- Fitzmaurice, M. (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 45-55. <https://doi.org/10.1080/13562510903487941>
- Gluchmanova, M. (2015). The importance of ethics in the teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 17(6), 509-513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.504>

- Hosseini, J. (2016). *Barrasiye rabeteye akhlaghe herfei va keyfiate zendegiye kariye a'zaye heiat elmiye daneshgahe Tehran* (payan nameye montasher nashodeye karshenasiye Arshad) [Investigating the relationship between Tehran University faculty members' ethical behavior and the quality of their professional life [Unpublished master's thesis]. University of Tehran. [In Persian]
- Kafi, Z., Motallebzadeh, K., & Ashraf, H. (2018a). Developing, localizing & validating code of professional ethics through PLS-SEM: EFL university instructors' perspectives. *Cogent Education*, 5(1492340). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1492340>
- Kafi, Z., Motallebzadeh, K., & Ashraf, H. (2018b). University instructors' teaching experience and their perception of professional ethics: Postulating a model. *International Journal of Instruction*, 11(4), 257-270. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11417a>
- Linacre, J. M. (1999). Investigating rating scale category utility. *Journal of Outcome Measurement*, 3, 103-122.
- Linacre, J. M. (2011). *WINSTEPS Rasch measurement* [Computer program]. Winsteps.
- Linacre, J. M. (2024). *A user's guide to WINSTEPS*. Winsteps.
- Salehnia, N., & Ashraf, H. (2015). On the relationship between Iranian EFL teachers' commitment to professional ethics and their students' self-esteem. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 135-143. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n5s1p135>
- Sethy, S. S. (2018). Academic ethics: Teaching profession and teacher professionalism in higher education settings. *Journal of Academic Ethics* 16, 287-299. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9313-6>
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90006-Q](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90006-Q)
- Tanchuk, N., Scramstad, C., & Kruse, M. (2016). Toward an ethics of professional understanding. *Ethics and Education*, 11(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1145500>
- Zamandi, A. A., Hasani, M., & Ghalavandi, H. (2023). Shenasayi moalefehayeh akhlaghe herfeyi dar amoozeshe daneshgahi [Recognizing the components of professional ethics in academic education]. *Journal of Research in Instructional Methods*, 1(2), 95-113. [In Persian]

پیوست

پیوست ۱. منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی

الف) تعهد به دانشجویان	
۱	برابری (علمی، اخلاقی و) میان دانشجویان
۲	نیازهای فرهنگی، اخلاقی و تحصیلی دانشجویان
۳	ارائه بازخورد به موقع به دانشجویان
۴	دادن حق انتخاب به دانشجویان، با نظارت خودم،
۵	سلامت (جسم و روان) دانشجویان
۶	شخصیت و تفاوت‌های فردی (ذهنی، هیجانی، روانشناختی و.....) دانشجویان
۷	انتقال صادقانه و با کیفیت مطالب
۸	برقراری ارتباط حرفه‌ای قابل اعتماد و صادقانه با دانشجویان، منطبق بر قوانین و اصل محرمانگی،
۹	ارزیابی حرفه‌ای دانشجویان از طریق مشورت کردن با افراد متخصص
۱۰	استفاده از جدیدترین شیوه‌های آموزشی
۱۱	یادگیری و تفکر انتقادی دانشجویان
۱۲	رعایت انصاف در ارزیابی و نمره‌دهی به دانشجویان
۱۳	اختصاص زمان کافی به دانشجویان، در زمان‌های اعلام شده و در مواقع موردنیاز،
۱۴	رعایت حقوق آموزشی دانشجویان
۱۵	آگاه‌سازی دانشجویان از مصادیق بی‌عدالتی آموزشی-پژوهشی و اجتماعی
۱۶	رضایت حداکثری دانشجویان از پیشرفت تحصیلی خود
۱۷	معرفی و ارائه به موقع سرفصل درسی و مقررات کلاسی
۱۸	معرفی و ارائه منابع به‌روز، در دسترس و منطبق با محتوای درس
ب) تعهد به حرفه	
۱۹	انجام پژوهش‌های مبتکرانه و دقیق
۲۰	عدم پذیرش سرقت ادبی و تقلب‌های علمی
۲۱	همبستگی و شایستگی حرفه‌ای و آگاهی از اصول اخلاقی
۲۲	پذیرش انتقادات از طریق مباحثات موجه حرفه‌ای
۲۳	اشتراک‌گذاری تجربیات و توانمندی‌های حرفه‌ای خود

۲۴	شرکت مستمر در دوره‌های دانش‌افزایی، به‌روز بودن دانش و عملکرد حرفه‌ای خود
۲۵	ارزیابی مستمر کارآمدی خود به‌منظور پیشرفت حرفه‌ای
۲۶	درخواست کمک و هدایت از سمت همکاران، در مواقع لازم،
۲۷	واقع بینی در مورد توانایی‌ها و شایستگی‌های خود
۲۸	ارائه الگوی رفتاری مناسب به‌عنوان فردی با تجربه بیشتر برای اعضای جدید
۲۹	گسترش تفکر انتقادی میان همکاران
۳۰	مشارکت دانشجویان و همکاران در امور آموزشی، در چهارچوب تعریف‌شده،
۳۱	پرهیز از سوءاستفاده از جایگاه و قدرت خود در کلاس
۳۲	آمادگی قبلی و برنامه‌ریزی برای تدریس
۳۳	فراگیری و به کارگیری صحیح و مؤثر فناوری در کلاس‌های درسی
ج) تعهد به سازمان	
۳۴	حفظ و گسترش همکاری در دانشگاه در چهارچوب وظایف
۳۵	هدر ندادن منابع دانشگاه
۳۶	حفظ و افزایش یکپارچگی در دانشگاه
۳۷	حفظ محرمانگی اسناد دانشگاه
۳۸	برقراری ارتباط حرفه‌ای قابل اعتماد و صادقانه با استادان، منطبق بر قوانین و اصل محرمانگی،
۳۹	پیشرفت حرفه‌ای و ارتقاء سطح دانش، منطبق با انتظارات دانشگاه،
۴۰	امور مرتبط به ارزیابی آموزشی و اخلاقی
۴۱	کمک به همکاران تازه‌کار و پرهیز از انتقاد غیرسازنده
۴۲	خودداری از بیان عمومی اظهاراتی که دانشگاه را بدنام می‌کند
۴۳	تشویق دانشگاه به اتخاذ نقش فعالانه در فرایند آموزشی دانشجویان
۴۴	همبستگی، اعتماد و احترام به تفکرات خود و همکاران در محیط آموزشی
۴۵	حفظ آراستگی ظاهر و پوشش متناسب با محیط آموزشی
د) تعهد به جامعه	
۴۶	رعایت اخلاق حرفه‌ای در زمینه‌های آموزشی
۴۷	رعایت انصاف و صداقت نسبت به جامعه آموزشی
۴۸	پیگیری شکایات مرتبط با تبعیض و یا روابط خارج از عرف با دانشجویان و همکاران

عدم رعایت اخلاق از سوی هر شخصی و در هر زمینه‌ای	۴۹
آزادی عمل حرفه‌ای و اخلاق‌مدارانه	۵۰
جایگاه و موقعیت خود به‌عنوان الگوی دانشجویان	۵۱
برقراری ارتباط موثر، آگاهانه و محترمانه در بافت‌های گوناگون فرهنگی و زبانی	۵۲
ارتقاء حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی در خود و دانشجویان	۵۳
آموزش و معرفی ارزش‌های پذیرفته‌شده در جامعه	۵۴

درباره نویسندگان

زینب کافی استادیار موسسه آموزش عالی خراسان می‌باشد. مطالعات وی در زمینه اخلاق حرفه‌ای در آموزش، تربیت مدرس، فرهنگ و جامعه‌شناسی است.

مونا طباطبائی یزدی استادیار موسسه آموزش عالی تابران می‌باشد. زمینه‌های تحقیقاتی و تمرکز فعلی وی بر ساخت و اعتبارسنجی آزمون‌های آموزشی/روانشناختی و ارزیابی زبان با استفاده از مدل‌های راش و DCM است.

سحر طباطبائی فارانی استادیار دانشگاه خيام می‌باشد. پژوهش‌های وی عمدتاً در زمینه آموزش و یادگیری، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و عصب‌شناسی زبان است.

Journal of Language and Translation Studies

Volume 57, Issue 2 (Summer 2024)

The Relationship between Emotions, Emo-Sensory Intelligence, and Writing Score: A Comparative Study of Iranian and Iraqi EFL Students	1
Faten Mohammed Hussein Alaaaid Elham Naji Meidani	
Translation of Non-normative Content in Three Persian Translations of <i>Matilda</i>	37
Elnaz Aliazam Masood Khoshsaligheh Abdullah Nowruzy Azadeh Eriss	
Translation Agency in Introducing Psychology to Iran: An Examination of the First Four Decades of the 1300s (1920-1960)	68
Somaye Delzendehrooy	
Gender in Intersemiotic Translation: A Study of Mehrjui's Women-Centered Adaptations	96
Mahboubeh Khalili Behzad Pourgharib Sajedeh PourSha'bani	
Colloquial Writing in Translation: The Case Study of <i>The Adventures of Huckleberry Finn</i>	132
Roya Monsefi	
Development and Validation of the Professional Ethics Code and Scale in University Education: A Rasch Model Approach	162
Zeinab Kafi Mona Tabatabaee-Yazdi Sahar Tabatabaee Farani	

In The Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 57, Issue 2 (Summer 2024)

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:

Dr. Behzad Ghonsooly

Executive Manager:

Dr. Abdullah Nowruzy

Editorial Board:

Dr. Alireza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University, Iran

Dr. Mona Baker

Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh

Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. Edwin Gentzler

Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Alireza Jalilifar

Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Iran

Dr. Saeed Ketabi

Associate Professor in TEFL, Isfahan University, Iran

Dr. Masood Khoshsaligheh

Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Hossein Nassaji

Professor in Applied Linguistics, University of Victoria, Canada

Dr. Reza Pishghadam

Professor in Social Psychology of Language Education, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Abdolmahdi Riazi

Professor in TEFL, Macquarie University, Australia

Dr. Shahrzad Saif

Professor in Applied Linguistics, Laval University, Canada

Coordinator:

Zahra Baniasad

Persian Editor:

Dr. Javad Mizban

English Editor:

Dr. Saeed Ameri

Typesetting:

Dr. Abdullah Nowruzy

Printing:

Ferdowsi University of Mashhad Press

Mailing Address:

Faculty of Letters & Humanities, Ferdowsi University Campus, Azadi Sq., Mashhad, Iran

Postal Code: 9177948883

Tel: (+98 51) 38806723

p-ISSN: 2228-5202

e-ISSN: 2383-2878



The Journal of ***Language and Translation Studies***

The Relationship between Emotions, Emo-Sensory Intelligence, and Writing Score: A Comparative Study of Iranian and Iraqi EFL Students.....1

Faten Mohammed Hussein Alaaaid - Elham Naji Meidani

Translation of Non-normative Content in Three Persian Translations of *Matilda*37

Elnaz Aliazam - Masood Khoshsaligheh - Abdullah Nowruzy - Azadeh Eriss

Translation Agency in Introducing Psychology to Iran: An Examination of the First Four Decades of the 1300s (1920-1960) 68

Somaye Delzendehrooy

Gender in Intersemiotic Translation: A Study of Mehrjui's Women-Centered Adaptations.....96

Mahboubbeh Khalili - Behzad Pourgharib - Sajedah PourSha'bani

Colloquial Writing in Translation: The Case Study of *The Adventures of Huckleberry Finn*.....132

Roya Monsefi

Development and Validation of the Professional Ethics Code and Scale in University Education: A Rasch Model Approach.....162

Zeinab Kafi - Mona Tabatabaee-Yazdi - Sahar Tabatabaee Farani

p-ISSN: 2228-5202

e-ISSN: 2383-2878

Volume 57, Issue 2 (Summer 2024)