



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

سال پنجاه و یکم، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۷

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

- معرفی مفهوم «سرمایه هیجانی-حسی» و بررسی تأثیرات آن در آموزش زبان دوم ۱
رضا پیش قدم - شیما ابراهیمی - گلشن شکیبایی
- بررسی جریان ترجمه‌های ادبیات از زبان فارسی به روسی با رویکرد سری‌زمانی ۲۷
مهرنوش فخارزاده - ملیحه امینی
- عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در آزمون تافل: بررسی نقش دو راهبرد ۵۱
مصطفی امیری - بهزاد قنسولی - ضرغام قبانچی
- سهم توانایی‌های شناختی و بسندگی زبان انگلیسی در تبیین درک شنیداری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ۷۵
مهسا ندری - پوریا بقایی مقدم - زهرا ظهوریان
- بررسی نمادهای اسطوره‌های قهرمانان زن در من او را دوست داشتیم اثر آناگوالدا ۹۱
نگار کلالی - نگار مزاری - طاهره خامنه باقری
- انگیزه و چالش‌های آن در برخی دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد: مطالعه‌ای آمیخته ۱۱۳
احمد رضا اقتصادی

شاپا: ۵۲۰۲-۲۲۲۸
سال پنجاه و یکم، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۷،
شماره پیاپی ۳۶



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

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسئول: دکتر سید محمدرضا هاشمی
سر دبیر: دکتر علی خزاعی فرید
دستیار سردبیر: دکتر مریم سادات طباطبائی
مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا فارسیان
اعضای هیئت تحریریه:

دکتر مسعود خوش سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مک کواری، استرالیا)
دکتر محمدرضا فارسیان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان)
دکتر ادوین گنتزler (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، آمریکا)
دکتر محمدرضا هاشمی (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبانشناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)
دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز)
دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)
دکتر رضا پیش قدم (استاد روانشناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد زبانشناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)

ویراستار فارسی: عبدالله نوروزی
ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی
کارشناس اجرایی: مرضیه دهقان
حروفنگاری و صفحه‌آرایی: الهه تجویدی
شمارگان: ۳۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی. کد پستی: ۹۱۷۷۹۴/۸۸۳
نماینر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱) بها: داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)
نشانی اینترنتی: <http://jm.um.ac.ir/index.php/its/index>

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)

(علمی - پژوهشی)

سال پنجاه و یکم، شماره دوم

تابستان ۱۳۹۷

(تاریخ انتشار این شماره: زمستان ۱۳۹۷)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

راهنمای شرایط فصلنامه برای پذیرش و چاپ مقاله

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

فهرست مقالات

صفحه	
۱-۳۶	معرفی مفهوم «سرمایه هیجانی-حسی» و بررسی تأثیرات آن در آموزش زبان دوم رضا پیش قدم شیما ابراهیمی گلشن شکیبایی
۲۷-۵۰	بررسی جریان ترجمه‌ای ادبیات از زبان فارسی به روسی با رویکرد سری‌زمانی مهرنوش فخارزاده ملیحه امینی
۵۱-۷۴	عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در آزمون تافل: بررسی نقش دو راهبرد عملکردی مصطفی امیری بهزاد قنسولی ضرغام قبانچی
۷۵-۹۰	سهم توانایی‌های شناختی و بسندگی زبان انگلیسی در تبیین درک شنیداری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی مهسا ندری پوریا بقایی مقدم زهره ظهوریان
۹۱-۱۱۲	بررسی نمادهای اسطوره‌ای قهرمانان زن در من او را دوست داشتم اثر آناگاولدا نگار کلالی نگار مزاری طاهره خامنه باقری
۱۱۳-۱۳۷	انگیزه و چالش‌های آن در برخی دانشجویان معلمان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد: مطالعه‌ای آمیخته احمدرضا اقتصادی

معرفی مفهوم «سرمایه هیجانی-حسی» و بررسی تأثیرات آن در آموزش زبان دوم

رضا پیش قدم (استاد پیوسته آموزش زبان انگلیسی و استاد وابسته علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

pishghadam@um.ac.ir

شیمای ابراهیمی (استادیار آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

shimaebrahimi@um.ac.ir

گلشن شکیبایی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

golshan.shakeebae@mail.um.ac.ir

چکیده

«سرمایه» یکی از مفاهیم مهم جامعه‌شناسی است که نشان می‌دهد چگونه ساختارهای عینی جامعه (قواعد اجتماعی، هنجارها، نقش‌ها، نهادها و ابزارهای فرهنگی) می‌توانند بر ساختارهای ذهنی افراد و رفتارهای اجتماعی آنان تأثیر بگذارند. مهم‌ترین سرمایه‌های مطرح‌شده عبارت‌اند از سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و طبیعی که می‌توانند بر انگیزه، توجه، رفتار، نگرش و اعتقادات زبان‌آموز تأثیر بگذارند. از آنجایی که حواس دروازه ورود به درک جامعه زبانی است و با توجه به ارتباط تنگاتنگ حواس و میزان هیجان زبان‌آموز، به نظر می‌رسد یکی از سرمایه‌هایی که می‌توان به سرمایه‌های دیگر افزود، سرمایه هیجانی-حسی باشد. هدف از جستار حاضر معرفی سرمایه هیجانی-حسی و بررسی رابطه آن با انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و طبیعی در زبان‌آموزی موفق است. نتایج نشان می‌دهند برخورداری بیشتر از هر یک از سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و طبیعی منجر به افزایش سرمایه هیجانی-حسی در زبان‌آموز شده که این امر باعث فهم میان ذهنی و تسهیل یادگیری خواهد شد. مدرس می‌تواند با به‌کارگیری این سرمایه‌ها در تدریس، حواس زبان‌آموز را بیشتر درگیر کرده و با رساندن وی به مرحله درون‌آگاهی میزان هیجان مثبت، توجه و انگیزه را در او افزایش دهد. به نظر می‌رسد با استفاده

از این شیوه، مطالب در ذهن زبان‌آموز نهادینه خواهد شد و او تمایل بیشتری به ارتباط و مشارکت فعال خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: سرمایه، هیجان، حواس، سرمایه هیجانی-حسی، هیجامد، فهم میان‌ذهنی

۱. مقدمه

امروزه نیاز روزافزون به ارتباطات جهانی، اقتصادی و سیاسی اهمیت مسئله زبان‌آموزی را روشن می‌سازد. این نیازها مدرسان زبان‌های خارجی را وادار به جستجوی شیوه‌های نوین و به‌روز تدریس کرده است. مدرس باید آگاه باشد که هدف از آموزش صرفاً فراهم‌نمودن اطلاعات برای زبان‌آموز نیست، بلکه چگونگی ثبت اطلاعات زبانی نیز در مغز اهمیت بسیاری دارد. به سخن دیگر، مدرس باید شیوه تدریس خود را به‌نحوی انتخاب کند که دانش زبانی را با نقش‌هایی که ایفا می‌کند، وارد ذهن زبان‌آموز کند و فرایند یادگیری در حافظه بلندمدت وی تثبیت شود.

با توجه به ظرفیت محدود مغز انسان در پردازش اطلاعات، سیستم توجه^۱ وی مجبور است از میان محرک‌ها انتخاب کند و برای اینکه فرایند یادگیری اتفاق بیفتد، مقدار زیادی توجه مورد نیاز است (نیسن و بالمر، ۱۹۸۷؛ اشمیت، ۱۹۹۵). بنابراین جلب توجه زبان‌آموز از جمله مواردی است که در تدریس مدرس و در همه کلاس‌های یادگیری زبان دوم حائز اهمیت است. یکی از عواملی که ممکن است توجه زبان‌آموز را دستخوش تغییر کند و بر یادگیری زبان دوم و میزان توجه او در کلاس درس تأثیر بگذارد، تجربیات گذشته و دانش پیش‌زمینه‌ای^۲ او در زبان مبدأ است؛ بدین معنا که مجموعه تجربیات و آموخته‌های انسان در طول زندگی، دانش پیشین او را تشکیل می‌دهد. این شبکه اطلاعاتی در جامعه زبانی زبان اول زبان‌آموز با آنچه در زبان دوم می‌آموزد، می‌تواند هم‌ساز یا متفاوت باشد. اگر زبان‌آموزان در

1. Attention

2. Background Knowledge

کلاس درس، ساختمان ذهنی نامناسبی کسب کنند، فرایند یادگیری عمیقی شکل نخواهد گرفت. از سویی دیگر، مارکس (۱۸۶۷) مفهوم «سرمایه»^۱ را مطرح می‌کند و بوردیو (۱۹۸۶) این مفهوم را بسط داده و سرمایه را مانند شبکه‌ای می‌بیند که بر انگیزه، توجه، رفتار، نگرش و اعتقادات فرد تأثیر می‌گذارد. البته «نظریه سرمایه در نزد وی، شکل کاملاً متفاوتی با نظریه مارکس که نظریه‌ای اقتصادی است و مشکلات بشری را در اقتصاد می‌داند، دارد» (فکوهی، ۱۳۸۸، ص. ۵۳). «بوردیو به سرمایه جهت فرهنگی-اجتماعی می‌دهد و آن را به حوزه آموزش و فرهنگ نیز می‌کشاند» (باکاک، ۱۳۸۱، ص. ۹). بنابراین، افزون‌بر «سرمایه اقتصادی»^۲ که توسط مارکس مطرح شد، بوردیو (۱۹۸۶) «سرمایه فرهنگی»^۳ و «سرمایه اجتماعی»^۴ را نیز معرفی می‌کند. هدف وی از مطرح کردن سرمایه‌های مذکور این است که نشان دهد چگونه ساختارهای عینی جامعه (قواعد اجتماعی، هنجارها، نقش‌ها و نهادها) و ساختارهای فرهنگی (ابزار فرهنگی مانند رسانه، کتاب و غیره) می‌توانند بر ساختارهای ذهنی افراد و رفتارهای اجتماعی آنان تأثیر بگذارند. لازم به ذکر است که سرمایه‌های دیگری هم از جمله سرمایه طبیعی^۵ مطرح شده است که می‌تواند در یادگیری نقش ایفا کند.

با توجه به اینکه حواس را می‌توان دروازه‌ای برای ورود به درک جهان دانست و ارتباط نزدیکی میان استفاده از حواس و میزان هیجان تجربه‌شده وجود دارد، به نظر می‌رسد یکی دیگر از سرمایه‌هایی که می‌توان به دسته‌بندی انواع سرمایه‌ها افزود، سرمایه هیجانی-حسی^۶ (پیش‌قدم، شکیبایی و شایسته، ۲۰۱۸) است. از آنجایی که کمبود بررسی رابطه انواع سرمایه‌ها با یکدیگر در امر آموزش زبان دوم احساس می‌شود، در این جستار پس از بررسی نقش انواع سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی،

-
1. Capital
 2. Economic Capital
 3. Cultural Capital
 4. Social Capital
 5. Natural Capital
 6. Emo-sensory Capital

اجتماعی و طبیعی در آموزش، سرمایه هیجانی-حسی معرفی می‌شود. آگاهی از این نوع سرمایه‌ها در یادگیری زبان، باعث شناخت و درک زبان‌آموز شده و بدین ترتیب تعاملات صحیح مدرس با آنان افزایش می‌یابد که این امر باعث تسهیل فرایند یادگیری خواهد شد. از سوی دیگر، با توجه به اینکه حواس به پردازش اطلاعات در ذهن کمک کرده و به شبکه اطلاعاتی (دانش پیشین) زبان‌آموز می‌افزایند، هدف نگارندگان از افزودن مفهوم «سرمایه هیجانی-حسی» به دسته‌بندی‌های پیشین سرمایه این است که نشان دهند چگونه مدرس می‌تواند با کمک سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و طبیعی حواس بیشتری از زبان‌آموز را درگیر کند و به تبع آن میزان هیجان مثبت، توجه و انگیزه او را افزایش دهد.

۲. معرفی انواع سرمایه

تلاش برای یافتن عوامل تأثیرگذار بر کنش انسانی، جامعه‌شناسان را به طرح مفاهیم جدیدی در این زمینه سوق داده است (خدایی، ۱۳۸۸). مفهوم سرمایه از دسته مفاهیم چندبُعدی است که در بسیاری از حوزه‌های جامعه تأثیرگذار است و از آنجایی که به نظر می‌رسد می‌تواند در زمینه آموزش و یادگیری زبان دوم نیز نقش عمده‌ای را ایفا کند، در زیر به معرفی این مفهوم و مهم‌ترین انواع آن پرداخته می‌شود:

سرمایه را نخستین‌بار کارل مارکس (۱۸۱۸-۱۸۸۳) مطرح کرد. وی شخصیتی بزرگ در تاریخ اندیشه فلسفی، اقتصادی و اجتماعی بود که به بحث درباره سیاست و اقتصاد پرداخته است. «او برای شرایط زندگی مادی انسان‌ها نقش بنیادین قائل بوده و معتقد است پایه تحولات اجتماعی بر مبنای پیشرفت‌ها و تغییراتی است که در شیوه تولید پدید می‌آید و روابط انسانی و تجربیات آنان می‌تواند به صورت طبقه اجتماعی تجلی کند» (انصاری، ۱۳۷۸، ص. ۱۹). «سرمایه به هر نوع قابلیت، مهارت و توانایی اطلاق می‌شود که فرد می‌تواند در جامعه به صورت انتسابی یا اکتسابی دست یابد و از آن‌ها در روابط خود با سایر افراد و گروه‌ها برای پیش‌برد موقعیت خود بهره برد» (فکوهی، ۱۳۸۴، ص. ۱۴۵). سرمایه‌ها را می‌توان امتیازات اجتماعی در نظر

گرفت که در متمایز کردن افراد نسبت به یکدیگر در کسب رتبه اجتماعی، جایگاه و منزلت و میزان درآمد نقش مهمی ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، بر مبنای این امتیازات اجتماعی افراد در جامعه وظایف گوناگونی بر عهده می‌گیرند و بر این اساس تفکیک اجتماعی افراد در طبقات مختلف روی می‌دهد. به تعبیر مارکس، افراد به دلیل موقعیت اجتماعی متفاوت، از نگرش‌ها و شیوه‌های تفکر متفاوت نیز برخوردارند. سرمایه‌داری از نظر وی نظامی است که دو طبقه اجتماعی سرمایه‌دار و کارگر دارد. سرمایه‌داران، مالک زمین و ابزار تولید هستند و کارگران برای امرار معاش خود باید برای آنان کار کنند. بنابراین «مفهوم سرمایه اقتصادی توسط مارکس مطرح می‌شود و شامل سرمایه‌های مالی، میراث و دارایی است. این سرمایه مستقیماً قابل تبدیل به پول است و شامل درآمد و بقیه انواع منابع مالی است که به شکل حقوق مالکیت نهاده می‌شود» (توسلی و موسوی، ۱۳۸۴، ص. ۷).

بورديو (۱۹۳۰-۲۰۰۲) یکی از تأثیرگذارترین جامعه‌شناسان فرانسوی قرن بیستم است که تحت تأثیر مارکس، افزون بر سرمایه اقتصادی به وجود انواع دیگری از سرمایه اعتقاد دارد. وی معتقد است ساختار اجتماعی جامعه پیشرفته را نمی‌توان تنها با اکتفا به سرمایه اقتصادی تحلیل کرد، بلکه ساختار اجتماعی چنین جوامعی مانند فضای اجتماعی پیچیده‌ای است که سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی نیز در آن براساس موقعیت‌های اجتماعی افراد توزیع شده‌اند و توزیع بیشتر سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی در میان افراد طبقه اجتماعی خاص می‌تواند تفاوت طبقاتی ایجاد کند. از نظر او هر نوع دارایی، منابع یا کالاهایی که در جامعه دارای ارزش باشند را می‌توان به نوعی «سرمایه» دانست (بورديو، ۱۹۸۶). بدین ترتیب مهم‌ترین سرمایه‌های مطرح شده توسط بورديو عبارت‌اند از:

سرمایه فرهنگی: در شرایط معین قابل تبدیل به سرمایه اقتصادی است و می‌توان آن را به شکل کیفیت‌های آموزشی (تحصیلات و کسب قابلیت‌های فرهنگی و هنری، بیانی و کلامی) نهاده‌ها استفاده از سرمایه‌های فرهنگی می‌تواند در کسب موقعیت‌های پرمنزلت اجتماعی، مشاغل برتر و درآمد بیشتر نقش مهمی را ایفا کند

(فاضلی، ۱۳۸۲). افراد از طریق سرمایه فرهنگی می‌توانند شیوه رفتار، گفتار و نحوه عمل اجتماعی خود را از دیگر طبقات جدا کنند. ابعاد سرمایه فرهنگی از دیدگاه بوردیو (۱۹۸۶) عبارتند از:

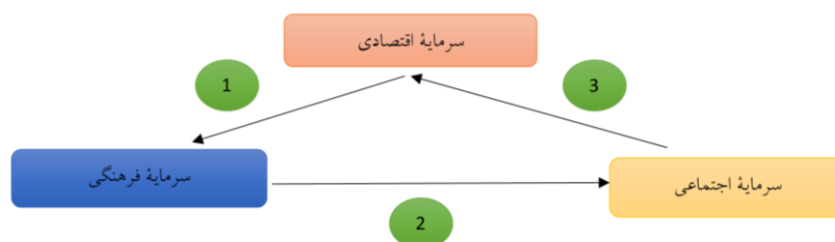
سرمایه فرهنگی تجسم یافته^۱: این نوع سرمایه به خصوصیات و مهارت‌هایی مانند حافظه، معلومات کسب‌شده، مهارت‌های تجربی و رفتاری اشاره دارد که نمی‌توان آن را به دیگران واگذار کرد. این سرمایه‌ها به صورت پیوسته وجود دارند و به عنوان ویژگی‌های خلقی فرد تبدیل شده‌اند؛ یعنی تنها صاحب این خصایص مالک این نوع سرمایه فرهنگی محسوب می‌شود و نمی‌توان آن را از طریق وراثت، خرید و فروش و غیره به افراد دیگر انتقال داد (بوردیو، ۱۹۹۷).

سرمایه فرهنگی عینیت یافته^۲: این نوع سرمایه پس از سرمایه فرهنگی که بیشتر به شکل کالاها و اشیای مادی تجسم می‌یابد، از بدیهی‌ترین و آشکارترین نوع سرمایه فرهنگی است که قابل انتقال به دیگران است و شامل تمام اشیا و کالاهای فرهنگی مانند کتاب، رسانه‌ها و غیره می‌شود. این نوع سرمایه اثر آموزشی بر دارندگان آن می‌گذارد و در امر آموزش و یادگیری بسیار مهم است (شارع‌پور و خوش‌فر، ۱۳۸۱).

سرمایه فرهنگی نهادینه شده^۳: لازمه این نوع سرمایه، وجود افراد با صلاحیت و مستعد جهت کسب انواع مدرک تحصیلی و دانشگاهی است؛ زیرا به کمک ضوابط اجتماعی و به دست آوردن عناوین برای افراد کسب موقعیت کرده و به صورت پلی میان اقتصاد و فرهنگ عمل می‌کند. یعنی می‌تواند سرمایه فرهنگی را به سرمایه اقتصادی تبدیل کند. این بُعد از سرمایه فرهنگی قابل انتقال به غیر نبوده و با کمک مقررات اجتماعی و به دست آوردن موقعیت‌هایی مانند مدارک تحصیلی برای افراد دارنده آن، کسب موقعیت می‌کند (نوغانی، ۱۳۸۳).

-
1. Embodied Cultural Capital
 2. Objective Cultural Capital
 3. Institutionalized Cultural Capital

سرمایه اجتماعی: این سرمایه در شرایطی معین به سرمایه اقتصادی قابل تبدیل است و می‌تواند در جامعه به شکل اصالت و شهرت وجود داشته باشد (توسلی و موسوی، ۱۳۸۴). به عبارت دیگر، سرمایه اجتماعی «منابع واقعی و بالقوه‌ای است که در اثر عضویت در شبکه اجتماعی یا سازمان‌ها به دست می‌آید» (بوردیو، ۱۹۸۶). این نوع سرمایه با تأثیر بر امنیت اجتماعی جامعه، ارتباط میان افراد را تقویت می‌کند. افراد می‌توانند با سرمایه‌گذاری بر روابط گروهی و کسب موقعیت‌های اجتماعی، وضعیت اقتصادی خود را با برخورداری از شبکه‌های گسترده‌ای از روابط، دوستان و آشنایان بهبود بخشند و به سرمایه اجتماعی دست یابند (توسلی، ۱۳۸۲). به طور کلی، ارتباط میان انواع سرمایه از دیدگاه بوردیو (۱۹۸۶) را می‌توان در نمودار ۱ نشان داد:



نمودار ۱. پیوند میان انواع سرمایه‌ها از دیدگاه بوردیو (۱۹۸۶)

براساس این نمودار، سرمایه‌ها با یکدیگر در ارتباط‌اند و قابلیت تبدیل به یکدیگر را دارند. سرمایه اقتصادی، شکلی از سرمایه است که می‌تواند در قالب کالاهای مادی تجلی یابد (سفیری و آراسته، ۱۳۸۶). افراد با داشتن سرمایه اقتصادی می‌توانند کالاهای فرهنگی بیشتری را در اختیار داشته باشند و از امکانات تحصیلی و آموزشی بیشتری برخوردار شوند و از این طریق سرمایه فرهنگی خود را افزایش دهند (خدایی، ۱۳۸۸). پس از افزایش سرمایه فرهنگی و استفاده از ابزارهایی مانند کتابخانه، رسانه و... سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی می‌توانند با هم ترکیب شوند و گروه‌های اجتماعی متفاوتی را به وجود آورند و این امر مجدداً تولید سرمایه اقتصادی خواهد کرد و فرایند به صورت چرخه تکرار خواهد شد. بدین ترتیب

موقعیت افراد برحسب حجم و نوع سرمایه آن‌ها مشخص می‌شود و جایگاه آنان را ابتدا در خانواده و سپس در جامعه مشخص می‌سازد (مردی‌ها، ۱۳۸۰). بنابراین، ترکیب انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در میزان موفقیت افراد دخیل است. افزون بر سرمایه‌های مهم اشاره شده توسط بوردیو، یکی دیگر از انواع سرمایه‌هایی که می‌توان در نظر گرفت سرمایه طبیعی است. منظور از این نوع سرمایه، دارایی‌های طبیعی مانند ذخایر زمین، خاک، درخت، آب، تمام موجودات زنده متعلق به آن است و آنچه را به‌عنوان منبع تولیدکننده در طبیعت به‌وجود آمده در برمی‌گیرد. بنابراین انسان خود جزو سرمایه طبیعی محسوب می‌شود که تولیدگر انواع سرمایه‌هاست. این سرمایه را می‌توان به‌عنوان سرمایه مادر در نظر گرفت که به تقویت انواع سرمایه‌ها کمک کرده و می‌تواند با تقویت هر یک از آن‌ها، سرمایه اقتصادی تولید کند؛ زیرا این سرمایه در هر منطقه جغرافیایی که وجود داشته باشد، مردم آن منطقه را از سرمایه اقتصادی برخوردار می‌سازد و پس از آن سرمایه‌های دیگر نیز شکل خواهند گرفت. پژوهش‌های زیادی در قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم بر این امر صحنه می‌گذارند و سرمایه‌های طبیعی را موتور رشد سرمایه اقتصادی به‌شمار می‌آورند (گیلفاسون، ۲۰۰۲؛ براوو-اورتگا و گرگوریو، ۲۰۰۵). بنابراین در پژوهش حاضر به این سرمایه نیز به‌عنوان محرکی برای یادگیری توجه شده است.

۳. سرمایه در آموزش زبان و تدریس

در تحقیقات آموزشی، جامعه‌شناسی و روان‌شناختی (پارسل و دوفور، ۲۰۰۱؛ کیم و اشنایدر، ۲۰۰۵؛ انگ، ۲۰۰۹؛ پرادو، ۲۰۰۹) به نقش انواع سرمایه‌ها در آموزش بسیار پرداخته شده است. در این پژوهش‌ها اعتقاد بر این است که تجارب اجتماعی و فرهنگی مختلف افراد بر نتایج آموزشی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و در امر آموزش و پرورش به سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی باید اهمیت بسیار داد. طبق گفته ویلیامز و بردن (۱۹۹۷) محیط یادگیری افراد نقش مهمی در یادگیری آنان دارد و دسترسی آموزشی به سرمایه‌های فرهنگی مختلف مانند اینترنت، کامپیوتر، تصاویر، نقاشی،

کتاب و واژه‌نامه و سرمایه‌های اجتماعی مانند روابط زبان‌آموزان با مدرسان، والدین، خواهر و برادر و همسالان در این محیط به یادگیری آنان کمک زیادی می‌کند. سلامه (۲۰۱۲) نیز نشان داد که سرمایه‌های اقتصادی و اجتماعی بر میزان موفقیت و عملکرد زبان‌آموزان تأثیر بسزایی دارد و عواملی همچون میزان تحصیلات والدین، میزان درآمد و نوع شغل آنان بر عملکرد تحصیلی فرزندان آنان قابل بررسی است. بررسی رابطه میزان اشتیاق به فراگیری زبان دوم در دانشجویان برحسب دسترسی به سرمایه فرهنگی توسط کلمنت (۲۰۰۷) نشان داد که دانشجویان با سرمایه فرهنگی اقتصادی متوسط نسبت به افرادی که از سرمایه اقتصادی و فرهنگی پایین‌تری برخوردار بودند، بیشتر در فعالیت‌های کلاسی شرکت کردند و به تکالیف خود توجه بیشتری نشان دادند. بنابراین نقش سرمایه‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی بر میزان اشتیاق به فراگیری زبان تأثیر بسزایی دارد. در این راستا، کرمی، سیلانه و پاک‌مهر (۱۳۹۱) به بررسی و ارزیابی ۸۸ زبان‌آموز موسسه زبان انگلیسی از منظر سرمایه فرهنگی اجتماعی پرداختند. یافته‌ها نشان داد که این سرمایه‌ها یادگیری زبان را تبیین می‌کنند و دانشجویان کارشناسی ارشد نسبت به دانشجویان کارشناسی و کاردانی از سرمایه فرهنگی اجتماعی غنی‌تری برخوردارند. پیش‌قدم، نوغانی و ذبیحی (۲۰۱۱الف) پرسش‌نامه‌ای برای بررسی نقش سرمایه اجتماعی و سرمایه فرهنگی در زمینه زبان خارجی طراحی کردند و در این پژوهش عواملی همچون توانش اجتماعی^۱، همبستگی اجتماعی^۲، سواد^۳، توانش فرهنگی^۴ و برون‌گرایی^۵ مدنظر قرار گرفتند. آنان در پژوهش دیگری (۲۰۱۱ب) با مبنا قرار دادن سرمایه‌های مطرح‌شده توسط بورديو پرسش‌نامه سرمایه اجتماعی و فرهنگی را بر روی ۱۲۸ زبان‌آموز که در حال یادگیری زبان خارجی بودند، انجام داده و به این نتیجه دست یافتند که این سرمایه‌ها بر مهارت‌های چهارگانه زبان انگلیسی (شنیدن، صحبت کردن، خواندن و

1. Social competence
2. Social solidarity
3. Literacy
4. Cultural competence
5. Extraversion

نوشتن) تأثیر دارد. برای مثال، در کلاس‌هایی که از ابزارهای فرهنگی شنیداری بیشتری مانند موسیقی، تئاتر، کنسرت و غیره استفاده شده بود، زبان‌آموزان در مهارت شنیداری خود موفق‌تر عمل کردند. بنابراین مدرس باید توجه ویژه‌ای به سرمایه‌های فرهنگی صوتی و تصویری داشته باشد و از آن‌ها به‌عنوان ابزار در تدریس خود بهره ببرد. همسو با این پژوهش، اشرف و ابطحی (۲۰۱۴) نیز اهمیت سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی را بر روی مهارت‌های شفاهی (شنیدن و صحبت کردن) در زبان‌آموزان ایرانی که مشغول یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم بودند، نشان دادند. تأثیر سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی بر فرایند توجه مشترک و یادگیری زبان‌آموزان توسط پیری (۲۰۱۶) مدنظر قرار گرفته و نتایج حاصل از پژوهش وی نشان داد که توجه زبان‌آموزان تحت‌تأثیر این سرمایه‌ها قرار دارد و یادگیری زبان دوم نیز تحت‌تأثیر توجه و سرمایه‌های زبان‌آموزان است. یعنی اگر مدرسان زبان از روش‌های مختلف برای ایجاد توجه مشترک زبان‌آموزان استفاده کنند، میزان توجه آن‌ها افزایش می‌یابد. بنابراین پیشرفت فراگیری زبان دوم با روش‌های بین‌فردی، منطقی، زبانی، درون‌فردی، دیداری، شنیداری و جنبشی قابل‌پیش‌بینی است. افزون‌بر توجه، تأثیر سرمایه‌های مذکور بر خلاقیت زبان‌آموزان در پژوهش‌های بسیاری (مانند بنیس و بیدرمن، ۱۹۹۷؛ جان استینر، ۲۰۰۰؛ فیشر، اسچارف و یه، ۲۰۰۴؛ پیش‌قدم و ذبیحی، ۲۰۱۱) نیز تأیید شده است. برای نمونه، ذبیحی (۱۳۹۰) نشان داد که سازه‌های تشکیل‌دهنده سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی رابطه مثبت و معناداری با خلاقیت زبان‌آموزان دارند که این خلاقیت با معدل کل آنان رابطه مثبت و معناداری دارد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود اغلب پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش زبان، تأثیر متغیرهایی از قبیل پایگاه اقتصادی، اجتماعی و سرمایه فرهنگی را بر عملکرد تحصیلی سنجیده‌اند و پرواضح است که در بررسی موفقیت و عملکرد تحصیلی فرد، افزون‌بر عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، نقش عوامل فردی مانند هیجانات و حواس زبان‌آموز نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. بر این اساس، با توجه به خلأ پژوهشی در زمینه بررسی نقش هیجان و حواس به‌عنوان سرمایه، در ادامه به معرفی

این سرمایه و نقش آن در کنار سایر سرمایه‌ها بر میزان یادگیری زبان آموز پرداخته می‌شود.

۴. معرفی سرمایه هیجانی-حسی

مفهوم سرمایه هیجانی-حسی نخستین بار در مقاله‌ای با عنوان «وزن فرهنگی^۱» توسط پیش‌قدم، شکیبایی و شایسته (۲۰۱۸) معرفی شده است. در پژوهش مذکور، نگارندگان نشان دادند افرادی که دارای پیشینه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متفاوتی هستند، جهان را نیز متفاوت درک می‌کنند. بر این اساس، آنان از ۳۲۲ دانشجو (۲۱۷ زن و ۱۰۵ مرد) با طبقات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی متفاوت خواستند تا هیجان تجربه‌شده براساس میزان مواجهه و نوع حس خود را در مورد ۵ موضوع فرهنگی (یادگیری زبان عربی، مسجد، جمکران، نماز و حرم مطهر امام رضا(ع)) بیان کنند. نتایج نشان داد که افراد با طبقات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متفاوت، میزان هیجان متفاوتی را براساس میزان مواجهه و نوع حس درگیرشده تجربه کرده‌اند. بنابراین منظور از «سرمایه هیجانی-حسی» این است که میزان هیجانات و حواس و نوع تجربه هیجانی-حسی برای اشیا و مفاهیم متفاوت دنیای پیرامون براساس تجربه اقتصادی، فرهنگی و یا حتی محیطی افراد متفاوت است (پیش‌قدم، شکیبایی و شایسته، ۲۰۱۸، ص. ۲۱). این مفهوم ریشه در تفکرات روان‌شناختی «هیجامد^۲» دارد که می‌تواند منتج از مفهوم جامعه‌شناختی «سرمایه» باشد. «درجه هیجانی» مفهومی جدید در مباحث زبانی است که نخستین بار در سال ۱۳۹۲ توسط پیش‌قدم، طباطبائی‌ان و ناوری مطرح شد و پس از آن پیش‌قدم (۲۰۱۵) این مفهوم را مجدد بسط داده و با ادغام دو واژه «هیجان» و «بسامد^۳» اصطلاح هیجامد را برای آن برگزید. این مفهوم مبتنی بر الگوی تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط^۴ بوده و بر این

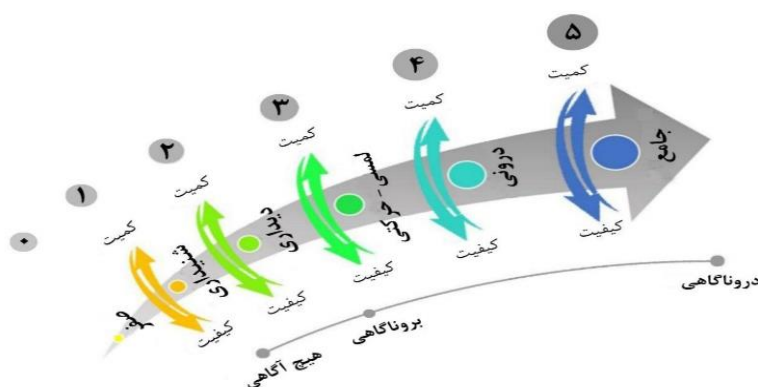
1. Introducing cultural weight as a tool of comparative analysis: An emotioncy-based study of social class

2. Emotioncy

3. Frequency

4. Developmental Individual- Differences Relationship-based (DIR)

فرض استوار است که هیجان‌ها پایه و اساس یادگیری‌اند. یعنی هیجان‌های ناشی از استفاده از حواس می‌توانند شناخت فرد را نسبی کرده و بر میزان درک او از جهان تأثیر بگذارند (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). بنابراین، واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعه زبانی دارای درجاتی از حس هیجانی‌اند که «هیجامد» آن واژه نامیده می‌شود. در این دیدگاه، هر واژه را می‌توان براساس میزان مواجهه با آن و بسته به نوع هیجان تجربه‌شده در شش جایگاه در نظر گرفت که به ترتیب عبارت‌اند از: هیجامد تهی^۱ (۰)، هیجامد شنیداری^۲ (۱)، هیجامد دیداری^۳ (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی^۴ (۳)، هیجامد درونی^۵ (۴) و هیجامد جامع^۶ (۵). «هرچه واژه‌ای دارای درجه بالاتری از حس هیجانی برای فرد باشد، یادگیری آن راحت‌تر است و در حقیقت ارتباط مستقیمی میان درجه هیجانی واژگان و زبان‌آموزی وجود دارد» (پیش‌قدم، طباطبائی‌ان و ناوری، ۱۳۹۲، ص. ۱۴۹). نمودار ۲، سطوح چندگانه هیجامد نسبت به واژه را در یادگیری زبان به تصویر می‌کشد.



نمودار ۲. سطوح چندگانه هیجامد (پیش‌قدم، ۲۰۱۵)

1. Null emotioncy
2. Auditory emotioncy
3. Visual emotioncy
4. Kinesthetic emotioncy
5. Inner emotioncy
6. Arch emotioncy
7. Adapted from "Emotioncy in Language Education: From Exvovement 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.

براساس نمودار ۲، بسته به کانال‌های حسی و اطلاعات دریافت‌شده توسط آنان، تفسیرهای متفاوتی از یک مفهوم در ذهن فرد وجود دارد (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). برای اینکه یادگیری جامعی صورت پذیرد، فرد باید بتواند از سلسله‌مراتب ارائه‌شده برای هیجامد (تهی، شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) به‌ترتیب به‌صورت افزایشی عبور کند. هنگامی که فرد موضوعی را هرگز نشنیده باشد، نسبت به آن موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی بوده و در نتیجه، هیجامد موضوع موردنظر برای وی در سطح تهی است و به‌لحاظ درک، آن موضوع در حوزه «هیچ‌آگاهی»^۱ او قرار دارد. یعنی در این مرحله، فرد هیچ اطلاعاتی راجع به موضوع ندارد و موضوع برای وی کاملاً ناآشناست. به محض شروع زبان‌آموزی، فرد به‌دلیل داشتن سرمایه فرهنگی، اجتماعی و حتی محیط فیزیکی متفاوت، هیچ‌آشنایی با فرهنگ زبان مقصد ندارد. از آنجایی که فرهنگ، محصول تجربیات حسی است و ادراکات افراد از جهان تاحدودی توسط حواس آن‌ها شرطی می‌شود (کلاسن، ۱۹۹۷)، برای آموزش مفاهیم جدید فرهنگی می‌توان دانش وی نسبت به موضوع را از سطح صفر به مراحل شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی ارتقا داد. هنگامی که او موضوع مورد نظر را برای نخستین بار می‌شنود، درجه هیجامد آن واژه از سطح تهی به سطح هیجامد شنیداری می‌رسد و تجربه حسی او یک پله ارتقا می‌یابد. در مرحله بعدی، با استفاده از ابزار فرهنگی مانند فیلم، فلش‌کارت، انیمیشن و غیره، نسبت به موضوع دارای سرمایه فرهنگی عینیت‌یافته می‌شود (هیجامد دیداری) و اگر موضوع مورد نظر را از نزدیک مشاهده کرده یا حتی لمس نماید، هیجامد آن از سطح شنیداری و دیداری به سطح هیجامد لمسی-حرکتی صعود می‌کند و در این مرحله، هیجامد فرد وارد حوزه بروناگاهی^۲ می‌شود. بنابراین درباره واژه مورد نظر، شناختی کلی حاصل می‌گردد. لازم به ذکر است که در این مرحله فرد تنها از بیرون با موضوع

1. Avolvement

2. Exvolvement

آشنایی دارد و هنوز درک عمیقی از موضوع در ذهن وی شکل نگرفته است؛ زیرا هیجانات تجربه شده وی هیجانات دور^۱ هستند.

منظور از هیجانات دور، تجربیاتی است که افراد به دلیل اینکه تجربه مستقیمی از واژه ندارند، آن را در ذهن خود خلق می کنند و این ذهنیات با واقعیت فاصله دارد. در مرحله لمسی حرکتی با برقراری ارتباط لمسی با موضوع، درگیری حواس بیشتر می شود. در این مرحله هدف این است که زبان آموزان اجزای موضوع را از نزدیک مشاهده کنند و با آن ارتباط بیشتری برقرار نمایند. بنابراین فرصت تعامل و مشارکت بیشتری برای آنان فراهم می شود. در مرحله درونی، زبان آموز نقش فعال تری پذیرفته و باید موضوع را با ایفای نقش به صورت عملی انجام دهد. بنابراین همه حواس شنیداری، دیداری، لمسی و حرکتی در او فعال است و به تبع افزایش بسامد تجربه، هیجانات درونی از آن واژه ایجاد می شود. از آنجایی که زبان آموز اجازه حرکت و ایفای نقش دارد، وضعیت بدن وی در حالت مناسب و راحتی قرار دارد و از آنجایی که بدن بر حواس اثر می گذارد، حواس زبان آموز با راحتی وضعیت بدن او در کلاس به خوبی تقویت می شود. در مرحله جامع نیز درگیری حداکثر حواس مد نظر است و مدرس، زبان آموز را به انجام پژوهش و تفحص درباره موضوع ترغیب می کند. از آنجایی که زبان آموز به تنهایی درگیر تحقیق است، از تمام حواس خود برای درک موضوع کمک می گیرد و مطالب در ذهن او تثبیت و درونی سازی می شود (پیش قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶).

بنابراین درک و یادگیری عمیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت و او به مرحله درون آگاهی^۲ و تجربه هیجانات نزدیک به واقعیت^۳ دست یافته است (ابراهیمی، استاجی، پیش قدم و امین یزدی، ۱۳۹۶). بنابراین مدرس می تواند با در نظر گرفتن حواس و هیجان به عنوان سرمایه های آموزشی، روش های تدریس گوناگونی براساس میزان ترکیب حواس برای خود برگزیند و تدریس خود را

1. Distal emotions

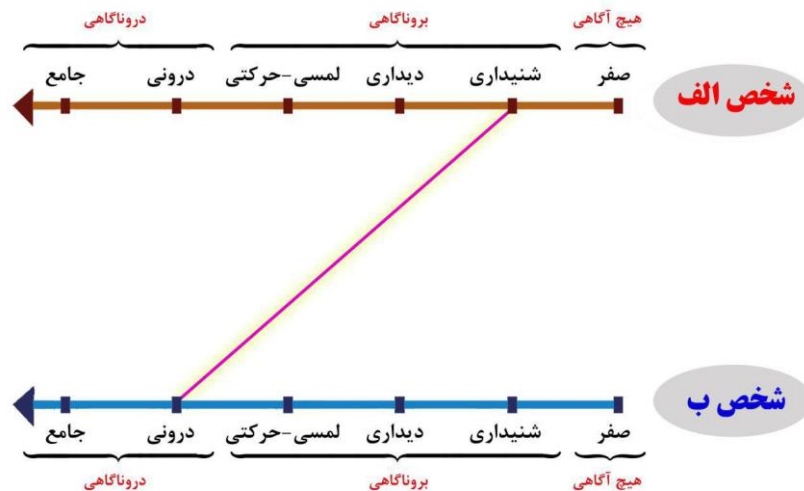
2. Involvement

3. Proximal emotions

به صورت هر یک از روش های شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی، جامع و تلفیق هر یک از این روش ها با یکدیگر انجام دهد. در این شیوه تدریس، اگر حس زبان آموز تغییر یابد، به دنبال تغییر حس، هیجان وی نیز تغییر یافته (مثبت یا منفی) و این امر نگاه متفاوت در درک واقعیت را به دنبال خواهد داشت. به عنوان مثال، چنانچه زبان آموز در مورد «فسنجان» به عنوان غذایی ایرانی، فقط تجربه شنیداری داشته باشد، تنها حس شنوایی او تحریک شده است. ممکن است این تجربه که به صورت مستقیم و در محیط صورت پذیرفته، در وی احساس منفی ایجاد کرده و غذای مذکور به نظر او ناخوشایند باشد؛ زیرا در مرحله شنیداری، بار زیادی بر شناخت زبان آموز وارد می شود و او باید فرایند رمزگذاری اصوات و توجه به مشخصات دستوری و پردازش سرعت گفته را به طور همزمان انجام دهد. بنابراین، از آنجایی که قادر به دیدن سخنگو و بافت واقعی سخن نیز نمی باشد، احساس خستگی و کسالت در وی به وجود آمده و هیجان منفی تولید خواهد شد. در مقابل، اگر تصاویر و فیلم مربوط به این غذا را ببیند و آموزش به شیوه دیداری برای او صورت پذیرد، به دلیل اینکه برای وی اطلاعات بافتی و محیطی با تصویر فراهم شده است، اعتماد به نفس بیشتری را در درک شنیداری و سخن گفتن تقویت خواهد کرد. بنابراین، احساس لذت و غرور بیشتری را تجربه خواهد کرد. در مرحله بعدی تدریس، چنانچه مدرس این غذا را به کلاس آورده و زبان آموز اجزای طبخ آن و محصول نهایی ترکیب این اجزا را از نزدیک مشاهده کند، تشویق خواهد شد بیشتر در مورد احساسات خود در کلاس درس صحبت کند و اگر در مراحل شنیداری و دیداری هیجانی منفی نسبت به موضوع داشته است، با لمس آن از نزدیک تغییر هیجان می دهد. در مرحله درونی، می توان از زبان آموز خواست خود این غذا را طبق دستور ارائه شده طبخ کند. بر این اساس، هدایت و کنترل عواطف زبان آموز راحت تر می شود؛ زیرا وی نقش فعال تری را در کلاس پذیرفته و فرایند خود ابرازگری بهتر صورت می پذیرد. این امر موجب درگیری دوسویه زبان آموزان با یکدیگر و مدرس شده و آنان با ایفای نقش، بهتر در مورد هیجانات خود صحبت خواهند کرد. در مرحله جامع نیز با انجام تکلیف و

جستجوی بیشتر در مورد موضوع، مطالب برای زبان‌آموز نهادینه شده و هیجانات او به حداکثر خواهد رسید. در نتیجه همان‌گونه که مشاهده می‌شود، هیجانات و حواس، سرمایه‌های آموزشی هستند که نقش مهمی در یادگیری زبان‌آموزان دارند و مدرس می‌تواند با تغییر حواس، هیجانات آنان را به‌صورت منفی یا مثبت دست‌کاری کرده و کیفیت آموزش خود را به حداکثر برساند.

همان‌گونه که در الگوی تدریس هیجامد مشاهده شد، داشتن تجربه حسی-هیجانی از مفاهیم، اشیا و پدیده‌های دنیای پیرامون می‌تواند بر تفکر، هیجان و انگیزه فرد برای یادگیری اثر بگذارد. از سوی دیگر می‌توان گفت حس و هیجان افراد می‌تواند تحت‌تأثیر سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و طبیعی آنان قرار گیرد. مدرس می‌تواند با استفاده از سرمایه‌های فرهنگی عینیت‌یافته (مانند لوح فشرده صوتی، لوح فشرده تصویری، ماکت و غیره) بر سرمایه آموزشی زبان‌آموزان تأثیر گذاشته و سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته آنان مثل حافظه را نیز ارتقا بخشد؛ زیرا با استفاده از این ابزار، حواس بیشتری در یادگیری درگیر شده و باعث می‌شود زبان‌آموزان مشتاق‌تر وارد تعامل شوند و آنچه می‌آموزند برای مدت‌زمان طولانی‌تری در ذهن‌شان باقی بماند (بینز، ۲۰۰۸). از سوی دیگر، هنگامی که سرمایه هیجانی-حسی بالا برود، در اصل فهم میان‌ذهنی^۱ میان مدرس و زبان‌آموز یا زبان‌آموز با زبان‌آموز افزایش می‌یابد و فرایند یادگیری تسهیل می‌شود. برای نمونه، هنگامی که دو فرد دارای تجربه هیجانی-حسی کم و زیاد نسبت به یک مفهوم هستند، به همان میزان دارای درک متفاوت ضعیف و قوی نسبت به موضوع می‌باشند که اگر با یکدیگر وارد صحبت شوند می‌توانند تجربیات خود را با یکدیگر تقسیم کرده و بر میزان درک و هیجان یکدیگر تأثیر بگذارند. این امر را می‌توان در نمودار ۳ نمایش داد:



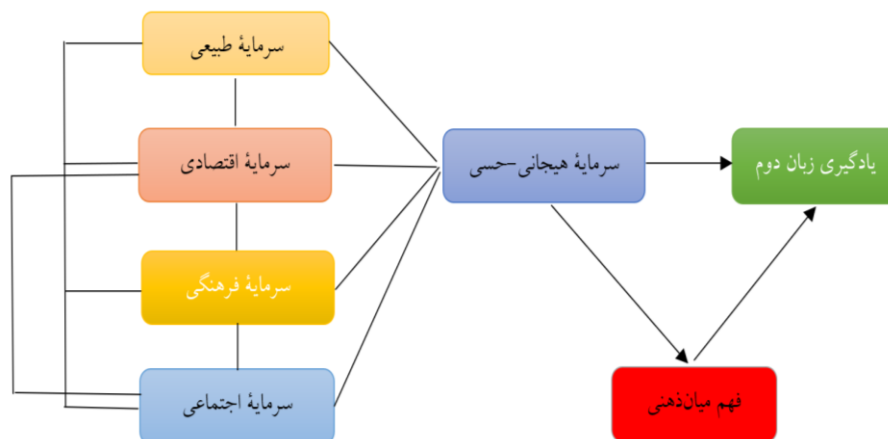
نمودار ۳. رابطه فهم میان ذهنی افراد در یادگیری

براساس نمودار ۳ شخص الف در مرحله برون آگاهی قرار داشته و هنوز مطلب را به صورت شنیداری تجربه نکرده است. اما شخص ب در مرحله درون آگاهی است و مطالب برای وی درونی شده است. یعنی تجربه وی از موضوع با تجربه شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی و درونی همراه است. هنگامی که این دو فرد در نقش زبان آموز و مدرس یا زبان آموز-زبان آموز وارد ارتباط شوند، فرد ب می تواند بر میزان درک و یادگیری فرد الف اثر گذاشته و وی را نیز به سطح درون آگاهی برساند.

از سوی دیگر، زبان آموزان با سرمایه های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و طبیعی متفاوتی اقدام به یادگیری زبان می کنند. سرمایه طبیعی دسترسی به منابع جغرافیایی را برای فرد فراهم می سازد و دسترسی راحت تر به این سرمایه ها باعث تولید هیجان و حس بیشتر در وی خواهد شد. به عنوان مثال فردی که به لحاظ جغرافیایی در مکانی زندگی می کند که در آن کشت زعفران صورت می گیرد، در اثر مواجهه بیشتر با زعفران، درون آگاهی بالاتری نسبت به آن دارد. بنابراین تجربه هیجانی-حسی بیشتری را نسبت به آن فردی تجربه می کند که تاکنون زعفران را از نزدیک مشاهده نکرده است. این امر در تدریس مدرس نیز نقش بسزایی دارد و مدرس می تواند از انواع

سرمایه‌های طبیعی در راستای بالابردن هیجان زبان‌آموز در مرحله لمسی-حرکتی و درونی بهره‌گیرد. سرمایه اقتصادی نیز در بالابردن میزان هیجان و حواس زبان‌آموز نقش مهمی ایفا می‌کند. زبان‌آموزی که از سرمایه اقتصادی بالاتری برخوردار است، دسترسی بیشتری به سرمایه فرهنگی (کتاب، رسانه، موزه، تئاتر و غیره) دارد و با بهره‌گیری بیشتر از این ابزار فرهنگی، تعاملات اجتماعی زیادتری پیدا خواهد کرد و با افراد بیشتری آشنا خواهد شد. از سوی دیگر، مراکز پیشرفته آموزش زبان، دسترسی بیشتری به ابزار فرهنگی مانند کتابخانه‌ها، موزه‌ها، رسانه‌های صوتی و تصویری دارند. با استفاده از ابزار فرهنگی بیشتر حس و هیجان زیادتری در زبان‌آموزان تولید شده و آنان تمایل بیشتری به تعامل با سایر زبان‌آموزان و مدرس خود دارند. بنابراین سرمایه اجتماعی آنان نیز ارتقا خواهد یافت. افزایش سرمایه اجتماعی حس اعتماد، همکاری و همبستگی‌های گروهی را نیز افزایش می‌دهد که می‌توان آنان را شاخص‌ترین نتیجه سرمایه اجتماعی در اثر استفاده از سرمایه فرهنگی به‌شمار آورد. بنابراین می‌توان گفت میزان سرمایه اقتصادی/ اجتماعی/ فرهنگی/ طبیعی زبان‌آموزان به‌طور معناداری میزان هیجانی‌آنها را تعیین می‌کند. با افزایش سرمایه اقتصادی و فرهنگی، هیجانی‌آنها به سطوح درونی و جامع نزدیک‌تر می‌گردد؛ چراکه برخورداری از سرمایه‌های بیشتر، امکان تجارب زیادتر را برای افراد فراهم می‌کند. بنابراین، به‌طور کلی می‌توان گفت با افزایش متقابل همه سرمایه‌ها در نتیجه استفاده از حواس زبان‌آموز، سرمایه هیجانی-حسی بیشتری نیز تولید خواهد شد که در مقایسه با سایر روش‌ها به یادگیری عمیق‌تری خواهد انجامید. براساس یافته‌های پژوهش‌های متعددی در زمینه آموزش زبان، نیز مشاهده شده است که با درگیری هیجان و حواس هرچه میزان هیجانی‌آنها زیادتر رود، میزان درک مطلب (شاهیان، پیش‌قدم و خواجه‌وی، ۲۰۱۷)، اشتیاق به تعامل (پیش‌قدم، ۲۰۱۶) و خواندن (برسی‌پور، ۲۰۱۶) وی نیز ارتقا یافته و با افزایش میزان هیجان مثبت (ابراهیمی، پیش‌قدم، استاجی و امین‌یزدی، زیرچاپ)، غرق در احساس لذت شده (ابراهیمی، پیش‌قدم، استاجی و امین‌یزدی، ۱۳۹۶) که همه این عوامل در یادگیری زبان نقش مهمی ایفا می‌کنند.

بنابراین در امر آموزش زبان، ارتباط قابل توجهی میان انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و حتی طبیعی آنان با سرمایه هیجانی-حسی وجود دارد که این رابطه را می‌توان در نمودار ۴ خلاصه کرد:



نمودار ۴. رابطه میان انواع سرمایه در یادگیری زبان دوم

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم سرمایه یکی از غنی‌ترین چارچوب‌های تبیینی در ملاحظات جامعه‌شناختی است که ساختارهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه را مد نظر قرار می‌دهد و اهمیت آن در آموزش زبان دوم نیز احساس می‌شود. این سرمایه‌ها بر انگیزه، توجه، رفتار، نگرش و اعتقادات فرد تأثیر دارد و منجر به شکل‌گیری طرح‌واره‌های ذهنی زبان‌آموز از جامعه مقصد و فرهنگ آنان خواهد شد. براساس نظر بوردیو (۱۹۸۶) هوش و استعداد ذاتی تنها دلیل موفقیت یا ناکامی زبان‌آموز در مراکز آموزش زبان نیست، بلکه عوامل مهم دیگری در موفقیت یا ناکامی زبان‌آموزان دخیل است. برای مثال، از آنجایی که یادگیری زبان دوم، یادگیری فرهنگ جدید محسوب می‌شود و فرهنگ محصول تجربه حسی جدید از بافت جامعه مقصد است، تأثیر روابط حسی بر ارزش‌گذاری‌های فرهنگی در یادگیری زبان دوم نقش مهمی ایفا می‌کند؛ زیرا در ابتدای یادگیری زبان دوم، زبان‌آموزان تمایل دارند با همان سرمایه‌های پیشین خود در زبان مادری به یادگیری زبان دوم بپردازند و آنان را تغییر

ندهند. این امر در حالی است که براساس نظر نیند (۲۰۰۸) وضعیت آموخته‌شده قبلی زبان‌آموز (سرمایه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و طبیعی) بر بافت آموزشی زبان دوم تأثیرگذار است.

از سوی دیگر، افزون‌بر اهمیت انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و حتی طبیعی در امر یادگیری زبان دوم، هیجانات ناشی از تجربیات حسی به شناخت انسان جهت می‌دهند و بسته به کانال‌های حسی نسبت به اطلاعات درک مطلب و دریافت‌شده می‌توان تفسیرهای مختلف از یک مفهوم ارائه داد. از آنجایی که همه افراد جامعه تجربه یکسانی از یک مفهوم ندارند (برخی فقط واژه‌ای را شنیده و برخی تنها تصویر آن واژه را دیده‌اند) مفهوم‌سازی متفاوتی بر مبنای تجربه حسی و هیجانی خود از واژگان دارند (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). در هیجانی حسی ادغام حواس، هیجانات و بسامد بر تصمیم‌گیری و قضاوت‌های افراد تأثیر بسزایی دارد و شناخت آن‌ها را از جهان خارج شکل می‌دهد (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). باید خاطر نشان ساخت که یادگیری، شبکه گسترده‌ای از ارتباط‌هاست که کشف زوایای پنهان آن مستلزم واکاوی لایه‌های متفاوت هیجانی محیط آموزشی است و تنها از این راه می‌توان فرایند یادگیری زبان را به خاطره‌ای لذت‌بخش تبدیل کرد.

همان‌گونه که گرینسپن (۲۰۰۱) یکی از شاخص‌های اصلی زبان‌آموزی را هیجانات می‌داند، نمی‌توان نقش هیجانات و حواس را در پیشرفت زبان‌آموزان نادیده گرفت. بنابراین، توصیه می‌شود مدرس به انواع سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و طبیعی توجه کرده و در ابتدای تدریس خود به افزایش سرمایه هیجانی-حسی زبان‌آموزان بپردازد. بدین‌منظور وی باید مجهز به ابزاری باشد که هیجانی زبان‌آموزان را نسبت به موضوع به بالاترین سطح برساند و یادگیری را در آنان درونی کند. تدریس به شیوه تقویت روابط بین فردی و گروهی، استفاده از ابزار رسانه‌ای دیجیتال، لوح‌های فشرده آموزشی، کتب کمک درسی و جزوات آموزشی، بازدید از موزه‌ها و گالری‌های هنری و اختصاص مکان مطالعه مناسب به زبان‌آموز از جمله مواردی

هستند که حواس بیشتری را در زبان‌آموزی به‌صورت شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی و درونی تحریک می‌کنند و مدرس می‌تواند از این روش‌ها برای کسب میزان توجه زبان‌آموز استفاده کند. سرمایه‌های طبیعی نیز می‌توانند در راستای بالابردن هیجانات و ارتقای شناخت آنان در تدریس مدرس به‌عنوان سرمایه‌ای ارزشمند در نظر گرفته شوند. با به‌کارگیری منابع طبیعی در تدریس، مدرس زبان‌آموزان را به مرحله درون‌آگاهی رسانده و از آنجایی که زبان‌آموزان هیجانات نزدیک را تجربه می‌کنند، تجربه هیجانی و حسی بیشتری نسبت به عوامل محیطی بیرون در آنان تولید خواهد شد و یادگیری با عمق بیشتری صورت می‌پذیرد. لازم به ذکر است این ابزارها در ارتقای رشد شناختی زبان‌آموز تأثیر قابل‌توجهی دارند (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). بنابراین مشاهده می‌شود که با استفاده از ابزار فرهنگی متعدد به‌عنوان سرمایه می‌توان حس تعامل بیشتر و میل به همبستگی گروهی را در زبان‌آموزان افزایش داد و با ارتقای سرمایه اجتماعی به میزان یادگیری کمک کرد؛ زیرا طبق پژوهش‌ری (۲۰۰۴) همبستگی اجتماعی به‌عنوان منبع غنی فرهنگ بوده و بر میزان یادگیری اثرگذار خواهد بود. پُر واضح است که ارتباطات بیشتر زبان‌آموزان با یکدیگر منجر به نوعی تعامل دوسویه می‌شود و تعامل سرمایه اجتماعی و فرهنگی بر یادگیری تأثیرگذار است. از سوی دیگر «سرمایه اقتصادی را می‌توان به‌صورت سرمایه‌ای متأثر از سرمایه اجتماعی در نظر گرفت که در نتیجه تعامل سرمایه اجتماعی و فرهنگی صورت پذیرفته است» (فاضلی، ۱۳۸۲، ص. ۳۷).

به‌زعم پالینکسر و برون (۱۹۸۴) رابطه متقابل بین زبان‌آموز و مدرس و کارگروهی میان زبان‌آموزان منجر به افزایش میزان یادگیری می‌شود و این شیوه همسو با نتایج پژوهش رابینسون، مکی، گاس و اشمیت (۲۰۱۲) است که معتقدند مدرسان نباید از یک روش ثابت برای به‌دست‌آوردن میزان توجه استفاده کنند و باید از ابزارهای گوناگون برای بالابردن میزان سرمایه فرهنگی در یادگیری زبان دوم بهره برند. مدرس باید همواره از روش تدریس‌هایی استفاده کند که هیجانات منفی مانند نگرانی، ترس، اضطراب را به حداقل رسانده و در مقابل هیجانات مثبت مانند شادی،

امیدواری، لذت و آرامش را در زبان‌آموزان تقویت کند؛ زیرا تحقیقات شناختی نشان داده‌اند که احساسات خوشایند منجر به تفکرات انعطاف‌پذیر خواهد شد و زبان‌آموز بهتر قادر خواهد بود تفکرات و ایده‌های خود را تشریح کند. افزون بر این، هیجانات مثبت بر عملکرد زبان‌آموز در پردازش اطلاعات نیز تأثیر می‌گذارد و مطالب حافظه بلندمدت بهتر بازیابی خواهند شد. بنابراین تعامل میان مدرس و زبان‌آموزان تسهیل شده و یادگیری بهتری صورت خواهد پذیرفت.

آنچه بر مبنای یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود این است که مدرسان در فرایند آموزش زبان دوم، باید شیوه تدریس خود را به گونه‌ای برگزینند که پاسخگوی نیاز فرهنگی و اجتماعی زبان‌آموزان باشد. از سوی دیگر، افزون بر انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و طبیعی، باید هیجانات و حواس زبان‌آموز را مد نظر قرار داده و به علایق و نیازهای آنان نیز توجه کافی مبذول دارند؛ بنابراین توجه به سرمایه هیجانی-حسی در کنار سایر سرمایه‌ها کمک زیادی خواهد کرد. از آنجایی که در پژوهش حاضر تنها به معرفی این سرمایه پرداخته شده، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش این سرمایه در یادگیری مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی مد نظر قرار گیرد.

کتابنامه

ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی «هیجامد» بر یادگیری نکات فرهنگی، هیجامد، هیجانات، غرقگی، هوش فرهنگی، سبک‌های یادگیری و نگرش زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران. رساله دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد.

ابراهیمی، ش.، استاجی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و امین‌یزدی، ا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر استفاده از الگوی هیجامد بر نگرش به یادگیری زبان‌آموزان. فصل‌نامه مطالعات زبان و ترجمه، ۵۰(۲)، ۳۱-۱.

ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، استاجی، ا.، و امین‌یزدی، ا. (۱۳۹۶). معرفی الگوی هیجامد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۶(۱)، ۵۷-۸۲.

- ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، استاجی، ا.، و امین‌یزدی، ا. (زیرچاپ)، بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجانی بر هیجانات زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران. *جستارهای زبانی*.
- انصاری، ا. (۱۳۷۸). *نظریه‌های قشریندی اجتماعی و ساختار تاریخی آن در ایران*. تهران: غزل.
- باکاک، ر. (۱۳۸۱). *مصرف*. ترجمه خسرو صبوری. تهران: شیرازه.
- بوردیو، پ. (۱۳۸۰). *نظریه کنش: دلایل علی و انتخاب عقلانی*. ترجمه مرتضی مردی‌ها. تهران: نقش و نگار.
- پیش‌قدم، ر.، طباطبائی‌ان، م.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). معرفی الگوی «هیجامد» شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان. دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- توسلی، غ.، و موسوی، م. (۱۳۸۴). مفهوم سرمایه در نظریات کلاسیک و جدید با تأکید بر نظریه‌های سرمایه اجتماعی. *نامه علوم اجتماعی*، ۲۶، ۱-۳۲.
- خدایی، ا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه سرمایه اقتصادی و فرهنگی والدین دانش‌آموزان با احتمال قبولی آن‌ها در آزمون سراسری سال تحصیلی ۱۳۸۵. *فصل‌نامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۱(۴)، ۶۵-۸۴.
- ذبیحی، ر. (۱۳۹۰). *نقش سرمایه اجتماعی و فرهنگی بوردیو در توانمندی‌های اندیشه خلاق و موفقیت درسی: مورد کاوی آموزش انگلیسی به عنوان زبان خارجی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- سفیری، خ.، و آراسته. ر. (۱۳۸۶). بررسی رابطه سرمایه اقتصادی زنان با نوع روابط همسران در خانواده. *مجله تحقیقات زنان*، ۲(۱)، ۱۱۴-۱۴۷.
- شارع‌پور، م.، و خوش‌فر، غ. (۱۳۸۱). رابطه سرمایه فرهنگی با هویت اجتماعی جوانان (مطالعه موردی: شهر تهران). *نامه علوم اجتماعی*، ۲۰، ۱۳۳-۱۴۷.
- فاضلی، م. (۱۳۸۲). *مصرف و سبک زندگی*. قم: صبح صادق.
- فکوهی، ن. (۱۳۸۴). *پیر بوردیو: پرسمان دانش و روشنفکری*. *فصل‌نامه علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۵(۲۱)، ۱۶۱-۱۶۱.
- کرمی، م.، سیلانه، آ.، پاک‌مهر، ح. (۱۳۹۱). فرهنگ و برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی. *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۷(۲۶)، ۱۲۷-۱۴۸.

نوغانی، م. (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و بازتولید فرهنگی. *رشد علوم اجتماعی*، ۲(۱)، ۱۴۱-۱۶۱.

- Ashraf, H., & Abtahi, T. (2014). On the relation of locus of control, social and cultural capital and oral proficiency achievement of EFL students: A case of Iranians in Mashhad. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 242-247.
- Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia USA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Bennis, W., & Biederman, P. W. (1997). *Organizing genius: The secrets of creative collaboration*. Cambridge: Perseus Books.
- Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Iran.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1989). *La distinction (Critique social du jugement)*. Paris: Les Editions.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility* (Trans. Laurant Clough). Oxford: Polity Press.
- Bravo-Ortega, C., & Gregorio, J. (2005). The relative richness of the poor? Natural resources, human capital and economic growth. *World Bank Working Paper*, 3484.
- Classen, C. (1997). Foundations for an anthropology of the senses. *International Social Science Journal*, 49(153), 401-412.
- Clemente, A. (2007). English as cultural capital in the Oaxacan community of Mexico. *TESOL Quarterly*, 41(2), 421-426.
- Eng, S. (2009). *Social capital and academic achievement among children in Cambodia: A close look at family* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University, Texas.
- Fischer, G., Scharff, E., & Ye, Y. (2004). Fostering social creativity by increasing social capital. In M. Huysman, & V. Wulf (Eds.), *Social capital and information technology* (pp. 355-399). Cambridge: MIT Press.
- Greenspan, S. I. (2001). Role of emotions in the core deficits in autism and in the development of intelligence and social skills. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 1-46.
- Gylfason, T. (2002). Mother earth: Ally or adversary. *World Economics*, 3(1), 7-24.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford: Oxford University Press.

- Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84, 1181-1206.
- Marx, K. (1867). *Capital: A critique of political economy*. Moscow: Progress Publishers.
- Nind, M. (2008). Learning difficulties and social class: Exploring the intersection through family narratives. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 87-98.
- Nissen, M., & Bullemer, P. (1987). Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive Psychology*, 19, 1-32.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension: Fostering and comprehension monitoring activity. *Cognition and Instruction*, 1, 117-171.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. (2001). Capital at home and at school: Effects on child social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 32-47.
- Piri, S. (2016). *Presenting new models of L2 achievement in light of Iranian EFL learner's conceptions of teachers' initiation of joint attention and their emotional, social and cultural capitals* (Unpublished doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2015, October). *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. (2016, May). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English*. Paper presented at the 5th international conference on language, Education and Innovation. London, UK.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Social and cultural capital in creativity. *Canadian Social Science*, 7(2), 32-38.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh Sadafian, Sh. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11-21.
- Pishghadam, R., Noghani, M., & Zabihi, R. (2011a). The construct validation of a questionnaire of social and cultural capital. *English Language Teaching*, 4(4), 195-203.
- Pishghadam, R., Noghani, M., & Zabihi, R. (2011b). An application of a questionnaire of social and cultural capital to English language learning. *English Language Teaching*, 4(3), 151-157.
- Pishghadam, R., Shakeebae, G., & Shayesteh Sadafian, Sh. (2018). Introducing cultural weight as a tool of comparative analysis: An emotioncy-based study of social class. *Humanities Diliman*, 2(15), 139-158.
- Prado, J. M. (2009). Comparing educational trajectories of two Chinese students and one Latina student, a social capital approach. *The High School Journal*, 92, 14-27.

- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(2), 73–86.
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S., & Schmidt, R. (2012). Attention and awareness in second language acquisition. In S. Gass, & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 247-267). New York: Routledge.
- Salameh, W. (2012). *The impact of social and economic factors on students' English language performance in EFL classrooms in Dubai public secondary schools* (Unpublished master's thesis). The British University in Dubai, Dubai, UAE.
- Schmidt, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-65). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Shahian, L., Pishghadam, R., & Khajavy, Gh. (2017). Flow and reading comprehension: Testing the mediating role of emotioncy. *Issues in Educational Research*, 27, 527-549.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

بررسی جریان ترجمه‌ای ادبیات از زبان فارسی به روسی با رویکرد سری‌زمانی

مهرنوش فخارزاده (استادیار گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه شیخ بهایی، اصفهان، ایران، نویسنده مسئول)

mfakharzade@shbu.ac.ir

ملیحه امینی (دانش‌آموخته‌ی کارشناسی ارشد مطالعات ترجمه، دانشگاه شیخ بهایی، اصفهان، ایران)

maliheamini66@gmail.com

چکیده

تبادلات بین‌المللی ترجمه، دارای ساختار مرکز حاشیه است. برخی زبان‌ها در مرکز و برخی دیگر در حاشیه این ساختار جای می‌گیرند. ترجمه ادبیات در سراسر جهان غالباً از زبان‌های مرکزی به زبان‌های حاشیه‌ای در جریان است. شمار زیادی از پژوهش‌ها، در بررسی جایگاه زبان‌های متفاوت در نظام بین‌المللی ترجمه، به جریان ترجمه‌ای را از زبان‌های مرکزی به زبان‌های حاشیه‌ای پرداخته‌اند. بنابراین جای بررسی جریان ترجمه‌ای از زبان‌های حاشیه به زبان‌های مرکزی، همچون روسی، در ادبیات این حوزه خالی است. لذا پژوهش پیش‌رو در پی آن است تا با استفاده از رویکرد سری‌زمانی، به تحولات جریان ترجمه‌ای از سال ۱۹۹۷ تا ۲۰۱۰ بپردازد. علت استفاده از رویکرد سری‌زمانی توان آن در آشکارسازی الگوهای پنهان در دل داده‌های زمان‌مند است. با استفاده از دادگان موجود در سایت یونسکو، یافته‌ها نشان دادند که در مجموع روند نزولی بر جریان ترجمه از فارسی به روسی حاکم بوده است. ضمناً، تحلیل‌ها بیانگر دو الگوی معنادار بودند؛ یک روند کاهشی در دهه نود و یک دوره افزایش-کاهش در بین سال‌های ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۹. نگارندگان پس از دستیابی به این یافته‌ها، با استفاده از عوامل مؤثر در نظام جهانی ترجمه، در صدد تبیین این الگوها برآمدند.

کلیدواژه‌ها: جریان ترجمه‌ای، فارسی، روسی، سری‌زمانی

۱. مقدمه

در چند دهه اخیر، چرخش‌هایی^۱ در مطالعات ترجمه اتفاق افتاده است. از جمله چرخش فرهنگی (بسنت و لوفور، ۱۹۹۰) و چرخش جامعه‌شناختی که از سال ۲۰۰۷ با انتشار کتاب *ساخت جامعه‌شناسی ترجمه*^۲، به همت ولف و فوکاری^۳ اوج یافت و تا به امروز ادامه داشته است.

چرخش فرهنگی، متن را در شبکه‌ای از نشانه‌های فرهنگی مبدأ و مقصد آشپان شده می‌داند بدین معنا که بیش از آنکه بر متن توجه داشته باشد، بر فرهنگ و سیاست حاکم بر آن متن متمرکز است. این چرخش، افق‌های پژوهشی وسیعی را به روی پژوهشگران گشود، چراکه ترجمه را محصول مسلم روابط قدرت در بافتی می‌داند که ترجمه در آن صورت می‌گیرد. بدین ترتیب، در چرخش فرهنگی، ترجمه پدیده‌ای است که به هیچ‌روی نمی‌تواند خنثی باشد.

از سوی دیگر، توجه اصلی در چرخش جامعه‌شناختی به‌سوی مترجم و شرایط اجتماعی پیرامون مترجم و ترجمه معطوف می‌گردد. خاستگاه چرخش جامعه‌شناختی در مطالعات ترجمه علاقه صاحب‌نظران این حوزه در به‌کارگیری نظریه‌های جامعه‌شناسی در پژوهش‌های آن‌هاست. این دسته از صاحب‌نظران و پژوهشگران، از نظریات جامعه‌شناسانی همچون پی‌یر بوردیو، نیکلاس لومان، و برونو لاتور بهره برده‌اند.

به دنبال پیدایش این چرخش در مطالعات ترجمه، پژوهش‌های ارزشمندی در خصوص ماهیت حرفه ترجمه، خود ادراکی مترجمان ادبی و نقش اجتماعی ترجمه در تبادل آثار ادبی در سطح بین‌المللی انجام شد (برای مثال، هیلبرون و ساپیرو، ۲۰۰۷؛ کازانووا، ۲۰۰۴). یکی از مسائلی که در چرخش جامعه‌شناختی ترجمه مورد توجه قرار گرفت، جریان ترجمه‌ای در سطح بین‌المللی بود. در جریان ترجمه‌ای،

1. Turns

2. Constructing a Sociology of Translation

3. Wolf & Fukari

کتاب‌ها کالاهایی هستند که با عبور از مرز کشورها و مرزهای زبانی انتشار می‌یابند. لازم به ذکر است که مرز دولت‌ها و مرزهای زبانی الزاماً بر هم منطبق نیستند. بررسی جریان ترجمه‌ای کتب یا محصولات فرهنگی دستخوش فرایندهایی است که باعث می‌شوند این جریان به شکلی نابرابر اتفاق بیفتد (هیلبرون و سایپرو، ۲۰۱۶). آنچه در تصویر این جریان نابرابر، بیش از هر چیز دیگر چشم‌آزار است، حاکمیت و تسلط زبان و فرهنگ انگلیسی‌آمریکایی است، بدین معنا که، در مقایسه با غالب کشورهای جهان، که کتاب‌های زیادی از زبان انگلیسی به زبان خود ترجمه می‌کنند، دو کشور انگلیس و آمریکا پذیرای ادبیات فرهنگ‌های بیگانه به فرهنگ خود نیستند (ونوتی، ۲۰۰۸). بر کسی پوشیده نیست که جریان ترجمه‌ای محصولات فرهنگی و ادبیات، تنها بخش کوچکی از جریان اطلاعات را تشکیل می‌دهد که در سطح جهانی ردوبدل می‌شود (بیلسامیالت، ۲۰۱۰)، اما همین جریان کوچک، بخش اعظم پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه مطالعات ترجمه را با رویکرد جامعه‌شناسی در بر می‌گیرد. شاید هم علت اولویت‌دادن به مطالعه محصولات ادبی آن باشد که در مقایسه با ترجمه متون فنی و تخصصی که با هدف اطلاع‌رسانی صورت می‌گیرد، در ترجمه ادبی هدف غایی، انتقال سرمایه فرهنگی است.

از میان تمامی رویکردهای جامعه‌شناختی به مطالعات ترجمه، رویکرد پاسکال کازانووا (۲۰۰۴) و جان هیلبرون (۱۹۹۹، ۲۰۰۲) از جامع‌ترین رویکردهایند. کازانووا در کتاب خود با عنوان *جمهوری جهانی ادبیات*^۱ به نقش اساسی تبادلات ملل در حوزه ادبیات پرداخته است. وی نظریه بوردیو را در زمینه تولیدات فرهنگی به بافت بین‌المللی کشاند و با این کار نشان داد که ادبیات ملت‌های مختلف در میدان ادبیات بین‌المللی، جایگاه کاملاً نابرابری دارند.

کازانووا به وضوح نشان می‌دهد که جهان ادبیات نیز همچون جهان سیاست و بازار، دستخوش سازوکارهای پیچیده نهادهای ملی و سیاسی است که «باعث می‌شوند ادبیات یک ملت در جهان سلطه یابد و ادبیات ملت دیگر در محاق بماند»

1. The World Republic of Letters

(گلکار، ۱۳۹۳، ص. ۱۵۴). به باور کازانووا، ادبیات هر ملتی اصالتاً مقید به ملت و نهادهای سیاسی خود آن ملت است، اما دستخوش فرایند استقلال‌یابی^۱ است، چراکه همچون سایر حوزه‌های مستقل، ملیت‌ستانده^۲ و جهانی است و به عبارتی، به ملت خاصی تعلق ندارد. به زعم کازانووا، بسته‌بودن فضای ادبی و دوری از جریان‌های بین‌المللی باعث رکود کیفی و کمی ادبیات ملی می‌شود. چنانکه از عقاید کازانووا بر می‌آید، برخی از ادبیات‌ها توانسته‌اند جایگاه غالب و رفیعی در نقشه ادبی جهان به دست آورند و از این رو، از توان ادبی بالایی برخوردارند. در این رهگذر برخی نویسندگان برخاسته از حاشیه توانسته‌اند در دل ادبیات کشور خود انقلاب ادبی ایجاد نمایند و در سطح جهانی نیز شناخته شوند (نویسندگانی چون بکت، فاکنر و جویس). بنابراین، مترجمان میانجیان بین‌المللی هستند که انتقال متون را از یک فضا به فضای دیگر امکان‌پذیر می‌سازند و در این مسیر است که ارزش ادبی اثر محرز می‌گردد.

نظریات کازانووا دارای دو نقطه قوت است. از یک سو اهمیت ترجمه را به مثابه ابزار وحدت و اتحاد فضای ادبی یادآور می‌شود و از سوی دیگر، کارکردهای متفاوت آثار ادبی در چنین بافتی را متذکر می‌شود. برای مثال، خاطرنشان می‌سازد که در سیطره ادبی، جریان ترجمه‌ای از سوی زبان‌های مرکزی به سوی زبان‌های حاشیه‌ای به منزله سرمایه‌اندوزی است، چراکه نزد زبان‌های حاشیه‌ای و کم‌قوت^۳، ترجمه راهی است به سوی اصالت و تقدم. با ترجمه متون فاخر جهان، ملی می‌گردند. از طرف دیگر، ترجمه نفوذ سرمایه ادبی از مرکز به حاشیه را به دنبال دارد و بیانگر قوت یک زبان و ادبیات آن است. دغدغه کازانووا بیش از جریان ترجمه‌ای از مرکز به حاشیه، نقش ترجمه در جریان معکوس آن است؛ یعنی از حاشیه به مرکز. این ترجمه است

1. Automatization
2. Denationalized
3. Poor languages

که به نویسندگان آثار ادبی که به زبان‌های فرودست^۱ می‌نویسند، تشخیص می‌دهد و به آن‌ها موجودیت جهانی می‌بخشد.

اگرچه ترجمه را می‌توان به‌خودی خود پیوند و التقاط فرهنگ‌ها نامید، اما باید اذعان داشت که جریان‌های ترجمه‌ای تا حد زیادی به ساختار بازار جهانی کتاب و نظام روابط قدرت میان جوامع زبانی بستگی دارند (دُسون، ۱۹۹۳). هیلبرون و سایپرو (۲۰۰۷ و ۲۰۱۶) با وام‌گیری مفهوم نظام جهانی فرهنگ^۲ از دُسون (۲۰۰۱) همچون کازانووا براین باورند که نظام جهانی ترجمه‌ای دارای ساختاری سلسله‌مراتبی و نابرابر است. به‌منظور اثبات این امر هیلبرون و سایپرو دست به مقایسه نسبت کتب ترجمه شده زدند و برحسب نوع و ژانر کتاب‌ها، تولید ملی کتاب در کشورها و زبان مبدأ کتب ترجمه شده، تحلیل خود را پیش بردند. آن بخش از تحلیل این دو نویسنده که به موضوع پژوهش حاضر بیشتر مربوط می‌شود، مقایسه ارقام کتب ترجمه‌شده برحسب زبان مبدأ است. هیلبرون و همکارش با استفاده از دادگان مربوط به سه دهه در سایت یونسکو^۳ که از سال ۱۹۷۹ آغاز می‌شود، به چنین الگوی واضحی پی برده‌اند:

- بیش از ۵۵ درصد کتب ترجمه شده از زبان انگلیسی به سایر زبان‌ها ترجمه شده است؛

- پس از انگلیسی، زبان‌هایی همچون آلمانی، فرانسه، و روسی جایگاه دوم را دارند؛

- هشتاد درصد کل کتب ترجمه‌شده که در این سایت ثبت شده‌اند از چهار زبان انگلیسی، فرانسه، آلمانی و روسی به سایر زبان‌ها ترجمه شده‌اند؛

- یک تا سه درصد از کتب ترجمه‌شده از زبان‌های سوئدی، ایتالیایی و اسپانیایی برگردان شده‌اند؛

-
1. Dominated languages
 2. Cultural world- system
 3. Index Translationum

- سایر زبان‌ها، همچون زبان چینی، عربی، ژاپنی و پرتغالی، سهمی کمتر از یک درصد را در بازار جهانی کتاب دارند، هرچند تعداد گویشورانی که به برخی از این زبان‌ها صحبت می‌کنند بسیار زیاد است.

به‌غیر از جریان ترجمه‌ای نابرابر که با فراوانی چشمگیر از زبان‌های مرکزی به حاشیه‌ای در حرکت است، در بررسی‌های عمیق‌تر هیلبرون و ساپیرو اضافه می‌کنند که نظام جهانی ترجمه دارای ویژگی‌های بارزی است. این ویژگی‌ها به قرار زیرند:

- ارتباط میان زبان‌های حاشیه‌ای، در غالب موارد، با میانجی‌گری زبان‌های مرکزی همچون انگلیسی، آلمانی و فرانسه صورت می‌گیرد. بدین ترتیب ترجمه از یک زبان حاشیه‌ای به زبان حاشیه‌ای دیگر غالباً از روی ترجمه محصول به زبان‌های مرکزی اتفاق می‌افتد؛

- تنوع ژانر کتب ترجمه‌شده از زبان‌های مرکزی نسبت به سایر زبان‌ها بیشتر است؛

- میزان تولیدات فرهنگی و جریان آن با عوامل سیاسی (همچون روابط سیاسی میان کشورها و جهت‌گیری‌های سیاسی دولت‌ها)، عوامل و روابط اقتصادی (به‌ویژه بازار بین‌المللی کتاب، رفع موانع بازار کتاب، میزان حمایت دولت‌ها از بازار کتاب) و عوامل و روابط فرهنگی (بستر مناسب جهت خلق آثار فاخر و پذیرش سرمایه نمادین) در ارتباط است؛

- نظام جهانی ترجمه ساختار متصلبی ندارد و با تحولات تاریخی و سیاسی از تعادل خارج می‌شود.

بررسی این اعداد و ارقام و نسبت‌ها از منظر جامعه‌شناسی بدین جهت اهمیت دارد که ترجمه کتاب تأثیر و بازتاب عمومی دارد. در عصر حاضر، ترجمه کتاب متضمن انتقال حق مالکیت است. امروزه تمامی اعداد و ارقام مربوط به ترجمه کتب، ثبت و در آمارها ظاهر می‌شوند. جوامع، کتب را ارزیابی می‌کنند و درباره آن‌ها به بحث می‌نشینند.

اگر زبان‌های حاشیه در پژوهش‌های مطالعات ترجمه مورد بی‌مهری پژوهشگران قرار نگیرند، مطالعات حوزه ترجمه، خواه به لحاظ زبان‌شناسی و خواه از جنبه فرهنگی به حوزه متعادل‌تری تبدیل خواهد شد و تنها میدان مطالعه زبان‌های غالب نخواهد بود. افزون بر این، با مطالعه بیشتر بر روی زبان‌های حاشیه‌ای روابط پیچیده قدرت میان زبان‌ها که خود متأثر از عوامل فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است، شفاف‌تر خواهد شد.

این بحث به‌ویژه برای ما که دهه‌هاست با وجود میراث غنی ادبیات کهن‌مان، جایزه ادبی نوبل را از آن خود نساخته‌ایم و در جهان ادبیات به رسمیت شناخته نشده‌ایم، بسیار جالب توجه و آموزنده است (گلکار، ۱۳۹۳). بدین ترتیب پژوهش حاضر بر آن است تا اولاً، تصویری کلی از جریان ترجمه‌ای آثار ادبی از زبان فارسی به زبان روسی به‌دست دهد و ثانیاً، با توسل به رویکرد کمی سری‌های زمانی به توصیف و تبیین الگوهای پنهان در داده‌ها بپردازد. لازم به یادآوری است که غالب پژوهش‌های مشابه در زمین جریان ترجمه‌ای، یا مسیر جریان را از زبان مرکزی انگلیسی به زبان حاشیه‌ای بررسی کرده‌اند یا بر اثر یک نویسنده خاص تأکید داشته‌اند. برای مثال، حدادیان‌مقدم (۲۰۱۴) با تأکید بر مفهوم عاملیت در انتخاب آثار و شیوه ترجمه در ایران، جریان ترجمه‌ای آثار را از انگلیسی به فارسی بررسی کرده است. اورسو (۲۰۱۴) به بررسی آثار ترجمه‌شده از زبان رومانیایی به انگلیسی پرداخته است. نانکت (۲۰۱۶)، با تأکید بر بومی‌سازی آثار ادبی، به چاپ و نشر ادبیات معاصر فارسی در بازار آمریکا پرداخته است. نانکت (۲۰۱۴) در پژوهش دیگری نشر اشعار تبعیدگر اناز موسوی را در استرالیا موضوع پژوهش خود قرار داد و ورنر (۲۰۰۹) با تأکید بر شش نویسنده، به بررسی جریان ترجمه‌ای از زبان پرتغالی به زبان‌های مرکزی همچون انگلیسی، فرانسه و آلمانی پرداخت.

آن‌طور که پیداست، اول اینکه هیچ پژوهشی به‌طور متمرکز جریان ترجمه‌ای را از فارسی به زبان‌های غیرانگلیسی بررسی نکرده است. دوم اینکه پژوهش‌های پیشین، تنها با توجه به نوسانات قابل مشاهده در نمودارها صورت گرفته است. هرچند تفسیر

افتوخیزهای قابل مشاهده در نمودارها و توجیه جریان ترجمه‌ای براساس رویکردهای جامعه‌شناختی به ترجمه می‌تواند بسیار روشنگر باشد، باید در نظر داشت که تمامی نوسانات و فراز و فرودهای موجود در نمودارها معنادار نیستند و برخی از آنها می‌توانند کاملاً تصادفی رخ داده باشند. در حقیقت با قاطعیت نمی‌توان این نوسانات را تفسیر نمود. بدین جهت، پژوهش حاضر با توسل به رویکرد سری‌زمانی در نظر دارد به وجود الگوهایی که به شکل معناداری قابل تفسیرند، پی ببرد.

پژوهش پیش‌رو در صدد پاسخ به پرسش زیر است:

۱. جریان ترجمه‌ای از زبان فارسی به روسی در سال‌های ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۰ چگونه بوده است؟

۲. روش پژوهش

۲.۱. گردآوری داده

داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از دادگان Index Translationum در سایت یونسکو گردآوری شد. لازم به ذکر است، با انتخاب زبان فارسی به عنوان زبان مبدأ و زبان روسی به عنوان زبان مقصد، در ابتدا داده‌های موجود مربوط به ۸ ژانر از سال ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۰ گردآوری شد و پس از آن به دلیل ملاحظات چگونگی محدودیت حجم گزارش و آسان‌سازی تفسیر یافته‌ها، تحلیل‌ها تنها بر داده‌های مربوط به ژانر ادبیات معطوف شد.

۲.۲. روش تحلیل داده

نگارندگان در رویکردی کمی به جریان‌های ترجمه‌ای از زبان فارسی به روسی با استفاده از رویکرد سری‌زمانی و با به کارگیری مدل مرکز-حاشیه به تفسیر داده‌های به دست آمده از سایت یونسکو پرداختند، چراکه با استفاده از این مدل می‌توان ساختار نامتقارن نظام جهانی ترجمه را بهتر شناخت.

۳.۲. معرفی تحلیل سری‌های زمانی

تحلیل سری‌های زمانی به تجزیه و تحلیل مجموعه‌ای از مشاهدات اطلاق می‌شود که در فواصل زمانی مشخص و به صورت متوالی اندازه‌گیری شده باشند. بنابراین مشاهده پدیده در طول زمان صورت می‌گیرد و داده‌های سری‌زمانی را به وجود می‌آورد.

هدف از تحلیل سری‌های زمانی که در حوزه اقتصادسنجی و مطالعات جوی کاربرد زیادی دارد توصیف و تفسیر پدیده‌ها و همچنین پیش‌بینی آنهاست. هر سری‌زمانی می‌تواند دارای چهار مؤلفه باشد:

۱. روند کلی^۱ یا تمایل بلندمدت: تغییر متغیر مورد مطالعه در یک دوره طولانی بدون در نظر گرفتن نوسانات دوره‌ای، فصلی و نامنظم را روند کلی گویند. به عبارتی، روند حرکات رو به بالا و پایین یک سری‌زمانی است که نشان‌دهنده کاهش یا افزایش بلندمدت مقادیر یک متغیر است.

۲. نوسانات فصلی^۲: افزایش و کاهش مقادیر متغیر در دوره‌های منظم را نوسانات فصلی گویند. این نوسانات در دوره‌های زمانی کوتاه‌تر از یک سال که الزاماً فصل نیستند، صورت می‌گیرد.

۳. نوسانات دوره‌ای^۳: به نوسانات تکرارشونده‌ای اطلاق می‌شود که در مدت زمانی بیش از یک سال (معمولاً بیش از دو سال) صورت می‌گیرد. یک سری‌زمانی می‌تواند دارای چند تغییر دوره‌ای با طول دوره متفاوت باشد.

۴. تغییرات نامنظم یا نوفه سفید^۴: تغییرات غیرقابل پیش‌بینی را گویند که فاقد نظم و الگوی مشخصی است.

تحقیق حاضر در دو مرحله به تحلیل داده‌های سری‌زمانی پرداخته است:

1. Trend
2. Seasonal Variation
3. Cyclical Variation
4. Irregular or Stochastic Variation (White noise)

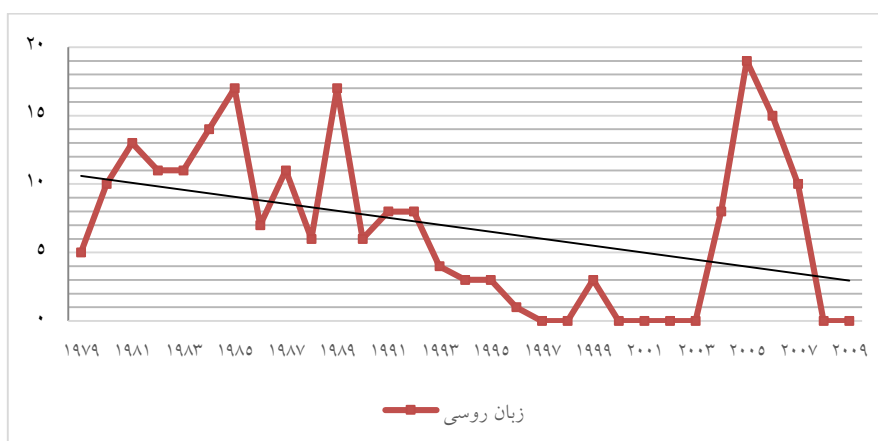
در مرحله اول، پس از ترسیم نمودار سری زمانی از داده‌های مربوط به جریان ترجمه‌ای از زبان فارسی به زبان روسی در بین سال‌های ۱۹۷۹-۲۰۱۰، نمودار مربوط به شکل توصیفی تشریح شد. در حقیقت، اولین مرحله در تحلیل سری‌های زمانی تفسیر و توصیف گرافیکی پدیده مورد مطالعه است.

در مرحله دوم، برای اطمینان از بررسی‌های چشمی نمودار در مرحله قبل و همچنین به منظور یافتن الگوهای موجود در داده‌ها با استفاده از الگوی باکس-جنکینز^۱، مدل رگرسیونی مناسب جهت توصیف و تبیین الگوهای موجود در مشاهدات به کار گرفته شد. تحلیل سری‌های زمانی با الگوی باکس-جنکینز سه مرحله را پشت سر می‌گذارد که در جای مناسب به شرح آن خواهیم پرداخت.

۳. نتایج تحلیل

۳.۱. توصیف گرافیکی سری زمانی مربوط به جریان ترجمه‌ای از زبان فارسی به روسی

به منظور توصیف جریان ترجمه‌ای از زبان فارسی به روسی در ابتدا نمودار مربوط به فراوانی کتب ترجمه‌شده در زمینه ادبیات با رسم نمودار مورد بررسی قرار گرفت (شکل ۱).



شکل ۱. نوسانات جریان ترجمه‌ای از زبان فارسی به روسی در سال‌های ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۰

شکل ۱ نشان می‌دهد که باوجود افت و خیزهای فراوان در داده‌ها، وجود یک روند نزولی ملایم در جریان ترجمه‌ای از زبان فارسی به روسی، از سال ۱۹۷۹ تا ۲۰۰۹ مشهود است. همان‌طور که در شکل مشاهده می‌شود، در فاصله بین سال‌های ۸۱ تا ۸۵ تعداد ترجمه‌ها با زبان روسی در هر سال بیش از ده عدد بوده است. در همین بازه زمانی، اما تعداد کتب ترجمه‌شده به زبان انگلیسی تنها در سال ۸۲ به ۱۰ عدد رسیده است. علت شیب منفی نمودار نیز تعداد بیشتر ترجمه‌ها در سمت چپ نمودار، نسبت به این تعداد در نیمه میانی نمودار است. لازم به ذکر است که مجموع کتب ادبی ترجمه‌شده از زبان فارسی به روسی در این بازه زمانی ۲۱۰ عدد بوده است.

۳.۲. تحلیل داده‌های سری‌زمانی با استفاده از الگوی باکس-جنکینز

به‌طور کلی، در سری‌های زمانی فرض بر ایستایی (مانایی)^۱ داده‌هاست، هرچند در غالب نمودارهای سری‌زمانی به‌دلایل مختلف اعم از وجود روند یا تغییرات دوره‌ای، نایستایی وجود دارد. در یک سری‌زمانی نایستا، برخی از ویژگی‌های آماری همچون میانگین، واریانس و خود هم‌بستگی، در طول زمان یکسان است. جهت بررسی وجود قطعی روند در داده‌های سری‌زمانی، در ابتدا می‌بایست از ایستایی داده‌ها اطمینان حاصل نمود. اگر داده‌ها فاقد ایستایی باشند یعنی روندی افزایشی یا کاهش‌ی معناداری را در دل خود دارند. بنابراین پس از حصول اطمینان از وجود روند معنی‌دار در داده‌ها، از طریق روندزدایی^۲ می‌توان سایر مؤلفه‌های موجود در سری‌زمانی را مشخص نمود.

برای دستیابی به بهترین مدل توصیف، تبیین و پیش‌بینی داده‌ها می‌بایست چهار مرحله را پشت سر گذاشت: شناخت مدل، برآورد مدل، بازبینی و پیش‌بینی. به‌دلیل آنکه پژوهش حاضر قصد پیش‌بینی داده‌ها در آینده را ندارد، تحلیل‌های سری‌زمانی تا سه مرحله انجام شد.

1. Stationarity

2. Detrending

در اجرای الگوی باکس-جنگینز در ابتدا مانایی داده‌ها با آزمون ریشه واحد دیکی-فولر^۱ آزمون شد (جدول ۱).

جدول ۱. نتایج آزمون مانایی بر روی داده‌های خام از فارسی به روسی

P	t-statistic		
۰,۰۰۰	-۲.۴۷۷۸۵۸		ریشه واحد دیکی-فولر
	-۳.۶۷۹۳۲۲	سطح ۱٪	مقدار بحرانی آزمون
	-۲.۹۶۷۷۶۷	سطح ۵٪	
	-۲.۶۲۲۹۸۹	سطح ۱۰٪	

آنچه در جدول ۱ تفسیرپذیر است مقایسه قدرمطلق مقدار بحرانی آزمون (۹۶,۲) در سطح $p < 0.05$ است که از مقدار ریشه واحد دیکی-فولر (۲/۴۷) بزرگتر است و بدین معناست که سری زمانی نایستا و دارای یک روند است که باید با شیوه روندزدایی یا تفاضل‌گیری به صورت ایستا درآید و پس از آن سایر مؤلفه‌ها شناسایی شود (جدول ۲).

جدول ۲. نتایج آزمون مانایی بر روی داده‌های تفاضل‌گیری شده از فارسی به روسی

P	t-statistic		
۰,۰۰۰	-۶,۴۷۲۶۱۹		ریشه واحد دیکی-فولر
	-۳.۶۷۹۳۲۲	سطح ۱٪	مقدار بحرانی آزمون
	-۲.۹۶۷۷۶۷	سطح ۵٪	
	-۲.۶۲۲۹۸۹	سطح ۱۰٪	

جدول ۲ نشان می‌دهد که با انجام یک بار تفاضل‌گیری بر روی داده‌های اصلی، مقدار بحرانی (۲/۹۶) کمتر از مقدار ریشه واحد (۶/۴۷) شد. از سوی دیگر مقدار احتمال آماره آزمون نیز کمتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، داده‌ها با انجام یکبار

1. Augmented Dickey- Fuller test statistic

تفاضل‌گیری به مانایی رسیدند و ادامه تحلیل‌های سری‌زمانی به‌منظور پی‌بردن به الگوهای دیگر، بر روی داده‌های تفاضل‌گیری‌شده انجام شد. در مرحله بعد جدول همبستگی نگار^۱ داده‌ها ترسیم شد (شکل ۲) تا بتوان تشخیص داد به‌منظور برآورد مدل نهایی رگرسیونی از چه فرایندی می‌توان استفاده نمود.

Autocorrelation	Partial Correlation	AC	PAC	Q-Stat	Prob
		1 -0.199	-0.199	1.3088	0.253
		2 0.100	0.062	1.6485	0.439
		3 -0.328	-0.311	5.4835	0.140
		4 0.067	-0.058	5.6497	0.227
		5 -0.063	-0.034	5.8034	0.326
		6 -0.016	-0.155	5.8138	0.444
		7 0.024	-0.001	5.8384	0.559
		8 0.023	0.004	5.8624	0.663

شکل ۲. همبستگی نگار داده‌های تفاضل‌گیری‌شده از فارسی به روسی

بررسی همبستگی نگار مقادیر تفاضل‌گیری‌شده (شکل ۲) نشان داد که براساس رفتار ستون‌های AC و PAC می‌بایست از فرایندهای $AR(3)$ ، $MA(3)$ و $ARIMA(3,3)$ استفاده کرد، چراکه دو ضریب تقریباً به خطوط بارتلت^۲ رسیده‌اند، بدین معنا که این ضرایب خودهم‌بستگی با صفر تفاوت معناداری دارند. به‌منظور برآورد مدل به بررسی معناداری پارامترهای مدل‌های پیشنهادی پرداختیم. برای این کار با استفاده از شاخص‌های آکائیک^۳، شوارتز بایزن^۴ و حنان کوئین^۵، مدل‌ها با هم مقایسه و بازبینی شدند (جدول ۳).

1. Correlogram
2. Bartlett's Lines
3. Akaike
4. Schwarz's Bayesian
5. Hannan-Quinn

جدول ۳. مقایسه و بازبینی مدل‌های برآورده شده با استفاده از شاخص‌های آکائیک، شوارتزبایزن و

حنان کوئین

مدل	معناداری	AIC	Schwarz criterion	Hannan-Quinn
AR (3)	خیر	۶/۲۹	۶/۴۹	۶/۳۵
MA (3)	بله	۶/۰۲	۶/۲۰	۶/۰۸
ARIMA (3,3)	خیر	۶/۰۲	۶/۳۶	۶/۱۲

براساس نتایج جدول ۳، مدلی بهینه‌ترین مدل برای تفسیر یا پیش‌بینی تغییرات سری‌زمانی است که در مقایسه با سایر مدل‌ها، از مقادیر کوچک‌تری در شاخص‌های آکائیک، شوارتزبایزن و حنان کوئین برخوردار باشد. مدل (3) MA مناسب‌ترین مدل است. نتایج باقی‌مانده‌های نوسان داده‌ها را با توجه به مقادیر واقعی براساس برآورد مدل (3) MA می‌توان در شکل ۳ و جدول ۴ مشاهده نمود.

Autocorrelation	Partial Correlation	AC	PAC	Q-Stat	Prob
		1 -0.088	-0.088	0.2562	0.613
		2 0.007	-0.001	0.2580	0.879
		3 0.004	0.005	0.2586	0.968
		4 0.031	0.032	0.2931	0.990
		5 -0.092	-0.087	0.6181	0.987
		6 -0.040	-0.057	0.6824	0.995
		7 0.041	0.034	0.7532	0.998
		8 -0.073	-0.067	0.9871	0.998

شکل ۳. همبستگی نگار باقی‌مانده‌ها

از آنجا که در شکل فوق هیچ ضریبی خارج از مرز خطوط بارتلت قرار ندارد، لذا ضرایب خودهم‌بستگی با صفر تفاوت معناداری ندارند. آماره Q نیز از مقادیر جدول خی دو کوچک‌تر است. مقادیر احتمال‌ها نیز در ستون آخر بزرگتر از ۰/۰۵ هستند که بیانگر صفر بودن ضرایب خود همبستگی است. بنابراین نوسانات یا اجزای اختلال مربوط به نوفه سفید است و مدل انتخابی قابل پذیرش می‌باشد.

بررسی باقی‌مانده‌های حاصل از تحلیل سری‌زمانی (جدول ۴) می‌تواند در یافتن الگوی پنهان در داده‌ها که ارزش بررسی را دارند، کمک کند.

جدول ۴. نوسانات موجود در باقی‌مانده‌ها

سال	تعداد ترجمه	سال	تعداد ترجمه	سال	تعداد ترجمه
۱۹۷۹	-----	۱۹۸۹	۱۱	۱۹۹۹	۳
۱۹۸۰	۵	۱۹۹۰	-۱۱	۲۰۰۰	-۳
۱۹۸۱	۳	۱۹۹۱	۲	۲۰۰۱	۰
۱۹۸۲	-۲	۱۹۹۲	۰	۲۰۰۲	۰
۱۹۸۳	۰	۱۹۹۳	-۴	۲۰۰۳	۰
۱۹۸۴	۳	۱۹۹۴	-۱	۲۰۰۴	۸
۱۹۸۵	۳	۱۹۹۵	۰	۲۰۰۵	۱۱
۱۹۸۶	-۱۰	۱۹۹۶	-۲	۲۰۰۶	-۴
۱۹۸۷	۴	۱۹۹۷	-۱	۲۰۰۷	-۵
۱۹۸۸	-۵	۱۹۹۸	۰	۲۰۰۸	-۱۰
				۲۰۰۹	۰

با مشاهده مقادیر باقی‌مانده در جدول ۴، می‌توان دریافت که تا پیش از سال ۱۹۹۱، پس از حذف روند نزولی و کلی، به‌جز نوسانات نامنظم، مؤلفه یا الگوی معناداری در داده‌ها یافت نمی‌شود. از سال ۱۹۹۲ تا سال ۱۹۹۷، روند نزولی معناداری را در داده‌ها مشاهده می‌کنیم که با توالی اعداد منفی در جدول باقی‌مانده‌ها مشخص می‌شود. توالی اعداد مثبت و منفی، پس از سال ۱۹۹۷ باز هم بیانگر بی‌نظمی است و پس از آن از سال ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۸ مؤلفه دوره‌ها را می‌توان با افزایش و کاهش در باقی‌مانده‌ها مشاهده نمود.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

آنچه در نمودار جریان ترجمه‌ای از زبان فارسی به روسی (شکل ۱) خلاف انتظار است، سیر نزولی داده‌های سری‌زمانی است که به‌رغم تأثیر پدیده جهانی‌سازی، رخ می‌نماید. جهانی‌سازی که به تعبیر آنتونی گیدنز (۲۰۰۳) به تقویت و تشدید روابط اجتماعی در جهان اطلاق می‌شود، از یک ویژگی بسیار مهم برخوردار است. در عصر

جهانی‌سازی تولید، مصرف و گردش و تبادل محصولات اعم از مواد خام، سرمایه‌های فرهنگی و اطلاعات، در مقیاس جهانی صورت می‌گیرد، خواه مستقیم و خواه از طریق روابط میان عاملان. با پیدایش این پدیده، نیاز به صنعت بومی‌سازی افزایش یافت و نیاز به ترجمه، که از تبعات اقتصاد مبتنی بر اطلاعات در بازار جهانی بود، فزونی گرفت. پدیده جهانی‌سازی سیاست‌های موافق با آزادسازی تجاری و تبادلات کالاها را در سطح بین‌المللی گسترش داد. مؤسسات سیاسی و فرهنگی نیز به موازات بخش صنعت و بازار جهانی‌تر شدند و بدین سبب سروکارشان بیشتر و بیشتر با دولت‌ها افتاد. اما تا آنجا که به ترجمه محصولات فرهنگی مربوط است، جهانی‌سازی مفهوم زمان و مکان را تغییر داد و به تعبیر کرونین (۲۰۱۳) زمان و مکان را در هم فشرد. امروزه، در نوردیدن فواصل دور در زمان اندکی صورت می‌گیرد. ملت‌هایی که به این شبکه جهانی نپیوندند، بیشتر و بیشتر به حاشیه رانده می‌شوند و با دیگر ملت‌ها بیگانه و بیگانه‌تر می‌گردند. در حقیقت، می‌توان تأثیر جهانی‌سازی را با پذیرنگی فرهنگی^۱ و تأثیر آن بر ترجمه آثار تعبیر نمود. پذیرندگی فرهنگی افراد را ترغیب می‌سازد دیگران و فرهنگشان را بشناسند، سبک زندگی و رفتارشان را بپذیرند و تفاوت‌ها را تاب آورند. در این میان، فراگیری زبان یکدیگر بسیار ضروری می‌نماید. این امر، دست‌کم تا جایی که به تفسیر روند نزولی مشهود در داده‌ها مربوط می‌شود، خلاف انتظار است. نگارندگان با تبیین روند نزولی غالب در میان نمودار به تبیین این روند کلی خواهند پرداخت.

از جمله عواملی که بر جریان ترجمه‌ای از زبان حاشیه‌ای به زبان مرکزی تأثیرگذار است میزان علاقه‌مندی و آشنایی ملت گیرنده ادبیات (روس‌ها) به زبان تأمین‌کننده ادبیات (زبان فارسی) است. حقیقت آن است که ایرانیان و روس‌ها از دیرباز به شناخت یکدیگر علاقه داشته‌اند. از عوامل دخیل در این امر غنای فرهنگی و تاریخی هر دو کشور بوده است (دونایوا، ۱۳۸۸). در این میان، نمی‌توان همسایگی دو کشور را در ایجاد همکاری تجاری، اقتصادی، سیاسی و نظامی نادیده گرفت که

البته بدون شناخت فرهنگ و زبان ناممکن است. مردم روسیه پیش از پتر کبیر به هنر و صنایع ایران توجه داشتند اما مناسبات فرهنگی روسیه و ایران در زمان پتر اول بنیان گذاشته شد (محمدی‌بدر، ۱۳۸۷). در همان سال‌ها آموزش زبان فارسی به‌طور رسمی در روسیه شروع شد و در تربیت مترجمان بسیار تأثیرگذار بود. اولین مرکز مطالعات ایران و آموزش زبان فارسی نیز دو قرن پیش در روسیه تأسیس شد و مسبب پایه‌گذاری ایران‌شناسی در آن کشور شد. رفته‌رفته، با تقویت زبان فارسی در دانشگاه‌ها و تربیت ایران‌شناسان و پژوهشگران مسلط به زبان فارسی، کار ترجمه آثار و ادبیات فارسی نیز آغاز شد (دونایوا، ۱۳۸۸؛ محمدی‌بدر، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد روس‌ها در ابتدا به ترجمه آثار منظوم فارسی پرداختند و به‌خصوص آشنائیشان با نظم فارسی، پس از بوستان سعدی، با اشعار فردوسی آغاز شد چراکه از سال ۱۸۱۵ تا ۱۹۸۹ چندین بار این اثر ترجمه و با تیراژ بالا چاپ شد. ترجمه رباعیات خیام هم بسیار مورد استقبال روس‌ها قرار گرفت و چندین بار در سال‌های ۱۹۸۶، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۵ ترجمه شد (محمدی‌بدر، ۱۳۸۷). اما این ارقام تنها بیانگر میزان علاقه‌مندی و آشنایی روس‌ها به زبان فارسی است و تبیین روند نزولی جریان ترجمه‌ای از زبان فارسی به روسی نیست. اگر با دقت بیشتری به نمودار نگاه کنیم، درمی‌یابیم که در حقیقت، در ابتدای نمودار یعنی در دهه ۸۰، هر چند با نوسان، ترجمه‌هایی از ادبیات فارسی به روسی انجام شده است. در حقیقت، اوایل قرن ۲۰ را در ایران باید دوره احیا و ترقی ادبیات و جراید دموکراتیک دانست که باعث شد روابط فرهنگی و ادبی دو همسایه مستحکم گردد و توسعه یابد. این مسئله در حالی اتفاق افتاد که پس از روی کار آمدن بلشویک‌ها و حزب کمونیست روسیه در سال ۱۹۱۷ دولت جوان روسیه به لحاظ اعتقادات ایدئولوژیکی در مقابل ایران قرار گرفت، اما همکاری متقابل دو کشور ادامه یافت به گونه‌ای که در دهه ۸۰ (نمودار ۱) به اوج خود رسید. حقیقت این است که بستر مراودات فرهنگی و صدور ادبیات از ایران به روسیه، در دهه ۶۰ فراهم شد. در این دوره، انجمن روابط فرهنگی با ایران تأسیس شد. در سال ۱۹۶۶، اولین موافقت‌نامه فرهنگی به امضا رسید و در سال ۱۹۷۱، دو کشور وارد توافقات

همکاری علمی و فنی شدند. تقریباً در همین زمان، در ایران مؤسسات بسیاری به معرفی شاعران و نویسندگان ایرانی مشغول بودند و در کنار این کار آثار این افراد را به روسی و بهترین آثار روسی را به فارسی ترجمه می‌کردند. بنابراین، آشنایی زبانی و فرهنگی که از نتایج همسایگی با کشورهاست نیز می‌تواند در این امر دخیل باشد (دونایوا، ۱۳۸۸).

نمودار سری‌زمانی جریان ترجمه‌ای، پس از حذف روند نزولی حاکم بر کل جریان، حاکی از نوسانات در بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۱ است، به‌گونه‌ای که، برای مثال، در برخی سال‌ها همچون سال ۸۵ و ۸۹ تعداد کتب ترجمه‌شده افزایش و در سال‌های ۸۶ و ۸۸ کاهش یافته‌اند. اما این نوسانات را نمی‌توان معنادار دانست. شاید هم بتوان چنین اظهار کرد که زنجیره‌ای از حوادث باعث نوعی بی‌نظمی در روابط رو به گسترش دو کشور شد و نتیجتاً جریان ترجمه‌ای را نامنظم کرد. ضعف ساختارهای اقتصادی و سیاسی اتحاد شوروی در دهه ۸۰، وقوع انقلاب اسلامی ایران و به‌دنبال آن، جنگ تحمیلی، تحولات سیاسی اجتماعی نسبتاً هم‌زمانی را در تاریخ دو کشور رقم زد و منجر به رکود روابط فرهنگی دو کشور شد (دونایوا، ۱۳۸۸). به‌زعم صاحب‌نظران حوزه مطالعات ترجمه، تغییر و تحول در تاریخ یک کشور نیز می‌تواند جریان‌های ترجمه‌ای از آن زبان یا به آن زبان را متأثر سازد، چراکه رونق بازار ترجمه منوط به روابط میان قدرت‌ها است (هیلبرون و ساپیرو، ۲۰۱۶). از این رو تبادلات فرهنگی، و تغییرات آن در طول زمان نیز حکایت از تأثیر منازعات سیاسی بر این مقوله دارد. تأثیر وقوع انقلاب اسلامی و اتخاذ دیدگاه استعمارگرایی نسبت به اتحاد شوروی و بی‌دین‌پنداشتن آن و همچنین مساعدت آن کشور با دشمن اصلی جمهوری اسلامی، صحنه را برای مراودات فرهنگی و تبادل ادبیات نامساعد ساخت. چنین وضعیتی تا اواخر سال‌های دهه ۸۰ ادامه یافت و سیر نزولی جریان ترجمه‌ای که به‌دنبال حوادث مذکور پدید آمد را در پی داشت.

در تفسیر تحلیل داده‌های سری‌زمانی، پس از حذف روند نزولی، باقی‌مانده‌ها، مشخصاً دو الگو را نشان می‌دهند. در سال‌های ۹۰، الگوی کاهش جریان ترجمه‌ای

دیده می‌شود. در این سال‌ها، فروپاشی اتحاد شوروی آن کشور را با هرج و مرج و بحران اقتصادی مواجه ساخت. شیب نزولی در جریان ترجمه‌ای در این دوره مشخصاً بیش از سایر دوره‌ها بوده است. شاید بتوان گفت که در این دوران نه تنها اعتقادات سیاسی و ایدئولوژیک کشور روسیه، بلکه جهت‌گیری فرهنگی این کشور در کنار سوگیری اقتصادی آن، جنبه غرب‌گرایی به‌خود گرفت و باعث شد روسیه از روابط سنتی و فرهنگی خود با شرق و کشورهای منطقه غافل بماند.

به نظر برخی از صاحب‌نظران حوزه مطالعات ترجمه (پیتا، ۲۰۱۶) یکی از دلایل افت و رکود جریان ترجمه‌ای، افزایش غنای ادبی و تعداد آثار تألیفی در یک کشور است. تأثیر فروپاشی اتحاد شوروی بر ادبیات آن کشور فوق‌العاده بوده است (بریتانیکا). در ابتدای دوره آزادی بیان^۱ در زمان گورباچف و به‌دنبال آن فروپاشی اتحاد شوروی، سهل‌گیری‌ها و رفع سانسور در آثار را در پی داشت. تفرقه‌های پیشین میان نویسندگانی که به خارج از کشور مهاجرت کرده بودند و سایر نویسندگان روسی، دیگر وجود نداشت. تبعیض میان ادبیات رسمی^۲ و غیررسمی^۳ رخت بربست. روس‌ها، بی‌پروا سنت ادبیات خود را که سرکوب شده بود احیا کردند و با گسترش روزافزون جهانی‌سازی، دسترسی‌شان به جنبش‌های ادبی غرب بیشتر و بیشتر شد. نیاز به ترجمه آثار از زبان‌های دیگر کمتر احساس می‌شد (بریتانیکا). خوانندگان روسی نیز بیشتر تمایل داشتند گذشته را بشناسند، تاریخ و ادبیات خود را کندوکاو کنند و زمان حال خود را بهتر و عمیق‌تر درک کنند. بنابراین، الگوی معنادار کاهش جریان ترجمه‌ای شکل گرفت.

برخی کذب‌بودن جریان ترجمه‌ای از زبان حاشیه به زبان مرکزی را به کم‌مایگی ادبیات ملت حاشیه نسبت داده‌اند. هرچند بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند نویسندگان ایرانی از سایر نویسندگان چیزی کم ندارند (قانون‌پرور، ۱۳۹۴؛ رحیمیه، به‌نقل از مطلق و نانکت، ۲۰۱۶) مشکل اینجاست که باید خود به دنبال کسی بگردند

1. Glasnost (Verbal openness)

2. Official literature

3. Unofficial literature

و به عبارت درست‌تر در حسرت آن باشند که آثارشان را ترجمه کند. برخی از این نویسندگان افرادی هستند که آثارشان را حتی در ایران نمی‌توانند به چاپ برسانند، از این رو مایلند یا از ابتدای امر به انگلیسی بنویسند یا آن را ترجمه کنند تا مخاطبان گسترده‌تری بیابند. بنابراین یافتن مترجم مناسب برای ترجمه آثار، نیز امری مهم است. وجود مترجمانی که به زبان روسی مسلط باشند، می‌تواند در کنار یادگیری زبان روسی در ایران و آموزش زبان فارسی در روسیه مورد بررسی قرار گیرد. ضمناً برای شناساندن آثار، برخی از صاحب‌نظران معتقدند که آثار ادبی باید در بافت مقصد ترجمه شوند. برای مثال، گلکار (۱۳۹۶) و قانون‌پرور (۱۳۹۴) معتقدند آمیختگی زبان با فرهنگ چنان زیاد است که نمی‌توان انتظار داشت یک مترجم فارسی‌زبان بتواند اثر ادبی فارسی را به زبان دیگر ترجمه کند، چراکه برای انتقال معنا و ترجمه صحیح تسلط بر فرهنگ زبان‌ها بسیار ضروری است. از این‌رو تنها ترجمه آثار را باید به افرادی سپرد که زبان مقصد، زبان اولشان باشد. بنابراین دلیل بی‌ رغبتی خوانندگان نسبت به آثار را می‌توان در این امر جستجو کرد که مترجمان قابل برای ترجمه متون به زبان روسی انگشت‌شمارند. علاوه بر این، به اعتقاد این دو صاحب‌نظر، با صرف هزینه، وقت و انرژی اقداماتی جهت ترجمه آثار به زبان‌های دیگر و زبان روسی صورت می‌گیرد اما مشکل اینجاست که متولیان، انتخاب اثر مناسب را بلد نیستند. بسیاری از آثار که با بودجه دولتی و شبه‌دولتی ترجمه شده‌اند، در خود ایران هم خواننده زیادی ندارند و تنها با خریدهای فرمایشی تیراژ کاذب داشته‌اند. بنابراین، به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین موانعی که سر راه نویسندگان ایرانی وجود دارد تا خود را به نظام جهانی ادبیات معرفی نمایند، کسب سرمایه نمادین در کشور خودشان است (وَن‌اس و هیلبرون، ۲۰۱۵). این امر بدون دخالت نهادهایی که از ناشران یا مترجمان حمایت کند، ناممکن است. تنها در سال‌های اخیر بنیاد سعدی به ریاست غلامعلی حداد عادل به تبلیغ و ترویج ادبیات فارسی اهتمام ورزیده است.

الگوی دوم پس از حذف روند نزولی در داده‌ها مؤلفه معنادار دوره‌ای در سال‌های ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۸ است. در بخش ۲.۳ یکی از مؤلفه‌های سری‌زمانی را دوره معرفی

کردیم و آن را با توالی شیب صعودی و نزولی معرفی نمودیم. شیب صعودی این بخش از نمودار با توجه به چند عامل قابل تفسیر است. در اواخر دهه ۹۰، روسیه با روی آوردن به دیدگاه اورآسیایی، از غرب فاصله گرفت. از طرفی دولت ایران هم سعی داشت از انزوای بین‌المللی خارج شود و برای گسترش روابط با جهان می‌توانست به روسیه تکیه کند. بازدید آقای خاتمی از مسکو در سال ۲۰۰۱ و امضای قرارداد برای روابط متقابل و اصول همکاری‌های دو کشور، صفحه جدیدی را در دفتر روابط ایران و روسیه گشود. تفکر گفتگوی تمدن‌ها با استقبال روس‌ها مواجه شد و از اوایل قرن ۲۱ روابط دو کشور به همکاری رسید. ناگفته نماند که مقدمات رونق ترجمه ادبیات فارسی به روسی در سال ۱۹۹۸ چیده شد. در این سال به‌منظور معرفی فرهنگ ایرانی و ترویج فرهنگ اسلامی رایزنی فرهنگی سفارت جمهوری اسلامی ایران در مسکو افتتاح شد و گسترش ایران‌شناسی را سرعت بخشید. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که سازمان‌ها و نهادهای سیاسی نیز در گردش بین‌المللی ترجمه اثرگذارند. این امر به‌ویژه در کشورهایی مثل ایران محسوس‌تر است که بخش اقتصاد و فرهنگ زیر نظر نهادهای سیاسی اداره می‌شوند. بنابراین نه تنها چرخش، بلکه تولید محصولات فرهنگی نیز زیر نظر دولت و نهادهای قدرت است. در این میان، باز هم زبان ابزار مهم تقویت روابط بود. مراکز آموزش زبان فارسی در روسیه و افزایش تعداد روزافزون آن‌ها امکان گسترش روابط فرهنگی را بیشتر مهیا کرد و ترجمه و بررسی آثار فارسی را بخشی از اهداف خود قرار داد. در ایران هم تعداد گروه‌های آموزشی زبان روسی افزایش یافت. علاقه مردم مناطق مسلمان‌نشین در کشور روسیه به آشنایی با فرهنگ همسایه و آموختن زبان فارسی به مراتب بیشتر شد. اگر فرض کنیم که ترجمه می‌تواند اهداف سیاسی و ایدئولوژیک داشته باشد، برای مثال، به‌منظور اشاعه دکتترین یا بینش خاصی صورت گیرد (هیلبرون و ساپیرو، ۲۰۱۶) با آگاهی از اینکه سیاست‌گذاری‌ها در زمینه ترجمه آثار بخشی از سیاست‌های گسترده‌تری هستند که به‌منظور تبلیغ فرهنگ ملی کشوری اتخاذ می‌شوند و توسط دولت‌ها به‌کار بسته می‌شوند، شاید بتوان این دوران را پرونق‌ترین

و فعال‌ترین دوران در تبادلات فرهنگی نام برد. ذکر این نکته نیز ضروری است که ترجمه، نسبت به تألیف، عملی متأخر است و نمی‌توان انتظار داشت که به‌محض پیدایش شرایط مطلوب و تلاش‌های مضاعف عاملان در یک دوره با شیب صعودی و با از میان رفتن چنین شرایطی با شیب نزولی در جریان ترجمه‌ای مواجهه شد. تأثیر عوامل مساعد یا نامساعد را در این جریان با تأخیر یک تا سه سال می‌توان مشاهده کرد (نانکت، ۲۰۱۶). اما هر مؤلفه دوره‌ای در سری‌های زمانی دارای یک مؤلفه نزولی هم هست. شیب نزولی مؤلفه دوره‌ای مربوط به زمان ریاست جمهوری احمدی‌نژاد است. البته باید اذعان داشت که پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران، تمامی دولت‌ها ماهیت اسلامی داشته‌اند، اما نوع و کاربرد آن‌ها در دوران‌های متفاوت، متغییر بوده است (متقی، ۱۳۸۷). بدین ترتیب، گفتمان‌های تهاجمی و تقابلی احمدی‌نژاد، برخلاف گفتمان‌های تعاملی خاتمی، بار دیگر بستر ساز انزوای سیاسی و فرهنگی ایران شد. با استناد بر ارقام کتب تألیف‌شده که مؤسسه خانه کتاب منتشر می‌کند، می‌توان دریافت که در وهله اول، میزان کتب تألیف‌شده در این دوران ارقام ثابتی دارد (محلوجیان، ۲۰۱۵) و نگاهی به مجموعه دستاوردهای دولت ایشان، به گزارش ایران، مشخص می‌سازد تنها اقدام فرهنگی، شش برابر کردن کانون‌های فرهنگی هنری مساجد بوده است (ایرنا، ۱۳۹۲). با بررسی نمودارهای سری‌زمانی جریان ترجمه‌ای، در حقیقت، می‌توان دید که چگونه در دوران‌های مختلف سایر کشورها، تعبایر متفاوتی از روابط خود با ایران داشته‌اند (بصیری و احمدی‌نژاد، ۱۳۹۶). تعاملات فرهنگی در این دوران حاصل آن است که برخلاف دوره قبل، سایر کشورها، ما را دشمن یا رقیب خود پنداشته‌اند.

کتابنامه

- ایرنا. (۱۳۹۲، ۱۲ مرداد). خلاصه دستاوردهای دولت احمدی‌نژاد. برگرفته از <http://yon.ir/qUIPl>
- بصیری، م. ع.، و احمدی‌نژاد، ح. (۱۳۹۵). تبیین دیپلماسی فرهنگی سید محمد خاتمی و محمود احمدی‌نژاد در نظام بین‌الملل. *فصلنامه رهیافت‌های سیاسی بین‌المللی*، ۷(۴۶)، ۴۷-۹.
- دونایوا، ا. (۱۳۸۹). روابط فرهنگی ایران و روسیه: امکانات و موانع. *ایراس*، ۵(۶)، ۶۹-۸۰.

قانون‌پرور، م. ر. (۱۳۹۴، ۱۰ آبان). مشکل ادبیات ایران برای جهانی شدن، بازاریابی است نه ترجمه. برگرفته از <https://www.mehrnews.com/news/2953814/>

گلکار، آ. (۱۳۹۶، ۲۱ مرداد). متولیان جهانی کردن ادبیات فارسی، انتخاب آثار را بلد نیستند. *روزنامه ابتکار*. برگرفته از <http://yon.ir/RG9v8>

متقی، ا. (۱۳۸۷). دامنه تغییر و تداوم سیاست خارجی ایران. *برداشت دوم*، ۵(۷)، ۶۴-۴۵.

محمدی بدر، ن. (۱۳۸۷). نقش ترجمه در تعاملات فرهنگی ایران و روسیه. *پژوهش‌های زبان‌های خارجی*، ۱۳(۴۳)، ۱۲۱-۱۳۹.

- Bassnett, S., & Lefevere, A. (1990). *Translation, history and culture*. London: Printer Publishers.
- Bielsa Mialet, E. (2010). The sociology of translation: Outline of an emerging field. *Mon TI*, 2, 153-172.
- Casanova, P. (2004). *The world republic of letters*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cronin, M. (2013). Globalization. In M. Baker, & G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 126-130). New York: Routledge.
- De Swaan, A. (2001). *Words of the world: The global language system*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2003). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Heilbron, J. (1999). Towards a sociology of translation: Book translations as a cultural world system. *European Journal of Social Theory*, 2(4), 429-444.
- Heilbron, J., & Sapiro, G. (2007). Towards a sociology of translation: Current issues and future prospects. In M. Wolf, & A. Fukari (Eds.), *Constructing a sociology of translation* (pp.93-107). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Heilbron, J., & Sapiro, G. (2016). Translation: Economic and sociological perspectives. In V. Ginsburgh, & S. Weber (Eds.), *The Palgrave handbook of economics and language* (pp. 373-402). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Mahloujian, A. (2015). *Writer's block: The story of censorship in Iran*. London: Small Media.
- Motlagh, A., & Nanquette, L. (2016). *Translations between centre and periphery: From Iran to the West*. Retrieved from [https:// apps.mla.org/ program _details?prog_id=97&year=2016](https://apps.mla.org/program_details?prog_id=97&year=2016).
- Nanquette, L. (2014). Iranian exilic poetry in Australia: Reinventing the third space. *Antipodes*, 28(2), 393-403.
- Nanquette, L. (2016). Translations of modern Persian literature in the United States: 1979-2011. *The Translator*, 23(1), 49-66.

- Pieta, H. (2016). On translation between (semi-)peripheral languages: An overview of the external history of Polish literature translated into European Portuguese. *The Translator*, 22(3), 354-377.
- Post-Revolutionary literature (n.d.). Encyclopaedia Britannica. Retrieved from <https://www.britannica.com/art/Russian-literature/Post-Revolutionary-literature>.
- Ursu, O. (2014). Literary translation flows from Romanian into English: A socio-economic perspective. In F. Boldea (Ed.), *Communication, context, interdisciplinarity* (pp. 396-404). Peru: Maior University Press.
- Werner, C. (2009). Literary translation flow from Brazil to abroad: Six case studies. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/.../5dbbc88c72df50f16d1592f98864>.
- Wolf, M., & Fukari, A. (2007) *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در آزمون تافل: بررسی نقش دو راهبرد

مصطفی امیری (استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه علوم پایه، دانشگاه علوم پزشکی گناباد، گناباد، ایران)

mu1amiry@yahoo.com

بهزاد قنصولی (استاد گروه آموزشی زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

ghonsooly@um.ac.ir

ضرغام قبانچی (دانشیار گروه آموزشی زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

ghabanchi@um.ac.ir

چکیده

مطالعه حاضر به بررسی رابطه بین عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در بخش خواندن آزمون تافل با راهبردهای تست‌زنی و نیز آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن می‌پردازد. شصت و دو دانشجوی رشته زبان انگلیسی به‌طور تصادفی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون بسندگی دانش‌زبانی نلسون نمونه، بخش درک و مطلب، آزمون تافل، پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی و پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن (MARSİ) استفاده شد. داده‌ها از طریق آمار توصیفی و آزمون‌های آماری همبستگی و تی‌تست مستقل با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۹ مورد تحلیل شد. آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی و بخش خواندن آزمون تافل همبستگی منفی (۰/۱۳-) و بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با بخش خواندن آزمون تافل همبستگی پایینی (۰/۱۷) وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد که دانشجویان بیشتر از مؤلفه راهبردهای استدلالی خواندن استفاده می‌نمایند. به‌علاوه، تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که بین سطح بسندگی زبان انگلیسی و نمرات دانشجویان در بخش خواندن آزمون تافل رابطه معناداری وجود دارد ($r = 0.74$ ، $p < 0.001$). در پایان، پیشنهادهایی برای استفاده از راهبردهای پاسخ به سؤالات خواندن آزمون تافل ارائه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای تست‌زنی، آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن، بسندگی زبان انگلیسی، عملکرد دانشجویان، آزمون تافل، آزمون نلسون

۱. مقدمه

۱.۱. فراشناخت و راهبردهای فراشناختی خواندن

واژه فراشناخت^۱ را که به آگاهی فرد نسبت به تفکر نظام‌مند وی در مورد فرایند یادگیری او اشاره دارد، برای اولین بار فلاول (۱۹۷۶) بر ساخت. وی فراشناخت را به عنوان دانش فرد درباره فرایندها، نتایج و هر چیزی که با آن‌ها ارتباط دارد توصیف کرد (فلاول، ۱۹۷۶، ص، ۲۳۲). فلاول برای فراشناخت مدلی را معرفی می‌کند که شامل چهار مقوله است: ۱. دانش فراشناختی؛ ۲. تجربیات فراشناختی؛ ۳. اهداف و وظایف؛ و ۴. راهبردها^۲ و فعالیت‌ها.

راهبردهای خواندن برای اولین بار در پژوهش رابین (۱۹۷۵) معرفی شد. او مدعی شد که راهبردهای خواندن فنون و ابزارهایی هستند که فراگیر از طریق آن‌ها دانش جدید را کسب می‌نماید.

کراس و پاریس (۱۹۸۸)، ازراییل (۲۰۰۷) و پرسلی و آلفریاخ (۱۹۹۵) بر این باورند که راهبردهای فراشناختی سه فن برنامه‌ریزی، نظارت، و ارزیابی را شامل می‌شود که می‌توانند به عنوان راهبردهای فراشناختی خواندن در نظر گرفته شوند. خوانندگان از این راهبردها قبل از خواندن یا هنگام پیش‌خوانی، هنگام خواندن یا در طول آن و بعد از خواندن بهره می‌برند. راهبردهای به‌کاررفته قبل از خواندن که باعث فعال‌شدن دانش قبلی آن‌ها می‌شود راهبردهای برنامه‌ریزی نامیده می‌شوند و شامل نگاه اولیه به عنوان، سرعنوان و حتی سرعنوان‌های کوچک، عکس و توصیف می‌باشند (الماسی، ۲۰۰۳؛ ازراییل، ۲۰۰۷). راهبردهای نظارتی که در طول خواندن استفاده می‌شوند به خواننده کمک می‌کنند کلمات را بهتر بفهمد، مطالب را خلاصه نماید و حتی ایده اصلی هر پاراگراف را استنباط نماید (ازراییل، ۲۰۰۷؛ پرسلی،

1. Metacognition

2. Strategies

(۲۰۰۲). از طریق راهبردهای ارزیابی یا راهبردهای پس از خواندن، خوانندگان در مورد به‌کارگیری درک خود در قسمت‌های در پیش‌رو و دیگر بخش‌ها فکر می‌کنند یا ممکن است نظرشان نسبت به آنچه که در اولین نگاه و برخورد فهمیده‌اند، عوض شود.

به‌منظور طراحی یک ابزار سنجشی روا^۱ و پایا^۲ برای ارزیابی راهبردهای فراشناختی خواندن، مطالعات فراوانی (یاکوب و پاریس، ۱۹۸۷؛ پیرا-لیرد و دین، ۱۹۹۷؛ اشمیت، ۱۹۹۰؛ میهولیک، ۱۹۹۴) انجام شده است که تمامی آن‌ها از نظر مختاری و ریکارد (۲۰۰۲) دارای محدودیت‌ها و نقایصی نیز بوده‌اند. به‌هرحال، ابزار طراحی‌شده توسط مختاری و ریکارد (۲۰۰۲) به‌نام ابزار آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن^۳ معیاری جامع برای سنجش رابطه بین راهبردهای فراشناختی فرد هنگام خواندن و توانایی خواندن وی است.

۲.۱. راهبردهای تست‌زنی

آلدرسون (۱۹۹۰) یادآور شده است که رفتارهای تست‌زنی^۴ هم شامل روشی است که خوانندگان هنگام خواندن یک متن به آن مشغول هستند و هم مجموعه‌ای از مهارت‌ها و راهبردهای مورد نیاز برای جواب‌دادن به یک آزمون را در بر می‌گیرد. همچنین وندن (۱۹۸۷، ص. ۷) راهبردهای تست‌زنی^۵ را فنون، تدابیر، برنامه‌های آگاهانه، عملیات‌های به‌کار گرفته شده آگاهانه، مهارت‌های یادگیری، مهارت‌های اساسی، مهارت‌های عملی، توانایی شناختی، راهبردهای پردازشی زبان و شیوه‌های حل مسئله می‌نامد. نیتکو (۱۹۸۳) راهبردهای تست‌زنی را به‌عنوان توانایی دانشجو در استفاده از ویژگی‌های آزمون و همچنین موقعیت آزمون برای کسب نمره بالاتر تعریف می‌کند.

1. Valid

2. Reliable

3 Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)

4. Test-taking Behaviors

5. Test-taking Strategies

کوهن (۱۹۹۴، ص. ۹۲) راهبردهای تست‌زنی را این‌طور تعریف می‌کند: راهبردهای تست‌زنی فرایندهایی هستند که پاسخ‌دهندگان آن‌ها را انتخاب نموده‌اند و تا اندازه‌ای نسبت به آن‌ها آگاهی و از آن‌ها شناخت دارند. به عبارت دیگر، مفهوم راهبرد در بر گیرنده عنصر انتخاب است. در غیر این صورت، فرایندهای به کار رفته راهبرد تلقی نخواهند شد. او معتقد است که راهبردها با توجه موقعیت فرق می‌کنند: یک راهبرد، انتخاب از میان موارد در دسترس است (مثلاً جور کردن^۱ اطلاعات مشابه در متن با گزینه‌های سؤال)؛ راهبرد دیگر استفاده از راه‌های میان‌بر^۲ برای رسیدن به جواب است (برای مثال امتحان‌دهنده متن را نمی‌خواند و بلافاصله به جستجوی جواب سؤالات می‌پردازد). در این موارد، پاسخ‌دهنده ممکن است برای جبران میزان کم اطلاعات واقعی زبانی خود یا حتی فقدان آن از مهارت و آشنایی خود با شیوه‌های مختلف جواب‌ادن به سؤال استفاده نماید.

پاور و ویلسون (۱۹۹۳، ص. ۲) به موارد زیر به عنوان راهبردهای تست‌زنی اشاره کرده‌اند: راهبردهای خواندن، استفاده از دانش و تجربیات شخصی، راهبردهای مربوط به جواب‌دادن به سؤالات واژگان، حدس‌زدن و استفاده از ویژگی‌های گزینه‌های هر سؤال. این مؤلفه‌ها^۳ شامل چند بخش کوچک‌ترند که در کل ۱۹ سؤال را تشکیل می‌دهند: شش سؤال برای مؤلفه راهبردهای خواندن^۴، سه سؤال برای مؤلفه دانش و تجربیات شخصی^۵، شش سؤال برای مؤلفه دانش واژگان^۶ و چهار سؤال برای مؤلفه حدس‌زدن^۷.

قوی‌ترین انتقاد در مورد پاسخ دادن به آزمون‌های چندگزینه‌ای درک و مطلب این بوده است که آزمون‌دهندگان متن مربوط را اصلاً نمی‌خوانند یا درک نمی‌کنند (اندرسون و همکاران، ۱۹۸۵؛ کوهن، ۱۹۸۴). این منتقدان اظهار می‌دارند که این

-
1. Matching
 2. Short-cuts
 3. Subskill
 4. Reasoning Strategies
 5. Knowledge and Personal Experiences
 6. Knowledge of Vocabulary
 7. Guessing

هدف خواننده است که باعث می‌شود راهبردها وی را طوری هدایت کنند که به یک جواب قابل قبول برسد و سرانجام متن را درک نماید. اگر چنین انتقادی درست باشد، در مورد روایی آزمون‌های چندگزینه‌ای درک و مطلب تردید وجود خواهد داشت. در این زمینه چندین مطالعه انجام شده که در قسمت‌های بعد بررسی خواهند شد.

۲. پیشینه پژوهش

در مورد آگاهی فراشناختی از مهارت‌های خواندن در پاسخ به آزمون‌های درک مطلب پیشینه نسبتاً غنی‌ای وجود دارد. آپتون (۱۹۹۷) بیان می‌کند که بین دانشجویان دارای توانایی بالا و پایین در بسندگی^۱ زبان انگلیسی و استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن، تفاوت است بدین معنی که دانشجویان پیشرفته نسبت به دانشجویان کمتر پیشرفته، از مؤلفه راهبردهای کلی^۲ خواندن بیشتر استفاده می‌کنند. همچنین، دانشجویان دارای بسندگی پایین زبانی از راهبردهای محلی بیشتر از راهبردهای کلی استفاده می‌نمایند. این دانشجویان مدعی شده‌اند که افراد دارای بسندگی بالا از راهبردهای فراشناختی بیشتری استفاده می‌نمایند.

اومالی، روسو، چموت، و استونر-منزنارس (۱۹۹۸) نتیجه گرفته‌اند که دانش‌آموزان دبیرستانی در سطح ابتدایی زبان، در ۲۷/۴٪ مواقع و دانشجویان در سطح متوسط در ۳۴/۹٪ مواقع از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند. به علاوه، یافته‌های آن‌ها نشان داد که راهبرد فراشناختی برنامه‌ریزی در ۸۴/۳٪، راهبردهای نظارت در ۹/۴٪ و راهبردهای ارزیابی در ۸/۳٪ زمان‌ها مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

مطالعه تمور و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد که همبستگی مثبتی^۳ بین پایه تحصیلی و آگاهی فراشناختی خواندن وجود دارد، ولی تفاوت بین آن‌ها معنادار نبوده است. کریستین لاهورتا مارتینز (۲۰۰۸) نتیجه گرفته است که استفاده از مهارت‌های خواندن

-
1. Proficiency
 2. Global Strategies
 3. Positive Correlation

به میزان متوسط تا بالاست و راهبردهای حل مسئله^۱ و کلی خواندن در اولویت قرار دارند.

در کشور سریلانکا، واستا زناپالا (۲۰۱۰) به رابطه خطی مثبتی بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و توانایی خواندن در دانشجویان پی بردند. شرکت‌کنندگان در سه گروه از نظر بسندگی زبانی (پایین، متوسط و بالا) بیشتر از مؤلفه راهبرد حل مسئله و سپس مؤلفه‌های کلی و حمایتی^۲ استفاده کردند و شرکت‌کنندگان دارای بسندگی زبانی بالاتر، استفاده بیشتری از این مؤلفه‌ها داشتند.

جوادی، کیوان‌آرا، یعقوبی، حسن‌زاده و عبادی (۲۰۱۰) دریافته‌اند که وضعیت تحصیلی دانشجویان با آگاهی آن‌ها از راهبردهای فراشناختی خواندن همبستگی معناداری دارد، از این لحاظ که هر چه معدل تحصیلی دانشجو بالاتر باشد، آگاهی فرد از راهبردهای فراشناختی خواندن بیشتر است. کربلایی (۲۰۱۰) این‌گونه نتیجه‌گیری کرده است که خوانندگان ایرانی و هندی به‌طور مشابهی از راهبردهای فراشناختی خواندن استفاده کرده‌اند. دانشجویان هندی میزان آگاهی و استفاده بیشتری از مؤلفه‌های کلی و حمایتی راهبردهای خواندن گزارش نمودند درحالی‌که دانشجویان ایرانی در استفاده از راهبردهای مؤلفه حل مسئله تفاوت معناداری نداشتند.

یوکسل و یوکسل (۲۰۱۱) اشاره کرده‌اند که شرکت‌کنندگان از راهبردهای خواندن متون دانشگاهی استفاده می‌کنند و از آن‌ها آگاهی دارند. این آگاهی و استفاده اکثراً در مورد راهبردهای حل مسئله بوده و راهبرد حمایتی دارای کمترین استفاده در خواندن متون دانشگاهی می‌باشد.

رخساری (۲۰۱۲) گزارش کرد که خوانندگان موفق نسبت به خوانندگان کمتر موفق از راهبردهای خواندن بیشتری بهره‌جسته‌اند. به همین ترتیب، او اظهار کرد که راهبردهای شناختی و فراشناختی خواندن توسط خوانندگان موفق نسبت به

1. Problem-solving

2. Support

خوانندگان کمتر موفق بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است و بالعکس، خوانندگان کمتر موفق بیشتر از راهبردهای تست‌زنی استفاده می‌کرده‌اند. جعفری و شکرپور (۲۰۱۲) بیان کرده‌اند که دانشجویان ایرانی تا اندازه‌ای از راهبردهای خواندن استفاده می‌کنند. این دانشجویان از مؤلفه راهبردهای حمایتی خیلی زیاد استفاده کرده‌اند و مؤلفه‌های کلی و حل مسئله به ترتیب در جایگاه دوم و سوم قرار گرفته‌اند.

نورریزان، محمد معصوم و معروف (۲۰۱۲) به میزان استفاده متوسط تا زیاد از راهبردهای فراشناختی خواندن در بین دانشجویان اشاره کرده‌اند. قیاسی، صفدریان و امینی فراسانی (۲۰۱۱) گزارش کردند که دانشجویان به‌طور متوسط از راهبردهای فراشناختی خواندن آگاهی دارند و از همه بیشتر از مؤلفه حل مسئله و سپس از مؤلفه کل و حمایتی استفاده می‌کنند.

در چین، ژنگ و سیفو (۲۰۱۳) به همبستگی مثبت معناداری بین استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن و میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان در خواندن اشاره کرده‌اند. شیکانو (۲۰۱۴) توصیف کرد که دانشجویان ژاپنی تمایل خیلی بیشتری به استفاده از راهبردهای حل مسئله نشان داده‌اند تا راهبردهای کلی و حمایتی خواندن و اینکه بین دانشجویان دارای توانایی بالا و پایین بسندگی زبان انگلیسی در استفاده از این مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود نداشت.

محمودی (۲۰۱۴) همچنین استفاده بیشتر از راهبردهای خواندن در مؤلفه حل مسئله نسبت به راهبردهای کلی و حمایتی اشاره کرد. توکلی (۲۰۱۴) بیان کرد که همبستگی مثبت و قوی بین راهبردهای فراشناختی خواندن و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. او همچنین نتیجه‌گیری نمود که آگاهی فراشناختی خواندن دانشجویان به‌شدت تحت تأثیر سطح بسندگی زبانی وی می‌باشد و اینکه دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی^۱ به‌طور متوسط از راهبردهای خواندن استفاده می‌نمایند. بدین ترتیب که راهبردهای حمایتی در درجه اول و راهبردهای کلی و حل مسئله خواندن در درجه دوم و سوم قرار دارند.

در مورد ارتباط بین سطح بسندگی دانش زبانی، استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی از راهبردهای فراشناختی خواندن و عملکرد دانشجویان^۱ در آزمون‌های زبان دوم، پریورا در سال‌های ۱۹۹۷ و ۱۹۹۸ پژوهش‌هایی انجام داد. او به این نتیجه رسید که شرکت‌کنندگان با سطح بسندگی پایین زبان انگلیسی نسبت به شرکت‌کنندگان با سطح بسندگی بالای زبان انگلیسی بیشتر از راهبرد نظارتی، خودارزیابی و خودسنجشی به‌عنوان شاخص‌های استفاده از راهبردهای فراشناختی بهره‌جسته‌اند. او همچنین دریافت که هنگام استفاده از راهبردهای یکسان شرکت‌کنندگان دارای سطح بسندگی پایین و بالای زبان انگلیسی نتایج متفاوتی نشان دادند.

در یک مطالعه دیگر (فاکیتی، ۲۰۰۳) گزارش کرد که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه ضعیف اما مثبتی با نمره افراد در آزمون خواندن داشت. و راهبردهای فراشناختی نقش معنادارتری در این خصوص داشتند. آزمون‌دهندگان خیلی موفق میزان استفاده بالاتر معنادارتری از راهبردهای فراشناختی نسبت به آزمون‌دهنده‌های متوسط از خود نشان دادند و آزمون‌دهنده‌های متوسط نسبت به آزمون‌دهنده‌های ناموفق میزان استفاده بالاتر معناداری از راهبردهای فراشناختی داشتند.

لی و کو (۲۰۰۵) دریافتند که اگر چه یادگیرنده سطح پایین به همان اندازه دو یادگیرنده سطح متوسط و بالا از راهبردهای تست‌زنی بهره‌می‌جوید، اما قادر به کار بستن تعدادی از راهبردهایی که در رسیدن به پاسخ درست از همه راهبردها مؤثرترند نمی‌باشد.

به‌هرحال، تا آنجا که نویسندگان این مقاله اطلاع دارند، هیچ‌یک از مطالعات فوق به بررسی رابطه بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی، آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی با عملکرد دانشجویان

در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل^۱ نپیرداخته است که این جستار سعی در بررسی و مطالعه آن‌ها را دارد.

۲. ۱. سؤالات پژوهش

به‌منظور بررسی عملکرد زبان‌آموزان ایران در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل و استفاده آنان از راهبردهای تست‌زنی، همچنین آگاهی فراشناختی آنان از راهبردهای خواندن و درک مطلب و سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی، این پژوهش بر آن شد تا به چهار سؤال زیر پاسخ دهد:

۱. آیا بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل رابطه معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل رابطه معناداری وجود دارد؟
۴. آیا بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل و استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب رابطه معناداری وجود دارد؟

۳. روش پژوهش

۳. ۱. نمونه

تعداد ۶۲ دانشجوی (۱۹ پسر، ۳۰/۶ درصد و ۴۳ دختر، ۶۹/۴ درصد) رشته ادبیات انگلیسی^۲ و آموزش زبان انگلیسی^۳ (سطح کارشناسی ۳۸ نفر، ۶۱/۳ درصد و سطح کارشناسی ارشد ۲۴ نفر، ۳۸/۷ درصد) از دانشگاه‌های فردوسی مشهد (۲۱ نفر،

1. TOEFL

2. English Literature

3. Teaching English

۳۳/۹ درصد)، بین‌المللی امام‌رضا (۲۰ نفر، ۳۲/۳ درصد)، و حکیم سبزواری (۲۱ نفر، ۳۳/۹ درصد) در این پژوهش شرکت کردند. دانشجویان سطح کارشناسی از بین دانشجویان ترم ۵، ۶، و ۷ بودند و دانشجویان سطح کارشناسی ارشد در ترم اول و سوم مشغول تحصیل بودند که به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند. محدوده سنی^۱ شرکت‌کنندگان بین ۲۰ تا ۳۴ سال و میانگین سنی آنان ۲۱/۶۵ سال بود.

۲.۳. ابزارها

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات از چهار ابزار ۱. آزمون بسندگی نلسون^۲، ۲. بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل، ۳. پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک و مطلب (نسخه ۱/۰)، و ۴. پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی استفاده شد که توصیف هر یک از آن‌ها به‌قرار زیر می‌باشد:

۱. ۲. ۳. آزمون سطح بسندگی نلسون

آزمون بین‌المللی و معتبر نلسون فرم 300D به‌منظور بررسی و تعیین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی شرکت‌کنندگان اجرا شد. این آزمون دارای ۵۰ سؤال چهار گزینه‌ای می‌باشد که مهارت کلی زبان انگلیسی را در بخش‌های خواندن و درک مطلب (سؤالات ۱ تا ۸ به‌صورت یک متن کلوز)، گرامر، واژگان، و مکالمه (سؤالات ۹ تا ۴۵)، و تلفظ (سؤالات ۴۶ تا ۵۰) می‌سنجد. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرانباخ^۳ محاسبه گردید که قابل قبول و بالا می‌باشد (۰/۸۷). نمره خام هر شرکت‌کننده از ۵۰ محاسبه گردید و نمره منفی لحاظ نگردید، فقط سؤالات پاسخ داده نشده غلط به حساب آمد.

-
1. Age Range
 2. Nelson Proficiency Test
 3. Cronbach Alpha

۳.۲.۲. آزمون خواندن و درک مطلب تافل

بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل فرم ۰۴۰۱ که در سال ۲۰۰۴ میلادی توسط مؤسسه سنجش آموزشی^۱ برگزار شده بود، به‌منظور بررسی توانایی خواندن و درک مطلب شرکت‌کنندگان انتخاب شد. این آزمون مشتمل بر ۵ متن است که هر کدام شامل ۱۰ سؤال چهارگزینه‌ای می‌باشد. موضوعات این متون به‌ترتیب در مورد «چاپ و انتشار کتاب‌های کودکان در ایالات متحده آمریکا»، «زندگی جلبک‌ها»، «توسعه و تکامل زبان‌های اروپائیان اولیه»، «اقیانوس آرام و جزایر آن» و «تکامل جو زمین» می‌باشد. به‌منظور تعیین پایایی این آزمون از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۶ به‌دست آمد. میانگین سطح خوانایی^۲ ۵ متن فوق‌الذکر با استفاده از فرمول گانینگ فاگ^۳ که از فرمول‌های مشهور در تعیین سطح خوانایی متن می‌باشد، به‌قرار جدول زیر به‌دست آمد که از نظر مدرسان رشته‌های آموزش زبان انگلیسی و ادبیات زبان انگلیسی با سطح خوانایی متون کتب مورد مطالعه شرکت‌کنندگان هم‌خوانی دارد. لازم به ذکر است که همانند آزمون سطح بسندگی نلسون، نمره خام هر شرکت‌کننده در این آزمون از ۵۰ محاسبه گردید و نمره منفی لحاظ نگردید، فقط سؤالات پاسخ داده نشده غلط به حساب آمد.

جدول ۱. سطح خوانایی ۵ متن بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل فرم ۰۴۰۱ با استفاده از فرمول گانینگ فاگ

متن	موضوع	سطح خوانایی با استفاده از فرمول گانینگ فاگ
۱ از سؤال ۱ تا ۱۰	چاپ و انتشار کتاب کودکان در ایالات متحده آمریکا	۱۷/۹
۲ از سؤال ۱۱ تا ۲۱	زندگی جلبک‌ها	۱۲/۸

1. Educational Testing Service
2. Readability Index
3. Gunning Fog Formulae

ادامه جدول ۱

متن	موضوع	سطح خوانایی با استفاده از فرمول گانینگ فاگ
۳ از سؤال ۲۲ تا ۳۱	توسعه و تکامل زبان‌های اروپائیان اولیه	۱۴/۵
۴ از سؤال ۳۲ تا ۴۰	اقیانوس آرام و جزایر آن	۱۷/۸
۵ از سؤال ۴۱ تا ۵۰	تکامل جو زمین	۱۵/۱
میانگین		۱۵/۶۲

۳.۲.۳. پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک و مطلب (نسخه ۱،۰)

پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب که توسط مختاری و ری‌کارد (۲۰۰۲) طراحی شده است در ارتباط با کارهایی است که افراد در هنگام خواندن متون درسی یا دانشگاهی انجام می‌دهند. این پرسش‌نامه در سال ۲۰۰۸ توسط داوودی به فارسی ترجمه شده است و شامل ۳۰ گویه^۱ براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه ای^۲ می‌باشد که در مقابل هر جمله پنج گزینه وجود دارد. معنای عدد هر گزینه به ترتیب عبارت است از:

۱. من هرگز یا تقریباً هیچ‌گاه این کار را انجام نمی‌دهم؛ ۲. من فقط گاهی این کار را انجام می‌دهم؛ ۳. من بعضی اوقات این کار را انجام می‌دهم (تقریباً نیمی از اوقات)؛ ۴. من اغلب این کار را انجام می‌دهم؛ ۵. من همیشه یا تقریباً همیشه این کار را انجام می‌دهم.

پرسش‌نامه فوق شامل سه مؤلفه «راهبردهای کلی خواندن (سؤالات: ۱، ۳، ۴، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶ و ۲۹)»، «راهبردهای حل مسئله (سؤالات: ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۱، ۲۷ و ۳۰)» و «راهبردهای حمایتی خواندن (سؤالات: ۲، ۵، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵، ۲۰، ۲۴ و ۲۸)» است. وقت پاسخ‌گویی این پرسش‌نامه ۱۵ دقیقه می‌باشد.

1. Item

2. Five-point Likert Scale

آلفای کرونباخ گزارش شده توسط مختاری و ری‌کارد برای این پرسش‌نامه ۰/۸۹ بود و در این پژوهش ۰/۹۱ مشاهده گردید.

۳. ۲. ۴. پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی

این پرسش‌نامه به‌منظور بررسی راهبردهای تست‌زنی توسط پاور و ویلسون (۱۳۹۳) طراحی شده که دارای ۱۹ گویه براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است، بدین معنی که در مقابل هر جمله پنج گزینه وجود دارد. معنای عدد هر گزینه به‌ترتیب عبارت است از:

۱. برای یک سؤال استفاده می‌کنم یا اصلاً برای هیچ سؤالی استفاده نمی‌کنم؛ ۲. برای تقریباً ۲۵٪ از سؤالات استفاده می‌کنم؛ ۳. برای تقریباً ۵۰٪ از سؤالات استفاده می‌کنم؛ ۴. برای تقریباً ۷۵٪ از سؤالات استفاده می‌کنم و ۵. برای همه یا تقریباً همه سؤالات استفاده می‌کنم.

پرسش‌نامه فوق شامل چهار مؤلفه «استفاده از راهبردهای خواندن (سؤالات ۱ تا ۶)»، «استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی (سؤالات ۷ تا ۹)»، «استفاده از راهبردهای انتخاب لغت (سؤالات ۱۰ تا ۱۵)» و «استفاده از شیوه حدس زدن (سؤالات ۱۶ تا ۱۹)» می‌باشد.

نسخه اصلی این پرسش‌نامه به زبان انگلیسی بوده و بایستی به فارسی برگردانده می‌شد. بنابراین، از دو دانشجوی مقطع دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی برای انجام این کار دعوت به‌عمل آمد. سپس پژوهشگران پس از مقایسه دو نسخه ترجمه‌شده و اعمال تغییرات اندکی، نسخه قابل‌قبول‌تری از پرسش‌نامه برای هدف پژوهش آماده کردند که شرکت‌کنندگان می‌بایست در وقت تقریبی ۱۰ دقیقه پاسخ دهند. شاخص پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ در این مطالعه بود و در پژوهش پاور و ویلسون (۱۳۹۳) ۰/۸۴ به‌دست‌آمده بود.

۳.۳. روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

فرایند جمع‌آوری داده‌ها بدین‌ترتیب بود که ابزارهای فوق‌الذکر به‌صورت یک دفترچه ۲۲ صفحه‌ای تهیه شد. این دفترچه سؤالات به‌ترتیب شامل: ۱. آزمون نلسون (۵۰ سؤال)، ۲. بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل (۵۰ سؤال)، ۳. پرسش‌نامه آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک و مطلب (۳۰ سؤال) و ۴. پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی (۱۹ سؤال) بود که شرکت‌کنندگان می‌بایست در وقت تقریبی ۱۰۰ دقیقه پاسخ می‌دادند. در ابتدای اجرای آزمون به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که نتایج آزمون فقط برای اهداف پژوهشی استفاده خواهد شد و به‌صورت محرمانه نگهداری خواهد شد. سپس دفترچه‌های پاسخ داده شده جمع‌آوری و نمره‌گذاری گردید. شایان ذکر است که شرکت‌کنندگانی که به یکی از آزمون‌ها و یا پرسش‌نامه پاسخ نداده بودند یا حتی یکی از آن‌ها را به‌طور ناقص تکمیل کرده بودند از نمونه نهایی حذف شدند.

سرانجام نمرات خام وارد نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۹ شد و پس از بررسی نرمال بودن^۱ داده‌ها و ارائه آمار توصیفی از طریق آزمون همبستگی پیرسون^۲ برای بررسی رابطه بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی، آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل تجزیه و تحلیل قرار شد. همچنین، برای بررسی رابطه بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل در دو گروه دارای توانایی پایین و بالای زبان انگلیسی در استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب از آزمون تی‌تست مستقل^۳ استفاده شد.

1. Normality

2. Pearson Product Moment Correlation

3. Independent Sample T-test

۴. نتایج

همان‌طور که در بالا ذکر شد، ابتدا از نرمال بودن داده‌ها در چهار ابزار جمع‌آوری داده‌ها از طریق تحلیل کولموگروف-اسمیرنوف^۱ اطمینان حاصل شد که برای آزمون بسندگی نلسون، بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل، راهبردهای تست‌زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب به‌ترتیب مقادیر ۰/۷۴۸، ۰/۶۶۳، ۰/۶۶۴ و ۰/۸۴۶ در سطح $p > 0.05$ به‌دست آمد.

سپس آمار توصیفی برای چهار ابزار جمع‌آوری داده‌ها محاسبه شد. جدول ۲ نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آمار توصیفی برای چهار ابزار جمع‌آوری داده‌ها

ابزار	تعداد	بیشترین	کمترین	میانگین	انحراف‌معیار
آزمون بسندگی نلسون	۶۲	۲۴/۰۰	۷۴/۰۰	۳۵/۳۰	۵/۹۱
بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل	۶۲	۱۱/۰۰	۴۸/۰۰	۲۷/۳۰	۸/۷۲
راهبردهای تست‌زنی	۶۲	۲۶/۰۰	۸۷/۰۰	۵۱/۵۶	۱۱/۱۴
آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب	۶۲	۳۳/۰۰	۱۴۰/۰۰	۱۰۵/۶۱	۱۹/۶۶

برای پاسخ دادن به اولین و دومین سؤال تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی و بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل همبستگی منفی (۰,۱۳-) و بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل همبستگی پایینی (۰,۱۷) وجود دارد. همبستگی بین مؤلفه‌های دو پرسش‌نامه فوق با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل طبق جداول ۳ و ۴ می‌باشد.

1. Kolmogorov-Smirnov

جدول ۳. یافته‌های همبستگی بین مؤلفه‌های پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی و آزمون درک مطلب تافل

استفاده از شیوه حدس‌زدن	استفاده از راهبردهای انتخاب لغت	استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی	استفاده از راهبردهای استدلالی خواندن	راهبردهای تست‌زنی	
۰/۳۹**	۰/۰۶	۰/۳۲**	۰/۱۰	۰/۱۳	بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل

** ارتباط در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود دو مؤلفه استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی و استفاده از شیوه حدس‌زدن همبستگی منفی معناداری به ترتیب ۰/۳۲- و ۰/۳۹- با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل دارد؛ بدین معنی که هر چه استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی و استفاده از شیوه حدس‌زدن در پاسخ دادن به سؤالات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل بیشتر می‌شود، نمره فرد در آن بخش کمتر می‌شود. سؤالات مؤلفه استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی عبارت‌اند از: ۷. از معلومات شخصی‌ام درباره موضوعی که در مدرسه یا خارج از مدرسه یاد گرفته بودم استفاده می‌کردم؛ ۸. متن برایم آشنا بود یا می‌دانستم که از کدام منبع گرفته شده است؛ ۹. نویسنده متن را می‌شناختم و با عقایدش آشنایی داشتم. سؤالات مؤلفه استفاده از شیوه حدس‌زدن عبارت‌اند از: ۱۶. به‌طور تصادفی یکی از گزینه‌ها را با حدس انتخاب می‌کردم؛ ۱۷. بین دو یا چند گزینه را که نمی‌توانستم حذف کنم به‌طور حدسی انتخاب می‌کردم؛ ۱۸. از بینش یا شم خودم استفاده می‌کردم، ولی دقیقاً نمی‌توانم بگویم چگونه؛ و ۱۹. مایل بودم که مثلاً بین A یا C یکی را با حدس انتخاب نمایم.

تحلیل آماری داده‌ها همچنین نشان داد که به‌طور کلی دانشجویان به‌ترتیب ابتدا از راهبردهای استدلالی خواندن، سپس از راهبردهای انتخاب لغت بعداً از شیوه

حدس زدن و در آخر از معلومات و تجربیات شخصی در پاسخ دادن به سؤالات درک و مطلب بهره جسته‌اند.

جدول ۴. نتایج همبستگی بین مؤلفه‌های پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و آزمون درک مطلب تافل

بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل	آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب	راهبردهای کلی خواندن	راهبردهای حل مسئله	راهبردهای حمایتی خواندن
۰/۱۷	*۰/۲۹	۰/۲۲	-۰/۰۶	

* ارتباط در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد.

در جدول فوق، این امر واضح است که هر چه استفاده از مؤلفه راهبردهای کلی خواندن در پاسخ دادن به سؤالات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل بیشتر می‌شود، نمره فرد نیز در آن بخش بیشتر می‌شود. اما در مورد سایر این مؤلفه‌ها این امر صادق نمی‌باشد و حتی در مورد مؤلفه راهبردهای حمایتی خواندن همبستگی منفی هم هست. سؤالات این مؤلفه عبارت‌اند از: سؤالات ۳، ۴، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶، و ۲۹. و مؤلفه راهبردهای حل مسئله دارای همبستگی پایین و غیرمعنادار (۰/۲۲) بود، همچنین برای مؤلفه راهبردهای حمایتی خواندن دارای همبستگی منفی (۰/۰۶-) مشاهده شد.

از این گذشته، یافته‌ها نشان داد که هنگام پاسخ دادن به سؤالات بخش خواندن و درک مطلب، شرکت کنندگان اول از راهبردهای حل مسئله، دوم از راهبردهای کلی خواندن و در نهایت از راهبردهای حمایتی خواندن استفاده کرده‌اند.

به منظور پاسخ به سؤال سوم، همبستگی بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل از طریق فرمول پیرسون انجام شد که نشان داد بین این دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد (r

۰.۷۴، $p < 0.001$). یعنی هر چه عملکرد و نمره کسب شده فرد در آزمون سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی بالاتر باشد، نمره وی در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل بیشتر می شود. از آزمون تی تست مستقل برای پاسخ دادن به سؤال چهارم پژوهش استفاده شد. جدول ۵ یافته ها را نشان می دهد.

جدول ۵. مقایسه میانگین بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل در دو گروه دارای توانایی پایین و بالای زبان انگلیسی در استفاده از راهبردهای تست زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب

پرسشنامه ها	آزمون بسندگی نلسون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	سطح معنی داری
راهبردهای تست زنی	گروه پایین	۲۸	۵۳/۵۳	۸/۱۷	۰/۲۱
	گروه بالا	۳۴	۴۹/۹۴	۱۳/۰۰	
آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب	گروه پایین	۲۸	۱۰۴/۰۷	۱۹/۲۱	۰/۵۸
	گروه بالا	۳۴	۱۰۶/۸۸	۲۰/۲۲	

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می شود، بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل در دو گروه دارای سطح بسندگی پایین و بالای زبان انگلیسی در استفاده از راهبردهای تست زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب تفاوت معناداری وجود ندارد. بدین معنی که دانشجویان دارای سطح بسندگی بالا و پایین زبان انگلیسی به طور یکسانی از راهبردهای تست زنی و از آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب هنگام پاسخ دادن به سؤالات درک و مطلب تافل استفاده می کرده اند. همچنین، میان تمامی مؤلفه های راهبردهای تست زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی به جز مؤلفه استفاده از شیوه حدس زدن تفاوت معناداری وجود ندارد. یعنی فقط دانشجویان دارای سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی پایین از این مؤلفه بیشتر استفاده نموده اند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که نتایج نشان داد بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی و بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل همبستگی منفی وجود دارد که مؤید این مطلب است که از آنجایی که از دیدگاه آزمون‌سازی و مؤسسه‌سنجش آموزشی، آزمون بین‌المللی و استاندارد تافل به‌طور کلی از پایایی و روایی بسیار بالایی برخوردار می‌باشد، پاسخ‌دادن درست به سؤالات درک مطلب این آزمون صرفاً براساس راهبردهای پاسخ‌دادن به سؤالات تقریباً غیرممکن می‌باشد. مطلب فوق از این نظر مصداق دارد که در مورد ارتباط بین مؤلفه پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی و بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل همبستگی خیلی پایین و حتی منفی معنادار وجود داشت. مشخصاً اینکه، در مورد دو مؤلفه استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی و استفاده از شیوه حدس‌زدن همبستگی منفی معناداری با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل مشاهده شد. این یافته‌ها نشان‌دهنده این امر است که شرکت‌کنندگانی که بیشتر از این دو مؤلفه برای پاسخ‌گویی به سؤالات درک و مطلب تافل استفاده نموده‌اند نمره کمتری در این آزمون کسب نموده‌اند. از آنجایی که در این مورد، این مطالعه برای اولین بار انجام شده است، انجام مطالعات بیشتری برای رد یا اثبات یافته‌های این پژوهش ضروری به‌نظر می‌رسد.

همبستگی بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل نه‌تنها پایین بلکه معنادار هم نبود. اگر همانند تعدادی از مطالعات دیگر نمره آزمون فرد در آزمون درک و مطلب تافل را به‌عنوان توانایی وی در خواندن در نظر بگیریم، می‌توان مدعی شد که یافته‌های این پژوهش با یافته‌های واستنا زناپالا (۲۰۱۰) مطابقت دارد.

درباره همبستگی بین مؤلفه‌های پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و آزمون درک مطلب تافل، فقط مؤلفه راهبردهای کلی خواندن از ضریب معنادار برخوردار بود. این یافته‌ها نشان داد که هنگام پاسخ‌دادن به سؤالات بخش خواندن و درک مطلب، شرکت‌کنندگان اول از راهبردهای حل مسئله،

دوم از راهبردهای کلی خواندن و در نهایت از راهبردهای حمایتی خواندن استفاده کرده‌اند که این یافته با نتایج پژوهش‌های کریستین لاهورتا مارتینز (۲۰۰۸)، تمور و همکاران (۲۰۱۰)، واستتا زناپالا (۲۰۱۰)، قیاسی، صفدریان و امینی فراسانی (۲۰۱۱) تقریباً به‌طور کامل هم‌خوانی دارد. اما کربلایی (۲۰۱۰) راهبردهای کلی و حمایتی را در اولویت یافت. در مطالعه یوکسل و یوکسل راهبرد حل مسئله به بیشترین مقدار مورد توجه قرار گرفت. جعفری و شکرپور (۲۰۱۲) و توکلی (۲۰۱۴) ترتیب راهبردهای استفاده شده توسط شرکت‌کنندگان را حمایتی، کلی و حل مسئله گزارش نمودند و در پژوهش شیکانو (۲۰۱۴) شرکت‌کنندگان بیشتر از راهبرد حل مسئله استفاده کردند. شاید بتوان گفت که دلایل مربوط به اختلاف در میزان توجه به استفاده بیشتر از یک مؤلفه یا تقدم یکی از مؤلفه‌ها نسبت به دیگری تعداد شرکت‌کنندگان در هر مطالعه، سطح تحصیلی، ملیت، زبان اول و حتی پیشینه فرهنگی آنان باشد و این امری است که بایستی در مطالعات آینده نسبت به آن توجه خاصی مبذول شود.

همبستگی بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل معنادار بود. یعنی هر چه عملکرد و نمره کسب شده فرد در آزمون سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی بالاتر باشد، نمره وی در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل بیشتر می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج به‌دست‌آمده توسط پژوهشگرانی همچون فاکیتی (۲۰۰۳)، واستتا زناپالا (۲۰۱۰) و توکلی (۲۰۱۴) تطابق دارد.

بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل در دو گروه دارای توانایی پایین و بالای زبان انگلیسی در استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب تفاوت معناداری وجود ندارد. بدین معنی که دانشجویان دارای سطح بسندگی بالا و پایین زبان انگلیسی به‌طور یکسانی از راهبردهای تست‌زنی و از آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب هنگام پاسخ‌دادن به سؤالات درک و مطلب تافل استفاده می‌کرده‌اند. این یافته‌ها از طرفی مغایر با یافته‌های آپتون (۱۹۹۷) و رخساری

(۲۰۱۲) که مدعی شده‌اند که بین سطح دانشجویان قوی و ضعیف از نظر بسندگی زبانی در استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب اختلاف وجود دارد و مشابه با یافته‌های شیکانو (۲۰۱۴) که متضاد نتایج آن دو پژوهشگر را گزارش کرده است. شایان ذکر است که تعداد شرکت‌کنندگان در دو گروه بالا و پایین از نظر سطح بسندگی زبانی، از نظر جنسیت و از نظر مقطع تحصیلی کاملاً برابر نبوده‌اند که شاید این نابرابری مقداری نتایج به‌دست‌آمده را تحت‌تأثیر قرار داده باشد. البته متغیر جنسیت هم در این پژوهش مورد مطالعه قرار نگرفت.

به‌طور کلی، نقش راهبردهای تست‌زنی در سطح پایینی مشاهده شد که دال بر این مطلب است که اکثر مؤلفه‌های آن نبایستی توسط مدرسان زبان مورد تأکید و اهمیت زیاد واقع شود. مخصوصاً، استفاده و تأکید بر تجارب و دانش فردی و همچنین حدس‌زدن هنگام پاسخ به سؤالات درک و مطلب باعث پایین‌آمدن نمره واقعی فرد می‌شود. از طرفی دیگر، آگاهی از راهکارهای فراشناختی خواندن باید به‌عنوان نکته‌ای عمده و محوری که در خور توجه می‌باشد، توسط افراد مشغول به حرفه تدریس لحاظ شود. به‌عبارت‌دیگر، آشنا نمودن زبان‌آموزان در مورد راهبردهای حل مسئله و کلی خواندن، به عملکرد خوب و بالای آنان در امتحان درک و مطلب زبان انگلیسی کمک می‌کند. از یک منظر مشابه، شاید بهتر بتوان گفت که مد نظر قراردادن راهبردهای فراشناختی خواندن از جمله ضروریاتی است که در بهترشدن مهارت خواندن و درک مطلب نقش بسزایی دارد.

کتابنامه

جوادی، م.، کیوان‌آرا، م.، یعقوبی، م.، حسن‌زاده، ا.، و عبادی، ز. (۲۰۱۰). رابطه بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه و وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۳)، ۲۴۶-۲۵۴.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *Reading Teacher*, 61(5), 364-373.

- Alderson, J. C. (1990). Testing reading comprehension skills. Part two: Getting students to talk about taking a reading test. *Reading in a Foreign Language*, 7, 465-503.
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic process in reading*. New York, NY: The Guilford Press.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, DC: National Academy of Education.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494.
- Cohen, A. (1984). On taking language tests: What the students report. *Language Learning*, 1(1), 70-81.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Ghyasi, M., Safdarian, Z., & Amini Farsani, M. (2011). *Metacognitive awareness of reading strategies: A triangulated study of Iranian EFL learners*. International Conference on Languages, Literature and Linguistics, IPEDR vol.26, IACSIT Press, Singapore.
- Imus, H. A., Rothney, J. W., & Bear, R. M. (1938). *An evaluation of visual factors in reading*. Hanover, N.H.: Dartmouth College.
- Israel, S. E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255- 278.
- Jafari, S. M., & Shokrpour, N. (2012). The reading strategies used by Iranian ESP students to comprehend authentic expository texts in English. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 102-113.
- Karbalaei, A. (2010). A comparison of the metacognitive reading strategies used by EFL and ESL readers. *The Reading Matrix*, 10(2), 165-180.
- Khani Arani, H., Davoudi Mobarakeh, S., & Eslami Rasekh, A. (2012). Investigating associations between metacognitive strategies and reading comprehension in EAP in Iran. *The Asian ESP Journal*, 8(4), 63-92.
- Lee, J. W., & Ku, M. (2005). Yeongeo Ilgi Siheom-Suhaeng Jeonryak Sayonge Gawnhan Sarye Yeongu [A case study on the use of English reading test-taking strategies]. *Yeongeo KyoyukYeongu (English Language Teaching)*, 17(2), 179-201.
- Mahmoudi, M. (2014). Reading strategy use among Iranian EFL Learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 6(1), 371-378.

- Martínez, A. (2008). Analysis of ESP university students' reading strategy awareness. *IBÉRICA*, 15, 165-176
- Miholic, V. (1994). An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38, 84-86.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARSI) Version 1.0. *Journal of Educational Psychology*, 49(2), 249-259.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Nevo, N. (1989). Test-taking strategies on a multiple choice test of reading comprehension. *Language Testing*, 6(2), 199-215.
- Nitko, A. J. (1983). *Educational tests and measurement: An introduction*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Nor Rizan, T., Mohamad Maasum, T., & Maarof, N. (2012). Empowering ESL readers with metacognitive reading strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1250-1258.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., & Stewner-Manzanares, G. (1998). Applications of learning strategies by students learning English as a second language. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment instruction and evaluation* (pp. 215-231). San Diego: Academic Press.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18, 185-235.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Purpura, J. E. (1997). An analysis of the relationships between test-takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning*, 47(2), 289-325.
- Purpura, J. E. (1998). Investigating the effects of strategy use and second language test performance with high- and low-ability test-takers: A structural equation modelling approach. *Language Testing*, 15(3), 333-379.
- Rokhsari, S. (2012). An investigation of reading strategies used by Iranian EFL intermediate readers. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(8) & 2(9), 1-21.

- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children’s awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454–461.
- Senay Sen, H. (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2301–2305.
- Shikano, M. (2014). A quantitative survey on metacognitive awareness of reading strategy use in English by Japanese university students. *International Education Center Journal*, 14, 11-24
- Tavakolie, H. (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: The case of Iranian university EFL students. *The Reading Matrix*, 14(2), 314-336.
- Temur, T., Kargm, T., Saadet, A. B., & Bayar, V. (2010). Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading process. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4193–4199.
- Upton, T. A. (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 3(1), 1-27.
- Vasantha Dhanapala, K. (2010). Sri Lankan university students’ metacognitive awareness of L2 reading strategies. *International Journal of Development and Cooperation*, 16(1), 66-82.
- Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International.
- Yüksel, I., & Yüksel I. (2011). Metacognitive awareness of academic reading strategies. *WCLTA, Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898.
- Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54-69.

سهم توانایی‌های شناختی و بسندگی زبان انگلیسی در تبیین درک شنیداری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی

مهسا ندری (دانش آموخته‌ی کارشناسی ارشد، گروه زبان انگلیسی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران)

mahsanadri88@gmail.com

پوریا بقایی مقدم (دانشیار گروه زبان انگلیسی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

puryabaghaei@gmail.com

زهرآ زهپوریان (استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران)

marjan.zohoorian@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی نقش توانایی‌های شناختی (توجه شنیداری/دیداری، سرعت پردازش، هوش سیال) و بسندگی عمومی زبان خارجه در درک شنیداری بپردازد. در مجموع ۱۰۳ دانشجوی مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی در این پژوهش شرکت کردند. آزمون‌های توجه شنیداری و دیداری، سرعت پردازش، هوش سیال کلامی و غیرکلامی، بسندگی کلی زبان انگلیسی، و درک شنیداری به شرکت‌کنندگان داده شد. نتایج نشان داد که مقیاس بسندگی زبان انگلیسی دارای بالاترین همبستگی با آزمون شنیداری بود و پس از آن توجه و سرعت پردازش بالاترین همبستگی را داشتند. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ۱۶ درصد از واریانس درک شنیداری با عوامل شناختی توضیح داده می‌شود. با افزودن بسندگی زبان دوم به مدل رگرسیون در مرحله دوم، ۱۹ درصد دیگر به مجموع واریانس توضیح داده شده افزوده شد. به عبارت دیگر، بسندگی زبان خارجی، پس از کنترل توانایی‌های شناختی، می‌تواند ۱۹ درصد واریانس درک شنیداری را تبیین کند. یافته‌های حاصل نشان می‌دهد که توانایی‌های شناختی تقریباً به اندازه بسندگی زبان خارجی در درک شنیداری موفق حائز اهمیت‌اند.

کلیدواژه‌ها: درک شنیداری، سرعت پردازش، توجه شنیداری، توجه دیداری،

هوش سیال

۱. مقدمه

درک شنیداری عبارت است از فرایند استخراج معنی از بیان گفتاری (اسنولینگ و هیولم، ۲۰۰۵). درک شنیداری فرایند پیچیده‌ای است که مجموعه‌ای از مهارت‌های زبانی و شناختی در آن دخیل است. این مهارت نقش مهمی در یادگیری زبان ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، چگونگی ایجاد ارتباط و یادگیری زبان‌آموزان از دیگران تحت تأثیر این توانایی است (روست، ۲۰۱۱). گراهام (۲۰۱۱) معتقد است گوش‌دادن برای زبان‌آموزان زبان خارجی خسته‌کننده و پیشرفت در این مهارت برای آن‌ها دشوار است. بنابراین، توجه به درک تفاوت‌های فردی که به درک شنیداری موفق زبان‌آموزان مرتبط است، امری ضروری است. تحقیق در خصوص تفاوت‌های فردی در درک شنیداری در مقایسه با خواندن درک مطلب، کمتر انجام شده است (اندرینگه، اولستورن، فان بنینگن، شونن و هولستین، ۲۰۱۲). تحقیقات قبلی به نقش دانش واژگان، بسندگی و آگاهی فراشناختی پرداخته‌اند (نک. ونگ و ترفرز-دلر، ۲۰۱۷). اما نقش توانایی‌های شناختی زبان‌آموزان در درک شنیداری زبان خارجی به‌طور کامل مورد مطالعه قرار نگرفته است.

درک شنیداری به‌عنوان فرایندی پیچیده و چندبعدی در نظر گرفته می‌شود که عوامل بسیاری از جمله عوامل زبانی، عاطفی و شناختی در آن دخیل‌اند. مدل‌های متعددی برای توصیف درک شنیداری و فرایندهای اساسی آن پیشنهاد شده است. ویژگی کلیدی و مشترک همه این مدل‌ها مؤلفه شناختی است که نقشی مهم در توصیف درک شنیداری ایفا می‌کند (ورثینگتون، ۲۰۱۷). در مدل ساخت-ادغام کینش (۱۹۸۸)، فرض بر این است که درک شنیداری موفق در دو مرحله به‌دست می‌آید. در مرحله ساخت، با کمک مهارت‌های زبان (گرامر و واژگان) معنای تحت‌اللفظی سخنان استخراج می‌شود و در مرحله ادغام، مهارت‌های شناختی درجه بالاتر به‌منظور مرتبط‌کردن معانی سخنان و ایجاد گفتاری معنادار و یکپارچه وارد عمل می‌شوند.

پژوهشگران دیگر بر این باورند که علاوه بر مهارت‌های زبانی و مهارت‌های شناختی درجه بالاتر، به برخی مهارت‌های شناختی پایه نیز برای درک شنیداری موفق نیاز است (دانمان و مریکل، ۱۹۹۶؛ کیم، ۲۰۱۶). در حقیقت، ترتیب فرایندها از پایین‌ترین به بالاترین عبارت است از مهارت‌های شناختی پایه، مهارت‌های پایه زبان و مهارت‌های شناختی درجه بالاتر (کیم، ۲۰۱۶؛ کیم و فیلیپس، ۲۰۱۴). مدل درک شنیداری ایمهوف (۲۰۱۰) که مبتنی بر روان‌شناسی شناختی است نیز بر نقش توجه و حافظه فعال در سازماندهی و ادغام سیگنال‌ها برای ایجاد معنا تأکید می‌کند.

مهارت‌های شناختی پایه که تصور می‌شود در درک شنیداری نقش داشته باشند، سازه‌هایی چندوجهی متشکل از توجه، سرعت پردازش و حافظه فعال‌اند. یکی از انواع مهم توجه که نقشی اساسی در درک شنیداری ایفا می‌کند توجه انتخابی است. توجه انتخابی عبارت است از توانایی تمرکز بر محرک‌های تعیین‌شده بدون پرت‌شدن حواس و بدون توجه به سایر اطلاعات موجود در پس‌زمینه. پژوهش‌های مربوط به درک شنیداری نشان می‌دهد که چگونگی توجه ما به پیام، بر حوزه‌های شناختی پس از شنیدن، یعنی به یاد سپاری و درک مطلب، تأثیر می‌گذارد (ورثینگتون، ۲۰۱۷). در درک شنیداری، توجه انتخابی به ما کمک می‌کند تا درحالی‌که اطلاعات نامربوط را نادیده می‌گیریم به یک سری از سیگنال‌های مهم توجه کرده و آن‌ها را پردازش کنیم. از آنجا که شنوندگان همواره در معرض هجوم محرک‌هایند و حجم زیادی از سیگنال‌هایی که دریافت می‌کنند زائد است، ناکارایی‌های توجه انتخابی می‌تواند بر قابلیت‌های شناختی آن‌ها فشار وارد کند و قبل از استخراج معنا آن‌ها را خسته کند.

نوع دیگری از توجه که می‌تواند بر درک شنیداری موفق تأثیرگذار باشد توجه پایدار است. توجه پایدار عبارت است از توانایی حفظ تمرکز خود بر یک تکلیف برای مدت زمان طولانی. در پژوهش‌های پیشین مربوط به درک شنیداری، نقش توجه پایدار، مورد بحث قرار نگرفته است.

از آنجا که محرک‌های شنیداری پیوسته‌اند و می‌توانند برای دوره‌های نسبتاً طولانی مدت ادامه یابند، شنوندگان علاوه بر توجه انتخابی باید بتوانند تمرکز خود بر

محرک‌ها را نیز حفظ کنند. بنابراین، انحراف موقت یا لغزش در توجه پایدار می‌تواند تمرکز شنوندگان را از تکلیف در دست انجام منحرف کند و قبل از اینکه معنا ساخته شود، آن‌ها را خسته کند.

در تعاریف توجه پایدار، به حافظه فعال نیز به‌طور ضمنی اشاره شده است. حافظه فعال عبارت است از توانایی نگه‌داشتن موقت اطلاعات در ذهن برای پردازش (بدلی و هیچ، ۱۹۷۴). نقش حافظه فعال در درک شنیداری مورد تأکید کیم (۲۰۱۶) و کیم و فیلیپس (۲۰۱۶) بوده است. سولبرگ و ماتیر (۲۰۰۱) معتقدند که توجه پایدار دارای دو مؤلفه است: گوش‌به‌زنگ بودن (هشیاری) و حافظه فعال. توجه پایدار علاوه بر توانایی حفظ توجه به کارهای مداوم یا تکراری (هشیاری)، حافظه فعال را نیز در بر می‌گیرد. در «برنامه آموزش فرایند توجه» (سولبرگ و ماتیر، ۲۰۰۱/۱۹۸۷) که برنامه‌ای توانبخشی برای کاهش ناکارآمدی توجه در بیماران مبتلا به آسیب مغزی است، تأکید بر تکالیف حافظه فعال است. با وجود این، در پژوهش‌های مربوط به رابطه بین حافظه فعال و درک شنیداری، نقش مؤلفه هشیاری که به‌نظر می‌رسد نقش مهمی در درک شنیداری دارد، نادیده گرفته می‌شود. در حقیقت، با مطالعه نقش توجه پایدار، هم ظرفیت حافظه فعال و هم هشیاری در نظر گرفته می‌شوند.

هنگامی که شنیدار به پردازش گفتار مربوط است، واقعیت اجتناب‌ناپذیری وجود دارد و آن این‌که گوینده سریع صحبت می‌کند و برای پردازش تمام ابعاد نحوی، معنایی و عمل‌گرایانه (پراگماتیک) هر کلمه محدودیت زمانی بر شنونده تحمیل می‌کند. بنابراین، برای درک آنچه گفته می‌شود، فرایندهای شنیداری باید عملاً به‌صورت خودکار انجام شود (باک، ۲۰۰۱). آلدسون (۲۰۰۵، ص. ۲۶۰) می‌گوید:

«پرواضح است که گوش‌دادن به زبان خارجی شامل توانایی پردازش صدا و معنا به‌صورت هم‌زمان و بی‌درنگ است و به‌طور کلی خودکار بودن پردازش در چنین شرایطی به‌عنوان امری مهم شناخته شده است. اگر یادگیرنده‌ای مجبور باشد قبل از این‌که قادر به پردازش معنا و پاسخ باشد، پردازش کند، تفکر کند، ترجمه کند، یا

تأمل، در این صورت آن یادگیرنده به‌صراحت به‌گونه‌ای دچار نقص می‌شود و نسبت به یادگیرنده‌ای که به چنین وقتی نیاز ندارد، مهارت و تبحر کمتری دارد».

زبان‌آموزانی که به‌ندرت پردازش خودکار را فعال می‌کنند، با مشکلات درک بیشتری مواجه خواهند شد. از آنجا که آن‌ها نمی‌توانند با سرعت مطلب را دنبال کنند، معنی را از دست خواهند داد، زیرا به پردازش دستوری و واژگانی بیشتر توجه می‌کنند (لینچ، ۱۹۸۸). برعکس خوانندگان، شنوندگان وقت کافی برای پردازش آنچه که گفته می‌شود ندارند و اگر چیزی را از دست بدهند، تکرار نمی‌شود. بنابراین، درک شنیداری، مستلزم سیستم پردازش شنونده است و به توجه دقیق نیاز دارد. از آنجا که به نظر می‌رسد عوامل شناختی نقش مهمی در درک شنیداری ایفا می‌کنند، نقش آن‌ها مستلزم تحقیق تجربی خیلی دقیق و تمام و کمال است.

در رابطه با عوامل مؤثر بر درک شنیداری، روبین (۱۹۹۴) ویژگی‌های تکلیف، ویژگی‌های متن، ویژگی‌های فرایند، ویژگی‌های طرف صحبت و ویژگی‌های شنونده را ذکر می‌کند. در اینجا، تمرکز بر تفاوت در ویژگی‌ها و خصیصه‌های شنوندگان است؛ زیرا توجه اندکی به این ویژگی‌ها شده است (آندرینگه و همکاران، ۲۰۱۲). عواملی که در رابطه با ویژگی‌های شنوندگان بررسی شده‌اند عبارت‌اند از بسندگی عمومی زبانی فراگیر زبان (ونگ و ترفرز-دلر، ۲۰۱۷)، دانش واژگان (بونک، ۲۰۰۰؛ استائیر، ۲۰۰۹؛ وندرگرفت و بیکر، ۲۰۱۵)، استفاده از استراتژی‌های شنیداری (گراهام، سانتوس، وندرپلانک، ۲۰۰۸)، آگاهی فراشناختی (وندرگرفت، گو، مارشال و تفقدطاری، ۲۰۰۶؛ وندرگرفت و تفقدطاری، ۲۰۱۰)، حافظه کاری و سرعت پردازش (آندرینگا و همکاران، ۲۰۱۲).

علاوه بر این، نقش توانایی‌های شناختی در درک شنیداری بیشتر در زبان مادری مورد بررسی قرار گرفته است (کیم، ۲۰۱۶؛ کیم و فیلیپس، ۲۰۱۴). نقش این توانایی‌ها فراتر از مهارت‌های پایه زبانشناختی به‌صورت تجربی در میان زبان‌آموزان زبان دوم یا زبان خارجی بررسی نشده است. به‌عنوان مثال، مطالعه‌ای کیفی گو (۲۰۰۰) براساس تحلیل پروتکل کلامی، یادداشت‌ها و مصاحبه‌های یادگیرندگان

انجام داده نشان‌دهنده ۱۰ مشکل بود که زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم گزارش کرده‌اند. مشکلات غالب شامل توجه، حافظه فعال و حافظه کوتاه‌مدت بود.

ورثینگتون (۲۰۱۷) معتقد است که فراشناخت، یعنی آگاهی از فرایندها و منابع شناختی، امری مهم در درک شنیداری است. افرادی که در مورد شناخت خود آگاهند قادر به برنامه‌ریزی و مدیریت منابع شناختی خود برای انجام تکالیف شنیداری‌اند. «افرادی که به‌صورت فراشناختی نسبت به منابع و توانایی شنیداری خویش آگاهی دارند، ممکن است هنگامی که شنیدار آن‌ها به چالش کشیده می‌شود بهتر عمل کنند» (ورثینگتون، ۲۰۱۷، ص. ۸۸). وندرگرفت (۲۰۰۳) نیز اظهار می‌کند که دانش‌آموزانی که دارای آگاهی فراشناختی بالاترند شنوندگان بهتری هستند. برای تقویت آگاهی فراشناختی در درک یادگیرندگان، مبانی شناختی درک شنیداری لازم است. اگر بتوانیم دقیقاً مشخص کنیم که چه توانایی‌ها و منابع شناختی اساس درک شنیداری‌اند، می‌توانیم آموزش‌هایی برای استفاده از استراتژی‌های فراشناختی ارائه دهیم که این آموزش‌ها به نوبه خود می‌تواند به یادگیرندگان کمک کند تا بر شناخت خود نظارت داشته باشند و تکالیف شنیداری خود را بهتر انجام دهند. شناخت مبانی شناختی درک شنیداری نیز می‌تواند با ارائه مداخله‌ای هدفمند به‌منظور ارتقای توانایی‌های شناختی که زیربنای درک شنیداری‌اند، به بهبود و تقویت درک شنیداری کمک کند.

۲. روش پژوهش

۲.۱. شرکت‌کنندگان و موقعیت

در مجموع ۱۰۳ دانشجوی کارشناسی رشته زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در دانشگاه آزاد اسلامی مشهد در این پژوهش شرکت داشتند. ۷۰ درصد آن‌ها زن و ۳۰ درصد مرد بودند. سن شرکت‌کنندگان ۱۹ تا ۵۲ سال بود (میانگین = ۲۴,۲۶ سال، انحراف معیار = ۵/۵۶۷). به شرکت‌کنندگان آموزش داده شد چگونه با توجه به محدودیت زمانی به آزمون پاسخ دهند. برای ایجاد انگیزه در شرکت‌کنندگان و جدی گرفتن آزمون بازخورد دقیق به آن‌ها ارائه شد.

۲.۲. ابزار

۲.۲.۱. آزمون مقدماتی انگلیسی (PET)، بخش شنیداری

آزمون مقدماتی انگلیسی (PET) کمبریج، به سطح B1 (متوسط) از چارچوب اروپایی مشترک برای زبان‌ها (CEFR) مربوط است. بخش شنیداری که برای ارزیابی درک شنیداری شرکت‌کنندگان استفاده می‌شود شامل چهار بخش است. در بخش اول، از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود گوش دهند و طبق تصاویر ارائه‌شده به سؤالات چهارگزینه‌ای پاسخ دهند. در بخش دوم، باید به تک‌گویی‌ها یا مصاحبه‌های طولانی‌تر گوش دهند و پاسخ‌های صحیح را انتخاب کنند. در بخش سوم، باید به یک آگهی گوش دهند و جای خالی شماری‌شده را با اطلاعات لازم پر کنند. در بخش آخر، از آن‌ها خواسته می‌شود به سؤالات درست یا غلط پاسخ دهند. ضریب پایایی کرونباخ آلفا برای آزمون مقدماتی انگلیسی ۰/۷۹ بود.

۲.۲.۲. آزمون تک (C-Test)

یک آزمون تک چهارمتنی که بقایی و گروتجان (۲۰۱۴) آن را طراحی کرده‌اند، به‌عنوان مقیاس بسندگی زبان دوم استفاده شد. آزمون تک، آزمون تکمیل متن است که در آن آزمون‌دهندگان باید کلمات شکسته در ۴ تا ۶ متن کوتاه مستقل را بازسازی کنند. شواهد فراوانی در پژوهش‌های پیشین در مورد روایی آزمون تک به‌عنوان مقیاسی برای سنجش بسندگی زبان دوم وجود دارد (اکس و گروتجان، ۲۰۰۶). ضریب کرونباخ آلفا برای پایایی این آزمون تک، با در نظر گرفتن هر متن به‌عنوان یک آزمونک، ۰/۷۹ بود.

۲.۲.۳. آزمون توجه d2

آزمون d2 (برایکنکمپ و زیلمر، ۱۹۹۸) مقیاسی عملی برای فرایندهای توجه و تمرکز است که شامل ارائه همزمان محرک‌های دیداری مشابه است. نسخه استاندارد آزمون d2، یک آزمون نوشتاری است که شامل ۱۴ ردیف با ۴۷ کاراکتر p و d است. یک تا چهار خط تیره در بالا یا زیر هر حرف وجود دارد. شرکت‌کنندگان باید

«d»های (نماد هدف) دارای دو خط تیره در بالا یا پایین آن‌ها را در مدت ۲۰ ثانیه برای هر سطر خط بزنند. آزمون مقیاسی برای اندازه‌گیری توجه و سرعت پردازش است. نمرات متعددی برای آزمون d2 محاسبه می‌شود. نمره کل کاراکترهای حذف‌شده به عنوان مقیاسی از سرعت پردازش در نظر گرفته می‌شود و نمره کل کاراکترهایی که به طور صحیح حذف شده‌اند منهای خطاها (عملکرد تمرکز) مقیاسی برای توجه است. ضریب کرونباخ پایایی برای نمره سرعت پردازش ۰/۹۳ و برای نمره تمرکز ۰/۹۷ بود.

۲.۲.۴. اقتباس فارسی از آزمون استدلال دستوری سه‌دقیقه‌ای بدلی

بقایی، خوشدل نیت و طباطبایی یزدی (۲۰۱۷) از آزمون استدلال دستوری سه‌دقیقه‌ای بدلی برای زبان فارسی اقتباس کردند، بدین‌صورت که از افعال «احاطه‌کردن» و «محصورکردن» و شکل مربع داخل دایره و دایره داخل مربع استفاده کردند. پاسخ‌دهندگان باید علامت‌گذاری کنند که آیا عبارات به‌درستی موقعیت مربع و دایره را توصیف می‌کنند. بقایی و همکاران (۲۰۱۷) روایی و پایایی اقتباس فارسی آزمون را نشان دادند. در این پژوهش، ضریب پایایی کرونباخ برای آزمون استدلال دستوری ۰/۹۳ بود.

۲.۲.۵. آزمون ماتریس‌های مدرج استاندارد ریون

توانایی ذهنی و استدلال انتزاعی (هوش سیال) با استفاده از آزمون ماتریس‌های مدرج استاندارد ریون ارزیابی شد. تمرکز اصلی در این آزمون بر فعالیت‌های تطبیق الگوهای پیچیده است نه بر توانایی‌های زبانی (ریون، ۲۰۰۰). از آنجا که آزمون اصلی ماتریس‌های مدرج استاندارد ریون نسبتاً طولانی است، بیلکر، هنسن، برانسیگر، گور و گور (۲۰۱۲) یک نسخه کوتاه ۹ سؤالی و یک نسخه ۱۲ سؤالی از آزمون تهیه کردند که بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های نسخه کامل‌اند. در این پژوهش، نسخه ۱۲ سؤالی از آزمون استفاده شد. شاخص کرونباخ برای پایایی ۰/۶۵ بود.

۶.۲.۲. آزمون توجه پایدار شنیداری (ASAT)

آزمون توجه پایدار شنیداری (ندری، ۲۰۱۸) مقیاسی برای توجه و تمرکز پایدار شنیداری است. محرک شنیداری حاوی ۵۰ سؤال است که در آن دو عملیات ساده جمع (مانند ۲ + ۳، ۱ + ۴) ارائه شده است. آزمون‌دهندگان باید نتایج هر دو عملیات را جمع کرده و پاسخ را در پاسخنامه بنویسند. محاسبات باید بدون استفاده از قلم و کاغذ انجام شود. فاصله زمانی بین ارائه دو عملیات در هر سؤال ۱ ثانیه و بین سؤالات ۳ ثانیه است. برای به حداقل رساندن بار محاسباتی این فعالیت، رقم‌ها بین ۱ تا ۵ محدود شد و فقط از عملیات جمع استفاده شد. آزمون به مدت پنج دقیقه انجام می‌شود و ضریب کرونباخ برای پایایی ۰/۹۱ بود.

۳. تحلیل و نتایج

جدول ۱ آمار توصیفی مقیاس‌های این پژوهش را نشان می‌دهد. تحلیل همبستگی به‌منظور بررسی ارتباط بین متغیرهای شناختی و درک شنیداری انجام شد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، توانایی درک شنیداری رابطه بسیار معناداری با آزمون تک دارد ($r=0.56$, $p<0.01$). توجه دیداری با آزمون d2 اندازه‌گیری شد. همبستگی بین درک شنیداری و نمرات توجه دیداری (تعداد کاراکترهای آزمون d2 که به‌طور صحیح حذف شده بودند منهای مجموع خطاها) بدین‌صورت بود ($r=0.35$, $p<0.01$). بنابراین، بین درک شنیداری و توجه دیداری پایدار رابطه متوسط و معناداری وجود دارد. از آزمون محاسبه ذهنی به‌عنوان مقیاس اندازه‌گیری توجه شنیداری پایدار استفاده شد. جدول ۲ نشان می‌دهد که ارتباط بین درک شنیداری و محاسبه ذهنی اندک است ($r=0.21$, $p<0.01$). بنابراین، بین درک شنیداری و توجه شنیداری پایدار رابطه معنادار و اندکی وجود دارد.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی برای آزمون‌های پژوهش

آزمون ریون	استدلال دستوری	توجه شنیداری	توجه دیداری	سرعت پردازش	بسندگی	درک شنیداری	
Mean	29.42	39.87	161.07	168.27	36.44	11.66	5.64
Mode	26	47	0	133	27	10	5
SD	9.571	10.03	51.67	56.37	14.34	4.89	2.15
Variance	91.59	100.	2670	3178.39	205.75	23.99	4.64
Range	53	50	272	346	67	24	9
Min	0	0	0	0	5	0	1
Max	53	50	272	346	72	24	10

لازم به ذکر است که سرعت پردازش (تعداد کل کاراکترهای حذف شده) در آزمون d2 است. همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، این مقیاس با درک شنیداری همبستگی دارد ($r=0.29$, $p<0.01$). بنابراین، بین سرعت پردازش و درک شنیداری همبستگی معنادار و اندکی وجود دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

توجه شنیداری	استدلال دستوری	آزمون ریون	سرعت پردازش	توجه دیداری	بسندگی	درک شنیداری	
0.21	0.26	0.16	0.29	0.35	0.56	1	درک شنیداری
0.28	0.45	0.17	0.31	0.34	1		بسندگی
0.41	0.27	0.39	0.93	1			توجه دیداری
0.33	0.25	0.29	1				سرعت پردازش
0.34	0.27	1					آزمون ریون
0.27	1						استدلال دستوری
1							توجه شنیداری

هوش سیال توسط آزمون ماتریس‌های مدرج استاندارد ریون و آزمون استدلال دستوری اندازه‌گیری شد. طبق جدول ۲، همبستگی بین آزمون ریون و درک شنیداری، معنادار نبود ($r=0.16$, $p>0.05$)، اما با آزمون استدلال دستوری همبستگی معنادار وجود داشت ($r=0.26$, $p<0.01$). در نتیجه، بین درک شنیداری و هوش سیال

که از طریق آزمون استدلال دستوری اندازه‌گیری می‌شود، رابطه‌اندک اما معناداری وجود دارد. به نظر می‌رسد که درک شنیداری بیشتر به استدلال با زبان مربوط باشد و با استدلال غیرکلامی که از طریق آزمون ریون اندازه‌گیری می‌شود رابطه‌کمتری داشته باشد.

علاوه بر این، رگرسیون چندگانه سلسله‌مراتبی برای ارزیابی توانایی پنج متغیر مستقل و بسندگی زبان خارجی برای پیش‌بینی درک شنیداری استفاده شد. تحلیل مقدماتی انجام شد تا اطمینان حاصل شود که مفروضات نرمال بودن، خطی بودن، هم‌خطی چندگانه و یکسانی پراکندگی برقرار است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی

Model	R square	R square Change	F Change	Sig. F Change
1	0.161	0.161	3.73	0.004
2	0.352	0.191	28.26	0.000

پنج عامل شناختی در مرحله اول وارد شدند که ۱۶ درصد واریانس در نمرات درک شنیداری را تبیین کردند، $F(5.97)=3.73$, $p=0.004$. پس از وارد کردن آزمون تک در مرحله دوم، کل واریانس تبیین‌شده توسط مدل ۳۵ درصد بود، $F(6.96)=8.69$, $p=0.00$. همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، آزمون تک، ۱۹ درصد از واریانس در درک شنیداری را پس از کنترل تأثیر توانایی‌های شناختی توضیح داد که این میزان معنادار بود؛ تغییر $R^2=0.19$ ، تغییر $F(1.96)=28.26$, $p=0.00$.

۴. بحث

هدف از این پژوهش بررسی سهم بسندگی زبان خارجی و عوامل شناختی در درک شنیداری در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی است. برای این منظور، یک آزمون درک شنیداری به‌همراه آزمون‌های عوامل شناختی و بسندگی به ۱۰۳ دانشجوی کارشناسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی داده شد.

تحلیل‌های همبستگی نشان داد که بسندگی زبان، توجه دیداری انتخابی، سرعت پردازش، هوش سیال کلامی و توجه شنیداری پایدار، همبستگی معنادار و متوسطی با درک شنیداری دارند. رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که توانایی‌های شناختی ۱۶ درصد واریانس در درک شنیداری را توضیح می‌دهد. علاوه بر این، پس از کنترل تأثیر توانایی‌های شناختی، بسندگی زبان انگلیسی ۱۹ درصد دیگر واریانس در درک شنیداری را تبیین کرد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که عوامل شناختی سهم معناداری در درک شنیداری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دارند.

طبق نظر جنسی (۱۹۷۶)، لایت‌باون و اسپادا (۲۰۰۶)، دانش فراشناختی، گرامر (دستور) و لغت که مستلزم استدلال، تحلیل زبان و یادگیری قانون‌مندند، بیشتر از مهارت‌های ارتباطی به عوامل شناختی مرتبطند. توانایی‌های شناختی در زمینه‌هایی که تمرکز بر ارتباط و تعامل است، اهمیت کمتری دارند. به نظر می‌رسد از آنجا که شنیدن، جزئی از تعاملات ارتباطی است، به اندازه خواندن درک مطلب با مقیاس‌های توانایی‌های شناختی مرتبط نیست. طباطبایی یزدی و بقایی (۲۰۱۸) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین عوامل شناختی و درک مطلب در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، ضریب همبستگی $r=0.35$ را بین درک مطلب و شکل کوتاه آزمون ماتریس‌های استاندارد مدرج ریون و ضریب $r=0.44$ را بین درک مطلب و آزمون فارسی قیاس کلامی گزارش دادند. همان‌طور که این همبستگی‌ها و همبستگی‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش نشان می‌دهد، ارتباط بین استدلال و درک مطلب قوی‌تر از ارتباط بین استدلال و درک شنیداری است.

هولشتاین (۲۰۱۱) معتقد است که اطلاعات عمومی، مهارت‌های ذهنی و مهارت‌های حافظه نباید در آزمون‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم برای سطوح پایین‌تر (A1، A2، B1) از چارچوب اروپایی مشترک برای زبان‌ها (CEFR) دخیل باشند. به عبارت دیگر، عوامل شناختی فقط باید برای سطوح بالاتر آزمون‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم مورد نیاز باشند. بنابراین، از آنجا که در این پژوهش آزمون شنیداری آزمون مقدماتی انگلیسی (PET) (سطح متوسط B1) استفاده شد،

همبستگی تقریباً کم بین عوامل شناختی و آزمون درک شنیداری منطقی به نظر می‌رسد. این امر می‌تواند شواهدی بر روایی بخش شنیداری آزمون PET باشد؛ زیرا ارتباط آن با عوامل نامربوط، یعنی هوش، حداقل است.

یافته‌های این پژوهش با ونگ و ترفرز-دلر (۲۰۱۷) سازگار است که نتیجه‌گیری کردند بسندگی عمومی زبان و میزان واژگان، بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های درک شنیداری در میان زبان‌آموزان دوم هستند، درحالی‌که آگاهی فراشناختی اهمیت کمتری دارد. به همین ترتیب، پژوهش کیفی که گو (۲۰۰۰) انجام داده هم‌راستا با این پژوهش است که در آن تحلیلی پروتکل کلامی، یادنگاشت‌ها و مصاحبه‌ها نشان دادند که مشکلات توجه، حافظه فعال و حافظه کوتاه‌مدت در میان یادگیرندگان با توانایی درک شنیداری ضعیف توأم است. نتایج پژوهش پیش‌رور نشان می‌دهد که عوامل شناختی مانند هوش سیال، توجه پایدار و سرعت پردازش، تقریباً به اندازه بسندگی در درک شنیداری نقش دارند.

توضیح برای اینکه چرا توانایی‌های شناختی تقریباً به اندازه بسندگی در پیش‌بینی درک شنیداری مهم است، می‌تواند این باشد که به‌طور کلی درک شنیداری و به‌ویژه آزمون‌های درک شنیداری مستلزم شناخت زیادی هستند. شنوندگان ضعیف اغلب برای پاسخگویی به نیازهای مبنی بر توجه و نیازهای استدلالی تکالیف شنیداری با محدودیت زمانی، با مشکل مواجه می‌شوند و در نتیجه در فهم متون گفته‌شده با شکست مواجه می‌شوند. مداخلات هدفمند که بر حمایت از توجه، استدلال و سرعت پردازش تمرکز می‌کنند، ممکن است برای کاهش عواقب نامطلوب توانایی‌های شناختی ضعیف بر درک شنیداری ضروری باشند. تکنیک‌های مؤثر تدریس برای کاهش بار شناختی در فعالیت‌های شنیداری مانند ساده‌سازی تکالیف پیچیده از طریق کاهش سرعت گفتار و تکرار تکالیف نیز ممکن است به یادگیرندگان کمک کند تا بر نارسایی‌های شناختی خود غلبه کنند. علاوه بر این، تدریس و تسهیل استفاده یادگیرندگان از استراتژی‌های شنیداری می‌تواند عواقب نامطلوب نارسایی شناختی در درک شنیداری را کاهش دهد.

پژوهش‌های آتی باید سایر توانایی‌های شناختی مانند حافظه فعال، توجه شنیداری پایدار و انتخابی، و هوش متبلور را نیز در بر بگیرند تا بتوانند پرسش مربوط به نقش توانایی‌های شناختی در پیش‌بینی درک شنیداری را به‌طور کامل پاسخ دهند.

۵. نتیجه‌گیری

در پژوهش پیش‌رو اهمیت توانایی‌های شناختی و بسندگی در درک شنیداری بررسی شد. با توجه به نتایج این پژوهش، فرضیه‌ای که براساس آن عوامل شناختی در درک شنیداری نقش دارند، به‌صورت تجربی تأیید می‌شود. طبق تحلیل‌ها، بهترین پیش‌بینی‌کننده درک شنیداری، بسندگی زبانی است که به دانش زبانی واژگان و دستور زبان مربوط است، به‌این‌معنا که هرچه یادگیرندگان ماهرتر و در زبان انگلیسی تبحر بیشتری داشته باشند (بسندگی زبان بیشتری داشته باشند)، درک شنیداری آن‌ها بهتر است. پس از آن، عوامل شناختی هستند که در درک شنیداری موفقیت‌آمیز در میان زبان‌آموزان سطح متوسط دخیل‌اند. برای بهبود درک شنیداری یادگیرندگان، هم دانش واژگان و هم عملکرد شناختی آن‌ها باید تقویت شود.

کتابنامه

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and non-native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning*, 62, 49-78.
- Baddeley A. D. (1968). A three-minute reasoning test based on grammatical transformation. *Psychonomic Science*, 10, 341-342.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Baghaei, P., & Grotjahn, R. (2014). Establishing the construct validity of conversational c-tests using a multidimensional Item Response Model. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 56, 60-82.
- Baghaei, P., Khoshdel-Niyat, F., & Tabatabaee-Yazdi, M. (2017). The Persian adaptation of Baddeley's 3-min grammatical reasoning test. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30, 16.

- Bilker, W. B., Hansen, J. A., Brensinger, C. M., Richard, J., Gur, R. E., & Gur R. C., (2012). Development of abbreviated nine-item forms of the Raven's standard progressive matrices test. *Assessment*, 19, 354-369.
- Bonk, W. (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Listening*, 14, 14-31.
- Brickenkamp, R., & Zillmer, E. (1998). *The d2 test of attention*. Seattle, Washington: Hogrefe & Huber Publishers.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 422-433.
- Eckes, T., & Baghaei, P. (2015). Using testlet response theory to examine local dependency in c-tests. *Applied Measurement in Education*, 28, 85-98.
- Eckes, T., & Grotjahn, R. (2006). A closer look at the construct validity of c-tests. *Language Testing*, 23, 290-325.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26, 267-280.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 113-117.
- Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2008). Strategy clusters and sources of knowledge in French L2 listening comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4, 1-20.
- Hatch, E., & Farhady, H. (1981). *Research design and statistics for applied linguistics*. Rowley, MA: Newbury.
- Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8, 229-249.
- Imhof, M. (2010). What is going on in the mind of a listener? The cognitive psychology of listening. In A. D. Wolvin (Ed.), *Listening and human communication in the 21st century* (pp. 97-126). West Sussex, UK: Wiley.
- Kim, Y. S. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120.
- Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49, 269-281.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned* (3rd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, T. (1988). *Listening*. London: Oxford University Press.
- Nadri, M. (2018). *The contribution of attention, processing speed, and fluid intelligence to predicting Iranian EFL learners' listening comprehension:*

- Development and validation of two measures of auditory attention* (Unpublished master's thesis). Mashhad Islamic Azad University, Mashhad, Iran.
- Raven, J. (2000). The Raven's progressive matrices: Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41, 1-48.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd Ed.). Harlow, UK: Pearson.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78, 199-221.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.). (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (2001). Improving attention and managing attentional problems. Adapting rehabilitation techniques to adults with ADD. *Annals of the New York Academy Sciences*, 931, 359-375.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, M. M. (1987). Effectiveness of an attention training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9, 117-130.
- Staehr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *SSLA*, 31, 577-607.
- Strasser, K., & del Rio, F. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49, 169-187.
- Tabatabaee-Yazdi, M., & Baghaei, P. (2018). Reading comprehension in English as a foreign language and some Cattell-Horn-Carroll cognitive ability factors. *Reading Matrix*, 18, 19-26.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled language listener. *Language Learning*, 53, 463-496.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, 470-497.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56, 431-462.
- Wang, Y., & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*, 65, 139-150.
- Worthington, D. L. (2017). Modeling and measuring cognitive components of listening. In D. L. Worthington, & D. B. Graham (Eds.), *The sourcebook of listening research: Methodology and measures* (pp. 70-96). New York: Wiley.

بررسی نمادهای اسطوره‌ای قهرمانان زن در *من او را دوست داشتم* اثر آناگوالدا

نگار کلالی (دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

negarkalali@yahoo.com

نگار مزاری (استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

negarmazari@um.ac.ir

طاهره خامنه باقری (استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

tkbagheri@um.ac.ir

چکیده

جوامع بشری در طی ادوار متممادی با مطالعه علمی رفتارهای اجتماعی سعی در شناخت فرایندهای ذهنی و درک روان‌شناسانه الگوهای رفتاری دارند. در این میان پیوند اسطوره با تخیل و کارکردهای ذهن بشر، توجه روان‌شناسان را به خود معطوف کرده است. نمادهای اسطوره‌ای یا همان آرکتیپ‌ها، الگوها یا قالب‌های رفتاری از پیش تعیین‌شده‌ای هستند که بر شخصیت ما تأثیر بسزایی دارند. از منظر یونگ، مضامین اسطوره‌ای ریشه در ناخودآگاه جمعی انسان‌ها دارند و درک مفهوم آرکتیپ‌ها به شناخت روان ناخودآگاه جمعی می‌انجامد. بنابراین، یونگ برای تحلیل تفاوت‌های شخصیتی انسان‌ها به مطالعه ضمیر ناخودآگاه جمعی و بررسی تأثیر آنیما و آنیموس بر کهن‌الگوی مسلط بر روان انسان‌ها می‌پردازد. در این پژوهش با بهره از نظریات روان‌شناسی یونگ به مطالعه کهن‌الگوهای مسلط بر روان شخصیت‌های زن کتاب گوالدا می‌پردازیم. مطالعه این کهن‌الگوها که تحت تأثیر جامعه و فرهنگ تجلی می‌یابند یا برای همیشه سرکوب می‌شوند، به ما امکان درک واکنش‌های شخصیت‌های زن داستان در موقعیت‌های مختلف را خواهد داد. شناخت ایزدبانوان مسلط بر قهرمانان زن داستان و تعامل آن‌ها با الگوهای فرهنگی جامعه، به ما در درک رفتارهای اجتماعی آنان کمک خواهد کرد.

کلیدواژه‌ها: ایزدبانو(ان)، اسطوره، گوالدا، روان‌شناسی یونگ، کهن‌الگو

۱. مقدمه

آثار آنا گاوالتا نویسنده معاصر فرانسوی به زبان‌های مختلف ترجمه شده‌اند. این آثار به سرعت با استقبال خوانندگان و منتقدان در سراسر دنیا روبه‌رو شدند. شخصیت‌های اصلی رمان‌های او غالباً زنان هستند و محور اصلی داستان‌هایش حوادثی است که برای آنان در بستر جامعه و خانواده رخ می‌دهد. گاوالتا خیلی زود طعم تنهایی را در زندگی شخصی خود چشید، والدینش که هر یک دل در گرو دیگری داشت، فرزندان خود را رها کردند. به علت تأثیر زیان‌بار و عمیق این اتفاق بر ذهن گاوالتا، شاهد تم جدایی و کشمکش در محیط خانواده در آثار او هستیم.

با مطالعه اولین اثر او دوست داشتم کسی جایی منتظرم باشد (گاوالتا، ۱۳۸۵)، به جرأت می‌توان گفت که زندگی شخصی گاوالتا به‌طور محسوسی با داستان‌های وی گره خورده است، به گونه‌ای که قهرمانان داستان‌هایش سرنوشتی شبیه به زندگی خود او دارند، زنانی که با فرزندان‌شان تنها می‌مانند. گاوالتا برای نوشتن کتاب‌هایش از تجربیات واقعی خود الهام گرفته است. برای مثال، از مشاغل گوناگونی که در روزگار جوانی تجربه کرده در نگارش رمان‌هایش بهره برده است. داستان‌های گاوالتا ساده و روان نوشته شده‌اند و برای درکشان نیاز به تکنیک و دانش ادبی خاصی نیست. داستان‌های او تنها با حضور بارز زن و بیان احساسات زنانه است که معنا می‌یابد، غالباً راوی داستان‌های گاوالتا زنانی درونگیرند.

شخصیت اصلی رمان دوم گاوالتا، من/و را دوست داشتم (گاوالتا، ۱۳۸۷) زنی درونگرا به نام کلوئه است، این کتاب روایت زندگی زنی است که شوهرش به او خیانت کرده است. گاوالتا از خلال تصویر کلوئه، الگوهای رفتار اجتماعی زنان جامعه‌اش را ترسیم می‌کند. شخصیت به‌گونه‌ای ساده و روان توصیف می‌شود که خواننده به راحتی می‌تواند با او همذات‌پنداری کند. از ورای زندگی کلوئه، گاوالتا زندگی سه زن دیگر را نیز به تصویر می‌کشد که سه سبک متفاوت شخصیتی با رفتارهای متفاوت‌اند. آنچه ظاهراً موجب می‌شود کلوئه در درک شخصیت‌های دیگر و رفتارهای آنان ناتوان باشد تفاوت در کهن‌الگوهای درونی این سه زن است.

تحولات اجتماعی در ادوار تاریخی که این سه زن می‌زیسته‌اند و همچنین وقایعی که در زندگی آن‌ها پیش آمده می‌تواند باعث تفاوت کهن‌الگوهای این سه زن شده باشد. شناخت الگوی ایزدبانوان کلئوئه، قهرمان زن داستان، می‌تواند علت رفتارها و تلاش‌های او را در زندگی روشن کند گرچه گاوالدا زنی فرانسوی و نماینده فرهنگ و جامعه غربی است، به دلیل اینکه کهن‌الگوها گستره انسانی، جهانی و سرمدی دارند، خواننده زن شرقی نیز می‌تواند در جامعه‌ای با فرهنگ متفاوت، مشکلات و ناملایمات متعدد زندگی خود را در روایت‌های او بیابد.

شخصیت کلئوئه در مسیر حوادث داستان تحول می‌یابد. برای شناخت دلایل تغییر ایزدبانوی مسلط بر روان قهرمان زن این داستان، باید در نظر داشته باشیم که کهن‌الگوی مسلط بر روان این شخصیت، متفاوت با الگوهایی است که جامعه برای او تعیین می‌کند. شناخت ایزدبانوی مسلط بر روان او که به شخصیت او شکل می‌دهد، به ما در درک درست هویت و رفتارهای این شخصیت داستان کمک خواهد کرد.

در این تحقیق با بررسی و شناخت ایزدبانوی مسلط بر روان کلئوئه و الگوهای فرهنگی غالب بر جامعه که نقش‌ها و الگوهای رفتار خاصی را به زنان تحمیل می‌کنند، سعی داریم دریابیم این امر چگونه موجب می‌شود برخی از نمونه‌های رفتاری در کلئوئه تقویت شود و چرا سعی دارد برخی رفتارهای دیگر را سرکوب کند؟ عوامل اجتماعی چه تأثیری بر رفتار کلئوئه دارند؟ آیا تغییر کهن‌الگوهای ایزدبانوان و الگوهای رفتاری در کلئوئه، تحت تأثیر ضمیر ناخودآگاه جمعی صورت می‌پذیرد؟

برای پاسخ به سؤالات این پژوهش از روان‌شناسی یونگ مبنی بر کارکرد کهن‌الگوها بهره خواهیم برد. یونگ معتقد است مضامین اسطوره‌ای ریشه در ضمیر ناخودآگاه جمعی انسان‌ها دارند. شناخت کهن‌الگوها نه تنها امکان درک رفتارهای شخصی و رفتارهای اجتماعی شخصیت اصلی داستان را به ما خواهد داد، بلکه به شناخت دلایل تحول شخصیت کلئوئه نیز کمک خواهد کرد.

در این پژوهش، کهن‌الگوهای نهفته در قهرمان اصلی و سه شخصیت زن دیگری را که زندگی آن‌ها در داستان *من/او/را دوست داشتم* روایت می‌شود، بررسی خواهیم کرد. ایزدبانوانی که الگوی بافت روانی قهرمان زن و دیگر زنان حاضر در این اثر را شکل می‌دهند نیز مورد مطالعه قرار خواهند گرفت.

علی‌رغم استقبال زیادی که از آثار گاوالتا مشاهده می‌شود، مطالعات زیادی بر روی آثار وی انجام نگرفته و اغلب از زوایای تکراری به مطالعه آثار این نویسنده پرداخته‌اند. اکثر این پژوهش‌ها به واکاوی هویت زن با نگرشی بر ماهیت زبان زنانه در آثار گاوالتا می‌پردازند، به‌طور مثال به مقاله‌ای با عنوان «نگرشی به فمینیسم در آثار زویا پیرزاد و آنا گاوالتا» (سازاواری، ۱۳۹۴) می‌توان اشاره کرد. سازاواری در این مقاله به بررسی زبان زنانه و جنبه‌های فمینیستی آثار گاوالتا و زویا پیرزاد، نویسنده معاصر ایرانی، می‌پردازد. نویسنده از خلال گفتمان بین شخصیت‌ها نشان می‌دهد که رگه‌هایی از جنبش فمینیسم را می‌توان با درجه‌های مختلف در آثار پیرزاد و گاوالتا مشاهده کرد. با اینکه دو نویسنده در شرایط تاریخی، اجتماعی و فرهنگی متفاوتی زندگی می‌کنند، گفتمان آن‌ها بازنویسی واقعیت تلخی است که زنان از امکانات رشد یکسان با مردان برخوردار نیستند.

در پژوهش دیگری که سونسون^۱ (۲۰۱۱) تحت عنوان «تحلیل و بررسی شخصیت‌های مرد و زن در رمان‌های *باهم*، *همین و بس* و *من/او/را دوست داشتم* اثر آنا گاوالتا» انجام داده و به زبان فرانسه نوشته، با تأکید بر ماهیت نگاه زنانه در آثار گاوالتا بر نوشتار او که ویژگی روحی و شخصیتی زن در آن جاری است و زبان زنانه او اشاره دارد.

ملکی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی با عنوان «نقد تطبیقی با رویکرد فمینیستی در آثار گاوالتا و زویا پیرزاد» با بررسی ساختارهای متفاوت اجتماعی نزد دو نویسنده و بستری که دو نویسنده در آن رشد یافته‌اند سعی دارد به این پرسش پاسخ دهد که با

1. Svensson

توجه به اینکه دو نویسنده در دو جامعه و فرهنگ متفاوت زیسته‌اند آیا به یک اندازه جنبه‌های فمینیسم در آثار آن‌ها رسوخ کرده است یا خیر؟ کمابیش می‌توان گفت که اکثر پژوهش‌های صورت گرفته بر آثار گاوالتا محدود به بازیابی جنبه‌های فمینیستی یا مطالعه سبک او است، اما هیچ پژوهشی در رابطه با مطالعه کهن‌الگوها براساس روان‌شناسی یونگ بر روی آثار گاوالتا در دسترس نیست.

۲. اسطوره و کهن‌الگوها در اندیشه یونگ

نمادی که روایت شود به اسطوره تبدیل می‌شود، بنابراین اسطوره را می‌توان تصویری دانست که فرهنگی شده و دارای یک روایت است (نامور مطلق، ۱۳۹۲، ص. ۲۹). انسان‌شناسی مانند ژیلبر دوران نیز بر این اعتقاد است که شناخت اسطوره و درک معانی نمادین آن به شناخت ماهیت انسان و نیازهای او کمک می‌کند (دوران، ۱۹۶۰).

یونگ بر این باور است که بسیاری از واکنش‌های انسانی در برابر حوادث و ناملایمات، ریشه در تجربه‌های مشترک ما و اجداد ما دارد، بنابراین ذهن انسان تازه متولد شده، تهی از تجربیات نیست و انسان همواره تحت نفوذ تجربیات گذشتگان خویش است. نظریه کهن‌الگوهای یونگ به مطالعه اشکال نمادین کهن‌الگوها در اساطیر می‌پردازد که در ضمیر ناخودآگاه جمعی باز نمود دارند.

«براساس ایده یونگ، آدمی به‌طور ناخودآگاه، دامنه دانش و شناخت خویش را در دوران پیش از تاریخ (prehistory) را که در قالب اسطوره‌ها جمع شده است، حفظ می‌نماید. اسطوره از منظر یونگ، عرضه و ارائه دقیق فرهنگی از محتوای عمیق‌ترین بخش‌های روان آدمی، یعنی روان او، یا به عبارتی از جهان کهن‌الگوهاست». (احسان عباسلو، ۱۳۹۱، ص. ۳)

یونگ به اهمیت روان‌فراشخصی پی برد و نظریه او بر انگاره‌های کهن‌الگویی و رابطه آن با ضمیر ناخودآگاه استوار است: «ناخودآگاه جمعی بخشی از روان است، که موجودیت آن بستگی به تجربه‌های شخصی ندارد» (هال و نوردبی، ۱۳۹۳، ص. ۴۶).

دیدگاه ناسی یونگ بر سه اصل اساسی استوار است، کهن‌الگوها، ناخودآگاه شخصی، ناخودآگاه جمعی که این سه اصل تشکیل‌دهنده عنصری به نام «من» هستند. یونگ (۱۳۷۱، ص. ۴۰۵-۴۰۶) کهن‌الگوها را که نماد و میراث ناخودآگاه جمعی هستند، چنین تعریف می‌کند:

«تصور صورت مثالی ناشی از مشاهده مکرر مثلاً اساطیر و قصه‌های پریان در ادبیات جهان است که دارای نقش‌های معین‌اند و در همه‌جا ظاهر می‌شوند. ما این نقش‌ها را در خیال‌پردازی‌ها، رویاها، هذیان‌ها و اوهام افرادی می‌بینیم که امروز زندگی می‌کنند. این تصاویر و تداعی معنی‌های کلاسیک همان چیزی است که من آن را تصورات مثالی می‌خوانم... این تصورات ما را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند، بر ما نفوذ می‌کنند و مفتونمان می‌سازند.»

از منظر روان‌شناسی یونگ، روان آدمی می‌تواند تحت سلطه چندین ایزد اسطوره‌ای به‌عنوان کهن‌الگو قرار گیرد که هدایت ذهن انسان و خلیات و رفتارهای شخصیتی انسان را به‌دست بگیرند. وجود هر یک از این ایزدان اسطوره‌ای عواطف خاصی را در وجود انسان زنده می‌کنند و گاه باعث تشدید یک سری از عواطف و گاه موجب کاهش برخی احساسات در وجود انسان می‌شوند، بنابراین با شناخت هر یک از این ایزدان اسطوره‌ای مسلط بر روان افراد، راه برای شناخت شخصیت و واکنش‌های آدمی بازتر خواهد شد.

کهن‌الگوها در اشکال پیچیده‌ای در اساطیر، افسانه‌ها، رؤیاها و خیال‌پردازی‌ها و تصاویر خواب بازنمود دارند و شباهت‌های میان اساطیر فرهنگ‌های مختلف نشان‌دهنده حضور مشترک الگوهای کهن نمونه‌ای در همه انسان‌هاست. این الگوها از پیش شکل گرفته‌اند و بر رفتار ما و واکنش‌های ما با دیگران تأثیرگذارند (بولن، ۱۳۸۴).

با کمک نظریه یونگ می‌توان تأثیر شرایط اجتماعی و فرهنگی خاصی بر زنده‌کردن یا میراندن کهن‌الگوها را مورد مطالعه قرار داد. یونگ بر این باور است که کهن‌الگوها با ساختار روان ناخودآگاه انسان ارتباط تنگاتنگ دارند، کهن‌الگوها در

ژرف‌ترین لایه ضمیر ناخودآگاه جای دارند و با مطالعه آنها می‌توانیم به ژرفای شخصیت آدمی و به «من واقعی» که هسته درونی انسان است، دست یابیم.

به باور یونگ نه تنها ایزدان بلکه آنیما و آنیموس نیز در میان تصاویر ناخودآگاه حضور دارند (یونگ، ۱۳۹۳، ص. ۶۷). در مورد عناصر نرینه و مادینه، یونگ بر این عقیده است که در درون روان هر زنی می‌توان تجسم گرایش‌های مردانه را مشاهده کرد و در درون روان هر مردی، نیز گرایش‌های زنانه نهفته است. شناخت نقش آنیما و آنیموس به شناخت بهتر فرد کمک می‌کند. یونگ در *انسان و سمبول‌هایش* می‌گوید: «جلوه‌های فردی عنصر مادینه معمولاً به وسیله مادر شکل می‌گیرد و اگر مرد حس کند مادرش تأثیری منفی بر روی وی گذاشته عنصر مادینه وجودش به صورت خشم، ناتوانی و تردید بروز می‌کند» (یونگ، ۱۳۹۲، ص. ۲۷۳)، اما حضور عنصر نرینه در زن به وی کمک می‌کند تا در مواقع ضروری بتواند اموری را بر عهده بگیرد که از ویژگی‌های مردان است (فدایی، ۱۳۸۱، ص. ۴۱).

در این پژوهش با بررسی ایزدبانوان مسلط بر روان شخصیت‌های زن اثر مورد پژوهش نشان خواهیم داد که تفکر حاکم بر جامعه چه تأثیری بر شکل‌گیری آرکتیپ‌ها و ضمیر ناخودآگاه این شخصیت‌ها دارد.

۳. شخصیت‌های اسطوره‌ای، ایزدبانوان

در کتاب *نمادهای اسطوره‌ای و روان‌شناسی زنان* (بولن، ۱۳۸۴) ایزدبانوان به سه گروه اصلی تقسیم شده‌اند: ایزدبانوان باکره (آتنا، آرمیس و هستیا)، ایزدبانوان آسیب‌پذیر (هرا، دیمیتر و پرسفون)، ایزدبانوی کیمیاگر (آفرودیت) (مزاری، ۱۳۹۴، ص. ۹). تقسیم‌بندی این خدایان بر رابطه مستقیمی با ویژگی‌های رفتاری آنها دارد. حضور و نفوذ هر یک از این ایزدبانوان بر روان زنان باعث بروز و شکل‌گیری الگوی رفتاری خاص و تفاوت‌های شخصیتی در آنان می‌شود.

برای بررسی شخصیت‌های داستان می‌توانیم از دو زاویه به مطالعه رفتاری آنها بپردازیم. می‌توان بررسی کرد که هر شخصیت از درون تحت تأثیر چه کهن‌الگویی از ایزدبانوان قرار دارد و از بیرون تحت نفوذ کدام قالب‌های رفتاری جامعه است.

در این نوشتار ابتدا به خصوصیات خدایانوان باکره می‌پردازیم. سه خدایانویی که در این گروه جای می‌گیرند، دارای ویژگی‌های خاصی هستند که شخصیت آن‌ها را به مردان نزدیک می‌کند. برای مثال احساس استقلال و عدم نیاز به تکمیل شدن با حضور جنس مذکر. این سه در مقابل عشق و داستان‌های عاشقانه ضعیفی از خود بروز نمی‌دهند و دلبستگی عاطفی جزو اولویت‌های زندگی آنان نیست، در عوض الگوی رفتاری بسیار خوبی هستند برای تمرکز بر هدف خاصی. می‌توان این گروه از خدایانوان را در گروه خدایانوان منطق‌گرا جای داد. به همین دلیل، این سه زن هرگز قربانی احساس خود نمی‌شوند.

اما گروه دوم از ایزدبانوان که خدایانوان آسیب‌پذیر نام دارند، عهده‌دار نقش‌های سنتی زنان در جامعه‌اند. آن‌ها رابطه‌گرایند؛ یعنی ادامه حیات خود را در گرو پیوند با جنس مخالف می‌بینند و از پی روابطشان با جنس مذکر به دنبال کشف هویت خویش‌اند. این گروه را از این جهت می‌توان آسیب‌پذیر نامید که همیشه اولویت زندگیشان را دیگران قرار می‌دهند و از این جهت تمامی هدف‌هایشان را بر پایه هماهنگی با دیگران پایه‌ریزی می‌کنند. همان‌گونه که گفته شد، زنان این گروه خود را در پیوند با دیگری کامل می‌بینند و چنانچه این رابطه از هم گسسته شود یا به آن‌ها خیانت شود، رنج بسیار می‌کشند.

خدایانوی عشق و زیبایی، آفرودیت، که در میان رومیان به ونوس معروف است، خود به تنهایی گروه سوم ایزدبانوان را تشکیل می‌دهد. این خدایانو را می‌توان الگو و نماد روابط عاشقانه بسیار قوی ولی کوتاه‌مدت دانست. زنانی که در این گروه جای می‌گیرند، همیشه با اقتدار، شخص مناسب را انتخاب می‌کنند و هرگز قربانی کسی نمی‌شوند. از این جهت می‌توان این زنان را همگام با ایزدبانوان دسته اول دانست که توانایی حفظ استقلال و خودمختاری خود را دارند. از این جهت وی در گروه متحول‌کننده جای دارد که سبب بروز تغییر و تحول در شخصیت زنان می‌شود (بولن، ۱۳۸۴، ص. ۲۶-۲۸).

در ادامه این پژوهش سعی بر آن داریم تا با تحلیل شخصیت‌های زن داستان و مطالعه کهن‌الگوهای مسلط بر روان آن‌ها، الگوهای رفتاری و انگیزه‌های درونی‌ای را که سبب شکل‌گیری واکنش‌ها و رفتارهای آنان می‌شود بیابیم.

۴. تحلیل و بررسی حضور ایزدبانوان در شخصیت‌ها و بیان کهن‌الگوها

من / او را دوست داشتم روایت زندگی زنی است به نام کلوئه^۱ که عاشقانه همسرش آدرین^۲ را دوست دارد، اما پس از چندین سال زندگی مشترک، آدرین به کلوئه می‌گوید که دل در گرو زن دیگری دارد و می‌خواهد او و دو دختر کوچکش را ترک کند. این مسئله کلوئه را به شدت افسرده و ناراحت می‌کند و همین امر تمام محور داستان را تشکیل می‌دهد. پدر شوهرش پی‌یر^۳ که در ظاهر مردی خشک و بی‌سروصداست کلوئه و دو نوه‌اش را به خانه قدیمی خودشان می‌برد تا اوضاع را کمی بهبود ببخشد.

گفتگوهای در اوج اندوه کلوئه و پدرشوهرش، پرده از حقایق زیادی بر می‌دارد. او سعی دارد با صحبت‌هایش کلوئه را آرام کند ولی کلوئه دائماً با کنایه به وی می‌فهماند که لحن گفتارش به شدت خشک و تصنعی است و او با این کار فقط می‌خواهد عمل پسرش را توجیه کند. این حرف کلوئه باعث می‌شود تا پی‌یر پرده از راز بزرگ زندگی خود بردارد و داستان عشق دوران میان‌سالی‌اش را اعتراف کند که عاشق زنی به نام ماتیلد^۴ بوده و این رابطه عاشقانه پنج سال طول کشیده ولی او هرگز خانواده‌اش را رها نکرده، از عشق خود گذشته تا خانواده خود را نرنجاند و الگوی بدی برای پسرش نباشد.

در کشاکش داستان، پی‌یر یادآوری می‌کند که کلوئه در اولین دیدارها زنی شاد و سرزنده بوده و اکنون تبدیل به شخصیت افسرده و اندوهگینی شده که نمی‌تواند با او ارتباط برقرار کند. پی‌یر در حین تعریف داستان عشق و دلدادگی خود از احوالات و

1. Chloé
2. Adrien
3. Pierre
4. Mathilde

رفتار همسرش (مادر آدرین) نیز برای کلوئه می‌گوید، این مسئله باعث می‌شود کلوئه به علت بعضی رفتارها و واکنش‌های سوزان (همسر پی‌یر، مادر آدرین) پی‌برد.

کلوئه که در تمام طول داستان از عقیده خود مبنی بر نادرست بودن رفتار همسرش کوتاه نمی‌آید، پس از شنیدن داستان پی‌یر و اتفاقاتی که پس از جدایی وی و ماتیلد در زندگی زناشویی سوزان و پی‌یر می‌افتد، کمی تردید می‌کند. نویسنده با هوشمندی به این نکته اشاره دارد که خوشبختی شرط اول ادامه زندگی است.

کلوئه در دوران مجرد خود، زنی شاد و مستقل بوده که در روابط اجتماعی نه تنها موفق بوده بلکه به محض ورود به هر جمعی می‌توانسته فضای حاکم بر آنجا را تغییر دهد. او شاغل بوده و تحصیل نیز می‌کرده و قادر بوده زندگی خود را اداره کند. بنابراین می‌توانیم رگه‌هایی از ویژگی ایزدبانوی آتنا را در وجود شخصیت کلوئه قبل از ازدواج ببینیم. گرچه با عشق ازدواج می‌کند و با آدرین رابطه رمانتیک قبل از ازدواج را تجربه می‌کند، با توجه به نقشی که کلوئه در زندگی مشترک با آدرین داشته، باز هم می‌توان گفت که ایزدبانوی مسلط بر وی آتنا بوده است. یکی از ویژگی‌های ایزدبانوی آتنا این است که ظاهری ساده دارد، پی‌یر در اولین دیدارش با کلوئه، او را دختری معرفی می‌کند که کتانی‌هایی راحت پوشیده است و همین‌طور که در جریان داستان جلو می‌رویم می‌بینیم که تقریباً تمام مسئولیت زندگی بر عهده کلوئه است و او به خوبی از پس همه آن‌ها بر می‌آید.

زن آتنایی نمی‌تواند این حقیقت را قبول کند که گرایشی گذرا بتواند جایگزین او و رابطه‌اش شود (بولن، ۱۳۸۴، ص. ۴۵). «با وجودی که خدایانوان الگوهای رفتاری بالقوه در روان همه زنانند، اما برخی از آن‌ها در زنی برانگیخته شده (فعال است و رشد یافته) و برخی دیگر خاموش مانده‌اند» (بولن، ۱۳۸۴، ص. ۳۸).

کلوئه پس از ازدواج و درگیر شدن با مسائل روزمره زندگی و همچنین باردار شدن زود هنگامش، شخصیتی چندبُعدی نشان می‌دهد. از طرفی زنی آتنایی را می‌بینیم که بیشتر مسئولیت‌ها را بر عهده گرفته، کار بیرون از خانه و کار خانه را به تنهایی انجام می‌دهد و رسیدگی به فرزندان و تربیت آن‌ها را هم بر عهده دارد، اما

بر خلاف زن آتنایی، در جایی از داستان می‌گوید نمی‌تواند آدم‌های بی‌احساس را درک کند و در خانه او ابراز احساسات، بوسیدن و در آغوش گرفتن مانند نفس کشیدن ضروری است (گاوالدا، ۱۳۸۷، ص. ۲۶). قهرمان زن این داستان به نقش حمایت‌گر خود برای شوهرش اشاره می‌کند که چطور پسرک بزدلی را که فقط برای رضایت خاطر پدرش کاری انجام می‌داده، به مردی تبدیل می‌کند که می‌تواند روی پای خودش بایستد. او به‌خاطر همسرش از ادامه تحصیل دست می‌کشد تا او به تحصیل خود ادامه دهد و خود را قربانی پیشرفت شوهرش می‌کند. گرچه خودش با این جمله تأکید می‌کند که به‌هرحال نمی‌توانسته طور دیگری رفتار کند، چون در این دوران در نقش همسر خوب، لازم دیده چنین عمل کند.

پس از به دنیا آمدن فرزندانش، کلوئه نقش دیمتر را به‌خوبی ایفا می‌کند. دائماً در دسترس فرزندان خویش است، به آن‌ها رسیدگی می‌کند زن دیمتری معمولاً به‌راحتی افسرده می‌شود. این فقدان می‌تواند در ارتباط با مسائل عاطفی زندگی این زن یا یک هدف و یا حتی شغل او باشد درکل هرچیزی که به زندگی او معنا می‌داده و حال دیگر وجود ندارد. کلوئه هنگامی که همسرش، او و دوفرزندش را برای پیوستن به معشوقه‌اش ترک می‌کند. افسرده می‌شود و مدام در حال گریه کردن است.

کلوئه مرتب به‌خود القا می‌کند که پس از جدا شدن از همسرش، آینده‌ای ندارد: «با خودم فکر می‌کردم زندگی من مانند این تخت‌خواب است. نامطمئن، موقتی، معلق» (گاوالدا، ۱۳۸۷، ص. ۵۲) چنین جملاتی از تأثیر کهن‌الگوی یکی از خدایانوان آسیب‌پذیر در روان این زن حکایت می‌کند.

حتی جنبه‌هایی از شخصیت هرای^۱ نیز در شخصیت کلوئه می‌توان یافت، زنی که شادمانیش مشروط به وفاداری شوهرش و احترام به زناشویی است، همسری که پس از ازدواج فعالیت‌های خود را محدود می‌کند و فقط به علایق شوهر و وظایف همسری‌اش می‌پردازد اما یک تفاوت اساسی بین هرا و دیمتر این است که واکنش هرا پس از شکست و در حالت خشم عصیان است، اما دیمتر پس از شکست

1. Héra

افسرده می‌شود و به غار تنهایی خود فرو می‌رود، پس نمی‌توانیم بگوییم کهن بانوی مسلط بر روان کلوئه هرا بوده است.

کلوئه شخصیتی است که ایزدبانوان بسیاری در روان وی حضور دارند، به‌همین دلیل است که او به‌خوبی از پس تمام مسئولیت‌هایی که به وی سپرده شده برآمده است. حتی آفرودیت، خدایانوی عشق و زیبایی در او خودنمایی می‌کند؛ چون او زنی است که با عشق ازدواج می‌کند، عاشق همسرش بوده و کاری با ظرافت در موزه لوور داشته است.

اما مادرشوهر کلوئه، سوزان، زنی است که در تمام دوران زناشویی با مردی روزگار گذرانده که توجهی به مسئولیت‌های زندگی و تربیت فرزندان نداشته و او بار زندگی را به تنهایی به‌دوش کشیده است. شوهرش، پی‌یر، فقط کار کرده و او به‌خوبی توانسته، مخارج زندگی را تقسیم و در جای مناسب خرج کند و حتی وقتی به ماجرای خیانت شوهرش پی می‌برد، به‌خوبی مقاومت می‌کند. اما زمانی که می‌فهمد که رابطه شوهرش با معشوقه‌اش جدی شده با وکیلی برای جدایی صحبت می‌کند، اما هیچ‌گاه جرأت جدایی از پی‌یر را پیدا نمی‌کند، زیرا او هم آینده خود را در رابطه و پیوندی که با پی‌یر برقرار کرده می‌داند. می‌توان گفت آتنا و دیمتر، زوایای مختلف شخصیت سوزان را شکل داده‌اند در جاهایی از داستان سوزان از نظر پی‌یر زنی بسیار قوی توصیف می‌شود که به‌ندرت خود را می‌بازد. پی‌یر از اینکه زنش تبدیل به زنی مطیع و فرمانبر شده، احساس بدی دارد (گاوالدا، ۱۳۸۷، ص. ۹۹). دیگر شباهتی با جوانی و دوران قبل از ازدواجش ندارد. اما در جاهایی از داستان که از زبان خود سوزان یا کلوئه نقل شده او را زنی می‌بینیم که به‌خاطر پیوندش با آدم‌های اطرافش تقریباً تن به‌ذلت داده؛ مثل این جمله که از زبان سوزان نقل شده: «مهم نیست، من پیش تو می‌مانم چون فکر بهتری به ذهنم نمی‌رسد» (گاوالدا، ۱۳۸۷، ص. ۹۸).

ماتیلدا، معشوقه پی‌یر نیز زنی است که زیبایی ظاهری‌اش در داستان روایت شده است، حضور دو خدایانو در او بسیار شاخص است. مثلاً در جنبه‌هایی از وجود او آتنا ایزدبانوی عقل و مهارت جلوه‌گر است. او کاری مردانه دارد، سعی می‌کند برای

مدتی پی‌یر را رها کند تا منطقی فکر کند و در جایی از داستان از اینکه تسلیم عشق شده اظهار ناراحتی می‌کند. اما هنگامی که با پی‌یر در ارتباط است، آفرودیت خدایانوی عشق و نشاط و روابط گذرا را می‌بینیم؛ او زن شاغل مجردی است که به ناگهان عاشق مردی مسن می‌شود با اینکه می‌داند این رابطه جدی نمی‌شود آن را ادامه می‌دهد.

در این رمان، سه زن در جایگاه و فضای مختلف اما شرایط اجتماعی و فرهنگی یکسان، الگوهای رفتاری مرسوم در یک جامعه را به تصویر می‌کشند. جامعه محل زندگی این سه زن جزو جوامع مردسالار نیست، اما می‌بینیم که هر سه زن تقریباً قربانی میل و خواسته شخصیت‌های مذکر هستند. این زنان دردهای مشترکی دارند، سوزان قربانی علاقه شوهرش به زن جوانی می‌شود که بسیار عشوه‌گرتر از اوست. ماتیلد معشوقه پی‌یر، قربانی عشق بدون تعهد پی‌یر می‌شود و جوانی‌اش را در عشق او صرف می‌کند و کلوئه زن جوان و شادی است که با قبول مسئولیت در زندگی مشترک گاهی زنانگی خود را فراموش می‌کند و قربانی خیانت همسرش می‌شود.

می‌توان گفت هر زنی از درون تحت‌تأثیر ایزدبانوان مسلط بر روانش قرار دارد و از بیرون با قالب‌های رفتاری تعریف‌شده از طرف جامعه روبه‌روست. به همین خاطر است که در زندگی با زنانی روبه‌رو هستیم که پس از یک اتفاق در زندگیشان مثل طلاق، ازدواج یا پیامدهای دیگر تغییری شگرف در خصوصیات آن‌ها به وجود می‌آید. مثلاً دختری را در نظر بگیریم که در جامعه‌ای مردسالار زندگی می‌کند و در دوران مجرد خودش دائم به دنبال تحصیل علم و کسب درآمد بوده و از حمایت خانواده‌اش و خصوصاً پدرش در این راه بهره‌مند بوده می‌بینیم که این دختر ایزدبانوی آتنا را مسلط بر روان خویش دارد، اما ناگهان با ازدواج کردن با مردی روبه‌رو می‌شود متفاوت با پدرش که مانع فعالیت‌های اجتماعی وی می‌شود و از طرفی نیز اطرافیانش هم او را به اطاعت از شوهرش تشویق می‌کنند، در اینجا است که این زن در انتخابی فیمابین قرار می‌گیرد و دچار کشمکش درونی می‌شود. ازدواج برای این دختر باعث تحول در شخصیت او می‌شود؛ چراکه الگوی اجتماعی پذیرفته‌شده معمولاً در جوامع

پدرسالار، محدود به نقش‌های سنتی مثل دوشیزه‌بودن (پرسفون)، همسر بودن (هرا) و مادر بودن (دیمیترا) است. می‌دانیم که در جوامع پدرسالار از زنانی که جزو این سه دسته نباشند به‌خوبی یاد نمی‌شود.

در رمان مورد مطالعه ما، شخصیت‌ها و حتی خود نویسنده داستان در جامعه‌ای پدرسالار زندگی نمی‌کنند. داستان این رمان زندگی زنان جامعه کنونی فرانسه را به تصویر می‌کشد. کلوئه، شخصیت اصلی زن داستان، با عشق ازدواج می‌کند و در این انتخاب آزادانه عمل می‌کند. با اوج گرفتن مشکلات و دغدغه‌ها، خود را در نقش مادر و همسری می‌بیند که به‌خوبی از عهده امور زندگی بر می‌آید. در قسمت‌هایی از داستان تسلط ایزدبانوی آتنا بر شخصیت او به‌خوبی حس می‌شود؛ خصوصاً زمانی که شوهرش در حال ادامه تحصیل است و او اداره تمام امور زندگی را بر عهده دارد و خودش نیز شاغل است. سرپرستی و تربیت فرزندان بیشتر بر عهده اوست. دیمیترا به‌خوبی در شخصیت او حس می‌شود به‌ویژه زمانی که پس از ترک‌شدن از طرف شوهرش، فرزندانش را رها نمی‌کند و در بدترین شرایط روحی سعی می‌کند به آن‌ها سخت نگذرد. ناراحتی‌اش را در لابه‌لای بازی با آن‌ها پنهان می‌کند یا بهتر بگوییم ترک همسرش تأثیری بر رابطه او با فرزندانش نمی‌گذارد. می‌بینیم با اینکه جامعه محل زندگی آن‌ها جامعه‌ای پدرسالار نیست، اما دیگران به او می‌گویند زندگی را ادامه بده به دخترهایت فکر کن.

اما می‌توانیم صحبت‌ها و نصایح مادر بزرگ کلوئه را به‌عنوان پنجره‌ای به افکار حاکم بر جامعه این زن در گذشته ببینیم: «مادر بزرگم می‌گفت در آن دوران غذاهای خوشمزه، شوهرهای مهربان را به خانه می‌کشاند» (گاوالدا، ۱۳۸۷، ص. ۵۴).

کلوئه در تضاد بین کهن‌الگوی درونش و الگوی رفتاری غالب بر جامعه‌اش درگیر است. او اشاره به ضعف خود در آشپزی دارد و دوست ندارد همسرش را با غذا یا به‌زور در خانه و در کنارش داشته باشد. صحبت‌های این دو نسل نشان‌دهنده تفاوت فکری آن‌هاست که نویسنده به‌خوبی آن را به تصویر کشیده در تقابل مادر بزرگی که تحت تسلط هرا/دیمیترا است با نوه آتنایی‌اش. اما گفتگوی مادر بزرگ با کلوئه نشان

می‌دهد که او هم در اثر فشار الگوی رفتاری جامعه به چنین زنی بدل شده؛ زیرا جسارت کلوئه را تحسین می‌کند.

حال به مطالعه عنصر نرینه و نقش آن در ضمیر ناخودآگاه شخصیت‌های داستان می‌پردازیم.

۵. آنیما، آنیموس

۵. ۱. مطالعه عنصر نرینه و کهن‌الگوی خدایانوان در نزد کلوئه

در ادامه این پژوهش سعی بر آن داریم که به نقش عنصر نرینه در شخصیت‌های زن این اثر نگاهی بیندازیم و رابطه آن را با خدایانوی مسلط بر این شخصیت‌ها مورد مطالعه قرار دهیم.

حتی در گذشتگان مردان برای فراخواندن عنصر مادینه وجودشان لباس زنانه به تن می‌کردند و سعی می‌کردند این بخش از وجود خویش را که آن‌ها را قادر می‌ساخته با «سرزمین ارواح» (آنچه که ما ناخودآگاه می‌نامیم) ارتباط برقرار کنند، فراخوانند. (یونگ، ۱۳۹۲، ص. ۲۷۳).

از نظر یونگ، ذهن یا روان آدمی از دو بخش خودآگاه و ناخودآگاه تشکیل شده که انسان در تمام ادوار زندگی خودش تحت‌تأثیر و نفوذ آن‌هاست. یونگ نقش ناخودآگاه جمعی را نیز مطرح می‌کند. حتی یونگ می‌گوید که روان انسان بخشی از طبیعت است که رازهای ناگشوده بسیاری دارد و همان‌طور که نمی‌توانیم طبیعت را تعریف کنیم تعریفی نیز از ذهن نمی‌توانیم ارائه دهیم. می‌توانیم آرکتیپ‌ها را طرح کلی رفتارهای بشری بدانیم که منشأش همان ناخودآگاه جمعی است (یونگ، ۱۳۹۲).

عنصر نرینه تجسم تمامی گرایش‌های روانی مردانه در روح زن است. مثل احساسات و خلق‌و‌خوهای مردانه، این تجسم جلوه‌های مثبت و منفی دارد. عنصر نرینه را می‌توانیم در شخصیت‌هایی از زنان ببینیم که رفتار مردانه یا رفتارهای خشونت‌آمیز دارند. این زنان به‌راحتی روان (ذهن) مردانه خود را افشا می‌کنند. «عنصر نرینه حتی در زنانی هم که ظاهراً طبعی بسیار زنانه دارند، ممکن است

به گونه‌ای خشن و بی‌رحم بروز کند. زنی که لجباز و سرد و کاملاً غیرقابل دسترسی است» (یونگ، ۱۳۹۲، ص. ۲۸۵) دقیقاً این خصیصه‌ای است که در کلوئه پس از آنکه شوهرش او را ترک کرده، می‌بینیم که گاه صراحتاً با پدر شوهرش درگیری لفظی و کاملاً خشکی دارد. یا مایل به معشوقه‌پی‌یر که حتی خود پی‌یر می‌داند که او زنی با روحیه‌ای لطیف است، اما نقش زنان سرد و بی‌احساس را بازی می‌کند.

دو عنصر نرینه و مادینه که در روان زنان و مردان یافت می‌شود، دارای جنبه‌های مثبت و منفی است، جنبه‌های مثبتش پلی است به سمت «خود». اصلی‌ترین هدف در اندیشه یونگ و جنبه‌های منفی آن فرد را به سمت عدم شناخت از خویشتن و بحران شخصیتی می‌راند، به گونه‌ای که ناگهان آدمی به خود می‌آید و متوجه می‌شود درست برخلاف اندیشه‌هایش در زندگی گام برداشته و تحت نفوذ یک عامل بیگانه بوده است.

«یونگ معتقد است که اگر شخصیت‌های زن توجه خودآگاهانه‌ای به عنصر مردانه داشته باشند و طبیعت عنصر نرینه را دریابند می‌توانند بر نفوذ منفی که می‌تواند بر آن‌ها اعمال کند، پیروز شوند. عنصر مردانه می‌تواند همراه درونی زن شود و او را به درک کهن‌الگو غالب بر او یاری رساند». (همان، ص. ۲۸۸)

با بررسی جنبه‌های مثبت و منفی عنصر نرینه در وجود زن می‌توانیم به شناخت ایزدبانوی مسلط بر روان این زنان برسیم.

نظر یونگ بر این است که توجه خودآگاهانه زن به عنصر مردانه‌اش نیازمند تلاش بسیار است ولی اگر بتواند به طبیعت این عنصر دست یابد، یک همراه درونی خوب به دست می‌آورد که او را در راه رساندن به صفات مردانه‌ای همچون خلاقیت، شجاعت، عینیت و خرد روحی یاری می‌کند. عنصر نرینه به زن صلابت روحی می‌دهد، نوعی دلگرمی که برای جبران ظرافت ظاهرش به آن دست می‌یابد (یونگ، ۱۳۹۲، ص. ۲۹۲-۲۹۳).

این دو عنصر می‌توانند در بروز مشکلات زناشویی نقش داشته باشند. هنگامی که زنی به شدت تحت تأثیر عنصر نرینه خویش است، لگام شخصیت او در دستان این

عنصر است و باعث بروز مشکلات می‌شود. جنبه مثبت این عنصر می‌تواند زن را به عالی‌ترین درجات روحی و برترین درجات اجتماعی برساند، تبدیل به زنی شود که مبتکر، شجاع و شرافتمند است. اما چنانچه جنبه منفی این عنصر بروز کند، در زندگی با زنی روبه‌رو هستیم که لجوج و سخت‌گیر است و نمی‌تواند آن‌طور که باید مردی را به سمت خود جذب کند. یونگ بر این عقیده است که جنبه منفی این عنصر می‌تواند زن را از واقعیت و زندگی فعال جدا کند.

جنبه منفی عنصر نرینه گاهی می‌تواند انفعالی عجیب در روان زن به وجود بیاورد که باعث فلج شدن احساسات یا احساس ناامنی شدید و احساس پوچی در او شود. در این حالت صدای این عنصر در زن بیدار می‌شود که دائماً این حس را به وی منتقل می‌کند که این همه دوندگی به چه منظور است؟ دقیقاً حالتی که در کلوه شخصیت اصلی زن داستان گاوالدا مشاهده می‌کنیم که گویی معنای زندگی را نیز از یاد برده و فکر می‌کند هیچ چیز ندارد و در این زندگی هیچ چیزی به دست نیاورده است. اطرافیان کلوه و حتی خودش نمی‌دانند که او تسلطی بر این حالت و این نجوای درونی ندارد. گاهی ذهن فرد آن‌چنان با این تجسم‌ها عجین می‌شوند که به سختی می‌توان آن را از «من» جدا ساخت. انسان بدین‌گونه تحت سلطه ناخودآگاه خود قرار دارد.

«هنگامی که فرد به‌گونه‌ای جدی و با پشتکار با عنصر نرینه یا عنصر مادینه خود مبارزه کند تا با آن‌ها متشبه نشود، ناخودآگاه خصیصه خود را تغییر می‌دهد و به شکل نمادین جدیدی که نمایانگر 'خود' یعنی درونی‌ترین هسته روان است پدیدار می‌شود.» (یونگ، ۱۳۹۲، ص. ۲۹۵)

کلوه توسط نیروی بیرونی به سمت شناخت خود و رسیدن به خود هدایت می‌شود. این نیروی بیرونی پدرشوهرش است که دائماً او را به سمت تصاویر گذشته‌اش سوق می‌دهد و بخش‌هایی از وجودش را برای او بازگو می‌کند که حتی خودش توجهی به آن‌ها نداشته است. تمامی صحبت‌های پی‌یر راه را برای کلوه برای شناخت شخصیت اصلی‌اش باز می‌کند و او را به تفکر درباره خود و می‌دارد.

کلوئه برای ادامه زندگی لازم می‌بیند تغییر رویه دهد. مثلاً در جایی از داستان اشاره می‌کند که می‌داند باید فقط یک‌بار برای این رابطه گریه کند و دفتر زندگی را ورق بزند و به چیزهای دیگری فکر کند و از نو شروع کند. شخصیت کلوئه از منظر پی‌یر، نمایانگر ایزدبانوی آفرودیت است، خدایانوی عشق و زیبایی، دخترکی که با عشق ناگهانی با همسرش آشنا می‌شود و به دور از تشریفات رمانتیک با او به قراری در خارج از شهر می‌رود و خیلی زود خانواده آدرین را ملاقات می‌کند. او در این ملاقات می‌تواند جو سنگین خانواده آدرین را عوض کند و توجه پدر شوهرش را به‌خود جلب کند. این شخصیت در جامعه‌ای مردسالار رشد نکرده است. او با دلربایی توجه همه را به خود جلب می‌کند و این الگوی رفتاری منافاتی با اجتماع و فرهنگ او ندارد. دقیقاً برخلاف جوامع پدرسالار که حضور ایزدبانوی آفرودیت در زن را برابر با فساد اخلاقی و هرزگی می‌دانند. پس جامعه مورد بحث ما با ایزدبانوی کلوئه و حضورش در وی سر ستیز ندارد.

اما پس از ازدواج و درگیر شدن با مسائل روزمره حضور ایزدبانوی آفرودیت در وجود او کم‌رنگ می‌شود؛ زیرا او با نقش‌هایی روبه‌روست که دیگر حضور این ایزدبانو به‌تنهایی پاسخگوی نیاز او در زندگی نیست؛ پس با توجه به مشکلاتی که شوهرش دارد ایزدبانوی خود را از آفرودیت ابتدا به دیمتر تغییر می‌دهد. زیرا خیلی زود باردار می‌شود و سپس امور زندگی به وی محول می‌شود که آتنا به فریاد او می‌رسد؛ خدایانوی که توانایی مدیریت امور را به کلوئه می‌بخشد؛ خدایانوانی که در روان وی حضور دارند مسیر زندگی وی را رقم می‌زنند. حتی می‌توانیم بگوییم شاید کم‌رنگ شدن حضور آفرودیت در کلوئه باعث رفتن همسرش می‌شود؛ شاید به این دلیل که جذابیت این زن در گرو حضور این ایزدبانو بوده است.

از طرفی می‌دانیم که او در جامعه غربی زندگی می‌کند و جامعه و ضمیر ناخودآگاه جمعی خدایانو و قالب رفتاری به او اجازه می‌دهد آزادانه ابراز عشق کند. حتی می‌توانیم حضور پی‌یر را به‌عنوان صدای جامعه و ضمیر ناخودآگاه جمعی در نظر بگیریم که فقط کلوئه را در این راه راهنمایی می‌کند، ولی الگوی خاصی را به

وی القا نمی‌کند. اما در این راه، کلوئه نیز مشتاق بیشتر شنیدن دربارهٔ خودش از زبان پی‌یر است گویی خودش را در لابه‌لای روزمرگی‌ها گم کرده است. این همراه دائمی در طول داستان باعث شناخت بیشتر کلوئه از خود می‌شود، حتی می‌توانیم پی‌یر را منجی کلوئه در نظر بگیریم که نشان‌دهندهٔ این است که این زن پس از شکست در زندگی زناشویی با جامعه روبه‌رو می‌شود و به وی می‌فهماند که الگوهای رفتاری او نادرست بودند. جامعهٔ زن دیمتری که افسرده و غمگین است را به‌عنوان عضو فعال قبول نمی‌کند و باید برای ادامهٔ زندگی، تغییری در سطح ایزدبانوان مسلط بر روانش ایجاد کند. پی‌یر به کلوئه نشان می‌دهد که وی نمی‌تواند به زنی بدل شود که احساسی ندارد و اعتمادش را به سایرین از دست داده است. بنابراین کلوئه به خود جرأت حرکت به سمت خدایانوی اصلی مسلط بر روانش را می‌دهد و از این پس قادر است با جنبه منفی عنصر نرینهٔ خود مبارزه کند به‌همین جهت است که یک‌دندگی در بحث با پی‌یر را کنار می‌گذارد. پی‌یر نیز به وی یادآوری می‌کند که نباید تحت‌تأثیر نیروی‌های خارجی یا قالب‌های اجتماعی که توانایی نفوذ بر ذهنش دارند قرار بگیرد؛ زیرا خودش قربانی این نیروها شده و نتوانسته آن‌طور که می‌خواسته به اهدافش و طبیعتاً به «خود» برسد. با اینکه عشق ناگهانی پی‌یر به ماتیلد پنجره‌ای برای درک «خود» واقعی او بود؛ مردی عاشق‌پیشه که در جوانی تحت‌تأثیر نیروی ضمیر ناخودآگاه جمعی با اولین دختری که دیدار داشته، ازدواج کرده بود. بنابراین کلوئه دقیقاً برخلاف شخصیت‌های زنی که در جوامع مردسالار زندگی می‌کنند در راه تغییر کهن‌الگوی مسلط بر روانش از حمایت یک حامی خوب برخوردار است و به او در راه رسیدن به «خود» که درونی‌ترین هستهٔ روان است کمک می‌کند تا بتواند باعث تغییر در ایزدبانوی مسلط بر روانش شود.

۶. نتیجه‌گیری

نظریات یونگ و مطالعهٔ آرکیپ‌های ایزدبانوان یونانی و تأثیر حضور آن‌ها بر هر یک از شخصیت‌های زن داستان، به ما کمک کرد علت واکنش‌های هر یک از

شخصیت‌ها را در موقعیت‌های مختلف زندگی درک کنیم و بدانیم که جامعه و فرهنگ تا چه اندازه در شکل‌گیری سرنوشت هر یک از شخصیت‌ها دخیل‌اند.

نتیجه این مطالعه به ما نشان داد که کلوئه، زنی که متعلق به جامعه غربی است، از مجرد تا ازدواج خود، به دلیل نقش‌های متفاوتی که در زندگی ایفا می‌کند تغییرات رفتاری از خود نشان می‌دهد، اما پس از آنکه هسرش او را ترک می‌کند، ناچار به تغییر در الگوهای رفتاری‌ای می‌شود که تحت تأثیر کهن‌الگوهای متفاوت‌اند.

در پایان داستان مشاهده شد که کلوئه به این امر واقف شد که کهن‌الگویی که به عنوان الگوی اصلی ضمیر و روان بارز اوست، پذیرفته جامعه نیست و ناخودآگاه جمعی به وی القا می‌کند که جامعه پذیرای زنی نخواهد بود که مدام افسرده و غمگین است. بنابراین برای موفقیت در چنین جامعه‌ای باید در رفتار و کهن‌الگویی‌هایی که مسلط بر روان اویند، تغییری حاصل شود.

در طول داستان شاهد سعی شخصیت‌های داستانی برای رسیدن به فردیت یا همان هسته درونی یا «خود». در انتهای داستان نشانه‌ها حاکی از تغییر خدایانوان مسلط بر روان کلوئه دارد. ما شاهدیم که خدایانوی مسلط بر روان و رفتار او از یک هرا/دیمپتر افسرده به سمت کهن‌الگوی اصلی وجودش یعنی آتنا/آفرودیت تغییر می‌کند. او در این راه تنها نیست؛ پدرشوهرش که هم‌چون دست نوازشگر جامعه به سمتش می‌آید، راهنمای او می‌شود و در سراسر داستان، خود اصلی کلوئه را برایش بازنمایی می‌کند. نویسنده سرنوشت سوزان، زنی را که الگویش خدایانوی هرایبی بوده ولی نتوانسته به شخصیت آزاد و مستقل خود برگردد به عنوان زنی که قادر نیست جایگاه خود را در جامعه بیابد، در پیش چشم کلوئه به تصویر می‌کشد. اما تصویر ماتیلد در حقیقت تصویر زنی است که توانسته خود را از دام عشق پی‌یر رها کند و زندگی‌اش را اداره کند، ماتیلد به عنوان زنی شجاع و مستقل، تصویری ماندگار در ذهن پی‌یر به جا گذاشته است.

بخش آنیمای وجود کلوئه نیز به یاری او می‌شتابد؛ چون او برای ادامه مسیر و مسئولیت‌های مادرانه‌اش به آن نیاز دارد. جامعه نیز بستر را برای تغییر الگوهای

رفتاری او فراهم می‌آورد و به کلوئه یادآوری می‌کند که نه تنها با جدایی همسرش چیزی را از دست نداده، بلکه این اتفاق نوید مسیری نوین در زندگی‌اش می‌دهد؛ راهی که در آن تنها نیست بلکه از حضور حامی تحت عنوان قالب‌های رفتاری جامعه و ضمیر ناخودآگاه جمعی بهره می‌برد که او را به سمت شناخت بهتر خود سوق می‌دهند.

کتابنامه

- بولن، ش. (۱۳۸۴). *نمادهای اسطوره‌ای و روان‌شناسی زنان*. ترجمه آذر یوسفی. تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- سازاواری، م. (۱۳۹۴). نگرشی به فمینیسم در آثار زویا پیرزاد و آنا گاولدا. مقاله ارائه‌شده در اولین همایش بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی.
- عباسلو، ا. (۱۳۹۱). نقد کهن‌الگوگرایانه. کتاب ماه ادبیات، ۶۱ (۱۸۲)، ۸۵-۹۱.
- فدایی، ف. (۱۳۸۱). یونگ و روان‌شناسی تحلیلی او. تهران: دانژه.
- گاولدا، آ. (۱۳۸۷). من او را دوست داشتم. ترجمه الهام دارچینیان. تهران: قطره.
- مزاری، ن. (۱۳۹۴). مطالعه تطبیقی نمادهای اسطوره‌ای قهرمان زن در عادت می‌کنیم اثر پیرزاد و سرخ و سیاه استاندال. پژوهش‌های ادب و زبان فرانسه، ۲ (۴)، ۱۲۱-۱۳۹.
- ملکی، س. (۱۳۹۰). نقد تطبیقی با رویکرد فمینیستی در آثار گاولدا و زویا پیرزاد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- نامور مطلق، ب. (۱۳۹۲). درآمدی بر اسطوره‌شناسی نظریه‌ها و کاربردها. تهران: سخن.
- هال، ک. س.، و نوردبی، و. ج. (۱۳۹۳). *مقدمات روان‌شناسی یونگ*. قم: آینده درخشان.
- یونگ، ک. گ. (۱۳۷۱). *خاطرات، رؤیاها، اندیشه‌ها*. ترجمه پروین فرامرزی. مشهد: آستان قدس رضوی.
- یونگ، ک. گ. (۱۳۹۲). *انسان و سمبول‌هایش*. ترجمه محمود سلطانیه. تهران: جامی.
- یونگ، ک. گ. (۱۳۹۳). *روان‌شناسی و شرق*. ترجمه لطیف صدقیانی. تهران: جامی.

Durand, G. (1960). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod.
Gavalda, A. (2002). *Je l'aimais*. Paris: édition France loisir.

Svensson, M. (2011). « Une analyse des personnages masculins et féminins dans Ensemble, c'est tout et Je l'aimais d'Anna Gavalda ». Retrieved from: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:437255/FULLTEXT01.pdf>

انگیزه و چالش‌های آن در برخی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد: مطالعه‌ای آمیخته

احمد رضا اقتصادی (استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران)
a.r.eghtesadi@cfu.ac.ir

چکیده

در این پژوهش که با استفاده از رویکرد آمیخته^۱ انجام شده، وضعیت انگیزشی و دلایل بی‌انگیزگی برخی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان مشهد بررسی شده است. در ابتدا و با استفاده از رویکرد کیفی نظریه داده‌بنیاد^۲، با ۱۷ دانشجوی دختر و پسر مصاحبه شد. نتایج نشان داد که از جمله عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی دانشجویان، عدم علاقه اولیه به معلمی، عدم آشنایی با دوره دبیری یا آموزش زبان انگلیسی قبل از انتخاب رشته، محیط و فضای دلسردکننده، امنیت شغلی، ویژگی‌های خاص دانشگاه از قبیل عدم وجود امکانات کافی و محدودیت‌های مقررات و سخت‌گیری استادان است. سپس براساس یافته‌های مرحله کیفی، پرسش‌نامه‌ای تهیه شد و پس از اعتبارسازی، بین تمامی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان مشهد توزیع شد. نتایج مرحله کمی نیز نتایج کیفی را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که برای ایجاد فضای انگیزشی برای دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان، توجه ویژه‌ای باید صورت گیرد.

کلیدواژه‌ها: بی‌انگیزگی، دانشجومعلم، نظریه داده‌بنیاد، تحقیق آمیخته

1. Mixed-methods approach
2. Grounded theory

۱. مقدمه

انگیزه یکی از مهم‌ترین متغیرهای عاطفی است. آن گونه که براون^۱ (۲۰۱۴، ص. ۱۵۸) بیان می‌کند موفقیت یا عدم موفقیت بسیاری از فعالیت‌های یادگیری و آموزش به آن بستگی دارد و مطالعات و تحقیقات بی‌شماری نشان می‌دهند «انگیزه، کلید اصلی موفقیت در یادگیری است». دورنیه^۲ (۲۰۱۰) نیز معتقد است انگیزه عموماً به‌عنوان نخستین عامل عاطفی موفقیت در یادگیری زبان دوم است، حال آنکه استعداد مهم‌ترین عامل شناختی برای این موفقیت به‌شمار می‌آید.

دورنیه (۲۰۰۱، ص. ۱) بسیار ساده، انگیزه را «مفهومی انتزاعی و فرضی که ما برای توضیح دلایل چگونگی فکر و عملکرد مردم به‌کار می‌بریم» تعریف می‌کند. دورنیه و آتو^۳ (۱۹۹۸) نیز انگیزه را برانگیختگی پویا و متغیری تعریف می‌کنند که علاوه بر آغاز و جهت‌دهی فرایندهای شناختی در فرد، آن‌ها را تنظیم می‌کند، افزایش می‌دهد و ارزش‌یابی می‌کند و براساس آن فرد خواسته‌های خود را اولویت‌بندی و اجرا می‌کند.

اهمیت انگیزه تا آنجاست که به‌زعم دورنیه (۲۰۰۵) بدون انگیزه کافی حتی توانمندترین افراد نیز نمی‌توانند به اهداف بلندمدت دست یابند و برنامه‌های درسی مناسب و تدریس‌های خوب به‌تنهایی نمی‌توانند موفقیت دانش‌آموزان را تضمین نمایند. دورنیه (۲۰۰۵، ص. ۶۵) می‌افزاید «انگیزه بالا می‌تواند بسیاری از نارسایی‌ها را جبران کند».

به اعتقاد دورنیه (۲۰۱۰) کیفیت روابط بین اعضای کلاس، انسجام و نزدیکی بین اعضای گروه و احساس «ما» بودن و هنجارهای گروهی از جمله عوامل مؤثر بر ایجاد یک محیط انگیزشی می‌باشد. او معتقد است هنجارهای کلاسی می‌تواند به‌نحو چشم‌گیری موفقیت‌ها و دستاوردهای آموزشی و روحیه کار دانش‌آموزان و دانشجویان را کاهش یا افزایش دهد.

1. Brown

2. Dornyei

3. Otto

یکی از مفاهیم نزدیک به انگیزه که دورنیه (۲۰۰۵) معتقد است خیلی مورد توجه قرار نگرفته مفهوم بی‌انگیزگی^۱ است که نیمهٔ تاریک انگیزه به‌شمار می‌آید (ساکوی و کاوی^۲، ۲۰۱۱). فراگیر بی‌انگیزه آن گونه که دورنیه و یوشیدا^۳ (۲۰۱۱) تعریف می‌کنند «کسی است که قبلاً انگیزه داشته اما انگیزهٔ علاقه یا دلبستگی‌اش را به‌دلایلی از دست داده است (ص. ۱۳۸) و بر این اساس بی‌انگیزگی را «نیروهای خارجی خاصی که بنیان‌های انگیزشی فرد برای عمل و اقدام را کاهش داده یا تضعیف می‌کنند» تعریف می‌نمایند. اما برخی محققان (همچون آرای^۴، ۲۰۰۴؛ فالوت و مارویاما^۵، ۲۰۰۴ به‌نقل از صحراگرد و علیمراد^۶، ۲۰۱۳) معتقدند که بی‌انگیزگی تنها به‌دلایل بیرونی رخ نمی‌دهد بلکه عوامل درونی مانند عدم اعتماد به‌نفس و رویکرد منفی ممکن است تا حد زیادی منجر به بی‌انگیزگی شوند.

دورنیه (۲۰۱۱b، ص. ۱۵) دلایل بی‌انگیزگی را که به‌شرح زیر بیان می‌کند:

۱. شخصیت معلمان و تعهد، توانمندی و روش‌های تدریس آنان؛
۲. عدم وجود امکانات کافی (مانند کلاس‌های خیلی شلوغ، تغییر مداوم معلمان، سطح نامناسب کلاس)؛
۳. رویکرد منفی نسبت به موضوع یادگیری؛
۴. ماهیت اجباری موضوع یادگیری و عدم وجود علاقه؛
۵. کتاب‌های درسی مورد استفاده در کلاس.

پژوهش‌های گوناگونی در ایران و جهان بی‌انگیزگی فراگیران زبان انگلیسی را بررسی کرده است و عواملی چون کتاب‌های درسی، امکانات ناکافی مدرسه یا دانشگاه، نمرات امتحانی، روش‌های تدریس غیرارتباطی، توانمندی معلمان و سبک تدریس آنان، نبود علاقه به یادگیری زبان خارجی در زبان‌آموزان، نبود انگیزهٔ درونی،

1. Demotivation
 2. Sakui & Cowie
 3. Ushioda
 4. Arai
 5. Falout & Maruyama
 6. Sahragard & Alimorad

رویکرد زبان‌آموزان به سخنگویان زبان انگلیسی را جزو عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی زبان‌آموزان ذکر کرده‌اند.

چامبرز^۱ (۱۹۹۳)، به نقل از ترانگ و بالداuf^۲، (۲۰۰۷) در بررسی نظرات معلمان زبان و دانش‌آموزان درباره علل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دریافت که آن‌ها نظرات متفاوتی دارند به گونه‌ای که معلمان منشأ بی‌انگیزگی دانش‌آموزان را عوامل روان‌شناختی، نگرشی، اجتماعی، تاریخی و مکانی ذکر کرده‌اند، حال آنکه دانش‌آموزان به عواملی نظیر تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس و رفتارهای معلم اشاره کرده‌اند.

کیکوچی (به نقل از کیکوچی و ساکائی^۳، ۲۰۰۹) نیز با توزیع پرسش‌نامه میان ۴۷ دانشجو به مطالعه بی‌انگیزگی در آن‌ها پرداخته و عواملی چون رفتار معلمان، روش آموزشی دستور، ترجمه، آزمون محور بودن آموزش‌ها، حافظه محور بودن آموزش‌ها و کتاب‌های درسی را از جمله عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی گزارش کرده است.

کیکوچی و ساکائی (۲۰۰۹) همچنین با بررسی عوامل بی‌انگیزگی زبان‌آموزان به عواملی مانند کتاب‌های درسی، عدم وجود امکانات کافی، روش‌های آموزشی غیرارتباطی، توانمندی‌های معلمان و سبک تدریس آنان اشاره کرده‌اند.

فالوت، الوود و هود^۴ (۲۰۰۹) نیز با بررسی بی‌انگیزگی ۹۰۰ دانشجوی ژاپنی زبان انگلیسی که از طریق پرسش‌نامه‌ای ۵۲ سؤالی انجام شد، عوامل بیرونی (صمیمیت معلمان، روش تدریس دستور، ترجمه و سطح درس)، عوامل درونی (اعتماد به نفس، خودکوچک‌شماری و احساس اهمیت) و سه عامل واکنشی یعنی رفتارهایی را که دانشجویان برای مقابله با بی‌انگیزگی از خود نشان می‌دهند و شامل اجتناب، درخواست کمک و لذت‌جویی می‌شود، عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی دانشجویان ذکر

1. Chambers

2. Trang & Baldauf

3. Kikuchi & Sakai

4. Falout, Elwood & Hood

کرده‌اند. به گفته این پژوهشگران، رفتارهای ناخوشایند و بداخلاقی استادان از عوامل بسیار مهم در بی‌انگیزگی دانشجویان است.

جمیری^۱ (۲۰۱۱) در بررسی عوامل بی‌انگیزگی در یادگیری زبان انگلیسی در میان دانشجویان دانشگاه‌های دولتی، آزاد اسلامی و پیام‌نور، به عواملی نظیر معلمان، بی‌انگیزگی اولیه دانشجویان، عدم اعتماد به نفس، نمره آزمون‌ها و عدم امکانات کافی در دانشگاه‌ها اشاره کرده است.

غدیرزاده، هشترودی و شکری^۲ (۲۰۱۲) نیز با استفاده از پرسش‌نامه ساکائی و کیکوچی (۲۰۰۹) به بررسی بی‌انگیزگی در میان ۲۶۰ دانشجو پرداخته‌اند و عدم باور به داشتن توانایی یادگیری، نبود انگیزه درونی، شیوه‌های تدریس نامناسب استادان، محتوای نامناسب تدریس و نبود امکانات کافی در دانشگاه‌ها را به‌عنوان عوامل مهم بی‌انگیزگی گزارش کرده‌اند.

در تلاش برای فهم عوامل بی‌انگیزگی زبان‌آموزان ایرانی، کیوان‌پناه و قاسمی^۳ (۲۰۱۱) نیز پرسش‌نامه‌ای ۳۲ سؤالی را بین ۳۲۷ دانش‌آموز دبیرستانی و دانشجو توزیع نمودند و پس از تحلیل یافته‌ها، به عواملی همچون محتوای یادگیری امکانات، رویکرد زبان‌آموزان به سخنگویان بومی زبان، معلمان، تجارب ناموفق در یادگیری زبان، و رویکرد نسبت با یادگیری زبان دوم به‌عنوان عوامل بی‌انگیزگی اشاره کرده‌اند.

صحرارگرد و علیم‌راد^۴ (۲۰۱۳) نیز در مطالعه بی‌انگیزگی دانش‌آموزان برای یادگیری زبان انگلیسی اعتماد به نفس ناکافی، توانمندی و سبک تدریس معلمان، عدم علاقه به زبان انگلیسی، کمبود امکانات، محتوای درسی و تمرکز بر دستور زبان را به‌عنوان عوامل بی‌انگیزگی ذکر کرده‌اند.

در مطالعه دیگری در ایران، معین‌وزیری و رزمجو^۵ (۲۰۱۴) به بررسی عوامل بی‌انگیزگی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی، آزاد اسلامی و پیام‌نور در درس زبان

1 Jomairi

2. Ghadirzadeh, Hashtroudi, & Shokri

3. Kaivanpanah & Ghasemi

4. Sahragard & Alimorad

5. Moivaziri & Razmjoo

عمومی پرداخته‌اند و به عواملی چون مشکلات نظام آموزشی، شخصیت و روش تدریس استادان، کمبود عزت نفس و انگیزه درونی، عدم اهمیت زبان انگلیسی در جامعه و کمبود انگیزه بیرونی اشاره کرده‌اند.

در بررسی مطالعات ملی و بین‌المللی، پژوهش خاصی که به بررسی علت بی‌انگیزگی در میان دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی پرداخته باشد، یافت نشد. اما خسروی و بنی‌عامریان (۱۳۹۵) به بررسی انگیزه‌های دانشجویان دانشگاه تربیت دبیر رجایی با استفاده از روش پدیدارشناسانه و انتخاب هدفمند ۱۹ دانشجوی پسر و ۲۰ دانشجوی دختر سال دوم و با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند و پرسش‌نامه‌های باز، پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش حاکی است دانشجویان پسر، امنیت شغلی، فرار از خدمت سربازی، وجود حقوق و مزایای دوران تحصیل و اصرار والدین به شغل معلمی و تعطیلات تابستان را انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی بیان کرده‌اند. دانشجویان دختر نیز وجود شأن و منزلت اجتماعی، اصرار والدین و داشتن تعطیلات تابستانی را دلیل انتخاب این حرفه بیان کرده‌اند.

اقتصادی (۱۳۹۶) نیز با استفاده از نظریه ارزش-انتظار و مدل FIT-choice به بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی توسط دانشجومعلم‌ان ورودی ۹۵ دانشگاه فرهنگیان مشهد پرداخته است و یافته‌های وی حاکی از آن است انگیزه تقدس شغل معلمی مهم‌ترین انگیزه است و پس از آن انگیزه‌های کارکردی اجتماعی شامل کمک به بهبود اجتماع، شکل‌دهی آینده کودکان و نوجوانان، و انگیزه ارزش درونی و توانایی تدریس و تجربیات یادگیری و آموزش قبلی قرار دارند. انگیزه کارکردی فردی امنیت شغلی نیز جزو انگیزه‌های مهم بود اما سایر انگیزه‌های فردی مانند وقت آزاد برای خانواده در رده‌های پایین‌تر قرار داشتند. علی‌رغم اینکه دانشجومعلم‌ان شغل معلمی را شغلی تخصصی و پرزحمت و کم‌درآمدی تلقی کرده‌اند، رضایت بالایی از انتخاب این شغل نشان دادند. شایان ذکر است شرکت‌کنندگان در پژوهش خسروی و بنی‌عامریان (۱۳۹۵) و اقتصادی (۱۳۹۶) دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی نبوده‌اند.

۲. روش‌شناسی پژوهش

۲.۱. بیان مسئله و اهمیت پژوهش

هدف از این پژوهش که داده‌های آن در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ جمع‌آوری شده، بررسی سطح انگیزه دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد و یافتن علت بی‌انگیزگی احتمالی آنان بود. دانشگاه فرهنگیان تنها دانشگاهی است که در کشور مسئولیت تربیت معلم را بر عهده دارد دانشجویانی را تربیت می‌کند که پس از فراغت از تحصیل خود به شغل معلمی خواهند پرداخت. نگارنده در برخورد با بسیاری از دانشجومعلم‌ان سال آخر آموزش زبان انگلیسی (ورودی ۹۱) متوجه سطح پایین انگیزه آنان شد، طوری که همواره یکی از دلایل عدم پویایی و فعالیت خود در کلاس را نبود انگیزه بیان می‌کردند. این موضوع با توجه به اینکه این افراد خود معلم می‌شوند بسیار حائز اهمیت است، چراکه چگونه ممکن است معلم بی‌انگیزه بتواند دانش‌آموزان با انگیزه‌ای تربیت نماید؟ بنابراین یافتن سطح انگیزه، دلایل بی‌انگیزگی و راهکارهای تقویت انگیزه دانشجویان از اهداف و دلایل اهمیت این پژوهش است.

۲.۲. روش پژوهش

این پژوهش، مطالعه‌ای آمیخته است که از روش‌های کیفی و کمی استفاده نموده است. در مرحله اول که مرحله کیفی است، برای رسیدن به دریافتی مطمئن از دلایل بی‌انگیزگی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد، از روش نظریه داده‌بنیاد استفاده شد. در مرحله دوم که مرحله کمی است برای بررسی عوامل بی‌انگیزگی در میان همه دانشجو معلم‌ان زبان انگلیسی و بررسی دقت و صحت یافته‌های مرحله کیفی پرسش‌نامه‌ای تدوین شد و پس از بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن، داده‌های کمی تحلیل شدند.

نظریه داده‌بنیاد که گلیزر و استراس^۱ (۱۹۶۷) آن را ابداع کرده‌اند روشی برای تولید نظریه‌ای از داده‌های کیفی است. در روش نظریه داده‌بنیاد پژوهشگر با یک ایده

1. Glaser and Strauss

کلی کار را شروع می‌کند و اجازه می‌دهد نظریه به‌خودی خود در طی مراحل تحلیل داده‌ها بروز نماید (استراس و کوربین^۱، ۱۹۹۸). روش نظریه داده‌بنیاد به‌طور خاص هنگامی استفاده می‌شود که از قبل نظریه‌ای که بتواند پدیده مورد نظر را توصیف کند وجود نداشته باشد یا نظریه‌های موجود نتوانند آن را به‌طور کامل تبیین نمایند. در مورد پژوهش حاضر، گرچه بی‌انگیزگی در میان دانشجویان دانشگاه‌ها قبلاً در پژوهش‌های گوناگون بررسی شده اما موقعیت و فضای دانشگاه فرهنگیان با ویژگی‌های منحصر به فرد خود مانند نوپا بودن دانشگاه، استخدام و امنیت شغلی دانشجویان، و وجود درس کارورزی، موقعیت خاصی بوده و یافته‌های سایر پژوهش‌ها نمی‌توانند به‌طور کامل به تبیین چرایی و چگونگی بی‌انگیزگی دانشجویان معلمان بپردازند. بنابراین روش نظریه داده‌بنیاد که برای تولید یک نظریه پایه‌ای که ریشه در داده‌های موجود دارد و هدف آن توضیح روابط میان عوامل و فاکتورهای مختلف است، روش مناسبی به نظر می‌آید. اما دو رویکرد مهم در نظریه داده‌بنیاد وجود دارد که علی‌رغم اشتراکات فراوان مانند نشئت گرفتن از رویکرد تعامل‌گرایی نمادین^۲ (گولد^۳، ۲۰۰۲؛ جیون^۴، ۲۰۰۴) تولید نظریه، نمونه‌گیری نظری^۵، روش مقایسه مداوم^۶، کدگذاری جزئی داده‌ها و نوشتن یادآور^۷، دارای ویژگی‌های خاص خودند که آن‌ها را از هم متمایز می‌کنند. این دو رویکرد عبارت‌اند از رویکرد گلیزری^۸ (گلیزر، ۱۹۹۲) که رویکردی عینی‌گرا^۹ به نظریه داده‌بنیاد است و رویکردی خارجی^{۱۰} به موضوعی پژوهش اتخاذ می‌کند که براساس آن پژوهشگر سعی می‌کند تا آنجا که ممکن است بی‌طرفی خود را حفظ کند تا واقعیت بیرونی که از طریق گفته‌ها و کلام

-
1. Strauss & Corbin
 2. Symbolic interactionism
 3. Gould
 4. Jeon
 5. Theoretical sampling
 6. Constant comparative method
 7. Writing of memos
 8. Glaserian approach
 9. Objective
 10. Etic position

شرکت‌کنندگان منتقل می‌شود کشف شود. اما رویکرد استراسی^۱ (استراس و کوربین، ۱۹۹۰) رویکردی سازنده‌گرایانه^۲ است که رویکردی درونی^۳ به پژوهش اتخاذ می‌کند که در آن حساسیت نظری پژوهشگر در درک و فهم چگونگی ساخت معنی توسط شرکت‌کنندگان اهمیت خاصی پیدا می‌کند. چارمز^۴ (۲۰۰۶) نیز رویکرد سازنده‌گرایانه خاصی را نسبت به نظریه داده‌بنیاد اتخاذ کرده و چهارچوب مشخصی را ارائه داده است که براساس آن، عین گفته‌های شرکت‌کنندگان تحلیل می‌شود و نگارش خلاقانه مورد تأکید است (فلیک^۵، ۲۰۰۹؛ صلصالی، فخر و چراغی^۶، ۲۰۰۷؛ تقی‌پور^۷، ۲۰۱۴). در این پژوهش برای فهم دلایل بی‌انگیزگی دانشجویان زبان انگلیسی رویکرد سازنده‌گرایانه استراسی مورد استفاده قرار گرفت چرا که اتخاذ رویکرد عینی‌گرایانه از طریق پرانتزگذاری^۸ پیشینه محقق دشوار به نظر می‌رسد. منظور گلیزر از پرانتزگذاری این است که محقق پژوهش‌های پیشین در مورد پدیده مورد مطالعه را مرور ننماید و اگر آشنایی قبلی با موضوع دارد آن‌ها را از ذهن خود تخلیه نماید. اما عدم توجه محقق به سایر مطالعات انجام شده به لحاظ عملی ممکن است مانع از این شود که محقق شباهت‌های بین سایر مطالعات و زمینه مورد مطالعه خود را درک کند و به اختراع دوباره چرخ پردازد. بنابراین رویکرد استراسی که مراحل مشخصی و حساسیت نظری را مورد تأکید قرار می‌دهد اتخاذ گردید. علاوه بر این به منظور کنترل و مقایسه یافته‌های مرحله کیفی با نظر گروه بزرگتری از دانشجویان، براساس یافته‌های مرحله کیفی، پرسش‌نامه‌ای تهیه شد و بین همه دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد (پردیس شهید بهشتی و هاشمی نژاد) توزیع گردید.

1. Straussian approach

2. Constructivist

3. Emic

4. Charmaz

5. Flick

6. Salsali, Fakhr, & Cheraghi

7. Taghipour

8. Bracketing

۳.۲. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در مرحله کیفی ۱۷ دانشجوی معلم زبان انگلیسی بودند که به تدریج و از طریق نمونه گیری نظری انتخاب شدند. یازده تن از شرکت کنندگان مرد (۶ دانشجوی سال آخر و ۵ دانشجوی سال اول) و شش دانشجوی زن (۳ دانشجوی سال اول و ۳ دانشجوی سال دوم) بودند. دامنه سنی شرکت کنندگان بین ۲۱ تا ۲۳ سال بود. طبق نمونه گیری نظری، داده ها از طریق مصاحبه با هر شرکت کننده به دست آمد و پس از تحلیل اولین مصاحبه و براساس یافته های آن، فرد دوم برای مصاحبه انتخاب شد. مصاحبه ها پس از رسیدن به اشباع^۱ یعنی موقعی که کد یا طبقه جدیدی به داده ها افزوده نمی شد متوقف گردید (استراس و کوربین، ۱۹۹۸). جدول ۱ نام مستعار و مشخصات شرکت کنندگان در مرحله کیفی را نشان می دهد.

جدول ۱. شرکت کنندگان مرحله کیفی

نام مستعار	جنسیت	سطح	نام مستعار	جنسیت	سطح
آرمان	مذکر	سال آخر	ایمان	مذکر	سال اول
بابک	مذکر	سال آخر	منصور	مذکر	سال اول
بهروز	مذکر	سال آخر	بهار	مؤنث	سال آخر
کامران	مذکر	سال آخر	نرگس	مؤنث	سال آخر
ناصر	مذکر	سال آخر	مریم	مؤنث	سال آخر
یاسر	مذکر	سال آخر	الهام	مؤنث	سال دوم
بهنام	مذکر	سال اول	آیدا	مؤنث	سال دوم
بهزاد	مذکر	سال اول	پروین	مؤنث	سال دوم
حمید	مذکر	سال اول			

شرکت کنندگان در مرحله کمی نیز ۱۰۸ دانشجوی معلم زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد بودند که شامل ۲۸ دانشجوی معلم سال آخر مذکر، ۲۴ دانشجوی معلم

1. saturation

سال اول مذکر، ۳۰ دانشجومعلم سال آخر مؤنث و ۲۶ دانشجو معلم سال دوم مؤنث بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان مرحله کمی بین $20 \pm 1/2$ سال بود.

۳.۲. جمع‌آوری داده‌ها

در مرحله کیفی، مصاحبه‌ها در طی دو ماه انجام شد. هر مصاحبه حدود ۳۰ تا ۴۵ دقیقه طول کشید. سؤالات مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند بر روی نظر دانشجویان درباره میزان انگیزه‌شان و علل با انگیزگی با بی انگیزگی آنان متمرکز بود. مصاحبه‌شوندگان از هدف مصاحبه آگاه شدند و موافقت آنان برای ضبط صدایشان کسب گردید و به آن‌ها اطمینان داده شد هویت آنان هرگز فاش نخواهد شد. همان‌گونه که قبلاً گفته شد، براساس اصل نمونه‌گیری نظری در نظریه داده‌بنیاد که در آن پژوهشگر هم‌زمان به جمع‌آوری، کدگذاری و تحلیل داده‌ها می‌پردازد و تصمیم می‌گیرد که چه داده‌ای را در گام بعدی و از چه کسی جمع‌آوری کند تا اینکه نظریه بروز کند (گلیزر و استراس، ۱۹۶۷، ص. ۴۵)، اولین شرکت‌کننده به واسطه آشنایی پژوهشگر با دانشجویانی که علائم بی انگیزگی را از خود بروز داده بودند و بی انگیزگی خود را به‌طور مکرر بیان کرده بودند، انتخاب شد. آرمان که ساکن شهرستان کوچکی بود در مصاحبه خود گفت: «در آنجا از علایق واقعی‌ام شناختی نداشتم. اما وقتی به مشهد آمدم متوجه شدم تدریس و معلمی آن چیزی نیست که به آن علاقه دارم». در مرحله کدگذاری باز^۱ این مورد تحت عنوان «تأثیر زندگی در شهر بزرگ» کدگذاری شد. برای بررسی اینکه آیا این مورد درباره دیگر کسانی که از محیط‌های کوچک‌تر آمده‌اند صادق است یا نه، مصاحبه‌شونده بعدی کسی انتخاب شده که در روستا زندگی کرده باشد. بر این اساس هر مصاحبه‌شونده به‌گونه‌ای انتخاب شد که بتواند اطلاعات بیشتری را برای رشد و بسط کدها و طبقه‌ها^۲ در مورد فرایند بی انگیزه‌شدن فراهم کند. هنگامی که به نظر رسید شرکت‌کنندگان دیگر به کد یا طبقه جدیدی اشاره نمی‌کنند یعنی به مرحله اشباع رسید، فرایند مصاحبه متوقف شد.

1. Open coding

2. Category

در مرحله کمی، براساس یافته‌های مرحله کیفی، یک پرسش‌نامه ۲۴ سؤالی براساس مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای طراحی شد و بین همه دانشجویان زبان انگلیسی توزیع شد. در دستورالعمل پرسش‌نامه هدف از انجام پژوهش توضیح داده شد و برای اینکه دانشجویان با خیالی آسوده به سؤالات پاسخ دهند نام و مشخصاتی از آن‌ها خواسته نشد. همچنین به دانشجویان گفته شد که پر کردن پرسش‌نامه اختیاری است. بنابراین از مجموع ۱۲۰ پرسش‌نامه توزیع شده، ۱۲ پرسش‌نامه به‌صورت سفید یا ناقص برگردانده شد که پس از حذف پرسش‌نامه‌های سفید و ناقص، ۱۰۸ پرسش‌نامه تحلیل شد.

۳. تحلیل داده‌ها

۳.۱. تحلیل داده‌های کیفی

برای تحلیل داده‌های کیفی، از نرم‌افزار MAXQDA,10 استفاده شد. متن مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی، کلمه‌به‌کلمه و جمله‌به‌جمله خوانده شد و کدها و مفاهیمی که در داده‌ها بروز می‌کرد مشخص می‌شدند. مثلاً بابک در مصاحبه خود گفته بود «آنجا [در طی کارورزی] من فهمیدم که به درد معلمی نمی‌خورم. فکر کردم اگه کسی به‌جای من بود شاید بهتر می‌توانست کار را انجام بده». در مرحله کدگذاری باز این جمله به‌عنوان «تأثیر کارورزی بر خودکارآمدی» کدگذاری شد. در مرحله کدگذاری محوری^۱ با استفاده از روش مقایسه مداوم این کد و کدهای مشابه دیگری که مربوط به موضوع کارورزی بودند مانند معلمان راهنمای مایوس‌کننده، ارائه کارورزی در ترم نامناسب و بی‌فایده‌بودن کارورزی تحت عنوان طبقه کارورزی مشخص شدند. سپس مفاهیم و طبقه‌های ایجادشده مورد بازبینی قرار گرفتند تا از صحت نام‌گذاری و طبقه‌بندی اطمینان حاصل شود. روش مقایسه مداوم نیازمند تحلیل غیرخطی است که در طی آن بعضی کدها و مفاهیم که ممکن است چندین بار بروز پیدا کرده باشند، مرور شده و در صورت لزوم جابجا یا با دیگر کدها و طبقه‌ها

1. Axial coding

تلفیق می‌شوند. در مرحله کدگذاری انتخابی^۱ رابطه بین طبقات مختلف مشخص و طبقه محوری با عنوان بی‌انگیزگی انتخاب شد.

۲.۳. تحلیل داده‌های کمی

داده‌های کمی جمع‌آوری شده از طریق پرسش‌نامه‌ها وارد نرم‌افزار SPSS, 22 و با روش‌های آماری توصیفی تحلیل شد.

۳.۳. نتایج مرحله کیفی

تحلیل داده‌های مصاحبه نشان می‌دهد یکی از مهم‌ترین دلایل بی‌انگیزگی دانشجو معلمان عدم علاقه اولیه به معلمی است. این طبقه شامل کدهایی نظیر محرک‌های مالی، زندگی در شهر بزرگ، سن انتخاب رشته، عدم آشنایی با رشته دبیری زبان انگلیسی، عدم علاقه به زبان انگلیسی، امنیت شغلی و معافیت از سربازی (برای دانشجویان پسر) است. نمونه‌های زیر کدهایی از این طبقه‌اند.

۱. «بعد مالی برام مهم بود. یعنی فکر کردم خوب حالا هم درس می‌خونی هم پول می‌گیری». (حمید)
۲. «تو سن ۱۸ سالگی واقعاً من اونقدر پخته نبودم که تشخیص بدم واقعاً علاقه‌م چیه». (آرمان)

۳. «یه انگیزه دیگه برای اینجا اومدن مسئله سربازی بود». (بهروز)

جو غیرانگیزشی یکی دیگر از طبقاتی است که در تحلیل داده‌های کیفی بروز کرد و شامل کدهایی مانند دوستان بی‌انگیزه، محیط خوابگاه و مقایسه معلمی با دیگر حرفه‌ها بود. به عنوان مثال کامران می‌گوید: «وقتی می‌بینی همکلاسیت که به معلمی هیچ علاقه‌ای نداره و هیچ کار هم نمی‌کنه یه معلم میشه مثل تو، با خودت میگی چرا من باید این قدر زحمت بکشم».

یکی دیگر از مقوله‌های کشف شده در کدگذاری محوری، امنیت شغلی بود. یکی از کدهای این طبقه سخنان کامران است که می‌گوید: «اینجا دانشجوها می‌گن ما که

استخدامیم. ما که می‌دونیم معلم می‌شیم بالاخره. فرقی هم نمی‌کنه بین کسی که شاگرد اوله و معدلش بیسته با کسی که شاگرد آخر کلاسه».

دیگر مقوله مشخص‌شده، اساتید سخت‌گیر و دلسردکننده بود. از مفاهیم موجود در این مقوله می‌توان به عدم حمایت و پشتیبانی اساتید از دانشجویان ضعیف درسی، سوگیری اساتید براساس شناخت اولیه و عدم احترام به دانشجویان را نام برد. مثلاً بابک در این رابطه می‌گوید: «نورچشمی‌ها همیشه درست جواب می‌دن. حتی وقتی هم بد جواب میدن یا جواب درست رو نمی‌نویسن باز هم نمره‌شون بالاست. اما بعضی‌ها مثل من، همیشه اشتباه می‌کن. حتی وقتی یه جواب یه جورایی درست هم بدی میگن شانس بوده».

یکی دیگر از طبقه‌هایی که به‌ویژه از مصاحبه‌های دانشجویان سال آخر استخراج شد، کارورزی بود. تأثیر کارورزی بر خودکارآمدی، تأثیر کارورزی بر رویکرد به معلمی، معلمان راهنمای دلسردکننده، ارائه کارورزی در ترم نامناسب و بی‌فایده بودن کارورزی از کدهای این طبقه‌اند. از جمله کدهای این دسته سخنان کامران است که می‌گوید: «معلم راهنماهای کمی بودند که از معلمی خوب می‌گفتن. خیلی‌هاشون از نظام آموزشی بد می‌گفتن و این خوب روی ما تأثیر می‌ذاره».

یکی دیگر از طبقات یافت‌شده در مرحله کیفی ویژگی‌های دانشگاه فرهنگیان است که موجب بی‌انگیزگی دانشجویان می‌شود. از جمله کدهای این طبقه، کمبود امکانات، نبود آزادی در انتخاب واحد، رویکرد مسئولان به دانشجویان و اساتید حق‌التدریس‌اند. برای مثال، نمونه ناصر می‌گوید: «اینجا هر درخواستی از مسئولین داشته باشی، میگن شما حقوق می‌گیرین».

آخرین طبقه کشف‌شده در مرحله کیفی، عوامل روانی اجتماعی است مانند نظر جامعه به شغل معلمی، نگرانی از آینده، مشکلات شخصی، عدم برنامه‌ریزی و تنبلی. نمونه این کدها، سخن یاسر است که می‌گوید: «ذهنم همیشه مشغوله. کتاب جلو چشمم بازه اما به آینده فکر می‌کنم. به ازدواج، خونه رو می‌خای چکار کنی، ماشین و چی؟»

بعد از کدگذاری محوری و شناسایی طبقات و رابطه‌های ممکن بین آنان، بی‌انگیزگی دانشجویان زبان انگلیسی به عنوان طبقه مرکزی انتخاب شد و نظریه‌ای درباره چگونگی و چرایی بی‌انگیزگی دانشجویان به وجود آمد. انتخاب این طبقه مرکزی براساس رهنمودهای استراس و کوربین صورت گرفت که معتقدند طبقه مرکزی باید انتزاعی باشد به گونه‌ای که بگوید کل پژوهش درباره چه چیزی است و لزوماً نباید یکی از طبقاتی باشد که در مطالعه بروز پیدا کرده بلکه پژوهشگر می‌تواند از «یک عبارت یا کلمه انتزاعی‌تر دیگر استفاده کند» (ص. ۱۴۶). شکل ۱ طبقات و رابطه آنان را که در مرحله کدگذاری انتخابی به دست آمده را نشان می‌دهد. این مدل در بخش «بحث» بررسی خواهد شد.



شکل ۱. بی انگیزگی دانشجویان زبان انگلیسی

۳. ۴. نتایج مرحله کمی

پس از جمع‌آوری داده‌های کمی و اطمینان از اینکه هیچ‌یک از پرسش‌نامه‌ها بیشتر از ۱۰٪ داده مفقود ندارند، این داده‌ها با میانگین مجموعه جایگزین شدند. یک آیتم (آیتم ۲۲) نیز قبل از تحلیل کدگذاری معکوس شد. پایایی پرسش‌نامه با آلفای کرانباخ ۰/۸۰ محاسبه گردید. روایی سازه‌ای پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی

اکتشافی در نرم افزار SPSS, 21 مورد بررسی قرار گرفت. پنج آیتم روی بیش از دو عامل بارگذاری شده بودند که در ۴ مرحله از مطالعه حذف شدند و ۱۹ آیتم باقی مانده در مجموع ۶۴٪ از واریانس موجود را تبیین می کردند. در میان این ۱۹ آیتم نیز دو آیتم روی عامل هایی بارگذاری شده بودند که به طور منطقی قابل دفاع نبود و بنابراین از تحلیل حذف شدند. جدول ۲ آیتها و بار عاملی آنها را نشان می دهد.

جدول ۲. آیتها و بار عاملی آنها

Factors Items	1	2	3	4	5
6	0.80				
2	0.79				
24		0.89			
15		0.89			
1			0.77		
19			0.77		
3			0.63		
9			0.45		
12				0.60	
17				0.68	
4				0.64	
23				0.62	
13					0.76
7					0.72
21					0.68
14					0.68
22					0.52

با بررسی آیتهای بارگذاری شده بر روی هر عامل، عامل اول «علاقه اولیه»، عامل دوم «کارورزی»، عامل سوم «امنیت شغلی»، عامل چهارم «جو موجود» و عامل پنجم «استادان» نامیده شدند. آیت ۱۷ که نظر دانشجومعلم را درباره کارورزی می سنجد روی عامل چهارم یعنی فضای موجود بارگذاری شده است که منطقی به نظر می رسد چون نقش معلم راهنما را که بخشی از فضا و جو موجود است

می‌سنگد. عامل سوم هم علاوه بر آیتم‌های امنیت شغلی شامل دو آیتم درباره وضعیت انگیزشی دانشجویان می‌شود که با توجه به اهمیت این آیتم‌ها از مطالعه حذف نشدند اما به‌طور جداگانه تحلیل شدند. در پایان میانگین و انحراف معیار هر یک از عامل‌ها محاسبه شد که در جدول ۳ نشان داده می‌شود.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی برای عامل‌ها

استادان	فضا و جو	امنیت شغلی	وضعیت انگیزشی	کارورزی	علاقه اولیه	
2.75	2.62	3.82	2.64	2.74	4.18	میانگین
0.78	0.75	0.82	1.14	1.05	0.90	انحراف معیار

جدول ۴ نیز درصد پاسخ شرکت‌کنندگان به هر آیتم را نشان می‌دهد.

جدول ۴. توزیع پاسخ شرکت‌کنندگان به هر آیتم

عامل	عبارت	موافق/کاملاً موافق %	مخالف/کاملاً مخالف %
وضعیت انگیزشی	۱. من خود را دانشجوی با انگیزه‌ای می‌دانم.	48	37
	۱۹. انگیزه من برای تلاش و مطالعه نسبت به زمان شروع تحصیل در دانشگاه زیاد شده است.	22	69
علاقه اولیه	۲. من رشته دبیری زبان را با علاقه انتخاب کرده‌ام.	76	13
	۳. من شغل معلمی را با علاقه انتخاب کرده‌ام	86	9
جو و فضا	۴. همکلاسی‌های من انگیزه من برای تلاش و مطالعه را زیاد می‌کنند.	30	59
	۱۲. وقتی خود را با همکلاسی‌هایم مقایسه می‌کنم انگیزه‌ام زیاد می‌شود.	22	69

ادامه جدول ۴

عامل	عبارت	موافق/کاملاً موافق %	مخالِف/کاملاً مخالِف %
جو و فضا	۱۳. همکلاسی‌های من افراد با انگیزه‌ای هستند.	18	54
	۱۷. معلمین راهنما در کارورزی انگیزه مرا برای مطالعه و تلاش را زیاد کرده‌اند.*	25	60
امنیت شغلی	۳. اطمینان از وضعیت شغلی انگیزه من برای تلاش و مطالعه را زیاد می‌کند.	58	22
	۹. تضمین شغلی انگیزه مهمی برای انتخاب رشته دبیری برای من بود.	85	18
کارورزی	۱۵. کارورزی بر انگیزه‌ام برای تلاش و مطالعه تأثیر مثبت گذاشته است.	37	50
	۲۴. کارورزی باعث شده انگیزه بیشتری برای مطالعه و تلاش کسب کنم.*	37	48
استادان	۷. سخت‌گیری اساتید باعث می‌شود تلاش بیشتری کنم.	40	41
	۱۳. رابطه اساتید با دانشجویان محترمانه و دوستانه است.	23	58
	۱۴. اساتید از روش‌های متنوع و جذاب برای تدریس استفاده می‌کنند.	7	75
	۲۱. اساتید گروه زبان سخت‌گیری‌های منطقی دارند.	28	54
	۲۲. نتایج ضعیف امتحانات انگیزه من برای تلاش و مطالعه را کاهش داده است.	34	48

* این آیتم‌ها فقط برای دانشجویان سال آخر تحلیل شدند.

۴. بحث

در فرایند کدگذاری هفت مقوله حاصل شد که به نظر می‌رسد به بی‌انگیزگی دانشجویان زبان انگلیسی مرتبط باشد. این طبقات شامل عدم وجود علاقه اولیه، جو دلسردکننده، امنیت شغلی، استادان سخت‌گیر و دلسردکننده، کارورزی، ویژگی‌های دانشگاه فرهنگیان و عوامل روانی اجتماعی‌اند. رابطه‌هایی میان این طبقات نیز در

مرحله کدگذاری انتخابی کشف شد. به عنوان مثال، امنیت شغلی علاوه بر تأثیر مستقیم بر بی انگیزگی، خود یکی از محرک‌هایی بود که باعث شده بود بعضی افراد علی‌رغم بی‌علاقگی به شغل معلمی وارد دانشگاه فرهنگیان شوند. عدم علاقه اولیه که به نظر می‌رسید برای بعضی دانشجویان علت اصلی بی انگیزگی باشد باعث تشدید جو دلسردکننده شده بود تا جایی که برخی دانشجویان که از ابتدا علاقه‌ای به معلمی نداشتند باعث بی انگیزگی دوستان و همکلاسی‌هایشان شده بودند؛ چراکه این افراد فکر می‌کردند تفاوتی بین آن‌ها و دوستان بی‌علاقه و غیرفعالشان وجود ندارد. امنیت شغلی نیز می‌توانست به‌طور غیرمستقیم و از طریق تشدید جو دلسردکننده باعث بی انگیزگی شده باشد؛ چراکه آنان که گمان می‌کردند به واسطه استخدام دیگر نیازی به مطالعه و تلاش ندارند، موجب بی انگیزگی دیگرانی می‌شدند که به‌طور مستقیم تحت تأثیر بی انگیزگی ناشی از امنیت شغلی قرار نگرفته بودند. کاروزی یکی از ویژگی‌های دانشگاه فرهنگیان بود که بیشترین کد را در مرحله کدگذاری باز شامل می‌شد و بنابراین تصمیم بر آن شد که یک دسته مجزا باشد.

در مورد یافته‌های مرحله کمی، آکسفورد (۱۹۹۰)، به نقل از معین‌وزیری و رزمجو، (۲۰۱۴) معتقد است که «نمرات میانگین که بین ۱ و ۲/۴ قرار دارند دارای تأثیرگذاری کم، نمرات میانگین بین ۲/۵ و ۳/۴ دارای تأثیرگذاری متوسط و نمراتی که بین ۳/۵ و ۵ قرار دارند دارای تأثیرگذاری بالا می‌باشند» (ص. ۵۰). مقایسه نمرات میانگین علاقه اولیه و وضعیت انگیزشی ارائه شده در جدول ۳ حاکی از آن است که علی‌رغم انگیزه نسبتاً بالای اولیه به زبان انگلیسی و آموزش زبان وضعیت انگیزشی فعلی آنان پایین است. جدول ۴ نیز مؤید این نکته است و نشان می‌دهد که گرچه اغلب دانشجویان معتقدند که رشته دبیری و آموزش زبان انگلیسی (۷۶٪) و شغل معلمی (۸۶٪) را از روی علاقه انتخاب کرده‌اند، ۶۹٪ بر این باورند که انگیزه آن‌ها در طول سال‌های تحصیل در دانشگاه افزایش نیافته است. این بدان معنی است که عواملی وجود داشته که بر دانشجویان تأثیر گذاشته و آنان نتوانسته‌اند علاقه بالای اولیه خود را حفظ نمایند. جدول ۳ و ۴ همچنین نشان می‌دهند که امنیت شغلی یکی از دلایل مهم

تصمیم افراد برای ورود به دانشگاه فرهنگیان بوده و همچنان نیز برای بسیاری، یکی از مشوق‌های انتخاب شغل معلمی است. با مراجعه به آیتم ۳ در جدول ۴ مشخص می‌شود که تنها ۲۲٪ از دانشجویان با تأثیرگذاری مثبت امنیت شغلی بر انگیزه‌شان مخالفت کرده‌اند. این نکته نشان‌دهنده این است که نمونه‌گیری نظری در مرحله کیفی موفق شده است بی‌انگیزه‌ترین دانشجویان را انتخاب نماید. علاوه بر این، این یافته حاکی از ضرورت توجه به طرح‌هایی همچون طرح ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای (اصلح) در دانشگاه فرهنگیان است که می‌تواند موجب تحرک و پویایی و انگیزه دانشجویان در جهت تلاش بیشتر در طول دوره تحصیل گردد به‌ویژه برای کسانی که به دلیل احساس امنیت شغلی انگیزه خود را از دست داده‌اند. براساس طرح ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای که در مرحله پیشنهاد قرار دارد و هنوز اجرایی نشده است، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با آزمون‌های دانشی و عملکردی که در پایان دوره تحصیلی از آن‌ها به‌عمل می‌آید و براساس کارنمای عملکرد آنان در طول دوره تحصیل مورد ارزشیابی قرار گرفته و در صورت کسب استانداردهای لازم گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای جهت تدریس در مدارس را دریافت می‌کنند.

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی دانشجویان جو دلسردکننده است که در میان طبقات مرحله کیفی نیز وجود داشت. علاوه بر هم‌کلاسی‌ها و دوستان، در مورد دانشجویان سال آخر معلمان راهنمای کارورزی نیز به نظر می‌رسد نقش مهمی در بی‌انگیزگی دانشجویان داشته‌اند به‌طوری‌که ۶۰٪ دانشجویان سال آخر با تأثیرگذاری مثبت معلمان راهنما بر انگیزه‌شان مخالف بودند. این نکته با یافته مرحله کیفی که کدهای فراوانی درباره دلسردکننده بودن معلم راهنما وجود داشت هم‌خوانی دارد. نتایج آیتم‌های ۱۵ و ۲۳ که فقط ۳۷٪ دانشجویان با تأثیر مثبت کارورزی بر انگیزه‌شان موافق بودند نیز مؤید تأثیر معلم راهنما و کارورزی بر بی‌انگیزگی دانشجویان است. یافته‌های کیفی حاکی از تأثیر دیگر ویژگی‌های دانشگاه فرهنگیان نظیر کمبود امکانات، قوانین دست‌وپاگیر و محدودکننده و غیره بود که آیتم‌های مربوط به آنان در فرایند اعتبارسازی پرسش‌نامه حذف شد.

یکی دیگر از عواملی که هم در مرحله کیفی و هم در مرحله کمی به عنوان عامل مؤثر بر بی‌انگیزگی دانشجویان شناخته شد، نقش استادان است. این تأثیرگذاری نه تنها از طریق به کار بردن روش‌های تدریس غیرجذاب بلکه از طریق عدم برقراری روابط مؤثر با دانشجویان است. یکی دیگر از طبقاتی که در مرحله کیفی نیز ظهور کرده بود و با طبقه تأثیرگذاری استادان تلفیق شد نتایج ضعیف امتحانات بود. در مرحله کمی نیز آیتم ۲۲ که روی عامل استادان بارگذاری شده بود نیز مؤید تصمیم برای این تلفیق است. این یافته حاکی از این است که وقتی امتحانات بیش از حد دشوارند یا اساتید بیش از حد سخت‌گیری می‌کنند تلاش آنان ممکن است نتیجه عکس داشته باشد و موجب کاهش انگیزه دانشجویان شود. این تفسیر با نظریه انتظار ارزش درباره انگیزه (ویگفیلد^۱، ۱۹۹۴؛ ویگفیلدز و اکلز^۲، ۲۰۰۰؛ ریچاردسون و وات^۳، ۲۰۱۰) قابل توضیح است. براساس این نظریه افراد وقتی برای انجام کاری انگیزه دارند که احساس کنند توانایی انجام آن کار را دارند و می‌توانند در انجام آن موفق شوند. امتحانات خیلی سخت این انتظار برای موفقیت را از بین می‌برند و در نتیجه موجب از بین رفتن انگیزه دانشجومعلم‌ان می‌شوند. علاوه بر این، براساس نظریه انتظار ارزش، تجربیات موفق یادگیری باعث تقویت انگیزه می‌شوند و به شکل‌گیری انگاره توانمندی در افراد کمک می‌کنند؛ اما نتایج ضعیف امتحانات موجب شکل‌گیری تجربیات منفی از یادگیری و تهدید انگاره توانایی و در نتیجه کاهش انگیزه می‌شوند.

برخی از یافته‌های این پژوهش با یافته‌های سایر پژوهش‌ها در دیگر دانشگاه‌ها در مورد بی‌انگیزگی دانشجویان زبان انگلیسی هم‌خوانی دارد. یکی از عوامل بی‌انگیزگی یافت‌شده در این پژوهش عدم علاقه دانشجویان بود که با یافته‌های دورنیه (۲۰۰۱b)، غدیرزاده و همکاران (۲۰۱۲)، جومایری (۲۰۱۱)، معین‌وزیری و رزمجو (۲۰۱۴) و صحراگرد و علیم‌راد (۲۰۱۳) هم‌خوانی دارد. جو کلاس و خوابگاه یکی دیگر از عوامل بی‌انگیزگی در این مطالعه بود که با یافته‌های دورنیه (۲۰۰۱b) هم‌خوانی دارد.

1. Wigfield

2. Eccles

3. Richardson & Watt

عوامل مرتبط با استادان نیز در دیگر پژوهش‌ها مانند دورنیه (۲۰۰۱a)، فالوت و همکاران (۲۰۰۹)، غدیرزاده و همکاران (۲۰۱۲)، کیوان‌پناه و قاسمی (۲۰۱۱)، کیکوچی و ساکایی (۲۰۰۹)، معین‌وزیری و رزمجو (۲۰۱۴) و صحراگرد و علیم‌راد (۲۰۱۳) مورد تأیید قرار گرفته است. نتایج ضعیف امتحانات نیز به‌عنوان عامل جداگانه‌ای در مطالعات کیکوچی و ساکایی (۲۰۰۹) و جومایری (۲۰۱۱) مورد توجه قرار گرفته است. کمبود امکانات نیز در مطالعات غدیرزاده و همکاران (۲۰۱۲)، کیکوچی و ساکایی (۲۰۰۹) و جومایری (۲۰۱۱) و صحراگرد و علیم‌راد (۲۰۱۳) نیز گزارش شده است. محتوای درسی نیز به‌عنوان یکی از عوامل بی‌انگیزگی توسط غدیرزاده و همکاران (۲۰۱۲)، کیوان‌پناه و قاسمی (۲۰۱۱) و صحراگرد و علیم‌راد (۲۰۱۳) گزارش شده است، اما در این پژوهش به‌عنوان زیرمجموعه نقش استادان طبقه‌بندی شد.

۵. نتیجه‌گیری

بررسی سایر پژوهش‌ها حاکی از آن است که بی‌انگیزگی از مشکلات رایج یادگیری و آموزش در همه سطوح است و نتایج این پژوهش نشان می‌دهد دانشگاه فرهنگیان از این امر مستثنی نیست و برخی دانشجویان نشانه‌هایی از بی‌انگیزگی را بروز می‌دهند. دورنیه (۲۰۰۷) معتقد است که یادگیری پایدار و درازمدت اتفاق نمی‌افتد مگر اینکه بافت آموزشی علاوه بر فراهم کردن فرصت‌های آموزشی الهامات و لذت‌های لازم برای ساخت و تقویت انگیزه یادگیری را نیز فراهم سازد. بی‌انگیزگی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان بسیار حساس‌تر از بی‌انگیزگی دانشجویان سایر دانشگاه‌ها است؛ زیرا دانشجومعلم‌ان خود در آینده نزدیک به کسوت معلمی در خواهند آمد. دورنیه (۲۰۰۷) معتقد است معلم می‌تواند نقش مؤثری در ایجاد فضای انگیزشی در کلاس داشته باشد اما معلم بی‌انگیزه چگونه خواهد توانست الهام‌بخش دانش‌آموزان خود باشد؟ این پژوهش در دانشگاه فرهنگیان مشهد انجام شده اما یافته‌های آن دارای آموزه‌هایی برای سایر پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سرتاسر کشور است که شرایط مشابهی دارند. بنابراین پس از شناخت عوامل بی‌انگیزگی در

میان دانشجویان باید تلاش شود با اقدامات مناسب زمینه رشد انگیزه دانشجویان معلمان فراهم آید؛ اقداماتی نظیر استفاده از راهبردها و شیوه‌های مؤثرتر برای جذب افراد علاقه‌مندتر، توجه به فضای خوابگاهی و تلاش برای ایجاد روحیه، نشاط و شادابی از طریق مهیای امکان فعالیت‌های فوق برنامه مختلف، تلاش برای حفظ نگهداشت و تقویت انگیزه دانشجویان از طرق مختلف مانند اجرای طرح اصلح، بازنگری در برخی قوانین دست‌وپاگیر مانند چگونگی انتخاب واحد، توجه ویژه به کارورزی و انتخاب معلمان علاقه‌مند به عنوان معلم راهنما و تشویق استادان به استفاده از روش‌های برانگیزاننده‌تر.

کتابنامه

اقتصادی، ا. (۱۳۹۶). نظریه ارزش-انتظار و مدل FIT-Choice: چهارچوبی برای بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در دانشجومعلم‌ان پردیس شهید بهشتی مشهد. پژوهش در تربیت معلم، ۱(۲)، ۲۹-۵۳.

خسروی، ر.، بنی‌عامریان، م. (۱۳۹۵). کاوشی بر منطق انتخاب حرفه معلمی توسط دانشجومعلم‌ان (مورد: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی). در مجموعه مقالات دومین همایش تربیت معلم، به همت سعیده شاکری و فهیمه کشمیری. اصفهان: جهاد دانشگاهی (دانشگاه اصفهان).

- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition* (6th ed.). USA: Pearson.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Dornyei, Z. (2010). Language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In E. Macaro (Ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267). London: Continuum.
- Dornyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 719-731). New York: Springer.
- Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.

- Dornyei, Z., & Ushida, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). United Kingdom: Pearson.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: SAGE.
- Ghadirzadeh, R., Hashtroudi, F. P., & Shokri, O. (2012). Demotivating factors for English language learning among university students. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 189.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers*. London: SAGE Publications.
- Jeon, Y. H. (2004). The application of grounded theory and symbolic interactionism. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(3), 249-256.
- Jomairi, S. (2011, December). *Demotivating factors in second language learning at State, Azad and Payam-Nour universities*. Paper presented at the International Conference on Languages, Literature and Linguistics. IACSIT Press, Singapore.
- Kaivanpanah, S., & Ghasemi, Z. (2011). An investigation into sources of demotivation in second language learning. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 89-110.
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT journal*, 31(2), 183-204.
- Moiinvaziri, M., & Razmjoo, S. A. (2014). Demotivating factors affecting undergraduate learners of non-English majors studying general English: A case of Iranian EFL context. *Journal of Teaching Language Skills*, 5(4), 41-61.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan, & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement; Advances in motivation and achievement* (pp. 139-173). Bingley: Emerald.
- Sahragard, R., & Alimorad, Z. (2013). Demotivating factors affecting Iranian high school students' English learning. In M. Cortazzi, & L. Jin (Eds.), *Researching cultures of learning* (pp.308-327). Basingstoke: Palgrave Mcmillan.
- Sakui, K., & Cowie, N. (2011). The dark side of motivation: Teachers' perspectives on 'unmotivation'. *ELT Journal*, 66, 205-213.
- Salsali, M., Fakhr Movahedi, A., & Cheraghi, M. A. (2007). *Grounded theory research in medical sciences: Philosophy and applied principles*. Tehran: Boshra.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). California: Sage Publications.

- Taghipour, A. (2014). Adopting constructivist versus objectivist grounded theory in health care research: A review of the evidence. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, 2(2), 100-104.
- Trang, T. T. T., & Baldauf Jr, R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning-the case of Vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 79-105.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Motivation and its Challenging Factors among Some ELT Student Teachers of Farhangian University of Mashhad: A Mixed-Methods Study

Ahmadreza Eghtesadi ¹

Assistant Professor in ELT, Farhangian University, Mashhad, Iran

Received: 09 January 2018

Accepted: 15 August 2018

Abstract

Trying to investigate the reasons for demotivation among some Iranian ELT student teachers, the researchers used a mixed methods approach in this study. Initially, qualitative grounded theory approach was used and 17 male and female students were interviewed. The results indicated factors such as lack of initial interest, unfamiliarity with the ELT course prior to selecting the major, demotivating atmosphere, lack of job security, practicum and university characteristics such as lack of facilities and restricting regulations, and professors' strictness were among the possible demotivating factors. Then, based on the findings of the qualitative phase, a questionnaire was developed and after being validated, the questionnaire was administered to all ELT student teachers at Farhangian University of Mashhad. Results of the quantitative phase also confirmed the qualitative findings and indicated that special attention needs to be given to creating motivational atmospheres for student teachers in Farhangian University.

Keywords: Demotivation, Grounded Theory, Mixed-Methods, Student Teachers

1. Corresponding Author: a.r.eghtesadi@cfu.ac.ir

**A Jungian Study of Mythical Symbols of Heroines in Anna Gavalda's
*Someone I Loved***

Negar Kalali

**MA Candidate in French Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad,
Mashhad, Iran**

Negar Mazari¹

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

Tahereh Khameneh Bagheri

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

Received: 01 October 2017

Accepted: 21 January 2018

Abstract

Anna Gavalda is a contemporary French author whose works have been translated into multiple languages. The protagonists of her novels are mainly women, and the main theme of her works is structured around the events happening within the family and society. The novels enjoy a clear and vivid writing style. Therefore, readers can understand them without any substantial literary knowledge. Chloé who is the protagonist of *Someone I Loved* (Gavalda, 2008) is an introvert. Gavalda illustrates the status of women in her society through the image and reflection of Chloé. An understating of the goddess archetype of Chloé—as the heroine of the story—could unearth the causes of her behaviors and attempts in life. This study attempts to examine the goddesses ruling Chloé's psyche and the dominant types and forms in the society enforcing particular roles and behaviors on the women. The other aim of the research is to advance our understating of how some of Chloé's behaviors are promoted and some other behaviors are repressed, of what effects the social factors have on Chloé's behaviors, of whether the changes in goddess archetypes and Chloé's behaviors are influenced by the collective unconscious mind. Jung's theories and the goddess archetypes and their influences upon the female characters of the story helped us to uncover what made each character react differently under certain conditions of life. This also offered insights as to how the society and culture contributed to forming and shaping the characters' fate.

Keywords: Archetypes, Gavalda, Goddess, Jungian Psychology, Myth

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

The Relationship between Cognitive Abilities and English Language Proficiency in Listening Comprehension of English as a Foreign Language

Mahsa Nadri

MA in TEFL, Department of English, Mashhad Branch, Islamic Azad University,
Mashhad, Iran

Purya Baghaei¹

Associate Professor in TEFL, Department of English, Mashhad Branch, Islamic Azad
University, Mashhad, Iran

Zahra Zohoorian

Assistant Professor in TEFL, Department of English, Mashhad Branch, Islamic Azad
University, Mashhad, Iran

Received: 23 June 2018

Accepted: 21 September 2018

Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between a number of cognitive abilities (auditory/visual attention, processing speed, and fluid intelligence) and listening comprehension. A total of 97 undergraduate EFL students participated in the study. Tests of auditory and visual attention, processing speed, verbal and nonverbal fluid intelligence, overall English language proficiency, and listening comprehension were administered to the participants. The results indicated that the measure of English proficiency had the highest correlation with the listening test followed by measures of attention and processing speed. Hierarchical regression analysis indicated that 17% of the variance in listening comprehension was explained by the cognitive factors. The addition of second language proficiency to the regression model in the second step added another 25% to the total variance explained. That is, foreign language proficiency, after controlling for cognitive abilities, can explain 25% of the variance in listening comprehension. These findings suggest that understanding when listening in L2 involves cognitive information processing skills in addition to proficiency in that language. Although correlations are not indicative of causality, future research should investigate the impact of targeted interventions on listening comprehension. Interventions that focus on supporting attention, reasoning, and processing speed may be essential to minimize the adverse consequences of poor cognitive abilities on listening comprehension. Likewise, effective teaching techniques for reducing cognitive loads in listening activities, like simplifying complex tasks by reducing speech rate and repeating tasks, may also help learners overcome their cognitive failures. In addition, teaching and facilitating learners' use of listening strategies can mitigate the adverse consequences of cognitive failure in listening comprehension.

Keywords: Auditory Attention, Fluid Intelligence, Listening Comprehension, Processing Speed, Visual Attention

1. Corresponding Author: puryabaghaei@gmail.com

Iranian EFL Learners' Performance in the Reading Subsection of TOEFL: The Role of Two Strategies

Mostafa Amiri

Assistant Professor in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Basic Science Department, Gonabad University of Medical Sciences, Gonabad, Iran

Behzad Ghonsooly¹

Professor in Teaching English as a Foreign Language, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Zargham Ghabanchi

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

Received: 14 November 2015

Accepted: 04 January 2016

Abstract

This study investigated the relationship between the Iranian EFL learners' performance in the reading subsection of TOEFL and their awareness of metacognitive reading strategies and test-taking strategies. Sixty-two students majoring in teaching English and English literature were randomly selected from Ferdowsi University of Mashhad, Hakim Sabzevari University, and Imam Reza International University. To collect data, the following instruments were employed: Nelson English proficiency test (form 300D), the reading subsection of a TOEFL form 0401, the metacognitive awareness of reading strategy inventory (MARS), and a test-taking strategy questionnaire. The data were analyzed using descriptive statistics, correlation, and independent sample t test utilizing SPSS (version 19). The results showed a negative correlation between test-taking strategies and the students' scores in the reading subsection of TOEFL ($r = -0.13$), and a low correlation between MARS and the reading subsection of TOEFL ($r = 0.17$). However, the correlation between Nelson proficiency test and the students' scores in the reading subsection of TOEFL was significant ($r = 0.74$, $p < 0.001$). Moreover, the results showed that in test-taking strategies questionnaire, the students employed Reasoning subskill, Strategies for Vocabulary subskill, Guessing subskill, and Personal Knowledge and Experience subskill in order. Also, the results revealed that from the MARS subskills, the students had used Problem-solving strategies first, and secondly, Global and Support strategies. The role of test-taking strategies is somewhat downgraded indicating that most of its subskills should not be emphasized. Conversely, awareness of metacognitive reading strategies should be considered in teaching. The suggestions and implications are discussed.

Keywords: Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS), Nelson, Proficiency, Reading Comprehension, Test Performance, Test-Taking Strategies, TOEFL

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

Translation Flow from Persian to Russian: A Time Series Approach

Mehrnoosh Fakharzadeh ¹

**Assistant Professor, Foreign Language Department, Sheikhbahae University,
Isfahan, Iran**

Malihe Amini

MA, Translation Studies, Sheikhbahae University, Isfahan, Iran

Received: 24 January 2018

Accepted: 15 August 2018

Abstract

The international circulation of translation has a core-periphery structure, where literary texts travel mostly from the core to the periphery. The unequal literary translation flows between linguistic groups result from the position a linguistic group occupies at world level. While various studies have attempted to examine this unequal flow of translation from the central languages to the peripheral ones, few have dealt with the flows in the opposite direction. This study aimed to examine the literary translation flow from Persian to Russian as a semi-central language with a time series approach. This approach is sophisticated enough to reveal hidden patterns in a timed series of data. The data which were derived from the Index Translationum produced by UNESCO, were related to a time span of 30 years, starting in 1979 and ending in 2010. The total number of books translated from Persian to Russian was about 210. Time series analysis revealed a general downward trend in the number of books translated from Persian to Russian over the time span. Another downward trend was found in 1990s, and a cyclical component emerged between 2003 and 2009. A decline in the cultural relations between two countries as a result of the Iranian Revolution and adopting an anti-imperialism view towards Russia, the dissolution of the Soviet Union in 1991 with its socioeconomic consequences, the revival of the Russian literary tradition, and having access to the Western literary movements could be responsible for the downward trends in the data. The cyclical pattern can be attributed to Russia's Eurasian perspective in the late 1990s and also the constructive diplomatic relations with other states during the presidency of Khatami.

Keywords: Persian, Russian, Time Series, Translation Flow

1. Corresponding Author: mfakharzade@shbu.ac.ir

Introducing the Concept of Emo-sensory Capital and its Impacts on Second Language Teaching

Reza Pishghadam ¹

Professor in Language Education and Professor by Courtesy in Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Shima Ebrahimi

Assistant Professor in Persian Language Teaching, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Golshan Shakebaee

Ph.D. Candidate in TEFL, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 16 May 2018

Accepted: 04 June 2018

Abstract

"Capital" is an important sociological concept, which shows how the objective structures of any given society (social rules, norms, roles, institutions, and cultural instruments) can influence the mental structures of individuals and their social behaviors. The most important capitals are economic, cultural, social, and natural capitals that can influence the learners' motivation, attention, behavior, attitudes, and beliefs. Since the senses can be considered as a gateway to understanding the linguistic community and due to a close connection between them and the level of learner's emotions, the present study aimed to introduce emo-sensory capital and investigate its relationship with other forms of capitals in successful language learning. The results showed that using social, cultural, and natural capitals will increase the emo-sensory-capital in learners, which consequently leads to inter-subjectivity and facilitates learning. Therefore, instructors can use such capitals to engage the learners' senses more deeply and increase their positive emotions, attention, and motivation. It is assumed that in this way, the content will be internalized and the learner will be more inclined to be more engaged in an active communication.

Keywords: Capital, Emotion, Emo-Sensory Capital, Emotioncy, Inter-Subjectivity, Sense

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

In God's Name

TABLE OF CONTENTS	Pages
Introducing the Concept of Emo-sensory Capital and its Impacts on Second Language Teaching Reza Pishghadam Shima Ebrahimi Golshan Shakeebae	1
Translation Flow from Persian to Russian: A Time Series Approach Mehrnoosh Fakharzadeh Malihe Amini	2
Iranian EFL Learners' Performance in the Reading Subsection of TOEFL: The Role of Two Strategies Mostafa Amiri Behzad Ghonsooly Zargham Ghabanchi	3
The Relationship between Cognitive Abilities and English Language Proficiency in Listening Comprehension of English as a Foreign Language Mahsa Nadri Purya Baghaei Zahra Zohoorian	4
A Jungian Study of Mythical Symbols of Heroines in Anna Gavalda's <i>Someone I Loved</i> Negar Kalali Negar Mazari Tahereh Khameneh Bagheri	5
Motivation and its Challenging Factors among Some ELT Student Teachers of Farhangian University of Mashhad: A Mixed-Methods Study Ahmadreza Eghtesadi	6

برگ درخواست اشتراک
فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه
دانشگاه فردوسی مشهد

- ۱- برای اشتراک یکساله مبلغ ۸۰۰۰۰ ریال به حساب شماره ۴۲۵۲۹۹۶۳۸ عواید اختصاصی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد نزد بانک تجارت شعبه دانشگاه مشهد (کد با نک تجارت : ۴۲۵۱) واریز کنید.
- ۲- برگ اشتراک را همراه با تصویر فیش بانکی به نشانی اینترنتی mind4master@gmail.com دفتر فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه ارسال کنید.
- ۳- تغییر آدرس را به امور مشترکین مجله اطلاع دهید.
- ۴- در صورت تمایل به دریافت شماره های مربوط به سال های قبل با ما مکاتبه و یا با شماره تلفن (۰۵۱-۸۷۹۶۸۲۹) تماس بگیرید.

نام:	نام خانوادگی:	مؤسسه:
شغل:	میزان تحصیلات:	سن:
نشانی:		
کد پستی:	صندوق پستی:	
نمابر:	شماره تلفن:	email:

ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Refereed Quarterly Journal

**Vol. 51, No. 2,
Summer 2018, Serial Number 36**

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Mohammad Reza Hashemi

Editor-in-Chief:

Dr. Ali Khazaei Farid

Editor-in-Chief's Assistant:

Dr. Maryamsadat Tabatabaieian

Executive Manager:

Dr. Mohammad Reza Farsian

Editorial Board:

Dr. Ali Reza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University

Dr. Mona Baker

Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh

Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. Mohammad Reza Farsian

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

Dr. Edwin Gentzler

Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Mohammad Reza Hashemi

Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Ali Reza Jalilifar

Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Ahwaz

Dr. Saeed Ketabi

Associate Professor in TEFL, Isfahan University

Dr. Ali Khazaei Farid

Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Masoud Khoshsaligheh

Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Reza Pishghadam

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

Dr. Abdolmahdi Riazi

Professor in TEFL, Macquarie University, Australia

Persian Editor:

Abdullah Nowruzy

English Editor:

Dr. Maryamsadat Tabatabaieian

Coordinator:

Marziyeh Dehghan

Typesetting:

Elahe Tajvidy

Printing & Binding:

Ferdowsi University Press

Circulation: 30 copies

Price: 15000 Rials (Iran)

Mailing Address:

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

Postal code: 9177948883

Tel: (+98 51) 38806723



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

- Introducing the Concept of Emo-sensory Capital and its Impacts on Second Language Teaching..... 1**
Reza Pishghadam - Shima Ebrahimi - Golshan Shakeebae
- Translation Flow from Persian to Russian: A Time Series Approach..... 2**
Mehmoosh Fakharzadeh - Malihe Amini
- Iranian EFL Learners' Performance in the Reading Subsection of TOEFL: The Role of Two Strategies..... 3**
Mostafa Amiri - Behzad Ghonsooly - Zargham Ghabanchi
- The Relationship between Cognitive Abilities and English Language Proficiency in Listening Comprehension of English as a Foreign Language..... 4**
Mahsa Nadri - Purya Baghaei - Zahra Zohoorian
- A Jungian Study of Mythical Symbols of Heroines in Anna Gavalda's Someone I Loved..... 5**
Negar Kalali - Negar Mazari - Tahereh Khameneh Bagheri
- Motivation and its Challenging Factors among Some ELT Student Teachers of Farhangian University of Mashhad: A Mixed-Methods Study..... 6**
Ahmadreza Egtesadi

ISSN: 2228-5202

**Volume 51, No. 2, Summer 2018,
Serial Number 36**