دانشگاه فردوسی مشهد

مجلهٔ علمی

مطالعات زبان و ترجمه

دورهٔ پنجاه و پنجم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۴۰۱)

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

منشعب از مجلهٔ علمی - پژوهشی دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی

مجلهٔ علمی مطالعات زبان و ترجمه

دورهٔ پنجاه و پنجم، شمارهٔ دوم، تابستان ۱۴۰۱

مطالعات زبان و ترجمه

صاحب‌امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش‌قدم

سردبیر: دکتر رضا پیش‌قدم

مدیر اجرایی: دکتر شیما ابراهیمی

ویراستار فارسی: اکبر حیدریان　　**ویراستار انگلیسی** : دکتر سعید عامری　　**کارشناس اجرایی**: زهرا بنی‌اسد

حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی : الهه تجویدی

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

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی، دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی.　　**کد پستی**: ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳

نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱)　**تلفن**: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱)　　**بها داخل کشور**: ۱۵۰۰۰ ریال (تک‌شماره)

نشانی اینترنتی: http://jm.um.ac.ir/index.php/lts/index　　**آدرس ایمیل**: jlts@um.ac.ir

براساس مصوبه وزارت عتف از سال ۱۳۹۸، همهٔ نشریات دارای درجهٔ «علمی-پژوهشی» به نشریهٔ «علمی» تغییر نام یافتند.

این نشریه در کتابخانهٔ منطقه‌ای علوم و تکنولوژی شیراز نمایه می‌شود.

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلهٔ علمی

مطالعات زبان و ترجمه

دورهٔ پنجاه و پنجم، شــمارهٔ دوم

تابستان ۱۴۰۱

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۴۰۱)

این نشریه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطّلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطّلاعات نشریّات کشور (Magiran)
- پایگاه مجلات تخصّصی نور (Noormags)

فهرست مقالات

Voice Quality and Characterization in Dubbing: The Case of *Sherlock* in Persian Dubbing

Sima Imani
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Masood Khoshsaligheh [1]
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 22 June 2019 Accepted: 30 August 2020

Abstract
Dubbing is the prevalent modality of audiovisual translation in Iran. Although dubbing uses both acoustic and visual channels, the acoustic dimension has not been thoroughly researched. Since dubbing primarily deals with voice, researching paralinguistic code (e.g., voice quality and tone) is of primary significance as changes in voice quality play a pivotal role in recreating the character differently in the dubbed version and affect dubbing overall quality and audience perception. Therefore, this mixed-methods research aims to determine effects of voice quality change through dubbing on characterization from audiences' viewpoint by examining the official Persian dubbing of the BBC One's *Sherlock* series. In doing so, Van Leeuwen's (1999) categorization of voice quality characteristics was selected to design a self-made questionnaire and compare the original actor and the dubbing actor's voice qualities. Accordingly, the views of 32 participants were collected and analyzed. Finally, the comparison of the actor and dubbing actor's voice quality characteristics showed that out of seven pairs of voice quality features (tension, breathiness, vibrato, nasality, roughness, loudness and pitch), the dubbing actor's voice was similar to that of the original actor in only four features, and it was different in three features (roughness, loudness and pitch). Based on the current research findings, these slight changes in the dubbing actor's voice quality resulted in minor changes in the dubbed version's characterization, as it made the dubbed character look more aggressive and less attractive to the target audiences' eyes. The results suggest that voice is a significant quality issue for the audience and the right choice of dubbing talent can enhance audience reception of cinematic products.

Keywords: Audiovisual Translation, Dubbing, Dubbing Actor, Characterization, Media Translation, Voice Quality

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

مطالعات زبان و ترجمه   دورهٔ پنجاه و پنجم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱٤۰۱)، صص ۱-۳۰

DOI: 10.22067/jlts.2021.40472
مقالهٔ پژوهشی

کیفیّت صدا و شخصیّت‌پردازی در دوبله: مورد پژوهی دوبلهٔ رسمی فارسی سریال *شرلوک*

سیما ایمانی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
مسعود خوش‌سلیقه* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

دوبله رایج‌ترین شیوهٔ ترجمهٔ دیداری‌شنیداری در ایران است. باوجوداینکه دوبله دارای دو کانال دیداری و شنیداری است، پژوهش‌های محدودی بر روی کانال شنیداری دوبله صورت گرفته است؛ حال‌آنکه بررسی عوامل فرازبانی دوبله (نظیر تُن صدا، کیفیّت صدا) می‌توانند از موضوعات درخور توجّه در کانال شنیداری دوبله باشند؛ زیرا که چنین مسائلی بر روی کیفیّت دوبله، انتقال صحیح معنا و برقراری ارتباط با مخاطب تأثیرگذارند. ازاین‌رو، پژوهشِ ترکیبیِ حاضر بر آن است تا با بررسی دوبلهٔ رسمی فارسی سریال *شرلوک* و نسخهٔ زبان اصلی آن، کیفیّت صدای بازیگر را از دیدگاه مخاطبان با دوبلور مقایسه نماید و میزان تأثیر تغییر کیفیّت صدا بر شخصیّت‌پردازی را تعیین کند. در این راستا، از دسته‌بندی ویژگی‌های کیفیّت صدای *ون لوون* (۱۹۹۹) جهت تعیین و مقایسهٔ ویژگی‌های کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور استفاده شد. نظرات ۳۲ شرکت‌کننده به دو صورت کیفی و کمّی جمع‌آوری و تحلیل شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که از مجموع هفت جُفت کیفیّت صدا، صدای دوبلور با بازیگر در چهار جُفت تنش، بازدمی، لرزش و خیشومی‌شدگی مشابهت داشته و در سه جُفت خش، بلندی و تُن صدا تفاوت معناداری داشته است؛ بنابراین از دیدگاه مخاطبان، بلندتر بودن صدای دوبلور نسبت به بازیگر سبب شده است شخصیّت دوبله، پرخاشگرتر به نظر برسد. همچنین، کاهش خش صدا و زیر بودن صدای دوبلور نسبت به بازیگر، موجب شده از میزان جذابیّت شخصیّت برای مخاطبان کاسته شود. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که صدا برای مخاطبان دوبله اهمّیّت بسیاری دارد و

---

* نویسنده مسئول   khoshsaligheh@um.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۱   تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۰۹

توجّه به انتخاب صدا و شبیه‌سازی صدای اصلی در دوبله، باعث ارتقای کیفیّت تجربهٔ سینمایی مخاطبان می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: ترجمهٔ رسانه، ترجمهٔ دیداری‌شنیداری، دوبله، دوبلور، شخصیّت‌پردازی، کیفیّت صدا

۱. مقدّمه

فیلم‌ها با ترکیب نشانه‌های دیداری و شنیداری، داستانی را برای مخاطب نقل می‌کنند. این انتقال داستان از زبانی به زبان دیگر به کمک شیوه‌های مختلف ترجمهٔ دیداری‌شنیداری از جمله دوبله صورت می‌گیرد (رمایل[1]، ۲۰۱۲). به اعتقاد چاومه[2] (۲۰۰۴)، معنا در محصولات دیداری‌شنیداری از طریق دو مجرای دیداری و شنیداری به مخاطبین انتقال می‌یابد. از مجموع ۱۰ نشانه‌نظام طبقه‌بندی‌شده توسط چاومه، شش نشانه‌نظام در مجرای تصویری قرار می‌گیرند که عبارت‌اند از: شمایل‌شناختی[3]، تصویرنگاشتی[4]، برداشت[5]، تحرّک[6]، گرافیکی[7] و نحوی[8]. چهار نشانه‌نظام زبانی[9]، فرازبانی[10]، موسیقایی[11] و آوایی[12] نیز در مجرای شنیداری جای می‌گیرند. «از میان ده نشانه‌نظام ارائه‌شده توسط چاومه، تنها یک نشانه‌نظام مربوط به مسائل زبانی است که نشان‌دهندهٔ چرخشی شگرف از هنجارهای مرسوم در مطالعات ترجمه است» (ماندی[13]، ۲۰۱۳، ص. ۲۷۸). یکی از نشانه‌نظام‌های موجود در مجرای شنیداری، نشانه‌نظام فرازبانی است که محققّان حوزهٔ ترجمهٔ دیداری‌شنیداری می‌توانند به

---

1. Remael
2. Chaume
3. iconographic code
4. photographic code
5. planning code
6. mobility code
7. graphic code
8. syntactic code
9. linguistic code
10. paralinguistic code
11. musical and sound effect code
12. sound arrangement code
13. Munday

بررسی چگونگی انتقال ویژگی‌های فرازبانی نظیر کیفیّت صدا و ویژگی‌های آن همانند بلندی صدا، تُن صدا، ریتم و غیره که در فرآیند دوبله از زبانی به زبان دیگر منتقل می‌شوند، بپردازند (چاومه، ۲۰۱۲).

از میان انواع ترجمهٔ دیداری‌شنیداری در ایران، عمدهٔ بازار در اختیار دوبله و برصدا[1] است. تقریباً تمام فیلم‌ها و سریال‌ها برای پخش از رسانهٔ ملّی دوبله می‌شوند (خوش‌سلیقه و عامری، ٢٠١٤؛ ٢٠١٦)؛ بنابراین، با توجّه به عرصهٔ پررونق و پرمخاطب (میلیونی) این شیوهٔ ترجمه در ایران، پژوهش در حوزهٔ دوبله اهمّیّت ویژه ای دارد. چنانکه تعداد قابل‌قبولی پژوهش با بررسی جنبه‌های مختلف دوبله انجام شده‌اند (خوش‌سلیقه و محمدعلیزاده، ۱۳۹۸؛ مهدیزادخانی و خوش‌سلیقه، ١٣٩٦؛ نعمتی‌لمفجانی، ١٤٠١). اهمّیّت مباحث شنیداری در این است که دوبله در وهلهٔ اوّل با صدا سروکار دارد. یکی از مواردی که بیننده از دوبله انتظار دارد، انتخاب صدای متناسب با شخصیّت فیلم است (عامری، خوش‌سلیقه و خزاعی‌فرید، ۲۰۱۸). چاومه (۲۰۱۲) بر این باور است که انتخاب دوبلور مناسب یکی از عوامل تضمین‌کنندهٔ موفّقیّت دوبله است؛ زیرا در این شیوهٔ ترجمه، تغییر عوامل فرازبانی نظیر کیفیّت صدا می‌تواند معنای کلماتی را که توسط دوبلور ادا می‌شوند را عوض کند (بوسو[2]، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، از جمله عواملی که شخصیّت فرد را به مخاطب می‌شناساند، صدای او است. درواقع، حالات چهره و حرکات بدن به همراه صدا می‌توانند تفکّرات و احوالات درونی فرد را برای مخاطب آشکار سازند (بوسو، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، در صورت انتخاب دوبلوری با کیفیّت صدایی کاملاً متفاوت از بازیگر اصلی -با توجّه به اینکه صدا بخشی از هویّت فرد را تشکیل می‌دهد- ممکن است جنبه‌هایی از ویژگی‌های شخصیّتی وی کم‌رنگ‌تر و یا پُررنگ‌تر شوند، تغییر کنند و یا حتّی از بین بروند. تمام این تغییرات، درکِ بیننده از شخصیّت فرد را تغییر می‌دهند.

---

1. voice-over
2. Bosseaux

پـژوهش حاضـر بـه بررسـی موضـوع جدیـد تغییـر کیفیّـت صـدا در دوبلـه و تـأثیر آن بر شخصیّت‌پردازی می‌پـردازد. بـا بررسـی مطالعـات صـورت‌گرفتـه در ایـن حـوزه بـه نظـر مـی‌رسـد کـه علـی‌رغم اهمّیّـت مباحـث شـنیداری، مطالعـات بسـیار کمـی بـه پـژوهش بـر روی کانـال شـنیداری و عوامـل فرازبـانی دوبلـه پرداخته‌انـد. دلایـل مختلفـی بـرای ایـن امـر می‌تـوان برشـمرد، از جملـه محـدودیت و دشـواری‌های سـنجش و مقایسـهٔ عوامـل فرازبانی (نظیر کیفیّت صـدای افـراد). بـرای غلبـه بـر ایـن محـدودیت، نویسـندگان پـژوهش حاضـر از الگـوی «ون لـوون»[1] (۱۹۹۹) کـه صـدای افـراد را بـه هفـت جُفـت ویژگـی و چهارده زیر ویژگی تقسیم نمـوده اسـت، بهـره بردنـد. پرسـش‌هـای مطـرح‌شـده در پـژوهش حاضر به این شرح‌اند:

۱. چـه شـباهت‌ها و تفاوت‌هـایی میـان صـدای بـازیگر و دوبلـور شخصـیّت *شرلوک* وجود دارد؟
۲. آیا تغییـر کیفیّـت صـدا در دوبلـه، منجـر بـه تغییـر در شخصـیّت‌پردازی سـریال *شرلوک* شده است؟

پژوهشِ ترکیبیِ حاضـر در ابتـدا می‌کوشـد تـا بـا اسـتفاده از داده‌هـای کیفـی بـه پرسـش اوّل پژوهش پاسخ دهد و در ادامـه، بـرای پاسـخ بـه پرسـش دوم بـرای رد یـا تأییـد فرضـیّهٔ صـفر بـا گـزارهٔ «بـین صـدای بـازیگر و دوبلـور در هـر ویژگـی تفـاوت معنـاداری وجـود ندارد» از آزمون‌های آمار استنباطی استفاده می‌شود.

۲. پیشینهٔ پژوهش

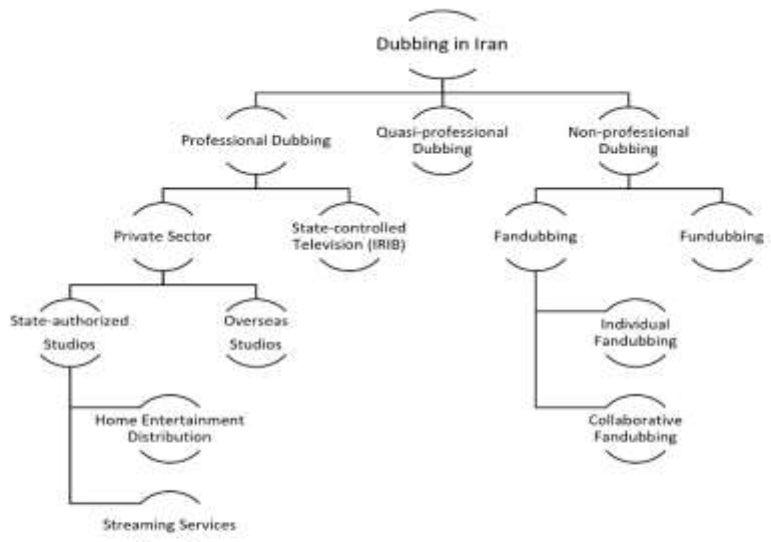
همـان‌طـور کـه بـازیگران از طریـق بازیشـان می‌تواننـد احساسـات متفـاوتی از جـنس هـم‌دلـی، هـم‌دردی، بی‌تفـاوتی تـا انزجـار را در مخاطبـان برانگیزاننـد، از صـدای خـود نیـز بـه‌عنوان ابـزاری در جهـت نمـایش ویژگی‌هـای شخصـیّتی و تأثیرگـذاری هرچـه بیشـتر بـر مخاطـب اسـتفاده می‌کننـد (ولمـر و زابالبیاسـکو[2]، ۲۰۱٤). «نـوع لبـاس پوشـیدن، راه رفـتن، ژست‌های حرکتی تـا حـدّ زیـادی شخصـیّت فـرد را معرّفـی می‌کننـد؛ امّـا بیـان و شـیوهٔ بـه

1. Van Leeuwen
2. Voellmer & Zabalbeascoa

کـار بـردن کلمـات، لحـن، زیـروبم بـودن صـدا و ریـتم گفتـار، عمـق افکـار، اندیشـه و باورهـای وی را انتقـال می‌دهـد» (چوبینـه، ۲۰۱۰، ص. ٦٤). بـه اعتقـاد چکـاچیرو[1] (۲۰۱٦)، بخشـی از معنـای جملـات در محـاوره از طریـق لحـن، اشـارات غیرکلـامی و صـدا انتقـال می‌یابـد. اهمّیّـت صـدا آنقـدر زیـاد اسـت کـه دیـاس سـینتاس و آنـدرمن[2] (۲۰۰۹) حـذف کیفیّـت صـدای بـازیگر در دوبلـه را از جملـه معایـب مهـم آن مـی‌داننـد و به همین دلیل، زیرنویس را بر دوبله ترجیح می‌دهند.

۲. ۱. مروری بر مطالعات مبتنی بر بُعد شنیداری دوبله

دوبلـه در جهـان در سـطوح مختلـف حرفـه‌ای و غیرحرفـه‌ای بـرای بومی‌سـازی محتـوای چندرسـانه‌ای مختلفـی ماننـد فـیلم، سـریال و بازی‌هـای رایانـه‌ای اسـتفاده می‌شـود. همـان‌طور کـه در نمـودار ۱ مشـاهده می‌شـود، انـواع متفـاوتی از خـدمات دوبلـه بـرای ارائـهٔ برنامـه‌های دیداری‌شـنیداری خـارجی در ایـران وجـود دارد (خـوش‌سـلیقه، ۲۰۲۲).



نمودار ۱. گونه‌شناسیِ دوبله در ایران (خوش‌سلیقه، ۲۰۲۲)

1. Chakhachiro
2. Cintas & Anderman

بوسو (۲۰۱۵) معتقد است دوبله دارای سه بُعدِ زبانی، دیداری و شنیداری است و باید هر سه بُعد آن به‌طور همه‌جانبه مورد بررسی قرار گیرد. به اعتقاد وی، بیشتر مطالعات صورت‌گرفته در حوزهٔ ترجمهٔ دیداری‌شنیداری بر بُعد زبانی دوبله متمرکز بوده‌اند و از بررسی سایر ابعاد آن غافل مانده‌اند.

پِتیت[1] (۲۰۰٤) نیز به پیچیدگی و دشواری‌های ترجمهٔ متون دیداری‌شنیداری به دلیل وجود اجزای کلامی و غیرکلامی اشاره نموده و توجّه پژوهشگران را به تأثیر عوامل غیرکلامی بر زیرنویس و دوبله جلب می‌کند؛ بدین‌صورت که در جنبهٔ غیرکلامی به بررسی تأثیر تُن صدا بر معنای کلمات می‌پردازد و با طرح نمونه‌هایی نشان می‌دهد که زیرنویس قادر به رساندن معانی و احساساتی که از طریق تُن صدا برداشت می‌شوند، نیست؛ درحالی‌که دوبلور، این معانی را با به کار گرفتن تُن مناسب به مخاطب انتقال می‌دهد.

بوسو (۲۰۱۹) در مقاله‌ای دیگر با هدف تأکید بر اهمّیّت مبحث انتخاب صدا در دوبله، به پژوهش در مورد دوبلوران فرانسوی *جولیان مور*[2] می‌پردازد. ۱۱ دوبلور فرانسوی متفاوت از ابتدای هنرنمایی *مور* در فیلم‌ها به‌جای وی سخن گفته‌اند. در چهار فیلم وی که همگی طی یک سال پخش شده‌اند، چهار دوبلور متفاوت به‌جای *مور* صحبت کرده‌اند. بوسو تأثیر تغییر صدای دوبلوران را با استفاده از مفهوم «ناملموس[3] فروید» واکاوی نموده و بر این باور است که در صورت انتخاب صدایی مشابه با صدای اصلی بازیگر، ممکن است ناملموس بودن صدای دوبله کم‌تر احساس شود.

سنچزمومپیئن[4] (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی تُن صدای پنج شخصیّت اصلی را با تُن صدای دوبلوران آنها در قسمت ۱۷ هر فصل (درمجموع نُه قسمت) از سریال *آشنایی با مادر*[5] (۲۰۰۵–۲۰۱٤) در پیکره‌ای ۷۲۰ جمله‌ای (۳٦۰ جمله به زبان انگلیسی و

1. Pettit
2. Julianne Moore
3. uncanny
4. Sánchez-Mompeán
5. *How I met your mother*

۳٦۰ جملـه بـه زبـان اسـپانیایی) مقایسـه کـرد. نتـایج بررسـی‌های وی نشـان داد کـه در ۲۱٤ مـورد (٥۹/٤ درصـد) از مجمـوع ۳٦۰ جملـهٔ دوبله‌شـده بـه زبـان اسـپانیایی، دوبلـوران در شبیه‌سازی تُـن صـدا مرتکـب اشـتباه شـده‌اند و درنتیجـه، محتـوای[1] مـورد نظـر فـیلم اصـلی (احساسـاتی نظیـر اسـتهزا و تمسـخر، تعجـب، علاقـه‌منـدی و بـی‌تـوجّهی) به‌گونـه‌ای متفاوت به مقصد انتقال یافته و این تغییـر باعـث شـده اسـت کـه بیننـده، جنبهٔ طنـز کـلام را به‌صورت نسبی درک نموده و یا آن را به‌طور کامل درک نکند.

اداچـی[2] (۲۰۱٦) نیـز بـا هـدف شـناخت بیشـتر جنبـهٔ شـنیداری دوبلـه، پـس از مقایسـهٔ تعـداد لحظـات سـکوت[3] انیمیشـن ژاپنـی *شـهر اشـباح*[4] (۲۰۰۱) بـا شـش نسـخهٔ دوبله‌شـده به زبان کشورهای آمریکـا، تـایوان، فرانسـه، کـره جنـوبی، جمهـوری چـک و آلمـان بـه ایـن نتیجـه دسـت یافتـه اسـت کـه نسـخهٔ دوبلـه‌شـده بـه انگلیسـیِ آمریکـایی، کـم‌تـرین میـزان مکث و سـکوت را داشـته اسـت و ایـن لحظـات سـکوت بـا اسـتفاده از عبـارات اضـافی[5] و جلوه‌هـای صـوتی جـایگزین گردیده‌انـد تـا مخاطـب آمریکـایی کـه نسـبت بـه مخاطـب ژاپنی به سکوت عادت ندارد، ارتباط بیشتری با فیلم برقرار کند.

بـه‌طورکلّی، بیشـتر مطالعـات صـورت‌گرفته در زمینـهٔ عوامـل شـنیداری در دوبلـه، تنهـا بـر نظـرات و تحلیل‌هـای فـردی پژوهشـگران متّکی‌انـد؛ حال‌آنکـه پـژوهش حاضـر از نظـرات مخاطبـان نیـز بهـره می‌بـرد. علـاوه‌براین، بایـد خاطرنشـان کـرد کـه تمـام مطالعـات پیشین، خارج از بستر ایران انجام شده‌اند.

۲. ۲. چهارچوب نظری پژوهش

تعـاریف متعـدّدی از کیفیّـت صـدا وجـود دارد؛ تعـاریفی چـون ویژگی‌هـای همیشـه حاضـری کـه در پَسِ صـدای فـرد قـرار دارنـد، جزئـی از آن محسـوب می‌شـوند، در بیـان گوینـده نمـود می‌یابنـد و از طریـق آنهـا صـدای فـرد گوینـده از صـدای افـراد دیگـر تمیـز

1. attitudinal context
2. Adachi
3. silence
4. *Spirited away*
5. Fillers

داده می‌شود (کریستال[1]، ۱۹۹۱). ون لوون (۱۹۹۹) کیفیّت صدا را با استفاده از هفت جُفت ویژگی: تنش[2]، خش[3]، بازدمی[4]، بلندی[5]، تُن[6]، لرزش[7] و خیشومی‌شدگی[8] به‌صورت زیر توصیف می‌کند:

۱- تنش (پرتنش/آرام)[9]: صدای شخص زمانی دچار تنش می‌شود که وی به دلایلی تحت فشار باشد؛ به‌عنوان‌مثال استرس داشته و یا می‌خواهد برای جمعی سخنرانی کند. در این حالت صدای فرد از طریق فشردن ماهیچه‌های گلو، تیزتر[10] می‌شود؛ امّا هنگامی‌که فرد ماهیچه‌های گلوی خود را آزاد می‌کند و صدا را به‌راحتی رها می‌سازد، صدایی آرام از دهانش خارج می‌شود. تنش صدا می‌تواند شامل طیف وسیعی از احساسات از جمله ترس، تمسخر، استهزا و درد باشد.

۲- خش (خش‌دار/ملایم):[11] صدایی خش‌دار است که در کنار صدای فرد، صداهای دیگری نیز شنیده شود. خش‌دار بودن یک ویژگی است که بیشتر در صداهای بَم قابل شنیدن است؛ بنابراین بیشتر در صدای مردان شنیده می‌شود. معمولاً، افراد با ظاهر زُمخت و خشن، صدایی خش‌دار دارند. خواننده‌های «راک» می‌توانند مثال خوبی برای این ویژگی باشند. در مقابل، صدای ملایم صدایی است که به تعبیر ون لوون (۱۹۹۹)، روغن‌کاری شده و تمامِ پارازیت‌های اضافی آن حذف گردیده است.

۳- بازدمی (همراه با بازدم هوا/بدون بازدم هوا)[12]: زمانی که فرد از نفس افتاده است، به‌سختی نفس می‌کشد و یا هر حالتی که در آن ترکیب هوا با صدای فرد

---

1. Crystal
2. tension
3. roughness
4. breathiness
5. loudness
6. pitch register
7. vibrato
8. nasality
9. tense/lax
10. higher
11. rough/smooth
12. breathy/non-breathy

به‌وضوح مشخص باشد، مثال‌های بارزی از صدای همراه با بازدم هوا هستند؛ به‌عنوان‌مثال صدای همراه با بازدم هوا در شخصیّت زنی اغواگر در فیلم که قصد اغوای شخصیّت مقابل خود را دارد، نشان‌دهندهٔ صمیمیّت و نزدیکی بین شخصیّت‌ها است.

٤- بلندی (بلند/آهسته)[1]: زمانی بلند بودن صدا بیشتر احساس می‌شود که فرد سعی داشته باشد صدا را به مسافت دورتری انتقال بدهد. معمولاً، بلندی صدا برای نمایش سلطه و قدرت به کار می‌رود و نقطهٔ مقابل آن آهستگی صدا است.

٥- تُن (زیر/بم)[2]: تُن صدا با اندازهٔ جثهٔ فرد مرتبط است؛ بدین گونه که معمولاً، افراد کوچک، صدایی زیر و افراد درشت، صدایی بَم دارند.

٦- لرزش (لرزان/صاف)[3]: صدای لرزان، نشان‌دهندهٔ احساساتی شدن و از دست دادن کنترل است. باید توجّه داشت که صدا می‌تواند صاف، بدون لرزش و عاری از هر گونه احساس باشد.

٧- خیشومی بودن (خیشومی/غیر خیشومی): زمانی که مکان تولید صدا از بینی فرد باشد، گفته می‌شود که صدای وی خیشومی و یا به تعبیر عامیانه «تودماغی» است.

در پژوهش حاضر به جهت وجود دسته‌بندی ملموس ویژگی‌های کیفیّت صدا از الگوی ون لوون (۱۹۹۹) استفاده شد. این الگو با قرار دادن هفت جُفت ویژگی و ١٤ زیر ویژگی در دسته‌هایی مشخص و توصیف هریک از ویژگی‌ها، امکان تعیین و مقایسهٔ کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور را امکان‌پذیر می‌کند. ون لوون (۱۹۹۹) تأکید می‌کند که ابعاد کیفیّت صدا، تقابل‌های دوگانه[4] و متضاد نیستند؛ بلکه هر ویژگی صدا بر روی یک طیف قرار می‌گیرد؛ بدین‌صورت که یک ویژگی صدا در سر طیف و دیگری در انتهای آن قرار می‌گیرد؛ به‌طور مثال درجهٔ بم یا زیر بودن صدا از «بسیار بم تا بم» و «زیر تا بسیار زیر» به‌صورت طیفی متغیّر است. همچنین، صدای هر فرد

1. loud/soft
2. high/low
3. vibrato/plain
4. binary opposition

ترکیبی از ویژگی‌های متفاوت است؛ بدین معنا که صدای یک شخص، تنها زیر یا بم و بلند یا آهسته نیست؛ بلکه برداشتی که از صدای یک فرد داریم، از ترکیب این ویژگی‌ها با یکدیگر و همچنین بافت و موقعیتی که فرد در آن صحبت می‌کند، ایجاد می‌شود. توصیف صدای افراد افزون بر اینکه کار پُرزحمت و پیچیده‌ای است، کاملاً به نظرات پژوهشگر بستگی دارد. رومروفرسکو[1] (۲۰۱۷) در نقد پژوهش بوسو (۲۰۱۵) پیشنهاد می‌کند که بهتر است جهت رسیدن به نتایج عینی[2]، تحقیقات دریافت[3] صورت گیرد؛ ازاین‌رو، در پژوهش حاضر برای غلبه بر این مشکل و دست یافتن به نتیجه‌گیری قابل استنادتر، از نظرات مخاطبان برای مقایسهٔ صدای[4] بازیگر و دوبلور استفاده شده است.

۳. روش پژوهش

این پژوهش مبتنی رویکردی ترکیبی (سالدانا و اوبرایان[5]، ۲۰۱۳) برای پاسخ به سؤالات پژوهش از دو مرحله جمع‌آوری و تحلیل داده کیفی و کمّی استفاده می‌کند. به بیان دیگر، داده‌های مورد نظر با کمک دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه جمع‌آوری و تحلیل گردید.

به‌منظور بررسی رابطهٔ بین کیفیّت صدا و شخصیّت‌پردازی در دوبله، سریال درام جنایی *شرلوک* (محصول سال ۲۰۱۰–۲۰۱۷) تولید شبکهٔ «بی‌بی‌سی یک»[6] انگلستان انتخاب شد. این سریال، اقتباسی از مجموعه کتاب‌های داستانی *شرلوک هُلمز* به نویسندگی سِر آرتور کانن دویل[7] است که شهرتی جهانی دارد. سریال *شرلوک* به نویسندگی استیون موفات و مارک گیتس[8] دارای رتبهٔ ۹/۱ از بانک اطّلاعاتی فیلم و

1. Romero-Fresco
2. objective
3. reception Study
4. vocal performance
5. Saldanha & O'Brien
6. BBC One
7. Sir Arthur Canon Doyle
8. Steven Moffat & Mark Gatiss

سریال[1] است. این سریال در چهار فصل به ماجراهایی که برای شرلوک هُلمز با هنرنمایی بندیکت کامبربچ[2]، کارآگاه خصوصی و همکار وی، دکتر جان واتسون با بازی مارتین فریمن[3] رخ می‌دهد، می‌پردازد. این مجموعه علاوه بر شهرت جهانی، در ایران نیز محبوبیت بسیاری دارد و بارها از شبکه‌های مختلف تلویزیون ایران پخش و بازپخش شده است. در پژوهش حاضر دو بُرشِ سه دقیقه‌ای از نسخهٔ زبان اصلی و دوبلهٔ همان دقایق انتخاب شد. قسمت اوّل از فصل اوّل و قسمت دوم از فصل دوم سریال *شرلوک* انتخاب و به‌وسیلهٔ برنامهٔ «برش ویدئو»[4] جداسازی شد؛ یک ویدئوی سه دقیقه‌ای از دقیقهٔ ۱۸ تا ۲۰ از قسمت اوّل فصل اوّل و یک ویدئوی سه دقیقه‌ای از دقیقهٔ ٤۰ تا ٤۳ قسمت دوم از فصل دوم انتخاب شد (مجموع این دو ویدئو، شش دقیقه به انگلیسی و شش دقیقه به فارسی بود). دلیل انتخاب این ویدئوها این بود که به ترتیب در ویدئوی اوّل صحنه‌ای انتخاب شده بود که در آن شخصیّت اصلی موردِ بررسی (شرلوک)، مکالمه‌ای روزمره و معمولی با همکار خود (جان واتسون) دارد؛ امّا در برش دیگر، طیف وسیعی از احساسات (مانند ترس، عصبانیت، سردرگمی و شوک) را به بیننده منتقل می‌کند؛ ازاین‌رو، شرکت‌کنندگان می‌توانستند ویژگی‌های بیشتری را در صدای وی مشاهده کنند. همچنین پژوهشگران قادر بودند صدای وی را به‌صورت همه‌جانبه و دقیق‌تر بررسی نمایند. شرکت‌کنندگان پس از مشاهدهٔ هر دو کلیپ به‌صورت انفرادی، به مقایسهٔ کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور پرداختند و به پرسشنامه پاسخ دادند.

درمجموع، ۳۲ شرکت‌کنندهٔ زن و مرد فارسی‌زبان برای پاسخگویی به پرسشنامه (نک. پیوست) اعلام آمادگی کردند و به سؤالات پاسخ دادند. شرکت‌کنندگان، دانشجویان یا فارغ‌التحصیلان دوره‌های تحصیلات تکمیلی گروه زبان انگلیسی چند

1. IMDb
2. Benedict Cumberbatch
3. Martin Freeman
4. video Cutter

دانشگاه در ایران با میانگین سنی ۲۵ سال بودند. شرکت‌کنندگان به روش «نمونه‌گیری هدفمند»[1] انتخاب شدند.

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌های کمّی از یک پرسشنامهٔ دو بخشی استفاده شد. نویسندگان این مقاله با استفاده از الگوی توصیفی ویژگی‌های کیفیّت صدای ون لوون (۱۹۹۹)، پرسشنامهٔ ضمیمه‌شده در پیوست را طراحی کردند. شرکت‌کنندگان پس از تماشای قسمت‌های منتخب بریده‌شده از سریال، به سؤالات پرسشنامه با انتخاب یکی از گزینه‌های بین ۱ تا ۱۰ پاسخ دادند. در ادامه و در بخش مصاحبه، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا با پاسخ به چند پرسش باز، نظرات خود در خصوص دوبلور انتخاب‌شده، میزان شباهت و تفاوت کیفیّت صدای بازیگر اصلی و دوبلور و احساس خود را در این خصوص بیان کنند. در ادامه برای کسب جزییات بیشتر در مورد مطالب مطرح‌شده، پرسش‌های تکمیلی فی‌البداهه طرح گردید. پاسخ‌های شفاهی، ضبط و پس از پیاده‌سازی به‌طور کیفی بررسی شد و درون‌مایه‌های پاسخ‌ها استخراج گرید.

به منظور حفظ روایی[2] و تعادل[3] پژوهش، ابتدا کلیپ دوبله و سپس کلیپ زبان اصلی برای نیمی از شرکت‌کنندگان به نمایش درآمد و برای نیمی دیگر ابتدا کلیپ زبان اصلی و سپس دوبلهٔ آن پخش شد. از نسخهٔ ۲۵ نرم‌افزار «*SPSS*» برای تحلیل داده‌های کمّی استفاده گردید. نمودار «هیستوگرام» به‌دست‌آمده از این نرم‌افزار، نشان داد که داده‌ها توزیع غیر نرمال دارند؛ ازاین‌رو، از آزمون «ناپارامتریک[4] ویلکاکسون»[5] برای تفسیر داده‌های کمّی بهره گرفته شد. شایان یادآوری است که فاصلهٔ اطمینان ۹۵ درصد لحاظ گردید.

1. purposive sampling
2. validity
3. counterbalancing
4. nonparametric statistic test
5. Wilcoxon signed-rank test

برای اطمینان از روایی پرسش‌های بخش کمّی و کیفی، نظرات کارشناسی چند متخصص جمع‌آوری شد و اصلاحات مورد نیاز قبل از آغاز مرحلهٔ جمع‌آوری داده‌ها اعمال شد.

٤. یافته‌های پژوهش

٤. ۱. یافته‌های کمّی

بر اساس میانگین و انحراف معیار داده‌های گردآوری‌شده از جامعهٔ آماری پژوهش، اطّلاعات جدول ۱ به دست آمد. سپس، با استفاده از آزمون «ویلکاکسون» و به‌منظور مقایسهٔ ویژگی‌های کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور، اطّلاعات جدول ۲ از نرم‌افزار «*SPSS*» استخراج گردید. در پایان، از اطّلاعات این جداول برای تفسیر داده‌ها و رد یا تأیید فرضیّه استفاده شد که در ادامه، هریک از ویژگی‌های کیفیّت صدا به‌تفصیل مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

جدول ۱. مقایسهٔ میانگین و انحراف معیار ویژگی‌های کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور

	متغیرها	میانگین	انحراف معیار
بازیگر	تنش	٥/٣٧٥٠	٣/٠٢٤١٠
	خش	٦/٩٣٥٥	٢/٣٧٩٥٧
	بازدمی	٤/٩٠٦٣	٢/٦٥٦٢١
	بلندی	٤/٨٧١٠	٢/٢٦١٨٩
	تُن	٧/١٩٣٥	٢/١٩٧٢٦
	لرزش	٤/٥٦٢٥	٢/٦٩٩٣١
	خیشومی‌شدگی	٤/٠٣١٣	٢/٨٤٥٣١
دوبلور	**متغیرها**	**میانگین**	**انحراف معیار**
	تنش	٦/٤٣٧٥	١/٩٣٣٣٧
	خش	٤/٣٥٤٨	١/٨٥٣٨٠
	بازدمی	٥/٥٦٢٥	٢/٨٧٢٩٨
	بلندی	٦/٠٠٠٠	١/٦٩٣١٢
	تُن	٦/٠٩٦٨	١/٨١٣٩٢

	لرزش	٤/٢٨١٣	٢/٧٠٢٨٦
	خیشومی‌شدگی	٤/٢١٨٨	٢/٣٥١٨٦

جدول ۲. سطح معناداری بین متغیرهای کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور

Sig.	متغیرها
٠/٠٧٥	تنش A- تنش B
٠/٠٠٠	خش A- خش B
٠/١١٩	بازدمی A- بازدمی B
٠/٠٤٧	بلندی A- بلندی B
٠/٠١٨	تُن A- تُنB
٠/٦٩٩	لرزش A- لرزش B
٠/٧٤٣	خیشومی‌شدگی A- خیشومی‌شدگی B

بازیگر: B، دوبلور: A

٤. ١. ١. تنش (پرتنش/آرام)

بر اساس میانگین و انحراف معیار داده‌های گردآوری‌شده از جامعهٔ آماری در جدول ۱، صدای بازیگر آرام‌تر و صدای دوبلور پرتنش‌تر است؛ امّا با توجّه به سطح معناداری ($p=٠/٠٧٥$) در جدول ۲، فرض صفر مبنی بر اینکه بین صدای بازیگر و دوبلور در جفت تنش صدا تفاوت معناداری وجود ندارد، به لحاظ آماری تأیید می‌شود ($p>٠/٠٥$)؛ به این معنا که تفاوت بین کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور در ویژگی تنش صدا، چشمگیر نبوده است و دو صدا تفاوت معناداری در این ویژگی ندارند.

٤. ١. ٢. خش (خش‌دار/ملایم)

با توجّه به میانگین و انحراف معیار داده‌های گردآوری‌شده از جامعهٔ آماری در جدول ۱، صدای بازیگر خش‌دارتر و صدای دوبلور ملایم‌تر است. همچنین با توجّه به سطح معناداری ($p=٠/٠٠٠$) در جدول ۲، فرض صفر مبنی بر اینکه بین صدای

بـازیگر و دوبلـور در جفـت خـش‌داری صـدا تفـاوت معنـاداری وجـود نـدارد، بـه لحـاظ آمـاری رد می‌شـود (p<۰/۰۵)؛ بـدین معنـا کـه تفـاوت بـین صـدای بـازیگر و دوبلـور بـا یکـدیگر در ایـن ویژگـی کاملـاً بـارز اسـت. بـه اعتقـاد شـرکت‌کنندگان، صـدای بـازیگر خش‌دار و صدای دوبلور ملایم است.

٤. ۱. ۳. بازدمی (همراه با بازدم هوا/ بدون بازدم هوا)

اگرچـه بـر اسـاس میـانگین و انحـراف معیـار داده‌هـای گردآوری‌شـده از جامعـهٔ آمـاری در جدول ۱، صدای بازیگر بـدون بـازدمِ هـوا و دوبلـور بـا بـازدمِ هـوا اسـت؛ امّـا بـا توجّـه بـه سـطح معنـاداری (p=۰/۱۱۹) در جـدول ۲، فـرض صـفر مبنـی بـر اینکـه بـین صـدای بـازیگر و دوبلـور در جفـت دمـی بـودن صـدا تفـاوت معنـاداری وجـود نـدارد، از نظـر آمـاری تأییـد می‌شـود (p>۰/۰۵). تفـاوت بـه دسـت آمـده بـین کیفیّـت صـدای بـازیگر و دوبلور در این ویژگی محسوس و معنادار نیست.

٤. ۱. ٤. بلندی (بلند/آهسته)

بـر مبنـای میـانگین و انحـراف معیـار داده‌هـای گردآوری‌شـده از جامعـهٔ آمـاری در جدول ۱، صـدای بـازیگر آهسته‌تر و صـدای دوبلـور بلنـدتر اسـت. همچنـین بـا توجّـه بـه سـطح معنـاداری (p=۰/۰٤۷) در جـدول ۲، فـرض صـفر مبنـی بـر اینکـه بـین صـدای بازیگر و دوبلور در جفـت بلنـدی صـدا تفـاوت معنـاداری وجـود نـدارد، بـه لحـاظ آمـاری رد می‌شـود (P<۰/۰۵)؛ بنـابراین نتیجـه گرفتـه می‌شـود کـه صـدای بـازیگر و دوبلـور، مشخصـاً، در ایـن ویژگـی بـا یکـدیگر تفـاوت دارنـد. بـه اعتقـاد شـرکت‌کننـدگان، بـازیگر صدایی آهسته و دوبلور صدایی بلند دارد.

٤. ۱. ٥. تُن (زیر/بم)

بـر اسـاس میـانگین و انحـراف معیـار داده‌هـای گردآوری‌شـده از جامعـهٔ آمـاری در جـدول ۱، صـدای بـازیگر از دوبلـور بم‌تـر اسـت. همچنـین بـا توجّـه بـه سـطح معنـاداری (p=۰/۰۱۸) در جـدول ۲، فـرض صـفر مبنـی بـر اینکـه بـین صـدای بـازیگر و دوبلـور در ویژگی تُن صـدا تفـاوت معنـاداری وجـود نـدارد، بـه لحـاظ آمـاری رد می‌شـود (p<۰/۰۵)؛

بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که به اعتقاد شرکت‌کنندگان، صدای بازیگر و دوبلور هر دو بم است؛ امّا صدای بازیگر بم‌تر است.

٤. ١. ٦. لرزش (لرزان/صاف)

بر مبنای میانگین و انحراف معیار داده‌های گردآوری‌شده از جامعهٔ آماری در جدول ١، صدای بازیگر و دوبلور صاف است. همچنین با توجّه به سطح معناداری (p=۰/٦۹۹) در جدول ۲، فرض صفر مبنی بر اینکه بین صدای بازیگر و دوبلور در جفت لرزش صدا تفاوت معناداری وجود ندارد، به لحاظ آماری تأیید می‌شود (p>۰/۰۵). شایان یادآوری است که بازیگر و دوبلور در این ویژگی صدا شباهت دارند.

٤. ١. ٧. خیشومی‌شدگی (خیشومی/ غیر خیشومی)

با توجّه به میانگین و انحراف معیار داده‌های گردآوری‌شده از جامعهٔ آماری در جدول ١، صدای بازیگر و دوبلور غیر خیشومی است. همچنین با توجّه به سطح معناداری (p=۰/۷٤۳) در جدول ۲، فرض صفر مبنی بر اینکه بین صدای بازیگر و دوبلور در جفت خیشومی‌شدگی صدا تفاوت معناداری وجود ندارد، از نظر آماری تأیید می‌شود (p>۰/۰۵). نتایج نشان می‌دهند که بازیگر و دوبلور، صدایی غیر خیشومی دارند.

٤. ۲. خلاصهٔ نتایج کمّی

با توجّه به اطّلاعات جدول ۲، از میان جفت‌های کیفیّت صدا تفاوت معناداری بین صدای بازیگر و دوبلور به ترتیب در ویژگی‌های تنش (p=۰/۰۷۵)، بازدمی (p=۰/۱۱۹)، لرزش (p=۰/٦۹۹) و خیشومی‌شدگی (p=۰/۷٤۳) وجود ندارد؛ بنابراین فرضیهٔ صفر (بین صدای بازیگر و دوبلور در هر ویژگی تفاوت معناداری وجود ندارد) تأیید می‌شود. همچنین از میان جفت‌های کیفیّت صدا، تفاوت معناداری بین صدای بازیگر و دوبلور به ترتیب در ویژگی‌های خش (p=۰/۰۰)، بلندی (p=۰/۰٤۷) و تُن (p=۰/۰۱۸) وجود دارد و فرضیهٔ صفر رد می‌شود.

بنابراین، از مجموع هفت جفت ویژگی کیفیّت صدا، صدای دوبلور با بازیگر در چهار جفت ویژگیِ تنش، بازدمی، لرزش و خیشومی‌شدگیِ صدا، مشابهت و در سه جفت ویژگیِ خش، بلندی و تُن صدا تفاوت معناداری دارد؛ به این معنا که در جفت خش صدا، صدای بازیگر خش‌دار و صدای دوبلور ملایم است و در جفت بلندی صدا، صدای بازیگر آهسته و صدای دوبلور بلند است. در جفت تُن صدا نیز صدای بازیگر بم‌تر است. هرچند ممکن است که در سایر جفت‌ها، صدای بازیگر و دوبلور هرکدام به یک سر طیف صدا نزدیک‌تر شود، امّا این تفاوت معنادار و چشمگیر نیست.

٤. ۳. یافته‌های کیفی

شرکت‌کنندگان علاوه بر پاسخ دادن به پرسشنامه، نظرات خود را در مورد تفاوت‌های بین صدای بازیگر و دوبلور بیان کردند. همان‌طور که در بخش یافته‌های کمّی ذکر شد، صدای دوبلور با بازیگر در سه جفت ویژگیِ بلندی، خش و تُن صدا تفاوت معناداری داشت. در ادامه، نظرات شرکت‌کنندگان در مورد این تفاوت‌ها ارائه می‌شود.

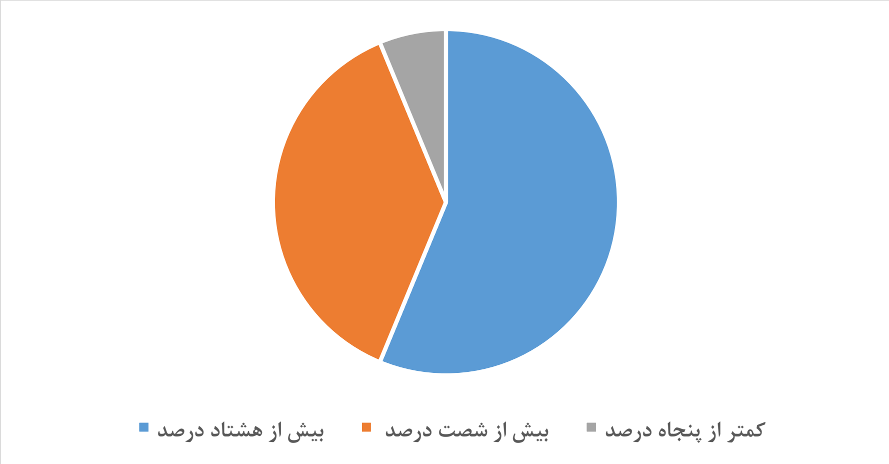
در رابطه با بلندی صدا، صدای بلند دوبلور در مقایسه با بازیگر، این احساس را به مخاطب القا می‌کرد که *شرلوک* همواره در حال داد زدن است؛ چنانچه یکی از شرکت‌کنندگان در پژوهش به این نکته اشاره نمود: «*ببینید صدای دوبلور در مقایسه با بازیگر بلندتره؛ انگار کل آدم‌های داخل اتاق صداشونو (مکالمه بین شرلوک و جان) می‌شنون*». در صحنه‌ای که این شرکت‌کننده به آن اشاره می‌کند، *شرلوک* و *جان* در رستورانی در حال صحبت کردن با یکدیگر هستند و تنها زمانی سایر افراد حاضر در رستوران متوجّهٔ شرلوک می‌شوند و توجّهٔ خود را از میز شامشان به سمت وی معطوف می‌کنند که او ناگهان شروع به داد زدن می‌کند؛ امّا در نسخهٔ دوبله‌شده این فیلم، مخاطب تصوّر می‌کند که تمام افراد حاضر در اتاق از ابتدای شروع مکالمه بین آن دو قادر به شنیدن صدای آنها هستند. در این راستا، یکی دیگر از شرکت‌کنندگان

عقیده داشت که: «*چقدر صدای دوبلور بلندتر از اصلشه؛ انگار همه‌جا داره داد میزنه! خیلی بی‌اعصابه!*».

در مورد خش صدا نیز صدای بازیگر خش‌دار و صدای دوبلور نسبت به صدای بازیگر، ملایم ارزیابی شده بود؛ امّا همان‌طور که اکثر شرکت‌کنندگان معتقد بودند، اگر تطابق بیشتری بین صدای بازیگر و دوبلور مد نظر بود، می‌بایست صدای بم‌تر و خش‌داری برای دوبله انتخاب می‌شد؛ زیرا به اعتقاد مخاطبان، صدای اصلی به دلیل وجود دو ویژگی خش‌دار و بم بودن از جذابیّت بیشتری برخوردار است. یکی از شرکت‌کنندگان در مورد ویژگی خش صدا اشاره نموده است که: «*اصلاً خود بندیکت (شرلوک) به همین صدای بم و خش‌دارش معروفه دیگه! صداش خیلی باکلاسه و به جذبهٔ کاراکتر اضافه کرده*». بااین‌وجود، خش صدای کم‌تر دوبلور نسبت به صدای خش‌دار بازیگر به‌تنهایی باعث تغییر چندانی در شخصیّت‌پردازی نشده است.

علاوه‌براین در ارتباط با تُن صدا، شرکت‌کنندگان عقیده داشتند که صدای دوبلور به اندازهٔ صدای بازیگر بم نیست. برخی از نظرات شرکت‌کنندگان در این زمینه بدین قرار است: «*صدای دوبلور به اندازهٔ صدای بازیگر بم نیست؛ انگار دوبلور سعی کرده صداش بم‌تر باشه*»؛ «*صدای دوبلور جوان‌تره. صدای بازیگر خیلی بم و پخته‌اس*»؛ «*صدای بم بازیگر با شخصیّت کاراکترش هماهنگی بیشتری داشت؛ چون شرلوک یک کارآگاهه. انگار صداش متناسب با همون شخصیّت پیچیده و عمیقش بود*».

در پاسخ به میزان رضایت شرکت‌کنندگان از دوبلور شخصیّت *شرلوک*، ۱۸ نفر از ۳۲ نفر (٥٦ درصد) کیفیّت دوبله را ۸۰ درصد به بالا و ۱۲ نفر (۳۷ درصد) کیفیّت آن را ٦۰ درصد به بالا ارزیابی کردند و از دوبلور و کیفیّت دوبلهٔ وی رضایت داشتند. در این میان، تنها دو نفر (٦ درصد) از کیفیّت دوبله به میزان کمتر از ۵۰ درصد رضایت داشتند.



شکل ۳. میزان رضایت نسبی شرکت‌کنندگان از دوبلور شخصیّت *شرلوک*

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به پرسش‌های پژوهش اعم از اینکه، چه شباهت‌ها/تفاوت‌هایی میان صدای بازیگر و دوبلور وجود دارد و آیا تغییر کیفیّت صدا در دوبله منجر به تغییر در شخصیّت‌پردازی سریال *شرلوک* شده است؟ نتایج مقایسهٔ کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور *شرلوک* از دیدگاه مخاطبان نشان داد که دوبلور و بازیگر کیفیّت صدایی نزدیک به هم داشتند و از مجموع هفت جُفت کیفیّت صدای دسته‌بندی‌شده توسط ون لوون (۱۹۹۹)، تنها در سه جفت خش، بلندی و تُن صدا تفاوت معناداری بین آنها مشاهده گردید؛ بنابراین، با توجّه به شباهت کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور از دید مخاطبان و نیز ازآنجایی‌که انتخاب دوبلور به‌درستی صورت گرفته بود، با تغییر کیفیّت صدا به‌تنهایی، تفاوت چشمگیری در شخصیّت به‌تصویرکشیده‌شده در دوبلهٔ فارسی در مقایسه با اصل آن رخ نداده است. همان‌طور که شرکت‌کنندگان اشاره کردند، تفاوت صدای دوبلور با بازیگر در سه ویژگیِ کیفیّت صدا، تنها موجب روی دادن تغییراتی جزئی در شخصیّت مذکور شده بود؛ به‌عنوان‌مثال، شخصیّت در دوبلهٔ فارسی پرخاشگرتر به نظر می‌رسید و از جذابیّت وی کاسته شده بود؛ بنابراین، نمی‌توان ادّعا کرد که تنها به دلیل تغییر کیفیّت صدا، وجوهی از شخصیّت ازمیان‌رفته است و شخصیّت در نسخهٔ دوبله‌شده با اصل آن تفاوت چشمگیری دارد؛ امّا می‌توان

گفت که وجهی از شخصیّت وی کم‌رنگ یا پررنگ شده است. در ادامه، به بحث پیرامون تغییرات احتمالی در شخصیّت‌پردازی کاراکتر دوبله نسبت به اصل آن به دلیل تفاوت کیفیّت صدای بازیگر و دوبلور در جفت‌های بلندی، خش و تُن صدا پرداخته خواهد شد.

در مورد بلندی صدا، یکی از دلایلی که صدای دوبلور بلندتر از صدای بازیگر است ممکن است به این دلیل باشد که دوبلور به‌سرعت جملات را ادا می‌کند تا گویش فردی شرلوک را شبیه‌سازی نماید. معمولاً، مخاطب ایرانی به این سرعت از صحبت کردن عادت ندارد و ممکن است متوجّه معنی تمام کلمات نشود و جا بماند؛ درنتیجه دوبلور با صدای بلند کلمات را ادا می‌کند تا مخاطب متوجّهٔ معنای کلمات شود؛ زیرا یکی از ویژگی‌های بارز شخصیّتی *شرلوک هلمز* که وی را از سایر شخصیّت‌های سریال متمایز می‌کند، گویش فردی منحصربه‌فرد وی است. از ویژگی‌های گویش فردی شرلوک می‌توان به سرعت بالای صحبت کردن وی اشاره کرد که جملات را بدون هیچ‌گونه ایرادی در تلفظ و به‌راحتی با سرعتی بسیار بالا بیان می‌کند. این مهم بنا بر اذعان نویسندگان این سریال، در شخصیّت‌پردازی وی نشان‌دهندهٔ هوش فوق‌العاده و نبوغ وی است. به بیان دیگر، سرعت صحبت کردن شرلوک همانند فکر کردنش، بالا است و همان‌طور که به‌سرعت مسائل را در ذهن خود تجزیه‌وتحلیل می‌کند، به همان سرعت مطالب را بیان می‌نماید؛ به‌عنوان‌مثال، نظرات دو نفر از شرکت‌کنندگان در مورد گویش فردی *شرلوک* به این صورت بود:

«خود بازیگر تندتند و پشت سر هم دیالوگ می‌گه؛ یعنی شرلوک همونقدر که سریع فکر می‌کنه، صحبت می‌کنه؛ امّا دوبلور مکث بیشتری داره و به سرعت شرلوک نمی‌رسه یک جاهایی. به خاطر همین انگار یکم تصنعی شده و داره یک مطلبی را از رُو می‌خونه و همین به نظر من از باهوش بودن شخصیّت نسبت به زبان اصلی یکم کم کرده».

البتّه همان‌طور که یکی از جهانی‌های ترجمه اشاره می‌کند، متون ترجمه‌شده، معمولاً، طولانی‌تر از متن اصلی هستند (چسترمن[1]، ۲۰۰٤)؛ بنابراین، در دوبله و به‌ناچار برای ایجاد «همگاهی‌ها» به‌ویژه «لب‌همگاهی»[2] ممکن است تمامی کلمات ترجمه نشوند (منانی، ۱۳۸۸)؛ به همین دلیل، این احتمال وجود دارد که سرعت کم‌تر شده باشد. بااین‌وجود، بیان این نکته ضروری است که اگرچه تعدادی از شرکت‌کنندگان از کاسته شدن سرعت صحبت کردن *شرلوک* شکایت داشتند، عدّه‌ای دیگر بر این باور بودند که در برخی از صحنه‌ها، دوبلور به‌قدری سریع صحبت می‌کند که آنها متوجّه برخی از کلمات نمی‌شوند؛ بنابراین همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، دلیل بلند بودن صدای دوبلور نسبت به بازیگر می‌تواند تلاش وی برای کمک به مخاطب در فهم بهتر باشد. علاوه بر این، بلند بودن صدای دوبلور می‌تواند ناشی از آن باشد که وی در برخی از مواقع سعی کرده تا عصبانیت شخصیّت را با بلند کردن صدایش نشان دهد؛ بنابراین، بلندی صدای دوبلور در مقایسه با بازیگر موجب شده تا شخصیّت در دوبله نسبت به اصل آن عصبی‌تر و پرخاشگرتر جلوه کند.

در مورد تُن صدا، اینکه صدای دوبلور به اندازهٔ بازیگر بم نبود، موجب شده بود تا از دید شرکت‌کنندگان حاضر در این پژوهش، تلاش دوبلور برای بم کردن صدای خود مشهود شود و شخصیّت تا حدی برای آن‌ها تصنعی جلوه کند، شخصیّت کاراکتر در دوبله خام‌تر به نظر برسد و زیرکی و دقّت کمتری نسبت به نسخهٔ اصلی داشته باشد درحالی‌که صدای بازیگر به دلیل بم بودن، حس فردی که شغل مهمی را بر عهده دارد، القا می‌کند و کارآگاه بودن وی را باورپذیرتر می‌کند. همچنین، باید توجّه داشت که بم بودن صدای بازیگر به دلیل محکم و استوار بودن، حس اعتماد به حرف‌هایش را بیشتر به مخاطب القا می‌کند که این ویژگی با پیچیدگی کارش هم‌خوانی دارد؛ درحالی‌که این موارد در دوبله به علّت تفاوت در تُن صدا کمرنگ شده است.

---

1. Chesterman
2. lip synchrony

همان‌طور که از ون لوون (۱۹۹۹) نقل شد، ابعاد کیفیّت صدا تقابل‌هایی دوگانه نیستند؛ بلکه هر ویژگی روی طیف قرار می‌گیرد؛ بنابراین، صدای یک فرد می‌تواند بسیار بم یا به میزان کم‌تری بم باشد. کیفیّت صدای هر فرد ترکیبی از ویژگی‌های متفاوت است؛ بدین معنا که صدای یک شخص فقط زیر یا بم، بلند یا آهسته نیست؛ بلکه ترکیب این ویژگی‌ها با یکدیگر به همراه بافت و موقعیتی که فرد در آن صحبت می‌کند، صدای وی را می‌سازند؛ چنانکه در این مورد صدای دوبلور نیز بم است؛ امّا صدای بازیگر بم‌تر است. علاوه بر این، از صدای بازیگر همواره با تعابیری نظیر صدایی «باپرستیژ» و «شیک» یاد شده است. صدای بم و خش‌دار و به تعبیر عامه، مخملی وی به همراه لهجهٔ «پاش»[1] بازیگر/کاراکتر به تعلق وی به طبقهٔ مرفه جامعهٔ انگلستان اشاره دارد. در این راستا، تعدادی از شرکت‌کنندگان اشاره کردند که صدای دوبلور نه به اندازهٔ صدای بازیگر اصلی؛ امّا به اندازهٔ قابل قبولی از این ویژگی برخوردار بوده است. آنها صدای وی را جزء صداهای شیک ارزیابی کردند؛ امّا همچنان صدای بازیگر را به دلیل بم‌تر و خش‌دارتر بودن، جذاب‌تر از صدای دوبلور می‌دانستند.

در مورد خش صدا، تنها از جذابیّت بازیگر که به خش‌دار بودن صدایش متّکی بود، نزد شرکت‌کنندگان در پژوهش کم شده بود. همچنین با توجّه به کم‌تر بم بودن صدای دوبلور، کمی از مرموز بودن، پخته بودن و میزان اعتمادبه‌نفس و اطمینان به سخنان وی برای شرکت‌کنندگان کم شده بود.

با توجّه به اینکه «صدای هر فرد مانند اثر انگشت منحصربه‌فرد، قابل شناسایی و تمیز است» (دلار[2]، ص. ۲۲)، می‌توان گفت که دوبلهٔ فارسی در انتخاب دوبلور با توجّه به تشابه کیفیّت صدا بین بازیگر و دوبلور موفّق عمل کرده است. در تأیید این مهم می‌توان به نتایج پژوهش آقاملایی (۱۳۹٤) اشاره نمود. در این پژوهش نشان داده شد که از نظر مخاطبان، دوبلهٔ صداوسیما در همگاهی شخصیّتی[3] نسبت به دوبلهٔ

1. posh accent
2. Dolar
3. character synchrony

شبکهٔ «بی‌بی‌سی فارسی» موفّق‌تر عمل کرده است. ازآنجایی‌که پژوهش مذکور با جامعهٔ آماری کوچکی دارد، نمی‌توان در این مورد نظر قطعی داد. بااین‌وجود، دلیل این موفّقیّت را می‌توان در این حقیقت جستجو کرد که دوبلورها در صداوسیما دارای سابقهٔ بسیار درخشانی در امر دوبله هستند و همین تجربه و سال‌ها کار در امر گویندگی سبب شده است تا کار آنها از کیفیّت بالاتری برخوردار باشد. نتایج پژوهش عامری و خوش‌سلیقه (۲۰۲۰) نیز بر این امر صحّه می‌گذارند که بینندگان ایرانی، دوبله‌های صداوسیما را به دلیل کیفیّت بالاتر به دوبله‌های ماهواره‌ای ترجیح می‌دهند.

معمولاً مدیران دوبلاژ، دوبلورانی را انتخاب می‌کنند که کیفیّت صدای آنها با بازیگران اصلی مشابه باشد (کیارو[1]،۲۰۰۹). در این ارتباط، نتایج پژوهش ایمانی و خوش‌سلیقه (۱٤۰۰) نشان داد که مدیران دوبلاژ ایرانی بر اساس چهار معیار شخصیّت‌پردازی، ویژگی‌های هنرپیشه، نوع نقش و صلاح‌دید مدیر دوبلاژ، دوبلوران را انتخاب می‌کنند و تا حدّ امکان در تبیین شخصیّت‌پردازی در دوبله به مقوله‌های کیفیّت صدا و بازآفرینی لهجه توجّه دارند. از سوی دیگر، نتایج پژوهش دانایی‌فر، خوش‌سلیقه و پاکار(۲۰۲۰) با عنوان «*بررسی همگاهی و کیفیّت ترجمهٔ دوبلهٔ غیر رسمی در ایران*» با انتخاب و بررسی ۱۰ فیلم آمریکایی، نشان داد که در دوبلهٔ غیر رسمی ایران، همگاهی محتوایی[2] و آغازی-پایانی، مشکل‌سازترین همگاهی‌ها برای هماندسازی در دوبله هستند. این در حالی است که همگاهی شخصیّتی، حرکتی[3] و آوایی[4]، در حدّ مطلوب در دوبله ایجاد شده است که نشان از توجهٔ مدیران دوبلاژ ایرانی- حتی در دوبله‌های غیر رسمی- به بحث انتخاب دوبلور و صدا دارد.

عوامل دیگری بر تغییر شخصیّت‌پردازی طی دوبله تأثیرگذار می‌باشند؛ نظیر گویش فردی که کیفیّت صدا زیرمجموعهٔ آن است. در این راستا، در پژوهش مدادیان (۲۰۱۲) در ارتباط با سریال *فرار از زندان*[5] (۲۰۰۵-۲۰۱۷) نشان داده شد که

1. Chiaro
2. content synchrony
3. kinesthetic synchrony
4. phonetic synchrony
5. Prison break

مشکل‌سازترین ویژگی برای تیم دوبله، همانندسازی تفاوت‌های فرازبانی فردی[1] بوده است. در این مطالعه بین ویژگی‌های بیانی شخصیّت در زبان اصلی و دوبلهٔ آن تفاوت وجود داشت؛ به‌عنوان‌مثال، شخصیّت *لینکلن باروز* که در زبان اصلی با شک و تردید؛ امّا در دوبله با قاطعیّت سخن می‌گفت. با توجّه به اینکه سبک سخن گفتن شخصیّت‌ها با استفاده از ساختار گرامری خاص، انتخاب واژگان، نحوهٔ تلفظ و یا کیفیّت صدایی خاص ایجاد می‌شود (ولمر و زابالبیاسکو، ۲۰۱٤)، در دوبله باید علاوه بر گویش فردی شخصیّت‌ها به شبیه‌سازی صدا نیز دقّت شود. به نظر می‌رسد که این موضوع در برخی ژانرها از اهمّیّت بالاتری برخوردار است؛ نظیر ژانرهای تاریخی و زندگینامه که در آنها شخصیّت/شخصیّت‌های حقیقی نظیر شخصیّت‌های تاریخی یا افراد حقیقی به تصویر کشیده می‌شوند و نویسنده/کارگردان/بازیگر زمان زیادی را صرف شبیه‌سازی هرچه‌تمام‌تر شخصیّت مذکور می‌کنند (رنزتو[2] و زابالبیاسکو، ۲۰۲۲). در کنار شبیه‌سازی چهره، رفتار، پوشش و گویش فردی و لهجه، کیفیّت صدا نیز بخشی از این شخصیّت‌پردازی را شامل می‌شود. در این راستا، سنچزمومپیئن (۲۰۲۰) مثالی از فیلم زندگینامهٔ *جی.ادگار*[3] (۲۰۱۱) می‌آورد که در آن *لئوناردو دی‌کاپریو*[4]، ماه‌ها زمان صرف تقلید شیوهٔ سخن گفتن جی.ادگار اوّلین رئیس اف.بی.آی نمود، ساعات زیادی به صدای ضبط‌شدهٔ وی گوش داد و به کمک یک آواشناس خِبره سعی کرد تا تارهای صوتی خود را برای تقلید صدای ادگار تقویت نماید؛ به همین دلیل در نسخهٔ نهایی، دی‌کاپریو، کاملاً، مسلط بر کنترل بلندی صدا، تُن و ریتم بیان خود ظاهر شد و توانست شیوهٔ فردی[5] سخن گفتن ادگار را شبیه‌سازی کند؛ کاری که دوبلور در دوبلهٔ اسپانیایی از انجام آن عاجز بود.

---

1. distinctive paralinguistic idiosyncrasies
2. Ranzato & Zabalbeascoa
3. J. Edgar
4. Leonardo Dicaprio
5. idiosyncratic elements

در ژانرهـای علمـی‌تخیلـی ممکـن اسـت شخصـیّت‌های تخیلـی، کیفیّـت صـدای خاصّـی داشـته باشـند؛ نظیـر ربات‌هـا و شخصـیّت‌هایی ماننـد *دارث ویـدر* در *جنـگ سـتارگان*[1]، *گـالوم* در *اربـاب حلقـه‌ها*[2]، اژدهـا در *هابیـت*[3]، *تـانوس* در *انتقام‌جویـان*[4] و غیـره کـه در ایـن موارد، معمولاً، صـدای بـه کـار رفتـه بـه‌جای ایـن شخصـیّت‌ها بـا شـباهت زیـادی بـه اصـل آنهـا در دوبلـه شبیه‌سـازی می‌شـوند و در صـورت نیـاز، مهنـدس صـدا از نرم‌افزارهـای صـداگذاری مخصـوص بـرای اضـافه کـردن افکت‌هـای صـوتی لـازم بـه صـدای دوبلـور اسـتفاده می‌نمایـد. بایـد توجّـه داشـت کـه در ژانرهـای کمـدی، توجّـه بـه کیفیّـت صـدا از اهمّیّـت برخـوردار اسـت؛ زیـرا کیفیّـت صـدای شخصـیّت می‌توانـد سـبب خنـدهٔ مخاطـب شـود؛ بـه‌عنوان‌مثال، شخصـیّت جنـیس در سـریال *دوسـتان*[5] (۱۹۹٤–۲۰۰٤) و یـا اکثـر شخصیّت‌های سیتکام‌های انیمیشنی نظیر *مرد خانواده*[6] (۱۹۹۹–حال حاضر).

در پایـان، بایـد خاطرنشـان سـاخت کـه پـژوهش حاضـر بـر آن بـود تـا توجـهٔ پژوهشـگران را بـه بررسـی مسـائل فرازبـانی دوبلـه جلـب کنـد. پـژوهش پیرامـون موضـوعاتی نظیـر لهجـه، گـویش فـردی و سـایر ویژگی‌هـای فرازبـانی می‌توانـد از موضـوعات پیشـنهادی قابـل توجّـه بـرای پژوهشـگران آتـی باشـند. علـاوه بـر ایـن، پژوهشـگران می‌تواننـد در مطالعـات آینـده، ایـن مسـئله را در ارتبـاط بـا دیگـر انـواع محصـولات سـینمایی بررسـی نماینـد و از شـرکت‌کنندگان غیـر دانشـجو در کـار خـود بهـره ببرند.

کتاب‌نامه

آقاملایی، ا. (۱۳۹٤). *همگامی و مناسب‌سازی فرهنگی در دوبله: موردپژوهی سـریال‌های شـرلوک و آرزوهای بزرگ دوبلهٔ شبکهٔ سه ج.ا.ا و بی‌بی‌سی فارسی*، (پایان‌نامهٔ منتشرنشدهٔ کارشناسی‌ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

1. Star Wars
2. Lord of the rings
3. Hobbit
4. Avengers
5. Friends
6. Family guy

ایمانی، س.، و خوش‌سلیقه، م. (۱۴۰۰). ملاحظات انتخاب صدا و صداپیشه در دوبلهٔ فارسی فیلم و سریال خارجی. *جستارهای زبانی، ۱۲*(۴)، ۱۳۳–۱۰۵.

چوبینه، ب. (۱۳۸۹). *رویکردی به دوبلهٔ فیلم*. تهران، ایران: پرسمان.

خوش‌سلیقه، م.، و محمّدعلیزاده، ب. (۱۳۹۸). روش‌های ترجمهٔ آواختنی آهنگ‌ها در دوبلهٔ فارسی پویانمایی لوراکس. *مطالعات زبان و ترجمه، ۵۲*(۱)، ۲۷–۵۱.

منانی، ا. (۱۳۸۸). *سرگذشت دوبلهٔ ایران و صداهای ماندگارش*. تهران، ایران: دارینوش.

مهدی‌زادخانی، م.، و خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۶). ترجمهٔ نشانه‌نظام گرافیکی: مطالعهٔ موردی دو نسخهٔ دوبلهٔ حرفه‌ای. *مطالعات زبان و ترجمه، ۵۰*(۳)، ۴۹–۶۹.

نعمتی لفمجانی، ح. (۱۴۰۱). ترجمهٔ فیلم‌های چندزبانه در دوبله. *مطالعات زبان و ترجمه، ۵۵*(۱)، ۱۷۸–۲۰۷.

Adachi, R. (2016). Dubbing of silences in Hayao Miyazaki’s spirited a way: A comparison of Japanese and English language versions. *Perspectives, 24*(1), 142-156.

Ameri, S., Khoshsaligheh, M., & Khazaee Farid, A. (2018). The reception of Persian dubbing: A survey on preferences and perception of quality standards in Iran. *Perspectives, 26*(3), 435-51.

Ameri, S., & Khoshsaligheh, M. (2020). Dubbing viewers in cyberspaces: A netnographic investigation of the attitudes of a Persian-language online community. *KOME−An International Journal of Pure Communication Inquiry, 8*(1), 23-43.

Bosseaux, C. (2015). *Dubbing, film and performance: Uncanny encounters*. Oxford, England: Peter Lang.

Bosseaux, C. (2019). Voice in French dubbing: The case of Julianne Moore. *Perspectives*, *27*(2), 218-234.

Chakhachiro, R. (2016). Contribution of prosodic and paralinguistic cues to the translation of evidentiary audio recordings. *Translation & Interpreting, 8*(2), 46-63.

Chaume, F. (2004). Film studies and translation studies: Two disciplines at stake in audiovisual translation. *Meta*, *49*(1), 12-24.

Chaume, F. (2012). *Audiovisual translation: Dubbing*. Manchester, England: St. Jerome.

Chesterman, A. (2004). Beyond the particular. In A. Mauranen & P. Kujamaki (Eds.), *Translation universal: Do they exist?* (pp. 33-50). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Chiaro, D. (2009). *Issues in audiovisual translation. The Routledge companion to translation studies*, London, England: Routledge.

Cintas, J. D., & Anderman, G. (2009). *Audiovisual translation: Language transfer on screen*. Hampshire, England: Palgrave Macmillan.

Crystal, D. (1991). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford, England: Blackwell.

Danaeefar, M., Khoshsaligheh, M., & Pakar, E. (2020). Synchrony and translation quality in Persian unauthorized dubbing in Iran. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, *13*(2), 1-20.

Dolar, M. (2006). *A voice and nothing more*. Cambridge, England: MIT.

Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2014). Translation of taboos in dubbed american crime movies into Persian. *T&I Review*, *4*(2), 25-50.

Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2016). Ideological considerations in official dubbing in Iran. *Altre Modernità*, *15*(Special Issue), 232-250.

Khoshsaligheh, M. (2022. May 17-18). Dubbing typology in the Iranian mediascape: revisited. *Paper presented at the 4th Conference on Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature and Translation Studies*, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad. Iran.

Medadian, G. (2012). A road map for dubbing idiolects in TV series: The case of *Prison Break* in Iran. *Modern Journal of Language and Literature*, *1*, 1-17.

Munday, J. (2013). *Introducing translation studies: Theories and applications*. London. England: Routledge.

Pettit, Z. (2004). The audio-visual text: Subtitling and dubbing different genres. *Meta*, *49*(1), 25-38.

Ranzato, I., & Zabalbeascoa, P. (2022). The portrayal of real-life people in audiovisual translation. *Między Oryginałem a Przekładem*, *28*(1 (55)), 11-29.

Remael, A. (2012). For the use of sound. Film sound analysis for audio-description: Some key issues. *MonTI*, *4*, 255-276.

Romero-Fresco, P. (2017). [Review of the book *Dubbing, film and performance: Uncanny encounters* by C. Bosseaux]. *Translation Studies*, *10*(3), 362-364.

Saldanha, G., & O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Manchester, England: St. Jerome.

Sánchez-Mompeán, S. (2019). Dubbing attitudes through tonal patterns: When tones speak louder than words. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, *16*, 135-156.

Sánchez-Mompeán, S. (2020). *The prosody of dubbed speech: Beyond the character's words*. Murcia, Spain: Palgrave Macmillan.

Van Leeuwen, T. (1999). *Speech, music, sound*. London, England: Macmillan.

Voellmer, E., & Zabalbeascoa, P. (2014). How multilingual can a dubbed film be? Language combinations and national traditions as determining factors. *Linguistica Antverpiensia, New Series. Themes in Translation Studies*, *13*, 232-250.

پیوست

نام و نام خانوادگی: خانم ۱ آقا ۲ سن:

با سلام و تشکّر از همکاری شما در این پژوهش. خواهشمند است پس از مشاهدهٔ بخش‌هایی از سریال *شرلوک*، نظر خود را در مورد هریک از ویژگی‌های صدای شخصیّت اصلی به نام شرلوک هلمز با علامت زدن یکی از گزینه‌های ۱ تا ۱۰ مشخص نمایید.

ردیف	ویژگی صدای بازیگر اصلی											
۱	Lax آرام	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	tense محکم و استوار
۲	Smooth ملایم	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	rough خش‌دار
۳	non-breathy صدای بدون بازدم هوا	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	breathy صدای همراه با بازدم هوا
٤	Soft آهسته	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	loud بلند
٥	High زیر	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	low بم
٦	Plain صاف	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	vibrato لرزان
۷	Non-nasal غیر خیشومی	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	nasal خیشومی

نام و نام خانوادگی: خانم ۱ آقا ۲ سن:

با سـلام و تشـکر دوباره. خواهشـمند اسـت پس از مشاهدهٔ بخش‌هایی از دوبله فارسی سریال *شرلوک*، نظر خود را در خصوص هریک از ویژگی‌های صدای دوبلور شخصیّت اصلی به نام شرلوک هلمز با علامت زدن یکی از گزینه‌های ۱ تا ۱۰ مشخص نمایید.

ردیف	ویژگی صدای دوبلور شخصیّت اصلی										
۱	Lax آرام	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	tense محکم و استوار
۲	Smooth ملایم	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	rough خش‌دار
۳	non-breathy صدای بدون بازدم هوا	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	breathy صدای همراه با بازدم هوا
٤	Soft آهسته	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	loud بلند
٥	High زیر	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	low بم
٦	Plain صاف	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	vibrato لرزان
۷	Non-nasal غیر خیشومی	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	nasal خیشومی

دربارهٔ نویسندگان

سـیما ایمانی دانش‌آموختهٔ کارشناسی‌ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. وی در حال حاضـر دانشـجوی دکتری مطالعات ترجمه در دانشـگاه علامه طباطبایی تهران است. حوزه‌های پژوهشی موردعلاقهٔ ایشان ترجمهٔ دیداری‌شنیداری و نقد ادبی است.

مسـعود خوش‌سـلیقه اسـتاد گروه زبان انگلیسـی دانشـگاه فردوسـی مشـهد اسـت. مطالعات و پژوهش‌های او در سـال‌های اخیر متمرکز بر گونه‌های مختلف ترجمهٔ دیداری‌شـنیداری در بستر ایران است.

Translated Texts in Pre-constitutional Iran and their Thematic Evaluation

Mohammad Amir Ahmadzadeh [1]
Department of Cultural History, Institute for Humanities and Cultural History, Tehran, Iran

Received: 26 December 2020 ***Accepted: 31 May 2021***

Abstract

The present article tries to examine how translations of European texts in Iran appeared on the historical horizon of Iran and what effects they had on translation of texts in the pre-constitutional period. As far as the translation of European texts, together with the historical developments of Iran in the pre-constitutional period are concerned, there are two dominant views. The first view sees this move as the result of the efforts of some religious preachers and foreign political figures, including Gobineau. According to the followers of this view, the movement of the Orientalists and the representatives of foreign policy apparatuses was for the betterment of society as a whole or it was for religious propaganda and advancing the political goals of their respective countries. The second view maintains that the translation movement is for the insight and liberalism of a number of rulers and chancellors. According to this view, this group possessed an observational or epistemological knowledge of European developments, and they were aware of the historical developments of Europe. Therefore, they turned to translation to adapt new intellectual and cultural patterns and translation helped them experience the outside world. The proponents of each perspective took their stance on this issue; therefore, they failed to well-understand this issue. The relationship between the translation movement and the emergence of developments in this historical era must be considered dialectal; in other words, reciprocal influences. As a matter of fact, translating European scientific and intellectual thought and ideas formed a new historical horizon for Iranians, which paved the way for advancing developments in the Qajar era. Conversely, the quality of changes affected the content and orientations of the translation movement (a thematic typology of translations).

Keywords: Translated Texts, Translator, Thematic Typology, Target Cultural, Iran’s Pre-constitutional Period

1. Corresponding Author. Email: m.ahmadzadeh@ihcs.ac.ir

مطالعات زبان و ترجمه   دورهٔ پنجاه و پنجم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱٤۰۱)، صص ۳۱-۶۹

DOI: 10.22067/jlts.2021.67978.1004
مقالهٔ پژوهشی

متون ترجمه‌شده در ایران پیشامشروطه و ارزیابی موضوعی آنها

محمّدامیراحمدزاده* (گروه تاریخ، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران)

چکیده

هدف نوشتار پیش رو، بررسی این مسئله است که ترجمهٔ متون اروپایی در ایران، چگونه در افق تاریخی ایران پدیدار گشت و تأثیرات شکلی و مضمونی آن بر ترجمهٔ متون دورهٔ پیشامشروطه چه بود. به منظور پیشبرد کار از روش تحلیل تاریخی و تفسیر متون ترجمه شده استفاده می‌شود. دستاورد پژوهش نشان می‌دهد که در رابطهٔ ترجمهٔ متون اروپایی با تحوّلات تاریخی ایران در دورهٔ مذکور، دو دیدگاه غالب، قابل طرح است: **الف)** دیدگاهی که این حرکت را نتیجهٔ کوشش عدّه‌ای از مُبلّغان مذهبی و مأموران سیاسی خارجی از جمله گوبینو می‌انگارد. به باور پیروان این دیدگاه، حرکت مستشرقان و نمایندگان دستگاه‌های سیاست خارجی بیگانه از سر انگیزه‌های خیرخواهانه و برای بهبودی جامعهٔ ایرانی بود و یا انگیزهٔ تبلیغ مذهبی و پیشبرد اهداف سیاسی کشور متبوعشان در این زمینه اثرگذار بود؛ **ب)** رویکردی که حرکت ترجمه را صرفاً به بصیرت و آزادمنشی تعدادی از حُکام و صدراعظم‌ها نسبت می‌دهد. مطابق این نظر، گروه مذکور شناخت مشاهده‌ای و یا معرفتی نسبت به تحوّلات اروپا داشتند و با یک درک تاریخی از آن بر انجام ترجمه به‌مثابهٔ اقتباس الگوهای فکری و فرهنگی جدید روی آوردند تا به‌زعم خود راه میان‌بُری از تجارب دنیای بیرونی بیابند. طرفداران هر یک از دیدگاه‌های مذکور به جهت یک‌سونگری به مسئله، قادر به شناخت واقعی نشده‌اند؛ زیرا رابطهٔ حرکت ترجمه و ظهور تحوّلات در عصر تاریخی مذکور را باید به‌صورت دیالکتیکی -تأثیر و تأثّر متقابل- در نظر گرفت. به عبارت روشن‌تر، خوانش اندیشه علمی و فکری اروپا، اُفق تاریخی جدیدی را برای ایرانیان رقم زد که زمینه‌ساز تحوّلات نوظهور در عصر قاجار شد و متقابلاً،

* نویسنده مسئول   m.ahmadzadeh@ihcs.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶   تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۰

کیفیّت تحوّلات بر مضمون و جهت‌گیری‌های حرکت ترجمه (سنخ‌شناسی موضوعی آثار ترجمه شده) اثرگذار بود.

کلیدواژه‌ها: متون ترجمه شده، مترجم، سنخ‌شناسی موضوعی، ایران پیشامشروطه

۱. مقدّمه

نهضت ترجمه در ایرانِ قرن سیزدهمِ قمری یکی از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین کنش‌های فکری-علمی و تاریخی بود که با هدف آشنایی با دنیای بیرونی و دیگریِ قدرتمندِ فرنگی صورت گرفت. از این حیث، در بررسی منابع و متون ترجمه شده شاهد حجم عظیمی از متون هستیم که ترجمه آنها، عمدتاً، مربوط به دورهٔ ناصرالدّین‌شاه قاجار است. فارغ از اینکه بسیاری از متون ترجمه شده به‌عنوان متن تألیفی از سوی مترجمان به چاپ رسید و دربردارندهٔ رویکرد ایرانی و شرقی مترجم و ترکیب آن با نگاه مؤلف اروپایی بود، می‌توان به بررسی سنخ شناسی موضوعی این متون پرداخت تا از این طریق، به جهت‌گیری‌ها و مسیر حرکت اندیشه و فکر ایرانیان در پرتو ترجمهٔ آثار اروپایی پی برد. هدف نوشتار حاضر، دستیابی به فهم گونه‌شناسی ترجمه‌ها و کشف علل در اولویّت قرار گرفتن موضوعات آنها در پروسهٔ تجدّد و حیات فکری و علمی ایرانیان است.

۲. پیشینهٔ پژوهش

در خصوص مسئلهٔ ترجمه در دورهٔ قاجار، عمدتاً، پژوهشی صورت نگرفته است؛ لذا در چارچوب رسالهٔ دکتری و مقالات سعی بر آن نموده‌ام که ابعاد ترجمه در ایران این دوره را بررسی نمایم. به‌این‌ترتیب به ریشه‌یابی بسیاری از تحوّلات و تطورات معنایی و واژگانی در ذهنیّت و زبان جامعه و گروه‌های اجتماعی ایران قرن نوزدهم بپردازم. به‌طورکلّی تا پیش از پژوهش‌های بنده، عمدهٔ کارهای صورت گرفته یا به نسخه‌شناسی منابع ترجمه‌ای محدود بوده است و یا اینکه با محوریت مسئلهٔ ترجمه به‌مثابهٔ یک رشتهٔ دانشگاهی به بحث دربارهٔ نظریّه‌های ترجمه اختصاص یافته است. عبدالله انوار در مجموعهٔ *فهرست نسخ خطی کتابخانهٔ ملّی*، عمدتاً، به معرّفی بسیار

مختصـری از منـابع موجـود در گنجینـهٔ کتابخانـهٔ ملّـی مبـادرت کـرده اسـت و همچنـین، داود نـوابی در اقـدامی مشـابه، سـعی بـر آن داشـته اسـت تـا در کتـاب *تاریخچهٔ ترجمـه از فرانسه به فارسی در ایران* (۱۳٦۳)، تـا اصـلی‌تـرین منـابع فرانسـوی ترجمـه‌شـده بـه فارسـی را معرّفی نماید. دورهٔ زمـانی ایـن کتـاب بسـیار طولـانی و حـوزهٔ ترجمـه‌های بررسـی شـده در آن، صرفاً، منـابع زبـان فرانسـه اسـت. در ایـن مقالـه، سـعی بـر آن بـوده اسـت تـا ضـمن سـنخ‌شناسـی موضـوعی ترجمـه‌هـای دورهٔ پـیش از مشـروطیت بـه ارزیـابی و تحلیـل ریشه‌های فکـری و فرهنگـی و علمـی شـکل‌گیری تفکّـر و ذهنیّـت جدیـد در میـان ایرانیـان بپردازیم.

۳. روش پژوهش

روش در پـژوهش حاضـر مبتنـی بـر «تحلیـل تـاریخی»[1] اسـت؛ بـه ایـن معنـا کـه ابتـدا ضـمن فیش‌بـرداری از منـابع مربـوط بـه متـون ترجمـه‌شـده در دورهٔ قاجـار بـه دسـته‌بندی مباحـث و مسـائل اصـلی اقـدام کـرده و سـپس بـا مطالعـهٔ تحوّلـات تـاریخی ایـران در دورهٔ قاجار، سعی بر آن بـود تـا نسـبتی وثیـق و علمـی بـین کـنش ترجمـه و حامیـان و کنشـگران آن بـا تغییـرات صـورت گرفتـه در ادبیّـات جدیـد، فرهنـگ، علـم جغرافیـا و ... در ایـران برقرار شود. این پروسه، نیاز به انطبـاق مـتن ترجمـه‌شـده بـا برخـی از متـون و منـابع دنیـای مترجم (عالَم ایرانی) داشته که در پژوهش حاضر به کار گرفته شده است.

٤. یافته‌های پژوهش

«ترجمـه به‌مثابـهٔ یـک کـنش اجتمـاعی جدیـد» (زلـاتوا[2]، ۱۹۹۳) در ایـران قـرن سـیزدهم هجـری تجلّـی نمـود. رونـد گسـترش و افـول گـرایش بـه ترجمـه و الگوهـای ترجمـه، پایگـاه اجتمـاعی مترجمـان و علـل گـرایش بـه ترجمـهٔ آثـار نیـز تبیـین‌گـر رونـدها و پروسـه‌هـای طـی شـدهٔ جامعـهٔ ایـران و نخبگـان سیاسـی-فکـری آن در عرصـهٔ تحوّلـات جدیـد اسـت. ترجمـه از زبـان‌هـای اروپـایی بـه زبـان فارسـی در دورهٔ قاجـار، یـک پروسـهٔ

1. historical analysis
2. Palma Zlateva

تاریخی، فکری و فرهنگی بود که با ترجمهٔ جیمز کمل[1]، مترجم انگلیسی، در دربار عبّاس میرزا از *تاریخ اسکندر*[2] در ۱۲۲۸ ق آغاز شد. عبّاس میرزا طی سال‌های فرمانروایی بر آذربایجان، برای اصلاح قشون به اسلوب اروپایی و تجهیز ارتش جدید، اداره‌ای دایر کرد تا مقررات نظامی جدید مورد نیاز خود را به زبان فارسی ترجمه کنند. ترجمهٔ کتاب‌های نظامی گیبرت[3] و آیین‌نامه‌های مانور پیاده‌نظام برای برآورده شدن این منظور بود. سپس دو گروه برای تحصیل علوم و فنون نظامی به انگلستان فرستاده شدند. آنها در بازگشت به ایران از اوّلین انتقال‌دهندگان دانش و فنّ پیشرفتهٔ تمدن اروپایی شدند. آغاز ترجمهٔ آثار اروپایی به فارسی حدود سال ۱۲٤۰ ق بود که ازاین‌پس «فنّ ترجمه با ترجمه‌های میرزا رضا مهندس رواج یافت» (کریمیان، ۱۳۸۰، صص. ٤٤–٥۷).

ترجمهٔ متون علمی با آغاز کار مدرسهٔ دارالفنون در ۱۲٦۸ ق/۱۸٥۱ م و نیاز محصلان به متن‌های گوناگون علمی وارد مرحلهٔ جدّی‌تری شد و آثار متعدّدی در عرصه‌های مختلف با رویکرد آموزشی و برای تأمین منابع کسب شناخت دانشجویان، ترجمه و به چاپ رسید. در دههٔ اوّل عصر ناصری، ضرورت آموزش جدید حول محور دارالفنون، موجب ترجمهٔ یک سلسله آثار مختلف و متنوّع در این عرصه گردید. «چاپخانهٔ دولتی به همراه چاپخانه قدیمی تبریز و مدرسه دارالفنون مجموعاً ۱٦۰ کتاب چاپ و نشر دادند» (میرزای گلپایگانی، ۱۳۷۸، صص. ۱۰۷–۱۱۲) که ۸۸ کتابِ آن در مسائل نظامی و راهنمای زبان و پزشکی، ٤ کتاب در مورد رهبران معروف مسلمان، ۱۰ سفرنامه دربارهٔ غرب از جمله *سفر ناصرالدّین‌شاه به اروپا*، «۱۰ عنوان ترجمه آثار کلاسیک اروپایی، ۱۰ کتاب تاریخی دربارهٔ ایران» (سرجان ملکم، ۱۳۸۲، صص. ٦۷–۷۱) و درنهایت بیش از ۲۰ ترجمه از آثار اروپاییان دربارهٔ تاریخ غرب منتشر کرد.

1. James Kamell
2. *The history of Alexandre*
3. Gebert

موج بعدی ترجمهٔ متون علمی و آموزشی بود که بنا به علاقهٔ شخص ناصرالدّین‌شاه به مظاهر علمی و فرهنگی اروپایی آغاز شد. در این راستا، وزارت انطباعات در سال ۱۳۰۰ هـ‍ق برای ترجمه و طبع و نشر کتاب تأسیس شد و سرپرستی آن به اعتمادالسلطنه واگذار گردید. دارالترجمهٔ همایونی شعبه‌ای از وزارت انطباعات بود که ریاست آن را محمدحسین فروغی (ذکاءالملک) بر عهده داشت (lib.eshia.ir/23022/15/5869). آثاری که مترجمان غیر ایرانی ترجمه می‌کردند، برای ویرایش، به اشخاصی که مهارت در نگارش و انشاء داشتند، سپرده می‌شد. همچنین، «بخش مهم آثار به‌جامانده در دورهٔ قاجار، ترجمه رمان‌ها است» (بالائی، ۱۳۷۷، صص. ٨٦–٩٤). مضمون این رمان‌ها، مورد علاقه و درخواست ناصرالدّین‌شاه بود و خوانندگان هم آنها را مطابق امیال و آرزوهای خود تفسیر می‌کردند. چنان‌که آزادی‌خواهان رمان‌های درباری الکساندر دوما[1] را «رمان‌هایی انقلابی» می‌دیدند و دلاوری‌های قهرمانان آنها را با تلاش‌های خود مقایسه می‌کردند که این امر به معنای تأثیر «رویکرد ذات‌انگارانه»[2] در ترجمه‌ها قابل تفسیر است. «ورود نوع ادبی اروپایی «رمان» به ادبیّات ایران، حاصل ترجمه از زبان‌های اروپایی، به‌خصوص فرانسه بود». (غلام، ۱۳۸۱، صص. ۵۳–٦۱). ترجمه قالب بیانی و زبانی جدید رمان به‌طور عمده به عصر پیشامشروطه -به‌ویژه دورهٔ مظفری- تعلق دارد. روزنامهٔ *تربیت*، دربردارندهٔ فهرست کتب ترجمه‌ای علمی دارالفنون، مدرسه نظامی و مدرسه سیاسی است. در بررسی کلّی فهرست مذکور، که محمّدعلی تربیت از کتب ترجمه‌ای و تألیفی جدید منتشر کرده، مشخص است که سلیقهٔ خوانندگان هم به کتب زبان فارسی و هم به ترجمه و اقتباس متمایل بوده است (روزنامهٔ *تربیت*، ۱۳۷٦، جلد ۱، شمارهٔ ۱–۲۱۱). با این توصیف، می‌توان نیمهٔ دوم قرن سیزدهم قمری را دورهٔ اوج فعّالیّت مترجمان

1. Alexander Dumas

۲. رویکرد «ذات‌انگارانه» در ترجمه یعنی اینکه سفارش‌دهندگان ترجمه‌ها در دورهٔ قاجار، معمولاً، شخصیّت خود را در قهرمانان تاریخی اروپایی جستجو می‌کردند. مثلاً عبّاس میرزای ولیعهد در خواندن ترجمه متون تاریخی، از اسکندر مقدونی و پطر کبیر الهام می‌گرفت.

در ایران دانست. ازاین‌رو، این دورهٔ تاریخی، جایگاه ویژه‌ای در شکل‌گیری بنیادهای تحوّلات سیاسی، اجتماعی، فکری و فرهنگی جدید دارد. این امر برای ایرانیان در کنار سایر پیامدها، آشنایی با محصولات تمدن جدید را در پی داشته است. نکتهٔ قابل تأمّل این است که پدیدهٔ ظهور متون ترجمه اروپایی در اُفق فرهنگی و فکری ایران، با مسئلهٔ مدرنیته پیوستگی تام دارد و برای شناخت و تحلیل حرکت ترجمه پیوستگی آن را با مدرنیته باید مورد توجّه قرار داد.

آنچه مسلّم است و در بررسی بانیان و حامیان پروسه ترجمه محرز می‌گردد، توجّه دربار و قدرت سیاسی قاجاریه به ترجمهٔ متون و اولویّت یافتن تقاضای آن در پرداختن به ترجمه از سوی نهادهای دولتی است. ناصرالدّین‌شاه، مهم‌ترین ساختارهای اداری مورد نیاز مترجمان را در سه مرکز مهم بنا نهاد که شامل دارالترجمه همایونی تحت نظر محمدحسن اعتمادالسلطنه، مرکز ترجمهٔ وزارت امور خارجه و نهاد ترجمه مستقر در دارالفنون بود (ناجی نصرآبادی، ۱۳۸۰). این سه نهاد ترجمه تحت حمایت و بنا به سفارش دربار ناصرالدّین‌شاه به انتخاب موضوعات و محتوای متون جهت ترجمه فعّال بودند. اگرچه به‌تدریج و در دهه‌های آخر حکومت ناصری شاهد رشد ترجمه‌های برآمده از اندیشه متفکّران نواندیش داخل و خارج از ایران و ترجمه در روزنامه‌ها به شکل مستقل با هدف تقویت حوزهٔ عمومی هستیم. این عرصه‌های جدید اندیشه‌ورزی و ترجمه به‌گونه‌ای مستقل از دربار و قدرت سیاسی به فعّالیّت خود در ترجمه ادامه می‌دادند و هدف از ترجمه را آگاهی‌بخشی به گروه‌های فعّال جامعه شهری قرار دادند. موضوع و هدف ترجمه این گروه‌های مستقل از متفکّران که در قالب متون تألیفی جدید و یا با تلفیقی از متون ترجمه-تألیفی پرداخته‌اند، «تأکید بر وجه درونی سازی و اجتماعی‌سازی تغییرات از طریق آگاهی‌بخشی و تحرّک‌زایی در توده‌های شهری بود» (بالائی، ۱۳۷۷، صص. ۹۶-۹۷).

ارزیابی منابع ترجمه‌شده سفارشی از دربار به‌ویژه ترجمه‌های نیمهٔ دوم قرن سیزدهم هجری بیانگر آن است که عمده آثار مذکور را می‌توان در هشت حوزه

اختصاصی، موضوع‌شناسی و سنخ‌بندی کرد که عبارت‌اند از: ۱- تاریخ؛ ۲- شرح‌حال؛ ۳- سفرنامه؛ ٤- رمان؛ ٥- جغرافیا؛ ٦- نظامی؛ ۷- علمی و ۸- طب (انوار، ۱۳٦٥).

برخی از آثار ترجمه‌شده با مطالب گوناگون از مسائل مذهبی، سیاسی، آیین حکمرانی، علم‌الروح (روان‌شناسی) و... به فارسی برگردانده شده‌اند که در مقوله‌بندی یادشده قرار نمی‌گیرند؛ امّا، در موضوع تاریخ، عمدهٔ کتاب‌های تاریخی به انقلاب فرانسه، انگلیس و سلطهٔ آن بر هندوستان، دولت عثمانی، تاریخ رم قدیم، تاریخ روسیه و جنگ چین اختصاص دارند.

مطبعه‌های مهم در دورهٔ قاجار به دو دستهٔ اصلی تقسیم می‌شدند: چاپخانه‌هایی که بین سال‌های ۱۲۳۳–۱۲٦۹ هـ‌ق فعّال بودند و چاپخانه‌هایی که بین سال‌های ۱۲۹۱–۱۳٤۳ هـ‌ق به چاپ آثار ترجمه شده و سنّتی می‌پرداختند. از مهم‌ترین چاپخانه‌های دورهٔ اوّل رشد صنعت چاپ می‌توان به مطبعهٔ *دارالخلافه طهران* (دولتی) ۱۲٤۱–۱۲٦۹ هـ‌ق با چاپ پانزده کتاب، مطبعهٔ *دارالسلطنه اصفهان* (دولتی) در سال ۱۲٤٦ هـ‌ق با چاپ سه کتاب، *دارالطباعه دولتی* (دولتی) در سال‌های ۱۲۹۱–۱۳۳۱ هـ‌ق با چاپ چهار کتاب، *دارالطباعه خاصّهٔ همایونی* (دولتی) در سال ۱۳۰۰–۱۳۲۱ هـ‌ق با چاپ دو کتاب، مطبعهٔ *خورشید* (غیردولتی) در سال ۱۳۰٥–۱۳۲٤ هـ‌ق با چاپ ۱۷ کتاب، مطبعهٔ *شاهنشاهی* (مطبعه خاصه) که غیردولتی بود در سال ۱۳۱٦–۱۳۲٦ هـ‌ق با چاپ ۱٦ کتاب، مطبعهٔ *معارف* (دولتی) در ۱۳۱۸ هـ‌ق با چاپ پنج کتاب نام برد. علّت عمدهٔ گرایش به ترجمهٔ متون تاریخی را سفارش ناصرالدّین‌شاه برشمرده‌اند. این مسئله در «مقدّمهٔ اکثر متون ترجمه‌شده در این موضوع، قابل مشاهده است» (نوابی، ۱۳٦۳، صص. ۲٦–۳۲). ناصرالدّین‌شاه در ازای ترجمهٔ این متون به مترجمان پاداش می‌پرداخته است؛ امّا مؤلفهٔ کنجکاوی نسبت به شناخت دنیای جدید در قالب ترجمهٔ تواریخ و الگوپذیری از حکمرانان موفّق را نیز در بین علل توجّه به این سنخ از موضوعات برای ترجمه می‌توان برشمرد (انوار، ۱۳٦٥). در حوزهٔ مباحث تاریخی می‌توان از متون ترجمه شده ذیل نام برد؛

جدول ۱. تنوّع زبانی ترجمه‌ها در حوزۀ مطالعات تاریخی

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
۱	تاریخ تنزل و خرابی دولت روم	انگلیسی	رضا مهندس	ادوارد گیبون[1]	۱۲٤۷ ه.ق
۲	تاریخ سلاطین روم	فرانسه	رضا مهندس	ادوارد گیبون	قرن ۱۳ ه.ق
۳	تاریخ پنج سلطان عثمانی	ترکی	ذکی مازندرانی	هانری ماتیه[2]	قرن ۱۳ ه.ق
٤	تاریخ دولت عثمانی	ترکی	زکی مازندرانی	موسیو هامر	قرن ۱۳ ه.ق
٥	تاریخ روسیه	روسی	میرزا آبکار ارمنی	موسیو هامر[3]	
٦	تاریخ روسیه	روسی	مادروس داود خانف	سرگی سلویف[4]	۱۲۸۲ ه.ق
۷	تاریخ جدید	روسی	مادروس داودخانف	لامه فلوریه	۱۲۸۷ ه.ق
۸	تاریخ انگلیس	انگلیسی	شیخ رضا اخوی حاجی محسن خان	لامه فلوریه[5]	قرن ۱۳ ه.ق
۹	حکومت انگلیس در هند	انگلیسی	علی بن رضا نامه‌نگار	بارن یار شوده پان	۱۲۹٦ ه.ق
۱۰	محاصره پاریس	فرانسه	رضاخان پسر موسیو ریشارخان	بارن یارشودوپان[6]	۱۲۸۹ ه.ق
۱۱	شرح احوال پروس	فرانسه	میرزا حسین بن میرزا عبدالله سرابی	نامعلوم	قرن ۱۳ ه.ق
۱۲	جنگ فرانسه و پروس	فرانسه	میرزا عیسی‌خان گروسی	یک مخبر انگلیسی	۱۲۹٥ ه.ق
۱۳	تاریخ شهر قسطنطنیه و	ترکی	محمدحسین بن رضاقلی	میرزاعسی	۱۲٦۱ ه.ق

1. Edward Gibon
2. Henry Matier
3. Humer
4. Sergey Seliov
5. Lame Florirer
6. Baron Yarsho Dupan

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
	قیاصره		قاجار	خان گروسی	
۱۴	تاریخ جنگ مشرق‌زمین	فرانسه	محمدکاظم بن احمد	موسیو آمد لوفر[1]	۱۲۹۸ ه.ق
۱۵	تاریخ صد سال فرنگستان و آفریقا و ینگی دنیا	فرانسه	میرزا هارطون		۱۲۸۳ ه.ق
۱۶	جنگ چین	انگلیسی	علی‌بن محمدبن عبدالرزاق دنبلی	ژنرال بلوندل[2]	قرن ۱۳ ه.ق
۱۷	حوادث‌نامه	ترکی	محمد رضی تبریزی	نامعلوم	۱۲۱۲ ه.ق
۱۸	تاریخ اسکندر	انگلیسی	نامعلوم	جیمز کمل[3] انگلیسی	۱۲۲۸ ه.ق
۱۹	تاریخ ناپلئون	فرانسه	میرزا رضا مهندس	والتر اسکات[4]	اواسط قرن ۱۳ ه.ق

درواقع، ترجمهٔ متون تاریخی ازاین‌جهت که ساده‌ترین روش برای رشد خودآگاهی درباریان و حتّی شاه بود از اهمّیّت زیادی برخوردار بود به‌گونه‌ای که ناصرالدّین‌شاه، شخصاً، یکایک متون ترجمه‌شده در زمینه تاریخ و تاریخ‌نگاری را می‌دید و برای مترجمان آن صله یا پاداشی در نظر می‌گرفت (انوار، ۱۳۶۵). ممیّزه و خاصیّت کاربردی سازی تاریخ و کنجکاوی شاه قاجار برای کشف و درک رخدادهای اروپا و توجّه به تواریخ قهرمان‌محور از ویژگی‌های قدرت‌مداری تجدّد در دورهٔ ناصرالدّین‌شاه بود.

مترجمان این دوره علاوه بر ترجمهٔ شرح‌حال امپراطوران اروپایی از جمله ناپلئون، ملکه ویکتوریا، لویی چهاردهم، به ترجمه دربارهٔ آزادی‌خواه بزرگ فرانسه

1. Amed Luffer
2. General Blondel
3. James Kamell
4. Walter Scott

«ژاندارک»[1] و افراد عادی چون «ژیل بلاس»[2] خدمتکار پادشاه اسپانیا و گراپرل خانمی انگلیسی همّت گماردند. اغلب مترجمان در مورد منابع شرح‌حال‌نویسی و تاریخ‌نگاری توان تشخیص و تعیین تفاوت محتوا را نداشته‌اند، بلکه این نوع منابع را به‌طور عام در زمرهٔ متون تاریخ‌نگاری و یا تاریخ واقعی تلّقی کرده‌اند. ترجمهٔ این نوع منابع مورد علاقهٔ شاه و درباریان و با هدف شناخت کلّی از اوضاع جغرافیایی و تاریخی جهان صورت می‌گرفت و متقاضی ترجمهٔ آنان نیز دربار بود. توجّه هیئت حاکمه به ترجمهٔ چنین متونی، ناشی از علاقه و میل آنان به تشابه شخصیّت خود با رهبران بزرگی بود که در تاریخ سرزمین خود دگرگونی و افتخار ثبت کرده بودند که این امر به رشد آگاهی آنان از وقایع و حوادث مهم تاریخ اروپا منجر می‌شد. بخش مهمی از مخاطبان عامه، برخی متون خیالی ترجمه‌شده را همچون وقایع تاریخی و یا بررسی‌های جغرافیای جدید در نظر می‌گرفتند که از جملهٔ این اشتباه در مورد ترجمهٔ متون رمان‌نویسی و یا سفرنامهٔ *دور دنیا در هشت روز* اتّفاق افتاده است (غلام، ۱۳۸۱، ص. ۴۸). از جمله این منابع که مورد استفاده قرارگرفته‌اند می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

جدول ۲. گونه‌های ترجمه شده در موضوع شرح‌حال‌نویسی

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
۱	تاریخ فردریک کبیر	فرانسه	میرزاعیسی گروسی	نامعلوم	۱۲۹۶ ه.ق
۲	احوال پرنس کنسر شوهر ملکه ویکتوریا	انگلیسی	علی‌بن رضا نامه‌نگار	لیوتنان گری[3]	۱۲۹۴ ه.ق
۳	تاریخ امپراطور نیکولا وقایع سی سال سلطنت او	فرانسه	مسیو ریشارخان	نامعلوم	۱۲۷۵ ه.ق
۴	شرح‌حال نیکولای اول	فرانسه	حکیم پولاک نمساوی	نامعلوم	۱۲۷۴ ه.ق
۵	سرگذشت ژیل بلاس	فرانسه		لوساژ[4]	قرن ۱۳

1. Joan of Arc
2. Jill Blas
3. Livtenan Garey
4. Lussage

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
					ه.ق
٦	شرح زندگی ژاندارک	فرانسه	پطرس روسی	شیلر[1] نمسه‌ای	۱۲۷۳ ه.ق
۷	تاریخ الکساندر اول	روسی	ماردروس داودخانف		۱۲۸۳ ه.ق
۸	تاریخ پطر کبیر	روسی		ولتر[2]	قرن ۱۳ ه.ق
۹	تاریخ مختصر پطر کبیر	روسی	میرزا اکبر		۱۲۸۳ ه.ق
۱۰	تاریخ ناپلئون	فرانسه	میرزا رضا مهندس	از مآخذ متعدد غربی	۱۲٦٦ ه.ق
۱۱	تاریخ ناپلئون	فرانسه	میرزا رضا مهندس	از مأخذ متعدّد عربی	۱۲٦٦ ه.ق
۱۲	تاریخ ناپلئون چهارم	فرانسه	رضای غفاری	لارنس دوپن[3]	قرن ۱۳ ه.ق
۱۳	تاریخ ناپلئون اول	فرانسه	محمدرضا تبریزی		۱۲٦۲ ه.ق
۱٤	شرح‌حال ناپلئون	فرانسه			قرن ۱۳ ه.ق
۱٥	تاریخ ناپلئون اول	فرانسه	محمدرضا مهندس باشی		۱۲٥۳ ه.ق
۱٦	سرگذشت گراپرل انگلیسی	انگلیسی	منوچهر بن عمادالدوله	گراپرل[4] زنی انگلیسی	۱۲۱۰ ه.ق
۱۷	شرح‌حال ملکه ویکتوریا	انگلیسی		باروق دو نرمال[5]	قرن ۱۳ ه.ق
۱۸	مشکوه الادب ناصری	فرانسه	عباسقلی خان سپهر	نامعلوم	قرن ۱۳ ه.ق
۱۹	تاریخ بیزمارک	انگلیسی	بارون نورمان	دکتر مورتیس بوش[6]	

1. Shiller
2. Voltaire
3. Larense Dupan
4. Graperl
5. Baron Du normal
6. Mortiss Bush

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
۲۰	تاریخ بیزمارک	انگلیسی	نامعلوم	نامعلوم	۱۲۹۹ ه.ق

از موضوعاتی که گرایش به ترجمهٔ آنها بیشتر بوده سفرنامه‌هاست که میرزا عیسی‌خان گروسی نقش اصلی را در ترجمهٔ آنها ایفا کرده است. این‌گونهٔ ادبیّات، ترجمه شرح و توصیف اکثر نقاط جهان را دربر داشت. سفرنامه‌ها از جملهٔ اولّین منابع مورد توجّه قدرت حامی (سفارش‌دهندگان) ترجمه بود و گاه با منابع جغرافیای جدید در یک چارچوب موضوعی قرار گرفته‌اند. شناخت جغرافیای عالم و تحوّلات و تقسیم‌بندی‌های سیاسی و جغرافیایی جدید و برآوردن حس کنجکاوی و جستجوگری در مناطق تازه کشف شدهٔ جهان در نهاد قدرت حامی ترجمه‌ها از علل گرایش به این نوع از ترجمه‌ها بوده است. هرچه به دورهٔ اوج‌گیری ترجمهٔ این‌گونه متون نزدیک‌تر می‌شویم، شاهد «مشخص شدن حوزهٔ تخصصی کار برخی مترجمان هستیم که گاه در یک یا دو موضوع به ترجمه» پرداخته‌اند (دوما،۱۳۸۳، صص. ٤-۷). در دورهٔ ناصری تحت تأثیر مطالعهٔ سفرنامه‌های اروپایی، سفرنامه‌هایی متمایز از سفرنامه‌های پیشین نگارش شد که نمونهٔ مهم آن را می‌توان *سفرنامه میرزا فتاح گرمرودی* و *سفرنامه میرزا صالح شیرازی* برشمرد که از حیث محتوا و متن با میراث پیشین این حوزه، تفاوت اساسی دارند. پدید آمدن رمان‌نویسی، نمایشنامه‌نویسی، خاطره‌نویسی و سفرنامه‌نویسی در ادبیّات منثور ایران از تأثیرات مهمی بود که ارتباط با اروپا ایجادکنندهٔ آن بود. او دوازدهمین دختر ناصرالدّین‌شاه قاجار بود که بسیاری از کلیشه‌های جنسیتی در دربار قاجار را زیر سؤال برد. او از معدود زنان دورهٔ قاجار است که از خود خاطرات به‌جا گذاشته و در آن از فعّالیّت‌های فکری، علمی و باورهای خود سخن می‌گوید. او به مطالعه متون ترجمه‌شده می‌پرداخت و در فکر و رفتار از آنان متأثر بود (تاج‌السلطنه، ١٣٦٢).

در دورهٔ ناصری و مظفری سفرنامه‌های زیادی نوشته شد که *سفرنامهٔ ابراهیم صحاف‌باشی* ازجمله آنان است. صحاف‌باشی از فارغ‌التحصیلان دارالفنون بود و از

حدود ١٢٩٦ به بعد به سفر پرداخت. او در سفرنامه‌اش به توضیح نکاتی پرداخته که سفرنامه‌نویسان دیگر از نوشتن آن غفلت می‌کردند؛ از جمله، او از نرخ کرایهٔ کالسکه‌ها، اجناس و ... سخن می‌گوید (صحاف‌باشی، ١٣٧٥). ترجمهٔ رمان به‌ویژه رمان‌های تاریخی نیز مورد اقبال قرار گرفت. از نویسندگانی که به‌شدّت تحت تأثیر مطالعهٔ رمان‌های فرنگ قرار گرفته، تاج‌السلطنه دختر ناصرالدّین‌شاه بود (تاج‌السلطنه، ١٣٦٢).

اوضاع اجتماعی و سیاسی ایران آن روز، شرایط لازم را برای روی آوردن به سفرنامه‌نویسی و رمان‌نویسی فراهم کرد. روح اجتماعی آن روزگار دیگر کتاب‌های عهد مغول را نمی‌پسندید. این مسئله در نامه‌ای از آخوندزاده به میرزاآقا تبریزی بازتاب یافته است که می‌نویسد: «دور *گلستان* و زینت اعجابش گذشته است. امروز این قبیل تصنیفات به کار ملّت نمی‌آید، امروز تصنیفی که متضمن فواید ملّت و مرغوب طبایع خوانندگان است فنّ دراما و رمان است» (آخوندزاده، ١٣٥٧، ص. ٧٧).

به همین دلیل نگارش و خواندن متون جدید همچون سفرنامه و رمان شور و شوقی در میان خوانندگان پدیدآورده بود که بی‌سابقه بود. صادق مستشارالدوله از شوق پدرش برای خواندن رمان *ژیل بلاس* حکایت می‌کند: «در تبریز هر روز صبح خدمت پدرم زبان فرانسه می‌آموختم و اوّل رمانی که پدرم می‌خواند *ژیل بلاس* بود که از کتابدار مظفرالدین شاه -لسان‌الدوله- می‌گرفت» (مستشارالدوله، ١٣٦١، صص. ١٤–١٥). از منابع سفرنامه‌ای ترجمه‌شده می‌توان به منابع ذیل اشاره کرد:

جدول ٣. منابع ترجمه شده در موضوع سفرنامه‌نویسی

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
١	مسافرت به حبشه	فرانسه	نامعلوم	بلانک[1]	اواخر قرن ١٣ ه.ق
٢	سیاحت‌نامهٔ ملکهٔ انگلیس	انگلیسی	رضاخان (از طایفه ریشارخان)	ملکه ویکتوریا	١٢٨٥ ه.ق

1. Blank

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
٣	سفرنامهٔ لندن	انگلیسی	علی‌بن رضا نامه‌نگار	گوستاو دره بلانشار ژرلد[١]	١٢٩٤ ه.ق
٤	احوال چین	فرانسه	میرزا صادق	ادوارد برجیس[٢]	١٢٦١ ه.ق
٥	مجموع ٥ سفرنامه	فرانسه	عبدالحسین خان فشی		قرن ١٣ ه.ق
٦	سفرنامهٔ اوایلس	انگلیسی	سیدعبداله	اوایلس[٣]	قرن ١٢
٧	مسافرت ادوارد ولیعهد انگلیس به هند	انگلیسی	سیدعبدالله		قرن ١٣
٨	شش سفرنامه	فرانسه	علی‌بن رضا نامه‌نگار		قرن ١٣
٩	سیاحت‌نامهٔ سواحل افریقا	فرانسه	علیقلی	موسیو فلوریو دولانگل[٤]	قرن ١٣ ه.ق
١٠	سفرنامهٔ شام	فرانسه	عیسی‌خان گروسی	لرت[٥]	١٢٩٧ ه.ق
١١	سفرنامهٔ دکتر هارمان	انگلیسی	عیسی‌خان گروسی	هارمان[٦]	١٢٩٧ ه.ق
١٢	سفرنامهٔ یونان	فرانسه		موسیو هانری بل[٧]	قرن ١٣ ه.ق
١٣	سفرنامهٔ شارل ژلیه	فرانسه	میرزا عیسی‌خان گروسی	شارل ژلیه[٨]	١٢٩٧ ه.ق
١٤	سفرنامهٔ سوماترا	فرانسه	میرزا عیسی‌خان گروسی	موسیو وت[٩]	قرن ١٣ ه.ق
١٥	سفرنامهٔ مونتگرو	فرانسه	گروسی	شارل ایرپارت[١٠]	١٢٩٤

1. Gustave Dre Blanshar Gerld
2. Edward Berjis
3. Evailis
4. Florio Du Langell
5. Lert
6. Hermen
7. Henry Bell
8. Charl Jeliet
9. Vott
10. Charl Airpart

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
۱۶	شرح شهر طبسا	فرانسه	گروسی		۱۲۹۷ ه.ق
۱۷	توردو مند	فرانسه	میرزا نصراله‌خان طبیب	نامعلوم	قرن ۱۳
۱۸	سفرنامهٔ استانلی آفریقا	فرانسه	اوانس‌خان	نامعلوم	
۱۹	سفرنامهٔ خیوق (خیوه)،	فرانسه	محمدعارف ارزرومی (اسپاتچی)	قرماگان[1]	قرن ۱۳
۲۰	از پکن تا پاریس	فرانسه	محمدطاهر میرزا	شارل واپرو[2]	قرن ۱۳
۲۱	سفرنامهٔ ترکمنستان	فرانسه	مادروس داود خانف	پاتینو[3]	۱۲۸۶
۲۲	سفرنامهٔ ترکمنستان		علیخان	موسیو موزر[4]	قرن ۱۳
۲۳	سفرنامه	فرانسه	میرزا عیسی گروسی	مادام کارلاسرنا[5]	۱۲۹۹
۲۴	سیاحت‌نامهٔ یونان	فرانسه	گروسی	هانری بل[6]	۱۲۹۶
۲۵	متمم سفرنامهٔ دکتر کروو	فرانسه	گروسی	کروو[7]	۱۲۹۸ ه.ق
۲۶	سفرنامهٔ مالزی	فرانسه	علیقلی	موسیو آلفرد روس[8]	قرن ۱۳
۲۷	هفت سفرنامه	فرانسه	علی‌بن رضا نامه‌نگار		قرن ۱۳
۲۸	سفرنامهٔ هندوستان	فرانسه	رضای غفاری	موسیو لویی روسله[9]	۱۲۹۱

1. Qermagan
2. Charl Vaprou
3. Patino
4. Mr Mosser
5. Mrs Carla Serena
6. Henry Bell
7. Krovo
8. Alfered Ross
9. Luis Rosseler

بررسی ترجمه‌های اوّلیهٔ که متعلق به این دوره هستند «بیانگر ترجمهٔ شیوا و روان از زبان انگلیسی به فارسی در حوزه‌های شناخت تاریخی و جغرافیای جدید» است (کیانفر، ۱۳۶۸، ص. ۲۳) ترجمهٔ کتاب‌های جغرافیایی، تقریباً، شامل همهٔ نقاط عالم می‌شد و به هیچ محدودهٔ جغرافیایی خاصّی محدود نمی‌شد؛ به‌طوری‌که ترجمهٔ متن جغرافیایی در مورد ایران از یک جهانگرد انگلیسی مورد توجّه قرار گرفت و توسط آنتوان مسیحی به فارسی برگردانده شد. وجه غالبی که در اثر ترجمه متون جغرافیایی در ایران شکل گرفت توجّه به عملی کردن دانش و یا روش‌های جدید جغرافیا برای ارزیابی موقعیت ایران یا سنجش جغرافیای ایران و طراحی نقشه‌های جدید برای اوّلین‌بار از جغرافیای ایران و برخی شهرهای آن و تشکیل گروه‌های ترسیم نقشه برای نقشه‌کشی از تهران و سایر شهرها بود. این امر به معنای غلبهٔ «وجه کاربردی و میدانی علم جغرافیا بر وجه شناختی و تولیدگر آن تلّقی می‌شد» (پورجوادی، ۱۳٦۵، ص. ۳۹).

جغرافیای جدید با رمل و اسطرلاب مشابهتی نداشت و ریاضیات با محاسبات تراویده از نظر مکتب‌داران و متولیان آموزش دینی و همچنین «طبیعیات با الهیاتی که تمام همّ آن بهترسازی طهارت بود هیچ‌گونه سنخیت هستی‌شناختی، معرفتی و یا روشی نداشتند» (اکبری، ص. ۸۸). به‌تدریج پای علوم جدید، نه در میان عموم مردم، بلکه در بین بخشی از گروه‌های اجتماعی راه یافت و توانست مسائلی را مطرح سازد که جایی در موهومات قرون گذشته نداشت. ویژگی مهم دیگر این علوم علاوه بر تفاوت مبنایی و ماهیّتی و روشی با آموزه‌های سنّتی در این بود که بر اساس نیازهای مردم به وجود آمده بود و به بهسازی زندگی انسان و جوامع منجر می‌شد. بنابراین، صِرف وجود دارالفنون در ایران آفرینشگر فضایی شد که با فضای سابق به کلّی متضاد بود و محتوای آن را ارزش‌های مترّقی تشکیل داده بود. اعتمادالسلطنه گزارش قابل توجّهی از ترجمهٔ کتاب‌های نویسندگان اروپایی ارائه داده است که توسط «معلّمان و دانشجویان دارالفنون ترجمه شده‌اند» (اعتمادالسلطنه، ۱۳٦٤، ج ۱، ص. ۱۵٦).

بنـابراین، اگرچـه نبایـد آثـار عملـی دارالفنـون و وسـعت و کـارکرد آن در جامعـهٔ ایـران مبالغـه کـرد، امّـا ایـن مدرسـه اوّلـین پایگـاه علـوم دنیـایی متمـدن آن روز بـود و در ایّـام مشـروطه بـه‌عنوان یکـی از مهـم‌تـرین منـابع پیـدایش علـم و دانـش جدیـد و تغییردهنـدهٔ بخشـی از گروه‌بنـدی‌هـای اجتمـاعی مطـرح مـی‌شـد. ایـن مرکـز آمـوزش جدیـد تفکّـر نوخواهی و لـزوم برقـراری دگرگـونی را در سـاختار تربیتـی پیشـین ایـران پدیـد آورد. بایـد در نظر داشت کـه تحـوّل مبـانی علـوم در غـرب بـا تحوّلـات در سـاختار سیاسـی و نگـرش نسبت بـه علـوم طبیعـی همـراه بـود و جامعـه ایـران ایـن دگرگـونی‌هـا را از سـر نگذرانـده بـود؛ بنـابراین، نـوعی تقابـل بـین وضـع غالـب سـنّتی بـا وضـع جدیـد پـیش آمـد. در اثـر تحوّلـات سیاسـی در اروپـای قـرن نـوزدهم، علـوم از جملـه علـوم تربیتـی و آمـوزش و سـایر شـاخه‌ها انسـانی‌تـر شـدند و نظـام‌هـای آموزشـی اروپـا متـأثر از ایـن دگرگـونی‌هـا حیات تازه‌ای پیدا کردنـد و جامعـه را بـه مسـیر جدیـدی سـوق دادنـد. اروپـا در اثـر تحـول علوم توانست نسبت بـه بخـش قالـب تـوجّهی از ناشـناخته‌هـای خـود شـناخت پیـدا کنـد و از طریق علوم طبیعی بـه تسـخیر طبیعـت و درک روش‌هـای جدیـد رسـیدن بـه‌یقـین علمـی دست یابد و عصر روشـنگری را بـرای خـود رقـم بزنـد. ایـن میـراث ارزشـمند در دهـه‌های اوّل قرن سیزدهم هجـری مـورد توجّـه برخـی حکـام ایرانـی قـرار گرفـت و «کانـال ترجمـه وسـیله‌ای بـرای انتقـال ایـن میـراث و انطبـاق آن بـا اوضـاع ایـران شـد» (غلـام، ۱۳۸۱، ص. ۱۰۸)؛ امّا در مـورد اصـالت مباحـث اقتباسـی مترجمـان و مؤلفـان جدیـد بایـد گفـت کـه از دههٔ سوم تا هشتم قـرن سـیزدهم هجـری هیچ‌کـدام از آنـان گفتـه‌هـا و نوشـته‌هـا و نظریّـات و عقایـدی کـه در خلـال آثارشـان ارائـه دادنـد از اصـالتی همچـون مراجـع اروپـایی‌شـان برخـوردار نبودنـد و «آراء آنـان در تحلیـل نهـایی و بازنویسـی و بـازگویی در محتـوای راسـتین مطالـب نـوعی تحریـف هـم ایجـاد کـرد» (بالـایی، ۱۳۷۷، ص. ۵۸). دلیـل عمـدهٔ ایـن عـدم اصـالت نواندیشـان ایرانـی آن دوره در مـتن و بطـن تـاریخ سـرزمین خودشـان نهفته است؛ زیـرا در طـی قـرون متمـادی، عملـاً، آزادفکـری و آزاداندیشـی در ایـران چنـدان مُجاز نبود و این از خواسـته‌هـای حکومـت خودکامـه در ایـران بـود. مقابلـهٔ حکومـت‌هـا بـا اندیشـه خلّـاق و آفرینشـگر ماحصـل غیرانسـانی داشـت و درنتیجـه در چشـم‌انداز کلّـی

ایـران در ادوار مختلـف تـراوش اندیشـه و تحـول فکـری و فرهنگـی کمتـری رخ مـی‌داد و ایـران از مسـیر ترّقـی فاصـله گرفـت؛ بنـابراین، تفکّـر درون‌گـرا باعـث پـرداختن بـه تحلیـل متافیزیکی و آسمانی در برخـورد بـا مسـائل زمینـی انسـان شـد و درنتیجـه از خواسـت‌هـا و نیازهـای عینـی انسـان دور شـدند. «سـنّت غالـب بـه شـکل فکـرِ پذیرنـده و مطیـع، غیـر تحلیلی، منطق گریز بر جا مانده بود» (دولت‌آبادی، ١٣٧١، ج ١، ص. ٣٢٧).

بازتـاب ترجمـهٔ متـون و اخبـار در روزنامـه ایـران و روزنامـهٔ *وقـایع اتّفاقیـه* به‌گونـه‌ای بـود کـه در سـال ١٢٨٨ هــ ق بـه فرمـان ناصرالدّین‌شـاه روزنامـهٔ *ایـران* از ادغـام چنـد روزنامـه و بـه مـدیریت میـرزا محمدحسـن خـان اعتمادالسـلطنه منتشـر شـد و تـا سـال ١٣٢٠ هــ ق نشـر آن ادامـه یافـت. روزنامـهٔ *ایـران* اوّلـین روزنامـه‌ای بـود کـه خبرنگـار داشـت. از ویژگـی‌هـای آن داشـتن پـاورقی اسـت کـه معمولـاً ترجمـهٔ کتاب‌هـای اروپـایی بـه‌عنوان پـاورقی در صـفحات آن چـاپ می‌شـد. در شـمارهٔ اوّل روزنامـهٔ *ایـران*، سـفرنامهٔ *کاپیتـان اتـراس*[1] *بـه قطـب شـمال* بـا ترجمـهٔ اعتمادالسـلطنه درج شـده اسـت. ایـن روزنامـه علـاوه بـر ترجمـهٔ داسـتان‌هـای اروپـایی، دارای بخـش مربـوط بـه حـوادث کشـورهای دیگـری تحـت عنـوان اخبـار غیررسـمی خارجـه اسـت. ایـن روزنامـه از جهـت «رواج ترجمـه بـه‌ویژه رواج داستان‌نویسـی و تقلیـد نویسـندگان ایـران از شـیوهٔ داستان‌نویسـی اروپایی، منبع پُراهمّیّتی است» (کیانفر، ١٣٧٣، صص. ٣٦-٣٢).

روزنامـهٔ *وقـایع اتّفاقیـه* بـه لحـاظ دربرداشـتن اطّلاعـات در موضـوع جغرافیـای تـاریخی عصـر قاجـار هـم از منـابع مهـم اسـت. اخبـار سـفرنامه‌هـای داخلـی شـاه در ایـن روزنامـه بـه‌دقّت درج مـی‌شـد و هـر جـا کـه شـاه مـی‌رفـت بـه شـرحی از اوضـاع جغرافیـایی آنجـا مـی‌پرداخـت و همچنـین مجموعـه‌ای از اخبـار ایـران و جهـان و یـک بخـش از آن‌هـم بـا عنـوان اخبـار دول خارجـه و احوالـات متفرقـه بـه ترجمـه و نشـر مقالـات و اخبـار مـی‌پرداخـت. ایـن روزنامـه بـین سـال‌های ١٢٦٧-١٢٧٧ هــ ق منتشـر می‌شـد. در اواسـط دورهٔ قاجـار ایـران بـه شـکل جزیـی از جهـان درآمـد و نمـی‌توانسـت از ایـن خیـزش همه‌جانبه برکنار باشد. ایـن امـر بـه شـکل برنامـه‌هـای نوگرایانـه برخـی حکومتیـان کـه هـر

1. *Captain Etras*

از چندی مطرح می‌شد مورد توجّه مقطعی قرار گرفت و این مسئله از عوامل اصلی نوگرایی بود. در این فضای تاریخی برخی از متفکّران ایرانی رشد کردند و به متن رویدادهای علمی جهان مترقّی راهی شدند. این گروه پذیرندهٔ قطعی بخشی از دستاوردهای مدرن غرب شدند و اغلب آنان تا پایان عمرشان در خارج ماندند و به انتقال دستاوردهای تحوّل فکری و فرهنگی اروپا پرداختند؛ امّا مسئلهٔ آنان عدم انطباق شرایط عینی جامعه با تحوّلات جدید و تداوم غلبه باورهای سنّتی بود. شناخت راه‌های دریایی و کشف سرزمین‌ها موردتوجّه مترجمان قرار گرفت تا ذهن جستجوگر انسان ایرانی را برانگیزد و آن را از نگاه متافیزیکی به یک نگاه زمینی و واقع‌نگر توجّه دهد (صنیع‌الدوله، ۱۲۸۸ هـ ق، صص. ۵ ـ ۱).

آموزش و ترجمه در عرصهٔ علوم زمین و جغرافیای جدید در دارالفنون مورد توجّه بود و در برنامهٔ درسی دارالفنون اشاره شده است؛ امّا امیرکبیر، شخصاً، برای علم جغرافیا جایگاه ویژه‌ای در تنویر افکار ایرانیان و بیداری نسبت به مسائل جهانی قائل بود. او در زمان حضور در ارزنهٔ‌الروم جان داودخان ارمنی را مأمور ترجمهٔ کتابی در علم جغرافیا کرد که این اثر با عنوان *جهان‌نمای جدید* در موضوع جغرافیای تاریخی سیاسی و اقتصادی جهان به انعکاس تحوّلات عصر جدید و نوگرایی می‌پرداخت. این اثر چنان جایگاه و اهمّیّتی داشت که تا آن دوره و از آن به بعد هم اثری هم‌شأن با آن در زبان فارسی گردآوری و تألیف نشد. نویسنده، این اثر را از چند اثر فرانسوی‌زبان به فارسی برگرداند. این اثر در تبریز چاپ و یک‌صد نسخه از آن به تهران ارسال گردید و در ۱۲٦۷ هـ ق در آنجا هم منتشر شد. *جهان‌نمای جدید* اوّلین اثر در جغرافیای عمومی بود که ترجمه و به چاپ رسید. توجّه به شناخت جغرافیای عوالم بیرونی و رشد نگرش واقع‌بینانه باعث شد تا به دستور امیرکبیر نقشه جغرافیای عالم در ۲۵ قطعه تهیه و چاپ شود. این نقشه‌ها به «نقشه‌های رفائیلی» مشهور گردید. رفائیل[1] یونانی در تبریز «نقشهٔ جهان‌نما» و یک نقشه ایران را از روی نقشهٔ الکساندر برنز انگلیسی ترسیم کرد و به‌وسیلهٔ سفیر بریتانیا برای امیرکبیر فرستاد.

1. Rafael

کلنل شیل[1] به امیرکبیر نوشته بود: «پس از ملاحظه خواهید فهمید که خیلی خوب از عهده برآمده است و مقبول خواهد افتاد» (شیل، ۱۳۶۸، ص. ۴۵)؛ امّا امیرکبیر آن را نپسندید؛ ازآن‌جهت که حفظ مرزی خراسان و ترکستان مورد تأیید او قرار نگرفت. ازاین‌رو، محمّدعلی‌خان، وزیر خارجه، آن نقشه را به سفارت بریتانیا پس داد و به او نوشت: «دولت ایران نقشه او را نمی‌تواند قبول نماید...»؛ بنابراین، علائم و نشانه‌های تحوّل در جهان‌بینی برخی رجال ایران‌دوست انگیزه‌ای برای ورود به مسائل و مباحث علم جدید جغرافیا گردید (مازندرانی، میرزا زکی: *جغرافیا*، نسخهٔ خطّی کتابخانهٔ ملّی، شمارهٔ ۳۴۷۱). طراحی نقشه‌ای از سرزمین و گسترهٔ سرزمینی ایران با توجّه به تهدیدات ارضی و اهمّیّت موقعیت ژئوپلتیک ایران برای افرادی همچون امیرکبیر مکشوف و واضح بود. این صدراعظم نوجو و ترّقی‌خواه ایران در نظر داشت که نقشه کامل همهٔ ایالات ایران را فراهم سازد و برای این منظور میرزاحسن را به اصفهان فرستاد و در شعبان ۱۲۶۷ هـ ق به نایب‌الحکومهٔ آنجا، چراغعلی خان، نوشت: «آن عالیجاه قدغن نماید منزل مناسبی جهت مشارالیه معیّن نمایند که آمدوشد زیاد نداشته باشد و به فراغت مشغول کار گردد. درصورتی‌که محتاج به شخص بَلَدی باشد که نقشهٔ اصفهان و متعلقات آن را بکشد، البتّه مضایقه نکرده و آدم بلدی تعیین نماید که با مشارالیه گردش کند و ...». پس از تکمیل ترسیم نقشه اصفهان امیرکبیر این نقشه را پسندید و به شاه قاجار نوشت: «بسیار خوب نقشه‌ای است کم‌کم باید کل ایران را همین‌طور کشید و نگاه داشت» (آدمیت، ۱۳۵۵، صص. ۳۷۶ ـــ ۳۷۵). ترجمهٔ متون جدید جغرافیایی تحلیل مسائل ارضی و سماوی و تحوّلات ژئولوژی را به چالش کشاند (همدانی، محمدباقربن محمدجعفر: *رساله در سکون زمین و حرکت آفتاب*، تهران،۱۲۹۴ ق، خطی،۱۹۶/ف، صص. ۵۲-۵۹). جغرافیای جدید در نظام آموزشی وسیع و دامنه‌دار جدید طراحی شد و اقتباس روش‌های نوین و ترجمه منابع آنان تحوّل مهمی در آموزش‌وپرورش فکری و فرهنگی به‌طورکلّی به وجود آورد و به دگرگونی وضعیت اجتماعی و اخلاقی جامعه ایران کمک کرد. این‌گونه اقتباسات

---

1. Colonel Shel

نوعی پدیدهٔ تحولی و تکاملی بود؛ بنابراین، نمی‌توان آغاز دقیق و مشخصی برای آن در نظر گرفت؛ امّا افتتاح دارالفنون در ۱۲٦۸ هـ ق و تأسیس وزارت علوم در ۱۲۷۳ هـ ق و وقوع انقلاب مشروطه سرآغاز فصل نوین «معارف جدید از جمله جغرافیا بود. در مدارس ملّی جغرافیا از کتاب مهندس الممالک تعلیم داده می‌شد» (صدیق، ۱۳٤۷، ص. ۳٦٤).

متون جغرافیایی عمومی مورد توجّه مترجمان به شرح ذیل است:

جدول ٤. اصلی متون ترجمه شده در حوزهٔ جغرافیای جدید

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
۱	جغرافیای قفقازیه	روسی	مادروس داود خانف	نامعلوم	۱۲۷۸ ه.ق
۲	ترجمهٔ کتابی در باب قمیسیون علمی اروپا	فرانسه	نامعلوم	نامعلوم	اواخر قرن سیزدهم ه.ق
۳	جغرافیای عالی	فرانسه	موسی ژان داود خان مترجم		اواسط قرن سیزدهم
٤	شرح جزیرهٔ سراندیپ و عمل چایکاری آنجا	انگلیسی	اسماعیل صحاف‌باشی		اواخر قرن سیزدهم
۵	جغرافیای صورتی ینگی دنیا	انگلیسی	اسماعیل صحاف‌باشی	ویلیس[1]	۱۲۹۸ هـ ق
٦	کتابی در جغرافیا	فرانسه	فلوعون رافائل	نامعلوم	۱۲٦٦ ه.ق
۷	ترجمهٔ جغرافیا تاریخی	فرانسه	علی مترجم	آبه گلیته[2]	قرن ۱۳ ه.ق
۸	جغرافیای عالم	انگلیسی	نامعلوم	برجیس[3] انگلیسی	۱۲٦۷ ه.ق
۹	احوال تراکمه	فرانسه	نامعلوم	موسیو بارن نرمال[4]	۱۲۹۹ ه.ق
۱۰	منازل بین تهران و مشهد	انگلیسی	آنتوان مسیحی	یک جهانگرد انگلیسی	۱۲۸٤ ه.ق

1. Villiss
2. Abe Glinier
3. Berjiss
4. Barron Normal

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
۱۱	جغرافیا	فرانسه	عبدالرحیم الطبیب بن احمد الادیب الکاشانی	موسیو بروسکی[1]	۱۲۹۱ ه.ق

یکی از الگوهای ترجمه که توسط مترجمان عصر ناصری انجام می‌شد، ترجمهٔ مجموعه‌ای از چند اثر و چاپ آن در یک مجلّد بود. در این سبک ترجمه، مترجمان با درک کمبودهای آثاری در برخی حوزه‌های خاص در زبان فارسی نیاز به تولید آن را احساس می‌کردند و به چنین روشی از ترجمه روی می‌آوردند. از جملهٔ این تلاش‌ها می‌توان از ترجمهٔ *جهان‌نمای جدید* در موضوع جغرافیای جدید به دستور امیرکبیر و یا گردآوری فرهنگ لغات فرانسه– فارسی در ۱۲۹٦ هــق به‌منظور پیوند و ارتباط با سایر کشورها و آموختن علوم و اصطلاحات جدید از اصل اروپایی نام برد. در ترجمه‌های اوّلیه، عمده تلاش مترجم «در ارائه شکل معمولی از نثر فارسی، فاصله‌گیری از ساختار زبان اصلی متن ترجمه شده بود» (بالایی، ۱۳۷۷، ص. ۳۵). اکثر مواقع، مترجم بر اساس اصطلاحات رایج در زبان فارسی ناگزیر به کاربرد تعابیر ویژه و معمول مثل کاربرد واژهٔ «رعایا» به‌جای «مردم» در متن فارسی می‌شد که این امر بیانگر غلبهٔ ذهنیّت سنّتی مترجم بر محتوای جدید بود (آرین پور،۱۳۷۲، جلد ۱، ص. ٢٦٠). درواقع، معادل‌یابی برای بخش مهمی از واژگان با توجّه به محدودیت‌های فرهنگ لغات چندزبانه، امری مشکل بود و اغلب از معلّمان خارجی دارالفنون بهره گرفته می‌شد. این نوع دگرگونی در معانی در بسیاری از آثار ترجمه‌شده اعمال شده است و متأثر از فضای زبانی و بیانی جامعه مبدأ (جامعه عصر مترجم) بوده است. درواقع، دخل و تصرّفات مترجم در متن ترجمه‌شده «گاهی به آن روح بیشتری می‌بخشید و آن را تا سطح یک تألیف جدید پیش می‌برد» (امامی، ۱۳۵۷، صص. ۳۵ و ٤٨). ترجمه‌های مورد علاقه دربار ناشی از خواست شاه و

1. Brosky

درباریان برای شناخت جنبه‌هایی از دنیای جدید بود (اعتمادالسلطنه، ۱۳٤٥، صص. ۱٦۷–۱۷۲) و ترجمه‌های در عصر ناصری محدود به این آثار تاریخی نبود، بلکه به ترجمه در حوزهٔ روشنگری از طریق ترجمهٔ رمان و فلسفه و ادبیّات گسترش یافت (فشاهی، ۱۳٥۲؛ نوابی، ۱۳٦۳، صص. ٤٦–٥۳). روزنامه‌ها نیز در ترجمهٔ خود به دنبال منعکس کردن فضای جدید غرب و اخبار تحوّلات آن در بین گروه‌های عمومی بودند. درمجموع، در عصر ناصری حدود پانصد اثر توسط یک‌صد و سی مترجم، ترجمه شد که در آنها تنوّع موضوعی و تعدّد مترجمان وجود داشت. موضوعات ترجمه‌ها در حوزه و امور نظامی، تکنولوژیک، پزشکی، زمین‌شناسی، فیزیک، شیمی، جغرافیا و تاریخ، قانون، رمان و سفرنامه بود.

در اوایل عصر ناصری، ایرانیان از «جغرافیای جدید اطّلاعات فوق‌العاده سطحی داشتند و به تعالیم بطلمیوسی پایبند بودند» (صفا، ۱۳۷۱، ص. ۱۰۹؛ تشنر، ۱۳٦۸، ص. ۱۳) و همچنان بر اساس آن اعتقادات سنّتی، زمین را مسطح می‌پنداشتند. آنچه برای مجلس مخاطبان ایرانی ناآشنا و غریب می‌دیدند حذف یا عوض می‌کردند و به آن رنگ و بوی ایرانی می‌بخشیدند. «آشنایی با قانون، افسانه‌های ملّی و شعر و سپس آموختن طب، داروسازی سنّتی، کیمیا و نجوم را از لوازم تعلیمات عالیه تصوّر می‌کردند و از تحوّلاتی که در زمینهٔ علوم به وجود آمده بود، بی‌اطّلاع بودند» (براون، ۱۳٥۷، جلد ٤، صص. ۳۲۷–۳۲۸).

مسئلهٔ دیگری که باعث عدم اثرگذاری اساسی می‌شد، غلبهٔ سنّت‌های روش‌شناختی قدیمی در ایران بود؛ سنّت‌های جهان‌شناسی شرقی که در ایران هم غالب بود از ابتدا بر «اشراق» استوار بود و در این سنت، وجود کلّی، اولویت و اصالت داشت (مجتهدی، ۱۳۸۸، صص. ۳۲–۲۱). ازاین‌رو روش تحلیل و تجزیهٔ عناصر هستی که محور علم جدید بود مقبول جهان‌بینی سنّتی قرار نمی‌گرفت، بلکه بر اساس این سنّت باید هستی را در کلّیّت و تمامیّت آن شناخت و درک کرد و در راه شناخت جهان با حربهٔ استدلال نمی‌توان پیش رفت، بلکه باید موضوع مورد شناخت را در کلّیّت آن دید و کشف و مشاهده کرد. حال‌آنکه رشد و توسعه علوم

طبیعی در ارتباط مستقیم با این نوع جهان‌بینی و روش‌شناختی مفهوم می‌یابد. این روش به‌عنوان یک عامل درونی برای عدم رشد علوم در ایران در مقایسه با غرب قابل بررسی است.

اهمّیّت ترجمه‌ها و رواج آثار جدید در بخشی از موارد به‌طور جدّی اثرگذار بود. ترجمه‌های آثار جدید، درواقع، اعتقاد به دانش گذشتگان را شکست. توجّه روزنامه‌ها که حتّی عنوان آنها -مریخ[1]، دانش[2]، علمی و ...- از تحوّل و جهت‌گیری جدید خبر می‌داد به مباحث ترجمه و نزاع‌ها و مبادلات فکری و مناقشات برآمده از توأمانی وضع فکری و فرهنگی قدیم و جدید بسیار قابل توجّه است. در یکی از این موارد، روزنامهٔ *علمی* به ترجمه و نشر جغرافیای مسعودی پرداخته است؛ حال‌آنکه این نوع توجّه به علم قدیمی جغرافیا، خلاف تلاش‌ها در عرصهٔ ترجمه آثار جدید بود و این امر باعث شد تا شخصی به نام میرزا جعفر به انتقاد از مباحث آن روزنامه که جغرافیای سنّتی را ترویج داده است بپردازد. رویکرد جدید به دانش و ترجمه‌ها بر این باور است که باید به نشر یا تجدید نوشته‌های دانشمندان بزرگ ریاضی و جغرافیای جدید تمرکز شود. روزنامه‌های نو با عناوین جدید بیانگر اهمّیّت و رسالت جدید آنان بود. بدین ترتیب می‌توان از روزنامه‌ها به‌عنوان یکی از ارکان اصلی معرّفی آثار ترجمه‌ای و چاپ مقالات ترجمه شده از آثار گوناگون نام برد. این روزنامه‌ها با درج مطالب جدید ترجمه‌ای در رشد فرهنگ نقّادی و انتقاد نسبت به وضع دانش پیشین، مؤثر بودند و ذهن نقّاد مردم را پرورش می‌دادند و در یک فضای جدید اجتماعی و فرهنگی نویسندگان با پایگاه اجتماعی متفاوت به شکل شناخته و

---

۱. اوّلین شمارهٔ روزنامهٔ *مریخ* روز دوشنبه پنجم شهریور ماه محرم‌الحرام ۱۲۶۹هـ.ق. در تهران منتشر شد. روزنامهٔ *مریخ* اوّلین روزنامهٔ نظامی یا به قول خود روزنامه وزارت عسکریه بود و تمام مطالب آن را مقالات نظامی و اعلانات رسمی تشکیل می‌داد. گاهی مطالب علمی نیز در آن به چاپ می‌رسید. این روزنامه در دارالطباعهٔ خاص به چاپ رسیده و در بالای سرلوحه آن عبارت زیر به چشم می‌خورد: هر کس اخبار مفید به اداره نظامی بفرستد به اسم خود او نوشته می‌شود. نمرهٔ دوم روزنامهٔ *مریخ* در روز چهارشنبه ۲۱ محرم‌الحرام ۱۲۹۶هـ.ق. مطابق با ژانویه ۱۸۴۹ منتشر شده است. این روزنامه دارای اخبار رسمی عساکر دولت علیه ایران، جنگ آخری مابین دولتین روسی و عثمانی، تاریخ قیاصره رومیه الکبری بود.

۲. روزنامهٔ *دانش* با مدیریت علیقلی خان مخبرالدوله، کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران، میکروفیلم شماره‌ی ۴۹۱۵.

ناشناخته به ردوبدل مباحث فرهنگی و دانش جدید می‌پرداختند.[1] این امر بیانگر آن است که برخورد افکار و اندیشه‌ها مظاهر اجتماعی جدیدی به خود گرفته است. انتقاد و بحث آزاد واکنش اجتماعی مهمی داشت و از آن برای تربیت ملّت استفاده می‌شد. در دورهٔ ناصری نویسندگان به هر شکل ممکن از طریق استفاده از قالب ترجمه‌ها در جهت نشر فکر و دانش جدید تلاش می‌کردند و یا در سرلوحهٔ روزنامه‌ها تصاویر توپ و تفنگ می‌کشیدند، امّا از جنبش استقلال یونان سخن می‌گفتند و در این تلاش هدف آنان هشیار شدن مردم و نشر معلومات و دانشی بود که مورد غفلت واقع شده بود. به لحاظ پایگاه اجتماعی شرکت‌کنندگان در عرصهٔ تلاش جدید و ترجمه می‌توان گفت که کسانی از اصناف گوناگون اجتماع در این مسائل شرکت می‌کردند. یکی از این وطن‌خواهان نوگرا با عنوان بروزیه در روزنامهٔ *علمی* تناقض هدف جدید را با ترجمهٔ یک متن سنّتی به نام تاریخ *حمزهٔ اصفهانی* مورد انتقاد قرار داده است و از درج قصاید و غزلیات در این روزنامه که درصدد ترجمه مقالات جدید و تألیف و نشر آثار گوناگون است به بدی یاد کرده است. این مظاهر اجتماعی جدید از جمله روزنامه‌ها، به ترجمهٔ آثار اروپایی به شکل شمارگان پیاپی و یا ترجمهٔ اخبار و مقالات از بلاد فرنگ بر میزان مخاطبان خود افزوده و ابعاد جدیدی به تلاش‌های نوگرایانه خود می‌دادند. آسیب‌شناسی تلاش‌های جدیدی در عرصهٔ روزنامه‌ها به‌خوبی انعکاس یافته است. میرزا جعفر، از جمله مخاطبان روزنامهٔ *علمی*، ترجمه و نشر *جغرافیای مسعودی* در این روزنامه را امری غیرعلمی و غلط شمرده است و مدّعی است که اگر تلاش برای نگارش مرآت البلدان‌ها است، چرا به ترجمه و طبع کتاب *جغرافیای مسعودی* پرداخته می‌شود، امّا آثار جغرافیایی عُلما و

---

۱. روزنامهٔ *علمی ایران* روز دوشنبه بیست و دوم ذیحجةالحرام سنه ۱۲۹۳هـ.ق. برابر با ۸ ژانویه ۱۸۷٦ تا ۲۳ جمادی الثانی ۱۲۹۷هـ.ق. در تهران انتشار یافت و در مجموع ٦٤ شماره از آن به چاپ رسید. نویسندگان این روزنامه علاوه بر شخص محمدحسن‌خان صنیع‌الدوله رئیس دارالطباعه، عبارت بودند از: معلّمان مدرسه دارلفنون همچون میرزا محمدکاظم معلّم طبیعی و شیمی، که با روزنامهٔ *ایران* و بعدها با روزنامهٔ *دانش* همکاری داشت. محمّدحسین گرگانی، محمّدطاهر میرزا، نائب وزارت امورخارجه و مترجم معروف آن عصر و هوتم شیندلر دانشمند آلمانی. روزنامهٔ *علمی* با چاپ سنگی و در سه ستون با خط نسخ منتشر می‌شد و مطالب علمی، مقالات ادبی، اجتماعی، تاریخ و جغرافیا و نجوم را نشر می‌داد.

ریاضی‌دانان اروپا که از روی بصیرت و خبرت تامه و تحقیق کامل نشر شده است، نمی‌پردازند (*روزنامه علمیه دولت علیه ایران*، ۱۲۸٤ ه.ق). میرزا جعفر آثار سنّتی جغرافی‌دانان ایرانی را با آثار جغرافیایی جدید عالم مقایسه کرده است و «آثار ایرانی را در حکم «اساطیرالاولین» برشمرده است». این مباحث و مطالب بیانگر آن است که بخش قابل توجّهی از مخاطبان رسانه‌های جدید نسبت به دانش سنّتی بی‌اعتقاد شده و هرگز گفتمان سنّتی را به‌عنوان امر یقینی محض نگاه نمی‌کردند (اعتضادالسلطنه، ۱۲۷۸ ه.ق، ٤۳).

در دورهٔ ناصرالدین‌شاه، ترجمهٔ کتاب‌های خارجی به‌ویژه آثار فرانسوی یکی از سرچشمه‌های اندیشه ترّقی‌خواهانهٔ میرزاتقی‌خان امیرنظام بود. او در سفارت ارزنهٔالروم برخی از کتاب‌ها را گرد آورد و مترجم خود ژان داودخان را به ترجمه آنان گماشت که از مجموع آنها کتاب مفصّل و ارزنده‌ای در احوال تاریخی، جغرافیایی، سیاسی و اقتصادی جهان به همکاری منشی او و دبیرالملک فراهانی تألیف شد و میرزا تقی بر این کار نظارت داشت. درک عقب‌ماندگی‌های ایران در این شرایط داخلی باعث توجّه به سرمنشأهای پیشرفت در خارج از کشور از طریق ترجمهٔ میراث علمی و اجتماعی و کسب اخبار و آگاهی از روند ترّقی آنان صورت گرفت.

ترجمه‌ها در عرصهٔ نظامی با هدف شناخت و آگاهی از تکنیک و تجهیزات ارتش‌های مدرن اروپا و کسب آمادگی برای مقابله با بیگانگان صورت می‌گرفت که این امر از ویژگی‌های ترجمه در مرحلهٔ اوّل آن یعنی دورهٔ عبّاس میرزا است. در دوره‌های بعدی هم ترجمه در عرصهٔ دانش‌های جدید متوجّه شعبه نظامی آن بود و بر این اساس ترجمهٔ متون طب نظامی و جغرافیا و تاریخ قهرمانان نظامی مطمح نظر قرار گرفت. وجه بارز این متون هم توجّه به نحوهٔ تسخیر قلعه و استفاده از ادوات نظامی و شعبات بیماری‌های دوره جنگ بوده است. تلّقی پیشگامان تغییرخواهی در ایران مبنی بر اینکه شکست‌های از روسیهٔ تزاری و جدایی هرات را در قضیهٔ دخالت انگلستان نوعی شکست نظامی و ضعف در این عرصه تلّقی کردند، باعث گردید که

برنامهٔ مدرنیزاسیون با اولویّت‌بخشی به تغییر در امور نظامی و انتظام در صفوف قشون و تجهیز آنان به تکنولوژی جدید جنگی و سلاح‌های گرم به‌مثابهٔ راهکاری تقویت ایران و جهش در سایر عرصه نگریسته شود. در این راستا، تمرکز بر ترجمهٔ علوم نظامی اعم از جغرافیای نظامی، طب نظامی و ترجمه متون تاریخ حاکمان فاتح جهان از اسکندر مقدونی تا پطر کبیر و ناپلئون با هدف رشد رویکرد مدرن‌سازی نظامی در ایران صورت می‌گرفت. این اولویّت موضوعی در ترجمهٔ متون اروپایی در دهه‌های بعدی فرایند ترجمه متون از سوی حامیان، بانیان و پیشگامان ترجمه که عمدتاً متعلق به دربار و ساختار قدرت بودند در پیش گرفته شد. بخشی از متون ترجمه‌شده در حوزهٔ امور نظامی که مورد استفاده قرار گرفته‌اند در ذیل آمده است:

جدول ۵. متون برگزیدهٔ ترجمه‌شده در موضوع آموزش نظامی مدرن

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
۱	فهرست کشتی‌های جنگی دولت انگلیس	فرانسه	اسمعیل ولد صحاف‌باشی	موسیو میچل[۱]	۱۲۹۷
۲	اصلاح‌نامه (کتاب علم جنگ)	انگلیسی	اسماعیل ولد صحاب‌باشی	جمس هنری مکلین[۲] ینگی دنیایی	۱۲۹۸
۳	مهزم الجیوش	فرانسه	فتحعلی شیرازی	الفرت سورهله[۳]	۱۲٦۷
٤	علم جنگ	فرانسه	سرتیپ محمدکریم فیروزکوهی	نامعلوم	۱۲۹۹
۵	قانون نظام	فرانسه	عیسی	نامعلوم	قرن ۱۳
٦	هندسهٔ نظامی	فرانسه	محمدحسن شیرازی	موسیو سمنو[٤]	قرن ۱۳
۷	قانون جدید خدمت‌نظام	انگلیسی	میرزا زین‌العابدین	نامعلوم	۱۲۹۳

1. Michell
2. Henry Maclean
3. Alfered Surheller
4. Semanou

در برخی از این آثار می‌توان شرح و معرّفی کشتی‌های جنگی انگلیسی و انواع آن و نحوهٔ آرایش قشون در میدان جنگ و تخریب سنگرها و آخرین مباحث علم جنگ و جنگ‌های دسته‌های مختلف ارتش پیاده‌نظام و سواره و توپخانه و مهندسی مورد بحث می‌توان یافت. کتاب ترجمهٔ *قانون نظام‌وظیفه اجباری* از سوی شورای کبرای سنای دولتی روسیه و با دستور الکساندر امپراتور روس نگاشته شده بود که در ایران برحسب دستور آقامیرزامحمد رئیس از روسی به فارسی برگردانده شد.

در کتاب‌های جغرافیای برتر مترجمان و مترجم-معلّمان زبان در دارالفنون، بررسی جغرافیای قفقاز، گرجستان و شهر تفلیس و بحث از وضعیت سیاسی و جغرافیای اروپایی بر حدود آن ممالک سخن می‌آید. امیرکبیر خود از برخی کتب جغرافیای را برای اوّلین ترجمهٔ متون جغرافیایی ر ا در دستور کار قرار داد تا مباحث جغرافیای تاریخی، سیاسی و اقتصادی برخی ممالک دنیا مورد بحث قرار گیرد. این ترجمه‌ها شامل برخی سفرنامه‌های حاوی مطالب تاریخی و جغرافیایی راجع به شهرهای اروپایی در قرن ۱۹ م نیز می‌شد که اطّلاعات ارزشمند در مسائل جغرافیایی و مردم‌شناسی ارائه می‌داد.

مترجمان این کتاب‌های علمی، ایرانیان را با آخرین اختراعات و اکتشافات زمان خود و علم نجوم و ریاضی و زمین‌شناسی آشنا می‌کردند و به نتایج علم توجّه داشته‌اند، امّا در عرصه‌های مختلف از جمله در حوزهٔ علوم نظری از دانش‌های نوین غفلت می‌کردند. اهمّیّت این مسئله در بررسی ترجمهٔ متون علمی آنگاه بیشتر روشن می‌شود که بدانیم ترجمهٔ این متون علمی اغلب ترجمهٔ درس گفتارهای معلّمان دارالفنون و جزوه‌هایی بوده است. برخی از متون علمی ترجمه شدهٔ مرتبط با عصر ناصری به شرح ذیل هستند:

جدول ٦. متون ترجمه‌شده در موضوعات علمی

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
١	هیئت	فرانسه	دکتر تولوزان و محمدتقی کاشانی	تولوزان[1] و محمدتقی کاشانی	١٢٧٩ ه.ق
٢	تذکرهٔ الارض ناصری	فرانسه	محمدتقی کاشانی طبیب انصاری	موسیو فیکیه[2]	١٢٨٤ ه.ق
٣	تعدد عوالم	فرانسه	علیقلی بن محمدباقر کاشانی	فن تنل[3] فرانسوی	١٢٨٨
٤	شرح انکشافات و اختراعات	انگلیسی	منوچهر	نامعلوم	قرن ١٣
٥	ترجمهٔ تحریر اقلیدس	انگلیسی	محمدمهدی بن محمدحسن المنجم	اقلیدس	قرن ١٢
٦	شرح اختراعات قرن ١٩	انگلیسی	علی بخش قاجار	نامعلوم	قرن ١٣
٧	چرغ تحت‌البحری	انگلیسی	علی بخش قاجار	نامعلوم	قرن ١٣

در این مباحث علمی در موضوعات ژئولوژی (زمین‌شناسی) اصول نجوم و امّهات آن در قرن هفدهم بحث شده است و اطّلاعات جالب توجّهی دربارهٔ مطالب علمی و مفید تحریر و ترجمه شده است. کتاب *زمین‌شناسی* فیگیه در این راستا توسط محمدتقی انصاری کاشانی ترجمه شده و آن را با عنوان *صورت‌الارض* منتشر نمود. این رویکرد تلفیقی مترجمان به ترجمه با هدف قائل شدن رسالت اجتماعی برای ترجمه‌ها صورت می‌گرفت. بنا به گفته سرجان ملکم تا دهه‌های اوّلیهٔ قرن سیزدهم هجری، «ایرانیان استفاده محدود و ناچیزی از علم نجوم مدرن داشته و بیشتر برای آن کارکردهای مذهبی قائل بودند» (سرجان ملکم، ١٣٦٢، ص. ٢٣١)؛ امّا با ترجمه‌ها در دورهٔ ناصرالدّین‌شاه هدف از ترجمه مباحث جغرافیایی و نجوم را آماده کردن مردم برای طرح موضوعات علمی پیچیده مطرح کرده‌اند و در روزنامهٔ *علمی* به

1. Tolozan
2. Monsieur Fikie
3. Fan Tanl

چاپ مباحث طبیعی و هیئت در پاورقی‌های روزنامهٔ *علمی* پرداختند (*روزنامهٔ علمی ایران*، سال ۱، شماره‌های ۱ و ۵، ۱۲۸۰ ه.ق).

آنچه ترجمه‌های اوّلیه نشان می‌دهند این است که نیازهای تحقیق عملی که مکمل مؤلفهٔ ایدئولوژی حکومتی بود از همان ابتدا، اساس جریان ترجمهٔ متون مختلف، قرار گرفته است (انوار، ج ۱، صص. ۱۳–۸). با شتاب رسمی کنش‌های نوین عرصهٔ ترجمه و نیز اختصاص یافتن بودجه مورد نیاز توسط برخی حکام قاجاری به مراکز مربوط به آن، پروسهٔ ترجمه به دو طریق توسعه یافت: الف) افزایش دقّت و اعتبار عالمانه در رشته‌های موجود؛ ب) گرایش به ترجمه در رشته‌ها و موضوعات مورد علاقه حامیان ترجمه (دربار و ساختار قدرت).

دانستنی‌های طب جدید در دارالفنون از طریق معلّمان اتریشی و شاگردان آنان به ایران انتقال یافت و ترجمه کتاب و جزوه‌های درسی در این راستا از مهم‌ترین اقدامات در اشاعهٔ طب جدید بود. مسئلهٔ قابل طرح در خصوص آثار این حوزه تأکید و تمرکز اساسی بر حوزه‌های عملی پزشکی به‌جای مطالعه و انتقال اصول پزشکی جدید بود. درنتیجهٔ غلبه این رویکرد و الگوهای عملی پزشکی، عمدتاً، آثاری در علم تشریح و راه‌های مقابله با بیمارهای مسری در ایران ترجمه و گردآوری شد. وجهه همّت کنشگران این عرصه، استفاده از ابعاد کاربردی دانش پزشکی جدید برای حل مسائل مبتلابه جامعه ایران بود. در ارزیابی این ترجمه‌ها مشخص می‌شود که نشر علومی که *اعتمادالسلطنه* فهرست آنها را منتشر کرده است (*اعتمادالسلطنه*، ١٣٦٨، صص. ۹۲–۹۰) از کمیّت و کیفیّت بالایی برخوردار نبودند و غالباً در حدّ ترجمه یک کتاب و یا یک متن دروس اساتید دارالفنون بود، امّا همین آگاهی اجمالی برای ایران قاجاری، حائز اهمّیّت بود. توسعهٔ نسبی دامنهٔ علوم جدید در ایران برخی از رشته‌های علوم قدیمی از جمله علم طب را دچار تغییرات کرد. «پولاک معلّم طب و داروسازی توانست بیمارستانی به سبک جدید برای سربازان بنا کند و شیوه‌های نوین جراحی و پزشکی عمومی را در کشور متداول کند» (*اعتمادالسلطنه*، ١٣٦٤، صص. ١١٦٤–١١٦٥). «کرزیس توانست در مدت هشت سال اقامت در ایران شاگردان مبرّزی

تربیت نماید و آنها را با اصول کلّی این علوم جدید آشنا بسازد» (دولت‌آبادی، ۱۳۶۲، صص. ۳۲۸-۳۲۹). در اثر همین ورود و نفوذ علوم جدید مسئله نارسایی علوم قدیم و ضرورت تجدید نظر در مبانی آن بسیار پُررنگ شد. درواقع، با نشر اصول جدید، نقص تعالیم سنّتی به‌حدّی روشن شد که پایه‌های بخش زیادی از آموزش‌های کهن بر مبادی صحیح استوار نبوده و در این راستا، طب سنّتی، نجوم و ریاضیات با گسترش علوم جدید مورد تردید جدّی قرار گرفت.

در دارالفنون علوم زبان و ادبیّات خارجه از فرانسه و طب و علوم طبیعی و مهندسی و ریاضی تدریس می‌شد. از نشانه‌های تجدید سبک نثر، «ترجمهٔ کتاب‌های علمی از قبیل تشریح و طب و ریاضیات و فیزیک و هندسه و... بود» (بهار، ۱۳۷۰، ج ۳، ص. ۳۴۷). ضرورت نگارش کتاب‌های مورد نیاز برای دارالفنون باعث تألیف کتاب‌هایی در زمینهٔ دروس نظامی، ادبیّات، تاریخ، طب و هندسه شد. برخی از آثار پزشکی ترجمه شده در دارالفنون عبارت بودند از:

جدول ۷. ترجمه‌ها در موضوع پزشکی مدرن

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
۱	رسالهٔ دکتر پولاک (۲۰ باب تشریح)	انگلیسی	میرزا محمدحسین بن میرزا بزرگ تهرانی	پولاک[1]	۱۲۶۹
۲	عریضه به پادشاه انگلیس در باب وبا	انگلیسی	نامعلوم	کاضولانی[2] (حکیم باشی قشون)	قرن ۱۳
۳	رساله‌ای در طب	فرانسه	محمدتقی طبیب کاشانی	ژزف فردریک[3]	۱۲۸۱
٤	ترجمهٔ کتابی درخصوص امراض دندان	فرانسه	علی‌بن رضا نامه‌نگار	نامعلوم	۱۲۹۲
۵	تشریح	انگلیسی	علی‌بن عبدالجلیل علی بخش قاجار	نامعلوم	قرن ۱۳

1. EdVard Jacob Pollack
2. Kazolani
3. Joseph Frédéric

در این آثار از امراضی همچون وبا، سرخجه و آبله و نحوهٔ ورود آن به کشورها سخن آمده است. برخی آثار و درس گفتارهای دکتر پولاک در عرصهٔ پزشکی جدید برای دانشجویان دارالفنون ترجمه می‌شد که البتّه غلبهٔ ذهنیّت مترجمان در ترجمهٔ این آثار به‌وضوح مشهود است. مثلاً کتاب پولاک در موضوع پزشکی را محمدحسین افشار با عنوان *علاج‌الاسقام* ترجمه کرد و یا اینکه کتاب دیگری از پولاک در باب پزشکی را حکیم الممالک با عنوان *زبده الحکمه* ترجمه نمود که این بیانگر غلبهٔ رسوبات فکر سنّتی بر موضعات پزشکی جدید در ترجمه‌ها بود (نک. پولاک، *زبده الحکمه*،کتابخانهٔ ملّی، نسخهٔ خطی شماره ۵–۲۸۹۲۸).

برخی از ترجمه‌ها شامل مطالبی گوناگون در موضوع آیین مملکت‌داری، علم مذهبی و سیاسی است؛ حال‌آنکه طرح و ترجمهٔ منابعی در حوزهٔ دانش سیاسی، علی‌رغم تأسیس مدرسهٔ سیاسی در سال ۱۳۱۷ هـ‌ق مغفول‌ترین بخش ترجمه‌ها است. ترجمه در موضوعات سیاسی برآیند ظهور تدریجی فردگرایی در بخش نخبگانی جامعه ایران بود. در دورهٔ پیشامشروطه اوضاع جامعه متأثر از تحوّلات روز جهان اطراف پیش رفت که این امر باعث شد تا متفکّران و مترجمان به چشم‌انداز مطالعات خود وسعت بخشیده و وضعیت اجتماعی-سیاسی گذشته و حال اروپا و ممالک ینگی دنیا را مطمح توجّه خود قرار دادند. این امر باعث شد تا پس از چند دهه شاهد گسترش افکار سیاسی، اجتماعی و فلسفی مشابه غرب در ایران باشیم. تلاش مترجمان برای طرح مفاهیم مشروطه و قانون و طرح مفاهیم استبداد و مطلقه زمینه‌ساز ترجمهٔ متونی در این حوزه بود که از جملهٔ آنان می‌توان به کتاب *یک کلمه* میرزایوسف مستشارالدوله اشاره کرد. فهرست برخی از منابع ترجمه‌شده مرتبط با موضوعات یادشده به شرح ذیل می‌آید:

جدول ۸. اصلی‌ترین متون ترجمه‌شده در موضوعات مختلف

ردیف	نام کتاب (ترجمه)	زبان مبدأ	مترجم	نویسنده	سال چاپ
۱	ترجمهٔ سواران دوکنستان	فرانسه	علی‌بن رضا نامه‌نگار	میسمر[1]	۱۲۸۷
۲	گفتاری از جان استوارت میل	انگلیسی	میرزا محمدعلی نایب اول	استوارت میل[2]	قرن ۱۳
۳	قواعد حکمرانی مملکت فرانسه	فرانسه	میرزا رضا فرانسوی	موسیو ریشار[3]	اواسط قرن ۱۳
٤	رساله در بیان اشکال صفحه‌ها	فرانسه	نامعلوم	آنتوان[4]	۱۲۹۷
۵	تسخیر ارواح	فرانسه	محمدتقی بن محمدقلی	نامعلوم	۱۲۹۷
٦	اسرارالوجود	انگلیسی	علی بخش‌بن فتحعلیشاه	نامعلوم	۱۲۹۱ ه.ق
۷	کونستیتوسیون دولت عثمانی	فرانسه	نامعلوم	میرزا هاراطون[5]	۱۲۹٤
۸	مجموعهٔ علی‌بن رضا نامه‌نگار	انگلیسی	علی‌بن رضا نامه‌نگار	نامعلوم	قرن ۱۳

در ایـــن مجموعـــه‌ها، نویســـندگان بـــر آزادی و اینکـــه آن را منشـــأ پیشـــرفت اجتمـــاعی می‌دانســـتند، تأکیـــد داشـــتند و مطالـــب ســـودمندی دربـــارهٔ تقســـیمات اداری فرانســـه و مجموعـــه قـــوانین آن کشـــور بـــه دســـت داده‌انـــد. در برخـــی از ایـــن مجموعـــه‌ها دســـت‌خـــط ســـلطان عثمـــانی بـــرای تشـــکیل مجلـــس شـــورای ملّـــی مطـــرح می‌شـــد تـــا شـــاید الگـــویی از کشور همسایه را در ذهن مخاطبان انعکاس بدهد.

1. Mismer
2. Stuart Mill
3. Monsieur Richard
4. Antoine
5. Haratoon

۵. بحث و نتیجه‌گیری

آنچه می‌توان در بحث و نتیجه‌گیری در پایان این پژوهش به‌عنوان وجه نوآورانه آن مطرح کرد در پیشینه نیز موجود نیست، اینکه از ابتدای پروسهٔ ترجمه، گروه‌های اقلیّت دینی و نژادی که قبلاً در ارتباط با دنیای خارج زبان آموخته بودند به‌عنوان مترجم کار کردند. اینها شامل گروه‌های مسیحیان و ارمنی‌ها، یهودیان و آشوری‌ها بودند. گروهی هم که زبان خارجی را از خارج آموخته بودند یا در دورهٔ تحصیل در دارالفنون و مدارس خارجی زبان آموخته بودند و محصول آموزش جدید بودند به ترجمه روی آوردند؛ امّا گروه اکثریّت مترجمان از مشاغل دولتی بودند و در جهت اهداف چهار سازمان به ترجمه پرداختند؛ بخشی از آنان به ترجمه برای دربار شاه قاجار می‌پرداختند. عدّه‌ای در دربار ظل‌السلطان به ترجمه مشغول بودند که خود او به ترجمه در حوزهٔ ادبیّات و تاریخ علاقه‌مند بود. دو سازمان عمده و فعّال دیگر در عرصهٔ ترجمه‌ها، وزارت علوم و دارالانطباعات بودند که هر یک به‌طور سالانه جزئیات کارهای خود را در سالنامهٔ دولتی منتشر می‌کردند. وزارت علوم مسئولیت امورات دارالفنون را به عهده داشت. تدریس معلّمان خارجی در دارالفنون به تلاش مترجمان در تهیّهٔ متون علمی برگرفته از ترجمه‌ها برای دانشجویان هدف آموزشی را در نظر داشتند. وزارت انطباعات هم تحت ریاست اعتمادالسلطنه در چهار بخش فعّال بود؛ ترجمه‌های مربوط به دربار را محمدحسین فروغی انجام می‌داد. دفترخانه یا ادارهٔ چاپ و نشر روزنامه‌ها، دفتر نشر دولتی، گروه نویسندگان برای نگارش نامه دانشوران که توسط اعتضادالسلطنه تأسیس شد و خود او تا پایان عمرش آن را اداره می‌کرد. مترجمان اوّلیه به ترجمه، صرفاً، به‌عنوان یک کار مورد سفارش برخی حاکمان پرداختند؛ بنابراین، آنان وابسته به دربار و اشرافیّت و قشرهای بالای جامعه بودند. بر این اساس گرچه این گروه از مترجمان تمایلات مترقیانه داشتند، امّا سبک ادبی آنان همچنان بازتاب تأثیر ذائقه‌های درباری بود. این نوع ترجمه‌ها برای طیف تودهٔ عمومی و گروه‌های سطح پایین نبود؛ امّا به‌تدریج چاپ ترجمه‌ها در روزنامه‌ها به معنای تلاش برای جلب مخاطبان عمومی بود و قبلاً هم رشد تحصیلات و تعداد

فارغ‌التحصیلان بر تغییر پایگاه اجتماعی مترجمان نقش داشت. خوانندگان و مخاطبان این نوع ترجمه‌ها گروه‌های وسیعی از جامعه را تشکیل می‌دادند و هدف از این نوع ترجمه‌ها، صرفاً، آگاهی بخشیدن و انتقال اخبار به تودهٔ مردم بود. محمّدعلی تربیت به ارائهٔ فهرستی از ترجمه‌ها و تألیفات جدید از ابتدای قاجار تا مشروطه پرداخته است که بیانگر ذائقهٔ مترجمان و خوانندگان متن به تألیف و ترجمه است. در تألیفات و ترجمه‌های این دوره، آثار منثور از اکثریّت برخوردارند. زبان اصلی اکثریّت ترجمه‌ها هم فرانسوی بوده است.

درمجموع می‌توان گفت که از حدود دویست نسخهٔ خطّی از ترجمه‌ها که در کتابخانهٔ ملّی موجود است ٤٤ نسخه سفرنامه، ٤٠ نسخه رمان، ٣٢ نسخه تاریخ، ٣٠ نسخه شرح‌حال، ١٦ نسخه جغرافیا، ١٠ نسخه موضوعات علمی، ١٠ نسخه مسائل نظامی، ٦ نسخه مطالب پزشکی و ١٢ نسخه به موضوعات متفرقه اختصاص دارد.

کتاب‌نامه

آخوندزاده، م. (١٣٥٧). *مقالات فارسی*. به اهتمام حمید محمدزاده. تبریز، ایران: نشر ساولان.

آدمیت، ف. (١٣٥٥). *امیرکبیر و ایران*. تهران، ایران: خوارزمی.

آرین پور، ی. (١٣٧٢). *از صبا تا نیما*. تهران، ایران: زوار.

اعتمادالسلطنه، م. (١٣٧٤). *المآثر و الآثار*(چهل سال تاریخ ایران در دوره پادشاهی ناصرالدّین‌شاه). به اهتمام ایرج افشار، تهران، ایران: اساطیر.

اعتمادالسلطنه، م. (١٣٤٥). *روزنامه خاطرات، با مقدمه و فهارس از ایرج افشار*. تهران، ایران: امیرکبیر.

اعتمادالسلطنه، م. (١٣٦٤). *مرآت البلدان* (جلد ١). به اهتمام پرتو نوری‌اعلاء و محمّدعلی سپانلو. تهران، ایران: اسفار.

اعتضادالسلطنه، ع. (١٢٤١). *فلک السعاده*. زنجان، ایران: دارالطباعه میرمحمدباقر طهرانی.

اکبری، ا. (١٣٨٨). جغرافیای عصر باستان و تأثیر آن بر جغرافیدانان مسلمان. *پژوهش‌نامه تاریخ*، *٤*(١٥)، ١-٣٢.

امامی، ک. (١٣٥٧). *از پست و بلند ترجمه*. تهران، ایران: نیلوفر.

انوار، ع. (١٣٦٥). *فهرست نسخ خطی کتابخانهٔ ملّی* (جلد ١). تهران، ایران: سازمان اسناد ملّی ایران.

بابازاده، ش. (١٣٧٨). *تاریخ چاپ در ایران*. تهران، ایران: طهوری.

بالائی، ک. (۱۳۷۷). *پیدایش رمان فارسی* (م. قویمی و ن. خطاط، مترجم). تهران، ایران: معین.

براون، ا. (۱۳۳۷). *تاریخ مطبوعات و ادبیات ایران در دوره مشروطیت* (م. عباسی، مترجم). تهران، ایران: کانون معرفت.

بهار، م. (۱۳۷۰). *سبک‌شناسی یا تاریخ تطور نثر فارسی* (جلد ۳). تهران، ایران: امیرکبیر.

پورجوادی، ن. (۱۳٦۵). *درباره ترجمه*. تهران، ایران: نشردانشگاهی.

پولاک، ا. ی. (بی‌تا). *زبده الحکمه* (م. ع. بن محمداسماعیل، مترجم). تهران، ایران: کتابخانهٔ ملّی، نسخهٔ خطّی شماره ۵–۲۸۹۲۸.

تاج‌السلطنه (۱۳٦۲). *خاطرات تاج‌السلطنه*. بـه اهتمـام منصـوره اتحادیه (نظـام مافی) و سیروس سعدوندیان. تهران، ایران: نشر تاریخ ایران.

تشنر، م. ا. (۱۳٦۸). *تاریخچه جغرافیا در تمدن اسلامی* (ح. گنجی، مترجم)، تهران، ایـران: بنیـاد دایـره المعارف اسلامی.

خورموجی، م. (۱۳٦۳). *حقایق الاخبار ناصری* (جلد ۱). بـه اهتمـام حسـین خـدیوجم. تهـران، ایـران: شرقی.

دولت‌آبادی، ی. (۱۳۷۱). *حیات یحیی* (جلد ۱). تهران، ایران: عطار و فردوسی.

دوما، ا. (۱۳۸۳). *سه تفنگدار* (م. ط. میرزا، مترجم). تهران، ایران: هرمس.

شیل، م. ل. (۱۳٦۸). *خاطرات لیدی شیل: همسر وزیر مختار انگلیس در اوائل سلطنت ناصرالدّین‌شاه* (ح. ابوترابیان، مترجم). تهران، ایران: نشر نو.

صدیق، ع. (۱۳٤۷). *تاریخ فرهنگ ایران*. تهران، ایران: انتشارات دانشگاه تهران.

صحاف باشی، ا. (۱۳۷۵). *سفرنامه*، به اهتمام محمد مشیری. تهران، ایران: شـرکت مؤلفـان و مترجمـان ایرانی.

صفا، ذ. (۱۳۷۱). *تاریخ علوم عقلی در تمدن اسلامی*. تهران، ایران: انتشارات دانشگاه تهران.

صلح‌جو، ع. (۱۳۷۳). گرایش‌های عمده در ترجمه. *نگاه نو*، *۱۹*، ۲۵–٤۳.

صنیع‌الدوله، م. (۱۲۵۰) . *تاریخ انکشاف ینگی دنیا*. تهران، ایران: بی‌نا.

طالبوف، ع. (۱۳۵۷). *آزادی و سیاست*، به کوشش ایرج افشار. تهران، ایران: سحر.

غلام، م. (۱۳۸۱). *رمان تاریخی (نقد و تحلیل رمان‌های تـاریخی فارسـی از ۱۲۸٤ تـا ۱۳۳۲)*. تهـران، ایران: نشر چشمه.

فشاهی، م. (۱۳۵۲). نهضت ترجمه در عصر قاجاریه. *نگین*، *۹*(۹۹)، ۱۸–۲۵.

قدرتی، م.، هاشمی، م.، و آزادی بوگر، ا. (١٤٠١). ترجمه و مدرنیته در دوره مشروطه: موردپژوهی: ترجمه سرگذشت ژیل بلاس به فارسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٥٥*(١)، ١١١–١٣٧.

قزوینی، م. (١٣٧٠). *قانون قزوینی (انتقاد اوضاع اجتماعی ایران دورهٔ ناصری)*، به اهتمام ایرج افشار. تهران، ایران: طلایه.

کریمی حکاک، ا. (١٣٧٨). تاریخچه ترجمه در ایران. *مترجم*، *٨*(٢٩)، ٢٠–٣٢.

کریمیان، ع. (١٣٨٠). *میرزا رضا مهندس باشی از نخستین مهندسان ایرانی*. تهران، ایران: *گنجینه اسناد*، سازمان اسناد ملی ایران.

کیانفر، ج. (١٣٦٨). ترجمه در عهد قاجار. *نشر دانش*، ٥٥، ٢٣–٢٨.

کیانفر، ج. (١٣٧٣). روزنامه وقایع اتفاقیه. *نشر دانش*، *١٤*(٥)، ٣٢–٣٦.

مازندرانی، م. (بی‌تا). *جغرافیا*، نسخهٔ خطّی کتابخانهٔ ملّی، شماره ٣٤٧١

مجتهدی، ک. (١٣٨٨). *آشنایی ایرانیان با فلسفه‌های جدید غرب*. تهران، ایران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی و موسسه مطالعات تاریخ معاصر ایران.

مجدالملک سینکی، م. (١٣٩١). *رساله مجدیه*، تصحیح و پیشگفتار و توضیحات ایرج امینی و ناصر مهاجر. تهران، ایران: نشر آبی.

مستشارالدوله، ص. (١٣٦٨). *خاطرات و اسناد مستشارالدوله صادق*، به کوشش ایرج افشار. تهران، ایران: فردوسی.

مستشارالدوله، م. (بی‌تا). *یک کلمه*. تهران، ایران: کتابخانهٔ ملّی.

ملکم، ج. (١٣٦٢). *تاریخ ایران* (م. ا. حیرت، مترجم). تهران، ایران: دنیای کتاب.

ملکم، ج. (١٣٨٢). *تاریخ ایران* (م. ا. حیرت، مترجم). تهران، ایران: دنیای کتاب.

ملکشاهی، و.، و خزاعی فرید، ع. (١٣٩٦). رویکردی نو از طریق ترجمه برای تحلیل تاریخی انتقال گفتمان‌ها و نظریه‌ها. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٥٠*(٤)، ١–٢٤.

میرزای گلپایگانی، ح. (١٣٧٨). *تاریخ چاپ و چاپخانه در ایران (١٠٥٠ قمری تا ١٣٢٠ شمسی)*. تهران، ایران: نشر گلشن راز.

ناجی نصرآبادی، م. (١٣٨٠). *فهرست کتابهای فارسی شده چاپی از آغاز تا سال ١٣٧٠*. مشهد، ایران: بنیاد پژوهش‌های اسلامی.

نوابی، د. (١٣٦٣). *تاریخچه از فرانسه به‌فارسی در ایران از آغاز تا کنون*، کرمان، ایران: بی‌نا.

همدانی، م. (١٢٥٦). *رساله در سکون زمین و حرکت آفتاب*. تهران، ایران: نسخهٔ خطّی کتابخانهٔ

ملّی،١٩٦/ف.

روزنامهٔ تربیت: نخستین نشریه روزانه و غیردولتی ایران، (جلد ١) (ش ١–٢١١)، (١٣٧٦). تهران، ایران: کتابخانهٔ ملّی جمهوری اسلامی ایران و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

روزنامهٔ مریخ، محرم‌الحرام ١٢٦٩هـ‌ق.

روزنامهٔ دانش با مدیریت علیقلی خان مخبرالدوله، کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران، میکروفیلم شماره ٤٩١٥

روزنامهٔ علمی ایران روز دوشنبه بیست و دوم ذیحجهٔالحرام سنه ١٢٩٣هـ‌ق. برابر با ٨ ژانویه ١٨٧٦ تا ٢٣ جمادی الثانی ١٢٩٧هـ‌ق.

Azadibougar, O. (2010). Translation historiography in the modern world: Modernization and translation into Persian. *Target*, *22*(2), 298-329.

Munday, J. (2012). *Introducing translation studies: Theories and applications* (3rd ed.). Abingdon, England: Routledge.

Vermeer, H. (1989). Skopos and commission in translational action. In A. Chesterman (Ed.), *Readings in translation theory* (pp. 173-187). Helsinki, Finland: Finn Lectura.

Zlateva, P. (1993). *Translation as a social action: Russian and Bulgarian prespectives*. London, England: Routledge.

دربارهٔ نویسنده

محمّدامیر احمدزاده عضو هیئت علمی گروه تاریخ فرهنگی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی است که در حوزهٔ نهضت ترجمه در ایران دورهٔ قاجار و مشروطه دارای تألیفات متعدّدی در قالب مقالات و کتاب است.

L2 Teachers' Cognitive and Behavioral Manifestations of Pedagogical Beliefs: Variations across Teachers as a Function of Obsessive and Harmonious Passion

Mohammad Nabi Karimi [1]
Department of Foreign Languages, Kharazmi University, Tehran, Iran

Parisa Ashkani
Department of English, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Mohammad Bagher Shabani
Department of English, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Received: 28 April 2021 ***Accepted: 31 May 2021***

Abstract

Extensive research has been done to investigate the correlation between L2 teachers' beliefs and their actual practices. The evidence shows that there is not necessarily a relationship between teachers' actual classroom practices and their beliefs. Given this background, the current study examined the correspondence and non-correspondence between EFL teachers' cognitive and behavioral manifestations of pedagogical beliefs and effects of teacher passion on the relationship between these two manifestations. The initial participants of the study were 72 male and female EFL teachers teaching at a language institution. From this initial pool of participants, four groups of thirteen teachers were selected to examine the alignment and non-alignment of their pedagogical beliefs and practices. Two groups included teachers who possessed high levels of teacher harmonious and obsessive passion, whereas the other two groups included teachers with low levels of teacher harmonious and obsessive passion. Two instructional sessions per teacher were observed. Comparisons between the four groups of teachers showed that although participants in each group valued pedagogical beliefs relatively equally, only the teachers with high levels of harmonious and obsessive passion showed strong evidence of correspondence in their actual classroom practices. Based on the findings, it can be concluded that teacher passion can play an important role in the correlation between EFL teachers' self-reported pedagogical beliefs and their actual practices.

Keywords: Cognitive/Behavioral Manifestation, Pedagogical Belief, Teachers' Cognitive/Behavioral Correspondence, Teacher Passion; Harmonious Passion, Obsessive passion

---

1. Corresponding Author. Email: karimi_mn@yahoo.com

مطالعات زبان و ترجمه   دورهٔ پنجاه و پنجم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱٤۰۱)، صص ۷۱-۱۰۱

DOI: 10.22067/jlts.2021.70122.1036
مقالهٔ پژوهشی

تفاوت‌های معلّمان زبان دوم در باورهای آموزشی و به‌کارگیری آنها بر اساس اشتیاق سازگار و جبری

محمّدنبی کریمی* **(گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران)**
پریسا اشکانی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران)
محمّدباقر شعبانی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران)

چکیده

تاکنون تحقیقات گسترده‌ای دربارهٔ میزان تأثیرگذاری باورهای معلّمان زبان دوم بر عملکرد آموزشی آنها انجام شده است. شواهد ارائه‌شده نشان می‌دهد که لزوماً ارتباطی میان عملکرد حرفه‌ای معلّمان و باورهای آنها وجود ندارد. ما در این پژوهش کوشیده‌ایم تا مطابقت یا عدم مطابقت نمود شناختی با نمود رفتاری باورهای آموزشی معلّمان زبان انگلیسی و میزان تأثیر اشتیاق معلّمان بر رابطهٔ این دو را بررسی کنیم. ۷۲ معلّم زن و مرد، شرکت‌کنندگان اصلی تحقیق حاضر بودند. از میان این افراد، چهار گروه برای بررسی مطابقت یا عدم مطابقت باورها با عملکرد حرفه‌ای آنان انتخاب شدند. دو گروه از این معلّمان در کار خود سطح بالا و دو گروه دیگر سطح پایینی از اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری داشتند. دو جلسه از کلاس‌های هر معلّم به‌عنوان نمونه مورد مشاهده قرار گرفت. مقایسهٔ گروه‌ها نشان داد که اگرچه هردو گروه اهمّیّت، نسبتاً، یکسانی برای باورهای آموزشی قائل بودند، تطابق میان باورها و عملکرد حرفه‌ای، صرفاً، در کلاس معلّمانی مشاهده شد که دارای اشتیاق سازگار و یا اشتیاق جبری بالا بودند. بر اساس یافته‌های این مقاله، می‌توان به این نتیجه رسید که عامل اشتیاق، نقش مهمی در به‌کارگیری باورهای آموزشی گزارش‌شده توسط معلّمان زبان در کنش کلاسی آنها دارد.

کلیدواژه‌ها: معلّمان زبان دوم، نمود شناختی-رفتاری، باورهای آموزشی، اشتیاق سازگار-جبری

* نویسنده مسئول   karimi_mn@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۰۸   تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۰

۱. مقدّمه

مطالعهٔ شناخت معلّم[1] و باورهای او که از مهم‌ترین عناصر تشکیل‌دهندهٔ شناخت وی به شمار می‌آید (الیس[2]، ۲۰۱۲)، در کنار استدلال آموزشی که به روش و عملکرد آموزشی معلّم مربوط می‌شود، در دو سطح نظری و تجربی، توجّه بسیاری از صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است (بُرگ[3]، ۲۰۱۱؛ فریمن[4]، ۲۰۰۲؛ نونان[5]، ۲۰۰٤). این حجم از توجّه، نتیجهٔ انبوه پژوهش‌های بنیادینی است که در حوزهٔ آموزش زبان انگلیسی انجام گرفته‌اند؛ حوزه‌ای که اهمّیّت زیادی به تأثیر باورهای معلّم در شکل‌گیری عملکرد آموزشی او می‌دهد. به‌عبارت‌دیگر، بسیاری از پژوهشگران پذیرفته‌اند که کلّیّت روش تدریس معلّمان در کلاس درس یا فعّالیّت‌ها و تصمیم‌گیری‌های آنها تحت تأثیر باورهایشان قرار دارد (بُرگ، ۲۰۱۱؛ بَستورکمن[6]، ۲۰۱۲؛ لانو[7]، ۲۰۰۷). بسیاری از پژوهشگران حوزهٔ آموزش زبان، با توجّه به رابطهٔ میان باورهای معلّم و روش‌های آموزشی وی، ابعاد چنین رابطه‌ای را بررسی کرده‌اند. افزون بر این، به گفتهٔ فنسترماخر[8] (۱۹۷۹)، مطالعهٔ باورهای معلّمان بخش درخور توجّهی از پژوهش‌های مرتبط با موضوع کارایی آنها محسوب می‌شود (پژوهش و حسینی فاطمی، ۱۳۹۹). به همین دلیل است که در حال حاضر بیشتر پژوهش‌ها دربارهٔ عقاید معلّم، به بررسی تأثیر باورهای معلّمان بر عملکرد آموزشی‌شان متمرکز است (اندروز[9]، ۲۰۰۳)؛ بنابراین، طبیعی است که شاهد حجم زیادی از پژوهش‌های بنیادین در این باره باشیم. این پژوهش‌ها بیشتر به رابطهٔ باورها با عملکرد آموزشی معلّم اختصاص یافته‌اند (اندروز، ۲۰۰۳؛ بَستورکمن، لوئون[10] و الیس، ۲۰۰٤).

---

1. teacher cognition
2. Ellis
3. Borg
4. Freeman
5. Nunan
6. Basturkmen
7. Lanu
8. Fenstermacher
9. Andrews
10. Loewen

بـا اینکـه نتـایج تجربـی و نظـری پژوهش‌هـای فـوق حـاکی از اهمّیّـت باورهـا و دانـش معلّم است، صاحب‌نظران معتقدند ایـن ابعـاد شـناختی همیشـه نیـز بـا کـنش کلاسـی[1] معلّـم مطابقـت ندارنـد (اسـپیر[2]، ۲۰۰۵، بَسـتورکمن، ۲۰۱۲). دلایـل متعـدّدی دربـارهٔ عـدم ارتبـاط میـان باورهـای معلّـم و عملکـرد وی ذکـر شـده اسـت (ارنسـت[3]، ۱۹۸۹؛ اسـپیر، ۲۰۰۵؛ بُـرگ، ۲۰۰۳؛ لیـائو[4]، ۲۰۰۳؛ ویلسـن[5] و کـونی[6]، ۲۰۰۲). بـرای نمونـه، بـر اسـاس نظـر ارنسـت (۱۹۸۹)، عـدم ارتبـاط میـان بـاور و عملکـرد حرفـه‌ای معلّـم، معلـول برخـی ویژگی‌هـای معلّـم و نیـز برخـی ویژگی‌هـای کـنش کلاسـی اسـت. علـاوه بـر ایـن، عـدم ارتبـاط میـان باورهـای آموزشـی[7] گزارش‌شـدهٔ معلّـم و عملکـرد حرفـه‌ای او بـه برخـی محـدودیت‌های مـوقعیتی و بـافتی، مثلاً ضـرورت پوشـش کامـل برنامـهٔ آموزشـی از سـوی معلّـم، مربـوط می‌شـود. چنـین عـواملی باعـث می‌شـوند معلّـم نتوانـد بـه باورهـای خـود جامـهٔ عمـل بپوشـاند (بُـرگ، ۲۰۰۳؛ بَسـتورکمن، ۲۰۱۲؛ لـی[8]، ۲۰۰۸؛ لیـائو، ۲۰۰۳). بَستورکمن (۲۰۱۲) در مقالهٔ خود بـه برخـی عوامـل مـؤثر بـر تطـابق نداشـتن رابطـهٔ بـاور و عملکـرد معلّـم اشـاره کـرده اسـت. ایـن عوامـل عبارت‌انـد از: محـدودیت‌های مـوقعیتی، وجـود سیسـتم‌هـای مبتنـی بـر باورهـای مختلـف (باورهـای اصـلی یـا عمـده در برابـر باورهای فرعی یا حاشـیه‌ای) و نیـز فراینـد تغییـر باورهـا. همچنـین وی بـر ایـن بـاور اسـت که این عدم تطابق ممکـن اسـت بـه دلیـل مطالعـه و بررسـی باورهـای آموزشـی بـا اسـتفاده از طرح‌واره‌هـای سـاده باشـد. مضـاف بـر ایـن، متغیرهـای شخصـی از دیگـر عوامـل مهمـی هسـتند کـه موجـب گسسـتگی میـان کـنش حرفـه‌ای معلّـم و باورهـای آموزشـی گزارش‌شدهٔ او می‌شوند (الیس، ۲۰۱۲).

1. actual practices
2. Speer
3. Ernest
4. Liato
5. Wilson
6. Cooney
7. pedagogical beliefs
8. Lee

میزان استفاده از باورهای شناختی در کلاس درس، به متغیرهای شخصی معلّم بستگی دارد که در پژوهش‌های انگشت‌شماری به این رابطه توجّه شده است (الیس، ۲۰۱۲؛ کریمی[1]، عبدالهی[2] و خالص حقیقی[3]، ۲۰۱۶). بر اساس مفهومی‌کردن تدریس، رفتار معلّم پدیده‌ای پیچیده و چندوجهی تلّقی می‌شود (ورلوپ[4] و وندریل[5]، ۲۰۰۱) که تحت تأثیر عوامل شخصیتی و محیطی شکل می‌گیرد و باید بررسی و ارزیابی شود. آگاهی از چنین عواملی می‌تواند دریچه‌ای رو به شناخت روش تدریس معلّم در کلاس درس بگشاید و نیز بینش ما دربارهٔ سیاست‌های جذب و تربیت معلّم را تغییر دهد. اشتیاق[6]، یک متغیر فردی مهم است که به‌ویژه در فضای آموزشی، نقش مهمی ایفا می‌کند (رویز آلفونسو[7] و لئون[8]، ۲۰۱۹)؛ امّا تاکنون در زمینهٔ تدریس زبان انگلیسی، رابطهٔ این متغیر با اندیشه‌های معلّم و نیز تأثیرات احتمالی آن بر تحقق باورهای معلّم در محیط واقعی، موضوع مطالعه نبوده است. ازآنجاکه عنصر اشتیاق معلّم نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی دارد، فرضیّهٔ پژوهش حاضر این است که اشتیاق، احتمالاً، بر شناخت و آگاهی معلّم از عملکرد حرفه‌ای خود هم تأثیرگذار باشد.

در بحث آموزش، اشتیاق، جایگاه شاخص و مهمی را به خود اختصاص داده است، چراکه اقتضای حرفهٔ آموزش این است که معلّم وقت و انرژی و علاقهٔ زیادی را صَرف امر تعلیم‌وتربیت کند (دِی[9]، ۲۰۰۴). اشتیاق، عاملی است که معلّمان را به این حرفه جذب کرده و آنها را تشویق می‌کند این حرفه را ادامه دهند (نیاس[10]، ۱۹۹۶)؛ بنابراین برای معلّم، داشتن اشتیاق، گزینه‌ای اختیاری نیست، بلکه بنیادین‌ترین

1. Karimi
2. Abdullahi
3. Khales Haghighi
4. Verloop
5. Van Driel
6 . passion
7. Ruiz-Alfonso
8. Leon
9. Day
10. Nias

عنصر تدریس مؤثر به شمار می‌آید (دَی، ٢٠٠٤). با اینکه بسیاری از صاحب‌نظران بر اهمّیّت عنصر اشتیاق در آموزش تأکید کرده‌اند (دَی، ٢٠٠٤؛ فراید[1]، ٢٠٠١؛ نیاس، ١٩٩٦)، این مفهوم به‌صورت تمام‌وکمال بررسی نشده است.

از طرف دیگر، درحالی‌که یافته‌های کلّی بسیاری از پژوهش‌ها به اهمّیّت تفکّر معلّمان، باورها و دانش آنها اشاره دارند، بررسی چگونگی تفاوت این مفاهیم در بین معلّمان با ویژگی‌های متفاوت، مورد توجّه قرار نگرفته است. فقدان پژوهش دربارهٔ اهمّیّت متغیرهای شخصی که ارتباط تنگاتنگی با درک باورهای معلّم دارند، احتمالاً، ریشه در تعلیم و تربیت معلّم با رویکرد فرایند-نتیجه‌محور[2] داشته باشند. بررسی پیشینهٔ پژوهش‌ها در موضوع تأثیر اشتیاق بر تدریس نشان می‌دهد که تقریباً هیچ پژوهشی در زمینهٔ سازگاری و عدم سازگاری باورهای آموزشی گزارش‌شدهٔ معلّمان و عملکرد حرفه‌ای آن‌ها صورت نگرفته است.

با توجّه به مقدّمهٔ نظری و بررسی تجربی ارائه شده، هدف این پژوهش پاسخ دادن به سؤالات ذیل است:

١. آیا در نمودهای شناختی عقاید آموزشی در بین معلّمان با سطوح مختلف اشتیاق سازگار، تفاوت‌های قابل توجّهی وجود دارد؟
٢. آیا در نمودهای رفتاری عقاید آموزشی در بین معلّمان با سطوح مختلف اشتیاق سازگار، تفاوت‌های قابل توجّهی وجود دارد؟
٣. آیا در نمودهای شناختی عقاید آموزشی در بین معلّمان با سطوح مختلف اشتیاق جبری، تفاوت‌های قابل توجّهی وجود دارد ؟
٤. آیا در نمودهای رفتاری عقاید آموزشی در بین معلّمان با سطوح مختلف اشتیاق جبری، تفاوت‌های قابل توجّهی وجود دارد؟
٥. آیا در تطابق عقاید آموزشی و شیوه‌های واقعی آموزش در بین معلّمان با سطوح مختلف اشتیاق سازگار، تفاوت معناداری وجود دارد؟

1. Fried
2. process-product perspective

۶. آیا در تطابق عقاید آموزشی و شیوه‌های واقعی آموزش در بین معلّمان با سطوح مختلف اشتیاق جبری، تفاوت معناداری وجود دارد؟

از همین رو، در پژوهش حاضر می‌کوشیم تا باورهای معلّمان زبان دوم را نسبت به عملکرد کلاسی آنها بررسی کنیم. این معلّمان افرادی هستند که طبق اظهارات خود، درجات مختلفی از اشتیاق را داشتند؛ یعنی دارای سطوح متفاوتی از «اشتیاق سازگار»[1] و «اشتیاق جبری»[2] بودند. در این پژوهش، تفاوت میان این گروه‌ها از نظر سازگاری باورهای آموزشی گزارش‌شدهٔ آنها با کنش کلاسی‌شان مقایسه شده است.

۲. پیشینهٔ پژوهش

۲. ۱. مفهوم اشتیاق

اشتیاق عبارت است از تمایل فرد به فعّالیّتی که طبق تعریف خودِ او فعّالیّت موردعلاقه و باارزشی است که شوق او را برمی‌انگیزد و این فرد، زمان و انرژی زیادی را صرف آن می‌کند (والرند، بلنکارد[3]، ماگیائو[4]، کوئستنر[5]، رتل[6]، لئونارد[7] و مارسولایس[8]، ۲۰۰۳). این تعریف، از «مدل دوگانهٔ اشتیاق» اقتباس شده است که تا به امروز مهم‌ترین چارچوب ارائه‌شده برای پژوهش اشتیاق قلمداد می‌شود. والرند و همکاران (۲۰۰۳) در مدل دوگانهٔ اشتیاق[9] به دو گونه اشتیاق اشاره می‌کنند: اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری. این صاحب‌نظران بر این باورند که اشتیاق سازگار و جبری به لحاظ شیوهٔ نهادینه کردن فعّالیّت در شخصیت افراد از یکدیگر متمایزند. اشتیاق سازگار ناشی از نهادینه شدن خودجوش فعّالیّت موردعلاقه در شخصیت فرد است. بر این اساس، فعّالیّت ناشی از اشتیاق، با آزادی کامل اختیار می‌شود، با دیگر

1. harmonious passion
2. obsessive passion
3. Blanchard
4. Mageau
5. Koestner
6. Ratelle
7. Leonard
8. Marsolais
9. dualistic model of passion

جنبه‌های حیات فرد سازگاری کامل دارد، تحت کنترل فرد است و زمانی که فرد آن را انجام می‌دهد، اثر مثبتی بر وی می‌گذارد (رویز آلفونسو و لئون، ۲۰۱۹؛ مو[1]، ۲۰۱۶). اشتیاق جبری عبارت است از میل شدید به انجام دادن فعّالیّتی که به شکل کنترل‌شده‌ای به فرد القا شده است (مو، ۲۰۱٦). در این نوع اشتیاق، فرد احساس می‌کند که مجبور است کاری را انجام دهد تا نظر مثبت دیگران را به خود جلب کند. او تمایل زیادی دارد که توانایی‌هایش را به نمایش بگذارد و دوست دارد عزّت‌نفس خود را افزایش دهد (کراکر[2] و پارک[3]، ۲۰۰٤).

پژوهش در زمینهٔ مدل دوگانهٔ اشتیاق بر اساس مطالعهٔ طیف گسترده‌ای از شرکت‌کنندگان و موقعیت‌ها صورت گرفته است. برای مثال، فلیپ[4] و والرند (۲۰۰۷) دربارهٔ اختلال قماربازی تحقیق کرده‌اند، روسو و والرند (۲۰۰۸) پژوهش خود را به مطالعهٔ سالمندی موفّق اختصاص داده‌اند و والرند، ماگیائو، الیوت، دومایس[5]، دمرس[6] و روسیو[7] (۲۰۰۸) شرکت‌کنندگان و موقعیت‌های مربوط به ورزش را بررسی کردند. پژوهش‌های مذکور نشان داده‌اند که اشتیاق سازگار می‌تواند به داشتن زندگی بهتر، مثبت‌اندیشی و سرزندگی ذهنی زنان و مردان در گروه‌های سنی مختلف کمک کند (فلیپ، والرند و لوین[8]، ۲۰۰۹).

در فضای آموزشی نیز رابطهٔ اشتیاق و عملکرد معلّم بررسی شده است. پژوهشگرانی، مانند دَی (۲۰۰٤) و لیستون[9] و گریسون[10] (۲۰۰٤)، مفهوم اشتیاق را از دیدگاه معلّمان و اشتیاق آنها به حرفه یا موضوع تدریس بررسی کرده‌اند. از نظر دَی (۲۰۰٤) اشتیاق عبارت است از علاقهٔ شدید معلّم به موضوع درس، دانش‌آموزان و

1. Moe
2. Crocker
3. Park
4. Philippe
5. Dumais
6. Demers
7. Rosseau
8. Lavigne
9. Liston
10. Garrison

باورهای مشتاقانه‌ای که او می‌تواند در حین تدریس به دانش‌آموزان انتقال دهد و بر زندگی آنها تأثیر بگذارد. همچنین، لیستون و گریسون (۲۰۰٤) اشتیاق را علاقهٔ زیاد معلّم به کار تدریس و پرورش افراد، علاقه به ایده‌های دیگران و نیز دانش‌آموزان تعریف کرده‌اند. شایان یادآوری است که بیشتر پژوهش‌ها در زمینهٔ اشتیاق در محیط آموزشی، بر اشتیاق سازگار تمرکز داشته‌اند، چراکه نگارندگان چنین پژوهش‌هایی این نوع اشتیاق را برای امر آموزش مفید می‌دانند (بُنویل-روسی، لوین و والرند، ۲۰۱۱؛ رویز آلفونسو و لئون، ۲۰۱٦).

بر اساس یافته‌های موجود در پژوهش‌های متعدّد، معلّمان مشتاق، تأثیرات مثبتی بر فرایند تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارند (دَی، ۲۰۰۹؛ کیم[1] و لین[2]، ۲۰۱۳؛ کاربونیو[3]، والرند، فرنت[4] و گوای[5]، ۲۰۰۸). کاربونیو، والرند، فرنت و گوای (۲۰۰۸) در مقالهٔ خود به این نتیجه رسیده‌اند که معلّمان مشتاق، می‌کوشند میان روش تدریس و دیگر فعّالیّت‌های خود هماهنگی ایجاد کنند. طبق گفته‌های فلپس[6] و بنسن[7] (۲۰۱۲) معلّمان به دلیل عواملی از جمله نگرش مثبت، پذیرش تغییر، اشتیاق به همکاری، پیگیری فعّالیّت‌هایی در راستای پیشرفت شغلی و ایجاد ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و والدین برای حرفهٔ خود اشتیاق دارند. میرشجاعی و همکاران (۲۰۱۹) عوامل دیگر ایجاد اشتیاق در معلّم را این‌گونه معرّفی کرده‌اند: عشق و علاقه به یادگیری، علاقهٔ ویژه به تدریس زبان، داشتن نقش مؤثر در جامعه، برطرف کردن نیازهای شخصی و ایفای نقش الگوی اجتماعی.

1. Kim
2. Lane
3. Carbonneau
4. Fernet
5. Guay
6. Phelps
7. Benson

۲. ۲. سازگاری باورها و کنش کلاسی معلم

در دهه‌های اخیر، مطالعات گسترده‌ای دربارهٔ باورهای معلّم در رشته‌های مختلف علمی انجام شده است. پژوهشگران فرض را بر این گرفته‌اند که باور معلّم نقشی بنیادین در شناخت فعّالیّت‌ها و تصمیم‌گیری‌های او در کلاس درس دارد (آرنِت[1] و ترنبال[2]، ۲۰۰۸؛ بُرگ، ۲۰۱۱). اگرچه نمی‌توان این واقعیت را انکار کرد که تصمیم‌های معلّم در کلاس درس به‌شدّت متأثر از باورهای اوست و نمی‌توان از هم‌بستگی ماهوی این باورها با افکار و رفتار معلّم چشم‌پوشی کرد (بُرگ، ۲۰۱۱)، باید بپذیریم که باورهای مبتنی بر خوداظهاری معلّمان گاهی با واقعیت فاصله دارند (پاژارس[3]، ۱۹۹۲). از همین رو، در سال‌های اخیر پژوهش‌هایی با موضوع رابطهٔ باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان زبان و کنش کلاسی آنها رو به فزونی نهاده است. در حوزهٔ آموزش زبان نیز باورهای معلّم، به لحاظ رابطهٔ آنها با عملکرد وی، اهمّیّت زیادی یافته است؛ امّا به دلیل عدم تطابق و هماهنگی کامل این باورها با کنش معلّم، پژوهشگرانْ پژوهش‌های جدیدی را در این زمینه آغاز کرده‌اند. تطابق نداشتن باورهای اظهارشده از سوی معلّم با کنش کلاسی وی، مهم‌ترین دلیل پژوهشگران برای بازبینی نسبت این دو بوده است (الیس، ۲۰۱۲؛ بَستورکمن، ۲۰۱۲). آن‌طور که اسپیر (۲۰۰۵، ص. ۳٦۱) بیان می‌کند، باورهای مبتنی بر خوداظهاری معلّم را باید با عنوان «باورهای ظاهری»[4] و نمود آنها در کلاس درس را باید با عنوان «باورهای شاخص»[5] نام‌گذاری کنیم که اوّلی با «نظریّهٔ توجیهی»[6] مرتبط است و دومی با «نظریّه‌های کنش»[7] (الیس، ۲۰۱۲، ص. ١٤٤).

---

1. Arnett
2. Turnbull
3. Pajares
4. professed beliefs
5. attributed beliefs
6. espoused theory
7. theories of action

همان‌طور که قبلاً هم گفته شد، بَستورکمن (۲۰۱۲) دربارهٔ رابطهٔ باور و عملکرد معلّمان، به دلایلی اشاره می‌کند که به ناسازگاری باورها و عملکرد معلّم اشاره دارد. علاوه بر دلایلی که پیش‌تر نام بردیم، نویسندگانی مانند الیس (۲۰۱۲) به برخی عوامل شخصی اشاره کرده‌اند. این عوامل می‌توانند در ردهٔ متغیرهای مؤثر بر عدم تناسب باورها و عملکرد معلّم قرار گیرند. مضاف بر این، پژوهشگران، تعداد متغیرهای شخصی محدودی را موضوع مطالعه قرار داده‌اند. برای مثال، کریمی، عبدالهی و خالص حقیقی (۲۰۱٦) ناهم‌خوانی گرایش‌های نظری مربوط به تدریس روش‌های مهارت خواندن با نمود عملی این گرایش‌ها را بین دو گروه معلّمان با کارآمدی بالا[1] و کارآمدی پایین[2] بررسی کرده‌اند. نتایج نشان دادند که بین گرایش‌های نظری معلّمان و عملکردشان، هماهنگی کمی وجود دارد. در این پژوهش، تفاوت‌های مربوط به هم‌خوانی باورها و رفتارها بین معلّمان با کارآمدی بالا و معلّمان با کارآمدی پایین در تدریس مهارت خواندن در کلاس مشخص شده‌اند. افزون بر این، در پژوهش دیگری میزان هم‌خوانی گرایش‌های نظری و عملی معلّمان زبان انگلیسی در تدریس مهارت خواندن بررسی شده است (کریمی و دهقانی، ۲۰۱٦). یافته‌های این پژوهش نشان داد که ارتباط ضعیفی بین گرایش‌های نظری گزارش‌شدهٔ معلّمان و کنش کلاسی آنها در تدریس مهارت خواندن به چشم می‌خورد. جویباری، مرادخانی و یوسفی (۲۰۱۷) در پژوهشی نسبتاً مشابه، نقش تحصیلات معلّمان را در ایجاد سازگاری بین باورهای آموزشی و عملکرد آنها در زمان مهارت خواندن بررسی کرده‌اند. این نویسندگان، بر تفاوت باورها و عملکرد آموزشی معلّمان دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد تمرکز ویژه‌ای داشته‌اند. بر اساس نتایج پژوهش، با اینکه هر دو گروه در تدریس مهارت خواندن مایل به استفاده از روش «قابلیت‌محور»[3] بودند، امّا ناهم‌خوانی آشکاری میان باورها و عملکرد معلّمان در کلاس درس وجود داشت.

1. high-efficiency
2. low-efficiency
3. competence-based approach

مطالعهٔ پیشینهٔ موجود، حاکی از آن است که هنوز هم به پژوهش‌های بیشتری در زمینهٔ سازگاری باورهای آموزشی گزارش‌شده از سوی معلّمان و عملکرد آنها در کلاس درس نیاز است؛ زیرا با اینکه تعداد انگشت‌شماری از متغیرهای مربوط به تفاوت‌های فردی، مانند سطح تحصیلات و جنسیت و سابقهٔ تدریس، در این پژوهش‌ها مطالعه شده‌اند (لائو[1]، ۲۰۰۷)، به نظر می‌رسد هنوز متغیرهای فردی تا حدّ زیادی نادیده گرفته شده‌اند (الیس، ۲۰۱۲).

۳. روش پژوهش

۳. ۱. نمونه و روش نمونه‌گیری

تعداد ۷۲ معلّم که در سه شعبهٔ یک موسسهٔ آموزشی مشغول تدریس زبان انگلیسی بودند، در این تحقیق شرکت کردند. نمونه شامل معلّمان زن و مرد می‌شدند و به لحاظ سابقهٔ تدریس طیف گسترده‌ای از معلّم‌ها، با سابقهٔ ٤ تا ۱۸ سال با میانگین ۹٫۵۰ و انحراف معیار ۲٫۲۵ را در بر می‌گرفتند. این افراد به روش «نمونه‌گیری در دسترس» یا «نمونه‌گیری ساده» در تحقیق مشارکت داده شدند. ۵۹ نفر از این معلّمان دارای مدرک کارشناسی‌ارشد و دانشجوی مقطع کارشناسی‌ارشد در یکی از شاخه‌های مرتبط با زبان انگلیسی بودند و ۱۳ نفر دیگر هم مدرک کارشناسی در یکی از شاخه‌های مرتبط با زبان انگلیسی داشتند. پس از سنجش میزان اشتیاق معلّم‌ها، ۲٦ معلّم با بیشترین نمره و ۲٦ معلّم با کمترین نمره -از هر دو دستهٔ دارای اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری- انتخاب شدند و تطابق یا عدم تطابق باورهای آموزشی گزارش‌شده آنها با کنش کلاسی ایشان در حین تدریس مورد بررسی قرار گرفت. همهٔ اعضای چهار گروه جداشده، به لحاظ میزان تجربهٔ تدریس با هم برابر بودند: افراد با اشتیاق سازگار بالا (میانگین: ۹٫۳۰ و انحراف معیار: ۳٫۰٦)، افراد با اشتیاق سازگار پایین (میانگین:۹٫۵۳ و انحراف معیار:۲٫۱٤)، افراد با اشتیاق جبری بالا (میانگین:۹٫۸٤ و انحراف معیار:۱٫۸٦)، افراد با اشتیاق جبری پایین (میانگین: ۹٫۳۰ و

1. Lau

انحـراف معیـار:۱,۹۷). علـاوه بـر ایـن، از سـطح آموزشـی، نـوع کتـاب آموزشـی و بخش‌های تدریس یکسانی برای این تحقیق بهره برده شد.

۳. ۲. ابزار گردآوری داده‌ها

۳. ۲. ۱. مقیاس اندازه‌گیری اشتیاق برای تدریس[1]

در ایـن تحقیـق، از مقیـاس سـنجش اشـتیاق کـاربونیو، والرنـد و فرنـت (۲۰۰۸) کـه بـه منظـور انـدازه‌گیری میـزان اشـتیاق معلّمـان در تـدریس تعدیل‌شـده، اسـتفاده شـد. ایـن مقیـاس دارای ١٦ آیـتم اسـت. چهـار آیـتم اوّل ایـن مقیـاس اشـتیاق تـدریس بـر اسـاس ارزش کـار تـدریس از نگـاه معلّـم، میـزان زمـان صـرف شـده بـرای ایـن کـار و میـزان دلپذیری و لذّت کـار تـدریس تنظـیم شـده‌اند. ۱۲ آیـتم دیگـر بـرای بررسـی میـزان اشـتیاق، به سـنجش دو نـوع اشـتیاق سـازگار و اشـتیاق جبـری اختصـاص دارنـد. از شـرکت‌کنندگان خواسـته شـده تـا بـه گزینـه‌های مقیـاس هفت‌درجـه‌ای «لیکـرت» پاسـخ دهنـد. در ایـن مقیـاس، نمـرهٔ ۱ بـه گزینـهٔ «بـه‌هیچ‌عنوان موافـق نیسـتم» اختصـاص داده شـده و نمـرهٔ ۷ بـه گزینـهٔ «کاملـاً مـوافقم» اختصـاص یافتـه اسـت. در مقالـهٔ حاضـر، پایـایی ابـزار تحقیـق ۸۳. محاسبه شد.

۳. ۲. ۲. پرسشنامهٔ باورهای آموزشی[2]

از پرسشـنامهٔ باورهـای آموزشـی، بـرای بررسـی باورهـای آموزشـی شـرکت‌کنندگان اسـتفاده شـده اسـت. اُگیلـوی[3] و دان[4] (۲۰۱۰) ایـن پرسشـنامه را بـر اسـاس ابـزاری کـه پیش‌تـر کـاراواس–دوکـاس[5] (١٩٩٦) پیشـنهاد داده بـود، طراحـی کرده‌انـد. کـاراواس–دوکاس از این ابزار به منظور بررسـی نظـر معلّمـان دربـارهٔ پـنج بُعـد آمـوزش زبـان –شـامل تدریس گروهی زبان، تصـحیح خطـا، نقـش معلّـم، جایگـاه زبـان‌آموز و دسـتور زبـان- بهـره گرفته بـود. اُگیلـوی و دان چنـد مـورد دیگـر بـه ایـن ابعـاد افزودنـد. ایـن ابعـاد بـر اسـاس

1. the passion scale –adapted for teaching
2. pedagogical beliefs questionnaire
3. Ogilvie
4. Dunn
5. Karavas-Doukas

اهمیّت درک فلسفهٔ آموزش از نگاه دانش‌آموزان و معلّم انتخاب شده‌اند و موضوعات جدیدی را به مبحث آموزش زبان می‌افزایند (اُگیلوی و دان، ۲۰۱۰). برای ارزیابی این ابعاد در پرسشنامه، تنها از دو گزینهٔ مثبت (آری) و منفی (خیر) استفاده شده است. آیتم‌ها بر اساس مقیاس سنجش پنج نمره‌ای «لیکرت» درجه‌بندی شده‌اند. برای همسانی درونی در این پرسشنامه، مقدار آلفا برابر با ۸٦. محاسبه شده است.

۳. ۲. ۳. سیاههٔ مشاهده

به منظور بررسی نمود رفتاری[1] باورهای آموزشی معلّمان، دو جلسه آموزشی به‌ازای هر معلّم مشاهده شد. بر اساس مؤلفه‌های موجود در پرسشنامه باورهای آموزشی، یک سیاهه به‌عنوان اساس مشاهدات طراحی شد.

۳. ۲. ٤. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آزمون t با نمونه‌های مستقل و همبستگی حاصل‌ضرب-گشتاور پیرسون استفاده شد. از آزمون t مستقل برای یافتن تفاوت احتمالی بین هر دو دسته از معلّمان در باورهای آموزشی (نمود شناختی[2]) و کنش‌های کلاسی (نمودهای رفتاری باورهای آموزشی) استفاده شد. سپس ضرایب همبستگی محاسبه شد تا تفاوت‌های احتمالی تطابق بین باورها و عملکرد معلّمان در هر گروه بررسی شود.

۳. ۲. ۵. فرایند

پرسشنامهٔ باورهای آموزشی و مقیاس سنجش اشتیاق در مرحلهٔ اوّل توسط ۷۵ معلّم زبان انگلیسی، پاسخ داده شدند. در بررسی اوّلیه مشخص شد که سه پرسشنامه، کاملاً، بی‌پاسخ مانده است، ازاین‌رو، آنها کنار گذاشته شدند. ۷۲ پرسشنامه و مقیاس باقی‌مانده امتیازبندی شد. سپس، ۲٦ نفر با بالاترین امتیاز (۱۳ نفر با اشتیاق سازگار و ۱۳ نفر با اشتیاق جبری و همچنین ۲٦ نفر دیگر با کم‌ترین امتیاز (۱۳ نفر با اشتیاق

1. behavioral manifestation
2. cognitive manifestation

سازگار و ۱۳ نفر با اشتیاق جبری) انتخاب شدند. در هر گروه، هشت معلّم مرد و پنج معلّم زن شرکت داشتند. دو نمونه از کلاس‌های ۹۰ دقیقه‌ای هر معلّم مشاهده و ضبط شد. شرکت‌کنندگان از اینکه در یک مطالعهٔ پژوهشی شرکت کرده‌اند آگاه بودند. در طول مشاهدهٔ کلاس‌ها، یادداشت‌برداری از تمام نمودهای رفتاری مرتبط با باورهای آموزشی انجام گرفت. همچنین، با کسب اجازهٔ مدیر موسسه و معلّمان، از کلاس‌ها فیلم گرفته شد تا عملکرد معلّم در کلاس به‌دقّت مرور شود و با موارد ذکر شده در چک‌لیست، تطبیق داده شود. همهٔ معلّم‌ها به تدریس متن و یک بخش مکالمهٔ همسان پرداختند. مواردی که در ویدئوها تکرار می‌شدند با آیتم‌های موجود در مؤلفه‌های چک‌لیست مقایسه شده و پس از ثبت بسامد این تکرارها، از آنها به‌عنوان معیاری برای سنجشِ نمود رفتاری باورهای آموزشی معلّمان استفاده شد. همچنین، آن دسته از مصادیق عملکرد آموزشی که در چک‌لیست نبودند، کنار گذاشته شدند. از نرم‌افزار«SPSS» نسخهٔ ۲۱، برای تحلیل داده‌ها استفاده شد و داده‌ها به کمک آزمون t با نمونه‌های مستقل و رویه‌های همبسته بررسی شدند.

٤. یافته‌های پژوهش

چنان‌که پیش‌تر هم اشاره شد، هدف تحقیق حاضر بررسی نمودهای شناختی و رفتاری باورهای آموزشی در چهار گروه از معلّمانی است که دارای درجهٔ بالا و پایینی از اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری بوده‌اند. همچنین، تفاوت احتمالی بین گروه‌ها، بر اساس باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان و کنش کلاسی آنها مطالعه شد. جدول شمارهٔ ۱ و ۲ نتایج آماری به دست آمده از مطالعهٔ باورهای آموزشی گزارش‌شده شرکت‌کنندگان چهار گروه با اشتیاق سازگار و جبری را نمایش می‌دهند.

جدول ۱. آمار توصیفی معلّمان با درجهٔ بالا و پایینی از اشتیاق سازگار در باورهای آموزشی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق سازگار بالا	۱۳	۲۵,۸٤	۱,۲۱
اشتیاق سازگار پایین	۱۳	۲۵,۰	۱,۱۸

جدول ۲. آمار توصیفی معلّمان با درجهٔ بالا و پایینی از اشتیاق جبری در باورهای آموزشی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق جبری بالا	۱۳	۲۵,۳۰	۱,٦٥
اشتیاق جبری پایین	۱۳	٢٤,٤٦	۱,۱۹

اوّلین پرسش به مقایسهٔ تفاوت‌های شرکت‌کنندگان با درجات متفاوتی از اشتیاق سازگار (HP) در باورهای آموزشی (نمود شناختی) آنها اختصاص داشت. هر دو گروه، یعنی معلّمانی که دارای بیشترین سطح اشتیاق سازگار (میانگین: ۲٥,۸٤ و انحراف معیار: ۱,۲۱) و معلّمانی که دارای کم‌ترین سطح اشتیاق سازگار (میانگین ۲٥,۰۷ و انحراف معیار: ۱,۱۸) بودند، مقدار میانگین مشابهی در باورهای آموزشی خود نشان دادند. به منظور مقایسهٔ عملکرد دو گروه، آزمون t با نمونه‌های مستقل اجرا شد. قبل از استفاده از این آزمون پارامتری، پیش‌فرض‌های آن بررسی شدند. پیش‌فرض‌ها شامل نرمال بودن متغیر عملکرد و همچنین برابری واریانس عملکرد در دو گروه است. پیش‌فرض اوّل با استفاده از آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف» و دومی نیز با استفاده از آزمون «ناپارامتری لوین» انجام شد. چون سطوح معنی‌داری از مقدار خطای آزمون یعنی ۰۵. بیشتر بود (اشتیاق سازگار بالا: ۸۲٥. و اشتیاق سازگار پایین: ۸۰٤.)، فرض نرمال بودن میانگین نمرهٔ باورهای آموزشی در دو گروه رد نشد؛ بنابراین برای آزمون میانگین نمرات از آزمون پارامتری t استفاده شد. سپس به بررسی برابری واریانس با استفاده از «آزمون لوین» پرداخته شد. در این آزمون سطح معناداری آزمون (مقدار ۷۷٤.) از خطای ۰۵. بیشتر بود، بنابراین فرض برابری واریانس متغیر در گروه‌ها تأیید شد. پس آزمون t با فرض برابری واریانس‌ها انجام شد. بعد از بررسی پیش‌فرض‌ها با استفاده از آزمون t به مقایسه باورهای آموزشی در دو گروه اشتیاق سازگار بالا و اشتیاق سازگار پایین پرداختیم.

جدول ۳. نتایج آزمون t با نمونه‌های مستقل بین معلّمان با درجهٔ بالا و پایین اشتیاق سازگار در باورهای آموزشی

آزمون برای گروه‌های مستقل	t	درجه آزادی	معناداری	اختلاف میانگین
فرض برابری واریانس‌ها	۱,٦۳	۲٤	.۱۱٦	.۷٦۹

نتایج آزمون که در جدول شمارهٔ ۳ مشاهده می‌شود، نشان داد که به لحاظ باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان، تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد ($t(۲٤) = ۱,٦۳$, $p = .۱۱٦$). هر دو گروه معلّمان نظری مشابه در مورد باورهای آموزشی داشتند و اختلاف عمده‌ای در باورهای آموزشی گزارش‌شده آنها مشاهده نشد.

دومین پرسش تحقیق به بررسی تفاوت‌های بین دو گروه از معلّمان با درجات مختلفی از اشتیاق سازگار در عملکرد آموزشی خود می‌پردازد (نمود رفتاری باورهای آموزشی). جدول (٤) به نمایش آمار توصیفی کنش کلاسی حین تدریس در دو گروه اختصاص دارد.

جدول ٤. آمار توصیفی معلّمان با درجهٔ بالا و پایین اشتیاق سازگار در کنش کلاسی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق سازگار بالا	۱۳	۲۵,۷٦	۱,٦٤
اشتیاق سازگار پایین	۱۳	۲۰,۰	۲,۱۰

مشابه قبل در ادامه به بررسی پیش‌فرض‌های آزمون پارامتری پرداختیم. با توجّه به سطوح معنی‌داری (اشتیاق سازگار بالا: ٥٦۲. و اشتیاق سازگار پایین: ۹۸۱.) در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف» فرض نرمال بودن میانگین نمرهٔ کنش کلاسی در دو گروه نیز در سطح خطای ۰٥. رد نشد؛ و ازآنجایی‌که سطح معناداری آزمون «لوین» (مقدار ٤۳۳.) از خطای ۰٥. بیشتر بود، فرض برابری واریانس متغیر در گروه‌ها مورد تأیید گرفت. پس در این مورد نیز آزمون t با فرض برابری واریانس‌ها انجام شد.

جدول۵. نتایج آزمون t با نمونه‌های مستقل بین معلّمان با درجهٔ بالا و پایین اشتیاق سازگار در کنش کلاسی

آزمون برای گروه‌های مستقل	t	درجه آزادی	معنا داری	اختلاف میانگین
فرض برابری واریانس‌ها	۷,۷۰	۲٤	.۰۰۰	٥,٦۹

جدول (۵) یافته‌های آزمون t با نمونه‌های مستقل را نشان می‌دهد. تفاوت معناداری بین این دو گروه از معلّمان به لحاظ کنش کلاسی مشاهده شد. بر این مبنا، تفاوت معناداری بین کنش کلاسی معلّمانی با اشتیاق سازگار بالا (میانگین: ۲٥,۷٦ و انحراف معیار: ۱,٦٤) و کنش کلاسی همکاران آنها با اشتیاق سازگار پایین (میانگین: ۲۰,۰۷ و انحراف معیار: ۲,۱۰) وجود دارد ۲,۱۳ = d، .۰۰۵ > p ، ۷,۷۰= (t(۲٤).

سومین پرسش تحقیق به بررسی تفاوت دو گروه از معلّمان مربوط می‌شود که بر اساس اظهارات خود (نمود شناختی)، دارای درجات متفاوتی از اشتیاق جبری در مورد باورهای آموزشی بودند. هر دو گروه، میانگینِ نسبتاً مشابهی را در باورهای آموزشی خود نشان دادند. این مقدار در معلّمان دارای اشتیاق جبری (OP) بالا (میانگین. ۲٥,۳۰ و انحراف معیار: ۱,٦٥) و در معلّمان دارای اشتیاق جبری پایین (میانگین. ۲٤,٤٦ و انحراف معیار:۱,۱۹) بود.

جدول ٦. آمار توصیفی دو گروه معلّمان با درجهٔ بالا و پایینی از اشتیاق جبری در باورهای آموزشی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق جبری بالا	۱۳	۲٥,۳۰	۱,٦٥
اشتیاق جبری پایین	۱۳	۲٤,٤٦	۱,۱۹

با توجّه به سطوح معنی‌داری (اشتیاق جبری بالا: ٥٤۹؛ و اشتیاق جبری پایین: ۷٤٥.) در سطح خطای ۰۵. در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، فرض نرمال بودن میانگین نمره باورهای آموزشی در دو گروه تأیید شد. سطح معناداری آزمون «لوین» هم (مقدار ۳۸۷.) از خطای ۰۵. بیشتر بود، بنابراین در این پرسش نیز آزمون t با فرض برابری واریانس‌ها انجام شد.

جدول ۷. نتایج آزمون t با نمونه‌های مستقل برای دو گروه معلّمان با اشتیاق جبری بالا و پایین در باورهای آموزشی

آزمون برای نمونه‌های مستقل	t	درجهٔ آزادی	معناداری	اختلاف میانگین
فرض برابری واریانس‌ها	۱,٤۹	۲٤	.۱٤۸	۸٤٦.

نتایج که در جدول (۷) ارائه شده، حاکی از عدم تفاوت معنادار دو گروه به لحاظ باورهای آموزشی گزارش‌شده آنها بود ($t(24)=1.49$, $p=.148$). هر دو گروه این معلّمان، نظر مشابهی در مورد باورهای آموزشی داشتند و تفاوت عمده‌ای در این باورها بین آنها مشاهده نشد.

پرسش چهارم تحقیق، به این مسئله پرداخت که آیا تفاوت معناداری بین دو گروه معلّمان با سطوح مختلفی از اشتیاق جبری در کنش کلاسی آنها وجود دارد؟ (به‌عبارت‌دیگر، یعنی همبستگی بین باورهای آموزشی و نمود رفتاری این باورها). جدول (۸)، آمار توصیفی دو گروه در حوزهٔ کنش کلاسی را نمایش می‌دهد.

جدول ۸. آمار توصیفی دو گروه معلّمان با درجهٔ بالا و پایینی از اشتیاق جبری در کنش کلاسی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق جبری بالا	۱۳	۲۲,۰۰	۲,٥۱
اشتیاق جبری پایین	۱۳	۱۸,۸٤	۱,۰٦

با توجّه به سطوح معنی‌داری (اشتیاق جبری بالا: ۸۲۱. و اشتیاق جبری پایین: ۳۹۳.) در سطح خطای ۰۵. در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، فرض نرمال بودن میانگین نمره کنش کلاسی در دو گروه تأیید شد. سطح معناداری آزمون «لوین» نیز (مقدار ۰۰۱.) کم‌تر از خطای ۰۵. بود، بنابراین در این پرسش از آزمون t با فرض نابرابری واریانس‌ها استفاده شد.

جدول ۹. نتایج آزمون t با نمونه‌های مستقل دو گروه معلّمان با درجهٔ بالا و پایین اشتیاق جبری در کنش کلاسی

آزمون برای گروه‌های مستقل	t	درجهٔ آزادی	معناداری	اختلاف میانگین
فرض نابرابری واریانس‌ها	٤٫١٥	٢٤	.٠٠٠	٣٫١٥

جدول (۹) هم به یافته‌های به دست آمده از آزمون t با نمونه‌های مستقل اختصاص دارد. بااینکه مقدار تفاوت یافته‌های مربوط به اشتیاق جبری از یافته‌های مربوط به اشتیاق سازگار کم‌تر است، تفاوت معناداری میان کنش کلاسی معلم‌های دارای اشتیاق جبری به چشم می‌خورد. بر این اساس، کنش کلاسی معلّمان دارای میانگین بالای اشتیاق جبری (میانگین: ۲۲٫۰۰ و انحراف معیار: ۲٫۵۱) در مقایسه با کنش کلاسی معلّمانی با اشتیاق جبری پایین (میانگین: ۱۸٫۸٤ و انحراف معیار: ۱٫۰٦) به طرز معناداری متفاوت است ($t(۲٤) = ٤٫١٥$، $p < .۰٥$، $d = ١٫٦٤$).

پنجمین پرسش تحقیق به بررسی تطابق باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان دارای درجات مختلف اشتیاق سازگار و کنش کلاسی آموزشی آنها می‌پردازد. برای این منظور، از دو رویهٔ «همبستگی حاصل‌ضرب-گشتاور پیرسون» استفاده شد. در اینجا نیز قبل از استفاده از آزمون «پارامتری پیرسون» پیش‌فرض آن (نرمال بودن متغیرها) با استفاده از آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف» بررسی شد. در اوّلین رویه، همبستگی بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان دارای اشتیاق سازگار پایین (HP) و کنش کلاسی آنها محاسبه شد. با توجّه به سطوح معنی‌داری در سطح خطای ۰٥. فرض نرمال بودن میانگین نمره متغیرهای باورهای آموزشی (.۸۰٤) و کنش کلاسی (.۹۸۱) در معلّمان دارای اشتیاق سازگار پایین رد نشد؛ بنابراین از آزمون «همبستگی پیرسون» استفاده شد.

جدول ۱۰. همبستگی بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان با سطح پایین اشتیاق سازگار و کنش‌های کلاسی آنها

	کنش کلاسی	P	
باورهای آموزشی	همبستگی پیرسون	.۳۵۷	.۲۳۲

همان‌گونه که در جدول (۱۰) مشاهده می‌شود، همبستگی معناداری بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان با اشتیاق سازگار (HP) پایین و کنش کلاسی آنها وجود ندارد (r(۱۱) = .۳۵۷ ،p = .۲۳۲).

در دومین رویه، همبستگی میان باورهای آموزشی معلّمان دارای اشتیاق سازگار (HP) بالا و کنش کلاسی آنها بررسی شد. در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، سطح خطای ۰۵. فرض نرمال بودن میانگین نمرهٔ متغیرهای باورهای آموزشی (۸۲۵.) و کنش کلاسی (۵٦۲.) در معلّمان دارای اشتیاق سازگار بالا نیز مورد تأیید گرفت؛ بنابراین از آزمون «همبستگی پیرسون» استفاده شد.

جدول ۱۱. همبستگی بین باورهای آموزشی معلّمان با سطح بالای اشتیاق سازگار و کنش‌های کلاسی آنها

	کنش کلاسی	P	
باورهای آموزشی	همبستگی پیرسن	.۸۵۵	.۰۰۰

همان‌گونه که در جدول (۱۱) مشاهده می‌شود، بر خلاف معلّمان دارای اشتیاق سازگار پایین، همبستگی قوی بین باورهای آموزشی گزارش‌شدهٔ معلّمان دارای اشتیاق سازگار بالا و کنش کلاسی آنها به چشم می‌خورد (به‌عبارت‌دیگر، یعنی همبستگی بین باورهای آموزشی و نمود رفتاری این باورها (r(۱۱) = .۸۵ ،p < .۰۱). است).

ششمین پرسش این تحقیق، مربوط به بررسی تطابق باورهای آموزشی گزارش‌شده و کنش کلاسی آموزشی در بین معلّمان دارای درجات مختلف اشتیاق

جبری است. برای این منظور، از دو رویه «همبستگی حاصل‌ضرب-گشتاور پیرسون» استفاده شد. در نخستین رویه، تطابق باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان دارای اشتیاق جبری (OP) پایین محاسبه شد. در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، سطح خطای ۰۵. فرض نرمال بودن میانگین نمره متغیرهای باورهای آموزشی (.۷٤۵) و کنش کلاسی (.۳۹۳) در معلّمان دارای اشتیاق جبری پایین نیز رد نشد. پس آزمون «همبستگی پیرسون» به کار گرفته شد.

جدول ۱۲. همبستگی بین باورهای آموزشی معلّمان با سطح پایین اشتیاق جبری و کنش‌های کلاس آنها

	کنش کلاسی	P
همبستگی پیرسن	–.۱۳۵	.٦٦٠
باورهای آموزشی		

همان‌گونه که در جدول (۱۲) مشاهده می‌شود، همبستگی معناداری بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان دارای اشتیاق جبری پایین و کنش کلاسی آنها وجود ندارد (r(۱۱) = –.۱۳۵، p = .٦٦٠).

رویهٔ دوم به بررسی همبستگی باورهای آموزشی معلّمان دارای اشتیاق جبری بالا و کنش کلاسی آنها می‌پردازد. در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، سطح خطای ۰۵. فرض نرمال بودن میانگین نمرهٔ متغیرهای باورهای آموزشی (.٥٤۹) و کنش کلاسی (.۸۲۱) در معلّمان دارای اشتیاق جبری بالا نیز مورد تأیید بود. پس از آزمون «همبستگی پیرسون» استفاده شد.

جدول ۱۳. همبستگی بین باورهای آموزشی معلّمان با سطح بالای اشتیاق جبری و کنش‌های کلاسی آنها

	کنش کلاسی	P
همبستگی پیرسون	.۷٤۱	.۰۰٤
باورهای آموزشی		

همان‌گونه که در جدول (۱۳) مشاهده می‌شود، برخلاف معلّمان دارای اشتیاق جبری پایین، همبستگی قابل توجّهی بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان دارای اشتیاق جبری بالا و عملکرد آموزشی آنها وجود دارد (به‌عبارت‌دیگر، یعنی همبستگی بین باورهای آموزشی و نمود رفتاری این باورها ($r(۱۱) = .۷٤$، $p < .۰۱$). است).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف ما از این پژوهش، مطالعهٔ مطابقت و یا عدم مطابقت نمود شناختی باورهای آموزشی معلّمان زبان انگلیسی با نمود رفتاری این باورها و بررسی نقش اشتیاق معلّم در تعدیل رابطهٔ این دو بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین باور مبتنی بر خوداظهاری معلّمان و کنش کلاسی آنها، لزوماً، همبستگی وجود ندارد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های گذشته هم‌سو هستند (بَستورکمن، لوئون و الیس، ۲۰۰٤؛ فیپس و بُرگ، ۲۰۰۹؛ کریمی و دهقانی، ۲۰۱٦؛ کریمی، عبدالهی و خالص حقیقی، ۲۰۱٦؛ کریمی و نظری، ۲۰۱۷). طبق نتایج پرسش اوّل و سوم تحقیق، میان چهار گروه معلّمان، به لحاظ باورهای آموزشی گزارش‌شدهٔ آنها، تفاوت معناداری وجود نداشت. بااین‌حال، تنها معلّمانی شواهدی از هم‌بستگی تطابق باورها و کنش آموزشی خود نشان دادند که دارای درجهٔ بالایی از اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری بودند. همچنین، معلوم شد که باورهای آموزشی گزارش‌شدهٔ معلّمان دارای اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری بالا و پایین تقریباً همسان است، امّا پیوند این باورها با کنش کلاسی معلّم به طرز معناداری متفاوت است. به‌عبارت‌دیگر، تطابق نمود شناختی و رفتاری فقط در آن دسته از معلّمانی مشاهده می‌شود که تا اندازهٔ زیادی دارای اشتیاق سازگار یا اشتیاق جبری هستند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که میزان اشتیاق معلّم می‌تواند نقش بسیار مهمی در هم‌بستگی میان باورهای آموزشی گزارش‌شدهٔ وی و کنش کلاسی او داشته باشد.

طبق نظر دَی (۲۰۰۹)، معلّمان مشتاق، ایده‌ال‌های آموزشی و باورهای خود را در کار تدریس منعکس می‌کنند و این‌طور به نظر می‌رسد که بخش مهمی از اشتیاق، تعهد و کارایی کلاس‌های آنها وابسته به چنین ایده‌ال‌ها و باورهایی است. درواقع بین

باورهای آموزشی و نمود رفتاری باورهای معلّمان مشتاق سازگاری وجود دارد. همان‌طور که در نتایج پرسش دوم و چهارم این تحقیق پیداست، تفاوت معناداری بین کنش کلاسی معلّمان با اشتیاق سازگار و جبری بالا و کنش کلاسی همکاران آنها با اشتیاق سازگار و جبری پایین وجود دارد. فراید (۲۰۰۱)، معلّمان مشتاق را افرادی می‌داند که کار خود را جدّی می‌گیرند و ایده‌ها و باورهای خود را واضح بیان می‌کنند. آنها علاقهٔ وافری به حوزهٔ دانش دارند، از ایده‌های نوینی که منجر به بهبود وضعیت می‌شوند با آغوش باز استقبال می‌کنند، به مسائل مربوط به کلاس اشراف و آگاهی کامل دارند و به علایق و چالش‌های مرتبط با دانش‌آموزان جوانی که هر روز بر سر کلاس حاضر می‌شوند، علاقه‌مند هستند.

بر اساس نتایج پنجمین و ششمین پرسش تحقیق، همبستگی معناداری بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلّمان با اشتیاق سازگار و جبری پایین و کنش کلاسی آنها وجود ندارد؛ و بر خلاف معلّم‌های دارای اشتیاق سازگار و جبری پایین، همبستگی قابل توجّهی بین باورهای آموزشی گزارش‌شده (نمود شناختی) معلّمان دارای اشتیاق سازگار و جبری بالا و کنش کلاسی (نمود رفتاری) آنها وجود دارد. در پژوهش‌های گذشته، این واقعیت که اشتیاق جبری می‌تواند همانند اشتیاق سازگار، معلّم را در رسیدن به تعالی یاری کند، تقریباً، مغفول مانده است (والرند و همکاران، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸)؛ امّا در پژوهش حاضر، با توجّه به نتایج پرسش ششم تحقیق، معلّمان دارای اشتیاق جبری بالا تقریباً عملکردی در سطح معلّمان دارای اشتیاق سازگار بالا از خود نشان دادند. همچنین، در پژوهش‌های گذشته به این نکته اشاره شده است که زیر مقوله‌های اشتیاق، یعنی اشتیاق سازگار و جبری، به‌صورت همسانی با شاخص‌های عملکرد در ارتباط هستند (ماگیائو، والرند، کارست[1]، سلوی، لاکایل[2]، بوفرد و کوئستنر، ۲۰۰۹؛ والرند و همکاران، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸).

---
1. Charest
2. Lacaille

در پیشینهٔ پژوهش‌های موجود به این موضوع توجّه شده است که موانع بیرونی، مانند کمبود زمان و اجبار برای اجرای کامل برنامهٔ درسی و تعدّد کلاس‌های معلّمان، از مواردی هستند که احتمالاً بر روش آموزش معلّم تأثیر می‌گذارند و به دلیل وجود چنین موانعی، آنها نمی‌توانند در محیط کلاس، به باورهای آموزشی خود جامهٔ عمل بپوشانند (کریمی و دهقانی، ۲۰۱٦؛ کریمی و نظری، ۲۰۱۷). یکی از موانع مهم در عملی کردن باورهای آموزشی در کلاس، محدودیت‌هایی است که معلّمان به دلیل برخی سیاست‌های تجویزی مؤسسه‌های آموزشی با آن مواجه‌اند. باوجوداین، نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که اشتیاق معلّم، به‌ویژه اشتیاق سازگار، می‌تواند تا حدّ زیادی بر این موانع و سیاست‌های محدودکننده غلبه کند و موجب سازگاری بیش‌ازپیش باورهای معلّم با عملکرد کلاسی وی شود.

بر این اساس، پیداست که معلّمان مشتاق، حتّی در هنگام وجود محدودیت‌ها و کمبود امکانات هم در تلاش‌اند تا باورهای خود را در کلاس درس محقّق سازند و به تدریسِ هم‌سو با باورهای خود ادامه می‌دهند. ازآنجاکه افراد دارای اشتیاق سازگار بالا، همواره به دنبال یافتن راه‌های خلّاقانه‌اند (لوه[1] و لو[2]، ۲۰۱۲)، معلّمانی با این ویژگی شخصیّتی، روش‌هایی خلّاقانه برای عملی کردن باورهای واقعی خود خواهند یافت.

بنابراین، می‌توان به این نتیجه رسید که ارتقای اشتیاق معلّم نقش مهمی در پیشرفت حرفه‌ای وی ایفا می‌کند، چراکه این خصیصه به طرز معناداری در تحقق‌بخشیدن به باورهای معلّم در کلاس درس نقش دارد. بسیاری از صاحب‌نظران حوزهٔ آموزش از محیط‌های بدون اشتیاق به‌شدّت انتقاد می‌کنند و بر این باورند که به دلیل نبود اشتیاق، بسیاری از نظام‌های رسمی آموزشی تبدیل به نظام‌هایی غیرانسانی و ناکارآمد شده‌اند (ساراسون[3]، ۱۹۹۸). از نظر این اندیشمندان، معلّمان، به

1. Luh
2. Lu
3. Sarason

شور و اشتیاق نیاز دارند تا بتوانند دانش و مهارت‌های خود را برای روشن کردن مسیر رشد و پیشرفت ارتقا بخشند (میرشجاعی و همکاران، ۲۰۱۹).

بر اساس یافته‌های این پژوهش، اشتیاق معلّم می‌تواند تأثیر چشمگیری بر سازگاری باورهای معلّمان و عملکرد کلاسی آنها داشته باشد. به‌علاوه، پژوهش حاضر با تمرکز بر اهمّیّت جایگاه اشتیاق به‌مثابهٔ یک متغیر شخصی اثرگذار بر سازگاری باورهای آموزشی مبتنی بر خوداظهاری معلّمان زبان انگلیسی و عملکرد آموزشی آنها، یافته‌های جدیدی را به پیشینهٔ مطالعاتی تطابق باورها و عملکرد آموزشی می‌افزاید. درنتیجه، با توجّه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان به این مهم دست یافت که ارتقای اشتیاق معلّمان می‌تواند در تقویت عملکرد آنها مفید باشد. ایجاد محیط آموزشی گرم و صمیمی و بهبود آموزش حرفه‌ای می‌تواند یکی از روش‌هایی باشد که در تقویت عملکرد معلّم مؤثر خواهد بود و اگر این روش‌ها در کلاس درس پیاده شوند، متعاقباً، باعث ارتقای سطح دانش‌آموزان خواهند شد.

معلّم‌ها تأثیر خارق‌العاده‌ای بر کیفیّت اجرای درس دارند. دانش‌آموزان فقط زمانی مزایای شور و شوق تحصیلی و آموزشی را تجربه می‌کنند که معلّم‌هایی مشتاق داشته باشند؛ معلّمانی که برای کارشان و برای دانش‌آموزان اهمّیّت قائل هستند (مونتالوو[1]، منسفیلد[2] و میلر[3]، ۲۰۰۷). تداوم بخشیدن به فعّالیّت انگیزه‌مند معلّم با اشتیاق در کلاس درس باید سرلوحهٔ برنامه‌های مدیران و مسئولان تربیت معلّم قرار گیرد؛ بنابراین مؤسسه‌های آموزش زبان بهتر است سیاست‌های نوین خود دربارهٔ جذب معلّم را به این سمت‌وسو هدایت کنند و اشتیاق را معیار سیاست‌های جذب معلّم در نظر بگیرند. تربیت مربیان زبان و سیاست‌گذاران حوزهٔ تربیت معلّم، می‌توانند از دیدگاه‌ها و نتایج مقالهٔ حاضر برای آگاهی‌بخشیدن به معلّمان استفاده کنند و راه آنها را در مسیر تدریس توأم با لذّت و اشتیاق هموار سازند.

1. Montalvo
2. Mansfield
3. Miller

این پـژوهش هـم هماننـد سـایر پژوهش‌هـا بـا محـدودیت‌هایی مواجـه اسـت کـه نتـایج آن باید با احتیاط بیشتری تفسـیر شـود. اوّلـاً، نتـایج مربـوط بـه ارزیـابی عملکـرد معلّـم بایـد بـا احتیـاط بررسـی شـود، زیـرا از هـر معلّـم تنهـا دو کلـاس بررسـی شـد، در پژوهش‌هـای آینـده پیشـنهاد مـی‌شـود جلسـات درسـی بیشـتری مشـاهده شـود. ثانیـاً، فقـط عملکـرد ۵۲ معلّـــم بررســی شـــده اســـت؛ بنـــابراین، پیشـــنهاد می‌شـــود کـــه در پژوهش‌هـــای آینـــده از کلاس‌هـای شـرکت‌کنندگان بیشـتری بـه‌عنوان داده اسـتفاده شـود. ثالثـاً، در پـژوهش حاضـر، تنهـا متغیـر شخصـیتی درنظرگرفتـه شـده، متغیـر اشـتیاق بـود؛ بنـابراین، بهتـر اسـت در تحقیقـات آینـده، دیگـر ویژگی‌هـای مثبـت شخصـیّتی کـه بـر عملکـرد معلّـم اثرگذارنـد، در نظـر گرفتـه شـوند. نکتـهٔ مهـم دیگـری کـه بایـد بـه آن اشـاره کنـیم ایـن اسـت کـه روش گـردآوری داده‌هـا مبتنـی بـر مشـاهدهٔ کلاس‌هاسـت کـه یـک روش کیفـی جمـع‌آوری داده اسـت. بهتـر اسـت کـه در مطالعـات آتـی از سـایر روش‌هـای گـردآوری داده، ماننـد روش «مصـاحبهٔ بازسازی‌شـده»، نیـز اسـتفاده شـود. در آخـر اینکـه تعـداد معلّم‌هـای مـرد مؤسسـهٔ مـوردنظر بـیش از معلّمـان زن بـود، بـه همـین دلیـل تعـداد معلّمـان مـرد در هـر گـروه از معلّمـان زن بیشـتر بـود کـه می‌تـوان گفـت ایـن مـورد از دیگـر محـدودیت‌های پـژوهش حاضر به شمار می‌آید.

کتاب‌نامه

پژوهش، م.، و حسـینی فاطمی، آ. (۱۳۹۹). بررسـی مفهوم بسـندگی زبانی از دیدگاه سیاسـت‌گذاران آموزشی، معلّمان و فراگیران زبان انگلیسی در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۳*(۲)، ۲۹–۵۵.

Andrews, S. (2003). Just like instant noodles: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching*, *9*(4), 351–375.

Arnett, K., & Turnbull, M. (2008). Teacher beliefs in second and foreign language teaching: A state-of-the-art review. In J. Siskin (Ed.), *From thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program* (pp. 9–28). New York, NY: Thomas Heinle.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, *40*(2), 282–295.

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, *25*(2), 243–272.

Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, *39*(1), 123–138.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81–109.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, *39*(3), 370–380.

Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 977–987.

Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, *130*(3), 392–414.

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London, England: Routledge.

Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, *30*(3), 4–13.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. New Delhi, India: Wiley-Blackwell.

Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs, and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, *15*(1), 13–33.

Fenstermacher, G. D. (1979). When does classroom teaching occur? In M. J. Parsons (Ed.) *Philosophy of education 1974: Proceedings of the thirtieth annual meeting of the philosophy of education society* (pp. 268-280). New York, NY: Philosophy of Education Society.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, *35*, 1–13.

Fried, R. L. (2001). *The passionate teacher: A practical guide*. Massachusetts, MA: Beacon Press.

Jooybary, L., Moradkhani, S., & Yousofi, N. (2017). Differences in reading beliefs/practices of L2 teachers: Undergraduate versus graduate degree holders. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, *20*(2), 81–111.

Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, *50*, 187–198.

Karimi, M. N., & Dehghani, A. (2016). EFL teachers' beliefs/practices correspondence in reading instruction: Does language teacher education make a difference? *International Journal of Pedagogies and Learning*, *11*(1), 35–48.

Karimi, M. N., & Nazari, M. (2017). The congruity/incongruity of EFL teachers' beliefs about listening instruction and their listening instructional practices. *Australian Journal of Teacher Education*, *42*(2), 62–80

Karimi, M. N., Abdullahi, K., & Khales Haghighi, J. (2016). English as a foreign language teachers' self-efficacy as a determinant of correspondence between their professed orientations toward reading and their reading instructional practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *10*(3), 155–170.

Kim, H., & Lane, M. (2013, June). *Early childhood pre-service teachers' passion about teaching young children and its impact on adaptive teacher outcomes.* Paper presented at the11th Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii.

Lau, K. L. (2007). Chinese language teachers' orientation to reading instruction and their instructional practices. *Journal of Research in Reading*, *30*(4), 414–428.

Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, *17*(2), 69–85.

Liao, X. (2003). *Chinese secondary school EFL teachers' attitudes towards communicative language teaching and their classroom practices*, (Unpublished doctoral dissertation). The University of Auckland, Auckland, New Zealand.

Liston, D. P., & Garrison, J. W. (Eds.). (2004). *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice*. London, England: Routledge.

Luh, D. B., & Lu, C. C. (2012). From cognitive style to creativity achievement: The mediating role of passion. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6*(3), 282–288.

Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S. J., Lacaille, N., Bouffard, T., Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, *77*(3), 601–646.

Mirshojaee, S. B., Sahragard, R., Razmjoo, S. A., & Ahmadi, A. (2019). Iranian language teachers' passion for the profession: A qualitative study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, *10*(2), 44–69.

Moe, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 431–437.

Montalvo, G. P., Mansfield, E. A., & Miller, R. B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation & Research in Education*, *20*(3), 144–158.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, *26*(3), 293–306.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ogilvie, G., & Dunn, W. (2010). Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching. *Language Teaching Research*, *14*, 161–181.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332.

Phelps, P. H., & Benson, T. R. (2012). Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education*, *34*(1), 65–76.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., & Lavigne, G. L. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *1*(1), 3–22.

Philippe, F., & Vallerand, R. J. (2007). Prevalence rates of gambling problems in Montreal, Canada: A look at old adults and the role of passion. *Journal of Gambling Studies*, *23*(3), 275–283.

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, *37*(3), 380–390.

Rousseau, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, *66*(3), 195–211.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, *19*, 173–188.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2019). Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *School Effectiveness and School Improvement*, *30*(2), 212–230.

Sarason, S. B. (1998). *Political leadership and educational failure.* California, CA: Jossey-Bass.

Speer, N. M. (2005). Issues of methods and theory in the study of mathematics teachers' professed and attributed beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, *58*(3), 361–391.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., ... & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(4), 756−767.

Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M. A., & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *9*(3), 373–392.

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, *75*(3), 505–534.

Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, *35*(5), 441–461.

Wilson, M. S., & Cooney, T. J. (2002). Mathematics teacher change and development. The role of beliefs. In G.C. Leder, E. Pehkonen & G. Torner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 127–148). London, England: Kluwer Academic Publishers.

دربارهٔ نویسندگان

محمّدنبی کریمی دانشیار گروه زبان‌های خارجی دانشگاه خوارزمی است. حوزهٔ تخصصی پژوهش‌های ایشان بیشتر در زمینهٔ تربیت معلّم، فراگیری زبان دوم و شناخت در معلّم و فراگیر است.

پریسا اشکانی دانش‌آموخته مقطع دکتری گروه زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین است. پژوهش‌های وی بیشتر در زمینهٔ فراگیری زبان دوم و شناخت در معلّم است.

محمّدباقر شعبانی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزهٔ فراگیری زبان دوم و روانشناسی زبان است.

Investigating Impacts of Foreign Language Attrition on Iranian EFL Learners' Speaking Skill

Ali Raeesi
Department of TEFL and English literature, Payame Noor University, Tehran, Iran

Manoochehr Jafarigohar [1]
Department of TEFL and English literature, Payame Noor University, Tehran, Iran

Behzad Ghonsooly
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Amir Reza Nemat Tabrizi
Department of TEFL and English literature, Payame Noor University, Tehran, Iran

Received: 17 May 2020 ***Accepted: 12 September 2021***

Abstract

The phenomenon of language attrition has been identified as an important obstacle that runs counter to the process of language learning. This paper investigates whether foreign language attrition affects the levels of accuracy, fluency and complexity in speaking skills of Iranian EFL learners. In doing so, 37 English language learners within an age range of 18 to 35 were selected from intermediate and advanced levels of oral proficiency based on convenience sampling. To assess the speaking ability of the participants, an IELTS speaking mock test was administered with various topics at four different stages of the study over a period of nine months—at the beginning of the loss of contact with the language, three months, six months and nine months after the loss of contact with the language learning experience. In order to answer the research questions, a repeated-measures ANOVA was used. The first research question was concerned with the impact of attrition on the complexity level of Iranian EFL learners' speaking skills across the four stages. The results indicated that attrition significantly affected complexity. As for accuracy, significant and meaningful differences were found across the four stages. Similarly, regarding fluency that relates to the third research question, the results suggested a significant impact of attrition on this aspect of speaking. Moreover, the results of the effect size demonstrated that attrition had the highest impact on fluency and the lowest on accuracy.

Keywords: Foreign Language Attrition, Speaking Skills, Accuracy, Fluency, Complexity

1. Corresponding Author. Email: jafari@pnu.ac.ir

مطالعات زبان و ترجمه   دورهٔ پنجاه و پنجم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۴۰۱)، صص ۱۰۳–۱۳۳

DOI: 10.22067/jlts.2021.40547
مقالهٔ پژوهشی

بررسی تأثیر پدیدهٔ فرسایش زبان خارجی بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان ایرانی

علی رئیسی (گروه آموزش زبان و ادبیّات انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)
منوچهر جعفری گهر* (گروه آموزش زبان و ادبیّات انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)
بهزاد قنسولی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
امیررضا نعمت تبریزی (گروه آموزش زبان و ادبیّات انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

چکیده

پدیدهٔ فرسایش زبانی به‌عنوان مانع مهمی در روند یادگیری زبان، به مفهوم فراموشی و اُفت مهارت‌های زبانی بوده که براثر نبود تماس زبانی و یا دوری از محیط‌های آموزشی به وجود می‌آید. در مهارت‌های تولیدی، جنبه‌های متفاوتی ازجمله میزان دقّت، روانی و پیچیدگی مورد هدف این پدیده قرار می‌گیرند. این مقاله به بررسی تأثیر فرسایش زبان خارجی بر میزان دقّت، روانی و پیچیدگی مهارت گفتاری زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد. به این منظور، در پژوهش حاضر ۳۷ نفر از فراگیران زن و مرد زبان انگلیسی در بازهٔ سنی ۱۸ تا ۳۵ سال و با سطح مهارت گفتاری متوسط و پیشرفته بر اساس روش «نمونه‌گیری در دسترس» انتخاب شدند. همچنین جهت ارزیابی توانایی صحبت کردن شرکت‌کنندگان، از آزمون آزمایشی «آیلتس» در قالب موضوعات مختلف در چهار مرحلهٔ پژوهش و در طیّ یک دورهٔ نُه‌ماهه (در ابتدای مطالعه، سه ماه، شش ماه و نه ماه پس از قطع فرایند یادگیری زبان) استفاده شد. برای پاسخ به سؤالات تحقیق، از آزمون «ANOVA» با مدل اندازه‌گیری مکرّر استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد فرسایش، تأثیر قابل توجّهی بر متغیر پیچیدگی دارد. همچنین از نظر دقّت زبانی نیز اختلاف معنی‌داری در هر چهار مرحلهٔ مطالعه مشاهده گردید. به‌طور مشابه، در ارتباط با متغیر روانی کلامی، نتایج حکایت از تأثیر قابل توجّه فرسایش بر این جنبه از گفتار دارد. افزون بر این، نتایج مربوط به اندازهٔ اثر نشان می‌دهد که

* نویسنده مسئول   jafari@pnu.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۸   تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۱

فرسایش، بیشترین تأثیر را بر روانی و کم‌ترین تأثیر را بر دقّت گفتار دارد. درمجموع، نتایج نشانگر آسیب‌پذیری قابل توجّه کلّیهٔ جنبه‌های مهارت صحبت کردن در مقابل فرسایش زبانی است.

کلیدواژه‌ها: فرسایش زبان خارجی، مهارت صحبت کردن، دقّت، روانی، پیچیدگی

۱. مقدّمه

زبان‌آموزان ممکن است در طیّ فرایند یادگیریِ زبان دوم «L2»[1] با موانع مختلفی در سطوح مختلف یادگیری روبه‌رو شوند. از این نظر، فرسایش[2] زبان دوم موضوعی مهمی در حوزهٔ فراگیری زبان دوم «SLA»[3] محسوب می‌شود که اوّلین بار در اوایل دههٔ ۱۹۸۰ مطرح شد (وی[4]، ۲۰۱٤). با وجود مطالعات فراوان در مورد فراگیری زبان، فرسایش زبان دوم و یا زبان خارجی «FL»[5] چندان مورد بررسی قرار نگرفته است (ناگازاوا[6]، ۱۹۹۹، ۲۰۱۳؛ راسل[7]، ۱۹۹۹؛ اشمید[8]، ۲۰۱۱؛ استارن[9]، ۱۹۹۸؛ ولتنس و گرندل،[10] ۱۹۹۳) و دانش ما در ارتباط با ابعاد مختلف این موضوع با توجّه به تحقیقات گسترده در حوزهٔ «SLA»، نسبتاً، محدود است (باردویی[11] و استرینگر[12]، ۲۰۱۰). در همین راستا، کوپکی و اشمید[13] (۲۰۱۱) به مسئلهٔ عدم وجود دانش قطعی در ارتباط با عوامل تأثیرگذار بر تجربهٔ فرسایش زبان اشاره کرده‌اند. در برخی دیگر از پژوهش‌ها، خلأ مربوط به چنین مطالعاتی مورد تأکید قرار گرفته است. به‌زعم

1. second language
2. attrition
3. second language acquisition
4. Wei
5. foreign Language
6. Nagasawa
7. Russel
8. Schmid
9. Starren
10. Weltens & Grendel
11. Bardovi-Harlig
12. Stringer
13. Köpke & Schmid

لـامبرت (١٩٨٢، ص. ٦) «مـا در مـورد نحـوهٔ یـادگیری زبـان‌هـا اطّلاعـات نسـبتاً خـوبی در دسـت داریـم. بااین‌حـال، دانـش مـا در مـورد نحـوهٔ فراموشـیِ مهارت‌هـای زبـانی پـس از یـادگیری بسـیار محـدود اسـت». بـه‌عبارت‌دیگر، توجّـه بیشـتری معطـوف بـه یـادگیری و فرآینـدهای فراگیـری زبـان بـوده اسـت، درحالی‌کـه عوامـلِ اصـلی فراموشـی آموختـه‌هـای زبانی و میـزان آنهـا چنـدان مـورد توجّـه قـرار نگرفتـه اسـت. یکـی از دلایـل احتمـالیِ ایـن امـر، مشـکلات متـداول در روش و فرآینـد تحقیـق در حـوزهٔ مطالعـات فرسـایش زبـان است که اشمید نیز به آن اشاره کرده است (اشمید، ٢٠١١).

دراین‌ارتبـاط، بـه نظـر مـی‌رسـد توجّـه بـه تفـاوت بـین فرسـایش زبـان دوم و زبـان خـارجی در انجـام تحقیقـات در ایـن حـوزه، حـائز اهمّیّـت باشـد. در ایـن راسـتا، هانسـن[1] (١٩٩٩) و تـاورا[2] (٢٠٠٨) فرسـایش زبـان دوم را حـالتی مـی‌داننـد کـه در آن فـرد زبـان دومـی را کـه بـه‌صـورت طبیعـی و در محـیط «L2» فـرا گرفتـه باشـد، فرامـوش کنـد؛ امّـا فرسایش زبان خارجی اشاره بـه هـر زبـانی کـه در فضـاهای آموزشـی رسـمی، مدرسـه و یـا دانشـگاه فـرا گرفتـه شـده اسـت، دارد. در ایـن زمینـه محقّقـان پیشـگامی ماننـد کـوهن[3] (١٩٨٩)، ناکومـا[4] (١٩٩٧)، ولتـنس و گرنـدل (١٩٩٣) و ولتـنس، ون الـس و شـیلس[5] (١٩٨٦) بـه کنکـاش پرداختـه‌انـد. بااین‌حـال، میکـان، مککـویین و لمـوفر[6] (٢٠١٩)، معتقدنـد بـه دلیـل فقـدان مطالعـات کـافی در ارتبـاط بـا فرسـایش زبـان خـارجی، درک کاملی نسبت به این پدیده وجود ندارد.

از ایـن نظـر، در بـین چهـار مهـارت اصـلی زبـان، مهـارت‌هـای تولیـدی و بـه‌ویـژه صـحبت کـردن بیشـتر در معـرض فرسـایش قـرار دارنـد (هانسـن، ٢٠٠١؛ وی، ٢٠١٤)، درحالی‌کـه بیشـتر تحقیقـات در ایـن زمینـه بـه مسـئلهٔ فرسـایش مهـارت‌هـای دریـافتی پرداختـه اسـت (ولتـنس[7]، ١٩٨٩). بـه نظـر مـی‌رسـد محـیط یـادگیری زبـان خـارجی خـود

1. Hansen
2. Taura
3. Cohen
4. Nakuma
5. Weltens, Van Els, & Schils
6. Mickan, McQueen, & Lemhöfer
7. Weltens

تأثیر زیادی در اُفت مهارت گفتاری دارد، زیرا در این حالت فرصت تمرین این مهارت برای فراگیران به‌مراتب کم‌تر از محیط‌های یادگیری زبان دوم و زبان اوّل است. علاوه بر این، مطالعات حاکی از آن است که مهارت صحبت کردن در مقایسه با سایر مهارت‌های زبانی اهمّیّت بیشتری در دنیای امروز ارتباطات دارد (برای مثال خامخین[1]، ۲۰۱۰؛ بوئنو، مادرید و مکلارن[2]، ۲۰۰۶؛ اِر[3]، ۲۰۱۲، ۲۰۰۰؛ نونان[4]، ۱۹۹۵؛ سلسی-مارسیا[5]، ۲۰۰۳، ۲۰۰۱). این در حالی است که سایر پژوهشگران صحبت کردن را پیچیده‌ترین یا دشوارترین مهارت زبانی می‌دانند (تارون[6]، ۲۰۰۵؛ سلسی-مارسیا و اولشتاین[7]، ۲۰۰۰). همچنین اعتقاد بر این است که صحبت کردن بیشترین تأثیر را در موفقیت حرفه‌ای و تحصیلی زبان‌آموزان دارد (هاروی[8]، ۲۰۰۰؛ بیکر و وستروپ[9]، ۲۰۰۳) و باید آن را هدف اصلی هرگونه آموزش زبان دانست (دیویس و پیرس[10]، ۱۹۹۸). به‌علاوه از دیدگاه شکیبایی و جمشیدف (۱۴۰۱) این مهارت حتّی در بهبود و فراگیری ۳ مهارت اصلی دیگر زبان دوم نیز نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. از بُعد اجتماعی نیز، زارعی، بابایی و سیّدی‌نوقابی (۱۳۹۲) بر اهمّیّت گفتمان و صحبت کردن در شکل‌گیری هویّت فراگیران زبان از طریق تأثیر بر ذهن و حافظه و درنهایت رفتار آنها تأکید کردند. بنابراین، درک بهتر از جنبه‌های مختلف اُفت مهارت گفتاری می‌تواند برای معلّمان و زبان‌آموزان بسیار سودمند باشد.

بررسی فرسایش زبان خارجی در مهارت صحبت کردن نه‌تنها درک ما از میزان اُفت مهارت گفتاری را ارتقاء می‌دهد، بلکه دانش ما نسبت به فراگیری و آموزش این مهارت مهم را به‌واسطهٔ درک «فرآیندهای کاهنده»[11] مرتبط با آن، گسترش می‌دهد.

---

1. Khamkhien
2. Bueno, Madrid, & McLaren
3. Ur
4. Nunan
5. Celce-Marcia
6. Tarone
7. Celce-Marcia & Olshtain
8. Harvey
9. Baker & Westrup
10. Davies & Pearse
11. regression

این امر هم‌سو با یافته‌های مطالعات پیشگامانی مانند آکسفورد[1] (۱۹۸۲)، است که بر اساس آن مطالعهٔ فرسایش در حوزهٔ «EFL / ESL»[2] می‌تواند اطّلاعاتی دربارهٔ اثرات طولانی‌مدّت روش تدریس در اختیار معلّمان زبان قرار دهد. به همین ترتیب، کوپکی و اشمید (۲۰۰٤) معتقدند موضوع فرسایش زبانی بیشتر به دلیل ارتباط احتمالی آن با اکتساب زبان دوم، دوره‌ها و سیاست‌های تدریس زبان و نیاز به ارائهٔ روش‌هایی برای تبدیل دانش زبان خارجی کسب‌شده در مدرسه / دانشگاه، به مهارتی پایدار، مورد توجّه قرار گرفت. به‌زعم آنها، از این طریق می‌توان به تلاش معلّمان زبان، سیاست‌گذاران حوزهٔ یادگیری زبان و حتّی زبان‌آموزان معنا بخشید.

بر این اساس، مطالعهٔ حاضر سعی در بررسی میزان فرسایش در مهارت صحبت کردن در میان زبان‌آموزان ایرانی از نظر مؤلفه‌های دقّت، روانی و پیچیدگی را دارد تا بدین‌وسیله میزان آسیب‌پذیری جنبه‌های مختلف این مهارت و همچنین نحوهٔ عملکرد آن در مراحل زمانی متفاوت، مشخص شود. در این راستا سؤالات تحقیق به شرح زیر است:

۱. آیا فرسایش زبان بر میزان پیچیدگی مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط و پیشرفته تأثیر می‌گذارد؟
۲. آیا فرسایش زبان بر میزان دقّت مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط و پیشرفته تأثیر می‌گذارد؟
۳. آیا فرسایش زبان بر میزان روانی مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط و پیشرفته تأثیر می‌گذارد؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

۲. ۱. مفهوم فرسایش

در ارتباط با تعریف فرسایش، مفاهیم مختلفی ارائه شده است. بااین‌حال، جدیدترین تعریف مربوط به کوپکی (۲۰۰٤) است که بر اساس آن، فرسایش زبانی

1. Oxford
2. English as a foreign language/ English as a second language

اشاره به از دست دادن زبان اوّل یا دوم فرد یا حتّی بخشی از آن در طول یک نسل بنا به دلایلی غیر از بیماری دارد. در مطالعه‌ای دیگر، کوپکی و اشمید (۲۰۰۴، ص. ۵) تعریف نسبتاً مشابهی ارائه کرده‌اند: «فرسایش، افت غیرپاتالوژیک مهارت‌های زبانی است که فرد پیش‌تر آنها را فراگرفته است». علاوه بر این، بر اساس طبقه‌بندی ون الس (۱۹۸۶) ماهیّت فرسایش می‌تواند بر اساس حوزه و زمینه‌ای که فرسایش در آن رخ می‌دهد، متفاوت باشد. این طبقه‌بندی به‌عنوان تنها چارچوب موجود در تقریباً تمامِ مطالعات مربوط به فرسایش زبانی مورد استفاده قرار می‌گیرد و مطالعهٔ حاضر نیز در حوزهٔ گروه سوم آن، یعنی فرسایش زبان خارجی، صورت گرفته است:

- از دست دادن زبان در محیط L1[1] : فراموش کردن گویش؛
- از دست دادن زبان در محیط L2 : مهاجران؛
- از دست دادن زبان در محیط L1 : فرسایش زبان خارجی؛
- از دست دادن زبان در محیط L2 : برگشت زبانی در افراد سالخورده (به نقل از کوپکی و اشمید، ۲۰۰۴).

علاوه بر این، تئوری‌ها و فرضیّه‌های مختلفی در ارتباط با مفهوم فرسایش زبانی وجود دارد. در این رابطه، «فرضیّهٔ رگرسیون (RH)[2]»، «فرضیّهٔ بازیابی ناموفق[3] (RFH)»، «فرضیّهٔ آستانهٔ فعّال‌سازی (ATH)[4] » و «تئوری زوال»[5] اغلب در بحث‌های مربوط به ابعاد مختلف فرسایش زبانی مطرح می‌شوند. این پژوهش همسو با فرضیّهٔ بازیابی ناموفق انجام شده است که بر طبق آن، فراموشی به دلیل عدم دسترسی یا بازیابی موقت اطّلاعات مد نظر ما رخ می‌دهد. درواقع، درصورتی‌که سرنخ‌های بازیابیِ مناسب در اختیار داشته باشیم، اطّلاعات مورد نظر ما با موفّقیّت قابل بازیابی خواهند بود (لفتوس[6] و لفتوس، ۱۹۷۶، ص. ۷۸). این فرضیّه در انطباق با تعریف

1. first language
2. regression hypothesis
3. retrieval fail hypothesis
4. activation threshold hypothesis
5. decay theory
6. Loftus

شـروود اسـمیت[1] (۲۰۰۷) از فرسـایش اسـت کـه آن را «افـول در دسترسـی» بـه دانـش زبـانی مـی‌دانـد و در ایـن مطالعـه مـورد اسـتفاده قـرار گرفتـه اسـت. بـه‌علـاوه ایـن فرضـیّه تأکیـد مـی‌کنـد کـه در مهـارت‌هـای گفتـاری و نوشـتاری زبـان دوم بـه دلیـل عـدم وجـود سـرنخ‌هـای شـنیداری و دیـداری (کـه در مهـارت‌هـای دریـافتی وجـود دارنـد)، عملیـات بازیابی مشکل‌تر بـوده و درنتیجـه فراموشـی و فرسـایش در ایـن مهـارت‌هـا بیشـتر رخ مـی‌دهد (اک[2]، ۲۰۰٤).

۲. ۲. عامل‌های تأثیرگذار در فرسایش

متغیرهـای زیـادی در ارتبـاط بـا عوامـل فرسـایش شناسـایی شـده‌انـد. بـه نظـر هـاتز[3] (۲۰۰٤)، شـواهد مربـوط بـه تـأثیر زمـان قطعـی نیسـت. بـرای مثـال، ولتـنس (۱۹۹۸) نشـان داد در سـال‌هـای اوّل عـدم اسـتفاده از زبـان، میـزان فرسـایش در مقایسـه بـا دوره‌هـای بعـدی (مثلاً بعـد از ۵ سـال) بیشـتر اسـت. در مقابـل، بـه‌زعم مهوتچـوا[4] (۲۰۱۰) و تـاورا (۲۰۰۸) فرسایش غیرقابل پـیش‌بینـی اسـت و از ایـن نظـر فرآینـد غیرخطّـی محسـوب مـی‌شـود. بـر طبـق ایـن مطالعـات، طـول «دوره نهفتگـی»[5]، یعنـی طـول فرسـایش، دامنـهٔ فراموشـی زبـان را تعیـین نمـی‌کنـد. همچنـین در ارتبـاط بـا متغیـر «سـطح مهـارت» شـواهد متناقضـی وجـود دارد. دراین‌ارتبـاط، مطالعـهٔ ابینگهـاهون[6] (۱۸۸۵) هـم‌راسـتا بـا پـژوهش کـوهن (۱۹۸٦، ۱۹۸۹) نشـان می‌دهـد احتمـال فرسـایش در زبـان‌آمـوزانی بـا سـطح مهـارت بالـاتر بیشـتر اسـت. در مقابـل، بـر طبـق مطالعـات مهوتچـوا (۲۰۱۰) و مورتـاگ[7] (۲۰۰۳)، سطح بالاتر مهارت اوّلیه بـه همـراه دوره‌هـای طولـانی‌تر یـادگیری زبـان بـه «حفـظ» بهینـه و درنتیجـه کـاهش فرسـایش زبـانی کمـک مـی‌کنـد. بـه همـین ترتیـب، عسـگری و مصـطفی (۲۰۱۲) نیز فرسایش کـم‌تـری در سـطوح بالـاتر زبـان‌آمـوزان ایرانـی مشـاهده کردنـد. تـأثیر

1. Sharwood Smith
2. Ecke
3. Hutz
4. Mehotcheva
5. incubation period
6. Ebbinghaun
7. Murtagh

عدم استفاده از زبان در سطوح فرسایش در مطالعات دیگر نیز بررسی شده است. به عقیدهٔ پارادیس[1] (۲۰۰۷، ۲۰۰٤)، بسامد پایین و تأخّر در کاربرد زبان برای بروز فرسایش کافی است و عوامل دیگر به این اندازه حائز اهمّیّت نیستند. از سوی دیگر، بنا به یافته‌های معرفت و روح شاد (۲۰۰۷) کاربرد زبان نقش چندانی در کیفیّت فرسایش ندارد.

۲. ۳. تأثیر فرسایش بر مهارت‌ها و بخش‌های زبانی

به نظر می‌رسد میزان و نحوهٔ تأثیر فرسایش بر جنبه‌های مختلف یک مهارت زبانی متفاوت است. سلیگر[2] (۱۹۹۱) و وی[3] (۲۰۱٤) بر این باورند که فرسایش بر زبان دوم به‌صورت انتخابی تأثیر می‌گذارد و جنبه‌های مختلف یک زبان به شیوه‌های متفاوت دستخوش فرسایش قرار می‌گیرند. بااین‌حال، متخصّصان زبان دربارهٔ مکان و دامنهٔ فرسایش نظرات متفاوتی دارند. برای مثال، گورل[4] (۲۰۰٤) دستور زبان و ساختارهای پیچیده‌تری را که دارای کاربرد زبانی محدود هستند «نشانه‌دار»[5] می‌نامد. به‌طورکلّی اعتقاد بر این است که هرچه این نشانه‌داری در زبان یا ویژگی آن بیشتر باشد، احتمال بروز فرسایش بیشتری است (گورل، ۲۰۰٤). در همین راستا، اندرسون[6] (۱۹۸۲) خاطرنشان می‌کند کلمات یا ساختارهایی که برای تمایز بخشی در زبان به کار می‌روند، به‌ندرت دستخوش فرسایش می‌شوند. در حوزهٔ «EFL»، عبّاسیان و خواجوی (۲۰۱۱) اظهار داشتند واژگان خاص و بافت‌مند[7] در مقایسه با کلمات عام و غیربافت‌مند کم‌تر دچار فرسایش می‌شوند. در همین حوزه، ژو و زی[8] (۲۰۱۹) فرسایش بسیار زیادی را در بخش واژگان و خصوصاً فعل‌ها، مشاهده کردند.

1. Paradis
2. Seliger
3. Wei
4. Gürel
5. marked
6. Andersen
7. contextualized
8. Zhu & Xie

یافته‌های محقّقان دیگر (برای مثال هانسن و چن[1]، ۲۰۰۱) حاکی از آن است که «واحدهای مورفولوژیکی» زبان که بسامد کاربرد بالاتری دارند در برابر تأثیرات منفی فرسایش بیشتر مقاوم هستند. علاوه بر این، همان‌طور که مطالعه هردینا و جسنر[2] (۲۰۰۲) نشان می‌دهد، واج‌شناسی، واژگان و نحو زبان دوم معمولاً به‌درجات مختلف تحت تأثیر فرسایش قرار می‌گیرند. بااین‌حال، مطالعهٔ آرگیری و سوراس[3] (۲۰۰۷) بر روی بزرگسالان دو زبانه‌ای که ارتباط خود با یکی از زبان‌هایشان را از دست داده‌اند نشان می‌دهد آسیب واردشده به «دانش کاربردی زبان»[4] بیشتر از سایر جنبه‌هاست. در مطالعهٔ دیگر، سوراس[5] ۲۰۰٤(۲۰۰٤، ص. ۱٤۳) خاطرنشان می‌کند «جنبه‌های مختلف دستور زبان در رابطه بین گفتار-نحو در مقایسه با مقوله‌های صرفاً نحوی، بیشتر دچار فرسایش می‌شوند». همچنین دواتگری‌اصل و فیروزی (۲۰۱۷) سطح معناداری از فرسایش دستوری را در بین زبان‌آموزان ایرانی«EFL» مشاهده کردند.

در ارتباط با میزان فرسایش در چهار مهارت اصلی، یافته‌های برخی از مطالعات حاکی از آن است که مهارت‌های تولیدی بیشتر از مهارت‌های دریافتی در معرض فرسایش قرار دارند (هانسن، ۲۰۱۱). دیگر مطالعات پیشگام در این حوزه نیز با یافته‌های هانسن هم‌خوانی داشته (برای مثال هاکوتا و دی آندرا[6]، ۱۹۹۲؛ ولتنس و گرندل، ۱۹۹۳) و نشان می‌دهد مهارت‌های دریافتی مانند خواندن و گوش دادن، معمولاً، کم‌تر دستخوش پدیدهٔ فرسایش می‌شوند (هانسن، ۲۰۱۱). آنها همچنین دریافتند مکانیسم «بازیابی» بسیار پیچیده‌تر از مکانیسم «شناخت» است که یک عمل شناختی ساده‌تر محسوب می‌شود (ولتسن، ۱۹۸۹). در همین راستا ولتسن (۱۹۸۹) معتقد است «در فرایند آموزش «FL» در دههٔ ۱۹۸۰، تأکید بیشتر بر مهارت‌های دریافتی بوده است و مهارت‌های ارتباطی یا توانایی صحبت کردن کم‌تر مورد مطالعه

1. Hansen & Chen
2. Herdina & Jessner
3. Argyri & Sorace
4. pragmatic competence
5. Sorace
6. Hakuta & D’Andrea

قرار گرفته‌اند» (ص ۲٦). به همین ترتیب، یافته‌های وی (۲۰۱٤) هم‌سو با یافته‌های پیشین مبیّن آن است که مهارت‌های تولیدی بیشتر از مهارت‌های دریافتی در معرض فرسایش قرار دارند. به‌علاوه، در چهار مطالعه زیر تأثیر فرسایش در میزان روانی، دقّت و پیچیدگی در مهارت‌های تولیدی مورد بررسی قرار گرفته است.

راسل (۱۹۹۹) الگوهای فرسایش را در میان ٦٥ زبان‌آموز ژاپنی مورد بررسی قرار داد. مطالعۀ وی مبتنی بر داده‌های به‌دست‌آمده از دو گروه از شرکت‌کننده بود که در سه مرحله و در طیّ دو سال جمع‌آوری شده بود. نتایج مطالعۀ وی تفاوت معناداری را در بخش‌های زیر نشان می‌داد: ۱- کاهش دامنۀ واژگان و ۲- کاهش دقّت فراگیران و تعداد جملات بدون خطا.

یوشیتومی[1] (۱۹۹۹) نیز به شناسایی الگوهای فرسایش در سطح روانی گفتاری شرکت‌کنندگان پرداخت. بر اساس یافته‌های وی، میانگین تعداد «جمله‌واره‌ها»[2] در حالت‌های مختلف گفتاری کاهش یافت. به‌عبارت‌دیگر، سطح روانی گفتار شرکت‌کنندگان اُفت کرده بود. به‌طور مشابه، نتایج وی حاکی از افزایش تدریجی کاربرد اصلاحات و شروع‌های ناموفّق در گفتار شرکت‌کنندگان بود. هم‌سو با یافته‌های این تحقیق، تومیاما[3] (۲۰۰۰) در پژوهش خود خاطرنشان می‌کند که روانی گفتار شرکت‌کنندگان به‌موازات تغییر زبان و فرسایش واژگانی تغییر می‌کند. وی همچنین اشاره به مکث، تکرار و خود اصلاحی در داده‌های شفّاهی مربوط به داستان-گویی دارد. نتایج به‌دست‌آمده از این داده‌های شفّاهی همچنین بیانگر آن است که با گذشت زمان مکث‌های شرکت‌کنندگان بیشتر و طولانی‌تر می‌شود. در کنار آن، میزان تکرار در گفتار شرکت‌کنندگان به‌تدریج افزایش می‌یابد. به‌طور خلاصه، یافته‌های وی نشان‌دهندۀ اُفت محسوس در روانی کلام به دلیل مکث، تکرار و خود اصلاحی است که در طول زمان تشدید می‌شود.

1. Yoshitomi
2. clauses
3. Tomiyama

تومایا (۲۰۰۸) در بررسی طولی خود بر روی دو شرکت‌کننده، از کاهش تدریجی سطح پیچیدگی خبر داد. میانگین نمرهٔ هر دو شرکت‌کننده نسبت به مرحلهٔ اوّل کاهش یافت بود. به‌علاوه، هرچند در هر دو شرکت‌کننده کاهش سطح پیچیدگی به‌خوبی قابل‌مشاهده بود، سطح تولید واژگانی آنها در این مدّت حفظ شده یا تنها به میزان کمی کاهش یافته بود. ناکاگاوا (۲۰۱۳) در مطالعهٔ موردی خود، به بررسی دو دانش‌آموزی پرداخت که مدرسهٔ آنها عوض شده بود. یافته‌های آنها حاکی از فرسایش «L2» در جنبه‌های مختلف زبانی، از جمله پیچیدگی، دقّت، روانی و مهارت نوشتن بود. همچنین داده‌های شفّاهی، اُفت محسوس در میزان روانی و پیچیدگی کلامی شرکت‌کنندگان را نشان داد.

۲. ٤. پژوهش‌های مربوط به فرسایش در ایران

در حوزهٔ فرسایش مطالعات بسیار محدودی بر روی زبان‌آموزان ایرانی انجام شده است که بخشی از آنها مربوط به فرسایش زبان اوّل و جنبه‌های مختلف آن است (برای مثال کارگر و رضایی، ۲۰۱٤؛ مهدی‌آبادی، مدد و عرب‌مفرد، ۲۰۲۰؛ جمشیدی‌-ها و معرفت، ۲۰۰٦). بااین‌حال، در ارتباط با فرسایش زبان خارجی در ایران، بیشتر مطالعات بر روی واژگان انجام شده است. ازاین‌رو، پژوهش مرشدیان (۲۰۰۸) و معرفت و روح شاد (۲۰۰۷) نشان داد در همهٔ سطوح زبانی، واژگان در مهارت‌های تولیدی بیشتر در معرض فرسایش هستند تا واژگان در مهارت‌های دریافتی. همچنین مرشدیان (۲۰۰۸) دریافت که زبان‌آموزان در سطوح بالاتر اسم‌ها را دیرتر فراموش می‌کنند. به‌طور مشابه، در مطالعه شیخ، قورچایی و شموسی (۲۰۱۷) نتایج نشان داد فعل‌ها بیشتر از اسم‌ها در معرض فرسایش قرار می‌گیرند. عبّاسیان و خواجوی (۲۰۱۱) نیز در حوزهٔ واژگان خاص و بافت‌مند مطالعه‌ای انجام دادند که قبلاً به نتایج آن اشاره شد. در پژوهشی دیگر، قریبی (۲۰۱٦) تأکید کرد که برای درک بهتر پدیدهٔ فرسایش و تشخیص میزان آن می‌بایست دو عامل تنوّع و بسامد واژگان را مورد بررسی قرار داد. بااین‌وجود، در حوزهٔ دستور زبان، به نظر می‌رسد فقط یک مطالعه توسط دواتگری‌اصل و فیروزی (۲۰۱۷) انجام شده است. همان‌طور که قبلاً اشاره

شد، در این تحقیق فرسایش قابل توجّهی در بخش دستور زبان در بین زبان آموزان ایرانی مشاهده شد.

درمجموع، مرور تحقیقات گذشته حاکی از آن است که مطالعات در این زمینه ناکافی یا نسبتاً قدیمی است. احتمالاً، دلیل این امر همان‌طور که اشمید (۲۰۰٤، ۲۰۱۱) خاطرنشان می‌کند، برخی چالش‌های مشترک در روش پژوهش در مطالعات مربوط به فرسایش است. نظر به اینکه این حوزهٔ مطالعاتی چندان مورد توجّه محقّقان قرار نگرفته (ناگاساوا، ۲۰۱۳؛ اشمید، ۲۰۱۱) و درک صحیحی از آن وجود ندارد (میکان و همکاران، ۲۰۱۹؛ کوپکی و اشمید، ۲۰۱۱؛ باردووی-هارلیگ[1] و استرینگر، ۲۰۱۰)، فرصت زیادی برای تحقیقات بیشتر، به‌خصوص در ارتباط با فرسایش مهارت‌های تولیدی، وجود دارد. علاوه بر این، تحقیقات ما و دیگر محقّقان ایرانی (برای مثال شیخ و همکاران، ۲۰۱۷؛ دواتگری‌اصل و فیروزی، ۲۰۱۷) نشان می‌دهد که این کمبود مطالعات و آگاهی در ارتباط با پدیدهٔ فرسایش زبان خارجی، در میان زبان‌آموزان ایرانی نیز بسیار محرز بوده و نیازمند پژوهش بیشتر است.

۳. روش پژوهش

۳. ۱. طرح مطالعه

در مطالعهٔ حاضر از تحلیل «سریال زمانی» (TSA)[2] استفاده شده است. این روش آماری بیشتر برای مطالعات طولی مناسب است که در آن یک گروه شرکت‌کنندگان به‌دفعات و در فواصل زمانی منظّم باید مورد ارزیابی قرار گیرند (ولیسر و فاوا[3]، ۲۰۰٦؛ گلس، ویلسون و گاتمن[4]، ۲۰۰۸). از این روش در مطالعات دیگر نیز استفاده شده است (برای مثال جب، تی، وانگ و هانگ[5]، ۲۰۱۵؛ رابرتز و کرسنر[6]، ۲۰۰۰). به

1. Bardovi-Harlig
2. time-series analysis
3. Velicer & Fava
4. Glass, Wilson, & Gottman
5. Jebb, Tay, Wang, & Huang
6. Roberts & Kirsner

عقیـدهٔ ملـو[1] (۱۹۹٦)، ایـن شـیوه بیشـتر بـرای مطالعـاتی بـا تعـداد نمونـهٔ محـدود مناسـب است؛ زیرا امکان مطالعات تجربـی دقیـق‌تـر را فـراهم مـی‌سـازد. علـاوه بـر ایـن، اسـتفاده از ارزیابی‌های معتبر و ماهیّت طولی این مطالعات، «روایی سازه»[2] آن را بهبود می‌بخشد.

۲,۳. شرکت‌کنندگان

در پـژوهش حاضـر، ٤٥ نفـر از فراگیـران زبـان انگلیسـی (بـه‌عنوان زبـان خـارجی) در مرحلـهٔ اوّل مطالعـه شـرکت کردنـد. ایـن افـراد بـا اسـتفاده از روش «نمونـه‌گیـری در دسـترس» از دو مدرسـهٔ خصوصـی زبـان در شـهر مشـهد انتخـاب شـدند. در ایـن میـان، ۸ نفـر از زبـان‌آمـوزانی کـه از شـرکت در سـه مرحلـه دیگـر مطالعـه خـودداری کـرده و یـا یـادگیری زبـان انگلیسـی را ادامـه دادنـد، در تحلیـل نهـایی کنـار گذاشـته شـدند. همـهٔ شـرکت‌کنندگان جـزو فراگیـران زبـان انگلیسـی بودنـد کـه مهـارت زبـانی خـود را در مؤسسـات خصوصـی آمـوزش زبـان و نـه بـه‌عنوان رشـته دانشـگاهی بـه دسـت آورده بودند. از نظر جنسـیت، ۲۰ نفـر از شـرکت‌کننـدگان مـرد و ۱۷ نفـر زن بودنـد و دامنـهٔ سـنی آنهـا بـین ۱۸ تـا ۳۵ سـال بـود (M[3]= ۲۳,۵۷) (SD[4]=۲,۱۹). از نظـر سـطح زبـانی، ۱۸ نفر از زبـان‌آمـوزان در سـطح متوسـط زبـان و ۱۹ زبـان‌آمـوز دیگـر در سـطح پیشـرفته قـرار داشـتند. ایـن مطالعـه طـولی بـوده و بـه همـین دلیـل تعـداد شـرکت‌کننـدگان در آن محـدود بودند. ایـن امـر امکـان نظـارت و کنتـرل دقیـق‌تر فرسـایش زبـانی در شـرکت‌کننـدگان را در دورهٔ ۹ ماهه مطالعـه فـراهم مـی‌کـرد. یکـی دیگـر از محـدودیت‌هـا و مشـکلات پـیش روی محقّقان، یـافتن شـرکت‌کننـدگانی بـود کـه حاضـر بـه کنـار گذاشـتن فرآینـد یـادگیری زبـان به مدّت حداقل ۹ ماه بودند.

۳. ۳. ابزار پژوهش

بـرای ارزیـابی توانـایی صـحبت کـردن شـرکت‌کننـدگان در ابتـدای مطالعـه و همچنـین در سه مرحلهٔ دیگر، یعنـی در بـازه‌هـای زمـانی ۳ ماهـه، از آزمـون آزمایشـی صـحبت کـردن

1. Mellow
2. construct validity
3. mean
4. standard deviation

«آیلتس» با موضوعات مختلف استفاده شد. ساختار آزمون صحبت کردن آیلتس شامل سه بخش جداگانه است:

- مقدّمه و مصاحبه که در آن بیشتر سؤالات مربوط به موضوعات آشنا مانند علایق شخصی، خانواده، محل تولّد و موارد مشابه است (٤-٥ دقیقه)؛
- گفتگوی کوتاه (کارت‌های موضوعی) که در آن به شرکت‌کنندگان کارت موضوعی داده می‌شود و از آنها خواسته می‌شود تا به مدّت یک دقیقه به پاسخ فکر کنند. آنها سپس باید به مدّت دو دقیقه در مورد موضوع صحبت کنند (۳-٤ دقیقه)؛
- بحث دو طرفه که در آن سؤالات انتزاعی و فنّی‌تر در رابطه با موضوع قسمت دوم مطرح می‌شود (٤-٥ دقیقه).

کلّیهٔ سؤالات این آزمون از مطالب استاندارد و معتبر آزمون «آیلتس» انتخاب شده که توسط دانشگاه کمبریج (سری کتاب‌های آیلتس از شماره ۹ الی ۱۳) منتشر گردیده است. علاوه بر این، تمام این آزمون‌های شفّاهی برای تجزیه‌وتحلیل بعدی ضبط و رونویسی شدند. برای ارزیابی عملکرد شرکت‌کنندگان در آزمون صحبت کردن، از معیارهای تحلیل عملکرد الیس و بارخوزیان[1] (۲۰۰۵) و یوان و الیس[2] (۲۰۰۳) استفاده گردید که در مطالعات دیگری در حوزهٔ «EFL» (برای مثال سلیمانی، جعفری‌گهر و همتی، ۱۳۹٤) نیز مورد استفاده قرار گرفته است:

- **دقّت**. جمله‌واره‌های درست و بدون خطا: درصد جمله‌واره‌هایی که بدون خطا هستند. در این تحقیق، خطاهای نحوی، لغوی و ساختاری در نظر گرفته شدند؛
- **پیچیدگی**. پیچیدگی نحوی: در اینجا از نسبت جمله‌واره‌های فرعی در واحد AS استفاده شده است. واحد «AS بخشی از گفتار گوینده است که از یک جمله‌واره مستقل یا یک جمله‌واره فرعی همراه با بند(های)

---

1. Ellis & Barkhuzian
2. Yuan & Ellis

فرعی وابسته تشکیل شده است» (فاستر، تانکین و ویگل وورث[1]، ۲۰۰۰، ص. ۳٦٦٥)؛

- **روانی و سلاست**. روانی زمانی: در این بخش تعداد هجاهای تولیدشده در مدّت یک دقیقه به‌عنوان شاخصی برای میزان روانی کلامی شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شد.

٤,۳. فرآیند تحقیق

این مطالعه ابتدا بر روی ٤۵ زبان‌آموز ایرانی انجام شد. شرکت‌کنندگان از میان زبان‌آموزانی با سطح مهارت متوسط و پیشرفته (بر اساس نمرات کسب‌شده در آزمون اوّلیهٔ صحبت کردن در ابتدای مطالعه) انتخاب شدند. شرکت‌کنندگانی که نمرات آنها بین ۵ تا ۵,۵ (از ۹) بود در سطح متوسط و کسانی که نمرات آنها بین ۷ تا ۸ بود در سطح پیشرفته طبقه‌بندی شدند. ۸ نفر از آزمودنی‌ها به علّت تداوم استفاده از کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی یا عدم حضور در جلسات ارزیابی در فواصل مختلف مطالعه، بعداً، کنار گذاشته شدند. مهارت صحبت کردن شرکت‌کنندگان در چهار مرحله و در طیّ یک دورهٔ ۹ ماهه ارزیابی شد:

- در ابتدای قطع ارتباط با محیط یادگیری زبان (۱ تا ۵ روز پس از پایان آخرین دورهٔ انگلیسی آنها)؛
- سه ماه پس از قطع ارتباط با محیط یادگیری زبان؛
- شش ماه پس از قطع ارتباط با محیط یادگیری زبان؛
- نه ماه پس از قطع ارتباط با محیط یادگیری زبان.

در مرحلهٔ اوّل، آزمون آزمایشی صحبت کردن آیلتس توسط یک ممتحِن رسمی آیلتس از *IDP* استرالیا برای تمام شرکت‌کنندگان برگزار شد. هر آزمون حدود ۱۲–۱٤ دقیقه به طول انجامید (که مشابه امتحانات اصلی آیلتس است). تمام آزمون‌ها با رضایت و اطّلاع قبلی شرکت‌کنندگان، جهت بررسی و تحلیل، ضبط و رونویسی

1. Foster, Tonkyn, & Wiggleworth

شدند. سپس به شرکت‌کنندگان توضیحات مختصری در مورد نحوهٔ عملکرد آنها در طول ۹ ماه آینده داده شد. به این منظور، از آنها خواسته شد تا از شرکت در هرگونه دورهٔ آموزش زبان خودداری کرده و از ارتباط مستمر با زبان انگلیسی (مثلاً به‌واسطهٔ اقامت طولانی‌مدّت در یک کشور انگلیسی‌زبان، خواندن کتاب‌های انگلیسی و گوش دادن به فایل‌های صوتی یا تماشای فیلم به‌طور مستمر) در طیّ دورهٔ مطالعه اجتناب کنند. همچنین، برای اطمینان از عدم تماس زبانی در طول دورهٔ مطالعه، محقّقان هر ماه با شرکت‌کنندگان تماس گرفته و از آنها در مورد قرارگیری احتمالی در معرض زبان انگلیسی کسب اطّلاع می‌کردند. بر این اساس، محقّقان گزارشی به‌صورت ماهانه در مورد تجارب یادگیری زبان انگلیسی و تماس‌های احتمالی شرکت‌کنندگان، تهیه کردند. پس‌ازآن، آزمون صحبت کردن مرحلهٔ اول به‌صورت مشابه در ۳ مرحلهٔ بعدی یعنی ۳ ماه، ٦ ماه و ۹ ماه بعد برگزار شد و میزان پایایی بین ارزیابان[1] آنها نیز محاسبه گردید. در انتها، تمام فایل‌های صوتی ضبط و رونویسی‌شده بر اساس معیارهای ارزیابی یادشده مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند.

به منظور کنترل متغیر «آشنایی با ممتحن»، کلّیهٔ آزمون‌های گفتاری در هر چهار مرحله توسط ممتحن‌های مختلف اجرا شد. بااین‌حال، این افراد به منظور حفظ محیط آزمونی کاملاً مشابه در هر چهار مرحله، از شیوهٔ آزمون یکسانی پیروی می‌کردند. به‌صورت مشابه، در هر یک از این چهار مرحله، از مجموعه سؤالات متفاوتی استفاده شد تا اثر احتمالی آشنایی با مباحث نیز کنترل شود.

٤. یافته‌های پژوهش

در مرحلهٔ اوّل، برای بررسی توزیع نرمال داده، از آزمون «شاپیرو-وولف»[2] استفاده شد. جدول (۱) نتایج آزمایش توزیع نرمال داده را نشان می‌دهد.

1. inter-rater reliability
2. Shapiro-Wolf test

جدول ۱. نتایج آزمون شاپیرو-وولف

	Df	Sig.
پیچیدگی	۳۷	۰٫۱۷
دقت	۳۷	۰٫۰
روانی	۳۷	۰٫۹

بر اساس نتایج آزمون شاپیرو–وولف، داده‌ها در کلّیهٔ متغیرها توزیع نرمالی داشتند و بنابراین می‌توان از آمارهای پارامتری در تحلیل داده‌ها استفاده کرد. برای یافتن پاسخ سؤالات تحقیق، از آزمون «اندازه‌گیری مکرر» (ANOVA) استفاده گردید. در جدول (۲) آمار توصیفی مربوط به سطح پیچیدگی، دقّت و روانی شامل تعداد شرکت‌کنندگان، میانگین و انحراف استاندارد در طیّ چهار مرحله ارائه شده است.

جدول ۲. آمار توصیفی مربوط به سطح پیچیدگی، دقّت و روانی

	مراحل (برهه زمانی)	N	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
پیچیدگی	در ابتدای مطالعه	۳۷	۰٫۵۰	۱٫۵۰	۰٫۸۷	۰٫۲۶
	بعد از ۳ ماه	۳۷	۰٫۴۵	۱٫۵۰	۰٫۷۸	۰٫۲۵
	بعد از ۶ ماه	۳۷	۰٫۳۰	۱٫۲۰	۰٫۶۴	۰٫۲۳
	بعد از ۹ ماه	۳۷	۰٫۲۵	۱٫۱۰	۰٫۴۴	۰٫۲۱
دقت	در ابتدای مطالعه	۳۷	۰٫۵۰	۰٫۹۰	۰٫۷۰	۰٫۱۰
	بعد از ۳ ماه	۳۷	۰٫۴۰	۰٫۹۰	۰٫۶۳	۰٫۱۲
	بعد از ۶ ماه	۳۷	۰٫۳۰	۰٫۸۰	۰٫۵۲	۰٫۱۲
	بعد از ۹ ماه	۳۷	۰٫۲۰	۰٫۷۰	۰٫۴۰	۰٫۱۴
روانی	در ابتدای مطالعه	۳۷	۷۶٫۰۰	۱۳۶٫۰۰	۱۱۳۰٫۵	۱۵٫۲۰
	بعد از ۳ ماه	۳۷	۷۰٫۰۰	۱۲۳٫۰۰	۱۰۳٫۰۲	۱۷٫۸۰
	بعد از ۶ ماه	۳۷	۶۰٫۰۰	۱۱۱٫۰۰	۹۱٫۹۱	۱۴٫۷۱
	بعد از ۹ ماه	۳۷	۵۲٫۰۰	۱۰۳٫۰۰	۸۰٫۸۱	۱۴٫۱۷
	Nهای مجاز (از نظر لیست)	۳۷				

میـزان پایـایی نمـرات دقّـت، روانـی و پیچیـدگی نیـز در چهـار مرحلـهٔ مطالعـه محاسـبه گردیده و در جـدول (۳) نشـان داده شـده اسـت. ایـن آمـار سـطح بالـایی از پایـایی نمـرات را در هر ۳ مؤلفه نشان می‌دهد.

جدول ۳. میزان پایایی نمرات دقّت، روانی و پیچیدگی

مولفه	پایایی
پیچیدگی	۰٫۹۳
دقت	۰٫۹۰
روانی	۰٫۹۵

علاوه بـر ایـن، جـدول (٤) نتـایج آزمـون‌هـای مربـوط بـه اثـرات درون‌گروهـی را نشـان می‌دهد. به کمک ایـن آزمـون مـی‌تـوان احتمـال وجـود تفـاوت معنـادار بـین میـانگین‌هـا در برهه‌های زمانی مختلف مطالعه را ارزیابی کرد.

جدول ٤. آزمون اثرات درون‌گروهی

		مجموع مربعات نوع سوم	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معناداری	ایتای مربع و جزئی
پیچیدگی	با فرض کرویت	۳٫۹۲	۳	۱٫۳۰	۱٦۱٫۱۹	۰٫۰۰	۰٫۸۵
	گرین‌هاوس – گیسر	۳٫۹۲	۱٫٦۸٦	۲٫۳۳	۱٦۱٫۱۹	۰٫۰۰	۰٫۸۵
	هیون – فلدت	۳٫۹۲	۱٫۷٦۰	۲٫۲۳	۱٦۱٫۱۹	۰٫۰۰	۰٫۸۵
	کرانه‌پایین	۳٫۹۲	۱٫۰۰۰	۳٫۹۲	۱٦۱٫۱۹	۰٫۰۰	۰٫۸۵
خطا	گرین‌هاوس – گیسر	۰٫۸۷	٦۰٫۷٤	۰٫۰۱			
دقت	با فرض کرویت	۱٫۹٤۲	۳	۰٫٦٤	۲۰٤٫٦۱	۰٫۰۰	۰٫۷۷
	گرین‌هاوس – گیسر	۱٫۹٤۲	۲٫٥۹۷	۰٫۷٤	۲۰٤٫٦۱	۰٫۰۰	۰٫۷۷
	هیون – فلدت	۱٫۹٤۲	۲٫۸۱۷	۰٫٦۸	۲۰٤٫٦۱	۰٫۰۰	۰٫۷۷
	کرانه‌پایین	۱٫۹٤۲	۱٫۰۰۰	۱٫۹٤	۲۰٤٫٦۱	۰٫۰۰	۰٫۷۷
خطا	گرین‌هاوس – گیسر	۰٫۳٤۲	۹۳٫٤۸	۰٫۰۰			
روانی	با فرض کرویت	۲۱٥۲٦٫٦۲	۳	۷۱۷٥٫٥٤	۱۸۲٫۹۷	۰٫۰۰	۰٫۸۹
	گرین‌هاوس – گیسر	۲۱٥۲٦٫٦۲	۲٫۰۸	۱۰۳٤٥٫۸۳	۱۸۲٫۹۷	۰٫۰۰	۰٫۸۹
	هیون – فلدت	۲۱٥۲٦٫٦۲	۲٫۲۱	۹۷۳۷٫۳۸	۱۸۲٫۹۷	۰٫۰۰	۰٫۸۹
	کرانه‌پایین	۲۱٥۲٦٫٦۲	۱٫۰۰	۲۱٥۲٦٫٦۲	۱۸۲٫۹۷	۰٫۰۰	۰٫۸۹
خطا	گرین‌هاوس – گیسر	٤۲۳٥٫۳۷	۷٤٫۹۰	٥٦٫٥٤			

جدول (٤) مقدار F برای عامل «زمان»، سطح معناداری و اندازه اثر آن (ایتای مربع و جزئی) را نشان می‌دهد. نتایج «اندازه‌گیری مکرر» (ANOVA) با تصحیح آزمون «گرین‌هاوس-گیسر»[1] نشان داد میانگین نمرهٔ فرسایش در میزان پیچیدگی، دقّت و روانی از نظر آماری تفاوت معنی‌داری در چهار نقطهٔ زمانی معیّن‌شده دارد.

سؤال اوّل پژوهش مربوط به تأثیر فرسایش بر میزان پیچیدگی مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان در این ٤ مرحله بود. همان‌طور که جدول (٤) نشان می‌دهد، فرسایش، تأثیر قابل توجّهی بر پیچیدگی دارد (F (1.68، 60.74) = 161.19، P <0.0005، η2p =.85). علاوه بر این، به دلیل اندازه اثر بالایی که کوهن (۱۹۸۸) به آن اشاره کرده است، این تأثیر معنی‌دار بود. در مورد متغیر دقّت کلامی نیز اختلاف معناداری بین چهار مرحله مشاهده گردید (F (2.59.93.48) 204.61، P <0.0005، η2p = 0.77). به‌طور مشابه، نتایج مربوط به سؤال سوم تحقیق سوم نشان می‌دهد فرسایش تأثیر قابل توجّهی بر روانی دارد (F (2.08.74.90) = 182.97، P <0.0005، η2p =.89). افزون بر این، نتایج مربوط به‌اندازه اثر حاکی از آن است که فرسایش بیشترین تأثیر را بر میزان روانی کلامی داشت (η2p =.89) درحالی‌که کم‌ترین تأثیر مربوط به میزان دقّت بود (2p = 0.77).

این یافته‌ها فرضیّه‌های صفر تحقیق را رد می‌کند. با توجّه به اینکه این اختلاف برای همهٔ شاخص‌ها معنادار بود، برای شناسایی آنها از «تحلیل تعقیبی»[2] استفاده شد. جدول (۵) نتایج تحلیل تعقیبی مربوط به اختلاف بین گروه‌ها را نشان می‌دهد. در این جدول همچنین نتایج آزمون تعقیبی «بن‌فرونی»[3] ارائه شده است که به ما در شناسایی میانگین‌های متفاوت کمک می‌کند.

---

1. Greenhouse-Geisser
2. post hoc analysis
3. Bonferroni post hoc

جدول ۵. نتایج آنالیز تعقیبی

مقایسه‌های زوجی معیار– معیار ۱						سطح اطمینان ۹۵ درصد برای تفاوت [b]	
	زمان(I)	زمان(J)	میانگین تفاوت(I-J)	خطای استاندارد	معناداری[b]	کرانه‌پایین	کرانه‌بالا
پیچیدگی	۱	۲	۰٫۰۸*	۰٫۰۱	۰٫۰۰	۰٫۰۶	۰٫۱۱
		۳	۰٫۲۳*	۰٫۰۲	۰٫۰۰	۰٫۱۹	۰٫۲۷
		٤	۰٫٤۳*	۰٫۰۲	۰٫۰۰	۰٫۳۷	۰٫٤۹
	۲	۳	۰٫۱٤*	۰٫۰۱	۰٫۰۰	۰٫۱۱	۰٫۱۷
		٤	۰٫۳٤*	۰٫۰۲	۰٫۰۰	۰٫۲۹	۰٫۳۹
	۳	٤	۰٫۱۹*	۰٫۰۱	۰٫۰۰	۰٫۱٦	۰٫۲۳
دقّت	۱	۲	۰٫۰۷*	۰٫۰۱	۰٫۰۰	۰٫۰۳	۰٫۱۱
		۳	۰٫۱۷*	۰٫۰۱	۰٫۰۰	۰٫۱۳	۰٫۲۱
		٤	۰٫۳۰*	۰٫۰۱	۰٫۰۰	۰٫۲٦	۰٫۳٤
	۲	۳	۰٫۱۰*	۰٫۰۱	۰٫۰۰	۰٫۰٦	۰٫۱٤
		٤	۰٫۲۳*	۰٫۰۱	۰٫۰۰	۰٫۱۹	۰٫۲۷
	۳	٤	۰٫۱۲*	۰٫۰۱	۰٫۰۰	۰٫۰۹	۰٫۱۵
روانی	۱	۲	۱۰٫۰۲*	۱٫۱۹	۰٫۰۰	٦٫۷۰	۱۳٫۳۵
		۳	۲۱٫۱۳*	۱٫۲۵	۰٫۰۰	۱۷٫٦۲	۲٤٫٦٤
		٤	۳۲٫۲٤*	۱٫٦۱	۰٫۰۰	۲۷٫۷٤	۳٦٫۷۳
	۲	۳	۱۱٫۱۰*	۱٫۲٦	۰٫۰۰	۷٫۵۸	۱٤٫٦۳
		٤	۲۲٫۲۱*	۱٫۹٦	۰٫۰۰	۱٦٫۷۲	۲۷٫۷۰
	۳	٤	۱۱٫۱۰*	۱٫۲۹	۰٫۰۰	۷٫۵۰	۱٤٫۷۱

براساس میانگین‌های تخمینی

* میانگین اختلاف در سطح ۰٫۰۵ معنی‌دار است.

ب) اصلاح برای مقایسه‌های چندگانه: بن‌فرونی.

جدول (۵) سطح معناداری مربوط به تفاوت بین چهار نقطهٔ زمانی را به‌طور جداگانه نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول آمده است، بین سطح پیچیدگی، دقّت و روانی در هر چهار مرحله اختلاف معناداری وجود دارد. بر اساس ستون «اختلاف میانگین (I-J)»، میانگین نمرهٔ پیچیدگی، دقّت و روانی زبان‌آموزان در هر چهار نقطهٔ زمانی به‌طور قابل توجّهی کاهش یافته است. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت فرسایش کوتاه‌مدّت (۳ ماه)، میان‌مدّت (٦ ماه) و بلندمدّت (۹ ماه) ممکن است باعث کاهش آماری معناداری در مهارت صحبت کردن زبان آموزان شود. بااین‌حال، فرسایش در بلندمدّت بیشترین تأثیر را بر تمام جنبه‌های مهارت صحبت کردن داشت

درحالی‌که این تأثیر در فرسایش کوتاه‌مدّت در پایین‌ترین سطح بود. این امر بیانگر رابطه مستقیم بین زمان و پدیدۀ فرسایش در دورۀ زمانی مطالعه است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر احتمالی فرسایش بر مهارت گفتاری فراگیران زبان انگلیسی از نظر متغیرهای دقّت، روانی و پیچیدگی بود. اگرچه یافته‌ها حاکی از تأثیر فرسایش بر تمام جنبه‌های صحبت کردن است، میزان این اثر بر جنبه‌های مختلف، تفاوت‌های معناداری دارد. این نتایج هم‌سو با مطالعات سلیگر (۱۹۹۱) و وی (۲۰۱٤)، بیانگر آن است که فرسایش به درجات متفاوت، مؤلفه‌های زبان دوم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در تحقیق‌های مشابهی، مرشدیان (۲۰۰۸) و شیخ و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند که واژگان نیز در شکل‌های مختلف (مانند اسم و فعل)، درجات متفاوتی از فرسایش را در مهارت‌های تولیدی تجربه می‌کنند.

در ارتباط با سؤال اوّل تحقیق دربارۀ تأثیر فرسایش بر سطح پیچیدگی مهارت صحبت کردن در میان زبان‌آموزان ایرانی در چهار مرحله، نتایج حاکی از آن است که فرسایش تأثیر چشمگیری بر پیچیدگی دارد. این نتیجه با مطالعات قبلی مانند تومیاما (۲۰۰۸) و ناکاگاوا (۲۰۱۳) هم‌خوانی دارد. البتّه یافته‌های آنها کاهش نسبتاً جزیی در سطح پیچیدگی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. به همین ترتیب، گورل (۲۰۰٤) مدّعی است دستور زبان و ساختارهای پیچیده‌تری که وی از آنها تعبیر به ویژگی‌های «نشانه‌دار» می‌کند، بیشتر در معرض فرسایش قرار دارند. مطالعه حاضر همچنین نشان داد متغیر پیچیدگی پس از روانی، بالاترین سطح فرسایش را داشت. در ارتباط با متغیر روانی، که مربوط به سؤال سوم تحقیق می‌شود، نتیجه بیانگر آن است که فرسایش تأثیر قابل توجّهی بر این متغیر دارد. این یافته مطابق با تحقیقات انجام شده در بافت‌های دیگر است که توسط محقّقانی مانند یوشیتومی (۱۹۹۹)، تومیاما (۲۰۰۰) و ناگاساوا (۲۰۱۳) انجام شده است. این مطالعات اشاره به سطح بالایی از فرسایش در روانی گفتاری زبان‌آموزان را دارند. به همین ترتیب، باردوی-هارلیگ و استرینگر

(۲۰۱۰) کاهش چشمگیری را در روانی و دانش لغوی زبان‌آموزان درنتیجهٔ فرسایش زبان خارجی گزارش کردند.

در مورد سطح دقّت کلامی نیز اختلاف معناداری در چهار مرحلهٔ مطالعه مشاهده گردید. به‌عبارت‌دیگر، فرسایش تأثیر منفی بر نمرات دقّت زبان‌آموزان ایرانی داشت. بر این اساس، سوراس (۲۰۰٤) متوجّه شد دقّت نحوی به‌شدّت تحت تأثیر فرسایش در سطح گفتاری-نحوی است. مطالعهٔ راسل (۱۹۹۹) نیز افت قابل توجّهی در دقّت فراگیران و تعداد جملات صحیح و بدون خطای آنها را در صحبت کردن نشان داد. به همین ترتیب، هردینا و جسنر (۲۰۰۲) نیز در مطالعهٔ خود افزایش تعداد خطاهای نحوی را پس از یک دوره فرسایش گزارش کردند. به‌طور مشابه، دواتگری‌اصل و فیروزی (۲۰۱۷) افزایش زیادی در تعداد غلط‌های دستور زبانی زبان‌آموزان ایرانی را در طول دورهٔ فرسایش مشاهده کردند. از نظر دیگر، پژوهش معرفت و روح شاد (۲۰۰۷) بیانگر فرسایش چشمگیر واژگان و درنتیجه افت دقّت لغوی در زبان‌آموزان ایرانی است.

بر اساس نتایج مربوط به‌اندازه اثر، فرسایش زبانی بیشترین تأثیر را بر روانی کلام و کم‌ترین اثر را بر دقّت فراگیران دارد. این یافته مطابق با پژوهش‌های مرتبط در این حوزه (به‌عنوان‌مثال ناکاگاوا، ۲۰۱۳؛ تومیوما، ۱۹۹۹، ۲۰۰۰، ۲۰۰۸)، مبیّن آن است که فرسایش زبان به ترتیب، ابتدا روانی و به دنبال آن دقّت نحوی فراگیران زبان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌طور مشابه، یافته‌های ما حاکی از آن است که روانی کلامی فراگیران در مرحلهٔ اوّل و تنها پس از سه ماه رخ می‌دهد. به همین روش، بردووی-هارلیگ و استرینگر (۲۰۱۰) دریافتند فرسایش در وهلهٔ اوّل، روانی کلامی فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این مطالعه هم‌سو با یافته‌ها ما نشان می‌دهد که متغیر دقّت کم‌ترین تأثیرپذیری را در توانایی صحبت کردن افراد دارد (ناکاگاوا، ۲۰۱۳؛ تومیاما، ۱۹۹۹).

به‌طورکلّی، نتایج مطالعهٔ حاضر شواهدی ارائه می‌دهد که بر اساس آن مهارت صحبت کردن آسیب‌پذیری زیادی در مقابل پدیدهٔ فرسایش دارد. در مطالعات مربوط

به فرسایش زبان خارجی نیز بر این نکته تأکید شده است (به‌عنوان‌مثال، هانسن، ۲۰۱۱؛ وب، ۲۰۰۸؛ وی، ۲۰۱٤). به‌علاوه، در چهارچوب فرضیّه بازیابی ناموفق (RFH) و تعریف شروود اسمیت (۲۰۰۷) از نحوهٔ عملکرد فرسایش، این یافته‌ها را بهتر می‌توان توضیح داد. بر این اساس، اگر فرد سرنخ‌های بازیابی دقیقی در اختیار داشته باشد، می‌تواند اطّلاعاتی را بازیابی کند که موقتاً غیرقابل‌دسترسی هستند. در مهارت‌های گوش دادن و خواندن، این سرنخ‌های بازیابی را می‌توان در خود متن شناسایی کرد و فرد تنها نیاز به شناخت آنها دارد درحالی‌که در مهارت صحبت کردن و نوشتن، افراد باید اطّلاعات مورد نیاز را بدون هیچ‌گونه سرنخ دیداری یا شنیداری بازیابی کنند. این امر دشوار بودن یادگیری مهارت صحبت کردن و درنتیجه حساسیت بیشتر آن نسبت به پدیدهٔ فرسایش را که در این پژوهش نیز نشان داده شد، تبیین می‌کند. مطالعات گذشته (برای مثال ادواردز[1]، ۱۹۷٦؛ هاکوتا و دی آندرا، ۱۹۹۲؛ اشمید و مهوتچوا، ۲۰۱۲؛ تومیاما، ۱۹۹۹، وی، ۲۰۱٤؛ ولتنس، ۱۹۸۷، ۱۹۸۹؛ ولتنس و گرندل، ۱۹۹۳) نیز نشان می‌دهند به یادآوردن یا بازیابی در مهارت‌های تولیدی بسیار چالش‌برانگیزتر از شناخت در مهارت‌های دریافتی است.

در پایان، نتایج مطالعه تأثیر متغیر زمان بر فرسایش مهارت صحبت کردن را به تصویر می‌کشد. به‌بیان‌دیگر، با افزایش زمان قطع ارتباط فرد با محیط‌های یادگیری زبان انگلیسی، فرسایش بیشتری در آزمون‌های صحبت کردن مشاهده گردید. گواه این امر کاهش قابل توجّه در میانگین نمرات پیچیدگی، دقّت و روانی شرکت‌کنندگان در مرحلهٔ پایانی مطالعه (پس از نه ماه) در مقایسه با میانگین نمرات مرحلهٔ سوم و دوم بود. عبّاسیان و خواجوی (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود اظهار داشتند بین سطح فرسایش و مدّت قطع ارتباط با زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان ارتباط مستقیمی وجود دارد. در مقابل، یافته‌های ولتنس (۱۹۸٦) حاکی از آن است که میزان فرسایش در مراحل اوّلیهٔ مطالعه بیشتر است. همچنین، مهوتچوا (۲۰۱۰) و تارا (۲۰۰۸) بر این باورند که دورهٔ نهفتگی یا همان قطع ارتباط زبانی، نقش چندانی در میزان فراموشی

1. Edwards

زبانی ندارد. این اختلاف را احتمالاً می‌توان به دورهٔ زمانی متفاوت این مطالعات در مقایسه با پژوهش حاضر نسبت داد.

این مقاله به دنبال بررسی میزان فرسایش مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان ایرانی بود. به‌طور خاص، ما تأثیر فرسایش بر میزان دقّت، روانی و سطح پیچیدگی مهارت کلامی زبان‌آموزان را مورد کنکاش قرار دادیم. نتایج، اُفت معناداری را در مهارت صحبت کردن همه شرکت‌کنندگان در مراحل مختلف مطالعه نشان می‌دهد. همچنین یافته‌های مربوط به‌اندازه اثر، حاکی از آن است که فرسایش، بیشترین تأثیر را بر میزان روانی و کم‌ترین تأثیر را بر میزان دقّت مهارت صحبت کردن شرکت‌کنندگان دارد. بر این اساس، به نظر می‌رسد متغیر روانی کلام بیشتر از سایر مؤلفه‌های مهارت صحبت کردن در مقابل فرسایش آسیب‌پذیر است، درحالی‌که متغیر دقّت در مقایسه با روانی و پیچیدگی مقاومت بیشتری نسبت به فرسایش زبان خارجی نشان می‌دهد. علاوه بر این، یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد با افزایش زمان قطع ارتباط با زبان انگلیسی (دوره نهفتگی)، پدیدهٔ فرسایش تشدید می‌شود. در پرتوی این یافته‌ها، متغیر زمان باید به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده در تشدید فرسایش زبان خارجی در نظر گرفته شود.

یافته‌های مطالعه حاضر می‌تواند برخی ویژگی‌های پدیدهٔ فرسایش زبان را برای مدیران آموزشی، معلّمان و زبان‌آموزان زبان انگلیسی روشن کند و به‌این‌ترتیب آگاهی آنها نسبت به نحوهٔ عملکرد و تأثیرگذاری این پدیده را بر زبان‌های خارجی افزایش دهد. این امر می‌تواند در برنامه‌ریزی‌های آموزشی متخصّصان زبانی نیز تأثیر مثبتی داشته باشد. ازآنجایی‌که در این پژوهش فقط ۳۷ زبان‌آموز در سطوح متوسط و پیشرفته با رده‌های سنی جوان‌تر، مورد مطالعه قرار گرفتند، مطالعات آتی می‌توانند تأثیر فرسایش در میان تعداد بیشتری از شرکت‌کنندگان با سطوح زبانی پایین‌تر و در گروه‌های سنی بالاتر را مورد کنکاش و ارزیابی قرار دهند. به‌علاوه، این تحقیق تنها سه جنبه از مهارت گفتاری را بررسی نمود و پیشنهاد می‌شود در آینده بخش‌های دیگری از این مهارت، مانند تلفّظ نیز در دوره‌های نهفتگی طولانی‌تر، مورد مطالعه قرار گیرند.

کتاب‌نامه

زارعی، غ.، بابایی، ا. ع.، و سیدی‌نوقابی، س. ر. (۱۳۹۲). هویت‌سازی و یادگیری زبان انگلیسی: مطالعۀ موردی فراگیران زبان انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ٤٦(۲)، ۳۱-۵۱.

شکیبایی، گ.، و جمشیدف، پ. (۱٤۰۱). تبیین کارآمدی و یادگیری آزمون بین‌المللی آیلتس آکادمیک در ۲۲ کشور آسیایی به منظور ارائه مدل تعاملی. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۵*(۱)، ۱٤٤-۱۷٦.

کارگزاری، ح. ر.، سلیمانی، ح.، جعفری‌گهر، م.، و همتی، ف. (۱۳۹٤). مقایسۀ تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی بر عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی از حیث روانی، دقّت و پیچیدگی نوشتار. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٤۸*(٤)، ۱۱۷-۱۳۲.

Abbasian, R., & Khajavi, Y. (2011). Lexical attrition of general and special English words after years of non-exposure: The case of Iranian teachers. *English Language Teaching*, *3*(3), 47-53.

Andersen, R. W. (1982). Determining the linguistic attributes of language attrition. In R. D. Lambert, & B. Freed (Eds.), *The loss of language skills* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.

Argyri, E., & Sorace, A. (2007). linguistic-Cross influence and language dominance in older bilingual children, *Bilingualism: Language and Cognition*, *10*(1), 79–99.

Asgari, A., & Mustapha, G. B. (2012). The attrition rate of vocabulary among EFL learners across different proficiency levels. *Pertanika Journal of Social Science & Humanities*, *20*(1), 43-54.

Baker, J., & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills: A handbook for English language teachers*. London, England: Continuum.

Bardovi-Harlig, K., & Stringer, D. (2010). Variables in second language attrition: Advancing the state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*(1), 1-45.

Bueno, A., Madrid, D., & McLaren, N. (2006). *TEFL in secondary education*. Granada, Spain: Editorial Universidad de Granada.

Celce-Murcia, M. (2003). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Celce-Murcia, M., & Olshtain, E (2001). Discourse analysis and language teaching. In D. Schiffrin (Ed.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 707-724). Malden, MA: Blackwell.

Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cohen, A. D. (1986). Forgetting foreign language vocabulary. In B. Weltens, K. de Bot & T. Van Els (Eds.), *Language attrition in progress* (pp. 143-158). Dordrecht, the Netehrlands: Foris.

Cohen, A. D. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, *11*(2), 135 – 149.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Academic Press.

Davatgari Asl, H., & Firouzi, M. (2017). Investigating the rate of foreign language attrition: The case of grammar. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *4*(5), 242-253.

Davies, P., & Pearse, E. (2000). *Success in English teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

Ebbinghaun, H. (1885). *Über das gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen psychologie* [About the memory. Studies in experimental psychology]. Leipzig, Germany: Duncker & Humblot.

Ecke, P. (2004). Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism, 8*(3), 321-354.

Edwards, G. (1976). Second-language retention in the Canadian public services. *Canadian Modern Language Review, 32*(3), 305-308.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford, England: Oxford University Press.

Foster, P., Tonkyn, A., & Wiggleworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics, 21*(3), 354–75.

Gharibi, K. (2016). *Incomplete acquisition, attrition, and maintenance of heritage speakers' family language: Iranians in New Zealand*. (Unpublished doctoral dissertation), Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.

Glass, G., Wilson, V., & Gottman, J. (2008). *Design and analysis of time-series experiments*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Gürel, A. (2004). Selectivity in L2-induced L1 attrition: A psycholinguistic account. *Journal of Neurolinguistics, 17*(1), 53-78.

Hakuta, K., & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background students. *Applied Linguistics, 13*(1), 72-99.

Hansen, L. (2001). Language attrition: The fate of the start. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*(1), 60-73.

Hansen, L. (2011). The acquisition, attrition, and relearning of mission vocabulary. In M. S. Schmid, & W. Lowie (Eds.), *Modeling bilingualism: From structure to chaos* (pp. 115- 134). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Hansen, L., & Chen, Y. L. (2001). What counts in the acquisition and attrition of numeral classifiers? *JALT Journal*, *23*(1), 83-100.

Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management, 6*(1), 3-17.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Hutz, M. (2004). Is there a natural process of decay? A longitudinal study of language attrition. In M. Schmid et al. (Eds.), *First language attrition* (pp. 189-206). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Jamshidiha, H., & Marefat, H. (2006). L1 Persian attrition. *The Linguistics Journal, 1*(1), 17-46.

Jebb, A. T., Tay, L., Wang, W., & Huang, Q. (2015). Time series analysis for psychological research: Examining and forecasting change. *Frontiers in Psychology*, *6*(727), 1-24.

Kargar, H., & Rezai, M. J. (2014). The contribution of lexicon to the language attrition of Iranian immigrants to Canada. *Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, *98*, 830-838.

Khamkhien, A. (2010). Teaching English speaking and English-speaking tests in the Thai context: A reflection from Thai perspectives. *English Language Journal, 3*(1), 184-190.

Köpke, B., & Schmid, M. S. (2004). Language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Kopke, M. Keijzer and L. Weilemar (Eds.), *First language attrition*: *Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 1-47). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Köpke, B., & Schmid, M. S. (2011). Aspects psycholinguistiques de l'attrition de la première langue [Psycholinguistic aspects of first language attrition]. *Linguistics, Interaction and Acquisition, 2*(2), 197-220.

Lambert, R. D. (1982). Setting the agenda. In R. D. Lambert & B. F. Freed (Eds.), *The loss of language skills* (pp. 6-10). Rowley, MA: Newbury House.

Loftus, G. R., & Loftus, E. F. (1976). *Human memory: The processing of information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marefat, H., & Rouhshad, A. (2007). Second language attrition: Are different nouns equally likely to be lost? *Porta Linguarum*, *8*, 85-98.

Mehdiabadi, F., Maadad, N., & Arabmofrad, A. (2020). The role of first language attrition in Persian idiomatic expressions. *Journal of Psycholinguist Research*, *49*, 607–629.

Mehotcheva, T. H. (2010). *After the fiesta is over: Foreign language attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus students*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Groningen, Groningen, the Netherlands.

Mellow, J. D. (1996). *A longitudinal study of the effects of instruction on the development of article use by adult Japanese ESL learners*. (Unpublished doctoral dissertation), University of British Columbia, Vancouver, Canada.

Mickan, A., McQueen J. M., & Lemhöfer, K. (2019). Bridging the gap between second language acquisition research and memory science: The case of foreign language attrition. *Front. Hum. Neurosci*, *13*, 385-397.

Morshedian, M. (2008). The role of initial English as foreign language proficiency in lexical attrition/retention of Iranian learners: Is productive or the receptive word knowledge of learned nouns more likely to be lost? *Linguistics Journal, 3*(1), 75-99.

Murtagh, L. (2003). *Retention and attrition of Irish as a second language: A longitudinal study of general and communicative proficiency in Irish among second-level school leavers and the influence of instructional background, language use and attitude/motivation variables.* (Unpublished doctoral dissertation), Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, the Netherlands.

Nagasawa, S. (1999). Learning and losing Japanese as a second language: A multiple case study of American university students. In L. Hansen (Ed.), *Second language attrition in Japanese contexts* (pp.169-199). New York, NY: Oxford University Press.

Nakagawa, A. (2013). Two case studies of L2 attrition due to the change in school medium language from L2 to L1 in the L1 environment. *Studies in Language Science*, *2,* 105-157.

Nakuma, C. (1997). A method for measuring the attrition of communicative competence: A pilot study with Spanish L3 subjects. *Applied Psycholinguistics*, *18*(2), 219-235.

Nunan, D. (1995). *Language teaching methodology: A textbook for teachers.* New York: NY: Phoenix.

Oxford, R. (1982). Research on language loss: A review with implications for foreign language teaching. *The Modern Language Journal*, *66*(2), 106-169.

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism.* Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Paradis, M. (2007). L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism. In B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer, & S. Dostert (Eds.), *Language attrition: Theoretical perspectives* (pp.121-133). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Roberts, B., & Kirsner, K. (2000). Temporal cycles in speech production. *Language and Cognitive Processes*, *15*(2), 129-57.

Russel, R. A. (1999). Lexical maintenance and attrition in Japanese as a second language. In L. Hansen (Ed.), *Second language attrition in Japanese contexts* (pp. 114-141). Oxford, England: Oxford University Press.

Schmid, M. S. (2011). *Language attrition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Schmid, M. S., & Mehotcheva, T. H. (2012). Foreign language attrition. *Dutch Journal of Applied Linguistics, 1*(1), 102-124.

Seliger, H. W. (1991). Language attrition, reduced redundancy and creativity. In H. W. Seliger & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 227-240). New York, NY: Cambridge University Press.

Sheikh, Z., Ghoorchaei, B., & Shomoossi, N. (2017). Attrition of nouns and verbs among Iranian EFL learners after a two-year non-exposure. *Journal of Education in Black Sea Region*, *3*(1), 159-170.

Sorace, A. (2004). Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: Data, interpretations and methods, *Bilingualism: Language and Cognition, 7*(2), 143-145.

Starren, M. (1998). Phenomenes de reduction linguistique en situation d'acquisition et d'attrition d'une langue second: A la recherche des elements linguistiques les plus susceptibles de regression [Phenomena of linguistic reduction in situations of acquisition and attrition of a second language: In search of the linguistic elements most susceptible to regression]. *CALAP, 16*(17), 51-77.

Tarone, E. (2005). Speaking in a Second Language. In H. Eli (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 485-502). London, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Taura, H. (2008). *Language attrition and retention in Japanese returnee students*. Tokyo, Japan: Akashi Shoten.

Tomiyama, M. (1999). The first stage of second language attrition: A case study of a Japanese returnee. In L. Hansen (Ed.), *Second language attrition in Japanese contexts* (pp. 59-79). Oxford, England: Oxford University Press.

Tomiyama, M. (2000). Cross-linguistics influence in L2 attrition. *JACET Bulletin, 32*, 123-136.

Tomiyama, M. (2008). Age and proficiency in L2 attrition: Data from two siblings. *Applied Linguistics, 30*(2), 253- 275.

Ur, P. (2000). *A course in language teaching: Practice and theory.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Velicer, W. F., & Fava, J. L. (2003). Time series analysis. In J. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 581-606). New York, NY: John Wiley & Sons.

Wei, J. (2014). Selectivity of second language attrition. *Theory and Practice in Language Studies*, *4(8)*, 1603-1608.

Weltens, B. (1987). The attrition of foreign-language skills: A literature review. *Applied Linguistics*, *8*(1), 22-37.

Weltens, B. (1989). *The attrition of French as a foreign language.* Dordrecht, Germany: Foris.

Weltens, B., & Grendel, M. (1993). Attrition of vocabulary knowledge. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 135-156). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamin.

Weltens, B., Van Els, T. J. M., & Schils, E. (1989). The long-term retention of French by Dutch students. *Studies in Second Language Acquisition*, *11*(2), 205-216.

Yoshitomi, A. (1999). On the loss of English as a second language by Japanese returnee children. In L. Hansen (Ed.), *Second language attrition in Japanese contexts* (pp. 80-113). Oxford, England: Oxford University Press.

Yuan, E., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task and online planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics, 24*(1), 1-27.

Zhu, M., & Xie, J. (2019). English vocabulary attrition of young Chinese EFL learners. *International Journal of Linguistic*, *11*(3), 70-86.

دربارهٔ نویسندگان

علی رئیسی دانشجوی دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه پیام نور تهران است. حوزه‌های پژوهشی موردعلاقهٔ ایشان روان‌شناسی آموزش و یادگیری زبان، فراموشی و فرسایش زبان‌های خارجی و همچنین حوزهٔ آموزش دبیران زبان است.

منوچهر جعفری گهر دانشیار گروه آموزش و ادبیّات زبان انگلیسی در سازمان مرکزی دانشگاه پیام نور است. حوزه‌های پژوهشی ایشان شامل فراگیری زبان دوم، اصول و روش تحقیق کمّی و مختلط و همچنین فراگیری زبان دوم در نظام آموزش از راه دور است.

دکتر بهزاد قنسولی استاد گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. او در زمینه‌های روان‌شناسی درون‌نگری، سنجش زبان و ترجمه دارای تألیفاتی است.

امیررضا نعمت تبریزی دارای مدرک دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی و عضو تمام وقت هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه پیام نور است. حوزه‌های مورد علاقهٔ ایشان آموزش زبان، روان‌شناسی آموزش زبان، روش تحقیق و آزمون‌سازی می‌باشد.

On the Relationship between English Achievement Test Performance and Test Anxiety, Mediated by English Learning Anxiety and Motivation: A Structural Equation Modeling

Parvaneh ShayesteFar [1]
Department of English, Farhangian Teacher Education University, Tehran, Iran

Received: 8 February 2021 ***Accepted: 31 May 2021***

Abstract

The present study aimed at testing a causal model of structural relationships between test anxiety and English academic achievement with the mediation of learning anxiety and motivation. A correlation/regression analysis using Structural Equation Modeling (SEM) was employed. A random selection procedure yielded an initial sample of 340 English language learners from various high schools in the province of Esfahan. The required data were obtained through Test *Anxiety Scale* (Sarason, 1984), *English Class Anxiety Scale* (Gardner, 2004), *Motivation to Learn English Scale* (Gardner, 2004), and *National English Achievement Tests*. Out of 340 questionnaires distributed, 303 participants (142 males and 161 females) finally provided data on all scales. Analyses were done through confirmatory factor analysis, and inferential and descriptive statistics. The results of SEM showed that the two stress-causing factors (i.e., test anxiety and learning anxiety) negatively influenced academic achievement through their direct influences on learning motivation. English learning anxiety and motivation mediated the effect of test anxiety on academic achievement; however, the direct effect of learning anxiety on achievement was not confirmed. The proposed structural model was confirmed against the data and 46% of the total variance was explained by its specified factors. Based on the results, a decrease in the extent and level of test anxiety and learning anxiety will increase the level of motivation which, in turn, will increase achievement performance.

Keywords: Motivation to Learn English, English Learning Anxiety, English Academic Achievement, High-Stakes Tests Consequences, Test-Driven Reforms

---

1. Corresponding Author. Email: parishayeste@cfu.ac.ir

مطالعات زبان و ترجمه   دورهٔ پنجاه و پنجم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱٤۰۱)، صص ۱۳۵-۱٦۲

DOI: 10.22067/jlts.2021.68799.1020
مقالهٔ پژوهشی

مدل علّی رابطهٔ بین اضطراب آزمون و عملکرد در آزمون زبان انگلیسی، با میانجی‌گری انگیزه و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی: مدل معادلات ساختاری

پروانه شایسته‌فر * **(گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط ساختاری بین اضطراب آزمون با عملکرد تحصیلی (عملکرد در آزمون‌های کشوری زبان انگلیسی نظام متوسطه)، با واسطه‌گری مؤلفه‌های انگیزه و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی، انجام شد. روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعهٔ آماری شامل دانش‌آموزان سال سوم مقطع متوسطهٔ استان اصفهان بود که ابتدا تعداد ۳٤۰ نفر به‌عنوان نمونهٔ آماری به روش تصادفی انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز از آزمون کشوری زبان انگلیسی مقطع متوسطه، پرسشنامهٔ اضطراب آزمون (ساراسون، ۱۹۸٤) و مقیاس‌های اضطراب یادگیری و انگیزهٔ یادگیری زبان انگلیسی (گاردنر، ۲۰۰٤) استفاده شد که نهایتاً ۳۰۳ نفر (۱٤۲ پسر و ۱٦۱ دختر) اطّلاعات لازم را فراهم نمودند. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل عامل تأییدی، آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. نتایج حاصل از مدل‌یابی ساختاری نشان داد که دو مؤلفهٔ اضطراب‌زا (اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری) از طریق رابطهٔ معکوس با مؤلفهٔ انگیزهٔ یادگیری بر عملکرد تحصیلی تأثیر معنادار منفی دارند. اگرچه نقش میانجی‌گری دو مؤلفهٔ انگیزه و اضطراب یادگیری تأیید شد، امّا یافته‌ها رابطهٔ معنادار مستقیم اضطراب یادگیری با عملکرد تحصیلی را تأیید ننمودند. مدل پیشنهادی پژوهش دارای برازش بوده و مورد تأیید قرار گرفت و ٤٦ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط مؤلفه‌های انتخابی مدل مورد تبیین قرار گرفت. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت

---

* نویسنده مسئول   parishayeste@cfu.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۰   تاریخ پذیرش: ۱٤۰۰/۰۳/۱۰

با کاهش اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی انگیزهٔ یادگیری افزایش یافته که به‌نوبهٔ خود می‌تواند عملکرد آزمونی دانش‌آموزان را ارتقاء بخشد.

کلیدواژه‌ها: انگیزهٔ یادگیری زبان انگلیسی، اضطراب آزمون، عملکرد تحصیلی، اضطراب یادگیری زبان انگلیسی، تبعات آزمون‌های سرنوشت‌ساز، اصلاحات آزمون‌محور

۱. مقدّمه

در سال‌های اخیر، تأثیر آزمون‌های سرنوشت‌ساز و مهم (از جمله آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای، بسندگی و...) بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجّه اغلب نظام‌های آموزشی قرار گرفته است. بسیاری از متخصّصان تعلیم و تربیت با تأکید بر کاربرد پاسخگویانهٔ آزمون‌ها[1] (همیلتون، استچر و کلین[2]، ۲۰۰۲؛ ناگی[3]، ۲۰۰۰)، آنها را عنصری مهم و اثربخش بر جریان یادگیری دانش‌آموزان قلمداد می‌نمایند تا صرفاً ابزاری برای سنجش یادگیری آنان. حجم مباحث حرفه‌ای پیرامون اعمال این سنجش پاسخگویانه به‌وسیلهٔ آزمون‌های سرنوشت‌ساز که اغلب در مقیاسی وسیع برگزار می‌شوند، مبیّن اهمّیّت عواقب مشهود یا پنهان این آزمون‌ها بر دانش، انگیزش، پشتکار، مهارت‌ها و نیز عملکرد دانش‌آموزان است. از این منظر، اصلاح و بهبود کیفیّت یک نظام سنجشی آزمون‌محور به دنبال خود اصلاح و ارتقاء کیفیّت یادگیری و آموزش (دکر و بلت[4]، ۲۰۰۸) و حتّی برنامهٔ درسی را به ارمغان خواهد آورد (چنگ، اندروز و یو[5]، ۲۰۱۱؛ هیل و مک نامارا[6]، ۲۰۱۱). آزمون‌های سنجش مهارت‌های زبانی (نظیر تافل، آیلتس و یا سایر آزمون‌های تعیین میزان تسلط و توانایی زبان انگلیسی) نیز به لحاظ اهمّیّت

1. test-based accountability
2. Hamilton, Stecher, & Klein
3. Nagy
4. Decker & Bolt
5. Cheng, Andrews, & Yu.
6. Hill & McNamara

روزافزون‌شان از این قاعده مثتثنی نبوده و هرگونه تغییر و اصلاحات اساسی در آنها آرایه‌ای از عواقب و تبعات مستقیم یا غیر مستقیمی را بر جنبه‌های متفاوت آموزش و یادگیری به‌دنبال خواهد داشت. شواهد موجود حاکی از آن است که اغلب پژوهش‌های انجام‌شده در این خصوص بیشتر بر حوزهٔ آموزش و یاددهی زبان دوم متمرکز شده، درحالی‌که آثار و تبعات مترتّب بر حوزهٔ یادگیری و مؤلفه‌های مرتبط و مؤثر بر آن، از قبیل مؤلفه‌های انگیزشی و هیجانی، کم‌تر مورد بررسی قرار گرفته است (پن و نیوفیلدز[1]، ۲۰۱۲).

طیّ سه دههٔ اخیر، نتایج حاصل از مبانی نظری و مطالعات متخصّصان در زمینهٔ یادگیری زبان انگلیسی و عملکرد فراگیران آن در آزمون‌های مرتبط، به‌ویژه آزمون‌های استاندارد و سرنوشت‌ساز، نشان می‌دهد بین مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و انگیزشی فراگیران و عملکرد تحصیلی و آزمونی آنان تعامل و رابطهٔ معناداری وجود دارد (لیو[2]، ۲۰۱٦، ۲۰۱۸). از این میان می‌توان به مؤلفه‌های «اضطراب آزمون»، «انگیزهٔ یادگیری» و «اضطراب یادگیری» اشاره کرد که به‌طور مستقیم و یا در تعامل با یکدیگر بر یادگیری، پیشرفت تحصیلی و عملکرد زبان‌آموزان در آزمون‌های مرتبط تأثیر می‌گذارند (پاپی[3]، ۲۰۱۰؛ گاردنر[4]، ۱۹۸۵). بااین‌وجود، مبانی نظری موجود و پیشینهٔ پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد روابط میان این متغیرها با عملکرد در آزمون‌های اصلاح‌شده و یا جدید مستلزم بررسی‌های بیشتری است. ازاین‌رو، هدف اصلی پژوهش حاضر بسط و بررسی بیشتر یافته‌های موجود درزمینهٔ روابط بین مؤلفه‌های اضطراب زبان‌آموزی، اضطراب آزمون (آزمون اصلاح‌شده در این مطالعه) و مؤلفهٔ انگیزش در حوزهٔ یادگیری زبان انگلیسی بوده است.

طیّ دو دههٔ اخیر، طرح «جایگزینی تدریجی سابقهٔ تحصیلی دانش‌آموزان با کنکور سراسری»، توجّه سیاست‌گذاران نظام آموزشی کشور را به خود جلب نموده است

1. Pan & Newfields
2. Liu
3. Papi
4. Gardner

به‌گونه‌ای که سیاست‌گذاری‌های اصلاحاتی خود را با هدف کاهش عواقب منفی سنجش کنکور-محور و گسترش پیامدهای مثبت آزمون‌های سراسری مقطع متوسطه تنظیم و تبیین نموده‌اند. در همین راستا، در حوزهٔ سنجش توانایی و مهارت‌های لازم زبان انگلیسی برای ورود به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور، آزمون‌های سراسری درس زبان انگلیسی نقش و سهمی مهم یافته‌اند. عملکرد در این آزمون‌ها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ملاک‌های سنجش و پذیرش دانشجو و همچنین شناخت اثرات مستقیم و غیر مستقیم مؤلفه‌های روان‌شناختی بر آن مستلزم بررسی بیشتری است. درمجموع، پیشینهٔ پژوهشی بیشتر نشان از بررسی رابطهٔ مجزّا و مستقیمِ هر یک از مؤلفه‌های مذکور با عملکرد در آزمون دارد تا ارتباط همگی آنان در قالب یک چارچوب و مدل کلّی که بر رابطهٔ غیر مستقیم مؤلفه‌ها با یکدیگر و با عملکرد آزمون نیز تأکید دارد. ازاین‌رو، این پژوهش گامی به جلو محسوب می‌شود. مدل پیشنهادی این پژوهش، با اتخاذ روش تحلیل مسیر مدل مفهومی پیشنهادی (شکل شماره ۱)، علاوه بر آنکه «روابط مستقیم» و «میانجی‌گری» مؤلفه‌های درهم‌تنیده و درهم‌آمیختهٔ پیشرفت تحصیلی (عملکردی) زبان انگلیسی را بررسی می‌کند می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای ارزیابی آثار و تبعات مورد نظر سیاست‌گذاران آزمون‌های سرنوشت‌ساز و مهم زبان انگلیسی بر بافت یادگیری آن نیز مورد استفاده قرار گیرد. در صورت تأیید این مدل مفهومی، دست‌اندرکاران نظام آموزشی می‌توانند با آموزش و ایجاد هیجانات مثبت، مانند نگرش‌های مثبت، زبان‌آموزان را به سمت کاستن اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری سوق دهند که این امر می‌تواند به‌نوبهٔ خود باعث افزایش انگیزه و درنتیجه یادگیری و پیشرفت تحصیلی بهتر گردد.

۲. پیشینهٔ پژوهش

مطالعات انجام‌شده در زمینهٔ یادگیری و پیشرفت مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های مرتبط با آن در اغلب موارد این مؤلفه‌ها را به‌صورت مجزّا بررسی کرده‌اند. به‌عنوان‌مثال، یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها که بر عوامل مؤثری همچون اضطراب آزمون متمرکز شده‌اند، نشان از اثرات مضر و بازدارندهٔ این مؤلفه بر زبان‌آموزی و

عملکـــرد زبـــان‌آمـــوزان در آزمـــون‌هـــای مـــرتبط، بـــه‌ویـــژه آزمون‌هـــای سرنوشت‌ســـاز و اســـتاندارد دارنـــد (رن و بنســـن[1]، ۲۰۰٤؛ زیـــدنر[2]، ۱۹۹۸؛ شـــوهامی[3]، ۱۹۹۳؛ وانـــدر–امـــبس و ویتمـــر[4]، ۲۰۱٤). هنگامی‌کـــه در بافـــت یـــادگیری زبـــان حساســـیت‌هـــای ویـــژه‌ای وجـــود داشـــته باشـــد، همچـــون مـــواقعی کـــه نتـــایج آزمـــون‌هـــا تعیـــین‌کننـــدهٔ فرصـــت‌هـــای آتـــی یـــا دست‌یابی به یـک فرصـت شـغلی باشـد، عواقـب ناخواسـتهٔ ایـن آزمـون‌هـا ماننـد اضـطراب و یـــأس هنگـــام وقـــوع شکســـت (اســـتیگینز[5]، ۲۰۰۲) و کـــاهش تـــدریجی انگیـــزه و عـزّت‌نفس تشـدید خواهـد یافـت. اضـطراب آزمـون یـک واکـنش هیجـانی ناخوشـایند بـه موقعیـت ارزیـابی اسـت کـه بـا تـنش، تشـویش و برانگیختگـی سیسـتم عصـبی زبـان‌آمـوز همـراه بـوده (کسـدی[6]، ۲۰۱۰) و منجـر بـه افـزایش اضـطراب یـادگیری در زبـان‌آمـوزان مـی‌شـود (کسـدی و جانسـون[7]، ۲۰۰۲؛ هـوبر و هلـم[8]، ۲۰۲۰). پژوهش‌هـای موجـود نشـان می‌دهند که اضطراب یادگیری نیز بـه‌نوبـهٔ خـود سـبب کـاهش یـادگیری بهینـهٔ زبـان‌آمـوز و درنتیجـه عملکـرد ضـعیف وی خواهـد شـد (چنـگ و همکـاران، ۲۰۱٤؛ زیـدنر، ۱۹۹۸؛ لیو، ۲۰۱۲).

اهمّیّـت ایـن نـوع هیجانـات منفـی بـه‌عنـوان یـک پدیـدهٔ متـداول و مهـم آموزشـی کـه سـالانه زبـان‌آمـوزان زیـادی را در سراسـر جهـان تحـت تـأثیر قـرار مـی‌دهـد، توجّـه دیگـر محقّقان ایـن حـوزه را برانگیخـت. بـه‌عنوان‌مثال، آیـدین[9] در سـال ۲۰۰۹ میلـادی بـا بررسـی تاریخچـهٔ مطالعـــات متعـــدّدی کـــه در خصـــوص آسیب‌شناســـی، ریشـــه‌یـــابی و تبعـــات اضطراب آزمون انجام‌شـده بـود بـه رابطـهٔ تنگاتنـگ اضـطراب آزمـون و اضـطراب یـادگیری در بافـت یـادگیری زبـان اشـاره نمـود. ایـن نـوع اضـطراب، بـه‌عنـوان نـوع دیگـری از هیجانـات و واکـنش‌هـای منفـی، مشـکل آموزشـی مهـم دیگـری اسـت کـه بـه‌طـور جهـانی

1.Wren & Benson
2. Zeidner
3. Shohamy
4. Von der Embse, & Witmer
5. Stiggins
6. Cassady
7. Cassady & Johnson
8. Huber & Helm
9. Aydin

تجربه می‌شود و با افزایش اضطراب آزمون افزایش می‌یابد (شوهامی، ۱۹۹۳). اضطراب یادگیری زبان، غالباً با احساسات ذهنی نامطلوب و ارزیابی‌های شناختی منفی همچون خود کم‌انگاری و تردید دربارهٔ توانایی‌های یادگیری خود مشخص می‌شود و به‌دنبال نقش مخربی که در سلامت روانی زبان‌آموز دارد اغلب اُفت عملکرد تحصیلی وی را به‌دنبال دارد (ساراسون[1]، ۱۹۸٤؛ لوکاس، میرافلورز و گو[2]، ۲۰۱۱؛ هورویتز، هورویتز و کوپ[3]، ۱۹۸٦). اکثر مطالعات بر وجود رابطهٔ قوی بین سطح اضطراب زبان‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنان تأکید می‌کنند. نتایج پژوهش‌های یزدانی (۱۳۹۱) و لشکری‌پور، بخشایی و سلیمانی (۱۳۸۵) نیز تأییدی بر ارتباط معنادار منفی اضطراب با عملکرد تحصیلی می‌باشند.

اگرچه این دو عامل بازدارنده از عوامل مهم و تعیین‌کنندهٔ عملکرد تحصیلی زبان‌آموزان هستند، امّا در کنار این عوامل، عوامل مهم و تأثیرگذار دیگری نیز وجود دارند. از جمله این عوامل می‌توان از «انگیزهٔ یادگیری» زبان نام برد که به‌عنوان یک فرآیند درونی کنش و رفتار فرد را در طول جریان یادگیری فعّال، هدایت و حفظ می‌کند. انگیزهٔ یادگیری، به‌عنوان یک عامل کلیدی کلّی، و صرف‌نظر از انواع آن، به‌طور مؤثر و معناداری بر یادگیری زبان انگلیسی تأثیرگذار است و پیش‌بینی‌کنندهٔ قوی برای آن به‌شمار می‌آید (اقتصادی، ۱۳۹۷؛ گاردنر، ۲۰۰۷). از جمله گسترده‌ترین تحقیقات پیرامون ارتباط بین انگیزهٔ یادگیری زبان دوم و پیشرفت تحصیلی، نحوهٔ یادگیری و یا تمایل زبان‌آموز برای انجام فعّالیّت‌های مربوطه می‌توان به مطالعات دورنیه[4] (۱۹۹۵، ۲۰۰۳)، مسگورت و گاردنر[5] (۲۰۰۳) و گاردنر (۲۰۰۵، ۲۰۰۷) اشاره نمود. یافته‌های این مطالعات بیانگر اهمّیّت تأثیر باورهای انگیزشی زبان‌آموزان (همچون هدف‌دار بودن، نگرش مثبت و علاقه به انجام تکالیف) بر میزان یادگیری و موفّقیّت تحصیلی آنان می‌باشند.

1. Sarason
2. Lucas, Miraflores, & Go
3. Horwitz, Horwitz, & Cope
4. Dörnyei
5. Masgoret & Gardner

دسته‌ای دیگر از پژوهش‌های موجود به بررسی واکنش‌های منفی فوق در ارتباط با مؤلفه‌های انگیزشی تسهیل‌گر زبان‌آموزی پرداخته‌اند. به‌عنوان‌مثال، گاردنر (۱۹۸۵) اضطراب زبان‌آموزی را با استفاده از نظریّهٔ «اجتماعی-تربیتی» خود که سالیان بعد منجر به ارائهٔ چارچوب «انگیزشی-نگرشی» گردید، مورد بررسی دقیق قرار داد. این نظریّه بر تعامل مؤثر بین متغیرهای انگیزه، نگرش و اضطراب در موفّقیّت یا شکست زبان‌آموز تأکید دارد و راه را برای انجام سایر مطالعاتی که علاقه‌مند به بررسی این مؤلفه‌ها در شرایط امتحانی بودند تسهیل نمود (به‌عنوان‌مثال، گاردنر، ترملی و مسگورت[1]، ۱۹۹۷؛ هامل[2]، ۲۰۱۲). نتایج این مطالعات حاکی از ارتباط معنادار منفی بین انگیزهٔ یادگیری و واکنش‌های مخرب اضطراب‌زا از یک طرف و ارتباط معنادار مثبت بین انگیزهٔ یادگیری و عملکرد تحصیلی از سوی دیگر است. این یافته‌ها نشان داد که افرادی با انگیزهٔ یادگیری بالا عملکرد تحصیلی بهتری از افراد با انگیزهٔ یادگیری پایین دارند. مطالعهٔ ژنگ و چنگ[3] (۲۰۱۸) هم حاکی از ارتباط معنادار منفی بین عملکرد تحصیلی با اضطراب یادگیری و اضطراب آزمون از یک سو و همچنین تعامل معنادار بین این دو مؤلفهٔ اضطراب‌زا از سوی دیگر است.

به‌طورکلّی، این مطالعات نشان می‌دهند که کیفیّت و میزان زبان‌آموزی و عملکرد و پیشرفت ناشی از آن به‌طور قابل ملاحظه‌ای متأثر از بافت و زمینه‌ای است که زبان‌آموز در آن قرار دارد (مک‌لین و همکاران[4]، ۲۰۱٦). درواقع، مدل‌های هم‌کنشی انگیزشی بر تأثیرات زمینه‌ای و اجتماعی انگیزش در زبان‌آموزان تأکید می‌کنند. از نظر گاردنر (۲۰۰۷) «بافتی که زبان‌آموز در آن به فراگیری زبان می‌پردازد می‌تواند نگرش و ادارکات وی را تحت تأثیر قرار دهد» (ص. ۱۵) و این نگرش و ادراکات وی از شرایط و ویژگی‌های بافت زبان‌آموزی است که انگیزه، رفتار و نهایتاً یادگیری و عملکرد وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این بدین معنی است که فردی که از نگرشی

1. Gardner, Tremley, & Masgoret
2. Hummel
3. Zheng & Cheng
4. McLean et al.

مثبت به بافت یادگیری (مانند بافت یادگیری متأثر از آزمون) برخوردار است درنتیجه نسبت به یادگیری خود و نتایج آن دیدگاه مثبتی داشته که بەنوبهٔ خود باعث افزایش انگیزهٔ پیشرفت، برانگیختگی درونی و عملکرد بهینهٔ وی می‌گردد (استولر[1]، ۱۹۹٤). برعکس، نگرش و ادراکات منفی از بافت و شرایط یادگیری منجر به افزایش تشویش و واکنش‌های منفی می‌شود (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸٦) که اغلب با کاهش میزان انگیزه همراه است (گاردنر، ۲۰۰۷؛ لیو، ۲۰۱۱). این یافته‌ها با تحقیقات کندی و ادواردز[2] (۱۹۹۸) و فکی[3] (۲۰۱۰) همسو است که اظهار داشته‌اند عملکرد افراد متأثر از اداراکات و نگرش آنها به بافتی است که در آن به کسب زبان می‌پردازند.

از بین این عوامل کلیدی و تأثیرگذار، فقط نقش میانجی‌گری انگیزهٔ یادگیری توسط پژوهش‌های اندکی مورد مطالعه قرار گرفته است (مثلاً، خداداد و کور[4]، ۲۰۱٦؛ گاردنر، ۱۹۸۵؛ وو و لین[5]، ۲۰۰۹)؛ امّا نه‌تنها نقش واسطه‌ای اضطراب یادگیری بلکه تعامل بین این مؤلفه با مؤلفهٔ «انگیزهٔ یادگیری» و «اضطراب آزمون» و نهایتاً تأثیر تلفیقی آنها بر پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان، هم در بافت معمولی و هم در بافت متأثر از آزمون‌ها، همچنان مغفول مانده است. ازآنجاکه عملکرد تحصیلی از جمله دغدغه‌های اصلی نظام آموزشی به شمار می‌آید اهمّیّت متغیرهای پیش‌بین‌کنندهٔ آن، نه‌تنها به‌صورت مجزّا بلکه در تعامل با یکدیگر، نیز دو چندان می‌شود؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی این مؤلفه‌ها و با استفاده از مبانی و یافته‌های نظری و تجربی جهت ارائهٔ مدلی مفهومی برای انجام این بررسی، انجام گرفته است.

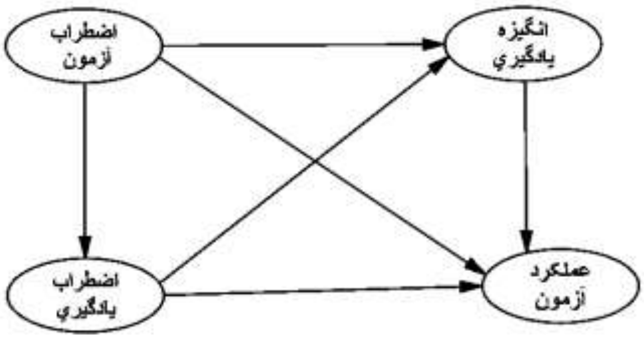
۲. ۱. مدل مفهومی پژوهش

کسب نمرات بالاتر در آزمون‌های رقابتی (مانند کنکور سراسری و یا آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی در ایران) را نمی‌توان بدون عواقب آن تصوّر نمود و بی‌شک

1. Stoller
2. Kennedy & Edwards
3. Fakeye
4. Khodadad & Kaur
5. Wu & Lin

دربردارندهٔ آثار و تبعات متعدّد آشکار و یا پنهان بر حوزه‌های آموزش و یادگیری خواهد بود. از جمله دلایل اصلی ملاک قرار دادن امتحانات سراسری در نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو می‌توان به مشکلات وارده بر نظام آموزشی کشور به‌سبب سیطرهٔ دیرینهٔ کنکور اشاره نمود. به‌طور مثال، علاوه بر آسیب‌های روانی مخرب آن از جمله اضطراب، نگرش‌های مخالف، تناقض ارزشی، یأس و کاهش تدریجی اعتمادبه‌نفس و انگیزه (حج‌فروش، ۱۳۸۱؛ شجاعی و قلی‌پور، ۱۳۸٤)، می‌توان به «آزمون یک‌بار عملکردی» به‌جای «عملکرد تکوینی و مستمر در طی دورهٔ یادگیری»، «آزمون هنجارگرا» به‌جای «آزمون ملاک‌گرا»، «قالب و فرمت چهارگزینه‌ای سؤالات»، «فرصت‌های محدود برای یادگیری مهارت‌های تفکّری سطوح بالای هرم یادگیری» و «برنامهٔ درسی محدود و بستهٔ منتج به یادگیری طوطی‌وار» اشاره نمود. امتحانات نهایی نظام متوسطه، در مقایسه با کنکور سراسری، شناخته‌شده و ملموس‌تر می‌باشند، با شرایط آموزشی و تحصیلی حال حاضر کشور هم‌سویی بیشتری داشته و در کنار سؤالات مرتبط با مهارت‌های تشخیصی و دریافتی، شامل سؤالاتی هستند که مهارت‌های تولیدی را نیز می‌سنجند. دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه که داوطلب پذیرش در دانشگاه هستند می‌بایست علاوه بر شرکت در امتحانات نهایی سال سوم که در حال حاضر توسط وزارت آموزش‌وپرورش طراحی و اجرا می‌شوند در همهٔ امتحانات نهایی سراسری چهار سال متوالی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی شرکت نمایند (قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها، صفحهٔ ٤). چنانچه مشهود است سیاست‌های بومی کشور تحقّق اهداف آموزشی (شناختی و روان‌شناختی) را در رأس توجّه خود قرار داده و حذف تدریجی کنکور سراسری را گامی مثبت در جهت نیل به این اهداف تلّقی می‌نماید (کیانی، ۱۳۹٤). بر این اساس توجّه به پیامدهای مورد انتظار نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو، از جمله «افزایش انگیزهٔ یادگیری از طریق کاهش سطح اضطراب و فشار روانی دانش‌آموزان منجر به افزایش میزان و کیفیّت یادگیری و نیز بهبود عملکرد می‌شود» به‌صراحت بر محور مفهومی منسجمی دلالت دارد که به تحوّل آزمونی به‌عنوان افقی برای ایجاد آثار و پیامدهای مطلوب می‌نگرد.

با توجّه به برجسته شدن نقش و اهمّیّت عملکرد در آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی جهت ورود به دانشگاه‌های کشور، درصدد برآمدیم که ابتدا چارچوبی مفهومی به‌عنوان مدلی منسجم برای بررسی رابطهٔ مؤلفه‌های اصلی آن با یکدیگر (اضطراب آزمون و عملکرد در آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی) با میانجی‌گری مؤلفه‌های اضطراب آزمون و انگیزهٔ یادگیری بپردازیم (شکل ۱). با توجّه به آنچه بیان شد، در این تحقیق روابط ساختاری موجود در مدل مفهومی ارائه‌شده در قالب رابطهٔ بین اضطراب آزمون با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری انگیزه و اضطراب یادگیری بررسی شده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی از روابط بین متغیرهای پژوهش

۳. روش پژوهش

روش مورد استفادهٔ پژوهش حاضر توصیفی، از نوع همبستگی است که با استفاده از روش تحلیل مسیر به بررسی روابط متغیرهای مدل می‌پردازد. جامعهٔ آماری این پژوهش، شامل کلّیهٔ دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم نواحی پنجگانه استان اصفهان و شهرستان‌های تابعه آن بودند. با توجّه به هدف پژوهش، ابتدا با هماهنگی و مساعدت ادارهٔ کلّ آموزش‌وپرورش استان در صدور مجوز لازم برای جمع‌آوری داده‌ها از سه شهرستان بزرگ تابعه و نواحی پنجگانه استان، ۸ مدرسه و درمجموع ۱۴ کلاس از این مناطق به‌صورت تصادفی انتخاب شد. در کل، نمونهٔ مطالعه حاضر شامل ۳۴۰ نفر بود که از این تعداد ۳۰۳ نفر (۱۴۲ پسر و ۱۶۱ دختر) پرسشنامه‌های پژوهش را کامل کردند.

۳. ۱. ابزارهای پژوهش

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از:

۱- مقیاس اضطراب آزمون[1]: این مقیاس ٤۰ گویه‌ای توسط ساراسون (۱۹۸٤) طراحی شده است و چهار عاملِ تنش، نگرانی، افکار نامربوط و واکنش فیزیکی را می‌سنجد. پاسخگویان بر اساس مقیاس لیکرتی ٦ درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم، ٦= کاملاً موافقم) به این پرسشنامه که توسط پژوهشگر حاضر به فارسی برگردان شده پاسخ دادند. به‌منظور تعیین ضریب پایایی از روش «همسانی درونی» استفاده شد و آلفای کرونباخ برای خُرده مقیاس‌های تنش، نگرانی، افکار نامربوط و واکنش فیزیکی به ترتیب ۸۳.، ٦٥.، ۸٦. و ۷۹. به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ مشاهده‌شده برای مقیاس کلّی ۸۸. بود که نشان از همسانی درونی قابل قبول در فرهنگ ایرانی دارد (ساراسون ضریب ۷۸. را گزارش نموده است). روایی و پایایی نسخهٔ ۳۷ گویه‌ای این پرسشنامه در مطالعات متعدّدی سنجیده شده است (به‌عنوان‌مثال، یزدانی، ۱۳۹۱) امّا اطّلاعات دقیقی در خصوص اعتبار مقیاس ٤۰ گویه‌ای، در زمان انجام پژوهش حاضر، به دست نیامد.

به‌منظور اطمینان از اعتبار سازه پرسشنامهٔ فارسی ٤۰ گویه‌ای اضطراب آزمون تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم‌افزار«SPSS-19» و روش «مؤلفه‌های اصلی»[2] و «دوران واریماکس»[3] و تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار «AMOS-18» (آربوکل[4]، ۲۰۰۹) روی آن انجام شد. برای تعیین تعداد عامل‌ها از ملاک «ارزش ویژهٔ[5] بالاتر از ۱» و «نمودار اسکری»[6] استفاده شد. نتایج اوّلیهٔ تحلیل اکتشافی حاکی از استخراج یک تحلیل شش عاملی برای مقیاس کلّی بود که مجموعاً ۵۷,۲٦ درصد از کل واریانس را تبیین کردند. به‌منظور افزایش قدرت افتراق، هر سؤال، زمانی به یک

---

1. test anxiety scale (TAS)
2. PCA
3. Varimax rotation
4. Arbuckle
5. eigenvalue
6. scree plot

عامـل اختصـاص داده شـد کـه ضـریب بـار عـاملی آن بیشـتر از ۳۰. بـود و اگـر سـؤالی دارای ضریب عاملی بالایی بـرای دو یـا چنـد عامـل بـود بـه عـاملی اختصـاص داده شـد کـه بیشـترین ضـریب را بـرای آن عامـل داشـت. سـپس سـؤالاتی کـه بـا زیـر مقیـاس خـود ارتباطی نداشـت حـذف گردیـد. نهایتاً بـا اسـتفاده از راه حـل ٤ عـاملی سـؤال ۱۳ از خُـرده مقیاس تـنش (*بعـد از امتحـان، بـه خـودم مـی‌گـویم بالـاخره تمـام شـد و مـن امتحـان را تـا جایی کـه در تـوانم بـود خـوب دادم*) بـه لحـاظ ضـریب عـاملی پـایین حـذف شـد. عوامـل تشـکیل‌دهندهٔ ایـن مقیـاس عبارت‌انـد از: ۱- تـنش (۱۰ گویـه: ۱،۵،٦،۱۵،۱٦،۲۲،۲٦،۳۳،۳٥،٤۰)؛ ۲- نگرانـی (۹ گویـه: ۲،۸،۹،۲۰،۲۱،۲۷،۳٤،۳٦،۳۹)؛ ۳- افکـار نـامرتبط (۱۰ گویـه: ۳،۷،۱۲،۱۷،۱۸،۲٤،۲۸،۲۹،۳۲،۳۸)؛ ٤- واکـنش فیزیکـی (۱۰ گویه: ٤،۱۰،۱۱،۱٤،۱۹،۲۳،۲٥،۳۰،۳۱،۳۷).

در مرحلـهٔ بعـد، تحلیـل عامـل تأییـدی بـرای بـرازش مـدل ٤ عـاملی بـا اسـتفاده از نرم‌افـزار «AMOS-18» مـورد بررسـی قـرار گرفـت. شـاخص‌هـای بـرازش کلّـی مـدل ($\chi2/df$) ۲٫۸٦، نیکـویی بـرازش (GFI) ۹۰.، جـذر میـانگین مجـذورات خطـای تقریـب (RMSEA) ۰٫۰٦ و شـاخص برازنـدگی مقایسـه‌ای (CFI) ۸۹. موجـب معنـاداری مـدل شده است. با توجّه به نتـایج، مـی‌تـوان نتیجـه گرفـت کـه سـاختار اضـطراب آزمـون در بـین زبـان‌آمـوزان دبیرسـتانی دارای ٤ عامـل اسـت. تمـامی بارهـای عـاملی، بـه‌جز بـار عـاملی گویـه ۱۳، از لحـاظ آمـاری معنـادار بـوده ($p<۰/۰۱$) و مشـکلات روحـی-روانـی و فیزیولوژیکی ناشی از اضطراب قبل یا حین آزمون را نشان می‌دهند.

۲- مقیـاس اضـطراب زبـان‌آمـوزی[1]: ایـن پرسشـنامه بـا عنـوان مقیـاس انـدازه‌گیـری اضـطراب کلـاس زبـان انگلیسـی بـرای سـنجش نگرانـی‌هـا و اضـطراب یـادگیری زبـان انگلیسـی در کلـاس‌هـای درس، بـه‌عنـوان یکـی از چنـد مقیـاس مجموعـهٔ ۱۱۰ سـؤالی «انگیـزش-نگـرش»[2] توسـط گـاردنر در سـال ۲۰۰٤ طراحـی شـد. ایـن مقیـاس دارای ۱۰ سـؤال اسـت کـه بـا دو عامـل اصـلی (عملکـرد خـود، عملکـرد دیگـران) مؤلفـهٔ کلّـی

1. English class anxiety scale (ECAS)
2. attitudes/motivation test batteries (AMTB)

اضـطراب یـادگیری در کلـاس زبـان انگلیسـی را مـی‌سـنجد. ایـن ابـزار بـر اسـاس طیـف لیکرت ٦ درجه‌ای از کاملاً مخـالفم (۱) تـا کاملاً مـوافقم (٦) تنظـیم شـده اسـت. نمـرهٔ بالـا در ایـن مؤلفـه مؤیّـد اضـطراب بالـا بـه هنگـام یـادگیری و عملکـرد در کلـاس و نمـرات پایین‌تر نشان از کـم بـودن میـزان ایـن اضـطراب اسـت. روایـی و پایـایی ایـن ابـزار در ایـن پژوهش بررسی شد و نتـایج حـاکی از قابلیـت‌هـای روان‌سـنجی مناسـبی بـرای ایـن مقیـاس اسـت. نتـایج تحلیـل عـاملی اکتشـافی بـه روش مؤلفـه‌هـای اصـلی بـا چـرخش واریمـاکس وجـود دو عامـل در گویـه‌هـا را نشـان داد و گویـه‌هـا مطـابق بـا نسـخهٔ اصـلی روی عوامـل اصـلی قـرار گرفتنـد. نتـایج تحلیـل عـاملی تأییـدی بـا «AMOS-18» نشـان از بـرازش مطلـوب مـدل داشـت. شـاخص بـرازش کلّـی مـدل ($\chi2/df$) ۲,۰۵ بـرای کـای تعدیل‌شـده برحسـب درجـهٔ آزادی کـه در دامنـه مطلـوب ۳> و ۱< قـرار دارد، نیکـویی بـرازش (GFI) ۹۹. جـذر میـانگین مجـذورات خطـای تقریـب (RMSEA) ۰,۰٤۹ و شـاخص برازنـدگی مقایسـه‌ای (CFI) ۹۸. موجـب معنـاداری مـدل شـده اسـت. بـا توجّـه بـه نتـایج مـی‌تـوان نتیجـه گرفـت کـه سـاختار اضـطراب کلـاس زبـان انگلیسـی در بـین زبـان‌آمـوزان متوسـطهٔ کشـور دارای دو عامـل اصـلی اسـت. تمـامی بارهـای عـاملی، بـه‌جز بـار عـاملی گویـهٔ ۳٦ از پرسشـنامه AMTB (*در کلـاس زبـان انگلیسـی خجالـت مـی‌کشـم داوطلبانـه جـواب سـؤالی را بـدهم*)، از لحـاظ آمـاری معنـادار هسـتند (p<۰/۰۱) و مشـکلات روحـی-روانـی ناشـی از اضـطراب عملکـرد و فعّالیّـت کلاسـی را نشـان مـی‌دهنـد. مسـگورت و گـاردنر (۲۰۰۳) بـرای بررسـی ایـن مقیـاس از روش «آلفـای کرونبـاخ» اسـتفاده نمودنـد و ضـریب ۸۱. را بـه دسـت آوردنـد. روایـی ایـن مقیـاس در نمونـه ایرانـی در حدّ قابل قبولی گزارش گردید (۷۰.).

۳- مقیـاس انگیـزه یـادگیری زبـان انگلیسـی[1]: در ایـن پـژوهش مقیـاس انگیـزهٔ یـادگیری نیـز از مجموعـه پرسشـنامه‌های انگیـزش-نگـرش یـادگیری زبـان خـارجی گـاردنر اقتبـاس شـد. ایـن مقیـاس یکـی از ابـزارهـای معتبـری اسـت کـه بیشـترین کـاربرد را در

1. motivation for learning English scale (MLES)

اندازه‌گیری میزان انگیزهٔ یادگیری زبان انگلیسی دارد (اتای و کورت[1]، ۲۰۱۰؛ گاردنر، ۲۰۰۵) و شامل ۳۰ گویه با طیف لیکرت ٦ درجه‌ای است. این مقیاس برای اندازه‌گیری سه عامل «گرایش (رغبت) به یادگیری انگلیسی (۱۰ گویه)، «نگرش به یادگیری زبان انگلیسی (۱۰ گویه)»، و «جدیت انگیزشی (میزان تلاش برای یادگیری زبان انگلیسی) (۱۰ گویه)» طراحی شده است. نمرات بالاتر مؤیّد میزان بیشتری از انگیزه می‌باشند. روایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ برای این سه مؤلفه به ترتیب ۸۰.، ۸۷. و ۷۰. به دست آمد. مسگورت و گاردنر (۲۰۰۳) ضریب پایایی این مؤلفه‌ها را ۸٤.، ۹۳. و ۸۰. به دست آوردند. در پژوهش حاضر، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی با «AMOS» ساختار عاملی این مقیاس تأیید گردید. شاخص‌های برازش کلّی مدل ($\chi2/df$) ۲,۹۰، نیکویی برازش (GFI) ۹۰.، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ۰,۰٦، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI) ۸۹. موجب معناداری مدل شده است. با توجّه به نتایج می‌توان نتیجه گرفت که ساختار انگیزهٔ یادگیری زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان متوسطه دارای ۳ عامل است. تمامی بارهای عاملی از لحاظ آماری معنادار هستند (p<۰/۰۱) و میزان انگیزهٔ دانش‌آموزان ایرانی را برای یادگیری زبان انگلیسی نشان می‌دهند.

٤- آزمون‌های کشوری زبان انگلیسی مقطع متوسطه: در این پژوهش از داده‌های آزمون‌های پایانی زبان انگلیسی که هرساله به‌صورت هماهنگ در کل کشور اجرا می‌گردد استفاده شد. عملکرد دانش‌آموزان مقطع متوسطه در آزمون‌های کشوری در قالب نمرات مستمر و پایانی از مناطق و توابعی که محل توزیع پرسشنامه‌ها بود جمع‌آوری شد. این آزمون‌ها هرساله توسط مرکز سنجش و ارزشیابی وزارت آموزش‌وپرورش برای سنجش مهارت‌های خواندن، دستور زبان و واژگان طراحی و پس از نهایی شدن به‌صورت هم‌زمان در کل کشور اجرا می‌شوند. اعتبار صوری و محتوایی آزمون حاکی از قابل قبول بودن آن داشت و آزمون خرده مهارت‌ها و مهارت‌های هدف‌گذاری شده توسط وزارت آموزش و پروش را در بر داشت. پایایی

1. Atay & Kurt

این آزمون با استفاده از روش «پایایی کودر-ریچاردسون»[1] محاسبه و ضریب حاصله ۷٦. نشان از مطلوبیت آزمون داشت.

٤. یافته‌های پژوهش

مدل مفهومی پژوهش حاضر در قالب مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مدل معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. ازآنجاکه مبنای تجزیه‌وتحلیل مدل ماتریس همبستگی است، بنابراین پیش از انجام معادلات ساختاری، ابتدا ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش انجام و نتایج در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	٤
۱	عملکرد زبان	۱			
۲	انگیزه یادگیری زبان	**.۵۲	۱		
۳	اضطراب آزمون	*۴۱.-	**۳۷.-	۱	
٤	اضطراب یادگیری زبان	**۳٤.-	**٦٦.-	*۳۵.	۱

p<۰,۰۱**

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود ضرایب همبستگی مربوط به همهٔ متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که تمامی آنها در سطح p<۰,۰۱ معنادار هستند. بیشترین میزان همبستگی معنادار مربوط به رابطهٔ متغیرهای اضطراب یادگیری و انگیزهٔ یادگیری (r=-.٦٦) است. درحالی‌که این متغیر (اضطراب یادگیری) کم‌ترین میزان همبستگی را با عملکرد زبان (۳٤.-) دارد. رابطهٔ «انگیزهٔ یادگیری و عملکرد آزمون (۵۲.)» و «اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری (۳۵.)» مثبت و معنادار است. اضطراب آزمون با عملکرد زبان رابطهٔ منفی معناداری را نشان داد (۴۱.-).

لازم به یادآوری است به‌منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیرها و انجام تحلیل‌های آمار استنباطی، میزان چولگی و کشیدگی از طریق آماره‌های مرتبط

1. Kuder- Richardson reliability coefficient (KR-21)

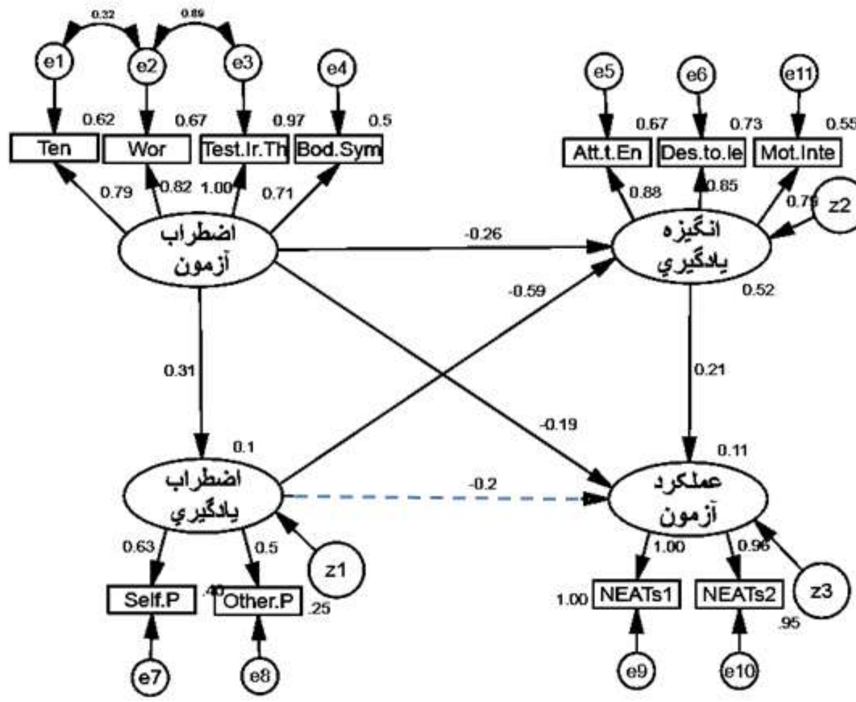
محاسبه و بررسی گردید. در جدول (۲)، شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل انحراف استاندارد، میانگین، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند. با توجّه به شاخص‌های به دست آمده، قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کم‌تر از مقادیر پیشنهاد شده ۳- تا +۳ (به‌عنوان‌مثال، توسط انامی و کویزومی[1]، ۲۰۱۱) است؛ بنابراین پیش‌فرض مدل‌یابی علّی، یعنی تک‌متغیری بودن برقرار است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

نام متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی		کشیدگی	
			آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد
عملکرد زبان	۱۳,۷۹	٤,۰۷	-.٤٧٧	.۱۱۳	-.٦٥٩	.۲۲٥
اضطراب آزمون	۱۲,۷۹	۳,۲۷	-۰,۰٤۱	.۱۱۳	-.۱٤۰	.۲۲٥
اضطراب یادگیری زبان	۱۱,۹۳	۲,٥۸	-۰,۰۷۸	.۱۱۳	.۷۰٦	.۲۲٥
انگیزهٔ یادگیری زبان	۱۳,۷۸	۲,٤۸	.۲٥٥	.۱۱۳	.۷۱۷	.۲۲٥

مدل پیشنهادی حاضر شامل متغیرهای برون‌زا (اضطراب آزمون)، متغیر وابسته درون‌زا (عملکرد زبان) و متغیرهای میانجی (انگیزهٔ یادگیری، اضطراب یادگیری) است. برای پیش‌بینی عملکرد در آزمون، مدل مفهومی پیشنهادشده از طریق روش تحلیل مسیر و از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و بر اساس شاخص‌های مجذور کای ($\chi2$)، مجذور کای بر درجهٔ آزادی یا به عبارتی مجذور کای تعدیل‌شده برحسب درجهٔ آزادی ($\chi2/df$)، برازندگی نیکویی برازش (GFI)، برازندگی مقایسه‌ای (CFI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مورد بررسی قرار گرفت. شکل (۲) برونداد حاصل از بررسی مدل پیشنهادی با استفاده از نرم‌افزار «AMOS-18» است.

1. In’nami & Koizumi



شکل ۲. مدل برازش شده

ضرایب مسیر مدل بر اساس اثرات مستقیم در شکل ۲ آورده شده است. خطوط نقطه‌چین نشان‌دهندهٔ رابطه غیر معنادار بین متغیرها و خطوط ممتد نشان‌دهندهٔ معناداری روابط است. همان‌طور که در شکل (۲) مشاهده می‌شود، اثر مستقیم اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری بر انگیزهٔ یادگیری و همچنین اثر مستقیم اضطراب آزمون و انگیزهٔ یادگیری بر عملکرد زبان معنادار است، درحالی‌که مسیر مستقیم بین اضطراب یادگیری و عملکرد زبان غیر معنادار مشاهده شد (p>۰,۰۵). در خصوص اثرات مستقیم متغیرها، نتایج نشان می‌دهد که انگیزهٔ یادگیری پیش‌بینی‌کنندهٔ مثبت و معنادار (p<۰,۰۱ و β=.۲۱) و اضطراب آزمون پیش‌بینی‌کنندهٔ منفی و معنادار (p<۰,۰۱ و β=-.۱۹) عملکرد زبان می‌باشند. همچنین، هر دو عامل اضطراب‌زا یعنی اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری پیش‌بینی‌کنندهٔ منفی و معنادار انگیزهٔ یادگیری می‌باشند (p<۰,۰۱ و β=-.۲۶ برای اضطراب آزمون و β۵۹ برای اضطراب یادگیری).

علاوه بر اثرات مستقیم، اثر غیرمستقیم اضطراب یادگیری (۱۲.-) و اضطراب آزمون (۰,۰۹) بر عملکرد زبان معنادار بوده است (p>۰,۰۵). معناداری اثرات غیرمستقیم نشان داد که انگیزهٔ یادگیری در رابطهٔ بین اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری با عملکرد زبان و همچنین اضطراب یادگیری در رابطهٔ بین اضطراب آزمون و عملکرد زبان نقش واسطه‌ای دارند.

جدول (۳) شاخص‌های نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد. مقدار نسبت شاخص مجذور کای به درجهٔ آزادی معنادار شده است ($\chi2/df$=۲,۸۷). همچنین، سایر شاخص‌ها از جمله شاخص نیکویی برازش (GFI) با مقدار ۹۷.، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) با مقدار ۹۸.، شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) با مقدار (۰,۰۶) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده برحسب درجهٔ آزادی (AGFI) با مقدار ۹۳. به قابل قبول بودن مدل دلالت دارند. با توجّه به مناسب بودن بتای مشخصه‌ها و برازش قابل قبول مدل با داده‌ها می‌توان مدل پیشنهادی پژوهش را پذیرفت.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش

شاخص	$\chi2/df$ (CMIN/DF)	GFI	CFI	RMSEA	AGFI	$\chi2$
مقادیر قابل قبول	>۳	>.۹۰	>.۹۰	>۰,۰۸	>.۹۰	–
مقادیر برآورد شده	۲,۸۷	.۹۷	.۹۸	۰,۰٦	.۹۳	٦٦,۱۸

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطهٔ بین هیجانات و افکار بازدارنده (اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی (عملکرد در آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی) به‌واسطهٔ دو عامل اضطراب یادگیری و انگیزهٔ یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفت. بدین منظور رابطهٔ متغیرها در قالب یک مدل علّی و به روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون مدل پیشنهادی و تحلیل‌های

واسطه‌ای نشان داد که «انگیزۀ یادگیری زبان» به‌عنوان متغیر واسطه‌ای بین اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی با عملکرد در آزمون این درس قرار گرفته و نقش میانجی‌گری را ایفا می‌کند. نتایج اثر مستقیم «اضطراب یادگیری زبان انگلیسی» بر عملکرد در آزمون این درس را تأیید ننمود بلکه حاکی از نقش واسطه‌ای آن در رابطۀ بین اضطراب آزمون و انگیزۀ یادگیری بود. به‌غیراز نقش مستقیم اضطراب یادگیری در عملکرد آزمون (مسیر اضطراب یادگیری به عملکرد آزمون زبان)، سایر ارتباطات فرض شده بین متغیرهای پژوهش مورد تأیید قرار گرفت.

به‌طورکلّی، نتایج حاصل از تحلیل مسیرهای مدل نشان داد متغیرهای «اضطراب آزمون» و «انگیزۀ یادگیری زبان انگلیسی» به ترتیب پیش‌بین‌های معناداری برای عملکرد تحصیلی درس زبان انگلیسی هستند، درحالی‌که متغیر «اضطراب یادگیری زبان انگلیسی» تنها به‌صورت غیر مستقیم عملکرد آزمون را پیش‌بینی می‌کند. ازاین‌رو، از یافته‌های مهم این پژوهش تأیید تأثیر غیر قابل انکار «اضطراب آزمون» بر عملکرد دانش‌آموزان در امتحان زبان انگلیسی است. اثر کلّی این متغیر (۲۸.-) حاصل مجموع اثر مستقیم (۱۹.-) و اثرات غیر مستقیم (۰,۰۹-) آن از طریق متغیرهای میانجی‌گر اضطراب یادگیری و انگیزۀ یادگیری است. این نتیجه هرچند با نتیجه پژوهش قدم‌پور و همکاران (۱۳۹٤) همخوان نیست، امّا با پژوهش‌های پیشین از جمله لشکری‌پور (۱۳۸۵)، لیو (۲۰۱٦)، فارسیان، رضایی و پناهنده (۱۳۹٤) و یزدانی و سلیمانی (۱۳۹۰) همخوان است که رابطۀ معکوسی را بین اضطراب آزمون و عملکرد تحصیلی درس زبان گزارش نموده‌اند. اگرچه مقدار اندک و مناسب اضطراب امتحان موجب توجّه دانش‌آموزان می‌شود امّا دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا به دلیل ارزیابی‌های منفی از خود، نگرانی‌های ذهنی و فشارهای روانی حاصل از آن با مشکلاتی از قبیل ناتوانی در استفاده و توسعه مکانیسم‌های سازگاری خود برای مواجهه با منابع اضطراب‌آور و همچنین عدم استفاده از راهبردهای

عملکـردی مواجـه خواهنـد شـد، درنتیجـه عملکـرد چنـدان رضـایت‌بخشـی در آزمـون نخواهند داشت.

اگرچـه اضـطراب آزمـون در مقایسـه بـا اضـطراب یـادگیری پـیش‌بینـی‌کننـدهٔ قـوی‌تـری بـرای عملکـرد و پیشـرفت تحصـیلی اسـت، امّـا نقـش واسـطه‌ای اضـطراب یـادگیری در رابطـهٔ میـان اضـطراب آزمـون و انگیـزهٔ یـادگیری زبـان (اضـطراب آزمـون← اضـطراب یادگیری ← انگیزهٔ یـادگیری) نیـز حـائز اهمّیّـت اسـت. تأییـد ایـن نقـش واسـطه‌ای درواقـع تأییـدی اسـت بـر تـأثیر غیرمسـتقیم (۱۲٤.-) ایـن متغیـر بـر عملکـرد آزمـون (اضـطراب آزمـون← اضـطراب یـادگیری← انگیـزهٔ یـادگیری← عملکـرد آزمـون؛ یـا اضـطراب یـادگیری← انگیـزهٔ یـادگیری← عملکـرد آزمـون). ایـن نـوع ویـژه از اضـطراب هنگامی‌کـه تحـت تـأثیر اضـطراب آزمـون افـزایش یابـد (شـوهامی، ۱۹۹۳) و بـا آن درهم‌تنیـده شـوند به‌واسطهٔ تـأثیری کـه بـر متغیـری دیگـر دارد نمـود بیشـتری را در عملکـرد در آزمـون‌هـای مختلـف زبـان دوم خواهـد داشـت. ایـن نتـایج همسـو بـا یافتـه‌هـای هـورویتز، هـورویتز و کـوپ (۱۹۸٦)، گـاردنر (۱۹۸۵) و لوکـاس، میرافلـورز و گـو (۲۰۱۱) اسـت کـه نشـان دادند اضـطراب یـادگیری زبـان دوم کـه از منحصـربه‌فرد بـودن فرآینـد یـادگیری زبـان دوم، چگـونگی ادراک خـود، احساسـات و رفتارهـای مربـوط بـه کلـاس یـادگیری (از جملـه اضـطراب حضـور در کلـاس و برقـراری ارتبـاط، تـرس از قضـاوت‌هـای منفـی دیگـران و ...) ناشی می‌شود بی‌شک موجب افت عملکرد تحصیلی خواهد شد.

بخش دیگـری از نتـایج، بررسـی نقـش واسـطه‌ای انگیـزهٔ یـادگیری زبـان انگلیسـی بـود. نتایج حاضـر علـاوه بـر تأییـد تـأثیر مثبـت و مسـتقیم انگیـزهٔ یـادگیری بـر عملکـرد آزمـون، نقـش میـانجی‌گـری آن را نیـز تأییـد نمـود. انگیـزهٔ یـادگیری بـا اضـطراب یـادگیری و اضـطراب آزمـون رابطـه منفـی داشـته ولـی عملکـرد آزمـون و پیشـرفت تحصـیلی را بـه‌صـورت مثبـت پـیش‌بینـی مـی‌کنـد. بـه عبـارتی، هـر قـدر انگیـزهٔ یـادگیری و پیشـرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشـتر شـود عملکـرد آزمـون آنهـا بهبـود مـی‌یابـد چراکـه انگیـزش را به موتور و فرمان اتومبیل تشبیه کرده‌انـد کـه بـه فـرد نیـرو وجهـت بـرای حرکـت، تلـاش و کوشـش بـرای اهـداف بالـاتر مـی‌دهـد (قـدم‌پـور و همکـاران، ۱۳۹٤)؛ و بـرعکس، افـرادی

که انگیزهٔ یادگیری و پیشرفت پایینی دارند برای انجام فعّالیّت‌های یادگیری جدّیت و پشتکار کم‌تری به‌خرج خواهند داد و به‌دنبال کسب اطّلاعات بیشتری در زمینه مطلب درسی یا امتحانی نخواهند رفت. رابطهٔ منفی بین انگیزه یادگیری و اضطراب آزمون و یا اضطراب یادگیری همسو با یافته‌های پکران و همکاران[1] (۲۰۱۱) است که نشان دادند افکار و هیجانات منفی از قبیل انواع اضطراب‌ها منجر به افت هیجانات مثبت و درنتیجه عملکرد افراد می‌شود. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که اهمّیّت آزمون‌های سراسری به‌عنوان بخشی از ملاک ورود به دانشگاه محیطی رقابتی را پدید می‌آورد که اهداف عملکردی دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد به‌گونه‌ای که نشان دادن توانایی زبانی بالا و عملکرد بهتر از دیگران به معنای موفقیت در ورود به دانشگاه‌ها و کسب مراتب عالی آموزشی است. این امر شرایط ایجاد نگرانی، اضطراب و ترس را مهیا می‌سازد که به‌نوبهٔ خود منجر به کاهش میزان انگیزهٔ یادگیری و درنتیجه عملکرد نامطلوب خواهد شد. درنهایت، یافته‌های تحقیق شواهدی تجربی و تأییدی برای نظریّهٔ «انگیزشی-تربیتی» گاردنر (۲۰۰٤، ۲۰۰۷) فراهم می‌کنند که انگیزهٔ یادگیری را به‌عنوان یک عامل میانجی مهم می‌دانند که افکار، احساسات و رفتار آزمون دهندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. چنین نتیجه‌ای چندان هم دور از انتظار نیست چراکه وقتی افراد در موقعیت‌های سرنوشت‌ساز، حساس و اضطراب‌آور قرار می‌گیرند انگیزه بالا به آنها کمک می‌کند تا با موقعیت‌های استرس‌زا کنار آمده و مانع تشکیل افکار منفی که عملکردشان را کاهش می‌دهد شوند. سایر متغیرها از طریق انگیزه بر عملکرد آزمون اثر می‌گذارند و انگیزه به‌طور مستقیم بر عملکرد آزمون اثرگذار است.

درمجموع، مدل ارائه‌شده در این پژوهش تأیید گشته و معرِّف متغیرهای مؤثر در یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در حوزهٔ زبان انگلیسی است. یافته‌های حاصل از آزمون و برازش مدل نهایی شده صحّه‌ای است بر دیدگاه پوت‌وین[2] (۲۰۰۸) و واندر-امبس و حسون[3] (۲۰۱۲) که معتقدند افزایش اهمّیّت و حساسیت آزمون‌های

1. Pekrun et al.
2. Putwain
3. Von der Embse & Hasson

استاندارد که محصول سیاست‌گذاری‌های سنجش و ارزشیابی یادگیری می‌باشند به افزایش میزان اضطراب آزمون‌دهندگان دامن خواهد زد. در همین راستا، ازآنجاکه در اثر سیاست‌گذاری‌های اخیر کشور وجوه و حساسیت‌های ویژه‌ای برای آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی متوسطه پیش‌آمده، به‌ویژه این‌که کاربری اصلی نتایج آن‌ها تعیین‌کنندهٔ فرصت‌های آتی و اساس مجوز ورود به مراحل بالاتر است، اضطراب آزمون به‌عنوان یک متغیر مزاحم عمل کرده و باعث می‌شود دانش‌آموزان همواره به عواقب و پیامدهای امتحانات سراسری فکر کنند. درواقع، تأثیر نتایج این آزمون‌ها در سنجش و پذیرش آنان به دانشگاه‌ها و تبعات و عواقب حتمی این امر بر جنبه‌های مختلف زندگی و افزایش انتظارات و فشارهای والدین و یا نظام آموزشی در خصوص عملکرد آنها در این آزمون‌ها همگی دست‌به‌دست هم داده و منجر به افزایش اضطراب آزمون که تهدیدی برای عملکرد بهینه در این آزمون‌هاست می‌شود. از طرفی ازآنجایی‌که طبق یافته‌های فعلی اضطراب آزمون عامل خوبی برای پیش‌بینی اضطراب یادگیری بوده بر افزایش هیجانات منفی ناشی از آن بی‌تأثیر نخواهد بود؛ و به همین ترتیب، ازآنجایی‌که اضطراب آزمون، به‌طور معکوس، پیش‌بینی‌کنندهٔ خوبی برای انگیزهٔ یادگیری است، دانش‌آموزانی که برای تحقّق اهدافشان بر مشکلاتی همچون اضطراب غلبه می‌کنند از سطح و میزان انگیزهٔ نسبتاً بالایی برخوردارند و درنتیجه کم‌تر به افکار منفی، ناامیدی و بی‌کفایتی خود دامن می‌زنند. لذا به‌جای ایجاد فشار بر دانش‌آموزان از طریق تأکید بر نمره می‌توان با انجام مداخلاتی از جمله مشاوره‌های آزمونی، آموزش تکنیک‌های امتحان، ارائهٔ راه‌کارهای افزایش اعتمادبه‌نفس و عزّت‌نفس، فراهم نمودن بازخورد مستمر و منظم به توانایی‌ها و شایستگی‌های ذاتی و یا کسب‌شده دانش‌آموزان و همچنین ارائهٔ حمایت‌های عاطفی مناسب زمینهٔ افزایش انگیزهٔ یادگیری و کاهش اضطراب آنان را فراهم نمود.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نیز بوده است که تعمیم‌پذیری نتایج آن را محدود می‌کند. از جمله، عدم نمونه‌گیری از مدارس استان‌های دیگر که این کار به دلیل محدودیت‌های اجرایی، انسانی و اداری میّسر نبود. همچنین از روش

«پرسشنامه‌ای و خود-گزارشی» برای سنجش سه متغیر انگیزهٔ یادگیری، اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری استفاده شده است و این احتمال وجود دارد که مقادیر گزارش‌شده بیشتر از سطح واقعی آن بوده باشد. علاوه بر این، بررسی سیر تحوّلی متغیرها در طول دورهٔ تحصیلی به‌ویژه در سال‌های آخر که جوّ رقابتی کنکور سراسری شدیدتر می‌شود میّسر نبود. بااین‌حال، یافته‌ها دارای کاربرد آموزشی در حوزه یادگیری زبان دوم است. با توجّه به تغییر ملاک سنجش و پذیرش دانشجو به دانشگاه‌های کشور و تبعاتی که خواه‌ناخواه بر نحوه، نوع و میزان یادگیری، آموزش و نیز ارزشیابی از یادگیری وارد خواهد شد مدل تأییدشده تأثیر و تأثر متغیرهای انگیزشی و عملکردی بر هم و از هم را نشان می‌دهد که می‌تواند سیاست‌گذاران، معلّمان، والدین یا دست‌اندرکاران حوزه یادگیری زبان انگلیسی را در استفاده از راه‌کارهای انگیزشی و عملکردی مطلوب در راستای یادگیری مؤثر و عملکرد مبتنی بر آن یاری رساند.

کتاب‌نامه

اقتصادی، ا. ر. (۱۳۹۷). انگیزه و چالش‌های آن در برخی دانشجو معلمان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد : مطالعهٔ آمیخته. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۱*(۲)، ۱۱۳–۱۳۷.

حج فروش، ا. (۱۳۸۱). آسیب‌های کنکور بر هدف‌های دوره متوسطه و ارائه پیشنهاد برای رفع آسیب‌ها. *مجموع مقالات ارائه شده در سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها* (صص. ۷۷–۱۲۵)، خانه ریاضیات اصفهان. اصفهان، ایران.

شجاعی، م.، و قلی‌پور، ر. (۱۳۸٤). *بررسی نظام پذیرش دانشجو در کشور و ارائهٔ الگوی پیشنهادی مشتمل بر بررسی تطبیقی، گزارش توجیهی و طرح پیشنهادی*. تهران، ایران: دفتر مطالعات فرهنگی مجلس شورای اسلامی.

فارسیان، م.، رضایی، ن.، و پناهنده، س. (۱۳۹٤). رابطه بین انگیزهٔ پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد. *جستارهای زبانی*، *٤*(٦)، ۱۸۳–۲۰۰.

قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور، مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸٦/۰۸/۱۹،ش. ۱۳۲۷۷۲۰.

قدم‌پور، ع. ا.، ویسکرمی، ح. ع.، و علائی خرایم، ر. (۱۳۹٤). رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۱*(۱)، ۱۰۵-۱۲٦.

کیانی، غ. (۱۳۹٤). سوابق تحصیلی و آزمون‌های سراسری جایگزین نظام کنکورمحور: چرایی، چیستی و چگونگی تغییر. *مطالعات زبان و ترجمه، ٤۸*(٤)، ۱-۲٦.

لشکری‌پور، ک.، بخشایی، ن. م.، و سلیمانی، م. ج. (۱۳۸۵). بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان در سال ۱۳۸٤. *تحقیقات علوم پزشکی زاهدان (طبیب شرق)، ۸*(٤)، ۲۵۳-۲۵۹.

یزدانی، ف. (۱۳۹۱). اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر پرستاری. *فصلنامه افق پرستاری، ۱*(۱)، ٤۷-۵۸.

یزدانی، ف.، و سلیمانی، ب. (۱۳۹۰). بررسی اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان مامایی. *تحقیقات نظام سلامت، ۷*(٦)، ۱۱۷۸-۱۱۸۷.

Arbuckle, J. L. (2009). *IBM SPSS Amos 18 User's Guide*. Chicago, IL: IBM.

Atay, D., & Kurt, G. (2010). The socio-educational model of second language acquisition: The Turkish context. *Proceedia, 2*, 3088-3093.

Aydin, S. (2009). Test anxiety among foreign language learners: A review of literature. *Journal of Language and Linguistic Studies, 5*(1), 127-137.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 270–295.

Cheng, L., Andrews, S., & Yu, Y. (2011). Impact and consequences of school-based assessment (SBA): Students and parents' views of SBA in Hong Kong. *Language Testing*, *28*(2), 221-249.

Cheng, L., Klinger. D., Fox, J., Doe, C., Jin, Y., & Wu, J. (2014). Motivation and test Anxiety in test performance across three testing contexts: The CAEL, CET and GEPT. *TESOL Quarterly*, *48*(2), 300-330.

Decker, D. M., & Bolt, S. E. (2008). Challenges and opportunities for promoting student achievement through large-scale assessment results: Research, reflections, and future directions. *Assessment for Effective Intervention, 34*(1), 43-51.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, *78*, 273–284.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivation in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, *53*, 3-32.

Fakeye, D. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Journal of Social Sciences, 22*(3), 205-211.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, England: Edward Arnold Publishers.

Gardner, R. C. (2005, May). Integrative motivation and second language acquisition. *Joint plenary talk at Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association,* Canada. http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf

Gardner, R. C., Tremley, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal, 81,* 344-362.

Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum, 8,* 9-20.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein, S. P. (2002). *Making sense of TBA in education.* Santa Monica, CA: Rand Corporation

Hill, K., & McNamara, T. F. (2011). Assessment research in second language curriculum initiatives. In J. P. Keeves, & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-pacific region* (pp. 629-640). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125−132.

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*, 237-270.

Hummel, K. M. (2012). Motivation and second language acquisition: The socio-educational model. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 33*(3), 317-319.

In'nami, Y., & Koizumi, R. (2011). Factor structure of the revised TOEIC® test: A multiple-sample analysis. *Language Testing*, *29*(1), 131-152.

Kennedy, C., & Edwards, C. (1998). *ELT management*. Birmingham, England: Centre for English Language Studies.

Khodadad, M., & Kaur, J. (2016). Causal relationships between integrative motivation, self-efficacy, strategy use and English language achievement. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, *22*(3), 111-125.

Liu, H. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 9*(1), 23–139.

Liu, M. (2016). Changes, causes and consequences of FLCA: A cohort study with Chinese university EFL learners. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, *5*(2), 101–120.

Liu, M. (2018). Interactive effects of English-speaking anxiety and strategy use on oral English test performance of high- and low-proficient Chinese university EFL learners. *Cogent*, *5*, 1-14.

Lucas, R. I., Miraflores, E., & Go, D. (2011). English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *The Philippine ESL Journal, 7,* 94-119.

Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning, 53,* 123-163.

McLean, L., Sparapani, N., Toste, J. C., & Connor, K. (2016). Classroom quality as a predictor of first graders' time in non-instructional activities and literacy achievement. *Journal of School Psychology, 56,* 45-58.

Nagy, P. (2000). The tree roles of assessment: Gate keeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education*, *25*(4), 262-279.

Pan, Yi-Ch., & Newfields, T. (2012). Tertiary EFL proficiency graduation requirements in Taiwan: A study of washback on learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *9*(1), 108–122.

Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System, 38*, 467-479.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Baechfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: *The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 36-48.

Putwain, D. (2008). Do examinations stakes moderate the test anxiety examination performance relationship? *Educational Psychology, 28*(2), 109–118.

Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 929-938.

Shohamy, E. (1993). *The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning (NFLC Occasional Paper)*. College Park, MD: National Foreign Language Center, University of Maryland.

Stiggins, J. R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, *83*(10), 758-765.

Stoller, F. (1994). The diffusion of innovations in intensive ESL programs. *Applied Linguistics,15*(30), 300-327.

Von der Embse, N. P., & Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes test performance between school settings: Implications for educators. *Preventing School Failure, 56*(3), 180-187.

Von der Embse, N. P., & Witmer, S. E. (2014). High-stakes accountability: student anxiety and large-scale testing. *Journal of Applied School Psychology*, *3*(2), 132-156.

Wren, D. G., & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress, and Coping, 17*(3), 227-240.

Wu, Y. S., & Lin, C. P. (2009). A study of the relationship among English learning environment, learning motivation and learning strategies of college students. *Journal of Taipei Municipal University of Education: Education*, *40*(2), 181–222.
Zeidner, M. (1998). *Test-anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum Press.
Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, *8*, 2-19.

دربارهٔ نویسنده

پروانه شـــایســـته‌فر استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان تهران است. حوزهٔ پژوهشی مورد علاقهٔ وی آزمون‌سازی، ارزیابی آزمون و تربیت معلّم است.

Metaphorical Analysis of Temporality in Tom Stoppard's "Travesties" in Light of Paul Ricoeur's Literary Theory

Parisa Pooyandeh
Department of English Language and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran

Zohreh Ramin [1]
Department of English Language and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran

Received: 8 December 2020 ***Accepted: 11 May 2021***

Abstract

Since the human mind is temporal, his/her thoughts and the incidents s/he remembers from the past and narrates are temporally interpreted as well. Therefore, understanding the temporal dimension of the narratives leads to a profound recognition of both narratives and life which can be interpreted through textual signs. From this viewpoint, the present paper attempts to engage critically with Tom Stoppard, the contemporary British playwright who utilizes time-plays for conveying his thoughts. This study intends to deal with the hows and whys of the historical past in light of Paul Ricoeur's narrative theory. Travesties, going under the sub-genre of 'memory play', put prominent figures of politics and literature from different times and places along with each other to reveal their outlooks by representing opposed discourses regarding the definitions of art. To examine temporality in the narrative, the genre of drama was chosen for the opposed discourses as this genre offers the opportunity to represent binary dialogues in a dialectic manner based on their spokesmen's lived experiences. Thus, each concept is pitted against its 'other', some of them have been characters, schools of thought, or even dimensions of time. This openness to the 'other' points to morality, and consequently, the order resides in the narrative that this study reflects. In this regard, time is considered metaphorically to get a hermeneutic understanding of the narrative. For this purpose, the time-plays are interpreted with a narratological approach. Correlative is Ricoeur's three phases of mimesis, memory, and forgetting, and the related 'narrative time' theory.

Keywords: Narratology, Narrative Time, Memory Play, Forgetting, Hermeneutics

1. Corresponding Author. Email: zramin@ut.ac.ir

مطالعات زبان و ترجمه   دورهٔ پنجاه و پنجم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱۴۰۱)، صص ۱۶۳-۱۹۱

DOI: 10.22067/jlts.2021.67361.1001

مقالهٔ پژوهشی

بررسی استعاری زمان در روایت *تقلیدهای انتقادی* تام استوپارد با تأکید بر نظریّهٔ ادبی پل ریکور

پریسا پوینده (گروه زبان و ادبیّات انگلیسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران)
زهره رامین* (گروه زبان و ادبیّات انگلیسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران)

چکیده

ازآنجاکه ذهنیت انسان زمانمند است، عقایدی که به آن می‌اندیشد و رویدادهایی که به خاطر می‌آورد و روایت می‌کند نیز زمانمند هستند، بنابراین درک بُعد زمانی به شناخت عمیق‌تر ذهن انسان، روایت‌های او و درنهایت شناخت زندگی می‌انجامد. این مهم از طریق تفسیر نشانه‌های متنی که او می‌آفریند صورت می‌پذیرد. از این منظر، تام استوپارد، نمایشنامه‌نویس معاصر انگلیسی، که از بازی‌های زمانی در جهت بیان اندیشه‌های خود استفاده می‌کند، مورد مطالعه قرار گرفته است. نمایشنامهٔ *تقلیدهای انتقادی* او در قالب نمایشنامهٔ حافظه، با کنار هم نهادن شخصیّت‌های ادبی-هنری و سیاسی، به مفهوم هنر از دیدگاه‌های آنان می‌پردازد و گفتمان‌های متناقضی را در برابر خواننده بازنمایی می‌کند. در این پژوهش، گفتمان‌های متضاد به‌صورت گفتگوهای دوبه‌دو در نظر گرفته شده است به‌گونه‌ای که هر مفهومی با مفهوم «دیگری» خود در مقابله قرار داده شده که گاه شخصیّت‌ها و گاه مکاتب فکری یا حتّی بُعدی از زمان هستند. پژوهش‌های مرتبط با موضوع این مقاله بیشتر در زمینهٔ بررسی هویّت و یا عناصر پوچ‌گرائی و پسامدرن از طریق شخصیّت‌پردازی بوده است و هیچ‌یک با دیدگاه زمانی به بررسی این نمایشنامه نپرداخته‌اند. هدف پژوهش حاضر تفسیر معنا از طریق استعاری تلّقی کردن زمان در سطح گفتمان بر مبنای رهیافت هرمنوتیکی است و با کاربست نظریّهٔ «روایی پل ریکور» به بررسی چرایی و چگونگی بُعد زمانی می‌پردازد. این پژوهش با تأکید بر تکنیک‌های بلاغی نویسنده و با استناد بر نظریّهٔ

* نویسنده مسئول   zramin@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۸   تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۱

«سه‌گانهٔ محاکات» و نیز مفهوم «فراموشی و حافظه» از دیدگاه ریکور با روش تحلیلی-کیفی و با رویکرد روایت‌شناسانه، نظم و ساختار را از خلال بی‌نظمی‌ها و بازی‌های زمانی این نمایشنامه بررسی و نشان می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: روایت‌شناسی، زمان روایی، نمایشنامهٔ حافظه، فراموشی، هرمنوتیک

۱. مقدّمه

زمان و یکی از مظاهر آن یعنی حافظه موضوع بحث‌برانگیز عصر حاضر برشمرده شده است تا جایی که گفته می‌شود در فرهنگ معاصر غربی، حافظه به‌عنوان الگوی زیباشناختی در موزه‌ها و سایر یادبودهای فرهنگی تجلّی پیدا کرده است (وایت‌هد[1]، ۲۰۰۹). غالباً یکی از راه‌هایی که نویسنده برای روایت داستان انتخاب می‌کند، استفاده از حافظهٔ فرهنگی-تاریخی است. در چنین داستان‌هایی، وقایع و اتّفاقاتی که در گذشتهٔ دور یا نزدیک روی داده است مورد بهره‌برداری نویسنده قرار می‌گیرد تا در زمان حال نسبت به آنها موضع یا نظر خاصّی ارائه شود. اینکه نویسنده از حافظهٔ یک راوی نمایشی برای بازگو کردن وقایع داستان -خواه خیالی و خواه واقعی- استفاده کرده نشانگر این است که موضوعی در خلال روند تاریخی و زمانی تغییر کرده است و یا در شرف تغییر خواهد بود. درنتیجهٔ چنین دیدگاه و تکنیکی، بررسی وقایع برحسب زمان به تفسیر و تعبیر هرمنوتیکی نیازمند است.

این وقایع که توسط افراد یک فرهنگ قابل درک هستند و به‌طور مشترک تجربه شده‌اند، از نظر پل ریکور[2]، فیلسوف معاصر فرانسوی، در سطح اوّل محاکات قرار می‌گیرند. ریکور معتقد است یک روایت قبل از اینکه به سطح تفسیر خواننده برسد دو سطح دیگر را نیز طی می‌کند. سطح اوّل این نظریّه که به «سه‌گانهٔ محاکات»[3] او معروف است، مربوط به ادراکات انسان است که علاوه بر ادراک عینی از جهان، شامل ادراکات ذهنی نیز نسبت به خود و تجربیات زیسته‌ای می‌شود که همگان فهم

1. Whitehead
2. Paul Ricoeur
3. mimesis

مشــترکی از آن دارنــد. ریکــور ایــن ســطح را «پیشــاپیکربندی»[1] نــام می‌نهــد و بــه‌عنوان سـطحی کـه هنـوز بـه روایـت درنیامـده اسـت امّـا بـرای فهـم سـوژه مـؤثر اسـت، مطـرح می‌کنـد. در سـطح دوم کـه مهم‌تـرین بخـش ایـن نظریّـه اسـت، طـرح و روایـت داسـتان شکل می‌گیرد و «پیکربنـدی»[2] نامیـده می‌شـود بـدین مضـمون کـه تمـامی طرح‌هـایی کـه در پیشــاپیکربندی قــرار دارنــد و دارای ســاختار و خصــلت‌های نمــادین و یــا بُعــد زمــانی هسـتند، بـه مرحلـهٔ روایـت شـدن می‌رسـند. در سـطح آخـر پس‌ازاینکـه عناصـر روایـی و پیشاانگاشـتی روایـت بـا یکـدیگر ترکیـب شـدند و تمامیـت و راویـانگی[3] یـک اثـر را خلـق کردند، خواننـده بـا دیـد پیشاانگاشـتی و تجربیـات زیسـتهٔ متفـاوت و بـا پیونـد دنیـای مـتن به دنیای خود، به تفسـیر می‌پـردازد و عمـل خـوانش کـه از نظـر ریکـور در سـطح محاکـات سـه قـرار دارد بـا پیونـد محاکـات یـک و دو انجـام می‌پـذیرد (ریکـور، ۱۹۸۳)؛ بنـابراین رویـدادها و اندیشـه‌هایی کـه از سـطح پیشـاپیکربندی توسـط نویسـنده گـزینش و بـه‌نوعی تقلیـد می‌شـوند، بـه روایـت درمی‌آینـد. موضـوع محاکـات در سـطح روایـت بـه لحـاظ صورت‌بندی هم تقلیـد می‌شـود و بـه خواننـده منتقـل شـده تـا بـا فهـم و برداشـت او و بـر پایهٔ نشانه‌های متنی به تفسیر درآید.

جهت فهم و تفسیر مـتن، «اسـتعاره» بـه‌عنوان یـک تجربـهٔ عمیـق و خـاص بـا توجّـه بـه مفهـوم آن از منظـر پـل ریکـور بـه کـار مـی‌رود. ازآنجایی‌کـه فهـم هرمنوتیـک بـرای خلـق معنـا در ایـن پـژوهش مـورد اسـتفاده قـرار گرفتـه اسـت، ارتبـاط بـین مفـاهیم از اهمّیّـت خاصّی برخـوردار اسـت؛ بنـابراین، ایـن امـر از طریـق اسـتعاری انگاشـتن ایـن مفـاهیم بهتـر و عمیـق‌تر قابـل درک و بررسـی اسـت. اسـتعاره نـه بـه‌عنوان آرایـه‌ای زینـت‌بخش مـتن، بلکه برای انتقال تجربه و معنا مـورد اسـتفاده قـرار می‌گیـرد. ازایـن‌رو، نـه بـا فـرم اسـتعاره و نه با معنـای آن، بلکـه بـا ارجـاع یـا مصـداق آن مواجـه هسـتیم. فـرم اسـتعاره بـه‌طورمعمول جنبـهٔ لفظـی را در نظـر می‌گیـرد و معنـای اسـتعاره نیـز غالبـاً بـه شـباهت‌ها اشـاره دارد، امّـا ریکـور مصـداق را بـرای توصـیف مجـدّد واقعیـات بـا اهمّیّـت می‌دانـد (ریکـور، ۱۹۷۷).

1. pre-figuration
2. figuration
3. narrativity

این نگره این‌گونه توجیه می‌شود که همهٔ مفاهیم و تجارب زندگی با منطق زبان روزمره قابل بیان نیستند همانند آنچه ساختارگرایان در پی آن هستند تا مفاهیم در قالب ساختارهای تکرارشونده و قابل تشخیص بگنجند، بلکه همیشه مفاهیمی خارج از حیطهٔ زندگی وجود دارند که البتّه ریکور معتقد است می‌توان به آنها ارجاع داد امّا نه با کلام عادی، بلکه با زبان مجازی (به نقل از لایتفوت[1]، ۲۰۰۵).

زبان مجازی که موردنظر ریکور است به‌طور خاص شامل «نماد» و «استعاره» است و در شرایطی که معنا با زبان لفظی قابل انتقال نباشد و در کلام عادی نگنجد، می‌تواند مرجع شبیه‌سازی‌های بی‌شمار معنایی باشد بدین گونه که معناهای جدیدی از طریق استعاری انگاشتن کشف شوند. چنین فرایندی «مبتنی بر شهودی ناگهانی است که پیکربندی پیشین زبان را دست‌کاری می‌کند و ساختاری جدید می‌آفریند» (فرهمندپور، ۱۳۹۹، ص. ۱۸۰). به اعتقاد ریکور، نماد و استعاره دربرگیرندهٔ معناهای دوگانه و حتّی پنهان هستند و حضور آنها نه در ذهن یا فرآیندهای روان‌شناختی، بلکه در کنش انسانی است که در خلال تعاملات اجتماعی قابل درک و تشخیص هستند (ریکور، ۱۹۸۳). به همین جهت زمان در نمایشنامهٔ استوپارد[2] به‌عنوان استعاره‌ای جهت درک معنای عمیق‌تر بررسی می‌شود و ازآنجایی‌که در این نمایشنامه به اندیشه‌ها و آثار نویسندگان دیگر اشاره شده است، «استعارهٔ زمان» در سطح گفتمان مد نظر قرار می‌گیرد. می‌توان گفت استعاره ظرفیتی برای خواننده فراهم می‌نماید تا طور دیگری ببیند و درواقع شباهت‌های جدیدی را خلق کند.

آنچه در نمایشنامهٔ *تقلیدهای انتقادی*[3] به‌عنوان موضوع پیشاروایتی برگزیده شده است، از گفتمان پوچ‌گرائی پس از دو جنگ جهانی سرچشمه گرفته است. این گفتمان از خلال حافظهٔ فرهنگی به حافظهٔ روایی منتقل شده است. حافظهٔ روایی به تعریف میکی بال[4](۱۹۹۹)، متفاوت از حافظهٔ عادی است و شامل رویدادهایی است

1. Lightfoot
2. Tom Stoppard
3. *Travesties*
4. Mieke Ball

که رنگ و بوی احساسات را نیز به همراه دارند. بدیهی است اندیشه‌هایی که در ادبیّات مطرح شده‌اند حتّی اگر به‌صورت دیدگاه فردی هم باشند، ریشه در حافظهٔ جمعی دارند. هر اندیشه‌ای قبل و بعدی دارد و آنچه در هر زمان به کار برده می‌شود، با ریشه‌یابی تاریخی و فرهنگی شناسایی و سپس کاربرد و نقش آن در زمان حال بررسی می‌شود. در این نمایشنامه زمان حال که زمان پس از جنگ دوران نویسنده محسوب می‌شود، آیندهٔ زمان گذشته‌ای است که در آن آمال و امیدهای ناشی از رویدادهای قبلی برآورده نشده‌اند؛ بنابراین زمان حال به‌گونه‌ای استعاری به گفتمانی اشاره دارد که می‌تواند رنگی از خوش‌بینی و نظم را رقم زند. حافظه‌ای که با یادآوری رویدادهای گذشته، گفتمان‌های متناقضی را در مقابل یکدیگر قرار می‌دهد، بر آن است تا نشان دهد زبان قادر است آشتی اضداد را در آیندهٔ روایت به ارمغان آورد (دافی[1]، ۲۰۰۲). هدف از کنارهم‌گذاردن شخصیّت‌های مختلف با دیدگاه‌های هُنری متفاوت، قرار دادن در مقابل «دیگری» هر عقیده است تا شرایط قضاوت و تفسیر آن عقیده به شکل منصفانه‌تری نسبت به زمان خود انجام پذیرد.

پژوهش حاضر، با تکیه بر بازی‌های زمانی نویسنده و با استناد به مبانی فکری ریکور در خصوص وجود بارقه‌های امید در خلال روایت که در نظم و ساختار متجلی می‌شوند، به این موضوع می‌پردازد که استوپارد متأثر از گفتمان عصر خود بوده است، امّا هدف وی ایجاد گفتمان متفاوتی است که با پوچ‌گرایی فاصله دارد. پرسش‌هایی که هم‌سو با بحث در این مورد بررسی خواهند شد به این شرح است:

۱. چگونه بازی‌های زمانی، ارائه‌دهندهٔ نظم و ساختار هستند و مهم‌ترین زمان که استوپارد از آن منظر به بی‌نظمی می‌نگرد کدام است؟
۲. آیا هدف او از به‌هم‌پیوستن گذشته، حال و آینده ایجاد امید است یا حسرت گذشته و یا تشویش و نگرانی؟

به‌عبارت‌دیگر، اهمّیّت بُعد زمانی در نمایشنامهٔ *تقلیدهای انتقادی* در نظم‌بخشی به نظام فکری عصر حاضر مورد بررسی قرار می‌گیرد.

---
1. Duffy

۲. پیشینهٔ پژوهش

برخی از منتقدین در مورد استوپارد اظهار داشته‌اند، آثار او به گفتمان و اندیشه‌های متأثر از «*تئاتر پوچی*»[1] دوران وی مرتبط است. دوران نمایشنامه‌نویسانی همچون ساموئل بِکِت[2] و هارولد پینتر[3] که اعتقادی به شکوه و حرمت انسان نداشتند و هدف و نظامی برای این دنیا قائل نبودند. مایکل هیندن[4] (۱۹۸۶) در مقاله‌ای از سه نمایشنامه‌نویس چالش‌برانگیز عصر حاضر یعنی پینتر، استوپارد و سَم شِپِرد[5] نام برده و با مقایسهٔ آنها بر این عقیده است که اگرچه هرکدام از این نویسندگان ویژگی‌های سبکی منحصربه‌فرد خود را دارند، رد پایی از بِکِت که از پیشروان تئاتر پسامدرن به شمار می‌آید و تجلّی‌گر سبک تئاتر پوچی است، در آثار هر سهٔ آنها غیرقابل‌انکار است. این بدان معنی است که استوپارد نیز از مشخّصه‌های تکنیکی نمایشنامه‌نویسی بِکِت تأثیر پذیرفته است. نویسندهٔ مقالهٔ یادشده به برخی از این فنون نمایشی از جمله مفاهیم نوین پیرنگ، مکالمه و شخصیّت‌ها اشاره می‌کند. به‌عنوان‌مثال، پیرنگ چنین داستان‌هایی به‌صورت دایره‌ای و نه روند خطی تعریف می‌شود؛ مکالمه نیز به شکل پُرحرفی‌های دیوانه‌وار و بی‌منطق همراه با جوک‌های متافیزیکی نمایان می‌شود و شخصیّت‌های بی‌حس و حرکت به شکل دونفره یا سه‌نفره که درعین‌حال هویّت‌های آنها تبادل‌پذیر است قابل تشخیص هستند (هیندن، ۱۹۸۶).

عناصر ذکر شده به‌طورکلّی در نمایشنامه‌های استوپارد و به‌طور خاص در *تقلیدهای انتقادی* نیز قابل مشاهده و بررسی هستند. وقفه‌های زمانی، عقب‌گرد متناوب او به گذشته و درنتیجه شکل برگشت‌پذیر و دایره‌وار پیرنگ داستان، شخصیّت‌های دوتایی (در نمایشنامه‌های دیگر استوپارد از جمله *رُزنکرانتز و گیلدنسترن مرده‌اند*[6]) و شخصیّت‌های سه‌تایی (در *تقلیدهای انتقادی*) با هویّت‌های

1. *The Theater of the Absurd*
2. Samuel Beckett
3. Harold Pinter
4. Michael Hinden
5. Sam Shepard
6. *Rosencrantz and Guildenstern are Dead*

متغیر و همچنین ضعف حافظه قابل مشاهده هستند. بااین‌وجود، هیندن (۱۹۸٦) چنین نتیجه‌گیری می‌کند که حضور بکت در آثار اخیر استوپارد کم‌رنگ شده است و گرچه استوپارد به تمسخر شخصیّت‌های واقعی در عرصهٔ هنر، سیاست و ادبیّات می‌پردازد، امّا نهایتاً روایت او نه‌تنها به پوچی نمی‌انجامد، بلکه پایانی معنادار و اخلاقی نیز به همراه دارد. سیر کلّی پژوهش حاضر نیز با نتیجه‌گیری نویسندهٔ مذکور سنخیت دارد و نتیجه را با توجّه به کاربردهای خاص زمانی و تجربهٔ زیستهٔ ارائه شده در روایت بیان می‌دارد.

برخی دیگر از محقّقین نیز به عدم گرایش پوچ‌گرایی استوپارد اشاره کرده‌اند از جمله پاتریشیا گرینر[1] (۱۹۸۰) که بر این باور است دلیل انحراف استوپارد از تئاتر پوچی موفّقیّت شخصیّت‌ها در دست به عمل زدن است و اگر نتوانند معنایی برای زندگی بیابند، حداقل در این دنیای پوچ که در آن سنّت‌های قدیمی قادر به پاسخگویی به نیازهای اخلاقی و انسانی نیستند می‌توانند با توّسل به عقلانیت و پیوندهای اجتماعی-عاطفی خود ادامهٔ حیات دهند. نکتهٔ مهمی که وی به آن اشاره می‌کند این است که پوچ‌گرایان راه رسیدن به پوچی یعنی عقل و منطق را زیر سؤال می‌برند (گرینر، ۱۹۸۰)؛ امّا در ارتباط با پوچ‌گرایی استوپارد، گابریل رابینسون[2] (۱۹۷۷) در مقاله‌ای پیرنگ داستان‌های او را فاقد ساختار و طرحی نظام‌مند می‌داند و معتقد است شخصیّت‌ها، صرفاً، عهده‌دار ابراز عقاید متناقض هستند به‌گونه‌ای که ابتدا بحثی آغاز می‌شود؛ سپس عقیده‌ای بر ضد آن گفته می‌شود و بعد حرف دیگری ضد آن حرف قبلی و همین‌طور ادامه پیدا می‌کند و به هیچ نقطهٔ معناداری نمی‌رسد (رابینسون، ۱۹۷۷). او معتقد است در این نمایشنامه پوچی زندگی در خنده‌دار جلوه دادن شرایط شخصیّت‌ها -هرچند افراد برجسته و نام‌آوری همچون جویس یا لنین در نمایشنامه حاضر باشند- و خصوصاً به تمسخر گرفتن جنگ که فقط باعث از بین رفتن تعدادی شلوار شده، متبلور شده است (رابینسون، ۱۹۷۷).

1. Patricia Greiner
2. Gabriele Scott Robinson

همچنین در برخی پژوهش‌ها از ایدهٔ زمانی پل ریکور به‌عنوان عنصری برای رسیدن به هویّت راوی/ نویسنده استفاده شده است همچنان که نژادمحمّد (۱۳۹۷) در مقالهٔ خود با عنوان «از دغدغهٔ زمان تا بحران هویّت در داستان *گشتی شبانه* نوشتهٔ پاتریک مودیانو» به این موضوع پرداخته است. وجوه زمانی مورد بحث یا در قالب زمان افعال و یا به‌صورت تاریخی و بازگشت به گذشته به سبک جریان سیّال ذهن راوی مورد بررسی قرار گرفته‌اند و از آن برای احضار وقایع گذشته برای نشان دادن درون‌مایه‌ها و تخیّلات به کار رفته در داستان مدد جُسته است. همچنین بُعد زمان با بُعد مکان تلفیق یافته و با بدل نمودن زمان حال به گذشته، وقایع را به‌صورت تکثیر و تغییر یافته نشان می‌دهد، حال‌آنکه در پژوهش حاضر از عنصر زمان و استعاری تلّقی کردن آن برای استنتاج نظم و ساختار روایت و نهایتاً خروج از مرز پوچ‌گرایی استفاده می‌شود. به‌طورکلّی، این پژوهش از نشانه‌های زمانی در جهت نیل به ساختار روایت بهره می‌جوید.

این پژوهش با توجّه به نشانه‌های متنی نمایشنامه و مفاهیم دوگانه‌ای که به‌طور دیالکتیکی با یکدیگر در تقابل قرار داده می‌شوند، به بازنگری نحوهٔ تأثیر رویدادهای اجتماعی و تاریخی بر روایت داستان می‌پردازد. از خلال تفسیر این وقایع در متن و تعبیر استعاری زمان برحسب گفتمان جدید که پژوهش‌های انجام‌شده تاکنون به آن نپرداخته‌اند، به وجود نظم و ساختار در روایت و نهایتاً در معنای زندگی معاصر پی خواهیم برد. گرچه استوپارد اشاره‌های تمسخرآمیز فراوانی به اُسکار وایلد، ویلیام شکسپیر، جیمز جویس، تریستان زارا، ولادمیر لنین و حتّی شخصیّت‌های درون نمایشنامه‌ای یا نحوهٔ لباس پوشیدن و ظاهر آنها دارد، امّا این پژوهش بر آن است نشان دهد هدف، بازنمایی پوچی زندگی و قرار دادن انسان معاصر در وضعیت بلاتکلیفی زندگی نیست. آنچه از برجسته کردن پوچی، بی‌ساختاری و تمسخرها می‌توان دریافت، نه در روند داستان، یا آن‌گونه که پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند در شخصیّت‌ها و پوچی گفتارشان است، بلکه در انتهای داستان که فهم هرمنوتیکی و ادامهٔ آن به عهدهٔ خواننده است آشکار می‌شود.

۳. روش پژوهش

در ایـــن پـــژوهش از طریـــق نشـــانه‌های متنـــی و بـــا بهره‌گیـــری از تکنیک‌هـــای خـــاص نویســنده از جملــه بازی‌هــای زبــانی و زمــانی و نیــز دوگانــه‌های ســاختاری و معنــایی بــه تفســیر معنــای روایــت پرداختــه می‌شــود. ایــن مهــم بــه روش تحلیلــی-کیفــی و به‌واســطهٔ رهیافت هرمنوتیک بـرای درک معنـا انجـام می‌شـود کـه هـم خواننـده و هـم نویسـنده را در شـکل‌گیری معناهـای جدیـد درگیـر می‌کنـد. روش تحقیـق کیفـی ایـن پـژوهش بـر اسـاس نشانه‌های متنـی یـا نشانه‌شناسـی صـورت می‌پـذیرد یعنـی در سـطح کلـامی نشـانه‌ها تفسـیر می‌شـوند. همچنـین به‌واسـطهٔ اینکـه نشـانه‌های مـتن ارتبـاط مسـتقیم بـا تـاریخ و مسـائل اجتمـاعی دارنـد کـه از طریـق زبـان منتقـل شـده‌اند و درک جهـان‌بینی دیگـران را از طریـق درک تاریخی امکان‌پذیر می‌سـازند، تعاملـات و بیـنش اجتمـاعی نیـز از ایـن طریـق مـد نظـر قرار مـی‌گیـرد؛ بنـابراین ابتـدا تفسـیر نشـانه‌ها و سـپس تعبیـر آن از طریـق فهـم هرمنوتیـک صـورت می‌گیـرد. زمـانی کـه نویسـنده وقـایعی را از فاصـلهٔ زمـانی گذشـته بـه زمـان حـال مـی‌آورد، خـود درکـی از آنهـا دارد و فهـم خواننـده نیـز بـا تعبیـر هرمنـوتیکی، معنـا تولیـد می‌کنـد و ازآنجاکـه گفتمـان تـاریخ گذشـته بـا زمـان حـال درمی‌آمیـزد، زمـان به‌گونـه‌ای اسـتعاری بـازتعریف و توصـیف می‌شـود؛ بنـابراین بـا ایـن روش معناهـایی کـه قبلـاً توسـط نویسنده تفسیر شـده‌اند از طریـق خواننـده دوبـاره تفسـیرپذیر می‌شـوند. همچنـین بـا توجّـه به نظرگاه پل ریکـور کـه اسـتعاره را بـه‌عنوان نیـروی زنـده‌ای می‌دانـد کـه باعـث بـه وجـود آمدن شباهت‌های جدید و معناهـای بـدیع می‌شـود کـه منطـق زبـان روزمـره قـادر بـه خلـق آنهـا نیسـت (دافـی، ۲۰۰۹)، پـژوهش حاضـر بـا دیـدگاهی روایت‌شناسـانه بـرای فهـم تـأثیر زمان در روایت به بررسی گفتمانی استعارهٔ زمان می‌پردازد.

٤. یافته‌های پژوهش

با توجّه به آنچه در مقدّمه ارائه شد، با در نظر گرفتن استعارهٔ زمان ابتدا به دوگانه قرار دادن شخصیّت‌ها و مکاتب فکری و سپس به نقش حافظه و فراموشی در تفسیر هرمنوتیک خواننده-محور پرداخته می‌شود.

٤. ١. بررسی محورهای دوگانه در نمایشنامهٔ *تقلیدهای انتقادی*

از جمله فنون بلاغی که استوپارد به‌گونه‌ای درون‌مایه‌ای در اکثر نمایشنامه‌های خود استفاده می‌کند، تکنیک «دوگانگی و دوتایی» است. آن‌گونه که پل دلانی[1]، یکی از مفسرین استوپارد، مطرح کرده است این دوگانگی به‌صورت شخصیّت‌های دوقلو یا آیینه‌ای، استفاده از دوگانگی زبانی مثل جناس، ساختارهای تقابلی از جمله رمانتیک و کلاسیک و یا استفاده از زبان خارجی دیگر یا زبانی ابداعی به‌صورت هم‌زمان با انگلیسی، بازتابی از ساختار سبکی استوپارد است (به نقل از کلی[2]، ۲۰۰۱). این تکنیک به رویارویی اندیشه‌های متضادی که نویسنده در پی رفع مشکل آن است یا تردیدی در مورد آنها دارد کمک بسیاری می‌کند. همچنین همان تردید و دوگانگی فکری در خواننده ایجاد می‌شود تا با مواجه شدن با هر دو روی مسئله نسبت به تفسیر آن اقدام نماید. به همین دلیل بررسی دوگانه‌ها به وجهی از زمان مربوط می‌شوند تا از طریق گفتمان آنها تفسیر شوند.

استوپارد در مصاحبه‌ای گفته است نوشتن را زمانی آغاز کرده که هدف وجودی تأثر در جامعه ابراز نظرات مستقیم بر آن است و روحیات خود را مناسب با این شرایط نمی‌بیند (گالوب[3]، ۱۹۸۱)؛ بنابراین معتقد به اعلام نظر مستقیم در تأثر نیست، امّا با وجودی که خود اذعان داشته است برچسبی بر اندیشهٔ ارائه شده در نمایشنامه‌های خود نمی‌زند و موضع‌گیری صریحی نمی‌کند و حتّی همهٔ درس‌های اخلاقی را نیز زیر سؤال می‌برد، آنچه از نمایش دوگانه‌ها برمی‌آید حاکی از آن است

1. Paul Delaney
2. Kelly
3. Gollob

که با بررسی نشانه‌ها می‌توان به بُعد اخلاقی روایت پی برد؛ زیرا مسلم است هر روایتی بُعد اخلاقی دارد و قرار است پیامی را به دیگران برساند و چنین استنباط می‌شود که این موضوع نشانگر عدم تبعیت از گفتمان پوچی است. استوپارد مفاهیم و دیدگاه‌های هنری را در گسترۀ زمانی دوران پس از جنگ مطرح می‌کند. زمانی که آثار روانی باقی‌مانده از دو جنگ جهانی باعث یأس و ناامیدی فزاینده‌ای در جوامع اروپایی شده به‌گونه‌ای که تأثیرش بر ادبیّات پوچ‌گرا آشکار است چراکه پیشرفت علمی بشر در جهت نابودی میلیون‌ها انسان به کار گرفته شده و نتوانسته بود آزادی و خوشبختی برای او به ارمغان آورد. در چنین شرایطی، استوپارد به مفاهیم هنر می‌پردازد و این حاکی از این است که گفتمان هنر با عدم پیروی از همین گفتمان پوچی سر بر آورده است زیر آن‌طور که ریکور (۱۹۸۳) می‌گوید: «ناپیوستگی انتقادی در پیوستگی روایی خود را نشان می‌دهد» (ص. ۱۵۲). ازاین‌جهت این نمایشنامه، تقلیدی مسخره‌آمیز است، امّا نه آن‌گونه که ساموئل بکت وضعیت انسان مدرن را بدون هیچ هدف و منظوری به تصویر می‌کشد، بلکه خواننده در اینجا به درک و تفسیر عمیق‌تری سوق داده می‌شود. حتّی داستان هم در مکانی مانند شهر زوریخ اتّفاق می‌افتد که در زمان جنگ بی‌طرف محسوب می‌شد. به همین دلیل خواننده با بهره‌گیری از تکنیک گفتگوهای دیالکتیکی در این نمایشنامه به تفسیر معنا و اندیشه دست می‌یابد.

یکی از دوگانه‌های ساختاری این نمایشنامه، مقابلۀ دیدگاه‌ها و مکاتب هُنری به‌صورت دوبه‌دو است. در *تقلیدهای انتقادی*، سه شخصیّت سیاسی، ادبی و هنری از زمان و مکان خود فراخوانده شده‌اند و در گفتگوهای دوتایی شرکت می‌جویند تا تفکّرات بحث‌برانگیز خود را به نمایش بگذارند. این سه شخصیّت متعلق به سه کشور با فرهنگ و زبان مختلف هستند و نظرگاه فکری آنها در یک‌زمان ولی بدون تأثیرگذاری بر دیگری شکل گرفته است. جیمز جویس ایرلندی است و به‌عنوان یکی از مفاخر ادبیّات انگلیس و از پیشگامان داستان مدرن به شمار می‌آید. تریستان زارا رومانیایی است و از پیشگامان آنارشیست ضد هنر از مکتب دادائیسم و ولادیمیر لنین

از انقلابیون روسیه و طرفدار رئالیسم اجتماعی است. کلّیهٔ این گفتگوها در حافظهٔ شخصی به نام هنری کار[1] در زمان ۱۹۱۷ و در شهر زوریخ شکل می‌گیرد و همین‌طور که از نام نمایشنامه نیز برمی‌آید، تقلید مسخره‌ای[2] از شخصیّت‌ها و نیز مکاتب فکری آنها ارائه می‌شود. در جایی راوی نمایشی اشاره می‌کند به افکاری همچون «پدرسالاری شبه‌دادائیسم! -کلمات قصار شبیه وایلد! -تعصبات مذهبی و سؤال و جواب‌های جویس! -کوبیسم! -اکسپرسیونیسم! -روماتیسم!» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ٦۲) که با آوردن آخرین پسوند «ایسم» در کنار مکاتب دیگر آنها را به سُخره می‌گیرد. هرکدام از «ایسم‌ها» نشانهٔ دوره‌ای از شکل‌گیری عقیده و ایدئولوژی خاصّی است که به‌عنوان مفهومی استعاری جلوه‌گر عقاید مختلف هنری متناسب با روح دوران است. تمسخر انواع این ایدئولوژی‌ها، نشان‌دهندهٔ بی‌اهمّیّت جلوه دادن نام‌ها است و درواقع به‌گونه‌ای تقدّس و دیکتاتوری ارجاع و مصداق نام‌های عقیدتی را زیر سؤال می‌برد و تئاتر پوچی نیز خود یکی از این نام‌هاست که کلّیت مفهوم نمایشنامه را از زیر عنوان مستقیم آن بیرون می‌آورد.

در این داستان خواننده از پیش با شخصیّت‌های جویس، لنین و زارا و اندیشه‌های آنها که هرکدام در نوع خود انقلابی در عرصهٔ ادبیّات، سیاست و هنر به پا کردند و مباحثی که در زمانهٔ خود مطرح کرده‌اند آشنا است و حتّی شخصیّت‌های داستان همان اسامی واقعی خود را دارند. در داستان هم از نام‌های واقعی تاریخ و ادبیّات سخن گفته می‌شود و هم از شخصیّت‌های خیالی نمایشنامهٔ اُسکار وایلد که پیرنگ داستان بر پایهٔ آن است ذکر شده است. این آشنایی، بخشی از مطالب پیشاپیکربندی روایت این داستان را تشکیل می‌دهد که در این نمایشنامه به‌گونه‌ای خاص به روایت درمی‌آیند. به‌عنوان‌مثال، آنچه خواننده به‌عنوان مکتب «هنربرای‌هنر» با جیمز جویس مرتبط می‌داند، در پیشاپیکربندی در حدّ یک ساختار وجود دارد و خواننده از آن آگاه است. این اطّلاعات پیشاروایتی در این داستان این‌گونه در گفتهٔ جیمز جویس متجلّی

1. Henry Carr
2. travesty

می‌شود: «هنرمند همانند شعبده‌بازی است در میان مردمان زمانهٔ خود که لذّت جاودانگی را از طریق هنر برای آنها به ارمغان می‌آورد» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ٦٢). درواقع، دیدگاه هنر برای هنر متضمّن این نکته است که زندگی انسان، صرفاً از طریق هنر معنا پیدا می‌کند و جایگاه هنرمند همانند پیامبری است که هنر را به‌عنوان معجزه به زندگی انسان معرّفی می‌کند.

به همین نسبت دیدگاه لنین که هنر را ابزاری برای انقلاب مارکسیستی می‌داند نیز به این صورت روایت می‌شود: «ادبیّات بایستی فارغ از فردگرایی بورژوازی، بخشی از دلیل مشترک پرولتاریا باشد» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ۸۵). نگرش زارا هم که نگاهی بدبینانه و آنارشیست است بدین گونه به روایت درآمده است: «موسیقی فاسد است و زبان نیز به خدمت گرفته می‌شود. واژه‌ها نیز برای معناهای متضاد به کار برده می‌شوند. به همین دلیل ضد هنر در زمان ما هنر محسوب می‌شود» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ۳۵). خود شخصیّت اصلی داستان یا راوی نمایشی یعنی هِنری کار نیز (که گفتگوها در حافظهٔ او شکل می‌گیرند) با دیدگاهی میانه‌رو و محافظه‌کارانه بر این عقیده است: «هنر، جامعه را تغییر نمی‌دهد، بلکه خود توسط جامعه تغییر می‌کند» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ٦٢). دیدگاه جویس و زارا در تقابلی دوگانه با یکدیگر در قالب هنربرای‌هنر و ضد هنر بیان می‌شوند و نهایتاً نظر راوی نمایشی هم در تقابل با هر دوی آنها قرار می‌گیرد با این مضمون: «هنرمند کسی است که هنر در او به ودیعه نهاده شده به‌طوری‌که قادر است کاری را در مقایسه با دیگران کم‌وبیش به‌خوبی انجام دهد. نکتهٔ کاربردی زبان بایستی این باشد که یک واژه فقط برای بیان یک حقیقت یا ایدهٔ خاص و نه حقایق و ایده‌های دیگر به کار رود» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ۳٤).

بنابراین آنچه از ماهیّت هنر از سطح یک محاکات به سطح دو روایت می‌شود از افرادی سرچشمه می‌گیرد که تجربه‌های زیستهٔ غیرهمزمان داشته‌اند؛ امّا به‌صورت هم‌زمان با یکدیگر و به‌طور نمایشی در تقابل هستند و برای خواننده مسیر تفسیر را در سطح سه محاکات باز می‌کند. در صحنهٔ اوّل نمایشنامه، هر شخصیّت دیدگاه

هُنری خود را بر اساس عقاید و پیش‌زمینه‌های شخصی بازنمایی می‌کند. به‌عنوان‌مثال، زارا تمامی واژه‌های غزلی از شکسپیر را برش می‌زند، آنها را در کلاه می‌اندازد و سپس آن را تکان می‌دهد تا شعری نو از آن برآید. این عمل او به‌صورت نمادین دیدگاه ضد هنری او را نشان می‌دهد؛ یعنی شعر باید بدون خودآگاهی تراوش کند. آنچه تمامیت پیرنگ داستان استوپارد را می‌سازد، تعامل این چهار اندیشهٔ هُنری است که در قالب ارتباط بین هنر و ایدئولوژی بنا شده است و دوبه‌دو به نمایش درمی‌آید. گذشته به زمان حال پیوند می‌خورد تا حال را برای آینده مهیا سازد با این مضمون که نویسنده پیشاانگاشت تجاربی را که در گذشته شکل گرفته‌اند و هرکدام در موضع هُنری شخصیّت‌های تاریخی، بازنمائی شده‌اند با موقعیت فعلی مرتبط می‌سازد و این عمل، تفسیر آینده را فراهم می‌کند.

با این تفاسیر، آنچه از ساختار و فقدان ساختار در ماهیّت هنر به آن پرداخته می‌شود یعنی مکتب «هنربرای‌هنر» در برابر مکتب «ضد هنر» و هر دو در برابر «هنر در خدمت ایدئولوژی»، خود دوگانهٔ درون‌مایه‌ای دیگری است که نهایتاً به فهم و برداشت ساختار و نظم منجر می‌شود. خود نمایش به‌صورت نمادین در کتابخانه آغاز می‌شود، محلّی که در آن کتاب‌ها که خود استعاره‌ای از تاریخ و زمان هستند به‌صورت منظم چیدمان یافته‌اند. از طرف دیگر آنچه در ابتدای نمایش در همین کتابخانه یعنی در نظام ساختارمند اتّفاق می‌افتد، عمل برش واژه‌های شعر توسط زارا است و خود نمایانگر آنارشیسم و فقدان ساختار است. نکتهٔ جالب توجّه این است که واژه‌های برش‌خورده و نامرتب، وقتی در کنار هم قرار گرفته و به زبان انگلیسی خوانده می‌شوند، کاملاً، نامفهوم و بی‌نظم هستند؛ امّا همان واژه‌ها با تلفظ زبان فرانسوی، کاملاً، مفهوم و ساختارمند می‌شوند. به‌عنوان‌مثال، جملهٔ انگلیسی نامفهومی از برش واژه‌ها به این شکل درآمده و کلمات بدون معنا در کنار هم آورده شده‌اند:

"Ill raced alas whispers kill later nut east, 'noon avuncular ill day Clara." (Stoppard, 1975, p.15)

امّا تلفّظ فرانسوی این جمله به این صورت است:

“Il reste en Suisse parce qu'il est un artiste. 'Nous n'avons que l'art/ il declara.” (Delaney, 1991, p. 63)

مجدداً در زبان انگلیسی این جمله معنادار از آن استخراج می‌شود:

He lives in Switzerland because he is an artist. We have only art/ he declared.

به معنی «او در سوئیس زندگی می‌کند چون یک هنرمند است. او اظهار می‌کند ما فقط هنر داریم». کاربرد این دو زبان مختلف به‌موازات یکدیگر از دوگانه‌های خاص دیگری است که استوپارد در جهت شکل دادن به اندیشهٔ خود از آن بهره می‌جوید. اینکه یکی بی‌معناست و دیگری معنابخش است، خود دال بر وجود ساختار در عین بی‌ساختاری است که محتوای فکری استوپارد را در دورهٔ تسلط گفتمان پوچی تشکیل می‌دهد، بدین معنا که اگر یک مفهوم پوچ و منفی است، می‌توان با دید دیگری از آن معنای مثبت و ساختارمند استخراج کرد.

همچنین، مکانی که برای اتّفاقات داستان انتخاب شده است زوریخ، شهری در کشور سوئیس است که در زمان جنگ جهانی بی‌طرف محسوب می‌شد. این انتخاب نشان‌دهندهٔ مشغولیت ذهنی استوپارد با مسئلهٔ جنگ است، امّا او با فاصله و بی‌طرفی به آن می‌نگرد. خارج از داستان و در دنیای واقعی، سوئیس کشوری بوده است که جویس، لنین و زارا هر سه در زمان جنگ جهانی در آنجا زندگی کرده‌اند ولی با یکدیگر تعامل واقعی نداشته‌اند. در داستان گفته می‌شود سوئیس مکانی است که در آن «خبری از ستیزه‌جوئی و جنگ‌طلبی نیست؛ جایی که با دقّت خودستایانه ساعت‌های سوئیسی مواجه هستیم؛ و جایی که بقاء و ماندگاری حس می‌شود. حتّی با نفسی عمیق می‌توان صدای گوش‌نواز تیک‌تاک ساعت‌ها را با گوش جان شنید» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ۲۳). این زمان و مکان ازاین‌جهت که نظرگاه ضد جنگ را تداعی می‌کند انتخاب شده است و گفتگوهای دوبه‌دو درباره جنگ ولی به‌دوراز جنگ در همین بافت شکل می‌گیرد. زارا معتقد است: «ذکاوت نیز همراه با چیزهای دیگر با جنگ نابود شده است. افتخار هم مثل زبان‌بازی‌های دیگر فقط برای کشورگشایی و منافع شخصی به سرودهای میهن‌پرستانه بدل شده است» و به همین

دلیل دیدگاه ضد هنر را هنر زمان خود می‌داند (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ۳۵). درحالی‌که او دلایل بروز جنگ را چاه‌های نفت، کنترل کانال سوئز و دسترسی به کالای ارزان و فروش گران‌تر در بازار با به دست گرفتن نیروی ارزان کشورهای زیر استعمار می‌داند، در مقابل او، هِنری کار یا راوی داستان معتقد است جنگ امری ضروری است تا دنیا را برای هنرمندان امن نگه دارد و همیشه معیار بهترین راه برای تشخیص پیروزی خوب بر بد را آزادی هنرمندان می‌داند (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ۲۳). او در همین جایگاه، هنر مدرن را دشمنی هنرمندان با جنگ می‌بیند و در آخر هم گفتگوی جدّی خود را با موضوع مضحکی به پایان می‌برد که در زمان روی صحنه رفتن تئاتر *اهمّیت ارنست بودن* بین او و جویس پیش آمده بود. او صحبت خود را از موضوع قهرمانی جنگ به مسئلهٔ شلوار ختم می‌کند و یادآوری آن در نقطه‌ای روی می‌دهد که حافظهٔ او دیگر یاری نمی‌کند و موضوع فراموش می‌شود تا اینکه مجدداً در مورد مسئلهٔ تاریخی دیگری در داستان صحبت کند.

از جمله مفاهیم دوگانه‌ای که به‌صورت فرمی و درون‌مایه‌ای در این داستان به آن پرداخته می‌شود، مفهوم زندگی و زمان است. از همان ابتدای داستان که راوی نمایشی سعی در یادآوری می‌کند، به غیرقابل‌اعتماد بودن زندگی و زمانه هر دو اشاره می‌کند وقتی از حافظهٔ ضعیف خود می‌گوید: «آیا این‌ها خاطرات من هستند؟ زندگی و زمانه، دوستان مشهور هم» (ص. ۱۹). در اینجا با مترادف قرار دادن این دو مفهوم به‌عنوان دوست یکدیگر، جمله او این‌گونه تعبیر می‌شود که زندگی هم غیرقابل اعتماد است همانند روزگار که تاریخ و حافظه تجلی‌گر آن هستند. تاریخ و حافظه که جوهر زمان محسوب می‌شوند، خود مظهر تغییر و فناپذیری به شمار می‌آیند؛ بنابراین به خواننده القا می‌شود که مرز بین واقعیت و خیال را در هم شکند و اعتقادات و باورهای خود را بر مبنای آنها قرار ندهد. در حقیقت زندگی همان زمان است و هر آنچه به زندگی مرتبط می‌شود در گذر زمان تغییر می‌کند و محو می‌شود. اینکه در *تقلیدهای انتقادی* نمایشی درون نمایش دیگر قرار داده شده است نیز دلیل همین

مسئله است. برای محو نشدن آنچه گذشته است، گفتمان آن در گفتمان نمایشی دیگر بکار برده می‌شود تا با واکاوی مجدد آن زندگی بهتر با ساختار جدیدی معنا شود.

دوگانهٔ دیگری که در این نمایشنامه از اهمّیّت خاصّی برخوردار است، شخصیّت جوان و پیر هنری کار است و دوگانهٔ زمانی برشمرده می‌شود. همان‌طور که استوپارد وجود را دو قسمت می‌کند که هر قسمت را به‌خوبی و در قیاس با دیگری خودش بکاود، اساس تجربی فلسفهٔ ریکور نیز بر مبنای شناخت انسان به‌عنوان یک واحد شکسته شده است (وایت‌هد، ۲۰۰۹). شخصیّت پیر هنری کار در زمان حال یعنی در سال ١٩٧٤ قرار دارد و بازتاب گفتگوها و تعاملات بین اشخاص داستان یعنی جویس، لنین و زارا در خاطرهٔ او و در سال ۱۹۱۷ زمان جنگ جهانی اوّل شکل می‌گیرد. نقشی که او به‌عنوان شخصیّت جوان در نمایشنامه دارد برگرفته از نقشی واقعی است که در تئاتر *اهمّیّت ارنست بودن* اثر اُسکار وایلد، نویسندهٔ قرن نوزده ادبیّات انگلیس، در زمان جنگ در سوئیس به کارگردانی جیمز جویس به او داده می‌شود. این نقش به‌موازات خاطراتی که او از آن تئاتر دارد در روایت *تقلیدهای انتقادی* نیز وجود دارد و به‌صورت تکنیک نمایش درون نمایش نشان داده می‌شود. در داستان کمدی *اهمّیّت ارنست بودن*، دو زوج ایفای نقش می‌کنند که در آخر به یکدیگر می‌رسند، امّا در طول داستان به طرز خنده‌داری اسم‌ها و نقش‌های آقایان با یکدیگر عوض می‌شوند. داستان تعویض نقش‌ها بدین‌صورت ارائه می‌شود که شخصیّت اصلی داستان به نام جک که عاشق گوئندولن دخترعموی دوست صمیمی‌اش است، برای فرار از مسؤولیت‌های اجتماعی خود، برادری خیالی به نام ارنست از خود می‌سازد. با این داستان ساختگی که برادرش کارهای ناشایستی انجام می‌دهد و او مجبور است به امورات او رسیدگی کند، چندین روز از نظرها ناپدید و به خوش‌گذرانی مشغول می‌شد. از طرف دیگر دوست جک، آلجرنان، پی به ماجرای برادر غیرواقعی جک می‌برد و خود را جای ارنست معرّفی می‌کند تا نظر سیسیلی، خواهرزاده جک، را به خود جلب کند زیرا اسم ارنست جذابیّت و محبوبیّت بیشتری در نظر سیسیلی دارد. داستان استوپارد هم دقیقاً بر پایه همین پیرنگ بنا شده است

بدین‌صورت که جک (تریستان زارا) و تریستان (هِنری کار) در نمایش درون نمایش حضور دارند و سیسیلی و گوئندولن درعین‌حال که شخصیّت‌های خیالی در حافظهٔ هِنری کار هستند، برگرفته از شخصیّت‌های واقعی نمایشنامهٔ وایلد نیز هستند؛ یعنی همان‌طور که نمایشنامهٔ وایلد وجود واقعی دارد، تئاتر آن هم توسط جیمز جویس در سوئیس در زمان جنگ به اجرا درمی‌آید و در این حین، در نمایشنامهٔ استوپارد هم این شخصیّت‌ها ایفای نقش می‌کنند. در ابتدای نمایش، پوشه‌ای که مربوط به نوشته‌های جویس و در اختیار دستیارش گوئندولن است با پوشهٔ لنین که در دست سیسیلی است جابه‌جا می‌شود و توسط دو طرف به‌طور اشتباهی مورد مطالعه قرار می‌گیرد و در انتهای داستان با برملا شدن هویّت‌های واقعی جک و تریستان -تریستان زارا و هِنری کار- به صاحبان اصلی خود بازگردانده می‌شوند.

نکتهٔ مهم این تقلید مسخره در اینجا این است که داستان بر اساس موضوعی اشتباهی پیش می‌رود و هر دو طرف که ایدئولوژی متضادی با دیگری دارد با عقاید «دیگری» آشنا می‌شود. حال، استفاده از پیرنگ داستان وایلد در این نمایشنامه این‌گونه توجیه می‌شود که در درجهٔ نخست وایلد رفتارهای محافظه‌کارانه ویکتوریایی زمان خود را مورد انتقاد و تمسخر قرار می‌داد و دوم اینکه در این نمایشنامه نیز رفتار شخصیّت‌ها با نشان دادن «دیگری» آنها مورد تمسخر قرار گرفته و سپس به‌صورت استعاری، زمان آن وقایع که برهم‌زنندهٔ نظم هستند، نظمی از نو می‌سازند. در نظم و ساختار جدید، داستانی خلق می‌شود که برآیند چندین زمان متفاوت و پراکنده است که توسط نویسنده آغاز شده و با پیکربندی و تفسیر استعاری خواننده که به ایجاد نظم جدید و درک آن کمک می‌کند به پایان می‌رسد. تجارب زیسته و خودآگاهی‌های رویدادها در زمان‌های مختلف در کنار یکدیگر شکل می‌گیرد که از جملهٔ آنها می‌توان به زمان اکران تئاتر واقعی *اهمّیّت ارنست بودن* در سال‌های وقوع جنگ جهانی، اصل نمایشنامهٔ اُسکار وایلد که در قرن نوزده نوشته شده و همین‌طور به نمایشنامهٔ حاضر استوپارد که در زمان ۱۹۷٤ به نگارش درآمده

اشاره کرد. تمامی این خودآگاهی‌ها در زمان خوانش خواننده به‌طور استعاری معنای مجدد پیدا می‌کنند و نظم جدید خلق می‌شود.

مفاهیم حافظه و فراموشی نیز دوگانهٔ زمانی و درون‌مایه‌ای مهم دیگری هستند که می‌توان از آنها به‌عنوان نمودهای زمانی جهت تفسیر بهره برد که به جهت کلیدی بودن مفهوم آن، به‌طور جداگانه به آن پرداخته می‌شود.

٤. ۲. نقش حافظه و فراموشی در روایت *تقلیدهای انتقادی*

یکی از دلایل اهمّیّت حافظه و به‌خاطرآوری از نظر ریکور، وظیفهٔ اخلاقی انسان برای بازگویی و واکاوی مباحث گذشته در جهت آشتی با آن و یا رفع مشکل آن است. ازآنجایی‌که زمان باعث می‌شود مسائل حل ناشده و یا مواردی که به‌گونه‌ای غیرمنصفانه جلوه داده شده‌اند به فراموشی سپرده شوند، وظیفهٔ انسان به اعتقاد ریکور یادآوری آنها برای تفکّری عمیق‌تر و همه‌جانبه‌تر است. ریکور دلیل اخلاقی یادآوری و آشتی با گذشته را یک فعّالیّت دووجهی می‌داند بدین مضمون که هم گذشته فراموش نمی‌شود و هم زمینه‌ای فراهم می‌آید برای آینده‌ای روشن و امیدوارانه (به نقل از دافی، ۲۰۰۹)؛ بنابراین یادآوری که با میراث گذشته ارتباط دارد، انسان معاصر را که بازماندهٔ این میراث است وامی‌دارد تا قول‌های نداده و وعده‌های بی‌سرانجام گذشته را مجدّداً فعال کند (دافی، ۲۰۰۹). حال همان‌گونه که یادآوری، وظیفهٔ اخلاقی-آموزشی را خاطرنشان می‌کند، فراموشی هم وظیفه دارد انسان معاصر را به بخشش وادارد و به ورای خشم و نفرت سوق دهد. بااینکه یادآوری و فراموشی با یکدیگر همسو نیستند، یعنی انسان به یاد نمی‌آورد که فراموش کند! امّا دو روی یک سکه هستند. چنین بازگشتی به گذشته (عمل یادآوری) و فراموشی مشکلات ناشی از آن انرژی بهتری در جهت رهنمون شدن به‌سوی آینده به انسان عطا می‌کند. این دوگانهٔ درون‌مایه‌ای که درعین‌حال نشانی هم از زمان دارد، در روایت نمایشنامهٔ *تقلیدهای انتقادی* نقش مهمی ایفا می‌کند که به آن اشاره می‌شود.

آخرین واژه‌ای که در متن روایت *تقلیدهای انتقادی* درج شده است، واژهٔ فراموشی است که از زبان شخصیّت اصلی یعنی راوی نمایشی بیان می‌شود: «من سه

چیز را در زمان جنگ در زوریخ فـرا گـرفتم. اوّل اینکـه یـا انقلـابی هسـتی یـا نیسـتی و اگـر نیسـتی پـس حتمـاً یـک هنرمنـدی یـا هـر چیـز دیگـر. دوم اینکـه اگـر نمی‌تـوانی هنرمنـد باشـی، احتمالـاً یـک انقلـابی هسـتی ... سـومی را فرامـوش کـردم» (اسـتوپارد، ۱۹۷۵، ص. ۹۸) و روایـت در همین‌جـا خاتمـه می‌یابـد. همـان‌طور کـه بـه‌خاطرآوری ایـن شخصـیّت در اوّل نمایشـنامه بـرای جلـب توجّـه خواننـده بـه نکتـهٔ داسـتان اهمّیّـت دارد، فراموشـی پایـان نیـز دارای اهمّیّـت ویـژه‌ای اسـت. راوی نمایشـی در ابتـدا بـا بـه‌خاطرآوردن اصـول فکـری شخصـیّت‌های سیاسـی، ادبـی و هُنـری دیـدگاه‌های انتقـادی در مـورد ماهیّـت هنـر را بـه ذهـن خواننـده فرامی‌خوانـد و سـپس بـا فراموشـی خـود در پایـان، خواننـده را بـرای تفسیر به خـود وامی‌گـذارد؛ بنـابراین سـومین چیـزی کـه فرامـوش شـده بـه عهـدهٔ خواننـده گذاشـته می‌شـود تـا او بـه یـاد بیـاورد. ایـن امکـان تفسـیر توسـط خواننـده در سـطح سـوم محاکات از دید ریکـور از طریـق هرمنوتیـک مـدرن صـورت می‌پـذیرد کـه بـه دنبـال «خلـق معناست» بر خلـاف هرمنوتیـک کلاسـیک کـه در پـی «کشـف معنـای پنهـان در مـتن» اسـت و بیشـتر بـرای تفسـیر متـون مقـدّس اسـتفاده می‌شـود (احمـدی، ۱۳۷۰). از نظـر ریکـور، «هرمنوتیک از پایان دیـالوگ شـروع می‌شـود و بـر ایـن بـاور اسـت کـه بـرای شـنیدن آنچـه متن می‌گوید، بـه‌جای گفـت‌وگوی بی‌واسـطه بـا آن، بایـد در مسـیر معکـوس قـدم برداشـت کـه مـتن پدیـد آورده اسـت» (بهشـتی، ۱۳۸۸، صـص. ٤۱-٤۰)؛ بنـابراین، «بـرای فهمـی کلّی‌تـر، فهـم جزیی‌تـر ضـروری اسـت و ایـن در حلقـه هرمنـوتیکی رخ می‌دهـد» (بهشـتی، ۱۳۸۸، ص. ۳۱).

برای خلـق ایـن معنـا ابتـدا هـدف حافظـه و بـه‌خاطرآوری مـورد کـاوش قـرار می‌گیـرد کـه دیـدگاهی انتقـادی را ارائـه می‌دهـد تـا بـا بـه‌خاطرآوردن و مطـرح کـردن دیـدگاه‌های هُنـری، مجـدّداً آنهـا را واکـاوی کنـد و مـورد مباحثـه قـرار دهـد. به‌واسـطهٔ همـین دیـدگاه انتقـادی، روایـت داسـتان نیـز شـکل می‌پـذیرد و گونـهٔ تقلیـد مسـخره بـه خـود می‌گیـرد و حتّـی از عنـوان نمایشـنامه کـه ایـن تقلیـد را به‌صـورت جمـع ارائـه داده اسـت چنـین نتیجـه‌گیری می‌شـود کـه چنـد تقلیـد مسـخره در ابعـاد مختلـف مـورد نظـر اسـت. ایـن تقلیـدها هـم از شخصـیّت‌های واقعـی و مکاتـب فکـری آنهـا، هـم از دلایـل بـروز جنـگ و

تبعات آن و هم از عناصر روایی نمایشنامهٔ اُسکار وایلد صورت می‌پذیرند. پس بر اساس روایت خلق شده از نشانه‌های متن، با فهمی هرمنوتیک می‌توان به ناگفته‌ها اشاره کرد. آنجا که زارا در گفتگو با هِنری کار از منطق نداشتن جنگ می‌گوید: «رابطهٔ علّت و معلولی به یُمن جنگ دیگر متداول نیست» و هِنری کار که در اینجا پیر است، در جواب او به کنایه اشاره می‌کند که «این غیرمنطقی است چون جنگ خود بنا به دلایلی به وجود می‌آید. من فراموش کرده‌ام دلایل چه بوده است امّا همهٔ آنها به‌صورت سند در زمان خود ثبت شده است. چیزی در مورد بلژیک کوچک دلیر درست است؟» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ۳۲) و زارا اشاره می‌کند: «من فکر می‌کردم صربستان بوده است» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ۳۳). آنچه در این قطعه از روایت اهمّیّت دارد این است که راوی پیر که در زمان حال اظهار نظر می‌کند، یا اینکه دلایل وقوع جنگ را فراموش کرده است و یا برخی از آنها حتّی به‌درستی ثبت نشده است و مشخص نیست آیا دلایل و بروز جنگ از صربستان آغاز شده است و یا از کشور بلژیک! بنابراین فراموشی راوی در اینجا نشانگر بی‌اهمّیّت جلوه دادن ماهیّت جنگ و دلایل آن است. آنچه از خلال این گفتگو که راوی در مورد وقایع گذشته بیان می‌کند، استنباط می‌شود گذار از گذشته و گفتمان پوچی پس از جنگ است و ساختن آینده بر مبنای زمان حال که فارغ و پاک از مشکلات گذشته باشد.

بنابراین زمان حال، نقطه دیدگاه و قضاوت بدون غرض نویسنده است و از آن استنباط امید و نظمی می‌شود که رو به‌سوی آینده دارد. هنگامی‌که راوی نمایشی در پایان روایت می‌گوید سومی را فراموش کردم، نظرگاه نویسنده این‌گونه تعبیر می‌شود که پایانی برای داستان وجود ندارد، بلکه حس پایان[1] ایجاد می‌شود و این بدان معناست که خواننده از این قسمت در روایت سهیم می‌شود و خود به تفسیر می‌پردازد و آن را با توجّه به زمان حال که با مسائل گذشته آشنا شده و آن را حل کرده است با امید به آینده می‌نگرد. همان‌طور که ریکور معتقد است، «آینده

1. ‘the sense of an ending’

جهت‌گیری اصلی آرزوی انسان است» و ازاین‌رو «زمان انسانی»[1] از تولد تا مرگ او به‌عنوان برشی از «زمان کیهانی»[2] او را به‌سوی انتها رهنمون می‌کند (والده[3]، ۱۹۹۱). این جهت‌گیری با نظمی به وجود می‌آید که برآیند تمام بی‌نظمی‌هایی است که نویسنده با در نظر گرفتن «در زمانی‌ها»[4]، نظر خواننده را به آن معطوف کرده است. در پایان روایت، خواننده ظرفی برای نکتهٔ فراموش‌شده فراهم می‌آورد و آن، نوعی تفکّر بدون غرض است یعنی وقتی گفته می‌شود یا هنرمند هستی یا انقلابی و اگر هنرمند نیستی پس یک انقلابی هستی بدان معناست که یک مکتب فکری، یا صرفاً هُنری است یا ایدئولوژیک و یا بسته به شرایط زمانی، فارغ از آن است. اگر بتوان وضعیت سومی برای این یافته در نظر گرفت، وضعیتی است که در آن هنرمند در هر شرایطی یک انقلابی محسوب می‌شود اما نه لزوماً در معنای سیاسی آن و این بدان معناست که هیچ‌چیز جز انقلابی در تفکّر، دنیا را تکان نخواهد داد.

٤. ٣. استعارهٔ زمان در سطح گفتمان

عنصر مهمی که با استناد بر رهیافت هرمنوتیکی ریکور قابل توضیح است و در تحلیل این پژوهش به کار رفته، کاربرد استعاره نه در سطح کلمه بلکه در سطح گفتمان است. ریکور معتقد است کار ساختارگرایان که قصد دارند زبان را به سیستمی از نشانه‌های بدون ارجاع بیرونی تقلیل دهند بیهوده است چون زبان فقط سیستمی از نشانه‌های بسته در چرخهٔ خود نیست (هنرمند، ۲۰۱٦). زبان می‌تواند به‌صورت مجازی به مفاهیمی خارج از حیطهٔ زندگی یعنی آنجا که انسان قادر به تقلید از آن با کلام لفظی نیست نیز اشاره داشته باشد. ریکور «منش اصلی استعاره را به چندمعنایی گفتمان ربط می‌دهد؛ بنابراین، استعاره با مطرح کردن توصیف تازه، بدیع و خلّاقانه از مفهوم واقعیت ما را به قلب مسئلهٔ هرمنوتیک هدایت می‌کند» (به نقل از بابک‌معین، ۱۳۹۱، ص. ۱۱). ارتباط هرمنوتیک و استعاره از نظرگاه ریکور به

1. human time
2. cosmic time
3. Valdés
4. diachronic

این صورت توجیه می‌شود که «شباهت، پایهٔ هستی استعاره نیست، بلکه برعکس استعاره، پایهٔ هستی شباهت‌های بالقوّه است» (بابک‌معین، ۱۳۹۱، ص. ۱۲). بر پایهٔ این توجیه، نگاه ما از جهان به کل متحوّل می‌شود و این راهی است به درون هرمنوتیک. نمایشنامهٔ *تقلیدهای انتقادی* که از قالب پیرنگ نمایشنامهٔ *اهمّیت ارنست بودن* بهره برده است، نه‌تنها شبکهٔ معنایی خاص این نمایشنامه را که همان دورویی و دوگانگی برای رسیدن به هدف است به همراه دارد بلکه ویژگی‌های گفتمانی را هم به ذهن متبادر می‌کند. زمانی که نام‌های همان شخصیّت‌ها و کنش دورویی آنها در این نمایشنامه به کار برده می‌شود و در روایت جدید جای می‌گیرد، چینش گفتمانی ویژگی «همزمانی[1]» پیدا کرده و بر اساس چینش جدید روایی، فهم جدیدی از آن اشخاص و کنش‌ها استنباط می‌شود که استعاری هستند؛ بنابراین هنگامی‌که پوشه‌های جویس و لنین با یکدیگر جابه‌جا می‌شوند، هرکدام با گفتمان متضاد خود آشنا می‌شوند و دوگانگی که از خود نشان می‌دهند به‌صورت استعاری دال بر این است که هر ایده با گذر زمان امکان تغییر می‌یابد چون ماهیّت ذاتی گفتمان بر پایهٔ زمان و مکان خاص است. خوانش معاصر از هرکدام از شخصیّت‌های مطرح شده می‌تواند کاملاً متفاوت باشد درعین‌حال که از همهٔ آنها دفاع می‌کند، دقیقاً همانند آنچه نویسنده انجام داده است. معنای چینش جدید روایت *تقلیدهای انتقادی* برگرفته از گفتمان نمایشنامهٔ وایلد به این صورت قابل تفسیر است که به هنگام برگرداندن پوشه‌ها، از زارا و هِنری کار که هرکدام عقایدی متضاد با مطالب پوشه دارند در مورد محتوای آنها پرسیده می‌شود و آنها در جواب می‌گویند: «بسیار خوب نوشته شده بود و سبک عالی و مطالب پُرمغزی داشت» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ٧٦). درحالی‌که وقتی در مورد نویسندگان آن مطالب و مکاتب آنها یعنی هنربرای‌هنر و هنر برای ایدئولوژی از آنها می‌پرسند جواب می‌دهند: «بسیار مزخرف و غیرقابل خواندن بود» (استوپارد، ۱۹۷۵، ص. ٧٦). در حالت اوّل، آنها فقط نظرشان را در مورد متن ارائه دادند و در حالت دوم دیدگاهشان را نسبت به جویس و لنین و خط فکری آنها ارائه

1. synchronic

کردند. این دیدگاه دوگانه که با سبک ویژه نویسنده منتقل شده است، دال بر تغییرات تفکری بر اساس گفتمان است که خود با گذر زمان تغییر می‌کند. در حالت اوّل، اظهارنظر در مورد متنی است که هم‌زمانی با گفتمان زمان حال دارد و در حالت دوم این اظهارنظرها در مورد متنی است که از گفتمانی دیگر درزمانی دیگر است. از دوگانه قرار دادن این دو گفتمان، تفسیر خواننده بر این مبنا قرار می‌گیرد که در چینش جدید، تضادها برچیده شوند و تأثیر نظم در بی‌نظمی‌های تاریخی احیا گردد. یک مفهوم، مکتب و یا شخص نمی‌تواند هم عالی و هم مزخرف باشد و تشخیص آن به بینش دریافت‌کننده وابسته است که چگونه بر اساس چیدمان جدید در روایت معنای آن را تفسیر کند.

درواقع، چینش جدیدی که خواننده با کنار هم گذاردن شخصیّت‌ها، ایدئولوژی‌ها و تجارب زیستهٔ متفاوت از دوره‌ها و زمان‌های مجزا و نامرتبط بدان دست می‌یابد، بر اساس پیرنگ یا طرح کلی او به وجود می‌آید و تفسیر می‌شود. چیدمانی که در نمایشنامه بازنمائی می‌شود، کاملاً بی‌نظم و بی‌هدف و مخصوصاً تمسخرآمیز به نظر می‌آیند همان‌گونه که عناصر پوچ‌گرای پسامدرن نشانگر آن هستند، حال‌آنکه اگر هرکدام از منظر دیگری دیده شود، به نظم نهفته‌ای رهنمون می‌شود. تمسخری که از جهات مختلف در نمایشنامه به آن پرداخته شده است، از نوع انتقادی است که خواننده را وادار به تفکّر و بینشی عمیق می‌کند. در نمایشنامه به هیچ شخصیّت یا عقیده‌ای امتیاز خاصّی عطا نشده است که آن را صراحتاً در منظر حکم خواننده نشان دهد ولیکن این تمایز با نشانه‌های متنی و کلامی و از طریق تفسیر هرمنوتیکی قابل دستیابی است. بر خلاف محقّقانی که نمایشنامه را فاقد طرح و یکپارچگی می‌بینند، در این پژوهش جهت استنتاج نظم و ساختار، عناصر داستانی به‌صورت جداگانه در نظر گرفته نشده و صرفاً به ساحت‌های زمانی تفکیک شده توجّه نشان نداده است چون در این صورت بی‌نظمی و هویّت‌های پراکنده از آن استنتاج شده و هدف ثابتی ارائه نمی‌دهد. عناصری که در جایگاه و زمان اصلی خود دارای معنا و ساختار

هستند، به‌صورت استعاری نیز در جایگاه و زمان «دیگری» نیز معنای جدید می‌یابند و از این منظر دارای هدف شده و از تئاتر پوچی فاصله می‌گیرند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

از مباحث مطرح‌شده چنین نتیجه‌گیری می‌شود که زبان عادی روزمره نمی‌تواند به‌تنهایی الزام دریافت مفاهیم باشد چون همیشه بیش از یک معنای واحد را پیشنهاد می‌کند و نیز می‌تواند بیش از یک خوانش داشته باشد و ازاین‌رو همیشه نیاز به تفسیر دارد. در این پژوهش با استناد بر نظریّهٔ ادبی پل ریکور که استعاره را در سطح گفتمان برای ارجاعاتی که در کلام عادی قابل بیان نیستند در نظر می‌گیرد، نشان داده شد چطور اشخاص با نظام‌های فکری منحصربه‌فرد که با یکدیگر ارتباطی هم ندارند بر ساختار فکری دیگران تأثیرگذار هستند. همچنین روایت که از دید پل ریکور تقلیدی هم از دنیای عینی و هم از دنیای ذهنی است، به‌گونه‌ای سه‌وجهی عینیّات و ذهنیّات را همراه با معنای استعاری در برابر خواننده می‌گشاید؛ بنابراین هم استعاره و هم روایت دریچه‌ای تازه برای «دیدنی دیگر» در برابر بینش خواننده باز می‌کنند. در این پژوهش نشان داده شد این دیدنی دیگر یا ایجاد بینش عمیق در خواننده با استفاده از فهم هرمنوتیک مدرن یا تفسیر خواننده بر اساس ارجاعات و اشارات متنی و تکنیک‌های بلاغی نویسنده امکان‌پذیر است. از جمله شاخص‌ترین این تکنیک‌ها که به‌نوعی ساختار سبکی استوپارد محسوب می‌شود، دوگانه قرار دادن مفاهیم در مقابل یکدیگر و ارتباط دیالکتیکی آنها است که خواننده در هر شخصیّت و هر مکتب فکری، با مفهوم متضاد و دیگریِ آن نیز مواجه می‌شود و آن را مورد قضاوت قرار می‌دهد.

این پژوهش با به‌کارگیری نظریّهٔ «زمان روایی» ریکور نشان داد که یکی از دوگانه‌های مهم زمانی یعنی حافظه/ فراموشی با مثبت قلمداد کردن تبعات رویدادهای گذشته و درنتیجه ارائهٔ نظم و ساختار ارتباط دارد. حافظه و فراموشی به‌گونه‌ای استعاری در روایت نمایشنامهٔ *تقلیدهای انتقادی* در تقابل زمانی قرار

می‌گیرند تا با یادآوری گذشته به‌منظور فراموشی و کم‌رنگ نمودن دلایل بروز مشکلات آن -خصوصاً جنگ- و یکی از تأثیرات آن بر ادبیّات که همان تئاتر پوچی است، تفسیر شوند؛ بنابراین نظم و ساختار در عین بی‌نظمی و بی‌ساختاری در روایت این نمایشنامه با تقابل زمانی حافظه و فراموشی تفسیر و نشان داده شد و با استعاری تلّقی کردن گفتمان این روایت بر مبنای گفتمان روایت *اهمّیّت ارنست بودن*، نمایشنامهٔ اُسکار وایلد، کنش شخصیّت‌ها بر اساس اخلاق‌گرایی حاکی از امید و نظم تفسیرپذیر شدند. از چینش جدید عناصر زمانی در *تقلیدهای انتقادی* چنین استنباط شد که استوپارد از چارچوب زمانی پوچ‌گرایی که معاصرین وی به آن پایبند بودند فاصله گرفته و ساختار و امید را القا کرده است. از این تقابل زمانی نتیجه‌گیری می‌شود وجه زمانی که برای استوپارد اهمّیّت ویژه‌ای دارد زمان حال است چراکه زمان گذشته صرفاً از طریق حافظه قابل دسترسی است و ازاین‌جهت، رویدادهای زمان گذشته و همچنین اشخاصی که در پدیدآوردن آنها نقش مهمی داشته‌اند همچون استعاره‌ای گفتمانی مجدداً در زمان حال نقش‌آفرینی می‌کنند و با آن پیوند می‌خورند تا واقعیت زندگی را که همان ساختار است با وجه شباهتِ غیر همانند نشان دهند.

بنابراین مبنای زمانی که نمایشنامه‌نویس از آن نقطهٔ دید خود را به‌صورت نشانه‌ای در معرض خوانندگان قرار داده است، زمان حال است که بر پایهٔ آن آینده‌ای متفاوت و روشن‌تر از پیش در مقابل خوانندگان تفسیر و ترسیم شود. بر خلاف آنچه دربارهٔ نمایشنامه‌های استوپارد و ویژگی سبکی او در ارتباط با پوچ‌گرایی از جمله بهره‌گیری از گفتگوهای پوچ، فقدان طرح و پیرنگ منطقی در نقل رویدادها و نیز خنده‌دار بودن گفتگوها و وضعیت شخصیّت‌ها گفته شد، گرایش او به سمت خروج از این مرز به‌صورت ارائهٔ نظم و امید در ساختار روایت نشان داده شد. گرچه که عقب‌گردهای زمانی و شکل دایره‌وار پیرنگ نمایشنامه از نشانه‌های شناخته‌شدهٔ داستان‌های پسامدرن هستند، امّا با فهم هرمنوتیکی پایان داستان که از دید ریکور هم از متن قابل استخراج است و هم خواننده‌محور است و هر دوی اینها با ردپای اندیشهٔ نویسنده در قالب نشانه‌های مندرج در متن به استنتاج معنادار و اخلاقی ختم می‌شود.

کتاب‌نامه

احمدی، ب. (۱۳۷۰). *ساختار و تأویل متن: شالوده‌شکنی و هرمنوتیک* (جلد دوم). تهران، ایران: نشر مرکز.

بابک معین، م. (۱۳۹۱). استعاره و پیرنگ در اندیشهٔ پل ریکور. *نقد ادبی*، *۵*(۲۰)، ۷–۲٦.

بهشتی، م.، و داوری، ز. (۱۳۸۸). متن: نقطهٔ تلاقی هرمنوتیک فلسفی و نظریّهٔ ادبی. *نقد ادبی*، ۲ (٦)، ۲۵–۵۲.

فرهمندپور، س.، و زیار، م. (۱۳۹۹). استعاره و آفرینش معنا در سخن شاعرانه (بررسی آرای پل ریکور در کتاب *استعارهٔ زنده* با تکیه بر چکامهٔ *تیره‌بختی* اثر آلفرددو وینی. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۳*(۲)، ۱۷۹–۲۰۷.

نژادمحمد، و. (۱۳۹۷). از دغدغهٔ زمان تا بحران هویت در داستان *گشتیِ شبانه* نوشتهٔ پاتریک مودیانو. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۱*(۳)، ۱۲۷–۱٤۸.

هنرمند، س. (۱۳۹۵). *اندیشه‌های پل ریکور دربارهٔ استعاره، خود، سیاست و گفتمان*. تهران، ایران: نشر جوان.

Ball, M., Crewe, J., & Spitzer, L. (Eds.) (1999). *Acts of memory: cultural recall in the present*. Hanover, Germany: Dartmouth College.

Delaney, P., & Guralnick, E. (1991). Structure and anarchy in Tom Stoppard. *PMLA*, *106*(5), 1170-1172.

Duffy, M. (2009). *Paul Ricoeur's pedagogy of pardon: A narrative theory of memory and forgetting*. New York, NY: Continuum.

Gollob, D., & Roper, D. (1980). Trad Tom Pops In. *Gambit*, *X*, 10-11.

Greiner, P. A. (1980). *The plays of Tom Stoppard: Recognition, exploration, and retreat*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University. Ohio, OH.

Hinden, M. (1986). After Beckett: The plays of Pinter, Stoppard, and Shepard. *Contemporary Literature*, *27*(3), 400-408.

Kelly, K. (Ed.) (2001). *The Cambridge companion to Tom Stoppard*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lightfoot, C., Lalonde, C., & Chandler, M. (Eds.). (2004). *Changing conceptions of psychological life*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ricoeur, P. (1977). *The rule of metaphor: The creation of meaning in language* (R. Czerny, K. McLaughlin, & J. Costello, Trans.). London, England: Toronto University Press.

Ricoeur, P. (1983). *Time and narrative* (K. McLaughlin & D. Pellaur, Trans. Vol. 1). Chicago, CH: University of Chicago Press.

Robinson, S. G. (1977). Plays without plot: The theatre of Tom Stoppard. *Educational Theatre Journal*, *29*(1), 37-48.
Stoppard, T. (1975). *Travesties*. New York, NY: Grove Press.
Valdés, J. M. (Ed.) (1991). *A Ricoeur reader: Reflection and imagination*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
Whitehead, A. (2009). *Memory*. London, England: Routledge.

دربارۀ نویسندگان

پریسا پوینده فارغ‌التحصیل دکتری زبان و ادبیّات انگلیسی دانشگاه تهران است. به حوزۀ نقد و نظریّه‌های ادبی و روایت‌شناسی علاقه‌مند است.

زهره رامین دانشیار گروه زبان و ادبیّات انگلیسی دانشگاه تهران است. حوزۀ مورد علاقه ایشان نقد و نظریّه‌های ادبی در ادبیّات انگلیس و آمریکا و ادبیّات تطبیقی است.

An Investigation into Effects of Metacognitive Intervention through Dialogic Interaction on Multimedia Listening and Metacognitive Awareness of EFL Learners

Ebrahim Fakhri Alamdari [1]
Department of English, Islamic Azad University, Qaemshahr Branch, Qaemshahr, Iran

Hossein Bozorgian
Department of English Language and Literature, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

Received: 23 June 2021 ***Accepted: 12 September 2021***

Abstract

Listening has recently attracted the attention of both researchers and practitioners worldwide and research into L2 listening strategy use has focused on metacognitive strategies. The present study is an attempt to investigate the effects of metacognitive intervention through dialogic interaction on upper-intermediate Iranian EFL learners' multimedia listening and their metacognitive awareness in listening. The sample of the study included 720 male and female Iranian upper-intermediate learners ranging from 15 to 23 years of age in three groups. The first two groups, which were experimental (N=480), were trained through a structured intervention program with a focus on metacognitive instruction through dialogic interaction (MIDI) and metacognitive instruction (MI) for 15 sessions. The students in the experimental group were involved in 60 minutes of practice twice a week. The third group was the control group (N=240) wherein the students were trained through regular classroom listening activities without receiving the structured intervention program. Multimedia listening tests and the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire were used to track the upper-intermediate learners' listening comprehension and metacognitive awareness. The results showed that metacognitive intervention through dialogic interaction did improve both the upper-intermediate learners' multimedia listening and their metacognitive awareness in listening. The results also revealed that the EFL learners in the first experimental group outperformed their peers in the second experimental group in both multimedia listening and metacognitive awareness.

Keywords: Multimedia Listening, Metacognitive Instruction through Dialogic Interaction, Metacognitive Awareness, EFL Learners

1. Corresponding Author. Email: ebrahim.fakhri@qaemiau.ac.ir

مطالعات زبان و ترجمه   دورهٔ پنجاه و پنجم، شمارهٔ دوم (تابستان ۱٤۰۱)، صص ۱۹۳-۲۲۳

DOI: 10.22067/jlts.2021.40472
مقالهٔ پژوهشی

تأثیر مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی فراشناختی زبان آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی

ابراهیم فخری علمداری* **(گروه زبان انگلیسی، واحد قائم‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، قائم‌شهر، ایران)**
حسین بزرگیان (گروه زبان و ادبیّات انگلیسی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران)

چکیده

اخیراً مهارت شنیداری توجّه محقّقان و نیز متخصّصان را در سراسر دنیا به خود جلب کرده است و پژوهش درخصوص استفاده از راهبردهای مهارت شنیداری زبان دوم، بر راهبردهای فراشناختی متمرکز شده است. پژوهش حاضر به بررسی تأثیر مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان آموزان فوق میانی ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و آگاهی فراشناختی آنان در مهارت شنیداری می‌پردازد. داده‌ها از طریق ۷۲۰ زبان‌آموز مذکر و مؤنث ایرانی با سطح فوق میانی و در محدودهٔ سنی بین ۱۵ تا ۲۳ سال در سه گروه جمع‌آوری شد. دو گروه اوّل به تعداد ٤۸۰ نفر از گروه آزمایش توسط برنامهٔ مداخلهٔ سازمان‌یافته با تمرکز بر آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای و آموزش فراشناختی به مدّت ۱۵ جلسه آموزش داده شدند. زبان‌آموزان گروه آزمایش دو بار در هفته و هر بار به مدّت ٦۰ دقیقه تمرین داده شدند. گروه سوم، با عنوان گروه گواه، به تعداد ۲٤۰ نفر از طریق فعّالیّت‌های شنیداری روتینِ کلاسی بدون دریافت برنامهٔ مداخلهٔ سازمان‌یافته تمرین داده شدند. آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای و پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری برای پیگیری درک مطلب و آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان با سطح فوق میانی به کار گرفته شدند. نتایج نشان داد که آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای باعث بهبود مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و همچنین آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان با سطح فوق میانی می‌شود.

* نویسنده مسئول   ebrahim.fakhri@qaemiau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۰۲   تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۱

کلیدواژه‌ها: شنیداری چندرسانه‌ای، آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای، آگاهی فراشناختی

۱. مقدّمه

درک مطلب شنیداری، مهارتی نادیده انگاشته (رناندیا و هو[1]، ۲۰۱۸) و فرایندی پیچیده است (لینچ و مندلسن[2]، ۲۰۲۰). این مهارت، بروز مهارت‌های دیگر را تسهیل کرده (وندرگریفت و گو[3]، ۲۰۱۲) و برای فراگیری زبان جدید ضروری است (والاس[4]، ۲۰۲۰؛ هاردینگ، الدرسن و برانفات[5]، ۲۰۱۵). طیّ سال‌های اخیر توجّه بیشتری به تدریس مهارت شنیداری صورت گرفته (ریچاردز[6]، ۲۰۰۹؛ فیلد[7]، ۲۰۰۸) و تمرکز تدریس مهارت شنیداری به‌جای محصول، بر فرایند بوده است (سانتوس و گراهام[8]، ۲۰۱۸؛ گراهام و سانتوس[9]، ۲۰۱۵). «فراشناخت» که توسط فلاول (۱۹۷۶) به‌عنوان «دانش یک فرد از فرایندهای شناختی خود یا هر چیز مرتبط با آنها» (ص. ۲۳۲) تعریف شده است عملکردهای تسهیل‌گر چندگانه را در زبان‌آموزی به‌طورکلّی و در درک مطلب شنیداری به‌طور اختصاصی بر عهده دارد. یکی از عملکردهای مشترک شنوندگان خوب «حس عاملیّت» است؛ بدین معنی که آنان در طول فرایند شنیدن، خود را مسئول می‌دانند. این حس عاملیّت، شنونده را ملزم به قبول مسئولیت و آگاهی از فرایند گوش دادن می‌کند تا این مهارت را در خویش محک زده و راهبردهایی برای بهبود درک شنیداری خود به کار گیرد. راهبردهای فراشناختی (برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی) شنونده را در پیشرفت درک مطلب به‌عنوان یکی از عوامل مهم یادگیری حمایت می‌کند. این مهارت در مقایسه با هوش که تنها ۱۰

1. Renandya & Hu
2. Lynch & Mendelsohn
3. Vandergrift & Goh
4. Wallace
5. Harding, Alderson, & Brunfaut
6. Richards
7. Field
8. Santos & Graham
9. Graham & Santos

درصد از یادگیری را تشکیل می‌دهد، تقریباً ۱۷ درصد از آن را به خود اختصاص می‌دهد (وینمن، ونهوت والترز و افلربک[1]، ۲۰۰٦). پذیرش و به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی در فرایند یادگیری موجب دستیابی به درصد بالاتری از یادگیری خواهد شد. از سوی دیگر، «تعامل محاوره‌ای» به‌عنوان ابزاری برای بهبود درک شنیداری در کلاس‌های درس به کار گرفته شده است (کراس[2] ۲۰۱۱ را ملاحظه کنید). تعامل محاوره‌ای برخاسته از نظریّهٔ «فعّالیّت»[3] به بررسی انگیزه‌ها و باورها، فعّالیّت‌های دونفره، اهداف و الگوهای تعامل برای پیشرفت زبان‌آموزان در راهبردهای فراشناختی مهارت‌های شنیداری زبان دوم می‌پردازد. تعامل بین افراد در گروه‌های دونفره ابزاری مفید در دروس شنیداری برای استنباط و سنجش میزان به‌کارگیری راهبردها توسط زبان‌آموزان است (فرناندز- تورو[4]، ۲۰۰۵).

هدف از انجام این پژوهش، نزدیک کردن این خطوط جُستاری به هم است که با کمک بررسی آثار مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق میانی و آگاهی فراشناختی شنیداری آنان ممکن می‌شود. تحقیق پیش رو بر آن است که پاسخ پرسش‌های زیر را از طریق تعامل محاوره‌ای بیابد:

۱. آیا مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای تأثیری بر عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان خارجی در سطح فوق میانی دارد؟

۲. آیا مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای تأثیری بر آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق میانی دارد؟

---

1. Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach
2. Cross
3. activity theory
4. Fernández-Toro

۲. پیشینهٔ پژوهش

۲. ۱. آگاهی فراشناختی و مهارت شنیداری زبان دوم

واژهٔ «فراشناخت» برگرفته از کلام فلاول[1] (۱۹۷٦) به معنی اندیشیدن در مورد اندیشیدن و نیز حصول شناخت دربارهٔ شناخت است. چند سال بعد، واژهٔ فراشناخت به سه علم متفاوت، امّا مرتبط تبدیل شد: دانش فردی، دانش تکلیفی و دانش راهبردی (فلاول، ۱۹۷۹). مدرّسان با توجّه به علوم متفاوت باید دانش فردی را توسط تفاوت‌های فردی، دانش تکلیفی را توسط اهداف، نیازها، نوع و آگاهی آنها و دانش راهبردی (برای نمونه: لوینگستون[2]، ۱۹۹۷ را ملاحظه کنید) را از طریق شناخت، فراشناخت و شرایط زمانی و مکانی مناسب برای استفاده از آنها، بشناسند؛ بنابراین شناخت این علوم، مدرّسان را در زمینهٔ کسب نتایج بهینه در تدریس و دانش‌آموزان را در کسب نتایج مطلوب در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی یاری خواهد کرد.

به‌طورکلّی آگاهی فراشناختی نقش مهمی در یادگیری و خصوصاً مهارت شنیداری زبان دوم/ زبان خارجی ایفا می‌کند. از فراشناخت به‌عنوان عامل برنامه‌ریزی و اجرای هوشمندانهٔ اقدامات عملی مناسب برای نیل به مقصود یاد می‌شود (شئوری و مختاری[3]، ۲۰۰۱). پرسشنامهٔ آگاهی «فراشناختی شنیداری»[4] در پرتو تفحّص و نظریّات تئوری و بر پایهٔ «ایدهٔ فلاول» (۱۹۷۹) بسط و گسترش یافته و سطح آگاهی از درک مطلب شنیداری زبان دوم را افزایش داده است (وندرگریفت، گو، مارشال، وتفقدتری[5] ۲۰۰٦).

1. Flavell
2. Livingston
3. Sheorey & Mokhtari
4. metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ)
5. Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari

آگـاهی فراشـناختی، عمـدّتاً، بـه‌عنوان عـاملی مـؤثر در رشـد شـناختی کـودک، یـادگیری آکـادمی و پیشـرفت در یـادگیری زبـان شـناخته مـی‌شـود (الکسـاندر[1]،۲۰۰۸؛ ونـدن[2]، ۱۹۹۱). این بازشناسـی آگـاهی فراشـناختی عامـل مـؤثری در یـادگیری اسـت کـه تقریبـاً ۱۷ درصـد در انـدازهٔ متغیـر یـادگیری سـهم دارد و ایـن در حـالی اسـت کـه ایـن رقـم بـرای هـوش ۱۰ درصـد اسـت (ویـنمن و همکـاران، ۲۰۰٦). آگـاهی فراشـناختی بـه‌عنوان نظریّـه-ای تسـهیل‌گـر در بهبـود درک مطلـب شـنیداری زبـان دوم/ زبـان خـارجی بـه کـار گرفتـه شده است.

در سه پژوهش مرتبط با ایـن موضـوع کـه بـه‌تازگی انجـام شـده‌انـد (بزرگیـان و فخـری، ۲۰۱۸؛ بزرگیـان، یعقـوبی و محمّـدپور، در دسـت چـاپ؛ مفتـون و فخـری، ۲۰۲۰) بـر بررسی تبعـات آمـوزش فراشـناختی بـر درک و آگـاهی فراشـناختی شـنوندگان تمرکـز شـده است.

مفتـون و فخـری (۲۰۲۰) در جدیـدترین پـژوهش خـود تـأثیرات مداخلـهٔ فراشـناختی بر عملکـرد شـنیداری و آگـاهی فراشـناختی ٦۰ زبـان‌آمـوز زبـان انگلیسـی را بـه‌عنوان زبـان خـارجی مطالعـه کردنـد. داده‌هـای پـژوهش بـا اسـتفاده از پرسشـنامهٔ آگـاهی فراشـناختی شـنیداری و آزمـون‌هـای شـنیداری جمـع‌آوری شـد. نتـایج مطالعـه، تـأثیر مثبـت مداخلـهٔ فراشـناختی، پیشـرفت عملکـرد شـنیداری و ارتقـای سـطح آگـاهی فراشـناختی را تأییـد کرد.

بزرگیـان و همکـاران (۲۰۲۰) در مطالعـهٔ اخیـر خـود تـأثیر مداخلـهٔ فراشـناختی بـر عملکـرد شـنیداری و آگـاهی فراشـناختی ۱۳٦ زبـان‌آمـوز ایرانـی بـا سـطح فـوق میـانی و حافظهٔ با ظرفیـت پـایین را بررسـی کردنـد. آزمـون آیلـتس و پرسشـنامهٔ آگـاهی فراشـناختی شنیداری قبل و بعد از مداخله به کـار گرفتـه شـد. نتـایج ایـن مطالعـه اثبـات کـرد کـه گـروه آزمـایش در هـر دو آزمـون (آیلـتس پرسشـنامهٔ آگـاهی فراشـناختی شـنیداری) عملکـرد بهتری نسبت به گروه گواه داشت.

1. Alexander
2. Wenden

پـژوهش‌هـای مـذکور و سـایر مطالعـات مشـابه (بزرگیـان، ۲۰۱٤؛ تنوانـگ[1]، ۲۰۱۸؛ گـو و هـو[2]، ۲۰۱٤؛ مهـدوی و میـری، ۲۰۱۷؛ ونـدرگریفت و تفقـدتری[3]، ۲۰۱۰) نشـان داده‌انـد کـه مداخلـهٔ فراشـناختی باعـث افـزایش آگـاهی فراشـناختی و نیـز درک مطلـب شـنیداری در کلـاس‌هـای درس مـی‌شـود. علـاوه بـر ایـن، دلیـل اصـلی تمرکـز و نشـان‌دار کـردن فراشـناخت در محیطـی کـه از نظـر ورودی ضـعیف اسـت، تشـویق زبـان‌آمـوزان بـرای مشارکت فعّال عنـوان مـی‌شـود. فراشـناخت آنـان را بـه یـافتن موقعیـت‌هـای مناسـب بـرای یـادگیری خودمحـور خـارج از محـیط کلـاس‌هـای درس ترغیـب مـی‌کنـد (هوانـگ[4]، ۲۰۰۵). آمـوزش فراشـناختی از طریـق رویکـرد فراینـدمحور، باعـث تقویّـت آگـاهی دانـش‌آمـوزان در حـوزهٔ درک مطلـب شـنیداری و فراینـد یـادگیری و همچنـین ارتقـای سـطح توانـایی زبـان‌آمـوزان در گـزینش راهبردهـای مناسـب بـرای پیشـرفت یـادگیری آنـان می‌شود.

۲. ۲. چندرسانه‌ای‌ها و مهارت شنیداری زبان دوم

امـروزه چندرسـانه‌ای‌هـا بـه‌عنوان ابزارهـای کمک‌آموزشـی تقریبـاً در تمـام سـطوح یـادگیری زبـان انگلیسـی بـه‌عنوان زبـان دوم/خـارجی بـه‌طور گسـترده بـه کـار گرفتـه مـی‌شـود. یـادگیری چندرسـانه‌ای شـامل یـادگیری از طریـق کلمـات و تصـاویر اسـت کـه بـه‌طور بـالقوّه می‌توانـد در ترکیب‌هـای مختلـف نشـان داده شـود (کلـارک و مـایر[5]، ۲۰۱٦) و شـنیداری چندرسـانه‌ای، بـه گفتـهٔ بـرت[6] (۱۹۹۵)، همچنـین شـامل ویـدئو، صـدا، مـتن و گرافیـک اسـت. چندرسـانه‌ای‌هـا ابزارهـایی سـودمند بـرای درک موقعیـت‌هـای متفـاوت ارتبـاطی و همچنـین کمـک بـه رفـع محـدودیت‌هـای فیزیکـی و فـراهم آوردن امکـان شـنیدن و تماشـای نمونـه‌هـای عینـی اسـتفاده از زبـان‌هـای دیگـر خـارج از محـیط کلـاس

1. Tanewong
2. Goh & Hu
3. Vandergrift & Tafaghodtari
4. Huang
5. Clark & Mayer
6. Brett

درس می‌باشند (کگیل[1]، ۱۹۹۹). جیندر[2] (۲۰۰۲) طیّ پژوهشی تأثیرات مربوط به دو نوع موقعیت و محتوای دیداری بر عملکرد شنیداری آزمون آنلاین «توفل» را بررسی کرد. وی بیان کرد که فراهم‌سازی موقعیت‌های مناسب فرهنگی برای شنوندگان، راهبردی مؤثر برای ارتقای درک مطلب آنان است. این دسته از اطّلاعات ارائه‌شده توسط نمایشگرهای دیداری که نقشی متمایز بر عملکرد شنیداری دارند، زبان‌آموزان را در تبادل آرا و یادگیری آسان محتوای مشترک یاری می‌کنند. یافته‌ها همچنین حاکی از بهبود اندک درک مطلب شنیداری با کمک گفتگوهای کوتاه به همراه تصویر هستند؛ درصورتی‌که درک مطلب بدون بافت دیداری آسیب خواهد دید. این پژوهش همچنین اثبات کرد بافت‌های دیداری پیشرفته نقش به‌سزایی را در راستای فراهم‌سازی غیر مستقیم اطّلاعات ایفا نکردند. پشتیبانی دیداری، دانش‌آموزان را در کسب ظرفیت حافظهٔ فعّال به میزان کافی و قابل دسترس به‌منظور درک و فراگیری اطّلاعات یاری کرد.

در راستای بررسی درک شنیداری از طریق پشتیبانی دیداری، چنگ و رید[3] (۲۰۰۷) تبعات استفاده از انواع مختلف پشتیبانی شنیداری در دانش‌آموزان با سطوح پایین کارایی زبانی را در موقعیت‌های مختلف یادگیری در کشور تایوان مورد تحقیق قرار دادند. از چهار گروهی که در این تحقیق شرکت کردند دو گروه پشتیبانی شنیداری را به‌صورت مجموعه‌ای از تصاویر و یا متون نوشتاری در پس‌زمینه، دریافت کردند. گروه سوم، ورودی شنیداری تکراری دریافت کرد و گروه چهارم به‌عنوان گروه گواه هیچ پشتیبانی شنیداری دریافت نکرد. تعدادی از دانش‌آموزان در آزمون کارایی شنیداری شرکت کردند و همچنین پرسشنامهٔ کوتاهی را تکمیل کرده و با آنان مصاحبه شد. این پژوهش نشان داد که تکرار ورودی که با متون و جلوه‌های دیداری[4] همراه باشد، مؤثرترین روش پشتیبانی شنیداری است.

1. Cogill
2. Ginther
3. Chang & Read
4. visuals

کراس (۲۰۱۱) نقش محتوای دیداری را در درک مطلب شنوندگان زبان دوم در زمینهٔ اخبار متنی ویدیویی بررسی کرده است. در هر یک از دروس پنج‌گانهٔ ارائه شده، ده گروه دونفره از زبان‌آموزان ژاپنی‌زبان انگلیسی در تکمیل سلسله تکالیف شنیداری مشارکت کرده و به بحث و تبادل‌نظر راجع به جنبه‌های مختلف درک مطالب اخبار متنی-ویدیویی پرداختند. گفتگوهای این گروه‌های دونفره به‌عنوان واحدهای آنالیز در بررسی تأثیرات اطّلاعات بصری بر میزان درک مطلب آنان به کار گرفته شد. آنالیز کیفی داده‌ها نشان داد که ویژگی‌های متفاوت محتوایی مانند مکاتبات دیداری-شنیداری بر میزان درک مطلب مؤثر است. علاوه بر این، تأثیرات دیگر محتوای دیداری یافته شده شامل کاربرد عمومی در تسهیل درک مطلب، بازداری از توجّه به اطّلاعات شنیداری و پردازش آنها و تحریک سطح انتظارات زبان‌آموز و استنتاج محتوا گزارش شد.

در تحقیق مرتبط دیگری در حوزهٔ رسانه‌های چندگانه، بزرگیان و فخری (۲۰۱۸) به بررسی آثار مداخلهٔ فراشناختی بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی شنیداری زبان‌آموزان سطح پیشرفتهٔ ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی پرداختند. داده‌ها از طریق ۱۸۰ زبان‌آموز سطح پیشرفته در سه گروه شامل دو گروه آزمایش و یک گروه گواه با کمک آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای و پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری جمع‌آوری گردید. یافته‌های تحقیق اثبات کرد که مداخلهٔ فراشناختی، مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و نیز آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان را ارتقا بخشید.

واکاوی نتایج به دست آمده که پیش‌تر ذکر شد مؤیّد این مطلب است که مهارت شنیداری چندرسانه‌ای به‌طور گسترده به‌عنوان عاملی مؤثر و قابل درک برای مهارت شنیداری زبان دوم/خارجی محسوب می‌شود. به‌منظور توانمندسازی زبان‌آموزان در پردازش بیشتر بخش‌های ورودی گفتاری/دیداری توسط چندرسانه‌ای‌ها، آنان نیازمند سطحی از آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای برای جبران کاستی‌هایشان در زمینهٔ ورودی‌های گفتاری می‌باشند؛ بنابراین، به‌کارگیری این راهبردها در بخش

شـنیداری زبـان دوم/خـارجی از طریـق چندرسـانه‌ای باعـث بهبـود درک مطلـب شـنیداری شنوندگان خواهد شد.

۲. ۳. مداخلهٔ فراشناختی و تعامل محاوره‌ای

مداخلـهٔ فراشـناختی از طریـق تعامـل محـاوره‌ای مـدلی اسـت کـه مبتنـی بـر روش‌هـای تعلیمـی مـورد اسـتفاده بـرای ارتقـای سـطح آگـاهی فـرد در مـورد فراینـد شـنیدن اسـت و زبان‌آموزان می‌توانند با سهیم‌شدن در تعاملات زیر سطح آگاهی خود را افزایش دهند:

۱- برنامـه‌ریـزی بـرای انجـام فعّالیّـت؛ ۲- نظـارت بـر فراینـد درک مطلـب؛ ۳- حـل مشـکلات ادراکـی؛ ٤- سـنجش رویکردهـا و دسـتاوردها (ونـدرگریفت و گـو، ۲۰۱۲). ایـن مدل کاربر را بـه اسـتفاده از تعامـل محـاوره‌ای در گفتگـو راجـع بـه راهبردهـای فراشـناختی ترغیـب مـی‌کنـد. ایـن مـدل پیشـنهادی کـه تحـت تـأثیر دورنمـای فرهنگـی-اجتمـاعی یـادگیری اسـت، دو جنبـه از یـادگیری را بـه هـم مـی‌آمیـزد: «یـادگیری بـه‌عنوان اقـدام شـناختی انفـرادی و یـادگیری بـه‌عنوان اقـدام جمعـی» (ونـدرگریفت و گـو، ۲۰۱۲، ص. ۹۳). در ایـن مـدل، تعاملـات محـاوره‌ای و فعّالیّـت‌هـایـی کـه زبـان‌آمـوزان در آن شـرکت مـی‌کننـد در یـادگیری کلـی تک‌تـک آنـان حـین تعامـل‌شـان بـا دیگـران سـهیم هسـتند. چهـارچوب نظریّـهٔ فرهنگـی-اجتمـاعی «ویگاتسـکی»[1] واسـطه‌ای میـان یـادگیری قـوّهٔ شناختی و عمـل یـادگیری اسـت کـه بـه‌طور فزاینـده‌ای پـژوهش در زمینـهٔ تعلـیم و تعلـم را تحت‌الشـعاع قـرار داده اسـت (مـول[2]، ۲۰۰۱). ایـن نظریّـه بـه یـادگیری و شـناخت بـه‌عنوان اقـدام اجتمـاعی و تـاریخی پیچیـده‌ای مـی‌نگـرد (هـاوت[3]، ۲۰۰٦). تعاملـات محـاوره‌ای بخشـی از «نظریّـهٔ فعّالیّـت» اسـت کـه حـس هوشـیاری (ماننـد توجّـه، اسـتدلال، اندیشـه و تعمـق) را بـا اقـدامات عملـی اجتمـاعی مـی‌آمیـزد (دنیلـز[4]، ۲۰۰۱؛ کپتلینـی و نـردی[5]،

1. Vygotskian framework of sociocultural theory (SCT)
2. Moll
3. Haught
4. Daniels
5. Kaptelinin & Nardi

۲۰۰٦) و درنتیجه نمایی کلّی و کم‌تر ایده‌آل را از رشد بشر نسبت به نمای شناخت-گرای یادگیری که متمایل به برتری فردی و صرف نظر یا خنثی کردن نیروهای فرهنگی-اجتماعی است، ارائه می‌کند.

نظریّهٔ فعّالیّت به‌عنوان چهارچوبی فلسفی و میان‌رشته‌ای برای مطالعهٔ انواع متفاوت اعمال بشر به‌عنوان فرایندی رشدی با پیوند درونی سطوح فردی و اجتماعی به‌طور هم‌زمان تعریف می‌شود (کوتی[1]، ۱۹۹٦). نظریّهٔ فعّالیّت از منظر تفسیر واژگانی محض، نظریّه‌ای نیست که شامل مجموعه‌ای از اصول بنیادی که قادر به ایجاد نظام مفهومی عمومی مورد استفاده به‌عنوان شالودهٔ نظریّات تخصصی‌تر باشد. این اصول اساسی نظریّهٔ فعّالیّت شامل شیءگرایی، مفاهیم دوگانهٔ درونی‌شده/بیرونی شده، واسطهٔ ابزاری، ساختار مرتبه‌ای فعّالیّت و رشدِ پیوسته است (لکاسی و همکاران[2]، ۲۰۰۸). میانجی‌گری هستهٔ هر فعّالیّتِ جمعی و نظام‌مند است و اقدامات عملی، دارای ویژگی‌های آنی و موقتی با نقطهٔ آغاز و پایان مشخص هستند که قبل از فعّالیّت انجام می‌شوند (انگستروم[3]، ۱۹۸۷). کراس (۲۰۰۹) رشد فراشناختی زبان‌آموزان سطح پیشرفتهٔ ژاپنی را از منظر نظریّهٔ اجتماعی-فرهنگی بررسی کرد.

آنالیز گفتگوهای هم‌یارانهٔ پدیدارشده، خاطرات ثبت‌شده و صورت‌جلسهٔ مصاحبه‌ها نشان داد چگونه این شنوندگان از گفتگوی هم‌یارانه به‌عنوان واسطه‌ای برای رشد فراشناختی خود بهره گرفتند. کراس به این نتیجه رسید که هدایت نظام‌مند زبان‌آموزان توسط فرایند شنیداری به‌عنوان فعّالیّت‌های شنیداری روتین می‌تواند آنان را در رشد بیشتر آگاهی از فرایند فراشناختی مرتبط با مهارت‌های شنیداری ترغیب کند.

نظریّهٔ فعّالیّت برای به‌کارگیری در فعّالیّت‌های فردی زبان‌آموزی مناسب است. دوناتو و مک کورمیک[4] (۱۹۹٤) خاطرنشان کرده‌اند که نظریّهٔ فعّالیّت چهارچوبی

1. Kuutti
2. Lecusay et al.
3. Engeström
4. Donato & McCormick

برای بهره‌گیری از راهبردهای موقعیتی به همراه زمینهٔ نهایی فعّالیّت‌های زبان‌آموزی فرد ارائه می‌کند. همچنین، نظریّهٔ فعّالیّت، مدرّس را قادر می‌سازد که راهبردهای کامل‌تر با قابلیت دستیابی به همراه فهرست‌هایی با موارد مجزّا و رده‌بندی‌های پویا تعریف کند. آنالیز صحیح راهبردهای زبان‌آموزی نیازمند بحث و تبادل‌نظر در مورد هر سه سطح فعّالیّت است: ۱- فعّالیّت یادگیری شیءگرا (چرا یک زبان‌آموز از راهبرد خاصّی استفاده می‌کند)؛ ۲- فعّالیّت‌های هدف‌گرا (چگونه زبان‌آموز قصد دارد این تکلیف را انجام دهد)؛ ۳- سازماندهی عملیاتی این اقدامات تحت شرایط ویژه (چگونه این موقعیت فعّالیّت‌های راهبردی را شکل می‌دهد و به‌صورت خودکار یا غیر خودکار درمی‌آورد).

ولز[1] (۲۰۰۲) بر اهمّیّت توجّه به نظریّهٔ فعّالیّت برای رشد تعامل محاوره‌ای در آموزش کلاسی، تمرکز بر مشکل و ارتقای سطح آگاهی از یادگیری و تدریس تأکید کرد. هدف از طرح نظریّهٔ فعّالیّت، گسترش ابزارهای ادراکی برای فهم گفتگوهای میان زبان‌آموزان در گروه‌های دونفره یا بیشتر در کلاس درس است. با توجّه به تعامل محاوره‌ای در گروه‌های دونفره یا گروه‌های کوچک، کراس (۲۰۱۱) توجّه خود را به نقش یک جزء ثابت در بیشتر دروس زبان معطوف داشت که در آن کاربرد مدل نظام فعّالیّت‌های مشترک برای ارائهٔ ساختارمند و یکپارچهٔ تأثیرات نظریّهٔ فرهنگی-اجتماعی ویگاتسکی بر شنوندگان زبان دوم هنگام تعامل جمعی برای انجام تکلیف، مناسب به نظر می‌رسید.

با توجّه به نقش مهم تعامل محاوره‌ای، سوین، بروکس و توکالی-بلر[2] (۲۰۰۲) مطالعاتی را که در زمینهٔ استفاده از تعامل محاوره‌ای به‌عنوان منبع جمع‌آوری اطّلاعات برای سنجش رشد زبانی زبان‌آموزان درگیر در فعّالیّت انجام شده‌اند، به‌طور مبسوط بازبینی کرده‌اند.

1. Wells
2. Swain, Brooks, & Tocalli-Beller

۳. روش پژوهش

۳. ۱. طراحی

این تحقیق از نوعِ پیش‌آزمون -پساآزمون و به‌صورت «مداخلهٔ دوگانه»[1] طراحی شده است. گروه آزمایش برنامهٔ مداخلهٔ ۱۵ هفته‌ای با تمرکز بر مداخلهٔ فراشناختی را از طریق تعامل محاوره‌ای برای مهارت درک مطلب شنیداری دریافت کرد. برای حصول اطمینان از تساوی سطح کیفی زبانی شرکت‌کنندگان در ابتدای پژوهش، کلّ ۷۲۰ شرکت‌کننده در پیش‌آزمون شرکت کردند. اعضای گروه گواه، طیّ آموزش شنیداری رسمی، ورودی مشابه دریافت کردند و به متون مشابه به تعداد برابر گوش دادند، امّا در جریان آن توجّه ویژه‌ای به آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای نشد. همچنین آنان این شانس را داشتند که تکالیف ۲۰ دقیقه‌ای پیش‌شنیداری و پساشنیداری را همانند گروه آزمایش دریافت کنند. برای کسب اطمینان از درک محتوا توسط آنان، پژوهش‌گرِ اولِ این تحقیق، افراد را به بحث و تبادل‌نظر پس از مرتبهٔ سوم فعّالیّت شنیداری فراخواند. علاوه بر این، هیچ بحثی پیرامون به‌کارگیری راهبردها، یا تعامل رسمی و یا تفکر در مورد رویکرد آنان در فعّالیّت شنیداریشان مطرح نشد.

۳. ۲. شرکت‌کنندگان

در ابتدا پژوهش‌گران به سرپرست مؤسسهٔ زبان انگلیسی مورد نظر مراجعه و وی را از اهداف و دستاوردهای احتمالی شرکت در این تحقیق آگاه کردند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۷۲۰ زبان‌آموزِ (مذکر: تعداد =۳۲۰، میانگین = ۲۶,۹۰، انحراف معیار= ۱,۵۳ و مؤنث: تعداد =۴۰۰، میانگین = ۲۷,۲۰، انحراف معیار= ۱,٤۸) زبان انگلیسی در سطح فوق میانی و ردهٔ سنی بین ۱۵ تا ۲۳ سال هستند که مشغول یادگیری زبان انگلیسی در این مؤسسه به‌منظور مسافرت به خارج از کشور برای کار یا ادامهٔ تحصیل بودند. از تعداد ۷۳۵ شرکت‌کننده که در ابتدا

1. pre-test – post-test two-intervention design

داوطلب شرکت در این مطالعه به مدّت سه ترم متوالی شدند، ۱۰ دانش‌آموز به علت دیرکرد یا انصراف از شرکت در پیش‌آزمون یا پساآزمون شنیداری چندرسانه‌ای از تعداد اوّلیه حذف گردیدند؛ امّا ۵ نفر از آنان به پرسش‌های پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری پاسخ دادند، هرچند نمرات آنان در جریان آنالیز دیتا لحاظ نشد. سطح کیفی فوق میانی که افراد در آن ثبت‌نام کردند، تقریباً، معادل «آیلتس بند ٦,٥» بود. رضایت‌نامه‌های شرکت در پژوهش توسط تمام افراد حاضر امضا و اهداف و بنیان تحقیق برای آنان شرح داده شد. شایان یادآوری است، پژوهش‌گران از نام مستعار برای تمام شرکت‌کنندگان استفاده کرده‌اند.

۳. ۳. ابزار

برای سنجش‌های مورد نیاز دو پرسش پژوهش سه ابزار ذیل در این مطالعه به کار گرفته شد.

۳. ۳. ۱. آزمون تعیین سطح آکسفورد

از آزمون تعیین سطح «آکسفورد»[1] ابداع‌شده توسط الن[2] (۲۰۱٤) به‌منظور پایش همگِنی شرکت‌کنندگان در ابتدای پژوهش استفاده شد. این آزمون، همچنین به‌عنوان معیاری برای برآورد پایایی و روایی متقارن آزمون شنیداری آیلتس در این پژوهش به کار گرفته شد. آلفای کرونباخ برای ثبات پایایی آن مقدار بالای ۰/۹۲ را نشان داد (لارسن-هال، ۲۰۱۰).

۳. ۳. ۲. آزمون شنیداری چندرسانه‌ای

آزمون شنیداری چندرسانه‌ای مورد استفاده در این مطالعه کاربرگ‌های فعّالیّت و یادداشت‌های مدرّس از کتاب *سامیت تی وی*[3] ۲ بود. آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای از نظر قالب‌بندی، ساختار و سطح پیچیدگی مشابه بودند، امّا محتوای آنها بین پیش‌آزمون و پساآزمون شنیداری چندرسانه‌ای برای اجتناب از آگاهی

1. Oxford Placement Test
2. Allan
3. Summit TV 2

آزمونی حین دورهٔ کوتاه مداخلهٔ ۱۲ هفته‌ای، متفاوت در نظر گرفته شد. هر آزمون در این مجموعه همگام با محتوای برنامهٔ مداخلهٔ ۱۰ هفته‌ای شامل اخبار مستند شبکهٔ «ای بی سی»[1] با تنوّع گسترده در سوژه‌های روز، مانند مصاحبه در سطح شهر، مسافرت آنلاین و با بهره‌گیری از لهجه‌های متفاوت انگلیسی انجام شد. آزمون شنیداری چندرسانه‌ای که بر روی لوح فشرده ضبط شده بود، شامل دو بخش، هرکدام به مدّت ٤ دقیقه و ۳۰ ثانیه و سه زیرمجموعه می‌شد که سؤالات متنوّعی را پوشش می‌داد: سؤالات چندگزینه‌ای، اتصال با خطوط، توصیفی، سؤالات خلاصهٔ تشریحی.

۳. ۳. ۳. پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری

پرسشنامهٔ معتبر آگاهی فراشناختی شنیداری با تمرکز بر آگاهی فراشناختی شنوندهٔ زبان دوم هم‌زمان با گوش دادن به متون گفتاری نیز استفاده شد. دانش‌آموزان با سطح فوق میانی یکی از گزینه‌های لیکرت ٦ گزینه‌ای را برای نشان دادن درجات موافقت خود (۱ = کاملاً مخالف؛ ۲ = مخالف؛ ۳ = تقریباً مخالف؛ ٤ = تقریباً موافق؛ ۵ = موافق؛ ٦ = کاملاً موافق) انتخاب کردند. این پرسشنامهٔ ۲۱ موردی که مربوط به میزان موفّقیت در درک مطلب شنیداری زبان دوم است دارای خصوصیات روان‌سنجی بهینه و مستحکمی است. سه مورد (موارد ۳ و ۸ مربوط به دانش فرد و مورد ١٦ مربوط به توجّه مستقیم) به‌طور معکوس کُدگذاری شده‌اند (وندرگریفت و همکاران ۲۰۰٦). پس از جمع‌آوری داده‌های مربوط به پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری، نمرات مربوط به ۵ زیر معیار پرسش‌نامه کلی محاسبه شد. از ۵ عامل که پیش‌تر ذکر شد، ٤ عامل اول برای سنجش دانش فراشناختی مربوط به رفتارهای راهبردی تنظیم فرایند شنیداری است و دانش فرد توسط عامل پنجم سنجیده می‌شود (گو و هو، ۲۰۱٤).

1. ABC News

۳ .٤. روش کار

پـژوهش‌گـران برنامـهٔ ۱۵ هفتـه‌ای بـر اسـاس مداخلـهٔ آمـوزش فراشـناختی و آمـوزش فراشـناختی از طریـق تعامـل محـاوره‌ای (ونـدرگریفت و گـو، ۲۰۱۲) بـرای دو گـروه آزمایش طراحـی کردنـد و پـژوهش‌گـر نخسـت ایـن پـژوهش مسئول ارائـهٔ برنامـهٔ مداخلـه بود. پژوهش‌گران فعّالیّـت‌هـای شـنیداری موجـود در کتـاب درسـی دانـش‌آمـوزان را کـه در خـود آموزشـگاه زبـان مـذکور چـاپ شـده بـود انجـام دادنـد. هـدف کتـاب درسـی آمـاده‌سـازی دانـش‌آمـوزان بـرای شـرکت در آزمـون‌هـای جـامع ماننـد «آیلـتس» و «توفـل» بود. پـژوهش‌گـران تکـالیف شـنیداری شـامل ۱۳ درس را آمـاده کردنـد. محتـوای هـر درس بر مبنای تکالیفی بـود کـه دانـش‌آمـوزان در سـطح فـوق میـانی در کتـاب درسـی‌شـان انجـام داده بودند. اگرچه عنـاوین تکـالیف شـنیداری چندرسـانه‌ای مطـابق بـا سـلیقهٔ عمـومی بـود، ایـن تکـالیف شـنیداری مربـوط بـه آزمـون‌هـای شـنیداری چندرسـانه‌ای بودنـد. متـون شـنیداری ۳ تـا ۷ دقیقـه‌ای بـرای هـر درس بـر روی لـوح فشـرده ضـبط شـد. بـه دانـش‌آمـوزان در کلـاس‌هـای معمـولی نحـوهٔ بـه‌کارگیری چرخـهٔ پـیش‌شـنیدار، شـنیدار و پسـاشـنیدار تـدریس شـد. آمـوزش فراشـناختی و آمـوزش فراشـناختی از طریـق تعامـل محـاوره‌ای بـه‌طورمعمول در کلـاس‌هـای آمـوزش زبـان انگلیسـی آموزشـگاه‌ها اجـرا نمـی‌شـود. در هفتـهٔ نخسـت، قبـل از اجـرای پـیش‌آزمـون، پـژوهش‌گـر اوّل، سـاختار آزمون‌هـای شـنیداری چندرسـانه‌ای و پرسشـنامهٔ آگـاهی فراشـناختی شـنیداری را بـه مـدّت ۱۵ دقیقـه بـرای شـنوندگان شـرح داد. اجـرای پـیش‌آزمـون شـنیداری چندرسـانه‌ای و پرسشـنامهٔ آگـاهی فراشـناختی شـنیداری ٤۰ دقیقـه بـه طـول انجامیـد. برنامـهٔ مداخلـه‌ای بـه کـار رفتـه در ایـن تحقیـق ۵ مرحلـه‌ای مـرتبط بـا پیش‌نیـاز آزمـون شـنیداری چندرسـانه‌ای بود.

۳. ۵. برنامهٔ مداخله چندرسانه‌ای

در این تحقیق برنامهٔ مداخلـه در دو گـروه بـه مـدّت ۱۵ هفتـه بـه اجـرا درآمـد: آمـوزش فراشـناختی و آمـوزش فراشـناختی از طریـق تعامـل محـاوره‌ای هـر دو گـروه برنامـهٔ مداخلـه را توسـط پـژوهش‌گـر نخسـت بـه مـدّت هـر جلسـه ٦۰ دقیقـه از هفتـهٔ دوم تـا

چهاردهم دریافت کردند. ۵ گام متوالی برای انجام تکالیف شنیداری برای دو گروه دنبال شد. هر دو محقّق طیّ تماس‌های هفتگی در مورد مشکلات محقّق و دانش‌آموزان در طول اجرای برنامهٔ مداخله به بحث و تبادل‌نظر می‌پرداختند. دانش‌آموزان گروه آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای طبق مراحل ذیل راهنمایی شدند:

مرحلهٔ اوّل حول محور برنامه‌ریزی و پیش‌بینی بود. پژوهش‌گر نخست، راهبردهای فراشناختی را توصیف و در مورد معنای لغوی چند کلیدواژه توضیحاتی ارائه داد که دانش‌آموزان را در یافتن پاسخ برای پرسش‌های دشوار دربارهٔ عناوین و طبقه‌بندی توضیحات و مثال‌ها یاری می‌کرد. این پرسش‌های دشوار پیش‌بینی‌های شنوندگان دربارهٔ طبقه‌بندی و نوع اطّلاعات احتمالی را که قرار بود بشنوند، تحت پوشش داشت. این مرحله دانش‌آموزان را در درک بهتر برنامه‌ریزی و پیوند آن با مهارت شنیداری خود در جریان فعّالیّت‌های روتین کلاسی یاری می‌کرد.

تمرکز مرحلهٔ دوم بر نخستین تطبیق‌دهی بود. این مرحله دانش‌آموزان را به شنیداری چندرسانه‌ای ضبط‌شده بر لوح‌های فشرده برای مرتبهٔ نخست سنجش مهارت پیش‌بینی آنان در مورد عناوین و کلمات به کار گرفته شده وا می‌داشت. به دانش‌آموزان امکان یادداشت‌برداری از اطّلاعات آتی در مورد مواد چندرسانه‌ای که می‌شنیدند داده شد.

مرحلهٔ سوم حول محور دومین تطبیق‌دهی بود. این مرحله بیانگر اهمّیّت نوع خاصّی از راهبرد فراشناختی در بهبود مهارت شنیداری است. بعد از گوش دادن به شنیداری چندرسانه‌ای برای مرتبهٔ دوم دانش‌آموزان دریافتند که دفعهٔ نخست بعضی از قسمت‌ها را اشتباه شنیدند یا اصلاً نشنیدند. آنان به کوشش برای رفع و اصلاح موارد دشوار که طیّ گوش دادن در مرتبهٔ نخست پیش آمد، ترغیب شدند.

مرحلهٔ چهارم حول محور تطبیق‌دهی نهایی بود که دانش‌آموزان را به گوش دادن پایا-پایدار وا می‌داشت. این چرخه دانش‌آموزان را در کاهش امکان اشتباهات

شنیداری و همچنین در درک نکات جدید که در طیّ مرحلهٔ دوم تطبیق‌دهی متوجّه نشدند، کمک می‌کرد.

مرحلهٔ پنجم شامل اندیشیدن بود که دانش‌آموزان را در زمینهٔ تعمّق و اندیشیدن در مورد راهبردهای فراشناختی حین انجام تکالیف شنیداری یاری می‌نمود. شنوندگان به تکمیل اندیشیدن به‌طور انفرادی دربارهٔ فرایند شنیدار ترغیب شدند و در مورد تمام راهبردهای مورد استفاده در جلسات آتی برای مواجهه با تکالیف شنیداری آگاهی یافتند.

در گروه آموزش فراشناختی از طریق «تعامل محاوره‌ای»[1] دانش‌آموزان فعّالیّت‌های بخش‌بندی‌شده در قسمت پیشین را که برای گروه آموزش فراشناختی[2] ارائه شد و همچنین فعّالیّت‌های افزوده برای فواید شناختی و عاطفی را در جریان اشتراک تجربیات یادگیریشان با یکدیگر که طیّ مکالمات شکل می‌گرفت، دریافت کردند. این تعامل محاوره‌ای آنان را قادر می‌ساخت تا نوآوری در یادگیری را تجربه کنند. در هر جلسه به هر دانش‌آموز یک جزوه حاوی تکالیف شنیداری چندرسانه‌ای جدید بر اساس دانش آنان پیرامون عنوان و نوع متن داده شد. از آنان خواسته شد تا راجع به نوع اطّلاعاتی که احتمالاً شنیده بودند ایده‌پردازی کنند. علاوه بر این تمام واژگان مرتبط با متن و پیش‌بینی‌هایشان را در برگهٔ راهنما نگاشتند؛ بنابراین فعّالیّت‌های افزوده در گروه آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای به شرح ذیل است:

- مرحلهٔ نخست: به دانش‌آموزان یادآوری شد که ملزم به توجّه به تمام احتمالات منطقی هستند. مرحلهٔ پیش‌بینی به‌صورت گروه‌های دونفره یا گروه‌های کوچک انجام شد.
- مرحلهٔ دوم: دانش‌آموزان در نخستین تطبیق‌دهی از طریق تعامل محاوره‌ای برای نظارت بر پیش‌بینی متن شنیداری، درک اوّلیه و عملکرد شنیداری دو

1. metacognitive intervention through dialogic interaction (MIDI)
2. metacognitive intervention (MI)

نفرهٔ خود همراه شدند. پس از اتمام امر پیش‌بینی و بحث و گفتگو دربارهٔ عنوان مطلب، دانش‌آموزان برای مرتبهٔ نخست به متن گوش دادند. از آنان خواسته شد در کنار اطّلاعاتی که درست پیش‌بینی کرده بودند، علامت بگذارند و اگر اطّلاعات جدید دیگری نیاز است، بنویسند. این گام‌های متوالی در انجام تکالیف شنیداری به دانش‌آموزان در امر توجّه به جزییات در هنگام مبادلهٔ یادداشت‌ها با یکدیگر و درک از طریق محاوره مفید بود. درنتیجه، در این مرحله توجّه انتخابی تمرین و بر آن تأکید شد.

- مرحلهٔ سوم: از دانش‌آموزان خواسته شد تمام اطّلاعات جدید را در برگهٔ راهنمای شنیداری یادداشت کنند. این امر به آنان کمک می‌کرد که به مشکلات خود در زمینهٔ شنیدار از طریق راهبردهای نظارتی پی ببرند. سپس آنان به تمرین عملکرد شنیداری به همراه هم‌گروهی خود از طریق محاوره پرداختند که این موضوع آنان را در توجّه به عملکرد شنیداری یکدیگر و گسترش فراگیری عمیق درک مطلب شنیداری چندرسانه‌ای توانمند می‌ساخت.
- مرحلهٔ چهارم: دانش‌آموزان مطالبی که به‌صورت نادرست شنیدند یا اصلاً نشنیدند را یافته و از طریق تعامل محاوره‌ای با هم‌گروهی خود به اشتراک می‌گذاشتند.
- مرحلهٔ پنجم: دانش‌آموزان از تعامل محاوره‌ای برای تسهیل درک موارد آتی تکالیف شنیداری بهره می‌بردند.

چرخهٔ آموزشی و تعامل آموزشی با استفاده از تکالیف شنیداری در این مطالعه به شنوندگان در درک چگونگی استفاده از راهبردهای فراشناختی از طریق آموزش فراشناختی و آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای و مراحلی که برای برخورد با تکالیف شنیداری نیاز داشتند کمک کرد. این رویکرد مرحله‌بندی شده به تسهیل فراگیری تکالیف شنیداری دانش‌آموزان و افزایش شانس برخورد راهبردی با تکالیف شنیداری ناآشنا در آینده کمک کرد. پس از تکمیل برنامه‌های آموزش

فراشناختی و آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاورهای به مدّت ۱۵ هفته، پژوهشگر نخست این تحقیق، دانشآموزان را به شرکت در پساآزمون شنیداری چندرسانهای و تکمیل پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری دعوت کرد. زمان کلّی مورد نیاز در این مرحله ٤۰ دقیقه بود.

٤. یافتههای پژوهش

به منظور آنالیز آزمونهای شنیداری چندرسانهای و عملکرد پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری زبانآموزان زبان انگلیسی بهعنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط در این پژوهش، از «نسخهٔ ۲۲ مجموعهٔ آماری علوم اجتماعی»[1] استفاده شد. به دلیل غیرعادی بودن دادهها، اطّلاعات جمعآوریشده از سه گروه با استفاده از آزمون «کراسکال-والس» برای پیشآزمون و پساآزمون آنالیز شدند. جدولهای (۱) و (٤) نشانگر نتایج پیش و پساآزمون شنیداری چندرسانهای و پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری دانشآموزان هستند که بیانگر محدودهٔ سنجش استاندارد اطّلاعات شنوندگان نیز میباشند. جمعآوری اطّلاعات برای آزمونهای شنیداری چندرسانهای و پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری، ٤٥ دقیقه طول کشید. هدف از پساآزمون شنیداری چندرسانهای و پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری بررسی آثار مداخلهٔ فراشناختی بر درک مطلب شنیداری چندرسانهای و آگاهی فراشناختی زبانآموزان زبان انگلیسی بهعنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط بود.

٤. ۱. پرسش پژوهش شمارهٔ ۱

پرسش پژوهش شمارهٔ ۱ آثار مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاورهای بر عملکرد شنیداری چندرسانهای زبان آموزان زبان انگلیسی بهعنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط را بررسی میکند. پایایی آلفای کرونباخ در پیشآزمون و پساآزمون گروههای آزمایش ۱ و ۲ در حدود α=.83 و α=.87 و برای گروه گواه در حدود α=.82 و α=.85 گزارش شد که برای مهارت شنیداری چندرسانهای در حدّ میانه بود

1. SPSS

(لارسن هال، ۲۰۱۰). آمار توصیفی آزمون شنیداری چندرسانه‌ای حاصل از پیش و پساآزمون برای گروهای آزمایش و گروه گواه در جدول (۱) خلاصه شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی مقایسه میانگین نمرات سه گروه در پیش و پساآزمون درک شنیداری

آزمون	گروه‌ها	حد پایین	حد بالا	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پیش‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۱۰/۰۰	۱۵/۰۰	۱۱/۲۶	۰/۷۱۵	۲٤۰
	گروه آزمایش ۲	۱۰/۰۰	۱۳/۰۰	۱۱/۲۸	۰/٦۲۲	۲٤۰
	گروه گواه	۸/۰۰	۱٦/۰۰	۱۱/۲۷	۰/۹٦۰	۲٤۰
پساآزمون	گروه آزمایش ۱	۱۳/۰۰	۲۰/۰۰	۱۷/۵۵	۱/۳۳	۲٤۰
	گروه آزمایش ۲	۱۱/۰۰	۲۰/۰۰	۱۵/۲۹	۱/٤۸	۲٤۰
	گروه گواه	۱۰/۰۰	۱۵/۰۰	۱۱/۲۳	۰/٦۱٦	۲٤۰

نتایج آزمون‌های کراسکال والس جدول (۲) و بانفرونی برای پساآزمون شنیداری چندرسانه‌ای جدول (۳) حاکی از آن است که شرکت‌کنندگان اعضای گروه‌های آزمایش ۱ و ۲ از همتایان خود در گروه گواه عملکرد بهتری داشتند. درواقع، رتبهٔ نمرهٔ میانگین کسب‌شده توسط گروه آزمایش ۱ (٥٦۸/۷۹) از نمرهٔ میانگین کسب‌شده توسط گروه آزمایش ۲ (۳۸۹/۸۷) که خود بالاتر از نمرهٔ میانگین گروه گواه(۱۲۲/۹۲) بود، بیشتر بود. مقدار کای اسکوئر (٥۷۱,٥۰) نشانگر اختلاف در نمرهٔ میانگین بین سه گروه بعد از مداخله است و از لحاظ آماری معنادار و قابل توجّه است. اندازهٔ تأثیر به میزان ۰/۸۲ مقدار بالایی است(کوهن، ۱۹۸۸). مقدار p ($p=0.000$) همچنین بیانگر این مطلب است که برنامهٔ مداخله باعث تأثیر بیشتر در عملکرد شنیداری زبان-آموزان در هر دو گروه آزمایش و همچنین مؤیّد تأثیر مثبت آموزش و پراکنش بهتر در عملکرد شنیداری زبان‌آموزان است.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های کراسکال والس بر اساس مقایسه سه گروه در پیش و پساآزمون درک شنیداری

آزمون	گروه‌ها	تعداد	رتبه میانگین	کای اسکوئر	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۲٤۰	۳۵۵/۵۳	۰/٤۰۳	۲	۰./۸۱۷
	گروه آزمایش ۲	۲٤۰	۳٦٦/۰۲			
	گروه گواه	۲٤۰	۳۵۹/۹٦			
	گروه آزمایش ۱	۲٤۰	۵٦۸/۷۰			

جدول ۳. نتایج آزمون بانفرونی بر اساس مقایسهٔ سه گروه در پساآزمون درک شنیداری

آزمون	گروه‌ها	تعداد	اختلاف میانگین	خطا استاندارد	سطح معنی‌داری
پساآزمون	گروه آزمایش ۱ / گروه آزمایش ۲	۲٤۰	۲/۲٦	۰./۱۱۰	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۱ / گروه گواه	۲٤۰	٦/۳۲	۰./۱۱۰	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۲ / گروه گواه	۲٤۰	٤/۰٦	۰./۱۱۰	۰/۰۰۰

برای یافتن مقدار دقیق اختلاف میان سه گروه از نظر عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای نتایج آزمون «بانفرونی» جدول (۳) نشانگر اختلاف آماری معنادار و قابل توجّه میان هر سه گروه از نظر عملکرد شنیداری پس از برنامهٔ مداخله بود. این نتیجه می‌تواند بیانگر این امر باشد که مداخلهٔ فراشناختی باعث پراکنش بیشتر در نتایج کلی پساآزمون شده است.

٤. ۲. پرسش پژوهش شمارهٔ ۲

دومین پرسش پژوهش متمرکز بر آثار مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط بود. برای پاسخ به این پرسش عملکرد گروه آزمایش ۱ (آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای) و گروه آزمایش ۲ (آموزش فراشناختی) آنالیز شد. مقدار میانگین پایایی آلفای کرونباخ برای

گـروه آزمـایش و گـروه گـواه در پرسشـنامهٔ آگـاهی فراشـناختی شـنیداری شـرکت‌کننـدگان در تحقیق حاضر در حدّ میانه بود (۰.۸۰ = α) (لارسن هال، ۲۰۱۰).

جدول ٤. آمار توصیفی مقایسهٔ میانگین نمرات سه گروه در پیش و پساآزمون پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی

آزمون	گروه‌ها	حد پایین	حد بالا	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پیش‌آزمون	گروه آزمایش ۱	٦٨/۰۰	۱۰٤/۰۰	۸۸/۳۷	۷/٥٦	٢٤۰
	گروه آزمایش ۲	۷۰/۰۰	۱۱۲/۰۰	۸۸/٤۱	۸/٦٩	٢٤۰
	گروه گواه	٦۹/۰۰	۱۱۰/۰۰	۸۸/۳٦	۹/۰۸	٢٤۰
پساآزمون	گروه آزمایش ۱	۱۰۸/۰۰	۱۳۳/۰۰	۱۱۸/۳۲	٥/۳٦	٢٤۰
	گروه آزمایش ۲	۱۰٥/۰۰	۱۲۳/۰۰	۱۱۳/۱٦	۳/۷۲	٢٤۰
	گروه گواه	٦۹/۰۰	۱۱۰/۰۰	۸۸/٤۲	۹/۰۱	٢٤۰

جدول ٥. نتایج آزمون‌های کراسکال والس بر اساس مقایسهٔ سه گروه در پیش و پساآزمون پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی

آزمون	گروه‌ها	تعداد	رتبه میانگین	کای اسکوئر	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	گروه آزمایش ۱	٢٤۰	۳٦٦/۳۰	۰/۳۸۷	۲	۰./۸۲٤
	گروه آزمایش ۲	٢٤۰	۳٥٤/٥۰			
	گروه گواه	٢٤۰	۳٦۰/۷۰			
پساآزمون	گروه آزمایش ۱	٢٤۰	٥٥۱/۰٥	۰/۰۰۰	۲	٥۳۳/۸۹
	گروه آزمایش ۲	٢٤۰	٤۰۹/٤۷	اندازه اثر: ۰/۸۰		
	گروه گواه	٢٤۰	۱۲۰/۹۸			

آمـار توصـیفی جـدول (٤) بـرای گـروه آزمـایش ۱ (M=118.32; SD= 5.36) و بـرای گـروه آزمـایش ۲ (M= 113.16; SD=3.72) و بـرای گـروه گـواه (M= 88.42; SD= 9.01) و نیـز آزمـون کراسـکال والـس جـدول (٥) حـاکی از آن اسـت کـه اعضـای هـر دو گــروه آزمــایش از همتایــان خــود در گــروه گــواه در پســاآزمون پرسشــنامه آگــاهی فراشناختی عملکـرد بهتـری داشـتند. مقـدار کـای اسـکوئر (٥۳۳/۸۹) بیـانگر ایـن امـر اسـت کـه بعـد از مداخلـه، اختلـاف میـان نمـرهٔ میـانگین بـین سـه گـروه، از لحـاظ آمـاری مقـدار

معنادار و قابل توجّهی است. اندازهٔ تأثیر ۰/۸۰ مقدار بالایی است (کوهن، ۱۹۸۸). مقدار p ($p=0.000$) همچنین مؤیّد این مطلب است که برنامهٔ مداخله باعث پراکنش قابل توجّهی در آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان در هر دو گروه آزمایش بعد از مداخله گردید.

جدول ٦. نتایج آزمون‌های کراسکال والس برای مقایسهٔ سه گروه بر اساس عملکرد پنج سازه

زیرمعیارهای پرسش‌نامه	تعداد	کای اسکوئر	درجه آزادی	اندازه اثر	سطح معنی‌داری
برنامه‌ریزی و ارزیابی	۷۲۰	٤۱۹/٦۹	۲	۰/٦۱	۰/۰۰۰
حل مسئله	۷۲۰	۵۳۸/۹۷	۲	۰/۷۸	۰/۰۰۰
توجّه هدایت‌شده	۷۲۰	۱۷۱/۸۹	۲	۰/۲٤	۰/۰۰۰
ترجمهٔ ذهنی	۷۲۰	۳۹۸/۹۹	۲	۰/۵٦	۰/۰۰۰
دانش شخصی	۷۲۰	۱۵۳/۱۰	۲	۰/۲۵	۰/۰۰۰
کل	۷۲۰	۵۳۳/۸۹	۲	۰/۸۰	۰/۰۰۰

جدول ۷. نتایج آزمون بانفرونی بر اساس مقایسهٔ سه گروه در پسا آزمون پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی

آزمون	گروه‌ها	تعداد	اختلاف میانگین	خطا استاندارد	سطح معنی‌داری
پساآزمون	گروه آزمایش ۱ / گروه آزمایش ۲	۲٤۰	۵/۱۵	۰./۸۵۰	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۱ / گروه گواه	۲٤۰	۲۹/۹۰	۰./۸۵۰	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۲ / گروه گواه	۲٤۰	۲٤/۷٤	۰./۸۵۰	۰/۰۰۰

نتایج آزمون کراسکال والس برای هر سه گروه در هر عامل از پرسشنامهٔ آگاهی فراشناختی شنیداری جدول (٦) همچنین بیانگر تأثیر قابل توجّه یکی از دو عامل آموزش فراشناختی و یا آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق میانی است. در مورد آگاهی فراشناختی، نتایج آزمون «بانفرونی» جدول (۷) ثابت کرد که وجود اختلاف آماری معنادار و قابل توجّه بین گروه آزمایش ۱ و ۲ از نظر آگاهی فراشناختی بعد از برنامهٔ مداخله مؤیّد این امر

است که مداخلهٔ فراشناختی مؤثر واقع شده و باعث پراکنش بیشتر در آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان در هر دو گروه آزمایش شده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان با سطح فوق متوسط انجام شد. نتایج کلّی نشانگر این حقیقت است که مداخلهٔ فراشناختی به شنوندگان گروه آزمایش ۱ در دستیابی به عملکرد بهتر نسبت به همتایان خود در گروه آزمایش ۲ و گروه گواه در هر دو زمینهٔ عملکرد شنیداری و آگاهی فراشناختی کمک شایانی کرد. پاسخ پرسش اوّل پژوهش دربارهٔ تأثیر مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان با سطح فوق میانی مثبت است. نتایج بیانگر آن است که دانش‌آموزان با سطح فوق میانی در گروه آزمایش که آموزش جهت‌دهی‌شدهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای دریافت کردند، عملکرد بهتری نسبت به گروه گواه که هیچ آموزش فراشناختی جهت‌دهی‌شده از طریق تعامل محاوره‌ای دریافت نکردند، از خود نشان دادند. نتایج پژوهش پیش رو با نتایج تمام تحقیقات انجام‌شدهٔ مذکور در زمینهٔ مداخلهٔ فراشناختی (بزرگیان، ۲۰۱٤؛ بزرگیان و محمّدپور، ۲۰۲۰؛ بزرگیان، یعقوبی و محمدپور، در دست چاپ؛ فخری و حسن بخشان، ۲۰۲۱؛ کراس، ۲۰۰۹، ۲۰۱۱؛ گو و هو، ۲۰۱٤؛ مفتون و فخری، ۲۰۲۰؛ وندرگریفت و تفقّدتاری، ۲۰۱۰) سازگار و همسان بوده است. شباهت کلیدی این پژوهش با پژوهش‌های پیشین که قبلاً ذکر شد در نوع آموزش به کاررفته در زمینهٔ تدریس مهارت شنیداری و تمرکز بر فرایند آموزش مهارت شنیداری از طریق مداخلهٔ فراشناختی بود. هرچند پژوهش حاضر از مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای بهره برد، امّا در پژوهش‌های قبلی بر استفاده از تعامل محاوره‌ای در مداخلهٔ فراشناختی خود تأکیدی صورت نگرفت. برای مثال، کراس (۲۰۱۱) از تعامل محاوره‌ای در گروه‌های دونفره و گروه‌های کوچک استفاده و مجموعه‌ای از فعّالیّت‌های مشترک برای

شنوندگان زبان دوم فراهم کرد که آنان بتوانند با تکالیف شنیداری به‌طور کامل تعامل داشته باشند. در این پژوهش تعامل محاوره‌ای از طریق آموزش فراشناختی آگاهی شنیداری دانش‌آموزان (از جمله توجّه و تمرکز، استدلال و اندیشه) را حین انجام سلسله آموزش‌های فراشناختی ارتقا بخشید. هرچند کراس (۲۰۰۹) از شنیدار چندرسانه‌ای (اخبار متنی-ویدئویی *بی‌بی‌سی*) از طریق آموزش راهبردی، برای درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان ژاپنی‌زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بهره برد، امّا تأکیدی بر تعامل محاوره‌ای نشد. دانش‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی حاضر در این پژوهش طیّ یک مداخلهٔ فراشناختی ۱۵ هفته‌ای به‌منظور بهبود درک مطلب شنیداری چندرسانه‌ای آموزش داده شدند.

نتایج این پژوهش همچنین بیانگر این امر است که مداخلهٔ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای به دانش‌آموزان سطح فوق میانی در بهبود عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای کمک شایانی کرد. همسو با این جنبه از پژوهش حاضر، کراس (۲۰۱۱) از آموزش فراشناختی (پیش‌بینی، نظارت، مسأله‌یابی و ارزیابی) از طریق چرخهٔ تعلیمی به زبان‌آموزان کم‌مهارت به همراه راهنمایی و پشتیبانی در مورد بهبود عملکرد شنیداریشان استفاده کرد. برنامهٔ مداخله برای دروس شنیداری با استفاده از چرخهٔ تعلیمی به دانش‌آموزان فوق میانی کمک کرد که حافظهٔ فعّال خویش را برای دریافت بخش‌های زبانی بیشتر در فعّالیّت‌های شنیداری آتی، ارتقا بخشند. نتایج پژوهش حاضر همچنین سازگار و هم‌راستا با نتایج مطالعات بزرگیان و فخری (۲۰۱۸) که تأثیر مداخلهٔ فراشناختی را بر شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی در سطح پیشرفته بررسی کردند، ارزیابی می‌شود. چرخهٔ تعلیمی فراشناختی مورد استفاده در این پژوهش ابزاری سودمند برای تسهیل تعامل محاوره‌ای میان دانش‌آموزانی که برنامهٔ مداخله را دریافت کردند، قلمداد می‌شود. سودمندی تعامل میان دانش‌آموزان در این پژوهش با آن جنبه از پژوهش فرنانذز تورو (۲۰۰۵) که بیان می‌کرد تعامل محاوره‌ای ابزاری مفید برای پیشرفت درک مطلب شنیداری دانش‌آموزان است، سنخیت داشت.

با توجّه به دومین پرسش پژوهش مبتنی بر اینکه آیا آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای باعث بهبود آگاهی فراشناختی شنوندگان در سطح فوق میانی خواهد شد؟ نتایج این تحقیق با یافته‌های مطالعات بزرگیان و فخری (۲۰۱۸)؛ بزرگیان و محمّدپور (۲۰۲۰)؛ تانونگ (۲۰۱۸)؛ فخری و حسن بخشان (۲۰۲۱)؛ گو و هو (۲۰۱٤)؛ مفتون و فخری (۲۰۲۰)؛ مهدوی و میری (۲۰۱۷) که کاملاً سهم عمدۀ فرایندمحور آموزش فراشناختی در آگاهی فراشناختی را تأیید می‌کنند، سازگار بود. هرچند این نتایج از نظر عملی با نتایج بزرگیان (۲۰۱٤) که پیشرفت قابل توجّهی در آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان پس از به‌کارگیری آموزش فراشناختی گزارش نکرد، در تضاد است. دانش ناکافی زبان‌آموزان در زمینۀ راهبردهای فراشناختی، عدم موفقیتشان در درک و دریافت و به‌کارگیری راهبردها در عمل و کمبود دانش در زمینۀ کارکرد این عوامل، فاکتورهای مؤثری هستند که باید در مورد این تضاد ملاحظه شوند (بزرگیان، ۲۰۱٤؛ مفتون و فخری، ۲۰۲۰). دلیل ارتقای آگاهی فراشناختی هر دو گروه آزمایش می‌تواند مربوط به کارایی آنان در دانش‌آموزان سطح فوق میانی در این پژوهش باشد که از نظر کارایی زبان‌شناسی بالغ‌تر بودند و توانستند از راهبردها به‌طور مؤثرتری بهره بگیرند؛ زیرا این راهبردها توسط دانش‌آموزان سطح مقدماتی و میانی به کار گرفته نمی‌شود. کارایی زبانی و برنامه‌ریزی آگاهانه به دانش‌آموزان سطح فوق میانی شرکت‌کننده در این مطالعه برای انجام تکالیف مناسب از طریق راهبرد حل مسئله کمک کرد تا بر عملکرد آگاهی فراشناختی خود در مهارت شنیداری زبان دوم بیافزایند (شئوری و مختاری، ۲۰۰۱).

پژوهش حاضر تأثیر مداخلۀ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط را بررسی کرده است. نتایج، متضمن پشتیبانی‌های عملی برای این انگاره است که مداخلۀ فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای می‌تواند برای هدایت و مساعدت دانش‌آموزان در افزایش درک مطلب شنیداری مفید باشد. به‌طور ویژه، نتایج این پژوهش ثابت کرد که مداخلۀ

فراشـــناختی از طریـــق تعامـــل محـــاوره‌ای بـــه‌طور چشـــمگیری در بهبـــود درک مطلـــب شـنیداری زبـان‌آمـوزان سـطح فـوق میـانی و آگـاهی فراشـناختی آنـان در مهـارت شـنیداری نقـش دارد. دانـش‌آمـوزان نیازمنـد دریافـت حمایـت کـافی بـرای شـرکت در فراینـد شـنیدار در کلـاس‌هـای درس هسـتند و بایـد بـه ایـن ایـده در تعلـیم و یـاددهی زبـان دوم و زبـان خارجی توجّه شـود. علـاوه بـر ایـن، مدرّسـان هـم نیـاز بـه آمـوزش بـرای کسـب اطّلاعـات بیشـتری در یـادگیری فراینـد شـنیداری دارنـد. بـه ایـن دلیـل کـه ایـن مهـارت بـه خـاطر ماهیت سیالش بایـد متفـاوت از سـه مهـارت دیگـر تـدریس شـود و توجّـه بـه ورودی‌هـای شـنیداری چندرسـانه‌ای کـه در دسـترس دانـش‌آمـوزان هسـتند، بـه مدرّسـان کمـک می‌کنـد تـا توسـط آنهـا بـرای آمـوزش فراشـناختی از طریـق تعامـل محـاوره‌ای باعـث ارتقـای درک شـنیداری دانـش‌آمـوزان بـه فراینـد آمـوزش شـنیداری شـود. درنهایـت، محـدودیت ایـن پـژوهش عـدم توجّـه پـژوهش‌گـران بـه راهبردهـای فراشـناختی و سـطح آگـاهی اوّلیـهٔ دانـش‌آمـوزان بـود. در مطالعـات آتـی مـی‌تـوان بـه آمـوزش فراشـناختی از طریـق تعامـل محـاوره‌ای بـا توجّـه بـه سـطح آگـاهی اولیـهٔ دانـش‌آمـوزان و سـطوح دیگـر کـارایی زبـانی مانند میانی یا مقدماتی پرداخت.

کتاب‌نامه

Alexander, P. A. (2008). Why this and why now? Introduction to the special issue on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *20*(4), 369–372.

Allan, D. (2004). *Oxford placement tests 2: Test pack*. Oxford, England: Oxford University Press.

Bozorgian, H. (2014). The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, *28*(3), 1–13.

Bozorgian, H., & Fakhri Alamdari, E. (2018). Multimedia listening comprehension: Metacognitive instruction or metacognitive instruction through dialogic interaction. *ReCALL*, *30*(1), 131–152.

Bozorgian, H., Yaqubi, B., & Muhammadpour, M. (in press). Metacognitive intervention and awareness: Listeners with low working memory capacity. *International Journal of Listening*.

Brett, P. (1995). Multimedia for listening comprehension: The design of a multimedia-based resource for developing listening skills. *System*, *23*(1), 77–85.

Chang, A. C. S., & Read, J. (2007). Support for foreign language listeners: Its effectiveness and limitations. *RELC Journal*, *38*(3), 375–394.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Cogill, J. (1999). The future. In S. Fawkes, S. Hurrell & N. Peacey (Eds.), *Using television and video to support learning: A handbook for teachers in special and mainstream schools* (pp. 97–100). Glasgow, England: David Fulton.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). H illsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Eds.). London, England: Routledge.

Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, *13*(2), 151–176.

Cross, J. (2011a). Social historical contradictions in an L2 listening lesson: A joint activity system analysis. *Language Learning*, *61*(3), 820–867.

Cross, J. (2011b). Utilizing dialogic recalls to determine L2 listeners' strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *5*(1), 81–100.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London, England: Routledge.

Donato, R., & McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, *78*(4), 453–464.

Engestr¨om, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.

Fakhri Alamdari, E., & Hosnbakhshan, L. (2021). The dilemma of metacognitive intervention and EFL listening: Is L1 a panacea in EFL contexts? *Interdisciplinary Studies in English Language Teaching*, *1*(1), 22–40.

Fernandez-Toro, M. (2005). The role of paired listening in L2 teaching. *Language Learning Journal*, *31*(1), 3–8.

Field, J. (2008). Guest editor's introduction emergent and divergent: A view of seco nd language listening research. *System*, *36*(1), 2–9.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911.

Ginther, A. (2002). Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing*, *19*(2), 133–167.

Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, *51*(4), 361–369.

Goh, C. C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, *23*(3), 255–274.

Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young students. *ELT Journal*, *60*(3), 222–232.

Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: Current scenarios and improved pedagogy*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Harding, L., Alderson, J. C., & Brunfaut, T. (2015). Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: Elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, *32*(3), 317–336.

Haught, J. R. (2006). Activity theory and second language teaching and learning. *www.anupi.org.mx/PDF/06008_JohnHaughtActivity.pdf*

Huang, J. (2005). A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, *33*(4), 609–621.

Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. Cambridge, England: MIT Press.

Kuutti, K. (1996). Activity as a potential framework for human-computer interaction research. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction* (pp. 17–44). Cambridge, England: MIT Press.

Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS.* London, England: Routledge.

Lecusay, R., Rossen, L., & Cole, M. (2008). Cultural-historical activity theory and the zone of proximal development in the study of idio-culture design and implementation. *Cognitive System Research, 9*(1), 92–103.

Liu, X. L., & Goh, C. (2006). Improving second language listening: Awareness and involvement. In T. S. C. Farrell (ed.), *Language teacher research in Asia* (pp. 91–106). Alexandria, VA: TESOL.

Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An overview. http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm

Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2020). Listening. In N. Schmitt, & M. P. H. Rodgers (Eds.), *An introduction to Applied Linguistics* (pp. 223–239), New York, NY: Routledge.

Maftoon, P., & Fakhri Alamdari, E. (2020). Exploring the effect of metacognitive strategy instruction on metacognitive awareness and listening performance through a process-based approach. *International Journal of Listening*, *34*(1), 1–20.

Mahdavi, N., & Miri, M. (2017). Co-shaping metacognitive awareness and developing listening comprehension through process-based instruction. *International Journal of Listening*, *33*(1), 53–70.

Moll, L. C. (2001). Through the mediation of others: Vygotskian research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 111–129). Washington, DC: American Educational Research Association.

Renandya, W. A., & Hu, G. (2018). L2 listening in China: An examination of current practice. In A. Burns, & J. Siegel (Eds.), *International perspectives on teaching the four skills in ELT* (pp. 37–50). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Richards, J. C. (2009). *Teaching listening and speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Santos, D. & Graham, S. (2018). What teachers say about listening and its pedagogy: A comparison between two countries. In A. Burns, & J. Siegel (Eds.), *International perspectives on teaching the four skills in ELT* (pp. 21–35). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, *29*(4), 431–449.
Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, *22*, 171–185.
Tanewong, S. (2018). Metacognitive pedagogical sequence for less-proficient Thai EFL listeners: A comparative investigation. *RELC Journal*, *50*(1), 86–103.
Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language student. *Language Learning*, *53*(3), 463–496.
Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 3–25.
Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action.* New York, NY: Rutledge.
Vandergrift, L., & Tafaghodtari, H. M. (2010). Teaching L2 students how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, *60*(2), 470–497.
Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodatari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, *56*(3), 431–462.
Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, *1*, 3–14.
Wallace, M. P. (2020). Individual differences in second language listening: Examining the role of knowledge, metacognitive awareness, memory, and attention. *Language Learning*, *72*(1), 5–40.
Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: The key role of collaborative knowledge building. *Social Constructivist Teaching*, *9*, 1–41.
Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York, NY: Prentice-Hall.

دربارهٔ نویسندگان

ابراهیم فخری علمداری استادیار گروه زبان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائمشهر است. زمینه‌های پژوهشی مورد علاقهٔ ایشان، مطالعات زبان دوم، مهارت شنیداری، مهارت نوشتاری، راهبردهای فراشناختی، تعامل محاوره‌ای و درک شنیداری در ارتباط با سایر مهارت‌های زبانی است.

حسین بزرگیان استادیار گروه زبان و ادبیّات انگلیسی در دانشگاه مازندران است.

Journal of Language and Translation Studies

Volume 55, Issue 2 (Summer 2022)

Journal of
Language and Translation Studies

A Quarterly Refereed Journal

Volume 55, Issue 2 (Summer 2022)

License Holder:
Ferdowsi University of Mashhad

General Director:
Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:
Dr. Reza Pishghadam

Executive Manager:
Dr. Shima Ebrahimi

Persian Editor:
Akbar Heidarian

English Editor:
Dr. Saeed Ameri

Coordinator:
Zahra Baniasad

Typesetting:
Elahe Tajvidy

Printing:
Ferdowsi University of Mashhad Press

Number of Copies: 30
Price: 15000 Rials (Iran)
Mailing Address:
Faculty of Letters & Humanities, Ferdowsi University Campus, Azadi Sq., Mashhad, Iran

Postal Code: 9177948883
Tel: (+98 51) 38806723

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

دانشگاه فردوسی مشهد

Journal of Language and Translation Studies

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

Volume 55, Issue 2 (Summer2022)