

مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

تأثیر آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه در یادگیری زبان انگلیسی: بررسی نقش میانجیگری سبک‌های

حساسیت زمینه‌ای زبان‌آموزان ایرانی..... ۱

شبیما قهاری - رویا چاوشیان - سمیه بنی‌اسد آزاد

جمال‌زاده در میدان ادبی ایران و مطالعه جامعه‌شناختی ترجمه دشمن مردم براساس نظریه عمل بوردیو..... ۲۹

سمانه فرهادی - بهزاد قادری

راهبردهای متناسب‌سازی و گزینش (پیرا)متن در آگهی‌های تبلیغاتی چندرسانه‌ای بر اساس نظریه ترجمه

زیست‌بوم‌شناختی (موردپژوهی: تبلیغات سه‌زبانه شرکت هواپیمایی امارات)..... ۶۵

نصرت حجازی - مریم داودی

سنجش تفکر انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی: طراحی و اعتبارسنجی یک

مقیاس جدید (CTARS-ELT)..... ۱۰۴

سعید عباسی سسفدی - محمد داودی - سید محمدرضا امیریان - غلامرضا زارعیان

حس شوخ‌طبعی و فرسودگی شغلی در بین مدرسان زبان انگلیسی: نقش میانجی خودکارآمدی..... ۱۳۵

ناصر فلاح - وحید غفروئی - مسلم فتح‌اللهی

یادگیری زبان‌های خارجی زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران..... ۱۷۱

محمدصادق قالیبافان - شاداب جبارپور - بهرام مولایی

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هفتم، شماره چهارم، زمستان ۱۴۰۳



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سرمدیر: دکتر بهزاد قنسولی

مدیر اجرایی: دکتر عبدالله نوروزی

اعضای هیئت تحریریه:

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

ویراستار فارسی: دکتر جواد میزبان

حروف نگاری و صفحه آرایی: دکتر عبدالله نوروزی

شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

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

نمایر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱)

بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

آدرس ایمیل: jltts@um.ac.ir

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

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هفتم، شماره چهارم

زمستان ۱۴۰۳

(تاریخ انتشار این شماره: تابستان ۱۴۰۴)

این نشریه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

فهرست مقالات

صفحه		
۲۸-۱	شیمای قهاری رویا چاوشیان سمیه بنی‌اسد آزاد	تأثیر آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه در یادگیری زبان انگلیسی: بررسی نقش میانجیگری سبک‌های حساسیت زمینه‌ای زبان‌آموزان ایرانی
۶۴-۲۹	سمانه فرهادی بهزاد قادری	جمال‌زاده در میدان ادبی ایران و مطالعه جامعه‌شناختی ترجمه دشمن مردم براساس نظریه عمل بوردیو
۱۰۳-۶۵	نصرت حجازی مریم داودی	راهبردهای متناسب‌سازی و گزینش (پیرا)متن در آگهی‌های تبلیغاتی چند رسانه‌ای بر اساس نظریه ترجمه زیست‌بوم‌شناختی (موردپژوهی: تبلیغات سه‌زبانه شرکت هواپیمایی امارات)
۱۳۴-۱۰۴	سعید عباسی سسندی محمد داوودی سید محمدرضا امیریان غلامرضا زارعیان	سنجش تفکر انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی: طراحی و اعتبارسنجی یک مقیاس جدید (CTARS-ELT)
۱۷۰-۱۳۵	ناصر فلاح وحید غفروئی مسلم فتح‌اللهی	حس شوخ‌طبعی و فرسودگی شغلی در بین مدرسان زبان انگلیسی: نقش میانجی خودکارآمدی
۲۰۶-۱۷۱	محمدصادق قالیبافان شاداب جبارپور بهرام مولایی	یادگیری زبان‌های خارجی زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران



The Effect of Sequential and Integrated Form-Focused Instruction on English Language Development: Testing EFL Learners' Field Sensitivity Styles as Covariate

Shima Ghahari^{1*}; Roya Chavoshian¹; Somayeh Baniasad-Azad¹

¹Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Abstract With its dual focus on form and meaning, form-focused instruction (FFI) has increasingly attracted the attention of second language practitioners over the past two decades. What is underrepresented is the effect of variations of FFI across learners and learning contexts. This study investigated the impact of integrated and sequential FFI across field sensitivity styles. Forty-eight language learners ($M_{age}=12$) sat for a set of pretests, integrated and sequential tasks, and posttests. Following counterbalanced design, field dependent (FD) and field independent (FI) learners received the treatment once integratively and once sequentially. The results of t-test and ANCOVA revealed: a) Integrated and sequential FFI were equally beneficial for morpho-syntactic development; b) The sequential group outperformed in pragmatics; and c) FI learners were significantly better in vocabulary development. Following the research findings, language teaching practitioners are recommended to adopt a combination of sequential and integrated FFI to cater for different learners' cognitive styles.

Keywords: *Form-Focused Instruction (FFI); Field Sensitivity Style; Morpho-Syntactic Development; Pragmatic Development*

1. Introduction

Second language acquisition (SLA) researchers have largely debated on how linguistic forms should be presented to the learners, and have proposed many alternatives in presenting second language (L2) into a classroom. Form-focused instruction (FFI) as an instruction that considers both meaning and form, has been extensively studied in the past two decades, and been found a conducive and inclusive instruction.

Please cite this paper as follows:

Ghahari, Sh., Chavoshian, R., & Baniasad-Azad, S. (2025). The effect of sequential and integrated form-focused instruction on English language development: testing EFL learners' field sensitivity styles as covariate. *Language and Translation Studies*, 57(4), 1-28. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.90219.1303>

© 2025 Ghahari, Chavoshian, & Baniasad-Azad

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

Noticing hypothesis (Schmidt, 1990), *adaptive control of thought* model (Anderson, 1976), and *counterbalance hypothesis* (Lyster & Mori, 2006) are among the theoretical evidence in support for FFI. According to Long (1991, pp. 45-46), "FFI overtly draws learners' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication". Although many studies have verified the effectiveness and necessity of FFI, there is not enough empirical study to identify the best type of FFI, namely integrated and sequential. Sequential and integrated FFI are two types of FFI that differ in terms of timing of attention to form.

In integrated approach, the learners' attention is unconsciously triggered to some language forms during a communicative or content-based instruction. Integrated FFI is a pure meaning-based presentation of forms in which language forms are presented within a communicative or content-based instruction. Sequential FFI, on the other hand, is the presentation of language forms specifically before or after a communicative or content-based activity. This form of FFI is not the same as focus on forms, as it does not encompass meaningless drills and mechanical repetition (Spada et al., 2014). The primary purpose of this instruction is to teach learners a particular language feature.

Learners learn language differently, and it is one of the responsibilities of L2 teachers to diagnose these differences and to adjust their teaching to the needs and characteristics of the learners. The role of individual differences (IDs) in educational contexts mainly arises from the belief that considering learners' styles and preferences can help teachers apply appropriate instructional designs and teaching techniques into classes. Among the various IDs, SLA researchers have widely studied field sensitivity style, and found it a significant determinant of test performance, L2 comprehension, and classroom communication. As Rassaei (2015, p. 514) suggests, "an awareness of learners' cognitive style helps teachers use more appropriate corrective feedback strategies that match learners' learning preferences and styles". The role of field sensitivity style, however, as a moderator in the effectiveness of FFI, has not yet been investigated. Field sensitivity style is as "the degree to which a learner's perception or comprehension of information is affected by the surrounding perceptual or contextual field" (Jonassen & Grabowski, 1993, p. 87).

Field Dependent (FD) individuals tend to be more or less unable to detect the embedded parts; they are relatively holistic and perform better on group tasks, writing activities, and non-academic language learning. They are more socially oriented, are sensitive to people and affected by them, learn social materials more easily, demonstrate greater self-disclosure and cooperativeness, and tend to describe people more positively. On the opposite extreme, the field independent (FI) learners are better in analyzing the problems, tend to find solutions individually, and often prefer self-study. This group is characterized by being more analytic, paying more

attention to details, and being pretty good at deducing parts from the whole (Blanton, 2004; Brown, 1994; Danili, 2004; Dörnyei & Skehan, 2003).

These said, the present quasi-experimental study was set up to investigate the effectiveness of sequential and integrated FFI for developing vocabulary, grammar, and pragmatics, on the one hand, and the mediatory role of field sensitivity style on the effectiveness of each instructional approach, on the other. The following research questions were formulated and pursued in this study:

- 1) Is there any significant difference between the effects of integrated FFI and sequential FFI on L2 morpho-syntactic and pragmatic development?
- 2) Do learners with different field sensitivity styles perform differently under integrated and sequential FFI?

2. Method

The participants of this study comprised 48 (24 females and 24 males) L2 learners enrolled in a non-profit language institute in Kerman, Iran. Multiple measures and checklists, including a synonym generation test ($r = 0.69$), vocabulary cloze tests ($r_{T1} = .71$, $r_{T2} = .69$), grammar judgment tasks ($r_{T1} = .68$, $r_{T2} = 0.70$, $r_{T3} = 0.69$), discourse completion tasks, and the group embedded figures test ($r = .78$), were utilized in this study. The researcher-made instruments, namely the first four, underwent content analysis by three experts in the field of English language teaching (2 MA and 1 PhD holder), and were then subjected to item analysis (pilot testing).

There were two groups in this study, which were divided on the basis of their scores in GEFT into FI and FD. All the morpho-syntactic and pragmatic materials were presented to the two FI/FD groups using a counterbalance design, so that each pair received the treatment both integratively and sequentially. Each of the integrated and sequential morpho-syntactic and pragmatic materials was presented within two consecutive sessions, and each presentation lasted 30 minutes. The instructions were different in terms of how and when the teacher introduced the target vocabulary, grammar, and pragmatic features.

3. Results

The ANCOVA results revealed no significant difference between the groups on post-intervention scores of field sensitivity ($F = 3.26$, $df = 1$, $p = .74$) or FFI ($F = .13$, $df = 1$, $p = .71$). That is to say, regardless of their field sensitivity style, integrated and sequential groups performed similarly on grammar after the treatment. As far as vocabulary development was concerned, integrated and sequential groups benefitted equally from the instruction ($F = .236$, $df = 1$, $p = .62$). Yet, field sensitivity of the learners had a significant effect on their vocabulary development ($F = 15.47$, $p = .00$). That is to say, FI learners were higher achiever than FD learners in vocabulary, irrespective of the FFI condition. Finally, sequential group significantly

outperformed the integrated group on pragmatics after the treatment ($F = 72.77$, $df = 1$, $p = .00$). The ANCOVA results also suggested that field sensitivity of the learners did not have a significant effect on their pragmatic achievement ($F = 1.31$, $p = .25$). It follows that FFI groups, regardless of their field sensitivity style, performed differently on pragmatics, with sequential group being more successful.

4. Discussion and conclusion

The results showed that the two groups of integrated and sequential FFI performed equally well in morpho-syntactic areas. The finding is consistent with [File and Adam \(2010\)](#) which indicated that integrated and sequential FFI are equally effective in developing learners' L2 knowledge. It follows then that a combination of form and meaning is critical in acquisition of morpho-syntactic knowledge, irrespective of the timing and type of their presentation. The result, however, is in contrast with that of [Elgün-Gündüz et al. \(2012\)](#) which revealed that under the influence of integrated FFI learners had better performances in grammar, vocabulary, and writing tests.

On the other hand, the significant improvement of the sequential group in pragmatic development suggests that sequential FFI is a better option for teaching pragmatics. The result is congruent with that of [Eslami-Rasekh \(2004\)](#) which disclosed that even advanced learners need to receive pragmatic points before the forms are presented in context. She declared that an amount of metapragmatic instruction in the form of deductive, inductive, implicit, or explicit is crucial for scaling up pragmatic awareness of language learners. The result of [Takahashi's \(2010\)](#) study also displayed that implicit instruction is not beneficial in presenting pragmatic features into a class.

This study also aimed at finding out whether or not learners with different field sensitivity styles equally benefit from integrated and sequential FFI. The FI and FD learners did not show different performances in grammatical or pragmatic acquisition, implying that FFI is so comprehensive that can be effective for L2 learners with different cognitive styles. Field sensitivity style, however, played a significant role in learners' vocabulary development. FI learners had better performance than FD learners in the vocabulary tests when trained under integrated and sequential FFI.

This study offers implications for L2 instructors as it revealed that the conditions for the appropriate usages of the integrated and sequential FFI vary. It supports the application of explicit and deductive instruction, solely or conjointly, for teaching pragmatics to L2 learners. An alternative is to adopt a combination of sequential and integrated FFI to cater for different L2 skills and subskills. It also provides an insight into the important issue of matching instruction with learners' cognitive styles and encourages teachers to consider the students' learning preferences and styles.

Finally, the limitations of the study warrant discussion. The small sample size (although it met the standard criteria) and lack of a control group are probably the

most noticeable shortcomings of this study. The length of the treatment was also relatively short. Thus, there is a need to investigate the effectiveness of integrated and sequential FFI after implementing them over a longer period of time. Further studies could also consider other learner characteristics to specify the proper type of instruction for different individuals and settings.

تأثیر آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه در یادگیری زبان انگلیسی: بررسی نقش میانجیگری سبک‌های حساسیت زمینه‌ای زبان‌آموزان ایرانی

شیمای قهاری^۱، رویا چاوشیان^۱، سمیه بنی‌اسد آزاد^۱

^۱دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

چکیده در دو دهه گذشته، آموزش صورت‌محور با تمرکز دوسویه بر صورت و معنا، توجه متخصصان زبان دوم را جلب کرده است. آنچه کمتر موردتوجه بوده، تأثیر انواع آموزش صورت‌محور بر زبان‌آموزی است. این مطالعه، به بررسی تأثیر آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی با میانجیگری سبک‌های حساسیت زمینه‌ای می‌پردازد. چهل‌وهشت زبان‌آموز (میانگین سنی ۱۲ سال) به مدت هشت ماه در انجام مجموعه‌ای از پیش‌آزمون‌ها، کارخواست‌های یکپارچه و متوالی و پس‌آزمون‌ها شرکت کردند. با استفاده از روش پژوهش متوازن، زبان‌آموزان وابسته به زمینه و نوابسته به زمینه، یکبار به صورت یکپارچه و یکبار به صورت متوالی آموزش دیدند. نتایج تی-تست و آنکوا نشان داد: دو نوع آموزش به طور یکسان در فراگیری واژگان و دستور مؤثر بودند؛ گروه متوالی در منظورشناسی عملکرد بهتری داشت؛ و گروه نوابسته به زمینه در فراگیری واژگان عملکرد بهتری داشت. به مدرسان توصیه می‌شود به منظور تطابق سبک‌های شناختی ترکیبی از آموزش متوالی و یکپارچه را بکار گیرند.

کلیدواژه‌ها: آموزش صورت‌محور؛ سبک حساسیت زمینه‌ای؛ یادگیری واژگان-دستوری؛ یادگیری

منظورشناسی

۱. مقدمه

پژوهشگران فراگیری زبان دوم تا حد زیادی در مورد نحوه آموزش صورت‌های زبانی به زبان‌آموزان، بحث کرده‌اند و روش‌های جایگزین زیادی را برای آموزش «زبان دوم» در کلاس، پیشنهاد کرده‌اند (اسپادا^۱، ۲۰۰۷).

^۱. Spada

آموزش صورت‌محور، به‌عنوان آموزشی که هم معنا و هم صورت را مدنظر قرار می‌دهد، در دو دهه گذشته به‌طور گسترده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته و به‌عنوان شیوه‌ی آموزشی مفید و جامع شناخته شده است (اندرسون^۱، ۲۰۱۶؛ تابنده و همکاران، ۲۰۱۸). بااین‌حال، در مورد اثربخشی انواع مختلف آموزش صورت‌محور (به‌عنوان نمونه، یکپارچه و متوالی)، پژوهشی انجام نشده است.

زبان‌آموزان، زبان را به‌اشکالی متفاوت یاد می‌گیرند و تشخیص این تفاوت‌ها و هماهنگی آموزش با نیازها و ویژگی‌های زبان‌آموزان، از وظایف اصلی مدرسان زبان دوم است. در نظر گرفتن «تفاوت‌های فردی^۲» و سبک و علایق زبان‌آموزان در محیط‌های آموزشی می‌تواند به مدرسان کمک کند تا طرح‌های آموزشی و روش‌های آموزشی مناسب را در کلاس‌های خود اعمال کنند (دورنیه و اسکیهان^۳، ۲۰۰۳). در میان تفاوت‌های فردی مختلف، پژوهشگران شاغل در حیطه فراگیری زبان دوم، سبک حساسیت زمینه‌ای را به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار داده‌اند (میشل^۴، ۲۰۱۳) و آن را عامل تعیین‌کننده مهمی در عملکرد زبان‌آموزان در آزمون (دی‌کیسر^۵، ۲۰۱۵)، درک مطلب زبان دوم (خلیلی‌ثابت و محمدی، ۲۰۱۳) و ارتباطات کلامی در کلاس (الیس^۶، ۲۰۱۵) به‌حساب می‌آورند. همان‌گونه که رسایی (۲۰۱۵) پیشنهاد می‌دهد، آگاهی از سبک‌شناختی فراگیران به مدرسان کمک می‌کند تا از راهبردهای بازخورد اصلاحی مناسب‌تری استفاده کنند که با علایق و سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان مطابقت دارد. بااین‌وجود، نقش سبک حساسیت زمینه‌ای به‌عنوان متغیری تعدیل‌کننده در اثربخشی آموزش صورت‌محور، هنوز موردبررسی قرار نگرفته است.

لذا انگیزه شکل‌گیری این مقاله شکاف موجود در پژوهش‌های پیشین بود که به‌طورکلی شامل موارد زیر است: (الف) برخلاف نقش آموزش صورت‌محور، در مقالات پیشین به بررسی تجربی

¹. Anderson

². individual differences

³. Dornyei and Skehan

⁴. Mischel

⁵. DeKeyser

⁶. Ellis

و عملی تفاوت‌های دو نوع آن، یعنی یکپارچه و متوالی، پرداخته نشده است، (ب) پژوهش‌های پیشین در زمینه نقش آموزش صورت‌محور در یادگیری لغت و گرامر به نتایج متناقضی دست یافته و در زمینه نقش آن در یادگیری منظورشناسی بسیار اندک کار شده است و (ج) در زمینه نقش سبک‌های حساسیت زمینه‌ای در اثرگذاری آموزش صورت‌محور و انواع آن پژوهشی انجام نشده است.

بدین ترتیب، مطالعه نیمه‌تجربی حاضر به بررسی میزان اثربخشی آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه، جهت فراگیری واژگان، دستور زبان و منظورشناسی از یک سو و نقش میانجی سبک حساسیت زمینه‌ای بر اثربخشی هریک از رویکردهای آموزشی، از سوی دیگر، پرداخت.

در پژوهش حاضر، سؤالات پژوهشی ذیل، تدوین گردید:

- ۱- آیا تفاوت معناداری میان تأثیر آموزش صورت‌محور یکپارچه و آموزش صورت‌محور متوالی بر فراگیری واژگان و دستور زبان و منظورشناسی زبان دوم وجود دارد؟
- ۲- آیا زبان‌آموزان با سبک‌های حساسیت زمینه‌ای متفاوت، تحت آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی، عملکرد متفاوتی دارند؟

۲. پیشینه پژوهش

در دو دهه گذشته، اهمیت توجه به معنا و صورت باعث ایجاد یک روش تدریس مؤثر و کاربردی به نام آموزش صورت‌محور شده است (اسپادا و همکاران، ۲۰۱۴). آموزش صورت‌محور به رویکردی اشاره دارد که در آن، تأکید اصلی بر فعالیت‌ها یا کارخواست‌های ارتباطی باقی می‌ماند ولی مدرس، تنها در هنگام لزوم دخالت می‌کند تا به دانش‌آموزان کمک کند از زبان، به شکلی دقیق و صحیح بهره ببرند (اسپادا، ۲۰۰۷). بسیاری از پژوهشگران، آموزش صورت‌محور را به عنوان دستورالعملی با مبانی نظری قوی و همچنین شواهد تجربی محکم، قلمداد می‌کنند (مانند اسپادا، ۲۰۰۷؛ نوریس^۱ و اورتگا^۲، ۲۰۰۰). در ادامه، نظریه‌های اصلی و

^۱. Norris

^۲. Ortega

مطالعات تجربی حامی آموزش صورت‌محور مرور گشته و به دنبال آن، حساسیت زمینه‌ای به‌عنوان یک سبک‌شناختی غالب توصیف می‌گردد.

۲.۱. پیشینه نظری آموزش صورت‌محور

«فرضیه توجه»^۱ (اشمیت، ۲۰۰۱) بر این فرض استوار است که توجه آگاهانه به داده زبانی، موضوعی جدایی‌ناپذیر در فرآیند یادگیری زبان دوم است. این فرضیه بر این است که سطحی از آگاهی از نکات زبانی، طی آموزش معنامحور مبتنی، می‌تواند درون‌داد زبان دوم را تبدیل به یادگیری کند. در این مورد، طبق نظر اشمیت (۲۰۰۱)، «توجه» برای درک تمامی جنبه‌های فراگیری زبان دوم، ضروری است. فراگیری زبان دوم، عمدتاً، توسط آنچه زبان‌آموزان در درون‌داد زبان مقصد، به آن توجه می‌کنند و این که اهمیت درون‌داد را درک می‌کنند، رخ می‌دهد (اشمیت، ۲۰۰۱).

اگر زبان‌آموزان این فرصت را داشته باشند تا به خصوصیات دستوری، واژگانی، واج‌شناسی، اجتماعی-منظورشناسی یا گفتمانی زبان دوم توجه کنند، می‌توانند ارتباطات عمیق‌تری میان اطلاعات شناخته‌شده و ناشناخته برقرار کنند (اندرسون، ۲۰۱۷). با این کار می‌توان، ناهماهنگی‌ها یا شکاف‌های احتمالی در دانش زبان‌آموزان را شناسایی و به‌طور مؤثر، برطرف کرد (اندرسون، ۲۰۱۷).

مدل «کنترل تطبیقی اندیشه»^۳ اندرسون (۱۹۹۰)، فرآیند یادگیری زبان دوم را مشابه یادگیری هر مهارت دیگری می‌پندارد. این مدل بر مبنای تفاوت میان «دانش اعلامی»^۴ و «رویه‌ای»^۵ بنا شده است. زبان‌آموزان برای تبدیل شدن به کاربری کارآمد، باید دانش اعلامی (دانش کنترل‌شده و آگاهانه از قوانین را که می‌توان از طریق آموزش رسمی درک کرد) را به دانش رویه‌ای (دانش خودکار و ناخودآگاه در مورد چگونگی به‌کارگیری مؤثر دانش در عمل) تبدیل کنند (اندرسون، ۲۰۱۷).

^۱. noticing hypothesis

^۲. Schmidt

^۳. adaptive control of thought

^۴. declarative knowledge

^۵. procedural knowledge

۲۰۱۷). اندرسون عقیده دارد که تبدیل دانش اعلامی به رویه‌ای، در سه مرحله انجام می‌پذیرد: مرحله نخست، مرحله «شناختی»^۱ است که طی آن، زبان‌آموزان آموزش‌ها، تعاریف و قوانین را دریافت می‌کنند و به‌صورت نظری یاد می‌گیرند که چگونه یک کار مشخص را انجام دهند. مرحله دوم، مرحله «تداعی»^۲ است که در آن اطلاعات ذخیره‌شده، قابلیت مدیریت بیشتری خواهند داشت. مرحله سوم و آخرین مرحله، مرحله «خودمختار»^۳ است که در آن زبان‌آموزان به‌اندازه کافی مهارت دارند تا از مهارت‌های فراگرفته‌شده، استفاده کنند.

«فرضیه تعادل»^۴ لیستر^۵ و موری^۶ (۲۰۰۶)، شواهد نظری دیگری در حمایت از آموزش صورت‌محور ارائه می‌دهد. آن‌ها چنین ادعا دارند که میزان یادگیری زبان‌آموزان هنگامی افزایش می‌یابد که مداخلات آموزشی با آنچه که در محیط یادگیری زبان هدف، به آن عادت کرده‌اند، متفاوت باشد. طبق این فرضیه، فعالیت‌های آموزشی و بازخورد تعاملی که به‌عنوان عاملی تعادلی، برای جهت‌گیری ارتباطی غالب در محیط کلاس درس، عمل می‌کنند، نسبت به فعالیت‌های آموزشی و بازخورد تعاملی که با جهت‌گیری ارتباطی معمول همخوانی دارند، بازسازی میان‌زبانی را بیشتر تسهیل می‌کنند (لیستر و موری، ۲۰۰۶).

ایشان در ادامه چنین استدلال می‌کنند که برای ایجاد تعادل میان دو جهت‌گیری، مدرس باید زبان‌آموزان صورت‌محور یا معنا‌محور را به جهت مخالف سوق دهد. توجیه این نظریه چنین این است که توجه، جزء اصلی یادگیری زبان است و زمانی که زبان‌آموزان باید سیستم‌های میان‌زبانی را بازسازی کنند، ناخودآگاه در فعالیت‌های آموزشی که مستلزم تغییر توجه است، مشارکت خواهند کرد. در نتیجه، مهم نیست که چنین تغییری (از صورت به معنا)، در یک بافت آموزشی عمدتاً صورت‌محور رخ می‌دهد یا از معنا به‌صورت در بافتی عمدتاً معنا‌محور چراکه در هر دو حالت، چنین انتظار می‌رود که زبان‌آموزان تلاش بیشتری جهت همخوانی با این تغییر

¹. cognitive

². associative

³. autonomous

⁴. counterbalance theory

⁵. Lyster

⁶. Mori

تمرکز انجام دهند. این تغییرات می‌تواند پیوندهای میان اصلاحات برون‌دادی و فرآیندهای رخ داده در حافظه بلندمدت را تقویت کند (لیستر و موری، ۲۰۰۶).

۲.۲. شواهد تجربی در مورد آموزش صورت‌محور و اشکال مختلف آن

به گفته لانگ^۱ (۱۹۹۱)، آموزش صورت‌محور آشکارا توجه زبان‌آموزان را به عناصر زبانی جلب می‌کند، چراکه این عناصر به‌طور اتفاقی در دروسی که تمرکز اصلی‌شان بر معنا یا ارتباطات است، ظاهر می‌شوند. اگرچه بسیاری از مطالعات، اثربخشی و ضرورت آموزش صورت‌محور را تأیید کرده‌اند ولی مطالعه تجربی کافی برای شناسایی بهترین نوع آموزش صورت‌محور (یعنی یکپارچه یا متوالی) وجود ندارد. آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه دو نوع مختلف از آموزش صورت‌محور هستند که از نظر زمان توجه به صورت، متفاوت هستند. اسپادا و لایت‌باون^۲ (۲۰۰۸) از عبارات متوالی و یکپارچه برای توصیف دو رویکرد برای جلب توجه دوگانه زبان‌آموزان به صورت و معنا استفاده کردند.

در رویکرد یکپارچه، توجه فراگیران به‌طور ناخودآگاه به برخی از صورت‌های زبانی در طی آموزش ارتباطی یا محتوامحور، جلب می‌شود. آموزش صورت‌محور یکپارچه، ارائه معنامحور خالص صورت‌های زبانی است و به گفته اسپادا و لایت‌باون (۲۰۰۸)، برای عناصر انتزاعی و پیچیده زبانی که ارزش ارتباطی بالایی دارند، مناسب‌تر است. در آموزش صورت‌محور یکپارچه، صورت‌های زبان در آموزش ارتباطی یا محتوامحور تدریس می‌شوند. همان‌طور که اسپادا و لایت‌باون (۲۰۰۸) ابراز می‌دارند، آموزش صورت‌محور یکپارچه در فعالیتهای کلاسی انجام می‌شود که طی آن، تمرکز اصلی بر معنا است؛ لیکن بازخورد یا توضیحات مختصری نیز ارائه می‌شود تا به زبان‌آموزان کمک کند معنا را به‌طور مؤثرتر و دقیق‌تر در تعامل ارتباطی خود بیان کنند. در این نوع آموزش، خود زبان‌آموزان باید تصمیم بگیرند که چه جنبه‌هایی از زبان را درک

^۱. Long

^۲. Spada and Lightbown

کنند و به تدریج متوجه شوند که تمرکز کلی بر معنا است و نه روی صورت زبان. درواقع، امکان توجه به صورت‌های زبان به صورت بافت‌محور^۱ برای زبان‌آموزان فراهم می‌گردد.

از سوی دیگر، آموزش صورت‌محور متوالی، شامل ارائه صورت‌های زبان، به‌طور خاص، پیش یا بعد از یک فعالیت ارتباطی یا محتوا‌محور است. این نوع آموزش صورت‌محور، مانند آموزش «تمرکز روی صورت‌های زبان»^۲ نیست چراکه شامل تمرینات بی‌معنی و تکرار مکانیکی نمی‌شود؛ هدف اصلی چنین روش آموزشی، آموزش یک عنصر زبانی خاص به زبان‌آموزان است (اسپادا و همکاران، ۲۰۱۴). آموزش صورت‌محور متوالی مخصوصاً زمانی کاربرد دارد که مدرس متوجه شود که عنصر زبانی خاصی را نمی‌توان به‌درستی آموزش داد مگر اینکه آن عنصر، به‌وضوح و با تمرکز به زبان‌آموزان تدریس شود؛ این نوع آموزش مخصوصاً در دروسی که شامل کارخواست‌های ارتباطی گوناگون هستند، کاربرد دارد (اسپادا و همکاران، ۲۰۱۴). اسپادا و لایت‌باون (۲۰۰۸) معتقدند که آموزش صورت‌محور متوالی برای یادگیری ویژگی‌های زبانی که درکشان در جریان عادی گفتار ارتباطی دشوار است، عناصری که شباهت گمراه‌کننده‌ای با زبان مادری دارند و آن‌هایی که باعث ایجاد اختلال در ارتباطات می‌شوند، مناسب‌تر است. در آموزش صورت‌محور متوالی، توجه زبان‌آموزان به‌طور جداگانه به برخی از عناصر خاص زبانی معطوف می‌گردد. همان‌گونه که اسپادا و لایت‌باون (۲۰۰۸) بیان می‌کنند، آموزش صورت‌محور منفک (متوالی) شامل آموزش دروسی است که هدف اصلی‌شان، آموزش یک عنصر زبانی خاص به زبان‌آموزان است چراکه مدرس معتقد است که بعید است دانش‌آموزان بتوانند آن عنصر را در فعالیت‌های ارتباطی، بدون داشتن فرصت یادگیری در موقعیتی که معنا و صورت آن مشخص می‌شود، یاد بگیرند. از دیدگاه مدرس، این روش آموزشی همیشه مستلزم یادگیری آگاهانه و آموزش صریح است.

با بهره‌مندی از این آموزش، زبان‌آموزان توانایی زبانی کافی برای تولید صورت‌های زبانی پیچیده‌تر و صحیح را به دست می‌آورند و زمانی که زبان‌آموزان دانش یک نکته زبانی خاص را

^۱. contextualized

^۲. focus on forms

به دست آورند، احتمالاً راحت‌تر از آن استفاده خواهند کرد (الیس، ۲۰۱۵؛ اندرسون، ۲۰۱۷؛ تابنده و همکاران، ۲۰۱۸، ۲۰۱۹).

۳.۲. سبک حساسیت زمینه‌ای

سبک حساسیت زمینه‌ای، گسترده‌ترین تفاوت فردی مطالعه شده با بیشترین کاربرد در مسائل آموزشی بوده است (الیوت^۱، ۱۹۹۵). این ویژگی شناختی به‌عنوان سبکی که استنباط یا درک زبان‌آموز از اطلاعات، تحت تأثیر میدان استنباطی یا محیطی^۲ اطراف قرار می‌گیرد تعریف شده است (یوناسن^۳ و گرابوفسکی^۴، ۱۹۹۳). رسائی (۲۰۱۵) عقیده دارد که آگاهی از سبک‌شناختی زبان‌آموزان به مدرسان کمک می‌کند تا از استراتژی‌های بازخورد اصلاحی مناسب‌تر که با ترجیحات و سبک‌های یادگیری آن‌ها همخوانی دارد، بهره ببرند.

افراد وابسته به زمینه معمولاً نمی‌توانند اجزای متداخل را شناسایی کنند؛ آن‌ها نسبتاً کلی‌نگر هستند و در کارهای گروهی، فعالیت‌های نوشتاری و یادگیری زبان غیردانشگاهی بهتر عمل می‌کنند. این افراد کار تیمی را ترجیح می‌دهند و تمایل دارند از استراتژی‌های کلی برای حل مسئله استفاده کنند (الیوت، ۱۹۹۵؛ رسائی، ۲۰۱۵). آن‌ها اجتماعی‌تر هستند و نسبت به دیگر افراد حساس‌تر هستند و تحت تأثیرشان قرار می‌گیرند؛ این افراد مطالب اجتماعی را آسان‌تر یاد می‌گیرند، خود را بیشتر بروز می‌دهند و همکاری بیشتری نشان می‌دهند و تمایل دارند افراد را مثبت‌تر توصیف کنند (براون^۵، ۲۰۰۰؛ دورنیه و اسکیهان، ۲۰۰۳؛ الیس، ۲۰۰۵، ۲۰۱۵).

در نقطه مقابل، زبان‌آموزان نابسته به زمینه قرار دارند که طبق گفته آلیس (۲۰۰۵)، در تجزیه و تحلیل مسائل بهتر هستند، تمایل به یافتن راه‌حل مسائل به صورت فردی دارند و اغلب خودآموزی را ترجیح می‌دهند. ویژگی این گروه تحلیلی‌تر بودن، توجه بیشتر به جزئیات و توانا بودن در استنتاج جز از کل است. این افراد عمدتاً درون‌گرا بوده و به سرنخ‌های اجتماعی توجه

¹. Elliot

². perceptual or contextual field

³. Jonassen

⁴. Grabowski

⁵. Brown

چندانی ندارند و مهارت‌های اجتماعی کمتری دارند (بلانتون^۱، ۲۰۰۴؛ براون، ۲۰۰۰؛ دانیلی^۲، ۲۰۰۴؛ دورنیه و اسکیهان، ۲۰۰۳). قهاری و احمدی‌نژاد (۲۰۱۶a و ۲۰۱۶b) نشان دادند که زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه به‌طور قابل‌توجهی عملکرد بهتری در آزمون‌های چندگزینه‌ای و پاسخ کوتاه دارند. زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه همچنین تمایل به اعتمادبه‌نفس داشته و بیشتر آموزش صورت‌محور زبان دوم را ترجیح می‌دهند (جانسون و همکاران^۳، ۲۰۰۰).

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان و محیط آموزشی

شرکت‌کنندگان این مطالعه شامل ۴۸ زبان‌آموز (۲۴ زن و ۲۴ مرد با طیف سنی ۹-۱۷ سال، میانگین ۱۲ سال) بود که از موسسه زبان غیرانتفاعی اندیشه و بیان در کرمان (ایران) انتخاب شدند. با توجه به معیار مکی و گس^۴ (۲۰۱۰)، که حداقل جمعیت برای تحقیقات تجربی را ۱۵ نفر در هر گروه در نظر می‌گیرد، لذا این پژوهش از حجم نمونه آماری قابل قبولی برخوردار است. شرکت‌کنندگان از لحاظ مؤلفه‌های سن (نوجوان)، سطح زبانی (متوسط)، پیشینه اجتماعی (ایرانی) و زبانی (فارسی) و مدرس مشابه انتخاب شدند. شیوه آموزش (متوالی و یکپارچه) متغیر مستقل، فراگیری واژگان، دستور و منظورشناسی متغیرهای وابسته، و سبک حساسیت زمینه‌ای متغیر میانجی یا تعدیل‌گر در نظر گرفته شدند.

انتخاب نمونه از طریق روش گروه یکجا^۵ انجام شد و طبق ارزشیابی و آزمون‌های موسسه آن‌ها در سطح مهارت پیش-متوسط^۶ و متوسط^۷ قرار داشتند. شرکت‌کنندگان در طول پروژه، دو بار در هفته کلاس داشتند و هیچ آموزش منظم و یا برنامه زبان انگلیسی دیگری خارج از کلاس نداشتند. پژوهشگر دوم مدرس این کلاس‌ها بود.

¹. Blanton

². Danili

³. Johnson

⁴. Mackey and Gass

⁵. intact group

⁶. pre-intermediate

⁷. intermediate

۲.۳. موارد زبانی مورد مطالعه و مواد آموزشی

معیارها و چک لیست‌های متعددی از جمله آزمون تولید مترادف، آزمون‌های کلوز واژگان، کارخواست‌های قضاوت دستوری، کارخواست تکمیل گفتمان و آزمون ارقام جاسازی شده گروهی در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت. ابزار پژوهش تولیدی توسط پژوهشگران (یعنی چهار ابزار نخست)، توسط سه متخصص در زمینه آموزش زبان انگلیسی (دو کارشناس ارشد و یک دکتری) مورد تجزیه و تحلیل محتوا قرار گرفته و سپس مورد تجزیه و تحلیل (آزمون آزمایشی) قرار گرفتند. شرح هر ابزار به همراه شاخص‌های روایی و پایایی آن در ادامه آمده است.

۳.۲.۱. آزمون‌های تولید مترادف^۱: یک آزمون تولید مترادف شامل سی کلمه هدف به عنوان پیش‌آزمون واژگان طراحی شد که در آن، دانش‌آموزان باید برای هر کلمه، معادل زبان مادری آن را ارائه می‌کردند. منبع مورد استفاده برای انتخاب واژگان کتاب درسی جدید (یعنی Family and Friends 4 نوشته سیمونز^۲، ۲۰۱۴) بود که زبان‌آموزان باید در ترم آینده می‌خواندند و بنابراین برایشان، کاملاً ناشناخته بود. به‌طور کلی، چهارده اسم، شش صفت و نه فعل در این آزمون تعبیه شد ($r = 0.69$).

۳.۲.۲. آزمون‌های کلوز واژگان^۳: دو آزمون کلوز همسان به عنوان پس‌آزمون واژگان طراحی شد. هر آزمون شامل پانزده آیتم بود که دانش‌آموزان را ملزم به خواندن جملات و انتخاب کلمه مناسب از میان گزینه‌های ارائه شده می‌کرد. هر آیتم یک نمره داشت ($r_{T1} = 0.71$, $r_{T2} = 0.69$).

۳.۲.۳. کارخواست قضاوت دستوری^۴: سه کارخواست همسان، هر کدام شامل پانزده آیتم به عنوان پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری و پس‌آزمون تأخیری در این مطالعه ساخته شد. دانش‌آموزان باید (الف) میان جملات صحیح و نادرست از نظر دستوری تفاوت قائل شده و (ب) صورت‌های صحیح را کنار هر مورد اشتباه بنویسند. موارد دستوری انتخابی دو معیار داشتند:

^۱. synonym generation tests

^۲. Simmons

^۳. vocabulary close tests

^۴. grammar judgment test

(۱) آیت‌ها، موارد دستوری کتاب درسی *Family and Friends 4* را شامل می‌شدند (سیمونز، ۲۰۱۴) و بنابراین موارد انتخابی هدف برای فراگیران ناشناخته بود. (۲) موارد دستوری انتخابی دارای فراوانی و کاربرد زیاد در کتاب درسی بودند ($r_{T1} = 0.68$, $r_{T2} = 0.70$, $r_{T3} = 0.69$).

۳. ۲. ۴. **کارخواست تکمیل گفتمان**^۱. سه نسخه همسان از این کارخواست برای پیش‌آزمون و دو عدد برای پس‌آزمون، ساخته شد. هر کارخواست شامل ده سؤال انشایی^۲ بود که زبان‌آموزان را ملزم می‌کرد تا کلام خود را یک گفتگو، در قالب پاسخ به درخواست و عذرخواهی بنویسند. پاسخ‌های آزمون توسط پژوهشگران و همچنین دو مدرس زبان دیگر نمره‌گذاری شد: یک امتیاز برای بهترین پاسخ، نیم امتیاز برای پاسخ‌های قابل قبول و صفر برای پاسخ‌های نامناسب در نظر گرفته شد. تا زمانی که پاسخ نوشته‌شده، قابل درک بود، اشتباهات دستوری در نظر گرفته نشد. پایایی این آزمون ۰/۹۳ برآورد شد که با توجه به معیارهای دورنیه (۲۰۰۷) در حد بسیار قابل قبول است. جهت تکمیل این آزمون ۳۰ دقیقه زمان در نظر گرفته شد.

۳. ۲. ۵. **آزمون آشکال جاسازی‌شده گروهی**^۳. به‌منظور تقسیم زبان‌آموزان به گروه‌های وابسته‌به‌زمینه و نوابسته‌به‌زمینه از این آزمون استفاده شد (اولتمان و همکاران^۴، ۱۹۷۱). آزمون دارای هجده آیت‌هاست که هفت مورد از آن، حالت تمرینی دارد. در هر آیت، از شرکت‌کنندگان انتظار می‌رود که آشکال ساده‌ای را که در طرح‌های پیچیده تعبیه شده‌اند، بدون از دست دادن تمرکز تحت تأثیر طرح پیچیده‌تر، شناسایی و ردیابی کنند. نمره نهایی بدست‌آمده، شامل تعداد آیت‌هایی است که به‌درستی درک و ردیابی شده است؛ بنابراین، کل نمرات از صفر (به‌شدت وابسته) تا ۱۸ (بسیار مستقل) متغیر است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده سبک‌شناختی نوابسته‌به‌زمینه بیشتر است؛ درحالی‌که نمرات پایین‌تر، نشان‌دهنده سبک وابسته‌به‌زمینه بیشتر است (اولتمان و همکاران، ۱۹۷۱). برای برآورد پایایی کل آزمون (سازگاری درونی)، از فرمول اسپیرمن-براون ($I = 0.78$) استفاده شد.

^۱. discourse completion task

^۲. open-ended

^۳. group embedded figures test

^۴. Oltman

۳.۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

در طول یک‌ترم تحصیلی (سه ماه آموزشی)، مجموعه‌ای پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها اجرا شد. پیش از جمع‌آوری داده‌ها، از مسئولین مربوطه در موسسه، مجوز مورد نظر گرفته شد. همچنین، پیشاپیش به زبان‌آموزان اطلاع داده شد که تعدادی آزمون انجام خواهند داد و به آن‌ها توصیه شد که نمرات و مشارکتشان بر نمرات دوره نهایی آن‌ها تأثیر بگذارد (عامل محرک). در نتیجه، انگیزش بیرونی جهت تشویق زبان‌آموزان به همکاری پژوهشی ایجاد گشت.

مطالعه حاضر شامل دو گروه است که طبق نمراتشان در آزمون شکل جاسازی‌شده گروهی به دو گروه وابسته‌به‌زمینه و وابسته‌به‌زمینه تقسیم شدند. تمام مواد واژگان و دستور زبان و منظورشناسی با استفاده از یک طرح تعادلی به دو گروه وابسته‌به‌زمینه و وابسته‌به‌زمینه آموزش داده شد، طوری که هر دو گروه، آموزش را به‌صورت یکپارچه و متوالی دریافت کردند. پیش‌آزمون‌ها در جلسه اول برای دو گروه برای سنجش دانش اولیه‌شان در حوزه‌های واژگان و دستور زبان و منظورشناسی برگزار شد. پیش‌آزمون‌ها که بدون کمک یا راهنمایی مدرس، تکمیل شدند، شامل آزمون‌های کارخواست قضاوت دستوری، کارخواست تکمیل گفتمان و آزمون کلوز واژگان بود.

متن‌های درک مطلب برای هر دو گروه یکسان بود. موارد دستوری و واژگان از کتاب درسی *Family and Friends 4* (سیمنوز، ۲۰۱۴) انتخاب شدند. باین‌حال، موارد منظورشناسی (درخواست و عذرخواهی) کاملاً جدید بودند. هر یک از موارد واژگان، دستور زبان و منظورشناسی یکپارچه و متوالی، در دو جلسه متوالی ۳۰ دقیقه‌ای، تدریس شد. آموزش میان دو گروه، از نظر شیوه و زمان معرفی واژگان مورد نظر، دستور زبان و موارد منظورشناسی، متفاوت بود.

پس از تدریس متوالی موارد واژگان، دستور زبان و منظورشناسی، زبان‌آموزان می‌بایست جاهای خالی را پر کرده و کارخواست‌های منفک^۱ را تکمیل کنند. از آنجاکه تدریس موارد زبانی

^۱. discrete-point tasks

جدا از کارخواست ارتباطی، کلید آموزش متوالی است (اسپادا و لایت‌باون، ۲۰۰۸). در طول فرایند آموزش، نکات زبانی به‌طور جداگانه به زبان‌آموزان ارائه شد. از طرفی دیگر، در گروه یکپارچه، مدرس برای درگیر کردن زبان‌آموزان در موضوع درس، سؤالاتی را مطرح می‌کرد. پس‌ازاین فعالیت تمرینی، مدرس و زبان‌آموزان، نکات مربوطه را با صدای بلند خوانده و به سؤالات درک مطلب پاسخ دادند. سپس، مدرس بازخورد اصلاحی خطاهای هدف را به‌صورت شفاهی و مستقیم^۱ ارائه کرد، و زبان‌آموزان خلاصه‌ای از کل متن را ارائه دادند؛ بنابراین، آموزش‌ها از نظر نحوه و زمان معرفی واژگان هدف، دستور زبان و موارد منظورشناسی توسط مدرس، با یکدیگر متفاوت بود. یک هفته پس از اتمام دوره آموزشی، زبان‌آموزان در آزمون‌های قضاوت دستوری، کلوز واژگان و تکمیل گفتمان شرکت کردند. هر آزمون در مدت ۳۰ دقیقه انجام شد و به ترتیب به‌عنوان شاخص یادگیری واژگان، دستور زبان و منظورشناسی زبان‌آموزان در نظر گرفته شد.

۳.۴. روش تحلیل آماری

از آنجاکه آزمون‌های مطالعه حاضر (به‌جز آزمون آشکال جاسازی‌شده گروهی)، توسط نویسندگان ساخته شدند، توسط سه متخصص جهت شناسایی خطاهای احتمالی محتوا و صورت (یعنی تحلیل محتوا) موردبررسی قرار گرفتند. سپس، آزمون‌ها با نمونه کوچکی از زبان‌آموزان با ویژگی‌های مشابه با جمعیت هدف (یعنی تجزیه و تحلیل آیتم) موردسنجش قرار گرفتند. فرمول آلفای کرونباخ برای محاسبه شاخص‌های پایایی مورد استفاده قرار گرفت.

پس از اعتبار سنجی آیتم‌ها، از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۱) برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. در ابتدا، آزمون توزیع نرمال به‌منظور تشخیص اینکه آیا داده‌ها به‌طور معمول توزیع شده‌اند مورد استفاده قرار گرفت. از آنجاکه داده‌ها توزیع نرمال داشتند، از آزمون t نمونه‌های مستقل^۲ و تحلیل کوواریانس (تحلیل‌های پارامتریک) استفاده شد.

^۱. oral and explicit

^۲. independent-samples t-test

۴. یافته‌های پژوهش

در ادامه، آمار توصیفی (جدول ۱) به همراه نتایج آزمون‌های t و ANCOVA ارائه شده است (جدول ۲-۴). در بررسی آمار توصیفی مشخص شد میانگین نمرات گروه متوالی در بخش واژگان ($M=8.40$) و منظورشناسی ($M=8.12$) بیشتر از گروه یکپارچه است. حال آنکه در بخش دستور زبان ($M=11.65$) میانگین نمرات گروه متوالی کمتر بود.

جدول ۱. آمار توصیفی پس‌آزمون‌ها گروه‌های مطالعه

آموزش صورت‌محور	دستور زبان		واژگان		منظورشناسی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
یکپارچه	11.65	2.1	7.97	4.49	4.00	2.38
متوالی	11.53	3.14	8.40	4.75	8.12	2.35

۴.۱. نتایج پیش‌آزمون دستور زبان

نتایج آزمون t نمونه‌های مستقل نشان داد که میان دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد. چنین نتیجه‌ای نشان می‌دهد که گروه‌های یکپارچه ($M=1.61$, $SD=1.50$) و متوالی ($M=1.80$, $SD=1.45$) از نظر دانش دستوری زبان دوم، همگن بودند ($t=-.43$, $df=46$, $p=.66$).

۴.۲. نتایج پس‌آزمون دستور زبان (حساسیت زمینه‌ای به عنوان متغیر تعدیل‌گر)

جدول ۲، نتایج آزمون ANCOVA گروه‌های یکپارچه ($M=11.65$, $SD=2.10$) و متوالی ($M=11.53$, $SD=3.14$) را نشان می‌دهد که در آن، حساسیت زمینه‌ای متغیر میانجی است. با این وجود، نتایج آزمون ANCOVA نشان داد تفاوت معناداری میان دو گروه از نظر دستور زبان وجود نداشت و در نتیجه نقش آموزش متوالی و یکپارچه در دستور زبان تأیید نشد ($F=.13$, $p=.71$). نقش حساسیت زمینه‌ای نیز در عملکرد زبان‌آموزان در دستور زبان معنادار نبود ($F=3.26$, $p=.07$).

جدول ۲. دستور زبان در شرایط آموزش صورت‌محور و سبک‌های حساسیت زمینه‌ای

معناداری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی		
.19	1.6 5	11.20	2	22.40	مدل اصلاح شده
.00	152 .24	1030.33	1	1030.3 3	تعامل
.07	3.2 6	22.06	1	22.06	حساسیت زمینه‌ای
.71	.13	.89	1	.89	آموزش صورت محور
		6.76	93	629.40	خطا
			96	13567. 25	جمع کل
			95	651.81	جمع کل اصلاح شده

۴.۳. نتایج پیش‌آزمون واژگان

پس از در نظر گرفتن نتایج آزمون t نمونه‌های مستقل در پیش‌آزمون واژگان، مشاهده شد که گروه‌ها از نظر آماری تفاوت معناداری ندارند. بدین ترتیب، دو گروه یکپارچه ($M=.29$)، متوالی ($SD=.62$) و متوالی ($M=.33$ ، $SD=.56$)، عملکرد واژگانی یکسانی قبل از آغاز آموزش داشتند ($t=-.243$ ، $df=46$ ، $p=.80$).

۴.۴. نتایج پس‌آزمون واژگان (حساسیت زمینه‌ای به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر)

همان‌گونه که [جدول ۳](#) نشان می‌دهد، پس از دریافت آموزش، گروه متوالی ($M=8.40$)، عملکرد بهتری از گروه یکپارچه ($M=7.97$ ، $SD=4.49$) در واژگان داشته است. باین‌حال، این اختلاف، معنادار نیست ($F=.236$ ، $df=1$ ، $p=.62$). لذا در فراگیری واژگان،

گروه‌های یکپارچه و متوالی به شکل برابر از این آموزش بهره‌مند شده‌اند. با این وجود، نتایج آزمون ANCOVA نشان داد که حساسیت زمینه‌ای زبان‌آموزان تأثیر قابل توجهی بر فراگیری واژگان در آن‌ها دارد ($F=15.47$, $p=.00$). بدین ترتیب، زبان‌آموزان وابسته به زمینه ($M=12.06$, $SD=3.21$)، بدون توجه به شرایط آموزش صورت‌محور، پیشرفت بیشتری نسبت به زبان‌آموزان وابسته به زمینه ($M=7.41$, $SD=4.46$) در واژگان داشتند.

جدول ۳. واژگان در شرایط آموزش صورت‌محور و سبک‌های حساسیت زمینه‌ای

معناداری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مدل اصلاح شده
.00	7.85	145.95	291.90a	تعامل
.05	3.68	68.45	1	حساسیت زمینه‌ای
.00	15.47	287.52	1	آموزش صورت‌محور
.62	.23	4.37	1	خطا
		18.57	93	جمع کل
			96	جمع کل اصلاح شده
			95	

۴.۵. نتایج پیش‌آزمون منظورشناسی

نتایج آماری آزمون t نمونه‌های مستقل در پیش‌آزمون منظورشناسی نشان داد که دو گروه از نظر آماری تفاوتی با هم ندارند. در واقع، دانش منظورشناسی ($t=-1.37$, $df=46$, $p=1.75$) گروه‌های یکپارچه ($M=4.00$, $SD=2.38$) و متوالی ($M=8.12$, $SD=2.35$) پیش از آغاز آموزش، تفاوتی با یکدیگر نداشت.

۴.۶. نتایج پس‌آزمون منظورشناسی (حساسیت زمینه‌ای به عنوان متغیر تعدیل‌گر)

جدول ۴ نشان می‌دهد که پس از آموزش، گروه متوالی ($M=8.12$, $SD=2.35$) به طور قابل توجهی از گروه یکپارچه ($M=4.00$, $SD=2.38$) عملکرد بهتری ($F=72.77$, $df=1$, $p=.00$) از خود نشان داد. نتایج آزمون ANCOVA نشان داد حساسیت زمینه‌ای زبان‌آموزان تأثیر معناداری بر عملکرد منظورشناسی آن‌ها ندارد ($F=1/31$, $p=.0/25$). در نتیجه، دو گروه که

آموزش صورت‌محور دریافت کردند عملکرد متفاوتی در منظورشناسی داشتند و گروه متوالی به‌طور معناداری موفق‌تر عمل کرد؛ اما سبک حساسیت زمینه‌ای تأثیری در عملکرد آن‌ها در منظورشناسی نداشت.

جدول ۴. منظورشناسی در شرایط آموزش صورت‌محور و سبک‌های حساسیت زمینه‌ای

مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	مجموع مربعات	درجه آزادی
مدل اصلاح شده	415.74a	2	207.87	37.04	.00
تعامل	276.77	1	276.77	49.32	.00
حساسیت زمینه‌ای	7.36	1	7.36	1.31	.25
آموزش صورت‌محور	408.37	1	408.37	72.77	.00
خطا	521.88	93	5.61		
جمع کل	4466.00	96			
جمع کل اصلاح شده	937.62	95			

به‌طور خلاصه، نتایج پژوهش به شرح زیر بود: (الف) پیش از آموزش، عملکرد گروه‌ها در پیش‌آزمون واژگان، دستور، و منظور شناسی یکسان بود؛ (ب) پس از آموزش، تفاوت معناداری میان گروه متوالی و یکپارچه از حیث فراگیری واژگان و دستور زبان مشاهده نشد؛ (ج) گروه متوالی به‌طور معناداری در منظورشناسی عملکرد بهتری داشت؛ (ج) زبان‌آموزان نابسته به زمینه به شکل قابل توجهی در فراگیری واژگان عملکرد بهتری داشتند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در مورد سؤال اول پژوهش (آیا تفاوت معناداری میان تأثیر آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی بر فراگیری واژگان، دستور زبان و منظورشناسی زبان دوم وجود دارد یا خیر)، نتایج نشان داد که دو گروه مورد نظر در حوزه واژگان و دستور زبان، عملکرد یکسانی داشتند؛ بنابراین، آموزش صورت‌محور به‌عنوان آموزشی که هم به‌صورت و هم معنا توجه کافی دارد (اسپادا و همکاران، ۲۰۱۴)، در بهبود عملکرد زبانی زبان‌آموزان از منظر واژگان و دستور زبان، مؤثر است.

این یافته با نتایج پژوهش فایل^۱ و آدام^۲ (۲۰۱۰) مطابقت دارد که در آن گزارش کردند که آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی هر دو به یک اندازه در بهبود دانش زبان دوم زبان‌آموزان مؤثر هستند. در نتیجه، ترکیبی از صورت و معنا در کسب دانش واژگان و دستور زبان، صرف‌نظر از زمان و نوع آموزش، ضروری است. این دو نوع آموزش، فقط در زمان‌بندی متفاوت هستند. در حالی که در آموزش صورت‌محور یکپارچه، صورت زبان، طی یک کارخواست ارتباطی مورد توجه قرار می‌گیرد، در آموزش صورت‌محور متوالی، صورت زبان درست قبل یا بعد از کارخواست ارتباطی آموزش داده می‌شود. ولی این یافته با نتایج پژوهش الگون-گنداز و همکاران^۳ (۲۰۱۲) در تضاد است که نشان دادند زبان‌آموزانی که آموزش صورت‌محور یکپارچه دریافت کردند، عملکرد بهتری در دستور زبان، واژگان و آزمون‌های نوشتاری داشتند.

از سوی دیگر، بهبود قابل توجه گروه متوالی در فراگیری منظورشناسی زبان نشان می‌دهد که آموزش صورت‌محور متوالی گزینه بهتری برای آموزش منظورشناسی است. آموزش صورت‌محور متوالی شامل تدریس موارد زبانی خارج از کارخواست ارتباطی است. توجه مستقیم به صورت‌های درون‌داد، یادگیری عمده و تأکید بیشتر ممکن است منجر به چنین پیشرفت‌هایی شده باشد؛ بنابراین، به نظر می‌رسد موارد منظورشناسی کمتر از طریق فعالیت‌های ارتباطی صرف، فراگرفته می‌شوند و زبان‌آموزان زبان دوم، آن‌ها را از طریق یک دستورالعمل متوالی و صریح به بهترین شکل یاد می‌گیرند. در نتیجه، به مدرسان توصیه می‌شود که در ابتدا، موارد منظورشناسی را به صراحت تدریس کنند و سپس برخی تمرین‌های مرتبط را به زبان‌آموزان ارائه دهند. هنگامی که این موارد زبانی در ذهن زبان‌آموزان تثبیت می‌شوند، می‌توانند بدون زحمت از آن‌ها در کارخواست‌های ارتباطی استفاده کنند. نتیجه این مطالعه با نتایج اسلامی‌راسخ^۴ (۲۰۰۴) مطابقت دارد که نشان می‌دهد حتی زبان‌آموزان پیشرفته نیز باید نکات عمل‌گرایانه را پیش از دریافت صورت‌ها در متن، دریافت کنند. به عقیده وی، اندکی آموزش فرامنظورشناسی^۵ به شکل

1. File

2. Adams

3. Elgun-Gunduz

4. Eslami-Rasekh

5. Metapragmatic

قیاسی، استقرایی، تلویحی یا صریح برای افزایش آگاهی منظورشناسی زبان‌آموزان، بسیار موردنیاز است. نتیجه مطالعه تاکاهاشی^۱ (۲۰۱۰) نیز نشان داد که آموزش تلویحی در تدریس موارد منظورشناسی در کلاس، فایده‌ی چندانی ندارد.

هدف دیگر مطالعه حاضر یافتن پاسخ این سؤال بود که آیا زبان‌آموزان با سبک‌های حساسیت زمینه‌ای مختلف به‌طور مساوی از آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی بهره می‌برند یا خیر. سبک حساسیت زمینه‌ای نشان‌دهنده حدی است که درک زبان‌آموزان از اطلاعات، تحت تأثیر محیط اطراف قرار می‌گیرد. تحت تأثیر آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی، زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه و وابسته‌به‌زمینه، عملکرد متفاوتی در یادگیری دستوری یا منظورشناسی نشان دادند که یعنی آن‌که آموزش صورت‌محور آنقدر جامع است که می‌تواند برای زبان‌آموزان زبان دوم با سبک‌های شناختی مختلف مؤثر واقع شود.

ولی سبک حساسیت زمینه‌ای نقش مهمی در فراگیری واژگان زبان‌آموزان داشت. زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه عملکرد بهتری نسبت به فراگیران وابسته‌به‌زمینه در آزمون‌های واژگان داشتند که تحت آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی آموزش دیدند. سؤال مهم در اینجا این است که چرا زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه از گروه وابسته‌به‌زمینه بهتر عمل کردند. برای پاسخ به این سؤال، پرداختن به تفاوت‌های شناختی و شخصیتی که میان افراد وابسته‌به‌زمینه و وابسته‌به‌زمینه وجود دارد ضروری است. زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه این پتانسیل را دارند که جزئیات زیربنایی زبان را بررسی کنند. آن‌ها بیشتر از زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه متمرکز و پیشرفت‌مدار هستند (وولدريج^۲، ۱۹۹۵) و در یادگیری واژگان عملکرد بهتری داشتند؛ چراکه تمایل دارند اشکال کمتر برجسته را بهتر درک کنند. در طرف مقابل، زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه، کلی‌نگر هستند. آن‌ها جنبه‌های کلی زبان را یاد می‌گیرند تا بتوانند ارتباطات را مدیریت کنند. برای افراد وابسته‌به‌زمینه، دقت به‌اندازه تسلط ارزش ندارد و در عوض به فعالیت‌های اجتماعی و ارتباطات تمایل دارند؛ بنابراین، زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه تمایل دارند بیشتر درگیر جنبه ارتباطی آموزش شوند، که بخش اصلی

^۱. Takahashi

^۲. Wooldridge

آموزش صورت‌محور است؛ از آنجاکه این افراد در جداسازی آشکال از پیام توانایی کمتری دارند، عملکردشان در فراگیری واژگان ضعیف‌تر از همتایان نابسته‌به‌زمینه است (الیوت، ۱۹۹۵؛ رسایی، ۲۰۱۵).

یافته‌های مطالعه حاضر آموزه‌هایی برای مدرسان زبان دوم در بر دارد؛ چراکه نشان داد شرایط برای استفاده مناسب از آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی متفاوت است. نتایج حاصل از آموزش صریح و قیاسی (به‌تنهایی یا مشترک) برای آموزش منظورشناسی زبان دوم پشتیبانی می‌کند. همچنین می‌توان ترکیبی از آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه را برای آموزش مهارت‌های مختلف زبان دوم بکار گرفت. این یافته‌ها همچنین بینشی در مورد موضوع مهم تطبیق آموزش با سبک‌های شناختی زبان‌آموزان به دست می‌دهد و مدرسان را تشویق می‌کند ترجیحات و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان را در نظر بگیرند.

درنهایت، محدودیت‌های مطالعه حاضر جای بحث دارد. حجم نمونه کوچک (اگرچه طبق معیارهای استاندارد است) و فقدان گروه کنترل، احتمالاً مهم‌ترین محدودیت‌های این مطالعه هستند. طول دوره آموزش نیز نسبتاً کوتاه بود؛ بنابراین، نیاز به بررسی اثربخشی آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی پس از اجرایشان در مدت‌زمان طولانی‌تر وجود دارد. مطالعات بیشتر همچنین می‌توانند خصوصیات و ویژگی‌های فردی دیگر را برای تعیین نوع آموزش مناسب برای زبان‌آموزان در نظر بگیرند.

کتاب‌نامه

- Anderson, J. (1990). *The adaptive character of thought*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203771730>
- Anderson, J. (2017). A potted history of PPP with the help of ELT Journal. *ELT Journal*, 71(2), 218-227. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw055>
- Blanton, E. (2004). *The influence of students' cognitive style on a standardized reading test administered in three different formats* (Unpublished doctoral dissertation). Central Florida University, Florida.

- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Longman. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73014>
- Danili, E. (2004). *A study of assessment formats and cognitive styles related to school chemistry* (Unpublished doctoral dissertation). University of Glasgow, UK.
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In J. Williams & B. VanPatten (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An introduction* (pp. 95-112). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780429503986-5>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/applin/amq023>
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>
- Elgün-Gündüz, Z., Akcan, S., & Bayyurt, Y. (2012). Isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction in primary school English classrooms in Turkey. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.683008>
- Elliott, A. (1995). Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 79(3), 356-371. <https://doi.org/10.2307/329351>
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Eslami, Z. (2004). Face-keeping strategies in reaction to complaints: English and Persian. *Journal of Asian Pacific Communication*, 14(1), 179-195. <https://doi.org/10.1075/japc.14.1.11esl>
- File, K., & Adams, R. (2010). Should vocabulary instruction be integrated or isolated? *TESOL Quarterly*, 44(2), 222-249. [10.5054/tq.2010.219943](https://doi.org/10.5054/tq.2010.219943)
- Ghahari, S., & Ahmadinejad, S. (2016a). Operationalization of Bachman's model via a multimodal reading comprehension test: Screening test method facets and testees' characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, 51(3), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.005>
- Ghahari, S., & Ahmadinejad, S. (2016b). Performance on a triangulated reading test battery: A study of language learners' individual differences and retrospective perceptions. *Psychological Studies*, 61(3), 245-258. <https://doi.org/10.1007/s12646-016-0364-8>
- Johnson, J., Prior, S., & Artuso, M. (2000). Field dependence as a factor in second language communicative production. *Language Learning*, 50(3), 529-567. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00137>
- Jonassen, D., & Grabowski, B. (1993). *Individual differences and instruction*. Allen & Bacon.
- Khalili Sabet, M., & Mohammadi, S. (2013). The relationship between field independence/dependence styles and reading comprehension abilities of EFL

- readers. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 2141-2150. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.11.2141-2150>
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060128>
- Mackey, A., & Gass, S. (2010). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.
- Mischel, W. (2013). *Personality and assessment*. Psychology Press.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Oltman, P., Raskin, E., & Witkin, H. (1971). *Group embedded figures test*. Consulting Psychologists Press.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 109-148. <http://10.1017/S0272263199001047>
- Rassaei, E. (2015). Recasts, field dependence/independence cognitive style, and L2 development. *Language Teaching Research*, 19(4), 499-518. <https://doi.org/10.1177/1362168814541713>
- Rose, K., & Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145-170). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524797.013>
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003>
- Simmons, N. (2014). *Family and friends 4*. Oxford University Press.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 271-288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_20
- Spada, N., & Lightbown, P. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207.
- Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., & Valeo, A. (2014). Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 18(4), 453-473.
- Tabandeh, F., Moinzadeh, A., & Barati, H. (2018). Tasks in explicit pronunciation instruction: FonF vs. FonFS in improving phonemic accuracy and comprehensibility. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24, 112-127. <https://doi.org/10.17576/3L-2018-2401-09>

- Tabandeh, F., Moinzadeh, A., & Barati, H. (2019). Differential effects of FonF and FonFS on learning English lax vowels in an EFL context. *The Journal of Asia TEFL*, 16(2), 499-515. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.2.4.499>
- Takahashi, S. (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech act performance: theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 127-144). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.26.08tak>
- Wooldrige, B. (1995). Increasing the effectiveness of university/college instruction: Integrating the results of learning style research into course design and delivery. In R. R. Sims & S. J. Sims (Eds.), *The importance of learning styles: understanding the implications for learning, course design, and education* (pp. 49-67). Greenwood Press.

درباره نویسندگان

شیما قهاری دانشیار آموزش زبان انگلیسی (زبان‌شناسی کاربردی) دانشگاه شهید باهنر کرمان است. زمینه اصلی تحقیقاتی او شامل آموزش و ارزشیابی زبان است.

رویا چاوشیان کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه شهید باهنر کرمان است. زمینه اصلی تحقیقاتی او آموزش زبان می‌باشد.

سمیه بنی‌اسد آزاد استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شهید باهنر کرمان است. زمینه اصلی تحقیقاتی او آموزش زبان می‌باشد.



A Bourdieusian Analysis of Jamalzadeh's Translation of Ibsen's *An Enemy of the People* in the Literary Field of Iran

Samaneh Farhadi¹; Behzad Ghaderi Sohi^{2*}

¹University of Isfahan, Isfahan, Iran; ^{2*}Erciyes University, Kayseri, Türkiye

Abstract Employing Bourdieu's "theory of practice", this research examines Jamalzadeh's position in Iran's literary field and his motives for translating Ibsen's *An Enemy of the People*. First, the field of theater and the subfield of dramatic translation in the 1940s are reviewed. Then, Jamalzadeh's habitus as a "translator in self-exile" is explored and the 1950s events leading to the 1953 coup are paralleled to those of the drama. Furthermore, deploying Bourdieu's and Derrida's notions of "trajectory" and the "ideal translator," respectively, Jamalzadeh's earlier writings, including *Saharay-e Mahshar*, are analyzed to explore his position and the possible reasons behind his Ibsen translation. The research demonstrates how silenced voices in history can be heard through translations. Moreover, based on a sociological analysis of this translation, the authors argue that Jamalzadeh chooses Ibsen's text as a tool for identifying the then-political elites' shortsightedness as the root cause of confusion among the people.

Keywords: *Sociology of Translation, Henrik Ibsen, Mohammad-Ali Jamalzadeh, Theory of Practice, An Enemy of the People*

1. Introduction

Henrik Ibsen's (1882) *An Enemy of the People* has long reverberated with different cultures, as translators, directors, and even elitist politicians have represented this drama in various contexts to advance their political goals.

The drama's thematic engagement with extreme individualism, democracy vs. mobocracy, and manipulation of information by the press has afforded it significant translatability across different sociopolitical contexts. Due to its realistic themes and form, the play has made the directors more interested in performing it in the Iranian theater and television than any of Ibsen's dramas.

Please cite this paper as follows:

Farhadi, S., & Ghaderi, B. (2025). A Bourdieusian analysis of Jamalzadeh's translation of Ibsen's *An Enemy of the People* in the literary field of Iran. *Language and Translation Studies*, 57(4), 29-64. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.91246.1318>

This article addresses a significant yet underexplored historical moment in the transnational afterlife of Ibsen's drama, *An Enemy of the People*. Mohammad Ali Jamalzadeh's 1961 Persian translation of the drama, *Doshman-e Mellat* [The Enemy of the Nation], has been studied sociologically alongside the translator's habitus and some of his original works. Departing from prior philological evaluations of Ibsen's translations and reception in Iran, this study situates Jamalzadeh's translation within the sociopolitical and intellectual climate of Iran in the 1950s—a historical juncture framed by the 1953 overthrow of the Prime Minister Mohammad Mosaddegh. To challenge traditional historiographies of Ibsen's translation in Iran, the authors deploy Bourdieu's sociology, particularly the concepts of *habitus*, *field*, and *capital*—and Pym's call for “humanizing” translation history. This analytical framework illuminates the sociopolitical logic underpinning Jamalzadeh's translation choices and the symbolic practices of literary translation during a time of national disillusionment.

2. Method

The article adopts a socio-historiographical method inspired by Pierre Bourdieu's theory of practice and Anthony Pym's historiographical approach to translation. Instead of focusing on the translated text, the authors focus on the translator as a “socially situated agent” whose choices reflect broader dynamics in the literary field of Iran in the 1950s. To answer the main question of the research, Bourdieu's three-step method was applied:

1. “Analyz[ing] the position of the field vis-a-vis the field of power [...]
 2. Map[ping] out the objective structure of the relations between the positions occupied by the agents or institutions who compete for the legitimate form of specific authority of which this field is the site [...]
 3. Analyz[ing] the habitus of agents [...]
- (Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 104-105)

Furthermore, to define Jamalzadeh's position in the literary field and explore the possible reasons behind his translation of Ibsen's drama, several of his previous works, such as *Saharay-e Mahshar* [Plain of Resurrection], are analyzed using Bourdieu's notion of “trajectory” and Derrida's concept of the “ideal translator”. Together, these methods foreground the translator not as a passive channel of meaning but, among others, as a socio-politically conscious producer embedded in historically specific struggles over meaning and representation.

3. Results

The findings of this study reveal multiple motives behind Jamalzadeh's decision to translate *An Enemy of the People* as a socio-political practice in the post-coup Iran:

The literary field of Iran in the 1950s: During the 1940s, Iran experienced a period of relative sociocultural freedom, often referred to as “the golden age” of Iranian theatre. Theatres flourished across major cities, and political parties used the stage to promote their ideologies. The Tudeh Party, in particular, attracted many intellectuals by aligning itself with progressive ideas, resulting in radical translations of Western works, such as those by Gorky, Sartre, and Chekhov. However, Ibsen remained relatively alien most probably because his texts were seen as ambiguous and ideologically undesirable. After the 1953 coup, political freedom sharply declined, and censorship increased. In this suppressive context, Jamalzadeh’s translation of *An Enemy of the People* sought to serve as a reflection of the “thick” majority and the elitist minority of his society, one prone to gullibility and the other alien to compromise.

Symbolic parallelism: The article discusses the drama’s events and characters that seem identical to the context of 1950s Iran, leading to the 1953 coup. For example, it draws similar profiles for Dr. Stockmann and Dr. Mosaddegh, Iran’s prime minister at the time; for instance, Dr. Stockmann’s insistence on moral principle, even at the cost of social boycott, mirrors Dr. Mosaddegh’s idealism and political isolation leading up to the 1953 coup.

Jamalzadeh’s (bi)cultural habitus: Jamalzadeh was the son of Seyyed Jamal-ud-Din Vaez Isfahani (1863–1908), one of Iran’s most well-known orators who had been persecuted after the defeat of the Constitutional Revolution, leaving his son an orphan in his early teens in Lebanon without any financial support. Therefore, Jamalzadeh’s habitus, shaped by his reformist upbringing and European education, equipped him with the symbolic, social, and cultural capital to perform a dual critique: targeting the Iranian clerical and intellectual elites from within, while using Western literary classics such as Dante’s *The Divine Comedy*, Milton’s *Paradise Lost*, and Goethe’s *Faust*.

Jamalzadeh’s historical consciousness: By investigating Jamalzadeh’s historical memories, the authors found that the translation of Ibsen’s drama can be positioned as the culmination of Jamalzadeh’s long-standing disillusionment with the trajectory of Iranian modernity. His previous works, such as *Sahra-ye Mahshar* (1947), already exhibited a satirical critique of institutional corruption and public gullibility, anticipating the sociopolitical message of *Doshman-e Mellat*.

4. Discussion and conclusion

Jamalzadeh’s *Doshman-e Mellat* offers an example of how literary translation functions as a form of historical memory. Deploying Bourdieu’s sociological concepts, the authors tried to explore the “whys” of Jamalzadeh’s decision to translate *An Enemy of the People* and to illustrate why Ibsen’s drama appeared in his “generative scheme”, which evolved due to Jamalzadeh’s sociocultural “in-betweenness”. Far from a mere cultural transmission of a European classic, the

translation constitutes a strategic act of cultural negotiation in a post-coup Iran grappling with disillusionment, censorship, and political fragmentation. By drawing upon Bourdieu's theory, the article demonstrates how Jamalzadeh's habitus, formed at the intersection of Persian and European intellectual traditions, enabled him to translate not only across languages but also across political epochs.

Crucially, the play's core theme resonated deeply with the political tragedy of Dr. Mosaddegh's downfall. The drama's central irony, where a truth-teller is labeled "the enemy of the people", mirrors Mosaddegh's vilification by the very institutions and publics he sought to serve. In this regard, as one who had witnessed the failure of the Constitutional Revolution and the execution of his father, and for a second time, saw the abortion of the nation's call to freedom, Jamalzadeh might have translated Ibsen's drama to negotiate with his audience the sociopolitical issues that led to the coup.

جمالزاده در میدان ادبی ایران و مطالعه جامعه‌شناختی ترجمه دشمن مردم براساس نظریه عمل بوردیو

سمانه فرهادی^۱، بهزاد قادری سُهی^{۲*}

^۱دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛ ^۲دانشگاه آرجیس، کایسری، ترکیه

چکیده این پژوهش براساس «نظریه عمل» بوردیو، موقعیت جمالزاده در میدان ادبی ایران و انگیزه‌های احتمالی او را در انتخاب ترجمه نمایشنامه دشمن مردم ایسن بازنمایی می‌کند. ابتدا ساختار میدان تئاتر و زیرمیدان ترجمه نمایشی در دهه سی بررسی می‌شود. سپس «عادت‌واره»ی جمالزاده در جایگاه «مترجمی در خودتبعیدی» تحلیل و رویدادهای دهه سی منجر به کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ به موازات وقایع نمایشنامه قرائت و مقابله می‌شود. همچنین، برای تعیین مواضع جمالزاده و تبیین دلایل ترجمه دشمن مردم چند اثر تأثیرگذار بر «خط سیر» او مانند صحرای محشر، با استفاده از مفاهیم «خط سیر» بوردیو و «مترجم ایده‌آل» دریدا تحلیل می‌گردد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد چگونه صداهای خاموش در تاریخ در ترجمه(ها) شنیده می‌شوند. براساس تحلیل جامعه‌شناسانه این ترجمه، نویسندگان معتقدند انتخاب متن ایسن ابزاری است برای سرزنش آنچه که جمالزاده کوتاه‌بینی و ریاکاری نخبگان سیاسی آن زمان و در نتیجه یکی از دلایل سردرگمی توده مردم می‌داند.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی ترجمه؛ هنریک ایسن؛ محمدعلی جمالزاده؛ نظریه عمل؛ دشمن مردم

۱. مقدمه

بیش از ۱۵۰ سال است که هرجا پای انقلاب‌های اجتماعی، اصلاحات سیاسی، اجتماعی، جنسیتی و فرهنگی یا حتی جنبش‌های پسااستعماری در میان بوده، هنریک ایسن (۱۹۰۶-۱۸۲۸) نیز به آنجا سر زده است. در جریان انقلاب بلشویک‌ها برای رهایی از روسیه تزاری، کارگردان نامدار روسیه، استانیسلاوسکی، به مناسبت، دشمن مردم را به صحنه برد و خودش نقش دکتر استوکمان، دانشمند زیست‌شناس و افشاگر آلودگی آب شهر و فریب‌کاری مسئولان را بازی کرد. پس از

اجرا، تماشاگران او را سردست به خیابان بردند و کار به تظاهرات خیابانی کشید (استانیسلاوسکی^۱، ۱۹۵۹، صص. ۲۹۴-۲۹۵)، درحالی‌که ایبسن هرگز با انقلاب و خشونت موافق نبود و گفته بود او مسئول همه حرف‌ها و کارهای دکتر استوکمان نیست. یا در ایرلند که در اواخر نیمه دوم قرن نوزده جنبش احیای هنری، ملی و سیاسی همچون ابزاری برای مبارزه با استعمار انگلیس اوج گرفته بود، جیمز جویس، ویلیام باتلر ییتس و برنارد شاو به نحوی از آثار ایبسن مایه گرفتند (مالونه، ۲۰۰۹)، حال آنکه، سوای امیدواری ایبسن به جویس از نظر ستایش هنر مدرن، او از ملی‌گرایی و نوشتن درام منظوم و حماسی که مورد نظر ییتس بود، فاصله گرفته بود و با آنکه سوسیالیسم قرن نوزده را می‌شناخت، از شاو و محدود کردن تئاتر او به ابزاری برای تبلیغ ایده‌ای خاص چندان دل خوشی نداشت. شهرت ایبسن در چین نیز تا اواخر قرن بیستم، با اتکا به سابقه «نورائیسیم»، بیشتر به منظور ترغیب مردم و جوانان به شرکت در جنبش‌های اجتماعی برای اصلاحات، آزادی زنان و برابری جنسیتی بود (کی^۲، ۲۰۱۶)؛ اما ایبسن هرگونه ارتباط با جنبش زنان را رد می‌کرد و می‌گفت او در عروسکخانه تنها یک انسان را نقش زده و با احترام تمام به جنبش حقوق زنان، ارزش کارش را به آوازه‌گری برای این یا آن گروه فرو نمی‌کاهد.^۳

در هر یک از موارد فوق باید دید چه نیروهایی، از کدام گرایش، در پهنه کدام نبرد میدانی، در چه مقطع تاریخ برای کسب قدرت از ایبسن (سوء) استفاده کرده‌اند. پژوهشگران به مطالعه حضور ایبسن، عاملیت مترجم و نیروهای پویای اثرگذار در کشورهای مثل روسیه (سنلیک^۴، ۲۰۱۴)، ایرلند (رم^۵، ۲۰۰۷) و چین (تام^۶، ۱۹۸۴)، در مقاطع تاریخی متفاوت پرداخته و دلایل «سرزدن» ایبسن به صحنه رخداد‌های اجتماعی این فرهنگ‌ها را طبقه‌بندی و تفسیر کرده‌اند. نکته چشمگیر در چنین جستارهایی گرایش ناگزیر ترجمه‌پژوهی به حوزه‌های میان‌رشته‌ای، مانند

^۱. Stanislavski

^۲. Qi

^۳ برای مطالعه بیشتر درباره ایبسن و آثار او مراجعه کنید به گفتارهای قادری سهی بر ترجمه‌هایش از دوازده نمایشنامه

ایبسن از ارکان جامعه تا وقتی ما مردگان سربرداریم.

^۴. Senelick

^۵. Rem

^۶. Tam

تاریخ، جامعه‌شناسی، مرام‌های سیاسی و قدرت‌های مؤثر برای یافتن چرایی استفاده از اثری به قلم ایسن برای اهداف خاصی بوده است.

با این وجود، تاکنون در ایران پژوهش نظام‌مندی از این دست جان نگرفته است و این کمبود در زمینه نمایشنامه، یکی از عناصر مهم در اصلاحات اجتماعی، بیش‌ازپیش احساس می‌شود. برای مثال، طبق اسناد موجود ارمنیان در دوره مشروطه آثاری از ایسن را برای مردم ایران اجرا کردند (زاهدی، ۱۳۸۹)، اما هرگز این داده را به عنوان پدیده‌ای تاریخی پردازش نکرده‌ایم؛ بنابراین، این مطالعه موردی با رویکردی جامعه‌شناسانه به جمال‌زاده، آثار و ترجمه او از دشمن مردم می‌کوشد در وهله نخست مطالعه تاریخی-جامعه‌شناختی ترجمه‌های فارسی آثار ایسن را از ساحت پژوهش‌های در زمانی و زبان‌شناختی محض برهاند و در وهله دوم شناختی تازه از این نویسنده اما در جایگاه مترجم ارائه دهد.

چرا دشمن مردم و ترجمه فارسی آن؟

دشمن مردم (۱۸۸۲)، «یک بحث جامعه‌شناختی مبتنی بر فلسفه سیاسی «اصحاب قرارداد اجتماعی» است که «شهروندی» را در چارچوب کلان‌روایت روشنگری مطرح می‌کردند» (قادری سُهی، ۱۳۹۶، ص. ۷). این نمایشنامه از جدلی‌ترین نمایشنامه‌های ایسن است که وقایعش همچون صورتی ساختمان‌ها اما باز برای رویدادهای اجتماعی-سیاسی فرهنگ‌ها در اعصار مختلف تجلی یافته است. در این اثر مفاهیمی مانند دموکراسی در برابر غوغا سالاری، فردگرایی افراطی، نظام آموزشی محافظه‌کارانه و دستکاری اطلاعات از سوی رسانه‌ها مطرح شده است و مترجمان، کارگردانان و حتی سیاستمداران نخبه‌گرا برای نیل به انواع اهداف سیاسی در بافت‌های گوناگون به بازنمایی آن‌ها پرداخته‌اند. اقتباس ام. گای‌هو در ژاپن در سال ۱۹۰۱ برای به تصویر کشیدن آلودگی محیط‌زیست در معدن مس آشوو (موری^۱، ۲۰۱۷)، بازآفرینی میلر از این اثر در دوره مک‌کارتیسم در دهه ۱۹۵۰ آمریکا (بیگسبی^۲، ۲۰۰۵) و نیز خوانش مارکسیستی سعید سلطان‌پور

^۱. Mori

^۲. Bigsby

(۱۳۶۰-۱۳۱۹) از دشمن مردم در دههٔ چهل شمسی (قادرى سهى، ۲۰۱۰)، از جمله بازآفرینی‌های این نمایشنامه برای بازنمایی موقعیت‌های زمانه‌شان هستند.^۱

علیرغم توجه به نهاد تئاتر در ایران از نیمهٔ قرن نوزدهم برای بازتاب تحولات اجتماعی-سیاسی، ایسن تا دههٔ سی شمسی در میدان تئاتر ایران جایگاه معناداری نداشت. در این دهه مجتبی مینوی (۱۲۸۱-۱۳۵۵) خلاصه‌ای از نمایشنامهٔ پرگنت (مینوی، ۱۳۳۳ الف) را در سخن منتشر کرد و پس از آن در سال ۱۳۴۰ دو ترجمه از دشمن مردم منتشر شد.

امیرحسین آریانپور (۱۳۰۳-۱۳۸۰)، استاد دانشگاه و جامعه‌شناس مارکسیست، نخستین ترجمهٔ دشمن مردم (۱۳۳۸) را به همراه شرح‌حالی از زندگی ایسن و آثار او فراهم آورد و انتشارات اندیشه، ناشری معروف در زمینهٔ انتشار آثار پیشرو به‌ویژه ترجمهٔ ادبیات نمایشی آن را چاپ کرد. به فاصلهٔ کوتاهی (بی‌خبر از ترجمهٔ موجود) محمدعلی جمال‌زاده (۱۲۷۰-۱۳۷۶) نویسنده‌ای لیبرال و مورخی ادبی که در ژنو جاجوش کرده بود، ترجمهٔ دیگری از آن را با نام دشمن ملت (۱۳۴۰) ترجمه کرد و بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ناشری حکومتی و مشهور با مدیریت احسان یارشاطر (۱۳۹۷-۱۲۹۹) و تولیت اسدالله علم (۱۳۵۷-۱۲۹۸) و با هدف انتشار برگزیده‌ترین آثار جهان (قنبری، ۱۴۰۰، ص. ۳۵۴؛ ژوزف^۲، ۱۹۸۹) آن را به چاپ رساند.

۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

رویکرد جامعه‌شناسانه در مطالعات ترجمه با تأکید بر عاملیت مترجمان، مخاطبان ترجمه و تأکید بر روابط پیچیدهٔ اجتماعی (وولف^۳، ۲۰۰۷؛ آنجلیلی^۴، ۲۰۱۴)، با بهره‌گیری از روش‌شناسی‌های نوین می‌کوشد نیروهای پویای تأثیرگذار بر کنش ترجمه را بشناساند. آثار پژوهشگرانی چون

^۱. هیتلر در اظهارنظرهای یهودستیزانهٔ خود در نبرد من و سخنرانی‌هایش، گفته‌های دکتر استوکمان در مورد آلودگی آب شهر را مصادرهٔ به مطلوب می‌کرد و تا آنجا پیش رفت که یهودیان را «میکروب‌هایی» می‌خواند که به گفتهٔ او، جامعهٔ آلمان را آلوده می‌کردند (سیج، ۲۰۱۶، صص. ۱-۱۷).

^۲. Joseph

^۳. Wolf

^۴. Angelleli

سیمونی^۱ (۲۰۰۷)، وردروبرمیر^۲ (۲۰۱۴) و بل و هاسینگتون^۳ (۲۰۱۷) که از مدل‌های جامعه‌شناسی برای مطالعه تاریخ ترجمه بهره برده‌اند، براین واقعیت صحنه می‌گذارند که جامعه‌شناسی می‌تواند مفاهیم ارتباطی و مبانی نظری لازم را برای مطالعات تاریخی ترجمه فراهم کند (بازلین^۴، ۲۰۱۸، ص. ۳۳۹).

نظریه جامعه‌شناسی بوردیو^۵ برای هدف اصلی این تحقیق – تاریخ‌نگاری ترجمه‌های فارسی ایبسن – کارآمد و مناسب به نظر می‌رسد. تاریخ در جامعه‌شناسی بوردیو حضوری همیشگی دارد؛ زیرا او هر پدیده اجتماعی را به مثابه یک پدیده تاریخی در نظر می‌گیرد و در این زمینه می‌گوید:

جدایی جامعه‌شناسی و تاریخ فاجعه‌بار و کاملاً فاقد توجیهات معرفت‌شناختی است: جامعه‌شناسی باید تماماً تاریخی و تاریخ نیز باید تماماً جامعه‌شناسانه باشد [...] اگر از ساختار یک میدان تحلیل هم‌زمانی نداشته باشیم، نمی‌توانیم نیروهای پویا و اثرگذار بر آن را درک کنیم؛ و درعین حال، بدون آنکه تحلیلی تاریخی از یک ساختار داشته باشیم نمی‌توانیم به شناختی از آن برسیم؛ منظور از تحلیل تاریخی یعنی تجزیه و تحلیل پیدایشی از این ساختار، تنش‌های موجود بین موقعیت‌های آن ساختار و نیز بین این میدان و سایر میدان‌ها، به‌ویژه میدان قدرت. (بوردیو و واکونت^۶، ۱۹۹۲، ص. ۹۰)

محققان متعددی در پژوهش‌های خود به تشریح نظریه جامعه‌شناسی بوردیو، بالأخص نظریه میدان و مفاهیم بنیادین آن و کاربرست نظریه او در ترجمه پرداخته‌اند (مثلاً نک. به سیمونی، ۱۹۹۸؛ سلاشفی^۷، ۲۰۰۵؛ وولف، ۲۰۱۲)؛ اما صرفاً برای ورود به بحث اصلی این گفتار، تعریف مختصری از مفاهیم این نظریه ارائه می‌شود.

^۱ Simeoni

^۲ Vorderobermeier

^۳ Belle & Hosington

^۴ Buzelin

^۵ Bourdieu

^۶ Bourdieu & Wacquant

^۷ Sela-Sheffy

«میدان» از منظر بوردیو «عرصه مبارزه و رقابت» پیوسته اعضای آن برای دستیابی به انواع سرمایه و موقعیت‌های بالاتر است (بوردیو و واکوانت، ۱۹۹۲، ص. ۱۷). به عبارتی، میدان فضایی رقابتی و پویا است که همواره در تعامل با سایر میدان‌های اجتماعی قرار دارد و ماهیت آن از منازعات عاملان کنونی و جدید در ساختار سلسله‌مراتبی آشکار می‌گردد (بوردیو و واکوانت، ۱۹۹۲؛ بوردیو، ۱۹۹۶).

«سرمایه» مؤلفه دیگر بوردیو، نقشی کلیدی در پویایی ساختارهای اجتماعی دارد، چون «عادت‌واره» عاملان را در میدان شکل داده، تغییر می‌دهد و بازسازی می‌کند. این منبع عینی شامل انواع اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و نمادین است (بوردیو، ۱۹۸۶، ص. ۲۴۳). «عادت‌واره» در نظریه بوردیو میان عاملیت فردی و ساختار اجتماعی پیوند برقرار می‌کند (۱۹۹۰، ص. ۵۵) و به‌عنوان نظامی از منش‌های پایدار و قابل‌انتقال، ساختارهای اجتماعی را بازتولید کرده و کنش‌هایی فراتر از اطاعت صرف از قوانین ایجاد می‌کند (بوردیو، ۱۹۷۷، ص. ۷۲).

یکی از پژوهش‌های مرتبط با موضوع این مقاله یعنی دریافت یک نویسنده از رهگذر ترجمه، اثر هانا^۱ (۲۰۱۶) است که با استفاده از نظریه «میدان‌های تولید فرهنگی» بوردیو تلاش می‌کند تا یک «تاریخ اجتماعی» از «شکسپیر عربی» ارائه دهد. این مطالعه بر این فرض استوار است که ترجمه پدیده‌ای اجتماعی است و تنها در محیط اجتماعی-فرهنگی خود درک می‌شود. اثر دیگر مرتبط با موضوع این پژوهش، مطالعه دامیکو^۲ (۲۰۱۳) است که با رویکردی جامعه‌شناسانه نقش «کارزار انریکو و ایسیلیو پولسه»^۳ و سرمایه فرهنگی مترجمان و منتقدان در افزودن ارزش ادبی به متن اصلی و در نتیجه رواج نمایشنامه‌های ایپسن در ایتالیا ارزیابی کرده است.

در بافت ایران نیز محدود پژوهش‌هایی در حوزه جامعه‌شناسی ترجمه از منظر نظریه بوردیو صورت گرفته است. برخی از آن‌ها با نگاهی تاریخی و با تمرکز بر دوره زمانی مشخص به تکوین میدان ادبی و عاملیت تولیدکنندگان آن دوره از جمله مترجمان، نویسندگان و ناشران

^۱. Hanna

^۲. D'Amico

^۳. Enrico and Icilio Polese's campaign

پرداخته‌اند (نک. به حدادیان مقدم، ۲۰۱۴؛ معاذاللهی و تجویدی، ۱۳۹۷؛ سعیدی و معاذاللهی، ۱۳۹۹). پاره‌ای دیگر از این پژوهش‌ها نیز یا بر یکی از مفاهیم بوردیو مانند «عادت‌واره» مترجمان متمرکزند و یا به تحلیل‌های متنی و مقایسه متون مبدأ و مقصد پرداخته‌اند (مثلاً محمدپور و همکاران، ۱۳۹۹؛ فخارزاده و دباغ‌زاده، ۱۴۰۰؛ غفاری و مدرس خیابانی، ۱۴۰۱).

پژوهش حاضر متفاوت از تحقیقات پیشین است زیرا می‌کوشیم با تلفیق دو دیدگاه کلان و خرد و با توجه به تأکید بوردیو بر جامعه‌شناسی ساختار و عاملان (مترجمان)، جایگاه جمال‌زاده در میدان ادبی و پویاشناسی نیروهای تاریخی- اجتماعی مؤثر بر دریافت او از متن ایسن را با تمرکز بر بازه تاریخی ترجمه آن و شرایط حاکم بر این میدان تعیین و تفسیر کنیم. در این راستا، تاریخ‌نگاری ترجمه پیم را نیز مدنظر خواهیم داشت زیرا او پژوهشی را تاریخی می‌داند که بتواند پاسخی درخور به این پرسش بیابد: «چرا ترجمه‌ها در زمان‌ها و مکان‌های اجتماعی مشخصی تولید شده‌اند؟» (پیم^۱، ۱۹۹۸، ص. نه) یکی از اهداف این گونه پژوهش‌ها دعوت از محققان برای افزودن «بعد انسانی» (پیم، ۲۰۰۹، ص. ۴۳) به تاریخ ترجمه است؛ زیرا بجای مطالعه متن اصلی و ترجمه آن، کانون توجه پیم بر «مترجم» در جایگاه یک «سوژه تاریخی» و عامل اجتماعی است. بنابراین، هدف ما از کاربست چنین رویکردی پاسخ به این پرسش اصلی است: «چگونه ساختار میدان‌های اجتماعی، سیاسی و ادبی ایران در بازه زمانی از انقلاب مشروطه تا پایان دهه سی بر انتخاب و بازنویسی جمال‌زاده از نمایشنامه دشمن مردم تأثیرگذار بوده است؟».

۳. روش پژوهش

نخست باید یادآوری کنیم که این مقاله به ترجمه (هم‌زمان) آریانپور از این نمایشنامه نمی‌پردازد؛ زیرا این گفتار بخشی از یک طرح تحقیقاتی کلان، مطالعه حضور ایسن در ایران از انقلاب مشروطه تا انقلاب ۵۷، است و طبعاً تجارب زیسته جمال‌زاده در جایگاه مترجم ایسن که شامل بازه زمانی پیش از انقلاب مشروطه تا هنگام مرگش در ۱۳۷۶ است و نیز آثار ادبی او، از ابتدا زاویه دید فراگیری برای پویاشناسی نیروهای مرتبط با حضور ایسن در ایران فراهم می‌آورد.

^۱. Pym

نقدهای گذشته و امروز ترجمه‌های فارسی جمال‌زاده تنها بر مؤلفه‌های زبانی آن‌ها متمرکز بوده (نک به پزشکیان، ۱۳۴۰ و عمرانی، ۱۳۹۲) و ماهیت توصیفی آن‌ها تنها در ستایش یا تقبیح ترجمه‌ها بوده‌اند (مثلاً نک به هوشیار، ۱۳۳۴). آنچه تاکنون مطرح نشده این است: «چرا منتقدان جمال‌زاده درباره‌ی راهبرد ترجمانی او در آثار کلاسیکی به قلم شیلر و مولیر، در مقایسه با ترجمه‌ی اثر مدرنی از ایسن دو واکنش متفاوت داشته‌اند؟».

برای پاسخ به پرسش اصلی تحقیق، از روش سه مرحله‌ای بوردیو به شرح زیر استفاده می‌شود:

(۱) تعیین موقعیت میدان موردنظر در میدان قدرت و سیر تحول آن؛ (۲) تعیین شبکه‌ی روابط عینی بین موقعیت‌های مختلفی که عاملان اجتماعی در میدان موردنظر تصاحب می‌کنند؛ (۳) تحلیل عادت‌واره‌ی عاملان اجتماعی و مکانیسم شکل‌گیری آن (بوردیو و واکوانت، ۱۹۹۲، صص. ۱۴۵-۱۴۶).

بعلاوه، از مفهوم «خط سیر»^۱ بوردیو به معنای «مجموعه‌ای از موقعیت‌ها که یک نویسنده به‌تناوب در وضعیت‌های متوالی میدان ادبی اشغال می‌کند» (۱۹۹۳، ص. ۱۸۹) نیز استفاده خواهد شد. «خط سیر»، برخلاف زندگی‌نامه که مسیری خطی از رویدادها را ترسیم می‌کند، نظامی از موقعیت‌ها و روابط میان آن‌هاست که عاملان در طول زندگی، متناسب با آن موقعیت دست به عمل زده‌اند. موقعیت‌هایی که یک نویسنده/مترجم در طول فعالیتش با آن‌ها هم‌کنشی پویا دارد از این قرارند: تغییر ناشر، تغییر از یک ژانر به ژانری دیگر، تغییر در سبک، تغییر در رسانه ارتباطی، عضویت در میدان‌های مجاور و بالأخص درباره‌ی مترجمان، تغییر در ژانر و استراتژی‌های ترجمه در طول زمان (هانا، ۲۰۱۶، ص. ۹۴).

بدین منظور ابتدا باید ساختار میدان قدرت و میدان تأثیر در دهه‌ی سی شمسی را بررسی کرد. سپس برای شناخت و تبیین موقعیت ساختاری جمال‌زاده در انتخاب اثر ایسن برای ترجمه،

^۱.trajectory

باید به تحلیل عادت‌واره وی و ترسیم خط سیر موقعیت‌هایی پرداخت که او در جریان نویسندگی خود در میدان ادبی کسب کرده است.

۴. یافته‌های توصیفی: از میدان تا عادت‌واره

۴. ۱. مروری بر ساختار سیاسی-اجتماعی قدرت در دهه سی

با روی کار آمدن محمدرضا پهلوی (۱۲۹۸-۱۳۵۹) در ۲۶ شهریور ۱۳۲۰، تدابیر بازتری بر اداره امور سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشور حاکم شد (آبراهامیان^۱، ۱۹۸۲). در نتیجه، از ۱۳۲۰ تا ۱۳۳۲، میدان‌های فرهنگی و سرگرمی ایران مانند ورزش، هنر، موسیقی، نمایش و فیلم عرصه‌هایی برای بحث پیرامون مسائل اجتماعی شدند. همچنین، احزاب سیاسی با گرایش‌های متنوع مانند حزب توده، جبهه ملی و فدائیان اسلام به همراه گروه‌های سیاسی دیگری به صحنه آمدند.

اما سال‌های آغازین دهه سی از بحرانی‌ترین لحظات تاریخ معاصر ایران بودند. محمد مصدق (۱۳۴۵-۱۲۶۱) در ۱۳۳۰ به نخست‌وزیری رسید. کمی بعد شرکت نفت ایران و انگلیس منحل، صنعت نفت ایران ملی و مصدق نماد قهرمان ملی شد. در نتیجه، تقابل ایران و انگلیس تشدید شد و آمریکا از موضع بریتانیا حمایت کرد. سال ۱۳۳۲ نقطه اوجی از حیث بازخواست آرمان‌های انقلاب مشروطه بود. در آن مدت، حزب توده و حامیان محافظه‌کار مذهبی آیت‌الله کاشانی (۱۳۴۰-۱۲۵۴)، به دلایل مختلف با مصدق به مخالفت برخاستند. این کشمکش‌ها به همراه تصمیمات شتاب‌زده مصدق برای اصلاحات بنیادین اجتماعی و فرهنگی، موقعیت سیاسی او را تضعیف کرد و در نهایت دولت منتخب مردمی او در سال ۱۳۳۲ با کودتایی به فرمان محمدرضا پهلوی و با حمایت مالی آمریکا و انگلیس سرنگون شد^۲. در نتیجه، این سال، به عنوان سرآغاز سلطه سیاست‌های آمریکا بر امور داخلی و خارجی ایران، در حافظه ملی ایرانیان ثبت شد.

^۱. Abrahamian

^۲. برای مطالعه بیشتر درباره کودتای ۲۸ مرداد و سقوط دولت مصدق رجوع کنید به یزدانی، ۱۳۹۶؛ گازیوروسکی، ۲۰۱۳؛ آبراهیمیان، ۲۰۰۱.

ترجمه ادبی، مانند دیگر امور هنری، در نظر روشنفکران ایرانی بیش‌ازپیش وجهه‌ای سیاسی یا رخدادمحور یافت. به‌عنوان مثال، جمال‌زاده که پیشاپیش در *صحرائی محشر* (بخش ۴-۲) را ببینید) به تعصبات شیعی ایرانیان و تسلط روحانیون بر ذهن مردم خرده گرفته بود، این دگرگونی‌ها را با نگاهی انتقادی نظاره می‌کرد و برای کالبدشکافی موقعیت به گزینه ترجمه ایبسن روی آورد.

۴.۲. گذری بر صورت‌بندی میدان تئاتر ایران در دهه سی

اندیشمندان، دهه بیست را «دوران طلایی» تئاتر ایران می‌دانند؛ برنامه‌های تئاتر ملی و اپرا توسعه و مکان‌های اجرا در تهران و چند شهر ایران افزایش یافتند (ملک‌پور، ۱۴۰۰). ایرانیان در فعالیت‌های سیاسی و فرهنگی از آزادی نسبی برخوردار بودند و اهل قلم برای اولین بار طعم آزادی بیان را چشیدند. هم‌دوشی نهاد تئاتر و سیاست نیز به‌خوبی در این دوره نمایان است.

در دوره پهلوی دوم اکثر روشنفکران ایرانی - نماینده‌نویسان، بازیگران، منتقدان و فیلمسازان - همراهی با حزب توده را منبع ارزشمندی برای کسب سرمایه می‌دانستند، زیرا اساساً این حزب خود را حامی اندیشه‌های «پیشرو» معرفی می‌کرد. بدین منظور، آن‌ها آثاری را برای ترجمه برمی‌گزیدند که آشکارا رادیکال باشند. برای مثال، زیرمیدان ترجمه ادبیات نمایشی را ترجمه‌هایی از گورکی، سارتر، چخوف و اشتاین‌بک تسخیر کرده بود. با این حال، ایبسن همچنان در میدان تئاتر ایران غریبه بود، شاید چون مارکسیست‌های حزبی متون او را مبهم و از نظر ایدئولوژیک نامطلوب می‌دانستند.^۱

اما پس از کودتای ۱۳۳۲ برنامه‌های اجتماعی احزاب سیاسی، خصوصاً حزب توده و جبهه ملی، محدود یا ممنوع شد و رژیم برای تثبیت اقتدار خود به سانسور شدید روی آورد. در نتیجه

^۱ تا آن زمان ایبسن در میدان ترجمه ادبیات نمایشی هنوز از سرمایه فرهنگی و جایگاه نمادینی برخوردار نبود، اما در حاشیه ساختار میدان حضور داشت. به‌جز اجراهای گهگاهی گروه‌های ارمنی از آثار ایبسن، برخی نویسندگان آذری و ارمنی نیز در نوشته‌های خود از ایبسن نام می‌بردند (مثلاً نک به نریمانوف، ۱۹۰۶ و هوویان، ۱۳۸۴، ص. ۲۱۹). بعلاوه، منتقدان تئاتر مدرن گاهی به‌صورت پراکنده و کلی، ذیل بحث از موضوعات دیگر به ایبسن اشاره می‌کردند (مثلاً نک. به زرین‌کوب، ۱۳۲۹ و مینوی، ۱۳۳۳ ب).

نویسندگان برای فرار از سانسور پس از کودتا افکارشان را با زبان استعاره‌ی بیان می‌کردند^۱ و متونی می‌نوشتند و یا آثاری را ترجمه می‌کردند که عمدتاً از لحن واقع‌گرایانه‌ی دوره قبل فاصله می‌گرفت و به «سمبولیسم» روی می‌آورد. بعلاوه، میدان قدرت سیاسی ناظر بر هنر، نمایشنامه را یک «هدف متحرک» و خطرناک می‌دانست؛ زیرا متن ادبی غایتش اجرای زنده در میانه طیف گسترده‌ای از نیروهای پویای اثرگذار جامعه در یک مقطع زمانی است؛ بنابراین، چون نمایشنامه می‌توانست پادزهری برای فضای سیاسی پس از کودتا نیز باشد، اکثراً نویسندگان و مترجمان نمایشنامه‌ها را برای خواندن در خلوت می‌نوشتند یا ترجمه می‌کردند. جمال‌زاده از جمله نویسندگانی بود که می‌خواست مخاطبانی از این دست را جذب کند.

۴.۳. بازسازی عادت‌واره فرهنگی جمال‌زاده

جمال‌زاده در سال ۱۲۷۷ شمسی در اصفهان متولد شد. پدرش، سید جمال‌الدین واعظ اصفهانی (۱۲۷۹ ق-۱۳۲۶ ق)، از مشهورترین خطیبان ایران در جریان جنبش‌های مشروطه بود که پس از شکست مشروطه، به دستور محمدعلی شاه قاجار (۱۲۵۱-۱۳۰۴) به قتل رسید. او در اوایل نوجوانی و در زمان شهادت پدر برای تحصیلات در لبنان بسر می‌برد و آموزش ابتدایی‌اش را در مدرسه کاتولیک‌ها در بیروت و دوره‌های دانشگاهی را در اروپا گذراند (کاتوزیان، ۱۳۸۹). به زبان‌های آلمانی و فرانسه تسلط کامل داشت و با خواندن آثار کلاسیک ادبیات فارسی و معاشرت با نخبگان ادبی ایران در داخل و خارج کشور، زبان فارسی خود را نیز غنی کرد (دهباشی، ۱۳۷۷).

مانند ایبسن که جامعه بسته نروژ را ترک کرد و در ایتالیا و آلمان ساکن شد، جمال‌زاده نیز در اوایل نوجوانی مجبور به ترک وطن، زندگی در غربت و تحمل دشواری‌های مالی شد؛ اما برخلاف ایبسن که در پیری به کشورش بازگشت، او در سوئیس ماند. همچون ایبسن، جمال‌زاده نیز همواره دغدغه وطن داشت، رویدادهای سیاسی-اجتماعی آن را دنبال می‌کرد و به زبان مادری برای مخاطبانی «خیالی» می‌نوشت زیرا او تنها در چند دیدار کوتاهش از ایران با مردم روبرو

۱. نبوی (۱۳۸۸)، در توصیف فضای یاس و ناامیدی پس از کودتا و سرخوردگی روشنفکران از آن دوره به‌عنوان زمانی یاد می‌کند که «برای حل جدول» مناسب بود (نبوی، ۱۳۸۸، ص. ۳۷).

شده بود؛ بنابراین عادت‌واره و ذوق ادبی او تحت تأثیر دو فرهنگ متضاد، دو ساختار و «خاطره فرهنگی» شکل گرفت. درنهایت، او همانند ایسن روشنفکری بود که احزاب «راست» محافظه‌کار و «چپ» تندرو تأییدش نمی‌کردند.

یکی بود یکی نبود **جمال‌زاده (۱۳۰۰)** محصول نگاهی برآمده از «دموکراسی ادبی» و در واکنش به شکست مشروطه و آزادی‌خواهی مردم است که با بهره‌گیری از زبان عامیانه و بینش جامعه‌شناختی و انتقادی عمیق[ش] (**مظفری، ۲۰۱۲**)، نقطه عطفی در شکل‌گیری میدان داستان‌نویسی مدرن ایران به شمار می‌رود. جمال‌زاده در تاریخ‌نگاری، مطالعات اجتماعی، فرهنگی و نقد ادبی سابقه‌ای درخشان داشت (**مظفری، ۲۰۱۲**) و در دهه ۶۰ میلادی سه بار از سوی ایران‌شناسان برای نامزدی جایزه نوبل ادبیات به این کمیته معرفی شد (**محمدی، ۱۳۹۸**).

جمال‌زاده از منظر «سرمایه» خصوصاً سرمایه فرهنگی و اجتماعی، غنی بود و منزلت و موقعیت قدرتمندی در میدان ادبی ایران به دست آورده بود. پیش‌تر ذکر شد (**آفاری^۱، ۱۹۹۶**)، پدرش سید جمال، به دلیل موفقیت در «مردمی کردن اندیشه‌های مشروطه‌خواهانه مانند آزادی، عدالت و حاکمیت قانون» (**مظفری، ۲۰۱۲**) طرفداران زیادی داشت. در ابتدای نهضت مشروطه، خطبه‌های سید جمال برای اطلاع‌رسانی و هدایت مردم به دموکراسی در مجله هفتگی «الجمال» منتشر می‌شد؛ هیچ‌یک از خطیبان دوره مشروطه به چنین جایگاه رفیع اجتماعی-سیاسی دست نیافتند که «مخصوص مواعظ او روزنامه‌ای منتشر شود» (**رضوانی، ۱۳۴۵، ص. ۹۲**). درحالی‌که قدرت نمادین پدر و جایگاه او در میدان اجتماعی-سیاسی ایران امکان ارتقای موقعیت جمال‌زاده را فراهم می‌کرد، او هرگز نسبت به انباشت سرمایه‌های مقبول میدان قدرت اقدام نکرد. در عوض، قدرت نمادین پدر در عرصه فکری اواخر قرن سیزدهم و اوایل قرن چهاردهم ایران، در میدان ادبیات معاصر به جمال‌زاده مشروعیت بخشید.

همچنین، سرمایه نمادین یک مترجم با انتشار مداوم در میدان ترجمه آثار ادبی (**گوانویک^۲، ۲۰۰۵**) می‌تواند به سرمایه اجتماعی او، یعنی سرمایه‌ای در درون رابطه اجتماعی میان کنشگران

^۱. Afary

^۲. Gouanvic

(بوردیو، ۱۹۸۶، صص. ۲۴۸-۲۴۹)، بیفزاید. میراث بجای مانده از سرمایه نمادین پدر، آثار متعدد ادبی، تاریخی، اجتماعی و سیاسی جمالزاده و نیز انتشار ترجمه‌هایی از زبان‌های فرانسه و آلمانی به اکتساب سرمایه ترکیبی برای جمالزاده انجامید. بعلاوه، او سرمایه اجتماعی‌اش را از معاشرت با برخی محافل اجتماعی و سیاسی مانند کمیته ملیون ایرانی کسب کرد، سازمانی که تقی‌زاده و برخی از روشنفکران و آزادی‌خواهان ایرانی ساکن اروپا در جنگ جهانی اول تأسیس کردند (بهنام، ۱۳۷۹).

سه دهه پس از واکنش جمالزاده به شکست مشروطه در یکی بود یکی نبود، مصدق، نخست‌وزیر منتخب مردمی ایران، با کودتا سرنگون شد. بی‌تردید شیوه گزینش عامل اجتماعی/مترجمی مانند جمالزاده برای انتخاب اثر تحت‌تأثیر عادت‌واره‌های او نیز قرار دارد. او از این واقعیت آگاه بود که با ترجمه آثاری مانند *ویلهلم تل* و دشمن مردم می‌تواند به بازنمایی فضای سیاسی ایران بپردازد. در *ویلهلم تل*، تنش میان فرد و دولتمداران از راه داوری شخصیت‌ها درباره امر پسندیده و ناپسند و با تأکید بر آموزش و پرورش فرد به‌مثابه پیشروی درازمدت به‌سوی اصلاحات فرجام می‌یابد؛ امری که در دشمن مردم نیز صادق است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

۵. ۱. بحث

۵. ۱. ۱. پژوهاک وقایع تاریخی ایران در دشمن ملت

دشمن مردم به دلیل مضامین و فرم واقع‌گرایانه‌اش، بیش از سایر آثار ایبسن، نمایشگران را به اجرای آن در تئاتر و تلویزیون ایران علاقه‌مند کرده است (قادری سُهی، ۱۳۸۵، ص. ۷۹). این نمایشنامه سرگذشت دانشمندی به نام دکتر استوکمان است که درمی‌یابد چشمه‌های آب معدنی در شهری ساحلی در جنوب نروژ به‌نحو خطرناکی با فاضلاب درآمیخته است؛ چشمه‌هایی که تنها منبع درآمد شهر از طریق جذب گردشگر است. او از مردم می‌خواهد با بازسازی حمام‌ها و چشمه‌ها آن‌ها را از آلودگی بیالایند. در ابتدا روزنامه‌نگاران و احزاب از او حمایت می‌کنند، اما برادرش، شهردار شهر، با نیرنگ‌های برآمده از جایگاه قدرت تلاش می‌کند کوشش دکتر

استوکمان را سرکوب کند. ذهن مردم نیز تحت تأثیر تبلیغات منفی، دکتر استوکمان را «دشمن» خود می‌پندارند و عرصه چنان بر او تنگ می‌شود که راهی جز ترک وطن ندارد؛ اما او تصمیم می‌گیرد در زادگاه خود بماند و به‌تنهایی پیکار کند؛ زیرا به عقیده او «تواناترین کس در این دنیا کسی است که تنها تر باشد»^۱ (ایسن، ۱۳۴۰، ص. ۱۹۳).

در دستگاه فکری بوردیو دریافت یک اثر ادبی با بررسی تاریخ تولید آن و شرایط حاکم بر میدان ادبی جامعه مقصد ارتباط مستقیم دارد. نگاهی تاریخی-تطبیقی به رویدادها، شخصیت‌ها و موقعیت‌های دشمن ملت نشان از همخوانی معناداری با پاره‌ای حوادث اجتماعی-سیاسی دهه سی، کودتای ۱۳۳۲ و سقوط دولت دکتر مصدق دارد. احتمالاً این شباهت‌ها که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره خواهیم کرد، جمالزاده را به انتخاب این اثر ترغیب کرد تا شاید ترجمه‌اش زیرمتنی پنهانی و غیرمستقیم برای گفتگو با مخاطبانش درباره مسائل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی منتج به کودتا باشد.

جایگاه روشنفکرانه هر دو شخصیت، دکتر استوکمان و دکتر مصدق، در بافت‌های خود منحصربه‌فرد است. اولی پیش از بازگشتن به شهر به‌عنوان دانشمند/مسیح، مدتی را «در شمال دور» نروژ درون‌نگری کرده است؛ دومی دور از مردم ایران در سوئیس دکترای حقوق گرفته و با رسالتی به میان قومش بازگشته است. اولی رستگاری را در مبارزه با «آلودگی» آب شهر و زیانباری آن برای نروژیان و گردشگران و دومی آزادی را در مبارزه با انگلیس همچون «تهدیدی» برای استقلال ایران و صنعت نفت آن می‌داند.

مقایسه کردار دکتر استوکمان و دکتر مصدق شباهت‌های دیگری را نیز آشکار می‌نماید. دکتر استوکمان که از سوی پیتر استوکمان، شهردار و برادر عمل‌گرایش، برای نظارت بر کیفیت آب حمام‌ها گماشته شده، فردی پایبند به اصول است که علیه قدرت حاکم، آشوبی در شهر به پا می‌کند. مصدق نیز که با رأی اعتماد مجلس و حکم محمدرضاشاه به نخست‌وزیری منصوب شده بود، علیه بریتانیا، مجلس و شخص شاه شورش می‌کند.

۱. عبارات و جملات موجود از متن نمایشنامه، برگرفته از ترجمه جمالزاده (۱۳۴۰) از این اثر است.

دکتر استوکمان و دکتر مصدق هر دو حقیقت جویند و جریان آزاد اطلاعات را درمانی مؤثر برای «بدن» بیمار شهر/دولت می‌دانند. از این منظر، هر دو با فداکاری تا پای جان عطش دستیابی به «حقیقت» را دنبال می‌کنند و درنهایت، این مرام مشابه آن‌ها به بروز اشتباهات مشابهی در هر دو بافت می‌انجامد. «ایده‌های دوران‌دیشانه یا غیرعملی» دکتر استوکمان (موآی^۱، ۲۰۰۶، ص. ۱۳۱) نمی‌تواند عزم شهردار را متزلزل کند، زیرا او نیز معتقد است ایده برادرش اقتصاد شهر را نابود کرده و سرمایه‌گذاری‌های صورت‌گرفته را به خطر می‌اندازد. به همین سبب، وفاداری مصدق به اصولش از جمله در این سخنش «بنده حرفم از روی عقیده است و هیچ‌وقت تابع هوی و هوس و نظریات شخصی نیست» (مصدق، ۱۳۴۹، ص. ۶) به نتیجه مشابه سرسختی دکتر استوکمان می‌انجامد. همان‌طور که برادر دکتر استوکمان او را خودمحمور می‌خواند، اندیشمندان ایرانی پافشاری مصدق درباره برخی اعتقاداتش، از جمله مخالفت با مذاکره مستقیم با طرف مقابل را «فقدان واقع‌بینی سیاسی [دکتر مصدق]» (رهنما، ۲۰۱۴، ص. ۲۶۱) و یکی از دلایل موفقیت کودتا دانسته‌اند. برای سیاستمدار کهنه‌کاری چون مصدق که از زمان مشروطه در وزارت‌توی قدرت ایران حضور داشت و به‌عنوان کسی که شکست راهبرد ستایش بی‌چون‌وچرای «حقیقت» را شاهد بود، اصرار و لجاجت بر همان روش را می‌توان نوعی ساده‌لوحی / ساده‌دلی انگاشت.

مطبوعات ریاکار شبکه قدرت در هر دو بافت نمایشنامه و عرصه سیاسی-اجتماعی ایران در سال‌های منتهی به کودتا رفتار مشابهی دارند. دکتر استوکمان، ساده‌لوحانه به روزنامه‌نگاران فرصت طلب به‌عنوان یاران راستین خود در راه دفاع از حقیقت اعتماد دارد و انتشار گزارش علمی خود را در روزنامه *ندای مردم* برای اطلاع‌رسانی به شهروندان، وظیفه میهن‌دوستانه و اخلاقی خود می‌داند؛ اما شهردار برای سرکوب آن دست‌به‌کار می‌شود و دکتر استوکمان در پاسخ می‌گوید «اگر برای اجتماع جا پیدا نکنم، یک طبال استخدام می‌کنم و به دنبالش می‌افتم و در تمام نقاط شهر مقاله‌ام را خواهم خواند» (ایسن، ۱۳۴۰، ص. ۱۱۷). با این حال، تبانی مطبوعات با شهردار منجر به رأی تقریباً یکدستی برای زدن انگ «دشمن مردم» به دکتر استوکمان می‌شود؛ اتفاقی که نشان از ناآگاهی او از قواعد بازی میدان قدرت و رسانه‌ها دارد.

^۱. Moi

چنین تجربه‌ای را در دوره ملی‌شدن نفت (۱۳۳۰-۱۳۲۹) نیز می‌بینیم. مصدق در جبهه‌های ملی و بین‌المللی با مخالفت روبرو بود. او در ابتدا به روزنامه‌نگاران داخلی تکیه کرد؛ اما روایت‌های مطبوعات، از جمله روزنامه‌های طرفدار مصدق و سایر ساختارهای قدرت اجتماعی مانند رسانه‌های خارجی، نمایندگان مجلس، بازار و روحانیون، برداشت احزاب سیاسی و مردم از مصدق را به چالش کشیدند.^۱ بعلاوه، بخش انتشاراتی تی.پی.بی.دمن^۲ سازمان سیا اقدام به انتشار و ترجمه اعلامیه‌ها، مقالات یا کاریکاتورهایی علیه حزب توده می‌کرد که به‌خوبی می‌توانست دوقطبی مصدق و حزب توده را ایجاد کند و سیاه‌نمایی‌های رایج علیه مصدق را رواج دهد (رهنما، ۲۰۱۴).

بعلاوه، دکتر استوکمان و مصدق برای دستیابی به اهدافشان به دنبال یک تکیه‌گاه مردمی بودند. دکتر استوکمان سرخورده از روزنامه‌نگاران شهر، در سالن خانه ناخدا هورستر برای مردم سخنرانی می‌کند، اما مردم میان حرفش می‌دوند و برادرش و آسلاکسن به او حمله می‌کنند. مصدق نیز به‌صراحت می‌گفت دولتش به «افکار عمومی تکیه دارد» (مصدق، ۱۳۳۱)، به‌عنوان نماینده ملت در مجلس نطق‌های آتشین متعددی ایراد می‌کرد و موردحمله احزاب سیاسی اسلام‌گرا و روشنفکران حزب توده قرار می‌گرفت؛ به‌گونه‌ای که او را فاشیست و پوپولیست خطاب می‌کردند.^۳

دکتر استوکمان و مصدق در موقعیت‌های حساس و بحرانی به نمایش احساسی برای تأثیرگذاری بر مردم روی می‌آوردند. جلسه سخنرانی دکتر استوکمان در پرده چهار، تبدیل به دادگاهی می‌شود که در آن به‌گونه‌ای نمایشی از خود دفاع می‌کند. به همین ترتیب، حضور

۱. به‌جز مطبوعات مخالف مصدق، حتی مطبوعات طرفدار وی نیز غیرمستقیم در شکل‌گیری کودتا نقش داشتند. نشریات حامی جبهه ملی مانند نیروی سوم به همراه مطبوعات حزب توده مثلاً چلنگر با حمله به روحانیت و آیت‌الله کاشانی نفرت نیروهای مذهبی، حوزه‌های علمیه و در نتیجه نارضایتی مردم علیه مصدق را برانگیختند (حسینیان، ۱۳۸۴، صص. ۱۷-۲۱).

۲. تی.پی.بی.دمن / TPBEDAMN می‌تواند یک معنای استعاری هم داشته باشد: مرگ بر (حزب) توده!

۳. برای آگاهی از فعالیت‌های مطبوعاتی ضدمصدق با هدف فاشیست و پوپولیست جلوه‌دادن او، مثلاً نک به نشریه به‌سوی / پنده، ۱۱ آذر ۱۳۳۰: مرگ بر حکومت فاشیستی مصدق و ۲۶ دی ۱۳۳۰: دولت آزادی‌کش مصدق و باند عوام‌فریب «جبهه ملی».

مصدق در صحنه سیاست بین‌الملل برای نمونه در دادگاه بین‌المللی و مجمع عمومی سازمان ملل متحد و نیز در میدان سیاست داخلی (مثلاً دفاعش در دادگاه نظامی پس از کودتا) آگاهانه نمایشی و پرشور بود^۱ (مثلاً نک به یرگین^۲، ۱۹۹۰، ص. ۴۵۷؛ استیوتسمن^۳، بیتا). بعلاوه، زمانی که مصدق مجلس را مقابل و مخالف برنامه‌های خود دید، آن را منحل و با کشاندن مردم به خیابان و سخنرانی در آنجا، صحنه خیابان را جایگزین راه ارتباطی قانونی و دموکراتیک، یعنی مجلس کرد.

بدنام‌سازی در هر دو بافت، نمایشنامه و ماجرای سرنگونی مصدق، رخ می‌دهد. برچسب «دشمن مردم» در نمایشنامه به‌صورت دوگانه‌ای کنایه‌آمیز است. دکتر استوکمان که در ابتدای نمایش در پرده یک نزد دوستان و مردم محبوب است، در پایان، آنگاه که شهروندان از پیامدهای مالی نوسازی حمام‌ها مطلع می‌شوند، مخالف او می‌شوند و به پیشنهاد رئیس جلسه که «دکتر استوکمان دشمن مردم است» رأی موافق می‌دهند. این رویداد یادآور رخداد مشابهی در سپهر سیاست ایران برای مصدق است. رهبر پرجذبه جبهه ملی یا «پدر ملت» (دوبلگ^۴، ۲۰۱۲) که توانسته بود ائتلافی از ایدئولوژی‌های ناهمگن را تشکیل دهد، از سوی بقایی، یار دیرینش، با «هیتلر» مقایسه شد (آبراهیمیان، ۱۹۸۲، ص. ۲۷۷) و مخالفانش او را دشمن ملت، دین و سلطنت خواندند.

در پایان، دکتر استوکمان که خود را منزوی و بیکار می‌یابد، واقعیت را انکار می‌کند و به باور تنهاترین فرد در دنیا تواناترین است، پناه می‌برد. شهردار پیشنهاد می‌کند اگر دکتر استوکمان به اشتباهاتش اعتراف و اظهار ندامت کند، می‌تواند به کار خود بازگردد؛ اما دکتر استوکمان تأکید می‌کند هرگز عذرخواهی نخواهد کرد و با چنین رفتاری خود را به لجن نمی‌کشد. در عوض،

۱. این نویسندگان رفتار مصدق را به «غیرقابل‌پیش‌بینی بودن» او تفسیر می‌کنند، اما این شیوه برخورد از دید هومی بابا (۱۹۸۴)، رفتار ویژه شناسای استعمارزده در برابر استعمارگر با هدف مقاومت است. مصدق این رفتار را در موقعیت‌های مختلف به شیوه‌های متفاوتی بکار می‌برد و این به معنای تحقیر یا تخریب او نیست.

۲. Yergin

۳. Stutesman

۴. De Bellaigue

او مصمم است با الگوبرداری از سقراط و مسیح (قادری سَهی، ۱۳۹۶، ص. ۲۲) به آموزش نسل جدید بپردازد.

مصدق نیز که در دادگاه نظامی به جرم «تضعیف ارکان سلطنت» (بزرگمهر، بی‌تا، ص. ۷۸۹) محکوم شد، از پذیرش عفو محمدرضا شاه برای قصاص مصدق (بزرگمهر، بی‌تا، ص. ۸۰۰) سر باز زد و اعلام کرد: «من هرگز تقاضای عفو نکرده‌ام و هرگز هم چنین نخواهم کرد» (مصدق به نقل از دوبلگ، ۲۰۱۲، ص. ۲۴۵). بااین حال، تفاوت‌هایی در دو موقعیت نمایان است. برخلاف دکتر استوکمان که تصمیم می‌گیرد در شهرش بماند و جوانان را آموزش دهد، مصدق به سه سال انفرادی، محرومیت کامل از حقوق شهروندی و حبس خانگی تا پایان عمر محکوم شد.

نظر به چنین مشابهاتی می‌توان گفت جمال‌زاده قصد داشت در ترجمه دشمن مردم به فضای روشنفکری و عامه مردم ایران بپردازد و مواضع تند روشنفکران و نیز جهل اجتماعی-سیاسی مردم را که منجر به کودتا شده بود، آشکار کند. به عبارتی، شاید بتوان ترجمه جمال‌زاده را بازتابی از اکثریت «عوام» و اقلیت نخبه‌گرای جامعه ایران دانست؛ جامعه‌ای که از یک‌سو پذیرای ساده‌لوحی و از سوی دیگر بیگانه با «مصلحه» بود.

۵. ۱. ۲. خط سیر فکری جمال‌زاده در ترجمه دشمن ملت

برای درک خط سیر و شکل‌گیری سپهر اندیشگانی جمال‌زاده که منجر به ترجمه دشمن مردم شد، اندکی به مفهوم «خط سیر» بوردیو اشاره می‌کنیم. پیش‌تر اشاره شد بوردیو می‌گوید برای تعیین خط سیر یک نویسنده باید کنش‌های او را در جهان ادبی تعقیب کرد؛ زیرا فهم آثار هنرمندان و نویسندگان مستلزم آن است که آن‌ها را محصول تلاقی دو گونه تاریخ بدانیم: تاریخ موقعیت‌های آن‌ها و تاریخ عادت‌واره‌های آن‌ها (طلوعی و رضایی، ۱۳۸۶، ص. ۱۸). به‌منظور ترسیم خط سیر جمال‌زاده و شناخت چرخش او برای عملکردی خلاقانه در نمایش قدرت در میدان ادبی روبه‌رشد ایران، باید از سویی به آثار تألیفی و نیز ترجمه دشمن ملت و از سوی دیگر، به دادوستد نهفته بین تألیفات و ترجمه او توجه کرد.

این کار از این روی ضروری است که به باور بوردیو، نویسنده/ مترجم در دو نوع جامعه‌شناسی رشد می‌کند. اولینش آنی است که «نویسنده برساخته آن است» (بوردیو، ۱۹۹۳، ص. ۱۶۱)؛ دیگری «جامعه‌شناسی شخص [نویسنده] است، یعنی جامعه‌شناسی برساخته نویسنده» (بوردیو، ۱۹۹۳، ص. ۱۶۱). براین اساس، هنرمند «ساختار میدان قدرت و [موقعیتش] در آن ساختار» (بوردیو، ۱۹۹۳، ص. ۱۶۱) را بازنمایی می‌کند. بوردیو می‌افزاید موقعیت نویسنده در ارتباطی جدلی با نوع اول جامعه‌شناسی قرار دارد، یعنی جامعه‌شناسی‌ای که نویسنده محصول آن است. نویسنده این رابطه را از راه «الگوهای زایشی» یا ساختار بنیادین عادت‌واره برقرار می‌سازد؛ یعنی الگوهایی که نویسنده با کاربری آن‌ها در میدان قدرت یا سلسله‌مراتب میدانی که در آن عمل می‌کند ردپایی هرچند کوچک از خود بجای می‌گذارد (بوردیو، ۱۹۹۳).

از نظر بوردیو، این امر باید ما را به طرح این پرسش بکشانند که «ساختار اجتماعی اثری که برساخته آن است، چیست؟» (بوردیو، ۱۹۹۳، ص. ۱۶۱). در نتیجه، بوردیو تاریخ‌نگاری‌های متعارف برپایه «روان-جامعه‌شناسی تکوینی» نویسنده (بوردیو، ۱۹۹۳، ص. ۱۶۲) را به چالش می‌کشد؛ زیرا به باور او این نظریات در توضیح چگونگی تبدیل یک نویسنده به موقعیت کنونی‌اش ناتوان‌اند. در عوض، او توصیه می‌کند که بپرسیم «موقعیت یا «جایگاه» یک نویسنده - جایگاه مختص به نویسنده‌ای از آن نوع - چگونه شکل گرفته است» (بوردیو، ۱۹۹۳، ص. ۱۶۲). بوردیو معتقد است این پرسش این امکان را فراهم می‌سازد که دریابیم «آیا عادت‌واره نویسنده، یعنی مجموع ارزش‌های فرهنگی منفی، مثبت و یا حتی خنثای او، یا حتی تغییر در آن، در تصاحب این موقعیت موفق بوده است؟» (بوردیو، ۱۹۹۳، ص. ۱۶۲).

درک و تبیین جامعه‌ای که جمال‌زاده محصول آن است قدری پیچیده است. او سوای سفرهای گهگاهی و کوتاهش به ایران، بین سال‌های ۱۳۲۵ تا ۱۳۲۹ که عضو سازمان بین‌المللی کار وابسته به سازمان ملل متحد در ژنو بود (مهرین، ۱۳۴۲، صص. ۹-۱۰)، تقریباً در تمام مدت زندگی خود شهروند اروپا باقی ماند، به نهادهای اجتماعی آنجا پایبند و با سنت‌های ادبی و فرهنگی کلاسیک و مدرن آنجا عجین بود. با این حال، او از خانه کوچکش در ژنو که با دلتنگی آن را به گوشه‌دنجی از فرهنگ ایرانی تبدیل کرده بود، برای مخاطبانش در ایران بیش از پنجاه

کتاب و مقالات بی‌شمار، از جمله تفسیرهای اجتماعی-سیاسی، آثار جدلی مذهبی، (خود) زندگی‌نامه، مقالات تاریخی و نقد نوشت.

همچنانکه ذکر شد، بورديو دو نوع جامعه‌شناسی را برای مطالعه هنرمند پیشنهاد می‌کند که یکی از آن‌ها از رهگذر شناخت جامعه‌ای محقق می‌شود که هنرمند بر ساخته آن است؛ اما این نوع جامعه‌شناسی درباره شناخت جمال‌زاده راه به جایی نمی‌برد؛ چون اساساً جمال‌زاده محصول یک جامعه نیست. شناخت جمال‌زاده زمانی برای ما ممکن می‌شود که او را محصول دو جامعه کاملاً متضاد با دو جامعه‌شناسی متفاوت در نظر بگیریم. این دو جامعه هر کدام با منبع تاریخی-اجتماعی متفاوتشان، او را به نویسنده‌ای بدل کردند که توانست ساختارهای قدرت موجود در میدان ادبیات آمیخته با سیاست را به چالش بکشد.

جمال‌زاده از امتیاز نگارش خارج از مرزهای ایران به‌خوبی آگاه بود. پس از جنجالی که بر سر انتشار یکی بود یکی نبود در ایران به پا شد، در مقدمه خود بر هفت قصه نوشت «نگارنده [...] در سرزمین امن و امان صدها فرسنگ از این علم‌شنگه‌ها و معرکه‌ها و جنجال و بگیروبیند دور افتاده بود و بیم آن نمی‌رفت که شراره نفس بدخواهان به دامنش برسد» (۱۳۲۱، ص. ۴)؛ هرچند او شکوه می‌کند که برای مدتی «دست‌ودلش به نوشتن نرفت». این احساس امنیت به تدریج به او اشتیاق گسترش نقش خود در میدان ادبی و فراتر رفتن از رقابت صرف برای کسب سرمایه اقتصادی را داد.

تجربه زندگی هم‌زمان در دو جهان متفاوت، یکی مدرن و دیگری پیشا/شبه مدرن، حس عمیقی از هم‌زمانی/ناهم‌زمانی برای جمال‌زاده به ارمغان آورد و ذائقه‌اش را در نگارش ادبی تغییر داد. جمال‌زاده در یکی از سفرهایش به ایران در دهه چهل میلادی در پاسخ به پرسش یک خبرنگار درباره تغییرات ایران تنها گفته بود «ساختمان‌ها کمی بلندتر شده‌اند و دامن لباس‌ها کوتاه‌تر» (متینی، ۱۳۷۶، ص. ۶۱۳). منتقدان ایرانی از این پاسخ به خشم آمدند و جمال‌زاده را به دلیل زندگی در خارج از کشور به بی‌اطلاعی از «جامعه زنده و پویای» ایران متهم کردند. منتقدان

گذشته و اکنون، نتوانسته‌اند دریابند که این پاسخی طبیعی و برآمده از زندگی در وضعیت متناقض «میان‌بودگی»^۱ است.

مطالعه آثار جمال‌زاده نشان می‌دهد او هرگز ایران را کشوری در حال توسعه نمی‌دانست؛ چه رسد به اینکه آن را توسعه‌یافته بداند. او از جمله ایرانیان قرن بیستمی بود که با «الگوی شکست‌هایی که پس از هر موفقیت کوتاه‌مدت در نیل به آزادی و عدالت اجتماعی فرامی‌رسید» (قانون‌پرور، ۲۰۲۱، ص. ۱۴۲) آشنا بود. خاطرات تلخ شکست انقلاب مشروطه که به بازگشت پادشاهی مطلقه رضاشاه منجر شد، اعدام پدرش که آن را در شمار قتل‌های قائم‌مقام فراهانی^۲ (۱۱۵۸-۱۲۱۴) و امیرکبیر (۱۱۸۵-۱۲۳۰) دو نخست‌وزیر اصلاح‌طلب اواخر دوره قاجار می‌دید و رنج‌هایی که ایرانیان در خلال و پس از دو جنگ جهانی متحمل شدند، هرگز جمال‌زاده را نفریفت تا «روبن‌هایی» چون ساختمان‌های بلند و دامن‌های کوتاه را «تغییراتی چشمگیر» بداند.

جمال‌زاده در عمر ۱۰۵ ساله خود، یک «دانشنامه گویا»ی ادبیات کلاسیک ایران، ایران باستان و مدرن، اقوام و فرهنگ‌های مرتبط با آن‌ها بود. شاید بتوان با احتیاط او را در راستای آرمان‌هایش برای تقویت روحیه ملی، ذائقه فرهنگی و عزت‌نفس فردی ایرانیان، با گوته مقایسه کرد. گوته نیز همچون جمال‌زاده عمر طولانی پرکاری داشت، اما جمال‌زاده هرگز مانند گوته اقبال ساختن «ویمار» خود در ایران را نیافت، مگر همان ایران کوچکی که در ژنو از خانه‌اش ساخته بود. منتقدان جمال‌زاده همواره او را متهم می‌کردند که تصویری از زندگی ارائه می‌دهد که واقعیت ایران معاصر را منعکس نمی‌کند؛ برای آن‌ها، جهانی که او در آثارش ترسیم می‌کرد، به نظر کهنه و منسوخ می‌رسید.

با این حال، با تحلیلی دقیق‌تر، می‌توان این ناهم‌زمانی یا کهنگی را ترفند ابتکاری جمال‌زاده در نظر گرفت. «تولید» در چارچوب نظری بوردیو با خلاقیت یا ابتکار فرد در میدان مربوطه ارتباط مستقیم دارد:

^۱ In-betweenness

^۲ آقا حسینعلی در هفت قصه (۱۳۲۱) همانند پدر جمال‌زاده که به روحانیون بی‌عمل می‌تاخت، با نقل‌قولی از قائم‌مقام فراهانی به ریاکاری روحانیون انتقاد می‌کند.

خلاقیت یک نویسنده از آفریدن متوالی یک نقش‌آفرینی/بازی اجتماعی که من آن را «میدان ادبی» می‌نامم، جدا نیست و این بازی/نقش‌آفرینی هم‌زمان با شکل‌گیری خودمختاری [هنرمند/نویسنده] یا به عبارتی، با شکل‌گیری قوانین خاص کارکردی آن میدان ادبی، در درون میدان قدرت، ایجاد می‌شود. (بوردیو، ۱۹۹۳، ص. ۱۶۳)

از سوی دیگر، دریدا برای مترجم درگیر در فضای «میان‌بودگی» دو پیش‌نیاز آرمانی قائل است: «تسلط کامل بر حداقل دو زبان و دو حافظه فرهنگی که مظهر بروز دانش/اجتماعی-تاریخی آن دو فرهنگ باشد.» (دریدا^۱، ۲۰۰۱، ص. ۱۷۹، تأکید از ما). این هر دو آرمان درباره جمال‌زاده مصداق دارد و «الگوی زایشی» او یا همان جامعه‌شناسی برساخته‌اش، ملهم از دو جامعه و حافظه‌های فرهنگی آن دو جامعه‌ای است که جمال‌زاده محصول آن‌ها بود؛ بنابراین، جمال‌زاده، با بهره‌گیری از دانش پیشرفته‌تر اجتماعی-فرهنگی وطن دومش می‌کوشد خاطرات تلخ اجتماعی-تاریخی موطن نخستش را با هم‌وطنانش درمیان بگذارد.

برای شرح چگونگی شکل‌گیری عادت‌واره جمال‌زاده که متأثر از دانش اجتماعی-تاریخی دو جهانی است که او هم‌زمان در آن‌ها زندگی می‌کرد، نیازمند نگاهی گذشته‌نگر به تغییر در سبک و لحنی در آثار او هستیم که تاکنون ناشناخته مانده است؛ تغییری که به احتمال زیاد، در گزینش نمایشنامه ایسن برای ترجمه بی‌تأثیر نبوده است.

یک دهه پیش از کودتای ۳۲، در آبان ۱۳۲۳ جمال‌زاده صحرای محشر را نوشت و در ۱۳۲۶ آن را چاپ کرد. این رمان تخیلی، روایتی دراماتیک از مردگانی است که برای حسابرسی در روز قیامت نزد خداوند احضار می‌شوند تا درباره بهشتی یا جهنمی بودن آن‌ها قضاوت کند (جمال‌زاده، ۱۳۲۶). این داستان عموماً به دلیل ناتوانی جمال‌زاده در خلق اثری به درخشانی یکی بود یکی

^۱. Derrida

نبود در زمان چاپش با نقدهای منفی بسیاری مواجه شد.^۱ بااین حال، تحلیلی موشکافانه تر می تواند خلاف این را ثابت کند.

داستان که گسترش می یابد، می بینیم خداوند این روز را به طور خاص برای ایرانیان پس از اسلام طراحی کرده است. دانش اجتماعی-تاریخی جمالزاده درباره فرهنگ کهن ایران و تاریخ آن وسیع بود، بااین حال، او عامدانه در این داستان دوره پیش از اسلام را در نظر نمی گیرد. به اعتقاد کامشاد و مظفری (۲۰۱۲) این کتاب بر اساس «یک باور سنتی اسلامی [...] بنا شده است که ما در این زندگی پاسخگوی تمام اعمال ناشایست خود هستیم [...]»؛ آن ها به درستی اشاره می کنند که اگر خواننده «دانش کافی از مذهب تشیع» نداشته باشد، شاید نتواند طنز جمالزاده را در این اثر به خوبی دریابد. در این قصه، خداوند بر اساس مذهب تشیع داوری می کند و کتاب مقدس قرآن است، اما تفاسیر متناقضی از آن و احادیث پیامبر موجود است: از یک سو تفاسیر روحانیون و از سوی دیگر تفاسیر عارفان، شکاکان، یا غیرمذهبیون.

نقد جمالزاده زمانی تلخ و گزنده می شود که درمی یابیم فرشتگان برای ارتقاء مرتبه خود به «ارتباطات با افراد صاحب نفوذ، پارتی بازی و حتی رشوه» (کامشاد و مظفری، ۲۰۱۲) تمایل دارند. آن وقت این پرسش طنزآمیز در ذهن خواننده شکل می گیرد: نکند این فساد آن قدر جافتاده که حتی حاکمیت الهی نیز از ساختار قدرت فرصت طلبان ایرانی پنهان در جامه مذهب یا سکولاریسم الگوبرداری کرده است؟ جمالزاده پاسخ را از خواننده می خواهد.

شاید بتوان سبک صحرای محشر را نشانه ای از چرخش ادبی در عادت واره های جمالزاده دانست. او در این اثر از زبان طنزآمیز آمیخته با تمسخر زیرکانه آثار اولیه اش فاصله گرفته و وارد سبکی از ادبیات فاوستی^۲ می شود. منتقدان عمدتاً به این جنبه از سبک ادبی جمالزاده نپرداخته اند؛ چراکه به ندرت «حافظه اجتماعی-تاریخی» جمالزاده را که متأثر از آموزش رسمی

^۱. کاتوزیان (۱۳۸۹)، از این تفکر کهنه و تکراری و نیز از منتقدان ایرانی به دلیل رویکردهای متغیر افراطی شان، یعنی ستایش مطلق یک نویسنده در یک روز و نکوهش شدید همان نویسنده در روز دیگر، خرده می گیرد و برای برون رفت از چنین رویکردی، پیشنهاد ارزیابی مجدد کل آثار جمالزاده در بسترهای اجتماعی-تاریخی متناظر با آن ها را می دهد.

^۲. Faustian

مدرن در نظام آموزشی اروپای غربی بود، بررسیده‌اند. این رمان نشان می‌دهد که جمال‌زاده با حافظه‌های فرهنگی فرانسه و آلمان و نیز بریتانیا آشنایی قابل‌توجهی دارد. متون ادبی کلاسیک مانند *کمدی الهی* دانته، *بهشت گمشده* میلتن، *خسیس مولیر*، *فاوست* گوته و مهم‌تر از همه، مبارزه دائمی ولتر علیه تعصب دینی، بخش عمده‌ای از حافظه‌های فرهنگی جمال‌زاده را شکل می‌دهند.

صحرای محشر با بحث‌هایی درباره بهشت و جهنم، به هجوی از *کمدی الهی* تبدیل می‌شود؛ زیرا برخلاف شاعران یونانی و رومی در برزخ دوزخ دانته، شاعر دانشمند ماجراجوی شکاکی مانند عمر خیام اجازه ورود به بهشت را می‌یابد، اما شیخی که با توهین به فاحشه‌ای به او آسیب رسانده و مردمی که نماینده ساختارهای قدرت ایران‌اند، از ورود به بهشت محروم می‌شوند. بعلاوه، شخصیت اصلی داستان آنجاکه با شیطان طرح دوستی می‌ریزد و او را همراه خود می‌نامد، آشکارا یادآور *فاوست* است؛ شیطان *صحرای محشر* به *مفیستوفلس*^۱ *فاوست* دگردیسی می‌یابد. در اینجا، شیطان داستان جمال‌زاده، مانند *سیمرغ*، مرغ افسانه‌ای *شاهنامه*، تعدادی از پرهایش را به شخصیت اصلی می‌دهد تا در صورت نیاز با سوزاندن یکی از آن‌ها او را احضار کند. شیطان این قصه همچنین با شیطان بهشت گمشده میلتن که مقرب درگاه است و به جای سرزنش همیشگی، آدمیان را به عزت‌نفس تشویق می‌کند، همخوانی دارد.

درنهایت، شخصیت شورشی قصه جمال‌زاده قرابت آشکاری با مبارزه ولتر علیه تعصب دینی و حمایت او از آزادی مذهب و آزادی بیان دارد.^۲ راوی قصه *صحرای محشر*، مانند *ضدقهرمان‌های رمانتیک*، الگوی متداول بهشت و جهنم از رستگاری و لعنت ابدی را تقبیح

^۱. Mephistopheles

^۲. ولتر که او نیز به دلیل ممنوعیت ورود به فرانسه، تبعید در ژنو را تجربه کرد، از کودکی در ذهن جمال‌زاده نقش بسته بود. او به یاد می‌آورد که در جریان انقلاب مشروطه، روزنامه‌نگاری فرانسوی با گزارش‌هایی درباره جنبش‌های مشروطه، پدر او را «ولتر ایران» نامیده بود. همچنین، جمال‌زاده در گفت‌وگوهایش بیان می‌کند: «ولتر سگی است که به جان روحانیون می‌افتاد» (طاهباز، ۱۳۶۴، بخش ۱۲).

می‌کند و جاودانگی را ملال‌آورتر از زندگی فانیِ عمدتاً پوچ اما پویا می‌داند؛ چراکه او برخلاف هم‌وطنان ایرانی‌اش، از آزادی انتخاب برخوردار است.

جمال‌زاده در مقدمه‌اش بر هفت قصه می‌نویسد «یکی بود یکی نبود در زمان آن جنگ نوشته شد و اینک «هفت قصه» نیز در هنگام این جنگ [جهانی دوم] به پایان می‌رسد. بدین ترتیب خدا نخواهد که کتاب سومین من هرگز روی طبع به خود ببیند» (جمال‌زاده، ۱۳۲۱، ص. ۲)؛ اما یک دهه بعد، او می‌بایست دشمن مردم را ترجمه کند تا شکست ملی دیگری را با ایرانیان در میان بگذارد. همانند صحرای محشر، جمال‌زاده در دشمن مردم نیز با شخصیت‌ها، جناح‌ها و مطبوعاتی روبروست که گرفتار معیارهای دوگانه‌اند. پول، قدرت و وجهه عمومی در توافق مابین شخصیت‌ها نقش کلیدی دارند. با در نظر گرفتن این موضوع، می‌توان گفت جمال‌زاده سخنرانی دکتر استوکمان را همچون زبان نقیضه‌گوی ولتر و نیز شبیه شخصیت کنایه‌آمیز شیطانی او در صحرای محشر دریافته بود.

همچنین، عنوان «دشمن ملت» می‌تواند بازتاب موقعیت مشابه جمال‌زاده در میدان ادبی ایران نیز باشد که پس از ویرایش و چاپ کتاب حاجی‌بابای /صفهانی برخی او را کافر و «دشمن ملت» نامیدند (جمال‌زاده، ۱۹۶۱). شاید بتوان این تناظر موقعیتی را نیز انگیزه‌ای برای جمال‌زاده دانست تا از رهگذر ترجمه این اثر به حافظه تاریخی متولیان فرهنگی /مذهبی تلنگری بزند و آن‌ها را به واکاوی شیوه‌های فرسایشی‌شان هنگام سنجش ادبیات وادارد.

در بخش قبلی بحث، از همانندی یا همخوانی فرجام کار مصدق با تصمیم دکتر استوکمان برای ماندن در شهر گفتیم. نکته پایانی اینکه عادت‌واره جمال‌زاده، به عنوان نویسنده‌ای در تبعید، یادآور زندگی ایبسن نیز هست. چنانکه آمد، او پیش از ترجمه دشمن ملت، زندگی و موقعیت اندیشگانی خودش را در «خط سیر» راوی صحرای محشر بازتولید کرده بود. او همچون شخصیت قصه‌اش با این استدلال که «در ایران، فساد هم مزمن است و هم مسری»، ترجیح می‌داد همانند ایبسن که به خودتبعیدی رفت، در تبعیدی خودخواسته در ژنو بماند و از آنجا برنامه بلندمدت خود را برای آموزش ملت از راه دور طراحی کند.

۵. ۲. نتیجه‌گیری

اسدالله علم، در یادداشت‌های روزانه خود به تاریخ ۱۳ مرداد ۱۳۴۸، یعنی سالگرد مشروطه، به حضور رسمی‌اش در جشنی به مناسبت این روز می‌پردازد که سنا آن را برگزار کرده بود:

عصری به مجلس جشن سنا، به مناسبت شروع شصت و چهارمین سال مشروطیت رفتم. اگر غلط نکنم مجلس فاتحه! غیر از این هم، هنوز با این مردم گرفتار اغراض شخصی - مخصوصاً طبقه منفعت‌جوی بالا که خودم هم جزء آن‌ها هستم - کار این کشور به سامان نمی‌رسد. (علم، ۱۳۴۸، ص. ۲۳۲)

علم در خلوت و یادداشت‌های شبانه ریای سیاستمداری را کنار می‌گذارد و جلسه یادبود مشروطه را مرثیه‌ای برای مرگ دموکراسی می‌داند، اما جمال‌زاده در آثارش، از جمله مقدمه‌اش بر هفت قصه، این مراثی را به تصویر کشیده است. به همین دلیل، بررسی چرایی بازنویسی جمال‌زاده از دشمن مردم، ما را ملزم می‌دارد بین تاریخ‌ها سفر کنیم: از انقلاب مشروطه تا زنجیره شکست‌های منتهی به کودتای ۳۲ و پس از آن.

در این پژوهش تلاش کردیم با به‌کارگیری «نظریه عمل»، به جمال‌زاده در مقام یک مترجم و چرایی تصمیم او در ترجمه دشمن مردم بپردازیم و نشان دهیم چرا نمایشنامه ایسن در «الگوی زایشی» تحول‌یافته جمال‌زاده به دلیل «میان‌بودگی» او ظاهر شده است. همچنانکه توضیح داده شد، مفاهیم پیشنهادی بوردیو برای مطالعه یک نویسنده، در تحلیل مترجمی مانند جمال‌زاده که محصول تعامل دو جامعه متفاوت است، ناکافی به نظر می‌رسد. از این‌رو با ترکیب مفهوم «خط سیر» بوردیو و «مترجم ایده‌آل» دریدا، برساخت روشن‌تری از عادت‌واره جمال‌زاده، جایگاه و نقش او در میدان ادبی ایران ارائه و نشان دادیم آثار او، برای نمونه صحرای محشر، دارای لحنی گذشته‌نگر، سرزنشگر و یا ولترگونه^۱ درباره زندگانی ایرانیانی است که از بالاترین تا پایین‌ترین سطوح در دام نهادهای پیشامدرن گرفتارند. باین‌حال، نکات بسیاری درباره ارتباط حافظه‌های

^۱. Voltairesque

فرهنگی جمالزاده با راهبرد ترجمانی او، دریافت این ترجمه و پویاشناسی نیروهای مؤثر بر این دریافت در ایران باقی مانده است که در پژوهشی دیگر به آن‌ها خواهیم پرداخت.

همچنین نمایی از همانندی‌های شخصیتی دکتر استوکمان و مصدق را ترسیم کردیم. این شباهت‌ها قابل توجه‌اند، زیرا در آثار جمالزاده، حتی در مقاله‌اش با عنوان «مسأله نفت»، سکوت کرکننده و معناداری درباره مصدق یا کودتا نهفته است؛ هرچند او به‌طور ضمنی از بی‌سیاستی رهبری ایران در آن زمان در برابر گرگان بالان‌دیده‌ای مثل اروپا و آمریکا انتقاد می‌کند و راه رفته را خطا می‌داند (جمالزاده، ۱۳۵۴).

بعلاوه، جمالزاده در گفت‌وگوهایش صراحتاً بیان کرده است که جبهه ملی ایران عملاً وجود خارجی ندارد یا بی‌تأثیر است. در ادامه، او دلیل نابودی غرور ملی را این‌گونه بیان می‌کند: «در ایران، تعصب مذهبی بسیار قوی‌تر از غرور ملی یا سعادت مردم است. ما باید با این تعصب مبارزه کنیم» (طاهباز، ۱۳۷۰، بخش ۲۵). جمالزاده به این نتیجه رسیده بود که می‌تواند این کار را خارج از ایران و از رهگذر ادبیات به ثمر برساند، ادبیاتی که اگرچه کهنه و تا حدی بی‌تناسب به نظر می‌رسد، اما هدفش، مانند گوته و شیلر در وایمار، آموزش و پرورش است.

یک امر بسیار محتمل است. جمالزاده که شاهد شکست مشروطه، اعدام پدرش، کودتای رضاشاه و سرکوب دوباره ندای آزادی‌طلبی ملت در مرداد ۱۳۳۲ بود، نمایشنامه ایسن را به‌مثابه مرثیه‌ای برای شکست دموکراسی نوپای ایران ترجمه کرد.

کتاب‌نامه

ایسن، ه. (۱۳۴۰). دشمن ملت (م.ع. جمالزاده، مترجم). بنگاه ترجمه و نشر کتاب. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۸۸۲)

بزرگمهر، ج. (بی‌تا). محمد مصدق در محکمه نظامی. نهضت مقاومت ملی ایران.

بهنام، ج. (۱۳۷۹). برلنی‌ها: اندیشمندان ایرانی در برلن. فرزانه روز.

بی‌نا. (۱۳۳۰، ۱ مهر تا ۳۰ بهمن). روزنامه به‌سوی آینده.

- پزشک‌نیا، ا. (۱۳۴۰). کتاب‌های تازه. سخن، (۸): ۹۶۹-۹۷۱.
- جمالزاده، م. ع. (۱۳۲۱). هفت قصه. پروین.
- جمالزاده، م. ع. (۱۳۲۱). دیباچه مولف. در هفت قصه (۲-۱۲). پروین.
- جمالزاده، م. ع. (۱۳۲۶). صحرای محشر. کانون معرفت.
- جمالزاده، م. ع. (۱۳۴۰). نامه‌ای به ایرج افشار. م. افشین‌وفایی و ش. شاهین‌دژی (گردآورنده)، نامه‌های ژنو: از محمدعلی جمالزاده به ایرج افشار (۱۳۰-۱۳۱). سخن.
- جمالزاده، م. ع. (۱۳۵۴). مسأله نفت: مشکلی از مشکلات دنیای نفت. بخش نسخ خطی (شماره پوشه ۱۰۹۹۳). کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران.
- جمالزاده، م. ع. (۱۹۶۱). نامه‌ای به ایرج افشار. در نامه‌های ژنو: از محمدعلی جمالزاده به ایرج افشار (۲۸۶-۲۸۹). سخن.
- حسینیان، ر. (۱۳۸۴). نقش مطبوعات طرفدار دولت در بسترسازی کودتا. مجموعه مقالات بررسی نقش مطبوعات در بسترسازی کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲. موسسه مطالعات و پژوهشهای سیاسی.
- دهباشی، ع. (۱۳۷۷). یاد سیدمحمدعلی جمالزاده. ثالث.
- رضوانی، م. ا. (۱۳۴۵). انقلاب مشروطیت ایران. سپهر.
- زاهدی، ف. (۱۳۸۹). درام معاصر ایرانی و هنریک ایبسن. دانشگاه تهران.
- زرین‌کوب، ع. (۱۳۲۹). فلسفه و هنر. یغما، (۳۷): ۱۱۹-۱۲۳.
- سعیدی، م. و معاذاللهی، پ. (۱۳۹۹). سنت ترجمه در عصر ایخانان و تیموریان. قطره.
- طاهباز، ح. (۱۳۷۰). حرف‌های محمدعلی جمالزاده. برگرفته از لینک: <https://www.youtube.com/watch?v=h9OUk9Bx4Y8>
- طاهباز، ح. (۱۳۶۴). حرف‌های محمدعلی جمالزاده. برگرفته از لینک: <https://www.youtube.com/watch?v=h9OUk9Bx4Y8>
- طلوعی، و. و رضایی، م. (۱۳۸۶). ضرورت کاربرد ساختارگرایی تکوینی در جامعه‌شناسی ادبیات. جامعه‌شناسی، ۱ (۳)، ۲۷-۳.
- علم، ا. (۱۳۴۸). یادداشت‌های علم-سال ۱۳۴۸. در یادداشت‌های علم (۱۵۱-۴۰۳). معین.
- عمرانی، م. م. (۱۳۹۲). سخنی کوتاه با خواننده. در دشمن مردم (۵-۱۵). دنیای نو.

غفاری، م. و مدرس خیابانی، ش. (۱۴۰۱). تحلیل بوردیویی نقش سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی مترجم در انتخاب کتاب برای ترجمه، مطالعه موردی: عبدالحسین آذرنگ. *مطالعات ترجمه*، ۱۰، ۴۰-۵۷.

فخارزاده، م. و دباغ‌زاده، ا. (۱۴۰۰). نمود عادت‌واره مترجم در سبک ترجمه: موردپژوهی سبک ترجمه صالح حسینی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۴ (۱)، ۸۱-۱۰۶.
<https://doi.org/10.22067/lts.v54i1.85424>
 قادری سُهی، ب. (۱۳۸۵). روشنگری در بوته آزمایش: نگاهی به نمایشنامه دشمن مردم. *پژوهش زبانهای خارجی*، (۳۱)، ۷۹-۹۴.

قادری سُهی، ب. (۱۳۹۶). دشمن مردم: بازخوانی افکار سیاسی «اصحاب قرارداد اجتماعی» در بافت مدرنیته. در *دشمن مردم (۷-۳۸)*. بیدگل.
 قنبری، م. (۱۴۰۰). *از ریشه تا امروز. علمی و فرهنگی*.
 کاتوزیان، ه. (۱۳۸۹). *درباره جمال‌زاده و جمال‌زاده‌شناسی*. سخن.

متینی، ج. (۱۳۷۶). جمال‌زاده و مخالفان او. *ایران‌شناسی*، ۹ (۴): ۶۰۱-۶۴۵.
 محمدپور، ف. و شاه نظری، م. ت. و افروز، م. (۱۳۹۹). نگاهی جامعه‌شناختی به رفتار مترجمان: بررسی ترجمه چند نمونه از رمان‌های انگلیسی به فارسی در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳ (۱)، ۱۹۷-۲۲۸.
<https://doi.org/10.22067/lts.v53i1.84761>

محمدی، ص. (۱۳۹۸، بهمن). دلجویی از بکت، حذف جمال‌زاده. برگرفته از
<https://jamejamdaily.ir/newspaper/item/55419>
 مصدق، م. (۱۳۳۱). سخنرانی محمد مصدق در مجلس هفدهم در روز پیش از کسب رأی اعتماد از مجلس شورای ملی (آذر ۱۳۳۱). سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران (ساکما).
https://fa.wikipedia.org/wiki/%D9%BE%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%AF%D9%87:Mohammad_Mosaddegh%27s_speech,_December_1952.oga

مصدق، م. (۱۳۴۹). *نطق‌ها و مکتوبات دکتر مصدق در دوره‌های پنجم و ششم مجلس شورای ملی*. مصدق.

معاذاللهی، پ. و تجویدی، غ. (۱۳۹۷). نگرشی بر جامعه‌شناسی تولید آثار ادبی بین سال‌های ۱۳۲۰ تا ۱۳۴۵ با تکیه بر ترجمه رمان. *کاوش‌نامه زبان و ادبیات فارسی*، ۱۹ (۳۸)، ۶۵-۹۷.

- ملک‌پور، ج. (۱۴۰۰). *ادبیات نمایشی در ایران* (ج ۴). طوس.
- مهرین، م. (۱۳۴۲). *جمال‌زاده و افکار او*. آسیا.
- میلائی، ع. (۱۳۶۹). مجله کاوه و مساله تجدد. *ایران‌شناسی* (۷)، ۵۰۴-۵۱۹.
- مینوی، م. (۱۳۳۳ الف). پرگنت-خلاصه یک کتاب. سخن، ۱، ۶۱۲-۶۱۶.
- مینوی، م. (۱۳۳۳ ب). *پانزده گفتار*. انتشارات دانشگاه تهران.
- نبوی، ن. (۱۳۸۸). *روشنفکران و دولت در ایران*، ترجمه حسن فشارکی. شیرازه.
- هوشیار، م. ب. (۱۳۳۴). مروری بر ترجمه جمال‌زاده از *ویلهلم تل* شیلر. سخن، ۱۱، ۱۰۳۵-۱۰۳۹.
- هوویان، آ. (۱۳۸۴). *ارمنیان ایران*. هرمس.
- یزدانی، س. (۱۳۹۶). *کودتاهای ایران*. ماهی.

- Abrahamian, E. (1982). *Iran between two revolutions*. Princeton University Press.
- Abrahamian, E. (2001). The 1953 Coup in Iran. *Science & Society*, 65(2), 182-215.
- Afary, J. (1996). *The Iranian Constitutional Revolution, 1906-1911: Grassroots democracy, social democracy, and the origins of feminism*. Columbia University Press.
- Angelleli, C. (2014). *The sociological turn in translation and interpreting studies*. John Benjamins.
- Belle, M. A., & Hosington, B. (2017). Translation, history and print: A model for the study of printed translations in early modern Britain. *Translation Studies*, 10(1), 2-21. <https://doi.org/10.1080/14781700.2016.1213184>
- Bhabha, H. (1984). Of mimicry and man: The ambivalence of colonial discourse. *October*, 28, 125-133. The MIT Press. <http://www.jstor.org/stable/778467>
- Bigsby, C. W. (2005). *Arthur Miller*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: Genesis and structure of the literary field*. Polity Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Buzelin, H. (2018). Sociological models and translation history. In L. D'hulst & Y. Gambier (Eds.) *A history of modern translation knowledge: Sources, concepts, effects* (pp. 337-346). John Benjamins.

- D'Amico, G. (2013). Domesticating Ibsen for Italy: Enrico and Icilio Polese's Ibsen Campaign. *Domesticating Ibsen for Italy*, 1-358.
- De Bellaigue, C. (2012). *Patriot of Persia: Muhammad Mossadegh and a Very British Coup*. Harper.
- Derrida, J. (2001). What is a "relevant" translation? *Critical Inquiry*, 27(2), 174-200.
- Gasiorowski, M. J. (2013). The CIA's TPBEDAMN Operation and the 1953 Coup in Iran. *Journal of Cold War Studies*, 15(4), 4-24.
- Ghaderi Sohi, B. (2010). Religion, ideology and translation: Transcreating *Peer Gynt* in Iran. In *Ibsen through new eyes: Religion and freedom* (pp. 205-215). Centre for Asian Theatre (CAT).
- Ghanoonparvar, M. R. (2021). *From prophets of doom to chroniclers of gloom*. Mazda.
- Gouanvic, J. M. (2005). A Bourdieusian theory of translation, or the coincidence of practical instances: Field, 'habitus', capital and 'illusio'. *The Translator*, 11(2), 147-166.
- Haddadian-Moghaddam, E. (2014). *Literary translation in modern Iran: A sociological study*. John Benjamins.
- Hanna, S. (2016). *Bourdieu in translation studies: The socio-cultural dynamics of Shakespeare translation in Egypt*. Routledge.
- Inghilleri, M. (2005). The sociology of Bourdieu and the construction of the 'object' in translation and interpreting studies. *The Translator*, 11(2), 125-145.
- Joseph, E. (1989). Bongāh-e tarjoma wa našr-e ketāb [The Institute for Translation and publication]. In E. Yarshater (Ed.), *Encyclopædia Iranica* (Vol. IV, pp. 351-355). Routledge.
- Kamshad, H., & Mozaffari, N. (2012). JAMALZADEH, MOHAMMAD-ALI ii. Work. In *Encyclopaedia Iranica* (online edition ed.). <https://www.iranicaonline.org/articles/jamalzadeh-ii>.
- Malone, I. R. (2009). The public and literary reception of Henrik Ibsen during the Irish Revival. *Nordic Irish Studies*, 8, 17-28.
- Moi, T. (2006). *Henrik Ibsen and the Birth of Modernism :Art, Theater, Philosophy*. Oxford University Press.
- Mori, M. (2017). Ibsen's *An Enemy of the People*: An inter-sociocultural perspective. *Scandinavica*, 56(2), 26-56.
- Mozaffari, N. (2012). JAMALZADEH, MOHAMMAD-ALI i. Life. In *Encyclopaedia Iranica* (online edition ed.). <https://iranicaonline.org/articles/jamalzadeh-i>
- Narimanov, N. (1906, 21 May). NƏ YAZIYORLAR [What They Write]: BAKI MÜSƏLMANLARINA AÇIQ MƏKTUB [Open Letter to Baku Muslims]. *Heyat qəzeti*, 4.
- Pym, A. (1998). *Method in translation history*. Taylor & Francis.
- Pym, A. (2009). Humanizing translation history. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 42, 23-48.

- Qi, Sh. (2017). (Mis)reading Ibsen: Chinese Noras on and off the stage and Nora in her Chinese Husband's Ancestral Land of the 1930s as Reimagined for the Globalized World Today. *Comparative Drama*, 50, 341-364.
- Rahnema, A. (2014). *Behind the 1953 coup in Iran: Thugs, turncoats, soldiers, and spooks*. Cambridge University Press.
- Rem, T. (2007). Nationalism or internationalism? The early Irish reception of Ibsen. *Ibsen Studies*, 7(2), 188-202.
- Sage, S. F. (2006). *Ibsen and Hitler: The playwright, the plagiarist, and the plot for the third reich*. Basic Books.
- Sela-Sheffy, R. (2005). How to be a (recognized) translator: Rethinking habitus norms, and the field of translation. *Target*, 17(1), 1-26.
- Senelick, L. (2014). How Ibsen fared in Russian culture and politics. *Ibsen Studies*, 14(2), 91-108.
- Simeoni, D. (1998). The pivotal status of the translator's habitus. *Target*, 10(1), 1-39.
- Simeoni, D. (2007). Translation and society. The emergence of a conceptual relationship. In P. St-Pierre & P. C. Kar (Eds.), *Reflections, refractions, transformations* (pp. 13-26). John Benjamins.
- Stanislavski, K. (1954). *My life in art*. Foreign Languages Publishing House.
- Stutesman, J. H. (n.d.). *Memorandum by the assistant secretary of state for near eastern, South Asian, and African affairs (McGhee) to the under secretary of state (Matthews), January 21, 1952*. Foreign Relations of the United States, 1951-1954, Iran, 1951-1954. Retrieved January 19, 2025, from <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1951-54Iran/d65>
- Tam, K.-k. (1984). *Ibsen in China: Reception and influence*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Vorderobermeier, G. M. (2014). *Remapping habitus in Translation Studies*. Rodopi.
- Wolf, M. (2007). Introduction. In M. Wolf & A. Fukari (Eds.), *Constructing a Sociology Of Translation* (pp. 1-36). John Benjamins.
- Wolf, M. (2012). The sociological turn and its "activist turn". *Translation and Interpreting Studies*, 7, 129-143. <https://doi.org/10.1075/tis.7.2.02wol>
- Yergin, D. (1990). *The prize: The epic quest for oil, money, and power*. Simon & Schuster.

درباره نویسندگان

سمانه فرهادی دانش‌آموخته دکتری مطالعات ترجمه از دانشگاه اصفهان و مدرس دانشگاه‌های جامع علمی کاربردی استان تهران است. حوزه‌های پژوهشی ایشان جامعه‌شناسی ترجمه، تاریخ ترجمه و ترجمه ادبیات نمایشی است.

بهزاد قادری سُهی استاد بازنشسته دانشگاه تهران، استاد کنونی دانشگاه ارجیس ترکیه و مترجم و پژوهشگر آثار ایبسن است. حوزه‌های پژوهشی ایشان ادبیات انگلیسی به ویژه مکتب رمانتیسم و ارتباط آن با ادبیات پسامدرن، ادبیات نمایشی، مطالعات فرهنگی، و مطالعات ترجمه است.



Selection Strategies and (Para)Textual Adaptation in Multimodal Advertising Teasers based on Eco-Translatology (Case Study: Trilingual Teaser of Emirates Airlines)

Nosrat Hejazi^{1*}; Maryam Davoudi¹

¹Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract The purpose of this paper is to analyze the trilingual advertisement of Emirates Airlines by three levels of analysis in translatological eco-paradigm presented by Gangshen Hu (2004, 2020). It seeks to investigate how this company increases the effectiveness and acceptance of its brand in the destination ecosystem by “adapting” and “selecting” the (para/peri)text of its advertisements. It is assumed that, the (para/peri)textual elements accommodated in the content and form of the ad, and also adequate “adaptation” and “selection” of linguistico-cultural ecosystems would maximize the optimal communicative effect on target audience. The results indicate that the (para/peri)textual elements (color, sound, schema, logo, etc.) in the Emirates advertisements are more prominent than the linguistic aspects. Also, the “cultural dimension” has achieved a higher level of paratextual language by selecting multiple elements, codes and universal symbols (such as rhythm, dance, and physical-sportive movements) and therefore has created a higher impact factor among audiences.

Keywords: *Eco-translatology; Adaptation; Selection; Gengshen Hu; Advertising Teaser*

1. Introduction

This paper seeks to investigate the potential relationship between eco-translatological theory and audiovisual translation in general and multimodal and multilingual translation of advertising texts in particular. The main questions, according to the new eco-translatological paradigm, that are addressed here can be stated as follows: What methods does Emirates Airlines employ to enhance its audience penetration rate through the adaptation and selection of peritextual elements in its advertisements? and which strategies enable the airline to improve acceptance rates within its target ecosystem?

Please cite this paper as follows:

Hejazi, N., & Davoudi, M. (2025). Selection strategies and (para)textual adaptation in multimodal advertising teasers based on eco-translatology (Case study: Trilingual teaser of Emirates Airlines). *Language and Translation Studies*, 57(4), 65-103. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.88917.1268>

© 2025 Hejazi & Davoudi

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

It is assumed that the advertising producers of these companies can enhance the effectiveness of their advertisements by tailoring the eco-textual elements to align with both the content and form of the ads. Conversely, advertising translators can maximize the effectiveness of communication with the target audience through the careful “adaptation” and “selection” of linguistic and cultural frameworks.

2. Method

Alongside analyzing the oral propositions presented in the original English version of the Emirates Airlines advertisement, this study compares them with the verbal propositions found in the French and Arabic versions of the same scenario. The objective is to identify the (para)textual and peritextual-intertextual modifications that are manifested through dubbing or subtitles. The researchers deliberately distanced themselves from Western theoretical approaches, including the functionalist and action theories, which limit the examination of translation to its ultimate aims in the target society or view translation solely as a social phenomenon. This study sought to investigate the “translation act” by applying Eastern theoretical stances, especially Gengshen Hu’s Chinese ecological translation theory, regardless of cultural and metamaterial dimensions and putting aside concepts related to identity, value, or translational norms.

3. Results

The lively hostess who launches the advertisement suddenly appears on the screen behind the chair, showcasing her white hair and distinctive outfit. She wears dark sunglasses and black clothing while performing a series of vibrant South American salsa dance steps. The lively rhythm of the dance is enhanced by sudden, angular hand gestures and sharp body turns. Modern lighting and special effects create a striking contrast with the soundtrack and dark backdrop, where the performers engage in their traditional dance. This brief segment, characterized by quick and familiar movements, captivates an audience of hundreds of millions of Latino viewers, motivating them to continue watching the commercials.

As Latino audiences, alongside other authentic viewers of the material world, engage with the textual and paratextual cultural components of this sequence, the scene rapidly evolves while maintaining its rhythm and brisk pace. Once more, both fictional and actual audiences are immersed in the lively, dance-oriented ambiance of East Asian culture. This setting is animated by the vivid reds and blues of flowing Indian sarees, complemented by the captivating and colorful jewelry that echoes the memories of this cultural heritage.

The creators of this airline’s advertisement adopt an expansive perspective on the Bollywood dance performance, incorporating a segment of a popular Punjabi song that reflects the wealth and cultural sophistication of the Mithraic Hindus. Their objective is to connect with the extensive population of one billion Hindus around the globe. This section, akin to the previous one, establishes a foundation for

intertextual elements such as rhythm, sound, visuals, music, language, and physical expressions, thereby highlighting the significance of human civilization, particularly the thriving Hindu culture, which is of considerable interest to the company's stakeholders.

The advertisement's creators maintained a broad perspective, ensuring they addressed the substantial audience of Chinese citizens. In mere seconds, the ad encapsulates the spirit of tai chi practitioners set against the stark, cold scenery of a snowy mountainous region in China. The interplay of vertical and horizontal movements of the samurai swords, adorned with a cow horn emblem on a traditional Chinese mansion, highlights the rich cultural differences of the location, effectively alleviating any uncertainties the Chinese may have about choosing this airline for their travels.

The company's capacity to connect with large populations in Latin America, India, and China through its cultural and communication initiatives indicates that a comparable approach could be successfully applied in the sports sector, effectively engaging fans in various regions.

This is especially noteworthy given Emirates Airlines role as a major sponsor of renowned football clubs such as Chelsea, Arsenal, and Real Madrid, along with its engagement in other widely followed sports like rugby and tennis. In this setting, the airline showcases a female flight attendant adorned in the sports jersey of Real Club, prominently featuring the slogan "Fly Emirates" on her attire.

It is clear that a significant number of young supporters of this team have internalized the organization's slogan. This demographic also exhibits a notable level of digital awareness. To enhance the advertisement's impact on the public consciousness, incorporating the global Wi-Fi symbol is essential. Consequently, the designers of the advertisement have chosen to include an image of Korean-Thai girls from the Black Pink group, intentionally placed against a backdrop of blue rays to achieve their communication objectives.

All peritextual, intertextual, and paratextual elements have converged within the realms of culture and communication. Consequently, the intertextual aspects in this context are closely linked to the communicative and linguistic development of the subsequent sequence, emphasizing the importance of accessing free Wi-Fi and staying connected to digital services.

The concluding sequence illustrates the evolution of various intertextual and non-verbal components, highlighting real-world hostesses represented as an array of fictional characters across different environments, attire, and actions, transitioning into intertextual and verbal elements. Significantly, the final frame of the advertisement alludes to the original portrayal of the hostess with a tray, culminating with her voice.

4. Discussion and conclusion

This paper intended to investigate the overall strategies that Emirates Airlines utilize to improve its audience engagement through the careful adaptation and selection of peritextual elements in its advertising campaigns. Additionally, it seeks to figure out marketing approaches that the airline implements to boost acceptance rates among its intended demographic. It is posited that, on one hand, the creators of advertisements within these organizations can significantly increase the impact of their promotional materials by customizing the eco-textual components to ensure they resonate with both the thematic content and stylistic presentation of the ads. On the other hand, those responsible for translating advertising messages can enhance the effectiveness of their communication with the target audience by meticulously adapting and selecting appropriate linguistic and cultural contexts.

The findings of this descriptive and qualitative study which confirm those pinpointed by [Zhu et al. \(2022\)](#), [Liu \(2023\)](#), [Dawood \(2023\)](#) and [Wei \(2023\)](#) in their correlated studies reveal that the “translation community”, which includes producers and creators of commercials, translators, dubbers, and subtitlers associated with Emirates Airlines, has effectively employed “adaptive selection” strategies. This approach aims to minimize both subjective and objective disparities between the “self” and “other” that are evident across various ecosystems. By implementing these strategies, the translation community has sought to tailor the text and paratext to align with the expectations of their audience. This adaptation process reflects a conscious effort to bridge cultural and contextual gaps, ensuring that the content resonates effectively with viewers.

Despite the multiplicity of ecosystems that are represented in the linguistic dimension of all these languages (English, French and Arabic) and in spite of the cultural dimension highlighted not only in identity-national sequences from Latin America, East Asia, India and the Middle East, but also in pragma-communicative dimension mainly *via* technology-oriented, sports-oriented and entertainment-oriented sequences, this company has implemented an appropriate “adaptive selection” across all three linguistic, communicative, and cultural dimensions, and has effectively unified seemingly disparate elements into a cohesive and holistic prism, thereby successfully promoting a universal language.

The results indicate that the eco-textual components, and more specifically intersemiotic elements (color, sound, schema, logo, etc.) in the Emirates advertisements are more conspicuous than the linguistic features.

In fact, producing agents of this airliner have preserved the multiplicity of ecosystems and microstructural components of translation (reflected at verbal and linguistic propositions) by adopting a macroscopic view. Hence, their promotional discourse has appeared more real and persuasive and thereby the company has increased its penetration rate within global audience.

Furthermore, the findings imply that advertisers and translational agents should prioritize the integration of all these eco-textual features to foster a more engaging and memorable experience for viewers. By doing so, they can potentially increase the impact of their campaigns beyond what is achieved through language alone.

To assess the generalizability and the broader applicability of the findings from the current research, it is essential to conduct investigations that explore the perspectives of advertisement creators within various service organizations across Arab nations in subsequent studies. This approach will provide a more comprehensive understanding of how these results may extend beyond the initial context and into different cultural and operational environments; i.e., because in a single cultural-linguistic semiosphere, the ecosystems will be different depending on the type of text and paratext. For instance, two Arab region airlines, Al-Etihad and Qatar Airways, may demonstrate distinct translation frameworks and emphasize entirely different principles and values in their operations. The translation ecosystems of these two carriers could vary significantly, reflecting their unique corporate philosophies and cultural contexts, which in turn influence how they communicate their brand messages and engage with their customers. The success of airline companies is fundamentally linked to the principles and ideals highlighted by their “translation community”. This encompasses not only the timing and techniques utilized in their linguistics, extralinguistic, and intersemiotic operations but also the strategic approaches adopted to attract and engage the broadest audience possible.

راهبردهای متناسب‌سازی و گزینش (پیرا)متن در آگهی‌های تبلیغاتی چندرسانه‌ای بر اساس نظریه ترجمه زیست‌بوم‌شناختی (موردپژوهی: تبلیغات سه‌زبانه شرکت هواپیمایی امارات)

نصرت حجازی^{۱*}، مریم داودی^۱

^۱دانشگاه تربیت مدرس تهران، ایران

چکیده این نوشتار در نظر دارد تا ضمن تشریح مفاهیم معرفت‌شناختی و نظری در نظریه شرقی ترجمه زیست‌بوم‌شناختی، به تحلیل راهبردهای متناسب‌سازی و گزینش پیرامتن در آگهی تبلیغاتی سه‌زبانه شرکت هواپیمایی امارات بپردازد. پرسش اینجاست که این شرکت چگونه با «متناسب‌سازی» و «گزینش» متن، پیرامتن و بینامتن آگهی‌های تبلیغاتی خود، ضریب تأثیرگذاری و پذیرش برند خدماتی خود را در زیست‌بوم مقصد افزایش می‌دهد؟ در این رابطه، مقایسه گزاره‌های کلامی در سه نسخه انگلیسی، فرانسه و عربی این شرکت را در دستور کار قرار دادیم. نتایج حاکی از آن است که عناصر بینامتنی و بینا‌نشانه‌ای (رنگ، صدا، طرحواره، لوگو...) در تبلیغات شرکت هواپیمایی امارات پررنگ‌تر از ابعاد زبانی و زبان‌شناختی است. همچنین در این آگهی‌ها «بعد فرهنگی» توانسته به‌واسطه گزینش عناصر متکثر، رمزگان و نمادهای جهان‌شمول (مثل ضرباهنگ، رقص و حرکات بدنی-ورزشی) به سطح بالاتری از زبان پیرامتنی دست یابد و ضریب تأثیر قابل‌توجهی را در طیف وسیعی از مخاطبان ایجاد کند.

کلیدواژه‌ها: ترجمه زیست‌بوم‌شناختی؛ متناسب‌سازی؛ گزینش؛ گنگشن هو؛ آگهی تبلیغاتی؛ پیرامتن؛

بینامتن

۱. مقدمه

امروزه ترجمه، جزئی جدایی‌ناپذیر از زندگی افراد شده است؛ به‌گونه‌ای که نه‌تنها پژوهشگران و خوانندگان کتاب‌های لاتین، بلکه تمام افراد با سلايق و سطح سوادهای متفاوت برای درک فیلم، آهنگ و کلیه محصولات دیداری-شنیداری به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم با ترجمه در

ارتباطند. از سوی دیگر شرکت‌های خدماتی تبلیغاتی چندرسانه‌ای در پی گسترش خدمات خود در فراسوی مرزهای جغرافیایی، زبانی و فرهنگی خود هستند. در چنین شرایطی که ناشی از جهانی‌شدگی نظام زبانی و ارتباطی است، صاحبان برندهای بین‌المللی در صددند با بهره‌گیری از ابرالگوهای نوین زبانی و راهبردهای مؤثر ارتباطی، به عرضه محصولی با ضریب کیفی بالا و عمق نفوذ گسترده‌تر دست یابند. در این بین، اگرچه نظریه‌های ترجمه غربی همچون اسکوپوس^۱ و گرایش‌های ریخت‌شکنانه^۲ برمن که بیشتر بر زبان مقصد تمرکز دارند یا حتی نظریه‌های جدیدتر مانند نظریه گیدون توری^۳ که ترجمه را صرفاً توجه به زبان مبدأ و مقصد تفسیر نمی‌کنند، بلکه ترجمه را رفتاری مبنی بر هنجارهایی می‌دانند که می‌توانند ابعاد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و... را شامل شود، باین حال جای خالی الگوی جدیدی که بتواند تعادل و هم‌آوردی مناسبی را برای مطالعات زبان و ترجمه ایجاد کند و به عناصر ناپیدا یا مورب همچون مؤلفه‌های ارزشی، فرهنگی و جهان‌بینی نویسنده بپردازد، همچنان خالی است. در واقع، نظریه‌های غربی همچون نظریه کارکردگرا^۴ یا نظریه کنشی^۵، فارغ از عناصر فرهنگی، هویتی، ارزشی و فرامادی، ترجمه را صرف‌نظر از منظر هدف‌های غایی آن در جامعه مقصد بررسی می‌کنند و یا ترجمه را صرفاً به‌عنوان یک کنش اجتماعی می‌انگارند. از این رو ضروری است تا ره‌آورد کنش ترجمه^۶ را نه به‌عنوان یک محصول^۷ اجتماعی و دماغی صرف، بلکه به‌عنوان یک برساخت هویتی و هستی‌شناختی^۸، در زیست‌بوم جغرافیایی، فرهنگی، تاریخی و زبانی در نظر گیریم.

این جای خالی با مقاله‌ای تحت عنوان نظریه ترجمه براساس متناسب‌سازی و گزینش^۹ توسط هو^{۱۰} (۲۰۰۴) پر شد و از آنجاکه تفاوت آن با دیگر نظریه‌های

1. skopos theory

2. tendances déformationnelles

3. Gideon Toury

4. functionalist theory

5. action theory

6. translational act

7. translatum

8. identarian and ontological construct

9. *An approach to translation as adaptation and selection*

10. Gengshen Hu

ترجمه‌ای و زبانی-ارتباطی کاملاً مشهود بود، با استقبال استادان و دانشجویان چینی روبرو شد. هو (۲۰۲۰) با تکمیل این الگوی اولیه، کتابی با عنوان ترجمه زیست‌بوم‌شناختی؛ به‌سوی زیست‌پارادایم مطالعات ترجمه^۱ را معرفی نمود و در آن ابعاد نظری و معرفت‌شناختی خود را تبیین و نقشه راهی را برای جهت‌گیری‌های آتی رشته مطالعات ترجمه منعکس کرد.

در این مقاله سعی بر این است که پس از ارائه مفاهیم اصلی در نظریه زیست‌بوم‌شناختی به ارتباط نظریه ترجمه زیست‌بوم‌شناختی و ترجمه رسانه‌های دیداری-شنیداری به‌صورت عام و ترجمه چندرسانه‌ای و چندزبان‌های به‌طور خاص بپردازیم. دغدغه‌ای که در اینجا مجال بروز می‌یابد آن است که پارادایم جدید ترجمه زیست‌بوم‌شناختی چگونه می‌تواند به ترجمه بهتر آگهی‌های تبلیغاتی چندرسانه‌ای و چندزبان‌ها کمک کند و اثرگذاری یا ضریب نفوذ این آگهی‌ها را در میان مخاطبان هدف افزایش دهد؟ بنابراین، پرسشی که این جستار در پی آن است، چنین قابل‌طرح است که شرکت هواپیمایی امارات چگونه با «متناسب‌سازی» و «گزینش» (پیرا)متن آگهی‌های تبلیغاتی خود، ضریب نفوذ و پذیرش برند خدماتی خود در زیست‌بوم مقصد را افزایش می‌دهد؟ فرض بر این است که از یک‌سو سازندگان این شرکت‌های خدماتی با ایجاد هماهنگی بین تک‌تک عناصر (پیرا)متنی محتوا و صورت آگهی‌ها و از سوی دیگر، مترجمان با متناسب‌سازی و گزینش مناسب دو زیست‌بوم زبانی-فرهنگی-ارتباطی می‌توانند اثرگذاری بهینه‌ای را نزد مخاطب هدف خود داشته باشند. در این رابطه ابتدا مروری به ادبیات تحقیق پیرامون ترجمه زیست‌بوم‌شناختی و گستره کاربردی آن خواهیم داشت.

^۱. *Eco-Translatology; Towards an Eco- paradigm of Translation Studies*

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

۲.۱. پژوهش‌های متناظر داخلی و خارجی

صرف نظر از جستارهای متعددی که **هو (۲۰۲۰)** در طراحی و تبیین الگوی خود داشته و سوای کتاب شاخصی که به چاپ رسانده، و در بخش‌های آتی این نوشتار به ضرورت از آن‌ها بهره خواهیم برد، پژوهش‌های متعددی در میان چینی‌ها به این امر اختصاص یافته است. از آن جمله، **دونگ و کو (۲۰۱۸)** با انتخاب سه ترجمه انگلیسی از **مولان، پاندای کونگ‌فوکار ۳** و **پادشاهی ممنوع** به ورود عناصر چینی به سینمای هالیوود در سال‌های اخیر و تلاش اهالی سینما برای تبادل عناصر فرهنگی بین دو جهان غرب و شرق از خلال ترجمه می‌پردازند. ایشان معتقدند انتقال عناصر عمیق و عرفانی چینی با تکیه بر نظریه‌های نوین ترجمه غربی ازجمله نظریه کارکردگراها، ناکارآمد و با بررسی سه بُعد فرهنگی، زبانی و ارتباطی مدنظر هو به این نتیجه رسیده‌اند که متناسب‌سازی ترجمه این فیلم‌ها با زیست‌بوم مخاطبان به‌درستی انجام شده و انتقال عناصر چینی و پذیرش و درک آن در زیست‌بوم انگلیسی‌زبان به‌درستی صورت گرفته است.

جیانگ (۲۰۲۰) نیز «متناسب‌سازی» و «گزینش»‌های انجام شده توسط مترجمان را از سه بعد زبانی، فرهنگی و ارتباطی در نسخه انگلیسی **رمان آخرین ربع ماه** از منظر زیست‌بوم‌شناسی ترجمه مورد تحلیل قرار داده است. جیانگ به جای خالی عناصر فرهنگی که مترجم، خلاً آن را با حاشیه‌نویسی^۱ پر کرده اشاره نموده و پیشنهاد می‌دهد که مترجمان باید در حین ترجمه ابعادی مانند ارتباطات، ویژگی‌های سبکی، کارکردهای ترجمه و سبک روایت و حتی آوایی اقلیت را هم در نظر بگیرند.

در همین راستا، **ژو (۲۰۱۷)** نیز در راستای جهانی‌سازی و تأثیر و تأثر متقابل آن بر ترجمه، به بررسی چگونگی انتقال واژگان واجد بار فرهنگی بالا و ایجاد توازن

^۱. annotation

میان زبان جهان‌شمول و زیست‌بوم فرهنگی چین که غنی از عناصر فرازبان‌شناختی است، می‌پردازد. [ژو \(۲۰۱۷\)](#) معتقد است که فرهنگ ضعیف‌تر باید در تلاشی مستمر برای شناساندن خود به دیگری و حفظ ویژگی‌های ذاتی خود باشد. از این‌رو ترویج فرهنگ همزیستی کثرت‌گرایانه از طریق انتقال مناسب واژگان فرهنگی در زیست‌بوم مقصد و افزایش کار کیفی مترجم به‌عنوان بخشی از این زنجیره ارتباطی محقق می‌گردد.

[یو \(۲۰۱۷\)](#) با تکیه بر دو مفهوم بنیادین «متناسب‌سازی» و «گزینش» به کاربست نظریه زیست‌بوم‌شناختی گنگشن هو در ادبیات ترجمه‌ای فمینیستی پرداخته و توفیق دو مترجم زن چینی در ترجمه رمان *تک‌گویی‌های رحم*^۱ را از ابعاد سه‌گانه ارتباطی، زبانی و فرهنگی مورد مطالعه قرار داده است. وی مایل بود در زیست‌بوم زبانی- فرهنگی چین که اساساً ضد فمینیستی است، دلایل ماندگاری و پذیرش یک ترجمه نسبت به ترجمه دیگر را توضیح دهد. در این رابطه، او به این نتیجه رسید که درجات مختلفی از تغییر که دو مترجم زن چینی در ابعاد کلی متناسب‌سازی و انتخاب صورت داده‌اند، سرنوشت متفاوتی را برای دو ترجمه رقم زده و پذیرش متفاوتی از فمینیسم غربی را در جامعه شرقی چین ایجاد نموده است.

[تائو \(۲۰۲۰\)](#) در مقاله ترجمه زیست‌بوم‌شناختی از منظر ساختار تصویرگرایی چینی با ذکر مثال‌هایی اثبات کرده است که مترجمان چینی تمایل دارند تا تصویری مرفه و دوستانه، متقابل و قابل اعتماد از خود نشان دهند. به عقیده نویسنده در این نوع ترجمه‌ها سیاست‌های دولت چین، اهداف ترجمه و مخاطب هدف نقش به‌سزایی دارند.

[بو \(۲۰۱۴\)](#) در مقاله خود تحت عنوان بررسی ترجمه تبلیغات بر اساس نظریه ترجمه زیست‌بوم‌شناختی سعی کرده است با ذکر مثال‌هایی از نظریه ترجمه

^۱. *The Vagina Monologues*

زیست‌بوم‌شناختی گنگشن هو استفاده کند. البته مثال‌های اندکی که در این مقاله انعکاس یافته، فقط برای کاربران زبان چینی قابل درک است.

ایران‌منش و فلاحتی (۲۰۱۹) به مطالعه و ترجمه ۳۰ آگهی تبلیغاتی لوازم آرایشی و بهداشتی پرداخته‌اند که در این میان ۴ آگهی زیرنویس فارسی داشته است. نویسندگان معتقدند دو نظریه اسکوپوس و ترجمه زیست‌بوم‌شناختی می‌تواند کمک کند تا یک مترجم در گزینش کلمات خود بهترین را برگزیند. به این صورت که به کمک اسکوپوس، مترجم با نظر به جامعه هدف و کاربردی بودن لغات، آن‌ها را انتخاب خواهد کرد و از طرفی با توجه به نظریه زیست‌بوم‌شناختی مترجم می‌تواند با نگاهی جامع‌تر، کیفیت ترجمه خود را بالا ببرد؛ چراکه به‌زعم گنگشن هو برای ارائه یک ترجمه کامل باید ابعادی مانند زبان، فرهنگ، ارتباطات و زیبایی‌شناسی یک متن را دریافت و سپس بر اساس اصل «متناسب‌سازی» و «گزینش» شروع به ترجمه کرد. نویسندگان با ارائه نمودارهای میله‌ای نحوه عملکرد مترجمان در این ۳۰ تبلیغ را موردبررسی قرار داده‌اند که از میان استراتژی‌های بسط، تلخیص، انطباق، تقلید، چه در بعد زبانی، چه فرهنگی و چه ارتباطی، دو مورد تلخیص و انطباق بیشترین کارکرد را در میان مترجمان داشته است. در واقع به‌عقیده نویسندگان این پژوهش، مترجمان هنگام ترجمه تبلیغات باید بیشتر به رابطه بین زبان و فرهنگ اهمیت دهند تا ترجمه بتواند همان اثر متن اصلی را داشته باشد.

ژو و دیگران (۲۰۲۲) نیز با هدف بررسی چگونگی کارآمدسازی تبلیغات شرکت‌های خودروسازی چینی در سطح بین‌المللی، به گزینش‌های مترجم در حین ترجمه تبلیغات بر اساس دیدگاه ترجمه زیست‌بوم‌شناختی می‌پردازند. بر اساس نظریه ترجمه زیست‌بوم‌شناختی، آن‌ها تطبیق‌پذیری اشکال زبانی در فرآیند ترجمه (واژگان، ساختار جمله، سبک گفتار، تفکر زبانی، فلسفه زبان و تکنیک‌های استعاره) را مؤثر می‌دانند. از آنجاکه مترجم در مرکز فعالیت ترجمه قرار دارد، انتخاب زبانی وی باید به‌گونه‌ای باشد که به بهترین نحو با زیست‌بوم مقصد سازگار شود. درنهایت

آنها چنین نتیجه می‌گیرند که در ترجمه تبلیغات خودروهایی چینی برای بازار بین‌المللی، مترجم نه تنها باید به زبان، بلکه به فرهنگ، زمینه ارتباطی و حتی افق انتظار کشور مقصد توجه داشته باشد.

از آنجاکه کاربست نظریه ترجمه‌ای زیست‌بوم‌شناختی گنگشن هو در ایران کمتر شناخته شده و ارتباط آن با آگهی‌های تبلیغاتی چندزبانه‌ی چندرسانه‌ای، چه در خارج از ایران و چه در داخل، کمتر مورد توجه قرار گرفته است، ابتدا به ارائه مفاهیم و مبانی پایه و مؤلفه‌های معرفت‌شناختی این نظریه می‌پردازیم؛ سپس پیکره مطالعاتی خود را که برگرفته از آگهی تبلیغاتی شرکت‌های هواپیمایی/مارات است بنا می‌نهیم. اصل این آگهی به نسخه انگلیسی بوده و دو نسخه عربی و فرانسه در قالب زیرنویس‌سازی شده در اختیارمان قرار گرفته است.

۲.۲. چارچوب نظری

نظریه ترجمه زیست‌بوم‌شناختی، یک نظریه بینارشته‌ای است که از تلفیق دو رشته زیست‌شناسی و مطالعات ترجمه به دست آمده و بر فلسفه سنتی چین که انسان‌ها بخش لاینفکی از طبیعت هستند، صحنه می‌گذارد (هو، ۲۰۲۰، صص. ۲۲-۲۴). نظریه ترجمه زیست‌بوم‌شناختی دو اصل متناسب‌سازی (اقتباس) و گزینش را از نظریه داروین استخراج می‌کند و بر این باور است که مترجم در طول کنش ترجمه‌ای خود سعی دارد تا با تکیه بر این دو اصل، محصول نهایی را با «زیست‌بوم» مقصد سازگار کند. در اینجا «زیست‌بوم» شامل متن اصلی، پیرامتن زبان و بینامتن (ارتباطات آن متن با سایر متون و زبان‌ها) است (هو، ۲۰۲۰، ص. ۵۶). منظور از «زیست‌بوم ترجمه» حاصل جمع تعاملات مؤلفه‌های ذهنی و عینی دو زبان و دو فرهنگی هستند که در طول فرآیند ترجمه توسط مترجم ساخته می‌شود^۱ (بو، ۲۰۱۴، ص. ۷۰۹؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱۰).

^۱ The eco-translation environment is the sum of the interaction of subjective and objective factors related to the two languages and cultures constructed by the translator in the

در چنین زیست‌بومی تک‌تک عناصر از قبیل فرهنگ، جامعه، نویسنده و خواننده با یکدیگر تعامل دارند که مترجم می‌بایست همه آن‌ها را مورد توجه قرار دهد. بدین ترتیب به‌زعم هو، ترجمه یک فرایند جایگزینی بین اقتباس و گزینش مترجم در کل زیست‌بوم ترجمه است. بر این اساس، مترجم باید متن را در فضایی بزرگ‌تر متصور شود و ترجمه را از جنبه‌های مختلف مانند زبان، فرهنگ، ارتباطات، زیبایی‌شناسی مدنظر قرار دهد.

۲.۲.۱. مبانی معرفت‌شناختی و مفاهیم ابتدایی در نظریه زیست‌بوم‌شناختی

۲.۲.۲. روابط سه‌گانه زیست‌بوم‌شناسی ترجمه

در ترجمه زیست‌بوم‌شناختی «رابطه‌ای سه‌گانه»^۱ وجود دارد که شامل رابطه بین زیست‌بوم، ترجمه و مترجم است (هو، ۲۰۲۰، ص. ۲۷). محیط‌زیست یا «زیست‌بوم ترجمه»^۲ مجموعه‌ای از عوامل خارجی است که بر وجود و رشد انسان تأثیر می‌گذارد و رابطه متقابل و تعامل بین ترجمه متون و زیست‌بوم آن‌ها را مشخص می‌کند (هو، ۲۰۲۰، صص. ۲۴، ۹۲-۹۳؛ هو، ۲۰۲۰، ص. ۲۴). در واقع «زیست‌بوم ترجمه» مشتمل بر تمام فعالیت‌های ترجمه یا به عبارت بهتر «جامعه ترجمه»^۳ است و نویسنده، مترجم، خوانندگان، مبتکران، مراجعان، ناشران، ویراستاران را شامل می‌شود. در حقیقت «جامعه ترجمه» به مجموعه‌ای از فعالیت‌های ترجمه و تعاملات متقابل، عملکرد، خلق اثر و سایر فعالیت‌های ترجمه که انسان‌ها (نویسنده، خوانندگان، مصححان، ویراستاران ترجمه، اصناف یا مشتریان) در آن دخیل هستند، اطلاق

translation process, including four key factors: the translator, the source context, the target context, and the interaction of elements (Fang, 2020).

^۱. three ecologies

^۲. translational ecologies

^۳. translation community

^۴. "[...] the "translation community," including the author, translator, readers, initiators, patrons, publishers, agencies, and editors. The exterior environment contains a natural economic environment, linguistic, and cultural environment, social and political environment, etc. The translational eco-environment is a collection that integrates a diversity of natural or human factors relevant to the occurrence, existence, and development of translation activities" (Hu, 2020, p.56).

می‌شود (هو، ۲۰۲۰، ص. ۵۶). اعضای جامعه ترجمه از نظر طرز تفکر، تحصیلات، سوابق، علایق، دیدگاه‌های ترجمه، استانداردهای زیبایی‌شناختی، دریافت انواع متن، انتظارات خواننده‌ی مدنظر، فرهنگ گیرنده، تجربیات ترجمه متفاوت هستند. تمایز بین این عوامل ذهنی و عینی و تفاوت بین فضای داخلی و خارجی زیست‌بوم، باعث ایجاد تنوع در متناسب‌سازی‌ها و گزینش‌ها از طرف جامعه ترجمه می‌شود. فانگ (۲۰۲۰) این زیست‌بوم را واجد چهار مؤلفه می‌داند: مترجم، بافت زبان مبدأ، بافت زبان مقصد و چگونگی تعامل عناصر.

علاوه بر رخداد ترجمه و عوامل دخیل در ترجمه، «زیست‌بوم» مشتمل بر متن اصلی، زبان و جهان کلمات است؛ جهانی که در آن زبان، تک‌تک عناصر متنی، بینامتنی و پیرامتنی در تعامل مستمر هستند و لذا همگی بر چگونگی و کیفیت ترجمه اثرگذارند. این نظریه مدعی است که ترجمه یک رویه گزینشی و سازگارکننده است که تحت هدایت یک مترجم، به‌عنوان هسته اصلی این زنجیره، صورت می‌پذیرد. در این فرایند ضروری‌ست که مترجم به‌موازات هم‌سازگارسازی متن ترجمه شده با متن مبدأ، توانایی تبدیل نسخه اصلی به نسخه جدید را داشته باشد. اگر مترجم با زیست‌بوم سازگار شود، رشد می‌کند و به معنای دقیق‌تر، ترجمه‌هایش زنده می‌مانند و دوام می‌آورند. «بقا و پیشرفت مترجم» به حالت «وجودی»^۱ مترجم اشاره دارد و «بقا ترجمه» به زندگی اثر تولید شده در پس ترجمه دلالت دارد. وضعیت وجودی یک مترجم با وضعیت زندگی ترجمه‌ها مورد محک قرار می‌گیرد.

۲.۱.۲. خرد شرقی و کل‌گرایی زیست‌بوم‌شناختی

از دیدگاه کل‌گرا، یکپارچه‌نگر و جهان‌شمول چینی، جهان سیستمی بسته و ایزوله و غیرقابل تغییر یا مکانیکی نیست، بلکه مجموعه‌ای گسترده و متغیر با روابط متقابل و تعامل بین آن‌هاست. در واقع، خرد شرقی^۲ با عرضه مفاهیمی چون «وحدت انسان و

^۱ existential

^۲ eastern eco-wisdom

طبیعت^۱، «اصل انسان‌محوری»^۲ و «رویکرد تلفیقی»^۳ هماهنگی بین سه عنصر طبیعت^۴، انسان^۵ و ذهن^۶ را در تمام حوزه‌های فکری بشری به نمایش می‌گذارد (هو، ۲۰۲۰، ص. ۵۳).

هماهنگی بین مترجم و ترجمه به این اصل اشاره دارد که مترجم باید با سازوکار ترجمه زیست‌بومی آشنا باشد. اصل هماهنگی معتقد است که برای دستیابی به «اعتدال»^۷ و «تعادل»^۸ بین متن اصلی و مقصد، بین مترجم و نویسنده، بین مترجم و خوانندگان، بین زبان مقصد و فرهنگ، همواره می‌بایست گزینش‌ها و انطباق‌های مناسب صورت گیرد. در این میان، مترجم برای ایجاد این هماهنگی بین اجزا و ایجاد سازگاری یا متناسب‌سازی و گزینش حداکثری در زیست‌بوم ترجمه، لاجرم مجبور به بهره‌گیری از راهبردها و تکنیک‌های مختلف ترجمه با استفاده از قوه خلاقه خویش است.

بر همین اساس، هو بر این باور است که بین فعالیت‌های ترجمه و طبیعت، یعنی بین زیست‌بوم ترجمه^۹ و زیست‌بوم طبیعی^{۱۰}، همبستگی‌ها و تعاملاتی وجود دارد (هو، ۲۰۲۰، صص. ۳۱-۳۲). برقراری ارتباط طبیعی بین ترجمه و طبیعت به پیدایش مفهوم «زنجیره توالی»^{۱۱} منتهی می‌شود (هو، ۲۰۲۰، صص. ۲۷-۲۸). از آنجاکه ترجمه صورت تغییر یافته و دگرگون شده از زبان است و زبان بخشی از فرهنگ است و فرهنگ نیز برآمده از تجربیات انباشته در طول فعالیت‌های آدمی است و آدمی نیز

¹. unity of man and nature

². principle of human-centeredness

³. integrative approach

⁴. nature harmony

⁵. human harmony

⁶. mental harmony

⁷. moderation

⁸. balance

⁹. translation ecology

¹⁰. natural ecology

¹¹. sequence chain

بخشی از طبیعت است، هو توانست به رهیافتی از ترجمه به‌عنوان نگرش منطقی-زبانی فرهنگی که حاصل جمع شناخت آدمی است دست یابد (هو، ۲۰۱۱).

بر این اساس، ترجمه زیست‌بوم‌شناختی مستقیماً از دیدگاه کل‌گرایی که تمامیت خواهند^۱ نشأت گرفته است (هو، ۲۰۲۰، ص. ۵۲-۵۳). به‌زعم وانگ (۲۰۱۱) «ترجمه زیست‌بوم‌شناختی بر کل‌گرایی و یکپارچگی ترجمه متمرکز است؛ یعنی به‌طور هم‌زمان هم به معیارهای ترجمه مطلوب برای یک مترجم، گزینش متن‌ها و راهبرد مناسب برای ترجمه توجه می‌کنند و هم ویژگی‌های کامل یک ترجمه را برشمرده و سیاست‌های زبانی و ترجمه‌ای را احصا می‌کنند.

۲.۲.۲. مبانی نظری زیست‌بوم‌شناختی

۲.۲.۲.۱. کلیات

پیش‌تر گفتیم که ترجمه زیست‌بوم‌شناختی نوعی از مطالعات ترجمه‌شناختی است که با اتخاذ رویکردهای زیست‌بومی به مطالعه کیفیت و چگونگی ترجمه می‌پردازد (هو، ۲۰۰۸).

هو (۲۰۰۸) ترجمه را با توجه به مفهوم «ترجمه به مثابه اقتباس و گزینش»^۲ و بر اساس عقلانیت زیست‌بوم‌شناختی^۳ مطالعه می‌کند. در نظریه ترجمه زیست‌بوم‌شناختی، مترجم محور و مبنای فیلترینگ عالم ادراکی است؛ بدین معنی که مترجم در زمان تصمیم‌گیری و در حین «انطباق و گزینش» بر اساس نسبی‌گرایی عمل می‌کند. فرایندهای تصمیم‌گیری واحدهای معنایی پیوسته بر اساس چرخه متناوبی از گزینش و انطباق صورت می‌پذیرد: در حین انطباق گزینش صورت می‌گیرد که به آن «انطباق گزینشی»^۴ می‌گویند و در هنگام گزینش نیز انطباق یا

^۱ eco-holism

^۲ translation as adaptation and selection

^۳ ecological rationality

^۴ selective adaptation

سازگاری با فرهنگ مقصد رخ می‌دهد که به آن «گزینش انطباقی» (یا سازگارگونه)^۱ می‌گویند؛ به این معنی که مترجم ابتدا وارد پروسه ترجمه می‌شود و با زیست‌بوم متن سازگار می‌گردد تا متن اصلی را به‌طور کامل دریافت و هویت جدیدی کسب کند. سپس مترجم با هویت جدید خود وارد متن زبان مقصد می‌شود و عبارات مناسب را بر اساس درک خود از فرهنگ اصلی انتخاب می‌کند تا ترجمه بتواند با زیست‌بوم زبان مقصد سازگار شود. تعادل مترجم بین دو زبان تا زمان تکمیل چرخه متناوب سازگاری ادامه دارد. هر چه تفاوت بین دو زیست‌بوم بیشتر باشد، ترجمه‌پذیری بین دو متن کمتر خواهد بود.

۲.۲.۲.۲. ابعاد سه‌گانه تحلیل متنی

به گفته هو ترجمه «متناسب‌سازی چندبعدی و گزینش انطباقی» است. این روش مبتنی بر تغییرات سه‌بعدی است که اشکال زبانی، معنای فرهنگی و مقصد ارتباطی را در بر می‌گیرد (دونگ و کیو، ۲۰۱۸، ص. ۱۷۳). به‌زبان ساده، در طول فرایند ترجمه، مترجم به‌تناسب از چرخه انطباق و گزینش در ابعاد سه‌گانه استفاده می‌کند و شیوه ترجمه خود را بر اساس میزان تغییراتی که در هر سه بعد صورت می‌دهد تنظیم می‌نماید.

به‌همین ترتیب، معیارهای ارزیابی کیفیت ترجمه بر اساس میزان تغییرات و دگرگونی‌هایی که در حین گزینش و انطباق (سازگاری) در هر سه بُعد «زبان‌شناختی»، «فرهنگی» و «ارتباطی» رخ می‌دهد و بر اساس نظرات خواننده و کیفیت کار مترجم تعیین می‌شود (هو، ۲۰۰۸، ص. ۱۳). به اعتقاد وانگ (۲۰۱۹، ص. ۶۲) تغییرات سه‌بعدی به فرایندی که مترجم هم در سطح زبانی ایجاد می‌کند اشاره دارد و هم ضمنیات فرهنگی^۲ و کنایات دانشی و منظور ارتباطی^۳ را شامل می‌شود. بدین ترتیب

^۱ adaptive selection

^۲ cultural connotation

^۳ communicative intention

متن مبدأ بر اساس زیست‌بوم متن مقصد و مختصات روان‌شناختی و شاخصه‌های صوری فرهنگ مقصد^۱ تعیین می‌گردد.

۲.۲.۲.۲.۱. گزینش انطباق‌گونه در «بعد زبان‌شناختی»

در طول فرآیند ترجمه، مترجم به منظور سازگاری و متناسب‌سازی با زیست‌بوم ترجمه، در جنبه‌های مختلف و در سطوح مختلف، دست به انجام پاره‌ای از تغییرات انطباقی می‌زند (هو، ۲۰۰۸، ب، ص. ۲؛ هو، ۲۰۱۱، ص. ۸). این تغییرات و دگرگونی‌های آگاهانه نه تنها در سطح ابتدایی واژگان، ساختار جمله، قافیه و فرم سبک، بلکه در سطح عمیق‌تر تفکر زبانی، فلسفه زبان و تکنیک‌های استعاره رخ می‌دهد. از آنجاکه بر اساس نظریه زیست‌بوم‌شناختی، مترجم در مرکز فعالیت و کنش ترجمه قرار دارد، بنابراین هرگونه گزینش زبانی باید مبتنی بر درک مترجم از متن منبع و زیست‌بوم مطلوب ترجمه در زبان مقصد باشد؛ به عبارت دیگر، متن ترجمه شده از نظر زیباشناختی باید منطبق بر اصل صحت و تناسب در صورت باشد. در عین حال، باید از نظر محتوای اطلاعاتی و اشارات و کنایات به متن مبدأ وفادار باشد تا بدین ترتیب بین صورت زبانی (دال) و معنا یا مدلول آن تناسب نسبی پدید آید (ژو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱۱).

۲.۲.۲.۲.۲. گزینش انطباق‌گونه در «بعد فرهنگی»

در نظریه زیست‌بوم‌شناختی، گزینش انطباق‌گونه از منظر فرهنگی به کلیه انتقال‌ها، دگرگونی‌ها و سازگاری‌های متقابلی گفته می‌شود که بین مفاهیم فرهنگی زبان مبدأ و زبان مقصد وجود دارد؛ به عبارت دیگر، مترجم باید به تفاوت‌های فرهنگی بین دو زبان توجه کند؛ مانع برخورد و اصطکاک فرهنگی^۲ شده یا مانع از ترجمه دشواری‌های ناشی از ترجمه‌ناشدنی‌ها^۳ شود؛ دشواری‌هایی که لاجرم به واسطه وجود خلأها بین‌زبانی یا عدم تجانس مفاهیم زبانی شده و دقت را معطوف به نظام‌های

^۱. target language formalities

^۲. cultural conflicts

^۳. untranslatables

فرهنگی هر دو زبان می‌کند. مؤلفه‌های فرهنگی همواره در طول فرایند ترجمه وجود دارند. هنگام تغییر و گذر از یک نظام کدگذاری به نظام دیگر^۱، مجموعه عوامل اجتماعی-فرهنگی که بر شکل‌گیری متن ترجمه تأثیر می‌گذارند، باید در نظر گرفته شوند؛ مانند لزوم توجه به انتظارات فرهنگی گروه‌های هدف^۲، جهت‌گیری ارزش زیبایی‌شناختی^۳ در جامعه مقصد و غیره (ژو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱۲).

۲.۲.۲.۲. گزینش انطباق‌گونه در «بعد ارتباطی»

در طول فرایند ترجمه، مترجم باید به اهداف ارتباطی دو زبان توجه کند و بر اساس آن، گزینش‌ها و تغییرات عمده انطباق‌گونه در بعد ارتباطی انجام دهد. مترجم باید در نظر داشته باشد که آیا هدف ارتباطی متن مبدأ، علاوه بر ارائه پیام زبانی و مفهوم فرهنگی آن در متن مقصد تجسم یافته است یا خیر (هو، ۲۰۰۸، ص. ۳؛ هو، ۲۰۱۱، ص. ۸). در این حالت ضروری است که مترجم منظور و نیت ارتباطی که در زبان مبدأ وجود دارد به زبان مقصد مخابره کرده یا منطبق کند. به‌عنوان مثال ژو معتقد است هدف ارتباطی آگهی‌های تبلیغاتی شرکت‌های اتوموبیل‌سازی ایجاد نیازآفرینی نزد مخاطب و بازاریابی نزد سازنده است. این‌که این اهداف ارتباطی تا چه اندازه بتوانند مخاطب را ترغیب به خرید کنند بسته به محتوای اطلاعاتی و استفاده سازنده از خلاقیت در تبلیغ است (ژو و همکاران، ۲۰۲۲).

به عبارت دیگر، در طول فرایند ترجمه، مترجم باید منظور و هدف ارتباطی در متن مبدأ را در پس‌زمینه گزینش‌های انطباق‌گونه خود ببیند و با استفاده از گزینش‌های صحیحی که در سطح منظورشناسی زبان صورت می‌دهد، بیننده را مجاب به خرید محصول/خدماتی کند. بدین ترتیب، کیفیت، کارکرد و جایگاه

^۱. code-switching

^۲. target groups

^۳. aesthetic value orientation

محصول از مؤلفه‌های مهمی هستند که مترجم در حین گزینش و متناسب‌سازی ترجمه باید به آن‌ها توجه کند.

همچنین به اعتقاد **پان و ژو (۲۰۱۹)** مترجم باید از استانداردها کیفی و عملی محصول/خدمات، فرهنگ سازنده جامعه تولیدکننده محصول/خدمات آگاهی داشته و کنایات ضمنی و ناپیدا را که در سپهر زبانی-فرهنگی مبدأ موجود است به خوبی درک کند. اثرات ترغیبی برچسب‌های تبلیغاتی توسط عواملی مانند ویژگی‌های محصول/خدمات، موقعیت بازار^۱، هدف مصرف^۲، ویژگی‌های جامعه مصرفی و استراتژی‌های بازاریابی^۳ برند کنترل می‌شود. مترجمان باید اطلاعات ترغیبی را برای بیان راهکارهای ارتباطی مختلف مطالعه کرده تا بتوانند اهداف ارتباط در دو سپهر زبانی-فرهنگی را به یکدیگر نزدیک کنند. تا آنجا که به ترجمه آگهی مربوط می‌شود، بیشتر مقالات به بررسی ویژگی‌های زبان در سطح خُرد، کلمه، جمله یا ابزارهای بلاغی و صوری، و نه در سطح کلان اختصاص یافته است؛ اما سازنده تبلیغات، عامدانه جز به جز تمامی عوامل مرتبط با تبلیغات را دستکاری کل فرآیند از طریق گزینش و متناسب‌سازی (انطباق) مهارت دارد؛ بنابراین از مترجم انتظار می‌رود تا تبلیغ یک شرکت خدماتی را چه در سطح جز و چه در سطح کلیت و کلان خود بازتاب دهد (بو، ۲۰۱۴، ص. ۷۰۸).

۳.۲.۲. زیست‌بوم‌شناسی ترجمه

در نظریه زیست‌بوم‌شناسی، «زیست‌بوم ترجمه» هم وضعیت وجودی مترجم و هم (پیرا)متن مورد نظر را پوشش می‌دهد. به‌طور کلی «زیست‌بوم ترجمه» سه نگاه را بازتاب می‌دهد:

¹ market positioning

² consumption purpose

³ marketing strategies

(۱) نگاه ماکروسکوپیک^۱ یا ابرساختاری به ترجمه بر این باور است که ملت‌ها دارای سیستم‌های اجتماعی و سیاسی متمایز هستند و به تبع این تمایز، سیاست‌های زبانی و در نتیجه سیاست‌های ترجمه‌ای متمایزی دارند.

(۲) نگاه مزوسکوپیک^۲ بر این نکته تأکید دارد که حتی در داخل یک کشور یا یک سپهر زبانی-فرهنگی واحد، بسته به نوع متن و پیرامتن زیست‌بوم‌ها متفاوت خواهند بود. به عنوان مثال، ترجمه ادبی، زیست‌بوم ترجمه‌ای متفاوتی از زیست‌بوم ترجمه‌ای یک متن فنی مهندسی ارائه می‌دهد.

(۳) نگاه میکروسکوپیک^۳ یا ریزساختاری به ترجمه، صرفاً به بازتاب ساختار داخلی مطالعات ترجمه یعنی نظریه‌ها، برنامه‌ها، بررسی‌ها، تاریخچه و غیره اختصاص دارد؛ لذا زیست‌بوم متن و پیرامتنی که در بستر آن شکل می‌گیرد را در نظر نمی‌گیرد.

در اینجا نکته شایسته توجه این است که «زیست‌بوم ترجمه» از نظر مفهوم، نشان، دامنه و دیدگاه با «بافتار»^۴ متفاوت است. «بافتار محیطی است که در آن زبان‌ها استفاده می‌شود» (وانگ و چن، ۲۰۰۱، ص. ۳۷). بافتار (یا زمینه) با استفاده از زبان شروع می‌شود، اما خود زبان و استفاده از زبان را حذف می‌کند. این درحالی‌ست که در زیست‌بوم‌شناسی ترجمه، برخلاف بافتار، زبان نه تنها به عنوان ابزار، بلکه ویژگی‌های کاربر زبانی، منظور، جهت و چگونگی استفاده از زبان و محصولات زبانی و غیره مورد توجه قرار می‌گیرد.

۲.۲.۴. زیست‌بوم‌شناسی متنی^۵

زیست‌بوم‌شناسی متنی مربوط به وضعیت زیست‌بومی متن مبدأ و متن مقصد است (هو، ۲۰۲۰، صص. ۷۲، ۷۳، ۷۴، ۷۸). از نظر زیست‌بوم‌شناسی ترجمه، زبان مبدأ یک

^۱ macroscopic

^۲ mesoscopic

^۳ microscopic

^۴ context

^۵ textual ecologies

زیست‌بوم متنی متفاوت از زیست‌بوم متنی در زبان مقصد است. زیست‌بوم متنی زبان مبدأ و مقصد را می‌توان در هر سه بُعد «زیست‌بوم‌شناسی زبانی»، «زیست‌بوم‌شناسی فرهنگی» و «زیست‌بوم‌شناسی ارتباطی» و در دو سطح ماکروسکوپی و میکروسکوپی بازشناسایی نمود.

«زیست‌بوم‌شناسی زبانی ماکروسکوپی» به همزیستی هماهنگ زبان‌های غالب، زبان‌های اقلیت و حتی زبان‌های در معرض خطر اشاره دارد^۱ (هو، ۲۰۲۰، ص. ۷۲). «زیست‌بوم‌شناسی فرهنگی ماکروسکوپی» همزیستی هماهنگ فرهنگ‌های غالب، فرهنگ‌های ضعیف و فرهنگ‌های در معرض خطر را مشخص می‌کند^۲ (هو، ۲۰۲۰، ص. ۷۲). «زیست‌بوم‌شناسی ارتباطی ماکروسکوپی»، مربوط به اتصال و تقاطع مبادلات بین‌المللی، منطقه‌ای و بین‌فردی است^۳ (هو، ۲۰۲۰، ص. ۷۲). بر همین اساس، «زیست‌بوم‌شناسی زبانی میکروسکوپی» به رابطه هماهنگ بین عناصر زبانی ترجمه اشاره دارد^۴. «زیست‌بوم‌شناسی فرهنگی میکروسکوپی» نشان‌دهنده هماهنگی رابطه بین عناصر فرهنگی در یک ترجمه خاص است^۵. درنهایت «زیست‌بوم‌شناسی ارتباطی میکروسکوپی» مربوط به تعامل بین اهداف ارتباطی و اقدامات ارتباطی در یک ترجمه خاص است.

۳. روش پژوهش

^۱ Macroscopic linguistic ecology refers to the harmonious coexistence of dominant languages, minority languages, and even endangered languages.

^۲ Macroscopic cultural ecology denotes the harmonious coexistence of dominant cultures, weaker cultures, and endangered cultures.

^۳ Macroscopic communicative ecology concerns the connection and intersection of international, regional, and interindividual exchanges.

^۴ microscopic cultural ecology denotes the harmonious relation between cultural elements within a translation.

^۵ microscopic communicative ecology concerns the interaction between communicative purposes and communicative acts within a translation.

۳.۱. معرفی پیکره پژوهشی

در راستای شناسایی راهبردهای بازاریابی که شرکت‌های خدماتی بین‌المللی در تیزرها و نمahنگ‌های تبلیغاتی چندزبانه خود به‌کار می‌برند بر آن شدیم تا شیوه‌های متقاعدسازی مخاطب را در سطح (پیرا)متن و بینامتن نمahنگ تبلیغاتی سه زبانه شرکت هوایی امارات بیرون کشیده و تحلیل توصیفی از آن ارائه دهیم. علت این انتخاب از یک سو موفقیت این شرکت هوایی در جذب مشتریان بین‌المللی و از سوی دیگر تعدد نمahنگ‌های تبلیغاتی تک‌سناریویی است که مفهوم واحدی را در زبان‌های مختلف بازتاب داده و بدین ترتیب امکان مقایسه تغییرات متنی و فرامتنی در نسخ مختلف یک سناریوی واحد را در قالب دوبله یا زیرنویس فراهم می‌آورد. نسخه اصلی آگهی تبلیغاتی این شرکت که به زبان انگلیسی ساخته شده به مدت یک دقیقه و طبعاً از سایر نسخه‌ها کامل‌تر است. نسخه فرانسه و عربی از همین نمahنگ ۳۰ ثانیه است و مشخصاً بخش‌هایی از گزاره‌های شفاهی و برخی سکانس‌ها در آن‌ها حذف گردیده. دیگر اینکه نسخه عربی این آگهی واجد زیرنویس‌های عربی متناسب‌سازی شده و اقتباسی از نسخه فرانسوی است.

۳.۲. طراحی پژوهش و نمونه‌گیری

در ابتدا ویژگی‌های متناسب‌سازی و گزینش واژگانی را که مترجمان در بُعد زبانی نسخه عربی، انگلیسی و فرانسه آگهی تبلیغاتی شرکت هواپیمایی امارات اعمال کرده‌اند در قالب چارچوب نظری ترجمه زیست‌بوم‌شناختی بررسی می‌کنیم. سپس به بررسی تغییرات فرهنگی-ارتباطی می‌پردازیم.

در ذیل «بُعد زبانی»، زبان متن، زبان پیرامتن و عناصر بینانشانه‌ای کلامی (شعار شرکت، شیوه‌های روایت‌پردازی در متن روایت، چینش واژگانی در ساختار جملات، فرم و سبک بیان گزاره‌های شفاهی. ...) و غیرکلامی (جایگیری زیرنویس‌ها در فضای صفحه، آرم، لوگوی برند، دیالوگ و کنش شخصیت‌های داستانی که در سناریوی تبلیغاتی شرکت هوایی به ایفای نقش می‌پردازند) را مورد بررسی قرار می‌دهیم. در

«بُعد فرهنگی» به نظام کدگذاری، قرابت یا غیرهمسانی زبان مبدأ و مقصد از حیث خلأهای فرهنگی و گفتمانی و جهت‌گیری‌های زیباشناختی و عناصر خاصه فرهنگی که روانشناسی گروه‌های خاص قومیتی را مورد هدف قرار می‌دهد اشاره می‌کنیم. در «بُعد ارتباطی» توجه خود را معطوف به اهداف ارتباطی، منظورشناسی عرضه‌کننده/مصرف‌کننده، نیازآفرینی و استراتژی‌های بازاریابی یا به عبارتی راهبردهای ترغیبی، ویژگی‌های محصول و خدمات، می‌نماییم. مقایسه محصول به دست آمده در قالب ترجمه تک‌تک گزاره‌های کلامی به صورت زیرنویس یا دوبله بین زبان مبدأ و زبان/های مقصد که بر اساس جدول شماره ۱ در سه زبان انگلیسی، فرانسه و عربی نشان می‌دهند شرکت هوایی نامبرده چگونه از راهبردهای انطباق و گزینش در هر سه بعد زبانی، ارتباطی و فرهنگی برای سازگاری حداکثری با افق انتظار مصرف‌کننده بهره برده و محصول خدماتی خود را برای اهداف مورد نظر کاربر متناسب‌سازی می‌کند. همچنین عناصر پیرامنتی و بینامنتی که بیشتر ناظر بر عناصر بینانسان‌های و نشانه-معناشناختی است (لوگو یا طرحواره شرکت، طیف رنگی مورد استفاده، تیپ شخصیت‌های داستانی به کار گرفته شده در آگهی تبلیغاتی، ضرب‌آهنگ و کندی و تندى موسیقی پس‌زمینه و غیره) از دیگر مؤلفه‌های تحلیلی ما در سطح گزاره‌های غیرکلامی می‌باشند که باید دید در هر سه نسخه انگلیسی، فرانسه و عربی چگونه «متناسب‌سازی» می‌شوند.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. بُعد زبانی در تبلیغات شرکت هوایی امارات

از آنجاکه در بُعد زبانی غالباً مواردی چون سطح واژگان، ساختاربندی جملات، فلسفه استفاده از زبان به شیوه‌ای خاص، اصل صحت تناسب مبدأ و مقصد و تناسب دال و مدلول مورد توجه قرار می‌گیرد، عناصر زبانی را هم در متن^۱ و هم در پیرامتن^۲ و

^۱ text

^۲ peritext/paratext

بینامتن^۱ مورد توجه قرار می‌دهیم. در ذیل عناصر زبانی، «قالب عناصر زبانی» از جمله شعار شرکت خدماتی، اهداف مورد تأکید شرکت، محتوای کلامی که در گفتمان روایت‌ها بازتاب یافته و غیره نمود می‌یابد. در همین راستا، عناصر پیرامنتی و بینامتنی بیشتر ناظر بر عناصر بینانشانه‌ای و نشانه-معناشناختی است؛ از آن جمله: لوگو یا طرحواره شرکت، طیف رنگی مورد استفاده، تیپ شخصیت‌های داستانی به کار گرفته شده در آگهی تبلیغاتی، نوع لباس و پوشش شخصیت‌های داستانی، فضا و مکان اجرای سناریو، ضرب‌آهنگ و کندی و تندى موسیقی پس‌زمینه و غیره.

از آنجاکه این شرکت هواپیمایی جزء معدود شرکت‌هایی است که تمام صندلی‌هایش به تلویزیون اختصاصی مجهزند، سازندگان آگهی تبلیغاتی این شرکت از این نکته استفاده کرده و در بازه زمانی فشرده یک دقیقه و با تمرکز بر این مانیتور تبلیغات خود را منعکس ساخته‌اند؛ بنابراین کلیت تبلیغ با یک عنصر فرهنگی-ارتباطی غیرکلامی و بینانشانه‌ای که واقعیت افزوده^۲ و تکنولوژی محوری این شرکت هوایی را در اولویت قرار داده آغاز می‌گردد (تصویر ۱).



تصویر ۱. واقعیت افزوده و تکنولوژی محوری

^۱ intertext

^۲ augmented reality



تصویر ۲. سه‌گانه نگاه دوربین، مهماندار به مخاطب (حقیقی، مجازی) و مخاطب به مهماندار (مجازی-حقیقی)

استفاده از شخصیت‌پردازی متکثر و جذاب (مهمانداران زیبارو، خندان از رنگ و نژاد مختلف که منعکس‌کننده نگاه چندملیتی سهامداران است)، در کنار استفاده از رنگ‌های برجسته و کنتراست رنگ‌های طیف قرمز و کرم که در تمامی نقاط برخورد^۱ مسافران مشهود است و طبعاً بخشی از برندینگ شرکت در بحث آرم و لوگو و ادوات جانبی داخل کابین به چشم می‌خورد، از اولین مؤلفه‌های پیرامنی است که به‌منظور عرضه یک برند جذاب برای مخاطبان جوان و برای القای حس تازگی و طراوت به ایشان در دستور کار سازندگان تبلیغات این شرکت قرار گرفته است.

از همان آغاز آگهی تبلیغاتی و به محض ارتباط‌گیری مهماندار سینی به دست هواپیما با مسافران عناصر کلامی مجال بروز می‌یابند. عناصر کلامی زبان نه در قالب دیالوگ دوطرفه مهماندار-مسافر، بلکه در قالب مونولوگ یک‌طرفه و نگاه از بالا به پایین مهماندار هواپیما با مسافران (آقای جان و همسرش که چشمانشان تعجب‌زده و سر و پا گوش‌اند) آغاز می‌گردد. به‌استثنای این خوش‌آمدگویی ابتدا که در گزاره ۱ بازتاب یافته، نگاه دوربین از مهماندار برداشته شده و بر تصاویر ثبت شده روی صفحات مانیتور صندلی‌ها معطوف می‌گردد. از گزاره دوم به بعد صدای مهماندار، مسافران آگهی تبلیغاتی (آقای جانز و همسرش) و هم مخاطبان دنیای واقعی به سمت تصاویر خیالی که روی مانیتور صندلی‌ها به نمایش درآمده، متصل

^۱ Touch Point

می‌گردد. بدین ترتیب سازندگان این آگهی با هوشمندی گذر مخاطب از گزاره کلامی را به گزاره‌های غیرکلامی و بینانشانه‌ای میسر می‌سازند. در این حالت دنیای روایی جهان داستانی در قاب آگهی تبلیغاتی با دنیای مخاطب واقعی که روی صندلی منزل یا محل کارش نشسته یکی می‌شود. از این گزاره به بعد صدای شخصیت داستانی مهماندار با صدای راوی برون‌داستانی یکی شده و سکانس‌های نمایشی در قالب رقص و موسیقی که بعداً به نقش آن‌ها می‌پردازیم به توالی در برابر دیدگان مخاطب داستانی و حقیقی می‌گذرد. گزاره‌های کلامی این آگهی تبلیغاتی که عمده‌اً کوتاه و موجز انتخاب شده‌اند، در **جدول ۱** در سه نسخه عربی، انگلیسی و فرانسه نمود یافته‌اند.

جدول ۱. گزاره‌های کلامی آگهی در سه نسخه انگلیسی، فرانسه، عربی

Arabic Version	English Version	French Version
أهلاً بك مع طيران الإمارات تفضل بالجلوس ودعنا نرفق عنك	Welcome to <i>Emirates</i> Mr. Johns. Just seat back and relax. The latest entertain you	Bienvenue chez <i>Emirates</i> Monsieur Johns. Asseyez-vous, détendez-vous et laissez-nous vous divertir
مع أكثر من ۳۵۰۰ قناه	with over 3500 entertainment channels	Avec de plus 3500 chaînes de divertissement
تعرض أحق الأفلام و المسلسلات العربية و الأجنبية	including the latest movies and boxes of film around the world	Comprenant de tous les derniers films du monde entier
وبث حي للأحداث الرياضية و القنوات الإخبارية	We even have live sports and news channels	Nous avons aussi des sports et l'actualité en direct
حذف	With 3000 interesting dance tracks	حذف
و سيبدأ اتصالك المجاني بالواي فاي قريباً	And your free Wi-Fi make you stay connected to your data plans	Et en quelques instants, vous pouvez connecter au wifi gratuit
نرجو أن تستمتع برحلتك معنا	Enjoy your flight Mr. Johns. We head to take care of you.	Très bon voyage monsieur Johns
أفضل نظام ترفيه جوي في العالم	World's Best in-flight entertainment in every class	Et le meilleur système de divertissement abord
طيران الإمارات، تميز دائم	Fly <i>Emirates</i> , fly better	Voyagez <i>Emirates</i> , Voyagez mieux

همان‌طور که در جدول ۱ دیده می‌شود، عبارت «آقای جانز» که در نسخه فرانسه و انگلیسی وجود دارد در نسخه عربی حذف گردیده تا برای مخاطبان عرب‌زبان سازگاری و انطباق

بیشتری از منظر فرهنگی صورت پذیرد. در این نسخه خوش‌آمدگویی صورت عام‌تری به خود گرفته و فضای بیشتری به سایر تعابیر احترام‌گونه عربی اختصاص یافته است؛ مثلاً می‌توان به گزاره «دعنا نرفّه عنک» در نسخه عربی اشاره کرد. «وَدَّعَ» فعل معتل و یک گزاره امری غیرمستقیم است که معنای دوستی و صمیمیت از آن صادر می‌شود. به علاوه، از آنجاکه زیست‌بوم کشورهای عربی گزاره «بفرمایید بنشینید» را به صورت امر مستقیم به کار نمی‌برند، مترجم با «گزینش انطباقی» خود از عبارت «تفضل بالجلوس» استفاده کرده تا آن را با «لطفاً» همراه کند و قبل از آن که امر را به صورت غیرمستقیم عرضه کند، مخاطب را با صمیمیت خطاب قرار دهد. در همین راستا، مترجم به دلیل داشتن دغدغه انطباق‌پذیری با زیست‌بوم فرهنگی-ارتباطی کشورهای عرب‌زبان که عمداً اشاره به صحنه‌های رقص و طرب در آگهی‌های تبلیغاتی را جایز نمی‌دانند، گزاره شفاهی «۳۰۰۰ کلیپ رقص» را از نسخه عربی حذف کرده است. البته نسخه فرانسه این آگهی نیز فاقد همین گزاره است که احتمالاً به دلایل فنی و طول مدت کم این تبلیغ (۳۰ ثانیه) ناشی می‌شود. وانگهی به ازای گزاره انگلیسی «Just sit back and relax; The latest entertain you...» مترجم فرانسه‌زبان ترجیح داده تا بگوید «بنشینید و استراحت کنید» و البته هیچ معادلی برای قسمت دوم نداده و عملاً آن را حذف نموده است. همچنین در هر دو نسخه فرانسه و عربی عبارت *in every class* حذف گردیده است. شاید به این دلیل که در زیست‌بوم انگلیسی‌زبان، وجود این عوامل آسایشی و رفاهی برای هر قشر و طبقه‌ای از مسافران (و نه فقط برای تجار و دولتمردان) حائز اهمیت و بلکه یک ضرورت باشد. این در حالی است که احتمالاً این تأکید آسایشی و رفاهی در دو زیست‌بوم فرهنگی-اجتماعی فرانسوی و عربی، محلی از اعراب نداشته باشد. ایضاً تأکید نسخه انگلیسی بر مراقبت کادر پرواز از مسافران که در گزاره «ما مراقب شما هستیم» (We head to take care of you) منعکس گردیده، در دو نسخه عربی و فرانسه حذف شده است. نکته جالب‌تر اینکه در نسخه فرانسه، مترجم عامل سرگرم‌کننده را ضمیر «ما» که به شرکت سازنده — دلالت دارد برگردانده (laissez-nous vous divertir)؛ حال آنکه در نسخه انگلیسی، عامل سرگرمی در این خط هوایی آخرین تازه‌های موسیقی و آخرین تازه‌های فیلم و ورزش است (The latest entertain you...).

در عین حال، جای‌گیری گزاره شفاهی «بهترین تفریحات پروازی دنیا در هر کلاسی» که همراه با لوگوی شرکت در سکانس ماقبل آخر انعکاس یافته تأکید بیشتر را هم روی امکانات رفاهی-تفریحی درون‌کابین گذاشته و هم بهره‌مندی همه کلاس‌های پروازی از آخرین امکانات روز را برجسته می‌سازد.

در خصوص شعار که بخشی از عناصر متنی-کلامی زیست‌بوم کشور امارات است و در هر دو نسخه فرانسه و انگلیسی در پرده آخر و روی صفحه سفیدی به نمایش درآمده است («با امارات بهتر سفر کنید»)، سازندگان این تبلیغ با انتخاب عبارت‌پردازی کوتاه و موجز و جای‌گذاری آن در قاب پایانی، مزیت نسبی پرواز با این خط هوایی را نسبت به پرواز با سایر خطوط هوایی گوشزد می‌کنند و خاطره پروازی امن و کاملاً به‌روز که تازه‌های تفریح و سرگرمی را در اختیار مسافران قرار می‌دهد، در ذهن بیننده به یادگار می‌گذارند. این در حالی است که شعار خط هوایی در زیست‌بوم عربی اندکی متفاوت است: «طيران الإمارات، تمیز دائم». در واقع معنایی که از زیست‌بوم عربی این شرکت ایفاد می‌شود آن است که [به واسطه سفر] با/مارات، «همواره متفاوت از دیگران باشید». به عبارت بهتر، بُعد زبانی و ارتباطی زیست‌بوم انگلیسی و فرانسه بر شاخصه‌های تفریحی و رفاهی تأکید کرده، حال‌آنکه بُعد زبانی-ارتباطی در زیست‌بوم عربی بر متمایز بودن مسافران این پرواز از مسافران سایر شرکت‌های هواپیمایی تکیه می‌کند.

همچنین در بُعد زبانی مؤلفه‌های بینامتنی و بینانشانه‌ای نیز حائز اهمیت‌اند. به‌عنوان نمونه، در زیست‌بوم عربی این آگهی تبلیغاتی زیرنویس‌های عربی به رنگ سفید با قلم برجسته و اندازه مناسب در ست در و سط و در قسمت پایینی قرار گرفته‌اند تا هم با پس‌زمینه کنتراست رنگی مناسبی ایجاد کنند و هم به راحتی خوانا باشند. در خصوص لوگو و طرحواره، این شرکت مؤلفه زبانی را روی مؤلفه (بینا) نشانه‌ای پیاده کرده؛ بدین صورت که نام شرکت هم به زبان انگلیسی و هم در قالب خط نسخ عربی به رنگ سفید روی پس‌زمینه قرمز حک شده و به‌صورت هم‌زمان چشمان مخاطب عربی/فارسی و انگلیسی زبان را به خود جلب می‌کند.



تصویر ۳. لوگوی شرکت هواپیمایی امارات

انتخاب رنگ قرمز نیز عاری از فلسفه نیست. رنگ قرمز که در بسیاری از عناصر برندینگ این شرکت هوایی به چشم می‌خورد، بلندترین طول موج را داشته و به سرعت نگاه را معطوف به خود می‌کند. در داخل کابین هواپیما، قرمز با رنگ کرم صندلی‌ها که یادآور رنگ شن‌های صحراهای امارات است همراه می‌شود و تا کلاه و سرپوش مانتو و حتی آرایش مهمانداران امتداد می‌یابد.

از آنجا در اندیشه کل‌گرا و هولیستیک تک‌تک عناصر باید در هماهنگی کامل با نظام تبلیغاتی باشند؛ انتخاب ریتم و ضرباهنگی که در پس‌زمینه سکانس‌ها شنیده می‌شود نیز بی‌ارتباط با سایر عناصر نیست؛ بدین معنا که در تناسب با رنگ قرمز برندینگ هواپیمایی امارات ریتم پس‌زمینه در این آگهی تبلیغاتی تند و تیز بوده و با حرکات سریع شخصیت‌های داستانی در قاب پنجره‌های مانیتور در هماهنگی کامل است؛ چه این ریتم تند مربوط به موسیقی هیپ‌اندهاپ امریکایی باشد، چه رقص شمشیر سامورایی‌ها یا سالسای امریکای لاتین که در ذیل عنوان زیر بیشتر به تعمیق و تبیین آن می‌پردازیم.

۴. ۲. بُعد فرهنگی-ارتباطی در تبلیغات شرکت هوایی امارات

در بُعد فرهنگی ترجمه زیست‌بوم‌شناختی به دلیل وجود خلأهای بین‌زبانی و بین‌فرهنگی و عدم تجانس مفاهیم و ارزش‌ها در نظام مبدأ و مقصد، کدگذاری‌هایی صورت می‌گیرد که به واسطه آن روان‌شناسی جامعه مقصد و جهت‌گیری‌های زیبا شناختی و افق انتظار آن‌ها از جامعه مبدأ تمیز داده شود. در این رابطه ضروری است که سازندگان آگهی‌های تبلیغاتی و مترجمان چند

زبان، با «گزینش‌های انطباقی» خود بین جهان ارزشی و مفهومی مبدأ و مقصد پلی از مفاهیم‌های دوسویه بین‌زبانی، بین‌فرهنگی و بین‌انسان‌ای ایجاد کنند.

در این خصوص، شرکت هواپیمایی *امارات* با اتخاذ نگاه ماکرو سکوپیک و مزو سکوپیک خلأ فرهنگی بین زیست‌بوم عربی و سایر زیست‌بوم‌هایی که جهت‌گیری‌های ارزشی و زیباشناختی متفاوتی را با زیست‌بوم مبدأ دارند، به واسطه کدگذاری‌های جهان‌شمولی چون ریتم، صدا و موسیقی که فرافرهنگی و فرازبانی هستند، پر می‌کند. در واقع این شرکت خدماتی با گزینش‌های انتخابی خاصی که در عناصر غیرکلامی و پیرامنی آگهی تبلیغاتی خود دارد، سعی می‌کند تا تجانس و همگرایی بین «من» و «دیگری» را به حداکثر برساند. در ابتدا مسافران هواپیما (که الگوی مثالی آقای جانز و همسرش است) مهماندارانی را می‌بینند که در پی خدمات‌دهی در فضای کابین در رفت و آمدند، اما خانم و آقای جانز (و البته مخاطبان حقیقی دنیای مادی) به یک‌باره همان خدمه پروازی را با پوششی متفاوت در قاب مانیتورهای تعبیه شده بر پشت صندلی‌ها و در قالب سکانس‌هایی از رقص عربی، هندی، رقص پاپ، تایچی و سایر مسابقات ورزشی به صورت متکثر می‌بینند. تعداد این شخصیت‌ها محدود است، اما از رنگ‌ها و نژادها و ملیت‌های متفاوت هستند تا به مخاطب این‌گونه القا کنند که برای سهامداران شرکت هواپیمایی *امارات* رنگ و نژاد و قومیت فرقی ندارد؛ بلکه همه در سایه امن این شرکت، سفری امن و مفرح و فرا سرزمینی را تجربه می‌کنند. به عنوان مثال مهمانداری که آگهی تبلیغاتی با لبخند او آغاز شد، ناگهان با موهای سپید در پوششی متفاوت، با عینک دودی و ملبس به لباس‌های سیاه در قالب سکانس‌هایی از رقص سالسای امریکای جنوبی در قاب مانیتور پشت صندلی ظاهر می‌شود. ریتم تند این رقص، با حرکت‌های ناگهانی و زاویه‌دار دست‌ها و چرخش‌های تند و تیز اندام‌های بدن همراه شده و با تجهیزات نوین نور و افکت و باند صدا و پس‌زمینه سیاهی که خوانندگان مشغول اجرای رقص سنتی خود هستند، در تقابل قرار می‌گیرد (تصویر ۴). این سکانس کوتاه با حرکات سریع و آشنا تأثیر آنی و دفعی بر مخاطبان چند صد میلیون نفری لاتین‌تبار داشته و آن‌ها را به دیدن ادامه آگهی‌های تبلیغاتی ترغیب می‌کند.



تصویر ۴. سکانس رقص سالسا

به مجرد این‌که خانم و آقای جانز (مخاطبان لاتین تبار و البته سایر مخاطبان حقیقی دنیای مادی) در حال رمز شکافی از عنا صر فرهنگی متنی و پیرامنی این سکانس هستند، صحنه با همان ریتم و شتاب تند ناگهان عوض شده و مجدداً مخاطبان داستانی (و البته حقیقی) وارد فضای آهنگین و رقص‌های آبروبیک‌گونه تمدن آسیای شرقی با آن همه رنگ‌های قرمز و آبی ساری‌های بلند هندی و البته جواهرات رنگارنگ و دلفریب که از این فرهنگ در اذهان به یادگار مانده، می‌شوند (تصویر ۵).



تصویر ۵. سکانس رقص هندی

سازندگان آگهی تبلیغاتی این شرکت هواپیمایی با حفظ نگاه ماکروسکوپیک خود نمایش رقص بالیوودی و پخش بخشی از ترانه معروف پنجابی و انعکاس فضایی از

تمول و تمدن هندویان میترایی، جمعیت یک میلیاردی هندوها را که در سراسر عالم پراکنده‌اند، مورد هدف قرار می‌دهند. این سکانس همانند سکانس قبلی بر هم‌آوردی عناصر بینامتنی و بینانشانه‌ای (ریتم و صدا و تصویر و موسیقی و کلام و حرکات بدن و ...) صحنه می‌گذارد و البته هدف سازندگان این آگهی تبلیغاتی آن است که القا کنند تمام وجوه فرهنگی و تمدن بشری از جمله تمدن غنی هندو برای سهامداران این شرکت ارزشمند است.

همچنین نگاه ماکروسکوپی سازندگان این آگهی از هدف‌گیری انبوه چینی‌ها نیز غافل نمانده و در چند ثانیه رزمی‌کاران ورزش سستی تایچی را در قاب سرد و خاکستری از یک روز برفی در کوهستان‌های چین شکار می‌کند. حرکات‌های عمودی و افقی شمشیرهای سامورایی با نمادی از شاخ گاو که در بالای عمارت چینی‌ها قرار گرفته به تفاوت‌های میکروسکوپی در فرهنگ مقصد اشاره داشته و ناخودآگاه اندک تردید باقیمانده در ذهن چینی‌ها جهت پذیرش پرواز با این خط هوایمایی را از میان می‌برد (تصویر ۶).



تصویر ۶. سکانس رزمی‌کاران تایچی

اما اگر این شرکت توانسته در بُعد فرهنگی و ارتباطی خود و با اتخاذ رویکرد ماکروسکوپی سه جمعیت عظیم امریکای لاتین و هند و چین را به سمت خود بکشد، چرا این کار را در عرصه ورزش و برای هوادارانی از تمام گستره جغرافیایی زمین نکند؟ به ویژه آن‌که شرکت هوایمایی امارات از بزرگ‌ترین حامیان تیم‌های فوتبال و باشگاه‌هایی چون چلسی، آرسنال، رئال مادرید و حتی سایر رشته‌های

ورزشی پرتراقدار چون راگبی و تنیس است. در این رابطه، شرکت از همان مهماندار زن هواپیما استفاده کرده و با پوشاندن گرمکن‌های ورزشی باشگاه رئال شعار شرکت خود را بر پیراهن ایشان حک کرده است: Fly Emirates... (تصویر ۷).



تصویر ۷. سکانس فوتبال باشگاه رئال مادرید

بی‌شک بخش عمده‌ای از جوانان طرفدار این تیم، شعار این شرکت را درک کرده و آن را به خاطر سپرده‌اند. این مخاطب جهان‌شمول ویژگی دیگری نیز دارد که مبین ذهنیت دیجیتالی اوست. سکانسی از نماد جهانی وای‌فای لازم است تا ضریب نفوذ این آگهی تبلیغاتی در اذهان عمومی را با عمق بیشتری افزایش دهد؛ بنابراین سازندگان این آگهی برای پوشش‌دهی به اهداف ارتباطی خود تهیه تصویر از حرکات کششی دختران گُرهای-تایلندی (قطب سازندگان قطعات دیجیتالی) در گروه *Black* *Pink* را در دستور کار خود قرار داده و عامدانه آن را در پس‌زمینه از اشعه آبی^۱ به نمایش گذاشته‌اند. در اینجا تک تک عناصر درون‌متنی، بینامتنی و پیرامتنی در بُعد فرهنگی و ارتباطی به تناسب همگرا شده‌اند. به‌همین نسبت عناصر بینانشانه‌ای و بینامتنی موجود در این سکانس بی‌ارتباط با سکانس ارتباطی-زبان‌شناختی سکانس بعدی نیست: «۳۰۰۰ قطعه رقص و موسیقی [شما را سرگرم می‌کند]» و «از وای‌فای مجانی خود لذت ببرید و با برنامه‌های دیجیتال خود در ارتباط باشید»

^۱ blue ray



تصویر ۸. سکانس بلو ری - بلک پینک

در سکانس آخر شاهد تبدیل عناصر متکثر بیناشانه‌ای و غیرکلامی (که مهمانداران دنیای حقیقی را در قالب شخصیت‌های داستانی متعدد در قاب‌ها، لباس‌ها و حرکات بدنی مختلف نشان می‌داد) به عناصر بیناشانه‌ای و کلامی هستیم. در حقیقت، شات پایانی تبلیغ تصویر اولیه تبلیغ (مهماندار سینی به‌دست) را تداعی می‌کند و با صدای مهماندار به پایان می‌رسد که «از پرواز خود لذت ببرید آقای جانز؛ ما مراقب شما هستیم» که البته تکمله آن در قاب پایانی زیرنویس می‌شود (تصویر ۹).



تصویر ۹. سکانس پایانی

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نوشتار حاضر در صدد یافتن پاسخی برای این پرسش بود که شرکت‌های خدماتی چگونه با «متناسب‌سازی» و «گزینش» متن و پیرامتن آگهی‌های تبلیغاتی خود، ضریب نفوذ و پذیرش

برند خدماتی خود را در زیست‌بوم مقصد افزایش می‌دهند؟ فرض را بر آن گذاشتیم که از منظر ترجمه زیست‌بوم‌شناختی می‌بایست بین تک‌تک عناصر متنی و پیرامتنی محتوا و صورت آگهی (دال و مدلول) هماهنگی مطلوبی وجود داشته باشد و این‌که زیست‌بوم ترجمه (که حاصل جمع تعاملات مؤلفه‌های ذهنی و عینی دو سپهر زبانی-فرهنگی است)، می‌بایست در طول فرآیند ترجمه بین‌زبانی و بین‌انسان‌های به‌گونه‌ای مؤثر توسط مترجم «متناسب‌سازی» و «گزینش» شود تا اثرگذاری بهینه‌ای را نزد مخاطب هدف خود داشته باشد.

نتایج حاصل از این تحقیق که در راستای نتایج به دست آمده از سایر پژوهشگران در زمینه ترجمه کلیپ‌های تبلیغاتی از منظر ترجمه زیست‌بوم‌شناختی است (نک. لیو، ۲۰۲۳؛ داوود ۲۰۲۳؛ ژو و همکاران ۲۰۲۲) نشان می‌دهد «جامعه ترجمه» (سازندگان و خالقان آگهی تبلیغاتی، مترجمان، صدای‌شگان، زیرنویس‌گذارهای شرکت‌های امارات) سعی نموده‌اند با «گزینش‌های انطباقی» و کاهش تفاوت‌های ذهنی و عینی بین فضای «خودی» و «دیگری» که در زیست‌بوم‌های متفاوت به چشم می‌خورد، متن و پیرامتن خود را بر اساس افق انتظارات مخاطبان خود متناسب‌سازی کنند و در عین تأکید بر کثرت تفاوت‌های فرهنگی-ارتباطی که در گزینش محتوای سکانس‌های اطلاعاتی به چشم می‌خورد، بر عناصر پیونددهنده و جهان‌شمولی چون رقص، رنگ، ریتم و موسیقی تکیه کنند. در واقع، علیرغم تکرر و تعدد زیست‌بوم‌ها که در بُعد زبانی هر سه زبان نمود داشته و گستره آن در زیست‌بوم فرهنگی-قومی (سکانس‌های هویتی-ملی امریکای لاتین، آسیای شرقی، هند و خاورمیانه ...) و ارتباطی (تکنولوژی‌محوری، ورزش‌محوری و سرگرمی‌محوری) امتداد یافته، این شرکت تلاش نموده با ایجاد هماهنگی بین تک‌تک اجزای متنی و عناصر پیرامتنی و با اتخاذ «گزینش‌های انطباق‌گونه» مناسب در سه بُعد زبانی-ارتباطی-فرهنگی، عناصر به ظاهر متکثر را در یک منشور تمامیت‌گرا، متحد و یکدست بازتاب دهد و زبانی جهانی و عالمگیر را به منصفه ظهور رساند.

همچنین سازندگان نمادنگ تبلیغاتی این شرکت تأکید بیشتری بر عناصر بینامتنی و بین‌انسان‌های (رنگ، صدا، طرحواره، لوگو...) داشته و بُعد زبانی و زبان‌شناختی را در گام بعدی

کانون توجه خود قرار داده‌اند. در واقع آن‌ها توانسته‌اند در عین حفظ تعدد زیست‌بوم‌ها و اجزای ریزساختاری ترجمه که در سطح گزاره‌های کلامی و زبانی نمود یافته، با اتخاذ نگاه ماکروسکوپیک (ابرساختاری) گفتمان متقاعدکننده و ترغیبی را بالفعل نموده و ضریب نفوذ خود را در بین مخاطبان جهانی خود افزایش دهند.

همچنین به‌منظور بررسی امکان تعمیم‌پذیری نتایج پژوهشی حاضر لازم است تا در تحقیقات آتی نگاه مزوسکوپیک سازندگان آگهی‌های تبلیغاتی در سایر شرکت‌ها خدماتی کشورهای عربی نیز مورد مطالعه قرار گیرد؛ چراکه در یک سپهر زبانی-فرهنگی واحد نیز بسته به نوع متن و پیرامتن زیست‌بوم‌ها متفاوت خواهند بود. به‌عنوان مثال، ممکن است دو شرکت هواپیمایی عربی الاتحاد و قطاریویز زیست‌بوم ترجمه‌ای متفاوتی را به نمایش بگذارند و ارزش‌های کاملاً متمایزی را برجسته‌سازی کنند. در هر صورت میزان توفیق شرکت‌های هواپیمایی بسته به این است که «جامعه ترجمه»‌ای ایشان، چه مفاهیم و ارزش‌هایی را چه موقع و به چه صورت برجسته‌سازی نمایند و از چه راهبردهایی برای جذب حداکثری مخاطب خود استفاده کنند.

کتاب‌نامه

- Bei, D. (2017). Translator's subjectivity from the perspective of eco-translatology, a case study of Liu Bingshan's and GAO Jian's translations of "Essays of Elia". Proceedings of 7th International Conference on Social Network, Communication and Education (SNCE 2017). <http://doi.org/10.2991/sncc-17.2017.199>
- Bo, T. (2014). A study on advertisement translation based on the theory of eco-translatology. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 708-713. <http://doi.org/10.4304/jltr.5.3.708-713>
- Dawood, S. (2023). English-Arabic localization of taglines on food and beverage brand websites: An ecotranlatological approach. *Textual Tuning*, 5(1), 169-182. <https://doi.org/10.21608/ttaip.2023.331325>
- Dong, T., & Qiu, L. (2018). Eco-translatology: A study of the english translation of Chinese elements in American films. *Bulletin of Advanced English Studies*, 1(2), 172-177. <https://doi.org/10.31559/baes2018.1.2.5>

- Hu, G. (2004). *An approach to translation as adaptation and selection*. Hubei Education Press.
- Hu, G. (2020). *Eco-translatology, towards an eco- paradigm of translation studies*. Springer Verlag.
- Hu, G. S. (2011). Eco-translatology: Research foci and theoretical tenets. *Chinese Translators Journal*, 2, 5-9, 95.
- Hu, G. S., (2008). Interpretation of Eco-Translatology. *Chinese Translators Journal*, 29(6), 11-15+92.
- Hu, G., & Tao, Y. (2016). *Eco-translatology: A new paradigm of eco-translation — a comparative study on approaches to translation studies*. Macao Polytechnic Institute.
- Iranmanesh, F., & Falahati, M. (2019). Translating Cosmetic and Hygienic Advertisements: A Study on Some English Advertisements and Their Persian Translation. *International Journal for Modern Trends in Science and Technology*, 5(4). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3390368>
- Jiang, Y. (2020) A study of English version of “The Last Quarter of the Moon” from the perspective of eco-translatology. *International Journal of Applied Linguistics and Translation*, 6(1), 20-23.
- Liu, A. (2011). An eco-translatological perspective to translator: A case study of Xu Chi, *Theory and Practice in Language Studies*, 1(1), 87-90. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.1.87-90>
- Liu, M. (2023). Tourism translation in the light of eco-translatology and existing translation theories. *New Trends in the Theory and Practice of Translation and Interpreting*, (7), 35-56. <https://doi.org/10.21071/tljti.v1i7.14283>
- Mu, Z. S. (1997). *Nineteen lectures of Chinese philosophy*. Shanghai Guji.
- Pan, Y., & Zhou, L. (2019). Analyzing the Influence of American Culture on Advertising Translation. *Journal of News Research*, 10(20), 197-199.
- Tao, S. (2020). An eco-translatological perspective on the construction of China's image: A case study. *International Journal on Studies in English language and literature (IJSELL)*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.0801001>
- Wang, D., & Chen, C. (2001). *Modern rhetoric*. Shanghai Foreign Language Education.
- Wei, D. (2023). An analysis of eco-translation from the perspective of culturally-loaded words. *Region-Educational Research and Reviews*, 5(5), 1-3. <https://doi.org/10.32629/rerr.v5i5.1514>
- Yu, Z. (2017). Translation as adaptation and selection: a feminist case. *Perspectives*, 25(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2016.1197955>
- Zhou, Y. (2017). Study of the translation of cultural loaded words from the perspective of Ecological translation. *Advances in Computer Science Research*, 82, 928-931. <https://doi.org/10.2991/sncc-17.2017.191>

Zhu, Y., & Liu, Y., & Huang, L. (2022). Analyzing decision-makings in translating. China's auto ads: an eco-translatology view. *Journal of Asia-Pacific and European Business*, 2(2), 2769-4925.

درباره نویسندگان

نصرت حجازی استادیار گروه زبان فرانسه در دانشگاه تربیت مدرس است. عمده فعالیت‌های او در زمینه «ترجمه برای مقاصد حرفه‌ای» (ترجمه مطبوعاتی-رسانه‌ای، ترجمه حقوقی، ترجمه دیداری-شنیداری، ترجمه متون دینی) و «آموزش زبان فرانسه با اهداف ویژه» (زبان فرانسه تجاری، زبان فرانسه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل، زبان فرانسه جهانگردی) است. «اصطلاح‌شناسی»، «اصطلاح‌نگاری» و «فرهنگ‌نویسی دو زبانه»، «ترجمه شفاهی» و «آموزش ترجمه شفاهی برای کنفرانس‌ها و خدمات اجتماعی» از دیگر محورهای علاقمندی اوست.

مریم داودی فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد ترجمه‌شناسی فرانسه از دانشگاه تربیت مدرس است. عمده فعالیت‌های پژوهشی او در زمینه ترجمه فیلم و سریال و نیز ترجمه چندرسانه‌ای است.



Assessing Critical Thinking of ELT Students: Development and Validation of a New Scale (CTARS-ELT)

Saeed Abbasi-Sosfadi¹; Mohammad Davoudi^{1*}; Seyed Mohammad Reza Amirian¹; Gholamreza Zareian¹

¹Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

Abstract The quality of reading skills largely depends on the application of critical thinking when reading texts. Despite extensive research on critical thinking within the field of ELT, the literature indicates that reading researchers mostly rely on general critical thinking scales, lacking a domain-specific tool for critical thinking in reading. This study aims to design and validate a multidimensional, self-report psychometric instrument to assess critical thinking in reading among ELT students. Utilizing an interactive reading framework and insights from semi-structured interviews, a hypothetical model of critical thinking was proposed, comprising seven components, leading to the creation of a 41-item scale. Analysis results confirmed that the newly developed scale is a comprehensive measure for assessing critical thinking skills in academic reading among ELT students.

Keywords: *Critical Thinking; Reading; ELT; Domain-Specific; Validation*

1. Introduction

Critical thinking (CT) is a cornerstone of academic achievement across numerous disciplines (Zaree & Nahravanian, 2018), including English Language Teaching (ELT) (Sabah & Rashtchi, 2022). It is widely regarded as essential for navigating the complexities of modern education and professional life (Bagheri, 2015; Halpern, 2013). Despite this, there seems to be a lack of domain-specific tools designed to assess CT within specialized skills.

Please cite this paper as follows:

Abbasi-Sosfadi, S., Davoudi, M., Amirian, S. M. R., & Zareian, Gh. (2025). Assessing critical thinking of ELT students: Development and validation of a new scale (CTARS-ELT). *Language and Translation Studies*, 57(4), 104-134. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.90610.1311>

© 2025 Abbasi-Sosfadi, Davoudi, Amirian, & Zareian

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

The prevailing assumption that general CT skills seamlessly transfer across disciplines has come under scrutiny, as each discipline requires unique reasoning abilities and analytical frameworks (Haynes et al., 2016; Rear, 2019).

This study seeks to bridge this gap by developing and validating a multidimensional self-report tool, the Critical Thinking in Academic Reading Scale for ELT Students (CTARS-ELT). Tailored to assess CT in academic reading, this scale can be beneficial for ELT students, who frequently engage with complex texts requiring critical analysis. CTARS-ELT is designed to evaluate the nuanced interaction between language proficiency and higher-order reasoning skills, offering educators a means to better understand and enhance their students' academic capabilities. Moreover, this research investigates the reliability and validity of the instrument, aiming to establish a robust framework for CT evaluation in ELT.

2. Method

The creation of CTARS-ELT followed a rigorous, theory-driven approach to ensure both theoretical robustness and practical applicability. An extensive review of literature on CT, CT assessment, and interactive reading informed a hypothesized model featuring seven dimensions: argument recognition, relevance, language and critical thinking, truth and acceptability, generalization and analogy, causal reasoning, and interactive reading. These dimensions were chosen to capture the multifaceted nature of CT in academic reading. An initial pool of 101 items was generated, covering all identified dimensions comprehensively.

To refine the scale, expert consultation and pilot testing were conducted. A panel of experienced academics and practitioners in ELT reviewed the initial item pool, suggesting revisions to improve clarity, relevance, and comprehensiveness. The pilot phase involved administering the scale to a smaller cohort of students, resulting in the refinement of items based on feedback and statistical analysis. The final version contained 41 items, each measured on a five-point Likert scale.

Participants for the main study included 400 ELT students aged 19 to 40, representing undergraduate, postgraduate, and doctoral levels from diverse educational institutions. The scale's psychometric properties were evaluated using exploratory factor analysis (EFA) to identify underlying constructs and confirmatory factor analysis (CFA) to validate the model. Additionally, measurement invariance tests were conducted to ensure the scale's applicability across subgroups, including different genders, age groups, and academic levels.

3. Results

EFA confirmed the hypothesized seven-factor model, which collectively accounted for 71.58% of the total variance. Each factor demonstrated strong internal consistency, with Cronbach's alpha values ranging from 0.863 to 0.941, indicating the scale's reliability. CFA further validated the model's structure, yielding fit

indices within acceptable thresholds (e.g., CMIN/DF = 1.205, RMSEA = .023, SRMR = .0271). These results confirm the robustness of the scale in measuring the targeted constructs. First, a correlated model was constructed to ensure that the extracted factors are related components and can be regarded as representative subscales of a higher-order construct. Next, the hierarchical model was examined, and it demonstrated that the seven dimensions collectively represent the overarching construct of CT in academic reading, reinforcing the theoretical foundations of the scale. Measurement invariance tests showed that the scale performs consistently across various subgroups, including gender, age categories, and academic levels. This consistency underscores the scale's adaptability and reliability in diverse contexts.

3. Discussion and conclusion

The CTARS-ELT scale provides a reliable and valid instrument for assessing CT in the context of academic reading among ELT students. By focusing on domain-specific dimensions, the scale addresses the limitations of generalized CT tools, which often fail to capture the unique challenges and cognitive demands of academic reading. These findings reinforce the necessity of integrating CT skills into ELT curricula, enabling students to critically analyze and engage with academic texts more effectively.

This study contributes significantly to the field of ELT by establishing a comprehensive framework for CT assessment. This framework can not only enhance educators' understanding of their students' critical thinking abilities but also can inform curriculum development and pedagogical practices. The scale's emphasis on domain-specific skills aligns with contemporary educational paradigms, which advocate for tailored approaches to skill development (Haynes et al., 2016; Rear, 2019).

Despite its strengths, this study acknowledges certain limitations. The focus on ELT students restricts the generalizability of the findings to other disciplines. Additionally, since the present study was limited to the assessment of CT skills in reading, other skills were excluded. Future research should explore the scale's applicability in varied contexts, and investigate its relationship with other cognitive and affective skills. In conclusion, CTARS-ELT can represent an advancement in CT assessment, offering valuable insights for educators, researchers, and policymakers. By bridging the divide between general and domain-specific CT evaluation, this study may pave the way for continued innovation in the field. The scale's robust theoretical and empirical foundations make it a versatile tool for fostering critical thinking in academic reading, ultimately contributing to the broader goal of cultivating well-rounded, analytical learners prepared to navigate the complexities of modern academia and beyond.

سنجش تفکر انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی: طراحی و اعتبارسنجی یک مقیاس جدید (CTARS-ELT)

سعید عباسی سسندی^۱؛ محمد داودی^{۲*}؛ سید محمدرضا امیریان^۱؛ غلامرضا زارعیان^۱
^۱دانشگاه حکیم سبزواری، سبزواری، ایران

چکیده کیفیت مهارت خواندن تا حد زیادی وابسته به بهره‌گیری از تفکر انتقادی در خواندن متون است. علی‌رغم انجام تحقیقات گسترده در ارتباط با تفکر انتقادی در حوزه آموزش زبان انگلیسی، پیشینه تحقیق حاکی از آن است که پژوهشگران مهارت خواندن برای سنجش تفکر انتقادی عمدتاً از مقیاس‌های عمومی استفاده می‌کنند و ظاهراً مهارت خواندن فاقد یک مقیاس سنجش تفکر انتقادی حوزه‌محور است. پژوهش حاضر به دنبال طراحی و اعتبارسنجی یک ابزار روان‌سنجی خودگزارشی چندبعدی برای سنجش تفکر انتقادی در مهارت خواندن برای دانشجویان زبان انگلیسی است. با بهره‌گیری از رویکرد نظری خواندن تعاملی و با استفاده از نتایج مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند، یک مدل فرضی تفکر انتقادی متشکل از هفت مؤلفه معرفی شد و بر اساس آن یک مقیاس ۴۱ سوالی طراحی گردید. نتایج تحلیل نشان داد که مقیاس طراحی‌شده یک مقیاس جامع برای سنجش مهارت‌های تفکر انتقادی در خواندن آکادمیک است.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی؛ خواندن؛ آموزش زبان انگلیسی؛ حوزه‌محور؛ اعتبارسنجی

۱. مقدمه

دنیای کنونی با فناوری‌های پیشرفته‌ای چون اینترنت و شبکه‌های اطلاع‌رسانی جهانی انسان را با حجم بسیار زیادی از اطلاعات مواجه کرده است؛ به‌طوری‌که متخصصان این دوران را عصر انفجار اطلاعات نام گذاشته‌اند. در دنیای امروز، توانایی پردازش اطلاعات ارزشمند است؛ بنابراین، پرورش فراگیران به عنوان خوانندگان و نویسندگان منتقد در عصر حاضر، مستلزم آن است که برنامه‌های آموزشی بر مبنای الگوی تفکر انتقادی طراحی و اجرا شوند. (باقری،

۲۰۱۵؛ رناود موری^۱، ۲۰۰۸؛ زارع و نهروانیان، ۱۳۹۶؛ هالپرن^۲، ۲۰۱۳) در غیر این صورت، افراد در انبوه اطلاعات گم شده و باید دائماً با اطلاعات غلط دست‌وپنجه نرم کنند.

طبق تعریف ارائه شده از سوی انجمن تفکر انتقادی، تفکر انتقادی فرآیندی ذهنی است که در آن اطلاعات به دست آمده از طریق تجسم، به کارگیری، تحلیل، تلفیق و ارزیابی مورد بررسی قرار می‌گیرد (شیخ‌الاسلامی و امیدوار، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، تفکر انتقادی به عنوان یک فرآیند ذهنی پیچیده شناخته می‌شود که به دانشجویان این امکان را می‌دهد تا با افزایش انعطاف‌پذیری، واکنش‌های مناسب، پیش‌بینی صحیح و اتخاذ تصمیمات منطقی و درست، در موقعیت‌های مختلف به خوبی عمل کنند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷).

تفکر انتقادی از دیرباز موضوعی مهم در گستره وسیعی از حوزه‌ها در آموزش عالی بوده است (زارع و نهروانیان، ۱۳۹۶؛ هالپرن، ۲۰۱۳) و با توجه به اهمیت تفکر انتقادی، نظام‌های آموزشی توسعه تفکر انتقادی را هدف نهایی خود اعلام کرده‌اند (بوک^۳، ۲۰۰۶؛ جهانی و همکاران، ۱۴۰۲؛ مهنام و همکاران، ۱۴۰۰؛ یزدانپور و همکاران، ۱۳۹۹). تفکر انتقادی مهارتی است که با آموزش می‌تواند بهبود پیدا کند (جهانی و همکاران، ۱۴۰۲؛ خلیلی دهکردی و اسماعیل نیا شیروانی، ۱۴۰۱؛ رضوانی فر، ۱۴۰۲؛ ساجدی راد و همکاران، ۱۴۰۰). برخی از پژوهشگران ایرانی از جمله یزدانپور و همکاران (۱۳۹۶) و قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) و کمالی زارچ و همکاران (۱۳۹۱) معتقدند با اینکه تفکر انتقادی بسیار مهم است اما در طول دوران تحصیل دانشگاهی توجهی به آن نشده است و آموزشی سستی در ایران با تمرکز بر ارائه حجم زیادی از اطلاعات و مفاهیم علمی همراه با تمرینات تکراری، فرصت تفکر و اندیشیدن را از دانشجویان سلب کرده و در عمل باعث تبدیل ذهن آنان به انباری از اطلاعات بدون پردازش و تحلیل می‌شود. لذا توانایی دانشجویان در استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی اندک است، به طوری که میانگین تفکر انتقادی دانشجویان در حد ضعیف تا متوسط است (آخوندزاده و همکاران، ۱۳۹۰؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰؛ رضوی و همکاران، ۱۳۹۲). به طور کلی، میانگین

¹. Renaud & Murray

². Halpern

³. Bok

نمره مهارت‌های تفکر انتقادی در مطالعات انجام پذیرفته در ایران با استفاده از ابزارهای مهارت تفکر انتقادی کالیفرنیا بین ۱۰/۱۲ تا ۱۱/۶۸ گزارش شده درحالی که میانگین نمرات این پرسشنامه در فرآیند استانداردسازی آن در آمریکا ۸۹-۱۵ معرفی شده است (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷).

تفکر انتقادی توجه زیادی را از سوی محققان رشته‌های مختلف به‌ویژه در حوزه آموزش و یادگیری زبان به خود جلب کرده است (صباح و رشتچی، ۱۴۰۱؛ ژائو و همکاران^۱، ۲۰۱۶). به‌رغم نقش بنیادی خواندن در درک و شناخت زبان، توانایی خواندن به‌تنهایی قادر نیست به خواننده کمک کند که حقیقت و کذب در متون را از یکدیگر بازشناسد. آنچه در این زمینه از اهمیت بیشتری برخوردار است توانایی خواندن انتقادی متون نوشتاری است؛ بنابراین، خواندن خوب مستلزم استفاده توأمان از مهارت‌های خواندن و تفکر انتقادی است؛ چراکه خواندن خوب شامل تفکر انتقادی می‌شود (رضوی و همکاران، ۱۳۹۲).

مطالعات مختلف اکنون به‌خوبی نشان داده‌اند که سنجش تفکر انتقادی گامی مهم به سمت شناختی وسیع‌تر از این مهارت ضروری است (انیس^۲، ۱۹۹۳؛ هاینس^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). به‌واسطه سنجش تفکر انتقادی، برنامه‌های آموزشی، استادان، معلمان و فراگیران می‌توانند مؤلفه‌های کلیدی تفکر انتقادی را بهتر شناسایی کنند و وضعیت تفکر انتقادی را در سطح برنامه‌های فردی یا اجتماعی به تصویر بکشند (عسکری و مکی، ۱۳۹۴؛ هاینس و همکاران، ۲۰۱۶؛ پاک مهر و همکاران، ۱۳۹۲؛ تقیان و همکاران، ۱۳۹۵).

نظر به پیامدهای مفید سنجش تفکر انتقادی، تاکنون ابزارهای متعددی برای سنجش تفکر انتقادی طراحی و اعتبارسنجی شده است (انیس و میلمن^۴، ۲۰۰۵؛ انیس و ویر^۵، ۱۹۸۵؛ فاسیون^۶، ۱۹۹۰؛ هالپرن، ۲۰۱۲؛ واتسون و گلیسر^۷، ۱۹۸۰). به باور برخی از پژوهشگران حوزه تفکر

^۱. Zhao et al.

^۲. Ennis

^۳. Haynes

^۴. Ennis & Millman

^۵. Ennis & Weir

^۶. Facione

^۷. Watson & Glaser

انتقادی (هالپرن، ۲۰۰۱؛ لای^۱، ۲۰۱۱)، مهارت‌های کلی تفکر انتقادی قابل انتقال و نتایج مقیاس‌های عام تفکر انتقادی قابل تعمیم به حوزه‌ها یا قلمروهای خاص در رشته‌های مختلف نیست (ویلینگام^۲، ۲۰۰۷). این امر بیانگر اهمیت طراحی مقیاس‌های آموزشی برای سنجش مهارت‌های تفکر انتقادی در قلمرو موضوعات خاص است چون هر حوزه به مهارت‌هایی ویژه برای حل مسئله نیاز دارد (هاینس و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین، این حوزه به طراحی و اعتبارسنجی مقیاس‌های خاص برای سنجش تفکر انتقادی در ارتباط با مهارت‌های مختلف از جمله مهارت تفکر انتقادی در خواندن نیاز دارد. با وجود انجام مطالعات گسترده در ارتباط با ماهیت تفکر انتقادی به‌طور عام این حوزه با کاستی ابزارهای روان‌سنجی خودگزارشی چندبعدی تفکر انتقادی برای اندازه‌گیری تفکر انتقادی در حوزه‌های خاص مانند مهارت خواندن در بین دانشجویان آموزش زبان انگلیسی روبروست. به این منظور، پژوهش حاضر در صدد پر کردن این شکاف پژوهشی، به دنبال طراحی و اعتبارسنجی یک پرسش‌نامه ویژه برای سنجش تفکر انتقادی در مهارت خواندن در بین دانشجویان آموزش زبان انگلیسی است.

۲. پیشینه پژوهش

اهمیت تفکر انتقادی در آموزش زبان دوم به‌شدت در مطالعات تفکر انتقادی موردتوجه قرار گرفته است (مورتادو^۳، ۲۰۲۱؛ یوالین^۴، ۲۰۲۱؛ ژانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). در ایران، تفکر انتقادی در حوزه آموزش زبان انگلیسی توجهات زیادی را به خود جلب کرده است (ابوالحسنی و همکاران، ۱۳۹۵؛ حیدری^۶، ۲۰۲۰؛ صباح و رشتچی، ۱۴۰۱؛ زارع و همکاران^۷، ۲۰۲۱).

¹. Lai

². Willingham

³. Murtadho

⁴. Yulian

⁵. Zhang

⁶. Heidari

⁷. Zare et al.

در ادبیات تحقیق مربوط به تفکر انتقادی، افزون بر موضوع دایره شمول عام یا خاص تفکر انتقادی (پاول^۱، ۱۹۹۲؛ فاسیون، ۱۹۹۰؛ ریر^۲، ۲۰۱۹)، میزان تعمیم‌پذیری مهارت‌های تفکر انتقادی نیز ظاهراً موضوعی بحث‌برانگیز بوده است. درحالی‌که طرفداران آن اعتقاد دارند که تفکر انتقادی می‌تواند از یک حوزه به حوزه دیگر انتقال یابد (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۸؛ کارگاس^۳ و همکاران، ۲۰۱۷؛ هالپرن، ۲۰۰۱)، مخالفان آن عکس این نظر را قبول دارند (کندی^۴ و همکاران، ۱۹۹۱؛ پیترس و سودن^۵، ۲۰۰۰؛ ویلینگام، ۲۰۰۷). در حقیقت، این باور نزد پژوهشگران وجود دارد که حتی در صورت امکان‌پذیر بودن این انتقال، این فرآیند عمدتاً به‌صورت فی‌البداهه روی نمی‌دهد (کندی و همکاران، ۱۹۹۱؛ پیترس و سودن، ۲۰۰۰؛ ویلینگام، ۲۰۰۷).

در تحقیقات مربوط به تفکر انتقادی، تأثیر قدرتمند دیدگاه عام مهارت‌های تفکر انتقادی باعث شده تا پژوهشگران بیشتر بر ابزارهای تفکر انتقادی در حوزه عمومی تمرکز داشته باشند (هولیس^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). ازاین‌روست که اکثر معیارها و ابزارهای شناخته شده موجود مثل آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا^۷ (فاسیون، ۱۹۹۰)، آزمون‌های تفکر انتقادی کورنل^۸ (انیس و میلمن^۹، ۲۰۰۵)، آزمون انشایی تفکر انتقادی انیس-ویر^{۱۰} (انیس و ویر، ۱۹۸۵)، سنجش تفکر انتقادی واتسون-گلیر^{۱۱} (واتسون و گلیر^{۱۲}، ۱۹۸۰) و سنجش تفکر انتقادی هالپرن (۲۰۱۲)، تفکر انتقادی را به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های عمومی در نظر می‌گیرند.

¹. Paul

². Rear

³. Cargas

⁴. Kennedy

⁵. Pithers & Soden

⁶. Hollis

⁷. California Critical Thinking Skills Test

⁸. Cornell Critical Thinking Tests

⁹. Ennis & Millman

¹⁰. Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test

¹¹. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal

¹². Watson & Glaser

اگرچه پژوهش‌های گسترده‌ای با بهره‌گیری از سنجه‌های استاندارد تفکر انتقادی تاکنون صورت گرفته است، این نوع رویکردها با محدودیت‌های متعددی مواجه هستند. ریر^۱ (۲۰۱۹) این محدودیت‌ها را ذکر کرده و توصیه کرده است که یکی از بهترین راه‌حل‌ها برای غلبه بر این مشکلات و محدودیت‌ها، اجرای رویکرد حوزه محور در سنجش تفکر انتقادی است. در این رویکرد، مهارت‌های لازم و ضروری برای مبادرت به تفکر انتقادی در هر حوزه که مستلزم موفقیت در آن حوزه است تعریف و به کار گرفته می‌شود. تا جایی که به سنجش تفکر انتقادی در یک حوزه خاص مربوط می‌شود، برخی مطالعات مقیاس‌هایی را برای اندازه‌گیری مهارت‌ها یا گرایش‌های تفکر انتقادی در حوزه‌های علمی خاص طراحی کرده‌اند (ماپیلا و سیو^۲، ۲۰۱۵؛ تیرونه^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). با وجود مطالعات گسترده در حوزه تفکر انتقادی، به نظر می‌رسد تعداد مقیاس‌های تخصصی برای سنجش تفکر انتقادی در ارتباط با موضوعات و مهارت‌های خاص در حوزه آموزش زبان انگلیسی محدود باشد. برای پرکردن این شکاف پژوهشی، پژوهش حاضر در پی آن است که مقیاسی را برای سنجش تفکر انتقادی در مهارت خواندن فراگیران انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی طراحی و اعتبار سنجی نماید.

۳. روش پژوهش

۳.۱. طراحی مقیاس

طراحی مقیاس در پژوهش حاضر مبتنی بر چارچوب نظری بوده و کوشش شده است تمام مراحل لازم برای طراحی یک مقیاس از جمله تولید و کاهش یک مجموعه چند سؤالی متناسب با مهم‌ترین ابعاد سازه تفکر انتقادی در مهارت خواندن دنبال شود. برای دستیابی به این هدف، تجزیه و تحلیل دقیق مطالعات حوزه تفکر انتقادی و ویژگی‌های خواندن تعاملی منجر به تولید یک مدل فرضی برای تفکر انتقادی گردید. از بین تمامی چارچوب‌های نظری موجود، منبع اصلی برای طراحی مقیاس در این پژوهش، مدل تفکر انتقادی مبتنی بر تعقل پگ تیتل^۴ بود

^۱. Rear

^۲. Mapeala & Siew

^۳. Tiruneh

^۴. Peg Tittle

(تیتل، ۲۰۱۱). ویژگی‌های خواندن تعاملی بر مبنای تعریف واکر از خواندن تعاملی به این مدل نظری اضافه شدند (واکر^۱، ۱۹۸۹). این مدل پیشنهادی شامل هفت بعد است که مرکب از تشخیص استدلال‌ها، مرتبط بودن، زبان و تفکر انتقادی، حقیقت و قابل پذیرش بودن، تعمیم و قیاس، استدلال علی و خواندن تعاملی است. سپس، یک مجموعه بزرگ از سؤالات حاوی ۱۰۱ سؤال تولید شده و پس از آن اصلاحاتی در آن انجام گرفت.

۳. ۱. ۱. آزمودنی‌ها و رویه تحقیق

برای اطمینان از پوشش جامع ابعاد تفکر انتقادی، مرحله طراحی اولیه مقیاس با مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با پنج پژوهشگر دارای مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری در این حوزه بود که از طریق نمونه برداری هدفمند انتخاب شدند. گزارش کامل ابعاد پژوهش پیش از جلسات مصاحبه به مصاحبه‌شوندگان ارسال شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا نظرات خود را در مورد مهم‌ترین و مرتبط‌ترین ابعاد تفکر انتقادی که باید در مقیاس وارد یا خارج شوند مطرح کنند. این مسئله به طراحی مقیاسی منتهی می‌شود که بیش‌ازاندازه بزرگ یا کوچک نیست (دورنیه^۲ و تاگوچی^۳، ۲۰۱۰). تمامی مصاحبه‌ها ضبط و رونویسی شدند و مطابق با اصول تحلیل داده‌های کیفی، در سه مرحله مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند: (۱) آشناسازی و سازمان‌دهی، (۲) کدگذاری و کاهش، (۳) تفسیر و بازنمود (آری^۴ و همکاران، ۲۰۱۳).

پس از تولید مجموعه اولیه آیت‌ها (۱۰۱ آیت)، روایی محتوایی مقیاس با همکاری متخصصان این حوزه و دو کارشناس تحقیق میدانی با بررسی مقیاس طراحی شده و قضاوت در مورد کیفیت آیت‌ها بر مبنای جامعیت و پرهیز از جانبداری تأیید گردید. از بازخورد آن‌ها در جهت ویرایش و انجام اصلاحات لازم در آیت‌ها استفاده شد. پایش نهایی مقیاس از طریق اجرای آن برای ۶۰ آزمودنی که مشابه با جمعیت هدف بودند انجام گرفت. در نهایت، ۴۱ آیت از ۱۰۱ آیت براساس مقیاس پنج‌بخشی لیکرت انتخاب شدند.

^۱. Walker

^۲. Dornyei

^۳. Taguchi

^۴. Ary

۳.۲. اصلاح مقیاس

همسانی درونی پرسش‌نامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. از قضاوت کارشناسان برای بررسی روایی محتوایی مقیاس تفکر انتقادی در مهارت خواندن آکادمیک فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی استفاده شد. برای کشف ساختار عاملی این مقیاس (۴۱ آیت) و تأیید تعداد عوامل زیربنایی نمایانگر ابعاد تفکر انتقادی، تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی بر اساس ملاحظات روش‌شناسی **میرز و همکاران (۲۰۱۶)**، **پالانت^۱ (۲۰۰۷)** و **تاباچنیک و فیدل^۲ (۲۰۰۷)** انجام شد. در تحلیل عاملی اکتشافی، سه معیار اصلی برای تعیین عاملیت داده‌ها و تعداد نهایی عوامل فرضی استفاده گردید: (۱) مقیاس کفایت نمونه‌برداری کایزر-مایر-آلکین^۳ (KMO)، (۲) آزمون کروی بودن بارتلت^۴، (۳) تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۵ (PCA) با چرخش حداکثر نوسان. هر مؤلفه از مقیاس به‌عنوان یک متغیر نهفته در نظر گرفته شده و از طریق تعدادی شاخص (آیتم‌های پرسش‌نامه) نمایش داده شد.

پس از تحلیل عامل اکتشافی، از تحلیل عامل تأییدی برای کنترل رابطه بین متغیرهای نهفته و متغیرهای اندازه‌گیری شده متناظر با آن استفاده شد. افزون بر این، این‌که تا چه اندازه متغیرهای نهفته نمایانگر زیرشاخه‌های یک سازه نهفته سطح بالاتر است بررسی شد. برای ارزیابی برازش مدل^۶ در تحلیل عاملی تأییدی، بر اساس ساختار عاملی به دست آمده در تحلیل عامل اکتشافی دو مدل طراحی شد و مورد آزمون قرار گرفت. دلیل اصلی این بررسی این بود که مقیاس حاضر و ابعاد تفکر انتقادی آن توسط پژوهشگران حاضر طراحی و مفهوم‌سازی شده است. بنابراین، پیش از آزمایش تحلیل عامل تأییدی رده دوم و شناسایی یک متغیر نهفته رده بالاتر، یک مدل همبسته بدون انضمام عامل نهفته رده بالا در مدل طراحی گردید و تمامی کوواریانس‌های ممکن در بین عوامل استخراجی مورد بررسی قرار گرفتند (شکل ۱). پس از بررسی تمامی شاخص‌های

^۱. Pallant

^۲. Tabachnick & Fidell

^۳. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy

^۴. Bartlett's Test of Sphericity

^۵. principal components analysis

^۶. model fit

برازش مدل و ضریب‌های همبستگی، یک مدل سلسله مراتبی^۱ برای مقایسه میزان تأثیر هر مؤلفه بر عامل رده بالاتر معرفی شد. شاخص‌های اصلی برازش عبارت‌اند از: (۱) مجذور کای^۲، (۲) نسبت مجذور کای/ درجه آزادی^۳، (۳) ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین^۴، (۴) ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد^۵، (۵) شاخص براز افزایشی^۶، (۶) شاخص تاکر-لویس^۷، (۷) شاخص برازش تطبیقی^۸.

مرحله نهایی در تحلیل داده‌ها، آزمایش هم‌ارزی‌ها در بین گروه‌هاست، این‌که آیا ساختار عاملی این مقیاس یکسان است یا خیر و این‌که آیا آیتم‌ها عملکردی مشابه در بین زیرگروه‌ها دارند. برای این منظور، آزمون تغییرناپذیری اندازه‌گیری انجام گرفت (چن^۹، ۲۰۰۷). در اینجا آنچه در کانون توجه بوده است این بوده که آیا آیتم‌های پرسش‌نامه برای دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی و هم‌چنین دانشجویان دختر و پسر و گروه‌های سنی متفاوت دارای معنای یکسان است یا خیر. لذا برای اطمینان از این امر چند گام با سطوح محدودیت متفاوت برداشته شد. نخست، مدل‌های پایه‌ای متفاوت برای شناسایی مدل مناسب برای هر گروه شکل معرفی شد. در گام دوم، محدودیت‌های تغییرناپذیری در ابتدا با تغییرناپذیری شکلی (فاقد محدودیت) اعمال گردید. این امر به سنجش هم‌ترازی ساختار عاملی در بین گروه‌های مختلف کمک کرد. در گام سوم، سطوح سخت‌گیرانه‌تر محدودیت بر مبنای این مدل مبنایی با یکدیگر مقایسه شدند (بایرن^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ وندنبرگ و لانس^{۱۱}، ۲۰۰۰).

روند تحلیل داده‌ها با عدم تغییر متریک (وزن‌های اندازه‌گیری) ادامه پیدا کرد. در این فرآیند، هدف سنجش هم‌ترازی بارهای عاملی در بین گروه‌های مختلف یعنی قدرت روابط بین آیتم‌ها

^۱. Hierarchical model

^۲. chi-square

^۳. chi-square/df ratio

^۴. RMSEA

^۵. SRMR

^۶. IFI

^۷. TLI

^۸. CFI

^۹. Chin

^{۱۰}. Byrne

^{۱۱}. Vandenberg & Lance

و عوامل نهفته معادل آن‌ها است (مردیث^۱، ۱۹۹۳). پس از این مراحل، آزمون تغییرناپذیری برای یافتن هم ترازی کوواریانس‌های عامل بررسی شد. این آزمون منجر به محدودسازی تمامی بارهای عامل، واریانس‌های عامل و کوواریانس‌های عامل شد. درنهایت، آزمون عدم تغییر اندازه‌گیری مقیاس شامل سنجش هم‌ترازی خطاها شد؛ بنابراین، تمامی بارهای عامل، واریانس‌های عامل، کوواریانس‌های عامل و واریانس‌های خطا محدود شدند (مردیث، ۱۹۹۳؛ وندنبرگ و لانس، ۲۰۰۰).

۳.۲.۱. شرکت‌کنندگان و رویه‌های تحقیق

درکل ۴۰۰ نفر به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دادند. این افراد بین ۱۹ تا ۴۰ سال سن داشتند (میانگین = ۲۹,۶۳۷؛ انحراف معیار = ۶,۰۸۸). به بیان دقیق‌تر، سه گروه اصلی در تحقیق شرکت کردند: (۱) زیر ۲۵ سال (۳۱ درصد، ۱۲۴ نفر)، (۲) ۲۵ تا ۳۵ سال (۴۸ درصد، ۱۹۲ نفر)، (۳) بالای ۳۵ سال (۲۱ درصد، ۸۴ نفر). در بین پاسخ‌دهندگان، ۴۳ درصد (۱۷۲ نفر) مرد و ۵۷ درصد (۲۲۸ نفر) زن بودند. ۵۱ درصد (۲۰۴ نفر) دانشجویان کارشناسی بودند، ۳۱,۸ درصد (۱۲۷ نفر) دانشجویان کارشناسی ارشد بودند و ۱۷,۳ درصد (۶۹ نفر) دانشجوی دکترا بودند. از آنجایی که در مورد اندازه نمونه آماری برای آزمون تحلیل عاملی بین پژوهشگران این حوزه اتفاق نظر وجود ندارد، کوشش شد تا اندازه نمونه زیاد باشد. همان‌طور که توسط تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) مطرح گردیده است، وجود حداقل ۳۰۰ آزمودنی برای آزمون تحلیل عاملی قانع‌کننده به نظر می‌رسد. مدیریت و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام گرفت.

۴. یافته‌های پژوهش

همان‌طور که بیان شد، در ابتدا گزارشی کامل در مورد ابعاد مهم تفکر انتقادی در مهارت خواندن ارائه شد. سپس، طرحی کلی از این ابعاد برای مصاحبه‌شوندگان ارسال شد تا در اصلاح مقیاس تفکر انتقادی کمک کنند. مدل اولیه شامل ۱۲ بعد بود و هر بعد دارای تعدادی مؤلفه فردی بود. درنهایت، پس از مشاوره با مصاحبه‌شوندگان، تنها ۷ بعد باقی ماند. تحلیل دیدگاه‌های

^۱. Meredith

مشارکت‌کنندگان باعث شد تا سه دلیل اصلی برای کاهش تعداد مؤلفه‌ها کشف شود. اولاً، به دلیل هم‌پوشانی مؤلفه‌ها و هم‌چنین مؤلفه‌های فرعی، امکان تفکیک متغیرهای نهفته مفروض و آیتم‌های مربوطه زیر سؤال رفت. ثانیاً، حفظ شکل اولیه مدل به تولید آیتم‌هایی بی‌نهایت منتهی می‌شد که اثرات مخرب مستقیم بر فرآیند گردآوری داده‌ها داشت. ثالثاً، با توجه به این که هدف تحقیق سنجش تفکر انتقادی در خواندن بود، از خوانندگان انتظار نمی‌رفت بعضی مهارت‌ها مانند قدرت تشخیص عدم تمایل نویسندگان برای مشارکت در بحث و استدلال را مدنظر قرار دهند.

۴. ۱. تحلیل عامل اکتشافی

براساس جدول ۱، شاخص KMO برابر با ۰,۹ است که بیشتر از میانگین کمینه ۰,۶ است. آزمون بارتلت هم معنادار بود ($p < 0.05$)؛ بنابراین، آزمون تحلیل عاملی برای هدف پژوهش حاضر مناسب بود.

جدول ۱. KMO و آزمون بارتلت

۰,۹۷۱	معیار کفایت نمونه‌برداری کایزر- میر- آلکین
۱۲۵۰۹,۵۷۲	آزمون کروی بودن بارتلت
۸۲۰	مربع کای
۰,۰۰۰	درجه آزادی
	معناداری

در ادامه، برای آزمایش مدل مفروض با هفت مؤلفه به‌عنوان عوامل نهفته نظری، تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش حداکثر واریانس انجام شد. نتایج این تحلیل بر روی ۴۱ آیتم وجود هفت مؤلفه با مقدار ویژه بیشتر از ۱ را تأیید کرد. این هفت مؤلفه ۷۱,۵۸۵ درصد از کل واریانس را توضیح می‌دهد (جدول ۲) که به معنای تأیید وجود عوامل مجزا برای تفکر انتقادی در مهارت خواندن است. شواهد به‌دست آمده از تحلیل عاملی اکتشافی مؤید یافته‌های نیمه کمی است که خود تأییدی بر وجود یک مدل هفت مؤلفه‌ای از تفکر انتقادی در مهارت خواندن بین دانشجویان آموزش زبان انگلیسی است.

جدول ۲. کل واریانس توضیحی

مقادیر ویژه اولیه			
مؤلفه	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی
۱	۱۹,۱۵۹	۴۶,۷۲۸	۴۶,۷۲۸
۲	۲,۴۶۳	۶,۰۰۷	۵۲,۷۳۶
۳	۲,۲۶۲	۵,۵۱۷	۵۸,۲۵۲
۴	۱,۷۳۷	۴,۲۳۸	۶۲,۴۹۰
۵	۱,۳۷۸	۳,۳۶۰	۶۵,۸۵۰
۶	۱,۲۸۸	۳,۱۴۱	۶۸,۹۹۱
۷	۱,۰۶۴	۲,۵۹۴	۷۱,۵۸۵

مدل استخراج: تحلیل مؤلفه اصلی

جدول ۳ آیت‌ها و بارهای عاملی آن‌ها را با مؤلفه‌های معادل نشان می‌دهد.

۲.۴. تحلیل عامل تأییدی

با استفاده از AMOS، تحلیل عامل تأییدی برای اطمینان از همسو بودن متغیرهای مشاهده شده با عوامل نهفته متناظر با آن و همچنین همسویی این عوامل رده اول با عوامل رده بالاتر اجرا گردید. در ابتدا تلاش شد تا ساختار عاملی مقیاس در یک مدل همبسته بررسی شود (شکل ۱). سپس، یک مدل سلسله مراتبی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای انجام این کار، آیت‌هایی با اندازه کمتر از ۰,۴ غیرقابل قبول در نظر گرفته شدند (چین^۱، ۱۹۹۸). هرچند، تمامی بارهای عامل به مقادیر قابل قبولی رسیدند (شکل ۲). مرحله بعد به بررسی توانایی مؤلفه‌های استخراجی در انعکاس سازه تفکر انتقادی در خواندن آکادمیک بین دانشجویان آموزش زبان انگلیسی اختصاص یافت. شاخص‌های برازش هر دو مدل در جدول ۴ ارائه شده‌اند.

^۱. Chin

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عامل تأییدی

مدل	CMIN/DF	RMSEA	SRMR	IFI	TLI	CFI
مدل همبسته	۱,۲۰۸	۰,۰۲۳	۰,۰۲۷۱	۰,۹۸۷	۰,۹۸۶	۰,۹۸۷
مدل	۱,۲۰۵	۰,۰۲۳	۰,۰۲۸۹	۰,۹۸۷	۰,۹۸۶	۰,۹۸۷
سلسله‌مراتبی مقدار برش	<۳	<۰,۰۵	<۰,۰۸	>۰,۹۰	>۰,۹۰	>۰,۹۰

براساس جدول ۴، نتایج آزمون مجذور کای معنادار نبود اما دیگر شاخص‌ها به آستانه برازش قابل قبول در هر دو مدل همبسته و سلسله‌مراتبی دست یافتند: CMIN/DF (۱,۲۰۵، ۱,۲۰۸)، RMSEA (۰,۰۲۳)، SRMR (۰,۰۲۷۱، ۰,۰۲۸۹)، IFI (۰,۹۸۷)، TLI (۰,۹۸۶) و CFI (۰,۹۸۷). از چندین منبع برای دستیابی به آستانه‌های برازش استفاده شد (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷؛ هو و بنتلر^۱، ۱۹۹۹). البته باید توجه داشت که هیچ نمره افراطی در خروجی ماهاالبویس^۲ مشاهده نشد. برای اطمینان از استاندارد و معتبر بودن مقیاس، آزمون آلفای کرونباخ اجرا شد. شاخص پایایی مقیاس‌های فرعی CTARS-ELT از ۰,۸۶۳ تا ۰,۹۴۱ در نوسان بود. این مقدار قابل قبول به نظر می‌رسد. علاوه بر این، مقدار میانگین واریانس استخراجی^۳ (AVE) به‌عنوان معیار روایی همگرایی برای تمامی مؤلفه‌های مقیاس بیشتر از ۰,۵ بود، در نتیجه سطح قابل قبولی داشت (فورنل و لارکر^۴، ۱۹۸۱). این نتایج در جدول ۵ ارائه شده‌اند.

جدول ۵. نتایج آلفای کرونباخ و AVE

مؤلفه‌ها	آلفای کرونباخ	AVE
تشخیص بحث	۰,۹۴۱	۰,۶۶۷
تناسب	۰,۹۲۹	۰,۵۹۲
زبان و تفکر انتقادی	۰,۹۰۲	۰,۶۴۷

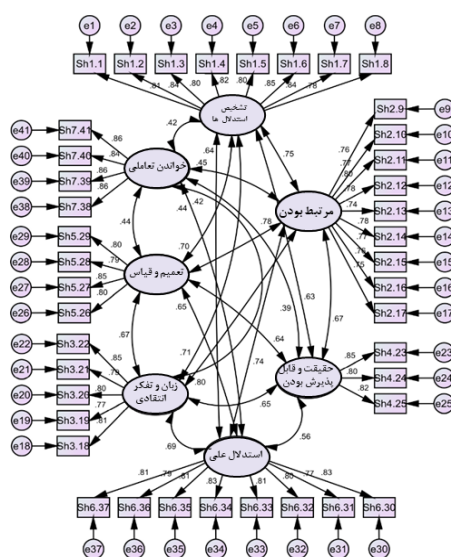
^۱. Hu & Bentler

^۲. Mahalanobis distance

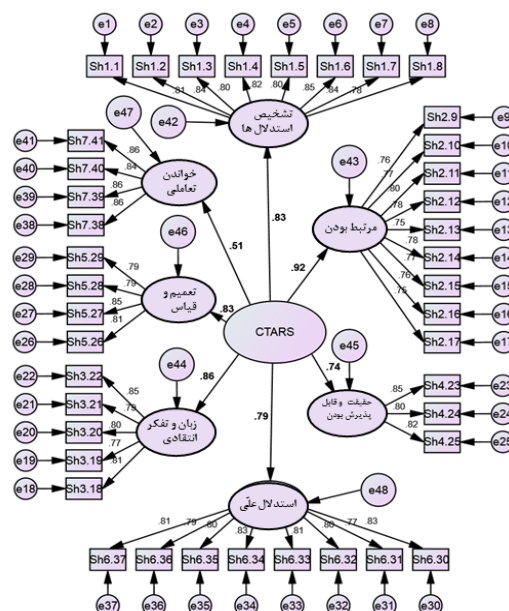
^۳. Average Variance Extracted

^۴. Fornell & Larcker

۰,۶۷۸	۰,۸۶۳	حقیقت و قابلیت پذیرش
۰,۶۵۸	۰,۸۸۴	تعمیم، قیاس
۰,۶۵۲	۰,۹۳۷	استدلال سببی
۰,۷۲۹	۰,۹۱۵	خواندن تعاملی



شکل ۱. مدل فرضی تحلیل عامل تأییدی



شکل ۲. نمایش شماتیک CTARS-ELT: مدل سلسله مراتبی

۴.۳. پایداری اندازه‌گیری

همان‌طور که پیشتر بیان شد، به‌منظور آزمایش تغییرناپذیری اندازه‌گیری در مقیاس طراحی شده در بین دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی، دانشجویان دختر و پسر و هم‌چنین بین گروه‌های سنی مختلف، تلاش‌هایی برای شناسایی مدل‌هایی پایه‌ای متناسب با این گروه‌ها انجام گرفت. نتایج نشان می‌دهد که برازش مدل برای سطح تحصیل و گروه‌های مختلف جنسیتی و سنی قابل قبول است. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۶ ارائه شده‌اند.

بر اساس جدول ۶، مقادیر CFI و TLI برای تمامی شش مدل (کارشناسی در برابر تحصیلات تکمیلی؛ دانشجویان پسر در برابر دختر؛ سن بالاتر از ۳۰ سال در برابر سن کمتر از ۳۰ سال) بالاتر از ۰٫۹۰ هستند. مقادیر RMSEA کمتر از ۰٫۰۵ هستند؛ و مقادیر SRMR

کمتر از ۰,۰۸ هستند. این نتایج نشان می‌دهند که تمامی مدل‌ها پایه‌ای دارای برازش قابل قبولی هستند (هوو و بتلر، ۱۹۹۹؛ مدسکر و همکاران^۱، ۱۹۹۶).

جدول ۶. تحلیل عامل تأییدی مبنا برای سطح تحصیل، جنسیت و گروه

گروه‌ها	مدل	X2	df	X2/df	RMSEA	SRMR	IFI	TLI	CFI
سطح تحصیل	کارشناسی	۹۲۵,۰۱۱	۷۲۲	۱,۱۹۸	۰,۰۳۱	۰,۰۴۳۸	۰,۹۱۵	۰,۹۷۴	۰,۹۷۵
	تحصیلات تکمیلی	۱۰۲۶,۰۸۴	۷۲۲	۱,۳۲۹	۰,۰۴۱	۰,۰۴۱۸	۰,۹۶	۰,۹۵۷	۰,۹۵۹
	پسر	۱۰۹۵,۹۶۵	۷۲۲	۱,۴۲	۰,۰۴۹	۰,۰۴۵	۰,۹۴۱	۰,۹۳۷	۰,۹۴
جنسیت	دختر	۹۱۵,۹۴۳	۷۲۲	۱,۱۸۶	۰,۰۲۹	۰,۰۳۸	۰,۹۸	۰,۹۷۸	۰,۹۷۹
	پایین ۳۰	۹۶۴,۸۵۸	۷۲۲	۱,۲۵	۰,۰۳۵	۰,۰۳۹	۰,۹۷	۰,۹۶۸	۰,۹۷
سن	بالای ۳۰	۱۱۱۱,۹۴۹	۷۲۲	۱,۴۴	۰,۰۴۸	۰,۰۴۶	۰,۹۴۵	۰,۹۴۱	۰,۹۴۴

پس از شناسایی مدل‌های پایه‌ای مناسب، آزمون تغییرناپذیری اندازه‌گیری با بررسی تغییرناپذیری شکلی، متریک، درجه‌ای و نا منعطف همراه گردید. نتایج بیانگر شواهد قانع‌کننده برای وجود هم تراز ساختار عاملی، بارهای عامل، کوواریانس عامل و واریانس خطا در گروه‌های مختلف هستند. سپس مقایسه‌هایی بین مدل نامحدود به عنوان مدل پایه و مدل‌های بعدی با در نظر گرفتن مقادیر ΔX^2 و Δdf ، مقادیر p و شاخص‌های برازش انجام گرفت. به این ترتیب آشکار شد که تمامی مدل‌ها دارای برازشی مناسب هستند، چون مقادیر p بیشتر از ۰,۰۵ بودند و تمامی شاخص‌های برازش نیز در سطحی قابل قبول قرار داشتند (بایرن، ۲۰۱۲؛ مردیث، ۱۹۹۳؛ وندنبرگ و لانس، ۲۰۰۰).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

^۱. Medsker et al.

تحقیق حاضر با الهام از مطالعه ریر (۲۰۱۹) انجام گرفت. ریر بر اهمیت بهره‌گیری از رویکردی حوزه وابسته (در برابر رویکرد عام) برای سنجش تفکر انتقادی تأکید داشت. به همین خاطر، تلاش شد تا یک مقیاس خودگزارشی استاندارد، قابل اعتماد و معتبر برای بررسی سطح تفکر انتقادی در مهارت خواندن در بین دانشجویان ایرانی آموزش زبان انگلیسی طراحی شود. نسخه نهایی مدل پیشنهادی شامل هفت مؤلفه است: تشخیص استدلال‌ها، مرتبط بودن، زبان و تفکر انتقادی، حقیقت و قابلیت پذیرش، تعمیم و قیاس، استدلال علی و خواندن تعاملی، که مرور دقیق مطالعات و مشاوره با گروهی از کارشناسان تعیین شد. ساختار عاملی این مقیاس نیز از طریق آزمون تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. این اقدام قدم اول در آشکارسازی آماری و عینی ساختار بالقوه پرسش‌نامه و درک رابطه بین متغیرهای مشاهده شده و عناصر ساختاری پایه‌ای بود.

نتایج تحلیل عامل اکتشافی، هفت مؤلفه پیشنهادی در مدل را تأیید کرد و نشان داد که این ابعاد بیش از ۷۰ درصد از کل واریانس را در نمونه تحقیق را پوشش می‌دهند. بارهای آیتمی از ۰,۵۷۱ تا ۰,۸۵۵ در نوسان بودند (جدول ۳). آزمون تحلیل عاملی به پشتیبانی آماری تمامی عوامل و آیتم‌ها اشاره داشت؛ به‌طوری‌که تمامی شاخص‌های برازش به آستانه‌ای قابل قبول در مدل‌های همبسته و سلسله مراتبی دست یافتند. علاوه براین، آزمون آلفای کرونباخ بر پایداری مقیاس تحقیق صحه گذاشت. درکل به نظر می‌رسد که مدل و مقیاس پیشنهادی، معیاری معتبر برای بررسی سطح تفکر انتقادی در خواندن آکادمیک در بین دانشجویان آموزش زبان انگلیسی است.

این نکته حائز اهمیت است که نتایج مدل همبسته نشان داد هفت عامل با یکدیگر در ارتباط هستند (شکل ۱). تحلیل سلسله مراتبی نشان داد که این عوامل نماینده مقیاس‌های فرعی یک سازه رده‌بالا هستند. هرچند، باید در زمان تفسیر یافته‌ها در مدل ثانویه تحلیل عامل تأییدی (یعنی مدل سلسله مراتبی) مراقب بود؛ چراکه پژوهش حاضر یک پژوهش بنیادی بر پایه تحلیل‌های صورت گرفته بر روی یک مقیاس جدید است. به همین خاطر، انجام پژوهش‌های بعدی برای تأیید تجربی نتایج این مطالعه ضروری به نظر می‌رسد. بااین وجود، بر پایه نتایج به دست آمده

می‌توان ادعا کرد که روابط بین عوامل استخراجی و متغیرهای معادل آن‌ها معتبر هستند و این عوامل همبستگی خاصی دارند.

نتایج آزمون‌های عدم تغییر اندازه‌گیری بر پشتیبانی آماری هم‌ترازی ساختار عاملی، بارهای عامل، کوواریانس عامل و واریانس خطا در بین تمامی گروه‌های موردبررسی در تحقیق اشاره دارد. در پژوهش حاضر، هیچ تفاوت معناداری در ساختار عاملی بین گروه‌ها شناسایی نشد. این بدان معناست که تمامی گروه‌ها درکی مشابه از آیتم‌های تحقیق داشتند، در نتیجه می‌توان گفت آیتم‌ها ارتباطی موازی با عوامل دارند. اگرچه نتایج نشان می‌دهند که مقیاس ارائه شده عملکردی مشابه و موازی در بین تمامی گروه‌ها داشته، ولی باید تفسیری دقیق از یافته‌ها انجام داد.

نتایج تحقیق از دو جنبه اهمیت فوق‌العاده‌ای دارند:

اولاً، تحقیق حاضر نشان داد که دانشجویان آموزش زبان انگلیسی برای مطالعه انتقادی منابع دانشگاهی خود نیاز به استفاده از همه مهارت‌های حوزه تفکر ندارند. درواقع، مهارت‌های تفکر انتقادی ذاتاً حوزه محور هستند (ویلینگام، ۲۰۰۷)؛ به همین دلیل هر رشته باید مجموعه‌ای هدفمند از مهارت‌های تفکر انتقادی را برای اهدافی خاص طراحی و توسعه دهد (ریر، ۲۰۱۹). تحقیق حاضر با بررسی مهم‌ترین مؤلفه‌های تفکر انتقادی، شناختی عمیق‌تر از مهارت‌های تفکر انتقادی در روند مطالعه متون علمی ارائه کرده است. از مقیاس معرفی شده در پژوهش حاضر می‌توان به‌عنوان یک راهنمای جامع برای مهارت‌های ضروری تفکر انتقادی در بخش خواندن آکادمیک استفاده کرد؛ به عبارت دیگر، این مقیاس تصویری شفاف از مبانی تفکر انتقادی به دانشجویان ارائه می‌کند که به آن‌ها در شناسایی شکاف‌های موجود در هر رشته، دستیابی به بینش رشته‌ای و تشخیص پیچیدگی‌های هر حوزه علمی حوزه کمک می‌کند.

ثانیاً، سنجش تفکر انتقادی در ارتباط با مهارت خواندن برای مربیان، مدرسان، برنامه‌ها و دانشکده‌ها مفید خواهد بود (هاینس و همکاران، ۲۰۱۶؛ ریر، ۲۰۱۹؛ رضوی و همکاران، ۱۳۹۲). گردآوری داده‌ها با استفاده از مقیاس معرفی شده در این تحقیق می‌تواند بینش‌های مهمی در ارتباط با سطح فعلی مهارت‌های تفکر انتقادی در بین دانشجویان ارائه دهد و به اساتید در استفاده

از این داده‌ها برای پرورش تفکر انتقادی کمک کند. نتایج به دست آمده از تفکر انتقادی حوزه محور به شناسایی و برطرف سازی نقاط ضعف برنامه‌ها که نیازمند توجه فوری است (بنسلی و مورتاگ^۱، ۲۰۱۲) و همچنین ارائه راهکارهایی برای هدایت نیازهای دانشجویان کمک خواهد کرد.

برخلاف دیدگاه‌هایی که مهارت‌های تفکر انتقادی را تعمیم‌پذیر و عمومی در نظر می‌گیرند (هالپرن، ۲۰۰۱؛ لیپمن^۲، ۱۹۸۸) و مقیاس‌های پرکاربردی مثل آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا (فاسیون، ۱۹۹۰)، آزمون‌های تفکر انتقادی کورنل (انیس و میلمن، ۲۰۰۵)، آزمون مقاله تفکر انتقادی انیس-ویر (انیس و ویر، ۱۹۸۵)، سنجش تفکر انتقادی واتسون-گلیسر (واتسون و گلیسر، ۱۹۸۰) و سنجش تفکر انتقادی هالپرن (هالپرن، ۲۰۱۲)، مقیاس CTARS-ELT معرفی شده در پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مهارت‌های تفکر انتقادی می‌توانند مختص یک حوزه علمی باشند (رناود و موری، ۲۰۰۸؛ ویلیامز و همکاران^۳، ۲۰۰۴) و این مقیاس می‌تواند بدیلی برای محققان حوزه آموزش زبان انگلیسی برای مطالعه تفکر انتقادی در نظر گرفته شود.

پژوهشگران حوزه آموزش زبان انگلیسی ازجمله مصرف‌کنندگان ابزارهای خود گزارشی تفکر انتقادی قرار دارند (اوردن^۴، ۲۰۱۷؛ ژائو و همکاران، ۲۰۱۶). هرچند، وابستگی شدید آن‌ها به مقیاس‌های استاندارد و عام تفکر انتقادی باعث تحمیل محدودیت‌هایی در این زمینه شده که پیش از این به آن‌ها اشاره شده است. این امر می‌تواند ناشی از فقدان ابزارهای روان‌سنجی خودگزارشی چندبعدی در حوزه اندازه‌گیری تفکر انتقادی در مهارت‌های مختلف زبانی ازجمله مهارت خواندن باشد. این امید وجود دارد که مقیاس تفکر انتقادی در خواندن آکادمیک برای دانشجویان آموزش زبان انگلیسی (CTARS-ELT) معرفی شده در پژوهش حاضر به محققان کمک کند تا در مطالعات خود دست به انتخاب بهتری بزنند. تحقیق حاضر تلاش دارد تا با ارائه شواهد تجربی در ارتباط با مهارت‌های تفکر انتقادی از راه تعریف دقیق این مهارت‌ها و تحدید

¹. Bensley & Murtagh

². Lipman

³. Williams

⁴. Ordem

دامنه سنجش مهارت‌های تفکر انتقادی، سطح دانش موجود در زمینه سنجش تفکر انتقادی در آموزش عالی را بهبود بخشد.

تفسیر نتایج این تحقیق با سه محدودیت روبه‌رو است:

اولاً، از آنجاکه این پژوهش به سنجش تفکر انتقادی در حوزه مهارت خواندن اختصاص داشته است، امکان بررسی تفکر انتقادی در دیگر مهارت‌ها در آن وجود نداشت.

دوماً، تحقیق حاضر بر توانایی‌های تفکر انتقادی دانشجویان آموزش زبان انگلیسی در خواندن متون دانشگاهی متمرکز بوده است لذا نتایج آن به سایر گروه‌های دانشجویی قابل تعمیم نیست.

سوماً، به دلیل محدودیت‌های موجود در دسترسی به مشارکت‌کنندگان، نمونه‌برداری در دسترس مورد استفاده قرار گرفت؛ بنابراین، نتایج تحقیق باید با احتیاط تفسیر و تعمیم داده شود.

توصیه می‌شود تحقیقات بعدی در حوزه‌های پژوهشی مانند (۱) مطالعه رابطه سازه موردبررسی با تعدادی از دیگر متغیرهای شناختی در یک مدل ساختاری؛ (۲) استفاده از CTARS-ELT در محیط‌های مختلف یا با گروه‌های مختلفی از آزمودنی‌ها و (۳) طراحی و اعتبارسنجی مقیاس‌های ویژه برای دیگر متغیرها و مهارت‌ها در حوزه آموزش زبان انگلیسی یا دیگر حوزه‌ها در بخش آموزش عالی انجام شوند.

کتاب‌نامه

- آخوندزاده، ک.، احمدی طهران، ه.، صالحی، ش.، و عابدینی، ز. (۱۳۹۰). تفکر انتقادی در حوزه آموزش پرستاری ایران. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۳)، ۲۱۰-۲۲۱.
- ابوالحسنی، ز.، عضدانلو، م.، و شاه حسینی، و. (۱۳۹۵). نقش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مهارت خواندن زبان انگلیسی زبان‌آموزان با رویکرد کاربردشناسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*،

۶ (۱)، ۲۲۵-۲۴۸. <https://doi.org/10.22059/jflr.2017.218429.297>

برزگر بغروئی، ک.، فرزین، س.، و زارع، م. (۱۳۹۸). نقش راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی تفکر انتقادی دانشجویان معلمان شهر شیراز. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۲۱(۱)، ۱۰۵-۱۱۶.

پاک‌مهر، ح.، میردورقی، ف.، غنایی چمن‌آباد، ع.، و کرمی، م. (۱۳۹۲). رواسازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ریتکس در مقطع متوسطه. *فصلنامه انداز‌گیری تربیتی*، ۴(۱۱)، ۳۳-۵۳.

تقیان، ح.، مقدم‌زاده، ع.، و صالحی، ک. (۱۳۹۵). ساخت و رواسازی آزمون تفکر انتقادی: کاربرد نظریه سوال-پاسخ. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۷(۴)، ۲۳۱-۲۳۹.

<https://doi.org/10.22059/japr.2017.63521>

جهانی، ج.، رستمی، م.، جویباری، ل.، مرزوقی، ر.، ترک‌زاده، ج.، و خان‌بینی، ز. (۱۴۰۲). طراحی و روان‌سنجی پرسش‌نامه سنجش تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرستاری. *نشریه آموزش پرستاری*، ۱۲(۳)، ۳۲-۴۱.

حسینی، ر.، اثنی‌عشری، ف.، ممانی، م.، و جیریایی، ن. (۱۴۰۰). بررسی سطح مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی همدان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۳(۱)، ۱-۱۳.

<http://dx.doi.org/10.52547/rme.13.1.4>

خلیلی دهکردی، ک.، و اسماعیل‌نیا شیروانی، ک. (۱۴۰۱). مروری بر تاثیر آموزش مجازی در دوران پاندمی کرونا بر تفکر انتقادی. *مجله علوم پزشکی رازی*، ۲۹(۱۰)، ۲۶۸-۲۷۸.

رضوانی‌فر، ع. ا. (۱۴۰۲). تحلیل آموزش‌های مرتبط با سواد رسانه‌ای و تاثیر آن بر توسعه تفکر انتقادی. *پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، ۳(۲)، ۹-۱۰.

رضوی، ع. ا.، نوشین‌فرد، ف.، باب‌الحوائجی، ف.، و محمداسماعیل، ص. (۱۳۹۲). بررسی تاثیر آموزش تفکر انتقادی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانشجویان منطقه سه دانشگاه‌های آزاد اسلامی.

فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، ۴(۱۰)، ۲۷-۴۲.

زارع، ح.، و نهروانیان، پ. (۱۳۹۶). تاثیر دوره آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های تصمیم‌گیری و سبک‌های حل مسئله. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۹)، ۱۳-۳۱.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.11044.1391>

ساجدی‌راد، ه.، جهانی، ج.، شفیعی‌سروستانی، م.، و محمدی، م. (۱۴۰۰). طراحی الگوی آموزش تفکر انتقادی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*،

۱۸(۴۳)، ۱۱۳-۱۳۴. <https://doi.org/10.30486/jsre.2021.1934529.1941>

شیخ‌الاسلامی، ع.، و امیدوار، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر سبک حل مسئله‌ی (کارآمد و ناکارآمد) دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۶(۲)، ۸۳-۹۹.

<https://doi.org/10.22098/jsp.2017.569>

صباح، س.، و رشتچی، م. (۱۴۰۱). *جستارهای زبانی*، ۱۳(۱)، ۴۵۹-۴۹۲.

<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.52547/LRR.13.1.15>

عسگری، م.، و ملکی، س. (۱۳۹۴). اعتباریابی، روایی‌سنجی و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا برای دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی*، ۱(۱)، ۱۶۳-۱۶۶.

قدم‌پور، ع. ا.، امیریان، ل.، و خدایی، س. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر نگرش، خلاقیت و نشاط ذهنی دانشجویان علوم پزشکی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۷(۴)، ۲۴۰-۲۱۹.

کمالی‌زارچ، م.، زارع، ح.، و علوی‌لنگرودی، س. ا. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۱(۲)، ۱۴-۳۱.

مهنام، ژ.، مهدی‌زاده، ا.، شعبانی‌گیل‌چالان، ح.، سلیمی، ج.، و عراقیه، ع. (۱۴۰۰). تدوین استراتژی‌های آموزشی برای توسعه تفکر انتقادی در برنامه درسی دوره اول متوسطه. *فصلنامه آموزش در علوم انتظامی*، ۹(۳۲)، ۶۷-۴۰.

یزدانپور، م.، هراتی، ح.، و دلداده‌مهربان، ا. (۱۳۹۹). ارائه مدل نقش تفکر انتقادی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار. *مطالعات روان‌شناسی ورزشی*، ۹(۳۱)، ۱۵۵-۱۶۶.

<https://doi.org/10.22089/spsyj.2019.7270.1777>

Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. A. (2013). *Introduction to research in education* (9th ed). Cengage Learning.

Bagheri, F. (2015). The relationship between critical thinking and language learning strategies of EFL learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 6(5), 969-975. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0605.08>

Bensley, D. A., & Murtagh, M. P. (2012). Guidelines for a scientific approach to critical thinking assessment. *Teaching of Psychology*, 39(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177%2F0098628311430642>

- Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton University Press.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Taylor & Francis Group.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chin, W. W. (1998). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22, 7-16. Available online at: <https://www.jstor.org/stable/pdf/249674.pdf?refreqid=excelsior%3Ac8b2bd4af35e730c294bf94a088d8290>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Ennis, R. H., & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*. Midwest Publications.
- Ennis, R. H., & Millman, J. (2005). *Cornell Critical Thinking Test, Level X*. The Critical Thinking Company.
- Facione, P. A. (1990). *The California Critical Thinking Skills Test: College level*. California Academic Press. <https://doi:10.5430/ijhe.v2n3p139>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* 18, 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Cargas, S., Williams, S., & Rosenberg, M. (2017). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 24-37. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.tsc.2017.05.005>
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270-286. <https://www.jstor.org/stable/27797889>
- Halpern, D. F. (2012). *Halpern Critical Thinking Assessment*. Schuhfried.
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th Ed). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315885278>
- Haynes, A., Lisic, E., Goltz, M., Stein, B., & Harris, K. (2016). Moving beyond assessment to improving students' critical thinking skills: A model for implementing change. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(4), 44-61. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i4.19407>
- Heidari, K. (2020). Critical thinking and EFL learners' performance on textually-explicit, textually-implicit, and script-based reading items. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100703. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100703>
- Hollis, H., Rachitskiy, M., Van der Leer, L., & Elder, L. (2020). Validity and reliability testing of the International Critical Thinking Essay Test form A

- (ICTET-A). *Psychological Reports*. Available at: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10093714>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1 – 55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson's Research Reports.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Mapeala, R., & Siew, N. M. (2015). The development and validation of a test of science critical thinking for fifth graders. *Springer Plus*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40064-015-1535-0>
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525-543. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02294825>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Murtadho, F. (2021). Metacognitive and critical thinking practices in developing EFL students' argumentative writing skills. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 656-666. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31752>
- Ordem, E. (2017). A longitudinal study of motivation in foreign and second language learning context. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 334–341. <https://doi:10.5539/jel.v6n2p334>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual-A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd Ed.). Maidenhead: Open University Press
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, (77), 3–24.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237–249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>
- Rear, D. (2019). One size fits all? The limitations of standardized assessment in critical thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 664-675. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1526255>
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2008). Comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 85-93. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.03.005>
- Sabah, S., & Rashtchian, M. (2022). On Shifting the Narrative Point of View and Critical Thinking in Written Narratives by Iranian EAP Learners: A Step towards Critical EAP. *Language Related Research*, 13(1), 459-492. <https://doi.org/10.52547/LRR.13.1.15> [In Persian]
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.

- Tittle, P. (2011). *Critical thinking*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203841617>
- Tiruneh, D. T., De Cock, M., Weldeslassie, A. G., Elen, J., & Janssen, R. (2016). Measuring critical thinking in physics: Development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 663-682. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9723-0>
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-69. <https://doi.org/10.1177/109442810031002>
- Walker, B. J. (1989). *The interactive model of reading: Deciding how disability occurs*. Paper presented at the Thirty-fourth Convention of the International Reading Association. New Orleans, April/May 1989. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315726.pdf>
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. Pearson Assessment.
- Williams, R. L., Oliver, R., & Stockdale, S. (2004). Psychological versus generic critical thinking as predictors and outcome measures in a large undergraduate human development course. *The Journal of General Education*, 37-58.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Yulian, R. (2021). The flipped classroom: Improving critical thinking for critical reading of EFL learners in higher education. *Studies in English Language and Education*, 8(2), 508- 522. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i2.18366>
- Zare, M., Barjesteh, H., & Biria, R. (2021). Enhancing EFL learners' reading comprehension skill through critical thinking-oriented dynamic assessment. *Teaching English Language*, 15(1), 189-214. <https://doi.org/10.22132/TEL.2021.133238>
- Zaree, H., & Nahravanian, P. (2018). The Effect of Critical Thinking Training on Decision Making Styles and Problem Solving Styles. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(9), 13-31. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.11044.1391> [In Persian]
- Zhang, H., Yuan, R., & He, X. (2020). Investigating university EFL teachers' perceptions of critical thinking and its teaching: Voices from China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(5), 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100880>
- Zhou, J., Jiang, Y., & Yao, Y. (2015). The investigation on critical thinking ability in EFL reading class. *English Language Teaching*, 8(1), 83-94. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n1p83>

ضمیمه

جدول ۳. آیتم‌ها، مولفه‌ها و بارهای عامل

شماره آیتم	آیتم	بار عامل	مولفه
۱	تا زمان پیدا کردن مطالب اصلی یک متن، به تحلیل آن ادامه می‌دهم.	۰.۷۱۲	تشخیص استدلال‌ها
۲	می‌توانم جملات مربوط به حقایق و نظرات را از هم تشخیص دهم.	۰.۷۲۲	
۳	به کلماتی که به نتیجه‌گیری اشاره دارند توجه می‌کنم (برای نمونه در نتیجه، بنابر این، در این صورت و غیره).	۰.۷۲۳	
۴	تلاش می‌کنم تا شواهد بیان نشده (فرضیات یا پیش فرض های مخفی) ادعاها را پیدا کنم.	۰.۷۳۲	
۵	از پذیرش استدلالاتی که دلایل آنها مشابه با نتیجه‌گیری آنهاست امتناع می‌کنم.	۰.۷۳۳	
۶	می‌توانم پی ببرم که چه نتایجی از شواهد پشتیبان استخراج می‌شوند.	۰.۷۱۳	
۷	در عوض تمرکز بر بخش نتیجه‌گیری، شواهد و ارتباط آن‌ها با نتیجه‌گیری را مورد ارزیابی قرار می‌دهم.	۰.۷۷۹	
۸	پیش از ارزیابی استدلال، مطمئن می‌شوم که دانش مرتبط با موضوع مورد مطالعه را در اختیار دارم.	۰.۶۷۷	
۹	درست یا غلط بودن استدلال باید تفاوت را در نتیجه به وجود آورد. در غیر این صورت، آن را رد می‌کنم.	۰.۶۵۵	مرتبط بودن
۱۰	قدرت، زاویه دید و شخصیت نویسندگان تناسبی با نقاط قوت و ضعف استدلال‌ها ندارند.	۰.۶۴۰	
۱۱	تنها بر شواهد و استدلالاتی تکیه می‌کنم که مبحث را پیش می‌برند و هیچ تمرکزی بر بستر تاریخی یا شواهد موید آن ندارم.	۰.۶۴۷	
۱۲	در زمان مطالعه مقالات یا کتاب‌های دانشگاهی، دیدگاه‌های متعادل را بیش از دیدگاه‌های افراطی قبول می‌کنم.	۰.۶۴۲	
۱۳	همسویی یا عدم همسویی یک استدلال با دیدگاه‌های اکثریت افراد هم رشته من، تناسبی با کیفیت استدلال ندارد.	۰.۶۷۳	
۱۴	همسویی یا عدم همسویی یک استدلال با دیدگاه‌های اقلیت افراد در رشته من، تناسبی با کیفیت استدلال ندارد.	۰.۵۷۱	
۱۵	در زمان خواندن مقالات تحقیقاتی، سعی می‌کنم بفهمم که آیا نتایج و استدلال آنها به مبحث مورد بررسی ارتباط دارند یا خیر.	۰.۶۳۱	
	نتیجه یک استدلال شفاف را حتی اگر باعث عصبانیت شدیدم شود قبول می‌کنم.		

۱۳۳	مطالعات زبان و ترجمه	دوره ۵۷، شماره ۴ (۱۴۰۳)
۱۶	حتی اگر نتیجه یک استدلال باعث هیجان زدگی‌ام شود، باز هم بر پیوندهای بین	۶۱۴
۱۷	استدلال و نتیجه نهایی تمرکز می‌کنم.	۶۵۸
۱۸	اعتقاد دارم که کلمات مبهم، گیج‌کننده و اغراق شده در متن به موضوعاتی مبهم	۶۹۲
	منتهی می‌شوند.	
۱۹	اعتقاد دارم باید بتوانم جملات دستوری نامشخص را تشخیص دهم. در غیر این	۷۰۷
	صورت، درک معنای مورد نظر دشوار خواهد بود.	
۲۰	تلاش می‌کنم کلمات دشواری که باعث انحراف می‌شوند یا من را از لحاظ عاطفی	۶۶۴
	به مسیری خاص می‌برند شناسایی کنم.	
۲۱	تلاش می‌کنم تا معنای درون متنی کلمات رشته خودم را در نظر بگیرم.	۶۶۲
۲۲	تلاش می‌کنم تا کلمات دارای دامنه معنایی گسترده یا محدود که تأثیری معنادار بر	۶۶۵
	درک من از مباحث دارند را شناسایی کنم.	
۲۳	فارغ از موافقت یا مخالفتم با یک نتیجه‌گیری، در صورت قابل قبول بودن شواهد	۷۴۲
۲۴	پشتیبان، آن نتیجه را قبول می‌کنم.	
۲۵	در مواردی که اثبات درست یا غلط بودن یک ادعا غیر ممکن است، سعی می‌کنم	۷۷۵
	نقاط قوت شواهد موید آن ادعا را تحلیل کنم.	
	در مواردی که اثبات درست یا غلط بودن یک ادعا غیر ممکن است، سعی می‌کنم تا	۷۵۴
	از دانش خودم برای معقول جلوه دادن آن ادعا استفاده کنم.	
۲۶	در سنجش ادعاها در متون دانشگاهی، تلاش می‌کنم تا استدلال‌های مخالف را مد	۶۸۲
	نظر قرار دهم.	
۲۷	در سنجش تعمیم‌ها، تلاش می‌کنم به میزان شباهت‌ها بین نمونه آماری و جمعیت	۷۲۸
	آماري توجه کنم.	
۲۸	تلاش می‌کنم از نتیجه‌گیری که در آن از واژه‌های «مقداری» برای «بسیاری» یا	۶۷۳
	«تمامی» و «تعدادی کم» برای «هیچی» استفاده شده دوری کنم.	
۲۹	در صورت وجود اختلافات در جنبه‌های مرتبط بین دو موقعیت، کل بحث را رد	۶۹۹
	می‌کنم.	
۳۰	می‌دانم که فقط به دلیل این که دو چیز در یک زمان اتفاق می‌افتند، پذیرش رابطه	۷۲۸
	علی بین آن‌ها ناکافی است.	
۳۱	تلاش می‌کنم پی ببرم که آیا یک توضیح معین برای تمامی حقایق مرتبط با یک	۷۴۸
	پدیده مصداق دارد.	

۳۲	توضیحاتی که باعث بروز ابهام می‌شوند را نمی‌پذیرم.	۷۴۷
۳۳	توضیحاتی را قبول می‌کنم که به من در پیش‌بینی یک پدیده خاص کمک می‌کنند.	۷۲۱
۳۴	تلاش می‌کنم پی ببرم آیا یک توضیح خاص بعضی از ادعاهای تثبیت‌یافته را نقض می‌کند یا خیر.	۷۴۳
۳۵	تلاش می‌کنم موضوعاتی را پیدا کنم که در آن همبستگی با علیت اشتباه گرفته می‌شود.	۷۴۳
۳۶	اعتقاد دارم که فقط به دلیل وقوع چیزی قبل از چیزی دیگر، اشاره به علیت ماجرا ناکافی است.	۷۲۵
۳۷	در سنجش روابط علی، تلاش می‌کنم بفهمم که آیا دلایل اضافی در نظر گرفته شده اند یا خیر.	۷۱۷
۳۸	در حین خواندن، تلاش می‌کنم تا دانش دستوری را با ویژگی‌ها و معنای کلمات، سازماندهی جملات و ساختار متن ترکیب کنم.	۸۴۴
۳۹	در حین خواندن، درکی که از متن دارم را دائماً برای معنادار بودن آن کنترل می‌کنم.	۸۴۷
۴۰	برای جبران سوء تفاهم و کنترل دانش قبلی‌ام، سعی می‌کنم بیش از یک بار متن را بخوانم.	۸۵۵
۴۱	تلاش می‌کنم تا راهبردهای مطالعه را مطابق با محیط موقعیتی متن انتخاب کنم.	۸۴۰

درباره نویسندگان

سعید عباسی‌سفسدی دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است. زمینه‌های پژوهش وی تفکر انتقادی و تهیه و تدوین مطالب درسی می‌باشد.

محمد داودی دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است و زمینه‌های پژوهش وی روان‌شناسی زبان، درک مطلب و رشد واژگان می‌باشد.

سید محمد رضا امیریان دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است و زمینه‌های پژوهش وی ارزشیابی زبان، تربیت معلم زبان و تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان می‌باشد.

غلامرضا زارعیان دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است و زمینه‌های پژوهش وی تهیه و تدوین مطالب درسی و مطالعات برنامه‌ریزی درسی می‌باشد.



Sense of Humor and Burnout among EFL Teachers: The Mediating Role of Self-Efficacy

Nasser Fallah^{1*}; Vahid Ghafrooi¹; Moslem Fatollahi¹

¹University of Zabol, Zabol, Iran

Abstract This study investigated the relationships between sense of humor, self-efficacy, and burnout among Iraning EFL (English as a foreign language) teachers. Further, the mediating effect of self-efficacy on the relationship between teacher sense of humor and burnout was investigated. To this end 107 EFL teachers from private language insitutes were selected through convenience sampling method. The findings of structural equation modeling analysis indicated that sense of humor and self-efficacy could inversely and significantly predict burnout. Further, sense of humor positively related to self-efficacy. This study also revealed that self-efficacy significantly mediated the effect of sense of humor on burnout among the EFL teachers. The implications were discussed, and suggestions were made for further research.

Keywords: *Sense of Humor; Self-efficacy; Burnout; EFL Teachers*

1. Introduction

The teaching profession is often seen as a labor of love, yielding both intrinsic and extrinsic rewards (Hargreaves & Fullan, 2012). However, inherent challenges exist, notably job-related stress, which has emerged as a significant global challenge, with studies suggesting that approximately a third of teachers deem their roles extremely stressful (Harmsen et al., 2018; Jansen et al., 2024).

Please cite this paper as follows:

Fallah, N., Ghafrooi, V., & Fatollahi, M. (2025). Sense of humor and burnout among EFL teachers: The mediating role of self-efficacy. *Language and Translation Studies*, 57(4), 135-170.
<https://doi.org/10.22067/lts.2024.90212.1302>

© 2025 Fallah, Ghafrooi, & Fatollahi

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

Predominant sources of teaching, as pointed out by [Milstein and Farkas \(1988\)](#), embrace student misbehavior, heavy workloads, role ambiguity, and pressures from parents and the community. Obviously, teachers exhibit varied reactions to these stressors; some may endure psychological symptoms ranging from mild anxiety to severe burnout, a negative manifestation of chronic stress ([Maslach et al., 1996](#)).

Burnout can severely affect both teacher health and the teaching-learning process, inversely impacting student performance and precipitating job dissatisfaction and high attrition levels ([Liu et al., 2022](#); [Madigan & Kim, 2021](#); [Vandenberghe & Huberman, 1999](#)). It is essential to understand why some teachers skillfully tackle occupational stress while others struggle, potentially leading to burnout.

Studying personal resources, such as sense of humor and self-efficacy, yields significant insights into coping with emotional experiences. Both have been recognized as workable coping mechanisms against stress and burnout (e.g., [Abel, 2002](#); [Ho, 2015](#); [Skaalvik & Skaalvik, 2010](#)). Humor is seen as a powerful adaptive mechanism ([Lefcourt, 2001](#)) and a workplace stress manager ([Mesmer-Magnus et al., 2012](#)). It promotes resilience against stress and supports communication, potentially assuaging burnout ([Wooten, 1996](#); [Nezu et al., 1988](#); [St-Amand et al., 2024](#)). Self-efficacy, defined as an individual's belief in their capability to succeed, is also instrumental in managing anxiety and bolstering effective emotional regulation ([Bandura, 1997](#); [Muris, 2002](#)).

Despite the increasing advantages of humor and self-efficacy for well-being, empirical investigations connecting these concepts to foreign language anxiety in one single study remain lacking. Moreover, while research on humor is increasing, there is limited understanding of how it affects psychological distress. Exploring the links between humor, self-efficacy, and burnout not only addresses this gap but also informs humor psycho-education and interventions. As such, the present investigation aims survey the associations between humor and self-efficacy in connection with burnout, aiming to elucidate their roles in teacher well-being.

Based upon the literature reviewed, it is expected that increased levels of sense of humor and self-efficacy will relate to reduced rates of burnout. Further, sense of humor is anticipated to serve as a positive predictor of self-efficacy. In addition, it is hypothesized that self-efficacy could mediate the link between sense of humor and burnout. A pictorial depiction of these hypotheses is given in [Figure 1](#).

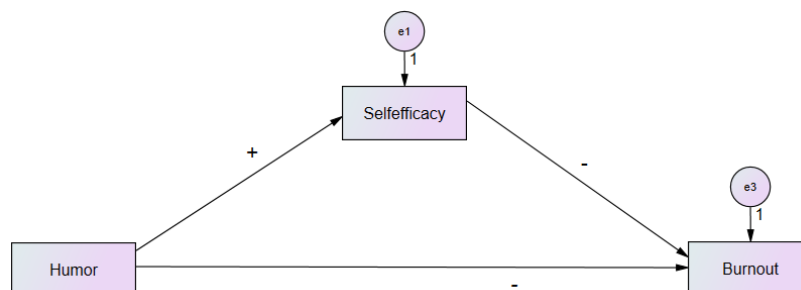


Figure 1. The hypothesized model

2. Method

A power analysis was conducted to indicate the sample size. Based on [Stevens \(1996\)](#), around 15 participants are required per predictor in social science research. Via the formula by [Tabachnick and Fidell \(1996\)](#), where $N > 50 + 8m$ (with m being the number of independent variables), the minimum sample size for this investigation, which were two predictors (sense of humor and self-efficacy), was calculated to be 66 ($N > 50 + 8 \times 2 = 66$). To improve the generalizability of the findings, 107 participants were selected, effectively reducing the probability of Type I and II errors ([Tabachnick & Fidell, 1996](#)). The study involved 107 EFL teachers from private language institutes in Iran, comprising 79 females (73.83%) and 28 males (28.16%), with ages ranging from 20 to 53 years ($M = 29.15$, $SD = 5.17$) with teaching experience varying from 1 to 23 years ($M = 7.19$, $SD = 4.11$). Participants were informed about the study's objective and duration (approximately 15 minutes) and guaranteed anonymity and voluntary involvement.

An anonymous self-report questionnaire including three scales assessing teachers' sense of humor, self-efficacy, and burnout, along with a demographic information sheet. The Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS) by [Thorson and Powell \(1993\)](#) gauged humor through 24 items across four dimensions. Respondents rated their agreement on a five-point Likert scale. The reliability of the scale in this study was $\alpha = 0.91$. Burnout was assessed via the Maslach Burnout Inventory-Educator's Survey (MBI-ES), a 22-item scale with three components. Reliability for the whole scale was 0.90. Finally, [Friedman and Kass's \(2002\)](#) Teacher Self-Efficacy Scale with 33 items evaluated self-efficacy in classroom and school settings. The reliability value for this scale was 0.86.

Data analysis involved descriptive statistics to characterize the data and Cronbach's alpha for reliability. Structural Equation Modeling (SEM) examined associations between burnout and predictors (sense of humor and self-efficacy), applying different goodness-of-fit indices for model estimation.

3. Results

Before analysis, the data were assessed for linearity, normality, outliers, multicollinearity, and homogeneity of variance-covariance, meeting required conditions. Skewness (-0.30 to 0.60) and kurtosis (-0.49 to 0.28) measures were insignificant. Convergent validity was confirmed with composite reliability and average variance extracted (AVE) exceeding 0.7 and 0.5, respectively, supporting discriminant validity as well.

Structural Equation Modeling (SEM) using AMOS 24 indicated good fit for the hypothesized model (TLI = .91, CFI = .93, NFI = .91, RMSEA = .07, $\chi^2/df = 2.89$). Results revealed that sense of humor ($\beta = -.20$, $p < .01$) and self-efficacy (SE) ($\beta = -.52$, $p < .01$) inversely predicted burnout, while humor significantly predicted SE ($\beta = .47$, $p < .01$) (see Figure 2).

Using PROCESS macro, the mediation effects of self-efficacy on the humor-burnout connection were tested. Results indicated that self-efficacy significantly mediated this relationship ($b = -.25$, $SE = .05$, 95% CI = $-.36, -.15$), with no zero in the confidence intervals.

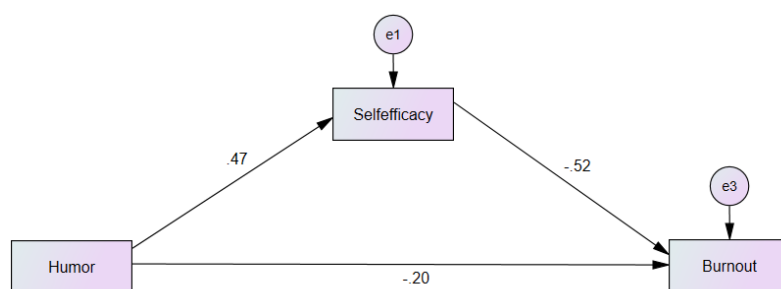


Figure 2. The final model

4. Discussion and conclusion

This research is the first attempt to survey the connections among sense of humor, self-efficacy, and burnout among EFL instructors, with a focus on self-efficacy's mediating function. The findings showed that sense of humor remarkably accounted for burnout, confirming prior investigations that indicate its usefulness as a coping mechanism (Abel, 2002; Ho, 2015). Employing humor helps establish a supportive and engaging classroom atmosphere, assuaging teacher stress and ameliorating camaraderie among colleagues. Further, self-efficacy was shown to have a significant inverse connection with burnout, confirming Bandura's (2006) self-efficacy theory. Teachers who believe in their capabilities are more probable to

employ adaptive coping techniques, resulting in lower stress and emotional exhaustion. This study also suggested that sense of humor positively affected self-efficacy, indicating that humor can improve teachers' confidence when dealing with classroom dynamics. Importantly, the link between sense of humor and burnout was partially mediated by self-efficacy, signifying the importance of self-efficacy in translating humor's advantages into diminished burnout.

These findings have significant implications for educational institutions. Promoting a sense of humor and self-efficacy in teacher training can develop a resilient workforce, ameliorate job satisfaction, and promote a healthier work environment. Professional development should focus on enhancing self-efficacy via targeted strategies and collaborative tasks and activities.

In spite of these contributions, limitations such as reliance upon self-report instruments and the cross-sectional design must be acknowledged. Future research could investigate longitudinal designs and diverse educational contexts to better grasp these associations. Furthermore, qualitative methods could yield deeper insights into teachers' experiences, complementing the quantitative outcomes. Altogether, promoting humor and self-efficacy in teaching can result in lower burnout and enhance teacher well-being.

مطالعات زبان و ترجمه، دوره ۵۷، شماره ۴ (۱۴۰۳)، صص. ۱۳۵-۱۷۰

حس شوخ‌طبعی و فرسودگی شغلی در بین مدرسان زبان انگلیسی: نقش میانجی خودکارآمدی

ناصر فلاح^{۱*}، وحید غفروئی^۱، مسلم فتح‌اللهی^۱
دانشگاه زابل، زابل، ایران

چکیده این مطالعه به بررسی رابطه بین حس شوخ‌طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در بین مدرسان ایرانی زبان انگلیسی پرداخته و تأثیر میانجی خودکارآمدی بر رابطه بین شوخ‌طبعی مدرسان و فرسودگی شغلی آنان مورد بررسی قرار داده است. از این رو، صد و هفت مدرس زبان انگلیسی از موسسات خصوصی زبان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده است. یافته‌های تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان می‌دهد حس شوخ‌طبعی و خودکارآمدی می‌تواند به‌طور مستقیم و معناداری فرسودگی شغلی را پیش‌بینی کند. علاوه بر این، حس شوخ‌طبعی به‌طور مثبت با خودکارآمدی مرتبط است. بخش دیگری از یافته‌ها نشان می‌دهد خودکارآمدی به‌طور قابل‌توجهی تأثیر حس شوخ‌طبعی بر فرسودگی شغلی را میانجی می‌کند.

کلیدواژه‌ها: حس شوخ‌طبعی؛ خودکارآمدی؛ فرسودگی شغلی؛ مدرسان زبان انگلیسی

۱. مقدمه

حرفه تدریس در طول تاریخ به‌عنوان کاری از روی عشق و مهربانی در نظر گرفته شده است (فرنزل^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ کافمن^۲ و شپیپر^۳، ۲۰۱۸؛ هارگرویز^۴ و فولان^۵، ۲۰۱۲). اگرچه این

^۱. Frenzel

^۲. Kaufman

^۳. Schipper

^۴. Hargreaves

^۵. Fullan

حرفه دارای پاداش‌های درونی و بیرونی بسیاری برای مدرسین است؛ اما مشکلات درونی را نیز با خود به همراه داشته است.

استرس شغلی همچنان مهم‌ترین نگرانی مدرسان است (اسکالویک^۱، ۲۰۱۰؛ فلاح و همکاران، ۲۰۲۳؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۱). استرس شغلی به دلیل تأثیر قابل‌توجهی که بر سلامت روان، رضایت شغلی و اثربخشی تدریس معلمان دارد، به یک دغدغه جهانی تبدیل شده است (فلاح و همکاران، ۲۰۲۳)؛ به‌طوری‌که بر اساس مطالعات مختلف انجام‌شده در سراسر دنیا، حدود یک‌سوم مدرسان تدریس را حرفه‌ای با استرس بالا تلقی می‌کنند (هارمسن و همکاران^۲، ۲۰۱۸؛ جانسن و همکاران^۳، ۲۰۲۴).

اگرچه عوامل استرس‌زا (مانند بدرفتاری‌ها و مشکلات انضباطی دانش‌آموزان، انگیزه ضعیف آن‌ها برای کار، حجم کاری سنگین و محدودیت زمانی، تعارض نقش و ابهام نقش، روابط متضاد کارکنان در مدیریت و اداره مدرسه و فشارها و انتقادات از سوی والدین و جامعه) در محیط‌های مختلف تدریس به‌طور گسترده‌ای مشترک هستند، اما مدرسان به این عوامل استرس‌زا به‌طور یکسان واکنش نشان نمی‌دهند (میلستین^۴ و فارکاس^۵، ۱۹۸۸). به‌طور خاص، برخی مدرسان ممکن است علائم روان‌شناختی با شدت‌های مختلف، از ناراحتی و اضطراب خفیف و تحریک‌پذیری گرفته تا خستگی عاطفی و همچنین علائم روان‌تنی و افسردگی را تجربه کنند (کاریاکو^۶ و پرت^۷، ۱۹۸۵). در این زمینه، فرسودگی شغلی به‌عنوان یک نشانه منفی مشخص از استرس مزمن در نظر گرفته می‌شود (ماسلاچ^۸، ۱۹۹۶). فرسودگی شغلی می‌تواند پیامدهای منفی جدی نه‌تنها بر سلامت مدرس، بلکه بر فرآیندهای آموزش و یادگیری که او در آن‌ها درگیر است، داشته باشد (پیشقدم و همکاران، ۲۰۱۴؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۱). مطالعات پیشین نشان

¹. Skaalvik

². Harmsen

³. Jansen

⁴. Milstein

⁵. Farkas

⁶. Kyriacou

⁷. Pratt

⁸. Maslach

می‌دهند که فرسودگی شغلی بر عملکرد دانش‌آموزان و کیفیت تدریس تأثیر منفی می‌گذارد و ممکن است به نارضایتی شغلی، بیگانگی از کار و ترک مدرسی منجر شود (لیو و همکاران^۱، ۲۰۲۲؛ مادیگان و کیم^۲، ۲۰۲۱)؛ بنابراین، ضروری است که به مدرسان در مدیریت استرس شغلی کمک شود تا از بروز فرسودگی شغلی جلوگیری کنند.

در ارتباط با این مسئله، ضروری است که نقش منابع شخصی در مدیریت تجربیات عاطفی موردبررسی قرار گیرد. حس شوخ‌طبعی و خودکارآمدی ازجمله ابزارهای مقابله‌ای بالقوه‌ای هستند که به‌صورت تجربی و نظری ارزشمند بودن آن‌ها در مقابله با استرس و پدیده‌های روان‌شناختی منفی نظیر فرسودگی شغلی به اثبات رسیده است (آبل^۳، ۲۰۰۲؛ هو^۴، ۲۰۱۵؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۰؛ تالبوت^۵ و لامدن^۶، ۲۰۰۰؛ وانگ و همکاران^۷، ۲۰۱۸).

شوخی‌طبعی یکی از مهم‌ترین مکانیسم‌های تطبیقی برای مقابله با استرس در نظر گرفته شده است (لفکورت^۸، ۲۰۰۱). این ویژگی به‌عنوان عاملی برای مدیریت استرس در محیط کار شناخته شده است (مسمر-ماگنوس و همکاران^۹، ۲۰۱۲). شوخ‌طبعی همچنین به‌عنوان ابزاری ارتباطی شناخته شده است که در صورت استفاده مؤثر، می‌تواند از فرسودگی شغلی جلوگیری کرده و در برابر استرس مقاومت ایجاد کند (اصغری ابراهیم‌آباد و همکاران، ۱۳۹۹) و به‌این‌ترتیب تأثیر آن را کاهش دهد (اس-آمند^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، خودکارآمدی به‌عنوان باور فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت، عامل امیدوارکننده دیگری است که می‌تواند بر اضطراب تأثیر بگذارد و مشارکت فعال و مؤثر در تنظیم پریشانی‌های عاطفی را موجب شود.

¹. Liu

². Madigan & Kim

³. Abel

⁴. Ho

⁵. Talbo

⁶. Lumden

⁷. Wang

⁸. Lefcourt

⁹. Mesmer-Magnus

¹⁰. St-Amand

(چانهن-موران^۱ و ولفولک^۲، ۲۰۰۱؛ یدا و همکاران^۳، ۲۰۲۲). همان‌طور که بندورا^۴ (۱۹۹۷) بیان کرده است، خودکارآمدی نقش حیاتی در خودمدیریتی حالات عاطفی ایفا می‌کند. او معتقد بود که ناتوانی ادراک شده در مواجهه با رویدادهای زندگی می‌تواند منجر به اضطراب شود. در همین راستا، موریس^۵ (۲۰۰۲) نیز اشاره کرد که افرادی که خود را در انجام وظایف و فعالیت‌هایشان به اندازه کافی توانمند نمی‌بینند، دچار اضطراب خواهند شد.

با این حال، با وجود تأثیرات بالقوه مثبت این دو متغیر بر سلامت روان افراد، مرور ادبیات موجود نشان می‌دهد این متغیرها هنوز به‌طور تجربی در زمینه اضطراب زبان خارجی در یک مطالعه واحد مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. علاوه بر این، با وجود افزایش تعداد پژوهش‌ها درباره شوخ‌طبعی، همچنان ادبیات علمی در مورد چگونگی و فرآیند تأثیر شوخ‌طبعی بر ناراحتی‌های روان‌شناختی بسیار محدود است. توضیح و بسط رابطه بین شوخ‌طبعی و ناراحتی‌های روانی می‌تواند درک ما از آموزش روانی مبتنی بر شوخ‌طبعی و مداخلات مرتبط با آن را ارتقا بخشد. بدون شک، کمبود تحقیقات در این زمینه‌ها دلیل محکمی برای انجام تحقیقات بیشتر در مورد بررسی ارتباط بین شوخ‌طبعی و خودکارآمدی با فرسودگی شغلی و پتانسیل خودکارآمدی در تبیین رابطه بین شوخ‌طبعی و فرسودگی شغلی است.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. فرسودگی شغلی مدرسان

فرسودگی شغلی به‌عنوان یک مفهوم مرتبط با کار، نخستین بار توسط فرویدنبرگر^۶ (۱۹۷۴) به‌عنوان نوعی واکنش به استرس‌های مرتبط با کار در درازمدت معرفی شد. پدیده فرسودگی شغلی بیشتر در میان حرفه‌های خدمات انسانی مانند کارکنان مراقبت‌های بهداشتی و مددکاران اجتماعی رایج است؛ حرفه‌هایی که در آن افراد وظیفه اصلی‌شان کمک و تعامل با دیگران در

1. Tschannen-Moran

2. Woolfolk

3. Yada

4. Bandura

5. Muris

6. Freudenberger

زمینه‌های عاطفی و پرتنش است (شائوفلی^۱ و انزمن^۲، ۱۹۹۸؛ مازلاک^۳، ۱۹۸۲). از آنجاکه مدرسان ارائه‌دهندگان اصلی خدمات انسانی بوده و با چالش‌های عاطفی شدید و تعاملات فشرده در مدارس روبرو هستند، تعجب‌آور نیست که مدرسان یکی از موضوعات موردتوجه در ادبیات فرسودگی شغلی باشند (براسفیلد و همکاران^۴، ۲۰۱۹؛ هیور^۵ و دورنی^۶، ۲۰۱۷؛ شائوفلی و انزمن، ۱۹۹۸).

فرسودگی شغلی مدرسان به شیوه‌های مختلف تعریف شده است (گلد^۷، ۱۹۸۴). با توجه به این که هنوز تعریفی پذیرفته‌شده به‌طور جهانی برای این اصطلاح وجود ندارد، پژوهش‌گران اغلب ترجیح می‌دهند فرسودگی شغلی مدرسان را به همان شیوه‌ای که مازلاک و سایر محققان توضیح داده‌اند، توصیف و عملیاتی کنند (به‌عنوان مثال، گلد، ۱۹۸۵؛ راسل^۸ و همکاران، ۱۹۸۷)، به این معنا که سه بعد خستگی عاطفی، فردیت‌زدایی و کاهش احساس موفقیت شخصی، معمولاً به‌عنوان مبنای هر بحثی در مورد فرسودگی شغلی مدرسان استفاده می‌شود و ابزار استاندارد اندازه‌گیری آن نیز MBI یا نسخه اخیر و مخصوص مدرسان آن (MBI-ES) است (رجوع کنید به مازلاک و همکاران، ۱۹۹۶). در این زمینه، خستگی عاطفی به‌عنوان احساس تهی شدن عاطفی فرد به دلیل فشارهای مرتبط با کار، تعارضات، استرس‌ها و همچنین تحمیل بیش‌ازحد کار توصیف شده است (مازلاک و همکاران، ۱۹۹۶). در چنین شرایطی، افراد ممکن است همیشه احساس خستگی کنند و انرژی و اشتیاق کافی برای مواجهه با چالش‌های روزمره کاری نداشته باشند. کاهش اثربخشی شخصی به‌عنوان احساس کمتر شدن بهره‌وری و توانایی در کار توصیف شده است (مازلاک و همکاران، ۱۹۹۶). فردیت‌زدایی نیز به‌عنوان احساس بی‌تفاوتی و بی‌توجهی نسبت به حرفه و افرادی که به آن‌ها خدمت می‌کنید تعریف شده است (مازلاک و همکاران،

1. Schaufeli

2. Enzmann

3. Maslach

4. Brasfield

5. Hiver

6. Dörnyei

7. Gold

8. Van Velzen

۱۹۹۶). به طور کلی، افرادی که دچار فردیت‌زدایی شده‌اند نسبت به شغل خود و افرادی که با آن‌ها در محیط کار در تعامل هستند دیدگاه منفی دارند (لیتر و مازلاک^۱، ۲۰۱۶). فرسودگی شغلی ممکن است تأثیرات منفی جدی نه تنها بر روی سلامت مدرس، بلکه بر فرایندهای تدریس و یادگیری که مدرس در آن‌ها درگیر است نیز داشته باشد (پوررجب و همکاران، ۱۳۹۹).

مطالعات قبلی نشان می‌دهند فرسودگی شغلی بر عملکرد دانش‌آموزان و کیفیت تدریس تأثیر منفی می‌گذارد و ممکن است منجر به نارضایتی شغلی، بیگانگی از کار و ترک حرفه مدرسی شود (رجوع کنید به مدیگان و کیم^۲، ۲۰۲۱؛ واندنبرگ و هابرم، ۱۹۹۹؛ سپاه‌منصور، ۱۳۹۱). شواهد تجربی نیز تأیید می‌کند مدرسانی که دچار فرسودگی شغلی هستند، قادر به برقراری روابط مثبت با دانش‌آموزان، تدریس مؤثر و درک نیازهای فردی آن‌ها نیستند (او و ولف^۳، ۲۰۲۳؛ شن و همکاران^۴، ۲۰۱۵). علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهند مدرسانی که دچار سندرم فرسودگی شغلی هستند، از انواع عارضه‌های جسمی و روانی رنج می‌برند (براکت و همکاران^۵، ۲۰۱۰؛ مدیگان و کیم، ۲۰۲۱).

اگرچه ادبیات مرتبط نشان می‌دهد که وقوع فرسودگی شغلی در میان مدرسان عمدتاً تحت تأثیر مسائل درون محیط آموزشی مانند بدرفتاری دانش‌آموزان (آلوه و همکاران^۶، ۲۰۱۴)، استرس‌های مرتبط با کار (افلاکسیر و نعمتی^۷، ۲۰۱۸)، حمایت ناکافی (اسکات^۸، ۲۰۱۹) و تعارضات بین فردی و ابهام نقش (پاپاستیلیانو و همکاران^۹، ۲۰۰۹) است، مشخص شده است که تمایلات روان‌شناختی مدرسان نیز بر نحوه مواجهه آن‌ها با این عوامل نامطلوب تأثیر می‌گذارد (هرمن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۷؛ مدیگان و کیم، ۲۰۲۱). دو عامل روان‌شناختی و منابع مقابله‌ای که

^۱. Leiter & Maslach

^۲. Madigan & Kim

^۳. Oh & Wolf

^۴. Shen et al

^۵. Brackett et al

^۶. Aloe et al

^۷. Aflakseir & Nemati

^۸. Scott

^۹. Papastylianou et al

^{۱۰}. Herman et al

بر توانایی مدرسان در برخورد با استرس‌های روزمره تأثیر می‌گذارند، حس شوخ طبعی و باور به خودکارآمدی هستند (شوارزر و هالوم^۱، ۲۰۰۸؛ تالبوت و لومدن، ۲۰۰۰؛ شرفی و همکاران، ۱۴۰۰) که در بخش‌های بعدی توضیح داده خواهند شد.

۲.۲. خودکارآمدی

منبع مقابله‌ای دیگر خودکارآمدی است. این مفهوم انگیزشی توسط بندورا (۱۹۹۷) ارائه شد و در نظریه شناختی-اجتماعی او جای گرفته است. این مفهوم به باور فرد نسبت به توانایی‌هایش برای پایبندی به یک برنامه عملیاتی به منظور دستیابی به هدف مطلوب اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). بندورا (۲۰۰۶) خودکارآمدی مدرس را ارزیابی وی از توانایی‌های خود در ایجاد تغییرات مثبت در دانش‌آموزان تعریف می‌کند. خودکارآمدی مدرسان با کیفیت تدریس، انگیزه دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها مرتبط است (باخ و هاگنائر^۲، ۲۰۲۲؛ جریم و همکاران^۳، ۲۰۲۳).

علاوه بر این، تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده بهزیستی روان‌شناختی بهتر است (بیل و همکاران، ۲۰۲۳؛ لازاریدس و وارنر^۴، ۲۰۲۰؛ حسین‌زاده بندگیری و همکاران، ۱۳۹۷) و یک عامل محافظتی در برابر ناراحتی‌های روان‌شناختی محسوب می‌شود (لیپینسکا-گروبنی و نارسکا^۵، ۲۰۲۱). خودکارآمدی همچنین یک منبع شخصی مهم برای مقابله با چالش‌های حرفه‌ای است. مدرسان دارای خودکارآمدی بیشتر، از استراتژی‌های حل مسئله مؤثرتری استفاده می‌کنند (تچانن-موران و وولفولک هوی^۶، ۲۰۰۶) و احتمال بیشتری دارد که در شغل تدریس بمانند. تحقیقات پیشین نشان می‌دهد مدرسانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، معمولاً اضطراب تدریس کمتری دارند (باخ و هاگنائر، ۲۰۲۲) و در برخورد با دانش‌آموزان چالش‌برانگیز مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهند و موجب بهبود رفتار دانش‌آموزان در کلاس می‌شوند (کلاسین و تز^۶، ۲۰۱۳). بااین‌حال، اگرچه مطالعات متعددی در مورد خودکارآمدی

¹. Chwarzer & Hallum

². Bach & Hagenauer

³. Jerrim

⁴. Lazarides, & Warner

⁵. Lipińska-Grobelny & Narska

⁶. Klassen & Tze

مدرسان انجام شده است، اما پژوهش‌ها درباره نقش این منبع مقابله‌ای در کاهش فرسودگی شغلی و میانجی‌گری تأثیر حس شوخ‌طبعی بر فرسودگی شغلی در زمینه‌های آموزش زبان خارجی بسیار محدود است.

۲.۳. حس شوخ‌طبعی

حس شوخ‌طبعی اغلب به‌عنوان یکی از موضوعات مربوط به تاب‌آوری مطرح می‌شود (لفکورت، ۲۰۰۱). حس شوخ‌طبعی مفهومی پیچیده و چندوجهی است که شامل توانایی فرد برای قدردانی، آفرینش‌گری و بیان شوخ‌طبعی است (تورسون و پاول^۱، ۱۹۹۳). دارای ابعاد شناختی و عاطفی است و می‌تواند در بین افراد و فرهنگ‌ها بسیار متفاوت باشد (تورسون و پاول، ۱۹۹۳). همچنین، **مارتین و همکاران^۲ (۲۰۰۳)** معتقدند حس شوخ‌طبعی حاوی عناصر سازگار و ناسازگار است که می‌توان آن‌ها را به سبک‌های مثبت و منفی تقسیم کرد. استدلال آن‌ها این است که سبک‌های کاملاً مثبت شوخ‌طبعی با عملکرد روان‌شناختی سالم مرتبط است، درحالی‌که سبک‌های منفی به‌طور بالقوه برای بهزیستی روان‌شناختی مضر هستند. در مطالعه حاضر، شوخ‌طبعی مثبت موردنظر است.

مطالعات نشان داده است که شوخ‌طبعی زمانی که به‌عنوان یک عامل هموارسازی اجتماعی یا کارکرد مقابله‌ای به کار گرفته شود، موفق‌ترین عامل در مهار استرس است (تورسون و پاول، ۱۹۹۳). درواقع، چندین نظریه‌پرداز، شوخ‌طبعی را یکی از بالاترین مکانیزم‌های تطبیقی مقابله‌ای می‌دانند (لفکورت، ۲۰۰۱). معمولاً برای فرد دشوار است که در یک موقعیت استرس‌زا موضعی عینی بگیرد؛ اما شوخ‌طبعی به‌عنوان یک مکانیزم مقابله‌ای، به فرد این امکان را می‌دهد که از استرس آنی موقعیت فاصله بگیرد و آن را از یک منظر متفاوت ببیند (کیم و همکاران^۳، ۲۰۲۲).

مارتین و لفکورت^۴ (۱۹۸۴) دریافتند که وقتی افراد از شوخ‌طبعی برای مواجهه با اضطراب استفاده می‌کنند، قادر به یافتن تفسیرهای مختلفی از وضعیت خود هستند. همچنین تحقیقات

^۱. Thorson & Powell

^۲. Martin

^۳. Kim

^۴. Martin and Lefcourt

بسیاری وجود دارد که به ارتباط بین استفاده مناسب از شوخ‌طبعی آموزشی و موارد زیر اشاره می‌کند: (الف) ارزیابی مثبت از مدرسان، (ب) لذت بیشتر دانش‌آموزان از موضوع درسی و (ج) ماندگاری بیشتر دانش‌آموزان (مارتین^۱، ۲۰۱۷). تحقیقات نشان داده است که شوخ‌طبعی برای دانش‌آموزان در تمام سطوح مناسب است و همچنان به‌عنوان یک ابزار آموزشی قوی، مثبت و مؤثر برای ارتقای یادگیری شناخته می‌شود (برک^۲، ۲۰۰۲؛ پولیو و هامفریز^۳، ۱۹۹۶).

مطالعات تجربی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان از مدرسانی که گرایش قوی‌تری به شوخ‌طبعی دارند، بیشتر می‌آموزند تا از مدرسانی که گرایش ضعیف‌تری به شوخ‌طبعی دارند (کیم و همکاران، ۲۰۲۲؛ مارتین، ۲۰۰۴). همچنین نشان داده شده است مدرسانی که به‌طور مؤثر از شوخ‌طبعی استفاده می‌کنند، می‌توانند محتوای دوره‌های آموزشی را به‌طور مؤثرتری منتقل کنند (داونز^۴ و همکاران، ۱۹۸۸). شوخ‌طبعی در کلاس درس راه‌حل همه مشکلات مدیریت کلاس نیست، اما یک اقدام پیشگیرانه عالی است و می‌تواند اغلب موقعیت‌های تنش‌زا را خنثی کند (سن-آماند و همکاران، ۲۰۲۴).

شوخ‌طبعی به‌عنوان یک مدیریت‌کننده استرس در محیط کار شناخته شده است (لیائو و همکاران^۵، ۲۰۲۳؛ یادا و همکاران، ۲۰۲۲). شوخ‌طبعی همچنین به‌عنوان یک ابزار ارتباطی شناخته شده است که اگر به‌طور مؤثر به‌کار گرفته شود، می‌تواند استرس را کاهش داده و از فرسودگی شغلی جلوگیری کند (ایبل، ۲۰۰۲؛ سن-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ تالبوت و لامدن، ۲۰۰۰؛ ووتن، ۱۹۹۷). به‌علاوه، شوخ‌طبعی به ایجاد یک محیط کلاسی آرام، جذاب، مفرح و ایمن کمک می‌کند که موجب افزایش انگیزه و علاقه به یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود (کیم و همکاران، ۲۰۰۴).

مدرسانی که گرایش قوی‌تری به شوخ‌طبعی دارند، معمولاً در مواجهه با استرس‌ها در محیط کار خود تاب‌آوری چشم‌گیری از خود نشان می‌دهند (سن-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ واعظی و

¹. Martin

². Berk

³. Polio & Humphreys

⁴. Downs, Javidi, & Nussbaum

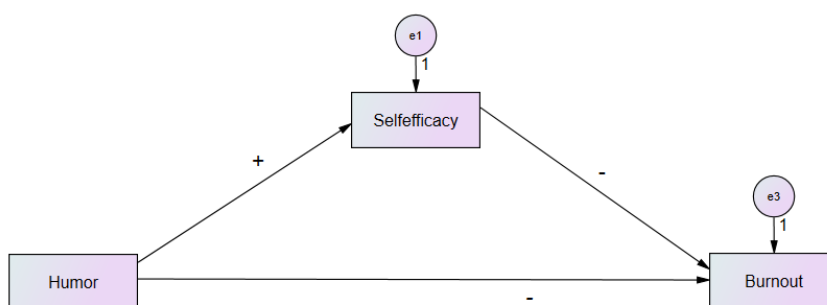
⁵. Liao

فلاح، ۲۰۱۲). این توانایی در مقابله مؤثر با چالش‌ها قابل توجه است؛ زیرا همان‌طور که در مطالعه حاضر برجسته شده، این مدرسان به خودکارآمدی خود در زمینه عملکرد آموزشی باور دارند (خانی و عظیمی، ۲۰۱۵؛ استیل، ۱۹۹۸). این ویژگی دوگانه شوخ‌طبعی و خودکارآمدی می‌تواند به‌طور قابل توجهی بر رویکرد آن‌ها به آموزش تأثیر بگذارد و به رضایت شغلی کلی و اثربخشی آن‌ها در کلاس درس کمک کند (استیل، ۱۹۹۸). درنتیجه، چنین مدرسانی می‌توانند یک فضای یادگیری جذاب‌تر و حمایتی‌تر برای دانش‌آموزان خود ایجاد کنند.

بااین‌حال، بررسی ادبیات مرتبط نشان می‌دهد که حس شوخ‌طبعی مدرسان در مطالعات مربوط به خودکارآمدی و فشار روانی مدرسان به‌طور کافی موردبررسی قرار نگرفته است.

۲.۴. مدل فرضی

بر اساس ادبیات بررسی شده در بخش قبل، انتظار می‌رود که حس شوخ‌طبعی و خودکارآمدی با فرسودگی شغلی رابطه معکوس داشته باشند. همچنین شوخ‌طبعی می‌تواند به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی باشد و فرض بر این است که خودکارآمدی می‌تواند به‌عنوان میانجی در ارتباط بین حس شوخ‌طبعی و فرسودگی شغلی عمل کند. نمایش تصویری این فرضیات در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل فرضی

۳. روش تحقیق

۳.۱. شرکت کنندگان و روش جمع‌آوری داده‌ها

برای تعیین حجم نمونه مناسب، آنالیز توان انجام شد. استیونز (۱۹۹۶) توصیه کرده است که برای تحقیقات علوم اجتماعی، حدود ۱۵ شرکت‌کننده برای هر پیش‌بینی‌کننده برای یک معادله قابل‌اعتماد موردنیاز است. تاباکنیک و فیدل (۱۹۹۶) فرمولی را برای محاسبه اندازه نمونه با در نظر گرفتن تعداد متغیرهای مستقلی که فرد مایل به استفاده از آن‌ها است ارائه داده است: $N > 50 + 8m$ (که m = تعداد متغیرهای مستقل). در مطالعه حاضر، در مجموع دو متغیر اصلی پیش‌بینی‌کننده/مستقل (حس شوخ طبعی و خودکارآمدی) وجود داشت. با استفاده از فرمول پیشنهادی، حداقل حجم نمونه موردنیاز ۶۶ ($N > 50 + 8 \times 2 = 66$) تعیین شد. با این حال، برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحلیل رگرسیون، ۱۰۷ شرکت‌کننده انتخاب شدند. همچنین طبق نظر تاباکنیک و فیدل (۱۹۹۶)، با حجم نمونه بزرگ‌تر، احتمال خطاهای نوع اول و دوم بسیار کاهش می‌یابد؛ بنابراین، شرکت‌کنندگان در این مطالعه شامل ۱۰۷ مدرس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) شامل ۷۹ زن (۷۳٫۸۳٪) و ۲۸ مرد (۲۸٫۱۶٪) با سنین بین ۲۰ تا ۵۳ سال (میانگین = ۲۹٫۱۵، انحراف معیار = ۵٫۱۷) و با سابقه تدریس بین ۱ تا ۲۳ سال (میانگین = ۷٫۱۹، انحراف معیار = ۴٫۱۱) بودند. آن‌ها از مؤسسات زبان خصوصی در ایران انتخاب شدند.

برای دریافت داده‌های معتبر، پژوهش‌گران هدف مطالعه را برای شرکت‌کنندگان توضیح دادند و آن‌ها را از زمان تقریبی موردنیاز برای تکمیل پرسشنامه‌ها (حدود ۱۵ دقیقه) آگاه ساختند. همچنین به تمامی مدرسان اطمینان داده شد که مشارکت آن‌ها ناشناس و داوطلبانه خواهد بود. توضیح داده شد که نتایج شامل داده‌های گروهی خواهد بود و هیچ فرد یا مؤسسه خاصی شناسایی نخواهد شد.

۳.۲. ابزار جمع‌آوری داده‌ها

سه پرسشنامه ناشناس خودگزارشی و یک فرم اطلاعات فردی، به‌عنوان ابزار تحقیق در این مطالعه استفاده شد. این سه پرسشنامه حس شوخ طبعی مدرسان، خودکارآمدی مدرسان و

فرسودگی شغلی مدرسان را اندازه‌گیری کردند. فرم اطلاعات فردی شامل اطلاعات جمعیتی شرکت‌کنندگان از جمله سن، جنسیت و سال‌های تجربه تدریس بود. همه پرسشنامه‌ها در یک جلسه به صورت حضوری بین مدرسین توزیع و جمع‌آوری شد.

۱.۲.۳. پرسش‌نامه حس شوخ‌طبعی

مقیاس چند بعدی حس شوخ‌طبعی MSHS تارسون و پاول^۱ (۱۹۹۳) برای اندازه‌گیری حس شوخ‌طبعی مدرسان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی EFL استفاده شد. MSHS، یک ابزار خودگزارشی برای سنجش کلی حس شوخ‌طبعی است و شامل ۲۴ گویه است که شوخ‌طبعی را در چهار بعد ارزیابی می‌کند. این چهار بعد عبارتند از: (الف) طنزپردازی، (ب) کاربرد طنز به عنوان مکانیزم مقابله‌ای، (ج) طنز اجتماعی و (د) ارج نهادن به طنز. پاسخ‌دهندگان موافقت خود را با گویه‌ها از طریق انتخاب پاسخ‌ها از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت که از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) متغیر است، نشان می‌دهند. در مطالعه حاضر، برآورد پایایی مقیاس برابر با $\alpha = 0.91$ بود.

۲.۲.۳. پرسش‌نامه فرسودگی شغلی

فرسودگی شغلی مدرسان با استفاده از مقیاس فرسودگی شغلی ماسلاچ-پرسشنامه ویژه مدرسان (MBI-ES)، (ماسلاچ، جکسون و لایتر، ۱۹۹۶) اندازه‌گیری شد. این مقیاس، یک ابزار خودگزارشی ۲۲ سؤالی است که از سه زیرمقیاس تشکیل شده است: خستگی عاطفی (EE)، بی‌احساسی (DP) و موفقیت شخصی (PA). شرکت‌کنندگان پاسخ‌های خود را در مقیاس ارزیابی فراوانی هفت نقطه‌ای که از «هرگز» (۰) تا «هر روز» (۶) متغیر است، ارائه دادند. نمرات بالا در زیرمقیاس‌های EE و DP و نمرات پایین در زیرمقیاس PA نشان‌دهنده فرسودگی شغلی است. در این مطالعه، نسخه اصلی انگلیسی مقیاس استفاده شد و برآورد پایایی برای کل مقیاس برابر با $\alpha = 0.90$ بود.

^۱. Thorson and Powell

۳.۲.۳. پرسشنامه خودکارآمدی

مقیاس خودکارآمدی مدرسان (فریدمن و کاس^۱، ۲۰۰۲) برای اندازه‌گیری خودکارآمدی مدرسان زبان انگلیسی استفاده شد. به دو دلیل از این مقیاس استفاده شد: اولاً، این مقیاس شامل چندین جنبه از خودکارآمدی است که دقت بیشتری در سنجش این مفهوم فراهم می‌آورد. ثانیاً، این مقیاس شامل جنبه‌ای سازمانی از عملکرد مدرسان است که به‌عنوان یک عامل مهم در توضیح استرس شناخته شده است (چرنیس^۲، ۱۹۹۳). این مقیاس شامل ۳۳ گویه است و خودکارآمدی مدرسان را در دو حوزه عملکردی، زمینه کلاس درس (احساس خودکارآمدی حرفه‌ای مربوط به تدریس، آموزش و انگیزش زبان آموزان و همچنین کنترل روابط با زبان آموزان) و آموزشگاه (درگیری در فعالیت‌های موسسه آموزشی مربوطه، مشارکت در تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری بر سیاست‌های سازمانی آموزشگاه) اندازه‌گیری می‌کند. زیرمقیاس زمینه کلاس درس شامل ۱۹ گویه و زیرمقیاس زمینه مدرسه شامل ۱۴ گویه است. گزینه‌های پاسخ برای موارد از ۱ (هرگز) تا ۶ (همیشه) متغیر است. در این مطالعه، برآورد پایایی برای کل مقیاس برابر با $\alpha = 0.87$ بود.

۳.۳. تحلیل آماری

برای تحلیل داده‌ها، از روش‌های مختلفی استفاده شد. آمار توصیفی برای به‌دست آوردن ویژگی‌های ابتدایی داده‌ها، مانند میانگین‌ها، حداقل‌ها، حداکثرها، انحراف معیارها، کشیدگی و چولگی استفاده شد. برآورد پایایی همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی ارتباطات بین تمام موارد موجود در مقیاس‌ها انجام شد. مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) برای آزمون ارتباطات بین معیار نتیجه (فرسودگی شغلی) و متغیرهای پیش‌بینی‌کننده (حس شوخ‌طبعی و خودکارآمدی) به کار رفت. شاخص‌های برازش مدل، از جمله نسبت کای-مربع به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص تاکر-لوییس (TLI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش نرمال شده (NFI) و ریشه میانگین مربع خطای تخمین (RMSEA)، برای ارزیابی برازش مدل استفاده شد.

^۱. Friedman and Kass

^۲. Cherniss

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. تحلیل‌های توصیفی و اعتبارسنجی

پیش از آغاز تحلیل‌های اصلی، داده‌های جمع‌آوری شده به منظور ارزیابی خطی بودن، نرمال بودن، نقاط پرت، هم‌خطی چندگانه و همگنی واریانس-کواریانس بررسی شدند. این شرایط به طور کامل برآورده شدند. مقادیر کشیدگی (از ۰/۳۰ تا ۰/۶۰) و چولگی (از ۰/۴۹ تا ۰/۲۸) برای موارد، ب اهمیت در نظر گرفته شدند (جدول ۱). علاوه بر این، پایایی ترکیبی و واریانس استخراج شده میانگین (AVE) به عنوان بخشی از ارزیابی اعتبار همگرا بررسی شد. بر اساس **فرنل و لارکر^۱ (۱۹۸۱)**، AVE و پایایی ترکیبی باید به ترتیب بیشتر از ۰/۵ و ۰/۷ باشند. همچنین، اگر ریشه دوم AVE برای متغیرها بیشتر از هم‌بستگی درون‌گروهی بین آن‌ها باشد، اعتبار واگرا برآورده می‌شود (هایر و همکاران^۲، ۲۰۱۳). نتایج نشان داد که شواهد کافی در تأیید هر دو نوع اعتبار واگرا و همگرا وجود دارد (جدول ۲). همان‌طور که در **جدول ۲** نشان داده شده است، متغیرها به طور معناداری با یکدیگر در ارتباط هستند.

جدول ۱. آمار توصیفی فرسودگی شغلی، شوخ‌طبعی و خودکارآمدی

متغیرها	Min-Max	Mean-SD	skewness-kurtosis
فرسودگی شغلی	۱/۰۰-۹۳/۰۰	۳۱/۲۱-۱۸/۲۶	۰/۶۰-۰/۲۸
شوخی‌طبعی	-۱۱۹/۰۰ ۳۵/۰۰	۸۷/۴۴-۱۵/۲۷	-۰/۳۰-۰/۴۱
خودکارآمدی	۹۷/۰۰-۱۷۷/۰۰	۱۳۲/۱۹-۱۹/۸۶	-۰/۳۹-۰/۴۹

^۱. Fornell and Larcker

^۲. Hair et al

جدول ۲. معیارهای اعتبارسنجی و همبستگی

متغیرها	Cronbach's alpha	AVE- CR	۱	۲	۳
۱. فرسودگی شغلی	۰/۹۰	۰/۷۴-۰/۹۳	(۰/۸۶)		
۲. حس شوخ طبعی	۰/۹۱	۰/۷۶-۰/۹۴	-۰/۴۴**	(۰/۸۷)	
۳. خودکارآمدی	۰/۸۶	۰/۶۸-۰/۸۹	-۰/۶۲**	۰/۴۷**	(۰/۸۲)

-توضیحات: ۱. AVE = میانگین واریانس استخراج شده؛ CR = پایایی ترکیبی

۲. عداد داخل پرانتز در قطر اصلی، ریشه های مربعی AVE ها را نشان می دهند.

۴. ۲. تحلیل SEM

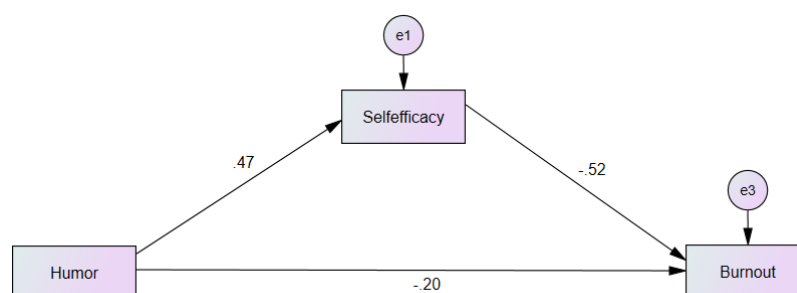
برای دستیابی به اهداف اصلی تعیین شده، از روش مدل یابی معادلات ساختاری (SEM) با برآورد حداکثر درست نمایی و با استفاده از نرم افزار AMOS 24 استفاده شد. مدل فرضی بررسی شد و شاخص های برازش ارائه شده مناسب بودند، به طوری که مقادیر شاخص ها به ترتیب عبارتند از: $TLI=0/91$ ، $CFI=0/93$ ، $NFI=0/91$ ، $RMSEA=0/07$ و $\chi^2/df=2/89$ (جدول ۳).

نتایج خروجی مدل نشان داد که شوخ طبعی ($\beta = -0/20$ ، $p < 0/01$) خودکارآمدی ($p < 0/01$)، $\beta = -0/52$ ، به طور معکوس توان پیش بینی فرسودگی شغلی را داشتند. علاوه بر این، شوخ طبعی به طور معناداری خودکارآمدی ($\beta = 0/47$ ، $p < 0/01$) را پیش بینی کرد. نمودار شماتیک مدل، شامل ضرایب مسیر، در شکل ۲ ارائه شده است.

جدول ۳. مقادیر نیکویی برازش

RMSEA	NFI	CFI	TLI	χ^2/df	
۰/۰۸<	۰/۹>	۰/۹>	۰/۹>	۳<	مقادیر آستانه توصیه شده ^۱
۰/۰۷	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۱	۲/۸۹	مدل تست شده

توضیحات: نسبت کای-مربع به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص تاکر-لوییس (TLI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش نرمال شده (NFI) و ریشه میانگین مربع خطای تخمین (RMSEA)،



شکل ۲. مدل نهایی

۳.۴. تحلیل میانجی

برای آزمون تأثیرات میانجی‌گری خودکارآمدی (SE) بر رابطه میان ذهن‌آگاهی و تعلل، از ماکرو PROCESS (هایز، ۲۰۱۳) استفاده شد. این ابزار محاسباتی، فاصله‌های اطمینان بوت‌استرپ برای تأثیرات غیرمستقیم متغیرهای پیش‌بین بر متغیرهای وابسته از طریق میانجی (ها) را ارائه می‌دهد. یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی (SE) می‌تواند به‌طور معناداری تأثیر

^۱. cut-off

شوخی طبعی بر فرسودگی شغلی را میانجی‌گری کند ($b = -0.25$, $SE = 0.09$, $CI = -0.36$, 0.09) زیرا در بازه اطمینان هیچ صفری یافت نشد (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آنالیز میانجی

مسیر غیرمستقیم؛ شوخ طبعی - خودکارآمدی - فرسودگی شغلی	
b	-0.25
BootSE	0.09
BootLLCI	-0.36
BootULCI	-0.09

یادداشت: b = ضریب اثر غیرمستقیم = نشان‌دهنده تأثیر غیرمستقیم عامل مستقل بر عامل وابسته از طریق میانجی‌گری جزئی عامل دوم است $BootSE$. خطای استاندارد تخمین. $BootULCI$ & $BootLLCI$ فواصل اطمینان بالا و پایین

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، تلاشی اولیه برای بررسی روابط میان شوخ طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در میان مدرسان زبان خارجی است و هدف آن ارزیابی یک مکانیسم بالقوه، یعنی تأثیر خودکارآمدی در میانجی‌گری اثر شوخ طبعی بر فرسودگی شغلی است. این مطالعه به یافته‌های مهمی دست یافت که می‌توانند راهگشای پژوهش‌های آتی بوده و به درک بهتر این پدیده‌ها کمک کنند.

یافته‌ها نشان داد که شوخ طبعی می‌تواند به‌طور قابل توجهی فرسودگی شغلی را پیش‌بینی کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی (آبل، ۲۰۰۲؛ هو، ۲۰۱۵؛ تالبت و لامدن، ۲۰۰۰؛ وانگ و همکاران، ۲۰۲۲) که نشان‌دهنده اثر منفی شوخ طبعی بر فرسودگی شغلی است، همخوانی دارد. اثر شوخ طبعی بر فرسودگی شغلی در میان مدرسان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را می‌توان

به نقش آن به عنوان یک مکانیسم مقابله‌ای و ابزاری برای تقویت تاب‌آوری نسبت داد (آبل، ۲۰۰۲؛ سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ تالبت و لامدن، ۲۰۰۰). وقتی مدرسان شوخ‌طبعی را در کلاس‌های خود به کار می‌برند، می‌توانند فضایی لذت‌بخش‌تر و جذاب‌تر برای یادگیری ایجاد کنند که نه تنها رابطه مثبت با زبان‌آموزان را تقویت می‌کند بلکه استرس و اضطراب ناشی از تدریس را نیز کاهش می‌دهد (واعظی و فلاح، ۲۰۱۲). این استفاده از شوخ‌طبعی به مدرسان زبان کمک می‌کند تا چالش‌های کلاسی را مدیریت کنند، تنش‌ها را کاهش دهند و دیدگاهی سهل‌گیرانه‌تر نسبت به موقعیت‌های استرس‌زا داشته باشند، در نتیجه از فشارهای احساسی که می‌تواند منجر به فرسودگی شغلی شود، کاسته می‌شود (کیم و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، شوخ‌طبعی می‌تواند ارتباطات اجتماعی میان همکاران را تقویت کند و سیستم حمایتی مهمی فراهم کند که به مدرسان کمک می‌کند با تنش‌های عاطفی حرفه خود مقابله کنند (کیم و همکاران، ۲۰۲۲؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۲). انتظار می‌رود وقتی مدرسان لحظاتی شاد و آمیخته با شوخ‌طبعی را برای همکاران خود رقم می‌زنند، بین آن‌ها همبستگی ایجاد شود که این همبستگی می‌تواند به عنوان سپری در برابر انزوای محیط کار عمل کند (کیم و همکاران، ۲۰۲۲). این حس جمع‌گرایی و تجربه مشترک به مدرسان کمک می‌کند تا احساس درک و حمایت بیشتری داشته باشند و در نتیجه از بار عاطفی که ممکن است در نقش‌های خود تجربه کنند، بکاهند (نگاه کنید به لفکورت، ۲۰۰۱).

یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی با فرسودگی شغلی رابطه منفی معناداری دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های قبلی (امیراحمدی آهنگ، ۱۳۹۶؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۰؛ خانی و میرزایی، ۲۰۱۸) مطابقت دارد. نظریه خودکارآمدی باندورا (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کند که خودکارآمدی بالاتر می‌تواند منجر به راهبردهای مقابله‌ای بهتر، پایداری بیشتر در مواجهه با چالش‌ها و کاهش استرس شود. بر این اساس، مدرسانی که به توانایی خود در مدیریت مؤثر موقعیت‌های کلاسی، جلب مشارکت دانش‌آموزان و سازگاری با نیازهای مختلف فراگیران باور دارند، بیشتر احتمال دارد که با ذهنیتی پیشگیرانه ایفای مسئولیت کنند و موانع را به عنوان فرصت‌هایی برای رشد ببینند، نه مشکلاتی غیرقابل حل. این حس قوی خودکارآمدی مدرسان

زبان را تشویق می‌کند تا از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی، مانند جلب حمایت همکاران، تجربه روش‌های نوآورانه تدریس و بازاندیشی در روش‌های تدریس خود استفاده کنند که به احساس موفقیت کمک می‌کند. وقتی مدرسان با موفقیت از سختی‌های تدریس عبور می‌کنند، استرس و خستگی عاطفی کمتری را تجربه می‌کنند و در نتیجه خطرات مرتبط با فرسودگی شغلی کاهش می‌یابد. در نهایت، خودکارآمدی به عنوان یک سپر محافظتی عمل می‌کند و به مدرسان کمک می‌کند تا اشتیاق خود را برای تدریس حفظ کنند و بهزیستی خود را در محیط آموزشی پرتلاش ادامه دهند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که شوخ طبعی مثبت می‌تواند بر باورهای خودکارآمدی مدرسان تأثیر مثبت بگذارد. پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند مدرسانی که گرایش زیادی به شوخ طبعی دارند، نسبت به عوامل استرس‌زاهای محیط کار مقاوم بوده و باورهای خودکارآمدی قوی‌ای درباره عملکرد تدریس خود دارند (خانی و عظیمی، ۲۰۱۵؛ مراد کریمی و مهدی‌نژاد، ۲۰۱۸). گلاسر^۱ (۱۹۹۷) نیز استدلال کرده است که کم‌دین‌های خوب همیشه مدرسان خوبی هستند. مدرسان کارآمد ممکن است ویژگی‌های مشترکی با کم‌دین‌های خوب داشته باشند. به عنوان یک توضیح احتمالی، شوخ طبعی می‌تواند با ایجاد محیط کلاسی مثبت و جذاب که اعتماد به نفس آن‌ها در مدیریت چالش‌های مختلف تدریس را تقویت می‌کند به طور قابل توجهی باورهای خودکارآمدی را در میان مدرسان زبان، افزایش دهد (سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۲). بدین ترتیب، برای افزایش خودکارآمدی در بین معلمان زبان، توصیه می‌شود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با تمرکز بر ادغام شوخ طبعی، ایجاد شبکه‌های حمایتی مشترک برای به اشتراک گذاشتن استراتژی‌های مؤثر و ترویج فرهنگ مدرسه‌ای که به شوخ طبعی در شیوه‌های آموزشی اهمیت می‌دهد، اجرا شود (مراجعه شود به سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ واعظی و فلاح، ۲۰۱۲). این راه‌حل‌ها می‌توانند یک محیط آموزشی جذاب و مطمئن را ایجاد کنند.

وقتی مدرسان شوخ طبعی را در برنامه‌های درسی و تعاملات خود ادغام می‌کنند، فضایی آرام ایجاد می‌کنند که یادگیرندگان را به مشارکت تشویق می‌کند و از تنش‌های معمول در

^۱. Glasser

یادگیری زبان می‌کاهد (کیم و همکاران، ۲۰۲۲). این پویایی مثبت نه تنها به مدرسان کمک می‌کند تا احساس کنترل و اثرگذاری بیشتری داشته باشند بلکه باور آن‌ها به توانایی‌شان در جلب مشارکت یادگیرندگان و تسهیل یادگیری موفقیت‌آمیز را تقویت می‌کند (سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، تجربه نتایج مثبت استفاده از شوخ‌طبعی—مانند افزایش مشارکت یادگیرندگان و بهبود پویایی کلاس—خودکارآمدی مدرسان زبان را تقویت می‌کند و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا با اعتمادبه‌نفس و تاب‌آوری بیشتری به نقش‌های خود پردازند (سنت-آماند و همکاران، ۲۰۲۴؛ تالبت و لامدن، ۲۰۰۰). درنهایت، شوخ‌طبعی به ابزاری قدرتمند تبدیل می‌شود که نه تنها تجربه یادگیری را تقویت می‌کند، بلکه مدرسان را توانمند می‌سازد تا خود را متخصصانی شایسته و کارآمد ببینند.

درنهایت، بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که رابطه میان شوخ‌طبعی و فرسودگی شغلی می‌تواند تا حدی با خودکارآمدی توضیح داده شود؛ به عبارت دیگر، مدرسانی که شوخ‌طبعی مثبت بیشتری داشتند، از خودکارآمدی بالاتری برخوردار بودند و این امر باعث می‌شود که آن‌ها کمتر دچار فرسودگی شغلی شوند خودکارآمدی به عنوان یک متغیر میانجی مهم در رابطه بین منابع مقابله‌ای، مانند شوخ‌طبعی و ناراحتی، از جمله فرسودگی شغلی و تقویت توانایی فرد در مدیریت مؤثر استرس عمل می‌کند. وقتی افراد از شوخ‌طبعی به عنوان یک منبع مقابله‌ای استفاده می‌کنند، نه تنها به آن‌ها کمک می‌کند تا موقعیت‌های چالش‌برانگیز را برای خود آسان‌تر کنند، بلکه اعتماد آن‌ها به توانایی‌شان در مقابله با استرس‌ها را نیز افزایش می‌دهد (لفکورت، ۲۰۰۱). این خودکارآمدی مضاعف منجر به استفاده از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی‌تر، تسهیل حل مسئله فعال و تعامل اجتماعی می‌شود که درنهایت احساسات درماندگی و فرسودگی را کاهش می‌دهد (مراجعة کنید به لیپینسکا-گروبنی و نارزکا، ۲۰۲۱)؛ بنابراین، ترکیب این عوامل موجب می‌شود خودکارآمدی به نقش مثبت شوخ‌طبعی در کاهش ناراحتی کمک کند.

این پژوهش به بررسی روابط میان حس شوخ‌طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در میان مدرسان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در مؤسسات خصوصی زبان پرداخت. درحالی که مطالعات بسیاری هر یک از این مفاهیم و اثرات آن‌ها را بر متغیرهای مختلف در

زمینه‌های گوناگون بررسی کرده‌اند، این مطالعه نخستین تحقیق (هرچند محدود) است که به‌طور هم‌زمان این سه مفهوم را در بستر آموزش زبان انگلیسی بررسی می‌کند. این تحقیق یافته‌های جالبی را ارائه داد که می‌تواند راهنمایی برای تحقیقات آتی و بهبود درک این پدیده‌ها باشد.

یافته‌های این پژوهش بر اهمیت پرورش حس شوخ طبعی مثبت در میان مدرسان زبان انگلیسی به‌عنوان یک راهبرد مؤثر برای افزایش خودکارآمدی و کاهش فرسودگی شغلی تأکید دارد. با توجه به رابطه مثبت مشاهده شده میان شوخ طبعی و خودکارآمدی، مؤسسات آموزشی باید کاربرد شوخ طبعی را در برنامه‌های آموزشی مدرسان در اولویت قرار دهند. مدارس با آموزش تکنیک‌های مؤثر استفاده از شوخ طبعی در کلاس درس به مدرسان، می‌توانند مدرسان مقاوم‌تری تربیت کنند (نگاه کنید به [علی اکبری دهکردی و همکاران، ۱۳۹۰](#)). این رویکرد نه تنها موجب بهبود آموزش می‌شود، بلکه به رضایت شغلی و رفاه عاطفی نیز کمک می‌کند و در نهایت محیط کاری سالم‌تری را فراهم می‌آورد (نگاه کنید به [سنت آماند و همکاران، ۲۰۲۴](#)).

علاوه بر این، رابطه منفی بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی بر اهمیت توسعه خودکارآمدی به‌عنوان یکی از محورهای اصلی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تأکید دارد (نگاه کنید به [دینگ و هه^۱، ۲۰۲۲](#)؛ [فتحی و همکاران، ۲۰۲۱](#)). مدارس و مدیران آموزشی باید برنامه‌های آموزشی هدفمند، مشاوره و سیستم‌های حمایتی را پیاده‌سازی کنند که مدرسان را برای تقویت اعتمادبه‌نفس و مهارت‌های مقابله‌ای خود توانمند کنند. برگزاری کارگاه‌ها و فعالیت‌های گروهی که به مدرسان امکان به اشتراک گذاشتن تجربیات و استراتژی‌های موفق را می‌دهد، می‌تواند خودکارآمدی آن‌ها را تقویت کرده و توانایی مقابله با چالش‌های شغلی را افزایش دهد (نگاه کنید به [واعظی و فلاح، ۲۰۱۲](#)). با افزایش اعتماد مدرسان به توانایی‌های خود، آن‌ها احتمالاً سطوح پایین‌تری از استرس و فرسودگی شغلی را تجربه خواهند کرد.

در نهایت، درک این که خودکارآمدی رابطه بین شوخ طبعی و فرسودگی شغلی را میانجی‌گری می‌کند، فرصت‌هایی را برای تحقیقات بیشتر و کاربردهای عملی فراهم می‌آورد. تحقیقات آتی می‌توانند بررسی کنند که چگونه راهبردهای مقابله‌ای مختلف با شوخ طبعی و خودکارآمدی در

^۱. Ding & He

محیط‌های آموزشی مختلف تعامل دارند و بینش عمیق‌تری در مورد نقش آن‌ها ارائه دهند. همچنین، سیاست‌گذاران آموزشی باید این یافته‌ها را در برنامه‌های رفاهی مدرسان به‌کارگیرند و از رویکردی جامع که اهمیت منابع عاطفی مانند شوخ‌طبعی و خودکارآمدی را در پیشگیری از فرسودگی شغلی به رسمیت می‌شناسد، حمایت کنند. چنین ابتکاراتی می‌تواند به‌طور قابل توجهی مقاومت مدرسان را تقویت کند و مدرسانی قوی‌تر و آماده‌تر برای مقابله با محیط‌های آموزشی چالش‌برانگیز تربیت کند.

بااینکه یافته‌های این تحقیق بینش‌های ارزشمندی در مورد روابط میان حس شوخ‌طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در میان مدرسان زبان انگلیسی ارائه می‌دهد، لازم است به چند محدودیت اشاره شود. نخست، تکیه بر مقیاس‌های خودگزارشی می‌تواند احتمال بروز سوگیری را به همراه داشته باشد، زیرا شرکت‌کنندگان ممکن است پاسخ‌های خود را بر اساس تمایل اجتماعی یا باورهای شخصی در مورد توانایی‌ها و تجربیات خود تغییر دهند. این موضوع می‌تواند به گزارش بیش‌ازحد یا کمتر از حد حس شوخ‌طبعی، خودکارآمدی و سطح فرسودگی شغلی آن‌ها منجر شود. علاوه بر این، ماهیت مقطعی این مطالعه توانایی نتیجه‌گیری علی در مورد این روابط را محدود می‌کند؛ به عبارت دیگر، نمی‌توان با قطعیت بیان کرد که حس شوخ‌طبعی بیشتر منجر به افزایش خودکارآمدی یا کاهش فرسودگی شغلی می‌شود. همچنین، نمونه این تحقیق تنها از مدرسان زبان انگلیسی در مؤسسات خصوصی تشکیل شده است که ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر زمینه‌های آموزشی، مانند مدارس دولتی یا انواع دیگر مؤسسات را محدود کند.

برای تقویت یافته‌ها و افزایش قابلیت کاربرد آن‌ها، تحقیقات آینده باید به چندین جهت توجه کنند. انجام مطالعات طولی می‌تواند برای مشاهده تغییرات در حس شوخ‌طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در طول زمان مفید باشد و درک واضح‌تری از روابط علی میان این مفاهیم ارائه دهد. مطالعات تجربی که مداخلات خاصی را برای افزایش شوخ‌طبعی و خودکارآمدی در فرآیندهای تدریس انجام می‌دهند، می‌توانند راهبردهای عملی برای کاهش فرسودگی شغلی ارائه دهند. همچنین، گسترش نمونه تحقیق به مجموعه‌ای متنوع‌تر از مدرسان

از کشورهای مختلف، محیط‌های آموزشی و موضوعات تدریس می‌تواند به شناخت بهتر نحوه عملکرد این متغیرها در موقعیت‌ها و گروه‌های مختلف کمک کند. علاوه بر این، محققان آینده می‌توانند متغیرهای مرتبط دیگر مانند حمایت سازمانی، تعادل کار و زندگی یا هوش هیجانی را که ممکن است بر تعاملات بین شوخ طبعی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی تأثیر بگذارند، نیز بررسی کنند. گنجاندن این عوامل ممکن است به درک دقیق‌تری از سلامت مدرسان منجر شود. افزون بر این، اگرچه حس شوخ طبعی و خودکارآمدی در مطالعه حاضر به عنوان مفاهیمی کلی در نظر گرفته شدند، اما سازه‌هایی چند بعدی هستند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در آینده ابعاد خاص این دو سازه که بیشترین ارتباط را با ابعاد مختلف فرسودگی شغلی دارند، بررسی شود. در نهایت، رویکردهای کیفی مانند مصاحبه‌ها یا گروه‌های متمرکز از مدرسان زبان انگلیسی می‌تواند بینشی عمیق و دقیق در مورد تجربیات شخصی و ادراکات آن‌ها از شوخ طبعی و تأثیر آن بر زندگی حرفه‌ای‌شان ارائه دهد و یافته‌های کمی این مطالعه را تکمیل و تعمیق کند.

ملاحظات اخلاقی پژوهش: تمامی شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت شفاهی خود را اعلام نمودند و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آن‌ها داده شد.

حمایت مالی: این مطالعه با کمک پژوهانه دانشگاه زابل (IR-UOZ-GR-1800) انجام شده است.

کتاب‌نامه

- اصغری ابراهیم‌آباد، م.، سلطانی، س.، و صلیانی، ف. (۱۳۹۹). نقش تعهد سازمانی بر فرسودگی شغلی مدرسان با میانجی‌گری شوخ طبعی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۶(۴)، ۱-۱۶.
- <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.122567.1925>
- امیراحمدی آهنگ، م.، کرامتی، ر.، و تنهای رشوانلو، ف. (۱۳۹۶). مدل ساختاری ارتباط میان استرس، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در مدرسان ابتدایی. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۳(۲)، ۹۷-۱۰۶.
- <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.133434.0>

- پوررجب، پناهی درچه، صادقی، بابااحمدی و میلانی، ستار. (۲۰۲۰). عوامل مؤثر در فرسودگی شغلی مدرسان. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۵(۴۲)، ۳۴-۵۵.
- حسین‌زاده بندقی‌ری، ع.، رضوی، ع.، و فاضلی، ع. (۱۳۹۷). تاثیر خودکارآمدی و سرسختی روان‌شناختی بر فرسودگی شغلی با میانجی‌گری انگیزش شغلی: مطالعه موردی کارکنان کتابخانه‌های عمومی استان خوزستان. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۲۴(۳)، ۴۷۹-۴۹۴.
- سپاه‌منصور، م.، شهریار احمدی، م.، و شهامی، ن. (۱۳۹۱). رابطه بین کیفیت زندگی، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی مدرسان. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۳(۳)، ۹۱-۱۱۰.
- شرفی، ز.، اکبری، م.، احمدیان، ح.، و حسنی، ر. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای سخت‌رویی و خودکارآمدی شغلی بر اساس حمایت اجتماعی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی در کارکنان یک بیمارستان نظامی. *ابن سینا*، ۲۳(۱)، ۴-۱۴.
- علی‌اکبری دهکردی، م.، علی‌پور، ا.، طرقة، م. (۱۳۹۲). تاثیر شوخ طبعی بر میزان فرسودگی شغلی پرستاران شهر قزوین (۱۳۹۰). *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، ۱۷(۵)، ۶۲-۶۵.
- مختارخان، ا. (۱۴۰۰). بررسی رابطه فرسودگی شغلی و خودکارآمدی در مدرسان متوسطه اول؛ با تاکید بر نقش میانجیگری سخت‌رویی. *پژوهش‌های کاربردی در مشاوره*، ۴(۲)، ۱-۲۹.
- Abel, M. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor*, 15(4), 365-381.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Aflakseir, A., & Nemati, O. (2018). Association between work-related stress and burnout among a group of the elementary and high school teachers in Zarrin-Dasht-Fars. *International Journal of School Health*, 5(2), 1-4. <https://doi.org/10.5812/intjsh.64096>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovy, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Berk, R. (2002). *Humor as an instructional defibrillator*. Stylus Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

- Bandura, A. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Brasfield, M. W., Lancaster, C., & Xu, Y. J. (2019). Wellness as a mitigating factor for teacher burnout. *Journal of Education*, 199(3), 166–178. <https://doi.org/10.1177/0022057419864525>
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: how are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 295-311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315227979-11>
- Ding, J., & He, L. (2022). On the association between Chinese EFL teachers' academic buoyancy, self-efficacy, and burnout. *Frontiers in Psychology*, 13, 947434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.947434>
- Downs, V., Javidi, M., & Nussbaum, J. (1988). An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives. *Communication Education*, 37, 127-141. <https://doi.org/10.1080/03634528809378710>
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13-37. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043>
- Fallah, N., Abdolazadeh, F., & Yaaghobi, M. (2023). Mindfulness and anxiety among foreign language teachers: The role of cognitive reappraisal and self-efficacy. *Mindfulness*, 14, 3020–3032. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02259-5>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-65. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Glasser, W. (1997). Choice theory and student success. *The Education Digest*, 63, 16-21.
- Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44(4), 1009-1016. <https://doi.org/10.1177/0013164484444024>
- Gold, Y. (1985). Burnout: Causes and solutions. *Clearing House*, 58(5), 210-212. <https://doi.org/10.1080/00098655.1985.9955539>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long range planning*, 46(1-2), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.001>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hayes, A. F. (2013). Mediation, moderation, and conditional process analysis. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, 1(6), 12-20.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W.M. (2017). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hiver, P., & Dornyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405-423. <https://doi.org/10.1093/applin/amv034>
- Ho, S. K. (2015). The relationship between teacher stress and burnout in Hong Kong: positive humour and gender as moderators. *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1120859>
- Jansen in de Wal, J., van Alphen, T., Schuitema, J., Andre, L., Jongerling, J., & Peetsma, T. (2024). The relationship between teachers' stress and buoyancy from

- day to day: Two daily diary studies. *Contemporary Educational Psychology*, 77, Article 102276. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102276>
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied psychology*, 71(4), 630. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.630>
- Jerrim, J., Sims, S., & Oliver, M. (2023). Teacher self-efficacy and pupil achievement: much ado about nothing? International evidence from TIMSS. *Teachers and Teaching*, 29(2), 220-240. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2159365>
- Kaufman, P., & Schipper, J. (2018). *Teaching with compassion: An educator's oath to teach from the heart*. Rowman & Littlefield.
- Khany, R., & Azimi Amoli, F. (2015). Examining the effect of sense of humor on self-efficacy: An exploration of English teachers' beliefs in Aviation University. Third International Conference on Applied Research in Language Studies, Tehran, <https://civilica.com/doc/457925>
- Khany, R., & Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, 35(1), 93-109. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.981510>
- Kim H., Choi, H., & Han, S. (2022). The effect of sense of humor and empathy on the interpersonal adaptation. *Personality and Individual Differences* <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111791>
- Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02607.x>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
- Liao, Y.H., Lee, M. F., Sung, Y. T., & Chen, H. C. (2023). The effects of humor intervention on teenagers' sense of humor, positive emotions, and learning ability: A positive psychological perspective. *Journal of Happiness Studies*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00654-2>

- Liu Z., Li, Y., Zhu, W., He, Y., & Li, D. (2022) A meta-analysis of teachers' job burnout and Big Five Personality Traits. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.822659>
- Lefcourt, H. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. Kluwer Academic.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education* 3, 155-171.
- Lazarides, R., & Warner, L.M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford research encyclopedia of education*, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>
- Lipińska-Grobelny, A., & Narska, M. (2021). Self-efficacy and psychological well-being of teachers. *E-mentor*, 3(90), 4-10. <https://doi.org/10.15219/em90.1517>
- Martin, R., & Lefcourt, H. (1984). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 145-155. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.45.6.1313>
- Madigan D. J., & Kim L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: a meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teacher and Teacher Education* 105:103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.10342>
- Mesmer-Magnus, J., Glew, D. J., & Viswesvaran, C. (2012). A meta-analysis of positive humor in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 27(2), 155–190. <https://doi.org/10.1108/02683941211199554>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologist.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

- Milstein, M. and Farkas, J. (1988). The Over-Stated Case of Educator Stress. *Journal of Educational Administration*, 26(2), 232-249. <https://doi.org/10.1108/eb009951>
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, 32(2), 337-348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- Mouradkarimi, M., & Mehdinezhad, V. (2018). Predicting self-efficacy of secondary school principals through their style of humor. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 8(1), 33-51. <https://doi.org/10.18039/ajesi.393876>
- Nezu A. M., Blissett S. E., Nezu C. M. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 520-525. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.520>
- Oh, J., & Wolf, S. (2023). Negative effects of teacher burnout on student executive function and social-emotional outcomes. *Educational Psychology*, 43(4), 304-325. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2205067>
- Polio, H., & Humphreys, W. (1996). What award-winning lecturers say about their teaching: It's all about connection. *College Teaching*, 44(3), 101-106. <https://doi.org/10.1080/87567555.1996.9925562>
- Papastyliaou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychological Education*, 12, 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Pishghadam, R., Adamson, B., Sadafian, S. S., & Kan, F. L.F. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 34-51. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.817382>
- Russell, D.W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.269>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Scott, S.B. (2019). Factors influencing teacher burnout and retention strategies. *Honors Research Projects*. 798. https://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/798

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- St-Amant, J., Smith, J., & Goulet, M. (2024). Is teacher humor an asset in classroom management? Examining its association with students' well-being, sense of school belonging, and engagement. *Current Psychology*, 43, 2499–2514. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04481-9>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). The burnout companion to study & practice: A critical analysis. Taylor & Francis. <http://dx.doi.org/10.1201/9781003062745>
- Stevens, J. P. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Taylor & Francis.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd edition). Harper Collins.
- Talbot, L. A., & Lumden, D. B. (2000). On the association between humor and burnout. *Humor: International Journal of Humor Research*, 13, 419-428. <https://doi.org/10.1515/humr.2000.13.4.419>
- Thorson, J., & Powell, F. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13-23. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199301\)49:1%3C13::AID-JCLP2270490103%3E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199301)49:1%3C13::AID-JCLP2270490103%3E3.0.CO;2-S)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between emotional intelligence and burnout among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 1122-1129. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1122-1129>
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2012). Sense of humor and emotional intelligence as predictors of stress among EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 584-591. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.3.584-591>

- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, C. C., Godecker, A., & Rose, S. L. (2022). Adaptive and maladaptive humor styles are closely associated with burnout and professional fulfillment in members of the society of gynecologic oncology. *Gynecologic Oncology Reports*, 42, 101020. <https://doi.org/10.1016/j.gore.2022.101020>
- Wooten, K. C. (1996). Predictors of client satisfaction in executive outplacement: Implications for service delivery. *Journal of Employment Sampling*, 33(3), 106-116.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

درباره نویسندگان

ناصر فلاح استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه زابل است. علایق اصلی تحقیقاتی ایشان شامل تفاوت های فردی در یادگیری زبان خارجی، تربیت معلم و آموزش عالی است.

وحید غفرونی مدرس زبان انگلیسی در وزارت آموزش و پرورش و فارغ التحصیل کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه زابل است. علایق اصلی تحقیقاتی ایشان شامل روانشناسی یادگیری و آموزش زبان و تربیت معلم است.

مسلم فتح‌اللهی دانش‌آموخته دکتری ترجمه از دانشگاه فردوسی مشهد و عضو هیئت علمی دانشگاه زابل است. زمینه‌های پژوهشی ایشان شامل مطالعات ترجمه و آموزش ترجمه است.



The Role of Metacognitive Knowledge and Task Type in Improving Morphosyntactic Structure Learning among EFL Learners

Mohammad Sadegh Ghalibafan¹; Shadab Jabbarpoor^{2*}; Bahram Mowlaie¹

¹Department of English Language, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran; ²Department of English, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran

Abstract This study explores how task-based activities with varying cognitive loads affect EFL learners' acquisition of morphosyntactic structures, specifically phrasal verbs and verb phrases. It also examines how metacognitive knowledge predicts learners' ability to identify and produce these structures. Ninety Iranian EFL learners (58 females, 32 males; aged 18–24) were assigned to three groups: reading (A), reading with textual enhancement (B), and reading plus text reconstruction (C). Grammaticality judgment and text editing tests measured recognition and production. ANOVA, correlation, and structural equation modeling showed that Group C, performing the highest-load tasks, outperformed others. Production was linked to procedural knowledge, while recognition related to declarative knowledge. Structural equation modeling confirmed the role of metacognitive knowledge in both recognition and production across tasks. Findings highlight the value of cognitively demanding tasks and metacognitive awareness in improving learners' mastery of complex morphosyntactic structures.

Keywords: Cognitive Load, Task-based Activities, Metacognitive Knowledge, Morphosyntactic Structures

1. Introduction

The acquisition of morphosyntactic structures remains a significant challenge for English as a Foreign Language (EFL) learners. Morphosyntactic structures, such as phrasal verbs and verb phrases, are integral components of linguistic competence but often pose difficulties due to their complexity and variability. Task-based activities, which involve learners engaging in tasks designed to promote language use, have emerged as an effective pedagogical approach for

Please cite this paper as follows:

Ghalibafan, M. S., Jabbarpoor, Sh., & Mowlaie, B. (2025). The role of metacognitive knowledge and task type in improving morphosyntactic structure learning among EFL learners. *Language and Translation Studies*, 57(4), 171-206. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.89906.1290>

© 2025 Ghalibafan, Jabbarpoor, & Mowlaie

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

enhancing morphosyntactic understanding. This study investigates how task-based activities with varying cognitive loads influence EFL learners' abilities to recognize and produce morphosyntactic structures. Specifically, it examines the role of cognitive load and metacognitive knowledge in facilitating or impeding these learning processes.

Cognitive Load Theory ([Sweller, 2023](#)) provides the theoretical foundation for this investigation. The theory posits that the effectiveness of learning depends on the management of intrinsic, extraneous, and germane cognitive loads. Tasks with appropriately calibrated cognitive demands can enhance the acquisition of complex linguistic structures by fostering deeper engagement and active processing. This study extends this framework by exploring the relationship between cognitive load and metacognitive knowledge, a critical aspect of self-regulated learning. Metacognitive knowledge encompasses learners' ability to monitor, control, and evaluate their cognitive processes during learning, thereby enabling them to adapt strategies to optimize performance. The primary objective of this research is twofold: first, to determine how varying levels of cognitive load in task-based activities affect learners' recognition and production of phrasal verbs and verb phrases; and second, to assess the predictive role of metacognitive knowledge in learners' performance. By employing a rigorous methodological approach and analyzing data from diverse perspectives, this study aims to contribute to both theoretical understanding and pedagogical practice. The findings have implications for designing instructional activities that align with learners' cognitive capacities and foster essential linguistic skills.

2. Method

This study involved 90 Iranian EFL learners aged 18 to 24, comprising 58 females and 32 males. Participants were selected using purposive sampling to ensure homogeneity in language proficiency. The Oxford Placement Test (OPT) was administered to classify participants within the A2 (elementary) and B1.1 (pre-intermediate) proficiency bands, corresponding to scores between 21 and 50. These levels were chosen to target learners who possessed foundational language skills but required further development in morphosyntactic competence. Participants were randomly assigned to one of three experimental groups, each receiving a distinct task-based intervention:

Group A: Engaged solely in reading tasks, representing a minimal cognitive load condition.

Group B: Completed reading tasks with textual enhancement, such as highlighting target structures, designed to increase cognitive engagement.

Group C: Undertook reading tasks combined with text reconstruction, requiring learners to reconstruct passages using contextual and linguistic cues. This condition imposed the highest cognitive load.

Two primary instruments were used to evaluate the impact of task-based activities on learners' recognition and production of morphosyntactic structures:

Grammar Judgment Test (GJT): This test, comprising 20 items, assessed learners' ability to identify grammatical correctness in sentences containing phrasal verbs and verb phrases. Adapted from standard tests like IELTS and TOEFL, the GJT served as a measure of recognition.

Editing Test: Also consisting of 20 items, this test evaluated learners' ability to produce accurate morphosyntactic structures by identifying and correcting errors in given sentences.

Both tests were administered as pretests and posttests to measure progress and compare performance across groups.

This study was conducted over six weeks. Participants attended weekly sessions, during which they completed tasks aligned with their group's condition. Group A engaged in reading passages without additional features. Group B's texts included highlighted phrases to direct attention to target structures. Group C engaged in reconstructing texts, an activity demanding active linguistic and metacognitive processing. Tasks were designed to align with Cognitive Load Theory, ensuring that each group experienced a distinct level of cognitive demand. Metacognitive knowledge was assessed using the Metacognitive Grammar Learning Strategies Questionnaire. This validated instrument measured participants' ability to plan, monitor, and evaluate their learning strategies. Scores were analyzed to examine the relationship between metacognitive knowledge and task performance. Data were analyzed using advanced statistical techniques to ensure robust and reliable findings. Analysis of Variance (ANOVA) was employed to compare pretest and posttest scores across groups, identifying significant differences in performance. Structural Equation Modeling (SEM) was used to explore relationships between cognitive load, metacognitive knowledge, recognition, and production. These methods provided comprehensive insights into the interplay of variables under investigation.

3. Results

ANOVA results revealed significant differences in performance among the three groups. Group C, which encountered the highest cognitive load through text reconstruction tasks, demonstrated superior performance on both the Grammar Judgment and Editing Tests. This finding indicates that tasks with higher cognitive

demands fostered deeper learning and better retention of morphosyntactic structures. Group B, which engaged in reading tasks with textual enhancement, outperformed Group A, suggesting that moderate cognitive engagement is more effective than minimal cognitive load. SEM analysis highlighted the critical role of metacognitive knowledge in predicting learners' success. Declarative knowledge was found to be more strongly associated with recognition tasks, as evidenced by Grammar Judgment Test scores. In contrast, procedural knowledge exhibited a stronger link to production tasks, reflected in Editing Test performance. These findings underscore the distinct contributions of different knowledge types in language learning and the importance of fostering metacognitive awareness to optimize outcomes.

4. Discussion and conclusion

This study provides compelling evidence for the effectiveness of task-based activities with higher cognitive demands in enhancing EFL learners' acquisition of morphosyntactic structures. The findings align with Cognitive Load Theory, demonstrating that tasks requiring greater cognitive engagement promote deeper processing and more durable learning. Additionally, the results emphasize the significance of metacognitive knowledge as a predictor of success in both recognition and production tasks. From a theoretical perspective, this study contributes to the understanding of how task complexity influences language learning. The alignment of findings with the Involvement Load Hypothesis ([Laufer & Hulstijn, 2001](#)) and Input Processing Theory reinforces the notion that tasks with higher cognitive loads facilitate meaningful interaction with linguistic input, thereby enhancing acquisition. Practically, this study highlights the need for instructional designs that balance cognitive load and metacognitive strategy training. Tasks such as text reconstruction, which require learners to actively engage with linguistic structures, should be integrated into curricula to promote both declarative and procedural knowledge. Additionally, metacognitive training programs should be developed to equip learners with the skills to plan, monitor, and evaluate their learning processes effectively. The integration of AI tools offers promising opportunities for advancing task-based language instruction. Adaptive learning systems can tailor tasks to individual proficiency levels, providing targeted practice with morphosyntactic structures. These systems can incorporate features such as real-time feedback and personalized learning paths, enhancing learners' engagement and performance.

Furthermore, contextualized applications of phrasal verbs and verb phrases across diverse discourse types should be emphasized. For instance, narrative, descriptive, explanatory, and persuasive texts can serve as platforms for practicing target structures in authentic contexts. Such approaches align with communicative language teaching principles, fostering both linguistic competence and communicative ability. While this study provides valuable insights, it acknowledges certain limitations. The focus on Iranian learners with intermediate proficiency may

limit the generalizability of findings to other contexts. Future research should explore diverse learner populations and investigate additional individual variables, such as motivation, language anxiety, and learning styles. Longitudinal studies could also examine the sustained impact of task-based activities on morphosyntactic acquisition over extended periods. In conclusion, this study underscores the importance of aligning task complexity with learners' cognitive and metacognitive capacities to optimize language learning outcomes. By integrating innovative instructional designs and leveraging technological advancements, educators can enhance the effectiveness of EFL instruction, empowering learners to achieve greater linguistic proficiency.

مطالعات زبان و ترجمه، دوره ۵۷، شماره ۴ (۱۴۰۳)، صص. ۱۷۱-۲۰۶

نقش دانش فراشناختی و تأثیر نوع تکلیف در بهبود یادگیری ساختارهای صرفی نحوی زبان آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجی

محمدصادق قالیبافان^۱، شاداب جبارپور^{۲*}، بهرام مولایی^۱

^۱دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب، تهران، ایران؛ ^۲دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، گرمسار، سمنان، ایران

چکیده این پژوهش به بررسی تأثیر تکالیف کار محور با بار شناختی متغیر بر عملکرد زبان آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در یادگیری ساختارهای صرفی-نحوی جهت فراگیری افعال ترکیبی و عبارات فعلی می پردازد. همچنین، نقش دانش فراشناختی در پیش بینی توانایی زبان آموزان در شناسایی و تولید این ساختارها بررسی می شود. در این تحقیق، ۹۰ زبان آموز ایرانی شامل ۵۸ زن و ۳۲ مرد، که بین ۱۸ تا ۲۴ سن دارند، به سه گروه تقسیم شدند: گروه A (مطالعه)، گروه B (مطالعه با تقویت متنی) و گروه C (مطالعه و بازسازی متن). آزمون های قضاوت دستوری و ویرایش متن برای ارزیابی تأثیر تکالیف بر شناسایی و تولید ساختارها انجام شد. نتایج برگشت پذیری آماری، ضریب همبستگی و آنالیز واریانس در تحلیل های آماری نشان داد گروه C با بالاترین بار شناختی، بهترین عملکرد را داشت. همچنین، تولید افعال ترکیبی به دانش روبه ای و شناسایی ساختارها به دانش بیانی مرتبط بود. مدل سازی معادلات ساختاری ارتباط بین دانش فراشناختی، شناسایی و تولید را در شرایط مختلف تکالیف تأیید کرد. این پژوهش اهمیت تکالیف با بار شناختی بالا و دانش فراشناختی را در بهبود یادگیری ساختارهای زبان آموزان نشان می دهد.

کلیدواژه ها: بار شناختی؛ تکالیف کار محور؛ دانش فراشناختی؛ ساختارهای صرفی-نحوی

۱. مقدمه

دستیابی به زبان دوم یا خارجی شامل تعامل پیچیده ای از عوامل شناختی، فراشناختی و اجتماعی-احساسی است. دانش فراشناختی نقش کلیدی در توسعه دانش صرفی-نحوی فراگیران ایفا می کند، به ویژه در زمینه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی. استراتژی های

فراشناختی فراگیران که شامل آگاهی آن‌ها از فرآیندهای یادگیری می‌شود، به‌طور قابل توجهی بر درک ساختار زبان در سطوح صرفی و نحوی تأثیر می‌گذارد (استالیانووا و کریچووا، ۲۰۲۳). علاوه بر این، زبان اول می‌تواند از طریق انتقال زبانی بر یادگیری زبان دوم تأثیر بگذارد، یا به تسهیل عادات و مهارت‌های زبانی کمک کند و یا به دلیل تداخل باعث خطاهایی شود (کاسینو^۱ و تومیسیک^۲، ۲۰۲۳). درک این پویایی برای آموزش مؤثر زبان خارجی و بهینه‌سازی فرآیندهای یادگیری زبان فراگیران ضروری است.

دانش فراشناختی در یادگیری زبان اهمیت زیادی دارد و به فراگیران کمک می‌کند تا فرآیندهای یادگیری خود را نظارت، تنظیم و اهداف خود را تعیین کرده و پیشرفتشان را ارزیابی کنند (بکنفی، ۲۰۲۳؛ خورام، ۲۰۲۳؛ پیایپروم^۳، ۲۰۲۲). درحالی‌که آموزش در شناخت دانش صرفی^۴ تأثیر زیادی بر دانش واژگانی و آگاهی از این دانش در میان فراگیران زبان دارد، رابطه بین آگاهی فراشناختی و توسعه دانش صرفی-نحوی همچنان مورد غفلت محققان واقع شده است. بررسی نحوه تأثیر استراتژی‌های فراشناختی بر یادگیری ساختارهای صرفی-نحوی از طریق تکالیف کار محور همراه با بار شناختی متغیر برای ارتقاء تسلط زبانی حیاتی است. با ادغام استراتژی‌های فراشناختی در فعالیت‌های یادگیری، معلمان می‌توانند درک عمیق‌تری از ساختارهای صرفی-نحوی ایجاد کنند (چن^۵ و همکاران، ۲۰۲۲)؛ به‌گونه‌ای که این روند ممکن است منجر به بهبود دقت و روانی در درک و تولید جملات فراگیران شود.

بار شناختی تجربه‌شده در طول تکالیف یادگیری مستقیماً بر یادگیری زبان تأثیر می‌گذارد؛ به‌ویژه در زمینه پذیرش و تولید دستور زبان انگلیسی (لیو^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). هنگامی‌که فراگیران به‌طور فعال درگیر فرآیند یادگیری می‌شوند و تلاش ذهنی می‌کنند، احتمال بیشتری

¹. Cancino

². Tomicic

³. Payaprom

⁴. morphological

⁵. Chen

⁶. Liu

وجود دارد که قوانین و ساختارهای دستوری را درونی کرده و حفظ کنند (آرسیپه^۱ و بالونس^۲، ۲۰۲۳). از یک سو درگیر شدن با تکالیف کار محور به فراگیران اجازه می‌دهد تا بر نقاط خاص دستور زبان تمرکز کنند و به فهم و حفظ قوانین کمک می‌کند (آرندت^۳، ۲۰۲۳). از سوی دیگر سطوح بالاتر بار شناختی نیز ظرفیت ذهنی بیشتری را برای تمرکز بر قوانین دستور زبان و درونی‌سازی آن‌ها فراهم می‌آورد و منجر به تسلط بیشتر بر ساختارهای صرفی-نحوی می‌شود (پی-شان^۴ و وانگ^۵، ۲۰۲۳)؛ بنابراین، بهینه‌سازی بار شناختی در تکالیف کار محور برای دستیابی به نتایج موفقیت‌آمیز در یادگیری زبان، به‌ویژه در دستور زبان انگلیسی، حیاتی است (سولر^۶، ۲۰۲۳). تحقیقات آینده باید مکانیسم‌های خاصی را که از طریق آن‌ها بار شناختی بر یادگیری ساختارهای صرفی-نحوی و ویژگی‌های دستوری دیگر در زمینه یادگیری زبان خارجی تأثیر می‌گذارد، بررسی کند تا درک ما را بیشتر کند و روش‌های تدریس بهتر را نمایان سازد (کیو^۷، ۲۰۲۲). آموزش صرفی-نحوی، همانند آموزش افعال ترکیبی و عبارات فعلی، تأثیر زیادی بر تسلط کلی زبان دارد. زمان‌بندی‌های مختلف برای آموزش متمرکز بر فرم^۸ می‌تواند بر توسعه دستور زبان تأثیر بگذارد (ژو^۹ و لی^{۱۰}، ۲۰۲۲). آموزش یکپارچه محتوا و زبان^{۱۱} که یادگیری محتوا و زبان را ادغام می‌کند، تأثیراتی بر استفاده از مورفولوژی فعل در میان فراگیران زبان خارجی دارد و بر حذف و استفاده هدفمند از فرم‌های فعل تأثیر می‌گذارد (وراسیو^{۱۲}، ۲۰۲۰).

این پژوهش به بررسی رابطه بین دانش فراشناختی فراگیران زبان خارجی و درک صرفی-نحوی آن‌ها می‌پردازد. این تحقیق بر اساس این فرضیه استوار است که استراتژی‌های فراشناختی

¹. Arcipe

². Balones

³. Arndt

⁴. Pei-Shan

⁵. Wang

⁶. Sweller

⁷. Qiu

⁸. focus on form

⁹. Xu

¹⁰. Li

¹¹. CLIL

¹². Vraciu

در یادگیری زبان ضروری هستند (پیاپروم، ۲۰۲۲؛ وانگدانگ و هیگینز^۱، ۲۰۲۲). با بررسی نحوه تأثیر استراتژی‌های فراشناختی بر یادگیری و کاربرد ساختارهای صرفی-نحوی در زمینه‌های مختلف زبانی، تحقیق به روشن کردن فرآیندهای شناختی در یادگیری زبان دوم می‌پردازد. انتظار می‌رود نتایج این تحقیق بینش‌های ارزشمندی در مورد تعامل بین دانش فراشناختی و تسلط زبانی ارائه دهد و راهنمایی برای رویکردهای آموزشی باشد که می‌توانند به‌طور مؤثر مهارت‌های زبانی فراگیران را ارتقاء دهند، ارائه نماید.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. مبانی نظری

مبنای نظری و چارچوب مفهومی مقاله حاضر بر اساس مفروضات نظریه‌های مربوط به بار شناختی و دانش فراشناختی در یادگیری زبان دوم بنا شده است. یکی از مباحث اساسی در این زمینه، فرضیه بار درگیری است که توسط لافر^۲ و هولستین^۳ (۲۰۰۱) مطرح شد. این فرضیه به بررسی نقش شدت درگیری شناختی در فرآیند یادگیری واژگان و ساختارهای زبان دوم پرداخته و این‌گونه بیان می‌کند که هرچه بار شناختی مرتبط با یک وظیفه بیشتر باشد، یادگیری مؤثرتر خواهد بود. در این مطالعه، انواع وظایف یادگیری، از جمله وظایف مبتنی بر ورودی و خروجی، با سطوح مختلف بار شناختی طراحی شده‌اند تا تأثیر آن‌ها بر یادگیری ساختارهای صرفی-نحوی زبان انگلیسی بررسی شود. از سوی دیگر، تحقیقات اخیر نشان داده‌اند دانش فراشناختی نقش مهمی در پیش‌بینی عملکرد زبان‌آموزان در شناسایی و تولید ساختارهای نحوی دارد. مطابق با نظریه‌های موجود، این نوع دانش به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا به‌طور مؤثرتری فرآیندهای یادگیری خود را هدایت کرده و از راهبردهای متناسب با وظایف مختلف استفاده کنند. به‌ویژه در زمینه ساختارهای صرفی-نحوی، توجه به این عوامل می‌تواند فهم بهتری از نحوه تعامل بین متغیرهای شناختی و عملکرد یادگیرندگان ارائه دهد.

¹. Wongdaeng & Higgins

². Laufer

³. Hulstijn

۲. ۱. ۱. فرضیه بار درگیری^۱ و توسعه مهارت‌های زبان دوم

فرضیه بار درگیری که توسط لافر^۲ و هولستین^۳ (۲۰۰۱) پیشنهاد شده است، تأثیرات بار شناختی در تکالیف کار محور^۴ مختلف بر یادگیری واژگان زبان دوم را بررسی می‌کند. مطالعات متعددی تأثیرات انواع مختلف تکالیف کار محور بر یادگیری واژگان زبان دوم را بررسی کرده و فرضیه بار درگیری را با چارچوب‌های دیگر مانند تحلیل ویژگی‌های فنی^۵ مقایسه کرده‌اند (فادونگسیلپ^۶ و سوپاسیرپراپا^۷، ۲۰۲۳). فرضیه بار ناشی از درگیری کار محور بیان می‌کند که میزان درگیری شناختی مورد نیاز توسط یک تکلیف کار محور، بر اثربخشی یادگیری واژگان تأثیر می‌گذارد (تنگ^۸ و ژانگ^۹، ۲۰۲۴). اگرچه مطالعات زیادی تأثیر تکالیف کار محور مختلف بر یادگیری واژگان زبان دوم را مورد بررسی قرار داده‌اند، هنوز شکاف قابل توجهی در تحقیقات در ارتباط با فرضیه بار ناشی از درگیری و یادگیری در گرامر زبان دوم وجود دارد. اکثر مطالعات موجود بر شناسایی فرم‌های کلمات و یادآوری معانی تمرکز کرده‌اند، نه یادگیری گرامر (علویان و رحیمی، ۲۰۱۹؛ فادونگسیلپ و سوپاسیرپراپا، ۲۰۲۳؛ کارکامو، ۲۰۲۳؛ لافر و هولستین، ۲۰۰۱؛ تنگ و ژانگ، ۲۰۲۴؛ یانگیسوا و وب، ۲۰۲۲). گرچه فرضیه بار درگیری با انتقادات زیادی مواجه شده است، شواهدی وجود دارد که این فرضیه در زمینه تکالیف کار محور براساس یادگیری داده‌محور پشتیبانی می‌کند (آلنازی، ۲۰۲۳).

ساختار انگیزشی-شناختی در فرآیند درگیر نمودن فراگیران شامل سه مؤلفه است: نیاز، جستجو و ارزیابی لافر و هولستین (۲۰۰۱). نیاز نمایانگر بعد انگیزشی درگیری در یادگیری است و شدت آن بر اساس اینکه میزان فشار یادگیری در تکلیف است که توسط معلم تعیین شده یا توسط یادگیرنده آغاز می‌شود و این میزان متفاوت است. جستجو شامل تلاش شناختی

^۱. involvement load hypothesis

^۲. Laufer

^۳. Hulstijn

^۴. tasks

^۵. technical feature analysis

^۶. Phadungsilp

^۷. Supasiraprapa

^۸. Teng

^۹. Zhang

برای درک معنی یک ساختار در طول انجام تکلیف است، درحالی که ارزیابی به مقایسه یک ساختار جدید با ساختارهای شناخته شده برای تعیین مناسب بودن آن در یک زمینه خاص می‌پردازد. این مؤلفه‌ها می‌توانند اندازه‌گیری شوند، به گونه‌ای که ابعاد انگیزی و شناختی، پیش‌بینی‌کننده میزان یادگیری و نگهداری ساختارها باشند (لئو^۱ و نسیت^۲، ۲۰۲۳). تحقیقات دیگری نیز نقش توانایی‌های شناختی در توسعه زبان دوم و چگونگی تغییر این تأثیرات با افزایش تسلط بر زبان دوم را بررسی کرده و چشم‌انداز توسعه‌ای در یادگیری زبان دوم ارائه داده‌اند (سرافینی^۳ و سانز^۴، ۲۰۱۵). تعامل در آموزش، عوامل درونی در فرآیند یادگیرنده، تولید در زبان دوم، انتقال از زبان اول و دستور زبان جهانی در توسعه صرفی-نحوی زبان دوم تاکنون مورد بررسی قرار گرفته‌اند (توت، ۲۰۰۰). علاوه بر این، چالش‌های مرتبط با فراموشی ساختارهای نحوی زبان اول و محدود کردن گزینه‌های دستور زبان برای فراگیران زبان دوم در مطالعات مربوط به جملات موصولی حرف اضافه‌دار در زبان اسپانیایی بررسی شده است (پرپینان^۵، ۲۰۱۴).

۲.۲. تحقیقات تجربی در زمینه فرضیه بار درگیری در زمینه آموزش زبان انگلیسی

فرضیه بار ناشی از درگیری پیشنهاد می‌کند که توجه و دستکاری و تمرکز بیشتر بر یک مورد، احتمال یادآوری آن را افزایش می‌دهد (چن^۶ و همکاران، ۲۰۲۲). باین حال، پشتیبانی تجربی از این فرضیه متناقض بوده است. به عنوان مثال، آوتانی و تاکاهاشی^۷ (۲۰۲۳) نتایج متناقضی گزارش کردند و برخی مطالعات نتوانستند تأثیر معناداری از فرضیه بار ناشی از درگیری را بر یادگیری واژگان نشان دهند. النازی^۸ (۲۰۲۳) هیچ تفاوت معناداری در دانش واژگان بین گروه‌های مشغول به انجام تکالیف کار محور در خواندن یا ترجمه با بارهای شناختی متفاوت نیافت. یانگیسوا و

^۱. Liu

^۲. Nesbit

^۳. Serafini

^۴. Sanz

^۵. Perpiñán

^۶. Chen

^۷. Aotani & Takahashi

^۸. Alanazi

وب^۱ (۲۰۲۲) یک فراتحلیل انجام دادند که نشان داد ادغام فرضیه باردرگیری در چارچوب گسترده‌تر پیش‌بینی‌های بهتری از یادگیری واژگان تصادفی ارائه می‌دهد. آوتانی و تاکاهاشی (۲۰۲۳) همچنین تأثیر بار درگیری ناشی از تکلیف کارمحور و تأثیر آن بر ادراکات زبان‌آموزان از روابط واژگانی را بررسی کردند و دریافتند که دستکاری دو عامل *ارزیابی* و *نیاز* تأثیر معناداری بر نتایج نداشته است.

فادونگسلیپ و سوپاسیرپایا (۲۰۲۳) تأثیرات بار درگیری ناشی از تکلیف کارمحور و برجسته ساختن ساختارهای زبانی را بر یادگیری واژگان زبان دوم در میان فراگیران با سطح مهارت پایین بررسی کردند و دریافتند که تکالیف کارمحور با بار یادگیری بیشتر و برجسته‌سازی ساختارهای زبانی زبان اول جهت یادگیری واژگان زبان دوم مؤثر بوده است. این تحقیقات نشان داد که برجسته‌سازی ساختارهای زبانی می‌تواند بر بار درگیری تأثیر بگذارد و این فشار بیشتر صرف‌نظر از برجسته‌سازی واژگان، منجر به درگیری بیشتر با واژگان ناآشنا در زبان دوم می‌شود. چن^۲ و همکاران (۲۰۲۲) اثربخشی فرضیه بار درگیری و تحلیل ویژگی‌های فنی را در توضیح تأثیر انواع مختلف تکالیف کارمحور بر یادگیری واژگان زبان خارجی مقایسه کرده و بینش‌های ارزشمندی برای معلمان ارائه داده است. علیرغم مطالعات مختلف، نتایج متناقض نشان‌دهنده نیاز به تحقیقات بیشتر در مورد فرضیه بار ناشی از درگیری در زمینه‌های آموزش زبان انگلیسی است.

۳.۲. دانش فراشناختی در زبان دوم

دانش فراشناختی شامل درک افراد از فرآیندها و استراتژی‌های شناختی خود است. در یادگیری گرامر زبان دوم، دانش فراشناختی شامل آگاهی از شکاف‌های دانش فردی، تعیین اهداف برای بهبود و فعال‌سازی دانش موجود برای بهبود یادگیری است (ساتو^۳، ۲۰۲۲). این دانش همچنین شامل درک استراتژی‌ها و تکنیک‌های مؤثر برای اعمال قواعد گرامری است (وو^۴، ۲۰۲۱). دانش

¹. Yanagisawa & Webb

². Chen

³. Sato

⁴. Wu

فراشناختی می‌تواند تحت تأثیر عوامل داخلی، مانند ویژگی‌های شخصیتی و دانش قبلی فراگیر و همچنین عوامل خارجی، مانند اجبار به انجام تکلیف کار محور، قرار گیرد (صفاری، ۲۰۱۹). مدرسان و اساتید در ترویج آگاهی فراشناختی با مدل‌سازی استراتژی‌ها و کمک به فراگیران برای آگاه شدن از فرآیندهای یادگیری خود نقشی اساسی دارند (حسیب‌الدین^۱، ۲۰۲۲).

دانش فراشناخت شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های عمومی قابل‌انتقال است که می‌تواند شناخت و عملکرد را در وضعیت‌های مختلف یادگیری بهبود بخشد (استبیر^۲ و همکاران، ۲۰۲۲؛ سومیتا و ماندال^۳، ۲۰۲۲). این مهارت‌ها به‌عنوان مهارت‌های عمومی در نظر گرفته می‌شوند و می‌توانند در موضوعات و تکالیف کار محور مختلف منتقل شوند (سومیتا و ماندال، ۲۰۲۲). آموزش‌هایی که بر مهارت‌های فراشناختی و استراتژی‌های شناختی تمرکز دارند، می‌توانند به انتقال این مهارت‌ها در زمینه‌های یادگیری جدید کمک کنند (شاستر^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). رویکردهای ترکیبی که مهارت‌های فراشناختی و استراتژی‌های شناختی را ترکیب می‌کنند، پیشرفت‌هایی را در انتقال دانش نشان داده‌اند (شارف^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). دانش فراشناخت به فراگیران زبان کمک می‌کند تا فرآیندها و محصولات یادگیری خود را برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی کنند و این امر آن را به یک مؤلفه حیاتی برای یادگیری خودتنظیم کننده توسط فراگیر زبان تبدیل می‌کند. به‌طورکلی، دانش فراشناختی، ازجمله دانش شرطی، رویه‌ای و بیانی، تأثیر مثبت بر یادگیری و عملکرد گرامر زبان خارجی دارد، هرچند عوامل دیگر مانند ویژگی‌های شخصیتی نیز ممکن است در این روند نقشی ایفا نمایند (ساتو، ۲۰۲۲).

درک و آگاهی از دانش فراشناختی و فرآیندهای شناختی فراگیران می‌تواند به اساتید کمک کند تا موفقیت تکلیف کارمحور را پیش‌بینی کرده و استراتژی‌های آموزشی هدفمندی برای بهبود عملکرد توسعه دهند. بررسی چگونگی تأثیر دانش فراشناختی بر یادگیری گرامر در تکالیف کارمحور با بارگذاری‌های مختلف می‌تواند به کشف بینش‌هایی جدیدی در مورد درگیری در

¹. Hasibuddin

². Stebner

³. Sumitha & Mandal

⁴. Schuster

⁵. Scharff

یادگیری و علاقه فراگیران در فراگیری گرامر زبان دوم کمک کند. تحقیقات نشان می‌دهد که عوامل فراشناختی مانند کنترل شناختی، حافظه درازمدت برای یادگیری گرامر حیاتی هستند (چن^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، کارایی دانش فراشناختی با بهبود عملکرد تکلیف کارمحور مرتبط است و اهمیت آن در هدایت فرآیندهای یادگیری را برجسته می‌کند (تنگ و ژانگ^۲، ۲۰۲۱). بعلاوه، بررسی تعامل بین دانش فراشناخت و بار درگیری در تکلیف کارمحور می‌تواند به اساتید در تطابق استراتژی‌ها برای بهبود عملکرد دانش فراشناختی، علاقه و درگیری فراگیران در یادگیری گرامر زبان دوم کمک کند (تاوکی^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

۲. ۴. فرم‌های هدف

فعل‌های ترکیبی و عبارات فعلی ساختارهای صرفی-نحوی رایج در انگلیسی و دیگر زبان‌های اروپایی هستند که از توالی‌های قید-فعل در زبان‌های پروتو-ژرمنی^۴ تکامل یافته‌اند. این افعال شامل یک فعل اصلی به‌علاوه یک یا چند حرف اضافه هستند که معنی جدیدی ایجاد می‌کنند. دو نوع فعل ترکیبی وجود دارد: جدا شدنی و جدا ناشدنی. فعل‌های ترکیبی جدا شدنی به شما اجازه می‌دهند تا حرف اضافه را قبل یا بعد از شیء قرار دهید، درحالی‌که فعل‌های ترکیبی جدا ناشدنی همیشه حرف اضافه را به فعل متصل نگه می‌دارند: برای مثال

- I will put my coat on before we go out.

- من قبل از اینکه بیرون برویم، لباس گرم را می‌پوشم. (حرف اضافه "on" می‌تواند از فعل "put" با شیء "my coat" جدا شود.)

- I will look after the children while you are gone.

- من از کودکان مراقبت خواهم کرد درحالی‌که شما رفته‌اید. (حرف اضافه "after" همیشه به فعل "look" متصل است و جدا نمی‌شود.)

¹. Chen

². Teng & Zhang

³. Taouki

⁴. proto-germanic

ساختارهای حرف اضافه‌ای می‌توانند ترکیبی یا اصطلاحی باشند. فعل‌های ترکیبی دارای معنای هستند که از معانی فعل و حرف اضافه قابل پیش‌بینی است؛ درحالی‌که فعل‌های اصطلاحی معنای دارند که از اجزای آن‌ها به راحتی قابل استنباط نیست: برای مثال

- He looked up the word in the dictionary.

- او لغت را در فرهنگ لغت جستجو کرد. (معنی "look up" را می‌توان از "look" و "up" به طور فردی فهمید.)

- He ran into an old friend at the store.

- او در فروشگاه به دوست قدیمی برخورد. (معنی "ran into" از "ran" و "into" واضح نیست.)

سؤالات پژوهش

۱. آیا تکالیف کار محور با بار شناختی متفاوت تأثیرات متفاوتی بر دانش دریافتی^۱ و تولیدی^۲ فعل‌های ترکیبی و عبارات فعلی انگلیسی دارند؟
۲. آیا دانش فراشناختی فراگیران تأثیرات تکالیف کار محور بر یادگیری فعل‌های ترکیبی و عبارات فعلی انگلیسی را پیش‌بینی می‌کند؟
۳. آیا رابطه معناداری بین دانش فراشناختی و دانش صرفی-نحوی فراگیران زبان خارجی وجود دارد؟

^۱. receptive

^۲. productive

۳. روش پژوهش

۱.۳. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان به صورت تصادفی از یک گروه اولیه ۲۸۵ نفره انتخاب شدند و نمونه نهایی شامل ۹۰ فرد بود تا همگنی را تضمین کند. برای دستیابی به این هدف، شرکت کنندگان با استفاده از آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) ارزیابی شدند که نشان داد بیشتر آن‌ها به سطوح شایستگی از A2 تا B1.1 در چهارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها (CEFR) رسیده‌اند. این طبقه‌بندی نشان‌دهنده درک بنیادی از ساختارهای صرفی نحوی و قابلیت برقراری ارتباط و گفتگوهای ابتدایی توسط یادگیرندگان بود. برای بررسی روایی و پایایی آزمون از آزمون OPT استفاده شد که در آن ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰,۸۵ برای آزمون قضاوت گرامری (GJT) و ۰,۸۸ برای آزمون ویرایش (ET) تأیید شد و نشان‌دهنده سازگاری آن‌ها بود.

شرکت کنندگان به سه گروه مجزا از ۳۰ دانشجو بر اساس نمرات پیش‌آزمون تقسیم شدند که توانایی خواندن و پاسخگویی به استراتژی‌های مختلف آموزشی را ارزیابی می‌کرد. گروه A شامل ۱۷ زن و ۱۳ مرد بود که فقط در فعالیت‌های خواندن شرکت کردند. گروه B متشکل از ۲۱ زن و ۹ مرد بود که در فعالیت‌های خواندن با تقویت متنی مشارکت داشتند، درحالی‌که گروه C شامل ۲۰ زن و ۱۰ مرد بود که در فعالیت‌های خواندن و نوشتن شرکت کردند. از نظر توزیع جنسیتی، نمونه‌ی کلی شامل ۵۸ زن (۶۴,۴٪) و ۳۲ مرد (۳۵,۶٪) بود. میانگین سنی شرکت کنندگان ۲۰,۵ سال بود. دانشجویانی که نمرات پیش‌آزمون آن‌ها بیش از ۲۰٪ از میانگین انحراف داشت یا درمان را کامل نکرده بودند، از مطالعه حذف شدند. درنهایت، نمونه نهایی شامل ۹۰ دانشجو بود که برای اهداف مطالعه همگنی آن‌ها تضمین شد. ملاحظات اخلاقی این مطالعه شامل کسب رضایت آگاهانه از تمامی شرکت کنندگان قبل از ورود به مطالعه، اطمینان از محرمانه بودن داده‌های آن‌ها و اجازه به آن‌ها برای خروج از مطالعه در هر زمان بدون عواقب بود. علاوه بر این، تحقیق مطابق با دستورالعمل‌های اخلاقی مؤسسه انجام شد و رفاه همه شرکت کنندگان در طول مطالعه تضمین گردید.

۳. ۲. ابزار

این پژوهش شامل سه فعالیت متمایز با سطوح مختلف بار شناختی بود تا درک و تولید افعال ترکیبی و عبارات فعلی موردنظر توسط فراگیران زبان را مورد بررسی قرار دهد. در این فعالیت‌ها تکالیف کارمحور شامل خواندن متن به صورت فردی، خواندن متن با تقویت متنی و خواندن متن همراه با تکالیف نوشتاری بود. هر گروه از شرکت‌کنندگان به یک فعالیت خاص که بر روی فرم‌های هدف تمرکز داشت، اختصاص داده شد. برای اندازه‌گیری دانش دریافتی و تولیدی^۱ شرکت‌کنندگان در رابطه با افعال ترکیبی و عبارات فعلی، یک پیش‌آزمون و یک پس‌آزمون از آن‌ها گرفته شد. این ارزیابی‌ها شامل آزمون قضاوت دستوری^۲ متشکل از ۲۰ سؤال و آزمون دیگر نیز به نام ویرایش^۳ حاوی ۲۰ سؤال اجرا گردید (به ضمیمه مراجعه شود). آزمون‌های قضاوت دستوری (GJT) و ویرایش (ET) از طریق ارزیابی کارشناسان و تطبیق با قالب‌های آیلتس و تافل اعتبارسنجی شدند. اعتبار محتوایی با انتخاب ساختارهایی در سطحی کمی بالاتر طبق دستورالعمل‌های چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها^۴ CEFR تضمین شد.

محتوای آموزشی استفاده‌شده در این تحقیق شامل داستان‌های روایتی و متن‌های علمی بود، که هر کدام تقریباً ۸۰۰ کلمه طول داشتند و به وسیله هوش مصنوعی با شبیه‌سازی متن‌های هم‌سطح تافل و آیلتس تولید می‌شدند. این متون، همچنین آزمون‌های قضاوت دستوری و ویرایش، توسط ربات‌های گفتگوی هوش مصنوعی توسعه داده شدند تا نمونه بارز و بهینه‌ای از فرم‌های هدف و قرارگیری کافی برای شرکت‌کنندگان را ارائه کنند. برای بررسی دانش فراشناختی شرکت‌کنندگان در یادگیری دستور زبان، محققان از پرسشنامه فراشناختی که توسط شراوه^۵ و دنسون^۶ (۱۹۹۴) توسعه یافته است، استفاده کردند. برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها، از روش بازآزمون استفاده شد. نتایج نشان داد که میانگین ضریب پایایی ۸۲ درصد است که نشان‌دهنده پایایی بالای داده‌ها می‌باشد. به گفته این محققان، آگاهی فراشناختی شامل دو سطح متمایز است:

^۱. receptive and productive knowledge

^۲. Grammatical Judgment Test (GJT)

^۳. Editing Test (ET)

^۴. Common European Framework of Reference for Languages

^۵. Schraw

^۶. Dennison

دانش و تنظیم. این تحقیق بر روی دانش فراشناختی که شامل زیرشاخه‌های بیانی^۱، رویه‌ای^۲ و شرطی^۳ است، تمرکز دارد. این اجزاء برای یادگیری دانش مفهومی^۴، که به‌عنوان دانش محتوا نیز شناخته می‌شود، در زمینه یادگیری دستور زبان بسیار مهم هستند.

۳.۳. مراحل پژوهش

این تحقیق شامل یک دوره آموزشی ۵ هفته‌ای بود که هدف آن بهبود تسلط دانشجویان بر افعال ترکیبی و عبارات فعلی بود. هفته اول آموزش به اجرای آزمون همگنی (OPT)، پیش‌آزمون‌ها و پرسشنامه فراشناختی اختصاص داشت. سه هفته بعدی به یادگیری افعال ترکیبی از سه متن اختصاص یافت. جلسه نهایی آموزش شامل آزمون‌های پس‌آزمون بود که دانشجویان آزمون‌های دریافتی و تولیدی را تکمیل کردند تا پیشرفت خود را ارزیابی کنند. این مطالعه از طراحی شبه‌آزمایشی استفاده کرد که شامل سه گروه متمایز بود. برای هر جلسه متنی به‌وسیله هوش مصنوعی و هم‌طراز متون تافل و آیلتس در سطح متوسطه با ساختارهای هدف با مثال‌های فراوان به‌عنوان نمونه با ساختارهای افعال جدا شدنی و جدا ناشدنی تهیه و به دانشجویان ارسال می‌گردید: گروه A متنی را که هم‌سطح دانش آن‌ها با توجه به سطح متوسط در آزمون OPT بود به‌طور کامل بدون وقفه مطالعه می‌کردند. مطابق دستورالعمل آن‌ها چندین بار متن را با دقت و سرعت می‌خواندن تا بتوانند آن را به‌صورت روان و زیر ۳ دقیقه تمام کنند، سپس فایل صوتی متن را به‌عنوان تکلیف از طریق واتساپ یا تلگرام ارسال می‌نمودند. گروه B همان متن را مانند گروه A می‌خواندند (به ضمیمه مراجعه شود)، اما با فرم‌های هدف تقویت‌شده (مانند رنگ‌آمیزی، بولد کردن، ایتالیک کردن، برجسته کردن) کار را دنبال می‌کردند تا فراگیران فرم‌ها را جلب و تمرکزشان را در حین یادگیری ارتقاء دهد. در گروه C دانشجویان همان متن اصلی را می‌خواندند ولی در یک تمرین نوشتاری که شامل بازسازی متن با گنجانیدن هدفمند فرم‌های هدف بود، شرکت کردند به این صورت که با توجه به محتوای متن و ساختارهای فراوان هدف، متنی به‌عنوان نمونه و انشا با الهام از متن به زبان خودشان به‌صورت دست‌نوشته تحویل می‌دادند.

¹. declarative

². procedural

³. conditional

⁴. conceptual knowledge

در این الگو به ازای هر خطا یک نمره از آنان کسر می‌گردید. پس از تکمیل دوره آموزشی، یک پس‌آزمون برای ارزیابی و مقایسه نتایج با ارزیابی‌های پیش‌آزمون با هدف شناسایی تفاوت‌ها در میان گروه‌های مختلف به‌وسیله آزمون‌های قضاوتی (GJT) و ویرایش انجام شد. این پژوهش به دنبال شناسایی شیوه‌های آموزشی بود که تأثیر قابل توجهی بر گروه‌های مربوطه داشته و منجر به یادگیری عمیق‌تر ساختارهای صرفی-نحوی هدف می‌شوند. در این تحقیق محققان نتایج را با بررسی تفاوت‌ها بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام شده در پایان مطالعه برای هر گروه مقایسه کردند تا تأثیر آموزش در هر گروه با تکلیف کارمحور مشخص شود. **جدول ۱** میزان بار ناشی از تکالیف کار محور را با توجه به نوع تکلیف در هر گروه و بر گرفته از معیارها و مدل **لافر و هاستین (۲۰۰۱)** بر اساس سه مؤلفه اصلی یعنی *نیاز، جستجو و ارزیابی* در این تحقیق نمایان می‌سازد.

جدول ۱. شاخص بار شناختی در سه تکلیف کار محور

بار شناختی	تکلیف ۱ (مطالعه تنها)	تکلیف ۲ (مطالعه + تقویت متنی)	تکلیف ۳ (مطالعه + بازسازی متن)
نیاز	(-) فراگیران تحت فشار نیستند	(+) فراگیران کمتر تحت فشارند	(+++) فراگیران تمایل به یادگیری دارند
جستجو	(-) وقتی ساختار موجود است اما بولد نشده	(+) وقتی ساختار موجود و تقویت شده است	(+++) فراگیران تمرکز می‌کنند
ارزیابی	(-) توانایی یافتن ساختار وجود ندارد	(+) فراگیران کمتر به ساختار فکر می‌کنند (توانایی محدود)	(+++) فراگیران با تفکر و استفاده از آن، متن اصلی را می‌سازند
شاخص بار مشارکت	۱	۳	۹

۳.۴. تحلیل داده‌ها

برای ارزیابی پیش‌آزمون گروه‌ها در آزمون‌های قضاوت گرامری (GJT) و ویرایش (ET) و همچنین پرسشنامه دانش فراشناختی بر اساس مقیاس لیکرت، از نرم‌افزارهای IBM SPSS و

AMOS استفاده شد. برای مقایسه‌های پس‌آزمون و تعیین تفاوت‌های میانگین بین گروه‌ها، آزمون‌های نمونه‌های جفت‌شده به کار گرفته شد. علاوه بر این، تحلیل رگرسیون چندگانه به منظور ارزیابی توانایی پیش‌بینی عملکرد فراگیران در یادگیری افعال عبارتی و عبارات فعلی بر اساس سه سطح دانش فراشناختی صورت گرفت. این تحلیل با مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزار IBM AMOS به منظور نشان دادن رابطه پیش‌بینی‌گر بین دانش فراشناختی و توانایی فراگیران در شناسایی و تولید ساختارهای صرفی-نحوی، افعال عبارتی و عبارات فعلی تکمیل شد.

۴. یافته‌های پژوهش

سؤال پژوهشی اول بررسی می‌کند که آیا سطح بار شناختی در فعالیت‌ها بر دانش دریافتی و تولیدی ساختارهای صرفی-نحوی به‌طور متفاوتی تأثیر می‌گذارد.

جدول ۲. آمار توصیفی برای تشخیص و تولید ساختارهای صرفی-نحوی در سه تکلیف کار

محور مختلف

گروه	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
GJT (آزمون شناسایی)					
گروه A	۳۰	۵	۱۴	۸,۶۰	۲,۵۴۱
گروه B	۳۰	۷	۱۷	۱۱,۸۰	۲,۹۰۵
گروه C	۳۰	۵	۱۹	۱۴,۰۳	۳,۹۶۰
ویرایش (آزمون تولید)					
گروه A	۳۰	۵	۸	۵,۵۳	۰,۷۷۶
گروه B	۳۰	۵	۱۵	۸,۸۳	۲,۷۳۰
گروه C	۳۰	۵	۱۸	۱۳,۹۷	۲,۱۵۷

جدول ۲ آمار توصیفی برای تشخیص و تولید ساختارهای صرفی-نحوی را در سه تکلیف کار محور مختلف شامل گروه‌های A، B و C ارائه می‌دهد. از داده‌های ارائه‌شده می‌توان نتیجه

گرفت گروه C در هر دو آزمون قضاوتی و تشخیصی^۱ و تولیدی^۲ بهترین عملکرد را داشته است. گروه B نیز عملکرد قابل توجهی در هر دو آزمون داشته، در حالی که گروه A کمترین نمرات را در هر دو آزمون به دست آورده است. این نتایج نشان می‌دهد تکالیف کار محور مختلف تأثیر بسزایی بر توانایی تشخیص و تولید ساختارهای صرفی-نحوی در میان زبان‌آموزان داشته‌اند. این آزمون تحت عنوان لوین^۳ برای همگنی واریانس در میان سه گروه انجام شد. از آنجاکه سطح معناداری بیشتر از ۰,۰۵ بود، آمار نمونه‌های جفت‌شده معتبر بود.

جدول ۳ آمار مربوط به جفت‌های زوجی و مقایسه پس‌آزمون در آزمون‌های قضاوت گرامری (GJT) و ویرایش (آزمون تولید) را در سه گروه تکلیف (A، B و C) ارائه می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که گروه C در هر دو آزمون شناسایی و تولید بهترین عملکرد را داشته است. گروه B نیز عملکرد قابل توجهی داشته، اما گروه A کمترین نمرات را در هر دو آزمون کسب کرده است. این نتایج حاکی از تأثیر چشمگیر تکالیف کارمحور بر توانایی تشخیص و تولید ساختارهای صرفی-نحوی است. اختلاف معنادار بین گروه‌ها بیانگر تأثیر نوع تکلیف بر نتایج آزمون‌هاست. جدول ۳ تغییرات معنادار میانگین نمرات گروه‌ها در آزمون‌های شناسایی و تولید را نشان می‌دهد. آزمون شفه نیز بیانگر عملکرد برتر گروه C در آزمون‌های قضاوت گرامری و ویرایش است و نشان می‌دهد تکالیف با بار شناختی بالا منجر به بهبود درک و تولید افعال عبارتی و ساختارهای صرفی-نحوی می‌شود.

^۱. GJ-Test

^۲. Editing-Test

^۳. Leven Test

جدول ۳. آمار نمونه‌های جفت‌شده و مقایسه‌های پس‌آزمون برای آزمون‌های GJT و ویرایش ET
در میان سه تکلیف کار محور

تعداد	تفاوت میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	بازه اطمینان 95%	سطح معناداری
				پایین	بالا
آزمون تشخیص (GJT)					
جفت 1 گروه A	30	-3.200	2.541	.464	-4.407 -1.993 .000
گروه B	30		2.905	.530	
جفت 2 گروه A	30	-5.433	2.541	.464	-7.421 -3.446 .000
گروه C	30		3.690	.674	
جفت 3 گروه B	30	-2.233	2.905	.530	-4.199 -.268 .027
گروه C	30		3.690	.674	
آزمون تولید (ویرایش)					
جفت 1 گروه A	30	-3.300	.776	.142	-4.410 -2.190 .000
گروه B	30		2.730	.498	
جفت 2 گروه A	30	-8.433	.776	.142	-9.330 -7.536 .000
گروه C	30		2.157	.394	
جفت 3 گروه B	30	-5.133	2.730	.498	-6.321 -3.945 .000
گروه C	30		2.157	.394	

برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش در مورد نقش پیش‌بینی‌کنندگی دانش فراشناختی بر تأثیر تکالیف کارمحور بر یادگیری ساختار هدف، تحلیل رگرسیون خطی چندگانه انجام شد. جدول ۴ آمار توصیفی مربوط به آزمون‌های قضاوت گرامری (GJT) و ویرایش به همراه سه نوع دانش فراشناختی (بیانی، رویه‌ای و شرطی) را ارائه می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد میانگین نمرات دانش بیانی از ۱۱/۹۷ تا ۱۷/۱۰، دانش رویه‌ای از ۶/۷۳ تا ۸/۳۳ و دانش شرطی از ۹/۰۳ تا ۱۱/۰۳ متغیر است. میانگین نمرات آزمون قضاوت گرامری (GJT) در گروه‌های A، B و C به ترتیب ۸/۶۰،

۱۱/۸۰ و ۱۴/۰۳ بوده است. همچنین میانگین نمرات آزمون تولید (ویرایش) به ترتیب از گروه A تا C برابر ۵/۳۳، ۸/۸۳ و ۱۳/۹۷ بوده است. این تغییرات قابل توجه در دانش فراشناختی و نتایج آزمون‌های شناسایی و تولید در میان گروه‌ها مشاهده شده است. درنهایت، برای تعیین همبستگی معنادار دانش فراشناختی با نتایج پس‌آزمون‌ها، تحلیل همبستگی انجام شد.

جدول ۴. آمار توصیفی برای ساختارهای صرفی-نحوی و دانش فراشناختی

تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	
خواندن					
30	5	14	8.60	2.541	GJT
30	5	8	5.53	.776	ویرایش
30	4	30	15.60	7.113	بیانی
30	1	15	6.87	4.083	رویه‌ای
30	2	20	11.03	4.491	شرطی
خواندن +					
تأکید متنی					
30	7	17	11.80	2.905	GJT
30	5	15	8.83	2.730	ویرایش
30	2	25	11.97	5.684	بیانی
30	2	15	8.33	3.642	رویه‌ای
30	3	19	9.03	4.476	شرطی
خواندن +					
بازسازی متنی					
30	5	19	14.03	3.690	GJT
30	9	18	13.97	2.157	ویرایش
30	10	29	17.10	5.189	بیانی
30	1	16	6.73	3.939	رویه‌ای
30	3	17	9.50	3.848	شرطی

جدول ۴ آمار توصیفی مربوط به ساختارهای صرفی-نحوی (GJT و ویرایش) و دانش فراشناختی (بیانی، رویه‌ای و شرطی) را در سه گروه تکلیف‌محور مختلف شامل گروه‌های خواندن، خواندن + تأکید متنی، و خواندن + بازسازی متنی ارائه می‌دهد.

آزمون GJT: گروه خواندن + بازسازی متنی (میانگین ۱۴/۰۳) بهترین عملکرد را داشته و گروه خواندن (میانگین ۸/۶۰) کمترین عملکرد را به دست آورده است.

آزمون ویرایش: گروه خواندن + بازسازی متنی (میانگین ۱۳/۹۷) بالاترین نمرات را کسب کرده و گروه خواندن (میانگین ۵/۵۳) ضعیف‌ترین عملکرد را داشته است.

دانش بیانی: گروه خواندن + بازسازی متنی (میانگین ۱۷/۱۰) بالاترین عملکرد را نشان داده، درحالی‌که گروه خواندن + تأکید متنی (میانگین ۱۱/۹۷) پایین‌ترین عملکرد را داشته است.

دانش رویه‌ای: گروه خواندن + تأکید متنی (میانگین ۸/۳۳) بهترین عملکرد را داشته، درحالی‌که گروه خواندن + بازسازی متنی (میانگین ۶/۷۳) ضعیف‌ترین عملکرد را داشته است.

دانش شرطی: گروه خواندن (میانگین ۱۱/۰۳) بالاترین نمرات را کسب کرده و گروه خواندن + تأکید متنی (میانگین ۹/۰۳) کمترین نمرات را داشته است.

این نتایج نشان می‌دهد نوع تکلیف کارمحور به‌طور معناداری بر عملکرد زبان‌آموزان در شناخت و تولید ساختارهای صرفی-نحوی و نیز دانش فراشناختی آن‌ها تأثیرگذار است. به نظر می‌رسد تکالیف کارمحور با بازسازی متنی تأثیر بسزایی در بهبود عملکرد زبان‌آموزان داشته‌اند.

جدول ۵. نتایج همبستگی دانش فراشناختی و آزمون‌ها

آزمون GJT	همبستگی پیرسون	آزمون GJT			
		ویرایش	دانش بیانی	دانش رویه‌ای	دانش شرطی
1		0.552	0.022	-0.134	-0.265

			.000	.838	.206	.012	سطح معناداری (دوطرفه)
			8.43	.526	-1.993	-4.335	کوواریانس
			90	90	90	90	تعداد
ویرایش	همبستگی		1	.040	.030	-.159	پیرسون
				.708	.777	.134	سطح معناداری (دوطرفه)
			16.31	1.027	.478	-2.778	کوواریانس
			90	90	90	90	تعداد
دانش	همبستگی		.040	1	-.311	.196	پیرسون
بیانی				.708	.003	.064	سطح معناداری (دوطرفه)
			1.027	40.48 2	-7.752	5.388	کوواریانس
			90	90	90	90	تعداد
دانش	همبستگی		.030	-.311	1	-.003	پیرسون
رویه‌ای				.003		.975	سطح معناداری (دوطرفه)
			.478	-	15.340	-.056	کوواریانس
			90	90	90	90	تعداد
دانش	همبستگی		-.159	.196	-.003	1	پیرسون
شرطی				.064	.975		سطح معناداری (دوطرفه)
			.012	.134			

18.664	-.056	5.388	-2.778	-4.335	کوواریانس
90	90	90	90	90	تعداد

همبستگی در سطح ۰,۰۱ معنی دار است (دوطرفه).

جدول ۵ نتایج همبستگی بین دانش فراشناختی (بیانی، رویه‌ای^۱ و شرطی^۲) و نتایج آزمون‌های GJT و ویرایش را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد بین آزمون‌های شناختی و تولیدی (GJT و ویرایش) همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین دانش بیانی و دانش رویه‌ای همبستگی منفی معناداری مشاهده می‌شود. درنهایت، دانش شرطی با آزمون GJT همبستگی منفی و معناداری دارد که نشان‌دهنده تأثیرات متقابل بین نوع دانش فراشناختی و عملکرد در آزمون‌های مختلف است.

جدول ۶ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای مرتبط با آزمون‌های شناختی (GJT) و تولیدی (ویرایش) را در سه گروه آزمایشی (خواندن، خواندن با تقویت متنی، خواندن با بازسازی متن) نشان می‌دهد. نتایج تحلیل رگرسیون برای متغیرهای مستقل (دانش بیانی، رویه‌ای و شرطی) و متغیر وابسته (عملکرد در آزمون‌های شناختی و تولیدی) ارائه شده است. در گروه اول (خواندن)، دانش بیانی به‌طور معناداری با عملکرد در آزمون GJT همبستگی دارد ($B = .374$ ، $p < .05$)، اما دانش رویه‌ای و شرطی تأثیر معناداری ندارند. در گروه دوم (خواندن با تقویت متنی)، دانش بیانی همچنان به‌طور معناداری با عملکرد در آزمون GJT مرتبط است ($B = .354$ ، $p < .05$). در گروه سوم (خواندن با بازسازی متن)، نیز دانش بیانی تأثیر معناداری بر عملکرد در آزمون GJT دارد ($B = .273$ ، $p < .05$)، اما دانش رویه‌ای و شرطی معنادار نیستند.

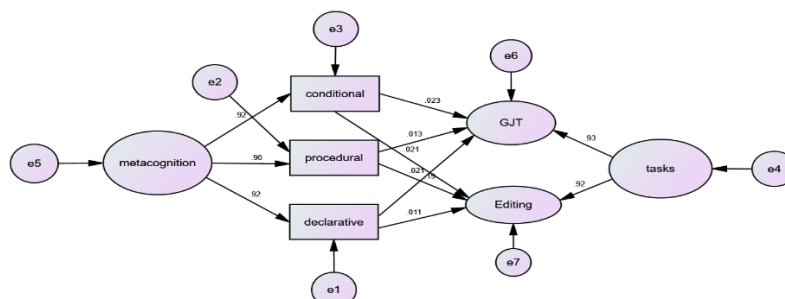
¹. procedural

². conditional

جدول ۶. تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرها

نوع فعالیت	متغیر	B	Std. Error	Beta	T	Sig.	R ²	R ² تعدیل شده
خواندن: GJT	بیانی	0.374	0.124	0.494	3.009	.005	0.109	0.006
	رویه‌ای	0.085	0.128	0.136	0.661	.514		
	شرطی	-0.157	0.115	-0.277	-1.366	.184		
خواندن: GJT: تقویت متنی +	بیانی	0.354	0.143	0.425	2.482	.019	0.046	-0.064
	رویه‌ای	-0.174	0.16	-0.218	-1.088	.286		
	شرطی	-0.006	0.126	-0.009	-0.047	.963		
خواندن: GJT: بازسازی متن +	بیانی	0.273	0.12	0.395	2.274	.031	0.226	0.136
	رویه‌ای	-0.329	0.183	-0.351	-1.793	.085		
	شرطی	-0.168	0.19	-0.175	-0.886	.384		
ویرایش: خواندن	بیانی	0.003	0.022	0.023	0.114	.910	0.222	0.132
	رویه‌ای	0.071	0.037	0.337	1.894	.069		
	شرطی	-0.053	0.033	-0.305	-1.612	.119		
ویرایش: خواندن + تقویت متنی	بیانی	0.013	0.096	0.026	0.132	.896	0.063	-0.045
	رویه‌ای	0.465	0.145	0.518	3.202	.003		
	شرطی	-0.11	0.118	-0.18	-0.932	.360		
ویرایش: خواندن + بازسازی متن	بیانی	-0.146	0.077	-0.351	-1.901	.069	0.138	0.039
	رویه‌ای	0.532	0.164	0.523	3.243	.003		
	شرطی	0.05	0.117	0.089	0.428	.672		

در آزمون‌های تولیدی (ویرایش)، نتایج نشان می‌دهند در گروه اول هیچ‌یک از متغیرها تأثیر معناداری ندارند. در گروه دوم (خواندن با تقویت متنی)، دانش رویه‌ای به‌طور معناداری با عملکرد در آزمون ویرایش مرتبط است ($B = .465$ ، $p < .05$)، و در گروه سوم (خواندن با بازسازی متن)، دانش رویه‌ای نیز تأثیر معناداری بر عملکرد در آزمون ویرایش دارد ($B = .532$ ، $p < .05$). این نتایج نشان می‌دهد که دانش بیانی در بهبود عملکرد شناختی فراگیران و دانش رویه‌ای در بهبود عملکرد تولیدی آنان نقش کلیدی دارند. همچنین دانش شرطی تأثیر معناداری در این دو حوزه ندارد.



شکل ۱. رابطه بین دانش فراشناختی و پذیرش و تولید ساختارهای نحوی

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر تکالیف کارمحور با سطوح مختلف بار شناختی بر یادگیری عبارات فعلی و فعل‌های ترکیبی در زبان انگلیسی و نقش دانش فراشناختی در پیش‌بینی تأثیر این تکالیف بر فراگیران زبان دوم انجام شد. سؤالات تحقیق به گونه‌ای طراحی شده بودند که از منظر شناختی و فراشناختی، یادگیری زبان دوم به‌ویژه در حوزه‌های صرفی-نحوی بررسی شود. نتایج این مطالعه نه تنها به ما درک بهتری از چگونگی تأثیر بار شناختی بر یادگیری زبان می‌دهد، بلکه نقش مهم دانش فراشناختی را در پیش‌بینی نتایج یادگیری نشان می‌دهد.

پاسخ به سؤال اول تحقیق: آیا تکالیف کارمحور با بار شناختی متفاوت تأثیرات متفاوتی بر دانش دریافتی و تولیدی فعل‌های ترکیبی و عبارات فعلی انگلیسی دارند؟

نتایج این پژوهش نشان داد تکالیف کارمحور با بار شناختی بالاتر، عملکرد فراگیران را در هر دو حوزه شناسایی و تولید فعل‌های ترکیبی و عبارات فعلی بهبود می‌بخشند. این یافته با تحقیقات پیشین مانند مطالعه علویان و رحیمی (۲۰۱۹) و فادونگسیلپ و سوپاسیرپراپا (۲۰۲۳) همخوانی دارد. این مطالعات نشان دادند تکالیف با بار شناختی بالاتر نیاز به پردازش عمیق‌تر و

تمرکز بیشتر بر روی فرم‌های زبانی دارند که منجر به بهبود یادگیری ساختارهای صرفی-نحوی می‌شود. در مطالعه حاضر، گروه‌هایی که تکلیف بازسازی متن با بار شناختی بالا را انجام دادند، به شکل معناداری در شناسایی و تولید عبارات فعلی عملکرد بهتری داشتند. این یافته با فرضیه بار درگیری^۱ رابینسون (۲۰۰۱) که معتقد است تکلیف کارمحور پیچیده‌تر باعث توجه و یادگیری بیشتر می‌شوند، سازگاری دارد. باین‌حال، نتایج برخی از مطالعات، از جمله مطالعه جبارپور و تاج‌الدین (۲۰۱۳)، نشان می‌دهند که گاهی تکلیف کارمحور با بار شناختی پایین‌تر، به‌ویژه در کوتاه‌مدت، می‌تواند نتایج مطلوبی را ایجاد کنند. این مغایرت‌ها ممکن است به دلیل تفاوت در نوع ساختارهای زبانی مورد بررسی و یا تفاوت‌های روش شناختی باشد.

پاسخ به سؤال دوم تحقیق: آیا دانش فراشناختی فراگیران تأثیرات تکلیف کارمحور بر یادگیری فعل‌های ترکیبی و عبارات فعلی انگلیسی را پیش‌بینی می‌کند؟

یافته‌های این پژوهش نشان داد دانش فراشناختی فراگیران تأثیر پیش‌بینی‌کننده‌ای بر نتایج یادگیری فعل‌های ترکیبی و عبارات فعلی دارد. به‌طور خاص، دانش فراشناختی رویه‌ای^۲ به‌طور معناداری پیش‌بینی‌کننده موفقیت در تولید فعل‌های ترکیبی و عبارات فعلی بود، درحالی‌که دانش فراشناختی بیانی^۳ بیشتر به شناسایی و درک فرم‌های زبانی کمک کرد. این یافته‌ها با مطالعاتی مانند عبدالجسید و همکاران (۲۰۲۳) همسو هستند که بیان می‌کنند دانش فراشناختی رویه‌ای به فراگیران کمک می‌کند تا به‌طور خودکار از استراتژی‌های شناختی استفاده کنند. مطالعات دیگر، از جمله کارکامو^۴ (۲۰۲۳)، نشان داده‌اند که آموزش فراشناختی می‌تواند درک فراگیران از کاربرد استراتژی‌های زبانی را بهبود بخشد و در نتیجه منجر به یادگیری بهتر ساختارهای زبانی شود. باین‌حال، برخی از تحقیقات، از جمله مطالعه تنگ و ژانگ (۲۰۲۱)، نشان می‌دهند که دانش فراشناختی ممکن است در همه زمینه‌ها به یک اندازه تأثیرگذار نباشد. به‌عنوان مثال، در مطالعه حاضر، دانش فراشناختی شرطی^۵ نقش معناداری در پیش‌بینی شناسایی یا تولید فعل‌های ترکیبی

^۱. involvement load hypothesis

^۲. procedural metacognitive knowledge

^۳. declarative metacognitive knowledge

^۴. Cárcamo

^۵. conditional metacognitive knowledge

نداشت. این نتایج مغایر با یافته‌های **شراو و همکاران (۲۰۲۳)** است که به ارتباط بین دانش شرطی و خودتنظیمی در یادگیری زبان دوم اشاره داشتند.

پاسخ به سؤال سوم تحقیق: آیا رابطه معناداری بین دانش فراشناختی و دانش صرفی-نحوی فراگیران زبان خارجی وجود دارد؟

نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه معناداری بین دانش فراشناختی و دانش صرفی-نحوی وجود دارد. به‌ویژه، دانش فراشناختی رویه‌ای بیشترین تأثیر را بر تولید ساختارهای نحوی داشت، درحالی‌که دانش بیانی در شناسایی این ساختارها مؤثر بود. این نتایج با مطالعاتی مانند **عبدالحسید و همکاران (۲۰۲۳)** همخوانی دارد که معتقدند دانش رویه‌ای به یادگیرنده امکان می‌دهد تا از طریق تمرین و استفاده مکرر، به‌طور خودکار ساختارهای زبانی را تولید کند. از سوی دیگر، دانش فراشناختی شرطی، که شامل درک زمان و چگونگی استفاده از هر استراتژی است، تأثیر معناداری بر یادگیری این ساختارها نداشت. این یافته مغایر با برخی از مطالعات پیشین است. برای مثال، در مطالعه **علویان و همکاران (۲۰۲۲)**، دانش فراشناختی شرطی به‌طور مستقیم به بهبود درک مطلب و تولید زبان دوم مرتبط بود. این تفاوت‌ها ممکن است به دلیل نوع تکلیف استفاده شده در مطالعه حاضر و یا تفاوت در سناریوهای آموزشی باشد.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد تکالیف کارمحور با سطوح بالاتر بار شناختی تأثیر بیشتری بر یادگیری فعل‌های ترکیبی و عبارات فعلی دارند. این نتایج حاکی از آن است که توجه به سطح پیچیدگی تکالیف و نیاز به پردازش عمیق‌تر برای یادگیری موفق زبان دوم ضروری است. علاوه بر این، نقش دانش فراشناختی، به‌ویژه دانش رویه‌ای و بیانی، در پیش‌بینی نتایج یادگیری قابل توجه است. دانش فراشناختی به فراگیران کمک می‌کند تا بهتر استراتژی‌های زبانی را درک کرده و از آن‌ها برای یادگیری ساختارهای زبانی استفاده کنند. با این حال، نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که دانش شرطی فراشناختی تأثیر قابل توجهی بر یادگیری ساختارهای هدف نداشت. این یافته با برخی از مطالعات پیشین در تضاد است و نشان می‌دهد که نیاز به تحقیقات بیشتری در این زمینه وجود دارد تا مشخص شود که چه عواملی ممکن است بر اثربخشی دانش شرطی در یادگیری زبان دوم تأثیر بگذارد.

این پژوهش نشان داد تکالیف کارمحور مبتنی بر تولید، که با سطح بالای درگیری و بار شناختی همراه هستند، به طور قابل توجهی عملکرد فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را در یادگیری ساختارهای دستوری بهبود می بخشد. یافته ها نشان دادند فرضیه بار درگیری که عمدتاً در یادگیری واژگان به کار رفته، در یادگیری ساختارهای دستوری زبان دوم نیز قابل اعمال است. این موضوع اهمیت ادغام تکالیف کارمحور مبتنی بر خروجی را در آموزش ساختارهای زبانی برجسته می سازد. علاوه بر این، بررسی اثرات دانش فراشناختی نشان داد که همبستگی قابل توجهی بین دانش اعلامی و رویه ای و توانایی شناسایی و تولید ساختارهای دستوری وجود دارد. این نتایج بر اهمیت توجه به ظرفیت های فردی فراگیران و مهارت های فراشناختی آنان، و تطبیق تکالیف با نیازهای شناختی و فراشناختی شان تأکید می کند.

با وجود دستاوردهای ارزشمند، این پژوهش با محدودیت هایی همراه بود. نخست اینکه، حجم نمونه به ۹۰ فراگیر ایرانی زبان انگلیسی محدود شد که این موضوع می تواند تعمیم نتایج به سایر جمعیت ها یا محیط های آموزشی را محدود سازد. علاوه بر این، تحقیق در یک محیط دانشگاهی کنترل شده صورت گرفت که احتمال دارد شرایط واقعی یادگیری زبان را به طور کامل منعکس نکند. تمرکز این مطالعه بر ساختارهای خاص دستوری، یافته ها را به همین ساختارها محدود کرده و ممکن است دیگر جنبه های یادگیری گرامر را پوشش ندهد. همچنین، استفاده از سه گروه آزمایشی و تکالیف خاص کارمحور طراحی شده بر اساس فرضیه بار درگیری، یکی دیگر از محدودیت های این پژوهش محسوب می شود. انتخاب مؤلفه های دانش فراشناختی (اعلامی، رویه ای و شرطی) نیز به عنوان یک چارچوب مشخص برای تحلیل رابطه با نتایج یادگیری مد نظر قرار گرفت. پژوهش های آتی می توانند با افزایش حجم نمونه و گنجانیدن فراگیرانی از پیشینه های زبانی و فرهنگی متنوع، به بهبود تعمیم پذیری نتایج کمک کنند. بررسی فرضیه بار درگیری در سایر ساختارها و مهارت های زبانی و همچنین مطالعات طولی، بینش عمیق تری از تأثیر بلندمدت تکالیف کارمحور و دانش فراشناختی بر یادگیری گرامر فراهم می آورند.

کتاب نامه

- Abdelshiheed, M., Hostetter, J. W., Barnes, T., & Chi, M. (2023). Bridging declarative, procedural, and conditional metacognitive knowledge gap using deep reinforcement learning. In M. B. Goldwater, F. K. Anggoro, B. K. Hayes, & D. C. Ong (Eds.), *Proceedings of the 45th Annual Meeting of the Cognitive Science Society (CogSci 2023)*, Sydney, Australia, July 26–29, 2023. Cognitive Science Society. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2304.11739>
- Alanazi, Z. (2023). Data-driven learning tasks and involvement load hypothesis. *World Journal of English Language*, 13(2), 23-32. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p23>
- Alavinia, P., & Rahimi, H. (2019). Task type's effects and task involvement load on vocabulary learning of EFL learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1501–1516. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12196a>
- Aotani, N., & Takahashi, S. (2023). Effects of involvement load of the task on Japanese EFL learners' lexical network changes. *SEACE Official Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.22492/issn.24355240.20251>
- Arcipe, C. V. L., & Balones, J. G. (2023). Exploring the impact of motivation on language learning and student engagement. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 46(3), 1–21. <https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v46i31002>
- Arndt, H. L. (2023). Behaviour, thoughts, and feelings. In *De Gruyter eBooks* (pp. 327–358). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110752441-014>
- Bouknify, M. (2023b). Importance of metacognitive strategies in enhancing reading comprehension skills. *Journal of Education in Black Sea Region*, 8(2), 41–51. <https://doi.org/10.31578/jebis.v8i2.291>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, M. (2019). *The effects of noticing training, model input and task repetition on L2 speech production* (Doctoral dissertation, Macquarie University).
- Cancino, M., & Tomicic, N. (2023). English as a Foreign Language (EFL) reading metacognition awareness in Chilean learners with autism spectrum condition: An exploratory study. *TESL-EJ*, 26(4), 1–28. <https://doi.org/10.55593/ej.26104a12>
- Cárcamo, B. (2023). The roles of vocabulary knowledge and metacognitive awareness as mediators between prior knowledge and L2 academic reading. *International Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 292–326. <https://doi.org/10.1111/ijal.12466>
- Chen, Y., Li, L., Wang, M., & Wang, R. (2022). Which cognitive factors predict L2 grammar learning: Cognitive control, statistical learning, working memory, or attention? *Frontiers in Psychology*, 13, Article 943988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.943988>

- Hasibuddin, D. (2022). Neuroscience, metacognition and language teaching. *Era's Journal of Medical Research*, 9(2), 224–226. <https://doi.org/10.24041/ejmr2022.35>
- Jabbarpoor, Sh., & Tajeddin, Z. (2013a). Enhanced input, individual output, and collaborative output: Effects on the acquisition of the English subjunctive mood. *Revista Signos*, 46(82), 213–235. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200003>
- Jabbarpoor, S., & Tajeddin, Z. (2013b). The effect of input enhancement, individual output, and collaborative output on foreign language learning: The case of English inversion structures. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 26, 267–288.
- Khurram, B. A. (2023). The impact of metacognitive instruction on ESL university level students' awareness and use of the reading strategies. *SAGE Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231179695>
- Kim, S. H. (2013). *Metacognitive knowledge in second language writing* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Liu, H., Liu, Z., Ye, M., & Chen, T. (2023). The effect of cognitive load on code-switching. *International Journal of Bilingualism*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13670069231170142>
- Liu, Q., & Nesbit, J. C. (2023). The relation between need for cognition and academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543231160474>
- Panggabean, C. I. T., & Triassanti, R. (2020). The implementation of metacognitive strategy training to enhance EFL students' oral presentation skill. *English Education: Journal of English Teaching and Research (Online) (Kediri)*, 5(1), 32–40. <https://doi.org/10.29407/jetar.v5i1.14324>
- Payaprom, S. (2022). Investigating the relationship among metacognitive awareness, self-efficacy, and EFL learners' listening comprehension performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(1), 27–34. <https://doi.org/10.17507/tpls.1301.04>
- Pei-Shan, J., & Wang, H. (2023). Research on English learning strategies in junior high schools based on cognitive load theory. *International Journal of English Language Teaching*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.5430/ijelt.v10n1p1>
- Perpiñán, S. (2014). L2 grammar and L2 processing in the acquisition of Spanish prepositional relative clauses. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(4), 577–596. <https://doi.org/10.1017/s1366728914000583>
- Phadungsilp, P., & Supasiraprapa, S. (2023). The effects of task-induced involvement load and gloss languages on incidental L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688231176331>

- Qiu, X. (2022). Revisiting the cognition hypothesis: The impact of task complexity on L2 learner engagement in task performance in computer-mediated and face-to-face communication. *Computer Assisted Language Learning*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2142245>
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287–318). Cambridge University Press.
- Ruan, Z. (2014). Metacognitive awareness of EFL student writers in a Chinese ELT context. *Language Awareness*, 23(1–2), 76–91.
- Saffari, N. (2019). Metacognitive knowledge and its effect on second language writing: Students' perceptions of writing task. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 221. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p221>
- Sato, M. (2022). Metacognition. In *Routledge eBooks* (pp. 95–110). <https://doi.org/10.4324/9781003270546-8>
- Scharff, L., Draeger, J., Verpoorten, D., Devlin, M., Dvořáková, L., Lodge, J. M., & Smith, S. (2017). Exploring metacognition as support for learning transfer. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.5.1.6>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Schuster, C., Stebner, F., Leutner, D., & Wirth, J. (2020). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: An experimental training study. *Metacognition and Learning*, 15(3), 455–477. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09237-5>
- Serafini, E. J., & Sanz, C. (2015). Evidence for the decreasing impact of cognitive ability on second language development as proficiency increases. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 607–646. <https://doi.org/10.1017/s0272263115000327>
- Stalyanova, N., & Krejčová, E. (2023). Second language acquisition and some of its aspects. *Čuždoezikovo Obučenie*, 50(2), 119–127. <https://doi.org/10.53656/for23.201seco>
- Stebner, F., Schuster, C., Weber, X., Greiff, S., Leutner, D., & Wirth, J. (2022). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: effects on strategy application and content knowledge acquisition. *Metacognition and Learning*, 17(3), 715–744. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09322-x>
- Sumitha, P., & Mandal, R. R. (2022). Metacognitive teaching strategies. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 10(50), 12346–12353. <https://doi.org/10.21922/srjhse.v10i50.10158>
- Sweller, J. (2023). Cognitive load theory. In *Elsevier eBooks* (pp. 127–134). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.14020-5>
- Taouki, I., Lallier, M., & Soto, D. (2022). The role of metacognition in monitoring performance and regulating learning in early readers. *Metacognition and Learning*, 17(3), 921–948. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09292-0>

- Teng, M. F., & Zhang, D. (2024). Task-induced involvement load, vocabulary learning in a foreign language, and their association with metacognition. *Language Teaching Research*, 28(2), 531–555.
- Teng, M. F., Qin, C., & Wang, C. (2021). Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign language context. *Metacognition and Learning*, 17(1), 167–190. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09278-4>
- Teng, M. F., & Zhang, D. (2021). Task-induced involvement load, vocabulary learning in a foreign language, and their association with metacognition. *Language Teaching Research*, 28(2), 531–555. <https://doi.org/10.1177/13621688211008798>
- Toth, P. D. (2000). The interaction of instruction and learner-internal factors in the acquisition of L2 morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(2), 169–208. <https://doi.org/10.1017/s0272263100002023>
- Vraciu, A. (2020). Production accuracy of verb morphology in early EFL: Does primary school CLIL make a difference? *Linx*, 81. <https://doi.org/10.4000/linx.7112>
- Wongdaeng, M., & Higgins, S. (2022). Effectiveness of metacognitive interventions in tertiary EFL contexts: Evidence from a systematic review and meta-analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(4), 795–811. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2146122>
- Wu, M. M. (2021). The social nature of second language metacognition. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(5), 499–506. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00596-4>
- Xu, J., & Li, C. (2022). Timing of form-focused instruction: Effects on EFL learners' grammar learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(3), 405–433. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.3>
- Yanagisawa, A., & Webb, S. (2022). Involvement load hypothesis plus: Creating an improved predictive model of incidental vocabulary learning – erratum. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(5), 1502. <https://doi.org/10.1017/s027226312200033x>

ضمیمه

نمونه سوال آزمون قضاوتی (GJT Test):

I will turn off the lights before leaving the room.

Correct / Incorrect

نمونه سوال آزمون ویرایش (Editing Test):

The manager gave in the new assignment to the team yesterday.

نمونه متن گروه (B):

Emma had always dreamed of going on an exciting adventure. One day, she decided to **set out** on a trip to explore a hidden beach that she had heard about from her friend, David. Early in the morning, she **put** her backpack **on** and **packed** a few snacks **up** before heading towards the coast. She knew the journey wouldn't be easy, but she was ready for the challenge.

درباره نویسندگان

محمد صادق قالیبافان دانشجوی دکتری آموزش زبان در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب است. تحقیق‌های او بر راهبردهای یادگیری گرامر و اکتساب زبان دوم متمرکز است.

شاداب جبارپور دارای دکتری TEFL و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار است. تخصص او در آموزش مبتنی بر فرم و راهبردهای یادگیری گرامر است.

بهرام مولایی دارای دکتری ELT و استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب است. پژوهش‌های او در زمینه اکتساب زبان دوم، روش‌های تدریس و آزمون‌سازی است.

Journal of Language and Translation Studies

Volume 57, Issue 4 (Winter 2025)

- | | |
|---|----------------|
| The Effect of Sequential and Integrated Form-Focused Instruction on English Language Development: Testing EFL Learners' Field Sensitivity Styles as Covariate
Shima Ghahari
Roya Chavoshian
Somayeh Baniasad-Azad | 1-28 |
| A Bourdieusian Analysis of Jamalzadeh's Translation of Ibsen's <i>An Enemy of the People</i> in the Literary Field of Iran
Samaneh Farhadi
Behzad Ghadei Sohi | 29-64 |
| Selection Strategies and (Para)Textual Adaptation in Multimodal Advertising Teasers based on Eco-Translatology (Case Study: Trilingual Teaser of Emirates Airlines)
Nosrat Hejazi
Maryam Davoudi | 65-103 |
| Assessing Critical Thinking of ELT Students: Development and Validation of a New Scale (CTARS-ELT)
Saeed Abbasi-Sosfadi
Mohammad Davoudi
Seyed Mohammad Reza Amirian
Gholamreza Zareian | 104-134 |
| Sense of Humor and Burnout among EFL Teachers: The Mediating Role of Self-Efficacy
Nasser Fallah
Vahid Ghafrooi
Moslem Fatollahi | 135-170 |
| The Role of Metacognitive Knowledge and Task Type in Improving Morphosyntactic Structure Learning Among EFL Learners
Mohammad Sadegh Ghalibafan
Shadab Jabbarpoor
Bahram Mowlaie | 171-207 |

In The Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 57, Issue 4 (Fall 2025)

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:

Dr. Behzad Ghonsooly

Executive Manager:

Dr. Abdullah Nowruzy

Editorial Board:

Dr. Alireza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University, Iran

Dr. Mona Baker

Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh

Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. Edwin Gentzler

Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Alireza Jalilifar

Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Iran

Dr. Saeed Ketabi

Associate Professor in TEFL, Isfahan University, Iran

Dr. Masood Khoshsaligheh

Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Hossein Nassaji

Professor in Applied Linguistics, University of Victoria, Canada

Dr. Reza Pishghadam

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

Dr. Abdolmahdi Riazi

Professor in TEFL, Macquarie University, Australia

Dr. Shahrzad Saif

Professor in Applied Linguistics, Laval University, Canada

Persian Editor:

Dr. Javad Mizban

English Editor:

Dr. Abdullah Nowruzy

Coordinator:

Zahra Baniasad

Typesetting:

Dr. Abdullah Nowruzy

Printing:

Ferdowsi University of Mashhad Press

Mailing Address:

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

Postal Code: 9177948883

Tel: (+98 51) 38806723

p-ISSN: 2228-5202

e-ISSN: 2383-2878



The Journal of **Language and Translation Studies**

The Effect of Sequential and Integrated Form-Focused Instruction on English Language Development: Testing EFL Learners' Field Sensitivity Styles as Covariate.....1
Shima Ghahari
Roya Chavoshian
Somayeh Baniasad-Azad

A Bourdieusian Analysis of Jamalzadeh's Translation of Ibsen's *An Enemy of the People* in the Literary Field of Iran.....29
Samaneh Farhadi
Behzad Ghadei Sohi

Selection Strategies and (Para)Textual Adaptation in Multimodal Advertising Teasers based on Eco-Translatology (Case Study: Trilingual Teaser of Emirates Airlines).....65
Nosrat Hejazi
Maryam Davoudi

Assessing Critical Thinking of ELT Students: Development and Validation of a New Scale (CTARS-ELT).....104
Saeed Abbasi-Sosfadi
Mohammad Davoudi
Seyed Mohammad Reza Amirian
Gholamreza Zareian

Sense of Humor and Burnout among EFL Teachers: The Mediating Role of Self-Efficacy.....135
Nasser Fallah
Vahid Ghafrooi
Moslem Fatollahi

The Role of Metacognitive Knowledge and Task Type in Improving Morphosyntactic Structure Learning Among EFL Learners.....171
Mohammad Sadegh Ghalibafan
Shadab Jabbarpoor
Bahram Mowlaie

p-ISSN: 2228-5202
e-ISSN: 2383-2878

Volume 57, Issue 4 (Winter 2025)