



مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

تحلیل علم‌سنجی پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران..... ۳۷-۱

فاطمه پرهام، پرویز رسولی، علی ارجمندی، فاطمه جوادی

بررسی نقش ترجمه در اولین نشریات مشهد (مطالعه موردی: سه نشریه دانش، الکمال و

دبستان)..... ۸۷-۳۸

مجتبی خلیفه، علی نجف‌زاده، سعید عامری

تقویت درک شنیداری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی از طریق تمرین حافظه کاری در قالب آموزش

آنلاین استراتژی‌های فراشناختی..... ۱۳۱-۸۸

میشم محمدپور، عبدالرضا تحریری، سید آیت‌اله رزمجو، ژاله حساس‌خواه

هدایت زبان‌ها: تأثیر جابه‌جایی زبانی بر روانی و تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان

ایرانی..... ۱۸۷-۱۳۲

فرناز حکیم عطار، محمد ایمان عسکری، ندا فاتحی راد

چالش‌های ترجمه قطعه‌نویسی پاسکال: تحلیلی معرفت‌شناختی در پرتو اپیستمه فوکو..... ۲۱۹-۱۸۸

سمیه فیلی، آنت آبکه، لیلا شوبیری، مرتضی لک

بررسی مفاهیم ایدئولوژیک والدین در یادگیری زبان خارجی: مطالعه تطبیقی عربی و انگلیسی در

ایران..... ۲۵۳-۲۱۹

فرحناز پورعندلیبی، رضا پیش‌قدم، آذر حسینی فاطمی

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هشتم، شماره اول، بهار ۱۴۰۴

دوره پنجاه و هشتم، شماره اول (بهار ۱۴۰۴)

شاپا چاپی: ۵۲۰۲ - ۲۲۲۸

شاپا الکترونیکی: ۲۸۷۸ - ۲۳۸۳



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سردبیر: دکتر بهزاد قنسولی

مدیر اجرایی: دکتر عبدالله نوروزی

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)	دکتر شهرزاد سیف (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه لاول، کانادا)
دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز، ایران)	دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، ایران)
دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)	دکتر ادوین گنتزلر (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، آمریکا)
دکتر رضا پیش قدم (استاد روان شناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)	دکتر حسین نساجی (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه ویکتوریا، کانادا)
دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران)	دکتر محمدرضا فارسیان (استاد آموزش زبان فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
دکتر مسعود خوش سلیقه (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)	دکتر تقی العبدوانی (استاد زبان شناسی کاربردی، کالج خلیج، عمان)
دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مک کواری، استرالیا)	دکتر حیدر الحمدانی (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه کوفه، عراق)
دکتر بهزاد قنسولی (استاد آموزش زبان انگلیسی، 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

نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱)

بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

آدرس ایمیل: jltts@um.ac.ir

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

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هشتم، شماره یکم
بهار ۱۴۰۴

این نشریه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

فهرست مقالات

صفحه	نویسندگان	عنوان
۳۷-۱	فاطمه پرهام پرویز رسولی علی ارجمندی فاطمه جوادی	تحلیل علم‌سنجی پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران
۸۷-۳۸	مجتبی خلیفه علی نجف‌زاده سعید عامری	بررسی نقش ترجمه در اولین نشریات مشهد (مطالعه موردی: سه نشریه دانش، الکمال و دبستان)
۱۳۱-۸۸	میثم محمدپور عبدالرضا تحریری سید آیت‌اله رزمجو ژاله حساس‌خواه	تقویت درک شنیداری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی از طریق تمرین حافظه کاری در قالب آموزش آنلاین استراتژی‌های فراشناختی
۱۸۷-۱۳۲	فرناز حکیم عطار محمد ایمان عسکری ندا فاتحی راد	هدایت زبان‌ها: تأثیر جابه‌جایی زبانی بر روانی و تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان ایرانی
۲۱۹-۱۸۸	سمیه فیلی آنت آپکه لیلا شویبری مرتضی لک	چالش‌های ترجمه قطعه‌نویسی پاسکال: تحلیلی معرفت‌شناختی در پرتو ایپستمه فوکو
۲۵۳-۲۲۰	فرحناز پورعندلیبی رضا پیش‌قدم آذر حسینی فاطمی	بررسی مفاهیم ایدئولوژیک والدین در یادگیری زبان خارجی: مطالعه تطبیقی عربی و انگلیسی در ایران



A Scientometric Analysis of Research on Translation History in Iran

Fatemeh Parham^{1*}, Parviz Rasouli², Ali Arjmandi Nahand³, Fatemeh Javadi⁴

¹Associate Professor in Translation Studies, Department of Translation Studies, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

²PhD in Translation Studies, Department of Translation Studies, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

³MA Student in Translation Studies, Department of Translation Studies, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

⁴PhD Candidate in Translation Studies, Department of Translation Studies, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Abstract This study is a scientometric analysis of research on translation history in Iran published between 1971 and 2021. To this end, 1212 relevant works were identified through databases and categorized into nine groups: works published in Iran (including monographs, book chapters, scientific journal articles, general journal articles, newspaper articles, and theses/dissertations) and works published abroad (including monographs, book chapters, and scientific journal articles). Bibliographic information of these works was then collected and analyzed using VOSviewer software. The analysis focused on five key components: language, date of publication, place of publication, top scientific journals, and top academic institutions. The findings indicate that most research on history of translation in Iran was published in Persian and English, with a relatively increasing trend over the fifty-year period. Furthermore, the majority of these works were published in cities, journals, and academic institutions that have a direct connection to the field of translation studies.

Keywords: Translation History, Scientometrics, Density Visualization, Network Visualization

Please cite this paper as follows:

Parham, F., Rasouli, P., Arjmandi Nahand, A., & Javadi, F. (2025). A Scientometric Analysis of Research on Translation History in Iran. *Language and Translation Studies* 58(1), 1-37. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.92643.1338>

© 2025 Parham, Rasouli, Arjmandi Nahand, & Javadi

This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). All rights reserved

1. Introduction

The study of translation in Iran has witnessed significant growth over the past few decades, both in quantitative and qualitative terms. Among the various subfields within translation studies, the historiography of translation in Iran has emerged as a key area of interest for many researchers. Numerous academic works, ranging from books and journal articles to theses and dissertations, have been published in both domestic and international venues, reflecting the increasing attention to this subject. Despite this proliferation of research, a systematic overview of knowledge production and dissemination on the topic of translation history in Iran has not yet been conducted. To fill this gap, this study applies a scientometric approach to analyze and visualize the scholarly output related to the history of translation in Iran. By employing bibliometric tools and visualization software, this study aims to map the structure, trends, and main contributors in this field, thereby offering a data-driven overview of the research landscape. The research was guided by the following questions:

- 1) What is the linguistic distribution of research on the history of translation in Iran?
- 2) What is the geographic distribution of research on the history of translation in Iran?
- 3) What are the temporal trends in the publication of research on the history of translation in Iran?
- 4) Which journals have published the highest number of articles on history of translation in Iran?
- 5) Which Iranian academic institutions are the most active in producing scholarly output on the history of translation in Iran?

2. Method

This study followed a four-stage research design: 1) identification of relevant literature; 2) collection of bibliographic metadata; 3) preparation of data for scientometric analysis; and 4) visualization and analysis using VOSviewer software.

In the first phase, a set of Persian and English keywords was defined to target works directly related to the history of translation in Iran. These keywords were then used to search various databases. Iranian databases included the National Library and Archives of Iran, Iran Book House, Magiran, Noormags, Humanities Portal, and IranDoc. International databases included the Bibliography of Translation Studies, JSTOR, Taylor & Francis, ScienceDirect, ResearchGate, and ProQuest. Given the varying search

functionalities across these platforms, this study employed both basic and advanced search techniques, using filters such as title, abstract, keywords, full text, and publication date.

The time frame of 1971 to 2021 was selected to span 50 years of research activity, with 1971 chosen as the starting point due to limited access to earlier publications. From these searches, 1,212 publications were identified that directly addressed the history of translation in Iran. These were divided into nine categories, based on the type and location of publication:

Publications from Iran: 60 monographs, 68 book chapters, 370 scientific journal articles, 243 general journal articles, 39 newspaper articles, and 162 university theses/dissertations.

Publications from abroad: 44 monographs, 83 book chapters, and 143 scientific journal articles.

Each work's bibliographic metadata, including title, language, date of publication, author(s), journal or publisher name, and place of publication, was entered into an Excel database. Persian-language data were translated into English to ensure compatibility with scientometric tools. The data were then converted into RIS format for processing in VOSviewer, a software used for constructing and visualizing bibliometric networks. The software was then used to generate density and network visualizations, focusing on key variables such as language, date of publication, place of publication, active journals, and contributing academic institutions.

3. Results

The scientometric analysis of 1,212 works on the history of translation in Iran revealed several notable trends regarding the linguistic, geographical, temporal, and institutional dimensions of this body of research. In terms of language, the majority of works published in Iran were written in Persian, with English constituting the second most common language. This distribution reflects the centrality of Persian in national scholarly communication and the growing use of English for international academic exchange. Publications produced outside Iran were mainly in English, indicating the global nature of scholarly discourse and the integration of Iranian translation historiography into broader international frameworks.

From a temporal perspective, this study shows a consistent upward trend in the volume of publications across the five decades examined, despite periodic fluctuations. Beginning with relatively few works in the 1970s, scholarly output increased significantly in the 1990s and experienced further growth in the 2000s and 2010s. This steady rise corresponds with the institutionalization of translation studies in Iran and the increasing academic

recognition of translation history as a legitimate and important field of inquiry. Although not without interruptions, the general pattern points to a sustained and growing interest in documenting, analyzing, and theorizing the historical trajectories of translation practices in Iran.

The geographical distribution of research output highlights a concentration of scholarly activity in specific Iranian cities, particularly Tehran, Mashhad, and Qom. These cities host some of Iran's most prominent academic institutions and research centers, which have played a significant role in shaping translation studies as a discipline. Allameh Tabataba'i University in Tehran and Ferdowsi University in Mashhad emerged as two of the most prolific institutions, both in terms of faculty-led research and postgraduate theses and dissertations. In Qom, religious and Quranic translation studies have contributed to the historiographical discourse through the efforts of organizations such as the Tarjoman-e Vahy Institute. The presence of active publishing houses and specialized journals in these cities has further facilitated the growth of this research area.

An examination of the journals involved in disseminating this body of work reveals that most articles on the history of translation in Iran appeared in academic publications based in the same three cities. Journals such as *Iranian Journal of Translation Studies* (Tehran), *Language and Translation Studies* (Mashhad), *Motarjem* (Mashhad), *Tarjoman-e Vahy* (Qom), and *Hadith Studies* (Qom) have consistently published articles on this topic, indicating their role as key platforms for scholarly exchange. Internationally, a number of journals associated with translation studies, Islamic studies, and Iranian studies have contributed to the dissemination of relevant research. These journals serve as bridges between disciplines and regions, positioning the history of translation in Iran within a broader, often interdisciplinary, academic context.

Institutional contributions to the field were not limited to translation studies departments. While Allameh Tabataba'i University and Ferdowsi University are clearly leading centers for research on translation history, contributions also came from departments of Persian literature, linguistics, and Islamic studies. These disciplines, although not always formally linked to translation studies, have engaged with the historical dimensions of translation as part of broader inquiries into language, culture, and textual transmission. This highlights the interdisciplinary nature of the field and suggests that interest in the history of translation in Iran is not confined to a single academic tradition.

Research published abroad also reflects this interdisciplinary orientation. Many of the international works analyzed were published in venues focused

on Middle Eastern studies, Islamic history, or comparative literature, often by scholars engaged in Iranian studies or translation theory. The involvement of such diverse academic communities underscores the relevance of Iran's translation history beyond national or disciplinary borders. It also suggests that the field, while rooted in local contexts, resonates with global concerns about translation, cultural exchange, and the transmission of knowledge.

5. Discussion and Conclusion

The findings of this study portray the history of translation in Iran as a vibrant and evolving field, shaped by a combination of local academic initiatives and international scholarly interest. The dense clusters identified in the network visualizations, both in terms of institutions and publication venues, confirm the existence of a relatively cohesive scholarly community with defined centers of activity. At the same time, the range of publication types, languages, and institutional affiliations points to the field's openness and interdisciplinary potential. By mapping these patterns, this study contributes not only to a better understanding of past and current research on translation history in Iran but also to identifying pathways for future investigation.

These patterns offer practical implications for both scholarly inquiry and institutional planning. For researchers, this study provides a structured overview of the field's development and points to underexplored areas that merit further attention. For academic institutions and policymakers, the insights gained from publication trends, institutional participation, and journal activity can inform strategic decisions in curriculum design, research funding, and interdisciplinary collaboration within the humanities and social sciences.

مطالعات زبان و ترجمه دوره ۵۸، شماره ۱ (۱۴۰۴)، صص. ۱-۳۷

تحلیل علم‌سنجی پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران

فاطمه پرهام^{۱*}، پرویز رسولی^۲، علی ارجمندی نهند^۳، فاطمه جوادی^۴^۱دانشیار مطالعات ترجمه، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران،

ایران

^۲دکتری مطالعات ترجمه، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران،

ایران

^۳دانشجوی کارشناسی ارشد مطالعات ترجمه، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه

طباطبائی، تهران، ایران

^۴دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی،

تهران، ایران

چکیده پژوهش حاضر تلاشی است برای تحلیل علم‌سنجی پژوهش‌های «تاریخ ترجمه در ایران» که در بازه زمانی ۱۳۵۰ تا ۱۳۹۹ منتشر شده‌اند. در این راستا، با استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی، ۱۲۱۲ آثار مرتبط با این موضوع شناسایی و در ۹ دسته طبقه‌بندی شدند: آثار منتشرشده در ایران (شامل تک‌نگاری، فصل کتاب، مقاله نشریات علمی، مقاله نشریات عمومی، مقاله روزنامه و پارسای دانشگاهی) و آثار منتشرشده در خارج (تک‌نگاری، فصل کتاب و مقاله نشریات علمی). سپس، اطلاعات کتاب‌شناختی این آثار گردآوری و وارد نرم‌افزار وُس‌ویور شد. در فرایند تحلیل به پنج مؤلفه پرداخته شد: زبان، سال نشر، محل نشر، نشریات علمی فعال و مراکز علمی-دانشگاهی فعال. طبق نتایج تحلیل، اغلب پژوهش‌های «تاریخ ترجمه در ایران» به زبان فارسی و انگلیسی منتشر شده‌اند و روند انتشار آن‌ها در بازه پنجاه‌ساله نسبتاً صعودی بوده است. اکثر این آثار در شهرها، نشریات و مراکز علمی-دانشگاهی منتشر شده‌اند که ارتباط مستقیم با رشته مطالعات ترجمه دارند.

کلیدواژه‌ها: تاریخ ترجمه، علم‌سنجی، نقشه چگالی، نقشه شبکه همکاری

تاریخ انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۴/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۰۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۲۴

* نویسنده مسئول: فاطمه پرهام

Email: parham.atu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4509-1279>

۱. مقدمه

پژوهش در حوزه ترجمه در ایران در دهه‌های اخیر رشد چشمگیری داشته است. این رشد هم از نظر کمی و هم کیفی در اغلب شاخه‌ها و موضوعات مرتبط با ترجمه و مطالعات ترجمه دیده می‌شود. در این بین، «تاریخ ترجمه در ایران» از موضوعات مهمی است که توجه محققان زیادی را به خود جلب کرده است و آثار پژوهشی فراوانی درباره این موضوع چه در ایران و چه خارج از ایران عرضه شده است (پرهام و رسولی، ۲۰۲۴ و ۲۰۲۵). از این رو، لازم است تا درباره تولید و توزیع دانش در این حوزه بررسی علمی صورت گیرد تا علاوه بر ترسیم نقشه دانش در موضوع «تاریخ ترجمه در ایران»^۱، بتوان تحلیلی جامع و مانع از کم‌وکیف آثار منتشر شده پیرامون این موضوع به دست داد. کاربست روش علم‌سنجی^۲ می‌تواند تحلیل کمی و کیفی از آثار منتشر شده ارائه کند و عوامل و مراکز فعال در آن را مشخص سازد. از این رو، تحقیق حاضر می‌کوشد با اتکا به تحلیل علم‌سنجی، تولید و توزیع دانش در موضوع «تاریخ ترجمه در ایران» را بررسی نماید. در این راستا، مجموعه داده‌ای متشکل از آثار منتشر شده در داخل و خارج از ایران در بازه زمانی پنجاه ساله (۱۳۵۰-۱۳۹۹) گردآوری و با رویکرد علم‌سنجی تحلیل شدند تا الگوهای تولید و توزیع آثار مرتبط با «تاریخ ترجمه در ایران» - با نظر به مؤلفه‌های زبان، سال نشر، محل نشر، نشریات و مراکز علمی-دانشگاهی فعال - مشخص شود. پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به پنج سؤال زیر است:

(۱) پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران از نظر تنوع زبانی در چه وضعیتی قرار دارند؟

(۲) توزیع جغرافیایی پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران به چه صورت است؟

(۳) توزیع زمانی پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران چگونه است؟

^۱. در این مقاله، عبارت «تاریخ ترجمه در ایران» به موضوع اصلی آثار و پژوهش‌هایی اطلاق می‌شود که به تاریخ ترجمه در گستره جغرافیایی-فرهنگی ایران پرداخته‌اند؛ خواه این آثار در ایران منتشر شده باشند خواه خارج از آن؛ بنابراین، در استعمال این عبارت در طی نوشتار حاضر، «در ایران» ناظر بر گستره موضوع است و نه محل نشر آثار مرتبط با این موضوع. از این رو، نگارندگان برای جلوگیری از خلط بین این دو و آنجا که اقتضا می‌کرده عبارت را داخل گیومه آورده‌اند.

^۲. Scientometrics

۴) کدام نشریات علمی ایرانی و خارجی بیشترین سهم را در انتشار پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران داشته‌اند؟

۵) مراکز علمی-دانشگاهی ایرانی فعال در نشر پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران در قالب مقالات علمی و پارساهای^۱ دانشگاهی کدام‌اند؟

۲. پیشینه پژوهش و چهارچوب نظری

در این بخش، مبانی مفهومی و فنی علم‌سنجی معرفی شده‌اند و سپس کاربرست آن در مطالعات ترجمه تشریح شده است. همچنین، پژوهش‌های مرتبط که از روش علم‌سنجی برای بررسی تحقیقات مطالعات ترجمه بهره برده‌اند، مرور و بررسی شده‌اند.

۲.۱. علم‌سنجی

علم‌سنجی یکی از روش‌هایی است که در دهه‌های اخیر در ذیل جریان علوم انسانی دیجیتال اهمیت یافته است. به‌طورکلی، از علم‌سنجی برای بررسی و مطالعه خروجی‌های پژوهشی و آثار منتشرشده استفاده می‌شود. علم‌سنجی از نظر اصطلاحی و روش‌شناختی همواره در تمایز و شباهت با کتاب‌سنجی^۲ تعریف می‌شود. این دو گرچه شباهت‌هایی دارند ولی نمی‌توان از تمایزات مضمونی و روش‌شناختی بین این دو چشم‌پوشی کرد. **ون‌دورسلائر^۳ و گمبیر^۴ (۲۰۱۵)**، به‌رغم اشاره به ترادف بین «علم‌سنجی» و «کتاب‌سنجی»، بر تمایزات روش‌شناختی بین این دو تأکید می‌کنند. به‌جرت می‌توان گفت که از دیدگاه بینارشته‌ای، تمایز مشخصی بین اصطلاحاتی همچون علم‌سنجی، کتاب‌سنجی و اطلاعات‌سنجی^۵ وجود ندارد (**ون‌دورسلائر، ۲۰۱۶**).

^۱. به پیروی از ایرانداد، از لفظ «پارسا» برای اشاره توأمان به پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری استفاده شده است.

^۲. Bibliometrics

^۳. Van Doorslaer

^۴. Gambier

^۵. Informetrics

در هر صورت، استفاده از روش‌های ریاضی و ابزارهای دیجیتال وجه مشترک این روش‌ها محسوب می‌شود.

علم‌سنجی را می‌توان رویکردی مستقل برای تحلیل آثار منتشرشده در علوم مختلف در نظر گرفت. **گریبچ^۱ و پال‌باوئر^۲ (۲۰۰۸)** علم‌سنجی را کاربری روش‌های آماری در بررسی آثار پژوهشی تعریف می‌کنند که هدف آن درک بهتر سازوکارهای پژوهش علمی به مثابه نوعی فعالیت اجتماعی است. استفاده از تحلیل کمی در علم‌سنجی پراهمیت است. تحلیل کمی این امکان را فراهم می‌آورد تا با نظر به فرایندهای اطلاعات و ارتباطات، بتوان تحلیلی از ابعاد صوری و معنایی تولیدات علمی ارائه کرد (**وایات و همکاران^۳، ۲۰۱۵**). **ون‌دورسلائر و گمبیر (۲۰۱۵)** علم‌سنجی را این‌طور تعریف می‌کنند: بررسی اطلاعات و آثار منتشرشده در بافت‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی‌شان. در این تداول، علم‌سنجی می‌تواند به شناخت ما از میدان تولیدات پژوهشی کمک کند و شناخت بهتری از روندهای پژوهشی به دست دهد. **سرنکو^۴ (۲۰۱۳)** اشاره می‌کند که علم‌سنجی می‌تواند فواید زیادی برای ذی‌نفعان مختلف در حوزه دانش و پژوهش – از جمله داوران، ناشران و ویراستاران – به ارمغان داشته باشد. علاوه بر این، علم‌سنجی امکان بررسی شبکه‌های همکاری میان دانشوران و نویسندگان از رشته‌ها و حوزه‌های علمی مختلف را فراهم می‌کند.

در نظر **واس^۵ و ژائو^۶ (۲۰۰۵)**، انجام تحلیل علم‌سنجی مستلزم کاربری فنون علمی در حوزه‌های تخصصی علوم و تحلیل خروجی آن‌ها است و هدف از آن همانا شناخت پویایی و تکامل حوزه‌های علمی می‌باشد. **سرنکو (۲۰۱۳)** نیز اهداف متعدد مطالعات علم‌سنجی را این‌گونه برمی‌شمارد: اندازه‌گیری، طبقه‌بندی و توصیف خروجی آثار علمی؛ شناخت فرایندهای نشر و توزیع دانش؛ شناسایی تأثیرات نظری و عملی مطالعات علمی و بررسی رفتار پژوهشگران،

¹. Grbić

². Pöllabauer

³. Wyatt et al.

⁴. Serenko

⁵. Voß

⁶. Zhao

تیم‌های پژوهشی و مؤسسات. افزون‌بر این، علم‌سنجی در شناسایی الگوهای همکاری میان پژوهشگران و رشته‌های مختلف کاربرد دارد. علم‌سنجی عمدتاً با تکیه بر داده‌های متنی و فرامتنی و با استفاده از روش‌های کمی مانند تحلیل هم‌واژگانی^۱ یا تحلیل کلیدواژه‌ها^۲، تحلیل استنادی^۳ و تحلیل شبکه^۴ صورت می‌گیرد (گریچ و پال‌باوئر، ۲۰۰۸). کاربردهای متنوع علم‌سنجی موجب شده است تا اندیشورزان از این روش برای بررسی و ارزیابی تحول حوزه‌های پژوهشی و رشته‌های دانشگاهی استفاده کنند.

۲.۲. علم‌سنجی در مطالعات ترجمه

مطالعات ترجمه بینارشته‌ای پویا است و ویژگی‌های منحصربه‌فردی دارد که زمینه لازم برای به‌کارگیری تحلیل علم‌سنجی را فراهم آورده‌اند. کاربرست علم‌سنجی در مطالعات ترجمه تأثیر شگرفی به همراه داشته است و توانسته ابزارهایی را برای بررسی تحول تاریخی این رشته و شناسایی روندهای پژوهشی در آن به دست دهد (رویرا-استوا^۵ و اُرو^۶، ۲۰۱۵). روش‌های کمی علم‌سنجی که در مطالعات ترجمه به کار گرفته شده‌اند، این امکان را برای پژوهشگران فراهم آورده‌اند تا به‌طور نظام‌مند سیر تحول این حوزه و تولیدات علمی آن را بررسی کنند. همان‌طور که وِن‌دورسلائر و گمبیر (۲۰۱۵) اشاره می‌کنند، مطالعات ترجمه امروزه دربردارنده منابع متعددی از جمله نشریات، کتاب‌ها و پایگاه‌های داده است که به پژوهشگران امکان می‌دهد تحولات کلیدی و نویسندگان تأثیرگذار در این رشته را شناسایی کنند. پژوهش‌های مربوطه علاوه‌بر تحلیل تحولات مطالعات ترجمه، به نحوه کاربرد علم‌سنجی در بررسی این تحولات نیز نظر داشته‌اند. برای نمونه، ژیل^۷ (۲۰۱۵) به کاربرد علم‌سنجی در مطالعات ترجمه و چالش‌های فنی مطرح در این زمینه پرداخته است و بر نقش علم‌سنجی در امر تربیت پژوهشگر تأکید کرده است. وی به اهمیت انتشار آثار نمایه‌شده و همچنین نقش ابزارها و پایگاه داده‌های کتاب‌شناختی مانند

^۱ Co-words analysis

^۲ Keywords analysis

^۳ Citation analysis

^۴ Network analysis

^۵ Rovira-Esteva

^۶ Orero

^۷ Gile

«کتاب‌شناسی ترجمه مکتوب و شفاهی»^۱ در تحلیل روند تحول مطالعات ترجمه اشاره می‌کند. این دست از ابزارها و سامانه‌ها امکان بررسی جوانب مختلف تولیدات پژوهشی را فراهم می‌کنند. پژوهش‌های متعددی با استفاده از روش علم‌سنجی به بررسی مطالعات ترجمه و حوزه‌های پژوهشی آن پرداخته‌اند. در این بین، برخی از پژوهشگران به تحلیل و بررسی مطالعات ترجمه به مثابه یک کل واحد توجه داشته‌اند. برای مثال، ژو^۲ و آریادوست^۳ (۲۰۲۳) از روش علم‌سنجی برای مرور و بررسی روندها و الگوهای مطالعات ترجمه در یک دوره بیست‌ساله استفاده کرده‌اند. این دو پژوهشگر ۶۰۰۷ مقاله منتشرشده در نشریات علمی و نمایه‌شده در پایگاه وب‌آوساینس^۴ را مورد تحلیل هم‌استنادی^۵ قرار داده‌اند و ده خوشه^۶ را شناسایی کرده‌اند که هر یک ناظر بر زیرشاخه‌های اصلی مطالعات ترجمه هستند. **دوینگ^۷ و چن^۸ (۲۰۱۵)** نیز مقالات مطالعات ترجمه را که از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۵ منتشر شده و در وب‌آوساینس نمایه شده بودند، مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند و موضوعات اصلی را شناسایی نمودند. در پژوهشی دیگر، پان^۹ و وو^{۱۰} (۲۰۲۳)، با تمرکز بر «نمایه استنادی علوم اجتماعی»^{۱۱}، تحلیل هم‌استنادی و تحلیل کلیدواژه‌ها را صورت داده‌اند و دریافته‌اند که موضوعات پژوهشی طی دوره بررسی شده تغییرات چشمگیری داشته‌اند. **هدایتی^{۱۲} (۲۰۲۴)** نیز با تمرکز بر آثار نمایه‌شده در ساینس‌دیرکت^{۱۳}، به حوزه‌های مغفول‌مانده از جمله کاربرد هوش مصنوعی در مطالعات ترجمه اشاره داشته است. نزدیک به دو دهه قبل نیز **ژیل (۲۰۰۰)** از تحلیل علم‌سنجی برای بررسی منابع علمی منتشرشده تا سال ۱۹۹۹ استفاده کرد و از ترکیب داده‌های کمی و کیفی برای ارزیابی مضامین اصلی و مراکز تولید دانش بهره جست.

^۱. Bibliography of Interpreting and Translation (BITRA)

^۲. Zhu

^۳. Aryadoust

^۴. Web of Science (WoS)

^۵. Co-citation analysis

^۶. Cluster

^۷. Dong

^۸. Chen

^۹. Pan

^{۱۰}. Wu

^{۱۱}. Science Social Science Citation Index (SSCI)

^{۱۲}. Hidayati

^{۱۳}. ScienceDirect

کاسترو-پریئو^۱ و اولورا-لوبو^۲ (۲۰۰۷) نیز با استفاده از تحلیل استنادی، مقالات نشریات علمی را از حیث ارتباطات میان نویسندگان بررسی کردند. توری^۳ (۲۰۰۹) نیز از رویکرد کمی برای بررسی مقالات منتشرشده در نشریه «تارگت»^۴ در بازه زمانی بیست‌ساله استفاده کرد و مقولاتی همچون جنسیت و موقعیت جغرافیایی نویسندگان را تحلیل نمود. نخستین تحلیل‌های علم‌سنجی در مطالعات ترجمه نسبتاً ساده بودند و از کاربرد شیوه‌های جدید بی‌نصیب ماندند. امروزه ابزارها و روش‌های جدید به‌نوبه خود موجب بهبود و تقویت کاربست علم‌سنجی در مطالعات ترجمه شده‌اند؛ ابزارهایی که هر یک از قابلیت ویژه‌ای در شناسایی الگوهای استنادی و روندهای موضوعی برخوردارند. این ابزارها را می‌توان در مطالعات ترجمه نیز به کار گرفت؛ برای مثال، کاربرد سایت‌اسپیس^۵ (سیلو^۶ و چینگلی^۷، ۲۰۱۷) و وس‌ویور^۸ (دونگ و چن، ۲۰۱۵) در بصری‌سازی^۹ داده‌های کتاب‌شناختی در مطالعات ترجمه ثابت شده است.

علاوه بر بررسی کلی مطالعات ترجمه، برخی از محققان نیز به علم‌سنجی موضوعات و حوزه‌های خاص توجه داشته‌اند. پژوهش‌های ترجمه شفاهی که از گرایش‌های اصلی مطالعات ترجمه است، یکی از موضوعات مطرح در مطالعات علم‌سنجی می‌باشد. برای مثال، در تحقیق مارتینز-گومز^{۱۰} (۲۰۱۵)، ۲۶۸ پژوهش مرتبط با ترجمه شفاهی غیرحرفه‌ای منتشرشده بین سال‌های ۱۹۷۳ تا ۲۰۱۳ با توجه به نویسندگان، انواع آثار و وابستگی‌های بینارشته‌ای تحلیل شده است. سان^{۱۱} و گوا^{۱۲} (۲۰۱۷) از نرم‌افزار سایت‌اسپیس برای بررسی مطالعات ترجمه شفاهی در چین استفاده کرده‌اند. یان و همکاران^{۱۳} (۲۰۱۳) ۲۳۵ مقاله منتشرشده در نشریات مهم مطالعات

^۱. Castro-Prieto

^۲. Olvera-Lobo

^۳. Toury

^۴. Target

^۵. CiteSpace

^۶. Siluo

^۷. Qingli

^۸. VOSviewer

^۹. visualization

^{۱۰}. Martínez-Gómez

^{۱۱}. Sun

^{۱۲}. Guo

^{۱۳}. Yan et al.

ترجمه را گردآوری کرده‌اند و آن‌ها را در سه حوزه عمل ترجمه شفاهی، تربیت مترجمان شفاهی و مرور پژوهشی دسته‌بندی و تحلیل کرده‌اند. ترجمه ماشینی نیز جزء زیرشاخه‌های مهم مطالعات ترجمه است که تحقیقات آن مورد تحلیل علم‌سنجی قرار گرفته است. در این زمینه، **محسن و همکاران**^۱ (۲۰۲۳) با استفاده از نرم‌افزارهای سایت‌اسپیس و بیب‌اکسل^۲، مقالات ترجمه ماشینی نمایه‌شده در وب‌آوساینس را بررسی کرده‌اند و مباحثی همچون هم‌استنادی، کلیدواژه‌ها و شاخص هیرش^۳ را تحلیل نموده‌اند. در مطالعه‌ای دیگر، **اسکودا^۴ و فریتاس^۵** (۲۰۲۲) از پایگاه داده «آی تریپل ای اکسپلور»^۶ و نرم‌افزار وس‌ویوور برای تحلیل روند پیشرفت پژوهش‌های ترجمه ماشینی در طول مدت بیش از ۶۰ سال استفاده کرده‌اند. **گوپتا^۷ و ده‌اوان^۸** (۲۰۱۹) نیز به بررسی پژوهش‌های ترجمه ماشینی از ۲۰۰۷ تا ۲۰۱۶ اهتمام داشته‌اند. در پژوهش ایشان، موضوعاتی از قبیل روند انتشار آثار، تأثیر استنادی^۹، کشورهای پیشرو، سازمان‌ها و نویسندگان برتر این حوزه بحث و بررسی شده‌اند. **ژانگ و همکاران**^{۱۰} (۲۰۱۵) به ارتباط بین تحلیل گفتمان و مطالعات ترجمه از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۳ تمرکز داشتند و میزان توجه به موضوعات مختلف را بررسی نمودند. **هوانگ^{۱۱} و شین^{۱۲}** (۲۰۲۰) با استفاده از «کتاب‌شناسی ترجمه مکتوب و شفاهی»، آثار منتشرشده درباره نقد ترجمه را گردآوری و از منظر کتاب‌سنجی تحلیل نموده‌اند. داده‌های این پژوهش شامل ۳۶۳ مدخل پژوهشی می‌شد که از طریق بررسی تعداد آثار، تحلیل شبکه و تحلیل واژگانی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های آن‌ها نشان داد که نقد ترجمه در مقایسه با سایر حوزه‌های مطالعات ترجمه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر این، بیشتر آثار پژوهشی در قالب مقالات نشریات منتشر شده بودند و پایان‌نامه‌ها و تئنگاری‌ها در درجه بعدی

^۱. Mohsen et al.

^۲. Bibexcel

^۳. Hirsch index

^۴. Esqueda

^۵. Freitas

^۶. IEEE Xplore

^۷. Gupta

^۸. Dhawan

^۹. citation impact

^{۱۰}. Zhang et al.

^{۱۱}. Huang

^{۱۲}. Xin

قرار داشتند. از نظر مؤلفه‌های کیفی نیز **هوانگ و شین (۲۰۲۰)** به تغییر رویکرد از دیدگاه خرد (زبان‌شناختی) به دیدگاه کلان (فرهنگی) در آثار منتشرشده اشاره داشته‌اند. **بارتورن موندراگون و همکاران^۱ (۲۰۲۴)** نیز با تحلیل ۴۱۷ مقاله در زمینه ترجمه حقوقی، دریافتند که اسپانیا فعال‌ترین کشور در این حوزه است. از سایر پژوهش‌های علم‌سنجی و کتاب‌سنجی نیز می‌توان به تحلیل آثار پژوهشی در حوزه ترجمه گفتمان سیاسی (**دو^۲ و چن^۳، ۲۰۲۲**)، سبک مترجمان ادبی (هی^۴ و ژیانگ^۵، ۲۰۲۵)، آموزش فناوری ترجمه (هی و همکاران^۶، ۲۰۲۲)، ترجمه دیداری-شنیداری (**وانگ^۷ و جلالیان دقیق^۸، ۲۰۲۴**) و بوم‌شناسی و ترجمه (**ژیانگ و همکاران^۹، ۲۰۲۳**) اشاره کرد.

تحقیقات علم‌سنجی توانسته‌اند بیش‌های جدیدی را درباره تحول و تکامل مطالعات ترجمه در کشورهای مختلف جهان ارائه دهند. برای نمونه، آلیکینا و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۶) پژوهش‌های روسی درباره آموزش ترجمه مکتوب و شفاهی را مرور نموده‌اند و پایان‌نامه‌ها را براساس مضمون و رویکرد دسته‌بندی کرده‌اند. علم‌سنجی مطالعات ترجمه و شاخه‌های مختلف آن در چین توسط لی^{۱۱} (۲۰۱۵)، مو و همکاران^{۱۲} (۲۰۲۱) و لی‌جی^{۱۳} (۲۰۲۴) صورت گرفته است. اسکیبینسکا^{۱۴} (۲۰۱۵) نیز روند توسعه مطالعات ترجمه در لهستان را بررسی کرده است. **علیامی^{۱۵} و قاسم^{۱۶} (۲۰۲۴)** نقشه پژوهش‌های ترجمه مکتوب و شفاهی در کشورهای عضو شورای همکاری خلیج‌فارس را ترسیم کرده‌اند. یافته‌های ایشان حاکی از نقش پیشتاز عربستان سعودی

¹. Barturen Mondragón et al.

². Du

³. Chen

⁴. He

⁵. Xiong

⁶. He et al.

⁷. Wang

⁸. Jalalian Daghigh

⁹. Xiong et al.

¹⁰. Alikina et al.

¹¹. Li

¹². Mu et al.

¹³. Lijie

¹⁴. Skibińska

¹⁵. Alyami

¹⁶. Qassem

و موضوعات نوظهوری همچون کاربرد فناوری و اهمیت زبان عربی است. در ایران نیز تحقیقات مهمی درباره روند پژوهش‌های ترجمه و مطالعات ترجمه صورت گرفته است. **نورایی^۱ و کریم‌نیا^۲ (۲۰۱۵)** ۴۰۰ چکیده پایان‌نامه کارشناسی ارشد از شش دانشگاه ایرانی را با نقشه هولمز از مطالعات ترجمه تطبیق دادند. یافته‌های ایشان حاکی از این بود که مطالعات توصیفی ترجمه رایج‌ترین حوزه پژوهشی است، درحالی‌که موضوعاتی مانند فناوری ترجمه و اخلاق ترجمه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. تاج‌دینی و همکاران (۲۰۱۶) نیز با استفاده از تحلیل استنادی، سهم پژوهشگران ایرانی در مطالعات ترجمه را بررسی کرده‌اند. **کریم‌نیا و ابوطالبی (۲۰۱۴)** تحلیلی از ۷۵ مقاله تألیفی توسط پژوهشگران ایرانی که در نشریه ایرانی «مطالعات ترجمه» منتشر شده بودند، ارائه نمودند و آن‌ها را براساس مدل‌های ترجمه چسترمن^۳ دسته‌بندی کردند. نتایج نشان داد مدل‌های تطبیقی^۴ در پژوهش ترجمه بیشترین استفاده را داشته‌اند. **بحری و غلامی (۲۰۲۴)** نیز پارساهای دانشگاهی در رشته مطالعات ترجمه در ایران را جست‌وجو و آثار مرتبط با جامعه‌شناسی ترجمه را شناسایی کرده‌اند. داده‌های این تحقیق شامل ۴۸ پارسای مرتبط با جامعه‌شناسی ترجمه است که بین سال‌های ۲۰۰۹ الی ۲۰۲۲ دفاع شده‌اند. در تحلیل این آثار، بحری و غلامی بر روش‌شناسی و طبقه‌بندی مدل‌های جامعه‌شناختی متمرکز شده‌اند که در این آثار به کار گرفته شده است. علی‌رغم تلاش‌های مستمر در راستای علم‌سنجی مطالعات ترجمه در ایران، همچنان پژوهش‌های حوزه تاریخ ترجمه از این منظر بررسی نشده‌اند و تحلیلی جامع در این زمینه ضروری می‌نماید.

به‌طورکلی، علم‌سنجی شامل روش‌ها و ابزارهای ارزشمندی است که هر یک می‌تواند در شناخت روند تکامل، موضوعات پژوهشی و سایر تحولات مطالعات ترجمه یاری‌رسان باشد. علم‌سنجی امکان شناسایی الگوهای کلیدی را فراهم می‌کند و موجب تقویت ارتباطات میان‌رشته‌ای می‌شود که درنهایت به رشد و تأثیرگذاری بیشتر مطالعات ترجمه منتهی خواهد شد.

^۱. Nouraei

^۲. Karimnia

^۳. Chesterman

^۴. comparative models

۳. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر شامل چهار مرحله اصلی است: (۱) شناسایی پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران، (۲) گردآوری و ثبت اطلاعات کتاب‌شناختی، (۳) آماده‌سازی داده‌ها برای تحلیل علم‌سنجی و (۴) ورود داده‌ها به نرم‌افزار وس‌ویوور و دریافت خروجی از آن.

در گام نخست، رویه مشخصی برای شناسایی پژوهش‌های «تاریخ ترجمه در ایران» تعریف و پیگیری شد. ابتدا مجموعه‌ای از کلمات کلیدی مرتبط با تاریخ ترجمه در ایران مشخص شد. کلمات و عبارات کلیدی فارسی ناظر بر حوزه تاریخ ترجمه در ایران عبارت بودند از: تاریخ ترجمه، سنت ترجمه، نهضت ترجمه، مکتب ترجمه، نقش ترجمه، کارکرد ترجمه، تأثیر ترجمه، سیر ترجمه، ترجمه در گذر، ترجمه در دوره، ترجمه در دوران، ترجمه در عصر، ترجمه در سده، ترجمه در عهد، نقش مترجم، نقش مترجمان، دیرینه‌شناسی ترجمه، اسامی مترجمان، تاریخ‌نگاری ترجمه، تاریخ نشر، تاریخچه ترجمه، ترجمه متون تاریخی، کتاب‌شناسی ترجمه و فهرست ترجمه. کلمات کلیدی انگلیسی نیز به قرار زیر تعیین شدند:

Translation history, translation tradition, translation movement, translation in * period, translation in * era, translation in * decade, translation in * century, bibliography of translation, genealogy of translation, translators' names, historiography of translation, translation school, translation of historical texts, bibliography of translation, Persian, Farsi, Arabic, Baghdad, Persia, and Iran

سپس، هر یک از کلمات کلیدی در پایگاه‌های اطلاعاتی ایرانی و خارجی جست‌وجو شد. پایگاه‌های جست‌وجوی آثار منتشرشده در ایران عبارت بودند از سازمان اسناد و کتابخانه ملی، خانه کتاب و ادبیات ایران، مگیران، نورمگز، پورتال علوم انسانی و ایرانداک. پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی نیز شامل این موارد می‌شدند: کتاب‌شناسی ترجمه مکتوب و شفاهی، کتاب‌شناسی

مطالعات ترجمه^۱، جی استور^۲، تیلور و فرانسیس^۳، ساینس دیرکت، ریسرچ گیت^۴ و پروکوئست^۵ (جدول ۱). ابزار جست و جو در هر سامانه شامل فیلدهای مختلفی است که امکان بازیابی اطلاعات مربوط به آثار منتشر شده در موضوعات و زمانهای مختلف را ممکن می سازد. با توجه به امکانات و محدودیت های خاص این پایگاه ها، در فرایند جست و جو ترندها و شیوه های مختلفی به کار گرفته شد. کلمات کلیدی در فیلدهای «عنوان»، «چکیده»، «کلمات کلیدی» و «متن» وارد شد و بازه زمانی به ۱۳۵۰-۱۳۹۹ محدود شد. سال ۱۳۵۰ نقطه آغاز در نظر گرفته شد؛ زیرا دسترسی به آثار منتشر شده پیش از این تاریخ با محدودیت هایی روبه روست. در نهایت، آثار منتشر شده از ۱۳۵۰ تا پایان سال ۱۳۹۹ شناسایی شدند.

مدخل های بازیابی شده از پایگاه های مزبور طی چند مرحله بررسی شد تا فقط آن دست از آثاری که به طور مستقیم به «تاریخ ترجمه در ایران» مرتبط هستند، انتخاب شوند. آثار غیر مرتبط در این مرحله حذف گردید. در نهایت، آثار شناسایی شده در ۹ دسته قرار گرفتند؛ آثار منتشر شده در ایران شامل تکنگاری، فصل کتاب، مقاله نشریات علمی، مقاله نشریات عمومی^۶، مقاله روزنامه و پارسای دانشگاهی بودند. آثار منتشر شده در خارج نیز فصل کتاب، تکنگاری و مقاله نشریات علمی را شامل می شد. امکان شناسایی دیگر آثار منتشر شده در خارج از ایران همچون پارساهای دانشگاه های خارجی مقدور نبود و در نتیجه در داده های این پژوهش قرار نگرفت. تعداد نهایی آثار شناسایی شده به تفکیک دسته و مرجع جست و جو در جدول ۱ ارائه شده است.

^۱ Translation Studies Bibliography

^۲ JSTOR

^۳ Taylor and Francis

^۴ ResearchGate

^۵ ProQuest

^۶ نشریه هایی که فاقد امتیاز علمی-پژوهشی می باشند.

جدول ۱. تعداد آثار شناسایی شده در پایگاه‌های اطلاعاتی

محل نشر	دسته	سامانه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی	تعداد نهایی آثار
آثار منتشر شده در ایران	تکننگاری	سازمان اسناد و کتابخانه ملی خانه کتاب و ادبیات ایران	۶۰
	فصل کتاب	سازمان اسناد و کتابخانه ملی خانه کتاب و ادبیات ایران	۶۸
	مقاله نشریات علمی	مگیران نورمگز پورتال علوم انسانی وبگاه نشریات	۳۷۰
	مقاله نشریات عمومی	مگیران نورمگز پورتال علوم انسانی سازمان اسناد و کتابخانه ملی	۲۴۳
	مقاله روزنامه	سازمان اسناد و کتابخانه ملی	۳۹
	پارسای دانشگاهی	ایرانداک	۱۶۲
	تعداد کل		۹۴۲
آثار منتشر شده خارج از ایران	تکننگاری	کتاب‌شناسی ترجمه مکتوب و شفاهی کتاب‌شناسی مطالعات ترجمه آمازون	۴۴
	فصل کتاب	کتاب‌شناسی ترجمه مکتوب و شفاهی کتاب‌شناسی مطالعات ترجمه ریسرچ گیت	۸۳
	مقاله نشریات علمی	کتاب‌شناسی ترجمه مکتوب و شفاهی کتاب‌شناسی مطالعات ترجمه ریسرچ گیت جی‌استور	۱۴۳

	تیلور و فرانسیس ساینس دیرکت ریسرچ گیت پروکوئست		
۲۷۰	تعداد کل		

در ادامه، اطلاعات کتاب‌شناختی هر یک از ۱،۲۱۲ (۹۴۲ + ۲۷۰) اثر در دسته‌های نه‌گانه گردآوری و در فایل اکسل ثبت شد. اطلاعات کتاب‌شناختی شامل موارد مختلفی می‌شد: از جمله عناوین آثار، تاریخ نشر، زبان آثار، نام نویسندگان، عناوین نشریات یا ناشران و محل نشر (کشور و شهر). به‌منظور یک‌دستی داده‌ها و سهولت استفاده در نرم‌افزار، همه داده‌ها به زبان انگلیسی ثبت گردید. در این راستا، اطلاعات مربوط به آثار فارسی ترجمه یا حرف‌نگاری شد.

در مرحله بعد، از نرم‌افزار وس‌ویوور برای تحلیل علم‌سنجی استفاده شد و از داده‌های کتاب‌شناختی برای درون‌داد نرم‌افزار استفاده شد. عملکرد این نرم‌افزار اساساً در گرو استفاده از داده‌های ازپیش‌آماده مانند داده‌های مستخرج از وب‌آوساینس است. با توجه به اینکه داده‌های پژوهش حاضر به‌طور دستی از منابع مختلف گردآوری شده بودند، لازم بود تا طی چندین مرحله برای استفاده در نرم‌افزار متناسب‌سازی شوند. ابتدا داده‌های موجود در فایل اکسل به فرمت آر‌آی‌اس^۱ تبدیل شدند که فرمت مناسب برای داده‌های کتاب‌شناختی و تحلیل علم‌سنجی است. سپس، فایل‌های آر‌آی‌اس مورد پردازش و ویرایش قرار گرفتند که طی آن مؤلفه‌های کتاب‌شناختی مختلف اعم از زبان اثر، زمان نشر، محل نشر، عنوان نشریات و عنوان مراکز علمی-دانشگاهی برای استفاده در نرم‌افزار متناسب‌سازی شوند. درنهایت، داده‌ها وارد نرم‌افزار شدند و نقشه‌های بصری مختلف از مؤلفه‌های کتاب‌شناختی در قالب خروجی نرم‌افزار به دست آمد که در ادامه بررسی شده‌اند.

^۱. RIS

۴. یافته‌های پژوهش

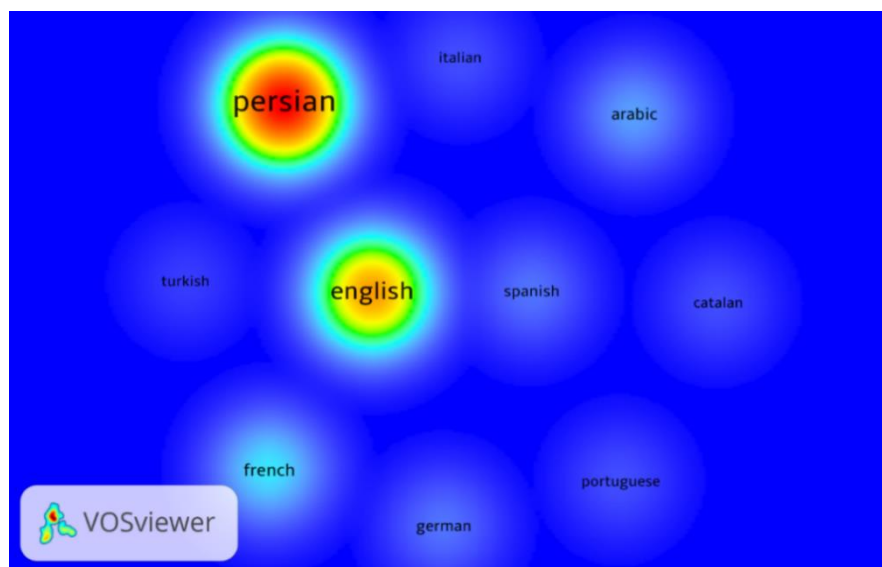
در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل علم‌سنجی پژوهش‌های «تاریخ ترجمه در ایران» برحسب داده‌های کتاب‌شناختی ارائه می‌شود. از میان مؤلفه‌های کتاب‌شناختی، یافته‌های ناظر بر زبان آثار، محل نشر و سال نشر برای تمامی آثار منتشرشده در ایران و خارج از ایران (نه دسته آثار) ارائه شده است. این در حالی است که یافته‌های مرتبط با عناوین نشریات فعال تنها بر اساس مقالات نشریات علمی ایرانی و خارجی است. همچنین، یافته‌های مرتبط با مراکز علمی - دانشگاهی فعال نیز در ارتباط با صرفاً مقالات نشریات علمی ایرانی و پارساهای دانشگاهی ارائه شده است. یافته‌های پژوهش در قالب انواع نقشه‌های بصری به‌دست‌آمده از نرم‌افزار وس‌ویوور ارائه شده است.

۴.۱. زبان آثار

در این بخش به این سؤال پاسخ داده می‌شود که پژوهش‌های «تاریخ ترجمه در ایران» از نظر تنوع زبانی در چه وضعیتی قرار دارند. تمامی آثار نه‌گانه منتشرشده در ایران و خارج از ایران از حیث «زبان» بررسی شده‌اند و نتایج آن در قالب نقشه چگالی^۱ در شکل ۱ نشان داده شده است.

طبق این شکل، بیشترین زبان استفاده شده در نگارش آثار منتشرشده در ایران «فارسی» و بعد از آن «انگلیسی» است. تعدد آثار به زبان انگلیسی را می‌توان به کاربرد این زبان در رشته مطالعات ترجمه در ایران نسبت داد، زیرا رشته مطالعات ترجمه در ایران در مقاطع مختلف به زبان انگلیسی ارائه می‌شود. از این رو، پژوهشگران مطالعات ترجمه در ایران آثار خود را عمدتاً به زبان انگلیسی منتشر می‌کنند. بدیهی است که در آثار منتشرشده در خارج از ایران نیز زبان انگلیسی، زبان پربسامد باشد، چنان‌که تحلیل داده‌ها نیز مؤید همین وضعیت است. در هر صورت، زبان انگلیسی، زبان فعال در سپهر نشر و دانشگاه در جهان محسوب می‌شود.

^۱. density visualization



شکل ۱. نقشه چگالی زبان آثار منتشر شده در داخل و خارج از ایران

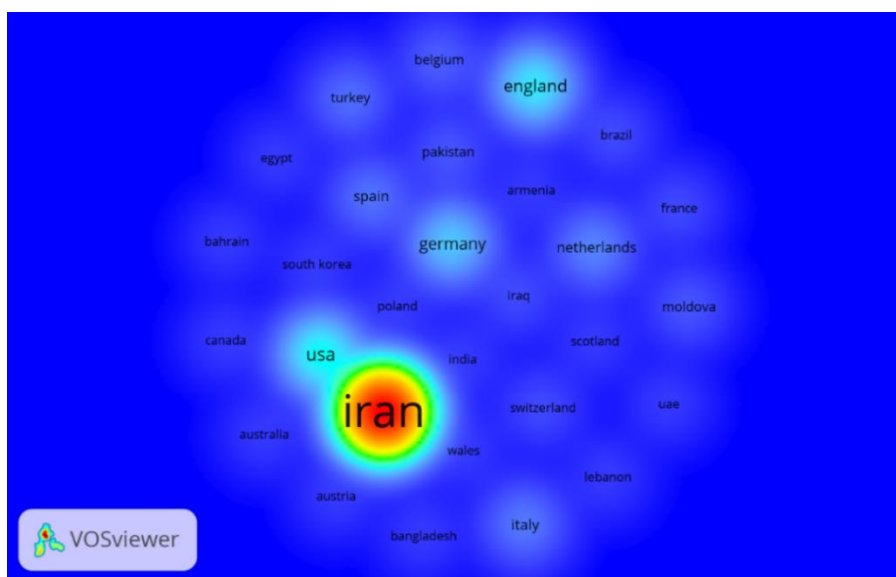
علاوه بر زبان فارسی و انگلیسی، انتشار آثار به زبان‌های فرانسوی، عربی، آلمانی، اسپانیایی، کاتالان، ایتالیایی، پرتغالی و ترکی نیز صورت گرفته است. لیکن چگالی انتشار آثار به مجموع این زبان‌ها بسیار اندک و در حدود ۰.۵٪ است.

۴.۲. محل نشر آثار

در این بخش به این سؤال پاسخ می‌دهیم که توزیع جغرافیایی پژوهش‌های «تاریخ ترجمه در ایران» به چه صورت است. در این راستا، یافته‌های مرتبط با محل نشر آثار ارائه شده است. در خصوص آثار ایرانی، شهر و کشور محل نشر بررسی شده است. لیکن با توجه به محدودیت‌های گردآوری اطلاعات آثار خارجی، محل نشر این آثار صرفاً به «کشور» محدود شده است. برای بررسی متغیر کشور، تمامی آثار نه‌گانه که در ایران و سایر کشورها منتشر شده بودند، تحلیل شده‌اند که نتایج آن در نقشه چگالی در شکل ۲ ارائه شده است.

با توجه به شکل ۲، بیشترین آثار مرتبط با تاریخ ترجمه در ایران در کشور ایران منتشر شده‌اند. همان‌طور که پیش‌تر شرح داده شد، در پژوهش حاضر در ارتباط با آثار منتشر شده در ایران، نمونه‌گیری جامعی صورت گرفته است، درحالی‌که محدودیت‌هایی مانند عدم دسترسی به

فهرست آثار خارجی موجب شد تا از نمونه‌گیری در-دسترس^۱ برای شناسایی آثار منتشرشده در خارج از ایران استفاده شود. ممکن است این امر بر داده‌های پژوهش تأثیر گذاشته باشد و در نتیجه آثار منتشرشده در ایران، در قیاس با آثار منتشرشده در خارج، وزن بیشتری را در مجموعه داده‌ها به خود اختصاص داده‌اند که از محدودیت‌های پژوهش حاضر محسوب می‌شود.



شکل ۲. نقشه چگالی کشور نشر آثار داخلی و خارجی

کشورهای ایالات متحده آمریکا و انگلیس بعد از ایران به ترتیب بیشترین چگالی در تعداد آثار منتشرشده را دارند. تعدد آثار در ایالات متحده آمریکا را می‌توان به حضور ناشران مطرح و مراکز علمی ایران‌شناسی و اسلام‌شناسی در این کشور نسبت داد که اغلب توسط پژوهشگران ایرانی مدیریت می‌شوند؛ از آن جمله می‌توان به «بنیاد مطالعات ایران»^۲ اشاره کرد. این مراکز به تحقیق در زمینه زبان و فرهنگ ایران اهتمام دارند که تاریخ ترجمه نیز بخشی از آن است. در انگلیس نیز شاهد حضور ناشران مطرحی همچون راتلج^۳ هستیم که در زمره ناشران پیشرو در حوزه

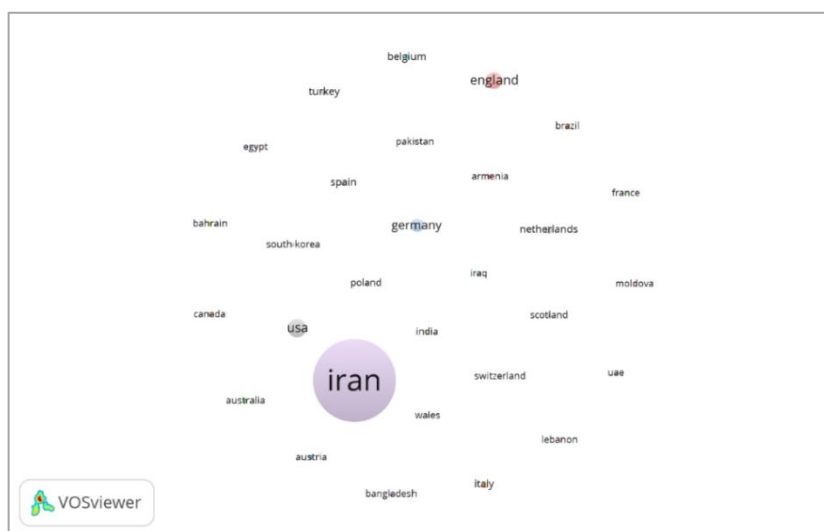
^۱. convenience sampling

^۲. Foundation for Iranian Studies

^۳. Routledge

مطالعات ترجمه است. افزون بر این، مراکز ایران‌شناسی و اسلام‌شناسی در انگلیس مانند «مؤسسه ایران‌شناسی بریتانیا»^۱ سهم مهمی در انتشار آثار مرتبط با «تاریخ ترجمه در ایران» ایفا کرده‌اند.

در ادامه، شبکه همکاری میان کشورهای مختلف به کمک نرم‌افزار بررسی و ترسیم شد. همان‌طور که در **شکل ۳** نشان داده شده است، پیوندی میان کشورهای فعال در زمینه انتشار پژوهش‌های «تاریخ ترجمه در ایران» مشاهده نشد که نشان از فقدان ارتباطات و همکاری‌های علمی بین کشورهای مختلف در امر نگارش و انتشار این دست از آثار است.

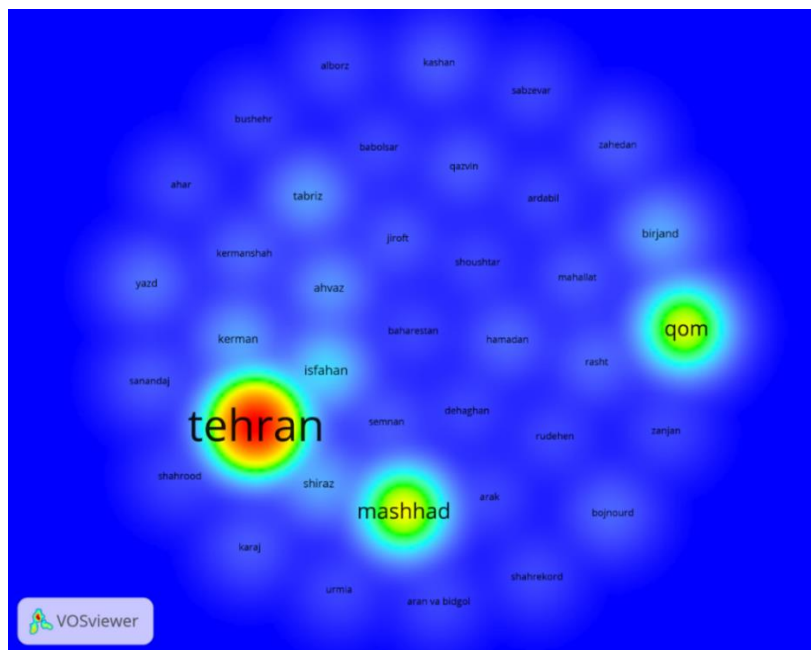


شکل ۳. نقشه شبکه همکاری^۲ میان کشورها

در خصوص آثار ایرانی، شهر محل نشر آثار نیز بررسی شد تا فعال‌ترین مناطق کشور در حوزه «تاریخ ترجمه در ایران» مشخص گردد. نتیجه این تحلیل در نقشه چگالی ارائه شده در **شکل ۴** آمده است.

^۱. British Institute of Persian Studies

^۲. network visualization



شکل ۴. نقشه چگالی شهر نشر آثار منتشر شده در ایران

همان‌طور که در شکل ۴ نشان داده شده است، از میان ۹۴۲ اثر منتشر شده در ایران، بیشترین چگالی (۶۱٪) مربوط به شهر تهران است. با توجه موقعیت مرکزی تهران در جغرافیای نشر و سیاست ایران، این رقم دور از انتظار نیست. بسیاری از انتشاراتی‌ها، دانشگاه‌ها و مراکز فعال در حوزه‌های مختلف علوم در تهران مستقر هستند. به‌طور مشخص، مرکزیت مطالعات ترجمه در ایران در دانشگاه علامه طباطبائی در شهر تهران قرار دارد. افزون‌بر این، بخش عمده‌ای از مقالات علمی شناسایی شده (۶۹ مقاله) در نشریه ایرانی «مطالعات ترجمه» منتشر شده‌اند که در تهران مستقر است.

بعد از تهران، مشهد بیشترین سهم را در انتشار آثار مربوطه دارد. اهمیت مشهد از این‌روست که یکی دیگر از دانشگاه‌های فعال در مطالعات ترجمه یعنی دانشگاه فردوسی در این شهر قرار دارد. همچنین، برخی از مؤسسات علمی مستقر در شهر مشهد همچون دانشگاه بین‌المللی امام رضا و مؤسسه آموزش عالی تابران جزء مراکز علمی فعال در حوزه ترجمه محسوب می‌شوند. در کل، ۳۱ مورد از پارساهای دانشگاهی درباره تاریخ ترجمه به مراکز علمی شهر مشهد متعلق

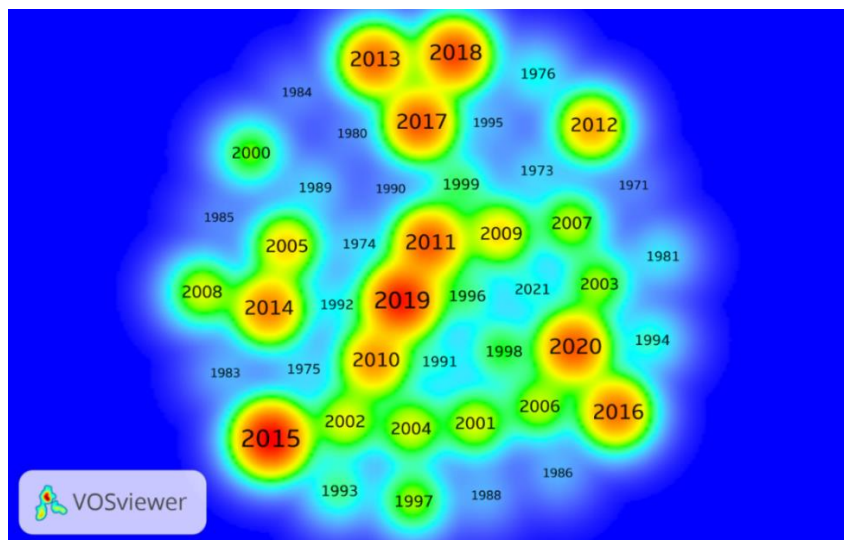
بودند. در میان نشریات مستقر در مشهد نیز فصلنامه فرهنگی «مترجم» و نشریه علمی «مطالعات زبان و ترجمه» دانشگاه فردوسی سهم مهمی در انتشار پژوهش‌های تاریخ ترجمه داشته‌اند و به‌ترتیب ۵۳ و ۲۴ مقاله را بین بازه ۱۳۵۰ تا پایان ۱۳۹۹ منتشر نموده‌اند.

شهر قم سومین شهری است که آثار مرتبط با تاریخ ترجمه در آن منتشر شده است. بسیاری از این آثار به‌لطف حضور مراکز علمی و انتشاراتی مطرح در این شهر منتشر شده‌اند. برای مثال، «مؤسسه فرهنگی ترجمان وحی» با انتشار ۳۹ مقاله درباره تاریخ ترجمه در ایران، به‌ویژه تاریخ ترجمه قرآن، نقش پررنگی در میان نشریات عمومی ایفا کرده است. علاوه بر این، نشریه «مطالعات حدیث» در دانشگاه باقرالعلوم و «تاریخ اسلام» در دانشگاه قرآن و حدیث در شهر قم بخش مهمی از آثار منتشرشده را به خود اختصاص داده‌اند. اغلب این آثار به موضوع تاریخ ترجمه متون دینی، به‌ویژه قرآن، پرداخته‌اند.

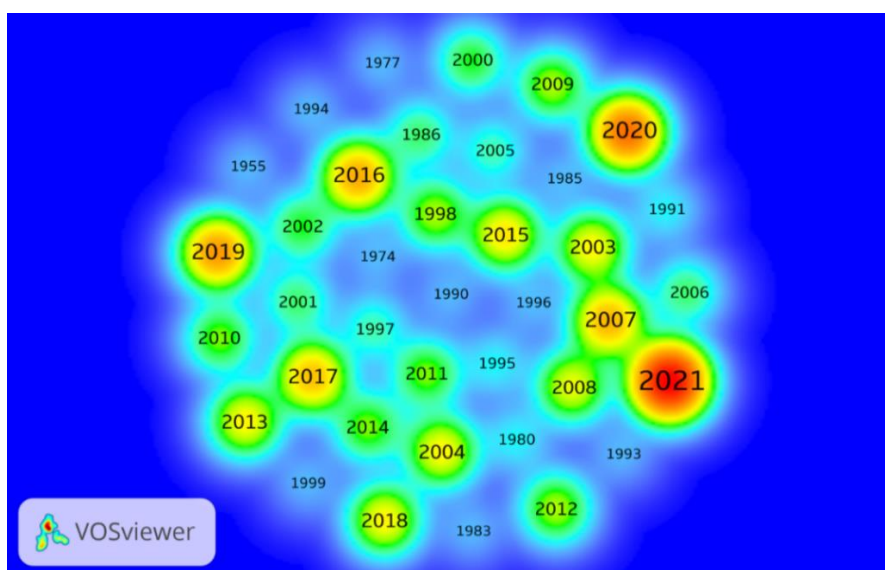
۴.۳. سال نشر آثار

تاریخ نشر آثار نیز از طریق علم‌سنجی بررسی و کوشش شد تا تحلیلی تطبیقی از آثار منتشرشده در ایران و خارج از ایران ارائه شود. از این‌رو، آثار نه‌گانه از حیث سال نشر تحلیل شدند. نتایج مربوط به آثار منتشرشده در ایران در **شکل ۵** ارائه شده است.

آثار منتشرشده در خارج از ایران نیز که شامل فصل کتاب، تک‌نگاری و مقالات نشریات علمی هستند، در سال‌های مختلف انتشار یافته‌اند. نقشه چگالی این آثار در **شکل ۶** آمده است.



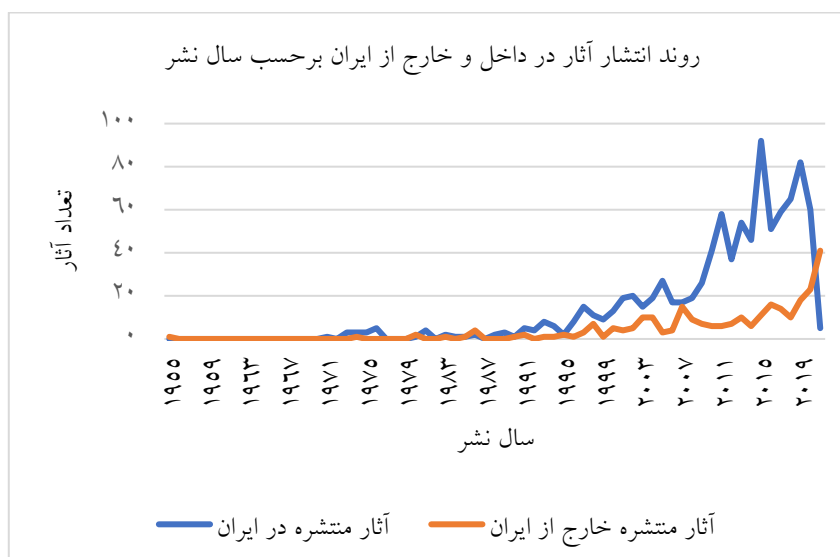
شکل ۵. نقشه چگالی سال نشر آثار منتشرشده در ایران



شکل ۶. نقشه چگالی سال نشر آثار منتشرشده در خارج از ایران

مقایسه میان روند نشر آثار در طی ۵۰ سال در داخل و خارج از ایران در نمودار ۱ ارائه شده است. طبقه این نمودار، روند کلی در داخل و خارج کشور حاکی از رشد مداوم در انتشار آثار

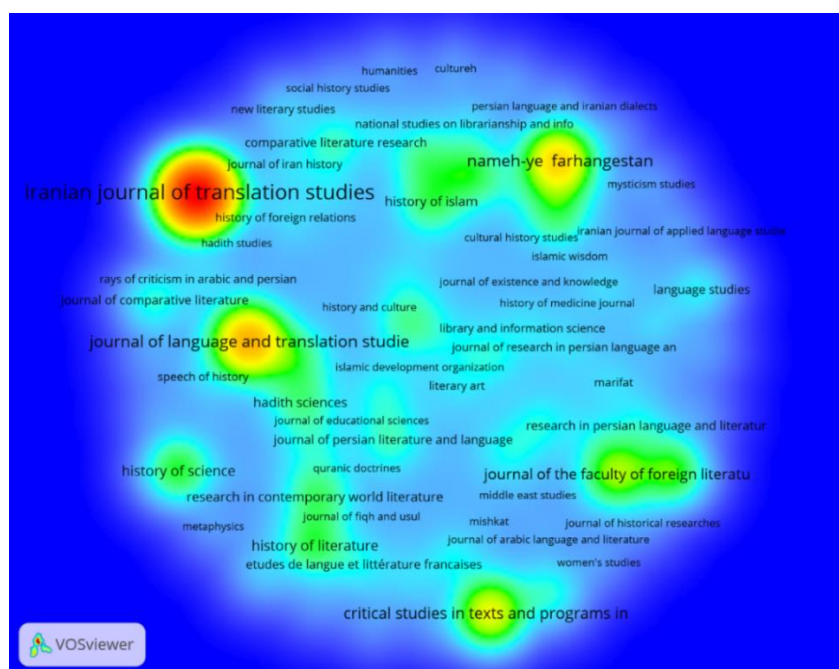
مربوط به تاریخ ترجمه در ایران است. لیکن در بیست سال گذشته، میزان رشد در ایران نسبت به سایر کشورها افزایش بیشتری داشته است. این افزایش را می‌توان به چندین عامل نسبت داد. نخست، توسعه چشمگیر مطالعات ترجمه در مقام حوزه‌ای دانشگاهی در طول زمان موجب مشارکت بیشتر دانشگاه‌ها، مؤسسات پژوهشی، مجلات و انتشارات شده است. دوم، ماهیت میان‌رشته‌ای مطالعات ترجمه همکاری‌هایی را میان پژوهشگران این حوزه و سایر رشته‌ها تسهیل کرده است. درنهایت، افزایش آگاهی از اهمیت موضوع پژوهشی تاریخ ترجمه احتمالاً در رشد مشاهده‌شده در تعداد آثار نقش داشته است.



نشریات فعال در این زمینه اشاره شد. اینجا می‌کوشیم یافته‌های دقیق‌تری ارائه کنیم و به مقایسه نشریات ایرانی و خارجی بپردازیم.

۴. ۴. ۱. نشریات علمی ایرانی

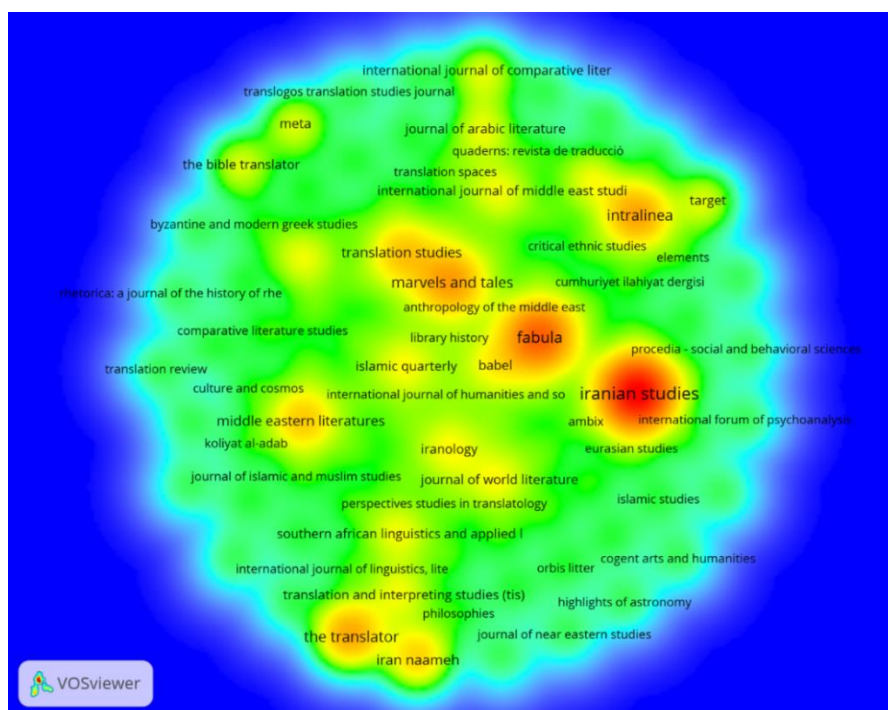
برای تحلیل نشریات علمی ایرانی از عناوین این نشریات و تعداد آثار منتشرشده در آن‌ها استفاده شده است. داده‌های مربوطه وارد نرم‌افزار وس‌ویور شدند و نقشه چگالی به‌دست‌آمده در شکل ۷ ارائه شده است. طبق یافته‌های پژوهش، نشریه ایرانی «مطالعات ترجمه» به‌طور متمرکز در انتشار مقالات علمی در حوزه «تاریخ ترجمه در ایران» سهم مهمی داشته است. در میان مقالات علمی منتشرشده در ایران، ۶۹ مقاله (۱۸٪) در این نشریه منتشر شده‌اند و پس از آن نشریه «مطالعات زبان و ترجمه» با ۲۵ مقاله (۷٪) قرار دارد. در رتبه‌های پایین‌تر نیز شاهد نشریات متعددی به‌ویژه از حوزه زبان و ادبیات فارسی و زبان‌شناسی هستیم که جسته‌وگریخته به انتشار مقالات «تاریخ ترجمه در ایران» توجه داشته‌اند.



شکل ۷. نقشه چگالی نشریات علمی ایرانی

۴.۲. نشریات علمی خارجی

بر اساس عناوین نشریات علمی خارجی و تعداد مقالات منتشرشده درباره «تاریخ ترجمه در ایران» در این نشریات، نقشه چگالی ارائه شده در شکل ۸ ترسیم شده است. طبق یافته‌ها، نشریه «مطالعات ایرانی»^۱ بیشترین سهم را در انتشار مقالات «تاریخ ترجمه در ایران» داشته است. در این بین، نشریات تخصصی مطالعات ترجمه نیز دیده می‌شوند که در کنار نشریات ایران‌شناسی و اسلام‌شناسی سهم بزرگی در انتشار آثار داشته‌اند.

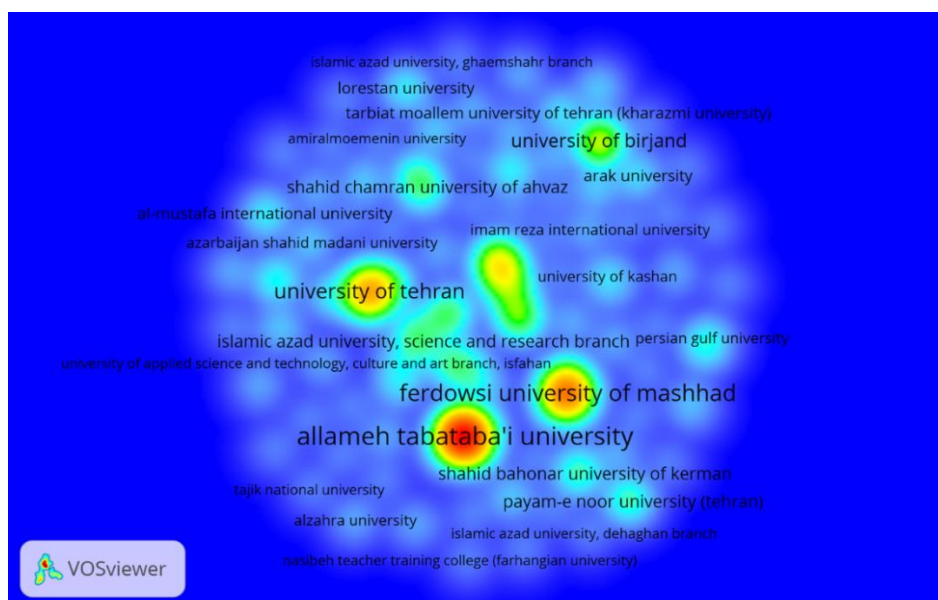


شکل ۸. نقشه چگالی نشریات علمی خارجی

^۱. Iranian Studies

۴. ۵. مراکز علمی-دانشگاهی

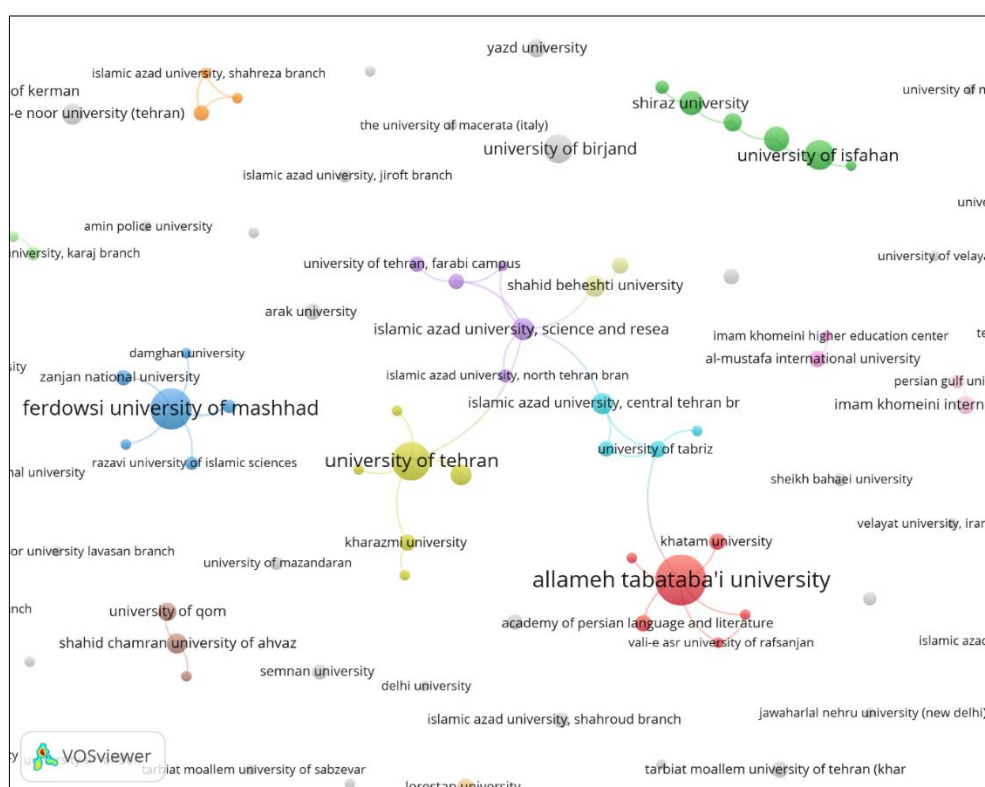
در این بخش به این پرسش پاسخ می‌دهیم که مراکز علمی-دانشگاهی ایرانی فعال در نشر پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران کدام‌اند. از میان داده‌های پژوهش، مقالات علمی منتشر شده در ایران و همچنین پارساهای دانشگاه‌های ایران بررسی و مراکز چاپ نشریات و دانشگاه محل دفاع پارساها شناسایی شدند. نقشه چگالی مراکز علمی-دانشگاهی حاصل از نرم‌افزار در شکل ۹ نشان داده شده است.



شکل ۹. نقشه چگالی مراکز علمی-دانشگاهی ایرانی

با توجه به نتایج تحلیل، دانشگاه علامه طباطبائی با ۱۱۰ اثر منتشر شده در حوزه «تاریخ ترجمه در ایران» دارای بالاترین چگالی در میان دانشگاه‌های ایرانی است و پس از آن دانشگاه فردوسی مشهد با ۵۹ اثر قرار گرفته است. اهمیت این دو دانشگاه در پیشبرد رشته مطالعات ترجمه در ایران می‌تواند توضیحی برای سهم بالای این دو در انتشار آثار علمی در این موضوع باشد. به عبارتی، قاطبه اصلی پژوهشگران مطالعات ترجمه در ایران در این دو دانشگاه فعالیت داشته‌اند.

با تحلیل داده‌های همکاری نویسندگان در نگارش آثار علمی، شبکه همکاری بین مراکز علمی-دانشگاهی ایرانی نیز ترسیم شد و در **شکل ۱۰** ارائه شده است. این شکل نشان می‌دهد که پژوهشگران وابسته به مراکز علمی-دانشگاهی مختلف در انتشار آثار مرتبط با «تاریخ ترجمه در ایران» همکاری داشته‌اند. در این شبکه همکاری، مراکز علمی-دانشگاهی مختلف اعم از دولتی و آزاد در شهرهای مختلف ایران دیده می‌شوند.



شکل ۱۰. شبکه همکاری میان مراکز علمی-دانشگاهی در ایران

۵. بحث و نتیجه گیری

تولید دانش پیرامون «تاریخ ترجمه در ایران» اهمیت بررسی آثار منتشرشده در این حوزه را دوچندان کرده است. در همین راستا، پژوهش حاضر با گردآوری و تحلیل آثار منتشرشده با

موضوع تاریخ ترجمه در ایران در بازه زمانی ۱۳۵۰ تا ۱۳۹۹ در ایران و خارج از ایران، کوشید تحلیلی جامع از الگوها و روندهای تولید و توزیع دانش در این موضوع به دست دهد. از داده‌های کتاب‌شناختی و روش علم‌سنجی برای تحلیل مؤلفه‌های زبان اثر، سال نشر، محل نشر، نشریات علمی فعال و مراکز علمی-دانشگاهی فعال استفاده شد و یافته‌های پژوهش به صورت نقشه‌های چگالی و نقشه‌های شبکه همکاری به دست آمده از نرم‌افزار وس‌ویور ارائه گردید. براساس یافته‌های پژوهش، آثار منتشرشده درباره «تاریخ ترجمه در ایران» در صورت‌های مختلفی منتشر شده‌اند: تکنگاری، فصل کتاب، مقاله در نشریات علمی، مقاله در نشریات عمومی، مقاله در روزنامه و پارسای دانشگاهی. اغلب آثار منتشرشده در ایران به زبان فارسی و در درجه بعد به زبان انگلیسی منتشر شده‌اند. آثار خارجی نیز عمدتاً به زبان انگلیسی نشر یافته‌اند. در طی بازه زمانی ۱۳۵۰-۱۳۹۹، انتشار این آثار گرچه در برخی برهه‌ها فرازونشیب داشته است، ولی همواره روند آن افزایشی بوده است. بسیاری از آثار منتشرشده در ایران در شهرهای تهران، مشهد و قم منتشر شده‌اند که می‌توان علت آن را حضور مراکز انتشاراتی و مراکز دانشگاهی فعال در زمینه مطالعات ترجمه و همچنین ترجمه متون دینی از جمله قرآن دانست؛ از آن جمله‌اند: دانشگاه علامه طباطبائی تهران، دانشگاه فردوسی مشهد و مؤسسه ترجمان وحی در قم. اغلب مقالات این حوزه نیز در نشریاتی منتشر شده‌اند که در این سه شهر مستقر هستند: برای مثال، مطالعات ترجمه (تهران)، مطالعات زبان و ترجمه (مشهد)، مترجم (مشهد)، ترجمان وحی (قم) و مطالعات حدیث (قم). همچنین، تحلیل مراکز علمی-دانشگاهی ایرانی فعال در زمینه نشر پژوهش‌های «تاریخ ترجمه در ایران»، نشان داد که مراکز اصلی آموزش و پژوهش مطالعات ترجمه، به‌طور مشخص دانشگاه علامه طباطبائی و دانشگاه فردوسی، نقش به‌سزایی در انتشار این پژوهش‌ها داشته‌اند. در درجه بعد، مراکز و عوامل مرتبط با رشته‌هایی همچون زبان و ادبیات فارسی و زبان‌شناسی قرار دارند که به علت علاقه به مسائل زبان و فرهنگ ایران، به تاریخ ترجمه نیز توجهی هرچند پراکنده مبذول داشته‌اند. در بحث از آثار منتشرشده در خارج نیز نقش مراکز و نشریات مرتبط با مطالعات ترجمه، از یک سو و ایران‌شناسی و اسلام‌شناسی، از سوی دیگر، بسیار پررنگ بود. این یافته‌ها حاکی از اهمیت و گستره وسیعی است که موضوع «تاریخ ترجمه در ایران» دارد که می‌توان آن را موضوعی بینارشته‌ای دانست که دغدغه بسیاری

از رشته‌های علوم انسانی و علوم اجتماعی است. البته، جریان اصلی تولید و توزیع دانش پیرامون این موضوع، چه در داخل و چه در خارج از ایران، از رشته مطالعات ترجمه منشأ می‌گیرد، همان‌طور که یافته‌های این پژوهش نیز این نتیجه‌گیری را تأیید می‌نماید.

نتایج و یافته‌های پژوهش حاضر که مبتنی بر علم‌سنجی است می‌تواند در امر شناخت تحول و تکامل مطالعات ترجمه در ایران و به‌طور ویژه پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران یاری‌رسان باشد. همچنین، از نتایج این تحقیق می‌توان در امر برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی در مقاطع تحصیلات تکمیلی استفاده کرد. علی‌رغم اینکه پژوهش حاضر از مجموعه‌ای عظیم از داده‌های کتاب‌شناختی استفاده کرد، محدودیت‌های پژوهش مانع از گردآوری داده‌هایی شد که می‌توانست در امر تحلیل سودمند باشد. این راه همچنان برای محققان باز است و می‌توان در تحقیقات آتی از سایر پژوهش‌های تاریخ ترجمه در ایران مانند پارساهای دانشگاهی خارجی و مقالات همایشی نیز برای انجام تحلیل علم‌سنجی و بررسی روند تکامل این حوزه پژوهشی بهره جست.

قدردانی

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی دانشگاهی با عنوان «تاریخ‌پژوهی ترجمه در ایران» است که با حمایت مادی و معنوی دانشگاه علامه طباطبائی انجام شده است.

کتاب‌نامه

- Alikina, E. V., & Kavardakova, E. L., & Kushnina, V. (2016). Scientometric study of Russian research into translation/interpreting pedagogy. *International Review of Management and Marketing*, 6(S3), 182–189. Retrieved from <https://econjournals.com/index.php/irmm/article/view/2210>
- Alyami, N., & Qassem, M. (2024). Examining translation and interpretation studies in GCC states: Data from Web of Science (1991–2023). *Cogent Arts & Humanities*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2421083>
- Bahri, H., & Gholami, M. (2024). Mapping postgraduate research trends in the sociology of translation in Iran. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 17(1), 87–103. <https://doi.org/10.33542/JTI2024-1-5>

- Barturen Mondragón, E. M., Quezada Castro, M. P., Castro Arellano, M. P., & Quezada Castro, G. A. (2024). Scientific production on legal translation (1988–2023): A bibliometric analysis. *Journal of Educational and Social Research*, 14(1), 64–75. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0006>
- Castro-Prieto, M. R., & Olvera-Lobo, M. D. (2007). Panorama intelectual de la terminología a través del análisis de redes sociales. *Meta*, 52(4), 816–838. <https://doi.org/10.7202/017698ar>
- Dong, D., & Chen, M. (2015). Publication trends and co-citation mapping of translation studies between 2000 and 2015. *Scientometrics*, 105(2), 1111–1128. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1769-1>
- Du, L., & Chen, W. (2022). Political discourse and translation studies: A bibliometric analysis in international core journals. *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221082142>
- Esqueda, M. D., & Freitas, F. D. S. (2022). Machine translation: Mapping technological developments through scientometrics. *Ciência da Informação*, 52(3), 113–128. <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v51i3.5542>
- Gile, D. (2000). The history of research into conference interpreting: A scientometric approach. *Target: International Journal of Translation Studies*, 12(2), 297–321. <https://doi.org/10.1075/target.12.2.07gil>
- Gile, D. (2015). Analyzing translation studies with scientometric data: From CIRIN to citation analysis. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 23(2), 240–248. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.972418>
- Grbić, N., & Pöllabauer, S. (2008). An author-centered scientometric analysis of Daniel Gile's œuvre. In G. Hansen, A. Chesterman, & H. Gerzymisch-Abrogast (Eds.), *Efforts and models in interpreting and translation research: A tribute to Daniel Gile* (pp. 3–24). John Benjamins.
- Gupta, B. M., & Dhawan, S. M. (2019). Machine translation research: A scientometric assessment of global publications output during 2007–2016. *Library and Information Technology*, 39(1), 31–38. <https://doi.org/10.14429/djlit.39.1.13558>
- He, H., & Xiong, B. (2025). A bibliometric analysis of translator's style in translation studies: A Chinese perspective (1980–2022). *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251322591>
- He, S., Hao, Y., Liu, S., Liu, H., & Li, H. (2022). Research on translation technology teaching in Chinese publications and in international English-language publications (1999-2020): A bibliometric analysis. *The Interpreter and Translator Trainer*, 16(3), 275–293. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2022.2101848>
- Hidayati, N. N. (2024). Research article trends globally on translation: A bibliometric analysis with ScienceDirect database. *JETLEE: Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 4(2), 169–189. <https://doi.org/10.47766/jetlee.v4i2.2868>

- Huang, Q., & Xin, X. (2020). A bibliometric analysis of translation criticism studies and its implications. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 28(5), 737–755. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2020.1740750>
- Karimnia, A., & Aboutalebi, A. (2014). A meta-analysis of papers published in Translation Studies Journal over the period 2002–2012 based on Chesterman's classification of translation models. *Iranian Journal of Translation Studies*, 11(44), 7–22.
- Li, X. (2015). International visibility of Mainland China translation studies community: A scientometric study. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 23(2), 183–204. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1006645>
- Lijie, D. (2024). A review of research in translation technology based on CiteSpace. *International Journal of Education and Humanities*, 4(2), 137–146. [https://doi.org/10.58557/\(ijeh\).v4i2.222](https://doi.org/10.58557/(ijeh).v4i2.222)
- Martínez-Gómez, A. (2015). Bibliometrics as a tool to map uncharted territory: A study on non-professional interpreting. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 23(2), 205–222. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1010550>
- Mohsen, M. A., Althebi, S., & Albahooth, M. (2023). A scientometric study of three decades of machine translation research: Trending issues, hotspot research, and co-citation analysis. *Cogent Arts & Humanities*, 10(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2242620>
- Mu, J., Chen, Y., & Yang, G. (2021). A scientometric analysis of research advances in China's eco-translatology studies (2008–2021). *Open Access Library Journal*, 8, 1–11. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107791>
- Nouraei, P., & Karimnia, A. (2015). The map of translation studies in modern Iran: An empirical investigation. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 2(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/23306343.2015.1059009>
- Pan, F., & Wu, X. (2023). Mapping intellectual structures and research trends of translation studies: A bibliometric analysis from 2007 to 2021. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 32(4), 736–757. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2275750>
- Parham, F., & Rassouli, P. (2024). Author networks in research on translation history in Iran: A data mining approach [Abstract]. *Translation in Transition 2024 Conference*, Batumi, Georgia.
- Parham, F., & Rassouli, P. (2025). A historiographical analysis of translation histories in Iran: The case of Iranian scholarly journal articles. *New Voices in Translation Studies*, 30(1), 72–103. <https://doi.org/10.14456/>
- Rovira-Esteva, S., & Orero, P. (2011). A contrastive analysis of the main benchmarking tools for research assessment in translation and interpreting: The Spanish approach. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 19(3), 233–251. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.590214>

- Serenko, A. (2013). Meta-analysis of scientometric research of knowledge management: Discovering the identity of the discipline. *Journal of Knowledge Management*, 17(5), 773–812. <https://doi.org/10.1108/JKM-05-2013-0166>
- Siluo, Y., & Qingli, Y. (2017). Are scientometrics, informetrics, and bibliometrics different? *16th International Conference of the International Society for Scientometrics and Informetrics*, Wuhan, China.
- Toury, G. (2009). Incubation, birth and growth: Observations on the first twenty years of *Target*. *Target: International Journal of Translation Studies*, 21(2), 189–207. <https://doi.org/10.1075/target.21.2.00tou>
- Van Doorslaer, L. (2016). Bibliometric studies. In: C. V. Angelelli, & B. J. Baer (Eds.). *Researching translation and interpreting* (pp. 168–176). Routledge.
- Van Doorslaer, L., & Gambier, Y. (2015). Measuring relationships in translation studies: On affiliations and keyword frequencies in the translation studies bibliography. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 23(2), 305–319. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1026360>
- Voß, S., & Zhao, X. (2005). Some steps towards a scientometric analysis of publications in machine translation. In M. H. Hamza (Ed.), *IASTED international conference on artificial intelligence and applications, part of the 23rd multi-conference on applied informatics*. (pp. 651–655). IASTED/ACTA Press.
- Wang, Y., & Jalalian Daghigh, A. (2024). Two decades of audiovisual translation studies: A bibliometric literature review. *SAGE Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241274575>
- Wyatt, S., Milojević, S., Park, H. W., & Leydesdorff, L. (2015). Quantitative and qualitative STS: The intellectual and practical contributions of scientometrics. In U. Felt, R. Fouché, C. A. Miller, & L. Smith-Doerr (Eds.), *Handbook of science and technology studies* (4th ed., pp. 87–112). MIT Press.
- Xiong, X., Qin, H. & Liu, X. (2023). The evolution and development of ecotranslatology studies based on the analysis of CiteSpace mapping knowledge domains. *Humanities and Social Sciences Communication*, 10, 1–13. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02104-z>
- Yan, J. X., Pan, J., Wu, H., & Wang, Y. (2013). Mapping interpreting studies: The state of the field based on a database of nine major translation and interpreting journals (2000-2010). *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 21(3), 446–473. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2012.746379>
- Zhang, M., Pan, H., Chen, X., & Luo, T. (2015). Mapping discourse analysis in translation studies via bibliometrics: A survey of journal publications. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 23(2), 223–239. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1021260>
- Zhu, X., & Aryadoust, V. (2023). A scientometric review of research in translation studies in the twenty-first century. *Target: International Journal of Translation Studies*, 35(2), 157–185. <https://doi.org/10.1075/target.20154.zhu>

درباره نویسندگان

فاطمه پرهام عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی است. وی از سال ۱۳۹۱ تاکنون در گروه مطالعات ترجمه انگلیسی این دانشگاه به تدریس دروس مرتبط با ترجمه در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری اشتغال داشته است. وی مقالات متعددی در نشریات داخلی و بین‌المللی منتشر کرده و حوزه‌های اصلی پژوهش ایشان مطالعات ترجمه شناختی، آموزش ترجمه، فلسفه و جامعه‌شناسی ترجمه و علم‌سنجی است.

پرویز رسولی دانش‌آموخته دکتری مطالعات ترجمه از دانشگاه علامه طباطبائی است. حوزه‌های پژوهشی وی تاریخ ترجمه در ایران، تاریخ‌نگاری ترجمه و تاریخ اندیشه است.

علی ارجمندی نهند دانشجوی کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه علامه طباطبائی است. حوزه‌های پژوهشی وی بوم‌ترجمه، زبان‌شناسی زیست‌محیطی، نقد زیست‌بوم‌گرا، نشانه‌شناسی زیستی و ماده‌گرایی است.

فاطمه جوادی دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه در دانشگاه علامه طباطبائی است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه وی کاربری رویکردهای تاریخی و اجتماعی در مطالعات ترجمه و مترجمان است.



A Study of the Role of Translation in the First Magazines of Mashhad: A Case Study of *Danesh*, *Al-Kamal*, and *Dabestan*

Mojtaba Khalifeh¹, Ali Najafzadeh¹, Saeed Ameri^{2*}

¹Assistant Professor in History, Department of History, Faculty of Literature and Humanities, University of Birjand, Birjand, Iran

²Assistant Professor in Translation Studies, Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, University of Birjand, Birjand, Iran

Abstract Despite their significance, periodicals have received scant scholarly attention in translation studies. This study aims to examine the status of translation, the language of translation, the content of translated texts, the backgrounds of the translators and societal reactions to translation in the three magazines of *Danesh*, *Al-Kamal* and *Dabestan* in Mashhad. The findings indicate that translation held significant importance in these magazines, aligning with their objectives. A considerable volume of their content comprised translated texts from French, Arabic and English. The translations covered a wide array of subjects, including social, cultural and scientific issues, as well as biographies, novels, and discussions on scientific and religious topics. The translators of these journals were often journalists, merchants and civil servants who engaged in translation of foreign publications and books non-professionally. Translation in Mashhad encountered several challenges, particularly when translations conflicted with Islamic and Iranian cultural values, which led to opposition from clergymen. This research, while examining the status and role of translation in periodicals, can pave the way for future studies in translation history.

Keywords: Translation History, Magazines/Periodicals, *Danesh*, *Al-Kamal*, *Dabestan*, Mashhad

Please cite this paper as follows:

Khalifeh, M., Najafzadeh, A., & Ameri, S. (2025). A study of the role of translation in the first magazines of Mashhad: A case study of *Danesh*, *Al-Kamal*, and *Dabestan*. *Language and Translation Studies* 58(1), 38-87. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.92643.1338>

1. Introduction

Translation history was not initially valued as a separate field in Holmes' 1988 translation studies map; however, it has gradually gained prominence (O'Sullivan, 2012). One topic that warrants further investigation through a historical perspective is the role and status of translation in periodicals, which has been sporadically discussed in translation studies.

Periodicals could act as a platform for the cultural and international exchanges and may offer insights into various forms of translation that are sometimes overlooked in book translations (O'Connor, 2019). They cover a wide spectrum of topics, and due to their rapid publication speed, they present a dynamic communication space for their readers. Periodicals play a pivotal role in transmitting ideas and literature across borders. Indeed, they facilitate foreign literature exchange between cultures and have the potential to enrich social and intellectual discourse, and offer a faster and more flexible medium compared to books (Fólica et al., 2020). During the 19th century, improvements in printing and communication boosted the circulation of periodicals, opening up new avenues for translation activities. Serial publication formats, unknown translators or authors, and innovative and experimental translation approaches profoundly shaped how readers accessed translated content (O'Connor et al., 2024).

Translation studies has traditionally focused on books rather than magazines and periodicals, making the latter a marginal area of research in the field despite their significant cultural influence (Fólica, et al., 2020). Wulfman (2017) is of the view that researchers began to examine periodicals just as their influence started to decline, which is why they are often examined from a historical perspective. The lack of academic attention to periodicals can be attributed to the long-standing view that they are ephemeral and marginal, and consequently, deemed unimportant. However, periodicals have presented a platform for the publication, distribution, and dissemination of translations (O'Connor, 2019). Therefore, they played a significant role in the literary and cultural system of societies. In Iran, translation has a long history, but the emergence of newspapers and magazines marked a new phase. This study specifically examines three early 20th-century Mashhad-based periodicals (*Danesh*, *Al-Kamal* and *Dabestan*) to answer the research

questions about the role of translation in these publications, the languages translated from, the subject matter of these translations, the social background of the translators, as well as public reactions to translated content.

2. Method

Building on a historical and documentary approach, this paper aims to analyze translation in early 20th-century periodicals in Mashhad, Iran. Using a multiple-case study method, the research thoroughly analyzes three early magazines in Mashhad (*Danesh*, *Al-Kamal*, and *Dabestan*) to understand the role of translation in these periodicals. More specifically, this study examines one issue of *Danesh* (1916), 25 issues of *Al-Kamal*, and 20 issues of *Dabestan*. Additionally, secondary sources were used to offer broader perspectives. *Danesh* (1919) is Mashhad's first magazine, founded by Seyed Mohammad Danesh Bozorgnia but it only published one issue. *Al-Kamal* is a religious magazine by Mirza Fazlollah Badaie-Negar, and ceased after 25 issues due to financial difficulties. *Dabestan* (1922) was founded by Seyed Hassan Meshkan Tabasi, which covered different topics and faced multiple shutdowns. Concerning data analysis, a flexible and data-driven content analysis approach is used to identify major themes and patterns to comprehensively understand the role of translation in these magazines.

3. Results

The *Danesh* magazine published only one issue. A large portion of this issue was devoted to translated content, as five articles (out of 15) were simply translations. Of the translators working for this periodical, mention could be made of Esmail Monir Mazandarani, who translated *Historical Studies of England* with numerous footnotes. Mohammad Danesh, the editor, also rendered Lamartine's *Two Brothers*. Mirza Mohammad Khan Malekzadeh translated Chateaubriand's *Atala*, incorporating biographical details and preserving original place names, though only the opening pages were published as the magazine announced its closure. One of the translations received severe criticism from religious authorities, who condemned Hassan's translation of La Fontaine's *Love and Madness* for its depiction of celestial beings. This led to the magazine's suspension, threats to the translator, and an investigation by the police. The presence of serialized

translations indicates that *Danesh* aimed to be a periodical publication, but the above-mentioned controversy brought it to an early end. Overall, this magazine showed a strong interest in translation, which acted as a means to introduce foreign knowledge to Persian readers.

As to *Al-Kamal*, edited by Mirza Fazlollah Badaie-Negar, translation played a pivotal role in its early issues. As a scholar and educator, Badaie-Negar wished to publish informative articles on different topics. However, Persian informative content was sparse; therefore, translation of foreign content from Arabic, French and English filled this huge gap of knowledge, particularly in the magazine's first year. Although translation appeared to make up a third of the magazine's content, the periodical's translation focus faded over time. Translations from European languages decreased, and translations from Arabic—primarily done by Badaie-Negar himself—became more prominent. He translated works on ethics, Islamic law and agriculture. Although some of his translations received criticism, he defended his work, particularly his translations of Greek philosophers' biographies, as a way to honor their intellectual legacy. His translations aimed to raise public awareness of religious and scholarly knowledge. Other contributors included Hossein Dariush, who translated a biography of Rasputin, and Sheikh Ali-Akbar Khorasani, who translated scientific papers. The magazine even held a poetry translation competition, further highlighting *Al-Kamal*'s commitment to using translation as a tool for expanding knowledge among Persian readers.

The *Dabestan* magazine was a literary publication founded by Seyed Hassan Meshkan Tabasi in Mashhad between 1922 and 1941. Translation constituted a significant portion of the magazine's content, mainly from French. Prominent translators were Seyed Abdollah Sayar, Mostafa Ameri, Mohammad Tarjomansaltaneh and Seyed Ali Akbar Shahidi. *Dabestan* featured translations from science (e.g., electricity, telegraphy and astronomy), philosophy, literature and history. Also, translating the works of Shakespeare, Lamartine, Lavoisier and La Fontaine was also common. A significant milestone was the translation of the French novel *The Wolf Man* (translated into Persian as *The Runaway Groom*) by Alfred Machard. It was published as a supplement to test reader interest in serialized fiction. Translation, however, faced criticism in Mashhad's conservative society. Scholars like Mehdi Boqrat-ol-Hokama warned that Western ideas might

harm Persian literary traditions. Others, like Mohammad Esmail Nassaj, debated whether the translation of foreign works was beneficial or detrimental to Iranian youth. Overall, *Dabestan* grew into a major intellectual platform, especially as members of the Khorasan Literary Society joined.

4. Discussion and conclusion

In the late Qajar period, the magazines *Danish*, *Al-Kamal*, and *Dabestan* were published in Mashhad, focusing on literature, religion and culture. These periodicals not only featured original writings in Persian but also published numerous translations from French, Arabic and English, at times making up one-third of their content. The translations covered a wide array of topics, including literature, philosophy, science, and history. For instance, the magazine *Danesh* translated notable works such as *The History of England* and *The Story of Attila-René*. Additionally, *Al-Kamal* focused on biographies of Greek philosophers and scientific discourse, while *Dabestan* featured translations on topics including radioactivity, electricity, as well as literary works. Given the limited number of professional translators in Mashhad, most translations were undertaken by merchants, government employees, and journalists. Although there was little initial opposition to translations, some religious scholars and clerics criticized certain content, leading to the shutdown of *Danesh*, for example. Notwithstanding this, these periodicals served as a bridge between cultures, facilitating the introduction of Western knowledge into Iran's traditional society and acting as a catalyst for intellectual and social transformation.

بررسی نقش ترجمه در اولین نشریات مشهد (مطالعه موردی: سه نشریه دانش، الکمال و دبستان)

مجتبی خلیفه^۱، علی نجف‌زاده^۲، سعید عامری^{۳*}

^۱استادیار تاریخ، گروه تاریخ، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

^۲استادیار مطالعات ترجمه، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

چکیده ترجمه‌پژوهان تاکنون کمتر به نشریات ادواری توجه نشان داده‌اند. پژوهش حاضر با هدف بررسی جایگاه ترجمه، زبان‌های مورد استفاده در ترجمه، محتوای متون ترجمه‌شده، خاستگاه مترجمان و واکنش‌های اجتماعی به ترجمه در سه نشریه «دانش»، «الکمال» و «دبستان» چاپ مشهد انجام شده است. نتایج نشان داد ترجمه در این سه نشریه، با توجه به اهداف آن‌ها، از اهمیت بسزایی برخوردار بوده و بخش قابل توجهی از مطالب آن‌ها را متون ترجمه‌شده از زبان‌های فرانسه، عربی و انگلیسی تشکیل می‌دهد. محتوای این ترجمه‌ها شامل موضوعات متنوع اجتماعی، فرهنگی و علمی، مانند زندگی‌نامه‌ها، رمان‌ها و مباحث علمی و دینی، بوده است. مترجمان این نشریات اغلب روزنامه‌نگاران، تجار و کارکنان ادارات بودند که به صورت غیرحرفه‌ای به ترجمه مطالب از نشریات و کتاب‌های خارجی می‌پرداختند. همچنین، ترجمه آثاری که با ارزش‌های فرهنگ اسلامی و ایرانی ناسازگار بودند، واکنش منفی علما را به دنبال داشت. این پژوهش ضمن بررسی جایگاه و نقش ترجمه در نشریات ادواری، زمینه را برای پژوهش‌های آتی در حوزه تاریخ ترجمه هموار می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: تاریخ ترجمه، نشریات، مشهد، دانش، الکمال، دبستان

۱. مقدمه

رابطه ترجمه و تاریخ از آغاز مطالعات ترجمه، موضوع بحث و پژوهش‌های گسترده اندیشمندان شرق و غرب بوده است. اگرچه در نقشه جامع هولمز^۱ در سال ۱۹۸۸، حوزه تاریخ ترجمه جایگاهی مشخص و مستقلی ندارد، اما در بخش نظریه‌های وابسته به زمان^۲ در ترجمه به آن اشاره شده است (آسلیوان^۳، ۲۰۱۲). مطالعه دقیق ترجمه‌ها می‌تواند لایه‌های متعدد تاریخی نهفته در دل آن‌ها را آشکار سازد (هرمانز^۴، ۲۰۲۲). به‌زعم بل^۵ (۲۰۲۴)، احیای علاقه به تاریخ‌نگاری در دهه ۱۹۹۰، موجب رشد چشمگیر رویکردهای متنوعی به مطالعات تاریخ ترجمه شد. با این حال، تحلیل کلان و جهانی این حوزه نشان می‌دهد مفاهیم و روایت‌های غربی غالباً بر چارچوب‌های انتقادی دیگر فرهنگ‌ها غلبه می‌کند؛ در نتیجه، در آغاز قرن بیست‌ویک، خودآگاهی روش‌شناختی به‌مثابه یک ویژگی بارز در این حوزه مطرح شد و پژوهشگران همیشه بر اهمیت بازان‌دیشی در مباحث نظری، فرهنگی و نهادی در جامعه خود (مثلاً ایران) تأکید ورزیدند (بل، ۲۰۲۴). اخیراً، توجه به ارتباط تنگاتنگ ترجمه و تاریخ در مطالعات ترجمه ایران به‌گونه‌ای چشمگیر افزایش یافته و حاصل این توجه، شکل‌گیری پژوهش‌های تاریخ‌نگاری متعددی در ابعاد خرد و کلان بوده است (قدرتی و هاشمی، ۱۳۹۸؛ عاطف‌مهر و فرحزاد، ۲۰۲۲). هرچند با گذشت زمان، حوزه تاریخ ترجمه تلاش کرده است موضوعات متنوعی را بررسی کند، ولی به حوزه تاریخ ترجمه و مطبوعات یا نشریات ادواری کمتر توجه شده است.

^۱. Holmes

^۲. time-restricted theories

^۳. O'Sullivan

^۴. Hermans

^۵. Belle

در قرن نوزدهم میلادی، تکامل ابزارهای ارتباطی و پیشرفت‌های صنعت چاپ، به‌خصوص افزایش ظرفیت، سرعت و گستره توزیع، اهمیت روزافزونی به خود گرفت؛ مثلاً گسترش نشریات ادواری در اروپا بستری نوین برای انتشار ترجمه‌ها و بحث درباره شیوه‌های ترجمه فراهم کرد. اشکال ترجمه در این نشریات تحت تأثیر ویژگی‌های خاص رسانه‌ها، مانند انتشار سریالی، ناشناس بودن، تقلید و تجربه‌گرایی، قرار داشت و مسائل بنیادینی را درباره رابطه میان رسانه و معنا مطرح می‌کرد (اوکونر و همکاران^۱، ۲۰۲۳). این دگرگونی‌ها نه تنها بر شکل و ساختار ترجمه‌ها اثر نهاد، بلکه به‌گونه‌ای بنیادین نحوه دسترسی مخاطبان به متون ترجمه‌شده را تغییر داد و به‌این ترتیب، تمامی جوانب فرآیند ترجمه را دستخوش دگرگونی نمود (یوان و لی^۲، ۲۰۲۰).

از منظر جامعه‌شناسی، نشریات ادواری نقشی بسزا در شکل‌گیری فرهنگ‌های مدرن و چرخش آثار ادبی ایفا کرده‌اند. این نشریات، نه تنها به ترویج تبادلات فرهنگی بین‌المللی و جریان‌های فرهنگی یاری رسانده‌اند، بلکه مجاری انتقال ادبیات را نیز توسعه بخشیده‌اند (رویگ-سانز و همکاران^۳، ۲۰۲۲). نشریات ادواری با گذر از محدودیت‌های زبانی، راهکارهای بدیلی برای انتقال ادبیات و ایده‌ها ارائه می‌دهند و درعین حال، در مقایسه با کتاب بستری آسان‌تر و سریع‌تر برای انتشار مطالب فراهم می‌سازند (رویگ-سانز و همکاران، ۲۰۲۲). درواقع، نشریات، گونه‌ای انعطاف‌پذیر از نشر هستند که همیشه تحت تأثیر نیروهای سیاسی، فرهنگی و بازار خارجی قرار می‌گیرند؛ همچنین، این نشریات، محصولاتی چاپی و گذرا هستند که برای مصرف فوری و آنی طراحی شده‌اند (اوکونر^۴، ۲۰۱۹). به باور پیم^۵ (۲۰۱۴)، ترجمه‌های منتشرشده در نشریات ادواری و مجموعه‌های تخصصی، معمولاً تأثیر بسزایی نسبت به ترجمه‌هایی دارند که

¹. O'Connor, Israel, Shamma & Luo

². Yuan & Li

³. Roig Sanz, Fóllica & Ikoff

⁴. O'Connor

⁵. Pym

در کتب مستقل منتشر می‌شوند. به باور اوکونر (۲۰۱۹)، نشریات، بستری برای انتشار متون خارجی‌اند؛ از این رو، باید به چگونگی انتشار این متون در نشریات و شرایط دسترسی به آن‌ها توجه کرد. پژوهشگران مطالعات ترجمه در جستارهای علمی درباره تاریخ و ترجمه، عمدتاً بر کتاب‌ها تمرکز کرده و کمتر به نقش ترجمه در نشریات دوره‌ای پرداخته‌اند (اوکونر، ۲۰۱۹؛ فولیکا و همکاران^۱، ۲۰۲۰).

نشریات ادواری بازتاب‌دهنده سلیقه‌ها، نیازها و رویکردهای جامعه در دوره‌های مختلف هستند. بررسی ترجمه‌های منتشرشده در این نشریات، به ما کمک می‌کند تا بفهمیم چه آثاری در چه دوره‌هایی بیشتر موردتوجه بوده‌اند، چه سبک‌ها و رویکردهای ترجمه‌ای رایج بوده‌اند و چگونه این روندها در طول زمان تغییر کرده‌اند؛ بنابراین، واکاوی نقش نشریات در انتشار و توزیع آثار ترجمه‌شده در گذشته، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با این حال، پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه بسیار محدود بوده است. به باور پژوهشگرانی همچون اوکونر (۲۰۱۹)، این بی‌توجهی جای بسی تأسف دارد و ولفمن^۲ (۲۰۱۷) نیز بر این عقیده است که اوج پژوهش‌های دانشگاهی درباره نشریات ادواری، دقیقاً هم‌زمان با آغاز افول تأثیرگذاری آن‌ها رخ داده است. این موضوع تا حدی ناشی از نگرش دیرینه‌ای است که نشریات ادواری را آثاری گذرا و از این رو کم‌اهمیت تلقی می‌کرد؛ آثاری که همواره نقشی حاشیه‌ای در نظام ادبی و فرهنگی جامعه‌ها ایفا نموده‌اند.

موضوع ترجمه در نشریات ادواری، به‌ویژه در بستر تاریخی ایران، اهمیتی دوچندان دارد. ترجمه در ایران سابقه‌ای طولانی دارد، اما با ظهور نشریات به شکل روزنامه و مجله، ترجمه وارد مرحله نوینی شد. مطبوعات، افزون بر انتشار نوشته‌های مدیران و نویسندگان خود، به ترجمه و چاپ گزیده‌ای از مطالب منتشرشده در نشریات و کتاب‌های دیگر نیز همت

^۱. Fóllica, Roig-Sanz & Caristia

^۲. Wulfman

می‌گماردند. این مطالب ترجمه‌شده، خوانندگان را با آثار و اندیشه‌های نویسندگان خارجی آشنا می‌ساخت. مجلات، به دلیل فضای بیشتر و محدودیت کمتر در تعداد صفحات، امکان ترجمه و انتشار مطالب طولانی‌تر و پیوسته‌تر را فراهم می‌کردند (حاجی‌آقابابی، ۱۴۰۱؛ صالحی و حاجی‌بابایی، ۱۳۹۹). در مشهد نیز، از اواخر دوره قاجار، با انتشار مجلاتی همچون دانش، الکمال و دبستان، ترجمه در نشریات جایگاه ویژه‌ای یافت. این مجلات که در سال‌های پایانی قاجار و اوایل پهلوی منتشر می‌شدند، در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در این جستار با بررسی موردی سه نشریه دانش، الکمال و دبستان و با نگاهی نو به تاریخ ترجمه در ایران، به دنبال پاسخ به پرسش‌های پژوهشی زیر هستیم:

- ترجمه چه جایگاهی در اولین مجلات مشهد داشت؟
- ترجمه‌های اولین مجلات مشهد بیشتر از چه زبان‌هایی صورت گرفته است؟
- محتوای ترجمه‌های اولین مجلات مشهد در چه زمینه‌ای بود؟
- مترجمان اولین مجلات مشهد چه خاستگاه اجتماعی داشتند؟
- واکنش‌های اجتماعی نسب به ترجمه در مجلات مشهد چگونه بود؟

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. تاریخ و ترجمه

درحالی‌که نخستین تاریخ‌های عمومی درباره ترجمه اغلب به‌صورت تکنگرایی‌های مستقل تألیف می‌شدند، در دو دهه اخیر، یعنی از اوایل دهه ۱۹۹۰، شاهد ظهور موج دومی از آثار جمعی و گروهی در این حوزه هستیم. این آثار، معمولاً بر روی یک زبان یا فرهنگ خاص تمرکز می‌کنند (بل، ۲۰۲۴). به‌عنوان مثال، می‌توان به مجموعه مقالاتی همچون اثر شاخص شبانی،

هیگینز و کوای^۱ (۲۰۲۲) اشاره کرد که با تمرکز بر ترجمه ادبی در ایران، جنبه‌های تاریخی این حوزه را به‌طور جامع بررسی کرده‌اند. به باور ونوتی^۲ (۲۰۰۵)، ترجمه، پیوستگی‌ها و واگرایی‌های تاریخی را که در اثر تماس دو زبان و فرهنگ پدید می‌آیند، به‌روشنی نمایان می‌سازد. افزون بر این، نه تنها هر مرحله، ترجمه عمیقاً متأثر از زمانه خویش است، بلکه رواج آن نیز به ناگزیر سرنوشتی تاریخی و متفاوت از سرنوشت متن مبدأ برای آن ایجاد می‌کند. پیم (۲۰۱۴) پژوهش در تاریخ ترجمه را به سه حوزه متمایز اما درهم‌تنیده تقسیم می‌کند:

باستان‌شناسی ترجمه: این حوزه به کاوش در ریشه‌های تاریخی ترجمه می‌پردازد و به پرسش‌هایی مانند «چه کسی؟»، «چه چیزی؟»، «چگونه؟»، «کجا؟»، «چه زمانی؟»، «برای چه کسی؟» و «با چه اثری؟» پاسخ می‌دهد.

نقد تاریخی ترجمه: این حوزه به ارزیابی تأثیر ترجمه‌ها بر فرهنگ، جامعه و تاریخ می‌پردازد. نقد تاریخی ترجمه، ترجمه را نه صرفاً به‌عنوان یک عمل فنی، بلکه به‌عنوان یک کنش اجتماعی و فرهنگی می‌نگرد و به بررسی نقش آن در شکل‌گیری هویت‌ها، ایدئولوژی‌ها و گفتمان‌ها می‌پردازد.

تبیین ترجمه: این حوزه به دلایل و انگیزه‌های ترجمه می‌پردازد و به پرسش «چرا؟» پاسخ می‌دهد. تبیین ترجمه تلاش می‌کند تا عوامل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مؤثر بر تصمیم‌گیری برای ترجمه و انتخاب متن و روش ترجمه را شناسایی و تحلیل کند.

مدل پیم (۲۰۱۴) می‌تواند چارچوب مفیدی برای بررسی ترجمه در نشریات ادواری ایران فراهم کند:

^۱. Shabani-Jadidi, Higgins & Quay

^۲. Venuti

باستان‌شناسی ترجمه: این حوزه می‌تواند به بررسی این مهم بپردازد که در نشریات ادواری ایران چه متونی ترجمه شده‌اند، مترجمان چه کسانی بوده‌اند و ترجمه‌ها تحت چه شرایط تاریخی و اجتماعی انجام شده‌اند. مثلاً می‌توان به این سؤال پاسخ داد که چه نوع متونی (ادبی، علمی، سیاسی) در دوره‌های مختلف بیشتر ترجمه شده‌اند و دلایل این تغییرات چه بوده است.

نقد تاریخی ترجمه: این بخش می‌تواند به تحلیل تأثیر این ترجمه‌ها بر جامعه ایرانی بپردازد. برای مثال، آیا این ترجمه‌ها به انتقال ایدئولوژی‌های جدید کمک کرده‌اند؟ آیا در شکل‌گیری هویت ملی یا فرهنگی نقش داشته‌اند؟ مثلاً ترجمه‌های ادبیات غربی در نشریات دوره قاجار و پهلوی چگونه نگرش جامعه را نسبت به غرب یا خود ایران تغییر داده‌اند؟

تبیین ترجمه: در این بخش می‌توان به بررسی این موضوع پرداخت که چرا در دوره‌های تاریخی مختلف، برخی متون خاص بیشتر از سایرین مورد ترجمه قرار گرفته‌اند. مثلاً آیا دلایل سیاسی یا اقتصادی (از جمله استقبال مخاطبان از ترجمه زندگی‌نامه‌ها در نشریات) در این امر نقش داشته‌اند؟

۲.۲. ترجمه در نشریات ادواری: رویکردی تاریخی

نشریات ادواری، برخلاف بازار ترجمه کتاب، طیف گسترده‌ای از رویکردهای ترجمه را به نمایش می‌گذارند. مطالعه ترجمه‌های منتشرشده در این نشریات، علاوه بر تبیین تبادلات فرهنگی و بین‌المللی، فرصتی بی‌نظیر برای شناسایی روش‌های متنوع ترجمه فراهم می‌کند که در تمرکز صرف بر ترجمه کتاب ممکن است نادیده گرفته شوند (اوکونر، ۲۰۱۹). نشریات دوره‌ای معمولاً طیف وسیعی از موضوعات را پوشش می‌دهند: برای مثال، یک شماره از نشریاتی مانند Time، Vogue یا Punch می‌تواند شامل موضوعاتی متنوع، از نظریه‌های اقتصادی و دیدگاه‌های سیاسی گرفته تا اشعار طنز، نقدهای تئاتر و حتی ترجمه باشد (لاتهام و اسکولز^۱، ۲۰۰۶). ناگفته

¹. Latham & Scholes

پیداست که نشریات با گذر از مرزها، بستری بی‌نظیر برای انتقال ادبیات و ایده‌ها به شکلی نوآورانه فراهم می‌سازند. این رسانه‌ها به سبب سرعت انتشار چشمگیرشان نسبت به کتاب‌ها، فضاهای ارتباطی پویاتری را برای مخاطبان ایجاد می‌کنند. به‌علاوه، پویایی نشریات ادواری، آن‌ها را به محورهای در شبکه‌ای فراملی بدل می‌سازد که جریان آزاد متون و شیوه‌های نوین انتشار را بهبود می‌بخشد (فولیکا و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۴). این نشریات، می‌توانند بستری برای انتشار آثار نویسندگانی باشند که به دلایل مختلف در سایر اشکال انتشار فرصت بروز و ظهور پیدا نمی‌کنند (اوکونر، ۲۰۱۹).

نشریات به‌مثابه کرسی‌های گفت‌وگوی اندیشه، نه‌تنها بستری برای تبادل افکارند، بلکه کانون اصلی ترجمه نیز به شمار می‌روند. در بررسی سیر تحول روایت‌ها و تولید دانش در جهان، ترجمه به‌مثابه عنصری ثابت و پایدار خودنمایی می‌کند. ازاین‌رو، این نشریات، پنجره‌ای می‌گشایند تا از خلال آن بتوانیم به مطالعه مفاهیم چندزبانه و فرامرزی جریان اندیشه‌ها بپردازیم. (کانستانزا گوزمان^۱، ۲۰۱۹). این نشریات، نه‌تنها بازتاب‌دهنده بسترهای تاریخی یا اجتماعی مشخص هستند، بلکه به‌مثابه واسطه‌های فعال در این گستره عمل کرده، تاریخ ادبیات را رقم می‌زنند و جریان پذیرش ادبیات بیگانه در فرهنگ پذیرنده را هدایت می‌کنند (ونگ^۲، ۲۰۲۳).

مطالعات نشریات دوره‌ای که حوزه‌ای تخصصی از مطالعات ارتباطات و رسانه است در سال‌های اخیر به‌شدت موردتوجه قرار گرفته است. این حوزه نوظهور، به‌ویژه با تکیه بر پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و بهره‌گیری از ظرفیت‌های رسانه‌های دیجیتال، مسیری نو را در مطالعات رسانه‌ای گشوده است (لاتهام و اسکولز، ۲۰۰۶). گستردگی موضوعاتی که در نشریات دوره‌ای بررسی می‌شوند، به‌گونه‌ای است که مطالعه آن‌ها نیازمند همکاری‌های میان‌رشته‌ای است (لاتهام و اسکولز، ۲۰۰۶؛ بزازی^۳، ۲۰۲۴). نشریاتی که از منابع خارجی استفاده می‌کنند، به‌واسطه

^۱. Constanza Guzmán

^۲. Wang

^۳. Bezari

ترجمه، نه تنها صداهاى گوناگون، بلکه لایه‌هاى معنایی متعددی را نیز در خود جای می‌دهند و بدین ترتیب، به غنای ناهمگونی فرهنگی خود می‌افزایند. این چندصدایی و چندلایگی، در ساختار و محتوای نشریه، اعم از تنوع شکلی و غنای متنی، به‌وضوح قابل مشاهده است. ترجمه، با ایجاد بستری برای گفت‌وگوی میان این صداها و متون، نقشی محوری در شکل‌گیری و پایداری این ساختار ناهمگن ایفا می‌کند (اوزمن^۱، ۲۰۱۹).

یکی از حوزه‌هایی که می‌تواند مطالعات نشریات دوره‌ای را غنی‌تر کند، مطالعات ترجمه است. به‌ویژه در بررسی مسائلی چون انتخاب زبان، تحولات زبانی و فرهنگی، چارچوب‌های نهادی و قانونی، یا گرایش‌های ایدئولوژیک و فرهنگی، مطالعات ترجمه می‌تواند حوزه‌ای ارزشمند برای پژوهش‌هایی باشد که بر ارتباطات فرامرزی و جریان جهانی دانش متمرکز هستند (ارنست و شیدینگ^۲، ۲۰۲۲). نشریات ادواری تاریخی، به دلیل ماهیت چندزبانه و فراملی بودن، تنوع نویسندگان و همچنین گوناگونی رویکردهای ترجمه، بستری غنی برای مطالعات ترجمه به شمار می‌آیند. بررسی این نشریات، درک ما را از چگونگی تولید، انتقال و چرخش دانش تاریخی در سطح بین‌المللی عمیق‌تر می‌سازد (ونگ، ۲۰۲۳). پژوهشگران ترجمه، نشریات را اغلب ابزار برای تأیید فرضیه‌های خود و منابعی مکمل در روش‌شناسی پژوهش می‌شناسند. این پژوهشگران معمولاً به مطالعه مترجمان و ترجمه به‌صورت مجزا از بستر نشریاتی که در آن قرار دارند، می‌پردازند. درحالی‌که می‌توان با اتخاذ رویکردی جامع‌تر، به بررسی پیچیدگی‌های تعامل میان ترجمه و ویژگی‌های خاص نشریات پرداخت و درک عمیق‌تری از فرآیند ترجمه در بسترهای نشر پیدا کرد (اوزمن، ۲۰۱۹).

همان‌طور که قبلاً بیان شد، نشریات در تاریخ فرهنگی و شکل‌گیری گفتمان‌های اجتماعی نقشی محوری ایفا کرده‌اند و برخی پژوهشگران ترجمه نیز به بررسی آن‌ها پرداخته‌اند.

1. Özmen

2. Ernst & Scheiding,

با این وجود، علی‌رغم این توجهات پراکنده، همچنان جای خالی مطالعات جامع و نظام‌مند در این حوزه به شدت احساس می‌شود (کانستانزا گوزمان، ۲۰۱۹). این کمبود به‌ویژه در حوزه تلاقی مطالعات ترجمه و مطالعات نشریات دوره‌ای به شدت احساس می‌شود. هرچند این دو حوزه از پتانسیل بالایی برای همکاری مشترک برخوردارند، اما تاکنون ارتباطی منسجم و جامع میان آن‌ها برقرار نشده است (بزاری، ۲۰۲۴).

در نشریات دوره‌ای ایران، ترجمه با عنوان «پاورقی» شناخته می‌شود. پاورقی در نشریات، به مجموعه‌ای از مطالب اشاره دارد که در چند شماره یا در بخش مشخصی از روزنامه یا مجله منتشر می‌شود. موضوعات این مطالب، با توجه به سیاست‌های نشریه، متنوع است. هدف از انتشار پاورقی، علاوه بر ارائه مطالب طولانی، جذب مخاطب و افزایش فروش نشریه است (صالحی و حاجی‌بابایی، ۱۳۹۹). پاورقی در گذشته تأثیر بسزایی در جامعه داشته و به افزایش علاقه عموم مردم به مطالعه کمک کرده است. این امر، علاوه بر تقویت تمایل به مطالعه در میان افراد جامعه، به تحکیم پیوندهای اجتماعی از طریق ادبیات و مطالعه نیز منجر شده و رونق بازار کتاب را به دنبال داشته است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). پژوهش شاکری (۱۴۰۲) نشان می‌دهد که اغلب پاورقی‌های منتشرشده در چند نشریه موردبررسی وی در یک بازه ۷۰ ساله از ۱۲۲۹ تا ۱۳۰۰ اغلب ترجمه از زبان‌های غربی (به‌خصوص فرانسه) بودند.

مطالعه نقش نشریات در مطالعات ترجمه با چالش‌های متعددی روبرو است. کانستانزا گوزمان (۲۰۱۹) معتقد است از یک‌سو، در بسیاری از پژوهش‌های علوم انسانی، به‌ویژه در حوزه‌های فرهنگی و اجتماعی، نقش محوری نشریات در انتقال ایده‌ها و شکل‌گیری جنبش‌ها نادیده گرفته می‌شود. از سوی دیگر، شناسایی دقیق ترجمه‌ها، به‌خصوص ترجمه‌های فرضی یا میانجی که در نشریات صورت می‌گیرد، به دلیل عدم شفافیت در این زمینه، دشوار است. علاوه بر این، در مطالعات شبکه‌های انتقال فرهنگی، نقش نشریات به‌مثابه واسطه‌های اصلی در جریان‌یابی ایده‌ها اغلب مورد غفلت واقع می‌شود. چالش‌های دسترسی به آرشیوهای نشریات،

ازجمله عدم دیجیتالی سازی بسیاری از منابع قدیمی و وضعیت نامناسب فیزیکی برخی آرشیوها، نیز بر پیچیدگی این مطالعات می افزاید.

با عنایت به مطالب مذکور و همچنین فقدان پژوهش های تاریخی در زمینه ترجمه در نشریات ادواری، این پژوهش با تمرکز بر سه نشریه دانش، الکمال و دبستان در شهر مشهد، به بررسی جایگاه و نقش ترجمه در شکل گیری هویت فرهنگی و فکری این شهر در اوایل قرن بیستم می پردازد. با تحلیل عمیق محتوا و بررسی منابع تاریخی، به دنبال پاسخ به پرسش هایی نظیر زبان های مبدأ ترجمه ها، موضوعات مورد ترجمه، هویت مترجمان و واکنش های اجتماعی به ترجمه هستیم. هدف اصلی این پژوهش، روشن کردن این مسئله است که ترجمه چه جایگاهی در نخستین نشریات مشهد داشته و چگونه به انتقال مفاهیم و ایده های جدید به جامعه آن زمان کمک کرده است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. طرح پژوهش

این پژوهش با اتخاذ رویکردی اسنادی و تاریخی، به مطالعه نظام مند و دقیق منابع مرتبط با ترجمه در نشریات خراسان می پردازد. با تمرکز بر روش مطالعه موردی، تلاش می شود تا با بررسی عمیق و همه جانبه این نشریات، به درک دقیق تری از جایگاه و نقش ترجمه در سه نشریه دانش، الکمال و دبستان دست یابیم. در پژوهش های تاریخی، محققان با دودسته اصلی منابع روبرو هستند: منابع اولیه که اسناد دست اول و هم زمان با رویداد هستند، مانند دست نوشته ها و عکس ها و منابع ثانویه که شامل تحلیل ها و تفسیرهای بعدی بر اساس منابع اولیه اند، مانند کتاب ها و مقالات پژوهشی. منابع ثانویه تحت تأثیر دیدگاه نویسنده قرار دارند (کوهن و

همکاران^۱، ۲۰۱۸). در این پژوهش، بیشتر از منابع اولیه مانند مجلات و روزنامه‌ها بهره گرفته شده است. علاوه بر مجلات دانش، ال‌کمال و دبستان که هسته اصلی پژوهش هستند، از دیگر نشریات هم‌دوره یا پس از آن دوره که گزارش‌هایی درباره این مجلات منتشر کرده‌اند، مانند روزنامه‌های بهار، شرق ایران، رعد و فکر آزاد نیز استفاده شده است.

یکی از روش‌های رایج در پژوهش‌های کیفی مطالعه موردی^۲ است که با تمرکز دقیق بر یک یا چند نمونه خاص از حوزه موردبررسی به پژوهشگر امکان تحلیل عمیق پدیده مدنظر را می‌دهد و با رویکرد تفسیری همخوانی دارد (راسمن و رالیس^۳، ۲۰۱۷). این روش به بررسی عمیق و جامع یک موضوع، فرد، گروه، رویداد، سازمان، یا پدیده خاص می‌پردازد (ملینگر و هانسون^۴، ۲۰۲۲). در این پژوهش، از روش مطالعه چند موردی^۵ بهره گرفته شده است. به‌زعم سالدینا و اویراین^۶ (۲۰۱۳)، این روش پژوهش به پژوهشگر این امکان را می‌دهد تا با بررسی چند نمونه از یک پدیده، شواهدی جامع و دقیق درباره موضوع مورد مطالعه گردآوری کند. در حقیقت، این رویکرد به ما اجازه می‌دهد با تحلیل عمیق و همه‌جانبه چندین نشریه، به درک روشن‌تر و ژرف‌تری از جایگاه و نقش ترجمه در نشریات دوره موردنظر دست پیدا کنیم.

۳.۲. جمع‌آوری داده‌ها

برای دستیابی به اهداف این پژوهش، از روش‌های تحقیق تاریخی با تکیه بر مطالعات کتابخانه‌ای و تحلیل کیفی منابع استفاده شده است. در گام نخست، پژوهشگران سه نشریه از اولین مجلات منتشرشده در مشهد را که با اهداف پژوهش هم‌راستایی بیشتری داشتند و داده‌های به‌دست‌آمده از آن‌ها کفایت لازم را داشت، برگزیدند. مجلات دانش، ال‌کمال و دبستان به ترتیب نخستین

^۱. Cohen, Manion & Morrison

^۲. case study

^۳. Rossman & Rallis

^۴. Mellinger & Hanson

^۵. Multiple case study

^۶. Saldanha & O'Brien

نشریاتی بودند که از اواخر دوره قاجار تا اوایل دوره پهلوی در شهر مشهد منتشر شدند. داده‌های این پژوهش شامل یک شماره از مجله دانش، ۲۵ شماره از مجله الکمال و ۲۰ شماره از مجله دبستان است. به‌منظور نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای مشخص، نشریات زیر انتخاب شدند: دوره انتشار (از اواخر قاجاریه تا اوایل پهلوی)، تنوع محتوایی (پوشش موضوعات ادبی، علمی، دینی و اخلاقی) و قابلیت دسترسی به تعداد کافی از شماره‌ها برای انجام تحلیل. این معیارها به پژوهشگران کمک می‌کنند تا نمونه‌هایی را برگزینند که نه تنها بازتاب‌دهنده دوره زمانی موردنظر باشند، بلکه داده‌های لازم برای بررسی عمیق‌تر موضوع را نیز فراهم آورند.

دانش: اولین مجله مشهد بود که مجوز آن در سال ۱۲۹۵ شمسی به نام سید محمد دانش بزرگ‌نیا صادر شد، اما اولین و تنها شماره آن سه سال بعد منتشر شد. دانش بزرگ‌نیا از بازرگانان مهم و از چهره‌های شاخص ادبی خراسان بود و هدف از انتشار این مجله، توسعه معارف خراسان و ارائه نمونه‌ای از نگارش ادبی و تاریخی بود. با وجود استقبال تنها یک شماره از این مجله منتشر شد و نشر آن متوقف شد.

الکمال: دومین مجله مشهد بود که هشت ماه پس از دانش، در سال ۱۲۹۸ شمسی توسط میرزا فضل‌الله بدایع‌نگار منتشر شد. بدایع‌نگار از شخصیت‌های فرهنگی و آموزشی مشهد بود و الکمال را به‌عنوان اولین مجله دینی مشهد منتشر کرد. این مجله با مشکلات مالی روبرو بود و پس از انتشار ۲۵ شماره در طی سه سال و نیم، متوقف شد.

دبستان: سومین نشریه مشهد بود که در سال ۱۳۰۱ شمسی توسط سید حسن مشکان طبسی منتشر شد. طبسی نیز از شخصیت‌های فرهنگی و سیاسی مشهد بود و سابقه فعالیت در زمینه مطبوعات و آموزش داشت. مجله دبستان با هدف ارائه مطالب ادبی، علمی و اخلاقی منتشر شد که با استقبال مجله الکمال نیز روبرو شد. این مجله پس از انتشار ۱۲ شماره در سال اول، به

مدت سه سال تعطیل شد و سپس دوباره به انتشار خود ادامه داد، اما در نهایت پس از انتشار چند شماره دیگر، مجدداً تعطیل شد.

۳.۳. تحلیل داده‌ها

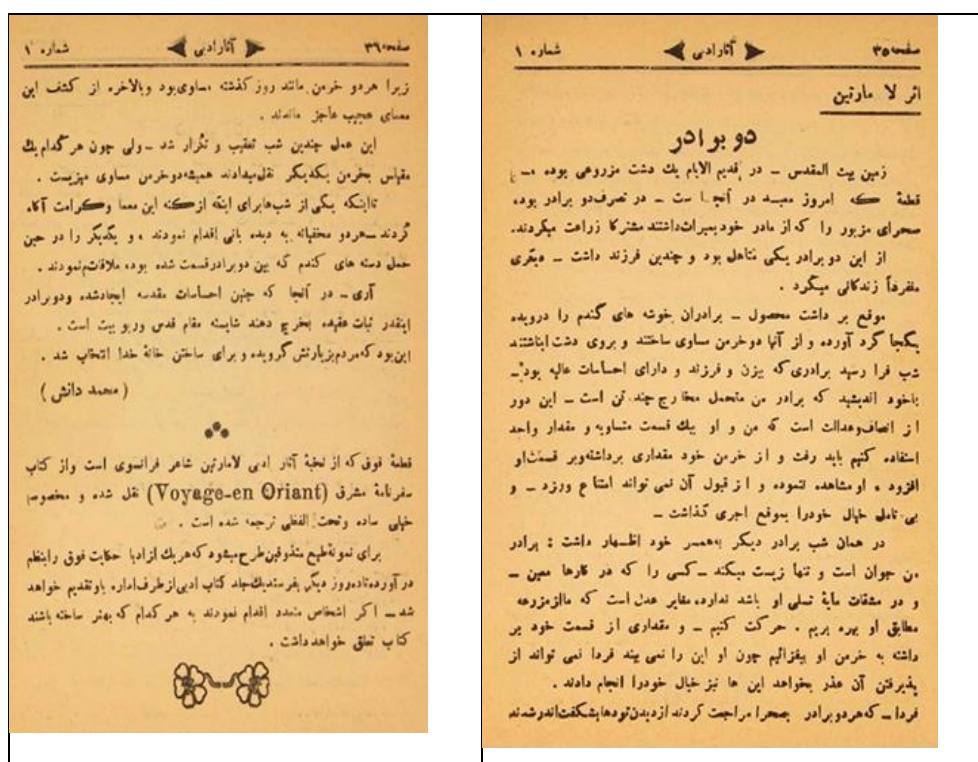
پس از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل آن‌ها با استفاده از روش کیفی و رویکردی انعطاف‌پذیر انجام شد. در این پژوهش، به‌جای استفاده از یک مدل تحلیلی از پیش تعیین‌شده، داده‌ها بر اساس ارتباط و اهمیتی که با پرسش‌های پژوهش داشتند، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. این رویکرد به پژوهشگران این امکان را داد تا بدون محدودیت‌های ساختاری به بررسی ژرف و جامع موضوع بپردازند و الگوها و مضامین کلیدی را به‌طور طبیعی از دل داده‌ها استخراج کنند. در نتیجه، تحلیل بر اساس داده‌های واقعی و نه چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده صورت پذیرفت که دقت و جامعیت بیشتری را برای نتایج به ارمغان می‌آورد. برای تحلیل عمیق‌تر، از منابع ثانویه نیز بهره گرفته شد. این منابع شامل کتاب‌ها، مقالات و پژوهش‌های پیشین بودند که با رویکردی توصیفی و تحلیلی به نقش ترجمه در نشریات پرداخته‌اند.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. ترجمه در نشریه دانش

فهرست مطالب مجله دانش شامل ۱۵ عنوان است که مقالات و قطعات شعر را در بر می‌گیرد. از این میان، پنج عنوان به ترجمه اختصاص یافته و از حیث حجم صفحات، بخش چشمگیری از مجله دانش را به خود اختصاص داده‌اند. از جمله، می‌توان به مبحث «مطالعات تاریخی انگلستان از ۵۵ سال پیش از میلاد تا ۱۹۱۹ میلادی» اشاره کرد که ترجمه اسماعیل منیر مازندرانی بود. او از تجار بزرگ و مترجمان و روزنامه‌نگاران برجسته مشهد به شمار می‌رفت. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های ترجمه‌ای او، رعایت اصول ترجمه و نویسندگی بود که پیش‌تر چندان مرسوم نبود.

ارائه پاورقی و ذکر معادل انگلیسی کلمات در متن یا پاورقی، از شاخصه‌های اصلی ترجمه او بود؛ مانند آوردن شکل املائی کلماتی مثل «viles» یا نوشتن تلفظ اسامی در پاورقی. ذکر اسامی خاص مانند آنگلو-ساکسون (Anglo-Saxons) یا ذکر تاریخ تولد و فوت برخی افراد در پاورقی، برای مثال ریچارد دوم (Richard II) (۱۳۹۹-۱۳۷۷ میلادی) از دیگر ویژگی‌های ترجمه‌های وی بود (دانش، شماره ۱، ص. ۱۶).



تصویر ۱. نمونه ترجمه در نشریه دانش

داستان کوتاه «دو برادر»^۱ اثر لامارتین^۲ توسط محمد دانش، مدیر مجله دانش، ترجمه شده است. نشریه این قطعه را به عنوان یکی از آثار برجسته ادبی لامارتین، شاعر فرانسوی، معرفی کرده و اظهار داشته که آن را از کتاب «سفرنامه شرق یا همان Voyage en Orient» به شکلی بسیار

^۱. La Légende des Deux Frères

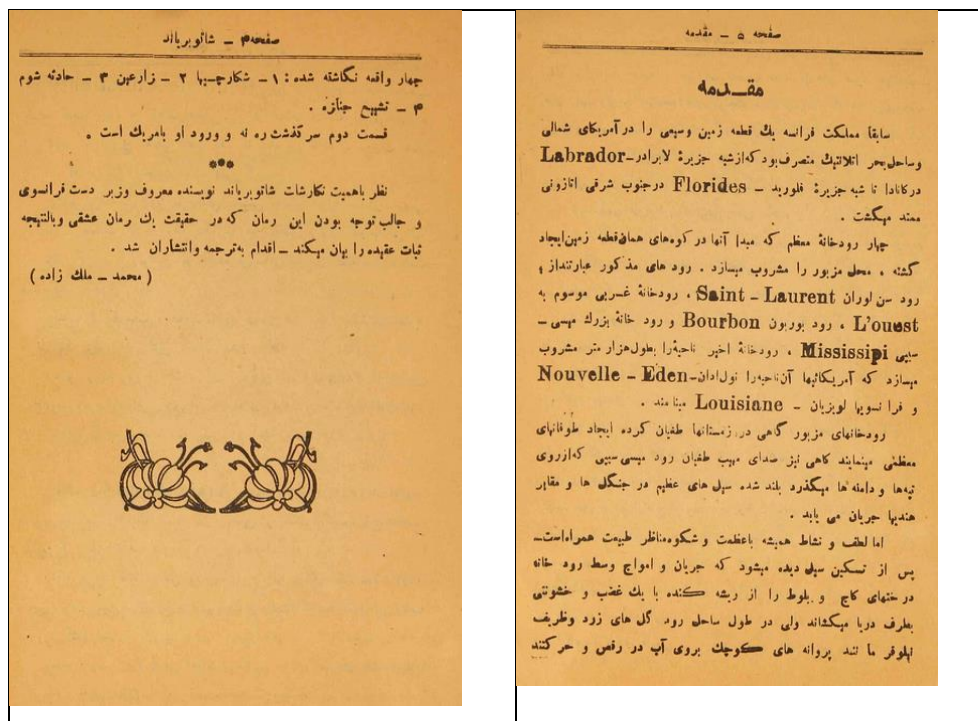
^۲. Alphonse De Lamartine

ساده و تحت‌اللفظی ترجمه کرده است (دانش، شماره ۱، صص. ۳۶-۳۵، [تصویر ۱](#)). این مورد، از معدود مواردی است که در این مجله به نحوه ترجمه اشاره شده است. مهم‌ترین اثر ترجمه‌ای مجله دانش، ترجمه کتاب برای بخش پاورقی بوده است. برای این منظور، کتاب آتالا-رنه^۱ اثر شاتوبریان^۲ انتخاب شده که توسط میرزا محمدخان ملک‌زاده ترجمه و ضمیمه مجله دانش منتشر شده است. مترجم در ابتدا به معرفی شاتوبریان پرداخته و ذکر کرده که او در سال ۱۷۶۸ میلادی در سن-مالو متولد و در سال ۱۸۴۸ میلادی در پاریس درگذشته است. «آتالا-رنه» یکی از آثار مشهور معروف و رمان مشهور شاتوبریان است که از کتاب «ترویج مذهب مسیح»^۳ استخراج شده است. بخش نخست به سرگذشت زندگی پیرمردی به نام شاکناس اختصاص دارد که داستان را برای رنه روایت می‌کند. ملک‌زاده درباره دلیل ترجمه این کتاب نوشته است: «نظر به اهمیت نگارشات شاتوبریان، نویسنده معروف و زبردست فرانسوی بالنتیجه [درنتیجه] ثبات و جالب‌توجه بودن این رمان که در حقیقت یک رمان عشقی و عقیده را بیان می‌کند، اقدام به ترجمه و انتشار آن شد» (دانش، شماره ۱، ضمیمه، صص. ۸-۱، [تصویر ۲](#)). این داستان درباره منطقه لوئیزیانا در آمریکاست و مترجم اسامی جغرافیایی را با املای اصلی در متن آورده است. مترجم ترجمه‌ای سلیس و روان ارائه داده و در اولین شماره مجله دانش تنها ۸ صفحه نخست آن منتشر شد و قرار بود ادامه رمان در شماره‌های بعدی چاپ شود که متأسفانه مجله متوقف گردید. شایان‌ذکر است که این کتاب پیش‌تر توسط ذکاءالملک فروغی ترجمه و به‌صورت چاپ سنگی منتشر شده بود. مشخص نیست که ترجمه ملک‌زاده تا چه اندازه تحت تأثیر ترجمه فروغی بوده است.

^۱. Atala-René

^۲. François-René de Chateaubriand

^۳. Le Génie du christianisme



تصویر ۲. نمونه ترجمه در نشریه دانش

یکی از مهم‌ترین ترجمه‌های این مجله، داستان کلاسیک «محاكمه عشق و جنون در محكمه بهشت»^۱ اثر لافونتین^۲ است که روایتی خیال‌انگیز از فرار یک حوری بهشتی است. این حوری با بهره‌گیری از زیبایی و اغوای خود، ملائک را وسوسه کرده و از بهشت می‌گریزد. او با رسیدن به سوئیس و دریاچه ژنو، نخستین مواجهه خود با انسان را تجربه می‌کند. این داستان در شماره یک مجله دانش، صفحات ۲۹ تا ۳۴، به چاپ رسیده است (دانش، شماره ۱، صص. ۲۹-۳۴). ترجمه حسن، رئیس شعبه وصول مالیات مشهد، از این داستان و انتشار آن، غوغایی در شهر سنتی مشهد به پا کرد و منجر به توقیف مجله دانش شد. روزنامه شرق ایران در شماره ۴۶ (۱۶ دی ۱۲۹۸ شمسی) خبر تعطیلی مجله دانش را منتشر و علت آن را بخشی از مطالب مندرج در

^۱. Love and Madness

^۲. Jean de La Fontaine

آن و پیگیری هیئت علمیه مشهد اعلام کرد (شرق ایران، شماره ۴۶، سال چهارم، ص. ۲). روزنامه شرق ایران سپس در شماره ۴۷ (۱۲ بهمن ۱۲۹۸ شمسی) به ترجمه افسانه‌ای از «لافونتین»، شاعر مشهور فرانسوی، با عنوان «محاکمه عشق و جنون در محکمه بهشت» اشاره کرد که توسط میرزا حسن خان، کارمند اداره مالیه، ترجمه و نیمی از آن منتشر شده بود و قرار بود مابقی در شماره‌های بعدی به چاپ برسد. این بخش از ترجمه مورد توجه برخی از علما قرار گرفت و پس از مذاکره، نامه‌ای از منزل آیت‌الله‌زاده به والی خراسان نوشته و درخواست توقیف مجله شد. والی نیز ضمن توقیف مجله، پیش از برگزاری دادگاه، به اداره نظمیه دستور محاکمه نویسنده را به نیابت از مدعی‌العموم صادر کرد. میرزا حسن خان توسط مدعی‌العموم به عدلیه احضار و توضیحات خود را ارائه داد (شرق ایران، شماره ۴۷، سال چهارم، ص. ۲).

روزنامه رعد که در تهران منتشر می‌شد، در تاریخ ۲۴ دی ۱۲۹۸ شمسی به قلم گزارشگر خود، فرخ دین پارسا، نوشت: یکی از مقالات ادبی مندرج در مجله دانش، ترجمه‌ای از یکی از افسانه‌های لافونتین بود که با امضای میرزا حسن خان، رئیس شعبه وصول مالیات اداره مالیه، به چاپ رسیده و مورد اعتراض برخی قرار گرفته و در مورد آن مذاکراتی انجام شده است. به نوشته رعد، مضمون این افسانه، «محاکمه‌ای در بهشت» بود و همین موضوع، یعنی محل وقوع محاکمه و وجود شخصیتی به نام حوری، باعث ایجاد حواشی و انتقاداتی شد. به باور روزنامه رعد، این مقاله، با وجود ارزش ادبی و جذابیتش، به دلیل کم‌ذوقی و کوتاه‌بینی یا عوام‌فریبی معترضان، مورد اعتراض واقع شد (رعد، شماره ۲۲۵، سال دهم، ص. ۲). گزارش روزنامه رعد که ۲۰ روز بعد منتشر شد، نشان می‌دهد این موضوع صرفاً به اعتراض محدود نماند؛ بلکه یک ورقه چاپ ژلاتینی^۱ حاوی تهدید (احتمالاً تهدید به مرگ) علیه مترجم «محاکمه عشق و جنون» منتشر شده بود. به دنبال آن، اداره نظمیه اقدام به تعقیب مترجم و انجام بازرسی‌های مخفی و

^۱. چاپ ژلاتینی، روشی سنتی در چاپ محسوب می‌شود که در آن از ورقه‌ای انعطاف‌پذیر به نام کلیشه، ساخته شده از ژلاتین، استفاده می‌گردد. این روش به‌طور معمول برای چاپ‌های ساده و کم‌هزینه کاربرد دارد.

آشکار کرد. در جریان این بازرسی‌ها مشخص شد که آن ورقه بدون امضا و از طریق پست شهری به دست والی خراسان رسیده است. سپس مقرر شد که مترجم با ارائه ضمانت، فرد یا افرادی را که آن ورقه را منتشر کرده‌اند، معرفی کند. در نهایت، والی به اداره نظمیه دستور توقف تعقیب را صادر کرد (رعد، شماره ۲۴۳، سال دهم، ص. ۲).

هویت دقیق میرزا حسن خان، رئیس شعبه وصول مالیات اداره مالیه، مشخص نیست؛ اما این ماجرا نشان می‌دهد محتوای ترجمه‌ای که با معیارهای جامعه سنتی مشهد سازگار نبود، می‌توانست پیامدهای خطرناکی داشته باشد. اگرچه سید قطبی، میرزا حسن خان را نام مستعار دانسته است (سید قطبی، ۱۳۹۴، ص. ۶)، اما با توجه به اشاره حضور او در نظمیه و بازجویی‌اش و نیز وجود دو نفر با همین نام در اداره مالیات مشهد در آن دوره، به نظر می‌رسد این شخصیت واقعی بوده است. در همین زمان، میرزا حسن خان دهقان، عضو اداره تحدید و نماینده در اداره فواید عامه بود و میرزا حسن خان دیگری که مدتی از اعضای مهم مالیه ایالتی بود، در ۲۰ تیر ۱۳۰۱ شمسی از مرکز برای بازرسی اداره مالی شرق کشور انتخاب و وارد بیرجند شد تا به سیستان برود (فکر آزاد، شماره ۸، سال اول، ص. ۲). مجله دانش از ابتدا به قصد انتشار ماهیانه تأسیس شد. وجود چندین مقاله دنباله‌دار مانند تاریخ انگلستان، محاکمه عشق و جنون در محکمه بهشت و رمان آتالا-رنه نشان می‌دهد مدیران مجله دانش قصد تداوم انتشار آن را داشتند (سید قطبی، ۱۳۹۴، ص. ۱۳)، ولی اعتراض علما باعث تعطیلی آن شد.

در تنها شماره مجله دانش، پنج مترجم با نشریه همکاری داشته و پنج عنوان مطلب را ترجمه نموده‌اند. محمد اسماعیل منیر مازندرانی، محمود فرخ، محمد دانش، میرزا محمدخان ملک‌زاده و حسن رئیس شعبه وصول مالیات، مترجمان این مجله بوده‌اند که اغلب مطالب دنباله‌دار را ترجمه کرده‌اند؛ مطالبی که بنا بود در شماره‌های آتی نیز به چاپ برسند. در میان این مترجمان، محمد اسماعیل منیر مازندرانی و محمود فرخ به ترجمه بودن آثار اشاره‌ای نکرده و منبع نوشته‌های

خود را ذکر ننموده‌اند. این در حالی است که سه مترجم دیگر منابع مشخصی را ارائه داده‌اند، اما تنها در مورد «سرگذشت آتالا- رنه» تصریح به ترجمه شده است.

۴.۲. ترجمه در نشریه الکمال

فضل‌الله آل داود بدایع‌نگار فرزند شیخ مولا داود خراسانی شخصیتی علمی بود که مدتی معاون و سپس رئیس اداره فرهنگ و اوقاف و فواید عامه خراسان بود. بیشتر عمرش را صرف معلمی در مدارس خیریه سعادت، رحیمیه و رضویه کرد و تألیفات آموزشی و غیرآموزشی متعددی داشت (نجف‌زاده، ۱۳۹۱، ص. ۱۹۸). بدایع‌نگار در نخستین شماره مجله «الکمال»، رویکرد آن را انتشار مقالاتی سودمند در زمینه‌های گوناگون سیاسی، ادبی، اخلاقی، فنی، تاریخی و دینی اعلام کرد. مجله، در مباحث مذکور، بر کتب وحی، اقوال انبیا و بزرگان، دیدگاه حکما و فلاسفه، آثار ادیبان و دانش عالمان و دانشمندان هر رشته تکیه نموده است؛ تا غایت نهایی که این بزرگان در ساحت‌های اخلاق، آداب و سیاست بر آن تأکید ورزیده‌اند، برای مخاطبان آشکار گردد (الکمال، شماره ۱، سال اول، ص ۳). از آنجاکه اغلب مطالب این حوزه‌ها به زبان فارسی نبود، بدایع‌نگار رویکردی مثبت به ترجمه اتخاذ کرد و آثاری از زبان‌های عربی، فرانسه و انگلیسی به همت مترجمان، ترجمه و منتشر ساخت.

اهمیت ترجمه در مجله الکمال، به‌وضوح از فهرست مطالب و حجم صفحات آن قابل مشاهده است. در اغلب شماره‌های سال نخست این مجله، ترجمه‌هایی از زبان‌های عربی، فرانسه و انگلیسی به چشم می‌خورد که گاه تا یک‌سوم کل مطالب را در برمی‌گرفت. برای نمونه، در شماره پنجم از سال اول، از مجموع ۳۲ صفحه، ۱۰ صفحه به ترجمه اختصاص یافته بود (الکمال، شماره ۵، سال اول). از سال دوم انتشار مجله الکمال، رویکرد ترجمه دچار تغییراتی گردید. ترجمه از زبان‌های اروپایی کاهش یافت و به تبع آن، همکاری مترجمان با این مجله نیز کم‌رنگ‌تر شد. باین‌وجود، این تغییر به معنای تقلیل حجم ترجمه‌ها نبود، بلکه محتوا و کیفیت آن‌ها ارتقا پیدا کرد. به این ترتیب که غالب مطالب از زبان عربی و به قلم بدایع‌نگار ترجمه می‌شد. وی در

بخشی از مجله، به ترجمه بخش اخلاقی وصیت‌نامه حضرت امیر (ع) به امام حسن مجتبی (ع) از کتاب نهج‌البلاغه همت گماشت (الکمال، شماره ۳، سال دوم، ص. ۱۴).

بدایع‌نگار در بخش حقوقی مجله، به ترجمه «شرایع عبری» از کتاب مقارنات (مرافعات و دعاوی حقوقی و جنایی) مبادرت ورزید و در انتهای هر ماده قانونی، به منبع آن در تلمود اشاره نمود. افزون بر این، مسئولیت ترجمه مطالب مربوط به کشاورزی را شخصاً عهده‌دار شد و در بخش فلاحتی، به ترجمه «فلاحت قدیم» از کتاب «بونیوس» پرداخت (الکمال، شماره ۱، سال دوم، صص. ۲۸-۲۹).

در سال دوم انتشار الکمال، بدایع‌نگار به‌تنهایی نگارش یا ترجمه اغلب مطالب را بر عهده داشت و این رویه را در سال سوم نیز ادامه داد. از شماره پنجم سال دوم الکمال، حجم ترجمه‌ها کاهش یافت و مطالب بیشتر به مباحث اسلامی اختصاص یافت. تنها در بخش اخلاقی، ترجمه وصیت حضرت علی (ع) برای مدتی تداوم پیدا کرد (الکمال، شماره ۵، سال دوم، ص. ۱۴). در سال سوم این مجله، روند ترجمه به‌طور چشمگیری تقلیل یافت. درحالی‌که پیش از آن، به‌ویژه در سال نخست، تمرکز اصلی مجله بر ترجمه گسترده و همه‌جانبه آثار گوناگون بود، از سال دوم به بعد، گرایش به ترجمه از آثار عربی تقویت شد. مطالب ترجمه‌شده توسط بدایع‌نگار، اگرچه با انتقاداتی مواجه گردید، این انتقادات بیشتر ناظر بر محتوای ترجمه‌ها بود تا شیوه ترجمه. به‌عنوان مثال، ترجمه بخش‌هایی از شرایع عبری واکنش‌هایی را در پی داشت. سیدحسن النجفی در این خصوص پیشنهاد نمود که بخش شرایع عبری به شرایع اسلامی از کتاب الحدود و الدیات تغییر یابد (الکمال، شماره ۳، سال دوم، ص. ۲۸).

مطالب مجله «الکمال» به بخش‌های گوناگونی از جمله تاریخی، عرفی و اخلاقی تقسیم می‌شد. بدایع‌نگار در بخش تاریخی، به ترجمه زندگی‌نامه مشاهیر و فیلسوفان بزرگ یونان همت

گماشت و شخصاً ترجمه آثاری از چهره‌هایی همچون تالس^۱ را آغاز کرد. اگرچه منبع و زبان متن ترجمه شده مشخص نیست، ولی با توجه به تمرکز بدایع نگار بر زبان و ادبیات عربی، احتمالاً این ترجمه‌ها از منابع عربی صورت گرفته است. بدایع نگار تسلط قابل توجهی بر علوم ادبی و زبان عربی داشت و اشعار عربی او بر اشعار فارسی‌اش برتری داشت (شهواری، ۱۳۸۳، ص. ۴۲).

بدایع نگار در شماره دوم مجله «الکمال» به معرفی سولون، فیلسوف و قانون‌گذار آتنی، پرداخت. یکی از ویژگی‌های ترجمه‌های او، ارائه توضیحاتی درباره برخی واژگان بود. برای نمونه، او واژه «توب» را توضیح داده و آن را به «مقذاف» ترجمه کرده است (الکمال، شماره ۲، سال اول، صص. ۱۸-۲۰). یکی از شواهد نشان می‌دهد بدایع نگار صرفاً به ترجمه متن اکتفا نکرده است، بلکه ضمن آن، به مسائل و مقتضیات جامعه خود نیز اشاره می‌کرد و در پایان ترجمه زندگی سولون چنین نوشت «ای کاش معارف ایران هم گوش به سولون‌های ایران می‌داد که با این‌گونه جدييات مستهلک هزليات نمی‌شد و ملت سخي ر ادبيات کنونی نمی‌گشت (مترجم)» (الکمال، شماره ۶، سال اول، ص. ۱۲). بدایع نگار در پایان ترجمه زندگی سولون نوشته است: «این بود مجموع تاریخ سولون که ترجمه گردید. بدایع نگار» (الکمال، شماره ۶، سال اول، ص. ۱۲).

در سال دوم انتشار مجله الکمال، روند ترجمه زندگینامه فلاسفه ادامه یافت. با این حال، در ترجمه زندگینامه فیلسوفی به نام بریاندرس، به منبع اصلی ارجاع داده نشد (الکمال، شماره ۱، سال دوم، ص. ۲۲). پس از آن، نوبت به ترجمه زندگینامه شیلون رسید که در شماره سوم همین سال منتشر شد (الکمال، شماره ۳، سال دوم، صص. ۲۰-۲۲). انتشار زندگینامه فلاسفه غیراسلامی توسط شخصیتی مذهبی مانند بدایع نگار، با انتقاداتی همراه شد که در خود مجله نیز بازتاب

^۱. Thales of Miletus

یافت. یکی از خوانندگان این مجله به نام سید حسن النجفی، که هویتش مشخص نشد، در تقریظی بر الکمال ضمن قدردانی از انتشار این مجله، پیشنهاد کرد که بخش تاریخی آن به معرفی انبیا یا زندگی یکی از سلاطین اسلام اختصاص یابد. بدایع نگار در پاسخ به این انتقادات، هدف از ترجمه زندگینامه فلاسفه را قدردانی از حکما و تأکید بر اهمیت منبع‌شناسی دانست. وی معتقد بود حقوق معارفی این اندیشمندان در عصر حاضر مورد بی‌مهری قرار گرفته است و لازم است نشان داده شود که بسیاری از مباحث فلسفی کنونی ریشه در اندیشه‌های فیلسوفانی دارد که قرن‌ها پیش از میلاد مسیح می‌زیسته‌اند (الکمال، شماره ۳، سال دوم، ص. ۲۸).

بدایع نگار پس از آنکه ترجمه زندگینامه فلاسفه قدیم را متوقف کرد، از اقدام خود در این زمینه دفاع نمود. وی می‌خواست بخش تاریخ فلسفه یونان را در قسمت تاریخی مجله ترجمه و منتشر کند تا خوانندگان فریب ادعاهای بی‌اساس برخی افراد را نخورند و حقوق معنوی اندیشمندان گذشته را حفظ کند (الکمال، شماره ۵، سال دوم، ص. ۳۶).

بدایع نگار با تأکید بر اهمیت حفظ منابع و جلوگیری از سوءاستفاده‌های معاصر، هدف اصلی خود از ترجمه را آگاهی‌بخشی اعلام کرد. او در همین راستا، کتاب «کشف و تبیین غزالی» را نیز ترجمه نمود؛ اما به منبع اصلی آن اشاره‌ای نکرد (الکمال، شماره ۲، سال اول، صص. ۲۰-۲۲). بدایع نگار این رویکرد را در حوزه عقاید اسلامی نیز دنبال کرد و مطالبی درباره ماه رمضان از زبان عربی ترجمه و منتشر نمود. وی در پایان این ترجمه، صراحتاً اعلام کرد که متن مذکور برگرفته از خطبه‌ای از پیامبر اکرم (ص) است و هدف از انتشار آن، آگاه‌سازی مخاطبان از تحریف حقایق و جایگزینی آن‌ها با باورهای نادرست و عادات غلط است (الکمال، شماره ۸، سال دوم، ص. ۱۴).

یکی دیگر از ترجمه‌های منتشر شده در مجله الکمال، زندگینامه راسپوتین^۱، کشیش تأثیرگذار دربار تزار روسیه بود که توسط حسین داریوش انجام گرفت. او در مقدمه این ترجمه، آن را برگردانی مختصر از کتابی درباره تربیت آداب عبادت خواهران مذهبی دانست و تأکید کرد که متن ترجمه شده را عیناً به فارسی برگردانده است (الکمال، شماره ۲، سال اول، ص. ۳۱). این ترجمه نشان می‌دهد که مجله الکمال با وجود تأکید بر جنبه‌های دینی، رویکردی جامع و همه‌جانبه داشته و به موضوعاتی مانند اخلاق و مسائل اجتماعی نیز پرداخته است. حسین داریوش در ترجمه زندگینامه راسپوتین برای تلفظ صحیح اسامی اشخاص و مکان‌ها در داخل پرانتز معادل آن ذکر کرده است. از جمله این موارد می‌توان به پلیس طیومن (Tiumen)، تبلسک (tobolsk)، یلیزا کوسمیچ (Eliza Konsmitthc) و مادام لیتوینوف (Litvinoff) اشاره کرد (الکمال، شماره ۳، سال اول، ص ۳۲). اگرچه احتمالاً زندگی راسپوتین ابتدا به زبان روسی نوشته شده است، ولی حسین داریوش بیشتر مترجم زبان انگلیسی بود و احتمالاً آن را از انگلیسی ترجمه کرده است پس ترجمه از زبان میانجی بوده است. شهوازی در کتاب «نام‌ها و نامه‌ها» داریوش را مترجم مجله الکمال معرفی کرده است (شهوازی، ۱۳۸۳، ص. ۴۱)؛ بااین‌حال، بررسی دقیق نشان می‌دهد وی تنها مترجم زندگینامه راسپوتین در این مجله بوده است.

مجله الکمال پس از ترجمه زندگی راسپوتین، به موضوعات اخلاقی نیز روی آورد. این مجله با ترجمه و تفسیر حکمت حق‌گویی به اهمیت راستگویی و آثار زیانبار دروغ پرداخت و برای تشریح بیشتر این حکمت، زندگینامه شکسپیر، شاعر انگلیسی، را که توسط هادی و جلال‌السلطان ترجمه شده بود، در سه قسمت منتشر کرد (الکمال، شماره ۲، سال اول، ص. ۲۲). این اقدام نشان‌دهنده رویکرد اجتماعی مجله الکمال و تلفیق موضوعات اسلامی و اروپایی در آن است.

¹. Grigori Yefimovich Rasputin

یکی از اقدامات فرهنگی جالب مجله الکمال، برگزاری مسابقه ترجمه شعر عربی بود. در این مسابقه، مدیر مجله دو بیت شعر از شاعران کلاسیک عرب مانند بشار بن برد را منتشر می‌کرد و از علاقه‌مندان دعوت می‌نمود تا این ابیات را به شعر فارسی ترجمه کنند (الکمال، شماره ۹، سال اول، ص. ۳۰). استقبال از این مسابقه نشان می‌دهد که سطح دانش زبان عربی در میان ادیبان و دانش‌آموزان مشهد، به‌ویژه با توجه به محتوای دروس حوزه‌های علمیه و مدارس جدید، به‌اندازه‌ای بود که آن‌ها بتوانند شعر عربی را درک کرده و به فارسی ترجمه کنند.

در مجله الکمال، تنها به ترجمه مطالب اخلاقی بسنده نمی‌شد، بلکه مباحث علمی نیز جایگاه ویژه‌ای داشتند. یکی از مفصل‌ترین مباحثی که شیخ علی‌اکبر خراسانی به ترجمه و تألیف آن پرداخته، مبحث علمی «دور و کور طبیعی»^۱ است. ویژگی شاخص این متن دنباله‌دار، ذکر معادل فرانسوی عناوین مباحث و برخی واژگان است. برای نمونه، می‌توان به عبارت‌هایی همچون «دوران آب در طبیعت» (*Circulation de leau dans la nature*)، «آب‌های تبخیرشده» (*L'eau évaporation*) و «آب‌های نفوذکننده» (*L'eau d'infiltration*) اشاره کرد (الکمال، شماره ۲، سال اول، ص. ۱۶). با وجود اینکه عنوان این نوشته بر نگارش آن دلالت دارد، ولی محتوای آن عمدتاً برگردانی از متنی فرانسوی است که نویسنده کوشیده با استفاده از مثال‌های بومی، آن را برای مخاطب مشهدی و خراسانی قابل‌فهم سازد. این مبحث که به موضوع آب، سفره‌های زیرزمینی و چرخه آب در طبیعت می‌پردازد، اطلاعات ارزشمندی را در اختیار خواننده قرار می‌دهد. نویسنده در قسمت پنجم ترجمه به یکی از اهدافش اشاره و افرادی از بزرگان مشهد چون حاج قائم‌مقام، حاجی ناظر، حاجی نایب التولیه، رئیس التجار، ملک التجار، نجدالسلطنه و غیره را مخاطب قرار می‌دهد و اظهار تأسف می‌کند که هنوز نتوانسته‌اند خدمتی قابل‌توجه به خراسان بکنند. این گفتار نشان می‌دهد هدف مترجم یا نویسنده صرفاً یک ترجمه

^۱. circulation naturelle

ساده نبوده بلکه آشنا کردن جامعه با دانش و فن جدید و کاربردی بوده است (الکمال، شماره 6، سال اول، ص. 16).

شماره ۳

الکمال

صفحه ۵

مبحث علمی

دور و دور طبیعی

- ۲ -

دوران آب در طبیعت

- ۲ - آبهای نفوذی

2. Les eaux d'infiltration

قسمت از آبهای باران ایران ، که می افتد
در سطح کاوله زمین ، بطور عمودی نفوذ
می کند در زمین ، و عبور میکند از میان طبقه
خاکهای قابل نفوذ : -

طبقه آهکی - و طبقه شنی : -

Couche calcaire et couche
sableuse

تا رسد به طبقه خاک غیر قابل نفوذ : -
طبقه خاک رس : -

Couche argileuse

این آبهای حاکمه از نفوذ ، در روی
این طبقه جمع و انباشته میشوند و تشکیل
میدهند البور (اصطلاح علمی) ، غره آب -

Nappe d'eau

+ + +

امتحان :

هرگاه مادر سطح رودخانه های عمیق
و سطح چاه های آب ، ملاحظه نما کنیم
چنانچه در خواص می افتد : - که زمین دارای

+ + +

وضع و ترتیب طبقه بندی فشر کاوله
زمین از ناحیه ناحیه دیگر مختلف میشود .
دو قسمت عمده از سطح کاره زمین .
طبقه مجاور با محیط همان طبقه آبی است .
بدان آن طبقه شنی - و بعد از طبقه شنی
طبقه خاک رس . دوزیر طبقه شنی قرار
آرفته و ولی که اتفاق می افتد که طبقه شنی ،
طبقه مجاور با محیط باشد و ولی بسیاری از
اوقات دیده میشود : - طبقه خاک رس .
قسمت مجاور با هوای محیط را تشکیل میدهد .

+ + +

امتحان :

طبقه شنی بخودی خود واضح است .
و محتاج به امتحان نیست ؛ ولی هر یک از طبقه
خاک آبی . و طبقه خاک رس - محتاج است
به امتحان شود یکی به دیگری .
یک امتحان ساده میتوان تشخیص داد : - که این طبقه
مجاور با محیط از خاک رس تشکیل یافته .
با از خاک آبی .

هرگاه طبقه مجاور با محیط از خاک آبی
تشکیل یافته باشد ، بدان باران بزرگی .
آبهای باران در زمین فرو میرود و زمین

تصویر ۳. نمونه ترجمه در نشریه الکمال

شیخ علی اکبر خراسانی مترجم مبحث «گردش طبیعی آب» برخی مطالب را به لحاظ علمی به طور مفصل و دقیق ترجمه کرده است (تصویر ۳)؛ مثلاً اصل کلی چاه آرتزین^۱ را به فارسی چنین

¹. Vases Communicants

ترجمه کرده است: «هرگاه دو یا چند ظرف به هم مرتبط و متصل باشند و همگی دارای یک نوع مایع باشند، این مایع بلند می‌شود و در تمام ظرف‌ها به یک ارتفاع و بلاملازمه تمام دارای یک سطح خواهند بود.» سپس، اصل فشار آب را چنین ترجمه کرده است: «فشاری که یک مایع، اجری می‌کند در روی طبقات تحتانی خودش یا در روی عمیق ظرفی که آن را محتوی است همیشه مساوی است ستون آن مایع.» پس از آن، اصل فشار هوا را نیز به همین ترتیب ترجمه کرده است (الکمال، شماره ۶، سال اول، ص. ۱۷). مترجم ابتدا واژه‌ها را به فرانسه نوشته، سپس آن را توضیح داده است و ترجمه را به یک متن پژوهشی و انتقادی تبدیل کرده است؛ مثلاً درباره تأسیس چشمه‌های ملی (Fontainees publiques) نوشته در ممالک خارجه این آب‌انبارهای کثیف و شیرهایی که صد زینه می‌خورند و حوض‌هایی مثل ریاض و سقاخانه اسمعیل طلائئ کمتر مشاهده می‌شود. اروپایی‌ها به جای این همه مؤسسات ناقص پرمخارج و پرزحمت که هرساله تعداد زیادی اطفال بی‌گناه ما را غرق و خفه می‌کند، یک اسباب ساده به نام چشمه‌های ملی اختراع کرده‌اند (الکمال، شماره ۷، سال اول، ص. ۳۱).

ترجمه در مشهد عمدتاً تحت تأثیر زبان فرانسه قرار داشت. اگرچه در این مجله منابع و زبان آن‌ها به صراحت ذکر نشده است، اما این تأثیرگذاری در مقاله «گردش طبیعی آب» و «ظهور پروتستان» مشهود است. در مقاله «ظهور پروتستان»، برخی واژگان همچون اکسبورک (Augsbourg)، کنفوسیوس و کسبورک (Confession d'Augsbourg) به زبان فرانسه نگاشته شده است (الکمال، شماره ۶، سال اول، ص. ۱۴). سبک ترجمه بدایع‌نگار نیز درخور توجه است. وی اغلب واژگان را به شکل ریشه‌ای و لغوی ترجمه می‌نمود. برای مثال، واژه‌های «باین» را به «دوزی کن»، «جهد» را به «طاقت»، «خض» را به «فرو ببر»، «غمرات» را به «گرداب»، «عود» را به «عادت بده»، «کهف» را به «سوراخ در کوه که غار باشد» و «حریز» را به «حافظ و نگهدار» برگردانده است.

در خصوص جایگاه ترجمه و مترجمان مجله الکمال، شایان ذکر است که صرف نظر از مباحثی که به صورت پیوسته در چند قسمت منتشر شده‌اند، مبحث مشاهیر زندگی‌نامه فلاسفه یونانی نظیر طالس، سولون، بیتاقورس، بیاس، پریاندروس و شیلون، توسط بدایع نگار ترجمه شده است. به علاوه، کشف تبیین غزالی، اشعار عربی، نوادرالحکم، ماه رمضان، مقالات اخلاقی، حقوق شرایع، کتاب بوینوس، دستور حضرت امیر در نهج البلاغه و وصیت‌نامه حضرت امیرالمؤمنین (ع) نیز توسط بدایع نگار، که مدیر مجله بود، ترجمه گردیده که بیشترین تعداد ترجمه‌ها را شامل می‌شود. سایر مترجمان این مجله، هرکدام یک مبحث را ترجمه کرده‌اند. حسین داریوش زندگی‌نامه راسپوتین، شیخ علی‌اکبر خراسانی دور کور طبیعی و جلال السلطان و هادی به‌طور مشترک زندگی‌نامه شکسپیر را ترجمه نمودند.

۴.۳. ترجمه در نشریه دبستان

سید حسن طبسی، ابتدا در حوزه‌های علمیه اصفهان و مشهد درس خواند سپس برای ادامه تحصیل به مصر، اتریش و فرانسه رفت. بعد از بازگشت به مشهد مدیر مدارس شرکت فرهنگ شد و در مدرسه متوسطه دانش به تدریس زبان فرانسه پرداخت. او همچنین از اعضای مهم و مؤثر حزب دموکرات مشهد بود (آزادی، شماره ۲۶۲۲، ص. ۱) و در سال ۱۲۹۷ شمسی با روزنامه بهار همکاری کرد (بهار، شماره ۱۸، سال دوم، ص. ۲). تداوم این سابقه علمی و فرهنگی در نهایت به انتشار مجله ادبی «دبستان» در مشهد از ۱۳۰۱ شمسی منجر شد. بخش عمده‌ای از محتوای این مجله را ترجمه‌ها تشکیل می‌دادند. سیدعبدالله سیار مقاله «رادیوم» و گزارش‌هایی مانند «رعدوبرق»، «سراب»، و «چرا موها سفید می‌شوند» و مطالب علمی از جمله «فاصله زمین از ماه و خورشید و سیارات» و مباحث علمی مربوط به الکتریسیته را به‌طور پیوسته از آثاری چون اتودوگریک، زندگی لاووازیه، اختراع تلگراف الکتریکی و آمپرو ترجمه کرد و از نظر تعداد، بیشترین ترجمه‌ها را برای مجله دبستان به انجام رساند. پس از او، مصطفی عامری کتاب

رجال گمنام را که شامل زندگی‌نامه ۲۴ نفر بود، ترجمه کرد که زندگی‌نامه‌های کوانک تزه و اورنگ‌زیب نیز در چند شماره از مجله به چاپ رسید.

عامری سپس آثار شکسپیر و خلاصه نطق امپراتور آلمان را نیز ترجمه کرد و از نظر تعداد ترجمه‌ها در مجله دبستان، رتبه دوم را به خود اختصاص داد. محمد ترجمان‌السلطنه نیز مباحثی مانند «علوم و خرافات»، «مقایسه ترقیات عصر قدیم و جدید» و «هفت شاهکار علمی» را به فارسی برگردانده است. سید علی اکبر شهیدی هم با سه ترجمه، شامل کتاب‌های مکالمات/موات (داستان پیرن معلم سفسطه و همسایه) و مون‌تسکیو (داستان زندگی یک انتیک باز) در این مجله مشارکت داشته است. ادیب بجنوردی نیز دو ترجمه با عناوین محاورات فلسفی سقراط با آریستودم و محاوره فلسفی انسان و بوزینه ارائه کرده است. شماری از مترجمان نیز تنها یک اثر ترجمه شده در مجله دارند؛ از جمله مسیح‌السلطنه با مقاله «معالجه سفلیس»، عضدالتولیه با مقاله «طب در اسلام» و شیخ حسن هروی با مقاله «بحریه در اسلام». شیخ احمد بهار نیز مقاله «مستشرق آمریکایی» را ترجمه کرده است. در پاره‌ای از مطالب، مانند مقاله «سحابه ماژلان»، نامی از مترجم ذکر نشده است. تنها اثری که به‌صورت ضمیمه مجله ترجمه و منتشر شد، رمان «داماد فراری»^۱ بود که توسط سید حسن طبسی، مدیرمسئول نشریه، ترجمه شده است.

سید حسن طبسی مجله «دبستان» را زمانی راه‌اندازی کرد که جامعه مشهد به ترجمه آثار خارجی روی خوش نشان نداده بود. چاپ ترجمه‌هایی همچون اشعار لامارتین و فابل‌های لافونتن در مجله «دانش» که به تعطیلی آن انجامید، نشان از حساسیت جامعه نسبت به ترجمه‌های غربی داشت. از این رو با اینکه مجله «دبستان» جایگاه مهمی برای ترجمه قائل شد ولی هنوز با احتیاط به آن نگریسته می‌شد.

¹. The Wolf Man

مهدی بقراط‌الحکما پس از انتشار اولین شماره‌های مجله «دبستان» طی نامه‌ای بر ضرورت توجه به مقتضیات دینی، فرهنگی و اجتماعی ایران در ترجمه‌ها تأکید کرد (دبستان، شماره ۳، سال اول، صص. ۲۲-۱۵). او معتقد بود انتشار ادبیات و افکار غربی در مشرق‌زمین به دلیل تفاوت‌های بنیادین فرهنگی و دینی، نه تنها سودمند نیست بلکه می‌تواند مضر نیز باشد. بقراط‌الحکما هشدار داد که عدم تناسب ادبیات شرق با غرب در ترجمه‌ها، نه تنها به سبک نگارش نویسندگان جوان ایرانی آسیب می‌رساند، بلکه آن‌ها را از ادبیات اصیل ایرانی دور می‌کند. او بر این باور بود که ادیبان و متفکران ایرانی باید با در نظر گرفتن فرهنگ، اخلاق و ارزش‌های ایرانی، آثار خود را خلق کنند و از تقلید کورکورانه از غرب بپرهیزند. بقراط‌الحکما معتقد بود آن دسته از اندیشمندان که به ترجمه و نشر آثار شاعرانی چون لامارتین و شکسپیر و فیلسوفانی چون روسو و لافونتن می‌پردازند، اگر اندکی به عمق ادبیات و عرفان ایران نفوذ کنند، به‌خوبی متوجه می‌شوند آنچه به دنبال آن هستند، در همین میراث غنی به‌وفور یافت می‌شود. به اعتقاد او مترجمان به جای پرداختن به افکار حیرت‌انگیز لامارتین، می‌توانند به تبیین و نشر اخلاقیات والای مولوی، سنایی و عطار و دیگر بزرگان ادب فارسی بپردازند. همچنین، به جای روایت‌های لافونتن، می‌توانند به حکایت‌های آموزنده کلیده‌ودمنه و اندیشه‌های عمیق شاعرانی چون رودکی، فردوسی، خاقانی، خواجه نصیرالدین طوسی و دیگر حکیمان ایرانی توجه کنند (دبستان، شماره ۳، سال اول، صص. ۲۲-۱۵).

انتقاد از ترجمه‌ها تنها مختص بقراط‌الحکما نبود. محمد اسماعیل نساج، شاعر و فرزند تاجر سرشناس مقیم مشهد، حاج محمود خوئی، در مقاله‌ای با عنوان «نویسندگی-شاعری» به تأثیر عمیق ادبیات غرب و فرنگ بر جوانان مشهدی اشاره کرد. او برای روشن‌تر شدن این مسئله، گفت‌وگوی بین پرویز، دانش‌آموزی فارغ‌التحصیل، و داودخان، برادر بزرگ‌ترش را به تصویر کشید. پرویز به نویسندگی، به‌ویژه تألیف، ترجمه و نگارش مقاله در نشریات ادبی علاقه‌مند بود؛ اما داودخان، با توجه به پیچیدگی‌های این حرفه، نسبت به آن نگاهی محتاطانه داشت. به باور

داودخان، هر نویسنده‌ای نیازمند دانش گسترده در زمینه‌های مختلف از جمله زبان فارسی، ریاضیات، علوم طبیعی و حداقل یک زبان خارجی بود. چند سالی را باید در خدمت یکی از بزرگان ادب می‌گذراند تا شیوه نگارش، ساختار جمله و ترکیب کلمات را به درستی فراگیرد؛ اما تسلط پرویز بر زبان‌های خارجی تنها محدود به زبان فرانسه آن‌هم به شکل مختصر بود. با وجود ادعای تسلط بر ادبیات فارسی، عربی و حتی تطبیق آن‌ها با ادبیات فرانسه، بررسی دقیق نوشته‌هایش نشان داد او بخش‌هایی از آثار ویکتور هوگو را اقتباس و ترجمه کرده است. سبک نگارش او نیز بیشتر به فرانسه‌ای ناقص شباهت داشت تا فارسی اصیل. داودخان در نهایت نتیجه گرفت که پیشرفت علمی و ادبی مستلزم مطالعه و کسب دانش است، نه صرفاً نوشتن (دبستان، شماره ۳، سال اول، صص. ۲۲-۲۵).

در سال‌هایی که گرایش به فرهنگ غرب در مشهد رو به گسترش بود، سیدحسن طبسی، با درک اهمیت ترجمه در انتقال دانش، آن را در اولویت مجله «دبستان» قرار داد. بیشتر ترجمه‌های این مجله از زبان فرانسه و در حوزه‌های علمی مختلف انجام می‌شد. اولین ترجمه در شماره دوم مجله، مقاله‌ای پزشکی با عنوان «معالجه سفلیس» بود که توسط دکتر مسیح السلطنه، پزشک مشهور مشهدی، به فارسی برگردانده شد. این ترجمه کاربردی برای جامعه‌ای که با این بیماری دست‌وپنجه نرم می‌کرد، بسیار مفید بود. یکی از نکات قابل توجه در ترجمه‌های این پزشک، ذکر معادل خارجی نام‌های خاص به زبان اصلی است. این کار به خواننده کمک می‌کند تا تلفظ صحیح نام‌ها را بیاموزد. به عنوان مثال، مترجم به عقاید دکتر فرانسوی به نام کامب^۱ اشاره کرده است. با این حال، ترجمه‌های او بیشتر بر متن تمرکز داشت و برخی از مفاهیم تخصصی به خوبی منتقل نمی‌شد. مترجم اذعان کرده است که قصد ترجمه مباحثی درباره تجزیه خون مبتلایان به سفلیس را داشته است، اما به دلیل عدم آشنایی با آزمایش واکنش واسرمان و نبود متخصص این

¹. Combs

حوزه در خراسان، از انجام این کار منصرف شده است (دبستان، شماره ۲، سال اول، صص. ۲۹-۲۷). به‌طورکلی، انتشار مطالب پزشکی در مجله «دبستان» چندان رایج نبود و ترجمه دکتر مسیح السلطنه در این زمینه منحصر به فرد بود.

سید عبدالله خان سیار، یکی دیگر از مترجمان مجله دبستان، در شماره دوم این نشریه به معرفی رادیوم یا رادیواکتیو پرداخت. به نظر می‌رسد وی این مطالب علمی را از منابع فرانسوی ترجمه کرده باشد؛ چراکه در شماره‌های بعدی نیز ترجمه‌هایی از دائرةالمعارف فرانسه را در مجله منتشر کرد. سیار در همین شماره دوم، به خوانندگان وعده داد که در آینده اطلاعات جامع‌تری در این زمینه ارائه خواهد داد (دبستان، شماره ۲، سال اول، ص. ۴۰)؛ اما این وعده در سال اول انتشار مجله دبستان محقق نشد. باین‌حال، از سال دوم به بعد، ترجمه‌های وی به یکی از ارکان اصلی مجله تبدیل شد و او یکی از مترجمان ثابت مجله دبستان شد. به‌گونه‌ای که در تمامی ۹ شماره سال دوم، ترجمه‌های سیار منتشر شده است. یکی از دلایل اصلی همکاری گسترده سیار با مجله «دبستان»، توجه ویژه این مجله به همکاری با اعضای انجمن ادبی خراسان بود. سید حسن طبسی، مدیرمسئول مجله، در این باره نوشته است اعضای این انجمن که اغلب نویسندگان و اهل قلم آن دوران بودند، وعده داده‌اند تا با ارائه مقالات علمی، ادبی و ترجمه‌های ارزشمند از زبان‌های مختلف، به غنی‌سازی محتوای مجله کمک کنند (دبستان، شماره ۱، سال دوم، ص. ۴).

سید عبدالله سیار، فرزند عباسقلی خان، مباحث علمی، تاریخچه کشفیات و اختراعات را از دائرةالمعارف فرانسه ترجمه می‌کرد. وی در مقدمه این ترجمه‌ها نوشته است: برای آنکه خوانندگان محترم مجله دبستان نیز بتوانند از این باغ دانش بهره‌مند شوند، تصمیم گرفته‌ام تا بخش‌هایی از ترجمه‌های خود از دائرةالمعارف فرانسه را در هر شماره از این مجله منتشر کنم. امیدوارم این هدیه ناچیز مورد توجه علاقه‌مندان به علم قرار گیرد و خوانندگان بتوانند از این مطالب علمی سود ببرند (دبستان، شماره ۱، سال دوم، ص. ۱۶). شیوه ترجمه سید عبدالله سیار

بسیار روان و قابل فهم به نظر می‌رسد. او برای روشن تر شدن برخی مفاهیم، واژه‌های تخصصی را در پاورقی توضیح می‌داد و برای حفظ اصالت اسامی خارجی، شکل اصلی آن‌ها را نیز به زبان اصلی (مانند Elisabeth برای الیزابت و William Gilbert برای ویلیام ژیلبرت) در پاورقی می‌نوشت. همچنین، سیار در پایان هر ترجمه به ذکر منبع و عنوان خود به عنوان مترجم دقت می‌کرد (دبستان، شماره ۱، سال دوم، صص. ۱۹ و ۲۱).

سید عبدالله سیار در اولین شماره سال دوم مجله دبستان، به ترجمه موضوعاتی مثل علت سفید شدن مو، پدیده سراب و فاصله زمین تا ماه، خورشید و سیارات دیگر پرداخت (دبستان، شماره ۱، سال دوم، صص. ۲۲-۴۸). وی این مطالب را از منابع فرانسوی برگردانده بود. در ادامه، سیار به سراغ موضوعاتی تخصصی تر رفت و آزمایش‌های اتودوگریک^۱ دانشمند آلمانی در زمینه الکتریسیته ساکن را ترجمه و برای مخاطبان مجله تشریح کرد. در این ترجمه‌ها نیز، همانند ترجمه‌های قبلی، سیار از پاورقی برای توضیح اصطلاحات تخصصی و حفظ شکل اصلی نام‌های علمی استفاده کرده بود. این رویکرد، به خوانندگان کمک می‌کرد تا با مفاهیم جدید و درعین حال، با اصالت نام‌های علمی آشنا شوند (دبستان، شماره ۲، سال دوم، صص. ۶۶-۷۲). سید عبدالله سیار در دومین شماره سال دوم مجله دبستان، به بررسی علت ایجاد صدا در سیم‌های تلگراف پرداخت. در شماره سوم همین سال، به معرفی مفاهیم الکتریسیته و دانشمندان برجسته‌ای چون دوفه و آبه نوله پرداخت و در نهایت، در شماره چهارم، به معرفی ولتا و اختراع باتری الکتریکی پرداخت (دبستان شماره ۲، ۳ و ۴، سال دوم).

سید عبدالله سیار در پنجمین شماره سال دوم مجله دبستان، رقابت علمی میان دو دانشمند بزرگ، ولتا^۲ و آبه نوله^۳ را ترجمه و برای مخاطبان معرفی کرد. در متن اصلی این مقاله در دائره‌المعارف فرانسه، تصاویر متعددی از ابزارها و آزمایش‌های ولتا وجود داشت که به درک

^۱. Otto de Guericke

^۲. Alessandro Volta

^۳. Abbé Nollet

بہتر مطالب کمک می‌کرد. ولی به دلیل محدودیت‌های فنی آن زمان، امکان چاپ این تصاویر در مجله دبستان فراهم نبود و مترجم به این کمبود امکانات اشاره کرده است. سیار در ترجمه‌های خود، علاوه بر ارائه مطالب علمی، به معرفی دانشمندان مشهور آن دوره نیز می‌پرداخت. به‌عنوان مثال، در این مقاله، وی زندگینامه مختصری از دانشمندان برجسته‌ای مانند لاولوایه و لاپلاس ارائه داده است. این رویکرد، به خوانندگان کمک می‌کرد تا با تاریخچه علم و زندگی دانشمندان بزرگ آشنا شوند. (دبستان، شماره ۵، سال ۲، صص. ۲۰۹-۲۱۵).

در بررسی مباحث علمی مربوط به اختراع پیل الکتریکی، نام انجمن سلطنتی و افراد مختلف در پاورقی‌ها توضیح داده شده است. حتی واژگان مانند «سود» (Soude) که در فارسی به آن نمک قلیا (شگار) گفته می‌شود نیز در پاورقی‌ها شرح داده شده است (دبستان، شماره ۶، سال دوم، صص. ۲۵۸-۲۶۵). در مبحث اختراع تلگراف الکتریکی (دبستان، شماره ۷، سال دوم، صص. ۳۰۵-۳۰۹)، فعالیت‌های مشهورترین دانشمندان فرانسوی، یعنی آندره ماری آمپیر^۱ ۴۵ ساله و آراگو^۲ ۳۴ ساله، به همراه پاورقی‌های مفصل بررسی شده است. سپس بحث مفصلی درباره آهنربای الکتریکی (دبستان، شماره ۸، سال دوم، ص. ۳۵۵) ارائه و پس از آن، اختراع موریس ترجمه شده است (دبستان، شماره ۹، سال دوم، ص. ۴۰۵).

محمد ترجمان‌السلطنه، از مترجمان شناخته‌شده مشهد در اواخر دوره قاجار، با مجله «دبستان» همکاری داشت و مباحثی چون «مقایسه ترقیات عصر قدیم و جدید» و «هفت شاهکار علمی» را از مجله علمی آمریکایی «الکترسن روو» ترجمه کرده است (دبستان، شماره ۹، سال اول، صص. ۲۳-۲۵).

^۱. André-Marie Ampère

^۲. Francois Arago

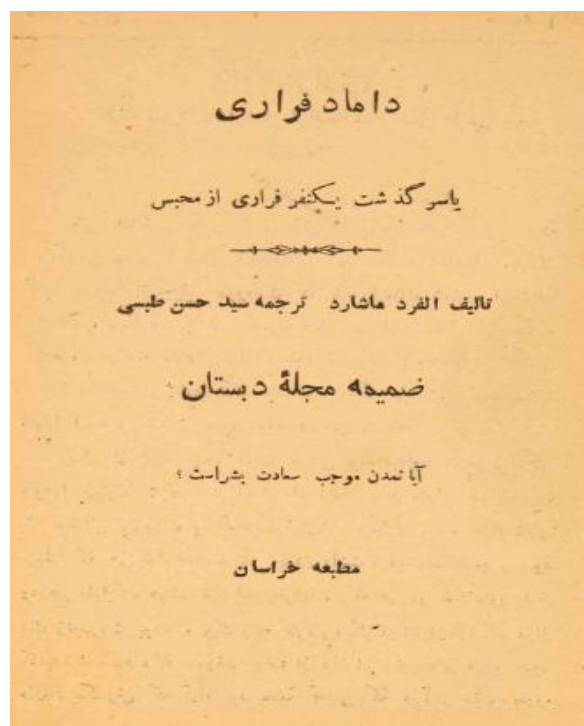
در مجله «دبستان» همچنین مطلبی دربارهٔ سحابی ماژلان^۱ (ابر بزرگ و ابر کوچک ماژلان) نوشتهٔ کامیل فلاماریون^۲ به زبان فرانسه که در مجله «لکتورپورتوس» منتشر شده بود، ترجمه شد. مترجم این مطلب اشاره کرده است که آن را خلاصه کرده و مطالب اغراق‌آمیز آن را حذف نموده و سپس توضیحات حاشیه‌ای نیز بر آن افزوده است (دبستان، شماره ۶، سال اول، ص. ۲۳). نام مترجم این مطلب مشخص نیست.

رمان، یکی دیگر از حوزه‌های ترجمه در مجله «دبستان» بود. ایده ترجمه رمان توسط سید حسن طبسی مطرح شد. او انتشار یک رمان در صفحات پایانی «دبستان» را مفید دانست و به همین منظور، رمانی را که به‌تازگی در پاریس تألیف و در مجله «لکتورپورتوس» منتشر می‌شد ترجمه و به‌عنوان ضمیمه «دبستان» منتشر کرد. هدف از این کار، سنجش میزان استقبال مشترکین بود تا در صورت استقبال، این رویه ادامه یافته و بخشی از صفحات پایانی مجله به رمان اختصاص یابد (دبستان، شماره ۶، سال اول، ص. ۴۰). طبسی با همین هدف، رمان فرانسوی «داماد فراری» یا «سرگذشت یک نفر فراری از محبس» تألیف آلفرد ماشارد^۳ را ترجمه کرد (دبستان، شماره ۷، سال اول، ضمیمه، تصویر ۴).

^۱. Magellanic Clouds

^۲. Camille Flammarion

^۳. Alfred Machard



تصویر ۴. نمونه ترجمه در نشریه دبستان

در سال دوم انتشار مجله دبستان تعداد ترجمه‌ها افزایش یافت و اعضای انجمن ادبی خراسان با این مجله بیشتر همکاری کردند و برخی از آن‌ها وارد عرصه ترجمه شدند. ادیبانی چون ادیب بجنوردی، سید علی‌اکبر شهیدی و محمدحسن هروی نیز مطالبی از فرانسه و عربی ترجمه کردند. ترجمه حجم زیادی از مطالب مجله دبستان را گرفت. از ۴۸ صفحه شماره اول سال دوم ۱۸ صفحه که حدود یک‌سوم صفحات می‌شد، ترجمه بود. ادیب بجنوردی، عضو انجمن ادبی خراسان، ابتدا محاورات فلسفی محاوره سقراط با آریستودم^۱ (دبستان، شماره ۱، سال دوم، صص. ۴۵-۴۱) و در شماره دوم سال دوم محاورات فلسفی انسان و بوزینه را از فرانسه ترجمه کرد (دبستان، شماره ۲، سال دوم، صص. ۷۵-۸۳).

^۱. Aristodemus

سید علی اکبر شهیدی، یا میرزا علی اکبر شهیدی، از اعضای انجمن ادبی خراسان بود که سابقه ترجمه از زبان فرانسه را داشت و در مجله «الکمال» با نام شیخ علی اکبر خراسانی معرفی شد، چند اثر برای مجله «دبستان» ترجمه کرد. ابتدا بخشی از کتاب «مکالمه اموات: پیرن، معلم سفسطه و همسایه» را (دبستان، شماره ۱، سال دوم، صص. ۴۵-۴۷) و سپس یکی از نامه‌های منتسکیو با عنوان «مکتوب یک نفر انتیک‌باز» را ترجمه کرد (دبستان، شماره ۸، سال دوم، ص. ۳۴۲). بخشی از ترجمه‌های مجله «دبستان» از عربی به فارسی بود. مطالب گوناگونی از مجله «الهلال» ترجمه و در «دبستان» به چاپ رسید. ابتدا مبحث «طب در اسلام» توسط عضدالتولیه، از اعضای آستان قدس رضوی، ترجمه شد (دبستان، شماره ۶، سال اول، ص. ۱۶ و شماره ۷، سال اول، ص. ۲۵). با اینکه او مترجمی حرفه‌ای نبود، به این حوزه وارد شد. یکی از مباحث مهم در ترجمه او، اختلاف نظر درباره واژه «جعل» بود که جرجی زیدان در قضیه خراج مصر آورده بود. او «جعل» را «تفویض» ترجمه کرد و به صورت شفاهی اظهار داشت که این قضیه غریب به نظر می‌رسد (دبستان، شماره ۷، سال اول، ص. ۲۸).

محمدحسن هروی، عضو انجمن ادبی خراسان، نیز مبحث «بحریه در اسلام یا دریانوردی در اسلام» را از جزء ششم سال سی و چهارم مجله «الهلال» ترجمه کرد (دبستان، شماره ۲، سال دوم، صص. ۸۸-۹۵ و شماره ۳، سال دوم، صص. ۱۳۶-۱۴۴). سپس شیخ احمد بهار، یکی دیگر از اعضای انجمن ادبی خراسان، مقاله «مستشرق آمریکایی» را از نسخه اصلی کتاب «کلیله و دمنه» ترجمه کرد. البته بخشی را که مربوط به مصر و غیره بود، حذف نمود (دبستان، شماره ۴، سال دوم، ص. ۱۸۲).

علاوه بر اعضای انجمن ادبی خراسان، مصطفی عامری، مترجم اداره مالیات، یکی از مهم‌ترین مترجمان مرتبط با مجله «دبستان» بود. او بخش جدیدی را در ترجمه‌های این نشریه گشود. بخشی از کتاب «رجال گمنام» را ترجمه کرد و درباره آن نوشت: در همه ملل، اشخاصی یافت می‌شوند که آثار بزرگی را به ظهور می‌رسانند و خدمات مهمی به ملت خود یا به عالم بشریت

می‌کنند، بدون آنکه طالب شهرت و معروفیت باشند. کتاب «رجال گمنام» که بخش‌های مهم آن به قلم مصطفی عامری، از انگلیسی به فارسی ترجمه شد، ۲۴ نفر از این گمنامان را معرفی می‌کرد که مطالب بسیار سودمند و عام‌المنفعه داشت (دبستان، شماره ۵، سال دوم، ص. ۲۴۰).

عامری همچنین ترجمه «زندگی کوانک تزه چینی» (دبستان، شماره ۶، سال دوم، ص. ۲۸۸) و «اورنگ زیب» را انجام داد و ابراز امیدواری کرد که خلاصه نطق امپراتور آلمان را که مشابهت تاریخی با این موضوع داشت، ترجمه کند (دبستان، شماره ۷، سال دوم، ص. ۳۱۸). بااین‌حال، عامری ترجمه «رجال گمنام» را ادامه نداد و به ترجمه آثار شکسپیر پرداخت و درباره دلیل این تغییر رویه نوشت: «چون سایر بخش‌های کتاب برای ما سودمند و مفید به نظر نمی‌آمد، لذا از ترجمه آن خودداری کرده و در عوض، حکایت‌های شکسپیر را به تدریج به فارسی نقل می‌کنیم. ضمناً سعی دارم که سایر نوشته‌های مؤلف کتاب «رجال گمنام» را به دست آورده و ترجمه آن‌ها را در موقع مقتضی به نظر آقایانی که علاقه‌مند به سبک و اسلوب و نوشته‌های وی هستند برسانیم» (دبستان، شماره ۸، سال دوم، ص. ۳۷۶). ترجمه و آشنایی با زبان‌های خارجی در مشهد آن‌چنان توسعه یافته بود که دانش‌آموزان مدارس متوسطه نیز با آن آشنایی داشتند و در مقالات فارسی خود از کلمات خارجی و معادل فرانسوی آن‌ها استفاده می‌کردند. برای نمونه، در مقاله «هواپیما» که توسط حسن الحسینی، دانش‌آموز کلاس چهارم مدرسه متوسطه دولتی، نوشته شده، در مقابل اسامی‌ای مانند کاوندیش (Cavendish)، فیلیپ لبون (Philippe Lebon) و ئیدر (Hydro) معادل‌های آن‌ها آورده شده است (دبستان، شماره ۵، سال دوم، ص. ۲۳۱).

۵. نتیجه‌گیری

در سال‌های پایانی دوره قاجار، سه مجله به نام‌های دانش، الکمال و دبستان در مشهد منتشر شدند. این نشریات، نخستین مجلات مشهد بودند که در زمینه‌های ادبی، مذهبی و فرهنگی فعالیت می‌کردند. این مجلات فارسی‌زبان، علاوه بر مطالب تألیفی که توسط مدیران و

نویسندگانشان نگاشته می‌شد، به انتشار ترجمه‌هایی از متون دیگر زبان‌ها نیز می‌پرداختند. ترجمه از همان ابتدا در این مجلات مورد توجه قرار داشت و به دلیل فضای بیشتر نشریات برای چاپ مطالب، متون ترجمه‌شده بیشتر مورد توجه قرار می‌گرفتند. همین امر، جایگاه مهمی برای ترجمه در اولین مجلات مشهد ایجاد کرد. به گونه‌ای که هر سه مجله دانش، الکمال و دبستان، مطالب ترجمه‌شده فراوانی را به چاپ رساندند که گاهی تا یک‌سوم کل مطالب مجله را شامل می‌شد. مهم‌ترین متون ترجمه‌شده در مجلات مشهد از زبان‌های فرانسه، عربی و انگلیسی بودند. از آنجاکه زبان عربی در مدارس سنتی و علمی مشهد تدریس می‌شد و زبان فرانسه در مدارس نوین و دارالفنون آموزش داده می‌شد، بسیاری از تحصیل‌کردگان مشهد با این دو زبان آشنا بودند و گاه به ترجمه می‌پرداختند. مجلات، سطح ترجمه را از اخبار و گزارش‌های مطبوعاتی فراتر بردند و علاوه بر مقالات کوتاه، کتاب‌ها و رمان‌های حجیم‌تر را نیز ترجمه و منتشر کردند. سبک ترجمه هنوز به صورت برابر کلمات بود و در برخی موارد، معادل کلمه نیز در متن آورده می‌شد، اما بیشتر ترجمه‌ها به صورت خلاصه از کتاب‌ها بودند.

محتوای ترجمه‌های اولین مجلات مشهد، طیف گسترده‌ای از موضوعات ادبی، فرهنگی، اجتماعی و علمی را در بر می‌گرفت. این تنوع موضوعی باعث می‌شد که مطالب گوناگونی برای ترجمه انتخاب و در مجلات به چاپ برسند و گاهی نیز فراتر از متن مجلات، به صورت ضمیمه ارائه شوند. برای نمونه، در مجله دانش، آثاری مانند «تاریخ انگلستان»، «داستان دو برادر»، «محاکمه عشق و جنون در محکمه بهشت» و «سرگذشت آتلا-رنه» ترجمه شدند. در مجله الکمال، ترجمه‌هایی از زندگینامه فلاسفه بزرگ یونان مانند سولون، بیقاتوس، بیاس، شیلون و بریاندرس به چاپ رسید و پس از آن، کتاب «کشف و تبیین غزالی»، زندگی راسپوتین، شکسپیر و مباحث علمی دور و کور طبیعی آب و قسمت‌هایی از نهج البلاغه و مقارنات ترجمه شدند. مجله دبستان نیز به نوبه خود، ترجمه‌هایی از مباحث علمی چون رادیواکتیو، تلگراف، برق،

محاورات سقراط، نامه‌های مونتسکیو، طب در اسلام، بحریه در اسلام، کتاب رجال گمنام و آثار شکسپیر را منتشر کرد.

در زمان انتشار اولین مجلات مشهد هنوز مترجمی به شکل حرفه‌ای در این شهر رواج نیافته بود و بیشتر مترجمان مرتبط با مجلات، تجار، کارمندان ادارات و روزنامه‌نگاران بودند. برخی از آن‌ها در دارالفنون، مدارس سنتی و گاه خارج از ایران، زبان‌های فرانسه، انگلیسی و عربی را آموخته و قادر به ترجمه مطبوعات و کتاب‌ها بودند. مهم‌ترین مترجمان مجلات مشهد، اعضای انجمن ادبی خراسان و روزنامه‌نگاران این شهر بودند. مهرمنیر مازندرانی، علی صدرالتجار، شیخ علی‌اکبر خراسانی، سید حسن طبسی، حسن داریوش، فضل‌الله بدایع‌نگار، شیخ احمد بهار، سید عبدالله سیار و ادیب بجنوردی و مصطفی عامری از مهم‌ترین مترجمان سه مجله دانش، الکمال و دبستان به شمار می‌رفتند. در زمان انتشار اولین مجلات مشهد، چاپ ترجمه به‌خودی‌خود مشکلی در جامعه نداشت و ایراد چندانی به ترجمه‌ها گرفته نمی‌شد. باین‌حال، محتوای متون ترجمه‌شده گاهی با انتقادهایی روبرو می‌شد؛ زیرا برخی از مطالب از دیدگاه برخی از خوانندگان با فرهنگ جامعه ایرانی و اسلامی سازگار نبود. همین مسئله واکنش جدی علما و طلاب و حتی تهدید مترجم را در پی داشت و درنهایت منجر به تعطیلی اولین مجله مشهد شد. در مجله الکمال نیز محتوای برخی مطالب مانند مطالب مربوط به فلاسفه یونانی موردانتقاد قرار گرفت. به همین دلیل، در مجله دبستان رویکرد میانه‌روتری اتخاذ شد.

این پژوهش از دیدگاه تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و زبان‌شناختی کارکردهای گوناگونی دارد. مهم‌ترین دستاورد آن، تبیین نقش نخستین نشریات ادواری مشهد به‌عنوان واسطه‌ای میان فرهنگ‌های گوناگون و ابزاری برای رشد فکری و فرهنگی در جامعه‌ای در حال تحول است. افزون بر این، این مطالعه می‌تواند بنیانی برای پژوهش‌های آینده در زمینه تاریخ مطبوعات و نشریات ادواری، ترجمه و دگرگونی‌های اجتماعی در ایران فراهم آورد. نتایج این جستار نشان داد که ترجمه‌ها چگونه به ابزاری برای انتقال دانش و ایده‌های نو از زبان‌ها و فرهنگ‌های بیگانه

به جامعه ایران تبدیل شده است. تحلیل این نشریات، دریچه‌ای به سوی تعاملات فرهنگی و علمی میان ایران و جهان غرب در گذشته می‌گشاید و نقش برجسته آن‌ها را در این فرایند آشکار می‌سازد.

یکی دیگر از کارکردهای این پژوهش، تبیین جایگاه ترجمه در انتقال مفاهیم علمی، ادبی و فرهنگی از زبان‌های خارجی (مانند فرانسه، عربی و انگلیسی) به زبان فارسی است. این مطالعه نشان داد ترجمه چگونه به ابزاری برای ارتقای آگاهی و معرفی اندیشه‌های نوین در جامعه‌ای سنتی تبدیل شده و بستری برای پیوند فرهنگی میان ایران و جهان فراهم آورده است.

منابع اولیه

دانش: شماره ۱ (ربیع‌الاول ۱۳۳۸).

الکمال: سال اول: شماره‌های ۱ (ذیحجه ۱۳۳۸)، ۲ (محرم ۱۳۳۹)، ۳ (صفر ۱۳۳۹)، ۴ (ربیع‌الاول ۱۳۳۹)، ۵ (ربیع‌الثانی ۱۳۳۹)، ۶ (جمادی‌الاولی ۱۳۳۹)، ۷ (رجب ۱۳۳۹)، ۸ (رمضان ۱۳۳۹) و ۹ (ذیقعه ۱۳۳۹).

الکمال: سال دوم: شماره‌های ۱ (جمادی‌الاولی ۱۳۴۰)، ۲ (جمادی‌الثانی ۱۳۴۰)، ۳ (رجب ۱۳۴۰)، ۵ (شوال ۱۳۴۰) و ۱۰ (جمادی‌الثانی ۱۳۴۱).

دبستان: سال اول: شماره‌های ۲ (جمادی‌الاولی ۱۳۴۱)، ۳ (جمادی‌الآخر ۱۳۴۱)، ۶ (رمضان ۱۳۴۱)، ۷ (شوال ۱۳۴۱) و ۹ (ذیحجه ۱۳۴۱).

دبستان: سال دوم: شماره‌های ۱ (جمادی‌الاولی ۱۳۴۵)، ۲ (جمادی‌الثانی ۱۳۴۵)، ۳ (رجب ۱۳۴۵)، ۴ (شعبان ۱۳۴۵)، ۵ (رمضان ۱۳۴۵)، ۶ (شوال ۱۳۴۵)، ۷ (ذیقعه ۱۳۴۵)، ۸ (ذیحجه ۱۳۴۵) و ۹ (صفر ۱۳۴۶).

منابع ثانویه

آزادی: شماره ۲۶۲۲ (دی ۱۳۲۷).

بهار: سال دوم، شماره ۱۸ (محرم ۱۳۳۷).

شرق ایران: سال چهارم، شماره‌های ۴۲ (ربیع‌الاول ۱۳۳۸)، ۴۶ (ربیع‌الثانی ۱۳۳۸). ۴۷ (ربیع-الثانی ۱۳۳۸).
 رعد: سال دهم، شماره‌های ۲۱۹ (---)، ۲۲۵ (ربیع‌الثانی ۱۳۳۸)، ۲۴۳ (جمادی‌الاول ۱۳۳۸).
 فکر آزاد: سال اول، شماره ۸ (ذیقعه ۱۳۴۰).

کتاب‌نامه

- احمدی، ا.، قبادی، ح.، آقاگل‌زاده، ف.، جوادی‌یگانه، م. ر.، و خلیلی، م. ع. (۱۳۹۳). تأثیر تعاملات ادبی و بسیج منابع در شکل‌گیری گفتمان ادبیات داستانی سیاسی در دهه‌های چهل و پنجاه شمسی. *راهبرد اجتماعی/فرهنگی*، ۳(۱۰)، ۵۳-۸۴.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22517081.1393.3.1.3.4>
 حاجی آقابابایی، م. م. (۱۴۰۱). گونه‌شناسی نثر فارسی در عصر قاجار. مهراندیش.
 سید قطبی، س. م. (۱۳۹۴). دانش؛ نخستین مجله خراسان. شمس، ۷(۲۶ و ۲۷)، آنالین.
 شاکری، ع. (۲۰۲۳). از پیشارمان تا رمان: تأثیر فرم‌های غیر رمان بر پیدایش رمان پاورقی فارسی در مطبوعات ایران از آغاز تا ۱۳۰۰ خورشیدی. *مطالعات بین‌رشته‌ای ادبیات، هنر و علوم انسانی*، ۳(۱)، ۲۲-۱.
<https://doi.org/10.22077/islah.2023.6194.1245>
 شهوازی، س. (۱۳۸۳). *نام‌ها و نامه‌ها: روایتی از روزنامه‌ها و روزنامه‌نگاران خراسان در دوره قاجاریه*. ایوار.
 صالحی، ن.، و حاجی بابایی، م. م. (۱۳۹۹). پاورقی‌نویسی در مطبوعات ایران از آغاز تا سال ۱۳۲۰. *زبان و ادبیات فارسی*، ۲۸(۸۸)، ۲۰۱-۲۲۸.
 قدرتی، م.، و هاشمی، م. ر. (۲۰۱۹). نقش ترجمه در انتقال گفتمان مدرنیته به ایران مطالعه موردی آثار طالبوف. *تاریخ و فرهنگ*، ۵۱(۲)، ۱۷۵-۱۹۶.
<https://doi.org/10.22067/jhc.v51i2.86034>
 نجف‌زاده، ع. (۱۳۹۱). فضل‌الله بدایع‌نگار پیشگام در وقف مطبوعات. *پژوهشنامه مطالعات اسنادی و آرشیوی*، ۱(۱)، ۱۹۸-۲۰۹.

- Atefmehr, Z., & Farahzad, F. (2021). Microhistorical research in translator studies: an archival methodology. *The Translator*, 28(3), 251–262. <https://doi.org/10.1080/13556509.2021.1944022>
- Belle, M. A. (2024). The history of translation and interpreting. In A. Lange, D. Monticelli, & C. Rundle (Eds.), *The Routledge handbook of the history of translation studies* (pp. 215-232). Routledge
- Bezari, C. (2024). Literary translation in the weekly periodical Paris-Noticias (1921–1922): Exploring the intersection of translation and periodical studies. *Romance Quarterly*, 71(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/08831157.2024.2335412>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Constanza Guzmán, C. (2019). Introduction. *Translation and Interpreting Studies*, 14(2), 169-173. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/tis.00036.int>
- Ernst, J., & Scheiding, O. (2022). Introduction: Periodical studies as a transepistemic field. In J. Ernst & O. Scheiding (Eds.), *Periodical studies today* (pp. 1–16). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004468313_002
- Fólica, L., Roig-Sanz, D., & Caristia, S. (2020). Towards a transnational and large-scale approach to literary translation in periodicals. In L. Fólica, D. Roig-Sanz, & S. Caristia (Eds) *Literary translation in periodicals* (pp. 1-17). John Benjamins.
- Hermans, T. (2022). *Translation and history: A textbook*. Routledge.
- Latham, S., & Scholes, R. (2006). The rise of periodical studies. *PMLA*, 121(2), 517–531. <http://www.jstor.org/stable/25486329>
- Mellinger, C. D., & Hanson, T. A. (2022). Research data. In F. Zanettin & C. Rundle (Eds.), *The Routledge handbook of translation and methodology* (pp. 307-323). Routledge.
- O'Connor, A. (2019). Translation in nineteenth-century periodicals. *Translation and Interpreting Studies*, 14(2), 243-264. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/tis.00040.oco>
- O'Connor, A., Israel, H., Shamma, T., & Luo, X. (2024). Translation in the nineteenth century. In In A. Lange, D. Monticelli, & C. Rundle (Eds.), *The Routledge handbook of the history of translation studies* (pp. 86-109). Routledge.
- O'Sullivan, C. (2012). Introduction: Rethinking methods in translation history. *Translation Studies*, 5(2), 131–138. <https://doi.org/10.1080/14781700.2012.663594>

- Özmen, C. (2019). Beyond the book: The periodical as an 'excavation site' for Translation Studies. *TranscUlturAl: A Journal of Translation and Cultural Studies*, 11(1), 3-21.
- Pym, A. (2014). *Method in translation history*. Routledge.
- Roig Sanz, D., Fóllica, L., & Ikoff, V. (2022). Translation in literary magazines. In E. Bielsa (Ed.), *The Routledge handbook of translation and media* (pp. 199–216). Routledge.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2017). *An introduction to qualitative research: Learning in the field* (4th ed.). SAGE.
- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. St. Jerome.
- Shabani-Jadidi, P., Higgins, P. J., & Quay, M. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of Persian literary translation*. Routledge.
- Venuti, L. (2005). Translation, history, narrative. *Meta*, 50(3), 800-816.
- Wulfman, C. (2017). The rise and fall of periodical studies? *The Journal of Modern Periodical Studies*, 8(2), 226–241.
<https://doi.org/10.5325/jmodeperistud.8.2.0226>
- Wong, K. K. (2023). Studying literary translations in periodicals. *Babel*, 69(6), 822-847. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/babel.00345.won>
- Yuan, Z., & Li, B. (2020). The study of translation in periodicals: Past, present and future. *Translation Quarterly*, (96), 55-68.

درباره نویسندگان

مجتبی خلیفه استادیار گروه تاریخ دانشگاه بیرجند با تخصص تاریخ ایران دوران اسلامی در حوزه تاریخ سلجوقیان و خراسان در دوره قاجار و پهلوی است. پژوهش‌های ایشان عموماً مبتنی بر اسناد و مطبوعات است.

علی نجف‌زاده استادیار گروه تاریخ دانشگاه بیرجند با تخصص تاریخ ایران دوران اسلامی در حوزه تاریخ اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی خراسان (مشهد) و قاینات در دوره قاجار و پهلوی است. پژوهش‌های ایشان بیشتر متکی بر اسناد و مطبوعات می‌باشد.

سعید عامری استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بیرجند و مترجم رسمی قوه قضاییه در بیرجند می‌باشد. فعالیت‌های پژوهشی ایشان در حوزه ترجمه دیداری شنیداری، مطالعات رسانه و ارتباطات، و آموزش مترجم خلاصه می‌شود.



Bolstering the EFL Listening Comprehension through Working Memory Training Embedded in Metacognitive Intervention

Meysam Muhammadpour^{1*}, Abdorreza Tahriri², Seyyed Ayatollah Razmjoo³,
Jaleh Hassaskhah²

¹University of Guilan, Rasht,

¹PhD in English Language Teaching, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Guilan, Rasht, Iran

²Associate Professor in Applied Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Guilan, Rasht, Iran

³Professor in Applied Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran

Abstract Although EFL teachers have implemented listening strategy instruction like online metacognitive interventions, these efforts have proved ineffective in specific contexts. To address this, this mixed-methods study explored the impact of a hybrid cognitive-metacognitive intervention on Iranian intermediate EFL learners' listening comprehension. A total of 122 learners from four intact classes participated, with 83 assigned to four groups: EG1 (WM-only), EG2 (MI-only), EG3 (both WM and MI), and a control group receiving conventional instruction. Results indicated that the hybrid intervention significantly enhanced learners' listening comprehension abilities. Additionally, semi-structured interviews revealed that MI-only intervention notably reinforced comprehension, whereas WM-only intervention was particularly effective in reducing foreign language listening anxiety. These findings imply that combining cognitive and metacognitive strategies can effectively improve listening skills. EFL teachers are encouraged to adopt this hybrid approach with confidence. Future research should consider longer and more frequent WM training sessions to achieve even better outcomes.

Keywords: Cognitive-Metacognitive Intervention, EFL Listening Comprehension, Hybrid Intervention, Metacognitive Intervention, Working Memory Training Embedded in Metacognitive Intervention

Please cite this paper as follows:

Muhammadpour, M., Tahriri, A., Razmjoo, S. A., & Hassaskhah, J. (2025). Bolstering the EFL listening comprehension through working memory training embedded in metacognitive intervention. *Language and Translation Studies* 58(1), 88-131. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.90766.1313>

1. Introduction

Many scholars have increasingly recognized EFL listening comprehension (LC) as a vital skill, given its potential to facilitate second or foreign language development by reinforcing other language skills (Goh & Vandergrift, 2021; Muhammadpour et al., 2024; Liu, 2020). Despite this recognition, EFL teachers have historically faced challenges in helping learners improve their LC. Consequently, they have experimented with various instructional approaches, including bottom-up, top-down, interactive, and recently, strategy instruction (Goh, 2008). This shift reflects a move away from product-oriented methods toward process-oriented approaches, aiming to enhance the overall listening process (Goh & Vandergrift, 2021). Numerous studies have since been conducted to debate which strategies are most effective for improving LC efficiently (Goh, 2008).

Nevertheless, LC remains a difficult skill for EFL learners due to its transient nature, often leading to partial or miscomprehension of auditory input. Many scholars attribute this persistent challenge to cognitive, metacognitive, and affective factors that influence learners' listening abilities (Brunfaut & Révész, 2015). To address these issues, recent research has explored the effectiveness of metacognitive intervention (MI) in enhancing LC, particularly among less-skilled listeners who struggle with processing skills and possess lower levels of language proficiency (Muhammadpour et al., 2024). These studies suggest that targeted metacognitive strategies could potentially improve learners' listening performance by fostering better awareness and regulation of their listening processes.

However, despite some evidence supporting the effectiveness of MI, other research has reported mixed results, indicating that MI may not always lead to improvements in LC (Liu, 2020; Milliner & Dimoski, 2021; Yuan & Tang, 2024). Factors such as low working memory capacity (WMC), foreign language listening anxiety (FLLA), limited training duration, lack of follow-up, proficiency thresholds, and the absence of hybrid interventions, integrating cognitive strategies with metacognitive approaches, may contribute to these inconsistent findings. To address these gaps, this study proposed embedding a WMC training program within an online MI, aiming to enhance LC by combining cognitive and metacognitive strategies,

especially in the context of Iran's prevalent online education post-COVID. This research investigates whether such an integrated approach can effectively support Iranian intermediate EFL learners, with additional insights gathered on participants' attitudes toward this hybrid training method. To this end, this study aims to address the following questions:

1. Does the proposed hybrid strategy instruction (both WM and MI) have any statistically significant effect on improving EFL learners' LC?
2. What are the EFL learners' attitudes toward the application of the proposed hybrid strategy instruction (both WM and MI) in terms of their LC?

2. Method

This study employed a quasi-experimental design within an embedded sequential mixed-methods framework to address the research questions. This approach enabled data triangulation, combining quantitative and qualitative methods to provide a comprehensive understanding of the issue. Quantitative data were collected through a listening achievement test, while qualitative insights were collected from semi-structured interviews. The quasi-experimental nature of the design was due to the non-random assignment of participants, who were Iranian intermediate EFL learners, to different groups.

The participants consisted of 83 male Iranian EFL learners, aged 15 to 18, recruited from four online classes at a state-owned language institute. They were selected based on their proficiency level, determined by the Nelson Tests, and assigned to three experimental groups (WM-only, MI-only, and a combined WM and MI group) and a control group following conventional instruction. All participants were at an intermediate level, roughly equivalent to IELTS 5, and were instructed by experienced teachers familiar with the intervention methods. Ethical procedures, including informed consent and confidentiality assurances, were strictly followed throughout the study.

Several instruments were used for data collection. The Nelson Test identified participants with similar proficiency levels, consisting of grammar, vocabulary, and reading comprehension sections. A researcher-developed listening achievement test measured listening performance before and after

the interventions. Additionally, a web-based Dual N-Back Task was used to enhance working memory, with instructions provided in the participants' L1. To explore participants' attitudes and strategy use, semi-structured interviews were conducted, and validity checks ensured reliability and consistency in the qualitative data.

The procedure spanned twelve sessions conducted via the Adobe Connect platform, each lasting approximately 30 minutes. Participants were allocated into their respective groups and pretested in session two. During sessions three to ten, they engaged in eight weeks of intervention activities, with three different programs: WM training, MI, and a hybrid WM plus MI program. The same listening test was administered with rearranged items to minimize testing effects. Finally, follow-up interviews were held with a subset of participants to gather their feedback and attitudes towards the interventions, ensuring comprehensive data collection for analysis.

The collected data were analyzed using appropriate statistical and qualitative methods to address the research questions. Quantitative data from the listening achievement tests were processed with SPSS version 29, where a one-way ANCOVA was conducted to compare the effectiveness of the different intervention groups while controlling for pretest scores. Post-hoc Tukey tests were used to identify specific group differences. Before performing these analyses, assumptions of normality and equality of variances were checked to ensure the validity of the results. For the qualitative data collected from semi-structured interviews, NVivo version 11 was employed to conduct content analysis and thematic coding. This process involved identifying recurring themes and patterns related to the participants' perceptions of the interventions and strategy use. Collectively, these analyses provided a robust framework for interpreting the effectiveness and acceptance of the different treatment programs in enhancing EFL learners' listening comprehension.

3. Results

The first research question aimed to determine whether the proposed hybrid strategy instruction had a statistically significant impact on improving the EFL learners' listening comprehension (LC). The results indicated a clear positive effect of the intervention. An initial one-way ANOVA on pretest

scores showed no significant differences among the four groups, confirming their homogeneity at the start. However, a subsequent one-way ANCOVA revealed a significant difference in posttest scores, with a large effect size ($\eta^2 = .57$). Descriptive statistics demonstrated that the groups receiving metacognitive intervention (MI), working memory training (WM), and the combined WM+MI outperformed the control group, which engaged in conventional listening instruction. Further pairwise comparisons with the Tukey HSD test confirmed that both the WM+MI and MI groups significantly outperformed the control group, indicating the efficacy of the hybrid and pure MI strategies. The WM-only training, while leading to some improvement, did not reach statistical significance, suggesting that its effect was less pronounced than the other strategies.

The second research question investigated participants' attitudes toward the hybrid WM+MI intervention based on their perceptions gathered through qualitative analysis. The participants generally viewed the intervention positively, especially noting increased metacognitive awareness and reduced foreign language listening anxiety (FLLA). Many expressed that before the intervention, they lacked awareness of listening strategies and felt stressed about processing incoming auditory information. Participants highlighted that the strategies learned and memory exercises made listening easier and more manageable. They also appreciated the role of the intervention in boosting confidence, alleviating anxiety, and enhancing their vocabulary and problem-solving skills. Nevertheless, some participants called for longer and more sessions to improve their LC further, and a few noted the need for better integration of WM training with listening activities to prevent distraction and optimize effectiveness. Overall, they perceived the hybrid strategy as beneficial but emphasized the need for extended and more cohesive training sessions to maximize benefits.

4. Discussion and Conclusion

Despite the widespread recognition of metacognition's role in enhancing EFL listening, research findings have been mixed regarding its effectiveness in improving listening comprehension (LC). To address these inconsistencies, the present study introduced a hybrid MI+WM training program aimed at strengthening metacognitive awareness (MA), increasing working memory

capacity (WMC), and reducing foreign language listening anxiety (FLLA). The results demonstrated that both the hybrid intervention and the MI alone effectively improved LC, with the hybrid group outperforming the MI group, although the difference was not statistically significant. The WM training alone showed some positive trends but did not produce statistically significant improvements in LC. These outcomes suggest that integrating cognitive and metacognitive strategies could enhance listening skills, although longer or more intensive WM training may be necessary to achieve more substantial results, aligning with prior findings (e.g., [Carretti et al., 2013](#); [Seyyedabadi et al., 2022](#)). The findings support previous literature highlighting the positive influence of MI and WM training on listening development, yet the non-significant results for WM training echo concerns raised in other studies ([Hayashi, 2019](#)), potentially due to individual listening-related factors, such as low WMC or affective issues.

Qualitative data from participant interviews provided further insight into the perceived benefits of the hybrid intervention. Participants reported increased self-confidence, reduced anxiety, and better awareness of listening strategies, which aligns with prior research indicating WM training's role in lowering FLLA and improving WMC ([Borella et al., 2020](#)). They appreciated the game-based nature of WM training, as it fostered engagement, involvement, and confidence—factors corroborated by previous studies ([Huang et al., 2017](#); [Wang et al., 2023](#)). Many also acknowledged that task repetition helped deepen their understanding of listening topics, a finding consistent with the literature emphasizing practice and familiarity in listening skill acquisition. Regarding MI, participants valued strategies like planning, predicting, and peer scaffolding, which facilitated better comprehension and resonated with [Vandergrift's \(2003\)](#) framework of metacognitive strategies. They also appreciated dialogic interaction and feedback, as well as the use of L1 to improve understanding, in line with prior research ([Bozorgian et al., 2022](#)). Overall, the qualitative results reinforced the quantitative findings, underscoring the potential of hybrid approaches to foster listening proficiency.

In conclusion, this mixed-methods study offers evidence that the proposed hybrid intervention, combining MI and WM training, can significantly enhance Iranian intermediate EFL learners' listening comprehension,

primarily by boosting MA and alleviating FLLA. The findings suggest that while MI alone was effective, integrating WM strategies further improved outcomes, although additional sessions and longer-term training might yield more significant gains. Practical implications for EFL teaching include incorporating extended WM training, enhancing dialogic interactions, and promoting L1 support during MI to maximize strategy use. To optimize learning environments, teachers can also consider employing universal design principles or differentiated instruction to reduce cognitive load and psychological pressure. Limitations of the study, such as the sample size, context, and participant demographics, highlight the need for future research involving more diverse samples, longitudinal designs, and comparisons between core WM training and WM strategy training. Further investigations using structural equation modeling could explore the dynamic relationships among LC, WMC, MA, and FLLA, thereby advancing understanding in this promising area of language learning research.

تقویت درک شنیداری انگلیسی به عنوان زبان خارجی از طریق تمرین حافظه کاری در قالب آموزش آنلاین استراتژی‌های فراشناختی

میثم محمدپور^{۱*}، عبدالرضا تحریری^۲، سید آیت‌اله رزمجو^۳، ژاله حساس‌خواه^۲

^۱دانشگاه گیلان، رشت، ایران

^۲دانشگاه شیراز،

^۱دکترای آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

^۲دانشیار زبان‌شناسی کاربردی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

^۳استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده پژوهش حاضر تأثیر آموزش شناختی-فراشناختی ترکیبی بر درک مطلب شنیداری فراگیران ایرانی سطح متوسط زبان انگلیسی را بررسی کرد. بدین منظور، ۸۳ فراگیر از طریق آزمون نلسون شناسایی و به گروه آزمایشی اول (۱۹ نفر)، گروه آزمایشی دوم (۲۱ نفر)، گروه آزمایشی سوم (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۳ نفر) تقسیم شدند. گروه‌های آزمایشی تحت آموزش آنلاین استراتژی‌های شنیداری از طریق تمرین آنلاین حافظه کاری صرف، آموزش آنلاین استراتژی‌های فراشناختی صرف، و تمرین حافظه کاری در قالب آموزش آنلاین استراتژی‌های فراشناختی قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل آموزش شنیداری آنلاین متداول را دریافت کرد. نتایج نشان داد که آموزش ترکیبی آنلاین به طور قابل توجهی درک مطلب شنیداری این شرکت‌کنندگان را تقویت کرد. علاوه بر این، نتایج مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مؤید آن بود که آموزش آنلاین استراتژی‌های فراشناختی صرف به‌طور ویژه درک مهارت شنیداری را تقویت نمود؛ حال آنکه تمرین آنلاین حافظه کاری صرف تأثیر بسزایی در کاهش اضطراب شنیداری زبان خارجی داشت.

کلیدواژه‌ها: آموزش شناختی-فراشناختی، درک مطلب شنیداری انگلیسی به عنوان زبان خارجی، آموزش ترکیبی، آموزش استراتژی‌های فراشناختی، تمرین حافظه کاری در قالب آموزش استراتژی‌های فراشناختی

۱. مقدمه

بسیاری از پژوهشگران به درک مطلب شنیداری^۱ به عنوان مهارتی با اهمیت فزاینده نگاه کرده‌اند (گو^۲ و وندرگرفت^۳، ۲۰۲۱) زیرا پتانسیل تسهیل تقویت زبان دوم یا خارجی را از طریق تقویت سایر مهارت‌ها دارد (لیو^۴، ۲۰۲۰؛ محمدپور^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). از آنجایی که معلمان زبان انگلیسی همواره با مشکلات درک شنیداری در فراگیران زبان انگلیسی مواجه بوده‌اند، راهکارهای متنوعی همچون راهکار متنی^۶، راهکار استنباطی^۷، راهکار تعاملی^۸، و اخیراً آموزش استراتژی^۹ را جهت آموزش مهارت شنیداری زبان انگلیسی آزمایش کرده‌اند (گو، ۲۰۰۸). بنابراین، آن‌ها از راهکارهای نتیجه‌محور^{۱۰} به راهکارهای فرآیندمحور^{۱۱} گذار کرده‌اند (وندرگرفت و گو، ۲۰۱۲). مطالعات متعددی تا به امروز انجام شده است که آغازگر بحث جالب توجهی بوده‌اند مبنی بر اینکه کدام استراتژی‌ها را باید به منظور بهبود حداکثری درک مطلب شنیداری انتخاب کرد (گو، ۲۰۰۸). با توجه به اینکه مهارت شنیداری به دلیل ماهیت زودگذری که دارد همچنان برای فراگیران زبان انگلیسی چالش برانگیز است، منجر به درک مطلب ناقص یا عدم درک مطلب ورودی شنیداری می‌شود. برخی از پژوهشگران این مسئله را به مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی، و عاطفی فراگیران زبان انگلیسی نسبت داده‌اند (برانفات و روز^{۱۲}، ۲۰۱۵). به منظور حل این مسئله، شاخه جدیدی از مطالعات به تأثیرگذاری آموزش استراتژی‌های فراشناختی بر درک مطلب شنیداری

1. listening comprehension

2. Goh

3. Vandergrift

4. Liu

5. Muhammadpour

6. bottom-up approach

7. top-down approach

8. interactive approach

9. strategy instruction

10. product-oriented

11. process-oriented

12. Brunfaut & Révész

فراگیران زبان انگلیسی، خصوصاً شنوندگان کم‌مهارتی که دارای مهارت‌های پردازشی ناکارآمد و سطوح توانش زبانی پایین‌تری هستند، پرداخته است (بزرگیان^۱ و همکاران، ۲۰۲۴؛ محمدپور و همکاران، ۲۰۲۴).

علیرغم اینکه برخی مطالعات دریافته‌اند آموزش استراتژی‌های فراشناختی در بهبود مهارت شنیداری مؤثر هستند (بزرگیان و همکاران، ۲۰۲۴؛ تقی‌زاده و همکاران، ۲۰۲۲؛ محمدپور و همکاران، ۲۰۲۴)، مطالعات دیگر (مانند لئو، ۲۰۲۰؛ میلینر^۲ و دیماسکی^۳، ۲۰۲۱؛ یوان^۴ و تنگ^۵، ۲۰۲۴) نشان داده‌اند آموزش استراتژی‌های فراشناختی در حقیقت غیرکارآمد بوده است. این مطالعات این ناکارآمدی را به ظرفیت حافظه کاری^۶ پائین، اضطراب شنیداری زبان خارجی^۷، مدت آموزش ناکافی، عدم پیگیری مؤثر، آستانه توانش بالقوه، و نهایتاً فقدان یک آموزش ترکیبی، مانند ادغام استراتژی‌های شناختی و آموزش فراشناختی نسبت داده‌اند. بنابراین، نتایج تحقیقات کماکان مخلوط هستند.

به‌منظور رفع ناکارآمدی احتمالی آموزش استراتژی‌های فراشناختی و جهت تقویت تأثیرگذاری آن بر درک مطلب شنیداری، تلفیق تمرین حافظه کاری با آموزش آنلاین استراتژی‌های فراشناختی با توجه به عمومیت کلاس‌های آنلاین آموزش زبان انگلیسی بعد از همه‌گیری کووید در بافت کشور ایران به‌عنوان یک آموزش ترمیمی پیشنهاد شد. بنابراین، مطالعه حاضر به بررسی موضوع عمدتاً ناشناخته تمرین حافظه کاری آنلاین پرداخته است تا مشخص کند که آیا

1. Bozorgian

2. Milliner

3. Dimoski

4. Yuan

5. Tang

6. working memory capacity

7. foreign language listening anxiety

تقویت آموزش استراتژی‌های فراشناختی می‌تواند به بهبود درک مطلب شنیداری کمک کند یا خیر (رضائی^۱ و همکاران، ۲۰۲۳).

در راستای نیل به این هدف، تأثیرات سه برنامه آموزشی آنلاین، به نام‌های آموزش استراتژی‌های فراشناختی^۲ (فقط فراشناخت)، تمرین حافظه کاری^۳ (فقط حافظه کاری)، و تمرین حافظه کاری در قالب آموزش استراتژی‌های فراشناختی^۴ (فراشناخت و حافظه کاری هر دو)، در مقایسه با آموزش متداول مهارت شنیداری، بر درک مطلب شنیداری فراگیران سطح متوسط زبان انگلیسی بررسی شده است. علاوه بر این، نگرش شرکت‌کنندگان در ارتباط با استفاده از این برنامه آموزشی ترکیبی در مطالعه ترکیبی حاضر بررسی شده است.

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب‌های نظری

۲.۱. آموزش استراتژی‌های فراشناختی

آموزش استراتژی‌های فراشناختی از نظریه فراشناخت^۵ نشأت می‌گیرد که اولین بار توسط فلاول^۶ (۱۹۷۶ و ۱۹۷۹) معرفی و مختصراً به صورت "شناخت از شناخت" یا «تفکر درباره تفکر» تعریف شد (ژنگ^۷ و ژو^۸، ۲۰۲۲). بعدها توسط وندن^۹ (۱۹۸۷) وارد مباحث یادگیری و آموزش زبان دوم شد. فراشناخت در واقع زمانی رخ می‌دهد که فراگیران زبان درباره فرآیندهای فکری‌شان تفکر می‌کنند و در عجب‌اند که چرا هنگام یادگیری یک زبان به آن روش بخصوص فکر می‌کنند

1. Rezai

2. metacognitive intervention

3. working memory training

4. working memory training embedded in metacognitive intervention

5. metacognition

6. Flavell

7. Zhang

8. Zhou

9. Wenden

(گو، ۲۰۰۸). از طریق فراشناخت، آن‌ها می‌توانند فرآیندهای فکری‌شان را تنظیم کنند و توجهشان به ورودی شنیداری زودگذر را به‌طور مستقل مدیریت کنند. متعاقباً، آن‌ها آن ورودی شنیداری را در حافظه کاریشان پردازش می‌کنند و داده‌های پردازش شده را در حافظه بلندمدتشان ذخیره می‌کنند تا بتوانند بعدها آن را بازیابی و استفاده نمایند (وندراگرفت و گو، ۲۰۱۲). در واقع، فراگیران زبان انگلیسی که به استراتژی‌های فراشناختی بیشتری مجهز هستند، قادرند مؤلفه‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی تأثیرگذار بر فرآیندهای شنیداری‌شان را تشخیص دهند و این موضوع نهایتاً به رشد مهارت شنیداری کلی آن‌ها منجر خواهد شد (بزرگیان و همکاران، ۲۰۲۲، ۲۰۲۴). فلاول (۱۹۷۹) در مدل فراشناخت خود به فرآیندهایی همچون برنامه‌ریزی^۱، نظارت^۲، و ارزیابی^۳، که تصور می‌شد مکانیزم‌های شناختی را تنظیم و سازماندهی می‌کنند اشاره کرد (هینکل^۴، ۲۰۱۱).

سال‌های اخیر شاهد افزایش علاقه علمی به آموزش استراتژی‌های فراشناختی بوده‌ایم و نتایج تحقیقات حاکی از تأثیرگذاری این آموزش بر مهارت شنیداری فراگیران زبان انگلیسی بوده است (احمدی صفا و متقی^۵، ۲۰۲۱؛ محمدپور و همکاران، ۲۰۲۴). این مطالعات با پشتیبانی آموزش استراتژی‌های فراشناختی عموماً از طریق یک چرخه آموزشی مبتنی بر اصول نظریه اجتماعی-فرهنگی^۶ انجام شده‌اند (گو و وندراگرفت، ۲۰۲۱؛ وندراگرفت و گو، ۲۰۱۲).

گرچه مطالعاتی همچون تقی‌زاده و همکاران^۷ (۲۰۲۲) و رضوی^۸ (۲۰۲۳) مؤید تأثیرگذاری آموزش استراتژی‌های فراشناختی در بهبود مهارت شنیداری و مطالعاتی همچون فخری علمداری

1. planning

2. monitoring

3. evaluation

4 Hinkel

5. Ahmadi Safa & Motaghi

6. sociocultural theory

7. Taghizade et al.

8. Razavi

و بزرگیان^۱ (۲۰۲۲) کارایی آموزش استراتژی‌های فراشناختی از طریق تعامل گفتگو-محور^۲ را در همین ارتباط به اثبات رساندند، مطالعات دیگری نیز وجود داشتند (مانند لیو، ۲۰۲۰، میلینر و دیماسکی، ۲۰۲۱؛ یوان و تنگ، ۲۰۲۴) که هیچ‌گونه نتایج قابل توجه آماری را در این رابطه گزارش نکرده‌اند. به‌عنوان مثال، یوان و تنگ (۲۰۲۴) تأثیرات آموزش استراتژی‌های فراشناختی، آموزش متنی، و آموزش ترکیبی استراتژی‌های فراشناختی و آموزش متنی را بر مهارت شنیداری گروهی از ۸۰ فراگیر چینی زبان انگلیسی با سطح توانش پائین با یکدیگر مقایسه کردند. نتایج حاکی از آن بود که آموزش فراشناختی به‌تنهایی قادر به تولید نتایج قابل توجه آماری در این ارتباط نبود؛ اما آموزش ترکیبی استراتژی‌های فراشناختی و آموزش متنی بر مهارت شنیداری این گروه از فراگیران زبان انگلیسی مؤثر بود.

بنابراین شگفت است که چرا آموزش استراتژی‌های فراشناختی، که به‌طور کلی به‌عنوان یک آموزش استراتژی‌محور تأثیرگذار قلمداد می‌شد، در بعضی بافت‌های آموزش زبان انگلیسی و در بعضی فراگیران زبان انگلیسی به‌طور خاص مؤثر نیست (لیو، ۲۰۲۰؛ میلینر و دیماسکی، ۲۰۲۱؛ یوان و تنگ، ۲۰۲۴). شکاف اطلاعاتی قابل توجهی از حیث اینکه چگونه باید اثرگذاری آموزش استراتژی‌های فراشناختی را تقویت کرد در میان پژوهش‌های مرتبط وجود دارد. بنابراین، پرسشی که در ادامه نیاز به تحقیق دارد این است که آیا تمرین حافظه کاری در این ارتباط یک نوشداروست؟ اگر چنین هست، چه نوع تمرین حافظه کاری مؤثر است و محتمل است که تأثیرگذاری آموزش استراتژی‌های فراشناختی را تقویت کند؟ به‌علاوه، بررسی اینکه آیا تمرین حافظه کاری به‌تنهایی ظرفیت ارتقای مهارت شنیداری فراگیران زبان انگلیسی را دارد یا خیر ارزشمند خواهد بود.

1. Fakhri Alamdari and Bozorgian

2. dialogic interaction

۲.۲. تمرین حافظه کاری در قالب آموزش استراتژی‌های فراشناختی

حافظه کاری^۱ به‌عنوان یک سیستم شناختی یکپارچه عمل می‌کند که اطلاعات دریافتی از محیط توسط حواس انسان را ذخیره و دستکاری می‌کند (بدلی^۲، ۲۰۱۷). همچنین ظرفیت حافظه کاری^۳ به ظرفیت حافظه یک فرد اشاره دارد که به‌منظور به‌خاطر آوردن تکه‌های کوچک اطلاعات در انشای اجرای یک وظیفه حافظه کاری پیچیده^۴ استفاده می‌شود (برت و همکاران^۵، ۲۰۰۴). ظرفیت حافظه کاری به‌عنوان مهم‌ترین مکانیزم شناختی قلمداد می‌شود که با فعالیت‌های شناختی سطح بالا، مانند درک مطلب (برانفات و روز^۶، ۲۰۱۵؛ ناویک و همکاران^۷، ۲۰۱۹) مرتبط است. تا آنجا که ما می‌دانیم، تنها مطالعات کمی وجود دارند که نقش واسطه‌ای ظرفیت حافظه کاری را در تأثیرگذاری آموزش استراتژی‌های فراشناختی بر بهبود درک مطلب شنیداری فراگیران زبان انگلیسی با ظرفیت حافظه کاری پایین بررسی کرده‌اند (بزرگیان و محمدپور، ۲۰۲۰؛ نمازیان‌دوست و همکاران^۸، ۲۰۱۸). بااین‌وجود، تحقیقات آزمایشی معدودی به توضیح نقش مستقیم ظرفیت حافظه کاری در بهبود درک مطلب شنیداری پرداخته‌اند و رابطه بین این دو شاید تنها در تعداد کمی از مطالعات تشریح شده است (اندرینگا و همکاران^۹، ۲۰۱۲؛ کورموس و سفر^{۱۰}، ۲۰۰۸).

1. working memory

2. Baddeley

3. working memory capacity

4. complex working memory task

5. Barret et al.

6. Brunfaut & Révész

7. Novick et al.

8. Namaziandost et al.

9. Andringa et al.

10. Kormos & Sáfár

تحقیقات به‌طور کلی نشان داده‌اند نقش ظرفیت حافظه کاری ممکن است در فراگیران زبان خارجی با توانش زبانی بالاتر کمرنگ شود. دلایل احتمالی آن این است که آن‌ها دارای مهارت-های پردازشی کارآمدتر و دانش زبانی بالاتری هستند (ساتوری^۱، ۲۰۱۲). از طرفی دیگر، فراگیران زبان خارجی دارای ظرفیت حافظه کاری پائین ممکن است قادر به استفاده از دانش موجود حوزه خود به‌منظور ارتقای درک مطلبشان نباشند (بَرت و همکاران، ۲۰۰۴؛ هامل و فرنچ^۲، ۲۰۱۰). بنابراین، ممکن است قادر نباشند آموزش فراشناختی را به‌طور کامل درک کنند و استراتژی‌های فراشناختی را در حین انجام یک فعالیت شنیداری به‌کاربندند (بزرگیان و همکاران، ۲۰۲۲؛ تینوانگ^۳، ۲۰۱۹؛ میلینر و دیماسکی، ۲۰۲۱). به نظر می‌رسد باید به فراگیران زبان خارجی کمک کرد تا بتوانند حافظه کاری‌شان را تقویت کنند. برای این منظور، روش‌های مختلفی وجود دارد. به‌عنوان مثال، می‌توان زمان برنامه‌ریزی بیشتری را قبل از انجام فعالیت شنیداری^۴ (گوارا-تاوارز^۵، ۲۰۱۶) در نظر گرفت؛ که این کار از طریق آموزش فراشناختی تطبیقی (سیفوری^۶، ۲۰۰۹، ۲۰۱۶) قابل انجام است. همچنین، از روش کاهش بار شناختی^۷ فراگیران (جافس و هرینگتن^۸، ۲۰۱۱) و یا تمرین حافظه کاری جهت بهبود ظرفیت حافظه کاری (بورلا و همکاران^۹، ۲۰۲۰؛ ردیک^{۱۰}، ۲۰۱۹؛ ناویک و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۹؛ هایاشی^{۱۲}، ۲۰۱۹) می‌توان بهره برد.

1. Satori

2. Hummel & French

3. Tanewong

4. pre-task planning

5. Guar -Tavares

6. Seifoori

7. cognitive load

8. Juffs & Harrington

9. Borella et al.

10. Redick

11. Novick et al.

12. Hayashi

تقریباً تاکنون هیچ مطالعه‌ای به بررسی تأثیرات مقایسه‌ای تمرین حافظه کاری در قالب آموزش آنلاین استراتژی‌های فراشناختی بر درک شنیداری فراگیران زبان انگلیسی پرداخته است؛ این در حالی است که مطالعات مرتبط با تمرین حافظه کاری بیش از دو دهه است که انجام می‌شوند. نتایج این مطالعات به‌طور کلی حاکی از آن بوده است که تمرین حافظه کاری می‌تواند به‌طور بالقوه منجر به کاهش اضطراب و افسردگی از طریق افزایش کنترل توجه (بلو و درخشان^۱، ۲۰۲۰)، بهبود مهارت‌های حل مساله و استدلالی^۲ (آریس و همکاران^۳، ۲۰۱۶)، افزایش ظرفیت حافظه کاری موردنیاز برای درک مطلب موفقیت‌آمیز (پنگ و فوش^۴، ۲۰۱۷؛ کرتی و همکاران^۵، ۲۰۱۳؛ هریسون و همکاران^۶، ۲۰۱۳)، و ارتقای نتایج آزمون (سینت کلر تامپسون و همکاران^۷، ۲۰۱۰) شود. اگرچه مطالعات معدودی تأثیر مثبت تمرین حافظه کاری را بر بهبود مهارت شنیداری نشان داده‌اند (پنگ و فوش، ۲۰۱۷؛ سیدآبادی و همکاران^۸، ۲۰۲۲؛ کرتی و همکاران، ۲۰۱۳)، مطالعات دیگری نیز وجود داشته‌اند که هیچ نتیجه آماری قابل توجهی را گزارش نکرده‌اند (ردیک و همکاران، ۲۰۱۵؛ هایاشی، ۲۰۱۹). ازاین‌رو، این شواهد هنوز کاملاً قانع‌کننده نمی‌باشند. به‌طورکلی، تنها تعداد کمی از مطالعات پیشین به بررسی تعامل میان آموزش استراتژی‌های فراشناختی و حافظه کاری در مهارت شنیداری زبان انگلیسی پرداخته‌اند (بزرگیان و محمدپور، ۲۰۲۰). از نگاه انتقادی، مطالعات قبلی اساساً با در نظر گرفتن متغیرهای واسطه‌ای مانند ظرفیت حافظه کاری به بررسی تأثیر آموزش استراتژی‌های فراشناختی بر درک مطلب شنیداری پرداخته‌اند؛ این مطالعات به نتایج متفاوتی رسیده‌اند که گاه از نظر آماری قابل توجه نبوده است (بزرگیان

1. Beloe & Derakshan

2. problem-solving and reasoning skills

3. Ariës et al.

4. Peng & Fuchs

5. Carretti et al.

6. Harrison et al.

7. St Clair Thompson et al.

8. Seyyedabadi et al.

و همکاران، ۲۰۲۲؛ لیو، ۲۰۲۰؛ میلینر و دیماسکی، ۲۰۲۱؛ یوان و تنگ، ۲۰۲۴). بنابراین، هدف مطالعه ترکیبی حاضر پرکردن این شکاف تحقیقاتی با بررسی تأثیرات مقایسه‌ای سه برنامه آموزشی آنالین، به نام‌های تمرین حافظه کاری، آموزش استراتژی‌های فراشناختی، و آموزش ترکیبی استراتژی‌های فراشناختی و تمرین حافظه کاری بر درک شنیداری فراگیران زبان انگلیسی است. در راستای این هدف، دو پرسش تحقیق زیرین در نظر گرفته شده است:

پرسش اول: آیا آموزش ترکیبی آنالین پیشنهادی تأثیر آماری قابل توجهی بر بهبود درک مطلب شنیداری فراگیران زبان انگلیسی دارد؟

پرسش دوم: نگرش فراگیران زبان انگلیسی نسبت به استفاده از روش آموزش ترکیبی آنالین پیشنهادی برحسب درک مطلب شنیداری‌شان چیست؟

۳. روش پژوهش

۳.۱. طرح تحقیق

پژوهش حاضر بر اساس یک طرح تحقیق شبه‌آزمایشی طراحی شده است که از یک رویکرد روش‌های ترکیبی متوالی تعبیه شده^۱ برای پاسخگویی به دو پرسش تحقیق تبعیت می‌کند (آری و همکاران^۲، ۲۰۱۹). راهکار روش‌های ترکیبی به این دلیل استفاده شد که مثلث‌سازی^۳ را فراهم می‌آورد که به واسطه آن داده‌های کمی و کیفی را می‌توان به‌منظور ارائه تصویری بزرگ‌تر از موضوع موردبررسی ترکیب کرد (کرسول و کرسول^۴، ۲۰۱۷). به‌منظور پاسخگویی به دو پرسش تحقیق، یک آزمون پیشرفت مهارت شنیداری و یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جهت جمع‌آوری داده‌های کمی و کیفی به ترتیب مورد استفاده قرار گرفت.

1. embedded sequential mixed methods approach

2. Ary et al.

3. triangulation

4. Creswell & Creswell

۳.۲. شرکت کنندگان

جمعیت اصلی پژوهش حاضر شامل ۱۲۲ فراگیر مذکر ایرانی زبان انگلیسی از چهار کلاس انگلیسی آنلاین در یک مؤسسه زبان دولتی در بابل بود. دلیل اصلی یادگیری زبان آن‌ها اخذ مدرک آیلتس و ادامه تحصیل در خارج از کشور و یا دنبال کردن اهداف دانشگاهی در داخل کشور بود. از جمعیت نمونه، ۸۳ فراگیر ایرانی زبان انگلیسی از طریق آزمون نلسون (سری ۴۰۰ الف) شناسایی شده و در ادامه به سه گروه آزمایشی و یک گروه کنترل تقسیم شدند. شرکت کنندگان در محدوده سنی ۱۵ تا ۱۸ سال قرار داشتند. سطح توانش زبانی متوسط تقریباً معادل نمره ۵ در آزمون آیلتس بود (آلن، ۲۰۰۴). این شرکت کنندگان به دلیل ملاحظات فرهنگی هم جنس بودند.

۳.۳. ابزارها

۳.۳.۱. آزمون نلسون^۲

از یک آزمون نلسون (سری ۴۰۰ الف) طراحی شده توسط **فولر و کو^۳** (۱۹۷۶) استفاده شد تا شرکت کنندگان همگن برحسب توانش زبانی انگلیسی شناسایی شوند. آزمون نلسون متشکل از ۵۰ آیتم چهارگزینه‌ای در قالب سه بخش بود: گرامر (۲۰ آیتم)، واژگان (۵ آیتم)، و درک مطلب خواندن (۲۵ آیتم). زمان تخصیص داده شده به شرکت کنندگان جهت تکمیل این آزمون ۳۰ دقیقه بود. پایایی همسانی درونی^۴ این آزمون نیز محاسبه شد که معادل ۰/۸۷ بود. روایی سازه‌ای^۵ خوب این آزمون نیز توسط دو متخصص در زمینه موضوعی مشابه تأیید شد.

1. Allan

2. Nelson Test (Series 400A)

3. Fowler and Coe

4. internal consistency reliability

5. construct validity

۳.۳.۲. آزمون پیشرفت مهارت شنیداری زبان انگلیسی^۱

یک آزمون پیشرفت مهارت شنیداری زبان انگلیسی جهت سنجش درک مطلب شنیداری شرکت-کنندگان قبل و بعد از دوره‌های آموزشی استفاده شد. این آزمون متشکل از ۲۰ آیتم چهارگزینه‌ای بود که در قالب چهار بخش تنظیم شده بود. آیتم‌های این آزمون برای پس‌آزمون درهم آمیخته شدند تا تأثیر یادگیری از طریق آزمون قبلی را در شرکت‌کنندگان بی‌اثر کنند که این خود تهدیدی برای روایی داخلی است (آری و همکاران، ۲۰۱۹). شرکت‌کننده‌ها ۱۵ دقیقه زمان برای تکمیل این آزمون داشتند. روایی محتوایی^۲ این آزمون توسط دو استاد رشته آموزش زبان انگلیسی تأیید شد. علاوه‌براین، روایی همسانی کرونباخ^۳ این آزمون نیز محاسبه شد که به ترتیب معادل ۰/۸۷ و ۰/۸۳ و مورد قبول بود (هاشمی و دانشفر، ۲۰۱۸).

۳.۳.۳. فعالیت مبتنی بر وبِ ان بک دوگانه^۴

یک فعالیت مبتنی بر وبِ ان بک دوگانه که توسط آزمایشگاه بودی^۵ (۲۰۱۷) توسعه داده شد و در وبگاه این آزمایشگاه^۶ قابل دسترسی است، به منظور بهبود حافظه کاری شرکت‌کنندگان استفاده شد. این برنامه تمرینی شناختی این کار را از طریق درگیرکردن توانایی آن‌ها در نگهداری اطلاعات تحت شرایط ایجاد حواس‌پرتی یا تداخل انجام می‌داد. این آزمون پایایی همسانی درونی بالایی معادل ۰/۹۱ داشت، که در مقاله جگی و همکاران^۷ (۲۰۱۰) نیز بدان اشاره شده است.

1. listening Achievement Test

2. content validity

3. Cronbach's alpha

4. Hashemi & Daneshfar

5. web-based Dual N-Back Task

6. Bodhi Labs

7. <https://www.brainturk.com/dual-n-back>

8. Jaeggi et al.

۳.۳. ۴. مصاحبه نیمه ساختاریافته^۱

یک مصاحبه نیمه ساختاریافته توسط محققین تحقیق حاضر طراحی شد که از آن به منظور رسیدن به داده‌های غنی جهت تکمیل نتایج کمی استفاده شد. این مصاحبه جهت بررسی دقیق‌تر میزان استفاده واقعی شرکت‌کنندگان از استراتژی‌ها و ثبت نگرش^۲ آن‌ها درباره برنامه‌های آموزشی اجرا شده به کار گرفته شد. هریک از این مصاحبه‌ها حدوداً ۳ دقیقه برای هر شرکت‌کننده به طول انجامید. روایی این مصاحبه توسط دو استاد در زمینه موضوعی مشابه بررسی شد.

۳.۴. فرآیند پژوهش

ابتدا ضمن کسب اجازه از مدیر موسسه زبان انگلیسی، تأییدیه اخلاقی گرفته شد. سپس، رضایت-نامه کتبی آنالین از شرکت‌کنندگان دریافت شد. این موارد با هدف رعایت پروتکل‌های اخلاقی انجام گرفت. متعاقباً، طرح درسی طراحی شد و یک هفته قبل از آغاز آموزش‌ها، در این زمینه به معلمین اطلاع‌رسانی شد. هدف از این کار افزایش آگاهی آنان درباره چگونگی اجرای آموزش استراتژی‌های فراشناختی طبق یک چرخه آموزشی^۳ بود. در این راستا، از یک روش‌شناسی هدایت‌شده^۴ (گو و وندرگرفت، ۲۰۲۱) استفاده شد تا شرکت‌کنندگان تحت برنامه تمرین حافظه کاری قرار گیرند (آزمایشگاه بودی، ۲۰۱۷).

پژوهش حاضر در طول ۱۲ جلسه اجرا شد. هر جلسه آموزشی بر بستر ادوبی کنکت^۵ برگزار شد و حدوداً ۳۰ دقیقه به طول انجامید. دستورالعمل‌ها به زبان مادری به آن‌ها داده شد. در جلسه اول، ۸۳ فراگیر ایرانی سطح متوسط زبان انگلیسی که از طریق آزمون‌های نلسون شناسایی شده بودند به سه گروه آزمایشی و یک گروه کنترل تقسیم شدند. در گروه اول (۱۹ نفر) فقط تمرین حافظه کاری، در گروه دوم (۲۱ نفر) فقط آموزش استراتژی‌های فراشناختی، و در گروه سوم

1. semi-Structured Interview

2. attitude

3. pedagogical cycle

4. guided methodology

5. Adobe Connect Platform

(۲۰ نفر) ترکیب دو آموزش قبلی انجام شد. همچنین، گروه کنترل (۲۳ نفر) تحت آموزش مهارت شنیداری متداول قرار گرفت. در جلسه دوم، پیش‌آزمون‌های پیشرفت مهارت شنیداری به شرکت‌کنندگان داده شد و آن‌ها ۱۵ دقیقه برای تکمیل آن زمان داشتند. از جلسه سوم تا دهم، آن‌ها به‌طور داوطلبانه در یک برنامه آموزشی هشت جلسه‌ای شرکت کردند (جدول ۱ را ببینید). در جلسه یازدهم، شرکت‌کنندگان تحت پس‌آزمون‌های پیشرفت مهارت شنیداری مشابه، با آیتم‌های جابجا شده، قرار گرفتند. در نهایت، در جلسه دوازدهم، ۱۰ شرکت‌کننده که به‌طور تصادفی از هر گروه آزمایشی انتخاب شده بودند برای یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته دعوت شدند. هدف از این مصاحبه‌ها تحلیل نگرش شرکت‌کنندگان نسبت به سه برنامه آموزشی بود تا بررسی شود که آیا هیچ بهبودی در درک مطلب شنیداری‌شان اتفاق افتاده است یا خیر.

در این ضمن، شرکت‌کنندگان تشویق شدند تا هر زمان کمکی خواستند یا با مشکلاتی در زمینه دسترسی به فعالیت‌ها مواجه شدند، با معلم مربوطه‌شان در ارتباط باشند. به‌علاوه، از آن‌ها درخواست شد تا از نتایج نهایی تمرین‌هایشان عکس بگیرند و از طریق گروه‌های پشتیبان آنلاین در پیام‌رسان ایتا به معلم مربوطه‌شان ارسال کنند. نهایتاً، یکی از محققین کلاس‌های آنلاین معلمان را یک بار در هفته نظارت می‌کرد تا اطمینان حاصل کند که آن‌ها از رویه تعیین‌شده پیروی می‌کنند و به آن‌ها این فرصت داده شد تا هرگونه مشکلات عمده در طول فرآیند اجرا را بحث کنند.

جدول ۱. چهار برنامه آموزشی آنلاین

گروه‌ها	توصیف مراحل اجرا
تمرین آنلاین حافظه کاری	اعضای گروه آزمایشی اول جهت تمرین حافظه کاری (یعنی فعالیت ان‌بک دوگانه قابل دسترسی در سایت https://www.brainturk.com/dual-n-back) به مدت ۱۵ دقیقه هدایت شدند و از آن‌ها خواسته شد تا عکسی از نتیجه هربار تلاششان گرفته و از طریق ایتا ^۱ به معلم مربوطه‌شان ارسال کنند. سپس، فعالیت‌های شنیداری

¹. Eitaa Social Messaging Application

کتاب سوم مقطع متوسط از سری کتاب‌های کانون زبان که توسط دپارتمان برنامه‌ریزی و تحقیق موسسه زبان ایران^۱ (۲۰۲۳) طراحی شد به منظور قرارگیری آن‌ها تحت آموزش متداول مهارت شنیداری شامل مراحل قبل، حین، و بعد از فعالیت شنیداری به مدت ۱۵ دقیقه استفاده و اجرا شد. جلسات این آموزش متداول در سامانه ادوبی-کنکت برگزار شد. به‌طورکلی هر جلسه آموزشی به مدت ۳۰ دقیقه به طول انجامید.	
اعضای گروه آزمایشی دوم از طریق یک چرخه آموزشی تحت آموزش استراتژی‌های فراشناختی قرار گرفتند. این چرخه آموزشی شامل پنج مرحله، یعنی برنامه‌ریزی و پیش‌بینی، تأیید اول، تأیید دوم، تأیید نهایی، تعمق و هدف‌گذاری بود. همین نمونه فعالیت‌های شنیداری در سامانه ادوبی‌کنکت به شرکت‌کنندگان داده شد و هر جلسه حدود ۳۰ دقیقه به طول انجامید.	آموزش آنلاین استراتژی‌های فراشناختی
اعضای گروه آزمایشی سوم به مدت ۱۵ دقیقه تحت برنامه تمرین حافظه کاری و به مدت ۱۵ دقیقه تحت آموزش استراتژی‌های فراشناختی قرار گرفتند. نیمه اول این آموزش ترکیبی به بهبود ظرفیت حافظه کاری شرکت‌کنندگان پرداخت و نیمه دوم فرصتی برای آموزش استراتژی‌های فراشناختی از طریق چرخه آموزشی بود که با هدف افزایش آگاهی فراشناختی و بهبود درک مطلب شنیداری‌شان انجام گرفت. روند اجرای این آموزش ترکیبی در بالا تشریح شده است. از نمونه‌های شنیداری مشابهی جهت آموزش مهارت شنیداری در سامانه ادوبی‌کنکت استفاده شد و هر جلسه ۳۰ دقیقه به طول انجامید.	آموزش ترکیبی
اعضای گروه کنترل از راهکار متداول آموزش شنیداری تبعیت کردند، که شامل مراحل قبل، حین، و بعد از فعالیت شنیداری بود، چنانکه در مقاله وندرگریفت^۲ و تفقدتاری^۳ (۲۰۱۰) نیز توضیح داده شده است. این شرکت‌کننده‌ها تحت تمرین حافظه کاری یا آموزش استراتژی‌های فراشناختی قرار نگرفتند و بنابراین بعد از اجرای فعالیت‌های شنیداری، از آن‌ها درباره استفاده از استراتژی سؤالی پرسیده نشد. از نمونه‌های شنیداری مشابه برای آموزش شرکت‌کنندگان استفاده شد و هر جلسه ۳۰ دقیقه به طول انجامید.	آموزش متداول

1. Iran Language Institute Research and Planning Department

2. Vandergrift

3. Tafaghodtari

۳. ۵. آنالیز داده‌ها

از نرم‌افزار SPSS^۱، نسخه ۲۹، (شرکت آی‌بی‌ام^۲، ۲۰۲۲) جهت تحلیل داده‌های کمی جمع‌آوری شده توسط آزمون پیشرفت شنیداری استفاده شد. برای پاسخ به پرسش اول، آزمون آنکوا یا تحلیل کوواریانس یکطرفه^۳ و آزمون‌های تعقیبی توکی^۴ استفاده شد که مقایسه دویه‌دو^۵ گروه‌ها را مشابه مطالعات گذشته (مثل رضایی و همکاران^۶، ۲۰۲۳) نمایش می‌داد. البته این آزمون بعد از اطمینان از تائید برابری واریانس^۷ و توزیع نرمال داده‌ها^۸ اجرا شد. علاوه بر این، به منظور پاسخ به پرسش دوم، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته استفاده شد که نتایج آن‌ها از طریق نرم‌افزار NVivo^۹، نسخه ۱۱، از طریق تحلیل محتوا^{۱۰} و کدگذاری موضوعی^{۱۱}، مشابه مطالعات گذشته (مثل سیدآبادی و همکاران، ۲۰۲۲) تحلیل شد.

۴. یافته‌های پژوهش

۴. ۱. پرسش تحقیق اول

پرسش تحقیق اول به بررسی تأثیرگذاری احتمالی آموزش ترکیبی آنلاین پیشنهادی بر بهبود درک مطلب شنیداری فراگیران سطح متوسط زبان انگلیسی پرداخت. برای پاسخ به این سؤال، آزمون آنکوا یا تحلیل کوواریانس یکطرفه اجرا شد که نتایج توصیفی و استنباطی^{۱۲} آن در جدول

1. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

2. IBM Corp

3. One-way ANCOVA (Analysis of Covariance)

4. Post-hoc Tukey Test

5. pairwise comparisons

6. Rezai

7. equality of variance

8. normal distribution of the data

9. NVivo

10. content analysis

11. thematic coding

12. descriptive and inferential statistics

۲ ارائه شده است. بر طبق **جدول ۲**، تفاوت آماری قابل توجهی میان چهار گروه برحسب نمرات آزمون درک مطلب شنیداری شان وجود داشت: $F(3, 78) = 35.63; p < .05$. مجذور اتای جزئی نیز تفاوت زیادی میان گروه‌ها نشان داد ($\eta^2 = .57$).

جدول ۲. آمار توصیفی و استنباطی تحلیل کوواریانس یکطرفه برحسب نمرات درک مطلب

شنیداری

گروه‌ها	پیش آزمون	پس آزمون			خطای	مقدار	مقدار
		تعداد	میانگین	انحراف			
				استاندارد	استاندارد	اف	پی
تمرین آنلاین	۱۹	۱۱/۷۴	۱/۷۲	۱۲/۶۸	۱/۴۹	۰/۱۸	۳۵/۶۳
حافظه کاری							
آموزش آنلاین	۲۱	۱۲/۰۵	۱/۲۴	۱۴/۱۴	۱/۴۵	۰/۱۷	
استراتژی‌های							
فراشناختی							
آموزش ترکیبی	۲۰	۱۱/۸۰	۱/۴۷	۱۴/۵۵	۱/۳۹	۰/۱۷	
آنلاین							
آموزش متداول	۲۳	۱۱/۹۱	۱/۴۷	۱۲/۴۳	۱/۴۴	۰/۱۶	
مجموع	۸۳	۱۱/۸۸	۱/۴۶	۱۳/۴۳	۱/۶۹	۰/۱۸	

این یافته‌ها مطابق نتایج آزمون‌های تعقیبی توکی هستند که در **جدول ۳** ارائه شده‌اند. بر طبق نتایج **جدول ۲**، تفاوت زیادی میان نمرات گروه کنترل و گروه آزمایشی اول و همچنین میان گروه آزمایشی دوم و سوم در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ وجود داشت. دلیل این نتیجه‌گیری این است که نرم‌افزار SPSS این نمرات را در دو ستون مجزا نمایش داده است.

جدول ۳. آزمون توکی^۱

زیرمجموعه برای آلفا = ۰/۰۵			
گروه	تعداد	۱	۲
کنترل (روش متداول)	۲۳	۱۲/۴۳	
آزمایشی اول (تمرین حافظه کاری)	۱۹	۱۲/۶۳	
آزمایشی دوم (آموزش استراتژی‌های فراشناختی)	۲۱		۱۴/۱۴
آزمایشی سوم (روش ترکیبی)	۲۰		۱۴/۵۵
مقدار معنی‌داری		۰/۹۴	۰/۸۰

نکته ۱: میانگین گروه‌ها در زیرمجموعه همگن نمایش داده شده‌اند.

نکته ۲: از اندازه نمونه میانگین هارمونیک ۲۰/۶۴ استفاده می‌کند.

علاوه بر این، **جدول ۴** نتایج مقایسه‌های دوبه‌دو آزمون توکی ایچ‌اس‌دی^۲ را نشان می‌دهد که نشانگر محل دقیق قرارگیری تفاوت است.

جدول ۴. مقایسه‌های چندگانه آزمون توکی ایچ‌اس‌دی هر دو گروه بر حسب نمرات درک مطلب

شنیداری‌شان

گروه (آی)	گروه (جی)	تفاوت میانگین (آی-جی)	خطای استاندارد	مقدار پی
گروه آزمایشی اول (تمرین حافظه کاری)	گروه آزمایشی دوم (آموزش استراتژی‌های فراشناختی)	-۱/۲۰	۰/۲۵	۰/۰۰
	گروه آزمایشی سوم (روش ترکیبی)	-۱/۸۱	۰/۲۵	۰/۰۰

^۱. Tukey Test

^۲. Tukey HSD

گروه کنترل (روش متداول)	۰/۳۹	۰/۲۴	۰/۶۷
گروه آزمایشی دوم (آموزش ترکیبی)	۱/۲۰	۰/۲۵	۰/۰۰
گروه آزمایشی اول (تمرین حافظه کاری)	۰/۶۱	۰/۲۴	۰/۰۹
گروه آزمایشی سوم (روش ترکیبی)	۱/۵۹	۰/۲۳	۰/۰۰
گروه آزمایشی سوم (روش ترکیبی)	۰/۶۱	۰/۲۴	۰/۰۹
گروه آزمایشی اول (تمرین حافظه کاری)	۱/۸۱	۰/۲۵	۰/۰۰
گروه کنترل (روش متداول)	۲/۲۰	۰/۲۴	۰/۰۰
گروه کنترل (روش متداول)	۱/۵۹	۰/۲۳	۰/۰۰
گروه آزمایشی اول (تمرین حافظه کاری)	۰/۳۹	۰/۲۴	۰/۶۷
گروه آزمایشی سوم (روش ترکیبی)	۲/۲۰	۰/۲۴	۰/۰۰

طبق **جدول ۴**، یک تفاوت آماری معنی دار برحسب نمرات درک مطلب شنیداری میان گروه آموزش ترکیبی و گروه‌های حافظه کاری و کنترل مشاهده شد. گرچه هیچ تفاوت آماری معنی داری میان گروه‌های آموزش ترکیبی و آموزش استراتژی‌های فراشناختی یافت نشد، گروه آموزش ترکیبی عملکرد بهتری نسبت به گروه آموزش استراتژی‌های فراشناختی از حیث عملکرد درک مطلب شنیداری از پیش‌آزمون به پس‌آزمون داشت.

یک تفاوت میانگین معادل ۲/۲۰ میان گروه‌های آموزش ترکیبی و کنترل یافت شد، که فاصله اطمینان آن بین ۱/۵۵ و ۲/۸۶ و مقدار پی آن معادل ۰/۰۰ بود. علاوه بر این، یک تفاوت میانگین معادل ۱/۵۹ میان گروه‌های آموزش استراتژی‌های فراشناختی و کنترل یافت شد، که فاصله اطمینان آن بین ۰/۹۵ تا ۲/۲۴ و مقدار پی آن معادل ۰/۰۰ بود. این مهم حاکی از آن است که گروه‌های آموزش ترکیبی و آموزش استراتژی‌های فراشناختی هر دو با توجه به بهبود درک مطلب شنیداری تأثیرگذار بودند. البته، گروه آموزش ترکیبی نتایج قابل توجه‌تری از حیث آماری به دست داد، که با نتایج ارائه شده در **جدول ۴** سازگار است.

بنابراین، گروه‌های آموزش ترکیبی و آموزش استراتژی‌های فراشناختی به طور قابل توجهی عملکرد شنیداری فراگیران ایرانی سطح متوسط زبان انگلیسی را بهبود بخشیدند. جالب است که گرچه آموزش تمرین حافظه کاری قادر به بهبود عملکرد شنیداری شرکت‌کنندگان از پیش‌آزمون به پس‌آزمون بود، این بهبود از نظر آماری قابل توجه نبود ($p < 0/05$).

۴.۲. پرسش تحقیق دوم

پرسش تحقیق دوم به بررسی نگرش شرکت‌کنندگان در ارتباط با تأثیر استفاده از آموزش ترکیبی آنلاین حافظه کاری و استراتژی‌های فراشناختی بر عملکرد درک مطلب شنیداری آنان پرداخت. برای پاسخ به این سؤال، نگرش شرکت‌کنندگان به وسیله پیام‌رسان ایتا جمع‌آوری شد و از طریق کدگذاری محتوا و تحلیل موضوعی آنالیز شد. نگرش شرکت‌کنندگان عموماً حول محور آموزش‌های مرتبط با هر گروه و مزایا و معایبشان می‌گردید.

در ارتباط با آموزش ترکیبی پیشنهادی، شرکت‌کنندگان اساساً (تعداد = ۱۰) به عدم آگاهی‌شان از استراتژی‌های شنیداری اشاره کردند و در شگفت بودند که چگونه می‌توانند ورودی صوتی زودگذر را در حافظه کاری‌شان ذخیره نموده و به طور هم‌زمان پردازش کنند. این موضوع در

کلام جان^۱ (سن = ۱۵) نیز مشهود بود که گفت «پیش از این، نمی دانستم که چطور باید به سؤالات شنیداری پاسخ دهم. نگران بودم که چطور باید همه آن اطلاعات را در ذهنم نگه دارم و به سؤالات پاسخ دهم. این موضوع به من استرس وارد می کرد و مرا مضطرب می ساخت.» البته، آن‌ها تصریح کردند که روش آموزش ترکیبی پیشنهادی فرآیند شنیداری را برای آن‌ها راحت تر ساخت. او ادامه داد «می دانید الان چه چیزی آموختم؟ استراتژی هایی وجود دارند که می توانم با آن‌ها راحت تر گوش کنم. همچنین، بازی که کردم کمک کرد تا نگه داشتن اطلاعات در ذهنم را تمرین کنم که فکر می کنم در فعالیت شنیداری هم به من کمک کرد.»

همچنین، تعداد زیادی از شرکت کنندگان (تعداد = ۸) مزایای یادگیری از طریق روش ترکیبی را برشمردند؛ مزایایی همچون افزایش آگاهی فراشناختی، کاهش اضطراب شنیداری از طریق بالا بردن اعتماد به نفس و تخفیف تنش و نگرانی. در همین راستا، دنیل^۲ (سن = ۱۶) از تکرار فعالیت شنیداری که در کلاس به طور متداول انجام می شد انتقاد کرد و گفت، به دلیل بار شناختی که روی آن‌ها قرار می دهد آن‌ها را مضطرب می کند. «معلممان همیشه از ما می خواست که به دقت به فایل شنیداری گوش کنیم و به سؤالات پاسخ دهیم. مجدداً این کار را انجام می داد و این مرا مضطرب می کرد زیرا نمی دانستم که چگونه باید پاسخ‌ها را پیدا کنم.» این طور به نظر رسید که آموزش ترکیبی پیشنهادی در این رابطه مؤثر واقع شد که در کلام این شرکت کننده نیز مشهود بود؛ «حالا که من استراتژی هایی را آموختم و بازی های حافظه را انجام دادم، واقعاً احساس خوبی داشتم. احساس می کردم که می توانم بهتر فعالیت شنیداری را انجام دهم و نگران نبودم.» به طور کلی اکثر شرکت کنندگان (تعداد = ۷) نگرش مثبتی نسبت به آموزش ترکیبی داشتند، اما به جلسات بیشتر و طولانی تری نیاز داشتند، که این مهم در کلام جورج^۳ (سن = ۱۸) نیز

1. John

2. Daniel

3. George

مشهود بود؛ «من این روش جدید برای آموزش مهارت شنیداری را دوست داشتم. نمی‌دانستم که معلم‌ها می‌توانند استراتژی‌هایی به ما بیاموزند و به ما کمک کنند که اطلاعات شنیداری بیشتری را در ذهنمان نگه‌داریم. من فکر می‌کنم اگر این بخشی از آموزش مهارت شنیداری متداول ما شود، می‌تواند خیلی به ما کمک کند. تنها مشکل این بود که جلسات تدریس برای من کافی نبود».

در ارتباط با برنامه تمرین حافظه کاری، شرکت‌کنندگان اکثراً (تعداد = ۸) به مزایای یادگیری بازی-محور، مانند بار مشارکت بالاتر، افزایش ظرفیت حافظه کاری، بالاتر بردن اعتمادبه‌نفس، و کاهش اضطراب شنیداری اشاره کردند. این موارد در کلام آلک^۱ (سن = ۱۶) مشهود بود؛ «بازی حافظه کاری بسیار جذاب بود. می‌خواستم بیشتر و بیشتر بازی کنم. مجبور بودم مکان و صدای حروفی که گوینده بیان می‌کرد را در ذهن نگه‌دارم و اگر آن‌ها را برای بار دوم می‌دیدم یا می‌شنیدم روی دکمه‌های خاصی کلیک کنم. احساس می‌کنم این کار به من در ارتباط با فعالیت شنیداری و اضطراب کمک کرد.» او این‌طور اضافه کرد که «این بازی اعتمادبه‌نفس من در فعالیت شنیداری را بالاتر برد. احساس می‌کردم می‌توانم پرسش‌های شنیداری را بدون نگرانی پاسخ دهم.»

باین‌حال، تعدادی از مصاحبه‌شوندگان (تعداد = ۵) بر ناهمخوانی تمرین حافظه کاری با آموزش مهارت شنیداری به‌عنوان یکی از معایب این روش آموزشی تأکید کردند. به‌عنوان مثال، جک^۲ (سن = ۱۷) بیان کرد که «من فکر می‌کنم که اگر این بازی بخشی از آموزش مهارت شنیداری بود، بهتر بود؛ چراکه تنها برای چند دقیقه این بازی را انجام دادیم و سپس فعالیت شنیداری را انجام دادیم. بعضی اوقات حواسم پرت می‌شد. معلم به من نگفت که چطور وقتی به فایل صوتی گوش می‌کنم بهتر باشم. فقط سه مرتبه آن را برایمان پخش کرد.»

1. Alec

2. Jack

در مقابل نظر دنیل، تعدادی از شرکت‌کنندگان (تعداد = ۴)، مانند لئام^۱ (سن = ۱۵)، بر مزایای تکرار فعالیت تأکید کردند؛ برعکس آن‌ها به ناکافی‌بودن تمرین حافظه کاری بر حسب بهبود درک مطلب شنیداری اشاره کردند. لئام نیز همین موضوع را بیان کرد که «گرچه می‌توانستم صدای گوینده را بعد از بازی کردن در این سایت بهتر در ذهنم نگه‌دارم، کماکان مشکلاتی در حین انجام فعالیت شنیداری داشتم. فکر می‌کنم بازی کردن خوب بود؛ منظورم این است که از آن لذت بردم. معلم سه مرتبه فایل صوتی را پخش کرد؛ بنابراین هر بار کلمات بیشتری را می‌فهمیدم. اما فکر می‌کنم باید بیشتر تمرین می‌کردم.»

نهایتاً، عطف به آموزش استراتژی‌های فراشناختی، اکثر شرکت‌کنندگان (تعداد = ۹) به برخی از مزایای این روش مانند برنامه‌ریزی، پیش‌بینی، و کمک هم گروه‌ها در خلال مرحله پیش از فعالیت شنیداری اشاره کردند. به عنوان مثال، پیت^۲ (سن = ۱۸) نیز به همین موضوع اشاره کرد که "ابتدا، معلم به ما گفت که درباره آخرین باری که عملکرد خوب شنیداری در گذشته داشتیم، اینکه چه استراتژی‌هایی را بکار بردیم، و چطور به انجام آن فکر کردیم، فکر کنیم. سپس، ما در اتاق‌های مجازی مختلفی قرار داده شدیم تا با دانش آموزان دیگر درباره این موارد صحبت کنیم و ایده‌ها و استراتژی‌های جدیدی را یاد بگیریم. قبل از شروع فعالیت شنیداری، او به ما وقت داد تا موضوع و بعضی از کلماتی که ممکن بود بشنویم را حدس بزنیم. اگر می‌توانستیم به درستی حدس بزنم، خوشحال می‌شدم و در طول فعالیت شنیداری احساس راحتی پیدا می‌کردم و فکر می‌کنم عملکرد بهتری نیز داشتم."

علاوه بر این، تعدادی از شرکت‌کنندگان (تعداد = ۶) مزایای تعامل گفتگو محور و بازخورد معلم و هم‌گروه را تصدیق کردند؛ اما به مشکلاتی که در مرحله پیش‌بینی با آن مواجه بودند نیز

1. Liam

2. Peter

اشاره کردند. در این رابطه، مَتیو^۱ (سن = ۱۶) همین نظر را داشت که «من آن بخشی که می‌توانستم با دوستانم صحبت کنم و استراتژی‌های آن‌ها را نیز بدانم را دوست داشتم. معلم در مشکلات شنیداری که داشتم، مانند پیش‌بینی کردن، به من کمک می‌کرد، و من می‌توانستم هر بار بهتر از دفعات قبل بشنوم.»

آخر از همه اینکه، تعدادی از شرکت‌کنندگان (تعداد = ۵) به مزایای استفاده از زبان اول در آموزش استراتژی‌های فراشناختی برای درک مطلب بهتر اشاره کردند و اهمیت حافظه کاری برای مهارت‌های حل مساله و استدلال را مطرح کردند. در همین راستا، جیک^۲ (سن = ۱۷) به همین موضوع اشاره داشت که «معلم استراتژی‌هایی را به فارسی آموزش داد و می‌توانستم اکثر آن‌ها را درک کنم. اما مشکلاتی در رابطه با حدس معانی کلمات ناآشنا در طول فعالیت شنیداری داشتم. من خیلی درباره معنای این کلمات فکر می‌کردم و این باعث می‌شد بخش‌های دیگر را از دست بدم.»

۵. بحث و نتیجه‌گیری

علیرغم کاربرد عمومی فراشناخت در مهارت شنیداری زبان انگلیسی، نتایج مخلوطی بر حسب تأثیر آن بر درک مطلب شنیداری فراگیران زبان انگلیسی وجود داشته است (بزرگیان و همکاران، ۲۰۲۲؛ لئو، ۲۰۲۰؛ میلینر و دیماسکی، ۲۰۲۱؛ یوان و تنگ، ۲۰۲۴). بنابراین، برای علاج بی‌اثری احتمالی این روش آموزشی، یک برنامه آموزش ترکیبی در پژوهش حاضر پیشنهاد شد که هدف آن تقویت آموزش استراتژی‌های فراشناختی از طریق افزایش ظرفیت حافظه کاری و کاهش اضطراب شنیداری و بدین‌ترتیب بهبود درک مطلب شنیداری است. به این‌منظور، تأثیرات مقایسه‌ای سه برنامه آموزشی آنالین، به نام‌های تمرین حافظه کاری، آموزش استراتژی‌های

1. Matthew

2. Jake

فراشناختی، و آموزش ترکیبی بر درک مطلب شنیداری گروهی از فراگیران ایرانی سطح متوسط زبان انگلیسی بررسی شد.

درارتباط با پرسش تحقیق اول، یافته‌ها حاکی از آن بودند که هر دو آموزش ترکیبی و آموزش استراتژی‌های فراشناختی در بهبود درک مطلب شنیداری موفق بوده‌اند که البته در این میان گروه آموزش ترکیبی عملکرد بهتری نسبت به گروه آموزش استراتژی‌های فراشناختی داشته است. البته هیچ تفاوت معنی‌داری بین این دو گروه در این زمینه وجود نداشته است. ازطرفی دیگر، برنامه تمرین حافظه کاری توانست درک مطلب شنیداری را از پیش‌آزمون به پس‌آزمون البته بدون اهمیت آماری بهبود ببخشد. می‌توان این‌طور استنباط کرد که جلسات تمرین حافظه کاری بیشتر و طولانی‌تری نیاز بود تا در آموزش متداول مهارت شنیداری گنجانده شود تا احتمالاً نتایج قابل توجه آماری بر حسب بهبود درک مطلب شنیداری از طریق این برنامه ترکیبی پیشنهادی حاصل شود. همچنین اشاره ضمنی دیگر این است که خط تحقیقاتی آتی می‌تواند بررسی کند که آیا برنامه‌های آموزش استراتژی‌های حافظه کاری می‌تواند تفاوت معنی‌داری میان گروه‌های ترکیبی و فراشناختی برحسب بهبود درک مطلب شنیداری ایجاد کند (انگل^۱ و همکاران، ۱۹۹۲؛ پنگ و فوش، ۲۰۱۷؛ دانلاسکی^۲ و کین^۳، ۲۰۰۷؛ سیدآبادی و همکاران، ۲۰۲۲؛ گرتی و همکاران، ۲۰۱۳؛ مک نامارا^۴ و اسکات^۵، ۲۰۰۱).

بنابراین، این نتایج با نتایج یافت‌شده در تحقیقات گذشته (مانند بزرگیان و همکاران، ۲۰۲۲؛ رضوی و همکاران، ۲۰۲۳؛ محمدپور و همکاران، ۲۰۲۴) درارتباط با ظرفیت آموزش استراتژی‌های فراشناختی جهت بهبود درک مطلب شنیداری فراگیران زبان انگلیسی هم‌راستا هستند. همچنین نتایج پژوهش حاضر درارتباط با تأثیر تمرین حافظه کاری در بهبود درک مطلب شنیداری

1. Engle

2. Dunlosky

3. Kane

4. McNamara

5. Scott

همگام با نتایج مطالعاتی همچون پنگ و فوش (۲۰۱۷)، سیدآبادی و همکاران (۲۰۲۲) و کَرتی و همکاران (۲۰۱۳) می‌باشند. البته چنانکه در مطالعات قبلی (مانند ردیک و همکاران، ۲۰۱۵؛ هایاشی، ۲۰۱۹) نیز مشاهده کردیم، این نتایج کاملاً متقاعدکننده نیستند؛ چراکه از نظر آماری معنی‌دار نبوده‌اند. دلایل احتمالی شامل فاکتورهای شنیداری شرکت‌کنندگان همچون فاکتورهای شناختی (مثل ظرفیت حافظه کاری ناکافی)، فراشناختی (مثل آگاهی فراشناختی ناکافی)، و عاطفی (مثل انگیزه، احساس، نگرش، حوصله و غیره) می‌باشند.

بااین‌وجود، نتایج پژوهش حاضر با نتایج یافت‌شده در تحقیقات گذشته (مانند بزرگیان و همکاران، ۲۰۲۲؛ لئو، ۲۰۲۰؛ میلینر و دیماسکی، ۲۰۲۱؛ یوان و تنگ، ۲۰۲۴) که دلایل احتمالی همچون بی‌اثری آموزش استراتژی‌های فراشناختی در بهبود درک مطلب شنیداری به دلایلی همچون ظرفیت حافظه کاری پائین، اضطراب شنیداری، مدت آموزش ناکافی، عدم پیگیری مؤثر، آستانه توانش بالقوه^۱ و نهایتاً فقدان یک آموزش ترکیبی، مانند ادغام استراتژی‌های شناختی و آموزش فراشناختی را برشمردند، مغایرت دارد. دراین‌ارتباط، پژوهش حاضر از طریق برنامه آموزش ترکیبی پیشنهادی، نتایج تحقیقات فوق حول درک مطلب شنیداری را بهبود بخشید.

درارتباط با پرسش تحقیق دوم، نتایج مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به‌طورکلی مؤید تأثیرگذاری آموزش ترکیبی پیشنهادی بود. دراین‌ارتباط، شرکت‌کنندگان به مزایایی همچون افزایش اعتمادبه‌نفس، و کاهش تنش و نگرانی، و ازاین‌رو افزایش آگاهی فراشناختی و کاهش اضطراب شنیداری اشاره کردند. این نتایج کیفی مطابق با نتایج تحقیقات گذشته است (بورلا و همکاران، ۲۰۲۰؛ ردیک، ۲۰۱۹؛ ناویک و همکاران، ۲۰۱۹؛ هایاشی، ۲۰۱۹) که تأثیرگذاری تمرین حافظه کاری در بهبود ظرفیت حافظه کاری و کاهش اضطراب (بلو و درخشان، ۲۰۲۰)

1. potential proficiency threshold

و تأثیرگذاری آموزش استراتژی‌های فراشناختی در افزایش آگاهی فراشناختی و بهبود درک مطلب شنیداری را تأیید کردند (بزرگیان و همکاران، ۲۰۲۲؛ رزمی^۱ و جباری^۲، ۲۰۲۱).

علاوه بر این، شرکت‌کنندگان به برنامه تمرین حافظه کاری به عنوان یادگیری بازی محور نگاه می‌کردند، که مشارکت بالاتر، ظرفیت حافظه کاری بیشتر، اعتماد به نفس بالاتر، و اضطراب شنیداری پایین‌تری را به همراه می‌داشت. این مورد همگام با یافته‌های مطالعات گذشته (وَنگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۳؛ هوانگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۷) است. بعضی از شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که تکرار فعالیت به درک مطلب بهتر از حیث درک جزئیات بیشتر درباره موضوع شنیداری انجامید که این یافته در راستای یافته‌های مطالعات گذشته (بزرگیان و همکاران، ۲۰۲۴؛ بکلین^۵، ۲۰۰۹؛ گو و وندرگرفت، ۲۰۲۱) بود.

نهایتاً، شرکت‌کنندگان به آموزش استراتژی‌های فراشناختی به عنوان یک آموزش مؤثر شامل استراتژی‌هایی همچون برنامه‌ریزی، پیش‌بینی، و کمک گرفتن از هم‌گروهان نگاه می‌کردند که به درک مطلب شنیداری بهتر می‌انجامید. این موضوع در مقاله وندرگرفت (۲۰۰۳) نیز گزارش شده است. آن‌ها همچنین به تعامل گفتگو محور و بازخورد معلم و هم‌گروه اشاره کرده بودند که توسط فخری علمداری و بزرگیان (۲۰۲۲) نیز اشاره شده بود. علاوه بر این، آن‌ها بر مزایای استفاده از زبان اول در آموزش استراتژی‌های فراشناختی، همچون درک مطلب بهتر، اشاره کردند که همگام با مطالعه بزرگیان و همکاران (۲۰۲۲) و گو و تائب^۶ (۲۰۰۶) بود. در آخر، مشابه یافته‌های آریس و همکاران^۷ (۲۰۱۶)، آن‌ها اظهار داشتند که حافظه کاری برای مهارت‌های حل مساله و استدلال حیاتی است.

1. Razmi

2. Jabbari

3. Wang

4. Huang

5. Bekleyen

6. Goh and Taib

7. Ariës et al.

مطالعه ترکیبی حاضر به بررسی امکان بهبود درک مطلب شنیداری از طریق یک آموزش ترکیبی پیشنهادی که شامل تعبیه تمرین حافظه کاری در آموزش استراتژی‌های فراشناختی بود پرداخت. یافته‌ها مؤید تأثیرگذاری این آموزش ترکیبی درمقایسه با آموزش استراتژی‌های فراشناختی یا تمرین حافظه کاری صرف و آموزش متداول بودند. شایان ذکر است که گروه آموزش استراتژی‌های فراشناختی به‌طور خاص نتایج بهتری در رابطه با درک مطلب شنیداری و گروه تمرین حافظه کاری نتایج بهتری برحسب ظرفیت حافظه کاری به‌دست آورد. اشاره ضمنی در این باره این است که معلمین زبان انگلیسی می‌توانند از این آموزش ترکیبی جهت بهبود درک مطلب شنیداری با قطعیت بیشتری استفاده کنند. جهت رسیدن به نتایج به مراتب بهتر، جلسات آموزشی بیشتر و طولانی‌تر حافظه کاری که در قالب آموزش مهارت شنیداری در نظر گرفته شود قابل استفاده است. همچنین استفاده از زبان اول و تعامل گفتگو محور در طول آموزش استراتژی‌های فراشناختی توصیه می‌شوند؛ چراکه فراگیران زبان انگلیسی می‌توانند از این طریق استراتژی‌های فراشناختی را آموخته و به کار بندند. این موضوع خط تحقیق آتی را جهت تغییر روش‌هایی که به واسطه آن‌ها استراتژی‌های فراشناختی آموزش داده می‌شوند، مشخص می‌کند. علاوه بر این، برای رهایی فراگیران زبان انگلیسی از بار شناختی یا فشار روانی، محیط‌های یادگیری امن و روش‌های تدریس مؤثری همچون طرح جهان‌شمول برای یادگیری و یا آموزش متمایز را می‌توان لحاظ کرد.

محدودیت‌هایی نیز در این تحقیق وجود داشت که شامل روش نمونه‌گیری آسان، اندازه نمونه حداقلی قابل قبول، بافت واحد، محدوده سنی، سطح توانش زبانی، و جنسیت است. بنابراین، شمول متغیرهای فوق می‌تواند به مسیرهای تحقیقاتی جدیدی در آینده منتهی گردد که به بررسی تأثیر آموزش ترکیبی پیشنهادی می‌پردازند. علاوه بر این، همین مطالعه را می‌توان با آموزش استراتژی‌های حافظه کاری با جلسات تمرین بیشتر و طولانی‌تر و یک طرح تحقیقاتی طولی تکرار کرد تا تأثیر آن بر مهارت شنیداری، ظرفیت حافظه کاری، آگاهی فراشناختی، و

اضطراب شنیداری فراگیران زبان انگلیسی را بررسی نمود. به طریقی مشابه، تأثیر مقایسه‌ای تمرین حافظه کاری اصلی در مقابل آموزش استراتژی‌های حافظه کاری بر بهبود درک مطلب شنیداری و کاهش اضطراب شنیداری در یک خط تحقیقاتی آتی قابل بررسی است. همچنین یک مسیر جدید تحقیقاتی زیرنظرگرفتن پیشرفت فراگیران زبان انگلیسی در هر جلسه آموزشی و بررسی طبیعت پویا و روابط میان درک مطلب شنیداری، آگاهی فراشناختی، ظرفیت حافظه کاری، و اضطراب شنیداری از طریق روش مدل‌سازی معادلات ساختاری است. به هر ترتیب، مطالعات آزمایشی بیشتری در این خط تحقیق برای ارائه بینش بیشتر در مورد آموزش ترکیبی پیشنهادی توصیه می‌شود.

کتاب‌نامه

- Ahmadi Safa, M., & Motaghi, F. (2021). Cognitive vs. metacognitive scaffolding strategies and EFL learners' listening comprehension development. *Language Teaching Research*, 28(3), 987–1010.
<https://doi.org/10.1177/13621688211021821>
- Allan, D. (2004). *Oxford placement test 2: Test pack*. Oxford University Press.
- Andringa, S., Olsthoorn, N., Beuningen, C., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and non-native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning*, 62(2), 49–78.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00706.x>
- Ariës, R., Ghysels, J., Groot, W., & Brink, H. M. (2016). Is working memory capacity and metacognitive training effective in enhancing school-based reasoning achievements?: A synthesis of the research. *TIER Publishing*, 1(2), 1–20.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K., & Walker, D. (2019). *Introduction to research in education* (10th ed.). Cengage Learning.

- Baddeley, A. D. (2017). The concept of working memory: A view of its current state and probable future development. In *Exploring Working Memory* (pp. 99–106). Routledge.
- Barrett, L. F., Tugade, M. M., & Engle, R. W. (2004). Individual differences in working memory capacity and dual-process theories of the mind. *Psychological Bulletin*, 130(4), 553–573. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.553>
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664–675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010>
- Beloe, P., & Derakshan, N. (2020). Adaptive working memory training can reduce anxiety and depression vulnerability in adolescents. *Developmental Science*, 23(4), 12–25. <https://doi.org/10.1111/desc.12831>
- Bodhi Labs. (2017). A web-based dual n-back task. Brainturk. Available at <https://www.brainturk.com/dual-n-back>
- Borella, E., Carretti, B., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2020). Working memory training from an individual differences perspective: Efficacy in older adults. In J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Doughtry and R. W. Engle (Eds.), *Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development* (pp. 14–39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199974467.003.0002>
- Bozorgian, H., & Fakhri Alamdari, E. (2018). Multimedia listening comprehension: Metacognitive instruction or metacognitive instruction through dialogic interaction. *ReCALL*, 30(1), 131–152. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000240>
- Bozorgian, H., & Muhammadpour, M. (2020). Metacognitive intervention: High WMC learners' listening performance and metacognitive awareness. *Journal of Foreign Language Research*, 9(4), 1055–1084. <https://doi.org/10.22059/JFLR.2019.273053.592>
- Bozorgian, H., Fallahpour, M. R., & Taghizade, M. (2024). Easing down foreign language listening anxiety: Metacognitive intervention and dialogic interaction. *International Journal of*

- Applied Linguistics*, 1(2), 1–17.
<https://doi.org/10.1111/ijal.12586>
- Bozorgian, H., Fallahpour, S., & Alinasab Amiri, M. (2022). Listening for young-adult EFL learners: Metacognitive intervention through L1. *International Journal of Listening*, 36(1), 207–220.
<https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1923499>
- Bozorgian, H., Yaqubi, B., & Muhammadpour, M. (2022). Metacognitive intervention and awareness: Listeners with low working memory capacity. *International Journal of Listening*, 36(3), 221–234.
<https://doi.org/10.1080/10904018.2020.1857764>
- Brunfaut, T., & Révész, A. (2015). The role of task and listener characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly*, 49(1), 141–168. <https://doi.org/10.1002/tesq.168>
- Carretti, B., Borella, E., Zavagnin, M., & Beni, R. (2013). Gains in language comprehension relating to working memory training in healthy older adults. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 28(5), 539–546.
<https://doi.org/10.1002/gps.3859>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Dunlosky, J., & Kane, M. J. (2007). The contributions of strategy use to working memory span: A comparison of strategy assessment methods. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 60(9), 1227–1245. <https://doi.org/10.1080/17470210600926075>
- Engle, R. W., Cantor, J., & Carullo, J. J. (1992). Individual differences in working memory and comprehension: A test of four hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18(5), 972–992. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.5.972>
- Fakhri Alamdari, E., & Bozorgian, H. (2022a). Gender, metacognitive intervention, and dialogic interaction: EFL multimedia listening. *System*, 104(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102709>
- Fakhri Alamdari, E., & Bozorgian, H. (2022b). An investigation into effects of metacognitive intervention through dialogic interaction on multimedia listening and metacognitive

- awareness of EFL learners. *Language and Translation Studies*, 55(2), 193–223.
<https://doi.org/10.22067/jlts.2021.71143.1055>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fowler, W. S., & Coe, N. (1976). *Nelson English language tests: Teacher's book*. Nelson.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *REL C Journal*, 39(2), 188–213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
- Goh, C. C., & Vandergrift, L. (2021). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222–232. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl002>
- Guará-Tavares, M. D. G. (2016). Learners' processes during pre-task planning and working memory capacity. *Ilha do Desterro*, 69(1), 79–94. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p79>
- Harrison, T. L., Shipstead, Z., Hicks, K. L., Hambrick, D. Z., Redick, T. S., & Engle, R. W. (2013). Working memory training may increase working memory capacity but not fluid intelligence. *Psychological Science*, 24(12), 2409–2419. <https://doi.org/10.1177/0956797613492984>
- Hashemi, A., & Daneshfar, S. (2018). A review of the IELTS test: Focus on validity, reliability, and washback. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(1), 39–52.
- Hayashi, Y. (2019). Investigating effects of working memory training on foreign language development. *The Modern Language Journal*, 103(3), 665–685. <https://doi.org/10.1111/modl.12584>

- Hinkel, E. (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2). Routledge.
- Huang, Y. Y., Liu, C. C., Wang, Y., Tsai, C. C., & Lin, H. M. (2017). Student engagement in long-term collaborative EFL storytelling activities: An analysis of learners with English proficiency differences. *Journal of Educational Technology and Society*, 20(1), 95–109. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26196122>
- Hummel, K. M., & French, L. M. (2010). Phonological memory and implications for the second language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66(3), 371–391. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.3.371>
- IBM Corp. (2022). *IBM SPSS statistics for windows* (Version 29). Computer Software.
- Iran Language Institute Research and Planning Department (2023). *The ILI English series: Intermediate 3* (students' book) (24th ed.). Iran Language Institute.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(19), 6829–6833. <https://doi.org/10.1073/pnas.0801268105>
- Jaeggi, S. M., Studer-Luethi, B., Buschkuhl, M., Su, Y. F., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2010). The relationship between n-back performance and matrix reasoning: Implications for training and transfer. *Intelligence*, 38(6), 625–635. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2010.09.001>
- Juffs, A., & Harrington, M. (2011). Aspects of working memory in L2 learning. *Language Teaching*, 44(2), 137–166. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000509>
- Kormos, J., & Sáfár, A. (2008). Phonological short term-memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 261–271. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003416>

- Liu, Y. (2020). Effects of metacognitive strategy training on Chinese listening comprehension. *Languages*, 5(2), 1–22. <https://doi.org/10.3390/languages5020021>
- McNamara, D., & Scott, J. (2001). Working memory capacity and strategy use. *Memory & Cognition*, 29(1), 10–17. <https://doi.org/10.3758/BF03195736>
- Milliner, B., & Dimoski, B. (2021). The effects of a metacognitive intervention on lower-proficiency EFL learners' listening comprehension and listening self-efficacy. *Language Teaching Research*, 28(2), 679–713. <https://doi.org/10.1177/13621688211004646>
- Muhammadpour, M., Zafarghandi, A. M., & Tahriri, A. (2024). The effect of metacognitive intervention on the listening performance and metacognitive awareness of high- and low-working memory capacity EFL learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 53(5), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10936-024-10102-8>
- Namaziandost, E., Hafezian, M., & Shafiee, S. (2018). Exploring the association among working memory, anxiety and Iranian EFL learners' listening comprehension. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0061-3>
- Novick, J. M., Bunting, M. F., Engle, R. W., & Dougherty, M. R. (2019). Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development. *Oxford University Press*.
- Peng, P., & Fuchs, D. (2017). A randomized control trial of working memory training with and without strategy instruction: Effects on young children's working memory and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 62–80. <https://doi.org/10.1177/0022219415594609>
- Razavi, G. S., Fakhri Alamdari, E., & Ahmadian, M. (2023). EFL listening, metacognitive awareness, and motivation: The magic of L1-mediated metacognitive intervention. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(2), 477–495. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09895-3>

- Razmi, M. H., & Jabbari, A. A. (2021). An investigation into the impact of multidimensional perfectionism on second language listening comprehension through the mediating roles of general self-efficacy and metacognitive listening strategies: A multicategorical multiple mediation analysis. *Language and Translation Studies*, 54(2), 123–151. <https://doi.org/10.22067/lts.v54i2.87131>
- Redick, T. S. (2019). The hype cycle of working memory training. *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 423–429. <https://doi.org/10.1177/0963721419848668>
- Redick, T. S., Shipstead, Z., Wiemers, E. A., Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2015). What's working in working memory training?: An educational perspective. *Educational Psychology Review*, 27(4), 617–633. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9314-6>
- Rezai, A., Namaziandost, E., & Hosseini, G. H. (2023). Impact of online self-assessing metacognitive strategies accompanied with written languaging on cultivating Iranian IELTS candidates' listening comprehension. *Smart Learning Environments*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00265-7>
- Satori, M. (2012). *The role of working memory in L2 listening comprehension* [Paper presentation]. Pan-Pacific Association. http://www.paaljapan.org/conference2012/proc_PAAL2012/pdf/oral/1-F-1.pdf
- Seifoori, Z. (2009). *The impact of metacognitive strategies-based training and levels of planning on accuracy, complexity, and fluency of focused task-based oral performance* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Islamic Azad University, Science and Research Campus.
- Seifoori, Z. (2016). Metacognitive awareness and the fluency of task-based oral output across planning conditions: The case of Iranian TEFL students. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 11–26. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2016.20375>
- Seyyedabadi, S., Nafissi, Z., Rostami, R., & Sotoudehnama, E. (2022). Learners' perceptions of computerized cognitive

- training transfer to L2 learning: An adaptive case for COVID-19. *Language Related Research*, 13(5), 641–671. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-58977-en.html>
- St Clair Thompson, H., Stevens, R., Hunt, A., & Bolder, E. (2010). Improving children's working memory and classroom performance. *Educational Psychology*, 30(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/01443410903509259>
- Taghizade, M., Bozorgian, H., & Abadikhah, S. (2022). Introvert EFL learners' listening comprehension and metacognitive awareness: A mixed-method study. *Language Teaching Research*, 1(2), 1–12. <https://doi.org/10.1177/13621688221143105>
- Tanewong, S. (2019). Metacognitive pedagogical sequence for less-proficient Thai EFL listeners: A comparative investigation. *RELC Journal*, 50(1), 86–103. <https://doi.org/10.1177/0033688218754942>
- Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59(3), 425–440. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.3.425>
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Wang, Y. F., Bian, W., Wei, J., & Hu, S. (2023). Anxiety-reducing effects of working memory training: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 331(1), 269–278. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.03.045>
- Wenden, A. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37(4), 573–597. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x>
- Yuan, X., & Tang, X. (2024). Which approach best promoted low-proficiency learners' listening performance: Metacognitive, bottom-up or a combination of both?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1(2), 1–14. <https://doi.org/10.1515/iral-2023-0142>

- Zhang, R., & Zou, D. (2022). Self-regulated second language learning: A review of types and benefits of strategies, modes of teacher support, and pedagogical implications. *Computer Assisted Language Learning*, 1(2), 1–38. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055081>

درباره نویسندگان

میشم محمدپور فارغ التحصیل دکتری آموزش انگلیسی به عنوان زبان خارجی از دانشگاه گیلان است. حوزه های تحقیقاتی او شامل مهارت شنیداری و گفتاری، فراشناخت، حافظه کاری و آموزش زبان با کمک کامپیوتر است.

عبدالرضا تحریری دانشیار زبان شناسی کاربردی در گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گیلان است. زمینه های تحقیقاتی تخصصی او آموزش تفکیک پذیر و کسب مهارت های زبان دوم می باشد.

سید آیت اله رزمجو استاد زبان شناسی کاربردی در دانشکده زبان ها و زبان شناسی دانشگاه شیراز است. زمینه های علاقه مندی تحقیقاتی او شامل آزمون سازی و ارزیابی پیشرفته، روش های پژوهش پیشرفته، طراحی مواد درسی و روش شناسی تدریس است.

ژاله حساس خواه دانشیار زبان شناسی کاربردی در گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گیلان است. حوزه های علاقه مندی تحقیقاتی او شامل مهارت های زبان انگلیسی، رویکردهای آموزش زبان، (عدم) انگیزش، کاربردشناسی، تنوع یادگیرندگان، آموزش استراتژیک، یادگیری زبان با کمک کامپیوتر، بازخورد اصلاحی، فرسودگی شغلی، خودکارآمدی، اضطراب، نگرش، توسعه برنامه درسی، ارزیابی زبان، تحلیل انتقادی، تربیت معلم، خلاقیت و آموزش عالی است.



Navigating Languages: How Code-Switching Influences Iranian EFL Learners' Fluency and Willingness to Communicate in L2

Farnaz Hakim Attar¹, Mohammad Iman Askari^{2*}, Neda Fatehi Rad³

¹PhD Candidate, Department of English Language, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

²Assistant Professor, Department of English Language, CT.C, Islamic Azad University, Tehran, Iran

³Associate Professor, Department of English Language, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran

Abstract This study explores the impact of code-switching on Iranian English as a Foreign Language (EFL) learners, focusing on its influence on their willingness to communicate (WTC) and fluency in the second language (L2). Code-switching, the practice of alternating between languages in conversation, is examined as a potential facilitator or barrier to effective communication. The research employs a mixed-methods approach, combining quantitative assessments of WTC and fluency and qualitative interviews to gain insights into learners' experiences. The results showed that code-switching can enhance learners' WTC and fluency. Moreover, the interview results showed that for L2 learners, besides using Persian unconsciously, the most frequent reason was to build confidence and comfort, and the least frequent was to develop metacognitive skills. This study contributes to the understanding of linguistic strategies employed by L2 learners and highlights the need for pedagogical approaches that balance code-switching with immersion in the target language.

Keywords: Code-switching, Communication, Fluency, L2 Learners, Willingness to Communicate

Please cite this paper as follows:

Hakim Attar, F., Askari, M. I., & Fatehi Rad, N. (2025). Navigating languages: How code-switching influences Iranian EFL learners' fluency and willingness to communicate in L2. *Language and Translation Studies* 58(1), 132-187. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.90766.1313>

1. Introduction

Recent statistical data reveals a growing trend toward multilingualism worldwide, with increasing numbers of individuals acquiring knowledge of additional languages beyond their mother tongue(s). (Genemo, 2021; Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2024; Lin & Lei, 2020). Similar to the global tendency toward multilingualism, language learning in Iran does not focus exclusively on the official language of Persian but simultaneously involves the learning and teaching of other modern languages, including English, Spanish, German, French, Arabic, Russian, and Chinese.

Despite the prevalence of multilingualism in Iran, assessments based on how this phenomenon influences communicative patterns in a broad range of contexts are not possible without increased opportunities to investigate such interactions.

When learners are required to study more than one language concurrently, the likelihood of interactions involving code-switching also increases. Code-switching refers to an alternating use of two languages in conversation and may include interactions in which the speaker switches from one language to another and thereafter fails to return to the initial one (Auer, 2020; Irawan, 2022; Novianti & Said, 2021). Individuals who demonstrate a command of both languages in a communicative situation are able to switch between languages, select one, or code-mix, which involves using both languages simultaneously. Researchers have found that code-switching is a naturally occurring phenomenon among multilinguals, who select trigger factors to facilitate the process (Broersma et al., 2020; Jones, 2023; Kootstra et al., 2020; Szijártó, 2023)

Language learners often engage in the practice of code-switching when they draw on the rich resources found within multiple languages to enhance and maximize their meaning-making processes and improve their overall communication effectiveness. (Altun, 2021; Jabeen et al., 2023; Shafi et al., 2020). This bilingual or multilingual approach allows speakers to express themselves more clearly and creatively (Galante, 2021; Idris et al., 2020). It has been widely observed through numerous comprehensive studies that code-switching can significantly facilitate and enhance language learners' overall communicative competence (De et al., 2021; Kumar et al., 2021;

[Villaabrille et al., 2024](#)). This linguistic phenomenon allows learners to navigate across diverse contexts and engage in various interactions more effectively, promoting better understanding and connection with others ([Ahn et al., 2020](#); [Cummins, 2021](#); [Rajendram, 2023](#); [Tao & Gao, 2022](#)).

The role of code-switching has been a topic of recent scholarly debate ([Balam, 2021](#); [Goodman & Tastanbek, 2021](#); [MacSwan, 2022](#); [Sahan & Rose, 2021](#)). Some scholars argue that code-switching is part of a wider set of practices, such as translanguaging ([Akhmerova et al., 2023](#); [Auer, 2019](#); [Valdés, 2019](#)). This study highlights the evolving understanding of the complex and dynamic nature of multilingual communication and the need to move beyond traditional conceptualizations of language use in many linguistic contexts.

By the same token, it seems relevant to us to study the development of multimodality tools in EFL classrooms in depth to try to cope with some of the difficulties with the aim of going beyond simply digitizing existing content and empowering learners throughout their learning process. Therefore, this study intends to contribute to the field by reporting on code-switching strategies aiming at reflecting oral performance within the Iranian context. Conjointly, it tries to understand the term code-switching and the importance of including L1 to foster individual learners' WTC.

2. Method

2. 1. Participants

In this study, students from two groups at Mashhad Islamic Azad University were observed during their general English course. The students' level of proficiency in English was estimated to be intermediate because they have studied English at school; however, the researcher conducted a pretest using two groups: control and experimental. There were 30 participants in each class. The participants' age range was 19-37 years, with both male and female participants. The participants were native speakers of the Persian language who live in Iran, as well as university students of TEFL. There was no randomization through subject selection because the population was considered university students who had already registered and participated in the course. All the stakeholders in this study, including TEFL university students, the department director, and the instructor, participated. The director

and the instructor had more than seven years of experience in teaching at the university and are PhD candidates and PhD holders in TEFL. The identities of the instructor and the department director were concealed due to ethical concerns.

2.2. Instruments

This study was explanatory mixed-method research in which the quantitative phase was run, and then the qualitative part was conducted. The instruments used in the study are explained in detail below.

2.2.1. Preliminary English Test (PET) of English Language Proficiency

The Cambridge Preliminary English Test, or PET for short, is a qualification in English as a Foreign Language awarded by Cambridge ESOL, and it is employed to examine if participants have mastered the basics of English and have practical language skills for everyday use. PET is one of five 'Main Suite' examinations offered by Cambridge ESOL. PET is a standardized Cambridge ESOL placement test designed for intermediate-level English language learners, and its reliability was reported to be $r = 0.92$ (Quintana, 2003).

2.2.2. Speaking Test

Participants were presented with a speech on the selected topic by the researcher. The particular task was derived from the speaking section of the PET test. The idea behind this choice is that expressing personal opinions based on their understanding of the topic would likely enhance their logical reasoning and speech organization.

2.2.3. WTC Self-Assessment Test

By observing the video of the pretreatment session, participants were asked to self-rating their WTC for utterances they made. WTC ratings were made on a five-point Likert scale, where 1 = *greatly decreased WTC*, 2 = *slightly decreased WTC*, 3 = *stable WTC*, 4 = *slightly increased WTC*, and 5 = *greatly increased WTC*. They rated their WTC at each instance when they or the researcher produced an utterance.

2.2.4. Stimulated Recall Interview

Participants explained the reasons behind any fluctuations in their WTC and their choice to use Persian. This was done by watching the video and cross-referencing with the transcript. During the explanation, the video was paused. Without engaging in conversation, the researcher listened passively and

avoided asking any suggestive questions (Egi, 2008; Gass & Mackey, 2000). It's crucial to note that the entire session was carried out in Persian, their first language (L1), to ensure clear comprehension and mitigate any potential misunderstandings. Additionally, the participants were granted explicit permission for their involvement and the recording of their conversations, ensuring confidentiality and the potential for external review.

2.3. Procedure

First, to identify the required number of homogeneous L2 learners, two *Conversation 2* classes in the university were selected. The participants signed a confidentiality agreement and gave their consent for the researcher to record their interactions on video and audio for this study.

After measuring their proficiency level, 60 participants were divided into two experimental and control groups. Participants of this study were nonrandomly assigned to two groups -*code-switching* and +*code-switching*. At the beginning of the treatment, all students took the PET test. The results ensured that all students were intermediate English language learners and that they were homogeneous regarding their speaking ability.

Then, the participants in both groups sat for the pretest, and their scores on the speaking test were considered their pretest scores. Two examiners rated the participants' speaking performance and estimated inter-rater reliability. A measure of .91 was reported, and participants' fluency was rated. After that, the students were given a WTC test to assess their own WTC.

In the classes -*code-switching*, the students were told that the English-only policy had to be observed. They were not allowed to employ their mother language to communicate during the sessions. In the other class (+*code-switching*), the students were neither encouraged nor discouraged to use their first language. The teachers allowed them to use Persian whenever they wanted. However, the extended (more than 30 seconds) use of the Persian language was interrupted by the teacher's use of a question or giving a turn to another student to stop the flow of Persian language use in the class. The study lasted for ten sessions.

Both groups attended their classes twice weekly for five weeks (10 90-minute sessions). *Speak Now 3* was selected as the main coursebook during the study. The teacher gave both groups the same lessons and similar homework assignments in both classes. The only difference between the two

groups was that for the control group, the English-only policy would be used; that is, students were not allowed to use their L1. However, in the control group, students were allowed to code-switch for only 30 seconds. Also, the teacher used code-switching techniques to teach materials to the experimental group. At the end of the study, the speaking section of another sample PET was administered to participants of the two groups to measure their enhanced level of speaking ability.

To examine the effect of $\pm$ code-switching conditions on learners' fluency, the students took speaking tasks at the beginning and at the end of the semester. Another sample PET test was used as the posttest. The pretest and posttest scores were used to examine the progress of the within-subject throughout the semester using a series of mixed ANOVAs. During both courses of instruction (control and experimental groups), the researcher observed learning techniques like code-switching and other learning styles that may be effective in unit development (Goodman & Tastanbek, 2021; Park, 2013). Following the treatment sessions, participants self-assessed their WTC, and then this session delved into the participants' reasons behind any fluctuations in their WTC and their choice to use Persian. This was done by watching the video, and during the explanation, the video was paused. Without engaging in conversation, the researcher listened passively and avoided asking any suggestive questions (Egi, 2008). It's crucial to note that this entire session was carried out in Persian, their first language (L1), to ensure clear comprehension and mitigate any potential misunderstandings.

3. Results

Descriptive statistics and referential statistics were conducted with SPSS 26. Table 1 shows each group's statistics in each pretest and posttest separately. It is clear that in both groups, the participants developed their performance in fluency and WTC.

Table 1. Group Statistics for Experimental and Control Groups

Group		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
WTC-Pretest	Experimental	30	2.60	1.303	.238
	Control	30	2.50	1.280	.234
WTC-Posttest	Experimental	30	4.47	.681	.124
	Control	30	2.70	1.208	.221

Fluency- Pretest	Experimental	30	3.67	1.688	.308
	Control	30	3.80	2.007	.366
Fluency- Posttest	Experimental	30	7.73	1.311	.239
	Control	30	4.37	2.282	.417

Research Question 1 investigated whether there is a difference in the degree of WTC of Iranian intermediate while implementing code-switching. Two groups of learners (Experimental vs. Control) participated in the study. The following table shows that experimental groups outperformed the control group in the WTC posttest, and the participants reported that their WTC developed after the treatment sessions. As Table 2 depicts, there is a significant difference between the experimental ($M = 4.47$, $SD = .681$) and control groups ($M = 2.70$, $SD = 1.208$) in the posttest ($t = 6.978$, $p = .000$, $df = 45.766$). The magnitude of the difference in the means was large ($\eta^2 = .45$).

Table 2. Independent Sample t-test for Comparing the Participants' Performances on WTC

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
WTC_Pretes	.300	58	.765	.100	.333	-.567	.767
t WTC- Posttest	6.978	45.766	.000	1.767	.253	1.257	2.276

A mixed between-within-subjects ANOVA was conducted to find out if the differences observed were significant. The preliminary analyses showed no violation of homogeneity of variance. There was a substantial main effect of time [Wilks' Lambda = .537, $F = 50.034$, $p = .000$]. The partial eta squared was .463, indicating a large effect size. The subjects performed better in the posttest. There was also a significant interaction effect between group and time [Wilks' Lambda = .641, $F = 32.540$, $p = .000$]. The students receiving

speaking strategies with code-switching outperformed the control group, which was not allowed to use code-switching in the classroom. Additionally, a substantial main effect was observed for the group ($p = .001$). Table 3 shows the results.

Table 3. Independent Sample t test for Comparing the Participants' Performances on WTC

Effect		Value	<i>F</i>	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Time	Pillai's Trace	.463	50.034 ^b	1.000	58.000	.000	.463
	Wilks' Lambda	.537	50.034 ^b	1.000	58.000	.000	.463
Time * Group	Pillai's Trace	.359	32.540 ^b	1.000	58.000	.000	.359
	Wilks' Lambda	.641	32.540 ^b	1.000	58.000	.000	.359

Research Question 2 investigated whether there is a difference in the degree of fluency of Iranian intermediate while implementing code-switching. Two groups of learners (Experimental vs. Control) participated in the study. The following table shows that experimental groups outperformed the control group in the fluency posttest, and the participants reported that their WTC developed after the treatment sessions. As Table 4 depicts, there is a significant difference between the experimental ($M = 7.73$, $SD = 1.311$) and control groups ($M = 4.37$, $SD = 2.282$) in the posttest ($t = 7.007$, $p = .000$, $df = 46.274$). The magnitude of the difference in the means was large ($eta squared = .45$).

Table 4. Independent Sample t test for comparing the participants' performances on fluency

	t-test for Equality of Means						
	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
	-.278	58	.782	-.133	.479	-1.092	.825

Fluency Pretest Fluency Posttest	7.007	46.274	.000	3.367	.480	2.400	4.334
---	-------	--------	------	-------	------	-------	-------

A mixed between-within subjects ANOVA was conducted to find out if the differences observed were significant. The preliminary analyses showed no violation of homogeneity of variance. There was a substantial main effect of time [Wilks' Lambda = .257, $F = 167.908$, $p = .000$]. The partial eta squared was .743 indicating a large effect size. The subjects performed better in the posttest. There was also a significant interaction effect between group and time [Wilks' Lambda = .377, $F = 95.812$, $p = .000$]. The students receiving speaking strategies with code-switching outperformed the control group, which was not allowed to use code-switching in the classroom. Additionally, a substantial main effect was observed for the group ($p = .001$). Table 5 shows the results.

Table 5. Independent Sample t test for Comparing the Participants' Performances on Fluency

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Time	Pillai's Trace	.743	167.908	1.000	58.000	.000	.743
	Wilks' Lambda	.257	167.908	1.000	58.000	.000	.743
Time * Group	Pillai's Trace	.623	95.812	1.000	58.000	.000	.623
	Wilks' Lambda	.377	95.812	1.000	58.000	.000	.623

Research Question 3 explored the reasons for using one's L1 and sought to identify its relationship with the degree of WTC. In this analysis, all of the utterances by the participants, including ones with a WTC score of 3, were included. In the stimulated recall interview, the participants were asked to explain the reasons behind using their L1. While they often used Persian unconsciously (Student A, 4 times; Student B, 12; Student C, 6; Student D,

5; Student E, 9; Student F, 13; Student G, 14; Student H, 6; Student I, 3; Student J, 10), the most frequent reason given was building confidence and comfort, followed by facilitating understanding, encouraging participation and then, promoting cultural exchange and developing metacognitive skills. The average degree of WTC for utterances based on the factors was also calculated. Table 6 summarizes the results.

Table 6. Reasons for Using L1 and The Related Frequencies (Frequencies and WTC)

	Reasons		<i>Sa ra</i>	<i>Na zi</i>	<i>Hes am</i>	<i>Sam an</i>	<i>Ro ya</i>	<i>Vi da</i>	<i>Hoss ein</i>	<i>Mo bin</i>	<i>Si a</i>	<i>Sog and</i>
1	Building Confiden ce and Comfort	fre	34	23	7	30	18	5	27	22	17	47
		W TC	2	1	2.9	1	3	3.3	2.3	1	1	3.7
2	Facilitati ng Understa nding	fre	29	24	5	18	11	-	14	16	7	19
		W TC	3	3	4.2	3	2.9		2.6	3.2	3	3.8
3	Encoura ging Participa tion	fre	4	3	6	-	-	3	10	6	-	12
		W TC	2.9	3	2.8	3.2	2.9		3	3		4
	Promotin g Cultural Exchang e	fre	-	2	-	4	-	-	6	4	-	5
		W TC	5	4.3		4.7			4.3	5		4.8
5	Developi ng Metacog nitive Skills	fre	-	2	-	3	-	-	4	-	-	3
		W TC		4		5			4.3	4.7		4.9

A) Building Confidence and Comfort

Low confidence and comfort in using L2 was the most frequently reported reason for changing into L1 use, recording the lowest degree of WTC. The participants spoke in their L1 because they had low confidence in speaking L2 or felt they had insufficient comfort in their L2, thus maintaining a low

WTC while speaking. In the following excerpt, Student A believed that L1 is like a safety net and she can use it when she is unsure about her English:

Student A

*Ummm... Using L1 in class is like having a **safety net**. When I'm unsure about something in English, I can fall back on my native language and regain my confidence. It helps me relax and focus on learning without feeling overwhelmed.*

In the next excerpt, Student G said that using L1 is like a relief for him:

Student G

*It's a **relief** to know that I can always clarify my meaning in my native language. This encourages me to take risks and experiment with the language without fear of making mistakes.*

Student B used a phrase, a secret weapon, to describe the use of L1 in her L2 classrooms in the next excerpts:

Student B

*It's like having a **secret weapon**. When I'm feeling lost or frustrated, I can switch to L1 and get my bearings. It helps me stay motivated and keep learning.*

B) Facilitating Understanding; Encouraging Participation

These two reasons for L1 use led to a moderate degree of WTC. In the following excerpts, participants assign different roles to L1 while code-switching, such as an insider guide and a personal tutor. The major theme related to their responses is facilitating understanding.

Student J

There was a time when our teacher was explaining a complex grammar rule. I couldn't quite grasp it until I asked her in my L1 and explained it to her in Persian whether I understood it right. That made it so much easier to understand.

Student D

*L1 can be helpful for understanding cultural references or idioms that might be lost in translation. It is like having an **insider's guide to the language**.*

Student H

*Using L1 can help me identify the specific areas where I need to improve my L2 skills. It's like having a **personal language tutor**.*

Also, some excerpts of the stimulated recall interview suggest that L2 learners code-switch because they want to promote their participation in L2 conversations. Student J asserts that when I use L1, it makes me think that my opinion matters.

Student J

I feel more comfortable sharing my thoughts in class when I know I can use L1 if needed. It makes me feel like my opinion matters and that I have a voice.

Also, the following excerpt shows that using L1 can aid L2 learners in overcoming their fear of public speaking.

Student G

Using L1 can help me overcome my fear of public speaking. It's a less intimidating way to express myself and build my confidence.

Another participant, Student C, declares that using L1 is a way to connect with his classmates; in this way, they learn better.

Student C

Using L1 can help me connect with classmates who may be struggling with the same challenges. It's a great way to support each other and learn together.

C) Promoting Cultural Exchange; Developing Metacognitive Skills

These two reasons for L1 use led to relatively high WTC. Five participants recorded the former, and four participants recorded the latter. The participants had different reasons for using their L1 while speaking English, and some of them are considered important to help them with cultural exchange like those highlighted in the following excerpts:

Student G

*Using L1 has helped me develop a **deeper appreciation for my own culture**. It's like rediscovering my roots."*

Student J

*When we share our traditions and customs in L1, it creates a **sense of belonging and connection**. It's like building a bridge between different worlds.*

Student H

*Using L1 has helped me become **more open-minded and tolerant of different perspectives**. It's like expanding my worldview.*

Finally, four participants reported that they code-switched because they were developing metacognitive skills.

Student D

*Using L1 has helped me become more aware of my own learning process. It's like having a **personal coach** who helps me identify my strengths and weaknesses."*

Student B

*When I'm struggling with a language problem, I can step back and think about how I would approach it in L1. It helps me develop **problem-solving skills**.*

Student G

*Using L1 has helped me become a more **self-directed and independent learner**. It's like taking ownership of my education.*

4. Discussion and Conclusion

The findings of the first research question indicate a significant difference in the WTC among Iranian intermediate learners when code-switching is implemented in the classroom. Specifically, the experimental group, which was permitted to engage in code-switching, demonstrated higher WTC levels than the control group, which adhered strictly to L2 without the allowance of their L1 [Li \(2023\)](#). This outcome aligns with the growing body of literature that supports the integration of L1 in L2 learning environments, suggesting that code-switching can serve as a beneficial pedagogical tool rather than a hindrance to language acquisition ([Li, 2023](#)). Switching between languages can alleviate anxiety and cognitive overload, fostering a more conducive learning atmosphere where students feel empowered to express themselves ([Wilden & Porsch, 2020](#)). Moreover, the results resonate with the notion that L1 can be crucial in scaffolding learners' understanding and engagement in L2 contexts. For instance, teachers who strategically utilize L1 can enhance comprehension and facilitate discussions, ultimately improving language proficiency ([Abid, 2020](#)). The findings also reflect the perspectives of many educators who advocate for a balanced approach to language instruction, recognizing that the judicious use of L1 can enhance the learning experience by providing necessary support for learners who may struggle with L2 ([Mahmoudi & Yasin, 2011](#)). This is particularly relevant in the context of

Iranian EFL classrooms, where learners often face challenges related to limited vocabulary and grammatical knowledge in L2, making code-switching a practical strategy for effective communication ([Sahiruddin, 2023](#)). Furthermore, the positive impact of code-switching on WTC underscores the importance of considering learners' linguistic backgrounds and preferences in language teaching methodologies. Research has shown that when learners are allowed to draw upon their L1, they are more likely to participate actively in classroom interactions and feel more confident in their language abilities ([Lo, 2021](#)). This finding is particularly significant in light of the ongoing debate regarding the role of L1 in L2 education, as it challenges the traditional monolingual approach that often discourages the use of L1 in favor of exclusive L2 immersion ([Öz & Karaazmak, 2019](#)). The evidence suggests that a more flexible approach incorporating code-switching as a legitimate instructional strategy can lead to enhanced learner outcomes and a more inclusive classroom environment ([Maghfiroh & Anwar, 2019](#)).

The results of Research Question 2 reveal a noteworthy distinction in the fluency levels of Iranian intermediate learners when code-switching is employed in the language learning process. Specifically, the experimental group, which was permitted to engage in code-switching, exhibited superior fluency compared to the control group, which was restricted to using only the L2. This finding is consistent with existing literature. For instance, studies have shown that code-switching can facilitate cognitive flexibility, allowing learners to navigate between languages more effectively, which in turn enhances their overall fluency ([Paap et al., 2019](#)). The ability to switch between languages not only aids in vocabulary retrieval but also reduces the cognitive load associated with language production, thereby promoting smoother and more fluent speech ([Prior & Gollan, 2011](#)). The results also highlight the importance of considering individual differences in language proficiency and learning styles when implementing code-switching in the classroom. Research indicates that bilingual individuals who frequently engage in code-switching tend to develop enhanced executive functioning skills, which are crucial for managing multiple language systems ([Ayaz, 2017](#)). This cognitive advantage may contribute to their superior performance in fluency tasks, as they are better equipped to switch between languages and access the appropriate lexical items more efficiently. Additionally, the

findings suggest that the frequency and context of code-switching can influence fluency outcomes, with more balanced bilinguals demonstrating greater fluency when allowed to switch languages as needed (Kang & Lust, 2018).

The findings from Research Question 3 provide valuable insights into the reasons behind the use of L1 among Iranian intermediate learners and its correlation with their WTC. The participants identified several key motivations for utilizing their L1, with the most frequently cited reason being the enhancement of confidence and comfort during communication. This aligns with existing literature that emphasizes the role of emotional factors in language learning, suggesting that a supportive environment where learners feel secure can significantly boost their willingness to engage in L2 interactions (Jin & Lee, 2022). Additionally, the participants noted that code-switching facilitated their understanding of complex concepts, encouraged participation, and promoted cultural exchange, which further underscores the multifaceted benefits of incorporating L1 into the language learning process. The average degree of WTC, calculated based on these factors, indicates a positive relationship between the use of L1 and learners' willingness to communicate, suggesting that allowing students to draw upon their native language can create a more conducive atmosphere for language acquisition (Ayaz, 2017). Moreover, the results highlight the importance of metacognitive skills in the context of language learning. Participants reported that using their L1 not only aided in immediate comprehension but also contributed to their overall metacognitive awareness regarding language use and communication strategies. This finding resonates with previous research that posits metacognitive strategies as essential components of successful language learning, as they enable learners to reflect on their language use and adapt their communication approaches accordingly (Taherkhani & Moradi, 2022).

In conclusion, the results of this study contribute to the broader discourse on the role of L1 in L2 classrooms, highlighting the potential benefits of code-switching as a means to improve WTC and fluency among learners. As educators continue to explore effective teaching strategies, the findings advocate for a reconsideration of language policies that restrict L1 use, promoting a more integrated approach that acknowledges the complexities of

bilingualism and the diverse needs of learners (Zulkiflee & Sulaiman, 2022). This shift not only aligns with contemporary pedagogical theories but also reflects the realities of language learning in multilingual contexts, ultimately fostering a more supportive and effective learning environment for all students (Dmitrieva et al., 2020). By recognizing the value of L1 in the learning process, teachers can implement strategies that encourage code-switching and leverage learners' linguistic backgrounds to promote greater engagement and participation in L2 communication. Overall, the study underscores the need for a more nuanced understanding of the interplay between L1 use, WTC, and fluency, advocating for pedagogical approaches that embrace bilingualism as a resource rather than a barrier in language education.

The implications of this study are significant for language education policy and practice. By demonstrating the benefits of code-switching in enhancing willingness to communicate (WTC) and fluency, the findings suggest a need to reevaluate restrictive language policies in L2 classrooms. Embracing L1 as a resource can lead to more inclusive and effective teaching strategies that cater to the diverse linguistic backgrounds of learners. This approach aligns with contemporary pedagogical theories that advocate for a holistic understanding of bilingualism, recognizing it as an asset rather than a hindrance. Implementing such strategies could lead to increased student engagement and participation, ultimately improving language acquisition outcomes. Furthermore, this shift in perspective supports the development of a learning environment that is responsive to the realities of multilingual contexts, fostering a supportive atmosphere where all students can thrive. By integrating L1 use into language teaching, educators can better address the complexities of language learning, promoting a more subtle and effective educational experience.

هدایت زبان‌ها: تأثیر جابه‌جایی زبانی بر روانی و تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان ایرانی

فرناز حکیم عطار^۱، محمد ایمان عسکری^{۲*}، ندا فاتحی راد^۳

^۱دانشجو دکتری، گروه زبان انگلیسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲استادیار، گروه زبان انگلیسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۳دانشیار، گروه زبان انگلیسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده مطالعه حاضر به بررسی تأثیر جابه‌جایی زبانی بر زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گیرند و تمرکز آن بر تأثیر این موضوع بر تمایل به برقراری ارتباط و روانی گفتار در زبان دوم است. جابه‌جایی زبانی که به معنای تغییر متناوب بین زبان‌ها در جریان گفتگو تعریف می‌شود، به‌عنوان عاملی تسهیل‌کننده یا مانع در برقراری ارتباط مؤثر موردبررسی قرار گرفته است. این پژوهش از رویکرد روش‌های ترکیبی بهره گرفته و با استفاده از ارزیابی‌های کمی از تمایل به برقراری ارتباط و روانی گفتار، به همراه مصاحبه‌های کیفی برای بررسی تجربیات زبان‌آموزان، یافته‌های خود را استخراج کرده است. نتایج نشان داد جابه‌جایی زبانی می‌تواند تمایل به برقراری ارتباط و روانی گفتار زبان‌آموزان را بهبود بخشد. علاوه بر این، نتایج مصاحبه‌ها نشان داد از دیدگاه زبان‌آموزان، ایجاد اعتمادبه‌نفس و راحتی رایج‌ترین دلیل استفاده از جابه‌جایی زبانی بوده است؛ درحالی‌که توسعه مهارت‌های فراشناختی کمترین نقش را در این زمینه داشته است.

کلیدواژه‌ها: جابه‌جایی زبانی، ارتباط، روانی گفتار، زبان‌آموزان زبان دوم، تمایل به برقراری ارتباط

۱. مقدمه

در داده‌های آماری اخیر نشان‌دهنده روند رو به رشد چندزبانگی در سطح جهانی است؛ به‌گونه‌ای که تعداد فزاینده‌ای از افراد به کسب دانش زبان‌های دیگری فراتر از زبان مادری خود روی آورده‌اند (ژنمو، ۲۰۲۱؛ لئونه و اورکاسیتاس-ویکاندی، ۲۰۲۴؛ لین^۱ و لی^۲، ۲۰۲۰). مشابه این گرایش جهانی، یادگیری زبان در ایران نیز صرفاً به زبان رسمی فارسی محدود نیست، بلکه شامل یادگیری و آموزش زبان‌های مدرن مانند انگلیسی، اسپانیایی، آلمانی، فرانسوی، عربی، روسی و چینی می‌شود. با وجود رواج چندزبانگی در ایران، ارزیابی تأثیر این پدیده بر الگوهای ارتباطی در زمینه‌های مختلف بدون ایجاد فرصت‌های بیشتر برای بررسی چنین تعاملاتی امکان‌پذیر نیست.

زمانی که زبان‌آموزان ملزم به یادگیری بیش از یک زبان به‌طور هم‌زمان می‌شوند، احتمال تعاملاتی که در آن جابه‌جایی زبانی^۳ رخ می‌دهد افزایش می‌یابد. جابه‌جایی زبانی به استفاده متناوب از دو زبان در یک گفت‌وگو اشاره دارد و ممکن است شامل تعاملاتی شود که در آن، گوینده بین زبان‌های مختلف تغییر کرده و حتی پس از آن به زبان اولیه بازنگردد (آوئر^۴، ۲۰۲۰؛ ایراوان^۵، ۲۰۲۲؛ نویانتی و سعید^۶، ۲۰۲۱). افرادی که در یک موقعیت ارتباطی تسلط به هر دو زبان دارند، قادرند بین زبان‌ها جابه‌جا شوند، یکی را انتخاب کنند یا از ترکیب کدها استفاده کنند که شامل بهره‌گیری هم‌زمان از هر دو زبان است. تحقیقات نشان داده‌اند جابه‌جایی زبانی یک پدیده طبیعی در میان چندزبان‌ها است و توسط عوامل محرک خاصی برای تسهیل این فرآیند

¹. Lin

². Li

³. Code-Switching

⁴. Auer

⁵. Irawan

⁶. Novianti & Said

هدایت می‌شود (بروئرزما و همکاران^۱، ۲۰۲۰؛ جونز^۲، ۲۰۲۳؛ کوتسترا و همکاران^۳، ۲۰۲۰؛ سزیارتو^۴، ۲۰۲۳).

زبان‌آموزان معمولاً در فرایند جابه‌جایی زبانی شرکت می‌کنند؛ زیرا از منابع زبانی غنی موجود در چند زبان بهره می‌گیرند تا معناسازی را تقویت کرده و اثربخشی کلی ارتباطات خود را افزایش دهند (آلتون، ۲۰۲۱^۵؛ جابین و همکاران^۶، ۲۰۲۳؛ شفی و همکاران^۷، ۲۰۲۰). این رویکرد دوزبانه یا چندزبانه به گویندگان امکان می‌دهد خود را شفاف‌تر و خلاقانه‌تر بیان کنند (گالانت^۸، ۲۰۲۱؛ ادریس^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان داده‌اند جابه‌جایی زبانی می‌تواند شایستگی ارتباطی کلی زبان‌آموزان را تقویت کرده و مشارکت آن‌ها را در زمینه‌های گوناگون تسهیل کند (دی کاسترو و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱؛ کومار و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۱؛ ویلابریل و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۴). این پدیده به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد تا در تعاملات متنوع به‌طور مؤثرتری شرکت کرده و ارتباطی بهتر و درکی عمیق‌تر با دیگران برقرار کنند (اهن و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۰؛ راجندرام^{۱۴}، ۲۰۲۳؛ تائو و گائو^{۱۵}، ۲۰۲۲).

نقش جابه‌جایی زبانی در سال‌های اخیر موضوع بحث‌های تازه‌ای در محافل علمی بوده است (سهان و رز^{۱۶}، ۲۰۲۱). برخی پژوهشگران معتقدند جابه‌جایی زبانی بخشی از مجموعه

¹. Broersma

². Jones

³. Kootstra

⁴. Szijártó

⁵. Altun

⁶. Jabeen

⁷. Shafi

⁸. Galante

⁹. Idris

¹⁰. De Castro

¹¹. Kumar

¹². Villaabrille

¹³. Ahn

¹⁴. Rajendram

¹⁵. Tao & Gao

¹⁶. Sahan & Rose

گسترده‌تری از شیوه‌ها مانند ترنس‌لنگویجینگ است (آوئر، ۲۰۲۰؛ لونگ و والدز^۱، ۲۰۱۹). این مطالعه با تأکید بر درک ماهیت چندبعدی و پویا در ارتباطات چندزبانه، ضرورت عبور از مفاهیم سنتی در استفاده از زبان در زمینه‌های زبانی متنوع را برجسته می‌کند.

همچنین، بررسی تکامل ابزارهای چندرسانه‌ای در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی ضروری به نظر می‌رسد. این بررسی با هدف رفع چالش‌ها و عبور از دیجیتالی کردن محتوای موجود انجام شده و بر بهبود تجربه یادگیری زبان‌آموزان در طول فرآیند آموزشی تأکید دارد. در این راستا، مطالعه حاضر تلاش می‌کند تا با تحلیل استراتژی‌های جابه‌جایی زبانی و عملکرد شفاهی در بستر ایرانی، به ادبیات موجود اضافه کند. همچنین، این پژوهش قصد دارد مفهوم جابه‌جایی زبانی را روشن کرده و بر اهمیت گنجاندن زبان اول برای ارتقای تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان تأکید کند؛ به این معنا که استفاده هدفمند و کنترل‌شده از زبان اول می‌تواند با کاهش اضطراب، تسهیل درک مفاهیم پیچیده و ایجاد محیطی حمایتی، تمایل زبان‌آموزان به برقراری ارتباط را افزایش دهد و مشارکت فعال‌تر آن‌ها را در تعاملات کلاسی به دنبال داشته باشد. در این راستا، پرسش‌های تحقیقاتی زیر مطرح شده‌اند:

۱. آیا اجرای جابه‌جایی زبانی به‌طور معناداری بر تمایل به ارتباط زبان‌آموزان ایرانی در آموزش زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارد؟

۲. آیا اجرای جابه‌جایی زبانی به‌طور معناداری بر روانی گفتار زبان‌آموزان ایرانی در آموزش زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارد؟

۳. انگیزه‌های استفاده از زبان اول چیست و چگونه با درجه تمایل به ارتباط مرتبط هستند؟

¹. Leung &Valdes

۲. پیشینه پژوهش

رویکرد آموزشی تک‌زبانه از استفاده محدود از زبان هدف در محیط‌های آموزشی حمایت می‌کند، با این استدلال که این عمل تداخل ناشی از زبان اول زبان‌آموزان را به حداقل رسانده و محیط یادگیری فراگیرتری را ایجاد می‌کند (کامینز^۱، ۲۰۰۷). این دیدگاه بر این باور است که زبان‌ها می‌توانند بر یکدیگر تأثیر بگذارند و بنابراین، محدود کردن استفاده از زبان اول می‌تواند توانایی زبان‌آموزان را در فکر کردن و برقراری ارتباط به زبان هدف، بدون حواس‌پرتی‌های شناختی ناشی از زبان مادری، تقویت کند (گالاگر و گراگتی^۲، ۲۰۲۱). روش مستقیم آموزش زبان با این فلسفه هم‌راستا است و بر این نکته تأکید دارد که زبان‌آموزان باید زبان هدف را به روشی مشابه با یادگیری طبیعی زبان مادری خود بیاموزند (لارسن-فریمن و اندرسون^۳، ۲۰۱۱). به این ترتیب، زبان هدف هم به عنوان وسیله آموزش و هم به عنوان موضوع مطالعه در نظر گرفته می‌شود (چوی و لئونگ^۴، ۲۰۱۷).

با این حال، بحث‌های اخیر در حوزه آموزش زبان، پایبندی سخت‌گیرانه به تک‌زبانگی را به چالش کشیده و پیشنهاد می‌کنند که استفاده استراتژیک از زبان اول می‌تواند به عنوان منبعی ارزشمند در کلاس زبان عمل کند (آز و کارازماک^۵، ۲۰۱۹). برای مثال، مشاهده شده است که بسیاری از معلمان، علی‌رغم آموزش در رویکردهای تک‌زبانه، به مزایای بالقوه گنجاندن زبان اول برای تسهیل درک و پر کردن شکاف‌های یادگیری، به ویژه زمانی که دانش‌آموزان با مفاهیم پیچیده روبرو می‌شوند، اذعان دارند (ییلدیز و یشیلیورت^۶، ۲۰۱۶؛ لی^۷، ۲۰۲۳). این تغییر دیدگاه

¹. Cummins

². Gallagher & Geraghty

³. Larsen-Freeman & Anderson

⁴. Choi & Leung

⁵. Öz & Karaazmak

⁶. Yildiz & Yeşilyurt

⁷. Li

تأیید می‌کند؛ درحالی‌که رویکرد تک‌زبانه مزایای خود را دارد، استفاده دقیق‌تر از زبان اول می‌تواند اثربخشی آموزشی را بهبود بخشیده و از رشد زبانی زبان‌آموزان حمایت کند.

جابه‌جایی زبانی پدیده‌ای مهم در آموزش دوزبانه است که با تغییر متناوب بین زبان‌ها در یک گفت‌وگو یا حتی در یک جمله واحد مشخص می‌شود. این تغییرات بر اساس نیازهای ارتباطی گوینده رخ می‌دهد (گورت^۱، ۲۰۱۲). در همین زمینه، حبیبی و همکاران (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای درباره دبیران دوزبانه ترکی آذری-فارسی، نشان دادند که رمزگردانی در موقعیت‌های رسمی و آموزشی نیز به شکل استعاری و موقعیتی رخ می‌دهد و تابع هدف ارتباطی و موقعیت زبانی است. این نتایج، نقش مؤثر بافت در هدایت جابه‌جایی زبانی را برجسته می‌سازد. این عمل به‌ویژه در میان افراد دوزبانه رایج است که اغلب هنگام مکالمه با دیگرانی که پیشینه زبانی مشابه دارند، زبان خود را تغییر می‌دهند. این تغییر نشان‌دهنده استفاده ماهرانه از منابع زبانی است (اولسن^۲، ۲۰۱۶).

به‌طور تاریخی، جابه‌جایی زبانی در چارچوب سستی دوزبانگی به‌عنوان یک اختلال و نه یک منبع برای برقراری ارتباط مؤثر درک شده است. این دیدگاه فرض می‌کند که گویندگان دوزبانه دو سیستم زبانی متمایز را حفظ می‌کنند و بنابراین، جابه‌جایی زبانی به‌عنوان اختلال در نظر گرفته شده است (ژونگ و فن^۳، ۲۰۲۳). بااین‌حال، تحقیقات معاصر نشان می‌دهد جابه‌جایی زبانی می‌تواند نقش‌های متعددی ایفا کند، ازجمله جبران شکاف‌های واژگان یا دستور زبان در زبان هدف، تسهیل بیان زمانی که گوینده در یک زبان احساس راحتی بیشتری می‌کند، یا حتی به‌عنوان یک انتخاب استراتژیک برای تقویت تعاملات اجتماعی (گاسلین^۴، ۲۰۲۲). علاوه بر این، انگیزه‌های جابه‌جایی زبانی می‌تواند ناشی از کمبود تسلط در زبان دوم باشد. گویندگان ممکن

1. Gort

2. Olson

3. Zhong & Fan

4. Gosselin

است برای بیان افکار خود با وضوح بیشتر یا جلوگیری از بار شناختی ناشی از جستجوی عبارات مناسب در زبان هدف، به زبان اول خود متوسل شوند (وایلدن و پورش^۱، ۲۰۲۰).

پیامدهای جابه‌جایی زبانی فراتر از ارتباط صرف است و ابعاد شناختی و اجتماعی را نیز در بر می‌گیرد. تحقیقات نشان می‌دهد که جابه‌جایی زبانی می‌تواند انعطاف‌پذیری شناختی و عملکرد اجرایی را در میان دوزبانه‌ها تقویت کند، زیرا این عمل نیازمند مدیریت و کنترل پویا در استفاده از زبان است (روکمی و خاصانه^۲، ۲۰۲۰؛ عیاض^۳، ۲۰۱۷). این جنبه شناختی به‌ویژه در محیط‌های آموزشی اهمیت دارد، جایی که جابه‌جایی زبانی نه تنها می‌تواند درک را تسهیل کند، بلکه حس تعلق را در میان دانش‌آموزانی که پیشینه‌های زبانی مشابه دارند، تقویت کند (تامارگو و همکاران^۴، ۲۰۱۶).

علاوه بر این، زمینه اجتماعی که در آن جابه‌جایی زبانی رخ می‌دهد، نقش اساسی در پذیرش و اثربخشی آن ایفا می‌کند. در محیط‌هایی که دوزبانگی هنجار است، جابه‌جایی زبانی می‌تواند هویت گروهی و همبستگی را تقویت کرده و به گویندگان اجازه دهد تا هویت‌های زبانی خود را به‌صورت انعطاف‌پذیری مدیریت کنند (هوفویر و همکاران^۵، ۲۰۲۰). ازاین‌رو، درحالی‌که دیدگاه‌های سنتی ممکن است جابه‌جایی زبانی را به‌عنوان نشانه‌ای از ضعف زبانی در نظر بگیرند، دیدگاه‌های کنونی پتانسیل آن را به‌عنوان یک استراتژی ارتباطی ارزشمند که پیچیدگی‌های استفاده از زبان دوزبانه را منعکس می‌کند، به رسمیت می‌شناسند (ادلر و همکاران^۶، ۲۰۲۰).

¹. Wilden & Porsch

². Rukmi & Khasanah

³. Ayaz

⁴. Tamargo

⁵. Hofweber

⁶. Adler

مطالعات پیشین متعددی به بررسی میزان استفاده از زبان اول در محیط‌های آموزشی زبان دوم پرداخته‌اند و به‌طور مداوم مشاهده کرده‌اند که زبان‌آموزان به‌طور مکرر از زبان اول خود استفاده می‌کنند. اکثر این تحقیقات نتیجه گرفته‌اند گنجاندن زبان اول در فرآیند یادگیری زبان دوم مفید است و می‌تواند مشارکت زبان‌آموزان را تقویت کرده و ارتقا بخشد (د لا فوئته و گلدنبرگ^۱، ۲۰۲۲؛ سهریدین^۲، ۲۰۲۳؛ عبید^۳، ۲۰۲۰؛ کیم و همکاران^۴، ۲۰۲۴؛ مغفیر و انور^۵، ۲۰۱۹؛ والدن^۶، ۲۰۲۰؛ وونگ^۷، ۲۰۲۰). همچنین در حوزه ترجمه و انتقال زبان، نعمتی لقمجانی (۲۰۲۲) در تحلیل فیلم‌های چندزبانه نشان داد که حفظ ساختار زبان سوم در دوبله (نظیر رمزگردانی آوایی یا معنایی) می‌تواند به درک بهتر موقعیت‌های اجتماعی و زبانی کمک کند. این یافته‌ها نشان می‌دهد جابه‌جایی زبانی حتی در متون سمعی-بصری نیز نقش کلیدی در انتقال معنا و حفظ تنوع زبانی دارد.

مفهوم تمایل به ارتباط از مطالعاتی نشأت گرفته است که بر بی‌میلی افراد برای مشارکت در ارتباطات در زبان اول تمرکز داشتند. در این زمینه، تمایل به ارتباط به‌عنوان یک ویژگی پایدار فردی در نظر گرفته می‌شود که در سناریوهای ارتباطی مختلف و با انواع شرکای مکالمه‌ای ثابت است (مک‌اینتایر^۸، ۲۰۰۷). در زبان دوم، تمایل به ارتباط به‌عنوان «آمادگی برای ورود به گفتگو در زمانی خاص با فردی خاص با استفاده از زبان دوم» تعریف شده است (مک‌اینتایر و همکاران^۹، ۱۹۹۸، ص. ۵۶۷).

¹. de la Fuente & Goldenberg

². Sahiruddin

³. Abid

⁴. Kim

⁵. Maghfiroh & Anwar

⁶. Walldén

⁷. Wong

⁸. MacIntyre

⁹. MacIntyre

توانایی برقراری ارتباط مؤثر در زبان هدف اغلب به‌عنوان یکی از اهداف اساسی در یادگیری زبان دوم تلقی می‌شود. تمایل به ارتباط برای تعاملات مؤثر و پیشرفت مستمر ضروری است، زیرا بازتابی از آمادگی ذهنی فرد برای استفاده از زبان دوم در زمان بروز فرصت است، همراه با ظرفیت او برای اقدام در همان لحظه (مک‌ایتتایر، ۲۰۰۷). تمایل به ارتباط به‌عنوان شاخصی از میزان مشارکت زبان‌آموزان در مکالمات با استفاده از زبان هدف در نظر گرفته می‌شود و می‌تواند تجربه یادگیری را ارتقا بخشد (مک‌ایتتایر، ۲۰۰۷).

کنگ^۱ (۲۰۰۵) بیان می‌کند تمایل به ارتباط تحت تأثیر عوامل متعددی است که هم شخصی و هم زمینه‌ای هستند و به‌عنوان یک مفهوم پویا در نظر گرفته می‌شود. این مفهوم می‌تواند بسته به شریک مکالمه، موضوع بحث، و زمینه گفت‌وگو، همراه با سایر عناصر موقعیتی تغییر کند. مدل هرمی تمایل به ارتباط در زبان دوم که توسط مک‌ایتتایر (۲۰۰۷) معرفی شده است، عناصر روان‌شناختی، زبانی، آموزشی و ارتباطی را که پیش‌تر به‌صورت جداگانه مورد مطالعه قرار گرفته بودند، ترکیب می‌کند (مک‌ایتتایر، ۲۰۰۷).

مطالعه‌ای که توسط ساتو^۲ (۲۰۲۳) انجام شده است، تأثیر استفاده از زبان اول بر تمایل به ارتباط زبان‌آموزان ژاپنی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در طول مکالمات زبان دوم را بررسی می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که استفاده از زبان اول، شامل جابه‌جایی زبانی و ترازبانی، ممکن است مزایای بالقوه‌ای در بهبود تمایل به ارتباط در زمینه زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی داشته باشد. این نتایج با مطالعه‌ای که توسط باتی و همکاران^۳ (۲۰۱۸)، لو^۴ (۲۰۲۱) و جین و لی^۵ (۲۰۲۲) انجام شد، همخوانی دارد. در این مطالعه‌ها مشخص شد که جابه‌جایی زبانی

¹. Kang

². Sato

³. Bhatti et al

⁴. Lo

⁵. Jin & Lee

از زبان دوم به زبان اول در کلاس‌های مکالمه رخ داده است و تأثیرگذار بر تمایل به ارتباط بوده که این موضوع بر اهمیت استفاده از زبان اول در زمینه آموزش زبان خارجی تأکید دارد. علاوه بر این، ها و همکاران^۱ (۲۰۲۱) استفاده از ترنس‌لنگویجینگ را در تقویت روانی گفتار میان دانشجویان غیرانگلیسی‌زبان در ویتنام بررسی کردند. این مطالعه نشان داد ترنس‌لنگویجینگ تأثیر مثبتی بر اعتماد به نفس و روانی گفتار دانشجویان در برقراری ارتباط به زبان انگلیسی داشته و پیشنهاد می‌کند که استفاده از زبان اول می‌تواند رویکردی حمایتی برای یادگیری زبان باشد. پاپ و همکاران^۲ (۲۰۱۹) معتقد هستند که جابه‌جایی زبانی به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا به‌طور مؤثرتری میان زبان‌ها جابه‌جا شوند، که این امر منجر به بهبود روانی کلی گفتار آن‌ها می‌شود. همچنین در خصوص روانی و انسجام کلام، مطالعه پرایر و گولان^۳ (۲۰۱۱) نشان داد که توانایی جابه‌جایی بین زبان‌ها نه تنها به بازیابی واژگان کمک می‌کند، بلکه بار شناختی مرتبط با تولید زبان را کاهش می‌دهد. این کاهش بار شناختی باعث می‌شود زبان‌آموزان بتوانند گفتاری روان‌تر و منسجم‌تر تولید کنند. علاوه بر این، مطالعه کانگ و لاست^۴ (۲۰۱۸) نشان داد که تناوب و زمینه جابه‌جایی زبانی می‌تواند بر روانی گفتار تأثیر بگذارد. دوزبان‌هایی که به‌طور متعادل میان زبان‌ها جابه‌جا می‌شوند، در زمینه‌های متنوع روانی بیشتری از خود نشان می‌دهند. اگرچه مطالعات زیادی نقش جابه‌جایی زبانی در یادگیری زبان دوم و جنبه‌های مختلف آن را بررسی کرده‌اند، اما هیچ مطالعه‌ای در زمینه تأثیر جابه‌جایی زبانی بر تمایل به ارتباط زبان‌آموزان زبان دوم یافت نشده است. برای پر کردن این شکاف، مطالعه حاضر بررسی می‌کند که چگونه جابجایی میان منابع زبانی دانشجویان می‌تواند به‌طور بالقوه مهارت‌های زبانی آن‌ها را تقویت کرده و عملکرد بهتری را در تمایل به ارتباط آن‌ها در زبان دوم ایجاد کند.

1. Ha

2. Paap et al

3. Prior & Gollan

4. Kang & Lust

این مطالعه با هدف پرداختن به پویایی‌های پیچیده زبانی و آموزشی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی انجام شده و تأثیر جابه‌جایی زبانی بر تمایل به ارتباط زبان‌آموزان ایرانی در مکالمات زبان دوم را بررسی می‌کند.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان

در این مطالعه، دانشجویان دو گروه از دانشگاه آزاد اسلامی مشهد که در دوره عمومی زبان انگلیسی ثبت‌نام کرده بودند، موردبررسی قرار گرفتند. سطح مهارت زبان انگلیسی دانشجویان در سطح متوسط تخمین زده شد، زیرا آن‌ها زبان انگلیسی را در مدارس فرا گرفته بودند. بااین‌حال، برای اطمینان از سطح مهارت آن‌ها، پژوهشگر یک پیش‌آزمون را برای دو گروه کنترل و آزمایشی اجرا کرد. تعداد شرکت‌کنندگان در هر گروه ۳۰ نفر بود. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۹ تا ۳۷ سال قرار داشت و شامل هر دو جنس زن و مرد بود.

شرکت‌کنندگان از گویشوران بومی زبان فارسی بودند که در ایران زندگی می‌کنند. این افراد همچنین دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بودند. در انتخاب شرکت‌کنندگان، از تصادفی‌سازی استفاده نشد؛ زیرا جمعیت مورد مطالعه شامل دانشجویانی بود که قبلاً در این دوره ثبت‌نام کرده بودند.

همه افراد مرتبط با این پژوهش، شامل دانشجویان رشته، مدیر گروه و مدرس، در این تحقیق مشارکت داشتند. مدیر گروه و مدرس دارای بیش از هفت سال تجربه تدریس در دانشگاه بودند و مدرک دکتری یا دانشجوی دکتری در رشته آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی داشتند. برای رعایت اصول اخلاقی پژوهش، هویت مدرس و مدیر گروه پنهان نگه داشته شد.

۳.۲. ابزارها

این مطالعه یک پژوهش ترکیبی بود که در آن ابتدا مرحله کمی اجرا شد و سپس بخش کیفی انجام گرفت. ابزارهای مورد استفاده در این مطالعه به شرح زیر توضیح داده شده‌اند:

۳.۲.۱. آزمون اولیه زبان انگلیسی (PET^۱) برای سنجش مهارت‌های زبان انگلیسی

آزمون اولیه زبان انگلیسی کمبریج، که به اختصار PET نامیده می‌شود، گواهینامه‌ای در زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی است که توسط Cambridge ESOL^۲ ارائه می‌شود. این آزمون برای ارزیابی این موضوع طراحی شده است که آیا داوطلبان دانش کافی از زبان انگلیسی پایه دارند و مهارت‌های زبانی کاربردی برای تعاملات روزمره را دارا هستند. PET یکی از پنج آزمون اصلی ارائه شده توسط Cambridge ESOL است. این آزمون به عنوان یک آزمون استاندارد شده برای تعیین سطح زبان آموزان انگلیسی در سطح متوسط برنامه ریزی شده است و اعتبار آن با مقدار $r = 0.92$ گزارش شده است (کوینتانا^۳، ۲۰۰۳).

۳.۲.۲. آزمون صحبت کردن

در این بخش، شرکت کنندگان با یک سخنرانی ارائه شده توسط پژوهشگر درباره یک موضوع انتخابی مواجه شدند. این وظیفه از بخش صحبت کردن آزمون PET اقتباس شده بود. دلیل انتخاب این تکلیف این بود که بیان دیدگاه‌های شخصی مبتنی بر درک موضوع، احتمالاً منجر به بهبود استدلال منطقی و ساختار گفتار آن‌ها می‌شود.

۳.۲.۳. آزمون خودسنجی تمایل به برقراری ارتباط

برای سنجش تمایل به برقراری ارتباط، شرکت کنندگان ویدیوی جلسه پیش‌درمانی را مشاهده کردند و تمایل خود به برقراری ارتباط را برای اظهاراتی که مطرح کرده بودند ارزیابی نمودند.

^۱. Preliminary English Test

^۲. English for Speaker of Other Languages

^۳. Quintana

این ارزیابی‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام شد، که شامل موارد ۱ = کاهش شدید تمایل به برقراری ارتباط، ۲ = کاهش جزئی تمایل به برقراری ارتباط، ۳ = تمایل ثابت به برقراری ارتباط، ۴ = افزایش جزئی تمایل به برقراری ارتباط، ۵ = افزایش شدید تمایل به برقراری ارتباط بود. شرکت‌کنندگان تمایل خود به برقراری ارتباط را در هر زمانی که خود یا پژوهشگر اظهارنظری می‌کرد، ارزیابی کردند.

۳.۲.۴. مصاحبه

برای بررسی دلایل تغییرات در تمایل به برقراری ارتباط و تصمیم برای استفاده از زبان فارسی، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا درباره این موضوعات بحث کنند. این فرآیند شامل مشاهده ویدیو و مقایسه آن با متن پیاده‌سازی شده بود. در این میان، ویدیو برای توضیحات بیشتر متوقف می‌شد. پژوهشگر به‌دقت به صحبت‌های شرکت‌کنندگان گوش می‌داد بدون اینکه در گفت‌وگو مداخله کند یا سؤالات راهنما بپرسد (گس و مک‌کی^۱، ۲۰۰۰). برای اطمینان از درک بهتر و کاهش احتمال سوءتفاهم، کل جلسه به زبان فارسی (زبان اول شرکت‌کنندگان) برگزار شد. شرکت‌کنندگان به‌طور شفاف از مشارکت خود و ضبط گفت‌وگوها آگاه شدند تا محرمانگی اطلاعات رعایت شود و امکان بررسی‌های خارجی فراهم گردد.

۳.۳. روش اجرا

برای تعیین تعداد موردنیاز از زبان‌آموزان با سطح مهارت مشابه در زبان دوم، دو کلاس مکالمه ۲ از دانشگاه آزاد اسلامی مشهد انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان توافق‌نامه محرمانگی را امضا کرده و رضایت خود را برای ضبط تعاملاتشان از طریق ویدیو و صدا جهت تحلیل‌های پژوهشی اعلام کردند.

¹. Gass & Mackey

پس از ارزیابی سطح مهارت زبان انگلیسی، ۶۰ شرکت‌کننده به دو گروه آزمایشی و کنترل تقسیم شدند. شرکت‌کنندگان به صورت غیرتصادفی به دو گروه جابه‌جایی زبانی (+جابه‌جایی زبانی) و بدون جابه‌جایی زبانی (-جابه‌جایی زبانی) تخصیص داده شدند. در ابتدای دوره، تمامی دانشجویان آزمون PET را تکمیل کردند. نتایج این آزمون نشان داد همه شرکت‌کنندگان در سطح متوسط زبان انگلیسی بوده و از نظر توانایی‌های گفتاری مشابه‌اند.

شرکت‌کنندگان هر دو گروه در آزمون پیش‌آزمون شرکت کردند و نمرات بخش گفتاری آن‌ها به عنوان نمرات پیش‌آزمون ثبت شد. عملکرد گفتاری شرکت‌کنندگان توسط دو ارزیاب مستقل سنجیده شد و پایایی بین ارزیابان با ضریب ۰.۹۱ گزارش گردید. علاوه بر این، ارزیابان روانی گفتار شرکت‌کنندگان را نیز بررسی کردند. دانشجویان همچنین آزمون تمایل به برقراری ارتباط را برای ارزیابی تمایل خود به برقراری ارتباط تکمیل کردند.

در کلاس‌های بدون جابه‌جایی زبانی (-جابه‌جایی زبانی)، دانشجویان موظف به رعایت سیاست فقط انگلیسی بودند و استفاده از زبان فارسی در طول جلسات ممنوع بود. در مقابل، در کلاس‌های جابه‌جایی زبانی (+جابه‌جایی زبانی)، دانشجویان نه به استفاده از زبان فارسی تشویق و نه از آن منع می‌شدند. اگر یک دانشجو بیش از ۳۰ ثانیه به فارسی صحبت می‌کرد، معلم با طرح سؤال یا فراخوانی دانشجوی دیگر مداخله می‌کرد تا استفاده از زبان فارسی محدود شود.

این مطالعه طی ده جلسه آموزشی انجام شد که به مدت پنج هفته، هر هفته دو جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برگزار گردید. منبع اصلی آموزشی در هر دو گروه، کتاب درسی *Speak Now 3* بود. معلم در هر دو کلاس، درس‌ها و تکالیف مشابهی ارائه داد. تنها تفاوت بین دو گروه این بود که در گروه کنترل، سیاست فقط انگلیسی اجرا می‌شد و دانشجویان از استفاده از زبان فارسی منع می‌شدند، در حالی که در گروه آزمایشی، دانشجویان می‌توانستند تا حداکثر ۳۰ ثانیه کدسوئیچ کنند. معلم نیز از تکنیک‌های جابه‌جایی زبانی برای آموزش مطالب به گروه آزمایشی استفاده می‌کرد. این تکنیک‌ها شامل ترجمه واژگان یا عبارات دشوار به زبان اول، توضیح مفاهیم پیچیده

یا دستور زبان به فارسی در مواقع ضروری، ارائه معادل‌های فرهنگی و مقایسه ساختارهای زبانی دو زبان بود. همچنین، معلم دانشجویان را تشویق می‌کرد تا در صورت نیاز، سؤالات خود را ابتدا به زبان فارسی مطرح کرده و سپس به زبان انگلیسی بیان کنند تا به تدریج اعتمادبه‌نفس و مهارت انتقال بین زبان‌ها را تقویت نمایند. در پایان مطالعه، شرکت‌کنندگان هر دو گروه در بخش صحبت کردن آزمون که شامل یک نمونه متفاوت بود، شرکت کردند. این آزمون برای ارزیابی پیشرفت مهارت‌های گفتاری طراحی شده بود.

نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از تحلیل واریانس مختلط بررسی شد تا پیشرفت فردی در طول ترم ارزیابی گردد. دانشجویان وظایف گفتاری را در ابتدای ترم و انتهای ترم تکمیل کردند تا تأثیر شرایط $\pm$ جابه‌جایی زبانی بر روانی گفتار آن‌ها بررسی شود.

در طول هر دو دوره آموزشی، پژوهشگر تکنیک‌های یادگیری ازجمله جابه‌جایی زبانی و سبک‌های یادگیری دیگر را که ممکن است بر توسعه واحد درسی تأثیرگذار باشند، مورد مشاهده قرار داد (گودمن و تاستانبک^۱، ۲۰۲۱). شرکت‌کنندگان تمایل خود به برقراری ارتباط را ارزیابی کردند و دلایل تغییرات در تمایل به ارتباط و تصمیم به استفاده از زبان فارسی را موردبحث قرار دادند. این بحث با مشاهده ویدیوهای ضبط‌شده و توقف ویدیوها برای توضیحات شرکت‌کنندگان همراه بود. پژوهشگر بدون مداخله یا طرح سؤال‌های راهنما، به صحبت‌های شرکت‌کنندگان گوش می‌داد (اگی^۲، ۲۰۰۸). کل جلسه به زبان فارسی برگزار شد تا درک بهتر حاصل شود و خطر سوءتفاهم کاهش یابد. شرکت‌کنندگان از مشارکت خود و ضبط تعاملات آگاه شدند و محرمانگی اطلاعات به‌طور کامل رعایت گردید تا امکان بررسی‌های خارجی فراهم شود.

^۱. Goodman & Tastanbek

^۲. Egi

۴. یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نسخه ۲۶ نرم‌افزار SPSS انجام شد. جدول ۱ نشان‌دهنده آمار هر گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت جداگانه است. مشخص است که در هر دو گروه، عملکرد شرکت‌کنندگان در روانی گفتار و تمایل به برقراری ارتباط پیشرفت داشته است.

جدول ۱. آمار گروه‌های آزمایشی و کنترل

متغیر	گروه	تعداد	میان گین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
تمایل به برقراری ارتباط - پیش‌آزمون شی	آزمای	۳۰	۲.۶۰	۱.۳۰	۰.۲۳
کنترل	کنترل	۳۰	۲.۵۰	۱.۲۸	۰.۲۳
تمایل به برقراری ارتباط - پس‌آزمون شی	آزمای	۳۰	۴.۴۷	۰.۶۸	۰.۱۲
کنترل	کنترل	۳۰	۲.۷۰	۱.۲۰	۰.۲۲
روانی - پیش‌آزمون شی	آزمای	۳۰	۳.۶۷	۱.۶۸	۰.۳۰
کنترل	کنترل	۳۰	۳.۸۰	۲	۰.۳۶
روانی - پس‌آزمون شی	آزمای	۳۰	۷.۷۳	۱.۳۱	۰.۲۳
کنترل	کنترل	۳۰	۴.۳۷	۲.۲۸	۰.۴۱

پرسش پژوهشی اول به بررسی این موضوع پرداخت که آیا جابه‌جایی زبانی تأثیری بر میزان تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط دارد. برای این منظور، دو

گروه از زبان‌آموزان (گروه آزمایشی و گروه کنترل) در این مطالعه شرکت کردند. نتایج نشان داد که گروه آزمایشی در پس‌آزمون عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند. شرکت‌کنندگان گزارش کردند که تمایل آن‌ها به برقراری ارتباط پس از جلسات آموزشی بهبود یافته است (جدول ۲).

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تفاوت معناداری بین گروه آزمایشی (میانگین = ۴.۴۷، انحراف معیار = ۰.۶۸۱) و گروه کنترل (میانگین = ۲.۷۰، انحراف معیار = ۱.۲۰۸) در پس‌آزمون وجود دارد ($t = 6.978$)، $p = 0.000$ ، درجه آزادی = ۴۵.۷۶۶. اندازه تأثیر تفاوت میانگین‌ها نیز بزرگ بوده است ($\eta^2 = 0.45$) که نشان‌دهنده تأثیر قابل توجه جابه‌جایی زبانی بر تمایل به برقراری ارتباط است.

جدول ۲. آزمون t مستقل برای مقایسه عملکرد شرکت‌کنندگان در تمایل به برقراری ارتباط

متغیر	t	درجه	سطح	تفاوت	خطای	حد	حد
آزادی	معنی‌داری	میانگین	استاندارد	اطمینان	اطمینان	۹۵٪	۹۵٪
(دو)	دامنه‌ای	تفاوت	تفاوت	تفاوت	تفاوت	تفاوت	تفاوت
				پایین‌تر	بالاتر		
تمایل به برقراری ارتباط پیش‌آزمون	۰.۳۰	۵۸	۰.۷۶	۰.۱۰۰	۰.۳۳	-۰.۵۶	۰.۷۶
تمایل به برقراری ارتباط پس‌آزمون	۶.۹۷	۴۵.۷	۰.۰۰	۱.۶۷	۰.۲۵	۱.۲۵	۲.۲۷

یک تحلیل واریانس دوطرفه مختلط برای بررسی معناداری تفاوت‌های مشاهده‌شده انجام شد. تحلیل‌های مقدماتی نشان دادند فرضیه همگنی واریانس‌ها رعایت شده و هیچ نقضی مشاهده نشد. نتایج تحلیل نشان داد اثر اصلی زمان به‌طور معناداری قابل‌توجه بود [Lambda ویلکس = ۰.۵۳۷، $F = 50.034$ ، $p = 0.000$]. مقدار eta squared جزئی برابر با ۰.۴۶۳ بود که نشان‌دهنده یک اندازه اثر بزرگ است. این نتایج بیانگر این است که شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون عملکرد بهتری نسبت به پیش‌آزمون داشتند.

همچنین، اثر تعامل معنادار بین گروه و زمان مشاهده شد [Lambda ویلکس = ۰.۶۴۱، $F = 32.540$ ، $p = 0.000$]. این یافته‌ها نشان داد دانش‌آموزانی که از استراتژی‌های گفتاری همراه با جابه‌جایی زبانی استفاده کرده بودند، عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند که اجازه استفاده از جابه‌جایی زبانی در کلاس را نداشت. علاوه بر این، اثر اصلی گروه نیز به‌طور معناداری قابل‌توجه بود ($p = 0.001$). این نتایج نشان می‌دهد گروه آزمایشی از لحاظ عملکرد کلی برتری قابل‌توجهی نسبت به گروه کنترل داشت.

جزئیات نتایج در جدول ۳ ارائه شده است و تأیید می‌کند که استفاده از جابه‌جایی زبانی به‌عنوان یک استراتژی آموزشی می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد زبان‌آموزان داشته باشد.

جدول ۳. آزمون t مستقل برای مقایسه عملکرد شرکت‌کنندگان در تمایل به برقراری ارتباط

اثر	F	درجه آزادی فرضی	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	مقدار	مجذور اتای جزئی
زمان (Pillai's Trace)	۵۰.۰۳۴	۱.۰۰۰	۵۸.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۴۶۳	۰.۴۶۳
زمان (Wilks' Lambda)	۵۰.۰۳۴	۱.۰۰۰	۵۸.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۵۳۷	۰.۴۶۳

زمان * گروه	b۳۲.۵۴۰	۱.۰۰۰	۵۸.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۳۵۹	۰.۳۵۹
(Pillai's Trace)						
زمان * گروه	b۳۲.۵۴۰	۱.۰۰۰	۵۸.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۶۴۱	۰.۳۵۹
(Wilks' Lambda)						

پرسش پژوهشی دوم به بررسی این موضوع پرداخت که آیا جابه‌جایی زبانی تأثیری بر میزان روانی گفتار زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط دارد. در این مطالعه، دو گروه از زبان‌آموزان (گروه آزمایشی و گروه کنترل) شرکت کردند. نتایج نشان داد گروه آزمایشی در پس‌آزمون روانی گفتار عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند. شرکت‌کنندگان همچنین گزارش کردند که تمایل به برقراری ارتباط آن‌ها پس از جلسات آموزشی بهبود یافته است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تفاوت معناداری بین گروه آزمایشی (میانگین = ۷.۷۳، انحراف معیار = ۱.۳۱۱) و گروه کنترل (میانگین = ۴.۳۷، انحراف معیار = ۲.۲۸۲) در پس‌آزمون وجود دارد ($p = 0.000$, $t = 7.007$ ، درجه آزادی = ۴۶.۲۷۴). اندازه اثر نیز بزرگ گزارش شده است ($\eta^2 = 0.45$)، که نشان‌دهنده تأثیر قوی جابه‌جایی زبانی بر روانی گفتار زبان‌آموزان است.

این یافته‌ها تأیید می‌کنند که جابه‌جایی زبانی به‌عنوان یک استراتژی آموزشی می‌تواند در بهبود روانی گفتار زبان‌آموزان مؤثر باشد.

جدول ۴. آزمون t مستقل برای مقایسه عملکرد شرکت‌کنندگان در روانی گفتار

متغیر	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	حد اطمینان ۹۵٪ تفاوت پایین‌تر	حد اطمینان ۹۵٪ تفاوت بالاتر
روانی-پیش‌آزمون	-۰.۲۷	۵۸	۰.۷۸۲	-۰.۱۳۳	۰.۷۴۹	-۱.۰۹۲	۰.۸۲
روانی-پس‌آزمون	۷	۴۶.۲۷	۰.۰۰۰	۳.۳۶۷	۰.۴۸۰	۲.۴۰۰	۴.۳۳

یک تحلیل واریانس ترکیبی درون-بین گروهی انجام شد تا معناداری تفاوت‌های مشاهده‌شده بررسی شود. تحلیل‌های مقدماتی نشان دادند مفروضه همگنی واریانس رعایت شده است و هیچ نقضی مشاهده نشد. نتایج این تحلیل نشان‌دهنده یک اثر اصلی معنادار برای زمان بود (لامبدای ویلکس = ۰.۲۵۷، $F = 167.908$ ، $p = 0.000$). مقدار اندازه اثر نسبی (partial eta squared) برابر با ۰.۷۴۳ بود که بیانگر یک اندازه اثر بزرگ است. این یافته نشان داد که عملکرد آزمودنی‌ها در پس‌آزمون به‌طور معناداری بهتر از پیش‌آزمون بود.

علاوه بر این، یک اثر تعاملی معنادار بین گروه و زمان مشاهده شد (لامبدای ویلکس = ۰.۳۷۷، $F = 95.812$ ، $p = 0.000$). این نتیجه نشان داد که دانش‌آموزانی که از استراتژی‌های گفتاری همراه با جابه‌جایی زبانی استفاده کردند، عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند که اجازه استفاده از جابه‌جایی زبانی در کلاس را نداشتند. همچنین، یک اثر اصلی معنادار برای گروه نیز مشاهده شد ($p = 0.001$). این یافته نشان می‌دهد استفاده از استراتژی‌های گفتاری با جابه‌جایی زبانی تأثیر معناداری بر عملکرد آزمودنی‌ها داشته است، مستقل از تأثیر زمان. به‌طورکلی، این نتایج از اثربخشی استراتژی‌های گفتاری همراه با جابه‌جایی زبانی حمایت می‌کنند، هم در طول زمان و هم در مقایسه با گروه کنترل. جدول ۵ جزئیات آماری بیشتری از جمله میانگین‌ها و انحراف معیارها را برای هر گروه و هر زمان ارائه می‌دهد. این یافته‌ها اهمیت استفاده از جابه‌جایی زبانی را به‌عنوان یک استراتژی آموزشی در بهبود عملکرد زبان‌آموزان برجسته می‌کند.

جدول ۵. آزمون t مستقل برای مقایسه عملکرد شرکت‌کنندگان در روانی گفتار

اثر	مقدار	مقدار F	درجه آزادی فردی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
Pillai's Trace زمان	۰.۷۴۳	۱۶۷.۹۰	۱.۰۰۰	۵۸.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۷۴۳

هدایت زبان‌ها: تأثیر جابه‌جایی زبانی...						۱۶۸
۰.۲۵۷	۱۶۷.۹۰	۱.۰۰۰	۵۸.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۷۴۳	Wilks' Lambda زمان
۰.۶۲۳	۹۵.۸۱	۱.۰۰۰	۵۸.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۶۲۳	Pillai's Trace زمان – گروه
۰.۳۷۷	۹۵.۸۱	۱.۰۰۰	۵۸.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۶۲۳	Wilks' Lambda زمان – گروه

پرسش پژوهشی سوم به بررسی نقش استفاده از زبان اول و ارتباط آن با میزان تمایل به برقراری ارتباط پرداخت. در این تحلیل، تمامی اظهارات شرکت‌کنندگان، از جمله اظهاراتی که دارای نمره تمایل به برقراری ارتباط برابر با ۳ بودند، مورد بررسی قرار گرفت. برای درک بهتر دلایل استفاده از زبان اول، از شرکت‌کنندگان خواسته شد در مصاحبه‌های بازخوانی تحریک‌شده^۱ دلایل خود را توضیح دهند.

نتایج نشان داد که بسیاری از شرکت‌کنندگان به‌طور خودکار از زبان فارسی استفاده می‌کردند. تعداد دفعات استفاده از زبان فارسی برای برخی از شرکت‌کنندگان عبارت بود از: دانش‌آموز A، ۴ بار؛ دانش‌آموز B، ۱۲ بار؛ دانش‌آموز C، ۶ بار؛ دانش‌آموز D، ۵ بار؛ دانش‌آموز E، ۹ بار؛ دانش‌آموز F، ۱۳ بار؛ دانش‌آموز G، ۱۴ بار؛ دانش‌آموز H، ۶ بار؛ دانش‌آموز I، ۳ بار؛ دانش‌آموز J، ۱۰ بار.

رایج‌ترین دلیل استفاده از زبان اول که توسط شرکت‌کنندگان ارائه شد، ایجاد اعتماد به نفس و راحتی بود. دلایل دیگر به ترتیب اهمیت شامل موارد زیر بودند:

- تسهیل درک مطلب: شرکت‌کنندگان زبان اول را برای فهم بهتر موضوعات پیچیده استفاده می‌کردند.
- تشویق به مشارکت: استفاده از زبان اول باعث مشارکت بیشتر در مکالمات می‌شد.

¹. Stimulated recall interview

- ترویج تبادل فرهنگی: برخی شرکت‌کنندگان از زبان اول برای بیان نکات فرهنگی استفاده کردند.
- توسعه مهارت‌های فراشناختی: زبان اول به آن‌ها کمک کرد تا مسائل را با دیدگاه تحلیلی‌تر بررسی کنند.

میانگین سطح تمایل به برقراری ارتباط نیز بر اساس این عوامل مؤثر محاسبه شد. نتایج نشان داد استفاده از زبان اول می‌تواند تأثیر مثبتی بر تمایل به برقراری ارتباط داشته باشد. جدول ۶ نتایج این تحلیل را به‌طور خلاصه ارائه می‌دهد و اهمیت دلایل مختلف استفاده از زبان اول را نشان می‌دهد. این یافته‌ها بر نقش حمایتی زبان اول در فرایند یادگیری زبان دوم تأکید دارند و نشان می‌دهند که استفاده آگاهانه از زبان اول می‌تواند به بهبود روانی و تعامل بیشتر در یادگیری کمک کند.

جدول ۶. دلایل استفاده از زبان اول و فراوانی‌های مرتبط با آن (فراوانی‌ها و تمایل به برقراری

ارتباط)

دلایل	سوگند	سیا	مبین	حسین	ویدا	رؤیا	سامان	حسام	نازی	سارا	
۱ ایجاد اعتماد به نفس و راحتی	فراوانی	۴۷	۱۷	۲۲	۲۷	۵	۱۸	۳۰	۷	۲۳	۳۴
	تمایل به برقراری ارتباط	۳۰۷	۱	۱	۲۰۳	۳۰۳	۳	۱	۲۰۹	۱	۲
۲ تسهیل درک مطالب پیچیده	فراوانی	۱۹	۷	۱۶	۱۴	-	۱۱	۱۸	۵	۲۴	۲۹
	تمایل به برقراری ارتباط	۳۰۸	۳	۳۰۲	۲۰۶		۲۰۹	۳	۴۰۲	۳	۳
۳	فراوانی	۱۲	-	۶	۱۰	۳	-	-	۶	۳	۴

۲.۹	۳	۲.۸	۳.۲	۲.۹		۳	۳		۴	تمایل به برقراری ارتباط	تشویق به مشارکت در مکالمات	
-	۲	-	۴	-	-	۶	۴	-	۵	فراوانی	ترویج تبادل	۴
۵	۴.۳		۴.۷			۴.۳	۵		۴.۸	تمایل به برقراری ارتباط	فرهنگی	
-	۲	-	۳	-	-	۴	-	-	۳	فراوانی	توسعه	۵
	۴		۵			۴.۳	۴.۷		۴.۹	تمایل به برقراری ارتباط	مهارت‌های فراشناختی	

الف) ایجاد اعتماد به نفس و راحتی

کاهش اعتماد به نفس و راحتی در استفاده از زبان دوم به عنوان متداول‌ترین دلیل برای تغییر به زبان اول شناخته شد و پایین‌ترین سطح تمایل به برقراری ارتباط را نشان داد. شرکت‌کنندگان زمانی که در صحبت کردن به زبان دوم اعتماد به نفس کافی نداشتند یا احساس راحتی نمی‌کردند، به استفاده از زبان اول روی می‌آوردند. این تغییر اغلب باعث می‌شد که سطح آن‌ها در هنگام صحبت کردن پایین باقی بماند.

به عنوان نمونه، دانش‌آموز A در مصاحبه خود بیان کرد که زبان اول برای او همانند یک بستر اینترنتی مطمئن عمل می‌کند و هر زمان که در استفاده از زبان انگلیسی احساس اطمینان نداشته باشد، می‌تواند به زبان فارسی بازگردد. این دیدگاه نشان‌دهنده نقش حمایتی زبان اول در کاهش استرس و ایجاد احساس امنیت روانی برای زبان‌آموزان است، به‌ویژه در شرایطی که چالش‌های زبانی مانع از ارتباط مؤثر آن‌ها به زبان دوم می‌شود.

این یافته‌ها بر اهمیت ایجاد محیط‌های آموزشی تأکید می‌کند که در آن‌ها زبان‌آموزان بتوانند اعتمادبه‌نفس خود را در استفاده از زبان دوم تقویت کرده و احساس راحتی بیشتری در برقراری ارتباط داشته باشند.

ب) ایجاد اعتمادبه‌نفس و کاهش اضطراب

کاهش اعتمادبه‌نفس و راحتی در استفاده از زبان دوم متداول‌ترین دلیل برای تغییر به زبان اول بود. شرکت‌کنندگان اغلب از زبان اول استفاده می‌کردند تا احساس امنیت بیشتری داشته باشند و بر اضطراب خود غلبه کنند.

زبان‌آموز A:

استفاده از زبان اول در کلاس مثل داشتن یک شبکه اینترنتی امن است. وقتی در مورد چیزی به زبان انگلیسی مطمئن نیستم، می‌توانم به زبان مادری خودم بازگردم و اعتمادبه‌نفس خودم را بازیابم.

زبان‌آموز G:

استفاده از زبان اول به من کمک می‌کند تا بر ترس از صحبت کردن در جمع غلبه کنم. این یک راه کمتر دلهره‌آور برای بیان خودم است و اعتمادبه‌نفسم را افزایش می‌دهد.

زبان‌آموز B:

این مثل داشتن یک سلاح مخفی است. وقتی احساس سردرگمی یا ناامیدی می‌کنم، می‌توانم به زبان اول تغییر دهم و تمرکز خودم را بازیابم.

ج) تسهیل درک مطلب و تشویق به مشارکت

این دو عامل منجر به سطح متوسطی از تمایل به برقراری ارتباط شدند. زبان اول نقش مهمی در کمک به درک بهتر موضوعات پیچیده و افزایش مشارکت در مکالمات ایفا کرد.

دانش‌آموز J:

وقتی معلم یک قانون دستوری پیچیده را توضیح می‌داد، فقط با استفاده از زبان اول توانستم آن را بهتر بفهمم.

دانش آموز D:

زبان اول می‌تواند به درک ارجاعات فرهنگی و اصطلاحاتی که در ترجمه گم می‌شوند، کمک کند.

دانش آموز J:

وقتی از زبان اول استفاده می‌کنم، حس می‌کنم نظر من اهمیت دارد. این باعث می‌شود راحت‌تر افکارم را به اشتراک بگذارم.

د) ترویج تبادل فرهنگی

استفاده از زبان اول منجر به سطح بالایی از تمایل به برقراری ارتباط در زمینه تبادل فرهنگی شد. شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که زبان اول به آن‌ها کمک کرد تا ارزش‌های فرهنگی خود را بیشتر بشناسند و با دیگران به اشتراک بگذارند.

دانش آموز G:

استفاده از زبان اول به من کمک کرده است که قدردانی عمیق‌تری نسبت به فرهنگ خودم پیدا کنم.

دانش آموز J:

وقتی سنت‌ها و آداب خودمان را با زبان اول به اشتراک می‌گذاریم، حس تعلق و ارتباط ایجاد می‌شود.

ه) توسعه مهارت‌های فراشناختی

چهار شرکت‌کننده گزارش کردند که استفاده از زبان اول مهارت‌های فراشناختی آن‌ها را تقویت کرده است. این مهارت‌ها شامل آگاهی از فرآیند یادگیری و حل مسائل زبانی بود.

دانش آموز D:

استفاده از زبان اول مثل داشتن یک مربی شخصی است که نقاط قوت و ضعفم را به من نشان می‌دهد.

دانش آموز B:

وقتی با مشکلی مواجه می‌شوم، می‌توانم قدمی به عقب بردارم و با زبان اول به آن فکر کنم.

دانش آموز G:

استفاده از زبان اول به من کمک کرده است که یادگیرنده‌ای مستقل‌تر باشم و مسئولیت آموزش خودم را بر عهده بگیرم.

۵. بحث و نتیجه‌گیری**۵. ۱. بحث**

یافته‌های مربوط به پرسش پژوهشی اول نشان‌دهنده تفاوت معنادار در تمایل به ارتباط میان زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط است، زمانی که استفاده از جابه‌جایی زبانی در کلاس درس مجاز باشد. به‌طور خاص، گروه آزمایشی که مجاز به استفاده از جابه‌جایی زبانی بودند، سطوح بالاتری از تمایل به ارتباط را نسبت به گروه کنترل که ملزم به استفاده انحصاری از زبان دوم بودند، نشان دادند (لی، ۲۰۲۳).

این نتایج با پژوهش‌های پیشین که از ادغام زبان اول در محیط‌های یادگیری زبان دوم حمایت می‌کنند، همسو است. این پژوهش‌ها پیشنهاد می‌کنند که جابه‌جایی زبانی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار آموزشی مفید به کار گرفته شود و نه به‌عنوان یک مانع برای یادگیری زبان (لی، ۲۰۲۳). جابه‌جایی بین زبان‌ها می‌تواند اضطراب و بار شناختی را کاهش داده و فضایی

فراهم کند که در آن زبان‌آموزان احساس توانمندی بیشتری برای ابراز خود داشته باشند (وایلدن و پورش، ۲۰۲۰).

یافته‌ها نشان می‌دهد زبان اول می‌تواند نقش مهمی در پایه‌ریزی درک مطلب و مشارکت زبان‌آموزان در محیط‌های زبان دوم ایفا کند. به‌عنوان مثال، معلمانی که از زبان اول به‌صورت استراتژیک استفاده می‌کنند، می‌توانند درک مطلب را بهبود بخشیده و بحث‌های کلاسی را تسهیل کنند، که درنهایت به ارتقای مهارت‌های زبانی منجر می‌شود (عبید، ۲۰۲۰).

این یافته‌ها همچنین با دیدگاه مربیانی که از رویکرد متعادل در آموزش زبان حمایت می‌کنند، هم‌راستا است. این رویکرد استفاده هوشمندانه از زبان اول را به‌عنوان ابزاری برای حمایت از زبان‌آموزانی که ممکن است در زبان دوم با چالش‌هایی روبرو باشند، توصیه می‌کند (محمودی و یاسین، ۲۰۱۱). این موضوع به‌ویژه در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران اهمیت دارد، جایی که یادگیرندگان اغلب با محدودیت‌هایی در واژگان و دستور زبان روبرو هستند و جابه‌جایی زبانی به‌عنوان یک استراتژی عملی برای ارتباط مؤثر عمل می‌کند (سهریدین، ۲۰۲۳).

تأثیر مثبت جابه‌جایی زبانی بر تمایل به ارتباط بر اهمیت توجه به پیش‌زمینه زبانی و ترجیحات زبان‌آموزان در روش‌های آموزشی تأکید می‌کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند زمانی که زبان‌آموزان اجازه دارند از زبان اول خود استفاده کنند، احتمالاً در تعاملات کلاسی مشارکت بیشتری دارند و احساس اعتمادبه‌نفس بیشتری در مهارت‌های زبانی خود پیدا می‌کنند (لو، ۲۰۲۱).

این یافته‌ها به چالش کشیدن رویکرد سنتی تک‌زبانی می‌پردازد که اغلب استفاده از زبان اول را رد می‌کند و بر غوطه‌وری انحصاری در زبان دوم تأکید دارد (آز و کارازماک، ۲۰۱۹). شواهد نشان می‌دهد که رویکردی انعطاف‌پذیرتر که جابه‌جایی زبانی را به‌عنوان یک استراتژی

آموزشی مشروع در نظر می‌گیرد، می‌تواند به نتایج یادگیری بهتر و محیط کلاسی فراگیرتر منجر شود (مغفیر و انور، ۲۰۱۹).

به‌طورکلی، این یافته‌ها از اهمیت جابه‌جایی زبانی در بهبود تمایل به ارتباط و تقویت یادگیری زبان‌آموزان حمایت می‌کند. استفاده آگاهانه و استراتژیک از زبان اول می‌تواند فضایی امن و انگیزه‌بخش برای زبان‌آموزان فراهم کند که در آن با کاهش اضطراب و بهبود درک مطلب، به مشارکت و یادگیری مؤثرتر دست یابند (زانو و سیباند، ۲۰۲۴).

نتایج مربوط به پرسش پژوهشی دوم نشان‌دهنده تفاوت معناداری در سطح روانی گفتار میان زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط است، زمانی که از جابه‌جایی زبانی در فرآیند یادگیری زبان استفاده می‌شود. به‌طور خاص، گروه آزمایشی که مجاز به استفاده از جابه‌جایی زبانی بودند، روانی گفتار بالاتری را نسبت به گروه کنترل، که تنها به استفاده از زبان دوم محدود بودند، نشان دادند.

این یافته با پژوهش‌های پیشین که نقش جابه‌جایی زبانی در تسهیل انعطاف‌پذیری شناختی را نشان می‌دهند، هم‌سو است. پژوهش‌ها حاکی از آن است که جابه‌جایی زبانی به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا به‌طور مؤثرتری میان زبان‌ها جابه‌جا شوند، که این امر منجر به بهبود روانی کلی گفتار آن‌ها می‌شود (پاپ و همکاران، ۲۰۱۹).

توانایی جابه‌جایی بین زبان‌ها نه تنها به بازیابی واژگان کمک می‌کند، بلکه بار شناختی مرتبط با تولید زبان را کاهش می‌دهد. این کاهش بار شناختی باعث می‌شود زبان‌آموزان بتوانند گفتاری روان‌تر و منسجم‌تر تولید کنند (پرایر و گولان، ۲۰۱۱).

نتایج همچنین بر اهمیت توجه به تفاوت‌های فردی در مهارت‌های زبانی و سبک‌های یادگیری هنگام اجرای جابه‌جایی زبانی در کلاس تأکید دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دوزبانه‌هایی که به‌طور مکرر از جابه‌جایی زبانی استفاده می‌کنند، معمولاً مهارت‌های عملکرد اجرایی پیشرفته‌تری را توسعه می‌دهند. این مهارت‌ها برای مدیریت سیستم‌های زبانی چندگانه

ضروری هستند (عیاض، ۲۰۱۷). این مزایای شناختی به آن‌ها امکان می‌دهد تا در وظایف مرتبط با روانی گفتار عملکرد برتری داشته باشند و به‌صورت مؤثرتری به واژگان مناسب دسترسی پیدا کنند.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهند تناوب و زمینه جابه‌جایی زبانی می‌تواند بر روانی گفتار تأثیر بگذارد. دوزبانه‌هایی که به‌طور متعادل میان زبان‌ها جابه‌جا می‌شوند، در زمینه‌های متنوع روانی بیشتری از خود نشان می‌دهند (کانگ و لاست، ۲۰۱۸).

به‌طورکلی، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد جابه‌جایی زبانی می‌تواند انعطاف‌پذیری شناختی، کاهش بار شناختی، و روانی گفتار را در زبان‌آموزان بهبود بخشد. این نتایج بر اهمیت استفاده هدفمند از جابه‌جایی زبانی در کلاس‌های زبان تأکید می‌کند، به‌ویژه برای زبان‌آموزانی که نیاز به حمایت بیشتری در تولید روان زبان دارند. توجه به زمینه و تناوب جابه‌جایی زبانی می‌تواند نتایج بهتری در یادگیری زبان فراهم کند و محیطی ایجاد نماید که زبان‌آموزان در آن احساس توانمندی بیشتری داشته باشند.

یافته‌های مرتبط با پرسش پژوهشی سوم بینش‌های ارزشمندی درباره دلایل استفاده از زبان اول در میان زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط و ارتباط آن با تمایل به برقراری ارتباط ارائه می‌دهد.

شرکت‌کنندگان چندین انگیزه کلیدی برای استفاده از زبان اول را شناسایی کردند، که در میان آن‌ها افزایش اعتمادبه‌نفس و راحتی در هنگام ارتباط به‌عنوان متداول‌ترین دلیل ذکر شد. این موضوع با پژوهش‌های پیشین هم‌خوانی دارد که بر نقش عوامل عاطفی در یادگیری زبان تأکید دارند. این پژوهش‌ها پیشنهاد می‌کنند که یک محیط حمایتی که در آن زبان‌آموزان احساس امنیت کنند، می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی تمایل آن‌ها به مشارکت در تعاملات زبان دوم را افزایش دهد (جین و لی، ۲۰۲۲، دیوال و مک اینایر، ۲۰۱۴).

علاوه بر این، شرکت‌کنندگان اشاره کردند که جابه‌جایی زبانی به آن‌ها در موارد زیر کمک کرده است:

درک مفاهیم پیچیده: زبان اول به زبان‌آموزان کمک کرد تا مفاهیم دشوار را بهتر درک کنند.

تشویق به مشارکت: استفاده از زبان اول موجب مشارکت فعال‌تر زبان‌آموزان در کلاس شد.

تبادل فرهنگی: زبان‌آموزان از زبان اول برای به اشتراک‌گذاری ارزش‌ها و مفاهیم فرهنگی بهره بردند.

این دلایل بر مزایای چندوجهی ادغام زبان اول در فرآیند یادگیری زبان تأکید دارند. میانگین سطح تمایل به برقراری ارتباط که بر اساس این عوامل محاسبه شده، نشان‌دهنده رابطه مثبتی میان استفاده از زبان اول و تمایل زبان‌آموزان به برقراری ارتباط است. این یافته‌ها پیشنهاد می‌کند که اجازه دادن به دانش‌آموزان برای استفاده از زبان مادری می‌تواند فضایی امن‌تر و مناسب‌تر برای یادگیری زبان ایجاد کند (عیاض، ۲۰۱۷).

نتایج این پژوهش همچنین بر اهمیت مهارت‌های فرامعرفتی در یادگیری زبان تأکید دارد. شرکت‌کنندگان گزارش دادند که استفاده از زبان اول نه تنها به آن‌ها در درک فوری مطالب کمک کرده، بلکه به آگاهی فرامعرفتی کلی آن‌ها در زمینه استفاده از زبان و استراتژی‌های ارتباطی نیز افزوده است. منظور از خودآگاهی نسبت به نحوه یادگیری، توانایی برنامه‌ریزی برای یادگیری، پایش پیشرفت، و ارزیابی اثربخشی راهبردهاست. مثلاً زبان‌آموزی می‌گفت که هنگام مواجهه با یک واژه دشوار ابتدا معنی آن را به زبان اول جستجو کند و سپس معادل آن را در زبان دوم تمرین کند و او از مهارت‌های فرامعرفتی استفاده می‌کند...

این یافته با پژوهش‌های پیشین هم‌خوانی دارد که استراتژی‌های فرامعرفتی را به‌عنوان اجزای ضروری یادگیری موفق زبان معرفی می‌کنند. این استراتژی‌ها به زبان‌آموزان امکان می‌دهند تا در مورد فرآیند استفاده از زبان خود تأمل کرده و روش‌های ارتباطی خود را مطابق با شرایط تنظیم کنند (طاهرخانی و مرادی، ۲۰۲۲).

یافته‌های این پژوهش مزایای چندجانبه استفاده از زبان اول را در یادگیری زبان دوم نشان می‌دهد. این مزایا شامل کاهش اضطراب، بهبود درک مطلب، تقویت مهارت‌های فرامعرفتی، و افزایش تمایل به برقراری ارتباط است. نتایج همچنین تأکید می‌کند که استفاده استراتژیک از زبان اول می‌تواند محیطی امن‌تر و یادگیری مؤثرتری را برای زبان‌آموزان فراهم کند.

۲.۵. نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه به گفتمان گسترده‌تری درباره نقش زبان اول در کلاس‌های زبان دوم کمک می‌کند و مزایای بالقوه جابه‌جایی زبانی را به‌عنوان روشی برای بهبود تمایل به برقراری ارتباط و روانی گفتار در میان زبان‌آموزان برجسته می‌سازد.

همان‌طور که معلمان در جستجوی استراتژی‌های تدریس مؤثرتر هستند، این یافته‌ها بر لزوم بازنگری در سیاست‌های زبانی که استفاده از زبان اول را محدود می‌کنند، تأکید دارند. این نتایج رویکردی یکپارچه‌تر را پیشنهاد می‌دهند که پیچیدگی‌های دوزبانگی و نیازهای متنوع زبان‌آموزان را موردتوجه قرار می‌دهد (ذوالکفلی و سلیمان، ۲۰۲۲). این تغییر نه تنها با نظریه‌های آموزشی معاصر هم‌سو است، بلکه واقعیت‌های یادگیری زبان در محیط‌های چندزبانه را نیز منعکس می‌کند. چنین تغییری می‌تواند به ایجاد محیطی حمایت‌گر و مؤثرتر برای تمام زبان‌آموزان منجر شود (دیمتریو و همکاران، ۲۰۲۰).

مزایای ادغام زبان اول در آموزش زبان

با شناسایی ارزش زبان اول در فرآیند یادگیری، معلمان می‌توانند استراتژی‌هایی را پیاده‌سازی کنند که جابه‌جایی زبانی را تشویق کرده و از پیش‌زمینه‌های زبانی متنوع زبان‌آموزان بهره‌برداری کنند. این امر می‌تواند:

- مشارکت و تعامل بیشتر در ارتباطات زبان دوم را ترویج کند.
- فضایی ایجاد کند که زبان‌آموزان در آن احساس امنیت و راحتی بیشتری داشته باشند.

- نتایج یادگیری زبان را بهبود بخشد.

پیامدهای سیاست‌گذاری و آموزش

پیامدهای این مطالعه برای سیاست‌ها و روش‌های آموزش زبان قابل توجه است. یافته‌ها نشان می‌دهند که جابه‌جایی زبانی می‌تواند در افزایش تمایل به برقراری ارتباط و روانی گفتار زبان‌آموزان تأثیر مثبتی داشته باشد. این یافته‌ها بر نیاز به بازنگری در سیاست‌های زبانی محدودکننده تأکید دارند و پذیرش زبان اول را به‌عنوان یک منبع آموزشی ارزشمند پیشنهاد می‌کنند. چنین تغییری می‌تواند:

به توسعه استراتژی‌های تدریس جامع‌تر منجر شود که پیش‌زمینه‌های زبانی متنوع زبان‌آموزان را موردتوجه قرار دهد. با نظریه‌های آموزشی معاصر هم‌خوانی داشته باشد که دوزبانگی را به‌عنوان یک دارایی در نظر می‌گیرند، نه یک مانع که منجر به افزایش مشارکت و تعامل دانش‌آموزان شود و در نهایت یادگیری مؤثرتری را ایجاد کند.

توسعه محیط‌های یادگیری حمایت‌گر

این تغییر نگرش همچنین از ایجاد محیط‌های یادگیری حمایت‌گر پشتیبانی می‌کند که به واقعیت‌های چندزبانه پاسخ می‌دهد. چنین محیط‌هایی می‌توانند فضایی فراهم کنند که در آن تمام زبان‌آموزان بتوانند پیشرفت و شکوفایی داشته باشند.

با ادغام استفاده از زبان اول در تدریس زبان، معلمان قادر خواهند بود تا پیچیدگی‌های یادگیری زبان را بهتر مدیریت کرده و تجربه‌آموزشی دقیق‌تر و مؤثرتری برای زبان‌آموزان ایجاد کنند. این رویکرد به بهبود مهارت‌های زبانی و ارتقای اعتمادبه‌نفس زبان‌آموزان منجر خواهد شد.

کتاب‌نامه

- Abid, A. (2020). Examining Indonesian EFL teacher educators' views on utilizing L1 in L2 classrooms. *Lingua Cultura*, 14(2), 219–224. <https://doi.org/10.21512/lc.v14i2.6703>
- Adler, S., Rosenfeld, L., & Proctor, R. (2020). Interplay of language, cognition, and pedagogy. *Applied Linguistics*, 41(3), 385–404. <https://doi.org/10.1093/applin/amz032>
- Ahn, J., Lee, H., & Kim, S. (2020). Translanguaging practices in bilingual classrooms: Pedagogical implications. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(5), 567–582. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515172>
- Akhmerova, A., Ivanova, N., & Petrova, E. (2023). Translanguaging and identity construction in higher education. *Journal of Language, Identity & Education*, 22(4), 345–360. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2108346>
- Altun, M. (2021). Code-switching in L2 classrooms: A useful strategy to reinforce learning. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 21–26. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v1i1.13>
- Auer, P. (2020). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. In L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (2nd ed., pp. 123–138). Routledge.
- Ayaz, A. D. (2017). The effects of teacher code-switching on EFL learners' speaking skills. *International Journal of Language Academy*, 5(18), 59–66. <https://doi.org/10.18033/ijla.3619>
- Balam, O. (2021). Translanguaging as a pedagogical resource in multilingual classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(6), 523–537. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1702520>
- Broersma, M., Carter, D., Donnelly, K., & Konopka, A. (2020). Triggered codeswitching: Lexical processing and conversational dynamics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(2), 295–308. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000014>

- Choi, T. H., & Leung, C. (2017). Uses of first and foreign languages as learning resources in a foreign language classroom. *The Journal of Asia TEFL*, 14(4), 587–604.
<https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.4.1.587>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis*. Multilingual Matters.
- De Castro, N. P., Parajito, G., Realco, J. M., & Dacara, J. R. (2021). The effects of code-switching to the communicative competence of 21st-century learners: A case study. *UNIVERSITAS–The Official Journal of University of Makati*, 9(1), 1–15.
<https://journals.umak.edu.ph/universitas/article/view/10>
- de la Fuente, M. J., & Goldenberg, C. (2022). Understanding the role of the first language (L1) in instructed second language acquisition (ISLA): Effects of using a principled approach to L1 in the beginner foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 26(5), 943–962.
<https://doi.org/10.1177/1362168820921882>
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237–274.
<https://doi.org/10.14746/sslt.2014.4.2.5>
- Dmitrieva, A., Jongman, S., & Sereno, J. (2020). The role of bilingual experience in language processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(2), 333–349.
<https://doi.org/10.1017/S1366728919000465>
- Egi, T. (2008). Investigating stimulated recall as a cognitive measure: Reactivity and verbal reports in SLA research methodology. *Language Awareness*, 17(3), 212–228.
<https://doi.org/10.1080/09658410802146859>
- Galante, A. (2021). Translation as a pedagogical tool in multilingual classes: Engaging the learner's plurilingual repertoire. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 106–123.
<https://doi.org/10.1075/tmc.00064.gal>
- Gallagher, F. and Geraghty, C. (2021). Exploring mono/multilingual practices on the Celta course: what trainers say. *Language Teaching Research*, 27(6), 1607–1633.
<https://doi.org/10.1177/1362168821991253>

- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Genemo, H. (2021). Teachers' beliefs and practices of translanguaging pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(3), 417–426. <https://doi.org/10.17507/jltr.1203.07>
- Genemo, T. B. (2021). Multilingualism and language choice in domains. In X. Jiang (Ed.), *Multilingualism–Interdisciplinary Topics* [working title]. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.101660>
- Goodman, B., & Tastanbek, S. (2021). Making the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education. *TESOL Quarterly*, 55(1), 29–53. <https://doi.org/10.1002/tesq.571>
- Gort, M. (2012). Code-switching patterns in the writing-related talk of young emergent bilinguals. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 45–75. <https://doi.org/10.1177/1086296x11431626>
- Gosselin, L. (2022). Bilinguals have a single computational system but two compartmentalized phonological grammars: Evidence from code-switching. *Glossa: A journal of general linguistics*, 6(1), 1–38. <https://doi.org/10.16995/glossa.5800>
- Ha, T. T. T., Phan, T. T. N., & Anh, T. H. (2021, December). The importance of translanguaging in improving fluency in speaking ability of non-English major sophomores. In *18th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL–2-2021)* (pp. 338–344). Atlantis Press.
- Habibi, M., Elyasi, M., & Pahlevannejad, M. R. (2023). Investigating the causes and types of code-switching among bilingual Turkish-Azeri–Persian male and female teachers in Urmia. *Journal of Language and Translation Studies*, 11(1), 1–22. <https://doi.org/10.22067/lj.v11i1.60376>
- Hofweber, J., Marinis, T., & Treffers-Daller, J. (2020). Experimentally induced language modes and regular code-switching habits boost bilinguals' executive performance: Evidence from a within-subject paradigm. *Frontiers in Psychology*, 11, 542336. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.542326>
- Idris, A. M. S., Adliah, A., & Alfina, S. (2020). Multilingual interaction in classroom context. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 6(2), 381–393. <https://doi.org/10.24252/Eternal.V62.2020.A13>

- Irawan, D. (2022). An analysis of the use of code switching in the students' conversation. *Scope: Journal of English Language Teaching*, 6(2), 62–66. <https://doi.org/10.30998/scope.v6i2.11483>
- Jabeen, M., Hassan, W., & Ahmad, S. (2023). Code-mixing and code-switching problems among English language learners: A case study of the University of Sahiwal. *Jahan-e-Tahqeeq*, 6(3), 249–258.
- Jin, S., & Lee, H. (2022). Willingness to communicate and its high-evidence factors: a meta-analytic structural equation modeling approach. *Journal of Language and Social Psychology*, 41(6), 716–745. <https://doi.org/10.1177/0261927x221092098>
- Jones, D. A. (2023). A review and critical analysis of qualitative methodologies and data-collection techniques used for code-switching research. *American Journal of Qualitative Research*, 7(2), 53–72. <https://doi.org/10.29333/ajqr/12988>
- Kang, C. and Lust, B. (2018). Code-switching does not predict executive function performance in proficient bilingual children: Bilingualism does. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(2), 366–382. <https://doi.org/10.1017/s1366728918000299>
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292.
- Kim, H. S., Lee, J. H., & Lee, H. (2024). The relative effects of L1 and L2 glosses on L2 learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 28(1), 7–28. <https://doi.org/10.1177/1362168820981394>
- Kootstra, G. J., Dijkstra, T., & Van Hell, J. G. (2020). Interactive alignment and lexical triggering of code-switching in bilingual dialogue. *Frontiers in Psychology*, 11, 1747. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01747>
- Kumar, T., Nukapangu, V., & Hassan, A. (2021). Effectiveness of code-switching in language classrooms in India at the primary level: A case of L2 teachers' perspectives. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 379–385. <https://doi.org/10.47750/pegegog.11.04.37>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed). Oxford University Press.
- Leonet, O., & Orcasitas-Vicandi, M. (2024). Learning languages in a globalized world: Understanding young multilinguals' practices in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(6), 2331–2346. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2047986>

- Leung, C., & Valdes, G. (2019). Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 103(2), 348–370. <https://doi.org/10.1111/modl.12568>
- Li, J. (2023). Hinderance or assistance: a case study on the application of first language (L1) in an English as a foreign language (EFL) classroom at an English language institution. *English Language Teaching*, 16(12), 15. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n12p15>
- Lin, Z., & Lei, L. (2020). The research trends of multilingualism in applied linguistics and education (2000–2019): A bibliometric analysis. *Sustainability*, 12(15), 6058. <https://doi.org/10.3390/su12156058>
- Lo, S. (2021). Language-related episodes patterns engendered in l2 classrooms: pedagogical translation tasks versus monolingual writing tasks. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(5), 1–19. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.5.1>
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacSwan, J. (2022). A multilingual perspective on translanguaging. *Educational Linguistics*, 54, 1–21. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92111-2_1
- Maghfiroh, A. and Anwar, A. C. (2019). L1 use in l2: should we omit it? Reexamining the L2-only policy in foreign language classroom. *International Journal of Education, Language, and Religion*, 1(1), 26. <https://doi.org/10.35308/ijelr.v1i1.1754>
- Mahmoudi, L. and Yasin, S. (2011). The use of Persian in the EFL classroom—the case of English teaching and learning at preuniversity level in Iran. *English Language Teaching*, 4(1), 135. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p135>
- Na'mati Lafmejani, H. (2022). Translating multilingual films in dubbing: An analysis of maintaining the third language. *Journal of Language and Translation Studies*, 55(1), 91–115. <https://doi.org/10.22067/lts.v55i1.85997>

- Novianti, R., & Said, M. (2021). The use of code-switching and code-mixing in the English teaching-learning process. *Deiksis*, 13(1), 82–92.
- Olson, D. J. (2016). The role of code-switching and language context in bilingual phonetic transfer. *Journal of the International Phonetic Association*, 46(3), 263–285. <https://doi.org/10.1017/s0025100315000468>
- Öz, H. and Karaazmak, F. (2019). L2 learners' perceptions of using ll in EFL classrooms. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 213–222. <https://doi.org/10.21497/sefad.675180>
- Paap, K. R., Mason, L., Zimiga, B., Ayala-Silva, Y., Frost, M., Gonzalez, M., ... & Primero, L. (2019). Other language proficiency predicts unique variance in verbal fluency not accounted for directly by target language proficiency: Cross-language interference? *Brain Sciences*, 9(8), 175. <https://doi.org/10.3390/brainsci9080175>
- Prior, A. and Gollan, T. H. (2011). Good language switchers are good task-switchers: Evidence from Spanish–English and Mandarin–English bilinguals. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(4), 682–691. <https://doi.org/10.1017/s1355617711000580>
- Quintana, J. (2003). *PET practice tests*. Oxford University Press
- Rajendram, S. (2023). Translanguaging as an agentic pedagogy for multilingual learners: Affordances and constraints. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 595–622. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898619>
- Rukmi, N. S., & Khasanah, N. (2020). Code-switching in Indonesian bilingual education. *ELTALL: English Language Teaching, Applied Linguistic and Literature*, 1(1), 32–32. <https://doi.org/10.21154/eltall.v1i1.2120>
- Sahan, K., & Rose, H. (2021). Translanguaging or code-switching?: Re-examining the functions of language in EMI classrooms. In B. Di Sabato & B. Hughes (Eds.), *Multilingual perspectives from Europe and beyond on language policy and practice* (pp. 45-62). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429351075-6>
- Sahiruddin. (2023). Exploring the need for a bilingual approach in English learning in an Indonesian EFL tertiary setting. *KnE Social Sciences*, 227–242.
- Sato, R. (2023). Japanese EFL speakers' willingness to communicate in L2 conversations: The effects of code-switching and translanguaging. *TESL-EJ*, 27(3), Article 3. <https://doi.org/10.55593/ej.27107a5>

- Shafi, S., Kazmi, S. H., & Asif, R. (2020). Benefits of code-switching in language learning classroom at University of Education Lahore. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 7(1), 227–234. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v7n1.842>
- Szizjártó, Á. (2023). Code-switching as a natural phenomenon among learners of foreign languages. *Studia Linguistica Hungarica*, 35, 87–106. <https://doi.org/10.54888/slh.2023.35.87.106>
- Taherkhani, M., & Moradi, Z. (2022). Translanguaging practices in Iranian EFL classrooms. *Journal of Language and Education*, 8(2), 45–60. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.13172>
- Tamargo, R. E. G., Kroff, J. R. V., & Dussias, P. E. (2016). Examining the relationship between comprehension and production processes in code-switched language. *Journal of Memory and Language*, 89, 138–161. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2015.12.002>
- Tao, J., & Gao, X. (2022). Teacher agency in language education: A systematic review. *System*, 105, 102719. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102719>
- Valdés, G. (2019). An analysis of translanguaging and its pedagogical implications. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 585–607. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0017>
- Villaabrille, I. J., Generalao, S., Mametes, Q., & Bacatan, J. (2024). Comparing students' attitude toward code-switching. *European Journal of English Language Teaching*, 9(3). <https://doi.org/10.46827/ejel.v9i3.5520>
- Walldén, R. (2020). Communicating metaknowledge to L2 learners: A fragile scaffold for participation in subject-related discourse? *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.16>
- Wilden, E. and Porsch, R. (2020). Teachers' self-reported l1 and l2 use and self-assessed l2 proficiency in primary EFL education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(3), 631–655. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.3.9>
- Wong, C. Y. (2020). The use of L1 in English reading lessons of Hong Kong Chinese-medium secondary schools. *International Journal of Instruction*, 13(2), 863–880. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13258a>
- Yildiz, M., & Yeşilyurt, S. (2016). Use or avoid? The perceptions of prospective English teachers in Turkey about l1 use in English classes. *English Language Teaching*, 10(1), 84–96. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n1p84>

- Zano, K., & Sibanda, J. (2024). Code-switching – normal oversight on the part of bilingual speakers: A review of literature. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 13(7), 500–507. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v13i7.3417>
- Zhong, Z., & Fan, L. (2023). Worldwide trend analysis of psycholinguistic research on code-switching using bibliometrix R-tool. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231211657>
- Zulkiflee, N., & Sulaiman, N. (2022). Teachers' perceptions of translanguaging in ESL classrooms. *Asian EFL Journal*, 26(1), 112–130.

درباره نویسندگان

فرناز حکیم عطار دانشجوی دکتری آموزش انگلیسی از دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی است. حوزه‌های اصلی علاقه‌مندی وی شامل ارزشیابی زبان، تربیت مدرس، روش‌های تدریس، و آموزش زبان عمومی می‌باشد.

محمد ایمان عسکری استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی است. زمینه‌های اصلی پژوهشی وی شامل مهارت‌های زبان خارجی، یادگیری الکترونیکی/آنلاین، توسعه یادگیری دیجیتال، انگلیسی برای اهداف ویژه، مطالعات ترجمه و نقش احتمالی ترجمه در روش‌شناسی‌های آموزش زبان است.

ندا فاتحی راد دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمان است. حوزه‌های اصلی علاقه‌مندی وی شامل تربیت مدرس، یادگیری مشارکتی، ارزشیابی زبان، و پژوهش است.



Challenges of Translating Pascal's Fragmented Writing: An Epistemological Analysis in Light of Foucault's Episteme

Somaye Feili¹, Annette Abkeh^{2*}, Leila Shobeiri³, Morteza Lak⁴

¹PhD Candidate in French Language and Literature, Department of French and German, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

²Assistant Professor in French Literature, Department of French, Faculty of Foreign Languages, Islamic Azad University, Central Tehran Branch (IAUCTB), Tehran, Iran

³Assistant Professor in Linguistics, Department of French and German, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

⁴Assistant Professor in British Literature, Department of English Language and general Linguistics, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Abstract This article, based on Michel Foucault's epistemological framework, investigates the challenges of translating the fragmentary and aphoristic writing style in Pascal's *Pensées*. It argues that translating classical philosophical texts is not merely a linguistic operation but a conceptual act that requires reconstructing the epistemic foundations embedded in the source discourse. Employing a qualitative and interpretive method, three fragments (nos. 218, 173, and 151) are analyzed in terms of lexical equivalence, interpretability, and conceptual transfer. The findings reveal that epistemological tensions—such as the conflict between science and theology, the critique of superstition, and the pedagogy of praise—pose structural obstacles to translation. To address these challenges, the study proposes strategies including conceptual annotation, recreation of ironic tone, and historical contextualization. Ultimately, the translator is redefined as an epistemological actor who must navigate epistemic ruptures and discursive complexities to produce a responsible and critically informed translation.

Keywords: Philosophical Translation, Episteme, Epistemic Rupture, Aphoristic Writing, Foucauldian Reading, *Pensées*, Pascal

Please cite this paper as follows:

Feili, S., Abkeh, A., Shobeiri, L., & Lak, M. (2025). Challenges of translating Pascal's fragmented writing: An epistemological analysis in light of Foucault's episteme. *Language and Translation Studies* 58(1), 188-219. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.92500.1333>

© 2025 Feili, Abkeh, Shobeiri, & Lak

This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). All rights reserved.

*Corresponding Author: anet.abkeh@iaia.ac.ir
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3377-964X>

© 2025 LTS.
All rights reserved

Published Online: 12 July 2025

Accepted: 12 July 2025

Revised: 05 May 2025

Received: 06 March 2025

1. Introduction

Translating classical philosophical texts, especially those composed during major epistemic shifts, poses a unique set of challenges that go beyond linguistic transfer. This article focuses on Blaise Pascal's *Pensées*, a collection of fragmentary writings produced in seventeenth-century France, a period marked by the collision of theological authority and emerging scientific rationality. Through a close examination of three selected fragments (no. 218, 173, and 151), this study explores how epistemic ruptures between the classical episteme and contemporary thought complicate the task of philosophical translation into Persian.

Drawing upon Michel Foucault's archaeological framework, we conceptualize the episteme as a historically situated, largely unconscious matrix of knowledge that governs what can be thought and said in any given epoch. From this standpoint, Pascal's aphorisms emerge not merely as stylistic choices but as products of an epistemic order wherein truth is entangled with metaphysical, theological, and moral hierarchies. This study argues that translating such texts requires more than lexical equivalence; it demands an epistemological attentiveness that engages with the source culture's assumptions about knowledge, language, and subjectivity.

2. Method

Methodologically, this research adopts a qualitative interpretive approach, anchored in close reading, comparative translation analysis, and theoretical synthesis. Three Persian translations are examined, each representing a different translational ethos: one domesticating, one selective and partial, and one foreignizing and philologically rigorous. The fragments were selected based on their thematic richness, epistemic density, and recurrent mistranslations in Persian reception. Analytical criteria include lexical fidelity (e.g., how *opinion*, *gloire*, and *cachot* are rendered), conceptual transfer (the visibility of theological or epistemological stakes), and discursive tone (e.g., irony, critique, ambiguity).

Findings are based on close textual alignment between the French source and Persian target texts, supported by back-translation into English to assess semantic drift. Secondary theoretical sources (Foucault, Berman, Venuti,

Gadamer, Derrida) guide the interpretive analysis. Reflexivity is maintained through memo-writing and peer debriefing to minimize the researchers' unconscious bias and ensure theoretical consistency.

3. Results

Findings indicate that epistemic ruptures manifest at three interconnected levels:

- 1) Lexical ruptures, where key terms lose their historical valence when modernized (e.g., *gloire* rendered as “glory” without its ironic or disciplinary implications);
- 2) Conceptual gaps, where the theological stakes of metaphysical inquiry or Pascal's critique of superstition are flattened or misrepresented;
- 3) Discursive dissonance, where the fragmentary and ironic tone is diluted through syntactic smoothing or explanatory overreach.

In fragment 218, Pascal downplays Copernican astronomy in favor of existential questions regarding the soul's immortality. When Copernicus's opinion (*opinion de Copernic*) is translated into Persian without annotation, the word *opinion* risks sounding neutral or even authoritative, thus reversing Pascal's intended irony. Similarly, *cachot* (dungeon), a metaphor for the soul's imprisonment in ignorance, is often translated without recognizing its metaphysical weight, diminishing its impact as an existential trope.

In fragment 173, which critiques astrological superstition through statistical irony, the delicate balance between humor and rationality is lost when the adverbs indicating probability (*souvent*) are mistranslated or softened. Moreover, references to “rare celestial events” (*rencontres du ciel rares*) are often read through a modern astronomical lens, thereby erasing the satirical jab at early-modern fatalism.

Fragment 151 exemplifies the interplay between discourse, education, and subject-formation. Here, Pascal critiques the pedagogy of glory by showing how praise from early childhood fosters vanity and social competition. The term *gloire* is frequently mistranslated as a positive attribute in Persian (*shokuh*), concealing its function as a Foucauldian *dispositif* of power. The opposing model offered by the Port-Royal school, emphasizing humility over

recognition, goes unnoted in translations that fail to contextualize nonchalance as a form of resistance to social conditioning.

4. Discussion and conclusion

The findings corroborate the article's central thesis: successful translation of classical philosophy hinges on negotiating, not erasing-epistemic ruptures. Each key distortion traced back either to (a) lexical choices that neutralized seventeenth-century polemical valences, (b) syntactic smoothing that obscured rhetorical irony, or (c) paratextual omissions that left readers without historical scaffolding.

The article proposes a multi-pronged solution grounded in theoretical pluralism. It draws on Berman's ethics of foreignness to argue for the retention of strangeness at the lexical level, while Gadamer's "fusion of horizons" encourages dialogical strategies that render the text interpretable without homogenizing it. Venuti's call for strategic foreignization is balanced by Derrida's insights into the inherent incompleteness and violence of any translation. Together, these perspectives suggest that translation is not an act of mirroring but of negotiation, one that must remain faithful to both the alterity of the past and the intelligibility required by the present.

Practically, the study recommends the following:

- A) Use of conceptual footnotes to elucidate key terms and epistemic contexts, particularly when historical concepts lack exact modern equivalents;
- B) Retention of certain foreign terms (e.g., *gloire*, *cachot*) where no Persian term captures the semantic range, combined with glossary entries;
- C) Preservation of fragment structure and numbering, to reflect the non-linear nature of Pascal's thought and resist the temptation to over-systematize;
- D) Sensitive handling of irony and critique, ensuring that shifts in tone are marked, whether through punctuation, brief metacommentary, or layout.

In conclusion, the translator of *Pensées* must be seen not merely as a linguistic mediator, but as an epistemological agent working across regimes of truth. This role involves making visible the very difficulties of translation as part of

the interpretive act. Rather than seeking fluency at all costs, the translator should aim to make the reader feel the tensions, hesitations, and ruptures that Pascal himself inscribed in both form and content. Translation, in this light, is not the smoothing of thought, but the staging of a conversation across history.

چالش‌های ترجمه قطعه‌نویسی پاسکال: تحلیلی معرفت‌شناختی در پرتو اپیستمه فوکو

سمیه فیلی^۱، آنت آبه^{۲*}، لایلا شوبیری^۳، مرتضی لک^۴

^۱ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه، گروه زبان فرانسه و آلمانی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استادیار زبان و ادبیات فرانسه، گروه زبان فرانسه، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

^۳ استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان فرانسه و آلمانی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۴ استادیار ادبیات ادبیات بریتانیا، گروه زبان انگلیسی و زبان‌شناسی همگانی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده این مقاله با تکیه بر چارچوب معرفت‌شناختی فوکو، چالش‌های ترجمه قطعه‌نویسی در اندیشه‌های پاسکال را تحلیل می‌کند و نشان می‌دهد ترجمه متون فلسفی کلاسیک صرفاً فرایندی زبانی نیست، بلکه مستلزم بازسازی اپیستمه‌های حاکم بر متن مبدأ است. با روش کیفی تفسیری، سه قطعه از اندیشه‌ها (شماره‌های ۲۱۸، ۱۷۳ و ۱۵۱) از حیث واژگان، خوانش‌پذیری و انتقال مفاهیم بررسی شده‌اند. یافته‌ها حاکی از آن است که تقابل علم و الهیات، نقد خرافه و نظام تربیت تحسین‌محور، موانعی نظری در ترجمه ایجاد می‌کنند. برای رفع این موانع، راهکارهایی چون شرح مفهومی، بازآفرینی لحن طعنه‌آمیز و بازتنظیم بافت تاریخی پیشنهاد می‌شود. این مطالعه، مترجم را کنشگری معرفت‌شناختی می‌داند که باید با درک گسست‌های اپیستمیک، به ترجمه‌ای آگاهانه و مسئولانه دست یابد.

کلیدواژه‌ها: ترجمه متون فلسفی، اپیستمه، گسست معرفت‌شناختی، قطعه‌نویسی، خوانش فوکویی،

اندیشه‌ها، پاسکال

۱. مقدمه

ترجمه متون فلسفی کلاسیک، به‌ویژه آثار متفکران قرن هفدهم مانند بلز پاسکال^۱، از چالش‌برانگیزترین حوزه‌های مطالعات ترجمه است؛ چالشی که صرفاً به پیچیدگی‌های زبانی یا مفهومی محدود نمی‌شود، بلکه در سطحی عمیق‌تر، به گسست‌های اپیستمیک میان نظام دانایی زمانه تولید متن و افق فکری امروز بازمی‌گردد.

اثر مشهور پاسکال، *اندیشه‌ها*^۲، در بستر تاریخی‌ای شکل گرفته است که در آن علم نوین در حال ظهور بود، اما گفتمان الهیاتی همچنان بر تولید معرفت سیطره داشت. در چنین بستری، رابطه میان علم، ایمان و زبان به‌گونه‌ای بنیادین با دریافت معاصر ما تفاوت دارد.

فوکو^۳ (۱۴۰۱) در کتاب *نظام/اشیاء*^۴، با معرفی مفهوم «اپیستمه»^۵ به‌مثابه شبکه‌ای از قواعد ناآگاه تاریخی، نشان می‌دهد که هر نظام دانایی چگونه مرزهای شناخت و زبان را تعیین می‌کند. از منظر این چارچوب، آثار پاسکال محصول اپیستمه‌ای کلاسیک‌اند که در آن امکان‌های معنابخشی با اپیستمه مدرن ناسازگار است. با این پیش‌فرض، ترجمه *اندیشه‌ها* را نمی‌توان صرفاً انتقال واژگان دانست، بلکه ضرورتی است برای بازشناسی و بازنمایی شکاف معرفت‌شناختی‌ای که متن را شکل داده است؛ در غیر این صورت، معنا، سبک و منطق درونی اثر به‌آسانی تحریف می‌شود.

پژوهش حاضر با تمرکز بر این چالش، نشان می‌دهد ترجمه قطعه‌نویسی‌های پاسکال نیازمند درک عمیق از اپیستمه کلاسیک و به‌کارگیری راهبردهایی هرمنوتیکی برای انتقال معنادار آن در زبان فارسی است. این مقاله با روش کیفی تفسیری، سه قطعه منتخب از *اندیشه‌ها* را به‌صورت

^۱. Blaise Pascal

^۲. *Les Pensées*

^۳. Michel Foucault

^۴. *Les Mots et les Choses* (sous-titré *Une archéologie des sciences humaines*)

^۵. Épistémè

موردی تحلیل می‌کند تا امکان شناسایی عینی این چالش‌ها و راهکارهای ممکن فراهم شود.

بر این اساس، پرسش‌های اصلی پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. ترجمه قطعه‌نویسی‌های پاسکال چه چالش‌هایی از منظر گسست‌های اپیستمیک

ایجاد می‌کند؟

۲. گسست‌های معرفت‌شناختی چگونه در سطح واژگانی، معنایی و گفتمانی نمود

می‌یابند؟

۳. چه راهبردهایی می‌توان برای حفظ وفاداری معرفت‌شناختی در ترجمه این متون

به کار بست؟

پیش فرض نظری پژوهش آن است که بدون وقوف به اپیستمه کلاسیک و اقتضائات آن، ترجمه

متون فلسفی مانند آثار پاسکال ناگزیر دچار تحریف مفهومی و زبانی خواهد شد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. فرم قطعه‌نویسی

گلدمن^۱ (۱۹۵۶) در *خدا/ی پنهان*^۲، پاسکال را نماینده بحران معرفتی قرن هفدهم می‌داند که در

تقابل ایمان مسیحی و عقل‌گرایی نوپا قرار داشت. به باور او، فرم گسسته/اندیشه‌ها بازتاب این

تنش تاریخی است (**گلدمن، ۱۹۵۶**). در همین راستا، **فوژر^۳** از تحلیل‌گران قرن نوزدهم، نثر

پاسکال را نوعی «تندنویسی ذهنی» توصیف می‌کند که نه ضعف ساختاری، بلکه پاسخی آگاهانه

به فوران و آشوب اندیشه در دل بحرانی معرفت‌شناختی است (**فوژر، ۱۸۴۴**).

آنتونی لوی^۴ نیز بر این باور است که *اندیشه‌ها* متنی خطی و قابل‌خوانش از آغاز تا انجام

1. Lucien Goldmann

2. *Le Dieu caché*

3. Faugère

4. Anthony Levi

نیست، بلکه مجموعه‌ای پراکنده از قطعاتی است که تنها در فرآیند خواندن تدریجی و تأمل دقیق، نظم‌ی درونی از خود نشان می‌دهند (پاسکال^۱، ۱۹۹۵).

۲.۲. نظریه‌های ترجمه متون فلسفی

در دیدگاه سنتی ترجمه، میان واژه و معنا (عناصر سازنده یک متن ادبی) همواره یک تقابل و دوگانگی وجود دارد که سبب شده است تا عمل ترجمه، یا در قالب ترجمه واژه تعریف شود و یا ترجمه معنا. در نظریه‌ها و باورهای سنتی ترجمه، واژه و معنا به عنوان دو قطب مخالف پنداشته می‌شوند که حضور یکی در ترجمه، حضور دیگری را نفی می‌کند و امکان همزیستی و تعامل بین این دو در بیشتر موارد به نظر غیرممکن می‌رسد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳).

آنتوان برمن^۲، در نظریه «آزمون بیگانه»^۳، بر این باور است که هدف اخلاقی ترجمه، پذیرش «بیگانه به مثابه بیگانه» است. او در این چارچوب، سیزده «تمایل تحریف‌گر»^۴ را شناسایی می‌کند که به زعم او بیگانگی متن اصلی را در فرایند ترجمه تضعیف می‌کنند (برمن، ۱۹۸۴). با این حال، منتقدانی چون باربارا گودار^۵ این نگاه را بیش‌از اندازه اخلاق‌محور دانسته و بر تعارض آن با محدودیت‌های زبان مقصد تأکید کرده‌اند (گودار^۶، ۲۰۰۱).

این چالش نظری در سطح عملی نیز مورد توجه قرار گرفته است؛ برای نمونه، در یک مطالعه موردی درباره ترجمه منظومه کلاسیک فارسی هفت‌پیکر به انگلیسی (اثر نظامی گنجوی)، پژوهشگران با استفاده از مدل برمن دریافتند که تقریباً همه انواع «تمایلات تحریف‌گر» در این ترجمه رخ داده است (نیک‌نسب و همکاران، ۲۰۲۳). نتیجه این تحقیق آن بود که مدل برمن معیاری بسیار سخت‌گیرانه وضع می‌کند که رعایت کامل آن در عمل غیرممکن می‌نماید؛

^۱. Pascal

^۲. Antoine Berman

^۳. l'épreuve de l'étranger

^۴. tendances déformantes

^۵. Barbara Godard

^۶. Godard

به‌طوری‌که وفادارترین ترجمه‌ها نیز ناگزیر از برخی تطبیق‌ها و تغییرات‌اند.

برمن در جایگاه مترجم و نظریه‌پرداز، توجه ویژه‌ای به متن مبدأ دارد و معتقد است مترجم باید از جهت شکل و محتوا مقید به متن مبدأ و وفادار به آن باشد. به عقیده او: «ترجمه بد ترجمه‌ای است که معمولاً به بهانه انتقال‌پذیری، به انکار نظام‌مند غرابت اثر بیگانه می‌پردازد. اما ترجمه تنها یک میانجی‌گری صرف نیست بلکه فرایندی است که در آن رابطه با دیگری در میان است» (احمدی، ۲۰۱۳، ص. ۲).

در حقیقت، مبدأگرایی برمن و پایبندی او به شکل زبان مبدأ و احترام به معنا و صورت زیبا در زبان مقصد می‌تواند راهگشای هر نقد منصفانه تلقی شود. در این خصوص، یافتن چند غلط واقعی در یک ترجمه ملاک نقد ترجمه نیست. به گفته نجف دریابندری «ترجمه لازم نیست با اصل مطابقت داشته باشد، یا حتی ترجمه هرچه از اصل دورتر باشد بهتر است! مالک داوری آن چیزی است که ما در دست داریم؛ یعنی خود ترجمه» (حریری، ۱۳۷۶). باوجوداین، با استعمال گرایش‌های برمن در واکاوی انتقال مفاهیم از زبان مبدأ به زبان مقصد می‌توان به این نتیجه دست‌یافت که «مترجم وقتی کارش قابل‌اعتنا است که بتواند اثری را در زبان خودش از نو بیافریند. این آفرینش ناچار محتاج به آزادی است» (شوگیری و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۶).

در امتداد تلاش‌های برمن برای حفظ بیگانگی متن، لارنس ونوتی^۱ نیز در نقد بومی‌سازی افراطی، نظریه «بیگانه‌سازی»^۲ را مطرح می‌کند و استدلال می‌کند که نامرئی‌سازی مترجم نوعی خشونت فرهنگی پنهان است (گری، ۲۰۱۷). او در کتاب نامرئی بودن مترجم (۱۹۹۵)^۳ استدلال می‌کند که ترجمه در فرهنگ آنگلو-آمریکایی بر پایه روان‌سازی و بومی‌سازی استوار است؛ به‌نحوی که مترجم پنهان بماند و متن ترجمه‌شده «اصل‌نما» جلوه کند. او این روند را شکلی از

^۱ Lawrence Venuti

^۲ foreignization

^۳ Gray

^۴ *The Translator's Invisibility*

خشونت فرهنگی می‌داند و در برابر آن، راهبرد «بیگانه‌گردانی» را پیشنهاد می‌کند که بر حفظ غرابت زبان و فرهنگ مبدأ تأکید دارد (صیادانی و همکاران، ۱۴۰۰). منتقدانی مانند آنتونی پیم^۱ و باربارا گودار، نظریه او را به دلیل تقابل‌سازی شدید و نخبه‌گرایی موردنقد قرار داده‌اند.

در ادامه نقد خود بر بومی‌سازی، ونوتی با اشاره‌ای ویژه به حوزه فلسفه یادآور می‌شود که: «فلسفه نیز از آفتی که دیگر رشته‌های آکادمیک معاصر هنگام مواجهه با مسئله ترجمه دچار آن می‌شوند، برکنار نیست. در پژوهش‌های فلسفی، با این که بسیار به متون ترجمه‌شده اتکا می‌شود، اما غالباً از وضعیت ترجمه‌های این متون غفلت شده و تفاوت‌هایی که ترجمه بر متن اصلی اعمال می‌کند، نادیده گرفته می‌شود.» (ملکشاهی و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۵).

در واکنش به دوگانه‌انگاری‌های برمن و ونوتی، هانس گئورگ گادامر^۲ با طرح «امتزاج افق‌ها»^۳، رویکردی هرمنوتیکی پیشنهاد می‌دهد که در آن فهم و ترجمه، دیالوگی میان افق متن و افق مترجم است. گادامر فهم را نه بازنمایی گذشته، بلکه بازسازی معنا در افق اکنون می‌داند. از این منظر، ترجمه نه یک انتقال مکانیکی کلمه‌به‌کلمه، که گفت‌وگویی زاینده میان فرهنگ‌ها است (گادامر، ۱۹۹۰). می‌توان گفت رویکرد گادامر میان دو سر طیف ونوتی بیگانه‌گردانی افراطی و رویکردهای بومی‌ساز پل می‌زند؛ مترجم برای ایجاد تفاهم، ناگزیر بخشی از افق معنایی خود را با افق متن تلفیق می‌کند. نتیجه آن که ترجمه هم‌زمان مستلزم وفاداری و تفسیر است. این دیدگاه هرمنوتیکی مکمل نظریه برمن است؛ چراکه برمن بر حفظ بیگانگی تأکید داشت، اما گادامر یادآور می‌شود که فهم بیگانه در گرو پیوند دادن آن با افق زبانی- فرهنگی خودمان است. این ملاحظه هرمنوتیکی کمک می‌کند تا رویکرد اخلاقی برمن با درک عمیق‌تری از فرآیند فهم متقابل همراه شود.

گادامر در تبیین نسبت ترجمه و هرمنوتیک، ترجمه را نه صرفاً انتقال واژه‌ها، بلکه تحقق

^۱ Anthony Pym

^۲ Hans-Georg Gadamer

^۳ horizontverschmelzung

ساختار دَوْرانی فهم می‌داند. در این راستا، ترجمه به مثابه تحقق «دور هرمنوتیک^۱» معرفی می‌شود که طی آن مترجم اجزای متن را در پرتو درک کلی از متن تفسیر می‌کند و در این فرآیند پیوسته پیش‌فرض‌های خود را بازنگری می‌کند (اوکیف^۲، ۲۰۲۲، ص. ۱۳۰). از منظر گادامر، فهم متن بر پایه «انتظار معنا» شکل می‌گیرد؛ یعنی مترجم در آغاز، به شکلی پیشینی، وحدت معنایی متن را مفروض می‌گیرد و بر این اساس کار تفسیری خود را سامان می‌دهد (اوکیف، ۲۰۲۲، ص. ۱۱۱).

از سوی دیگر، گادامر اهمیت ویژه‌ای برای سنت قائل است و آن را مؤلفه‌ای ذاتی در فرآیند فهم و ترجمه می‌داند؛ به نحوی که در فرآیند ترجمه، سنت «گذشته» را به مترجم منتقل کرده و او را از جایگاه تاریخی-فرهنگی خود آگاه می‌سازد. در این فرآیند، افق‌های گذشته و حال در گفت‌وگویی پویا ذوب می‌شوند (اوکیف، ۲۰۲۲، ص. ۱۵۶). باین حال، گادامر با نگاهی انتقادی نسبت به ماهیت ترجمه، تصریح می‌کند که ترجمه نمی‌تواند حیات زبانی متن اصلی را به طور کامل بازآفرینی کند و بیان می‌کند که «هیچ ترجمه‌ای واقعاً زنده نیست» (اوکیف، ۲۰۲۲، ص. ۳۵).

ژاک دریدا^۳ (۲۰۲۵) موضعی رادیکال‌تر اتخاذ می‌کند و معتقد است ترجمه همواره با نوعی عدم‌تمامیت و تأخیر معنایی همراه است. او در نوشتار برج‌های بابل^۴، استدلال می‌کند که هیچ ترجمه‌ای کاملاً به اصل وفادار نیست و هر ترجمه‌ای معنایی تازه و متفاوت می‌آفریند. این نگاه مکمل مباحث ونوتی است، زیرا دریدا به جای توصیه یک راه‌حل (بیگانه‌گردانی)، بر پیچیدگی ذاتی ترجمه انگشت می‌گذارد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، دریدا خشونت در زبان را

1. hermeneutischer Zirkel

2. O'Keeffe

3. Jacques Derrida

4. *Des Tours de Babel*

اجتناب‌ناپذیر می‌داند و بنابراین استدلال می‌کند که حتی وفادارترین ترجمه‌ها نیز نوعی خشونت ساختاری در حق متن مبدأ روا می‌دارند.

به‌جز موارد فوق، نظریه‌پردازان متعددی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به گسترش افق نظری ترجمه در امتداد آرای برمن و ونوتی کمک کرده‌اند. برای مثال، جرج اشتاینر^۱ (۱۹۷۵) در کتاب *پس از بابل*^۲ ترجمه را فرآیندی چهارمرحله‌ای می‌داند که یکی از مراحل آن «تهاجم»^۳ به متن است - «ترجمه شکلی از تهاجم است. مترجم، مانند یک فاتح، به سرزمین متن مبدأ یورش می‌برد، گنجینه‌های آن را می‌دزدد، و آن‌ها را به زبان خود بازمی‌گرداند.» (اشتااینر، ۱۹۷۵) - اما در پایان، مترجم باید با نوعی «جبران»^۴ دین خود را به متن اصلی ادا کند. اشتاینر خشونت ذاتی ترجمه را می‌پذیرد، اما آن را با وفاداری ثانویه‌ای جبران‌پذیر می‌داند؛ رویکردی که میان افراط در بیگانه‌گردانی و تفریط در بومی‌سازی تعادل برقرار می‌کند.

۳.۲. جایگاه مقاله حاضر در میان پژوهش‌های پیشین

مطالعات پیشین دربارهٔ بلز پاسکال عمدتاً بر تحلیل فرم قطعه‌نویسی آثار او (گلدمن، فوزر، لوی) یا بررسی چالش‌های نظری ترجمه متون فلسفی (برمن، ونوتی، گادامر، دریدا) متمرکز بوده‌اند. هرچند این پژوهش‌ها جنبه‌هایی از دشواری‌های زبانی، سبکی یا مفهومی آثار پاسکال و کلیت ترجمه فلسفه را روشن کرده‌اند، اما هیچ‌یک پیوندی نظام‌مند میان نظریه گسست‌های ایستمیک فوکو و مسئله ترجمه قطعات/اندیشه‌ها برقرار نکرده‌اند.

مقاله حاضر، با اتکا به چارچوب نظری فوکو دربارهٔ ایستمه و تحلیل سه قطعه منتخب از *اندیشه‌ها*، می‌کوشد نشان دهد که چالش‌های ترجمه این متن نه فقط از پیچیدگی واژگان یا سبک

^۱ George Steiner

^۲ *After Babel*

^۳ aggression

^۴ restitution

آن، بلکه از گسست‌های معرفت‌شناختی بنیادینی سرچشمه می‌گیرند که میان اپیستمه کلاسیک قرن هفدهم و افق فکری معاصر فاصله می‌افکنند.

بدین ترتیب، این پژوهش با پر کردن شکاف میان تحلیل‌های فلسفی آثار پاسکال و رویکردهای ترجمه‌محور، الگویی تلفیقی برای بررسی معرفت‌شناختی ترجمه متون کلاسیک پیشنهاد می‌کند؛ الگویی که ترجمه را نه صرفاً انتقال زبانی، بلکه کنشی گفتمانی و تفسیری در بستر گسست‌های تاریخی دانش می‌فهمد. چارچوب نظری این مقاله، با اتکا به مفهوم اپیستمه در اندیشه فوکو (اپیستمه)، و در تعامل با آرای گادامر (امتزاج افق‌ها)، دریدا (تعلیق و چندمعنایی معنا)، برمن (مبانی اخلاقی ترجمه و حفظ بیگانگی) و ونوتی (استراتژی بیگانه‌سازی و نقد بومی‌سازی)، بر آن است که ترجمه متونی چون *اندیشه‌ها* مستلزم وقوف به منطق دانایی زمانه مبدأ و ایجاد امکانی برای بازگشایی افق معنایی آن در زبان مقصد است.

۲. ۴. چارچوب نظری پژوهش

۲. ۴. ۱. اپیستمه و گسست معرفت‌شناختی در چارچوب فوکویی

میشل فوکو در *نظام/اشیا* مفهوم «اپیستمه» را به‌عنوان چارچوب کلی معرفت در هر دوره مطرح می‌کند. به بیان فوکو، هر عصر تاریخی دارای ساختارهای بنیادین ناخودآگاهی است که دانش را ممکن می‌سازند؛ اپیستمه در واقع «میدان معرفت‌شناختی»^۱ی است که شرایط امکان شکل‌گیری دانسته‌ها و علوم را در زمان و مکان معین فراهم می‌کند (افارل^۱، ۲۰۰۵)؛ به عبارت دیگر، اپیستمه مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها، مفاهیم و شیوه‌های اندیشیدن است که در یک دوره پذیرفته شده و تعیین می‌کند چه چیز می‌تواند به‌عنوان دانستنی حقیقی مطرح شود. از نظر فوکو، این چارچوب‌های معرفتی در طول تاریخ یکدست و پیوسته نیستند، بلکه با تحولاتی گسست‌آمیز دگرگون می‌شوند. او در تحلیل باستان‌شناختی خود نشان می‌دهد میان دوره‌های مختلف دانش

^۱. O'Farrell

بشری گسست‌های بزرگ رخ می‌دهد؛ برای مثال، گذار از اندیشه رنسانس به عصر کلاسیک و سپس به دوران مدرن، همراه با انقطاع‌ها و ناپیوستگی‌های عمیقی در بنیان‌های اندیشه بوده است. هر اپیستمه جدید قوانین ناگفته و چارچوب‌های تازه‌ای برای اندیشیدن بنا می‌نهد که با اپیستمه پیشین پیوستگی کامل ندارد. این گسست اپیستمیک به معنای گسسته شدن دستگاه معرفتی سابق و ظهور نظام دانایی متفاوتی است که معیارهای حقیقت و شیوه‌های بیان دانش را به کلی دگرگون می‌کند (گوتینگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). فوکو با تکیه بر اصل ناپیوستگی تاریخی، نشان می‌دهد که تاریخ اندیشه را نباید خطی و پیوسته فرض کرد، بلکه باید به مرزهای گسسته، آستانه‌ها و انقطاع‌ها توجه نمود (فوکو، ۱۹۶۶). در نتیجه، برای فهم متن‌های متعلق به دوره‌ای خاص باید اپیستمه حاکم بر آن دوره و فاصله آن با اپیستمه‌های پیش و پس از خود را در نظر گرفت.

۲. ۴. ۲. فرم قطعه‌نویسی پاسکال و بازتاب گسست اپیستمیک

اندیشه‌های بلز پاسکال (۱۶۲۳-۱۶۶۲) در بستر یکی از گذارهای بنیادین در تاریخ معرفت شکل گرفتند؛ دوره‌ای که بنا بر تقسیم‌بندی فوکو، مصادف با انتقال از اپیستمه رنسانسی به اپیستمه کلاسیک است. این دگرگونی، همراه با تحولات عمیقی چون انقلاب کوپرنیکی، گسترش ریاضیات جدید، شکل‌گیری علم تجربی، و افول اقتدار الهیات سنتی، ساختارهای دانایی عصر را متزلزل ساخته بود.

پاسکال، در میانه این بحران، کوشید با نوشتن *اندیشه‌ها* دفاعی عقلانی از ایمان مسیحی عرضه کند؛ اما آنچه از او برجای ماند، متنی ناتمام و ناهمگن از قطعاتی کوتاه و تأمل‌محور بود که پس از مرگش گردآوری شد. این فرم قطعه‌نویسی، با ایجاز، پراکندگی و گاه تناقض‌های درونی‌اش، بازتابی از همان تزلزل معرفتی دوره گذار است؛ دوره‌ای که در آن نه سنت پیشین از کار افتاده بود، نه نظم نوین به تمامی استقرار یافته بود.

^۱. Gutting

قطعات/ندیشه‌ها، به‌ویژه نمونه‌هایی چون قطعه ۲۱۸ (که علم را در برابر ایمان به چالش می‌کشد) یا قطعه ۱۷۳ (نقد خرافات عامیانه)، به‌روشنی موقعیت مرزی و گسسته ذهن پاسکال را نشان می‌دهند. در این متن، نه تنها محتوا، بلکه خودِ فرم نیز حامل معنای معرفت‌شناختی است: شکل قطعه‌وار، بسته‌گریخته و غیرخطی آن، نه ضعف تألیف، بلکه بازتاب انقطاعی ساختاری در نظم دانایی کلاسیک است. از منظر فوکویی، این ویژگی را می‌توان به‌منزله برهم‌خوردن پیوستار اپیستمیک و تلاش ناتمام ذهن برای بازتعریف آن دانست.

۲.۴.۳. ترجمه در پرتو گسست‌های اپیستمیک: تلفیق چارچوب فوکو با نظریه‌های ترجمه

ترجمه آثار فلسفی بلز پاسکال، به‌ویژه مجموعه قطعات ناتمام/ندیشه‌ها، با دشواری‌هایی اساسی همراه است که صرفاً زبانی یا واژگانی نیستند، بلکه ریشه در تفاوت‌های عمیق معرفت‌شناختی میان دوران تولید متن و افق فکری معاصر دارند. نخست، ایجاز و ابهام مفهومی بسیاری از قطعات، کار مترجم را پیچیده می‌سازد. این قطعه‌ها اغلب با ارجاعاتی فشرده به مفاهیم الهیاتی، علمی یا فلسفی قرن هفدهم همراه‌اند که بدون شناخت دقیق از زمینه تاریخی-اپیستمیک زمانه پاسکال، قابل‌درک یا معادل‌یابی دقیق نیستند. برای مثال، برخی قطعات به نقد خرافات، باورهای عامیانه یا نظریه‌های علمی آن دوران اشاره دارند که تفسیر آن‌ها بدون بازسازی افق دانایی کلاسیک ممکن نیست.

دومین چالش، فاصله معرفتی و فرهنگی میان زبان مبدأ و زبان مقصد است. پاسکال در دل اپیستمه‌ای کلاسیک می‌نویسد که در آن رابطه میان علم، ایمان و زبان با درک امروز ما تفاوتی بنیادین دارد؛ بنابراین، مفاهیمی که در بافت تاریخی پاسکال بدیهی و آشنا تلقی می‌شده‌اند، ممکن است برای خواننده معاصر مبهم، متناقض یا حتی بی‌معنا جلوه کنند. در این وضعیت، مترجم باید میان حفظ جهان‌بینی مبدأ و فراهم‌سازی امکان فهم برای مخاطب امروز، نوعی توازن برقرار کند؛ توازنی که از ساده‌سازی یا بومی‌سازی افراطی پرهیزد.

سوم، فرم قطعه‌نویسی خود به مانعی ساختاری برای ترجمه بدل می‌شود. /اندیشه‌ها متنی پیوسته یا استدلال‌محور نیست، بلکه پاره‌فکرهایی پراکنده و گاه متناقض است که انسجام آن‌ها تنها از رهگذر شناخت افق تاریخی، ذهنیت مؤلف و زمینه فلسفی متن حاصل می‌شود. خواننده زبان مبدأ ممکن است با بهره‌گیری از دانش پیش‌فرض خود، میان این قطعات پیوند برقرار کند؛ اما در زبان مقصد، این پیوستار به‌سادگی گسیخته می‌شود. مترجم ناگزیر است تصمیم بگیرد که آیا باید با افزودن توضیح، پانوش یا تنظیم مجدد قطعات، انسجام تازه‌ای ایجاد کند یا نه؛ و این تصمیم، برخلاف تصور رایج، صرفاً فنی نیست، بلکه پرسشی معرفت‌شناختی است.

ترجمه متون فلسفی کلاسیک، چون /اندیشه‌های پاسکال، فراتر از انتقال واژگان است؛ مترجم باید شبکه دانایی یا اپیستمه را که متن در آن ریشه دارد، بازسازی کند. چنین بازسازی‌ای تنها با فهم گسست‌های معرفت‌شناختی^۱ میان نظام فکری قرن هفدهم و افق امروز امکان‌پذیر است. بر این مبنا، چهار رهیافت مکمل چارچوب تحلیلی پژوهش را می‌سازند:

۱. اپیستمه فوکو و ناپیوستگی تاریخی: هر متن، به تعبیر فوکو، محصول قواعد ناخودآگاه دوره خویش است؛ قطعه ۲۱۸ و تقابل علم/الهیات، نشانه تنش میان دو اپیستمه ناهمگون است.

۲. هرمنوتیک گادامر: امتزاج افق‌ها^۲: مترجم با آگاهی از جایگاه خود افق معنایی پاسکال را در گفت‌وگویی پویا بازتفسیر می‌کند؛ توضیح فلسفی استعاره «سیاه‌چال» در پانویس نمونه‌ای از این دیالوگ است.

۳. اخلاق بیگانگی برمن و ایدئولوژی بیگانه‌سازی ونوتی: وفاداری به فرم قطعات (برمن) از تحریف انسجام درونی می‌کاهد، و بیگانه‌سازی واژگانی (ونوتی) خواننده را با «دیگری» تاریخی متن مواجه می‌سازد.

^۱. epistemic ruptures

^۲. fusion of horizons

۴. **واسازی دریدا:** **خشونت اجتناب‌ناپذیر:** ترجمه همواره ناتمام و معلق است؛ هرگونه روان‌سازی افراطی خشونتی تفسیری است که باید آگاهانه پذیرفته و آشکار شود. این تلفیق، ترجمه را کنشی گفتمانی تعریف می‌کند که (۱) گسست‌های تاریخی را عیان می‌سازد، (۲) مسئولیت مترجم را در حفظ بیگانگی متن برجسته می‌کند، و (۳) خشونت ذاتی انتقال معنا را به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از فهم می‌پذیرد.

۳. روش پژوهش

این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی تحلیلی-تفسیری و با اتکا به الگوی «مطالعه موردی فشرده»^۱ انجام شده است. هدف، بررسی چالش‌های ترجمه قطعه‌نویسی/اندیشه‌های بلز پاسکال در پرتو مفهوم گسست‌های اپیستمیک، با تکیه بر نظریه معرفت‌شناختی فوکو است. در این راستا، سه قطعه از کتاب/اندیشه‌ها انتخاب و ترجمه فارسی آن‌ها به‌صورت تفصیلی تحلیل شده است.

۳.۱. روش نمونه‌گیری

نمونه‌گیری به شیوه هدفمند انجام شده است. قطعات ۱۵۱، ۱۷۳ و ۲۱۸ با توجه به سه معیار زیر انتخاب شدند:

۱. بازنمایی تنش‌های معرفتی و گسست‌های فکری عصر کلاسیک؛
 ۲. برجستگی ساختار قطعه‌وار و سبک بلاغی خاص پاسکال؛
 ۳. چالش‌برانگیز بودن در انتقال مفاهیم فلسفی و سبک خاص نویسنده به زبان فارسی.
- در خصوص ترجمه‌ها، سه نسخه موجود موردبررسی قرار گرفت:
- الف) ترجمه رضا مشایخی، به دلیل انتخاب‌گزینشی قطعات و عدم پیروی از متن کامل، کنار گذاشته شد؛

^۱. Stake, 1995

ب) ترجمه مرضیه خسروی، به علت اقتباس آزاد و تمایل به بومی‌سازی، فاقد معیارهای وفاداری معرفت‌شناختی بود؛

ج) ترجمه سمیه فیلی، به دلیل پیروی کامل از نسخه انتقادی برونشویگ^۱، رویکرد متمایل به بیگانه‌سازی، و انسجام در سطح واژگانی و سبکی، مبنای تحلیل قرار گرفت.

۳.۲. ابزارها و معیارهای تحلیل

تحلیل کیفی بر اساس سه معیار اصلی صورت گرفت:

تطابق واژگانی: بررسی معادل‌های فارسی برای واژگان کلیدی (مانند gloire,

cachot و opinion) در بافت اپیستمیک متن مبدأ؛

انتقال مفاهیم: ارزیابی میزان موفقیت ترجمه در بازتاب مفاهیم فلسفی و

معرفت‌شناختی پاسکال؛

خوانش‌پذیری انتقادی: بررسی سبک، لحن و منطق ترجمه، با اجتناب از روان‌سازی

افراطی یا تحریف ساختار اندیشه نویسنده.

ابزارهای به‌کاررفته شامل تطبیق خطبه‌خط متن فرانسه با ترجمه فارسی، تحلیل مفهومی

براساس چارچوب نظری فوکو، و ارزیابی گفتمانی ترجمه در پرتو رویکردهای هرمنوتیکی (گادامر) و واسازانه (دریدا) بود.

۳.۳. فرایند تحلیل

فرایند تحلیل در سه گام صورت گرفت:

۱. مطالعه متن اصلی در زمینه تاریخی-اپیستمیک تولید آن؛

۲. تطبیق ترجمه با متن اصلی بر مبنای سه معیار یادشده؛

۳. تفسیر نتایج در چارچوب نظری فوکو، با تمرکز بر بازنمایی گسست‌های معرفتی.

^۱. Brunschvicg

تحلیل داده‌ها به صورت تفسیرمحور و مبتنی بر شواهد متنی انجام شد، به نحوی که استنتاج‌ها با داده‌های مشخص از متن پشتیبانی شدند.

۴. یافته‌ها

۴.۱. قطعه ۲۱۸: «سیاه‌چال»؛ اولویت پرسش‌های متافیزیکی بر علم

متن فرانسه:

“Cachot. – Je trouve bon qu'on n'approfondisse pas l'opinion de Copernic: mais ceci...! Il importe à toute la vie de savoir si l'âme est mortelle ou immortelle.” (Pascal, 2015)

ترجمه فارسی:

«سیاه‌چال. – بی‌راه نمی‌دانم اگر در عقیده کوپرنیک ژرف‌کاوی نشود؛ اما این پرسش...! اینکه بدانیم نفس فانی است یا جاودان، امری است که در تمام زندگی اهمیت دارد.»

• تحلیل معرفت‌شناختی

الف. بافت گفتمانی و جایگاه اپیستمیک قطعه

این قطعه در بستر گفتمان اپیستمیک قرن هفدهم جای می‌گیرد؛ عصری که علم نوپدید، فلسفه مدرسی و الهیات در میدانی دیالکتیکی به هم می‌تنیدند و مرزهای معرفت هنوز در کشمکش بود. پاسکال در این قطعه کوتاه، با لحنی که هم ژرف‌اندیش است و هم طعنه‌آمیز، نظریه کوپرنیک را صرفاً به مثابه یک «عقیده» (opinion) به حاشیه می‌راند و در مقابل، پرسش از جاودانگی نفس را به سان مسئله‌ای «حیاتی» (il importe à toute la vie) برجسته می‌سازد. این تقابل، ساختار ارزش‌گذاری معرفت در اپیستم کلاسیک را عیان می‌کند؛ جایی که حقیقت علمی نه در انزوای خودبسنده، بلکه در نسبت با غایات متافیزیکی سنجیده می‌شود. استعاره «سیاه‌چال» (cachot) نیز – که هم یادآور زندان جسم در اندیشه افلاطونی است و هم استعاره‌ای از وضعیت بشری در جهان نامعلوم بر این اولویت‌گذاری مهر تأیید می‌زند. پاسکال در اینجا نه یک دانشمند،

که مثاله ژرف‌نگر است که حتی در مواجهه با انقلاب کوپرنیکی، پرسش‌های کهن را «مهم‌تر» می‌خواند.

ب. «عقیده کوپرنیک»: نسبیت دانش علمی در گفتمان ایمان‌محور

کاربرد واژه *opinion* در مورد نظریه کوپرنیک کاملاً معنادار است. پاسکال، این نظریه را نه به‌عنوان یک حقیقت اثبات‌شده، بلکه به‌عنوان گمانه‌ای ثانوی و نسبتاً بی‌اهمیت در قیاس با مسائل وجودی انسان (مانند مرگ و جاودانگی نفس) تلقی می‌کند. در تحلیل فوکویی، این شیوه رتبه‌بندی دانش‌ها، بازتاب نظم گفتمانی (*ordre du discours*) است؛ دانشی در مرکز قرار می‌گیرد که با سازوکارهای قدرت و معنابخشی دوره همخوانی دارد.

ج. «سیاه‌چال» به‌مثابه استعاره اگزستانسیال و سوژه‌شدگی

واژه *Cachot* که عنوان قطعه است، نقشی کلیدی در فهم تمهید فلسفی پاسکال دارد. این «سیاه‌چال» نه‌فقط فضایی فیزیکی، بلکه استعاره‌ای از وضعیت معرفتی انسان در جهانی تاریک، رازآلود و فاقد پاسخ نهایی است. انسان درون این سیاه‌چال، با ابزار محدود عقل، در تلاش برای فهم پرسش‌هایی بنیادین است که به قلمرو ایمان تعلق دارند. این استعاره را می‌توان بازتاب همان «فضای دانایی بسته» دانست که فوکو (۱۹۷۵) در *مراقبت و تنبیه*^۱ با تصویر زندان و ساختار انضباطی آن تحلیل می‌کند؛ سوژه‌ای محدود، درون نظامی که پیشاپیش حدود اندیشیدن را تعیین کرده است.

• تحلیل ترجمه‌شناختی

الف. بازتاب لحن کنایی و قضاوت‌گر

عبارت آغازین «...Je trouve bon» ظاهری خونسرد و بی‌طرف دارد، اما در لایه زیرین خود، حاوی نوعی ارزیابی تلویحی و داوری طعنه‌آمیز نسبت به جایگاه دانش علمی نوظهور است.

^۱. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*

این تعبیر، ضمن آن‌که از قضاوت صریح پرهیز می‌کند، نوعی بی‌اعتنائی هوشمندانه را القا می‌نماید؛ لحنی که در ترجمه فارسی نباید به یک گزاره خنثی یا توصیه‌گر تقلیل یابد.

ب. واژه «*opinion*» و نیاز به بازترجمه یا حاشیه‌نگاری

برگردان این واژه به «عقیده» در فارسی، اگرچه درست، اما نیازمند تبیین است. در فارسی امروز، «عقیده» بار معنایی خاص خود را دارد. حاشیه‌نگاری توضیحی می‌تواند روشن کند که منظور پاسکال از *opinion*، نه حقیقت علمی بلکه دیدگاهی متداول اما نسبتاً کم‌اهمیت در مقایسه با مسائل وجودی است.

ج. نقش استعاره در بازنمایی گسست معرفتی

ترجمه *Cachot* به «سیاه‌چال» وفادارانه است، اما بدون در نظر گرفتن لایه فلسفی آن، بخشی از معنای متن گم می‌شود. لازم است مترجم یا در پاورقی، یا در متن مقدمه ترجمه، توضیح دهد که این واژه استعاره‌ای از محدودیت عقل در برابر اسرار الهی و جایگاه ناپایدار انسان در نظم دانایی کلاسیک است.

جمع‌بندی: گسست معرفتی و مسئولیت ترجمه

این قطعه یکی از نمایان‌ترین نمونه‌های گسست میان اپیستمیک علم و ایمان در متن /نمایشه‌های پاسکال است. ترجمه آن نیازمند درک عمیق زمینه تاریخی، لحن طعنه‌آمیز و استعاره‌های فلسفی متن است. تنها با چنین درکی است که مترجم می‌تواند نقش خویش را به‌مثابه واسطه‌ای معرفت‌شناختی ایفا کند و برای مخاطب امروز افقی تازه در مواجهه با متن کلاسیک بگشاید.

۴. ۲. قطعه ۱۷۳: طنز به‌مثابه استراتژی اپیستمیک

متن فرانسه:

“Ils disent que les éclipses présagent malheur, parce que les malheurs sont ordinaires, de sorte qu'il arrive si souvent du mal, qu'ils devinent souvent; au lieu que s'ils disaient qu'elles

présagent bonheur, ils mentiraient souvent. Ils ne donnent le bonheur qu'à des rencontres du ciel rares; ainsi ils manquent peu souvent à deviner." (Pascal, 2015)

ترجمه فارسی:

«می‌گویند کسوف‌ها منادیِ بدیمنی‌اند، چون شوربختی‌ها معمول‌اند؛ چنان‌که این شوربختی‌ها آن‌قدر فراوان رخ می‌دهند که پیشگویی‌هایشان اغلب درست از آب درمی‌آید؛ اما اگر می‌گفتند که این پدیده‌ها منادیِ سعادت‌اند، اغلب دروغ از آب درمی‌آمد. آنان خوشبختی را تنها به رویدادهای نادرِ آسمانی نسبت می‌دهند؛ و بدین‌سان، به‌ندرت در پیشگویی‌هایشان خطا می‌کنند.»

• تحلیل معرفت‌شناختی

الف. هم‌زیستی علم و خرافه: تقابل دو افق دانایی

این قطعه بازتاب روشنی است از تنش میان دو منطق گفتمانی در آستانه دوران مدرن: **منطق خرافی**: در آن، وقایع طبیعی همچون کسوف با رویدادهای زمینی هم‌نشین می‌شوند تا پیش‌گویی‌هایی درباره بدیمنی پدید آید. مبنای این منطق، فراوانی وقایع منفی و حافظه انتخابی بشر است.

منطق علمی نوظهور: که از رهگذر عدد، بسامد، و نظم، می‌کوشد تفسیر علی-آماري جایگزین تفسیر جادویی سازد.

پاسکال با لحن طنزآلود، این منطق خرافی را به چالش می‌کشد. او نشان می‌دهد که خرافات نه از جهل، بلکه از تمایل ذهن انسانی به معنابخشی ساده‌انگارانه و تأییدگرایانه ناشی می‌شوند.

ب. طنز، ابزار افشای گفتمان غالب

طنز در این قطعه، صرفاً تزئین بلاغی نیست؛ بلکه راهبردی معرفت‌شناختی برای نقد ساختار دانایی پیشامدرن است. پاسکال به‌جای تخطئه مستقیم، از محاسبه‌ای شبه‌آماري بهره می‌گیرد؛

«اگر سعادت را به پدیده‌ای نادر نسبت دهند، کمتر خطا خواهند کرد.» این «هوشمندی گفتمانی» نه تنها ایرونی ظریفی دارد، بلکه نوعی مقاومت علیه تثبیت بی‌پایه معنا است. در افق فوکویی، این نوع تحلیل را می‌توان گونه‌ای افشاگری از «مناطق خاکستری دانایی» تلقی کرد؛ جایی که خرافه، گرچه در حاشیه است، هنوز بخشی از گفتمان معتبر تلقی می‌شود.

• چالش‌های ترجمه: بازنمایی لحن، منطق طنز، و تقابل گفتمانی

الف. طنز ضمنی و چندلایه:

جملاتی چون *qu'ils devinent souvent* یا *ils mentiraient souvent* بیان‌گر نقدی غیرمستقیم‌اند. ترجمه آن‌ها باید طوری انجام شود که لحن شبه‌منطقی اما گزنده پاسکال حفظ شود، نه آنکه صرفاً گزارشی خنثی باشد.

ب. واژگان ناظر به دو گفتمان متفاوت:

اصطلاحاتی مانند *rencontres du ciel rares* (رویدادهای نادر آسمانی) برای خواننده امروز ممکن است علمی جلوه کند، اما در متن پاسکال کنایه به سازوکار ذهنی فال‌گیرانه دارد. مترجم باید این دوگانگی را روشن کند، شاید با حاشیه‌نگاری کوتاه.

ج. فاصله‌اپیستمیک و تفاوت درک مخاطب معاصر:

در دنیای امروز که باور به تأثیر گرفتگی‌های آسمانی بر زندگی بشر به حاشیه رفته، طنز این قطعه ممکن است بی‌اثر شود. مترجم می‌تواند با یک پانویس، وضعیت رایج خرافه‌باوری قرن هفدهم را توضیح دهد تا زمینه درک نقد پاسکال فراهم شود.

جمع‌بندی موردی

قطعه ۱۷۳ پاسکال نمونه‌ای درخشان از بهره‌گیری از طنز برای افشای مکانیزم‌های ناکارآمد تولید معنا در یک اپیستمه در حال افول است. طنز او نه تنها ابزار انتقاد، بلکه شکلی از مقاومت دانایی

در برابر کلیشه‌های تبیینی رایج است. ترجمه این طنز، چنان‌که نشان داده شد، تنها در صورت دقت به لحن، ساختار بلاغی، و زمینه گفتمانیِ دوگانه متن می‌تواند وفادارانه و مؤثر باشد.

۴.۳. قطعه ۱۵۱: تربیت، قدرت و سوژه‌سازی: بازخوانی قطعه ۱۵۱ در پرتو گفتمان شکوه و

نقد ترجمه‌پذیری آن

متن فرانسه:

“ La gloire. – L'admiration gâte tout dès l'enfance: Oh! que cela est bien dit! oh! qu'il a bien fait! qu'il est sage! etc. Les enfants de Port-Royal, auxquels on ne donne point cet aiguillon d'envie et de gloire, tombent dans la nonchalance”. (Pascal, 2015)

ترجمه فارسی:

«شکوه. – تحسین از همان کودکی همه‌چیز را تباه می‌کند؛ آه! که چه نیکو گفت! آه! که چه نیکو عمل کرد! چه خردمند است! و جز این‌ها. کودکانی که در پور رویال تربیت می‌شوند و از این محرک حسد و شکوه بی‌نصیب‌اند، در بی‌اعتنایی فرومی‌روند.»

• تحلیل معرفت‌شناختی

الف. نقد نظام تربیتی مبتنی بر شکوه و تحسین

پاسکال در این قطعه، نظام تربیتی رایج را به نقد می‌کشد؛ نظامی که از کودکی، با تحسین‌های مکرر و ستایش‌های اغراق‌آمیز، میل به شکوه و تأیید اجتماعی را در کودک نهادینه می‌سازد. عبارات خطاب‌گونه اغراق‌آمیز (چه نیکو گفت! چه خردمند است!) بازتابی از فرهنگی‌اند که بر پرورش میل به دیده‌شدن استوار است.

در اینجا *gloire* – برخلاف ظاهر مثبتش – حامل معنایی منفی است: نوعی میل فاسد به

تحسین، حسادت، و تأیید.

ب. الگوی آلترناتیو پور-رویال: گسست از گفتمان غالب

در تقابل با الگوی مسلط، پاسکال از کودکان پور-رویال یاد می‌کند؛ مدرسه‌ای وابسته به جریان ژانسنیست که با تحقیر شکوه و میل به افتخار، ارزش‌هایی چون فروتنی و خویش‌داری را ترویج می‌کرد. از منظر پاسکال، سستی ظاهری این کودکان (*nonchalance*) نشانه نجات‌یافتگی از چرخه بیمارگونه رقابت و شهرت‌طلبی است، نه ضعف. این تقابل، بازتاب گسستی اپیستمیک است: میان اپیستمه کلاسیک متأخر - که در آن شکوه ارزشی اخلاقی تلقی می‌شود - و نگاه نقادانه‌ای که می‌کوشد از هنجارهای گفتمان سلطه فاصله بگیرد.

ج. خوانش فوکویی: قدرت، انضباط و سوژه‌سازی

با نگاهی فوکویی، این قطعه نمود آشکاری است از چگونگی اعمال قدرت در ساحت تربیت. نظام مبتنی بر تحسین، نه تنها پاداش‌دهنده رفتارهای مطلوب است، بلکه الگوی سوژه قابل‌پیش‌بینی، رام، و تابع را بازتولید می‌کند. *aiguillon d'envie et de gloire* در اینجا همان ابزار ناپیدای انضباط است؛ محرکی که کودک را درونی‌ساز هنجارهای جامعه می‌سازد. در مقابل، *nonchalance* در افق پاسکال، شاید نشانه مقاومت در برابر نظم انضباطی باشد؛ امتناعی خاموش از مشارکت در بازی قدرت.

• چالش‌های ترجمه: چندلایگی واژگان و لحن انتقادی

واژه «gloire»

این واژه اگر به «شکوه» یا «افتخار» برگردانده شود، ممکن است معنای انتقادی متن را محو کند. پیشنهاد می‌شود در پانویس، بار معنایی منفی این اصطلاح توضیح داده شود، یا از معادل‌هایی چون «طلب تحسین» یا «افتخارطلبی» بهره گرفته شود.

استعاره «aiguillon» (محرک / نیشر)

این واژه، مفهومی اخلاقی و روان‌شناختی دارد. صرف ترجمه آن به «محرک»، «نیشت» یا «برانگیزاننده» ممکن است کافی نباشد؛ بلکه باید به معنای دقیق‌تری چون «نیروی بیرونی» تحمیل شده برای ایجاد رقابت و حسادت» اشاره شود.

لحن دوگانه متن

قسمت نخست سرشار از تحسین‌های نمایی و عاطفی است؛ قسمت دوم، با لحنی سرد و خنثی، تقابل گفتمانی را برجسته می‌کند. حفظ این تضاد لحن، برای انتقال جان کلام پاسکال ضروری است.

جمع‌بندی موردی

قطعه ۱۵۱ نشان می‌دهد چگونه زبان تحسین، در نظام دانایی کلاسیک، به ابزاری برای سلطه گفتمانی بدل می‌شود. پاسکال با نقد این زبان و ارج نهادن به مقاومت خاموش کودکان پور-روبال، از گسستی معرفتی سخن می‌گوید: از میل به تأیید و دیده شدن، به سوی وارستگی درونی. ترجمه این قطعه تنها زمانی مؤثر خواهد بود که لحن انتقادی، استعاره‌ها و چندلایگی‌های واژگانی در آن به دقت بازآفرینی شوند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با تمرکز بر چالش‌های ترجمه قطعه‌نویسی/اندیشه‌های پاسکال، نشان داد که ترجمه متون فلسفی کلاسیک صرفاً یک فرآیند زبانی نیست، بلکه یک کنش معرفت‌شناختی پیچیده است که با گسست‌های اپیستمیک میان متن مبدأ و متن مقصد درگیر است. با تحلیل سه قطعه ۲۱۸، ۱۷۳ و ۱۵۱ از اندیشه‌های پاسکال، روشن شد که تفاوت در اولویت‌بندی معرفتی (مثلاً تقدم مسائل الهیاتی بر علوم تجربی)، نحوه سوزن‌سازی تربیتی، و شیوه مواجهه با خرافات، همگی

از ریشه‌های گفتمانی متفاوتی سرچشمه می‌گیرند که بازنمایی آن‌ها در ترجمه نیازمند حساسیت نظری و زبانی ویژه‌ای است.

در هر یک از این قطعات، مشخص شد که وفاداری به متن اصلی تنها با برگردان واژگان حاصل نمی‌شود، بلکه مستلزم بازسازی لایه‌های پنهان گفتمانی و اپیستمیک متن نیز هست. راهکارهایی چون افزودن پانویس‌های توضیحی، بازآفرینی لحن طعنه‌آمیز یا انتقادی، و انتقال تنش‌های معنایی از طریق انتخاب واژگان دقیق، در تحلیل نمونه‌ها پیشنهاد شد و کاربرست آن‌ها به‌وضوح نشان داد که چگونه می‌توان گسست‌های اپیستمیک را در متن مقصد برای مخاطب معاصر شفاف ساخت.

در قطعه ۲۱۸ («سیاه‌چال»)، پاسکال نظریه کوپرنیک را تنها یک «opinion» می‌خواند و در مقابل، پرسش جاودانگی نفس را بنیادین می‌داند. درک این اولویت، مستلزم بازسازی بافت الهیاتی‌ای است که در آن، علم تنها در صورتی معنا دارد که به نجات ابدی انسان خدمت کند. ترجمه مؤثر این قطعه، نیازمند فراتر رفتن از برگردان واژه‌ها و پرداختن به منظومه ارزشی نهفته در پس آن است؛ مثلاً با توضیحی حاشیه‌ای در باب جایگاه نظریه کوپرنیکی در نسبت با ایمان در زمانه پاسکال.

قطعه ۱۵۱، با نقد فرهنگی تحسین‌محور، نشان می‌دهد که چگونه نظام تربیتی قرن هفدهم، از رهگذر تشویق و تمجید مداوم، میل به دیده‌شدن را در کودک نهادینه می‌کند. در برابر آن، پاسکال الگوی ژانسنیستی فروتنی‌محور را می‌نشانند. ترجمه چنین نقدی باید لحنی دوگانه، انتقادی و کنایی را حفظ کند و در واژه‌گزینی نیز میان تحسین واقعی و تملق ساختاری تمایز نهاد.

در قطعه ۱۷۳، پاسکال خرافه را نه جهل ساده، بلکه ساختاری از دانایی می‌نماید که در دل فرهنگ عمومی رسوخ کرده است. طنز ظریف این قطعه ابزار افشای این منطق پنهان است. مترجم، برای انتقال این سطوح معنا، باید تقابل دو زبان را — زبان عقل ریاضی‌وار و زبان خرافه

عرفی – در ترجمه حفظ کند و با نشانه‌گذاری‌های بلاغی یا حاشیه‌نگاری‌های کوتاه، به خواننده امروز امکان بازخوانی انتقادی بدهد.

یافته‌های این مقاله فراتر از مورد خاص پاسکال، به ترجمه دیگر متون فلسفی کلاسیک نیز تعمیم‌پذیر است. آثاری چون *گفتار در روش*^۱ دکارت یا *موناولوژی*^۲ لایب‌نیتس نیز در بافت اپیستمیک مشابهی خلق شده‌اند و ترجمه موفق آن‌ها مستلزم شناخت عمیق قواعد معرفتی زمانه تولیدشان است.

در همین افق می‌توان به دیگر متون کلاسیک سده هفدهم نیز نظر افکند. دکارت^۳ در *گفتار در روش* و لایب‌نیتس^۴ در *موناولوژی* هر دو می‌کوشند میان عقلانیت نوظهور علمی و افق‌های الهیاتی زمانه خود نوعی توازن معرفت‌شناختی برقرار کنند؛ کوششی که در سطح گفتمانی با احتیاط در صورت‌بندی دعاوی علمی و ابداع دستگاه‌های مفهومی نو همراه است. ترجمه این آثار به فارسی، همانند مورد پاسکال، تنها در صورتی «مسئولانه» خواهد بود که مترجم، اپیستمه کلاسیک و تنش‌های میان علم، الهیات و متافیزیک را در لایه مفهومی و پاراگراف‌های تفسیری (پانویس‌ها، مقدمه‌ها و حاشیه‌نویسی‌ها) فعال کند و از هموارسازی زبانی شکاف‌های معرفتی بپرهیزد. در این معنا، مترجم دکارت و لایب‌نیتس نیز چون مترجم اندیشه‌های پاسکال، به‌جای حذف گسست‌های اپیستمی، آن‌ها را در سطح گفتمان هدف «صحنه‌آرایی» می‌کند تا خواننده امروز با خود دشواری ترجمه‌ی متون کلاسیک مواجه شود، نه صرفاً با نثری روان و از نظر تاریخی بی‌اصطکاک. این نکته ما را به‌ضرورت تعمیم‌یافته یافته‌ها رهنمون می‌سازد که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد.

این مقاله راهبردهای زیر را برای ترجمه متون فلسفی پیشنهاد می‌کند.

^۱. *Discourse on the Method*

^۲. *Die Monadologie*

^۳. René Descartes

^۴. Gottfried Wilhelm Leibniz

- (۱) پانویس‌های تفسیری برای شفاف‌سازی لایه‌های تاریخی، اپیستمیک و بینامتنیتی؛
- (۲) بازآفرینی لحن، از طریق حفظ طعنه، ایجاز یا بلاغت تعمّدی متن اصلی؛
- (۳) واژه‌گزینی محتاطانه، به‌ویژه در مفاهیم محوری مانند *cachot, gloire* یا *opinion*، که بار معنایی آن‌ها به‌سختی به زبان مقصد منتقل می‌شود مگر با یادداشت‌های توضیحی یا معادل‌سازی مفهومی.

درنهایت، این مقاله تأکید می‌کند که ترجمه متون فلسفی کلاسیک نه بازتولید منفعل معنا، بلکه کنشی خلاقانه و دیالوگ‌محور است که در آن، مترجم نقشی دوگانه ایفا می‌کند؛ وفاداری به ساختار دانایی گذشته و تسهیل فهم آن برای ذهن امروزی. این مسئولیت دوگانه، ترجمه را به کنشی معرفت‌شناختی بدل می‌سازد که تنها با وقوف به گسست‌های اپیستمیک، امکان‌پذیر می‌شود.

کتاب‌نامه

- حریری، ن. (۱۳۷۶). یک گفت‌وگو. کارنامه.
- شویبری، ل.، یوسفی بهزادی، م.، و رضایی، آ. (۱۳۹۸). بررسی تحلیلی نظریه «گرایش‌های ریخت‌شکنانه» آنتوان برمن در گلستان سعدی با استناد به ترجمه فرانسوی شارل دفرمری. *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۲(۱)، ۱-۲۴. <https://doi.org/10.22067/rltf.v1i2.80164>
- صیادانی، ع.، رحیم‌خانی، س.، و آقامحمدی اهل ایمان، س. (۱۴۰۰). ناهنجاری‌های دستوری-معنایی از دیدگاه لارنس ونوتی در رابطه با دو ترجمه مهدی سرحدی و موسی اسوار از رمان عیسی ابن الإنسان. *پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی*، ۱۱(۲۴)، ۲۹۹-۳۲۷. <https://doi.org/10.22054/rctall.2021.62307.1574>
- فوکو، م. (۱۴۰۱). *نظم اشیاء: دیرینه‌شناسی علوم انسانی* (ی. امامی، مترجم). پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

محمدی، ا.، و کریمیان، ف. (۱۳۹۳). واژه و معنا در تقابل یا در تعامل با یکدیگر در ترجمه. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۷(۴)، ۱۰۷-۱۲۹. <https://doi.org/10.22067/lts.v47i4.43318>

ملکشاهی، م.، و خزاعی فرید، ع. (۱۳۹۶). رویکردی نو از طریق ترجمه برای تحلیل تاریخی انتقال گفتمان‌ها و نظریه‌ها. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۴)، ۱-۲۴. <https://doi.org/10.22067/lts.v50i4.66363>

Ahmadi, M. R. (2013). *Antoine Berman and the theory of deforming tendencies*. *Biannual Journal of Foreign Language and Literature Criticism*, 6(10), 1-19.

Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger : Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Gallimard.

Faugère, P. (Ed.). (1844). *Pascal Blaise, Pensées, fragments et lettres* (Vols. 1-2). Andrieux.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses : Une archéologie des sciences humaines*. Gallimard

Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6., durchgesehene Aufl.). J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Godard, B. (2001). *L'Éthique du traduire : Antoine Berman et le "virage éthique" en traduction*. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 14(2), 49-82. doi:10.7202/000569ar

Goldmann, L. (1956). *Le Dieu caché : Étude sur la vision tragique dans les « Pensées » de Pascal et dans le théâtre de Racine*.

Gray, M. (2017). *Examining the "invisible": How are published translations reviewed in the United Kingdom and France?* *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 9(1). <https://doi.org/10.7202/1043123ar>

Gutting, G., & Oksala, J. (2022). Michel Foucault. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2022 Edition). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/foucault/>

Jacques Derrida, « Des Tours de Babel », Ebisu [En ligne], Numéro spécial | 2025, mis en ligne le 01 décembre 2025, consulté le 23 décembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ebisu/11140> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/15d7a>

Niknasab, L. (2023). *A critique of the English translation of Haft Peykar based on Antoine Berman's model*. *Iranian Journal of Translation*

- Studies, 20(80).
<https://journal.translationstudies.ir/ts/article/view/1025>
- O'Farrell, C. (2005). *Michel Foucault*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781446218808>
- O'Keefe, B. (2022). Translation, Gadamer, and the hermeneutical perspective. *Yearbook of Translational Hermeneutics*, 2, 351–382.
<https://doi.org/10.52116/yth.vi2.50>
- Pascal, B. (1995). *Pensées and other writings* (H. Levi, Trans.; A. Levi, Intro. & notes). Oxford University Press.
- Pascal, B. (2015). *Pensées* (L. Brunschvicg, Ed.; D. Descotes & M. Escola, Introd.). Flammarion.
- Steiner, G. (1975). *After Babel: Aspects of language and translation*. Oxford University Press.
- Venuti, L. (2018). *The translator's invisibility: A history of translation* (2nd ed.). Routledge.

درباره نویسندگان

سمیه فیلی دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه، گروه دانشی زبان و فرهنگ ملل، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی است.

آنت آبکه استادیار و عضو هیئت علمی در رشته زبان و ادبیات فرانسه، گروه زبان فرانسه، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرکزی تهران است.

لیلا شوبیری استادیار و عضو هیئت علمی در رشته علوم زبانی، گروه دانشی زبان و فرهنگ ملل، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات است.

مرتضی لک استادیار و عضو هیئت علمی در رشته علوم زبانی، گروه دانشی زبان و فرهنگ ملل، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات است.



Parental Ideological Conception of Foreign Language Learning (FLL): A Comparative Study of English and Arabic in Iran

Farahnaz Pourandalibi¹, Reza Pishghadam^{2*}, Azar Hosseini Fatemi³

¹PhD in TEFL, English Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

²Professor in TEFL, English Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

³Associate Professor in TEFL, English Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Abstract This study investigates the ideological concepts in learning English and Arabic as foreign languages from the perspective of parents in Iran. Using semi-structured interviews with 50 parents of middle school students in Tehran, the study explores their attitudes toward these languages. Findings reveal that parents' view English as essential for their children's future success. They see English as a bridge to the world and for better opportunities. In contrast, Arabic is valued primarily for religious and cultural reasons, particularly for reading the Quran, with limited practical relevance. Some parents expressed reluctance toward Arabic due to historical tensions with Arab countries. The study highlights how power, globalization, with English prioritized for global success and Arabic confined to religious purposes. These differences reflect the influence of cultural, political, and religious ideologies on language learning attitudes. The findings can guide educational policymakers in designing curricula that align with parental expectations.

Keywords: *Language Ideology, Cultural Capital, Religious and Linguistic Identity, English as Symbolic Capital, Arabic as Religious Capital, Ideology and Language Education*

Please cite this paper as follows:

Pourandalibi, F., Pishghadam, R., & Hosseini Fatemi, A. (2025). Parental ideological conception of Foreign Language Learning (FLL): A comparative study of English and Arabic in Iran. *Language and Translation Studies* 58(1), 220-253. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.95294.1386>

1. Introduction

In the globalized landscape of the 21st century, parental language ideologies play a decisive role in shaping educational pathways and linguistic markets. Recent scholarship on language ideology (Block, 2018; Piller & Gerber, 2021) underscores how these attitudes are not formed in a vacuum but are deeply embedded within complex sociopolitical contexts, reflecting broader struggles over identity, power, and capital. Nowhere is this more evident than in Iran, where learning foreign languages is a charged endeavor, situated at the crossroads of global engagement and religious-national tradition.

English as the paramount global lingua franca and Arabic as the sacred language of Islam carry profoundly distinct forms of cultural capital (Bourdieu, 1991), making parental choices a rich site for investigating competing values.

This study builds upon Bourdieu's (1986) theory of cultural reproduction and Phillipson's (1992) concept of linguistic imperialism to examine how Iranian parents negotiate these tensions. It addresses critical gaps by focusing on the ideological positioning of English in Iran, by investigating how historical and political tensions mediate attitudes towards Arabic, moving beyond purely religious readings, and by centering parental voices as crucial agents in educational decision-making, a perspective often overlooked despite its significant impact (Kiany et al., 2021). Consequently, this research aims to provide a nuanced understanding of how macro-level sociopolitical structures and global power dynamics manifest in and are negotiated through the micro-level, everyday language choices of families in Tehran. It will contribute to broader discussions on linguistic globalization and identity formation (Darvin & Norton, 2021).

2. Method

This qualitative study used a phenomenological design to conduct an in-depth investigation into the belief systems of Iranian parents. It employed a heterogeneous sampling strategy across four socioeconomically diverse districts of Tehran to ensure a wide spectrum of participants' socioeconomic statuses, ages (33-55), and educational attainment (from high school diplomas to PhDs). Sampling ceased at theoretical saturation, when interviews

produced no new themes and all key demographic viewpoints were encompassed. Data was collected through 45-minute, in-depth, semi-structured interviews in Persian, following ethical protocols of informed consent and confidentiality. The interview guide explored four main domains: 1) the perceived necessity of language learning, 2) motivational drivers, 3) pedagogical preferences, and 4) socio-political influences on language attitudes.

The semi-structured format balanced consistency with flexibility to pursue emerging themes. All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim to ensure accuracy. Data analysis followed Lindlof's thematic analysis framework through a rigorous five-phase process.

Familiarization: Immersive, repeated reading of transcripts;

Initial Coding: Line-by-line annotation to identify key concepts and patterns;

Theme Development: Grouping codes into initial thematic categories;

Theme Refinement: Iterative review and interpretation through a Bourdieusian lens (capital, habitus, field);

Finalization: Peer debriefing to validate findings and mitigate bias.

This systematic analysis revealed both explicit narratives and implicit ideologies, enabling a theoretically grounded interpretation of how parents conceptualize English and Arabic learning in Iran's sociopolitical context.

3. Results

This study revealed a complex contrast in parental ideologies towards English and Arabic, which can be conceptualized through three dominant patterns. Firstly, parents overwhelmingly perceived English as an indispensable and highly convertible form of cultural capital, consistently framing it as "the key to global opportunities". Its value was seen as directly transferable into socio-economic advancement. This perception was broken down into several key functions: a) its role as a vital global communicative tool for media consumption, travel, and building international networks; b) its unparalleled utility for social mobility, deemed essential for entry into top-tier universities and the contemporary job market; and c) its function as a source of identity

and symbolic capital, where proficiency fosters self-confidence, enhances social prestige, and commands respect. Parents expressed a range of desires for proficiency, from a maximalist view aiming for native-like mastery for global competition to a more pragmatic view focused on specific professional needs. Pedagogically, American English was strongly preferred for its perceived simplicity, neutrality, and prevalence in media. Opinions on native-speaking teachers were divided between those who valued authentic pronunciation and cultural exposure and those who believed Iranian teachers better understood local students' needs, with cost being a significant mitigating factor.

In direct opposition, Arabic was primarily compartmentalized as a specialized religious capital. Parents almost universally recognized its essentiality for religious practice (understanding the Quran, performing prayers) but rarely viewed it as a living language for everyday communication or professional advancement. This restricted valuation was influenced by a perceived lack of global use, its specific religious role, and widespread dissatisfaction with its non-communicative, grammar-focused teaching in the Iranian school system. For most, investing time in English was a more pragmatic choice for their children's future. While a small minority of more educated parents acknowledged Arabic's broader cultural significance in Islamic civilization, the dominant narrative confined to the religious sphere. Consequently, Arabic lacks the "institutionalized capital" (e.g., valuable certificates) that English possesses in Iran.

Thirdly, the analysis revealed significant generational and educational schisms in language attitudes. Older parents often emphasized historical-political contexts, with some associating Arabic with the trauma of the Iran-Iraq War, while younger, urban, and highly educated parents prioritized functionality and exhibited more pragmatic, nuanced orientations. This divergence shows how an individual's habitus mediates global influences within local contexts. English was consistently described by such adjectives as "fluid" and "universal," whereas Arabic was seen as "textually rich" but "static", highlighting how sociopolitical factors fundamentally mediate linguistic hierarchies (Phillipson, 1992; Pennycook, 2021).

4. Discussion and Conclusion

This study reveals Iran's linguistic field as a contested arena where global, religious-nationalist, and historical forces converge. It shows a struggle between the global prestige of English (Phillipson, 1992), the religious valorization of Arabic (Sadeghi & Sahragard, 2020), and the enduring weight of historical memory (Balibar, 1991) in shaping language perceptions.

The languages assume distinct forms of capital in this field (Bourdieu, 1986). English operates as institutionalized cultural capital, a gateway to socio-economic advancement, whose dominance exemplifies the symbolic violence inherent in linguistic markets, where its superiority is often taken for granted. Arabic, by contrast, is compartmentalized primarily as religious capital. Its value for secular communication is limited by political history, constraining its potential use.

The findings challenge monolithic depictions of Iranian language attitudes by revealing significant generational and class-based schisms. Younger, urban, and highly educated parents expressed more nuanced, pragmatic orientations, whereas older generations frequently echoed official nationalist or religious discourses. This divergence emphasizes how habitus (the internalized social disposition of individuals) mediates global influences in local contexts.

These findings offer three primary theoretical contributions:

- 1) They extend Bourdieu's theory of capital by applying it to the unique socio-linguistic dynamics of modern Iran;
- 2) They complicate Phillipson's linguistic imperialism by revealing how local agency and resistance fragment the influence of global English;
- 3) They advance Balibar's (1991) work on historical trauma by illustrating its concrete impact on contemporary language ideologies.

From a practical standpoint, this research suggests that effective language policy must:

- A) Bridge the curricular divide by developing Arabic pedagogy that enhances its communicative and secular utility alongside its religious value;

B) Reform teacher training to address implicit biases and equip educators to navigate this ideologically charged terrain;

C) Develop nuanced policy frameworks that acknowledge the complex, competing roles these languages play in Iranian society.

Finally, the limitations of this study suggest future research should adopt longitudinal and geographically diverse approaches to track evolving language ideologies.

بررسی مفاهیم ایدئولوژیک والدین در یادگیری زبان خارجی: مطالعه تطبیقی عربی و انگلیسی در ایران

فرحناز پورعندلیبی^۱، رضا پیش قدم^{۲*}، آذر حسینی فاطمی

^۱ دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

^۲ استاد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

^۳ دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده یادگیری زبان‌های خارجی نه تنها یک مهارت ارتباطی، بلکه ابزاری برای دستیابی به فرصت‌های شغلی، تحصیلی و فرهنگی است. این پژوهش با هدف بررسی مفاهیم ایدئولوژی‌های والدین در ایران نسبت به یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی انجام شده است. با استفاده از تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۵۰ والد دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول در تهران، هفت مضمون اصلی شناسایی شد. نتایج نشان داد والدین، یادگیری زبان انگلیسی را به دلایل شغلی، ارتباطی، تحصیلی و فرهنگی ضروری دانسته و آن را زبان بین‌المللی و ابزاری برای ارتباط با جهان می‌دانند. در مقابل، یادگیری زبان عربی بیشتر به دلایل مذهبی و تا حد خواندن قرآن محدود شد. برخی والدین نیز به دلیل مشکلات تاریخی و فرهنگی با کشورهای عربی، تمایل کمتری به یادگیری این زبان داشتند. یافته‌ها تأثیر عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بر نگرش والدین را نشان می‌دهند. این نتایج می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی در طراحی برنامه‌های آموزشی کمک کند و پیامدهایی برای سیاست‌گذاری آموزشی دارد.

کلیدواژه‌ها: ایدئولوژی زبانی، سرمایه فرهنگی، هویت مذهبی و زبانی، انگلیسی به عنوان سرمایه نمادین، عربی به عنوان سرمایه دینی، تأثیر ایدئولوژی بر آموزش زبان در ایران

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های حوزه ایدئولوژی و آموزش زبان‌های خارجی شاهد تحولات قابل توجهی بوده‌اند. یافته‌های جدید حاکی از آن است که انگاره‌های ایدئولوژیک نه تنها در انتخاب زبان خارجی توسط یادگیرندگان مؤثرند، بلکه در تکوین هویت فرهنگی و اجتماعی آنان نیز سهم بسزایی ایفا می‌کنند (بلاک^۱، ۲۰۱۸). این تأثیرات به‌ویژه در بافت‌های فرهنگی-سیاسی خاص مانند ایران که زبان‌هایی چون انگلیسی و عربی دارای بار معنایی سیاسی، دینی و فرهنگی هستند، نمود بارزتری می‌یابد (کیانی و همکاران، ۲۰۲۱).

مطالعات اخیر در حوزه جامعه‌شناسی زبان تأکید می‌کنند که والدین به‌عنوان عاملان اجتماعی، نقش کلیدی در انتقال ایدئولوژی‌های زبانی به فرزندان خود دارند (پیلر^۲ و گربر^۳، ۲۰۲۱). برای مثال، در پژوهشی که توسط داروین^۴ و نورتون^۵ (۲۰۲۱) انجام شد، مشخص گردید که نگرش والدین نسبت به زبان انگلیسی تحت تأثیر عوامل اقتصادی و موقعیت اجتماعی آنهاست. این یافته‌ها با نتایج تحقیق حاضر که بر نقش والدین در انتخاب زبان خارجی تأکید دارد، همسو است.

هنگامی که آنتوان لویی کلود دستو^۶ دو تریسی^۶ برای نخستین بار در سال ۱۷۹۶ میلادی واژه «ایدئولوژی» را ابداع کرد، آن را به‌عنوان «علم عقاید» تعریف نمود. این تعریف بر اساس ریشه‌شناسی واژه صورت گرفت. در فلسفه کوندیاک، اصطلاح پیشنهادی دو تریسی با نظریه

^۱. Block

^۲. Piller

^۳. Gerber

^۴. Darwin

^۵. Norton

^۶. A. L. C. Destute de tracy

طرفداران تجربه‌گرایی حسی (حسی‌گرایان) همسو بود (ایگلتون^۱، ۱۹۹۱؛ سیلورشتاین^۲، ۱۹۹۸؛ ون دایک^۳، ۱۹۹۸). این نظریه در پی بنیان نهادن ارزش‌ها بر مبنای سودمندی عملی بود. در آغاز، مفهوم ایدئولوژی از شاخه‌هایی مانند روان‌شناسی و جانورشناسی سرچشمه گرفت. باین‌حال، در مقابل این تعریف بی‌طرفانه اولیه، این واژه در دوران حکومت ناپلئون به عرصه سیاست راه یافت. این تحول تا حد زیادی متأثر از اندیشه‌های جمهوری خواهانه دو تریسی و آثار او بود. باین‌حال، بار منفی نیز به این مفهوم افزوده شد، آنگاه که ایدئولوژی به ارائه‌دهنده نظریه‌هایی انتزاعی بدل گشت که تصویری نیمه‌واقعی از زندگی مردم عادی جامعه ارائه می‌داد. این همان نظریه‌ای است که بعدها به بنیان نظریه کارل مارکس^۴ و فریدریش انگلس^۵ - (۱۹۷۴، ۱۸۴۵) نویسندگان کتاب «ایدئولوژی آلمانی» - تبدیل شد (وولارد^۶، ۱۹۹۸؛ ون دایک، ۱۹۹۸). در دیدگاه مارکسیستی، «ایدئولوژی» به عنوان نظامی از آگاهی کاذب و تفسیری تحریف‌شده از واقعیت تعریف می‌شود. این انگاره توسط اندیشمندانی چون لوکاچ^۷، گرامشی^۸ و آلتوسر^۹ (۱۹۷۱) بسط یافت که ایدئولوژی را تجلی قدرت بر مبنای خودآگاهی طبقاتی می‌دانستند. از منظر تاریخی، تعاریف متعددی از این مفهوم ارائه شده است. در حوزه شناختی، ایدئولوژی به مثابه مجموعه‌ای از الگوهای ادراک پدیده‌های اجتماعی تعریف می‌شود. جرج لیکاف^{۱۰} - پژوهشگر برجسته علوم شناختی - با ترسیم ویژگی‌های نظام ادراکی خاصی نشان داده که این نظام شامل مؤلفه‌های اخلاقی بوده و هم جنبه‌های آگاهانه و

¹. Eagleton

². Silverstein

³. Van dijk

⁴. Karl Marx

⁵. Fridrieh Engels

⁶. Woolard

⁷. Lucas

⁸. Gramsci

⁹. Althusser

¹⁰. George Lakoff

هم ناخودآگاه را در بر می گیرد. در سنت جامعه‌شناختی، در نظریه مانهایم^۱، می توان ردپای مفاهیم اولیه دستوت دو تریسی و همچنین انگاره‌های مارکسیستی مانند تحلیل جامعه طبقاتی را مشاهده کرد.

این پژوهش با رویکرد کیفی به بررسی نقش ایدئولوژی در یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی به عنوان زبان خارجی از دیدگاه والدین ایرانی می پردازد. در این راستا، ابتدا مفاهیم پایه‌ای شامل تعاریف ایدئولوژی و ایدئولوژی زبانی، ارتباط آن با اشکال زبانی و همچنین رویکرد فرآیندمحور به ایدئولوژی زبان در چارچوب فرهنگی مؤثر بر حوزه آموزش زبان مورد تحلیل قرار می گیرد. مطالعه حاضر با ترکیب این مؤلفه‌های نظری و توجه به بستر فرهنگی-اجتماعی ایران، در پی تبیین تأثیرات ایدئولوژیک بر ترجیحات و فرآیند یادگیری زبان‌های خارجی در میان خانواده‌های ایرانی است.

۲. پیشینه پژوهش

مطالعات نوین در حوزه‌های میان‌رشته‌ای علوم انسانی به‌ویژه زبان‌شناسی اجتماعی و انسان‌شناسی فرهنگی، با استناد به پژوهش‌های محققانی چون **وولارد (۱۹۹۲)** و **لیکاف و جانسون^۲ (۱۹۸۰)**، به‌وضوح نشان داده‌اند که ایدئولوژی، نظام‌های آموزشی و ساختارهای قدرت در پیوندی ناگسستنی با یکدیگر قرار دارند. این پژوهش‌ها که در چارچوب نظریه‌های انتقادی و جامعه‌شناسی معرفت انجام شده‌اند، بر این نکته تأکید دارند که ایدئولوژی به‌عنوان سیستمی از باورهای مشترک درباره ماهیت زبان و کارکردهای ارتباطی (**پیش‌قدم و پورعلی^۳، ۲۰۱۱**)، نه تنها الگوهای کنش زبانی را شکل می‌دهد، بلکه از طریق فرآیندهای آموزشی، بازتولید می‌شود.

^۱. Mannheimian

^۲. Lankoff & Johnson

^۳. Pishghadam & Pourali

یافته‌های این مطالعات به‌خوبی نشان می‌دهند چگونه نظام‌های اعتقادی از طریق سازوکارهای زبانی، هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی، رفتارهای ارتباطی و ساختارهای قدرت را تثبیت و مشروعیت می‌بخشند.

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در علوم انسانی و زبان‌شناسی کاربردی (فرکلاف^۱، ۲۰۱۰؛ بلومارت^۲، ۲۰۰۵) پیوندهای ژرف و چندلایه‌ای را بین مفاهیم ایدئولوژی، نظام‌های آموزشی و ساختارهای قدرت (بورديو^۳، ۱۹۹۱؛ فرکلاف، ۱۹۹۲) آشکار ساخته‌اند. این روابط پیچیده به‌ویژه در حوزه‌هایی مانند انسان‌شناسی فرهنگی (گرتز^۴، ۱۹۷۷)، جامعه‌شناسی معرفت (مانهایم، ۱۹۳۶) و مطالعات فرهنگی (هال^۵، ۱۹۹۷) موردتوجه قرار گرفته‌اند، جایی که ایدئولوژی و مطالعات زبانی در تعاملی پویا و دیالکتیکی قرار دارند.

مطالعات نشان می‌دهند (وولارد، ۱۹۹۸؛ ون دایک، ۲۰۰۶) که این ارتباط چندسطحی، هم در بسترهای کلان اجتماعی و هم در سطوح خرد تعاملات روزمره قابل‌ردیابی است. به عبارت دقیق‌تر، ایدئولوژی از طریق سازوکارهای زبانی و آموزشی (برنشتاین^۶، ۱۹۹۶؛ لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰) هم بازتولید می‌شود و هم به بازتعریف روابط قدرت می‌پردازد. این فرآیندهای پیچیده، موضوع اصلی بسیاری از پژوهش‌های انتقادی معاصر (فرکلاف، ۱۹۸۹؛ فوکو^۷، ۱۹۷۱) در حوزه مطالعات فرهنگی و زبان‌شناسی اجتماعی بوده است.

در این چارچوب، تحلیلگران (گیدنز^۸، ۱۹۸۴؛ هابرماس^۹، ۱۹۸۴؛ بورديو، ۱۹۸۶) بر این باورند که زبان صرفاً یک ابزار ارتباطی نیست، بلکه عرصه‌ای است که در آن ایدئولوژی‌ها

^۱. Fairclough

^۲. Blommaert

^۳. Bourdieu

^۴. Geertz

^۵. Hall

^۶. Bernstein

^۷. Foucault

^۸. Giddens

^۹. Habermas

(آلتوسر، ۱۹۷۱؛ گرامشی، ۱۹۷۱) هم تجلی می‌یابند و هم به چالش کشیده می‌شوند. بوردیو (۱۹۸۶) زبان را بخشی از سرمایه فرهنگی چندبعدی می‌داند که در سه سطح کلیدی (سطح عادت واره، سطح سرمایه زبانی و سطح میدان اجتماعی) قادر است موقعیت اجتماعی فرد را متحول سازد. این نگاه، درک ما از نقش زبان در شکل‌دهی به گفتمان‌های مسلط و مقاومت در برابر آنها (اسکولن^۱، ۱۹۹۶؛ چارتریس-بلک^۲، ۲۰۰۴) را عمیق‌تر ساخته است.

از منظر زبان‌شناختی، ایدئولوژی به‌عنوان چارچوبی از انگاره‌های مشترک دربارهٔ سرشت زبان، کارکردهای ارتباطی و الگوهای کنش زبانی مفهوم‌پردازی می‌شود. وولارد (۱۹۹۲) این مفاهیم را در چارچوب نظم گفتمانی جمعی بازتعریف کرده است. این نگاه با یافته‌های لیکاف و جانسون (۱۹۸۰، به نقل از پیش‌قدم و پورعلی، ۲۰۱۱) که نشان می‌دهد چگونه نظام‌های اعتقادی، رفتارهای زبانی و اجتماعی افراد را سامان می‌بخشد، همسویی کامل دارد.

تربورن^۳ (۱۹۸۰) در تحلیل خود، ایدئولوژی را نه به‌مثابه مؤلفه‌ای مجزا، بلکه به‌عنوان ویژگی ذاتی و جدایی‌ناپذیر فرآیندهای اجتماعی مفهوم‌پردازی می‌کند. وولارد (۱۹۹۲) با تأکید بر این دیدگاه، خاطرنشان می‌سازد که الگوهای ارتباطی انسان‌ها، در واقع بازنمایی فرضیات بنیادین و جهان‌بینی آنان به‌عنوان کنشگران اجتماعی است.

در حوزه آموزش زبان‌های خارجی، مطالعات نشان می‌دهند که نگرش‌های ایدئولوژیک به‌طور جدی بر انتخاب زبان تأثیر می‌گذارند (پنی‌کوک، ۲۰۲۱). در ایران، این تقابل در مواجهه با زبان انگلیسی (به‌عنوان نماد جهانی‌سازی) و عربی (به‌عنوان سرمایه دینی) مشهود است. از یکسو، آموزش عربی اغلب با اهداف مذهبی پیوند خورده است (صادقی و صحراگرد، ۲۰۲۰) و از سوی دیگر، اولویت والدین به انگلیسی تحت تأثیر عوامل اقتصادی و بین‌المللی شدن است (لی و روان، ۲۰۲۲؛ خانلرزاده و توکلی، ۲۰۲۳).

¹. Scollon,

². Charteris-Black

³. Therborn

در سطح کلان‌تر، مطالعات کراس‌کریتی و همکاران^۱ (۲۰۱۲) و وولارد و شیفلین^۲ (۱۹۹۴) نشان می‌دهند که ایدئولوژی‌های زبانی صرفاً به حوزه زبان محدود نمی‌شوند، بلکه به مفاهیم عمیق‌تری مانند هویت‌یابی، معیارهای زیبایی‌شناختی و ارزش‌های اخلاقی گره خورده‌اند. ورنس^۳ (۲۰۰۳) این فرآیندهای پویا را به حرکت آونگی تشبیه می‌کند که در آن دینفعان مختلف، مواضع متغیری را در بازه‌ای میان پذیرش و مقاومت اتخاذ می‌کنند.

مطالعات میدانی گویای آن است که کنشگران زبانی در مواجهه با فشارهای ایدئولوژیک، راهبردهای هوشمندانه‌ای اتخاذ می‌کنند. برای نمونه، گال^۴ (۱۹۹۳) در پژوهش خود درباره جامعه آلمانی‌زبان مجارستان نشان می‌دهد که چگونه این گروه با خلق تعاریف بدیع از هویت و چارچوب‌های زبانی، در برابر ایدئولوژی رسمی دولت مقاومت می‌کنند. به همین ترتیب، اورسیولی^۵ (۱۹۹۱) در مطالعه تطبیقی خود در نیویورک آشکار می‌سازد که کاربرد زبان انگلیسی برای یک سفیدپوست آمریکایی، یک سیاه‌پوست آمریکایی و یک مهاجر پورتوریکویی، بار معنایی و کارکرد اجتماعی کاملاً متفاوتی دارد.

در واکنش به این نقدها، موج جدیدی از بازخوانی‌های تاریخی با رویکرد ایدئولوژیک شکل گرفت که تمرکز اصلی آن بر تحلیل گفتمان‌های ملی‌گرایانه در محافل نخبگی و روابط استعماری بود (بالیبار^۴، ۱۹۹۱). در این میان، پژوهش‌های مربوط به کشورهای غربی به‌ویژه فرانسه، انگلستان و ایالات متحده سهم عمده‌ای داشته‌اند. اگرچه در دهه‌های اخیر شاهد رشد کمی چشمگیر مطالعات زبان‌شناختی بوده‌ایم، باومن^۵ (۱۹۹۱) به‌درستی بسیاری از این پژوهش‌ها را از منظر روش‌شناختی فاقد عمق لازم برای واکاوی ماهیت پیچیده زبان ارزیابی می‌کند.

^۱. Kroskrity

^۲. Schieffelin

^۳. Verness

^۴. Balibar

^۵. Bauman

با این وجود، همین مطالعات مقدماتی، بستر ساز بازخوانی‌های انتقادی مهمی در بررسی ایدئولوژی‌های ملی‌گرایانه و استعماری شده‌اند (بالیار، ۱۹۹۱).

امروزه شماری از مطالعات نیز به بررسی موارد آسیایی توجه نشان داده‌اند.

در بستر اجتماعی ایران، فضاهای ایدئولوژیک حاکم بر زبان‌های انگلیسی و عربی، تقابلی پیچیده میان نیروهای جهانی‌سازی و ارزش‌های سنتی را به نمایش می‌گذارند. از یکسو، زبان انگلیسی به مثابه نماد مدرنیته و دروازه‌ای به سوی ارزش‌های غربی بازنمایی می‌شود. این نگرش به خوبی با مفهوم «سرمایه زبانی» **بورديو** (۱۹۹۱) همخوانی دارد که در آن تسلط زبانی به مثابه ابزاری برای تحرک اجتماعی و دستیابی به فرصت‌های اقتصادی عمل می‌کند (دیردن^۱، ۲۰۱۸). مطالعات نشان می‌دهند که در میان طبقات متوسط و بالای جامعه ایرانی، انگلیسی به عنوان «پاسپورت اجتماعی» برای ورود به عرصه‌های بین‌المللی و بازار کار جهانی تلقی می‌شود.

در مقابل، زبان عربی در گفتمان غالب ایرانی، فراتر از یک ابزار ارتباطی، به عنوان محملی برای هویت‌یابی دینی و پیوند با سنت‌های فرهنگی بازتعریف می‌شود. این زبان در میان جوامع مذهبی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، چراکه کلید دستیابی به متون مقدس اسلامی و حفظ پیوندهای تاریخی با جهان اسلام محسوب می‌شود (فیشمن^۲، ۲۰۱۸؛ عبادی و قیصری^۳، ۲۰۱۹). پژوهش‌های میدانی همچون مطالعه **خیرخواه و چکایت**^۴ (۲۰۲۰) نشان می‌دهند که این دوگانگی زبانی در سطح خانواده‌های ایرانی به شکل‌های پیچیده‌ای بروز می‌یابد.

¹. Dearden

². Fishman

³. Ebadi & Gheisari

⁴. Kheirkhah, M., & Cekaite

۳. روش پژوهش

این پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناختی به بررسی ایدئولوژی‌های زبانی والدین در مورد یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی پرداخته است. مطالعه حاضر از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بهره برده که امکان کشف نظام‌های اعتقادی و ارزشی شرکت‌کنندگان را در این زمینه فراهم می‌سازد.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۵۰ نفر از والدین دانش‌آموزان پایه‌های هفتم تا نهم (۱۵ پدر و ۳۵ مادر) با محدوده سنی ۳۳ تا ۵۵ سال از مناطق چهارگانه تهران بودند. نمونه‌گیری به روش هدفمند و با معیار اشباع نظری صورت پذیرفت. ترکیب تحصیلی مشارکت‌کنندگان بدین شرح بود: مدرک کارشناسی: ۴۰٪ (۲۰ نفر)، دیپلم: ۲۲٪ (۱۱ نفر)، کارشناسی ارشد: ۲۰٪ (۱۰ نفر)، دکتری: ۱۰٪ (۵ نفر)، فوق دیپلم: ۸٪ (۴ نفر).

مصاحبه‌ها به زبان فارسی در محیطی مناسب و با رعایت کامل اصول اخلاق پژوهش ازجمله اخذ رضایت آگاهانه و حفظ محرمانگی اطلاعات انجام شد. پروتکل مصاحبه شامل سؤالات باز محوریت‌دار با تأکید بر پرسش‌های «چرایی» و «چگونگی» (دُرنیه، ۲۰۰۷) طراحی گردید. متوسط زمان هر مصاحبه ۴۵ دقیقه بود.

داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون (لیندولف^۲، ۱۹۹۵) انجام شد. در این فرآیند، ابتدا مصاحبه‌ها به‌طور کامل پیاده‌سازی گردید، سپس داده‌ها مورد کدگذاری اولیه قرار گرفتند. در مرحله بعد، مضامین اولیه استخراج شده و پس از بازبینی و اصلاح، مضامین نهایی تعریف و نامگذاری شدند. این رویکرد نظام‌مند امکان شناسایی الگوهای موجود در ایدئولوژی‌های زبانی والدین را فراهم ساخت.

^۱. Dornyei

^۲. Lindolf

تحلیل داده‌ها هفت مضمون اصلی را آشکار ساخت: (۱) دلایل شغلی-اقتصادی، (۲) اهداف ارتباطی، (۳) انگیزه‌های تحصیلی، (۴) ملاحظات سیاسی، (۵) عوامل روان‌شناختی، (۶) مؤلفه‌های فرهنگی، (۷) زمینه‌های مذهبی.

جدول ۱ بر اساس مؤلفه‌های استخراج‌شده از تحلیل داده‌های مصاحبه با والدین زبان‌آموزان انگلیسی یا عربی طراحی شده است. زیرمجموعه‌ها نشان‌دهنده مهم‌ترین مفاهیم مطرح‌شده توسط شرکت‌کنندگان است. این طبقه‌بندی به صورت نظام‌مند و مبتنی بر محورهای اصلی پژوهش انجام شده تا امکان دستیابی به تحلیلی جامع از یافته‌ها فراهم شود.

جدول ۱. درون‌مایه اصلی و زیرمجموعه‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها درباره یادگیری زبان

انگلیسی یا عربی

ردیف	دلایل اصلی	مضامین با جزئیات
۱	استفاده و ایجاد فرصت‌های شغلی مناسب	یافتن شغل مناسب در ایران، اشتغال در بازارهای بین‌المللی، سرمایه‌گذاری هوشمند، توسعه فعالیت‌های بازرگانی، درآمدزایی چندجانبه، به‌روزرسانی مهارت‌های فناوری، الزامات بازار کار معاصر، کسب اعتبار حرفه‌ای، استخدام در سازمان‌های معتبر و توسعه شایستگی‌های آموزش
۲	ایجاد و حفظ ارتباطات	تماشای برنامه‌های تلویزیونی و سینمایی، شنیدن برنامه‌های رادیویی، مطالعه نشریات مکتوب، سفر به مناطق مختلف، آشنایی با فرهنگ‌ها و روایت‌های ملل گوناگون، گسترش شبکه ارتباطات اجتماعی، ارتقای مهارت‌های گفتاری، بهره‌گیری از فضای مجازی و تعامل با جوامع هدف بین‌المللی
۳	فرصت‌آفرینی آموزشی، پیشرفت تحصیلی	شرکت در همایش‌های بین‌المللی و دوره‌های دانشگاهی معتبر خارجی، اخذ پذیرش از مراکز آموزش عالی تراز اول، انجام پژوهش‌های علمی و مطالعات کاربردی، نگارش مقالات پژوهشی، تسلط بر اصطلاحات تخصصی پزشکی، اخذ مدارک تحصیلی

		عالی‌تر، به‌کارگیری فناوری‌های نوین در علوم و تولید دانش و نوآوری علمی
۴	تعاملات سیاسی	کسب قدرت، روابط دوستانه، نفوذ در تصمیم‌ها، حفظ جایگاه بین‌المللی، همراهی با تحولات جهانی و کاهش تنش‌ها بین دو کشور
۵	دلایل روانشناختی	بهره‌گیری از اوقات فراغت، ارتقای اعتبار اجتماعی و افزایش اعتمادبه‌نفس، ایجاد تأثیرات ماندگار و مثبت در زندگی، جذابیت و زیبایی ظاهری، یادگیری به‌عنوان فعالیتی لذت‌بخش و سنجش میزان سهولت یا دشواری فرایندها
۶	دلایل فرهنگی	غنی‌سازی فرهنگ، شناخت فرهنگ‌های نوین، یادگیری و تزریق عناصر جدید به بافت فرهنگی موجود، مطالعات تطبیقی فرهنگ‌ها و درک تفاوت‌های بینا فرهنگی
۷	میزان تقید به شعائر دینی	شناسایی و مطالعه متون اصیل دینی، تدبر در قرآن کریم و کتب مقدس و زیارت اماکن مقدس مانند مکه مکرمه و سایر سرزمین‌های مذهبی

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. نگرش والدین ایرانی نسبت به یادگیری زبان انگلیسی: از کارکردگرایی تا نقد اجتماعی

۴.۱.۱. جایگاه ممتاز انگلیسی در نگرش والدین

تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد زبان انگلیسی در نظام ارزشی والدین ایرانی جایگاهی بی‌بدیل دارد. این زبان نه صرفاً به‌عنوان «سرمایه زبانی»، بلکه به‌عنوان «سرمایه فرهنگی چندبعدی» (بورديو، ۱۹۸۶) درک می‌شود که می‌تواند موقعیت اجتماعی فرد را متحول سازد. شرکت‌کنندگان بر سه کارکرد محوری تأکید داشتند:

تحلیل عمیق داده‌های مصاحبه با والدین ایرانی نشان می‌دهد که زبان انگلیسی در نظام ارزشی آنان از جایگاهی بی‌بدیل برخوردار است. این زبان نه به‌عنوان «سرمایه زبانی» (تسلط بر زبان

معیار و شیوه‌های بیان)، بلکه به‌عنوان «سرمایه فرهنگی چندبعدی» (بورديو، ۱۹۸۶) درک می‌شود که قادر است موقعیت اجتماعی فرد را در سطوح مختلف متحول سازد. والدین شرکت‌کننده در این پژوهش به شکلی همگرا بر سه کارکرد محوری-ارتباطی جهانی، تحرک اجتماعی و هویتی-زبان انگلیسی تأکید داشتند. این سرمایه در نظام آموزشی و موقعیت‌های اجتماعی به‌دست می‌آید و می‌تواند به سرمایه اقتصادی (شغل بهتر) یا سرمایه اجتماعی (ارتباط با افراد بانفوذ) تبدیل شود. از دیدگاه بورديو (۱۹۸۶) گروه‌های مسلط جامعه معمولاً از سرمایه زبانی بالاتری برخوردارند که خود به بازتولید نابرابری کمک می‌کند.

۴. ۱. ۲. کارکردهای محوری زبان انگلیسی

این تحلیل معرف دیدگاه والدین به زبان انگلیسی به‌عنوان سرمایه فرهنگی چندبعدی و به‌صورت همگرا بر سه کارکرد اصلی این زبان-کارکرد ارتباطی جهانی، کارکرد تحرک اجتماعی و کارکرد هویتی-تأکید داشتند.

۴. ۱. ۲. ۱. کارکرد ارتباطی جهانی

مطالعه حاضر به‌وضوح نشان می‌دهد والدین، انگلیسی را دارای کارکرد ارتباطی جهانی می‌دانند. این نگرش در گفته‌هایی مانند «انگلیسی پل ارتباطی با جهان است» (مادر، ۴۲ ساله) و «بدون انگلیسی، فرزندانم در انزوای جهانی قرار می‌گیرد» (پدر، ۴۵ ساله) به‌خوبی تجلی یافته است. والدین بر این باورند که در دنیای به‌هم‌پیوسته امروز، انگلیسی به‌عنوان زبان میانجی عمل می‌کند. همان‌طور که یکی از مشارکت‌کنندگان تصریح می‌کند: «در دنیایی که مرزها هر روز کمرنگ‌تر می‌شوند، انگلیسی تنها زبان مشترکی است که می‌تواند فرزندم را با مردم سراسر جهان پیوند دهد» (مادر، ۳۸ ساله). این دیدگاه فراتر از نگاه ابزاری صرف به زبان است و آن را مهارتی حیاتی برای زندگی در قرن بیست‌ویکم می‌داند.

۴. ۱. ۲. کارکرد تحرک اجتماعی

والدین به شکل چشمگیری بر نقش انگلیسی در تحرک اجتماعی تأکید داشتند. عباراتی مانند «تسلط بر انگلیسی شرط ورود به دانشگاه‌های تراز اول است» (پدر، ۵۰ ساله) و «در بازار کار امروز، انگلیسی یک امتیاز نیست، یک ضرورت است» (مادر، ۴۳ ساله) گویای این نگرش است. این دیدگاه کاملاً با مفهوم «تبدیل سرمایه» در نظریه بوردیو همخوانی دارد که چگونه سرمایه فرهنگی می‌تواند به سرمایه اقتصادی و اجتماعی تبدیل شود.

۴. ۱. ۳. کارکرد هویتی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که زبان انگلیسی در نگرش والدین ایرانی فراتر از یک مهارت ارتباطی با کارکردی هویتی، به «سرمایه نمادین» تبدیل شده است. همان‌گونه که **بوردیو (۱۹۹۱)** در کتاب «قدرت نمادین» تأکید می‌کند، زبان می‌تواند به ابزاری برای کسب منزلت اجتماعی تبدیل شود. این مفهوم در گفته مادری ۳۶ ساله به وضوح نمایان است: «وقتی فرزندم در جمع به راحتی انگلیسی صحبت می‌کند، نه تنها خودش احساس اعتماد به نفس بیشتری دارد، بلکه احترام خاصی از اطرافیان دریافت می‌کند.» این نگرش نشان‌دهنده تبدیل سرمایه زبانی به سرمایه نمادین است.

از سوی دیگر، والدین انگلیسی را سرمایه‌ای ارزشمند برای تحرک اجتماعی می‌دانند. مانند عباراتی فوق «تسلط بر انگلیسی شرط ورود به دانشگاه‌های تراز اول است» گویای این نگرش است. این دیدگاه کاملاً با مفهوم «تبدیل سرمایه» در نظریه بوردیو همخوانی دارد که چگونه سرمایه فرهنگی می‌تواند به سرمایه اقتصادی و اجتماعی تبدیل شود.

۴. ۱. ۳. میزان یادگیری زبان انگلیسی

تحلیل میزان یادگیری زبان انگلیسی، دوگانگی دیدگاه‌های والدین را نشان می‌دهد:

۴. ۱. ۳. ۱. دیدگاه حداکثری

برخی والدین بر تسلط بوم‌گونه تأکید دارند «فرزندم باید انگلیسی را مثل زبان مادری یاد بگیرد تا بتواند با دنیا رقابت کند» (مادر، ۳۵ ساله). این نگرش بازتاب هژمونی زبانی فیلیپسن^۱ (۱۹۹۲) است که طی آن انگلیسی به عنوان هنجار مسلط جهانی بازتولید می‌شود. همچنین با مفهوم «سرمایه نهاده‌شده» **بورديو** (۱۹۸۶) همخوانی دارد که بر درونی‌سازی کامل مهارت‌های زبانی تأکید می‌کند. در این چارچوب، انتظار والدین برای تسلط فرزندانشان در حد زبان مادری بر انگلیسی، در واقع نشانگر تلاش برای انباشت سرمایه فرهنگی است که در آینده می‌تواند به سرمایه اقتصادی تبدیل شده و موقعیتی ممتاز در بازار کار جهانی ایجاد کند.

۴. ۱. ۳. ۲. دیدگاه کاربردی (یادگیری هدفمند)

تحلیل دیدگاه کاربردی والدین درباره یادگیری زبان انگلیسی، نقل قول یکی از مشارکت‌کنندگان به‌خوبی گویای این نگرش است: «انگلیسی باید تا حد نیازهای شغلی یاد گرفته شود». این رویکرد با «سرمایه فرهنگی نهاده‌شده» بورديو همخوانی دارد (پدر، ۴۲ ساله). در آن یادگیری زبان به‌صورت هدفمند و متناسب با نیازهای خاص دنبال می‌شود. در تقابل با دیدگاه حداکثری که بر «تجسم عادت‌واره جهانی‌شده» تأکید دارد، این دیدگاه بازتاب «منطق میدان‌های خاص» (مانند میدان علمی یا حرفه‌ای) است. از منظر **فیلیپسن** (۱۹۹۲)، این نگرش را می‌توان مصداقی از «مقاومت محلی در برابر استانداردهای تحمیلی» دانست. **گیدنز**^۲ (۱۹۹۱) این دوگانگی را بخشی از فرآیند دیالکتیکی جهانی‌شدن می‌داند که در آن کنشگران به‌صورت فعال و گزینشی با پدیده جهانی‌شدن زبان تعامل می‌کنند. این تحلیل نشان می‌دهد چگونه والدین ایرانی در مواجهه با مسئله یادگیری زبان انگلیسی، استراتژی‌های متفاوتی را بر اساس نیازها و اهداف خاص خود برمی‌گزینند.

^۱. Phillipson

^۲. Giddens

۴. ۱. ۴. انتخاب لهجه و معلم زبان

والدین به لهجه آمریکایی تمایل دارند: «لهجه آمریکایی ساده‌تر است» در انتخاب معلم نیز بین موافقان و مخالفان معلم بومی تقسیم‌بندی وجود دارد.

در بررسی نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان انگلیسی، مسئله لهجه و انتخاب معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که والدین به لهجه آمریکایی تمایل دارند. «لهجه آمریکایی ساده‌تر است» (مادر، ۳۸ ساله). این دیدگاه نشان‌دهنده آن است که والدین لهجه آمریکایی را به دلیل کاربردی‌تر بودن آن (کاربردی‌گرایی زبانی بوردیو) ترجیح می‌دهند.

از سوی دیگر، جملاتی مانند «لهجه آمریکایی در فیلم‌ها و رسانه‌ها بیشتر استفاده می‌شود» (پدر، ۴۰ ساله)، «برای مهاجرت به کانادا و آمریکا مناسب‌تر است» (مادر، ۳۵ ساله) و «...ساده‌تر و قابل فهم‌تر است» (مادر، ۳۸ ساله) مبین تأثیر امپریالیسم زبانی (فیلیپسن، ۱۹۹۲)، سلطه فرهنگی آمریکا از طریق رسانه‌ها و درعین حال سرمایه نمادین (بوردیو، ۱۹۸۶) است. لهجه آمریکایی به عنوان نشانه‌ای از «مدرنیت» و جهانی شدن (گیدنز، ۱۹۹۱) و استانداردسازی زبانی تحت تأثیر رسانه‌های جهانی مطرح می‌شود.

در مورد داشتن معلم انگلیسی زبان، والدین به دو دسته موافقان و مخالفان تقسیم شدند. برخی از والدین معتقد بودند که معلمان انگلیسی زبان می‌توانند در بهبود مهارت‌های عمومی زبان مؤثر باشند. به عنوان مثال، یکی از والدین گفت:

«معلمان انگلیسی زبان می‌توانند در بهبود تلفظ و مهارت‌های ارتباطی فرزندانم مؤثر باشند.» همچنین، گفته‌هایی مانند «فقط یک معلم انگلیسی زبان می‌تواند تلفظ واقعی را آموزش دهد» (پدر، ۴۵ ساله) و «فرزندم با فرهنگ انگلیسی‌زبانان آشنا می‌شود» (مادر، ۳۳ ساله) مطرح شد. در مقابل، برخی دیگر معتقد بودند: «معلم ایرانی بهتر نیازهای دانش‌آموز ایرانی را می‌فهمد»

(مادر، ۴۲ ساله) و «تسلط زبانی به تنهایی کافی نیست، باید روش تدریس بلد باشد» (پدر، ۳۹ ساله).

پدری که خود تجربه زندگی در خارج از کشور را داشت، با تأکید بیان کرد: «هیچ چیز نمی تواند جای تجربه یادگیری از یک معلم انگلیسی زبان را بگیرد. فرزندم نه تنها تلفظ صحیح را یاد می گیرد، بلکه با فرهنگ و آداب ارتباطی انگلیسی زبانان نیز آشنا می شود.» این گروه از والدین معتقد بودند که معلمان بومی می توانند تجربه یادگیری زبان را به سطحی کاملاً جدید ارتقا دهند. با این حال، گروه دیگری از والدین با این دیدگاه موافق نبودند و بر اهمیت مهارت های آموزشی بیش از انگلیسی زبان بودن معلم تأکید داشتند. مادری که خود معلم بود، این نکته را به خوبی توضیح داد: «تسلط به زبان فقط یکی از مؤلفه های یک معلم خوب است. یک معلم انگلیسی زبان که روش تدریس بلد نباشد، نمی تواند به اندازه یک معلم ایرانی با تحصیلات مناسب مؤثر باشد.» این والدین معتقد بودند که معلمان ایرانی بهتر می توانند نیازهای خاص دانش آموزان ایرانی را درک کنند و با چالش های یادگیری زبان در این بافت فرهنگی آشنا هستند.

جالب اینجاست که برخی والدین دیدگاه متعادل تری داشتند و به دنبال ترکیبی از این دو رویکرد بودند. پدری که در مصاحبه شرکت کرده بود، پیشنهاد جالبی ارائه داد: «به نظرم بهترین حالت این است که فرزندم در ابتدا با معلمان ایرانی آموزش ببیند تا پایه زبانش قوی شود و در مراحل پیشرفته تر از معلمان بومی استفاده کند.» این دیدگاه نشان می دهد که والدین به تدریج به سمت رویکردهای تلفیقی در آموزش زبان گرایش پیدا می کنند.

علاوه بر این، عوامل اقتصادی نیز در انتخاب معلم نقش مهمی ایفا می کرد. هزینه بالای کلاس های معلمان انگلیسی زبان برای بسیاری از خانواده ها مانع بزرگی محسوب می شد. مادری از یک خانواده متوسط با صراحت گفت: "ما دوست داریم فرزندمان با معلم انگلیسی زبان درس بخواند، اما از عهده هزینه های آن بر نمی آییم. مجبوریم به معلمان ایرانی خوب بسنده کنیم." این

مسئله نشان می‌دهد که دسترسی به آموزش کیفی زبان انگلیسی هنوز هم تحت تأثیر وضعیت اقتصادی خانواده‌هاست.

درنهایت، می‌توان گفت که انتخاب لهجه و معلم زبان برای والدین ایرانی تصمیمی پیچیده و چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله اهداف یادگیری، شرایط اقتصادی و تجربیات شخصی قرار دارد. این تصمیم‌گیری نه تنها بازتابی از نگرش والدین نسبت به آموزش زبان است، بلکه تا حد زیادی نشان‌دهنده تصویر آن‌ها از آینده مطلوب برای فرزندانشان نیز هست.

۴.۲. نگرش به زبان عربی

۴.۲.۱. جایگاه زبان عربی

در بررسی نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان عربی، تصویری کاملاً متمایز از زبان انگلیسی مشاهده می‌شود. برخلاف انگیزه‌های چندبعدی که برای یادگیری انگلیسی وجود داشت، زبان عربی عمدتاً در چارچوبی دینی و محدود درک می‌شود. این نگرش در گفته مادری ۴۵ ساله به وضوح نمایان است: «برای ما ایرانی‌ها، عربی زبانی است که با آن قرآن می‌خوانیم و دعاهايمان را ادا می‌کنیم. نیازی نیست مثل انگلیسی آن را روان صحبت کنیم یا بنویسیم.»

این دیدگاه محدودکننده نسبت به زبان عربی چند علت اصلی دارد. نخست آن‌که زبان عربی فاقد کارکرد جهانی گسترده می‌باشد. پدری ۵۰ ساله با صراحت بیان کرد: «عربی نه در تجارت بین‌المللی کاربرد دارد، نه در علوم روز. حتی در سفر به کشورهای عربی هم معمولاً می‌شود با انگلیسی ارتباط برقرار کرد.» این گفته نشان‌دهنده نگرش ابزاری والدین به زبان‌های خارجی است که در آن، ارزش یک زبان با کاربردهای عملی آن سنجیده می‌شود.

دومین عامل مهم، جایگاه مذهبی زبان عربی است. بسیاری از والدین یادگیری این زبان را به عنوان وسیله‌ای برای درک متون دینی می‌دیدند. مادری ۳۸ ساله توضیح داد: «من دوست دارم

فرزندم عربی را تا حدی یاد بگیرد که بتواند معنی آیات قرآن را بفهمد و نمازش را با درک بخواند. بیشتر از این نه لازم است، نه مفید.»

عامل سوم به نظام آموزشی ایران برمی گردد. بسیاری از والدین از کیفیت آموزش عربی در مدارس ناراضی بودند. پدری ۴۲ ساله با انتقاد گفت: «در مدارس ما، عربی به شکل خشک و غیرکاربردی تدریس می شود. بچه ها بعد از سال ها درس عربی، حتی نمی توانند یک جمله ساده بسازند.» این مسئله باعث شده بسیاری از والدین، یادگیری عربی را بی فایده بدانند. پدری ۳۷ ساله بیان کرد: «وقت و پول محدودی داریم. ترجیح می دهیم فرزندان روی زبان انگلیسی تمرکز کند که آینده اش را تضمین می کند.»

در مقابل، برخی دیدگاه متفاوتی داشتند. یک مادر (استاد دانشگاه) گفت: «عربی دریچه ای به فرهنگ و تمدن غنی اسلامی است. اگر به شکل درستی آموزش داده شود، می تواند برای فرزندم بسیار مفید باشد.»

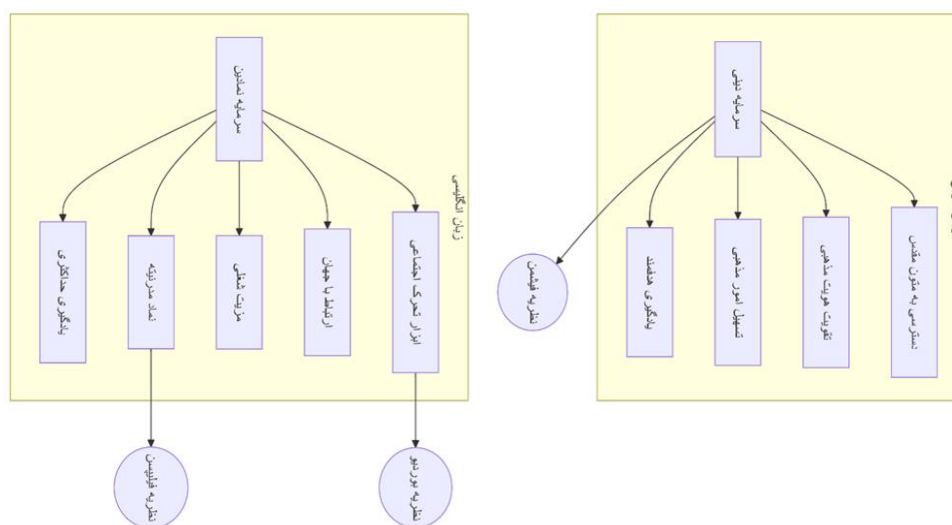
انگلیسی و عربی در دو جایگاه متفاوت قرار دارند. تفاوت نگرش والدین در این تحقیق به این دو زبان، به خوبی نشان دهنده تأثیر عمیق عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بر انتخاب های زبانی والدین است. انگلیسی که مدارک آن (مانند آیلتس و تافل) از ارزش نهادینه بالایی برخوردارند، در حالی که زبان عربی فاقد چنین سرمایه نهادینه شده ای در ایران است. همان طور که بورديو تأکید می کند، سرمایه نهادینه شده به شکل مدارک و گواهینامه هایی است که توسط نهادهای رسمی اعتبارگذاری می شوند. پدری با اشاره به این نکته گفت: «برای دانشگاه یا شغل، مدرک عربی هیچ ارزشی ندارد» (پدر، ۴۵ ساله).

۴.۲.۲. سرمایه فرهنگی تجسم یافته

در این سطح، زبان عربی در نظام عادت واره های والدین ایرانی جایگاه متفاوتی دارد. **بورديو** (۱۹۸۴) عادت واره را به عنوان نظامی از طرح واره های ادراک و ارزیابی تعریف می کند. در این مورد، عربی بیشتر با مناسک دینی و هویت مذهبی پیوند خورده است. همان طور که مادری

مذهبی بیان کرد: «عربی زبان دین ماست و یادگیری آن بخشی از هویت اسلامی ما محسوب می‌شود» (مادر، ۵۰ ساله). این در حالی است که انگلیسی با عادتواره‌های مدرن و جهانی پیوند خورده است.

از منظر بورديو، میدان آموزش عربی در ایران محدود به یادگیری قواعد بازی آن است که به یادگیری محدود به متون دینی ختم می‌شود. نتیجه این تحلیل نشان می‌دهد که زبان عربی در ایران عمدتاً به‌عنوان «سرمایه نمادین دینی» عمل می‌کند، فاقد قابلیت تبدیل به سایر اشکال سرمایه (اقتصادی، اجتماعی) است و در میدان آموزش زبان، موقعیت حاشیه‌ای دارد. همان‌طور که **بورديو (۱۹۸۹)** در «تمایز» اشاره می‌کند، انتخاب‌های زبانی بازتاب سلسله‌مراتب اجتماعی هستند. در این مورد، جایگاه حاشیه‌ای عربی در مقابل مرکزیت انگلیسی، نشان‌دهنده ساختار قدرت در میدان آموزش زبان و جامعه ایران است.



نمودار ۱. مقایسه دو عملکرد زبان انگلیسی و زبان عربی

نمودار ۱ به‌صورت خلاصه نشان می‌دهد که چگونه زبان عربی به‌عنوان «سرمایه دینی» در حاشیه نظام آموزشی ایران عمل می‌کند، درحالی‌که زبان انگلیسی با کارکردهای چندگانه «سرمایه

نمادین-اقتصادی» در کانون توجه قرار دارد؛ تقابلی که بازتاب میدان قدرت در جامعه ایرانی است (بوردیو، ۱۹۸۹).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، بررسی مفاهیم ایدئولوژیکی در یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی به‌عنوان زبان‌های خارجی از دیدگاه والدین ایرانی بود. نتایج نشان داد والدین نگاهی گسترده و مثبت به یادگیری زبان انگلیسی دارند و آن را ابزاری ضروری برای موفقیت فرزندانشان می‌دانند. این نگرش مثبت ناشی از کاربردهای گسترده انگلیسی در حوزه‌های علمی، تجاری، ارتباطات جهانی و فرصت‌های شغلی است. والدین انگلیسی را زبان بین‌المللی می‌دانند که پلی برای ارتباط با جهان و دستیابی به فرصت‌های بهتر محسوب می‌شود (کریستال^۱، ۱۹۹۷؛ گرادل^۲، ۱۹۹۹).

در مقابل، یادگیری زبان عربی عمدتاً به دلایل مذهبی و فرهنگی محدود شده است. والدین این زبان را بیشتر برای درک قرآن ضروری می‌دانند و کمتر به کاربردهای عملی آن در زندگی روزمره یا حوزه‌های شغلی توجه دارند. این نگرش بازتاب تأثیر ایدئولوژی‌های مذهبی و فرهنگی بر انتخاب زبان‌های خارجی است. همچنین، برخی والدین به دلیل نگرش‌های منفی نسبت به کشورهای عربی و تاریخچه روابط ایران با این کشورها، تمایل کمتری به یادگیری عربی نشان دادند (باومن، ۱۹۸۳؛ بالیار، ۱۹۹۱).

یافته‌ها حاکی از آن است که نگرش والدین ایرانی نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی الگویی دوگانه و متضاد دارد که بازتابی از ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه ایران است.

^۱ Crystal

^۲ Graddol

۵. ۱. تقابل کارکردی دو زبان

در حوزه آموزش زبان‌های خارجی، مطالعات معاصر به وضوح نشان می‌دهند که انگاره‌های ایدئولوژیک نقش محوری در جهت‌دهی به فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند. پنی‌کوک (۲۰۲۱) در پژوهش‌های خود به تحلیل این موضوع پرداخته که چگونه زبان انگلیسی به ابزاری برای گسترش امپریالیسم فرهنگی تبدیل شده است؛ پدیده‌ای که در بستر اجتماعی ایران می‌تواند هم‌زمان موجب شکل‌گیری واکنش‌های مقاومتی و گرایش‌های پذیرنده گردد. این خود بار دیگر تقابل ایدئولوژیک در نظام آموزشی ایران در مواجهه با دو زبان خارجی اصلی (انگلیسی و عربی) متجلی می‌شود. از یکسو، **صادقی و صحراگرد (۲۰۲۰)** با رویکردی متفاوت نشان داده‌اند که چگونه آموزش زبان عربی در ایران با اهداف دینی و قرآن‌محور گره خورده و به‌عنوان بخشی از سرمایه فرهنگی-مذهبی بازتعریف می‌شود. این در حالی است که مطالعاتی مانند پژوهش **لی و روان (۲۰۲۲)** و **خانلرزاده و توکلی (۲۰۲۳)** به وضوح نشان می‌دهند ترجیح والدین ایرانی به آموزش زبان انگلیسی در مقابل زبان عربی، متأثر از دو عامل کلیدی است: فرآیندهای جهانی‌سازی که منجر به تبدیل انگلیسی به زبان بین‌المللی شده است و دیگر ملاحظات بازار کار که تسلط به انگلیسی را به سرمایه‌ای اقتصادی-نمادین مبدل ساخته است. این تضاد کارکردی بین دو زبان خارجی اصلی در ایران (عربی به‌مثابه سرمایه دینی و انگلیسی به‌عنوان سرمایه اقتصادی) نمونه‌ای بارز از چگونگی تبدیل زبان‌ها به میدان‌های نبرد ایدئولوژیک است. همان‌طور که بورديو تأکید می‌کند، انتخاب زبانی خاص همواره انتخابی طبقاتی و ایدئولوژیک محسوب می‌شود - پدیده‌ای که در جامعه ایران به شکل تقابل بین «سرمایه دینی» (عربی) قرآن‌محور و «سرمایه جهانی» (انگلیسی بازارمحور) قابل‌ردیابی است.

۵. ۲. مکانیسم‌های بازتولید نابرابری

یکی از دلایل این بازتولید نابرابری نظام آموزشی می‌باشد. طبیعتاً آموزش حداکثری با استانداردهای بین‌المللی نیاز به یک برنامه‌ریزی توسط متخصصین آن رشته و هدف تعریف شده

مشخص نیاز هست که به نظر می‌رسد به نتیجه دلخواه نرسیده است. چنانچه پدری ۳۸ ساله اشاره کرده است: «ما در یادگیری زبان انگلیسی مشکلات و محدودیت‌های زیادی داریم که این نقص‌ها در عربی به مراتب بیشتر است.» این تفاوت در «سرمایه نهاده شده» (مدارک معتبر برای انگلیسی در مقابل عدم وجود مدارک ارزشمند برای عربی) به وضوح قابل مشاهده است. به نظر می‌رسد بازنگری در برنامه‌ریزی آموزش زبان عربی با تأکید بر کاربردهای عملی به عربی در آموزش و ایجاد مدارک معتبر برای سنجش مهارت عربی می‌تواند بازتولید نابرابری را کاهش می‌دهد.

۵.۳. تأثیر میدان‌های قدرت

انتخاب‌های زبانی والدین میدان‌های مختلف مانند میدان جهانی - هژمونی انگلیسی به عنوان زبان علم و تجارت (فیلیپسن، ۱۹۹۲)، میدان دینی - قداست نمادین عربی در متون مذهبی - و میدان اقتصادی - ارزش مبادله‌ای بالای انگلیسی در بازار کار را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۵.۴. پیامدهای اجتماعی

این مطالعه نشان می‌دهد که نگرش والدین ایرانی نسبت به زبان‌های خارجی صرفاً یک ترجیح فردی نیست، بلکه بازتاب ساختارهای عمیق اجتماعی است. درحالی که انگلیسی به عنوان «سرمایه سیال» در عرصه جهانی عمل می‌کند، عربی در نقش «سرمایه خاص» محدود به حوزه دینی باقی مانده است. این تقابل چالش‌های مهمی را برای سیاست‌گذاران آموزشی ایجاد می‌کند که نیازمند توجه جدی است.

بحث ایدئولوژیکی این مطالعه نشان می‌دهد که ایدئولوژی‌های مرتبط با قدرت، جهانی‌شدن و امپریالیسم زبانی نقش مهمی در انتخاب زبان‌های خارجی توسط والدین ایفا می‌کنند. زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی و ابزاری برای دستیابی به قدرت و موفقیت در عرصه‌های جهانی، بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. درحالی که زبان عربی به دلایل مذهبی و فرهنگی محدود شده و کمتر به عنوان یک زبان کاربردی در نظر گرفته می‌شود. این تفاوت‌ها نشان‌دهنده

تأثیر عمیق ایدئولوژی‌های فرهنگی، سیاسی و مذهبی بر نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی است (بیک و شیم، ۱۹۹۷؛ پنی‌کوک، ۱۹۹۸).

در نهایت، این مطالعه می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی کمک کند تا برنامه‌های آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که نیازها و نگرش‌های والدین را در نظر بگیرند. همچنین، انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه، به ویژه در سایر شهرها و مناطق ایران، می‌تواند به درک بهتر تفاوت‌های منطقه‌ای و فرهنگی در نگرش نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی کمک کند. در این راستا، می‌توان پژوهش‌های بیشتری پیشنهاد کرد، از جمله:

مطالعه در سایر شهرها و مناطق ایران: انجام مطالعات مشابه در سایر شهرها و مناطق ایران می‌تواند به درک بهتر تفاوت‌های منطقه‌ای در نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی کمک کند. این پژوهش‌ها می‌توانند نشان دهند که چگونه عوامل جغرافیایی و فرهنگی بر نگرش‌ها تأثیر می‌گذارند.

بررسی نگرش دانش‌آموزان و معلمان: تحقیقات آینده می‌توانند نگرش دانش‌آموزان و معلمان را نیز در مورد یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی بررسی کنند. این بررسی‌ها می‌توانند به درک بهتر تفاوت‌های ایدئولوژیک بین نسل‌ها و نقش معلمان در شکل‌دهی به نگرش‌های زبانی کمک نمایند.

تأثیر عوامل اقتصادی و اجتماعی: بررسی تأثیر عوامل اقتصادی و اجتماعی (مانند سطح درآمد خانواده، تحصیلات والدین و موقعیت جغرافیایی) بر نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی می‌تواند به درک عمیق‌تری از این موضوع منجر شود. این پژوهش‌ها می‌توانند نشان دهند که چگونه شرایط اقتصادی و اجتماعی بر انتخاب زبان‌های خارجی تأثیر می‌گذارند.

مقایسه نگرش والدین در مناطق شهری و روستایی: انجام پژوهش‌هایی که نگرش والدین در مناطق شهری و روستایی را مقایسه می‌کنند، می‌تواند تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی را در این زمینه روشن سازد. این مقایسه‌ها می‌توانند به سیاست‌گذاران آموزشی کمک کنند تا برنامه‌هایی متناسب با نیازهای مناطق مختلف طراحی نمایند. این پژوهش‌ها می‌توانند به درک جامع‌تری از نگرش‌های ایدئولوژیک نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی در ایران کمک کرده و به بهبود برنامه‌ریزی‌های آموزشی و فرهنگی در سطح ملی بینجامند.

کتاب‌نامه

- کیانی، س.، محمدی، ع.، و رضوی، ن. (۲۰۲۱). نقش ایدئولوژی‌های زبانی در هویت فرهنگی: مطالعه موردی ایران. پژوهش‌های زبان‌شناسی کاربردی، ۱۲ (۳)، ۴۵-۶۷.
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. Monthly Review Press.
- Baik, M. J., & Shim, R. J. (1997). *English education in Korea: A tool for teaching civic virtues? Studies in the linguistic sciences*, 27 (2), 11-23.
- Balibar, É. (1991). The nation form: History and ideology. In É. Balibar & I. Wallerstein (Eds.), *Race, nation, class: Ambiguous identities* (pp. 86-106). Verso.
- Bauman, Z. (1983). *Legislators and interpreters: On modernity, post-modernity, and intellectuals*. Polity Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Block, D. (2018). *Political economy and sociolinguistics: Neoliberalism, inequality, and social class*. Bloomsbury Academic.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Spotti, M., & Van der Aa, J. (2015). Mobility, context, and superdiversity: Contemporary developments in sociolinguistics. *Language in Society*,

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1979)
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1989). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1979)
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Palgrave Macmillan.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Darvin, R., & Norton, B. (2021). Language and identity in investment frameworks. *TESOL Quarterly*, 55(3), 571-596.
- Dearden, J. (2018). *English as a medium of instruction: A growing global phenomenon*. British Council.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Ebadi, S., & Gheisari, N. (2019). The role of Arabic in Iranian religious identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(5), 421–435. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1543692>
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. Verso.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Fishman, J. A. (2018). Language and religion: A case study of Arabic in Iran. *Language in Society*, 47(4), 567–589. <https://doi.org/10.1017/S0047404518000567>
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Gal, S. (1993). Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary. *Language in Society*, 22(3), 337-359. <https://doi.org/10.1017/S0047404500017287>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

- Graddol, D. (1999). *The decline of the native speaker*. In D. Graddol & U. H. Meinhof (Eds.), *English in a changing world* (pp. 57-68). The British Council.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence & Wishart.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)
- Hall, S. (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices. SAGE.
- Lindolf, T. R. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. Sage.
- Lukács, G. (1971). *History and class consciousness* (R. Livingstone, Trans.). Merlin Press. (Original work published 1923)
- Khanlarzadeh, M., & Tavakoli, M. (2023). Parental preferences for English vs. Arabic in Iran: Globalization and labor market demands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(3), 215-230.
- Kheirkhah, M., & Cekaite, A. (2020). Language ideologies in multilingual families: A case study of Iran. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(6), 512–528. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1631369>
- Kroskrity, P. V., Schieffelin, B. B., & Woolard, K. A. (2012). *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Li, S., & Rowan, K. (2022). *Arabic language education in Iran: Between religious identity and global aspirations*. *Journal of Middle East Language Studies*, 15(3), 45-67.
- Lindolf, T. R. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. Sage.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. Harcourt, Brace & World.
- Marx, K., & Engels, F. (1974). *The German ideology* (C. J. Arthur, Ed.). International Publishers. (Original work published in 1845)
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourse of Colonialism*. Routledge.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction* (2nd ed.). Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Piller, I., & Gerber, L. (2021). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International*

- Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(5).
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
- Pishghadam, R., & Pourali, S. (2011b). Metaphorical analysis of Iranian MA university students' beliefs: A qualitative study. *Higher Education Studies*, 1(1), 27-37.
- Sadeghi, S., & Sahragard, R. (2020). Arabic education in Iran: Religious objectives vs. pedagogical outcomes. *Language Policy*, 19(2), 189-207.
- Scollon, R. (1996). Discourse identity, social identity, and confusion in intercultural communication. *Applied Linguistics*, 17(3), 289-300.
<https://doi.org/10.1093/applin/17.3.289>
- Silverstein, M. (1998). The uses and utility of ideology: A commentary. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 123-145). Oxford University Press.
- Therborn, G. (1980). *The ideology of power and the power of ideology*. Verso.
- Urciuoli, B. (1991). The political topography of Spanish and English: The view from a New York Puerto Rican neighborhood. *American Ethnologist*, 18(2), 295-310.
<https://doi.org/10.1525/ae.1991.18.2.02a00050>
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. SAGE.
- Woolard, K. A. (1992). Language ideology: Issues and approaches. *Pragmatics*, 2(3), 235-250.
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard, & P. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford University Press.
- Wortham, S. (2003). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. Teachers College Press.

پیوست

- به نظر شما لازم است که فرزندان تا چه مقدار زبان انگلیسی را یاد بگیرند؟
- آیا شما فرزند خود را به کلاس زبان می‌فرستید؟
- چه زبانی را برای یادگیری فرزندان انتخاب می‌کنید؟
- چرا زبان انگلیسی را انتخاب کرده‌اید؟
- در آینده چه منفعتی می‌تواند برای فرزند شما داشته باشد؟

- نیاز ما به انگلیسی در زندگی امروزی چقدر است؟ در چه زمینه‌هایی می‌تواند زبان انگلیسی به ما کمک کند؟
- آیا فکر می‌کنید چه مقدار لازم است که فرزندان زبان انگلیسی را یاد بگیرند؟
- کدام لهجه را بیشتر دوست دارید، انگلیسی انگلیسی یا انگلیسی امریکایی؟ آیا داشتن معلمانی که زبان مادری آنان انگلیسی است؛ ضروری است؟
- یادگیری زبان عربی می‌تواند چه منفعتی برای آینده فرزندان داشته باشد؟
- چه نیازی برای یادگیری زبان عربی وجود دارد؟
- تا چه حد باید زبان عربی را آموخت؟

درباره نویسندگان

فرحناز پورعندلیبی دانش‌آموخته دوره دکتری دانشگاه فردوسی مشهد و عضو هیئت علمی گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد واحد دماوند است.

رضا پیش‌قدم استاد زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان بیشتر ر حوزه عصب‌روانشناسی آموزش زبان و جامعه‌شناسی زبان است.

آذر حسینی فاطمی دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های مورد علاقه وی عوامل مؤثر در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، روش‌های تدریس زبان دوم و انگیزه‌های یادگیری است.

Journal of Language and Translation Studies

Volume 58, Issue 1 (Spring 2025)

A Scientometric Analysis of Research on Translation History in Iran	1-37
Fatemeh Parham Parviz Rasouli Ali Arjmandi Nahand Fatemeh Javadi	
A Study of the Role of Translation in the First Magazines of Mashhad: A Case Study of <i>Danesh</i>, <i>Al-Kamal</i>, and <i>Dabestan</i>	38-87
Mojtaba Khalifeh Ali Najafzadeh Saeed Ameri	
Bolstering the EFL Listening Comprehension through Working Memory Training Embedded in Metacognitive Intervention	88-131
Meysam Muhammadpour Abdorreza Tahriri Seyyed Ayatollah Razmjoo Jaleh Hassaskhah	
Navigating Languages: How Code-Switching Influences Iranian EFL Learners' Fluency and Willingness to Communicate in L2	132-187
Farnaz Hakim Attar Mohammad Iman Askari Neda Fatehi Rad	
Challenges of Translating Pascal's Fragmented Writing: An Epistemological Analysis in Light of Foucault's Episteme	188-219
Somaye Feili Annette Abkeh Leila Shobeiri Morteza Lak	
Parental Ideological Conception of Foreign Language Learning (FLL): A Comparative Study of English and Arabic in Iran	220-253
Farahnaz Pourandalibi Reza Pishghadam Azar Hosseini Fatemi	

In The Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 58, Issue 1 (Spring 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. Behzad Ghonsooly

Professor in Psychology of Language, Ferdowsi University of Mashhad, 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

Dr. Mohammadreza Farsian

Professor in French, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Taqi Al Abduwani

Professor in Applied Linguistics, Gulf College, Oman

Dr. Hayder Al Hamdany

Professor in Applied Linguistics, University of Kufa, Iraq

Persian Editor:

Dr. Javad Mizban

English Editor:

Dr. Abdullah Nowruzy

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***

A Scientometric Analysis of Research on Translation History in Iran.....1
Fatemeh Parham, Parviz Rasouli, Ali Arjmandi Nahand, Fatemeh Javadi

**A Study of the Role of Translation in the First Magazines of Mashhad: A Case Study of
Danesh, Al-Kamal, and Dabestan.....38**
Mojtaba Khalifeh, Ali Najafzadeh, Saeed Ameri

**Bolstering the EFL Listening Comprehension through Working Memory Training
Embedded in Metacognitive Intervention.....88**
Meysam Muhammadpour, Abdorreza Tahriri, Seyyed Ayatollah Razmjoo, Jaleh Hassaskhah

**Navigating Languages: How Code-Switching Influences Iranian EFL Learners' Fluency
and Willingness to Communicate in L2.....132**
Farnaz Hakim Attar, Mohammad Iman Askari, Neda Fatehi Rad

**Challenges of Translating Pascal's Fragmented Writing: An Epistemological Analysis in
Light of Foucault's Episteme.....188**
Somaye Feili, Annette Abkeh, Leila Shobeiri, Morteza Lak

**Parental Ideological Conception of Foreign Language Learning (FLL): A Comparative
Study of English and Arabic in Iran.....220**
Farahnaz Pourandalibi, Reza Pishghadam, Azar Hosseini Fatemi

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

Volume 58, Issue 1 (Spring 2025)