



Persian Language International Teaching Studies
Vol. 9, Issue 17, 2023; pp (79-104)
Original Research Paper



مطالعات آموزش بین‌المللی زبان فارسی
دوره ۹، شماره ۱۷، پائیز و زمستان ۱۴۰۲: صفحات (۷۹-۱۰۴)
نشریه علمی / مقاله پژوهشی

An Analysis of Encoding in the Teaching Classes of Persian Language to Foreigners: A Review Study *

Fatemeh Kelari ¹

Department of Linguistics, Faculty of Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Abstract

One of the consequences of being bilingual is encoding. Foreign Persian learners use encoding in the context of the class like all other second language learners; thus, the question arises as to how efficient the use of encoding in the context of the class is and what the reason for using encoding by second language learners. Unfortunately, no quantitative or qualitative research has been done in the field of Persian language encoding, and teachers still doubt the use of the mother tongue or intermediate language of Persian learners in the class and the extent of its use, the method of using it, and the purpose of using a language other than Persian language in the class, and teachers have different opinions about this. On the other hand, many researches have been conducted in connection with the learning of English language and the effect of encoding on it, which have investigated the reasons for encoding and its effectiveness. Considering the similarity of the second language learning process for all second language learners and since researches in this field have been conducted on language learners with different mother tongues, the findings of these researches can be applied to some extent in the context of teaching Persian to non-Persian speakers and guide teachers in this matter. Therefore, the aim of this study is to investigate the effectiveness of encoding in the context of language teaching classes and the reasons for its use by second language learners. For this purpose, in this review study, the researches related to this issue were reviewed and after extensive study, the findings of some researches were presented and the strengths and weaknesses of each were stated. Examining the findings of previous researches showed that encoding in the context of the class is not only harmful, but also beneficial, because it helps the fluency of second language learners, the simultaneous learning of Persian language, and the transfer of meaning during encoding, although one should be careful about its use. Moreover, teachers should try to use Persian language more in the class so that enough input is available to Persian learners, but this does not mean to prohibit encoding. Finally, some suggestions for future research were presented.

Keywords: Being Bilingual, Encoding, Second Language Learners, Teaching Second Language, Learning Persian Language.

* Receive Date: 10 March 2024 | Revise Date: 08 February 2024 | Accept Date: 21 January 2024

¹ Email: kelarifatemeh@gmail.com.

واکاوی رمزگردانی در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به خارجی‌ها: پژوهشی مروری*

فاطمه کلاری^۱

گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجه، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

چکیده

یکی از پیامدهای دوزبانگی، رمزگردانی است. فارسی‌آموزان خارجی در بافت کلاسی مانند همه زبان‌دوم‌آموزان دیگر از رمزگردانی استفاده می‌کنند؛ بدین ترتیب این سؤال مطرح می‌شود که استفاده از رمزگردانی به چه میزان در بافت کلاس کارآمد است و چرا زبان‌دوم‌آموزان از رمزگردانی استفاده می‌کنند؟ متأسفانه در حوزه رمزگردانی در زبان فارسی پژوهش کمی یا کیفی انجام نشده است و همچنان مدرسان در کاربرد زبان مادری یا میانجی فارسی‌آموزان در کلاس درس و شیوه و میزان بهره‌گیری از آن، و هدف از کاربرد زبانی جز فارسی در کلاس درس تردید دارند و اختلاف‌نظرهایی در این‌باره در بین آنان مشاهده می‌شود. در برابر آن درباره فراگیری زبان انگلیسی و تأثیر رمزگردانی بر آن پژوهش‌های زیادی انجام شده است که به بررسی دلایل رمزگردانی و میزان کارآمدی آن پرداخته‌اند. با توجه به مشابه بودن فرایند یادگیری زبان دوم برای همه زبان‌دوم‌آموزان و از آنجا که پژوهش‌های این حوزه روی زبان‌آموزان با زبان‌های مادری مختلفی صورت گرفته است، یافته‌های این پژوهش‌ها می‌تواند تاحدی در بافت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز صدق کند و مدرسان را در این مهم رهنمون شود. به این ترتیب، هدف مقاله حاضر بررسی میزان کارآمدی رمزگردانی در بافت کلاس‌های آموزش زبان و دلایل کاربرد آن توسط زبان‌دوم‌آموزان است؛ بدین منظور در این پژوهش مروری به مطالعه پژوهش‌های مرتبط با این موضوع پرداخته و پس از مطالعه گسترده، یافته‌های برخی از پژوهش‌ها ارائه و نقاط قوت و ضعف هر یک بیان شد. بررسی یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان داد که رمزگردانی در بافت کلاس، نه تنها ضرری ندارد بلکه سودمند نیز است؛ زیرا به روانی کلام زبان‌دوم‌آموزان و همزمانی یادگیری زبان فارسی و انتقال معنا در خلال رمزگردانی کمک می‌کند، گرچه باید در میزان کاربرد آن دقت کرد. همچنین مدرسان باید بکوشند تا در کلاس بیشتر از زبان فارسی استفاده کنند تا درونداد کافی در اختیار فارسی‌آموزان قرار گیرد، اما این به معنای قدغن کردن رمزگردانی نیست. در پایان مقاله نیز پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی ارائه شد.

واژه‌های کلیدی: دوزبانگی، رمزگردانی، زبان‌دوم‌آموزان، آموزش زبان دوم، فراگیری زبان فارسی.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۴ | تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۱۹ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۰

¹ Email: kelarifatemeh@gmail.com.

۱- مقدمه

اصطلاح «رمز»^۱ به‌خودی‌خود به یک زبان یا گونه‌هایی از یک زبان اشاره دارد (Wardhaugh, 2015: 50). ریچاردز و اشمیت^۲ رمز را چنین تعریف می‌کنند: «اصطلاحی که به جای زبان، گونه‌های گفتار یا گویش استفاده می‌شود» (ریچاردز و اشمیت، ۲۰۱۰: ۸۷). مفهوم رمز را نخستین بار برنشتاین^۳ معرفی کرد (Jingxia, 2010:14). از دهه ۱۹۵۰، رمزگردانی^۴ به یک حوزه بحث‌انگیز جالب در رابطه با جوامع گفتاری دوزبانه یا چندزبانه تبدیل شده است؛ به طور کلی، برخی از متخصصان با این تعریف از رمزگردانی موافق هستند که رمزگردانی استفاده متناوب از دو یا چند زبان در یک گفتار یا مکالمه است (Gardner-Chloros, 1995: 75; Milroy & Musyken, 1995:45). به گفته نومان و کارتر^۵ (۲۰۰۱)، رمزگردانی پدیده تغییر از یک زبان به زبان دیگر در یک گفتمان است. گاهی رمزگردانی بین نوبت‌های سخنگویان مختلف در مکالمه یا در یک نوبت اتفاق می‌افتد و حتی می‌تواند در یک پاره گفتار رخ دهد (Milroy & Musyken, 1995:73). این علاقه پژوهشی زمانی تشدید می‌شود که متوجه می‌شویم نه تنها زبان دوم (L2) در کلاس صحبت می‌شود، بلکه می‌توان از زبان اول (L1) نیز استفاده کرد؛ افزون بر این، محققان در مورد محاسن و معایب استفاده از زبان اول هنگام رمزگردانی در حین تدریس در کلاس کنجکاوتر شده‌اند. در کلاس‌های آموزش زبان در سراسر جهان، استفاده از رمزگردانی عملی رایج است.

به طور کلی، رمزگردانی پدیده گسترده‌ای است که به‌ویژه در جوامع چندزبانه و چندفرهنگی مشاهده می‌شود و ممکن است در بافت آموزشی یا خارج از آن باشد. بر مبنای پژوهش‌ها، رمزگردانی یکی از ویژگی‌های مشترک کار گروهی در کلاس‌های آموزش زبان است، به‌ویژه کلاس‌هایی که زبان‌آموزانی با زبان مادری یکسان دارد و می‌تواند بخشی از کلاس آموزش زبان متشکل از زبان‌دوم‌آموزان با زبان‌های مادری مختلف یا مشترک

1. code

2. Richards and Schmidt

3. Bernstein

4. code switching

5. Numan & Carter

باشد. در یک کلاس آموزش زبان خارجی، زبان‌هایی که بین آنها تناوب انجام می‌شود، زبان مادری یا مشترک زبان‌دوم‌آموزان و معلم، و زبانی است که انتظار می‌رود زبان‌دوم‌آموزان در آن مهارت به دست آورند و آن را فرا گیرند. در بحث حاضر منظور زبان فارسی است.

عمدتاً سه دیدگاه نسبت به رمزگردانی و استفاده از زبان مادری در کلاس آموزش زبان وجود دارد؛ از یک سو، این رویکرد وجود دارد که از رمزگردانی و زبان مادری باید به طور کامل در بافت کلاس اجتناب شود و بنابراین زبان دوم باید تنها زبان مورد استفاده در کلاس باشد. روش‌های شنیداری — زبانی^۱، شفاهی^۲ و مستقیم^۳ از این دیدگاه حمایت می‌کنند (Larsen-Freeman, 2000:26). براساس این پارادایم، تکیه گسترده بر زبان مادری ممکن است به سردرگمی در استفاده از زبان در کلاس بینجامد که این کار به نوبه خود شاید بر کیفیت و کمیت درونداد زبان دوم تأثیر گذارد (Wong-Fillmor, 1985:40)؛ در مقابل و دیدگاه دوم، روش دستور — ترجمه^۴ است که در آن، استفاده از زبان مادری و ترجمه به میزان زیادی یادگیری زبان را کنترل می‌کند. این دیدگاه بر این ادعا استوار است که زبان مادری باید عمده‌تأ برای آموزش معادل‌های مؤلفه‌های واژگانی و ساختارهای دستور زبان بر پایه ترجمه به کار رود (Richards & Rodgers, 2001:53).

در بین این دو حالت افراطی، رویکردی وجود دارد که رمزگردانی را ابزاری حمایتی تعریف می‌کند که می‌تواند به طور محدود، یعنی فقط در شرایط مناسب در مواقع ضروری به کار رود. به باور اسکیا (۱۹۹۷)، به جای اینکه رمزگردانی را تداخلی در زبان‌های دوم یا خارجی بدانیم، بهتر است که مدرسان رمزگردانی را پلی بین دو زبانی که زبان‌دوم‌آموزان در حال یادگیری آن هستند (Brice & Roseberry-McKibbin, 2001:13) یا به عنوان ابزار ضروری برای آموزش زبان و یک «راهبرد تعاملی»^۵ برای تعاملات اجتماعی در نظر بگیرند (Van Dulm, 2007:40). مدرسان زبان که از آموزش دوزبانه در قالب رمزگردانی پشتیبانی می‌کنند، معتقدند این آموزش در جنبه‌های مختلف، به‌ویژه در آموزش

1. audiolingualism

2. oral method

3. direct method

4. Grammar-Translation method

5. interactional strategy

زبان دوم آموزان مبتدی بسیار مفید است؛ با این حال باید از محدودیت‌های آن نیز آگاه بود، زیرا ممکن است آثار منفی بر تولید زبان دوم زبان آموزان داشته باشد. این دیدگاه نقطه عطفی در این پیوستار بود که پس از ظهور رویکرد آموزش ارتباطی زبان مطرح (Weschler, 1997:100) و در دورهٔ پساروش^۱ به بحث قوی‌تری تبدیل شد (Kumaravadivelu, 2003:540). به تازگی این دیدگاه در آموزش زبان به عنوان زبان خارجی/دوم و جهانی شدن زبان‌ها به شدت پشتیبانی می‌شود (Kemaloglu-Er & Bayyurt, 2018:12; 2019:150). طرفداران این پارادایم که استفادهٔ میانه از رمزگردانی را در کلاس‌های زبان دوم برجسته می‌کند، توافق نظر دارند که رمزگردانی در کلاس به صرفه‌جویی در زمان و انرژی کمک می‌کند، سردرگمی زبان دوم آموزان را به حداقل می‌رساند و آنها را برای یادگیری زبان دوم برمی‌انگیزاند؛ زیرا یادگیری زبان در این حالت آسان‌تر است (Cook, 2016: 218; Greggio & Gil, 2007: 380 & Levine, 2003: 349). همچنین بنابر پژوهش‌ها، رمزگردانی تداوم در گفتار را فراهم کرده، به روانی کلام در ارتباطات و سهولت بیان کمک می‌کند (Rosario & Matila, 2009:50). در نهایت وجود و ضرورت رمزگردانی و نقش تسهیل‌کنندهٔ آن در کلاس‌های درس زبان‌های دوم و خارجی حاصل یافته‌های رایج تعدادی از مطالعات است؛ زیرا به عنوان ابزاری جبرانی در کلاس درس زبان دوم عمل می‌کند، سطح استرس زبان دوم آموزان را کاهش می‌دهد و آنها را به یادگیری تشویق می‌کند (Macaro & Lee, 2013: 740; Martin-Jones, 1995: 98; Sampson, 2012: 298; Sutherland, 2012: 63; Xu, 2010; Zabrodskaia, 2007: 130).

با توجه به دیدگاه پساروش، اعتقاد بر این است که پیوند زبان اول — زبان دوم واقعی‌تری انکارناپذیر است و استفاده از زبان اول به عنوان یک منبع غنی، معلم را قادر می‌سازد تا بین زبان مادری و زبان مقصد ارتباط برقرار کرده، و در نتیجه ارتباط اجتماعی را تضمین کند (Kumaravadivelu, 2003b:541)؛ افزون بر این در چارچوب آموزش زبان دوم، کمالوگلو-ار و بایورت^۲ (۲۰۱۹: ۹۳) نشان دادند که زبان مادری میراث مهمی برای یفرد

1. post-method

2. Kemaloglu-Er & Bayyurt

غیربومی است و امکان استفاده از آن در کلاس درس روشی برابرطلبانه و انسانی و به معنای تأیید سخنرانان غیربومی با ویژگی‌ها و تنوع‌های خاص خود است. گالووی و رز^۱ (۲۰۱۸: ۱۰) به طور مشابه نشان دادند که در آموزش زبان انگلیسی، زبان اول نه تنها مانع و منبع تداخل نیست، بلکه منبعی کاربردی در یادگیری تنوع گویش‌های انگلیسی است که گویشوران زبان‌های مادری آن را به شیوه‌های گوناگون به کار می‌برند.

می‌دانیم که رمزگردانی روشی هدفمند و جبرانی و مؤلفه رایج در کلاس‌های آموزش زبانی است و شامل زبان دوم آموزانی با زبان مادری یکسان می‌شود؛ همچنین پژوهش حول رمزگردانی در بافت کلاس‌های آموزش زبان فارسی کمیاب است. با توجه به این موارد نیاز به پژوهش درباره این موضوع به گونه‌ای است که ذینفعان در آموزش زبان فارسی، به‌ویژه کسانی که با فارسی آموزان با زبان مادری مشابه کار می‌کنند، باید بتوانند تصمیم‌هایی عملی بگیرند. برای پرداختن به موضوع رمزگردانی به طور واقعی و مؤثر، پژوهش‌ها باید دلایل رمزگردانی را بررسی کنند. یکی از روش‌های بررسی دلایل، انجام پژوهش‌های مروری و جمع‌بندی نتایج و یافته‌ها، هم برای رسیدن به نگرش و دیدگاهی دقیق‌تر و هم برای هدفمندتر ساختن پژوهش‌های تجربی بعدی است. البته انجام پژوهش تجربی بدون مطالعه کافی در حوزه مربوطه از ارزش پژوهش می‌کاهد. پس پژوهش حاضر مبنای پایه‌ای است برای پژوهش‌های آتی در مورد رمزگردانی در آموزش زبان فارسی که تاکنون اصلاً به این مهم در زبان فارسی پرداخته نشده، و نیز رسیدن به پاسخی برای استفاده یا عدم استفاده از زبان مادری و یا زبان میانجی زبان آموزان در کلاس آموزش زبان فارسی می‌باشد. پس هدف از پژوهش حاضر، مروری بر میزان استفاده از رمزگردانی در بین زبان دوم آموزان است که دریابیم زبان دوم آموزان در چه زمان‌هایی در بافت کلاسی بین زبان دوم و زبان مادری‌شان رمزگردانی می‌کنند و این رمزگردانی برای چیست. نتایج این پژوهش مروری می‌تواند داده‌هایی را در مورد میزان رمزگردانی و استفاده از زبان مادری در کلاس در اختیار استادان و برنامه‌ریزان آموزشی قرار دهد. پرسش‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

پرسش اول پژوهش: به چه علتی زبان دوم آموزان بیشتر در کلاس رمزگردانی می‌کنند؟

1. Galloway, N. & Rose, H.

پرسش دوم پژوهش: به چه میزان استفاده از رمزگردانی در کلاس کارآمد است؟ در ادامه به تعریفی کوتاه از رمزگردانی، انواع و کارکردهای ارتباطی آن می‌پردازیم. پژوهش‌های کمی و کیفی فراوانی را مطالعه می‌کنیم که درباره علت استفاده از رمزگردانی در دوزبانه‌ها خارج از بافت آموزشی و یا در بافت آموزشی (کلاس درس) انجام گرفته است. تلاش می‌شود مرتبط‌ترین پژوهش‌ها با کلیدواژه‌هایی همچون «رمزگردانی»، «رمزگردانی در کارگروهی»، «رمزگردانی در بافت کلاس آموزش زبان» و «دلایل رمزگردانی» ارائه گردد؛ همچنین پژوهش‌هایی معرفی خواهد شد که به دلایل کاربرد رمزگردانی در مدرسان زبان و نگرش آنها نسبت به این مهم پرداخته‌اند. بیشتر تحقیقات معرفی شده به طور کامل خوانده شده، اما تعدادی نیز به صورت خلاصه مطالعه شده است. این پژوهش‌ها از حدود ۴۲ مجله انتخاب شده‌اند که بیشتر در حوزه دوزبانگی، زبان‌شناسی کاربردی و آموزش زبان، و همگی از مجلات معتبری بودند. گفتنی است محقق هنگام مطالعه پژوهش‌های انجام‌شده دریافت که عمده تحقیقات این حوزه به رمزگردانی مدرسان حین آموزش و یا رمزگردانی خارج از بافت کلاسی مرتبط است؛ همچنین چند پژوهش درباره بررسی رمزگردانی در کودکان و رمزگردانی در اختلال زبانی^۱ بود که برای جلوگیری از اطاله کلام از ذکر آنها صرف نظر می‌شود.

۲. بحث و ترکیب یافته‌ها

۲-۱. رمزگردانی

گامپرز^۲ رمزگردانی را به رمزگردانی مکالمه‌ای^۳ و رمزگردانی موقعیتی^۴ تقسیم‌بندی می‌کند. در این طبقه‌بندی رمزگردانی مکالمه‌ای به هم‌نشینی درون یک تبادل گفتاری واحد متشکل از قطعات گفتاری گفته می‌شود که به دو نظام یا زیرنظام دستوری متفاوت تعلق دارند (۱۹۸۲: ۷۳). غالباً این تناوب در قالب دوجمله بعدی است، مانند زمانی که یک گوینده از زبان دوم برای تکرار پیام خود یا برای پاسخ دادن به اظهارات شخص دیگری استفاده می‌کند. معمولاً

1. language impairment

2. Gumperz, JJ.

3. conversational code-switching

4. situational code-switching

رمزگردانی مکالمه‌ای به طور ناخودآگاه رخ می‌دهد، زیرا گویندگان در هنگام انجام آن از سوی عواملی در درون خود مکالمه تحریک می‌شوند. در این میان، رمزگردانی موقعیتی را می‌توان تغییر در انتخاب زبان با توجه به موقعیتی در نظر گرفت که گویشوران در آن وجود دارند. رمزگردانی موقعیتی ممکن است در مدرسه، محل کار، یا گردهمایی عمومی صورت گیرد که مستلزم استفاده از زبان رسمی است.

بنا به گفته کیدامبارام^۱، رمزگردانی شامل دو نوع است که عبارتند از رمزگردانی درون‌جمله‌ای^۲ و بینا‌جمله‌ای^۳. رمزگردانی درون‌جمله‌ای نوعی رمزگردانی است که داخل خود جمله‌ها اتفاق می‌افتد (۲۰۰۶: ۳۵). این نوع رمزگردانی می‌تواند رمزگردانی یک کلمه، بند، عبارت یا حتی یک جمله باشد. نوع دوم رمزگردانی، رمزگردانی بینا‌جمله‌ای است که در آن فرایند رمزگردانی بین جملات صورت می‌گیرد. پاپلاک^۴ نیز سه نوع رمزگردانی را تعریف می‌کند که عبارتند از (۱۹۸۰: ۲۳۳-۲۳۴):

۲-۲. برچسب‌گردانی^۵

برخی از محققان از اصطلاحات مختلفی برای این نوع رمزگردانی استفاده می‌کنند. هافمن^۶ اصطلاح «رمزگردانی نمادین»^۷ را برای اشاره به برچسب‌گردانی به کار می‌برد. این برچسب نمادی از نویسه دوزبانه است که شامل تغییر تلفظ می‌شود (تغییر در سطح واجی رخ می‌دهد و شامل یک کلمه در یک جمله می‌شود) (۱۹۹۱: ۱۱۲)؛ درحالی‌که براساس گفته پاپلاک، درج یک برچسب به یک گفته عملاً هیچ پیامدی برای بقیه جمله ندارد. این بدان دلیل است که برچسب‌ها محدودیت نحوی ندارند، می‌توانند آزادانه جابه‌جا شوند و تقریباً در هر نقطه‌ای از گفتمان بدون نقض قوانین دستوری درج می‌شوند (پاپلاک، ۱۹۸۰: ۵۸۹).

1. Chidambaram

2. intra-sentential switching

3. inter-sentential switching

4. Poplack

5. tag-switching

6. Hoffman

7. emblematic switching

۳-۲. رمزگردانی بیناجمله‌ای

این نوع رمزگردانی در یک بند یا مرز جمله رخ می‌دهد، جایی که بند یا جمله به زبانی متفاوت است. این تعریف مشابه تعریف کیدامبارام (۲۰۰۶: ۳۷) از رمزگردانی بیناجمله‌ای است.

۴-۲. رمزگردانی درون جمله‌ای

رمزگردانی درون جمله‌ای در یک جمله اتفاق می‌افتد؛ در این حالت ممکن است نحو جمله دستخوش تغییرات نشود و تنها کلمات یا عبارات زبان دیگر در یک جمله یا گفته به زبان اول وارد شوند.

۵-۲. کارکردهای رمزگردانی

رمزگردانی به طور گسترده در حوزه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/ خارجی^۱ بررسی شده است (Weng, 2012:1672). دلیل اصلی بررسی رمزگردانی در گفتار کلاسی این واقعیت است که کلاس‌های زبان یکی از موقعیت‌های اجتماعی است که در آن، گویندگان دانش را درباره محدودیت‌ها و گزینه‌های ارتباطی به اشتراک می‌گذارند و بنابراین می‌توان گفت عضو یک جامعه گفتاری هستند (Gumperz & Hymes, 1986:56) و در آنجا رمزگردانی هم برای ارتباط و هم برای آموزش رخ می‌دهد.

در یک کلاس آموزش زبان، رمزگردانی زبان‌دوم‌آموزان می‌تواند در خدمت کارکردهای مختلفی باشد. به گفته الدریج^۲، زبان‌دوم‌آموزان ممکن است برای استفاده از معادل بومی یک مؤلفه واژگانی خاص در زبان مقصد رمزگردانی کنند، در طول مکالمه در زبان مقصد، خلأ و شکاف را با استفاده از زبان مادری پر کنند و پیام زبان دوم را به زبان مادری برای روشن شدن هدف و جلوگیری از سوء تفاهم برای انتقال معنای مورد نظر تکرار کنند (۱۹۹۶: ۳۰۷). ماتیل^۳ بیان می‌کند که زبان‌دوم‌آموزان می‌توانند برای چندین هدف مانند بیان راحت تر خود، ندانستن کلمه مناسب، تأثیرات افراد در بافت، عادت، ایجاد روانی کلام و

1. EFL/ESL

2. Eldridge

3. Matila

احساس راحتی رمزگردانی کنند (۲۰۰۹: ۵۳). به گفته کوک^۱، رمزگردانی پاسخی طبیعی در یک موقعیت دوزبانه است و به زبان‌دوم‌آموزانی که به دلیل کمبود واژگان مناسب و ترس از اشتباه کردن تحت فشار هستند، فرصتی برای ابراز وجود می‌دهد (۲۰۱۶: ۲۱۶). به استدلال وشر^۲ در کلاس‌های آموزش زبان دوم، زبان مادری نه تنها مشکل‌ساز نیست، بلکه نوعی ابزار جبرانی است که زبان‌دوم‌آموزان می‌توانند از آن برای یادگیری زبان مقصد استفاده کنند (۱۹۹۷: ۸۹)؛ برای نمونه، رمزگردانی به زبان‌دوم‌آموزان کمک می‌کند واژگان خود را بسازند، مسائل پیچیده را درک کنند، فعالیت‌های کلاس درس را درک کنند و آگاهی فراگیران را در مورد تفاوت‌های بین‌فرهنگی افزایش دهند (Qing, 2010:110). رمزگردانی به زبان مادری زبان‌دوم‌آموزان در کلاس درس آموزش زبان دوم ممکن است به آنان احساس امنیت بدهد و با سایر اعضای کلاس که زبان مادری مشابهی دارند ایجاد همبستگی کند (Martin-Jones, 1995:100). وقتی از زبان اول به روشی متعادل و معقول استفاده می‌شود، رمزگردانی معلم یا زبان‌دوم‌آموز به زبان مادری مشترک نشان‌دهنده تساهل و احترام به زبان(ها) و فرهنگ‌های دیگر است. بنابراین، به کارکرد ایجاد ارتباط و ایجاد محیط کلاسی حمایتی کمک می‌کند (کریستال، ۱۹۸۷: ۲۰۱).

مالیک^۳ در پژوهش خود، ده کاربرد ارتباطی رمزگردانی را بیان کرد. به باور وی، نداشتن روانی کلام^۴، نداشتن سیاق کلام^۵، خلق و خوی گوینده^۶، تأکید بر یک نکته^۷، تجربه عادت^۸، اهمیت معنایی^۹، نشان دادن هویت خود با گروه^{۱۰}، مورد خطاب قرار دادن فرد دیگر^{۱۱}، دلایل کاربردشناختی^{۱۲} و جلب توجه^{۱۳}؛ از جمله دلایلی است که افراد در کلاس درس و یا در ارتباطات خود از رمزگردانی استفاده می‌کنند (۱۹۹۴: ۶۶).

-
1. Cook
 2. Weschler
 3. Malik
 4. lack of Facility
 5. lack of Register
 6. mood of the Speaker
 7. to Emphasize a Point
 8. habitual Experience
 9. semantic Significance
 10. to Show Identity with a Group
 11. to Address a Different Audience
 12. pragmatic Reasons
 13. to Attract Attention

با توجه به تعاریف فراوانی که از کارکردهای ارتباطی یادشده ارائه شده است، می‌توان این کارکردها را به طور مختصر تعریف کرد. در کل، نبود روانی کلام به گویشوران دوزبانه یا چندزبانه‌ای اشاره دارد که اغلب زمانی رمزگردانی می‌کنند که نمی‌توانند اصطلاحات مناسب یا کلمه(های) یکسانی را از واژگان زبان دوم برای مطابقت با کلمه(های) زبان مادری خود بیابند. در ارتباط با نداشتن سیاق، موثوسامی^۱ بیان می‌کند هنگامی که واژه‌های خاصی برای یک گوینده در زبان اول در دسترس نیست، او در طول گفتگو به زبان دوم رمزگردانی می‌کند (۲۰۰۹: ۴۹). اندرسون^۲ نیز معتقد است گاهی عبارات خاصی در زبان دوم معنا را بهتر از زبان اول می‌رسانند و به همین دلیل رمزگردانی انجام می‌پذیرد (۲۰۰۶: ۳۸). منظور از «خلق و خوی گوینده» این است که خلق و خوی گوینده تعیین‌کننده نوع زبانی است که باید استفاده شود. در یک وضعیت ذهنی منطقی و پایدار، فرد می‌تواند به واژگان مناسبی بیندیشد که در زبان مقصد استفاده می‌شود (موثوسامی، ۲۰۰۹: ۴۲). رمزگردانی زمانی آغاز می‌شود که گوینده از نظر احساسی تحت تأثیر قرار می‌گیرد (مانند ناراحتی، هیجان، خستگی، خوشحالی، تعجب، ترس یا پریشانی). این تغییر احساسات و خلق و خو به رمزگردانی در گوینده می‌انجامد (کریستال، ۱۹۸۷: ۱۱۱). اندرسون درباره «تأکید بر یک نکته» این گونه توضیح می‌دهد که هرگاه گوینده نیاز به تأکید بر یک جمله خاص داشته باشد، به زبان دیگر رمزگردانی خواهد کرد. همچنین، تأکید زمانی به کار می‌رود، یعنی یک عبارت مشابه در دو زبان مختلف تکرار شود (۲۰۰۶: ۳۸). مطالعه طاهان نشان داد که معلمان عربی که مدرس زبان انگلیسی هستند، تمایل دارند جملات را به زبان انگلیسی بیان کنند و سپس آنها را به زبان عربی تکرار کنند تا بر نکته بیان‌شده تأکید کنند یا به زبان آموزان به طور کامل بفهمانند که معلمان درباره چه چیزی صحبت می‌کنند. نشانگرهای گفتمانی^۳ پرکاربرد مانند «می‌دانی»، «منظورم است» یا «مانند» که قبل یا در وسط جمله قرار می‌گیرند، گاهی اوقات می‌توانند در زبان دیگر نیز به کار روند. استفاده از این نشانگرهای گفتمانی را «تجربه عادت» می‌گویند

1. Muthusamy

2. Anderson

3. discourse markers

(۲۰۰۸: ۳۴۲). در حوزه «اهمیت معنا» از دیدگاه گال^۱، گاهی اوقات می‌توان از رمزگردانی برای نشان دادن نگرش، مقاصد ارتباطی و احساسات گوینده برای انتقال اطلاعات زبانی و اجتماعی استفاده کرد (۱۹۷۹: ۱۵۶). چوی^۲ آن را در قالب یک «راهبرد کلامی»^۳ توضیح می‌دهد (۲۰۱۱: ۲۵). کریستال^۴ اهمیت معنا را با بیان اینکه تناوب زبان زمانی رخ می‌دهد که سخنرانان دوزبانه بخواهند نگرش یا احساسات خود را به یکدیگر منتقل کنند، از این موضوع حمایت می‌کند. در توضیح «نشان دادن هویت خود با گروه» وی اذعان می‌کند یک فرد برای ابراز همبستگی با یک گروه اجتماعی خاص تغییر می‌کند. ارتباط تنها زمانی برقرار می‌شود که گروه با یک رمزگردانی مشابه پاسخ دهد. زمانی که یک مدرس برای ایجاد همبستگی و معاشرت در روابط دوستانه با زبان‌دوم‌آموزان در کلاس درس رمزگردانی می‌کند، نمونه‌ای از این نوع رمزگردانی است (۱۹۸۷: ۲۰۳)؛ بنابراین می‌توان گفت رمزگردانی محیط زبان حمایتی را در کلاس درس ایجاد می‌کند. در «دلایل کاربردشناختی»، گویندگان ممکن است برای جلب توجه به بافت یک مکالمه، رمزگردانی کنند (مالیک، ۱۹۹۴: ۱۰۳). برای مثال در مکالمه درباره رژیم غذایی، شاید یک گوینده از زبان اول برای تأکید بر احساسات شخصی خود در مورد موضوع و از زبان دوم برای تأکید بر بافت ارجاعی استفاده کند که توصیه پزشکی او است (Holmes, 2001:41) و نیز درباره «جلب توجه»، مالیک این مثال را ارائه می‌کند که در هند، روزنامه‌های انگلیسی دارای واژه‌های غیرانگلیسی مانند هندی یا سایر زبان‌های هندی هستند تا توجه خوانندگان را به خود جلب کنند. خواننده باید از طرحواره‌های زبانی خود برای درک پیامی استفاده کند که روزنامه منتقل می‌کند (مالیک، ۱۹۹۴: ۱۰).

ایفه^۵ بیان کرد که استفاده از زبان اول در کلاس باید به عنوان منبعی برای فراگیری زبان دوم در نظر گرفته شود که ممکن است به توانش دوزبانگی در زبان‌دوم‌آموزان بینجامد (۲۰۰۷: ۸۴). استفاده از زبان اول با رمزگردانی متفاوت می‌باشد. به کار بردن زبان اول به استفاده از زبان اول زبان‌دوم‌آموزان برای آموزش زبان مقصد در کلاس درس اشاره دارد که

1. Gal
2. Choy
3. verbal strategy
4. Crystal
5. Ife

با رمزگردانی متفاوت می‌باشد و به معنای تناوب بین زبان‌ها در یک واحد مانند یک عبارت، مؤلفه یا پاره گفتار است (پوپلاک، ۱۹۸۰: ۲۳۳).

همان‌طور که شین و میلروی^۱ بیان کردند: «رمزگردانی یک منبع جانبی برای دستیابی به اهداف ویژه گفتگو در تعامل با دیگر سخنگویان دوزبانه استفاده می‌شود» (۲۰۰۰: ۳۵۱). اندیشیدن در مورد مبحث رمزگردانی ایده‌های انتقال و جبران نیازهای ارتباطی را برمی‌انگیزد که فرصتی را برای زبان‌آموزان فراهم کند تا زبان خود را در زمانی به کار گیرند که نمی‌توانند به دلیل ناتوانی در زبان مقصد بیان کنند (میرحسینی و جعفرپور، ۱۳۸۸).

چنان‌که مریت^۲ و همکاران تأکید می‌کنند، ناامنی زبانی به معنای مشکل در ارتباط با مفاهیم جدید و اجتماعی شدن، نشان دادن همبستگی و صمیمیت، دلایل استفاده از رمزگردانی در کلاس‌های آموزش زبان است (۱۹۹۲: ۱۱۵)؛ همچنین فلايمن — متسن^۳ و همکاران هدف از استفاده از رمزگردانی در حوزه آموزش زبان را تغییر موضوع و کارکردهای عاطفی می‌دانند (۱۹۹۹: ۶۳). با توجه به آنچه در پژوهش ناظری و همکاران گزارش شده است «کمک به شنونده برای درک بهتر، شفاف‌سازی و بررسی درک مطلب مهم‌ترین عوامل انگیزشی تعیین‌کننده برای رمزگردانی هستند» (۲۰۲۰: ۱۵۱).

در مطالعه‌ای که میرحسینی و جعفرپور (۱۳۸۸) روی شصت زبان‌دوم‌آموز با سطح متوسط پایین در دو گروه کنترل و آزمایش با استفاده از آزمون پیشرفت تحصیلی معلم‌ساخته انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که می‌توان از رمزگردانی به‌عنوان تکنیکی برای رشد توانایی صحبت کردن زبان‌دوم‌آموزان استفاده کرد. مارتینز اهمیت رمزگردانی بین اسپانیایی و انگلیسی را بررسی کرد و اظهار داشت که رمزگردانی سواد آموزشی را افزایش می‌دهد و به زبان‌دوم‌آموزان کمک می‌کند تا مکالمات خود را مدیریت کنند (۲۰۱۰: ۱۳۱). بعدها موکگواتی و وب^۴ تحقیقی را در بوتسوانا، کشوری در مرکز آفریقای جنوبی، انجام دادند و اعلام کردند که رمزگردانی مشارکت و درک زبان‌دوم‌آموزان را افزایش می‌دهد (۲۰۱۳: ۲۰۱۳).

1. Shin and Milroy

2. Merritt

3. Flyman-Mattsson

4. Mokgwathi and Webb

۱۲۰). بزرگیان و فلاح‌پور در مطالعه خود با دو کلاس پیش‌میانی یک مؤسسه زبان انگلیسی دریافتند که معلمان و زبان‌دوم‌آموزان به زبان اول به عنوان یک ابزار مهم شناختی و آموزشی متوسل می‌شوند. افزون بر این، «معلمان معتقد بودند که استفاده از زبان اول زبان‌دوم‌آموزان از فرآیندهای یادگیری و آموزش زبان دوم/خارجی در سطوح مقدماتی پشتیبانی می‌کند» (۲۰۲۰: ۲).

قابل توجه آنکه بین میزان رمزگردانی معلمان و زبان‌دوم‌آموزان در کلاس آموزش زبان تفاوت است. چنان‌که ناظری و همکاران (۲۰۲۰: ۱۶۳) بیان می‌کنند، زبان‌دوم‌آموزان در کار دو نفری یا گروهی و در گفتگوهای روزانه رمزگردانی می‌کنند تا معنا و ساختار زبان را برای خود روشن کنند؛ افزون بر این برای جبران کمبود و ناتوانی خود در زبان مقصد نیز رمزگردانی صورت می‌گیرد. با این حال معلمان عمدتاً می‌کوشند از رمزگردانی اجتناب کنند، زیرا هدف آنها این است که زبان‌دوم‌آموزان را هم از نظر زبانی و هم از نظر ارتباطی توانمند سازند. در نتیجه استفاده از رمزگردانی در تعاملات زبان‌آموز — زبان‌آموز و زبان‌آموز — معلم بیشتر از تعامل معلم — زبان‌آموز است؛ همچنین بزرگیان و فلاح‌پور (۲۰۱۵: ۷۱) به بررسی میزان و اهداف استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که معلمان زبان انگلیسی از میزان محدودی از زبان اول در کلاس‌های درس زبان انگلیسی با هدف بهبود آموزش و یادگیری زبان‌دوم‌آموزان استفاده می‌کنند. افزون بر این، آنها دریافتند که استفاده از زبان اول باید در برنامه‌های درسی کلاس گنجانده شود، زیرا یادگیری زبان‌آموزان را در کلاس‌های آموزش زبان تسهیل می‌کند.

نیک اسماعیل ازلان و ناراسومان به منظور تشخیص اینکه زبان‌دوم‌آموزان از کدام نوع رمزگردانی (برچسب‌گردانی، رمزگردانی بینا جمله‌ای و رمزگردانی درون جمله‌ای) بیشتر استفاده می‌کنند و دلایل استفاده از رمزگردانی براساس چارچوب مالیک (۱۹۹۴) چیست، پژوهشی برای جمع‌آوری داده‌های کمی همراه با مشاهدات و مصاحبه‌ها برای مطمئن شدن از یافته‌ها انجام دادند. نمونه هدف شامل یک کلاس متشکل از ۲۸ زبان‌دوم‌آموز بود که در برنامه تربیت مدرس زبان انگلیسی در دانشکده آموزش زبان در یک مؤسسه عالی در مالزی

ثبت‌نام کرده بودند. در این مطالعه موردی، محققان یک دوره آموزشی خاصی را انتخاب کردند که برای فعالیت‌های تعاملی مورد توجه قرار گرفت تا به طور فشرده مشاهده شود. این دوره که یک دوره آموزشی ادبیات انگلیسی بود، به طور خاص انتخاب شد؛ زیرا زبان‌دوم‌آموزان را ملزم می‌کرد در طول تمام دروس به زبان انگلیسی صحبت کنند. مربی تعدادی از فعالیت‌های تعاملی را آماده کرده بود که لازمه آن ارتباط شفاهی بود. ابزار پژوهش شامل مجموعه‌ای از پرسشنامه، مشاهدات و مصاحبه بود. پنج مشاهده در طول یک مدت سه ماهه برای مشاهده سازگاری در تعامل کلاس درس در مورد استفاده از رمزگردانی در بین زبان‌دوم‌آموزان دوره تربیت مدرس انجام شد. در مورد دلایل کاربرد رمزگردانی براساس پرسشنامه، مشخص شد که دلیل «تأکید بر یک نکته» بالاترین میانگین کاربرد را داشت؛ بدین معنا که بیشتر پاسخ‌دهندگان برای تأکید بر یک جمله خاص یا بیان روشن‌تر آن گزاره برای درک دیگران، رمزگردانی کرده بودند؛ اما کارکرد «جلب توجه» دارای کمترین میانگین نمره بود که نشان می‌دهد تعداد زیادی از زبان‌دوم‌آموزان برای جلب توجه دیگران به گفتار خود رمزگردانی نکرده بودند، درحالی که یافته‌های پرسشنامه با یافته‌های مشاهده‌ها در تضاد بود. مشاهدات نشان داد که فارسی‌آموزان بیشتر به منظور «نشان دادن هویت با یک گروه» رمزگردانی انجام می‌دادند. این نتیجه شامل تعامل با استاد نیز می‌شد؛ به این معنا که چون همه در کلاس زبان مادری یکسانی داشتند و مسلمان مالایی بودند، تمایل به رمزگردانی به دلیل همبستگی، قابل پیش‌بینی بود؛ با این حال رمزگردانی به دلایل کاربرد شناختی و «مورد خطاب قرار دادن فرد دیگر» به عنوان کم‌پسامدترین علت کاربرد رمزگردانی در کلاس مشاهده شد که هر دو در یک زمان مشابه صورت می‌گرفتند و به این دلیل بود که گفتگوهای زیادی شامل ابراز احساسات درباره یک موضوع شخصی (دلایل کاربرد شناختی) در بین زبان‌آموزان وجود نداشت؛ همچنین پیوند نزدیکی که استاد با زبان‌دوم‌آموزان داشت، نشان می‌داد که رمزگردانی حتماً رخ می‌دهد، خواه زبان‌آموزان با یکدیگر صحبت کنند، خواه با استادشان. اغلب نوع گفتگوها یا بحث‌هایی که بین مدرس و زبان‌دوم‌آموزان برقرار می‌شد، غیررسمی بود؛ از این رو تفاوتی از نظر نحوه خطاب‌شان با

استاد و برعکس وجود نداشت (نیک اسماعیل ازلان و ناراسومان، ۲۰۱۳: ۴۵۸).

چنان‌که مشاهده می‌شود، یافته‌های پژوهش نیک اسماعیل ازلان و ناراسومان (۲۰۱۳) با این سخن برلین^۱ همخوانی دارد: «تسلط بر زبان مقصد به محیط یادگیری زبان بستگی دارد». وی همچنین افزود وقتی گویندگان به زبان مقصد صحبت می‌کنند، معمولاً جایگاه نسبتاً بالاتری در مقایسه با زمانی به دست می‌آورند که به زبان اول سخن می‌گویند. اگرچه در این حالت زبان مقصد زبان قدرت است و یادگیری آن ارجحیت دارد، اما تنها زبان دوم آموز براساس احساس خود در مورد استفاده از زبان مقصد تصمیم می‌گیرد که آیا می‌خواهد آن را فراگیرد یا خیر (۲۰۰۵: ۴۰).

به باور نگارنده، اگرچه محققان تا حد زیادی با این گزاره موافق هستند که رمزگردانی «راهربرد تعاملی» برای تعاملات اجتماعی است (Van Dulm, 2007:79)، اما مرجع مناسبی برای تمام کلاس‌های آموزش زبان دوم نیست، مانند پژوهشی که بر کلاس تربیت مدرس آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم نشان می‌دهد. در این کلاس‌ها مدرسان دوزبانه باید توانایی بالایی در صحبت روان به دو زبان مالایی و انگلیسی داشته باشند. انتظار از آنها برای برقراری ارتباط ماهرانه به زبان انگلیسی زیاد است؛ زیرا پس از فارغ‌التحصیلی، زبان انگلیسی به معیار درجه اول در زمینه حرفه آینده آنها تبدیل خواهد شد. تقریباً بیشتر این زبان دوم آموزان سرانجام مربی زبان خواهند شد؛ در نتیجه مهم است که آنها مهارت‌های خود را در زبان تقویت کنند و آموزش ببینند تا با اطمینان درس‌های انگلیسی را ارائه دهند. با این حال با توجه به نتایج پژوهش، این دانشجویان تقریباً در هر جمله‌ای که صحبت می‌کردند، حتی در زمان ارزیابی رسمی کلاس درس، رمزگردانی داشتند که این امر خود مسئله‌ساز است.

از سوی دیگر باید در نظر داشت که یکی از فعالیت‌های کلاس‌های آموزش زبان انجام تکالیف مربوط است. هنگام انجام این تکالیف زبان دوم آموزان با یکدیگر در تعامل گروهی شرکت می‌کنند که این تعاملات به نوبه خود می‌تواند به استفاده از رمزگردانی در تعامل بینجامد. بنابر پژوهش‌های مختلف، کارهای گروهی راه را برای رمزگردانی‌های بسیار، به‌ویژه در کلاس‌های آموزش زبان با زبان دوم آموزانی هموار می‌کند که زبان مادری یکسانی دارند (Brown, 2007).

1. Berlin

چن و هیرد^۱ در مطالعه خود در یک محیط آموزش زبان انگلیسی به چینی‌زبانان دریافتند که برای زبان‌دوم‌آموزان اجتناب‌ناپذیر است که در بحث‌های خود رمزگردانی انجام ندهند و آنها معمولاً این کار را به دلیل ندانستن کلمه مناسب یا عملکردهای رویه‌ای انجام می‌دهند تا اجرای روان برنامه تکلیف گروهی را تسهیل کنند (۲۰۰۶: ۲۱۶). در پژوهش‌های ما، رمزگردانی به طور مشابه در کار گروهی برای انجام کارهای عملی مختلف مانند پر کردن شکاف‌های واژگانی یا دستوری در زبان مقصد، مذاکره معنا^۲ و مدیریت فعالیت و سایر شرکت‌کنندگان استفاده شد (۲۰۱۲: ۱۸۳). به گفته‌های ما، طبیعی است که در تعاملات زبان‌آموز—زبان‌آموز در چارچوب زبان دوم با رمزگردانی روبه‌رو شویم؛ همچنین، نه ادغام مکانیکی زبان اول در کلاس درس و نه ممنوعیت آن، هیچ یک مفید نیست. پس به معلمان توصیه می‌شود از دلایل و کارکردهای آن آگاه باشند و رفتار مناسبی در هر موقعیت داشته باشند (همان: ۱۸۵). به گفته‌های سواين و لاپکين^۳، رمزگردانی و استفاده از زبان مادری در کار گروهی دارای عملکردهای شناختی و اجتماعی مهمی است که از یادگیری پشتیبانی می‌کند، مانند انجام تکلیف، و تمرکز و تعامل بینافردی (۲۰۰۰: ۲۶۱).

برخی از مطالعات (Morini & Newman, 2019: 1241; Simin et al., 2005):

51) دریافتند که رمزگردانی به زبان‌دوم‌آموزان کمک می‌کند تا روی مواد درسی به زبان مادری خود کار کنند و موارد تدریس‌شده را بهتر به خاطر بیاورند. سیامسودین^۴ رشد زبان‌دوم‌آموزان را در وضعیت رمزگردانی به سطح بالاتر مشارکت آنها در تعاملات به زبان دوم نسبت داد. او استدلال کرد که فشار عاطفی نسبتاً کم در شرایط رمزگردانی، زبان‌دوم‌آموزان را تشویق می‌کند تا به طور فعال‌تر در فعالیت‌ها شرکت کنند و توانایی صحبت کردن خود را بهبود بخشند (۲۰۱۸: ۱۱).

مالیک (۲۰۱۴) در پژوهش دیگر با استفاده از پرسشنامه به بررسی کارکردهای رمزگردانی دویست انگلیسی‌آموز پاکستانی با تسلط کم در دانشکده‌های مختلف خوشاب

1. Chen and Hird

2. negotiating meaning

3. Swain, M. & Lapkin, S.

4. Syamsudin

پاکستان پرداخت. وی دریافت رمزگردانی روشی مؤثر در آموزش زبان، به‌ویژه به زبان‌آموزان سطح میانی است. انگیزه اصلی کاربرد این تکنیک الهام بخشیدن و برانگیختن علاقه زبان‌آموزان به یادگیری زبان انگلیسی است. رمزگردانی درک آنها را تسهیل می‌کند و به عنوان انگیزه‌ای برای موفقیت یادگیری عمل می‌کند. این مطالعه از راه پارادایم اندکی تأیید می‌کند که رمزگردانی یک راهبرد آموزشی مفید، به‌ویژه برای آموزش زبان‌دوم‌آموزان مناطق روستایی عقب‌مانده کشور پاکستان است. وی نتیجه گرفت که رمزگردانی راهبرد کارآمد و سودمندی برای انگلیسی‌آموزان کم‌مهارت است، اما محدودیت‌های خاص خود را دارد و به هیچ‌وجه نباید آن را به عنوان یک روش در نظر گرفت. البته به باور نگارنده، بهتر بود افزون بر پرسشنامه از مشاهده مستقیم انگلیسی‌آموزان به منظور تشخیص کارکردهایی استفاده می‌شد که به خاطر آنها رمزگردانی صورت می‌گرفت؛ زیرا مشاهده مستقیم همواره اطلاعات بسیار جامع و خوبی در اختیار محقق قرار می‌دهد و یا در کنار هفده پرسش پرسشنامه که براساس طیف لیکرت پنج‌مقیاسی بود، از مصاحبه استفاده می‌شد. یا یک یا چند سؤال تشریحی مبنی بر دلایل دیگر کاربرد رمزگردانی در انگلیسی‌آموزان پرسیده می‌شد.

نتیجه

رمزگردانی پدیده‌ای شایع در بافت زبان است. با وجود شواهد تجربی که علیه رمزگردانی وجود دارد، پژوهش‌های غنی در مورد رمزگردانی و تأثیر مثبت آن بر فراگیری زبان نیز وجود دارد. مطالعات مالیک (۲۰۱۴) و گرگیو و گیل (۲۰۰۷) و دیگران نورامیدی را برای کسانی فراهم کرده است که رمزگردانی را موهبتی در زبان می‌دانند. اگرچه هیچ پاسخ مستقیمی در مورد تأثیرات رمزگردانی بر فراگیری زبان دوم وجود ندارد، شاید نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتر باشد که در نهایت پاسخی به این سؤال دهد که همواره مطرح است. برخی مخالف رمزگردانی در بافت کلاس هستند و برخی طرفدار آن هستند. این تنوع غنی ادبیات، تنوع زبان و رشد مداوم آن را بیشتر می‌کند. با بررسی پژوهش‌های انجام‌شده می‌توانیم دریابیم که زبان‌دوم‌آموزان با پیشینه زبانی یکسان در کلاس‌های آموزش زبان از رمزگردانی در فعالیت‌های تعاملی خود برای اهداف خاصی استفاده می‌کنند. زبان‌دوم‌آموزان برای

جستجوی معادل‌های کلمات با استفاده از رمزگردانی کمک خواستند و پاسخ‌هایی که دریافت کردند به آنها کمک کرد تا ارتباط خود را ادامه دهند. آنها همچنین رمزگردانی کردند تا منظور خود را در مواردی که احساس می‌کنند نمی‌توانند درک شوند یا ممکن است سوء تفاهم ایجاد شده باشد، شفاف سازند و این تلاش دیگری برای دستیابی به درک متقابل در ارتباطات آنها بود. اگرچه تعامل به زبان دوم در برخی نقاط با گزاره‌هایی از زبان مادری تداخل دارد، اما به آرامی در مسیر تحقق اهداف ارتباطی مورد نظر پیش می‌رود؛ بنابراین به نظر می‌رسد رمزگردانی ابزار مؤثری در دستیابی به اهداف ارتباطی خاص در تعامل زبان دوم با مخاطبانی باشد که زبان مادری مشابهی دارند. ناگفته نماند که رمزگردانی نیز جوّ مثبتی را در گروه‌ها با توانایی افزایش انگیزه و کاهش استرس، همراه با صرفه‌جویی در زمان و برقراری ارتباط ایجاد می‌کند. همچنین دریافتیم که نوع تکلیف نیز ممکن است به‌خوبی بر میزان رمزگردانی در کلاس تأثیر بگذارد. در تکالیف گفتاری فی‌البداهه، استفاده محدودی از رمزگردانی وجود دارد و به نظر می‌رسد که ارتباط در این تکالیف یک ابزار جبرانی و وسیله‌ای است که شفاف‌سازی معنا را تسهیل می‌کند. در عوض در تکالیف تولیدی نوشتاری استفاده از رمزگردانی بسیار بیشتر است. در این تکالیف چون صرفاً نتیجه تکلیف ارائه می‌شود، زبان دوم آموزان از زبان اول به طور گسترده‌تری استفاده می‌کنند تا جملات دقیق و معناداری را در نوشتار بسازند؛ بنابراین بهتر است در کلاس هرگونه استفاده از زبان اول را «گناه» و استفاده صرف از زبان دوم را «عمل خیر» فرض نکنیم. رمزگردانی کارکردهای خاص خود را در کلاس دارد و معلمانی که با تعامل زبان دوم آموزان در کلاس سروکار دارند، باید رفتار انتخاب زبان را در حالت‌های مختلف در نظر گیرند (چن و هیرد، ۲۰۰۶: ۲۱۶). این نکته نشان‌دهنده این واقعیت است که ممنوع کردن زبان اول در کلاس زبان دوم ممکن است روش کارآمدی نباشد، به‌ویژه در کلاس‌هایی که زبان مادری مشابهی به کار می‌رود؛ زیرا استفاده از زبان مادری شاید زبان دوم آموزان را قادر سازد تا ایده‌ها و پیشنهادها را خود را به طور روشن و سازنده‌ای به اشتراک بگذارند و آنها را به سمت رشد زبانی و آمادگی برای به اشتراک گذاشتن محصول نوشتاری یا گفتاری با دیگران سوق دهد. بنابراین

در تکلیف‌های تولیدی ممکن است به زبان‌دوم‌آموزان ابتکار عمل داده شود تا در مورد رویه‌های خود تصمیم بگیرند و در مرحله آماده‌سازی در انتخاب زبان خود آزاد باشند. با مروری بر پژوهش‌های این حوزه نیز نشان می‌دهد که رمزگردانی می‌تواند مانند ابزاری برای تشخیص کاستی‌های زبان‌دوم‌آموزان در مورد عملکردهای ساختاری، کاربرد شناختی و راهبردی و همچنین مانند کاتالیزور برای انجام اقدامات لازم برای پوشش این شکاف‌ها عمل کند. تسلط نداشتن زبان‌دوم‌آموزان نیز دلیلی برای رمزگردانی آنها بود که نشان‌دهنده اهمیت برخی اقدامات در کلاس‌های آموزش زبان است. حتی اگر معلم به زبان‌دوم‌آموزان اجازه دهد که در ارتباطات خود برای جستجوی معادل یا روشن شدن معانی در تکلیف گروهی و تعاملی، رمزگردانی کنند؛ او باید مطمئن شود که پیش از آموزش تکلیف، زبان‌دوم‌آموزان واژگان و دانش دستور زبان لازم را در مورد تکلیف در اختیار دارند و در صورت لزوم راهبردهای ارتباطی لازم را تمرین کرده‌اند. بنابراین زبان‌دوم‌آموزان باید نخست تشویق شوند تا از تمام ابزارهای ممکن زبان دوم (مانند واژگان، دستور زبان، راهبردهای ارتباطی) برای بیان منظور خود به کار برند و استفاده از زبان مادری می‌تواند در کلاس آموزش زبان صرفاً در زمانی مجاز باشد که ارتباط به زبان دوم به دلیل تسلط نداشتن زبان‌آموز بدتر می‌شود. در مورد رمزگردانی نمی‌توان نقش معلم و سیاست‌های نهادی را نادیده گرفت؛ معلمان و مدیران باید تصمیمات معقولی درباره رمزگردانی و استفاده از زبان اول در کلاس با توجه به مواردی مانند موقعیت استفاده از زبان اول و موارد مجاز و غیرمجاز، عوامل بافت‌محور و موقعیت‌محور اتخاذ کنند. کلاس باید مکانی باشد که ارتباط مؤثر و رشد کارآمد مهارت‌های زبانی در زبان دوم را تسهیل کند، بنابراین باید تعادلی در استفاده از زبان اول و دوم در کلاس آموزش زبان وجود داشته باشد. همچنین معلمان باید توجه داشته باشند که در صورت لزوم از رمزگردانی فقط برای اهداف خاص استفاده کنند (مثلاً شفاف کردن دستورالعمل‌ها یا دادن معادل‌های واژگان پیچیده به زبان مادری)، زیرا اگر معلم بدون دلیل در هر موقعیتی از زبان اول استفاده کند، زبان‌دوم‌آموزان به راحتی در موقعیت‌های مختلف و به صورت افراطی از زبان اول استفاده می‌کنند؛ همچنین مدرسانی که خود اجازه رمزگردانی را به زبان‌دوم‌آموزان می‌دهند

و یا خود در کلاس رمزگردانی می‌کنند، ممکن است الگوی اشتباهی برای زبان‌دوم‌آموزان فراهم کنند. پس لازم است زبان دوم نقش حاکم در ارتباطات کلاسی را داشته باشد و زبان اول به صورت محدود برای اهداف تعریف‌شده به کار رود. با وجود پتانسیل زبانی و ارزش رمزگردانی در کلاس درس، زبان‌دوم‌آموزان به مقدار لازم درون‌داد و تمرین در زبان مقصد نیاز دارند تا بتوانند تسلط و شایستگی خود را در زبان تا سطح قابل قبولی به عنوان یک زبان‌دوم‌آموز سطح پیشرفته یا مدرس زبان دوم توسعه دهند. تمرین رمزگردانی برای یادگیری زبان‌دوم‌آموزان مؤثر است و توصیه می‌شود در هنگام آموزش به زبان‌دوم‌آموزان با مهارت پایین‌تر از آن استفاده شود، اما نباید اجازه داد که در کلاس درس از زبان مقصد پیشی بگیرد و کاربرد آن بیشتر شود. همچنین سیاست‌گذاران می‌توانند از نتایج مطالعات رمزگردانی استفاده کرده، و در صورت نیاز موضوع را در مقام خود بررسی کنند. مدرسان، مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی تنها با تصمیم‌گیری‌های منسجم، حساس به بافت و پژوهش‌محور می‌توانند در مدیریت جنبه‌های آموزشی رمزگردانی موفق باشند.

در نهایت این یک واقعیت است که استفاده از رمزگردانی به عنوان یک راهبرد ارتباطی با مخاطبانی با زبان مادری یکسان عمل می‌کند، اما اگر زبان دوم به عنوان یک زبان واسطه^۱ با گویشوران متفاوت استفاده شود، شاید به شرکت‌کنندگان در دستیابی به اهداف ارتباطی خود در زندگی واقعی و در بافت‌های زبانی مختلف کمکی نکند. بنابراین رمزگردانی در کلاس آموزش زبان می‌تواند همانند یک سلاح چندمنظوره عمل کند، اما استفاده از زبان اول باید در سطح محدودی باشد و زبان دوم همچنان باید زبان غالب در کلاس درس باشد، چون در محیط آموزش زبان، کلاس درس اغلب تنها فرصت برای رشد زبان فرد و تمرین در برقراری ارتباط با آن زبان است. استفاده متعادل از زبان اول این پتانسیل را دارد که دیدگاهی چندوجهی در زمینه آموزش زبان ایجاد کند، زیرا هر دو زبان مادری و زبان دوم با اهداف خاص خود مورد تأیید قرار می‌گیرند. تعیین علل رمزگردانی در کلاس‌های آموزش زبان، به‌ویژه در کار گروهی، معلمان زبان، مدیران، طراحان برنامه درسی و مواد آموزشی و محققان

1. lingua franca

حوزه آموزش زبان را به ایجاد محیط‌های آموزشی و یادگیری حساس به بافت و آموزش زبان آموز محور سوق می‌دهد.

با توجه به نتایج به دست آمده از مطالعه مروری پژوهش‌های پیشین، توصیه می‌شود در این باره پژوهش‌های کیفی فراوانی که به مشاهده بافت کلاسی و نحوه کاربرد فارسی آموزان از رمزگردانی اشاره دارد، همراه با پرسشنامه و مصاحبه انجام شود تا کارکردهای استفاده از رمزگردانی به طور دقیق‌تر مشاهده و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود. از سوی دیگر، می‌توان بررسی کرد که کدام یک از انواع رمزگردانی در فارسی آموزان بیشتر مشاهده می‌شود و چرا. آیا کاربرد انواع رمزگردانی با ملیت و زبان مادری فارسی آموزان رابطه دارد؟ رمزگردانی در سنین مختلف و در مردان و زنان به چه صورت است؟ آیا تفاوتی مشاهده می‌شود؟ امید است که نتیجه کلی این مطالعه برای اساتید زمینه‌ای را به منظور کنترل و راهبرد استفاده از رمزگردانی در کلاس‌های آموزش زبان فراهم سازد.

تعارض منافع

طبق گفته نویسنده، پژوهش حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

منابع و مأخذ

- Amorim, R. (2012). Code switching in student-student interaction; functions and reasons! *Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto*, 7, 177-195.
- Anderson, T. K. (2006). Spanish-English bilinguals' attitudes toward code-switching: Proficiency, grammaticality and familiarity. The Pennsylvania State University. ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305259787?accountid=42518>.
- Berlin, L. N. (2005). Contextualizing college ESL classroom praxis: A participatory approach to effective instruction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bozorgian, H. & Fallahpour, S. (2015). Teachers' and students' amount and purpose of L1 use: English as foreign language (EFL) classrooms in Iran. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(2), 67-81. doi: 10.30466/ijltr.2015.20390.
- Bozorgian, H. & Fallahpour, S. (2020). Exploring L1 use in English as Foreign Language Classrooms through Activity theory. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 39(3.1), 1-35. doi: 10.22099/jtls.2021.39025.2912.
- Brice, A. & Roseberry-McKibbin, C. (2001). Choice of Languages in Instruction: One Language or Two? *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), 10-16.
- Chen, R. & Hird, B. (2006). Codeswitching in EFL group work in China. *Language, Culture and Curriculum*, 19(2), 208-219.
- Chidambaram, K. (2006). Language in India: A Socio-Linguistic Study of Code Switching Among the Cochin Tamils. Retrieved from <http://www.languageinindia.com/jan2006/cochintamils1.html>
- Choy, W. F. (2011). Functions and Reasons for Code-switching on Facebook by UTAR English-Mandarin Chinese Bilingual Undergraduates. Unpublished dissertation. Universiti Tunku Abdul Rahman. Retrieved from <http://eprints.utar.edu.my/263/1/EL-2011-0803813-1.pdf>
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). New York: Routledge.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eldridge, J. (1996). Codeswitching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50(4), 303-311.
- Flyman-Mattsson, A., & Burenhult-Mattsson, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Working Papers*, 47, 59-72. Department of Linguistics, Lund University.

- Gal, S. (1979). *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic.
- Galloway, N. & Rose, H. (2018). Incorporating Global Englishes into the English classroom. *ELT Journal*, 72(1), 3–14.
- Gardner-Chloros, P. (1995). Code-switching in community, regional and national repertoires: the myth of the directness of linguistics systems. In L. Milroy & P. Muysken (eds.), *one speaker two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 68-90.
- Greggio, S. & Gil, G. (2007). Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. & Hymes D.H. (1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics* (2nd ed.). London: Pearson Education Limited.
- Ife, A. (2007). A role for English as lingua franca in the foreign language classroom. In A. Soler & S. Jordà (Eds), *Intercultural language use and language learning* (pp. 79-100). Netherland: Springer.
- Jingxia, L. (2010). Teachers' code switching to the L1 in EFL classroom. *The Open Applied Linguistics Journal*, 3, 10-23.
- Kemaloglu-Er & Bayyurt, Y. (2019). Project-based and ELF-aware pre-service teacher education in Turkey: Sample cases of discovery, creativity, interaction and multicultural diversity. In A. GrasVelazquez (Ed.), *Project-based learning in second language acquisition: Building communities of practice in higher education* (82-97). London: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Forum: critical language pedagogy: A post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Levine, G.S. (2003). Students and instructor's beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: report of questionnaire study. *Modern Language Journal*, 87, 343-364.
- Macaro, E. & Lee, J. H. (2013). Teacher language background, codeswitching, and English-only instruction: Does age make a difference to learners' attitudes? *TESOL Quarterly*, 47(4), 717-742.
- Maguddayao, R. & Rosario, O. (2019). Code switching of English language teachers and students in an ESL classroom. *Asian EFL Journal*, 21(3), 102-122.
- Malik, L. (1994). *Sociolinguistics: A Study of Code-switching*. New Delhi: Anmol.

- Martinez, R. (2010). Spanglish as Literacy Tool: Toward an Understanding of the Potential Role of Spanish-English Code-switching in the Development of Academic Literacy. *Research in the Teaching of English*, 45(2), 124-149. <http://www.jstor.org/stable/40997087>.
- Martin-Jones, M. (1995). Codeswitching in the classroom: Two decades of research. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on codeswitching* (pp. 90–111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matila, R. (2009). Decoding the switch: The functions of code switching in the classroom. *Education Quarterly - U.P. College of Education*, 67(1), 44-61.
- Merritt, M., Cleghorn, A., Abagi, J. O., and Bunyi. G. (1992). Socializing multilingualism: Determinants of code-switching in Kenyan primary classrooms. In C. M. Eastman (Ed.), *Code-switching* (pp.103-21). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Milroy, L. & Muysken, P. (1995), *one speaker two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mokgwathi, T., & Webb, V. (2013). The educational effects of code-switching in the classroom – benefits and setbacks: A case of selected senior secondary schools in Botswana. *Language Matters: in the Languages of Africa*, 44(3), 108-125. doi: 10.1080/10228195.2013.839734.
- Morini, G., & Newman, R. S. (2019). Dónde está la ball? Examining the effect of code switching on bilingual children's word recognition. *Journal of Child Language*, 46(6), 1238-1248. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000400>
- Muthusamy, P. (2009). Communicative functions and reasons for code switching: A Malaysian perspective. Retrieved from www.crisaps.org/newsletter/summer2009/Muthusamy.doc
- Nazeri, S., Amini, D. & Salahshoor, F. (2020). Motivational Determinants of CodeSwitching in Iranian EFL Classrooms. *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 8(1), 151-173. doi: 10.22049/jalda.2020.26812.1171.
- Nik Ismail Azlan, Nik Mastura & Narasuman, Suthagar. (2013). The Role of Code-Switching as a Communicative Tool in an ESL Teacher Education Classroom, *Social and Behavioral Sciences*, 90, 458 – 467.
- Poplack, Sh. (1980). Sometimes I'll start sentence in Spanish y termino en espanol: Toward a typology of codeswitching. *Linguistics*, 18 (233-234), 581-618. doi: 10.1515/ling.1980.18.7- 8.581.
- Qing, X. (2010). To switch or not to switch: Examine the codeswitching practices of teachers of non-English majors. *Canadian Social Science*, 6(4), 109-113.

- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4th ed.). London: Pearson Education.
- Sampson, A. (2012). Learner codeswitching versus English only. *ELT Journal*, 66(3), 293-303.
- Shin, S. J. & Milroy, L. (2000). Conversational code switching among Korean-English bilingual children. *International journal of Bilingualism*, 4(3), p.351- 383. doi: 10.1177/13670069000040030401.
- Simin, S., Teimouri, F., Kasmaee, H. & Rezaei, S. (2005). The role and the effects of codeswitching in material learning. *The first national conference on research in teaching English, translation, and linguistics*, Isfahan, Iran.
- Sutherland, S. (2012). Native and non-native English teachers in the classroom: A reexamination. *Arab World English Journal*, 3(4), 58-71.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Syamsudin, S. (2018). Improving EFL learners' speaking skill through the use of code-switching strategies in the conversation. *Journal of English for Academic and Specific Purposes*, 1(1), 1-12. <https://ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/jeasp/article/view/5241>
- Taha, T. A. (2008). Language Alternation in University Classrooms. *Journal of Instructional Psychology*, 35(4), 336-346. Retrieved from EBSCOhost.
- Van Dulm, O. (2007). *The grammar of English-Afrikaans code switching: A feature checking account*. Published dissertation. Netherland: LOT. Retrieved from www.lotpublications.nl/publish/articles/002423/bookpart.pdf
- Wardhaugh, Ronald & Fuller, Janet M. (2015). *An Introduction to Sociolinguistics* Blackwell Textbooks in Linguistics. USA: Wiley Blackwell.
- Weng, P. (2012). Code-Switching as a Strategy Use in an EFL Classroom in Taiwan. *US-China Foreign Language*, 10(10), 1669-1675. doi: 10.17265/1539- 8080/2012.10.007.
- Weschler, R. (1997). Uses of Japanese in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *Kyoritsu Women's University Department of International Studies Journal*, 12, 87-110.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? In S. M. Gass, C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 17-51). Newbury: Rawley, MA.
- Zabrodskaja, A. (2007). Russian-Estonian codeswitching in the university. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 123-139.