



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>

© 2025 Hakim Attar, Askari, & Fatehi Rad

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

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-rate 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		<i>N</i>	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 ($eta\ squared = .45$).

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

	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
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</i> <i>ra</i>	<i>Na</i> <i>zi</i>	<i>Hes</i> <i>am</i>	<i>Sam</i> <i>an</i>	<i>Ro</i> <i>ya</i>	<i>Vi</i> <i>da</i>	<i>Hoss</i> <i>ein</i>	<i>Mo</i> <i>bin</i>	<i>Si</i> <i>a</i>	<i>Sog</i> <i>and</i>
1	Building Confidence and Comfort	fre	34	23	7	30	18	5	27	22	17	47
		WTC	2	1	2.9	1	3	3.3	2.3	1	1	3.7
2	Facilitating Understanding	fre	29	24	5	18	11	-	14	16	7	19
		WTC	3	3	4.2	3	2.9		2.6	3.2	3	3.8
3	Encouraging Participation	fre	4	3	6	-	-	3	10	6	-	12
		WTC	2.9	3	2.8	3.2	2.9		3	3		4
	Promoting Cultural Exchange	fre	-	2	-	4	-	-	6	4	-	5
		WTC	5	4.3		4.7			4.3	5		4.8
5	Developing Metacognitive Skills	fre	-	2	-	3	-	-	4	-	-	3
		WTC		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 مورد بررسی 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 اعتماد به نفس 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؛ لئونو 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، 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؟

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، به‌ویژه 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 سنتی 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). با این حال، تحقیقات معاصر نشان می‌دهد جابه‌جایی زبانی می‌تواند نقش‌های متعددی ایفا کند، از جمله 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). از این‌رو، 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 هر می 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. دوزبانه‌هایی 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 جابه‌جایی 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، مورد بررسی قرار گرفتند. سطح مهارت زبان انگلیسی دانشجویان در سطح متوسط تخمین زده شد، زیرا آن‌ها زبان انگلیسی را در مدارس فرا گرفته بودند. باین‌حال، 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.

۲.۳. ابزارها

این مطالعه یک پژوهش ترکیبی بود که در آن ابتدا مرحله کمی اجرا شد و سپس بخش کیفی انجام گرفت. ابزارهای مورداستفاده 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 به‌عنوان 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 ارائه‌شده توسط Cambridge ESOL است. این آزمون به‌عنوان یک آزمون استاندارد شده برای تعیین سطح زبان‌آموزان انگلیسی در سطح متوسط برنامه‌ریزی 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، شرکت‌کنندگان با یک سخنرانی ارائه‌شده 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، شرکت‌کنندگان ویدیوی جلسه پیش‌درمانی را مشاهده کردند و تمایل خود به برقراری ارتباط را برای اظهاراتی که مطرح کرده بودند ارزیابی نمودند.

1. Preliminary English Test

2. English for Speaker of Other Languages

3. 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 سوء تفاهم، 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.

^۱. 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 کدسوییچ 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 اعتماد به نفس 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 از جمله 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 مورد بحث قرار دادند. این بحث با مشاهده ویدیوهای ضبط‌شده و توقف ویدیوها برای توضیحات شرکت‌کنندگان همراه بود. پژوهشگر بدون مداخله یا طرح سؤالات راهنما، به صحبت‌های شرکت‌کنندگان گوش می‌داد (اگی^۲، ۲۰۰۸). کل جلسه به زبان فارسی برگزار شد تا درک بهتر حاصل شود و خطر سوء تفاهم 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	میان‌گین	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	۱.۳۱	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 آزادی	سطح معنی‌داری (دو دامنه‌ای)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد تفاوت	حد اطمینان ۹۵٪	حد اطمینان ۹۵٪
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 قابل توجه 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 قابل توجه بود ($p = 0.001$). این نتایج نشان می‌دهد گروه آزمایشی از لحاظ عملکرد کلی برتری قابل توجهی 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

۰.۳۵۹	۰.۳۵۹	۰.۰۰۰	۵۸.۰۰۰	۱.۰۰۰	b۳۲.۵۴۰	زمان * گروه
						(Pillai's Trace)
۰.۳۵۹	۰.۶۴۱	۰.۰۰۰	۵۸.۰۰۰	۱.۰۰۰	b۳۲.۵۴۰	زمان * گروه
						(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 ($t = 7.007$, $p = 0.000$ ، 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٪	حد اطمینان ۹۵٪
						پایین‌تر	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	F مقدار	درجه آزادی	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
۰.۷۴۳	۰.۰۰۰	۵۸.۰۰	۱.۰۰۰	۱۶۷.۹۰	۰.۲۵۷	Wilks' Lambda زمان
۰.۶۲۳	۰.۰۰۰	۵۸.۰۰	۱.۰۰۰	۹۵.۸۱	۰.۶۲۳	Pillai's Trace زمان - گروه
۰.۶۲۳	۰.۰۰۰	۵۸.۰۰	۱.۰۰۰	۹۵.۸۱	۰.۳۷۷	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.

^۱. 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	۴۷	۱۷	۲۲	۲۷	۵	۱۸	۳۰	۷	۲۳	۳۴
تمایل به برقراری ارتباط	۳۰	۱	۱	۲۳	۳۳	۳	۱	۲۹	۱	۲
۲ تسهیل درک مطالب پیچیده	۱۹	۷	۱۶	۱۴	-	۱۱	۱۸	۵	۲۴	۲۹
تمایل به برقراری ارتباط	۳۸	۳	۳۲	۲۶		۲۹	۳	۴۲	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 مشارکت در مکالمات	تشویق به مشارکت در مکالمات	
-	۲	-	۴	-	-	۶	۴	-	۵	فراوانی	ترویج تبادل فرهنگی	۴
۵	۴.۳		۴.۷			۴.۳	۵		۴.۸	تمایل به برقراری ارتباط		
-	۲	-	۳	-	-	۴	-	-	۳	فراوانی	توسعه مهارت‌های فراشناختی	۵
	۴		۵			۴.۳	۴.۷		۴.۹	تمایل به برقراری ارتباط		

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، به ویژه 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.

زبان آموز 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.

زبان آموز 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.

زبان آموز 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.

دانش آموز 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. به طور 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 به عنوان یک ابزار آموزشی مفید به کار گرفته شود و نه به عنوان 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 در نهایت به ارتقای مهارت‌های زبانی منجر می‌شود (عبید، ۲۰۲۰).

این یافته‌ها همچنین با دیدگاه مریبانی 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 اعتماد به‌نفس 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 دوزبان‌هایی 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 به صورت 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 به طور متعادل میان زبان‌ها جابه‌جا می‌شوند، در زمینه‌های متنوع روانی بیشتری از خود نشان می‌دهند (کانگ و لاست، ۲۰۱۸).

به‌طور کلی، 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 اعتماد به نفس 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 قابل توجهی 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 مورد توجه 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 (دیمیتریوا 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 مورد توجه 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/ssllt.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/ttmc.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 Åller, 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 12 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 12: 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 L1 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>
- Szijártó, 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.