

بررسی تأثیر آموزش بر ارتقای سطح آگاهی زبان‌آموزان از منظورشناسی زبان خارجی

سید محمد علوی*

دانشیار دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه تهران، ایران

شادی دینی**

کارشناس ارشد دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۸۷/۳/۲۶، تاریخ تصویب: ۸۷/۵/۵)

چکیده

پژوهش حاضر تأثیر آموزش را بر ارتقای سطح آگاهی زبان‌آموزان ایرانی در زمینه منظورشناسی (Pragmatics) در زبان انگلیسی، بررسی می‌کند. به طور خاص، این پژوهش می‌کوشد تفاوت میان دو رویکرد آموزشی تشریحی (Explicit) و تلویحی (Implicit) را در بهبود سطح منظورشناسی مخالفت‌های (Refusals) زبان‌آموزان فارسی‌زبان، مورد مطالعه قرار دهد. در این پژوهش، پنجاه و چهار زبان‌آموز، با دانش زبانی تقریباً یکسان به طور تصادفی در سه گروه آموزش کنترل، تشریحی، و تلویحی قرار گرفتند. بر خلاف زبان‌آموزان گروه کنترل که آموزشی بی‌ارتباط با اهداف تحقیق را دریافت کردند، فراگیران در دو گروه آزمایش، دو نوع آموزش متفاوت را دریافت کردند. در گروه آموزش تشریحی، زبان‌آموزان توضیحات فرا منظورشناسی (Meta-pragmatics)، بازخوردهای مستقیم، و آموزش‌های صریح ارتقاء آگاهی را در زمینه مخالفت‌ها در زبان انگلیسی، دریافت کردند؛ در حالیکه، در گروه آموزش تلویحی، فراگیران تحت آموزش غیرمستقیم و ضمنی قرار گرفتند. هر سه گروه قبل و بعد از دوره شش جلسه‌ای آموزش، در آزمون چند گزینه‌ای تکمیل کلام (Multiple-Choice Discourse Completion Test) شرکت کردند. بررسی‌های آماری نشان داد که ارتباط مستقیمی بین آموزش و سطح منظورشناسی مخالفت‌های زبان‌آموزان ایرانی در زبان انگلیسی وجود دارد. بر اساس نتایج به دست آمده آموزش تشریحی بیش از آموزش تلویحی در ارتقاء میزان آگاهی فراگیران فارسی‌زبان از سطح منظورشناسی مخالفت‌ها در زبان انگلیسی، مؤثر است. بر اساس نتایج این پژوهش به معلمان زبان انگلیسی توصیه می‌شود که راهکارهای آموزش تشریحی را بیش از آموزش تلویحی مورد توجه قرار دهند.

واژه‌های کلیدی: منظورشناسی، آموزش تشریحی و تلویحی، فرا منظورشناسی، آزمون چند گزینه‌ای تکمیل کلام، مخالفت.

* تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۸۲، دورنگار: ۰۲۱-۸۸۶۳۴۵۰۰، E-mail: smalavi@ut.ac.ir
** تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۸۲، دورنگار: ۰۲۱-۸۸۶۳۴۵۰۰، E-mail: shadi.dini@gmail.com

مقدمه

پژوهشگران (باردوی هارلیگ و دورنیه) بر این باورند که فراگیری زبان خارجی، تنها با یادگیری واژگان و ساختارهای دستوری آن زبان محقق نمی‌شود. باردوی هارلیگ و دورنیه (۱۹۹۸) معتقدند که دانش زبان‌آموزان در زمینه منظورشناسی، که لازمه کاربرد مناسب زبان در محیط‌های طبیعی است، نه تنها الزاماً هم‌سطح دانش دستوری آنان نیست، بلکه در بیشتر زبان‌آموزان، سطح آگاهی از منظورشناسی زبان خارجی بطور نامتناسبی پایین‌تر از سطح دانش دستوری است. بنابراین، آنچه که معمولاً فراگیران زبان خارجی را از گویشوران زبان اول متمایز می‌سازد، آگاهی اندک آنان از منظورشناسی زبان خارجی است.

بنا به تعریف یول (۱۹۹۶ a) منظورشناسی عبارتست از «رابطه بین ساختارهای زبانی و کاربران این ساختارها». از آنجایی که فراگیران زبان خارجی، به دلیل تمرکز بیش از حد بر صحت ساختارهای دستوری و ناآگاهی از اصول منظورشناسی، اغلب در مکالمات روزمره کاربران موفق نیستند، در پژوهش‌های اخیر تأثیر آموزش و انواع مختلف آن بر ارتقاء سطح آگاهی زبان‌آموزان از منظورشناسی زبان خارجی مورد بررسی قرار گرفته است.

اگرچه پژوهشگران (رز و کسپر) نظرات متفاوتی در باره تأثیر آموزش بر دانش منظورشناسی فراگیران زبان خارجی دارند، و حتی برخی، به دلیل ویژگی‌های جهانی منظورشناسی در زبان‌های مختلف (بلوم-کولکا؛ در رز و کسپر) و بنا به انتقال‌پذیری آنها از زبان اول به زبان دوم (رز و کسپر)، ارائه آموزش در این زمینه را در کلاس‌های آموزش زبان خارجی غیر ضروری تلقی می‌کنند، ولی مرور جامع بر ادبیات مطالعات منظورشناسی (رز ۲۰۰۵) مؤید تأثیرات مثبت آموزش بر افزایش سطح آگاهی زبان‌آموزان در این زمینه است.

رویکردهای آموزشی

در اغلب مطالعات در زمینه آموزش منظورشناسی زبان خارجی، پژوهشگران دو رویکرد آموزشی تشریحی و تلویحی و تأثیرات متفاوت آنها را بررسی کرده‌اند. رز، ارائه توضیحات فرامنشورشناسی را عامل ممیز این دو رویکرد آموزشی می‌داند. در آموزش تشریحی اطلاعات فرامنشورشناسی از طریق توصیف، توضیح، و بحث در زمینه ویژگی مورد نظر، بطور مستقیم در اختیار فراگیران زبان خارجی گذارده می‌شود؛ در حالی که در آموزش تلویحی، ویژگی خاص مورد نظر در متون مختلف و اشکال متعدد، بطور ضمنی به فراگیران ارائه می‌شود (کسپر ۲۰۰۱).

بررسی ادبیات مطالعات منظورشناسی زبان خارجی نشان می‌دهد که علی‌رغم یافته‌های متفاوت (رز)، بیشتر پژوهشگران بر این باورند که آموزش تشریحی در مقایسه با آموزش تلویحی، تأثیرات مفیدی در ارتقای سطح آگاهی زبان‌آموزان از منظورشناسی زبان خارجی دارد.

نظریه کار-گفت (Speech Act Theory)

نظریه کار-گفت یکی از بخش‌های عمده در مطالعات منظورشناسی و به ویژه منظورشناسی میان-فرهنگی است (کسپر ۲۰۰۶). کار-گفت‌ها «کوچکترین واحد کلام» (سرل، ۱۹۶۹؛ در نلسون و دیگران) هستند که «با توجه به اهداف گوینده و برداشت‌های شنونده تعریف می‌شوند» (کریستال، ۱۹۹۲؛ در سلمانی-ندوشن). دعوت، درخواست، مخالفت، و پیشنهاد نمونه‌هایی از کار-گفت‌های زبان به شمار می‌روند که عموماً به ۲ گروه «کار-گفت‌های مستقیم و غیر مستقیم» تقسیم می‌شوند (یول ۱۹۹۶b).

در این پژوهش، «مخالفت»‌های انگلیسی‌آموزان فارسی‌زبان و تأثیر ارائه آموزش بر بهبود سطح منظورشناسی آنها، مورد بررسی قرار می‌گیرد. از آنجا که مخالفت گوینده، چه مستقیم و چه غیرمستقیم، ممکن است تهدیدی برای وجهه (Face) مخاطب محسوب شود و در نتیجه، ارتباط کلامی، و پیامد آن ارتباط اجتماعی میان گوینده و مخاطب را مختل سازد، بنابراین بسیاری از پژوهشگران (کشاورز و دیگران؛ نلسون و دیگران) مخالفت‌ها را به لحاظ همین پیچیدگی یکی از کار-گفت‌های کلیدی در آموزش منظورشناسی میان-فرهنگی می‌دانند.

پرسش‌های تحقیق

با توجه به اهمیت دانش منظورشناسی در رویکردهای اخیر آموزش زبان، از جمله رویکرد آموزش ارتباطی زبان (Communicative Language Teaching)، و نیز به دلیل عدم توجه کافی به آگاهی زبان‌آموزان فارسی‌زبان از منظورشناسی زبان خارجی در پژوهش‌های موجود (اسلامی راسخ)، در تحقیق حاضر تأثیر دو رویکرد آموزشی تشریحی و تلویحی، بر بهبود سطح منظورشناسی مخالفت‌های انگلیسی‌آموزان فارسی‌زبان، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. برای بررسی و مقایسه تأثیر دو رویکرد آموزشی فوق، پرسش‌های زیر مطرح می‌شوند:

۱- آیا آموزش در ارتقای سطح آگاهی زبان‌آموزان بزرگسال فارسی‌زبان از منظورشناسی

زبان انگلیسی مؤثر است؟

- ۲- آیا تفاوتی میان میزان تأثیرگذاری دو رویکرد آموزشی تشریحی و تلویحی، بر بهبود سطح منظورشناسی زبان‌آموزان فارسی‌زبان وجود دارد؟
برای بررسی پرسش‌های بالا، دو فرضیه زیر مطرح شد:
۱- ارائه آموزش، تأثیری بر ارتقای سطح آگاهی زبان‌آموزان بزرگسال فارسی‌زبان از منظورشناسی زبان انگلیسی ندارد.
۲- تفاوتی در میزان تأثیرگذاری دو رویکرد آموزشی تشریحی و تلویحی بر بهبود سطح منظورشناسی زبان‌آموزان فارسی‌زبان وجود ندارد.
به منظور ارائه پاسخ به پرسش‌های پژوهش و بررسی فرضیه‌های فوق، ابزارهای متفاوتی، به شرح زیر به کار گرفته شد:

آزمودنی‌ها

از آنجا که دانش زبان عمومی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، باید الزاماً در سطح متوسط و یا متوسط به بالا می‌بود، بنابراین افزون بر مصاحبه شفاهی، از شرکت‌کنندگان در این پژوهش خواسته شد تا در آزمون زبان عمومی KET نیز شرکت کنند. بر اساس نتایج مصاحبه و آزمون توانش زبانی KET، از میان ۷۰ داوطلب فارسی‌زبان، ۵۴ زبان‌آموز بزرگسال بین ۲۰ و ۲۷ سال (۳۰ زن و ۲۴ مرد) برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند. این زبان‌آموزان دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی به غیر از زبان انگلیسی، با پیشینه زبانی و فرهنگی تقریباً یکسان‌اند.

ابزار پژوهش

آزمون زبان عمومی

برای انتخاب زبان‌آموزان با توانش زبانی پیشرفته، از آزمون زبان عمومی KET استفاده شد و داوطلبان ۵۶ تست خواندن و نوشتن را در مدت زمان ۷۰ دقیقه پاسخ دادند. کسب حداقل ۴۰ نمره از مجموع ۶۰ نمره این آزمون، به عنوان شرط توانش زبانی برای شرکت در این پژوهش تعیین شد.

آزمون تکمیل کلام

در این پژوهش، از آزمون چند گزینه‌ای تکمیل کلام (Discourse Completion Test) برای ارزیابی سطح منظورشناسی مخالفت‌های زبان‌آموزان فارسی زبان استفاده شد. برای نخستین بار بلوم-کولکا (۱۹۸۲) آزمون تکمیل کلام را در بررسی کار-گفت‌ها Speech Acts) به کار برد. براون (۲۰۰۱) نیز در بررسی کارایی آزمون تکمیل کلام، این آزمون‌ها را به عنوان یکی از ابزارهای اصلی برای ارزیابی منظورشناسی، به ۶ گروه، از جمله آزمون نوشتاری و آزمون چند گزینه‌ای، تقسیم‌بندی کرد. مثال زیر نمونه متعارفی از آزمون تکمیل کلام است:

You are at a friend's house for lunch.

Your friend: How about another piece of cake?

You refuse by saying:.....

در تحقیق حاضر، آزمون تکمیل کلام شامل ۱۲ پرسش است که مصاحبه شوندگان، بنا به مرتبه اجتماعی، به ۳ گروه «پایین‌تر»، «مساوی»، و «بالا‌تر» تقسیم شده‌اند. از زبان‌آموزان خواسته شد که در پاسخ به درخواست، پیشنهاد، و یا دعوت مصاحبان با مرتبه‌های اجتماعی متفاوت، مخالفت‌های خود را از میان گزینه‌های ارائه شده انتخاب کنند.

شیوه اجرا

این پژوهش در ۳ مرحله پیش-آزمون، آموزش، و پس-آزمون اجرا شد. پس از مصاحبه و آزمون زبان عمومی برای سنجش توانش زبانی، ۵۴ زبان‌آموز به طور تصادفی در ۳ گروه کنترل، تشریحی، و تلویحی قرار گرفتند. جدول شماره ۱ پراکندگی شرکت‌کنندگان در این پژوهش را در ۳ گروه فوق نشان می‌دهد:

جدول ۱: پراکندگی آزمودنی‌ها در ۳ گروه آزمایشی

گروه‌ها	جنسیت		کل
	زن	مرد	
تشریحی	۱۰	۸	۱۸
تلویحی	۱۰	۸	۱۸
کنترل	۱۰	۸	۱۸
کل	۳۰	۲۴	۵۴

در مرحله پیش-آزمون و پس-آزمون، زبان‌آموزان در هر سه گروه به طور همزمان آزمون چند گزینه‌ای تکمیل کلام را پاسخ دادند. دوره آموزش شامل ۶ جلسه ۹۰-دقیقه‌ای بود که زبان‌آموزان متناسب با گروه‌های خود، آموزش‌های جداگانه‌ای دیدند.

آموزش تشریحی (Explicit Instruction)

در گروه آموزش تشریحی، مخالفت‌ها به عنوان یکی از کار-گفت‌های زبان معرفی شدند. بنا به پیشنهاد باردوی هارلیگ (۱۹۹۶) مبنی بر استفاده از زبان مادری در توضیحات فرامنظورشناسی برای افزایش اعتماد به نفس و ایجاد انگیزه، مثال‌ها، توضیحات، و بازخوردها در جلسه اول آموزش به زبان فارسی به زبان‌آموزان ارائه شدند. در این گروه از ترجمه به عنوان ابزاری برای مقایسه میان-فرهنگی دو زبان فارسی و انگلیسی و برای آموزش تأثیر مرتبه اجتماعی بر صراحت مخالفت‌ها در این دو زبان، استفاده شد (اسلامی راسخ ۲۰۰۵). در کلیه فعالیت‌های آموزشی، بازخوردهای مستقیم و توضیحات فرامنظورشناسی در باره روش‌های مختلف ابراز مخالفت در زبان انگلیسی و ارتباط صراحت این مخالفت‌ها با مرتبه اجتماعی مخاطبان، در شش جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به زبان‌آموزان ارائه شد.

آموزش تلویحی (Implicit Instruction)

وجه تمایز آموزش تلویحی در این پژوهش، عدم ارائه بازخوردها و توضیحات مستقیم به زبان‌آموزان است. به عنوان مثال، در این گروه نیز همانند گروه تشریحی، از ترجمه مکالمات مختلف، برای معرفی مخالفت‌ها، کاربرد این کار-گفت در زبان انگلیسی، و انواع متفاوت آن متناسب با مرتبه اجتماعی صاحبان استفاده شد؛ با این تفاوت که در گروه تلویحی، منظورشناسی مخالفت‌ها در زبان انگلیسی به طور ضمنی و غیرمستقیم و به روش‌های مختلفی از قبیل استفاده از رنگ‌های متفاوت برای نکات مورد نظر در فعالیت‌های نوشتاری و ارائه مثال‌های گوناگون در تمرینات گفتاری، به زبان‌آموزان آموزش داده شد. به عبارت دیگر، به جای ارائه بازخوردهای مستقیم و توضیحات فرامنظورشناسی، نمونه‌های متعددی از مخالفت‌های انگلیسی‌زبانان در شرایط مختلف و با مصاحبانی از مرتبه‌های اجتماعی متفاوت به زبان‌آموزان ارائه شد، تا آنها به طور ضمنی نکات مورد نظر را فرا گیرند.

گروه کنترل

برخلاف دو گروه فوق، زبان‌آموزان در گروه کنترل، آموزشی بی‌ارتباطی با اهداف تحقیق را دریافت کردند. اگر چه به ظاهر برای این گروه، فعالیت‌های مشابهی ارائه شد، ولی محتوای آنها به طور عمده متفاوت و مربوط به دانش زبان عمومی زبان‌آموزان در این گروه بود.

نتایج

نتایج آزمون چند گزینه‌ای تکمیل کلام

در آزمون چند گزینه‌ای از زبان‌آموزان خواسته شد که چهار گزینه ارائه شده برای هر پرسش را با توجه به مرتبه اجتماعی مخاطب و بر اساس میزان صراحت مخالفت‌ها در هر گزینه، از ۱ تا ۴ رتبه‌بندی کنند. جداول شماره ۲ تا ۴ آماره‌های توصیفی مخالفت‌های مستقیم را در ۳ گروه آزمایشی نشان می‌دهد:

جدول ۲: آماره‌های توصیفی مخالفت‌های مستقیم در پیش- و پس- آزمون تکمیل کلام - گروه کنترل

مرتبه اجتماعی مخاطب	پیش- آزمون			پس- آزمون		
	بالاتر	مساوی	پایین‌تر	بالاتر	مساوی	پایین‌تر
تعداد	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸
میانگین	۲/۲۷	۲/۲۷	۲/۳۳	۲/۲۲	۲/۳۳	۲/۴۴
انحراف معیار	۰/۸۲	۰/۷۵	۰/۶۸	۰/۴۲	۰/۶۸	۰/۶۱
واریانس	۰/۶۸	۰/۵۶	۰/۴۷	۰/۱۸	۰/۴۷	۰/۳۷

مطابق جدول فوق، میانگین‌ها در هر سه گروه «پایین‌تر»، «مساوی»، و «بالاتر» قبل و بعد از دوره آموزش تقریباً یکسان است. به عبارت دیگر، سطح منظورشناسی مخالفت‌ها در پیش- آزمون و پس- آزمون تفاوت چشمگیری ندارد.

جدول ۳: آماره‌های توصیفی مخالفت‌های مستقیم در پیش- و پس-آزمون تکمیل کلام - گروه تلویحی

مرتبۀ اجتماعی مخاطب	پیش-آزمون			پس-آزمون		
	بالاتر	مساوی	پایین‌تر	بالاتر	مساوی	پایین‌تر
تعداد	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸
میانگین	۲/۱۷	۲/۲۸	۲/۳۸	۲/۸۱	۲/۱۱	۲/۳۳
انحراف معیار	۰/۵۷	۰/۶۰	۰/۵۰	۰/۶۰	۰/۵۸	۰/۴۸
واریانس	۰/۳۳	۰/۳۶	۰/۲۵	۰/۳۶	۰/۳۴	۰/۲۳

جدول ۳ نشان می‌دهد که برخلاف دو گروه «پایین‌تر» و «مساوی»، در گروه «بالاتر» با توجه به افزایش میانگین از ۲/۱۷ به ۲/۸۱ پس از ارائه آموزش، کاهش در صراحت مخالفت‌ها با مخاطبان از مرتبۀ اجتماعی بالاتر و بنابراین تأثیر مثبت آموزش محتمل به نظر می‌رسد.

جدول ۴: آماره‌های توصیفی مخالفت‌های مستقیم در پیش- و پس-آزمون تکمیل کلام - گروه تشریحی

مرتبۀ اجتماعی مخاطب	پیش-آزمون			پس-آزمون		
	بالاتر	مساوی	پایین‌تر	بالاتر	مساوی	پایین‌تر
تعداد	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸
میانگین	۲/۵۵	۲/۲۷	۲/۲۷	۳/۱۶	۱/۵۵	۱/۹۴
انحراف معیار	۰/۷۸	۰/۶۶	۰/۵۷	۰/۷۸	۰/۶۱	۰/۴۱
واریانس	۰/۶۱	۰/۴۴	۰/۳۳	۰/۶۱	۰/۳۷	۰/۱۷

همانطور که مقایسه میانگین‌ها در جدول ۴ نشان می‌دهد در هر سه گروه «پایین‌تر»، «مساوی»، و «بالاتر» میزان صراحت مخالفت‌های زبان‌آموزان پس از دریافت آموزش تشریحی تغییر کرده است.

برای مقایسه نتایج مراحل پیش-آزمون و پس-آزمون در گروه‌های کنترل، تلویحی، و

تشریحی، و به منظور بررسی سطح معناداری تفاوت‌های به دست آمده در این دو مرحله، از آزمون ناپارامتری ویلکاکسون استفاده شد. خلاصه نتایج این آزمون در جداول شماره ۵ تا ۱۰ نشان داده شده است:

جدول ۵: رتبه‌بندی مخالفت‌های مستقیم در آزمون‌های چند گزینه‌ای تکمیل کلام - گروه کنترل

رتبه اجتماعی مخاطب		تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها
بالا تر	رتبه‌های منفی	۶	۶/۰۰	۳۶/۰۰
	رتبه‌های مثبت	۵	۶/۰۰	۳۰/۰۰
	کل	۱۸		
مساوی	رتبه‌های منفی	۳	۳/۰۰	۹/۰۰
	رتبه‌های مثبت	۳	۴/۰۰	۱۲/۰۰
	کل	۱۸		
پایین تر	رتبه‌های منفی	۱	۲/۵۰	۲/۵۰
	رتبه‌های مثبت	۳	۲/۵۰	۷/۵۰
	کل	۱۸		

جدول ۶: نتایج آزمون ویلکاکسون برای مخالفت‌های مستقیم در آزمون‌های چند گزینه‌ای - گروه کنترل

	بالا تر	مساوی	پایین تر
	پس-آزمون	پس-آزمون	پس-آزمون
	پیش-آزمون	پیش-آزمون	پیش-آزمون
سطح معناداری	۰/۷۶	۰/۷۳	۰/۳۱

در گروه کنترل، مطابق جداول شماره ۵ و ۶، در هیچ یک از ۳ گروه تفاوت معناداری در میزان صراحت مخالفت‌ها قبل و بعد از دوره آموزش وجود ندارد.

جدول ۷: رتبه‌بندی مخالفت‌های مستقیم در آزمون‌های چند گزینه‌ای تکمیل کلام - گروه تلویحی

مرتبه اجتماعی مخاطب		تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها
بالتر	رتبه‌های منفی	۱	۴/۵۰	۴/۵۰
	رتبه‌های مثبت	۷	۴/۵۰	۳۱/۵۰
	کل	۱۸		
مساوی	رتبه‌های منفی	۹	۶/۷۲	۶۰/۵۰
	رتبه‌های مثبت	۴	۷/۶۳	۳۰/۵۰
	کل	۱۸		
پایین‌تر	رتبه‌های منفی	۵	۵/۰۰	۲۵/۰۰
	رتبه‌های مثبت	۴	۵/۰۰	۲۰/۰۰
	کل	۱۸		

جدول ۸: نتایج آزمون ویلکاکسون برای مخالفت‌های مستقیم در آزمون‌های چند گزینه‌ای - گروه تلویحی

	پایین‌تر	مساوی	بالتر
پس-آزمون	پس-آزمون	پس-آزمون	پس-آزمون
پیش-آزمون	پیش-آزمون	پیش-آزمون	پیش-آزمون
سطح معناداری	۰,۷۳	۰,۲۶	۰,۰۳

در گروه آموزش تلویحی، بر طبق جداول ۷ و ۸، در گروه اجتماعی «پایین‌تر» ($P=0/73$) برخلاف گروه‌های «بالتر» ($P=0/03$) و «مساوی» ($P=0/26$) تفاوت معناداری میان میانگین مخالفت‌های مستقیم در پس-آزمون و پیش-آزمون وجود دارد. این بدان معناست که میزان صراحت مخالفت‌های زبان‌آموزان با مصاحبان از مرتبه اجتماعی کمتر، پس از دوره آموزش تغییر کرده است. مقایسه مجموع رتبه‌های مثبت (۳۱/۵۰) با مجموع رتبه‌های منفی (۴/۵۰) نشانگر آن است که ارزش رتبه‌های اختصاص یافته به مخالفت‌های صریح در پس-آزمون بیشتر از این مقدار در پیش-آزمون است. مخالفت‌های صریح‌تر با مخاطبان از مرتبه اجتماعی

کمتر حاکی از تأثیر مثبت آموزش تلویحی بر ارتقای سطح منظورشناسی مخالفت‌ها در گروه اجتماعی «پایین‌تر» است.

جدول ۹: رتبه‌بندی مخالفت‌های مستقیم در آزمون‌های چند گزینه‌ای تکمیل کلام - گروه تشریحی

مرتبه اجتماعی مخاطب		تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها
بالا تر	رتبه‌های منفی	۳	۴/۵۰	۱۳/۵۰
	رتبه‌های مثبت	۹	۷/۱۷	۶۴/۵۰
	کل	۱۸		
مساوی	رتبه‌های منفی	۱۱	۶/۰۰	۶۶/۰۰
	رتبه‌های مثبت	۰	۰/۰۰	۰/۰۰
	کل	۱۸		
پایین تر	رتبه‌های منفی	۵	۳/۷۰	۱۸/۵۰
	رتبه‌های مثبت	۱	۲/۵۰	۲/۵۰
	کل	۱۸		

جدول ۱۰: نتایج آزمون ویلکاکسون برای مخالفت‌های مستقیم در آزمون‌های چندگزینه‌ای - گروه تشریحی

	بالا تر	مساوی	پایین تر
	پس - آزمون	پس - آزمون	پس - آزمون
	پیش - آزمون	پیش - آزمون	پیش - آزمون
سطح معناداری	۰/۰۳	۰/۰۰۲	۰/۰۴

جداول ۹ و ۱۰ نشان می‌دهد که در گروه تشریحی میانگین رتبه‌های مخالفت‌های مستقیم در پس-آزمون در هر ۳ گروه «بالا تر» ($P=0/03$)، «مساوی» ($P=0/002$)، و «پایین تر» ($P=0/04$) تفاوت معناداری با میانگین این رتبه‌ها در پیش-آزمون دارد. در گروه اجتماعی «بالا تر» مجموع رتبه‌های مثبت (۶۴/۵۰) بیش از مجموع رتبه‌های منفی (۱۳/۵۰) است، در حالی که در گروه‌های «مساوی» ($0/00 < 66/00$) و «پایین تر» ($2/50 < 18/50$) عکس این

مطلب صادق است. به عبارت دیگر، در دو گروه «مساوی» و «پایین‌تر»، برخلاف گروه «بالا‌تر»، مخالفت‌های مستقیم در اولویت‌بندی زبان‌آموزان گروه تشریحی، ارجح‌تر بوده‌اند. بنابراین، زبان‌آموزان این گروه با مخاطبان از مرتبه‌های اجتماعی کمتر و مساوی مخالفت‌های صریح‌تری داشته‌اند؛ در حالی که در ابراز مخالفت با مخاطبان از مرتبه اجتماعی بالا‌تر، اغلب از راهکارهای غیرمستقیم استفاده کرده‌اند. بنابراین، آموزش تشریحی در بهبود سطح منظورشناسی مخالفت‌های زبان‌آموزان در هر ۳ گروه اجتماعی مؤثر بوده است.

نتیجه

پرسش اول این پژوهش، تأثیر آموزش را بر اتقای سطح آگاهی زبان‌آموزان فارسی‌زبان از منظورشناسی زبان انگلیسی بررسی می‌کند. ارزیابی عملکرد زبان‌آموزان گروه کنترل در پیش-آزمون و پس-آزمون‌های تکمیل کلام و مقایسه آن با عملکرد گروه‌های آموزش (تشریحی و تلویحی) در این آزمون‌ها، دال بر رد فرضیه اول و حاکی از ارتباط مستقیم بین آموزش و سطح منظورشناسی مخالفت‌های فارسی‌زبانان در زبان انگلیسی است. بررسی‌های آماری نشان داد که صراحت مخالفت‌های زبان‌آموزان گروه کنترل و ارتباط آن با مرتبه اجتماعی مخاطبان، در پیش-آزمون و پس-آزمون‌های تکمیل کلام تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارد. در حالی که، پس از دریافت آموزش در زمینه راهکارهای مستقیم و غیر مستقیم مخالفت در زبان انگلیسی متناسب با مرتبه اجتماعی مخاطبان، خواه به شیوه تشریحی و خواه تلویحی، سطح منظورشناسی مخالفت‌های فارسی‌زبانان در پس-آزمون‌های تکمیل کلام، به طور معناداری افزایش یافت.

برای مقایسه تأثیرگذاری دو رویکرد تشریحی و تلویحی، پرسش دوم مطرح شد. با توجه به ارزیابی‌های آماری، فرضیه دوم این پژوهش مبنی بر عدم تفاوت در میزان تأثیرگذاری دو رویکرد آموزشی فوق بر افزایش آگاهی زبان‌آموزان فارسی‌زبان از منظورشناسی زبان انگلیسی، رد شد. پس از دریافت آموزش تشریحی زبان‌آموزان از لحاظ منظورشناسی مخالفت‌های مناسب‌تری با مخاطبان خود داشته و با توجه به مرتبه اجتماعی مخاطبان راهکارهای لازم را به کار بردند. در حالی که در گروه تلویحی، تأثیر مثبت آموزش تنها در مخالفت با مخاطبان از مرتبه اجتماعی پایین‌تر، مشاهده شد، و در دو گروه دیگر («بالا‌تر» و «مساوی») ارائه آموزش، در طول دوره مشخص شده در این پژوهش، تأثیر قابل ملاحظه‌ای نداشت. نتایج این پژوهش، ضمن تأیید یافته‌های پژوهش‌های پیشین (هاوس، ۱۹۹۶؛ تاتیاما،

۲۰۰۱؛ رز و ان جی، ۲۰۰۱؛ سولر، ۲۰۰۵) مبنی بر تأثیرات مثبت آموزش، و به ویژه آموزش تشریحی، بر آگاهی زبان‌آموزان از منظورشناسی میان-زبانی، نشان داد که ارتباط مستقیمی بین آموزش و سطح منظورشناسی مخالفت‌های فارسی‌زبانان در زبان انگلیسی وجود دارد. بر اساس نتایج به دست آمده آموزش تشریحی بیش از آموزش تلویحی در ارتقای میزان آگاهی فراگیران فارسی‌زبان از سطح منظورشناسی مخالفت‌ها در زبان انگلیسی، مؤثر است.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند در تهیه و تدوین مطالب درسی و آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد. با توجه به اثبات تأثیرات مثبت آموزش بر دانش منظورشناسی زبان‌آموزان، و بنا بر پیشرفت‌های اخیر در رویکرد آموزش ارتباطی زبان، گنجاندن فعالیت‌های آموزشی منظورشناسی در مطالب درسی، و نیز تکمیل تمرینات متعارف، و گاه منسوخ، ساختاری با این فعالیت‌ها، در کلاس‌های آموزش زبان مفید، و حتی ضروری، به نظر می‌رسد. به علاوه، نتایج این پژوهش مبنی بر تفاوت آموزش تشریحی و آموزش تلویحی، متضمن اولویت ارائه بازخوردهای مستقیم و توضیحات فرامنظورشناسی بر بازخوردهای غیرمستقیم و توضیحات ضمنی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی است.

در پایان، ذکر این نکته ضروری به نظر می‌رسد که با توجه به تأثیرات احتمالی متغیرهای کنترل نشده از قبیل سن و جنسیت زبان‌آموزان بر نتایج این پژوهش، یافته‌های فوق ممکن است قابل تعمیم به زبان‌آموزانی با ویژگی‌های نامشابه نباشد؛ بنابراین توصیه می‌شود استفاده از این نتایج در محیط‌های متفاوت آموزشی با دقت و آگاهی کافی از محدوده‌های خاص این تحقیق صورت گیرد. انجام پژوهش‌های بیشتر در زمینه تأثیرات سن و جنسیت زبان‌آموزان بر دانش منظورشناسی آنان، و نیز بررسی کار-گفت‌های مختلف، در رسیدن به یافته‌های کلی‌تر و نتایج دقیق‌تر بسیار مفید و ضروری به نظر می‌رسد.

کتاب‌شناسی

- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing Pragmatics and pedagogy together. Retrieved July 19, 2007, from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED400702>
- Bardovi-Harlig, K., & Dornyei, Z. (1998). "Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning." *TESOL Quarterly*, 32. 233-262

- Blum-Kulka, S. (1982). "Learning how to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language". *Applied linguistics*, 3. 29-59
- Brown, J. D. (2001). "Pragmatic tests: different purposes, different tests". In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press. 300-325
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). "Raising the pragmatic awareness of language learners". *ELT Journal*, 59/3. 199-208
- House, J. (1996). "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness". *Studies in Second Language Acquisition*, 18. 225-252
- Kasper, G. (2001). "Classroom research on interlanguage pragmatics". In: Rose, K.R., & Kasper, G. (Eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 33-62
- Kasper, G. (2006). "Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics". In: Bardovi-Harlig, K., Felix-Brasdefer, J. C., & Omar, A. S. (Eds.). *Pragmatics and language learning*. 281-314. University of Hawai'i Press. 281-314
- Keshavarz, M. H., Eslami-Rasekh, Z., & Ghahraman, V. (2006). "Pragmatic transfer and Iranian EFL refusals: A cross-cultural perspective of Persian and English". In: Bardovi-Harlig, K., Felix-Brasdefer, J. C., & Omar, A. S. (Eds.). *Pragmatics and language learning*. University of Hawai'i Press. 359-402
- Nelson, G. L., Carson, J., Al Batal, M., & El Bakary, W. (2002). Cross-cultural pragmatics: Strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. *Applied Linguistics*. 23/2 .163-189
- Rose, K. R. (2005). "On the effects of instruction in second language pragmatics". *System* 33. 385-399
- Rose, K. R. & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, K., Ng, C. (2001). "Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses". In: Rose, K., & Kasper, G. (Eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 145-170
- Salmani-Nodoushan, M. A. (1995). *A socio-pragmatic comparative study of ostensible invitations in English and Farsi*. Retrieved March 25, 2007, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/27/fa/74.pdf
- Soler, E. A. (2005). "Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context?" *System*, 33. 417-435

Tateyama, Y. (2001). "Explicit and implicit teaching of pragmatics routines: Japanese sumimasen". In: Rose, G., & Kasper, G. (Eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 200-222

Yule, G. (1996a). *Pragmatics*. Oxford University Press.

---. (1996b). *The Study of Language*. Cambridge University Press.