



مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

- ۱..... بررسی تعداد مؤثر تکرار واژه در یادگیری واژگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در پرتو الگوی «هیجامد».....
هانیه جاجرمی - رضا پیش قدم - سحر مقیمی
- ۲۷..... بررسی تأثیر به کارگیری روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری زبان آموزان زبان فرانسه بر اساس الگوی ابعاد فرهنگی
هافستد.....
آزاده فسقوری - حمیدرضا شعیری - محمودرضا گشمردی - رویا لطافتی
- ۵۹..... مطالعه تطبیقی کنش گفتاری «تملق» در زبان‌های فارسی و انگلیسی.....
محمد احمدی صفا - رحیمه کاربخش راوری
- ۹۷..... بازتاب ادبیات عامه ایران در سفرنامه از خراسان تا بختیاری اثر هانری رنه دالمانی.....
محمدرضا فارسیان - فاطمه قاسمی آریان
- تأثیر روش تدریس درون‌دادمحور در مقابل برون‌دادمحور بر یادگیری و به یاد سپاری واژگان انگلیسی توسط فراگیران
خرداد سال ایرانی.....
محمد امیربوسقی
- کنکاشی در توانش زبانی و فرهنگی در آموزش و فراگیری زبان: معلمان، زبان‌آموزان و مطالب درسی در عصر
جهانی‌سازی شده.....
لیلا دوبختی
- ۱۴۷..... رابطه بین توانش تعامل بینا فرهنگی معلمان زبان خارجه و دانش منظورشناختی زبان-آموزان در زمینه کنش‌های کلامی
پربسامد انگلیسی.....
علی مالمیر
- ۱۸۱.....

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و چهارم، شماره سوم، پاییز ۱۴۰۰

دوره پنجاه و چهارم، شماره سوم (پاییز ۱۴۰۰)

شاپا چاپی: ۵۲۰۲ - ۲۲۲۸
شاپا الکترونیکی: ۲۸۷۸ - ۲۳۸۳



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سرمدیر: دکتر رضا پیش قدم

مدیر اجرایی: دکتر شیما ابراهیمی

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه مکن کواری، استرالیا)

نگراس، آمریکا)

دکتر شهرزاد سیف (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه لاول، کانادا)

دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز، ایران)

دکتر محمدرضا فارسیان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)

دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)

دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، ایران)

دکتر رضا پیش قدم (استاد روان شناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)

دکتر ادوین گنتزler (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، آمریکا)

دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران)

دکتر حسین نساجی (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه ویکتوریا، کانادا)

دکتر مسعود خوش سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)

کارشناس اجرایی: زهرا بنی اسد

ویراستار انگلیسی: دکتر سعید عامری

ویراستار فارسی: اکبر حیدریان

سرویس نگارش و صفحه آرایی: الله تعالی

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

شاپا چاپی: ۵۲۰۲-۲۲۲۸

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

نمایر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱) بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

آدرس ایمیل: jltts@um.ac.ir

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

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و چهارم، شماره سوم

پاییز ۱۴۰۰

(تاریخ انتشار این شماره: تابستان ۱۴۰۰)

این نشریه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

فهرست مقالات

صفحه		
۲۶-۱	هانیه جاجرمی رضا پیش‌قدم سحر مقیمی	بررسی تعداد مؤثر تکرار واژه در یادگیری واژگان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در پرتو الگوی «هیچامد»
۵۷-۲۷	آزاده فسقزی حمیدرضا شعیری محمودرضا گشمردی رویا لطافتی	بررسی تأثیر به‌کارگیری روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان زبان فرانسه بر اساس الگوی ابعاد فرهنگی هافستد
۹۵-۵۹	محمد احمدی صفا رحیمه کاربخش راوری	مطالعه تطبیقی کنش‌گفتاری «تملق» در زبان‌های فارسی و انگلیسی
۱۲۲-۹۷	محمد رضا فارسیان فاطمه قاسمی‌آریان	بازتاب ادبیات عامه ایران در سفرنامه از خراسان تا بختیاری اثر هانری رنه دالمانی
۱۴۵-۱۲۳	محمد امیریوسفی	تأثیر روش تدریس درون‌دادمحور در مقابل برون‌دادمحور بر یادگیری و به‌یادسپاری واژگان انگلیسی توسط فراگیران خُردسال ایرانی
۱۸۰-۱۴۷	لیلا دوبختی	کنکاشی در توانش زبانی و فرهنگی در آموزش و فراگیری زبان: معلّمان، زبان‌آموزان و مطالب درسی در عصر جهانی‌سازی شده
۲۱۷-۱۸۱	علی مالمیر	رابطه بین توانش تعامل بینا فرهنگی معلّمان زبان خارجه و دانش منظورشناختی زبان-آموزان در زمینه کنش‌های کلامی پُربسامد انگلیسی

بررسی تعداد مؤثر تکرار واژه در یادگیری واژگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در پرتو الگوی «هیجامد»

هانیه جاجرمی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

رضا پیش قدم* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

سحر مقیمی (گروه مهندسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

از آنجایی که واژگان هر زبان بخش عمده‌ای از فهم آن زبان را به خود اختصاص می‌دهند، یادگیری این حجم زیاد از واژگان برای زبان‌آموزان کار دشواری است که نیاز به استفاده از روش‌های خاص جهت امکان‌پذیری و سهولت انجام آن به وضوح احساس می‌شود. تکرار، به عنوان روشی مؤثر برای یادگیری و یادسپاری واژگان، از دیرباز در امر آموزش زبان مطرح بوده است. با این وجود، به نظر می‌رسد که نحوه و تعداد تکرار مؤثر واژگان جهت تدریس در کلاس درس کمتر مورد توجه پژوهش‌های زبانی و به تبع آن مدرّسان زبان انگلیسی قرار گرفته است. از این رو، با در نظر گرفتن اهمیت احساسات زبان‌آموزان در امر یادگیری که پیوسته در تاریخچه آموزش زبان مورد تأکید قرار گرفته است، این مطالعه با کمک گرفتن از الگوی «هیجامد» (تلفیق دو واژه هیجان و بسامد)، به بررسی شیوه و تعداد اثربخش تکرار واژگان پرداخته و بر اساس مرور پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه‌های زبانی و روانشناسی شناختی، روش مؤثر تکرار با فاصله را تبیین می‌نماید. بدین منظور، تعداد ۱۰۰ نفر شرکت‌کننده، با سطح بسندگی متوسط زبان انگلیسی، به طور تصادفی در ۵ گروه (گروه بدون تکرار، ۱، ۲، ۳، و ۴ تکرار) قرار گرفتند. سپس تعداد ۱۵ واژه که شرکت‌کنندگان هیچ اطلاعاتی در زبان مادری خود نسبت به آنها نداشتند، جهت تدریس انتخاب شدند. آنگاه، برای مقایسه نتایج آزمون یادآوری واژگان، از آزمون «تحلیل واریانس یک‌عاملی» استفاده شد. نتایج تحقیق، تفاوت معناداری را بین گروه‌های بدون تکرار و ۲ تکرار نشان داد.

* نویسنده مسئول pishghadam@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۰۱

در پایان، پیشنهاد می‌شود که تعداد ۲ تکرار به روش بافاصله و همچنین در نظر گرفتن هیج‌آمد زبان‌آموزان نسبت به واژگان، می‌تواند به عنوان تعداد تکرار بهینه و روشی مؤثر برای تکرار واژه، نقش بسزایی در یادگیری واژگان در کلاس درس ایفا نماید.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان انگلیسی، واژگان، تکرار، هیج‌آمد، روانشناسی شناختی، عصب‌شناسی زبان

۱. مقدمه

واژگان و گسترش دامنه لغات در فرایند یادگیری زبان‌های خارجی از اهمیت فراوانی برخوردار است به‌طوری‌که اولین گام در یادگیری زبان، فراگیری لغات آن زبان است. واژگان نقش کلیدی در برقراری ارتباط نسبت به گرامر زبان دارند. درواقع، بدون دانستن گرامر می‌توان به میزان کمی ارتباط برقرار ساخت، اما بدون واژه قادر به برقراری ارتباط نخواهیم بود (ویلکینز^۱، ۱۹۷۲). علاوه بر این، فراگیری واژگان تنها به یادگیری آنها منتهی نمی‌شود، بلکه در افزایش مهارت‌های دیگر زبان از قبیل خواندن، نوشتن و شنیدن نیز نقش بسزایی ایفا می‌کند (نیشن^۲، ۲۰۱۳، ۱۹۹۴). همچنین، به عقیده فولس^۳ (۲۰۰۴)، دانستن تعداد لغات بیشتر به یادگیری بیشتر و بهتر لغات جدید کمک می‌کند؛ به عبارت دیگر، این امر زبان‌آموز را قادر می‌سازد تا با استفاده از دانش واژگان خود معنی کلمات جدید در متن را به درستی حدس زده و آنها را راحت‌تر یاد بگیرد. پرواضح است که یادگیری حجم زیادی از واژگان زبان خارجی امری دشوار برای زبان‌آموزان به حساب می‌آید؛ از این رو، جهت امکان‌پذیری و سهولت انجام آن روش‌های بسیاری توصیه شده که از مهم‌ترین آنها روش «تکرار» است. در نگاه اول، واژه تکرار یادآور تمرین‌ها^۴ در مکتب رفتارگرایی با این باور است که یادگیری زبان از طریق شکل‌گیری عادت^۵ به وسیله تکرار اتفاق

1. Wilkins

2. Nation

3. Folse

4. drills

5. habit formation

می‌افتد (احمدیان، ۲۰۱۲). در دوره‌ای که سبک شنیداری-گفتاری^۱ در آموزش زبان رواج داشت، تکرارهای پی‌درپی به‌عنوان یکی از شالوده‌های اصلی آموزش زبان خارجی و به‌عنوان وسیله‌ای برای کمک به زبان‌آموز به‌منظور شکل‌گیری عادت‌های یادگیری صحیح به‌شمار می‌آمد. بااین‌وجود، از دیدگاه نظریه‌های نوین یادگیری و روش‌های تدریس که بر پایه علوم روانشناسی شناختی شکل گرفته‌اند، تکرار به معنای به زبان آوردن کلمات یا عبارات از روی عادت و بدون تفکر، یا به‌عبارت دیگر به‌صورت طوطی‌وار نیست، بلکه هدف از تکرار، فراهم آوردن فرصت برای دستیابی زبان‌آموز به شکل‌های مختلف زبانی و قادر ساختن او به تولید آنها به‌صورت خودکار و خودبرانگیخته است (داف، ۲۰۰۰).

یکی از مسائل مهم پیش روی پژوهشگران و همچنین مدرّسان زبان انگلیسی در زمینه تکرار، تعداد تکرار لازم و روش مؤثر انجام آن است. با توجه به اینکه دامنه لغات زبان انگلیسی بسیار گسترده است و تکرار اهمیت بسزایی در یادگیری واژگان دارد، ما در این مطالعه برآنیم تا اثر تعداد تکرار واژگان و روش انجام آن جهت یادگیری لغات انگلیسی را بررسی نموده و حداقل تعداد مناسب و روش مؤثر تکرار واژگان در کلاس درس را جهت کسب اطمینان از یادگیری بهینه لغات بیابیم.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. تکرار واژه در یادگیری زبان خارجی

مزیت برجسته تکرار این است که به کیفیت و قدرت دانش افزوده و منجر به تسلط بر مهارت‌ها می‌شود که به‌نوبه خود باعث افزایش اعتمادبه‌نفس فراگیران و ایجاد عزت‌نفس در آنها می‌شود (نیشن، ۲۰۱۳). کوک^۲ (۱۹۹۴)، تکرار را یکی از لذت‌بخش‌ترین، ارزشمندترین و مؤثرترین فعالیت‌های مربوط به یادگیری زبان دانسته و اظهار می‌دارد تکرار باعث رسیدن زبان‌آموز به هدف ارزشمند خود یعنی

1. audiolingualism

2. Cook

استفاده واقعی و ارتباطی از زبان می‌شود. همچنین، سینهاتی و کلایارکیاو^۱ (۲۰۱۲) بر این باورند که شنیدن مکرر واژه‌ها باعث می‌شود که در حافظه بلندمدت نوشته شوند؛ آن‌چنان‌که توسط چکش روی سنگ نگاشته می‌شوند. از سوی دیگر، آنها معتقدند تکرار بیش‌ازحد در یک دوره محدود، درواقع می‌تواند اثر منفی بر یادگیری داشته باشد.

از طرف دیگر، دیدگاه مدرن آموزش و پرورش و علوم شناختی با تأکید بر ساخت دانشی هدفمند و پویا، تفکر نقادانه فراگیران درباره مواد آموزشی را لازم و ضروری می‌داند. به عبارت دیگر، یادگیری حقیقی به درک مواد آموزشی به شیوه‌ای معنی‌دار و نه با تکرار به صورت طوطی‌وار متکی است. درواقع، به عنوان نمونه، استفاده استراتژیک از مهارت‌های شناختی، کنترل فراشناختی و ادغام اطلاعات جدید با دانش قبلی (یل کو^۲، فیلیپسون^۳ و فیلیپسون^۳، ۲۰۱۵) و همچنین توجه به نوع و میزان احساسات و هیجانات زبان‌آموزان نسبت به واژه‌های مختلف (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۶)، همراه با تکرارهای هدفمند، روند یادگیری واژگان زبان خارجی را تسهیل کرده و به آن عمق می‌بخشد.

با وجود نقش اساسی تکرار در یادگیری واژگان یک زبان (نیشن، ۲۰۱۴)، پژوهش‌ها تاکنون حداقل تعداد تکرار خاصی را که تا حدودی یادگیری لغات در کلاس درس را تضمین کند، مورد بررسی قرار نداده‌اند. نکته قابل توجه در مورد مطالعات انجام‌شده در این زمینه این است که آنها به بررسی اثر تکرار واژه در متن و یادگیری آن توسط زبان‌آموز به واسطه برخورد با آن واژه در متن مورد مطالعه پرداخته‌اند؛ به عبارت دیگر، احتمال یادگیری واژگانی را که ممکن است به صورت ناخودآگاه و بدون توجه خاص زبان‌آموز و تنها در اثر قرار گرفتن در معرض^۴ آنها فرا گرفته شوند را مورد بررسی قرار داده‌اند. به عنوان مثال، ویدال^۵ (۲۰۱۱)، بیشترین

1. Sinhaneti & Kalayar Kyaw

2. YL Ku

3. Phillipson

4. exposure

5. Vidal

افزایش یادگیری را بین دو تا سه تکرار در خواندن یافت. وب^۱ (۲۰۰۷)، با در نظر گرفتن یک استاندارد نسبتاً بالا از دانش، حداقل ۱۰ تکرار را برای توسعه دانش غنی مورد نیاز دانست. وارینگ و تاکاکی^۲ (۲۰۰۳)، حداقل تعداد ۱۲ تکرار را جهت یادگیری واژگان لازم دانستند. آنها همچنین دریافتند که در یک متن درجه‌بندی‌شده حداقل ۸ تکرار یک کلمه برای داشتن شانس ۵۰٪ برای به خاطر آوردن کلمه در سه ماه بعد لازم بود. علاوه براین، وب، نیوتن^۳ و چانگ^۴ (۲۰۱۳) اذعان داشتند که ۱۵ مواجهه با عبارات جدید در یک متن درجه‌بندی‌شده تا حدّ زیادی یادگیری را افزایش می‌دهد.

به‌طورکلی، با مطالعه تاریخچه آموزش زبان انگلیسی، می‌توان پی برد که بسیاری از نظریه‌های فراگیری زبان، اهمیت تکرار در یادگیری زبان خارجی را مورد تأکید قرار داده‌اند که به‌عنوان مثال می‌توان به رویکرد شناختی-تعاملی اسلایین^۵، نظریات پیوندگرایان^۶ و همچنین پژوهش‌های مربوط به روش‌های یادگیری زبان^۷ اشاره کرد (داف، ۲۰۰۰). بهره بردن از تکرار شفاهی واژگان نتایج سودمندی در پی داشته است که می‌تواند در سطح نظری نیز مورد استفاده و تحقیق قرار بگیرد. بااین‌وجود، به نظر می‌رسد که چالش اصلی در برقراری انطباق بین عملکرد مغز و شیوه‌ای که مدرّسان، اطلاعات را سازماندهی و ارائه می‌کنند، وجود داشته باشد (شانک^۸، ۲۰۱۲).

روانشناسان، با مطالعه در مورد جنبه‌های فردی ذهن، دریافته‌اند که یک جنبه -برای نمونه، شناخت- مستقل از جنبه‌های دیگر -برای نمونه، احساسات- نیست. درواقع، تصوّر می‌شود که علم روان‌شناختی تنها در صورتی می‌تواند پیشرفت کند که این دو حوزه به نحوی یافته‌های خود را به‌طور منسجم

-
1. Webb
 2. Waring & Takaki
 3. Newton
 4. Chang
 5. Slobin's cognitive-interactionist approach
 6. connectionist
 7. language learning strategies
 8. Schunk

باهم ادغام کنند (اندرسون^۱، ۱۹۹۵). بر این اساس، نظریه‌ها نه تنها باید با رفتار افراد در آزمایش‌های روانشناسی سنتی سازگار باشند، بلکه باید با آنچه در مورد مغز شناخته شده است نیز مطابقت داشته باشند (بایرنز و فاکس^۲، ۱۹۹۸). در همین راستا، با مطالعه روند تأثیر تکرار در مغز درمی‌یابیم که تکرار، به نحو مؤثری به تسهیل روند یادگیری واژگان جدید کمک می‌کند.

به عنوان نمونه، اسکادان^۳ (۲۰۰۹)، تکرار را یکی از ابزارهای مبتنی بر مغز در کلاس درس معرفی نموده و با اعتقاد به اینکه داشتن یک حافظه دقیق، فرایندی کاملاً متفاوت از بازیابی آن است، بیان کرد که پنج مسیر متفاوت حافظه وجود دارد که با یکدیگر در ارتباط هستند و ما از آنها استفاده می‌کنیم. این مسیرها عبارت‌اند از: ۱- معنایی: حافظه واقعی مربوط به کلمات و تصاویر؛ ۲- رخدادی^۴: حافظه مربوط به زمان، مکان و حوادث؛ ۳- هیجانی: حافظه مربوط به احساسات قوی؛ ۴- واکنش شرطی^۵: واکنش خودکار که آموزش داده شده است، مانند حقایق پایه‌ای، جداول زمان‌ها، یا نوعی رفتار آموخته‌شده؛ ۵- رویه‌ای^۶: فهم و حافظه فرآیندها، مانند نوشتن نامه، بستن بند کفش، یا پیاده‌روی. به اعتقاد اسکادان (۲۰۰۹)، ارتباط بین مسیرهای حافظه با کوچک‌ترین چیز مختل می‌شود. به عبارت روشن‌تر، اگر یک مورد با استفاده از یک مسیر حافظه آموزش داده شود، یک ارتباط شکننده ایجاد می‌شود که ممکن است به آسانی از بین برود. در حقیقت، مواد مورد نیاز جهت آموختن، چنانچه ارزشمند بوده و بخواهند در مراحل بعد، از حافظه بازیابی شوند، باید از طریق حداکثر مسیرهای ممکن، ذخیره شوند. این امر می‌تواند توسط تکرار هدفمند اتفاق بیافتد.

-
1. Anderson
 2. Byrnes & Fox
 3. Scaddan
 4. episodic
 5. conditioned reflex
 6. procedural

مطالعات «الکتروفیزیولوژیک» مانند «الکتروانسفالوگرافی» نیز به روشنی و به طور قاطعانه‌ای نشان می‌دهد که مغز انسان نسبت به تکرار، واکنش نشان می‌دهد (ون‌استرین، ورکویجن، ون‌درمیر و فرانکن^۱، ۲۰۰۷). انسان‌ها به طرز شگفت‌آوری در درک، طبقه‌بندی و تعامل با اشیاء مختلف در محیط اطراف خود ماهر هستند؛ ظرفیتی که به وسیله دانش قبلی^۲ افراد تنظیم می‌شود. از لحاظ رفتاری، چنین تسهیلاتی که وابسته به تجربه است، به واسطه افزایش دقت پاسخ و همچنین کاهش زمان پاسخ به یک کار مشخص، در مورد محرک‌های تکراری در مقایسه با محرک‌های جدید، مشهود می‌شود (کورزنیهوسکا^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). این اثر رفتاری همیشه با کاهش فعالیت‌های عصبی در مغز همراه است که «سرکوب تکرار»^۴ نامیده می‌شود (کواکس و شوینبگر^۵، ۲۰۱۶). به نظر می‌رسد که سرعت و دقت انجام کار و همچنین سرکوب تکرار در سلول‌های عصبی مغز، مؤید تسهیل فرآیندهای ذهنی در طی برخورد با محرک برای بار اول و سپس دفعات بعدی است (هورنر^۶، ۲۰۰۹). به عنوان مثال، با تکرار ارائه یک واژه، فعالیت تعداد زیادی از نورون‌ها در سیستم عصبی مرکزی به طرز صریحی تحت تأثیر قرار گرفته و کاهش می‌یابد به طوری که فراگیری آن واژه برای زبان‌آموز به فرایندی ساده‌تر در مغز تبدیل می‌شود.

علاوه بر این، مطالعات گوناگون اثربخشی تکرار بر کاهش دامنه N400 و در نتیجه تسهیل یادگیری واژه در اثر تکرار را نشان داده‌اند (برای نمونه، ون پتن و کوتاس^۷، ۱۹۹۰؛ ون پتن، کوتاس، کلوندر، میچینر و مک‌آیزاک^۸، ۱۹۹۱). درواقع، دامنه موج N400 درجه آسانی پردازش معنایی را منعکس می‌کند (داونپورت و کولسون^۹، ۲۰۱۱). N400، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مرتبط با زبان در مطالعات

1. Van Strien, Verkoeijen, Van der Meer, & Franken
2. background knowledge
3. Korzeniewska
4. repetition suppression
5. Kovacs & Schweinberger
6. Horner
7. Van Petten & Kutas
8. Van Petten, Kutas, Kluender, Mitchiner, & McIsaac
9. Davenport & Coulson

حوزهٔ عصب‌شناسی (لوک^۱، ۲۰۱۴؛ بوش^۲، ۲۰۱۳)، به پدیده‌ای الکتروفیزیولوژیکی اطلاق می‌شود که در آن یک موج با قطبیت منفی و تأخیر حدود ۴۰۰ میلی‌ثانیه نسبت به زمان تحریک، فرآیند پردازش‌های معنایی در مغز را نمایان می‌سازد (فیتز و چانگ^۳، ۲۰۱۹؛ طالبی، ۱۳۸۸).

مسئلهٔ دیگری که باید در ارتباط با تکرار مورد توجه قرار بگیرد، اهمیت فاصلهٔ بین تکرارها است. پرواضح است که تکرار طوطی‌وار باعث احساس خستگی در زبان آموزان می‌شود. بر خلاف تکرارهای بدون فکر که به‌طور سنتی در روش‌های آموزش زبان مورد استفاده قرار می‌گرفتند، تکرارهایی که مفاهیم معنی‌دار را در بر می‌گیرند و با فاصله ارائه می‌شوند، به‌طور مؤثری به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا یادگیری خود را بهبود بخشند. تکرارها باید معنادار باشند، در غیر این صورت، زبان‌آموزان تمایل به چشم‌پوشی از آنها دارند. تکرارهای بافاصله^۴، به‌طور قابل ملاحظه‌ای در حفظ علاقه‌مندی زبان‌آموزان به یادگیری زبان مؤثر هستند (تالهایمر^۵، ۲۰۰۳).

در حوزهٔ علم عصب‌شناسی، نتایج مطالعات بسیاری (ون‌استرین و ورکوئیجن، ون‌درمیر و فرانکن، ۲۰۰۷؛ هیتزمن^۶، ۱۹۶۹)، سودمندی و اثربخشی تکرارهای بافاصله در مقایسه با تکرارهای پیوسته را نشان داده‌اند. برای مثال، هیتزمن (۱۹۶۹) رویداد تکرار و فاصلهٔ بین تکرارها را این‌گونه توصیف می‌نماید: مسیر حافظهٔ یک رویداد از دو مرحله عبور می‌کند. مرحلهٔ اول شامل یک وضعیت زودگذر، بسیار ناپایدار و کوتاه‌مدت؛ مرحلهٔ دوم شامل وضعیتی ماندگارتر و بلندمدت است. درحالی‌که قدرت مسیر کوتاه‌مدت، بیشتر به تأخر رویداد بستگی دارد تا به فراوانی رویداد، قدرت مسیر بلندمدت به میزان تحکیم و تقویتی بستگی دارد که در مرحلهٔ کوتاه‌مدت اتفاق افتاده است؛ بنابراین می‌توان گفت که مرحلهٔ بلندمدت، بیشتر به

-
1. Luck
 2. Busch
 3. Fitz & Chang
 4. spaced repetitions
 5. Thalheimer
 6. Hintzman

فراوانی اتفاق یک رویداد، یعنی تکرار، بستگی دارد. متغیر دیگری که بر قدرت مرحله بلندمدت تأثیر می‌گذارد، فاصله بین تکرارهای یک رویداد است؛ تکرارهای بافاصله به فراگیران اجازه تحکیم و تقویت بیشتر مطالب نسبت به تکرارهای پیوسته می‌دهد و در نتیجه باعث یادسپاری بهتر مطالب می‌شود. با در نظر گرفتن اثر فاصله بین تکرارها، تعداد قابل ملاحظه‌ای از محققان (برای نمونه، هیتزمن، ۱۹۶۹؛ هیتزمن و بلاک^۱، ۱۹۷۰؛ هیتزمن و راجرز^۲، ۱۹۷۳؛ آندروود^۳، ۱۹۶۹ الف) ادعا می‌کنند که عملکرد بهتر حافظه از طریق نمایش مکرر مطالب حاصل می‌شود و به‌خاطر سپاری طولانی‌مدت، زمانی اتفاق می‌افتد که این مطالب به‌صورت بافاصله یا به‌عبارت دیگر در فاصله زمانی نسبت به هم نمایش داده می‌شوند. به اعتقاد آنها نمایش مطالب به‌طور پیوسته^۴ و پشت سرهم از تأثیر کمتری بر یادگیری برخوردار است. این «اثر فاصله»^۵ در موارد مختلف، با جمعیت‌های مختلف نمایش داده شده است و به‌طور گسترده‌ای پذیرفته شده است. به‌عنوان مثال، تالهایمر (۲۰۰۳)، با تأکید بر تکرار به‌عنوان مهم‌ترین عامل یادگیری، اظهار کرد که تکرارهای اولیه به‌طور معمول ۳۰ تا ۱۰۰ درصد و تکرارهای اضافی ۱۵ تا ۴۵ درصد عملکرد حافظه را بهبود می‌بخشد. علاوه بر این، وی نشان داد که فاصله، یادآوری بلندمدت مطالب را ۵ تا ۴۰ درصد یا بیشتر بهبود می‌بخشد. پژوهش در مورد تأثیر فاصله تکرارها در یادآوری، صرف‌نظر از مستقل بودن زمان رخداد حافظه از شرایط مختلف رمزگذاری، یک الگو^۶ برای تصمیم‌گیری قاطعانه ارائه می‌دهد. مطالعات گوناگون درباره فاصله تکرارها نشان می‌دهد که ارائه یک مورد به‌طور مکرر، زمانی که موارد دیگر در میان مورد تکرارشونده قرار می‌گیرند، به شکل فزاینده‌ای باعث بهبود به‌یادآوری آن می‌شود تا اینکه به‌صورت پشت سرهم تکرار شود (آندروود، ۱۹۶۹ ب؛ ملتون^۷، ۱۹۷۰). برای

-
1. Block
 2. Rogers
 3. Underwood
 4. massed
 5. spacing effect
 6. paradigm
 7. Melton

این «اثر تأخیر»^۱ بین تکرارها و همچنین رویداد کمک به حافظه با تکرارهای بافاصله زمانی، به جای تکرارهای پیوسته، توضیح‌های مختلفی ارائه شده است. به عنوان نمونه، محققان متعددی (برای نمونه، ملتون، ۱۹۷۰) اظهار داشته‌اند که فاصله، کدگذاری متمایز مطالب را توسعه داده و با افزایش کمیت علامت‌های بازیابی^۲، باعث تقویت به یادآوری آنها می‌شود (لوگان، کستل و ویمن^۳، ۲۰۱۲). مطالعات مختلفی، با تصدیق گسترده این واقعیت که تکرار یک شرط ضروری برای یادگیری به شمار می‌آید (تاله‌ایمر، ۲۰۰۳؛ نیشن، ۲۰۱۴)، آن را از جنبه‌های گوناگون در زمینه آموزش و یادگیری زبان خارجی مورد تحقیق و بررسی قرار داده‌اند. برای نمونه، می‌توان به ارتباط بین تکرار و یادگیری واژگان (پلیسر-شانزه و اشمیت^۴، ۲۰۱۰؛ لافر و رزوسکی-روتبلت^۵، ۲۰۱۱؛ نیشن، ۲۰۱۴)، اثرات تکرار تکلیف^۶ بر عملکرد زبان‌آموزان از لحاظ پیچیدگی، صحت و روانی^۷ (احمدیان و توکلی، ۲۰۱۱؛ بالقی‌زاده و اسدی، ۲۰۱۳؛ سعیدی و رحیمی کازرونی، ۲۰۱۴؛ لینچ و مک‌لین^۸، ۲۰۰۱؛ ون‌دوگوچته، براکسما، ریجلااردسم و بimmel^۹، ۲۰۱۵؛ تأثیر تکرار آزمون بر یادگیری (کارپیک و رودیگر^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ متسامورون^{۱۱}، ۲۰۱۳)؛ و بررسی نقش‌ها، ویژگی‌ها و عواقب تکرار در گفتمان کلاس‌های زبان خارجی (داف^{۱۲}، ۲۰۰۰؛ لیستر^{۱۳}، ۱۹۹۸) اشاره کرد. در این مطالعه برآنیم تا با در نظر گرفتن نقش پایه‌ای تکرار در یادگیری زبان خارجی، به بررسی حداقل تعداد و روش مؤثر تکرار واژگان به‌طور آگاهانه در

1. lag effect

2. retrieval cues

3. Logan, Castel, & Viehman

4. Pellicer-Sanchez & Schmitt

5. Laufer & Rozovski-Roitblat

6. task repetition

7. complexity, accuracy, & fluency

8. Lynch & McLean

9. Van de Guchte, Braaksma, Rijlaarsdam, & Bimmel

10. Karpicke & Roediger

11. Metsämuuronen

12. Duff

13. Lyster

هنگام تدریس در کلاس درس پردازیم. افزون بر این، با معرفی مفهوم هیجامد^۱، توجه مدرّسان زبان انگلیسی را به اهمیت در نظر گرفتن حس‌ها و هیجانات زبان‌آموزان نسبت به واژگان تدریس شده جلب می‌کنیم.

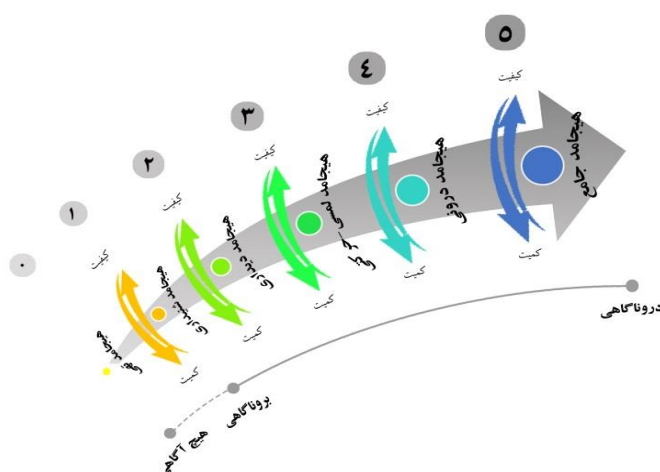
۲.۲. مفهوم هیجامد

مفهوم هیجامد، برگرفته از الگوی تحولی - تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط^۲ (گرینسپن و وایدر، ۱۹۹۹)، توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری در سال ۱۳۹۲ معرفی شد. هیجامد که دربرگیرنده سه مؤلفه بسامد (کیفیت)، حواس و هیجان (کمیت) است (پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهان، ۱۳۹۶)، به‌عنوان مفهومی جدید در روان‌شناسی، بر اهمیت نقش حس‌ها و هیجانات در فهم و یادگیری فراگیران تأکید می‌ورزد (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷). بر این اساس، هیجامد هر واژه عبارت است از مقادیر متفاوتی از هیجان که در اثر مواجهه با واژگان هر زبان برای افراد گوناگون در یک جامعه زبانی ایجاد می‌شود (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۶). هنگامی که تجربه یک فرد نسبت به یک واژه از طریق شنیدن، دیدن و لمس کردن بیشتر باشد، هیجامد آن فرد نسبت به آن واژه در سطح بالاتری قرار گرفته و درک فرد از آن واژه عمیق‌تر خواهد شد (کرمی، پیش‌قدم و بقایی، ۲۰۱۹).

الگوی هیجامد (پیش‌قدم، ۲۰۱۵) که تلفیقی از دو مفهوم «هیجان» و «بسامد»^۳ است با قائل شدن نقش اساسی برای احساسات و هیجانات زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم، سطوح هیجامد یک واژه را در شش درجه به‌صورت سلسله‌مراتبی روی یک طیف قرار می‌دهد (شکل ۱). این درجات به ترتیب عبارت‌اند از: هیجامد تهی^۴ (۰) که در حوزه هیچ‌آگاهی^۵ قرار می‌گیرد؛ هیجامد شنیداری^۶ (۱)، دیداری^۷ (۲) و

-
1. emotioncy
 2. developmental, individual differences, relationship-based model
 3. emotion & frequency
 4. null
 5. avolvement
 6. auditory
 7. visual

لمسی-حرکتی^۱ (۳) که در حوزه برون‌آگاهی^۲ واقع می‌شوند؛ هیجامد درونی^۳ (۴) و هیجامد جامع^۴ (۵) که به واسطه آنها فراگیر با گذر از مراحل قبلی و افزایش بسامد تجربه، وارد حوزه درون‌آگاهی^۵ شده و در نتیجه درک جامعی از مفهوم و درنهایت یادگیری عمیق آن مفهوم شکل می‌گیرد (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶).

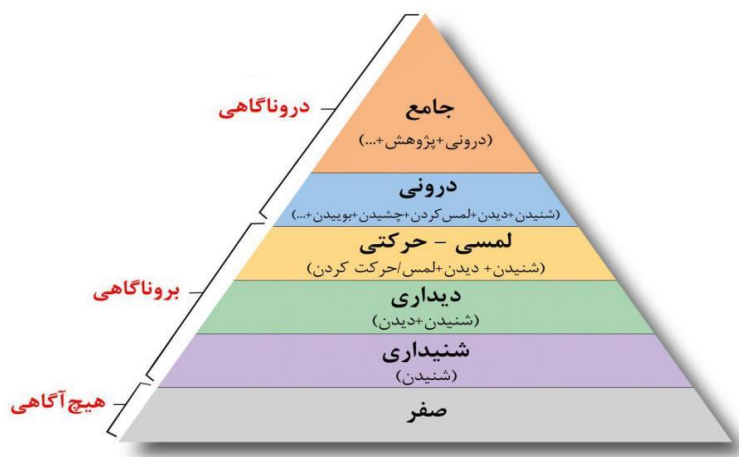


شکل ۱. سطوح هیجامد (برگرفته از پیش‌قدم، ۲۰۱۵)

بر اساس الگوی سطوح هیجامد (شکل ۱)، زمانی که زبان‌آموز درباره یک شیء یا مفهوم، فاقد آگاهی بوده و هیچ حسی نسبت به آن ندارد، در سطح هیجامد تهی قرار می‌گیرد. در مراحل بعدی، چنانچه فرد درباره آن شیء یا مفهوم می‌شنود، تصویر آن را می‌بیند و یا آن را لمس می‌کند به ترتیب هیجامد شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی نسبت به آن واژه کسب نموده و درنهایت شناختی کلی از آن، شکل خواهد گرفت. سپس، با تجربه استفاده یا به‌کارگیری آن شیء یا مفهوم و افزایش بسامد آن، زبان‌آموز به هیجامد درونی دست یافته و به دنبال آن در صورت انجام تحقیق و جستجو درباره آن به سطح هیجامد جامع صعود می‌کند. نکته قابل توجه که در این پژوهش در

1. kinesthetic
2. exvolvement
3. inner
4. arch
5. involvement

ارتباط با مفهوم هیجامد لحاظ شده است، این است که در فرایند یادگیری واژگان یک زبان، در اثر به کارگیری حواس مختلف، هیجاناتی به وجود می آیند که می توانند شناخت افراد را از آن واژگان تحت تأثیر قرار دهند (پیش قدم و شایسته، ۲۰۱۶؛ پیش قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). به این معنا که زبان آموزان، در هر سطح هیجامد و بسته به بسامد تجربه یک واژه، حس خاصی نسبت به آن واژه دارند و بر اساس آن باهم متفاوت اند. پیش قدم (۲۰۱۶)، سطوح هیجامد را در قالب هرم هیجامد آموزشی این گونه به تصویر می کشد (شکل ۲):



شکل ۲. هرم هیجامد آموزشی (برگرفته از پیش قدم، ۲۰۱۶)

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

این پژوهش تجربی که بر اساس نمونه گیری در دسترس انجام گرفت، متشکل از ۱۰۰ نفر (۴۳ مرد و ۵۷ زن) در بازه سنی ۱۸ تا ۳۰ سال بود. همه شرکت کنندگان در مقطع کارشناسی در رشته های مدیریت (گرایش های دولتی و بازرگانی) و زبان انگلیسی (گرایش های آموزش و مترجمی زبان) در دانشگاه های مختلف شهر مشهد مشغول به تحصیل بودند و سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی آنها در سطح متوسط^۱

1. intermediate

قرار داشت. برای تعیین سطح بسندگی زبان از «آزمون تعیین سطح فوری آکسفورد»^۱ (آلن^۲، ۱۹۹۲) استفاده شد.

۳. ۲. ابزار پژوهش

آزمون تعیین سطح فوری آکسفورد، اولین ابزار استفاده شده در این مطالعه بود. این آزمون دارای ۶۰ سؤال بوده و از دو قسمت تشکیل شده است که شامل کلوز تست^۳ و سؤالات چهارگزینه‌ای گرامر، واژگان و درک مطلب است. این آزمون که توسط دانشگاه‌های آکسفورد و کمبریج طراحی گردیده است، سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی زبان‌آموزان را به‌طور کلی می‌سنجد. زمان اختصاص داده شده به پاسخگویی این آزمون ۳۰ دقیقه است. ابزار دیگری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، «پرسشنامه هیجامد» بود. این پرسشنامه برای کسب اطمینان از سطح هیجامد شرکت‌کنندگان نسبت به واژه‌های انتخاب شده جهت تدریس و با اقتباس از سنجۀ هیجامد (برسی‌پور، ۲۰۱۶) طراحی و اجرا گردید. این پرسشنامه شامل ۴۸ واژه جدید به همراه ۵ گزینه بود که سطح هیجامد افراد نسبت به واژگان را مشخص می‌کرد. گزینه‌ها عبارت بودند از: ۱- نمی‌دانم چیست (هیجامد تهی)؛ ۲- در مورد این کلمه مطلبی شنیده‌ام (هیجامد شنیداری)؛ ۳- در مورد این کلمه مطلبی شنیده‌ام و تصویر آن را دیده‌ام (هیجامد دیداری)؛ ۴- در مورد این کلمه مطلبی شنیده‌ام، تصویر آن را لمس کرده‌ام (هیجامد لمسی-حرکتی)؛ ۵- در مورد این کلمه مطلبی شنیده‌ام، تصویر آن را دیده‌ام، آن را لمس کرده‌ام و چشیده‌ام (هیجامد درونی).

1. Oxford Quick Placement Test

2. Allan

3. cloze test وابسته به آزمون فهم و ادراک (که در آن جاهای خالی متن را باید با واژه‌های مناسب پر کرد)

۳.۳. شیوه جمع‌آوری داده‌ها

با این باور که حواس، هیجانات انسان را تحت تأثیر قرار داده (هیجامد) و هیجانات می‌توانند ادراک انسان را تحت‌الشعاع خود قرار دهند (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶)، واژگان جهت تدریس باید طوری انتخاب می‌شدند که شرکت‌کنندگان در پژوهش هیچ حسی نسبت به آنها نداشته (هیجامد تهی)؛ یا به عبارت دیگر، با آن واژگان حتی در زبان مادری خود هیچ آشنایی و برخوردی نداشته باشند تا همه افراد از یک حس مساوی نسبت به واژگان برخوردار بوده و در سطح هیجامد یکسانی قرار گرفته باشند. به این ترتیب، از لحاظ حسی، هیچ‌یک از شرکت‌کنندگان بر دیگری مزیت پیدا نمی‌کند. بدین منظور، جهت انتخاب واژگان برای تدریس، ابتدا ۴۸ کلمه که همگی نام نوعی خوراکی (میوه‌ها و سبزیجات) بودند، توسط پژوهشگران این مطالعه انتخاب و بر اساس آن پرسشنامه هیجامد طراحی گردید. سپس پرسشنامه به روش تصادفی توزیع و توسط ۱۵۰ نفر تکمیل شد. پس از بررسی پاسخ‌ها، از بین ۴۸ واژه، تعداد ۱۵ واژه که هیچ‌یک از پاسخ‌دهندگان نمی‌دانستند، انتخاب شد. واژه‌ها عبارت بودند از: پیتایا^۱، مانگوستین^۲، کامکوات^۳، سورل^۴، میزونا^۵، فوجیا^۶، کرن‌بری^۷، کیپر^۸، آرتیشو^۹، سالاک^{۱۰}، رامبوتان^{۱۱}، فیسالیس^{۱۲}، کلرابی^{۱۳}، لونگان^{۱۴} و کینوا. در مرحله بعد، تعداد ۱۰۰ نفر شرکت‌کننده به‌طور تصادفی در ۵ گروه قرار گرفتند. در همه گروه‌ها واژگان منتخب با استفاده از

1. Pitaya
2. Mangosteen
3. Kumquat
4. Sorrel
5. Mizuna
6. Feijoa
7. Cranberry
8. Caper
9. Artichoke
10. Salak
11. Rambutan
12. Physalis
13. Kohlrabi
14. Longan

نرم افزار «پاورپوینت» و «نمایش تصویر» مرتبط با واژه‌ها و توضیح ویژگی‌های آنها توسط یکی از پژوهشگران تدریس شدند. تدریس واژگان در همه گروه‌ها مدت زمان ۳۰ دقیقه به طول انجامید. به این ترتیب همه افراد در مرحله آموزش واژگان، هیج‌امد دیداری نسبت به واژگان منتخب کسب نمودند. پس از تدریس واژگان، جهت معطوف کردن حواس شرکت‌کنندگان از واژه‌های تدریس شده به‌سوی دیگر، از افراد خواسته شد تا از عدد یک تا سی به‌طور معکوس با فاصله‌های سه‌تایی بشمارند. در گروه ۱ (بدون تکرار)، بلافاصله پس از آزمون پرتاندیش‌ساز^۱ از افراد، آزمون یادآوری^۲ واژگان گرفته شد. آزمون به این صورت طراحی شده بود که افراد، در فاصله‌های زمانی مشخص، تصویر واژه‌های تدریس شده را می‌دیدند و بایستی نام آن را به خاطر آورده و روی پاسخنامه خود می‌نوشتند. در گروه ۲ (یک تکرار)، پس از آموزش واژگان و آزمون پرتاندیش‌ساز، نمایش واژه‌ها به همراه تصاویر آنها یک بار تکرار شد و بعد از آن افراد، آزمون یادآوری را به انجام رساندند. این فرآیند در گروه‌های ۳ (دو تکرار)، ۴ (سه تکرار) و ۵ (چهار تکرار) نیز به همین ترتیب اجرا شد با این تفاوت که تعداد تکرار واژه‌ها در هر گروه متفاوت بود (جدول ۱). شایان یادآوری است که تکرار واژه‌ها به‌صورت بلافاصله انجام گرفت به این صورت که واژگان، پس از نمایش کامل از ۱ تا ۱۵، در تکرار بعدی به همان ترتیب نمایش داده می‌شدند.

جدول ۱. مراحل جمع‌آوری داده‌ها

گروه	مرحله ۱	مرحله ۲	مرحله ۳	مرحله ۴
۱	آموزش واژگان	آزمون پرتاندیش‌ساز	بدون تکرار	آزمون یادآوری واژگان
۲	آموزش واژگان	آزمون پرتاندیش‌ساز	۱ تکرار	آزمون یادآوری واژگان
۳	آموزش واژگان	آزمون پرتاندیش‌ساز	۲ تکرار	آزمون یادآوری واژگان
۴	آموزش واژگان	آزمون پرتاندیش‌ساز	۳ تکرار	آزمون یادآوری واژگان
۵	آموزش واژگان	آزمون پرتاندیش‌ساز	۴ تکرار	آزمون یادآوری واژگان

1. distractor test

2. recall test

۴. یافته‌های پژوهش

آماره‌های توصیفی یادگیری واژگان در گروه‌های بدون تکرار، ۱، ۲، ۳ و ۴ تکرار در جدول ۲ ارائه شده است. برای یافتن اینکه آیا پس از تدریس واژگان، بین میانگین نمرات گروه‌های بدون تکرار و تعداد تکرارهای ۱، ۲، ۳ و ۴ در یادگیری واژگان توسط زبان‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد، از آزمون «تحلیل واریانس یک‌عاملی»^۱ استفاده گردید. بدین منظور ابتدا نرمال بودن و یکسانی واریانس متغیر وابسته از طریق «آزمون لون»^۲ مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار «لون» (۰/۶۷) از ۰/۰۵ بیشتر بود، مفروضه نرمال بودن داده‌ها رد نشد. پس از آن، جهت مقایسه میزان یادگیری واژگان در بین ۵ گروه شرکت‌کننده آزمون «تحلیل واریانس» انجام شد.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی یادگیری واژگان در گروه‌های بدون تکرار، ۱، ۲، ۳ و ۴ تکرار

نمره	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
	آماره	آماره	آماره	آماره	آماره
بدون تکرار	۱۹	۰	۸	۲/۹۵	۲/۳۴۵
یک تکرار	۱۶	۰	۹	۲/۸۸	۲/۴۱۹
دو تکرار	۲۲	۶	۱۵	۱۰/۶۴	۲/۷۸۷
سه تکرار	۲۲	۸	۱۵	۱۲/۰۵	۲/۰۱۱
چهار تکرار	۲۱	۸	۱۵	۱۲/۵۲	۲/۴۶۲

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل واریانس یک‌عاملی بیانگر آن است که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات در ۵ گروه شرکت‌کننده وجود دارد ($F(4, 95) = 77.193; p = .000$).

1. One-way Analysis of Variance (ANOVA)

2. levene test

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس یک‌عاملی برای مقایسه یادگیری واژگان در گروه‌های بدون تکرار، ۱، ۲، ۳

و ۴ تکرار

منابع واریانس	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	تحلیل واریانس	سطح معناداری
بین گروهی	۱۸۰۷/۰۵۹	۴	۴۵۱/۷۶۵	۷۷/۱۹۳	۰/۰۰۰
درون گروهی	۵۵۵/۹۸۱	۹۵	۵/۸۵۲		
کل	۲۳۶۳/۰۴۰	۹۹			

به منظور مشخص کردن محل تفاوت بین گروه‌ها از آزمون «تعقیبی^۱ توکی^۲» استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات در گروه بدون تکرار با گروه ۲ تکرار وجود دارد. همچنین، نتایج حاکی از آن است که بین گروه‌های ۱، ۲ و ۳ تکرار تفاوت معناداری وجود ندارد (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه یادگیری واژگان در گروه‌های بدون تکرار، ۱، ۲، ۳ و ۴

تکرار

آلفا = ۰/۰۵		تعداد	منابع واریانس
۲	۱		
	۲/۸۸	۱۶	یک تکرار
	۲/۹۵	۱۹	بدون تکرار
۱۰/۶۴		۲۲	دو تکرار
۱۲/۰۵		۲۲	سه تکرار
۱۲/۵۲		۲۱	چهار تکرار
۰/۱۱۱	۱/۰۰۰		سطح معناداری

بنابراین، بر اساس نتایج مشاهده شده می‌توان دریافت که بعد از تدریس واژگان انگلیسی، تعداد ۲ تکرار به‌طور بافاصله نقش به‌سزایی در یادگیری واژگان توسط زبان‌آموزان ایفا می‌کند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت:

1. post hoc test
2. tukey

بدون/ یک تکرار > دو/ سه/ چهار تکرار

۵. بحث و نتیجه‌گیری

یکی از حوزه‌های قابل تأمل در آموزش زبان خارجی، نحوه مدیریت واژگان جدید و روش مؤثر آموزش آنها است. با توجه به نقش بنیادین تکرار واژه در یادگیری آن و همچنین اهمیت کلاس درس در فهم و به خاطر سپاری واژگان در هنگام تدریس، مطالعه حاضر، با در نظر گرفتن تأثیر هیجانی زبان‌آموزان نسبت به واژگان تدریس شده، به بررسی حداقل تعداد تکرار مؤثر پرداخته و روشی کارآمد جهت توالی تکرار واژه‌ها ارائه می‌دهد. در این پژوهش، اثربخشی تعداد ۱، ۲، ۳ و ۴ تکرار و همچنین شرایط بدون تکرار پس از تدریس واژگان در کلاس درس، مورد مطالعه قرار گرفت.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که تعداد ۲ تکرار بافاصله، تفاوت معناداری با شرایط بدون تکرار در میانگین نمرات آزمون یادآوری واژگان ایجاد می‌کند. بر اساس هیتزمن (۱۹۶۹)، می‌توان این تفاوت را این‌گونه تفسیر کرد که زبان‌آموز پس از برخورد با واژه، ابتدا فرم آن را وارد حافظه کوتاه‌مدت خود می‌کند که اگر تکرار نشود به سرعت فراموش خواهد شد. پس از یک تکرار، توجه زبان‌آموز به معنای واژه جلب می‌شود و در این حالت بیشتر، کلماتی را که نسبت به بقیه، تأخر دارند به خاطر سپرده و به یاد می‌آورد. سپس، هنگامی که زبان‌آموز، به صورت بافاصله، در معرض تکرار دوم قرار می‌گیرد، با توجه به اینکه فراوانی برخورد با واژه افزایش یافته است، واژه در مسیر حافظه کوتاه‌مدت، تحکیم و تقویت شده و بر قدرت مسیر بلندمدت حافظه می‌افزاید. افزون بر این، بر مبنای ملتون (۱۹۷۰)، می‌توان نتیجه گرفت که تکرار دوم، فرصت گدگذاری متمایز واژه را در مغز فراهم نموده و با تمرکز بیشتر زبان‌آموز بر فرم و معنای واژه، بر تعداد علامت‌های بازیابی در مغز افزوده شده که این امر باعث بهبود و تقویت به یادآوری واژگان شده است. از نتایج

این مطالعه برمی‌آید که این اتفاق در مرحله ۲ تکرار رخ داده است و از این بابت با ۳ و ۴ بار تکرار تفاوت معناداری ندارد.

به نظر می‌رسد پژوهش حاضر همسو با پژوهش‌های حوزه عصب‌شناسی است که در آن نشان داده‌اند تکرار واژه‌ها دربردارنده تغییر کیفی در شرایط مغز در فرآیند پردازش ارائه‌های اول و دوم است (آلمیدا و پوپل، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، با افزایش تکرار، دامنه نوسان N400 تحت تأثیر قرار گرفته و کاهش می‌یابد به طوری که نمایش واژه برای بار دوم، فرآیند پردازش معنایی در مغز را تسهیل می‌کند (ون پتن، کوتاس، کلوندر، میچینر، مک‌ایزاک، ۱۹۹۱؛ ون‌استرین، ورکوئیجن، ون‌درمیر و فرانکن، ۲۰۰۷). همچنین، نتایج این پژوهش در راستای نظریه «هب»^۱ به عنوان پذیرفته‌شده‌ترین مدل یادگیری و به یادآوری مغز، است. سلول‌های مغز از طریق انتقال سیناپسی با یکدیگر در ارتباط هستند که این ارتباط «شلیک عصبی»^۲ نامیده می‌شود. ارتباط مکرر سلول‌های مغز با یکدیگر، منجر به قوی شدن اتصال بین آنها می‌شود. به عبارت روشن‌تر، زمانی که کاری را انجام می‌دهیم، عصب‌هایی که در آن کار درگیر می‌شوند شروع به شلیک سیگنال‌های الکتریکی کرده و یک شبکه سلولی فعال را تشکیل می‌دهند. یکی از اثرات تکرار، افزایش «میلین» یا همان پیه غلاف عصبی در اطراف این شبکه‌ها است که باعث پردازش سریع‌تر و کارآمدتر سیگنال‌های سلولی و در نتیجه عملکرد بهتر فرد در آن کار می‌شود. بر اساس نظریه انعطاف‌پذیری سیناپسی^۳ هب، تکرار هم‌زمان شلیک‌های سیناپس‌های خاصی که در پردازش پاسخ به یک محرک خاص رخ می‌دهد، موجب تغییر فیزیولوژیکی دائمی می‌شود؛ به این معنا که یک مورد یادگیری می‌تواند از طریق فرآیندهای بیوشیمیایی که اطلاعات را به وسیله سیناپس‌ها منتقل می‌کنند و با تکرار اثربخش‌تر می‌شوند، در مغز تثبیت شود. درواقع، هب درباره اثر تکرار در مغز معتقد است که عصب‌هایی که باهم شلیک می‌شوند، به هم متصل می‌شوند (گیک، ۲۰۰۹). در نتیجه، با تعداد تکرار

1. Hebb

2. neuronal firing

3. synaptic plasticity

کافی، به یاد آوردن مطالب فراگرفته شده، به امری خودکار تبدیل می‌گردد. مورد دیگری که می‌توان در جهت نتایج مطالعه حاضر و اثربخشی تکرار به آن اشاره کرد، تأثیر تکرار، بر افزایش فضای حافظه کاری^۱ است. طبق میلر (۱۹۵۶)، محدودیت حافظه کاری در توانایی ذخیره‌سازی اطلاعات به‌طور بلافاصله، می‌تواند با فعال شدن آن به‌واسطه تکرار، برطرف شده و مطالب به حافظه بلندمدت انتقال یابند.

افزون بر این، شایان یادآوری است که در نظر گرفتن هیجاند زبان‌آموزان نسبت به واژه‌های تکرار شده از اهمیت بالایی برخوردار است. همان‌طور که پیش‌تر به آن اشاره شد، هیجاند متشکل از دو بخش «هیجان» و «بسامد» است. ایجاد هیجان مثبت در زبان‌آموز با ترشح دوپامین در قشر جلویی مغز که مسئول یادگیری است همراه بوده به‌طوری‌که بر شلیک عصبی سلول‌های مغز تأثیر گذاشته و انگیزه و قدرت مورد نیاز برای یادگیری را افزایش می‌دهد (گیک، ۲۰۰۹). قسمت دوم هیجاند، بسامد، با نظریه هب هم‌راستا است، به این ترتیب که هر چه بسامد مواجهه با یک واژه افزایش یابد، پیام به‌صورت پی‌درپی بین سلول‌های عصبی منتقل می‌شود به‌طوری‌که با تکرار این رخداد، انتقال پیام سریع‌تر انجام‌شده و در نتیجه، فراگیری آن با قدرت بیشتری صورت می‌پذیرد. بدیهی است چنانچه تکرارها به روش‌های متنوع (به‌عنوان نمونه، طبق سطوح مختلف هیجاند و با بهره‌گیری از حس‌های مختلف فراگیران) در کلاس درس انجام گیرد، باعث افزایش واسط عصبی^۲ دوپامین در مغز و در پی آن ایجاد انگیزه و توانایی بیشتر جهت یادگیری واژگان جدید خواهد شد.

از سوی دیگر، این مطالعه محدودیت‌هایی را به همراه داشته است که عبارت‌اند از: نبود کار مشابه پژوهش انجام‌شده؛ گستردگی جامعه آماری و انتخاب شرکت‌کنندگان، تنها در سطح متوسط بسندگی زبان انگلیسی؛ محدود شدن نتایج به اطلاعات به‌دست‌آمده از تدریس تنها ۱۵ واژه زبان انگلیسی؛ استفاده از الگوی هیجاند، تنها تا سطح دیداری؛ و محدود شدن یافته‌ها به اطلاعات به‌دست‌آمده از

1. working memory

2. neurotransmitter

شرکت‌کنندگان، تنها در بازه سنی ۱۸ تا ۳۰ سال. برای انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه پیشنهاد می‌شود که محققان از زبان‌آموزان با سطوح دیگر بسندگی زبان انگلیسی و با سنین کمتر از ۱۸ یا بیشتر از ۳۰ سال استفاده کنند. همچنین، می‌توانند با بررسی سطح هیجاند زبان‌آموزان نسبت به واژگان، ارتباط آن را با تعداد تکرار لازم برای یادگیری واژگان، مورد بررسی قرار دهند. مورد دیگر که در این حوزه جهت تحقیق پیشنهاد می‌شود بررسی تعداد تکرارهای بیشتر و مقایسه اثر آنها بر میانگین نمرات زبان‌آموزان است.

در پایان، لازم به یادآوری است اگرچه روش‌های بسیاری برای آموزش و یادگیری واژگان پیشنهاد شده است، همه این روش‌ها در صورت همراه شدن با تکرار، به‌خصوص به‌صورت بافاصله، ثمربخش بوده و در حافظه بلندمدت قرار خواهند گرفت. بر اساس نتایج این مطالعه، به مدرّسان حوزه آموزش زبان‌های خارجی در زمینه تدریس واژگان توصیه می‌شود که پس از تدریس واژگان، آنها را حداقل ۲ بار و بافاصله در کلاس درس تکرار کنند. افزون بر این، برای بالا بردن سطح هیجاند زبان‌آموزان نسبت به واژه‌های مختلف بکوشند تا از این طریق بر عمق و گستره^۱ دانش واژگان آنان بیافزایند.

کتاب‌نامه

- ابراهیمی، ش.، استاجی، ا.، پیش‌قدم، ر. و امین‌یزدی، ا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر استفاده از الگوی هیجامد برنگرش به یادگیری زبان‌آموزان. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۲)، ۳۱-۱.
- پیش‌قدم، ر.، طباطبائیان، م. و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل کاربردی و انتقادی نظریه‌های فراگیری زبان اول: از پیدایش تا تکوین*. مشهد، ایران: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر. و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۶). معرفی هیجامد به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نوواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. *جستارهای زبانی*، ۸(۵)، ۷۹-۱۰۵.

طالبی، ن. (۱۳۸۸). به‌کارگیری روش‌های غیرخطی در بررسی مؤلفه‌های حافظه‌ای و شناختی سیگنال‌های مغزی در تحریکات دیداری (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

- Ahmadian, M. J. (2012). Task repetition in ELT. *ELT Journal*, 66, 380–382.
- Ahmadian, M. J., & Tavakoli, M. (2011). The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production. *Language Teaching Research*, 15, 23-49.
- Allan, D. (1992). *The Oxford quick placement test*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Almeida, D., & Poeppel, D. (2013). Word-specific repetition effects revealed by MEG and the implications for lexical access. *Brain & Language*, 127, 497–509.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York, NY: Wiley.
- Baleghizadeh, S., & Asadi, R. (2013). The effect of task repetition and task recycling on EFL learners' oral performance. *Issues in Language Teaching*, 2(2), 137-163.
- Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Busch, M. (2013). *How context repetition influences the N400 and reaction times: A metaphor study* (Unpublished bachelor's thesis). University of Twente, Enschede, Netherlands.
- Byrnes, J. P., & Fox, N. A. (1998). The educational relevance of research in cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10(3), 297-342.
- Davenport, T., & Coulson, S. (2011). Predictability and novelty in literal language comprehension: An ERP study. *Brain Research*, 1418, 70-82.
- Duff, P. A. (2000). Repetition in foreign language classroom interaction. In J. K. Hall & L. Stoops Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 109-138). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fitz, H., & Chang, F. (2019). Language ERPs reflect learning through prediction error propagation. *Cognitive Psychology*, 111, 15-52.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Michigan, MI: University of Michigan Press.
- Geake, J. G. (2009). *The brain at school*. Massachusetts, MA: McGraw-Hill.
- Greenspan, S. I., & Weider, S. (1999). A functional developmental approach to autistic spectrum disorders. *The Journal of the American Society of Hypertension (JASH)*, 24, 147-161.
- Hintzman, D. L. (1969). Apparent frequency as a function of frequency and the spacing of repetitions. *Journal of Experimental Psychology*, 80, 139-145.
- Hintzman, D. L., & Block, R. A. (1970). Memory judgments and the effects of spacing. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 9, 561-566.

- Hintzman, D. L., & Rogers, M. K. (1973). Spacing effects in picture memory. *Memory & Cognition*, 1, 430-434.
- Horner, A. J. (2009). *The role of stimulus-response bindings in priming: Multiple routes and multiple stages* (Unpublished doctoral dissertation). University of Cambridge, Cambridge, England.
- Karami, M., Pishghadam, R., & Baghaei, P. (2019). A probe into EFL learners' emotioncy as a source of test bias: Insights from differential item functioning analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 170-178.
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2007). Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Journal of Memory & Language*, 57, 151-162.
- Korzeniewska, A., Wang, Y., Benz, H. L., Fifer, M. S., Collard, M., Milsap, G., Cervenka, M. C., Martin, A., Gotts, S. J., & Crone, N. E. (2020). Changes in human brain dynamics during behavioral priming and repetition suppression. *Progress in Neurobiology*, 189, 101788-101788.
- Kovacs, G., & Schweinberger, S. R. (2016). Repetition suppression: An integrative view. *Cortex*, 80, 1-4.
- Laufer, B., & Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15, 391-411.
- Luck, S. J. (2014). *An introduction to the event-related potential technique* (2nd ed.). Cambridge, England: MIT Press.
- Lynch, T., & Maclean, J. (2001). A case of exercising: Effects of immediate task repetition on learners' performance. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 141-162). Harlow, England: Longman.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 51-81.
- Melton, A. W. (1970). The situation with respect to the spacing of repetitions and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 596-606.
- Metsämuuronen, J. (2013). Effect of repeated testing on the development of secondary language proficiency. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 10-24.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language*, 26(2), 1-16.
- Nation, P. (1994). *New ways in teaching vocabulary*. Mahwah, NJ: TESOL.
- Pellicer-Sanchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22, 31-55.

- Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement*. Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2016). Emotioncy: A post-linguistic approach toward vocabulary learning and retention. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 39(1), 27-36.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 4(2), 11-21.
- Pishghadam, R., Shayesteh, S. (2017). The consolidation of life issues and language teaching on the life-language model of emotioncy. *Humanizing language Teaching*, 19(2), 1-14.
- Saeedi, M., & Rahimi Kazerooni, S. (2014). The influence of task repetition and task structure on EFL learners' oral narrative retellings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 116-131. doi:10.1080/17501229.2013.770860
- Scaddan, M. A. (2009). *40 engaging brain-based tools for the classroom*. California, CA: Corwin Press.
- Shunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Massachusetts, MA: Pearson.
- Sinhaneti, K., & Kalayar Kyaw, E. (2012). A study of the role of rote learning in vocabulary learning strategies of Burmese students. *US-China Education Review*, 12, 987-1005.
- Thalheimer, W. (2003, January). *The learning benefits of questions*. Retrieved from http://www.work-learning.com/ma/PP_WP003.asp.
- Underwood, B. J. (1969a). Some correlates of item repetition in free recall learning. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 8, 83-94.
- Underwood, B. J. (1969b). Attributes of memory. *Psychological Review*, 76, 559-573.
- Van de Guchte, M., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2015). Focus on form through task repetition in TBLT. *Language Teaching Research*, 20(3), 1-21.
- Van Petten, C., & Kutas, M. (1990). Interactions between sentence context and word frequency in event-related brain potentials. *Memory and Cognition*, 18(4), 380-93.
- Van Petten, C., Kutas, M., Kluender, R., Mitchiner, M., & McIsaac, H. (1991). Fractionating the word repetition effect with event-related potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 3(2), 131-150.

- Van Strien, J. W., Verkoeijen, P. P. J. L., Van der Meer, N., & Franken, I. H. A. (2007). Electrophysiological correlates of word repetition spacing: ERP and induced band power old/new effects with massed and spaced repetitions. *International Journal of Psychophysiology*, 66, 205-214.
- Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61, 219-258.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, 130-163.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28, 46-65.
- Webb, S., Newton, J., & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63(1), 91-120.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London, England: Edward Arnold.
- YL Ku, K., Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2015). Educational learning theory. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 7, 238-245.

درباره نویسندگان

هانیه جاجرمی دانش‌آموخته دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان عصب‌شناسی، روانشناسی و جامعه‌شناسی زبان است.

رضا پیش‌قدم استاد آموزش زبان انگلیسی و روانشناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه پژوهشی مورد علاقه وی عصب‌روانشناسی آموزش زبان، جامعه‌شناسی آموزش زبان و شناخت اجتماعی می‌باشد.

سحر مقیمی دانشیار مهندسی پزشکی دانشگاه فردوسی مشهد است. علایق پژوهشی ایشان در زمینه علوم اعصاب شناختی، پردازش ساختار موسیقی در مغز و مطالعه رابطه خواب با حافظه و فراموشی با استفاده از ثبت و تحلیل سیگنال‌های EEG می‌باشد.

بررسی تأثیر به‌کارگیری روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان زبان فرانسه بر اساس الگوی ابعاد فرهنگی هافستد

آزاده فسقری (گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

حمیدرضا شعیری* (گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

محمودرضا گشمردی (گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

رویا لطافتی (گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

چکیده

ارتباط بین فرایند یاددهی-یادگیری و مقوله فرهنگ در دهه‌های اخیر توجه صاحب‌نظران حوزه آموزش را به خود معطوف کرده است؛ از نظر این محققان، فرایند یاددهی-یادگیری پدیده‌ای است که در بستر اجتماع و تحت تأثیر عوامل و متغیرهای فرهنگی شکل می‌گیرد؛ به همین دلیل نمی‌توان مطالعات فرهنگ و یادگیری را از یکدیگر جدا دانست و تأثیر متغیرهای فرهنگی بر جریان یاددهی-یادگیری را نادیده گرفت. در همین راستا، پژوهش حاضر بر آن است تا از سویی به مطالعه ویژگی‌های فرهنگی فراگیران ایرانی بپردازد و از سویی دیگر، امکان تغییر این ویژگی‌های فرهنگ‌محور را بررسی و واکاوی کند. به‌منظور تحقق اهداف پژوهش و دستیابی به الگویی بهینه و کاربردی در زمینه فرایند یاددهی-یادگیری زبان فرانسه، مقاله حاضر تأثیر روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان ایرانی را در چارچوب الگوی «ابعاد فرهنگی هافستد» مورد بررسی قرار می‌دهد. این پژوهش با روش شبه‌آزمایشی در بین ۴۸ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ دانشگاه حکیم سبزواری انجام گرفت. برای سنجش مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری جامعه آماری از پرسشنامه محقق‌ساخته ابعاد فرهنگی هافستد استفاده شد. بررسی و تحلیل داده‌ها بیانگر تفاوت آماری معنادار بین ابعاد فاصله قدرت، فردگرایی-جمع‌گرایی، مردنگری-زن‌نگری، جهت‌گیری بلندمدت

* نویسنده مسئول shairi@modares.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۸

جهت‌گیری کوتاه‌مدت و عدم تفاوت آماری معنادار بین بعد ابهام‌گریزی در گروه‌های آزمایش و کنترل بود. یافته‌های پژوهش از یک سو نشان داد که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند ابعاد فرهنگی هافستد را به‌طور معناداری متأثر سازد؛ از سویی دیگر، دریافتیم که به‌کارگیری این روش امکان و بستر مناسبی را برای اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان فراهم می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ یادگیری، تفکر شبکه‌ای، ابعاد فرهنگی هافستد، زبان‌آموز زبان فرانسه، فرایند یاددهی-یادگیری

۱. مقدمه

امروزه بسیاری از صاحب‌نظران حوزه آموزش معتقد به تأثیر فرهنگ بر فرایند یاددهی-یادگیری هستند و فرهنگ را به‌عنوان عاملی مؤثر در فرایند یاددهی-یادگیری به‌شمار می‌آورند (برای مثال، دبنو^۱؛ کارت، کارتن و ولد^۲، ۲۰۱۱؛ کرتیه^۳، ۲۰۰۵ وانگ^۴، ۲۰۱۳)؛ از نظر این محققان، فرایند یاددهی-یادگیری و نظریه‌های مرتبط با آن، مفاهیم اساسی خود را از ارزش‌ها و عوامل فرهنگی غالب در هر جامعه می‌گیرند و در بستر فرهنگی-اجتماعی آن جامعه به بار می‌نشینند. بدین‌سان، فرهنگ از سویی بستر و ظرفی است برای فرایند یاددهی-یادگیری و از سویی دیگر، متغیر مؤثری است در کل فرایند یاددهی-یادگیری. فرایند یاددهی-یادگیری در هر فرهنگ مطابق با نگرش‌ها و برداشت‌های کنشگران اصلی این فرایند متفاوت است؛ فرهنگ‌های متفاوت ارزش‌ها و انتظارات متفاوتی دارند و این تفاوت‌های فرهنگی تأثیرات عمیقی بر چگونگی تدریس و یادگیری دارند. الگوهای فرهنگی مختلف فرایند یاددهی-یادگیری، رفتارها و تعاملات یاددهنده و یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ارزش‌ها و مفروضات هر فرهنگ در مورد یادگیری، یادگیرنده، یاددهنده

-
1. Debono
 2. Carette, Carton, & Vlad
 3. Cortier
 4. Wang

و ... با دیگر فرهنگ‌ها تفاوت دارد؛ به‌تبع این امر، شیوه‌های تدریس و روش‌های یادگیری در بین فرهنگ‌ها متفاوت است.

توجه به فرایند یاددهی-یادگیری از منظر فرهنگ، مفهوم تازه‌ای را به‌عنوان «فرهنگ یادگیری» وارد ادبیات حوزه آموزش کرده است. ویگوتسکی^۱ و برونر^۲ را می‌توان جزو اولین محققانی دانست که مقوله فرهنگ یادگیری را در عرصه آموزش مطرح کردند. ویگوتسکی در واکنش به نظریه «رشد شناخت ذهنی» پیازه که مراحل رشد شناختی یکسانی را برای همه در نظر می‌گرفت، معتقد بود که یادگیری ریشه در بافت فرهنگی-اجتماعی فرد دارد؛ برونر بر ارتباط تنگاتنگ و متقابل یادگیری و فرهنگ تأکید می‌کند و معتقد است در هر جامعه‌ای، فرهنگ محصول یادگیری و آموزش است و فرایند یادگیری نیز متأثر از فرهنگ همان جامعه. از نظر این محققان، یادگیری فرایندی است که در بستر اجتماع و تحت تأثیر عوامل فرهنگی شکل می‌گیرد. براین اساس، مجموعه عناصر برنامه درسی، رفتارهای آموزشی یاددهنده و یادگیرنده و تعاملات یاددهنده-یادگیرنده از بستر فرهنگی محیط تأثیر می‌پذیرند؛ بنابراین، فرهنگ یادگیری از تعامل و برآیند مجموعه عناصر مرتبط با فرایند یادگیری نظیر مفهوم یادگیری، موضوع یادگیری، نقش و وظیفه یادگیرنده و یاددهنده، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی در بستر اجتماع و تحت تأثیر عوامل فرهنگی شکل می‌گیرد؛ به‌بیان دیگر، منظور از فرهنگ یادگیری شیوه‌ای است که بر اساس آن یادگیری صورت می‌گیرد، شیوه‌ای که از سویی تعیین‌کننده فرایند خلق دانش است و از سویی دیگر، کاملاً تحت تأثیر فرهنگ است.

با توجه به مفهوم فرهنگ یادگیری، کلیه عناصر مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری از بستر فرهنگی محیط تأثیر می‌پذیرند؛ بنابراین نمی‌توان مطالعات فرهنگ و یادگیری را از یکدیگر جدا دانست و تأثیر متغیرهای فرهنگی بر جریان یاددهی-یادگیری را نادیده گرفت. در همین راستا، پژوهش حاضر می‌کوشد تا از سویی به مطالعه

1. Vygotsky

2. Bruner

ویژگی‌های فرهنگی فراگیران ایرانی پردازد و از سویی دیگر، امکان تغییر این ویژگی‌های فرهنگ‌محور را بررسی و واکاوی کند. به همین منظور، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش اصلی است که چگونه به‌کارگیری روش «تفکر شبکه‌ای»^۱ می‌تواند ابعاد فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان ایرانی را تغییر دهد. فرضیه کلی پژوهش این است که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند ابعاد فرهنگی هافستد را به‌طور معناداری متأثر سازد.

به‌منظور تحقق اهداف پژوهش و دستیابی به الگویی بهینه و کاربردی در زمینه فرایند یاددهی-یادگیری زبان فرانسه، مقاله حاضر تأثیر روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان ایرانی را با استفاده از روش شبه آزمایشی مورد بررسی قرار می‌دهد. تفکر شبکه‌ای نوع خاصی از خوانش است؛ مکانیسم متفاوتی است که برای معرفی و شناساندن متون و آثار به زبان‌آموزان به کار می‌رود. از میان الگوهای مختلف مطرح‌شده برای مطالعه ابعاد فرهنگ، در این پژوهش از الگوی «ابعاد فرهنگی هافستد»^۲ استفاده شد. این مقاله در چهار بخش تنظیم شده است تا به سؤال اصلی پژوهش پاسخ دهد: نخست به مرور پژوهش‌های انجام‌شده در رابطه با الگوی ابعاد فرهنگی هافستد می‌پردازیم. از آنجایی که تحقیق حاضر در چارچوب رویکرد ابعادی هافستد انجام می‌شود، معرفی و تبیین الگوی ابعاد فرهنگی هافستد بخشی از این پژوهش خواهد بود و معرفی شیوه تفکر شبکه‌ای، بخش دوم مبانی نظری را تشکیل می‌دهد. در ادامه، به معرفی و توضیح روش تحقیق و ابزار پژوهش خواهیم پرداخت و بخش پایانی، به بحث و بررسی یافته‌های پژوهش اختصاص دارد.

1. Pensée en réseaux [Network thinking]

2. Hofstede

۲. پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های متعددی بر اساس الگوی فرهنگی هافستد برای شناسایی ابعاد فرهنگی جامعه دانشگاهی و عوامل تأثیرگذار بر آن در کشورهای مختلف صورت گرفته است که در ادامه به تعدادی از آنها اشاره می‌شود:

کورتازی^۱ و جین^۲ (۱۹۹۶)، بر اساس پژوهش هافستد فرهنگ دانشگاهی چین را با فرهنگ دانشگاهی بریتانیا مقایسه و بررسی کرده‌اند و در چارچوب این بررسی تطبیقی به شکاف و فاصله بین انتظارات استادان دانشگاه‌های انگلیس و دانشجویان چینی پرداخته‌اند. آکور^۳ (۲۰۰۶) در رساله دکتری خود به بررسی نقش عوامل تأثیرگذار بر میزان دانش رایانه و به‌کارگیری آن در بین استادان ۱۶ دانشگاه اردن پرداخت و برای شناسایی و ارزیابی عوامل فرهنگی مؤثر بر متغیر مورد بررسی از مقیاس هافستد در پرسشنامه ترکیبی این پژوهش استفاده کرد. راثو^۴ (۲۰۱۱) نیز به‌منظور ارائه الگویی نظری برای یادگیری برخط به مطالعه و بررسی تأثیر ابعاد فرهنگ ملی یعنی چهار بعد فرهنگی فاصله قدرت، ابهام‌گریزی، فردگرایی/جمع‌گرایی و جهت‌گیری بلندمدت/کوتاه‌مدت بر روش‌های یادگیری و آموزش الکترونیکی در هند پرداخته است. کوردینا کانتیو^۵ (۲۰۱۲) برای سنجش ابعاد فرهنگی دانشجویان رومانی از پرسشنامه ۲۲ سؤالی مبتنی بر ۴ بعد فرهنگی هافستد استفاده کرد و نشان داد که دانشجویان رومانی جامعه آماری مورد بررسی جمع‌گرا، زن‌نگر با فاصله قدرت بالا و ابهام‌گریزی قوی بودند.

فاضلی (۱۳۸۲) با اعتقاد به اینکه پژوهش هافستد یکی از معروف‌ترین مطالعات انسان‌شناختی و جامعه‌شناختی درباره فرهنگ آموزش و یادگیری در دانشگاه‌های بریتانیاست، پژوهشی را با هدف شناسایی علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران انجام داده و تلاش کرده است تا تفاوت‌های فرهنگ آموزش و یادگیری بریتانیا با

1. Cortazzi

2. Jin

3. Akour

4. Rao

5. Cordina Contiu

فرهنگ آموزش و یادگیری در آموزش عالی ایران را بررسی کند. امانی ساری بگلو و همکاران (۱۳۹۰) رابطه میان ابعاد فرهنگی هافستد و استفاده از رایانه را در بین دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه تهران واکاوی و بررسی کرده‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که پیش‌بینی میزان استفاده دانشجویان از رایانه بر اساس شاخص‌های فرهنگی هافستد امکان‌پذیر است. رسولی (۱۳۹۳) در پژوهشی در زمینه مطالعات فرهنگ و ارتباطات به بررسی تأثیر ابعاد چهارگانه الگوی فرهنگی هافستد بر پذیرش فناوری اینترنت در بین دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی پرداخته است. نجاتی (۱۳۹۳) برای سنجش ارزش‌های فرهنگی جامعه دانشگاهی ایران از دو ابزار معماهای اجتماعی-شناختی و پرسشنامه ابعاد فرهنگی هافستد استفاده می‌کند؛ یافته‌های پژوهش بیانگر وجود ابعاد جمع‌گرایی، مردنگری، ابهام‌گریزی ضعیف و فاصله قدرت متوسط در بین افراد مورد بررسی بود. محقق محجوبی و همکاران (۱۳۹۴) بر اساس نظریه‌های هافستد، هال^۱ و ارتباط اسپربر و ویلسون^۲ به واکاوی کاربردهای متنوع سکوت در متون ادبی و دینی ایرانی پرداخته و تلاش کرده‌اند با توجه به جایگاه ویژه سکوت در فرهنگ ایرانی، عوامل فرهنگی مؤثر در عدم گرایش یا تمایل کمتر زبان‌آموزان ایرانی به برقراری ارتباط و صحبت کردن در کلاس‌های آموزش زبان دوم را ریشه‌یابی کنند. نورانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی میدانی و در چارچوب آموزش و یادگیری الکترونیکی است ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی را بر مبنای مطالعات فرهنگی هافستد شناسایی و معرفی کرده‌اند؛ البته این نویسندگان علاوه بر نظریه ابعادی هافستد از مطالعات موریس^۳، پاریش و لندروان برشوت^۴ و ترومپناس^۵ نیز بهره برده‌اند. یافته‌های پژوهش مذکور بیانگر وجود ابعاد ابهام‌گریزی بالا، جمع‌گرایی بالا و فاصله قدرت زیاد در فرهنگ نظام آموزش الکترونیکی است. عارفی و حاجی خواجه‌لو (۱۳۹۸) نیز بر اساس

1. Hall

2. Sperber & Wilson

3. Mors

4. Parrish & Linder-VanBerchot

5. Trompenaars

الگوی فرهنگی هافستد، پژوهشی را با هدف شناسایی و مقایسه ابعاد چهارگانه محیط فرهنگی در دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های شهید بهشتی و تهران در بین اعضای هیئت‌علمی انجام داده‌اند؛ یافته‌های این تحقیق توصیفی-پیمایشی بیانگر وجود تفاوت معنادار ابعاد محیط فرهنگی دو دانشگاه بود.

بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که تعداد محدودی از پژوهش‌ها به بررسی تأثیر و رابطه این ابعاد با فرهنگ یادگیری فراگیران اختصاص یافته است؛ در پژوهش‌های مبتنی بر الگوی ابعاد فرهنگی هافستد کمتر به نقش و جایگاه فرهنگ در جریان آموزش و یادگیری پرداخته شده است و جای خالی تحقیقات در زمینه فرهنگ و ابعاد آن بر کنشگران اصلی فرایند یاددهی-یادگیری دیده می‌شود.

۳. مبانی نظری پژوهش

۳.۱. الگوی ابعاد فرهنگی هافستد

در دهه‌های اخیر پژوهش‌های مختلفی به موضوع فرهنگ با رویکرد ابعادی پرداخته‌اند. این رویکرد بر ارائه ابعادی برای فرهنگ استوار است که بیانگر تفاوت‌های فرهنگی در قالب نگرش‌ها، باورها، ارزش‌ها و رفتارهای متفاوت و متمایز است (مارکوس و همدانی، ۲۰۰۷ به نقل از نجاتی، ۱۳۹۳). از معروف‌ترین و جامع‌ترین این مطالعات، نظریه ابعاد فرهنگی هافستد است. تحقیقات هافستد در بین مطالعات فرهنگی انجام‌شده اولین پژوهشی است که در سطح وسیع و بین‌المللی و بر مبنای تحلیل‌های آماری به‌روز صورت گرفت. در این پژوهش جامع، هافستد کارمندان بیش از ۵۰ کشور دنیا را که همه آنها در شرکت چندملیتی «ای. بی. ام»^۱ کار می‌کردند، مورد بررسی قرار داد. طی سال‌های ۱۹۶۸ تا ۱۹۷۲، ۱۱۶۰۰۰ پرسشنامه توسط کارمندانی از ۶۶ ملت با فرهنگ‌های متفاوت تکمیل شد. هافستد با مقایسه فرهنگ ملی کشورها، شاخص‌های کمی برای تعریف و دسته‌بندی کشورها بر مبنای چهار بُعد فرهنگی ارائه داد؛ منظور از بُعد فرهنگی، جنبه‌ای از فرهنگ است که

1. IBM

می‌توان آن را در ارتباط با فرهنگ‌های دیگر اندازه‌گیری کرد (هافستد، هافستد و مینکوف، ۲۰۱۰)؛ بنابراین رویکرد ابعادی هافستد عبارت است از دسته‌بندی ارزش‌ها و عوامل فرهنگی بر اساس نقش و تفاوت‌های فرهنگ ملی؛ درواقع، نظام ارزشی چندبعدی هافستد الگویی ساده و قابل فهم از تفاوت‌های فرهنگی را ارائه می‌دهد. الگویی که امکان بررسی و مقایسه شاخص‌های فرهنگی کشورها را میسر می‌سازد.

الگوی فرهنگی هافستد نخست مبتنی بر چهار بُعد بود؛ ابعادی که محیط فرهنگی یا به عبارت دقیق‌تر فرهنگ ملی هر کشور را در چارچوب الگوهای تفکر، نگرش‌ها، اعتقادات و ارزش‌ها معرفی می‌کرد. بر اساس این الگو، فرهنگ ملی کارکنان یک سازمان در پیش‌بینی و تعیین چگونگی رفتار آنها به عنوان اعضای یک سازمان نقش مهمی را ایفا می‌کند. چهار بُعد یا سَنجَه الگوی فرهنگی هافستد عبارت‌اند از: فاصله قدرت^۱، جمع‌گرایی در مقابل فردگرایی^۲، مردنگری در مقابل زن‌نگری^۳، ابهام‌گریزی^۴. هافستد با استفاده از پژوهش میشل هریس باند^۵ (۱۹۸۸)، محقق کانادایی، بُعد دیگری را با نام جهت‌گیری‌های بلندمدت در مقابل جهت‌گیری‌های کوتاه‌مدت^۶ به الگو اضافه کرد. هافستد در سال ۲۰۱۰ با اضافه کردن بُعد ششم با عنوان سهل‌گیری در مقابل سخت‌گیری^۷ (عدم خویش‌تن‌داری در مقابل خویش‌تن‌داری) الگوی فرهنگی خود را کامل‌تر کرد. این بُعد نخستین بار توسط مینکوف^۸ (۲۰۰۷) مطرح شد (هافستد، ۲۰۱۱).

هافستد طی پژوهش‌های گسترده خود و همکارانش موفق شد تا عوامل و ارزش‌های فرهنگی را بر اساس نقش و تفاوت‌های فرهنگ ملی دسته‌بندی و در قالب شش بُعد معرفی کند. وی در مطالعات و پژوهش‌های خود به نقش و تأثیر این ابعاد

1. power distance

2. individualisme/collectivism

3. masculinity/femininity

4. uncertainty avoidance

5. Bond

6. long-term orientation/short term orientation

7. indulgence/restraint

8. Minkov

در محیط‌های مختلف از جمله خانواده، مدرسه و محل کار نیز اشاره کرد. با توجه به هدف پژوهش، مطالعه این ابعاد در محیط آموزشی لازم به نظر می‌رسد؛ بنابراین در ادامه با معرفی این ابعاد در محیط کلاس سعی می‌کنیم تأثیر هر یک از این شاخص‌ها را در کلاس و به‌ویژه بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان بررسی کنیم:

الف) بُعد فردگرایی در مقابل جمع‌گرایی: جدول (۱) به‌طور خلاصه تفاوت‌های محیط آموزشی با ویژگی جمع‌گرایی بالا و فردگرایی بالا را به تصویر می‌کشد:

جدول ۱. تأثیر بُعد جمع‌گرایی بالا/ فردگرایی بالا بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع با فردگرایی بالا	جوامع با جمع‌گرایی بالا
پذیرش و نگرش مثبت به مسائل جدید در محیط آموزشی مشاهده می‌شود.	پذیرش و نگرش مثبت با هر چه ریشه در سنت دارد در محیط آموزشی دیده می‌شود.
هیچ‌وقت برای یادگیری دیر نیست؛ آموزش و یادگیری همیشگی و دائمی است.	آموزش و یادگیری طی دوره زمانی مشخص صورت می‌گیرد و مختص افراد جوان است.
یادگیرنده انتظار دارد چگونگی یادگیری را یاد بگیرد.	یادگیرنده انتظار دارد چگونگی انجام دادن را یاد بگیرد.
یادگیرندگان منتظر صدا زدن یاددهنده نمی‌شوند و به هر سؤالی که پرسیده شود پاسخ می‌دهند.	یادگیرنده تنها زمانی پاسخ می‌دهد که یاددهنده از او خواسته باشد.
یادگیرندگان در گروه‌های بزرگ اظهار نظر می‌کنند.	یادگیرندگان هنگام صحبت کردن در یک جمع بزرگ‌تر (به‌ویژه بدون حضور یاددهنده) راحت نیستند و دچار تردید می‌شوند.
بستگی به موقعیت و بر مبنای وظایف و مهارت‌ها، یادگیرندگان گروه‌های جدید در کلاس تشکیل می‌دهند.	کلاس به گروه‌های کوچک تقسیم شده است؛ یادگیرندگان بر اساس دسته‌بندی‌هایی نظیر وابستگی قومی در کلاس تشکیل زیرگروه می‌دهند.
مقابله و چالش در موقعیت‌های آموزشی قطعاً وجود دارد.	هماهنگی و تطابق در محیط آموزشی باید در تمام مدت حفظ شود و از تضاد و تقابل اجتناب شود.
توجه به وجهه چندان اهمیتی ندارد.	یاددهنده و یادگیرنده نباید وجهه خود را از دست دهند.

جوامع با فردگرایی بالا	جوامع با جمع‌گرایی بالا
هدف از تحصیل بهبود وضعیت اقتصادی و کسب احترام بر مبنای قابلیت و توانایی است.	هدف از تحصیل کسب دانش در محیط اجتماعی و پیوستن به گروهی با جایگاه بالاتر است.
مدارک تحصیلی ارزش نمادین دارند.	مدرک تحصیلی برای فرد و حتی افراد درون گروهش (خانواده) مایه افتخار است و مقبولیت و منزلت اجتماعی برای دارنده آن به همراه دارد.
کسب مهارت از به دست آوردن مدرک خیلی مهم‌تر است.	گرفتن مدرک حتی با روش‌های غیرقانونی (پول، فساد) از کسب مهارت مهم‌تر است.
انتظار می‌رود که یاددهنده بدون در نظر گرفتن زمینه و سوابق یاددهندگان کاملاً بی‌طرف باشد.	یاددهنده به خاطر برخی وابستگی‌های نژادی یا فامیلی به برخی یادگیرندگان توجه خاصی نشان می‌دهد.

ب) بُعد فاصله قدرت: ویژگی‌های محیط آموزشی با مشخصه فاصله قدرت زیاد و کم در جدول (۲) به صورت خلاصه ذکر شده‌اند:

جدول ۲. تأثیر بُعد فاصله قدرت بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع با فاصله قدرت زیاد	جوامع با فاصله قدرت کم
فرایند تحصیلی یاددهنده محور است.	فرایند تحصیلی بر پایه یادگیرنده محور است.
یادگیرندگان باید به یاددهنده احترام بگذارند.	یاددهنده باید برای استقلال یادگیرندگان ارزش قائل شود.
تبعیت از دستورات یاددهنده مورد تأکید است.	به نوآوری و ابتکار یادگیرنده اهمیت داده می‌شود.
یادگیرندگان انتظار دارند یاددهنده بحث را آغاز کند.	انتظار می‌رود یادگیرندگان باب صحبت را آغاز کنند.
یادگیرنده از یاددهنده انتظار دارد مسیر و خطوط فکری را برایش مشخص نماید.	یاددهنده از یادگیرنده می‌خواهد هدف و مسیرش را پیدا کند.
یادگیرندگان در کلاس وقتی می‌توانند صحبت کنند که یاددهنده به آنها اجازه دهد.	یادگیرندگان بدون آنکه از آنان خواسته شود، در کلاس صحبت و اظهار نظر می‌کنند.
یاددهنده هرگز مورد انتقاد قرار نمی‌گیرد.	یادگیرنده می‌تواند از یاددهنده انتقاد کند یا او را رد کند.
کیفیت یادگیری به عالی بودن یاددهنده بستگی دارد.	یادگیری مؤثر در نتیجه عملکرد دو طرفه یادگیرنده-یاددهنده است.

جوامع با فاصله قدرت زیاد	جوامع با فاصله قدرت کم
احترام به یاددهنده خارج از محیط آموزشی نیز رعایت می‌شود.	در بیرون کلاس با یاددهنده مثل دیگران رفتار می‌شود.
یادگیرندگان به یاددهنده مسن بیشتر از یاددهنده جوان احترام می‌گذارند.	یادگیرندگان به یاددهنده جوان بیشتر از یاددهنده مسن علاقه دارند.

ج) بُعد ابهام‌گریزی ضعیف و قوی: ویژگی‌های کلی محیط‌های آموزشی با شاخص ابهام‌گریزی ضعیف و قوی در جدول (۳) قابل مشاهده است:

جدول ۳. تأثیر بُعد ابهام‌گریزی ضعیف / قوی بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع با ویژگی ابهام‌گریزی قوی	جوامع با ویژگی ابهام‌گریزی ضعیف
یادگیرندگان در موقعیت‌های آموزشی نظام‌مند راحت هستند و به دنبال یادگیری ساختاریافته هستند (تکالیف با جزئیات، اهداف، برنامه کاری و زمان‌بندی دقیق و مشخص).	یادگیرندگان در موقعیت‌های آموزشی بی‌ساختار راحت هستند (تکالیف‌های کلی، نبود برنامه‌ریزی و زمان‌بندی سخت).
از یاددهنده انتظار می‌رود تمام پاسخ‌ها را بداند.	یاددهنده می‌تواند درباره موضوعی بگوید "نمی‌دانم".
یاددهنده‌های خوب، از زبان علمی بهره می‌برند.	یاددهنده‌های خوب، ساده صحبت می‌کنند.
به یادگیرندگان به خاطر دقت در حل مسئله پاداش می‌دهند.	به یادگیرندگان به خاطر نوآوری در حل مسئله جایزه می‌دهند.
یاددهنده مخالفت‌های فکری یادگیرندگان را ناسپاسی فردی تلقی می‌کند.	یاددهنده مخالفت‌های فکری یادگیرندگان را کنشی طبیعی قلمداد می‌کند.

د) بُعد مردنگری در مقابل زن‌نگری: به‌صورت کلی، ویژگی‌های بارز محیط‌های آموزشی مردنگر و زن‌نگر به شرح ذیل است:

جدول ۴. تأثیر بُعد زن‌نگری / مردنگری بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع مردنگر	جوامع زن‌نگر
یاددهنده در حضور همه از یادگیرندگان خوب، تعریف می‌کند.	یاددهنده در حضور بقیه از یادگیرندگان تعریف و تمجید نمی‌کند.

جوامع مردنگر	جوامع زن نگر
یاددهنده، بهترین یادگیرنده را به صورت ملاک و معیار در نظر می گیرد.	یاددهنده، یادگیرنده متوسط را به عنوان ملاک و معیار در نظر می گیرد.
نظام آموزشی به عملکردهای علمی فرد امتیاز می دهد.	نظام آموزشی به رفتارها و سازش های اجتماعی یادگیرنده اهمیت می دهد.
شکست یادگیرنده در محیط های آموزشی ضربه محکمی به تصویر ذهنی خودش است (حتی گاهی ممکن است باعث خودکشی یادگیرنده شود).	شکست یادگیرنده در محیط های آموزشی، مسأله مهمی نیست.
یادگیرندگان هوش و مهارت یاددهنده را تحسین می کنند.	یادگیرندگان صمیمیت و مهارت های اجتماعی یاددهنده را تحسین می کنند.
یادگیرندگان سعی می کنند خودشان را نشان دهند.	یادگیرندگان سعی می کنند با تواضع رفتار کنند.
یادگیرندگان آشکارا باهم رقابت می کنند.	یادگیرندگان باهم همکاری و مشارکت می کنند.
یادگیرندگان رشته های تحصیلی را در راستای شغل آینده خود انتخاب می کنند.	یادگیرندگان رشته های تحصیلی را با توجه به علاقه خود انتخاب می کنند.
یادگیرندگان مرد از انتخاب رشته های تحصیلی که در عرف و سنت ویژه خانم ها قلمداد می شوند، اجتناب می کنند.	یادگیرندگان مرد ممکن است رشته های تحصیلی را انتخاب کنند که در عرف و سنت ویژه خانم ها است.

ه) جهت گیری بلندمدت و کوتاه مدت: تفاوت های اصلی بین محیط های آموزشی با ویژگی جهت گیری بلندمدت و کوتاه مدت در جدول (۵) ذکر شده است:

جدول ۵. تأثیر بُعد جهت گیری بلندمدت/کوتاه مدت بر تعاملات بین یادگیرنده-یاددهنده و

یادگیرنده-یادگیرندگان

جوامع با جهت گیری کوتاه مدت	جوامع با جهت گیری بلندمدت
یادگیرندگان «چراها» را می پرسند.	یادگیرندگان «چگونگی ها» را می پرسند.
چگونگی یادگیری برای انجام دادن (دانش محتوایی) و رشد اجتماعی مورد تأکید است.	یادگیری چگونه یادگرفتن (مهارت های شناختی) و رشد شخصی مورد تأکید است.
یادگیرندگان در پی یافتن تنها یک پاسخ هستند.	پاسخ های متفاوتی می تواند وجود داشته باشد.
تأکید بر تحصیل یا از طرف والدین است و یا مبتنی بر علاقه مندی فردی است.	تأکید زیادی بر تحصیل هم از طرف جامعه و هم والدین وجود دارد.

جوامع با جهت‌گیری کوتاه‌مدت	جوامع با جهت‌گیری بلندمدت
ثبات به‌عنوان مهم‌ترین خصیصه در نظر گرفته می‌شود.	تداوم و پشتکار به‌عنوان مهم‌ترین خصیصه شناخته می‌شوند.

۲.۳. تفکر شبکه‌ای

تفکر شبکه‌ای شیوه‌ای از خوانش است که امکان در ارتباط قرار دادن و مرتبط ساختن چندین متن را باهم فراهم می‌سازد. به بیان دیگر، تفکر شبکه‌ای عبارت است از خواندن آثاری که از ویژگی مشترکی برخوردارند و کنار هم قرار دادن و دسته‌بندی آثار متناسب با مشخصه‌ای که پیش‌تر تعریف شده است. درواقع، لازمه معرفتی و خوانش آثار به‌صورت شبکه‌ای، عملیاتی ذهنی است که بر اساس آن شباهت‌ها، تفاوت‌ها در یک مجموعه شناسایی و بررسی می‌شوند. در ادامه به ذکر چند تعریف از مفهوم تفکر شبکه‌ای یا خوانش شبکه‌ای می‌پردازیم:

دوان^۱ (۲۰۰۸) تفکر شبکه‌ای را تفکری سرشار از افکار و نظرات متفاوت می‌داند؛ تفکری که حاصل و دستاورد تعدد و تکثر است. دوان بر نقش و اهمیت تعاملات زبان‌آموزان در معنابخشی و ساماندهی این تعدد و تنوع تأکید می‌کند و در همین راستا، توصیه می‌کند از واژه شبکه‌ها به‌جای شبکه استفاده شود، زیرا در اصل در شیوه تفکر شبکه‌ای زبان‌آموزان می‌توانند در هر زمان رابطه جدیدی را بین آثار شبکه بسازند. دموژن^۲ (۲۰۰۸) به این سؤال که منظور از تفکر شبکه‌ای چیست؟ این‌گونه پاسخ می‌دهد: منظور از تفکر شبکه‌ای امکان برقراری ارتباط بین عناصر مجزاست: مکانیسم تفکر شبکه‌ای امکان مقایسه، برقراری ارتباط، تفکیک، توضیح و استنباط قواعد و قوانین را برای زبان‌آموزان فراهم می‌سازد، قواعد و قوانینی که پس از ایجاد شبکه تثبیت می‌شوند. از نظر کوئه-بوتلن^۳ و بوگنک^۴ (۲۰۰۳) تفکر شبکه‌ای عبارت است از مجموعه‌ای از متون که می‌توان آنها را در چارچوب خوانشی مبتنی بر

1. Devanne

2. Demougin

3. Couet-Butlen

4. Bouguennec

شباهت‌ها، رابطه‌ها، اقتباس‌ها، تنوع‌ها، تضادها و تفاوت‌ها کنار هم قرار داد و بایکدیگر مقایسه کرد. پلتیه^۱ (۲۰۰۸) معتقد است در شیوه تفکر شبکه‌ای مدرّس از زبان‌آموزان می‌خواهد تا بین آثار ادبی ارتباط برقرار کنند و از زاویه‌ای خاص آثار مورد نظر را شناسایی و معرفی کنند. از دید توورن^۲ (۲۰۰۴) در خوانش شبکه‌ای، به جای محصور شدن در یک متن، به واسطه ایجاد شبکه‌ای منسجم از روابط متنوع و متعدد دریچه جدیدی از متن به سوی متون و آثار دیگر گشوده می‌شود. شایان یادآوری است که انواع مختلفی از شبکه می‌توان ساخت. به عنوان مثال، شبکه‌ای از آثار بر مبنای نوع ادبی، نمادها، اسطوره‌ها، افسانه‌ها، تیپ‌ها، تکنیک‌های نوشتاری و یا احساسات. برای آشنایی بیشتر با شیوه تفکر شبکه‌ای در ادامه به معرفی مختصر ویژگی‌ها و الزامات تفکر شبکه‌ای می‌پردازیم.

- **انتخاب‌های مستدل و مناسب:** شبکه آثار باید مستدل و روشن باشد؛ با کنار هم گذاشتن و مقایسه آثار، متن‌ها راهی برای معرفی و تبیین بیشتر یکدیگر فراروی خواننده-زبان‌آموز می‌گشایند. برقراری ارتباط بین آثار امکان پرورش توانایی‌های شناختی را فراهم می‌سازند؛ قابلیت‌های شناختی مهارت درک مطلب و تفسیر را تقویت می‌کنند؛ بنابراین آثار نباید به صورت تصادفی انتخاب و خوانده شوند، بلکه باید مجموعه‌ای از آثار را به صورت شبکه‌ای منسجم تشکیل داد و خواند.
- **خوانش دائمی و منظم آثار:** شرط و لازمه موفقیت شبکه آثار، خوانش مداوم و منظم آثار متفاوت است؛ در این میان، بی‌تردید تعدد و تنوع بسیار حائز اهمیت است؛ از اثری به اثر دیگر، از زمانی به زمان دیگر و از خوانشی به خوانش دیگر، پل‌های ارتباطی متفاوتی بین اثر خوانده شده و آثار پیش‌تر خوانده شده می‌تواند شکل گیرد.

1. Peltier

2. Tauveron

- **امکان اشتراک‌گذاری:** منظور از تفکر شبکه‌ای بررسی و تحلیل هر یک از آثار به‌طور مجزاً و به‌صورت متوالی نیست، بلکه هدف برقراری گفت‌وگو بین آثار است.
- **قابلیت تغییرپذیری:** ساختار شبکه از نظم خاص و معنادار برخوردار است، ولی درعین‌حال تغییرپذیر نیز هست؛ خواندن هر اثر جدید می‌تواند تغییری در شبکه ایجاد کند؛ خوانش جدید ساختار و نظم شبکه را برهم می‌زند و خوانش آثار جدید به‌مرور زمان منجر به شکل‌گیری شبکه‌ای جدید می‌شود.
- **زمانمندی:** تشکیل شبکه نیازمند زمان است؛ شکل‌گیری شبکه یا شبکه‌ها ممکن است یک نیم‌سال تحصیلی طول بکشد، یعنی مدت‌زمان لازم برای خواندن حداکثر آثار. طی این مدت به شبکه یا شبکه‌ها فکر می‌شود و شبکه‌ها شکل می‌گیرند. البته همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، ساختار شبکه برای همیشه موقتی است و امکان دارد با گذشت زمان و به‌واسطه خوانش‌های جدید دستخوش تغییر شود.
- **کشف تدریجی:** توورن و سو^۱ (۱۹۹۹، ۱۳۳) تفکر شبکه‌ای را به یک بازی کودکانه تشبیه می‌کنند. کاغذی را روی سکه‌ای قرار می‌دهند، بعد شروع به رنگ کردن سطح سکه می‌کنند؛ به‌تدریج تصویر سطح سکه روی کاغذ شکل می‌گیرد. در شیوه تفکر شبکه‌ای نیز آنچه آشکار نیست، به‌تدریج کشف و ظاهر می‌شود.
- **تقویت فرهنگ ادبی:** برقراری ارتباط بین آثار شیوه‌ای است برای شکل‌گیری و پرورش فرهنگ ادبی؛ به‌واسطه تفکر شبکه‌ای و شکل‌گیری شبکه‌ها، مجموعه‌ای از آثار در حافظه شکل می‌گیرد: این امر توانایی شناسایی و بازیابی روابطی که آثار را به هم پیوند می‌دهند، فراهم می‌کند.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را دانشجویان ورودی‌های ۹۵ و ۹۶ گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل این دانشجویان ۴۸ نفر است (۵ مرد و ۴۳ زن). دامنه سنی کل نمونه ۱۸ تا ۳۰ سال است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش به‌طور میانگین حداقل ۲ سال تجربه زبان‌آموزی زبان فرانسه در دانشگاه داشتند.

۳.۲. شیوه جمع‌آوری داده‌ها

این پژوهش با روش شبه آزمایشی در بین دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری انجام گرفت. از میان دانشجویان مقطع کارشناسی، یک گروه کنترل (۲۵ نفر) و یک گروه تجربی (۲۳ نفر) انتخاب شد؛ دانشجویان گروه کنترل درس «کارگاه مطالعه» و دانشجویان گروه تجربی درس «بیان شفاهی داستان» را باید در نیم سال تحصیلی در قالب ۲ واحد درسی بگذرانند. دلیل انتخاب این دو درس، مشابهت و نزدیکی هدف و سرفصل این دو درس بود. مطابق سرفصل دروس، دانشجویان هر دو کلاس مکلف به خواندن آثاری از ادبیات فرانسه در قالب رمان، داستان کوتاه یا قصه در طول ترم بودند؛ در هر دو مورد، دانشجویان باید خلاصه داستانی را که خوانده‌اند یا شنیده‌اند، به‌صورت شفاهی و خلاصه در کلاس ارائه دهند. درمجموع، آشنایی با ادبیات فرانسه، تقویت مهارت بیان شفاهی و توانایی تعریف و توصیف شفاهی و ارتقا فرهنگ ادبی را می‌توان به‌عنوان اهداف کلی این دو درس نام برد.

در گروه کنترل، مدرّس بر مبنای روش آموزشی معمول و متداول به آموزش و تدریس واحد درسی «کارگاه مطالعه» پرداخت. نخست دو رمان از ادبیات فرانسه توسط مدرّس انتخاب و در کلاس به دانشجویان معرفی و تدریس شد؛ مدرّس از

دانشجویان می‌خواست تا در روخوانی متن آثار در کلاس مشارکت کنند. مدرّس متن آثار را برای دانشجویان توضیح می‌داد و برخی دانشجویان نیز در این فعالیت مشارکت می‌کردند. در وهله بعد، تمام دانشجویان موظف بودند یک رمان فرانسوی انتخاب کنند و در کلاس، اثر انتخابی را به بقیه دانشجویان معرفی کنند. در ارائه دانشجو، معرفی داستان، شخصیت‌ها و نقل قول‌های مهم اثر مورد تأکید بود.

در گروه آزمایش، مدرّس سعی کرد با عملیاتی کردن روش تفکر شبکه‌ای در کلاس «بیان شفاهی داستان» روابط آموزشی بین مدرّس و فراگیران را بر مبنای الگوی فرهنگی هافستد تنظیم و بررسی کند. بر اساس روش تفکر شبکه‌ای و با در نظر گرفتن سرفصل درس، مدرّس به تهیه و تدوین محتوای درس پرداخت. آثاری با توجه به نوع ادبی داستان کوتاه و قصه برای تشکیل شبکه‌های آثار انتخاب شد. شبکه‌ها در وهله نخست بر مبنای نوع ادبی آثار شکل گرفت؛ البته صرف تعلق داشتن به یک نوع ادبی برای انتخاب و گزینش آثار و تشکیل شبکه کافی نبود، مشخصه اصلی شبکه‌ها، یعنی امکان برقراری ارتباط بین آثار انتخابی مجموعه، مدنظر قرار گرفت. اساس برنامه‌ریزی برای ترتیب شبکه‌ها و تعیین مسیر خوانش آثار بر اساس دو ملاک آشنایی و سادگی بود. کار با خوانش شبکه‌ها و آثار ساده‌تر شروع شد و مرحله به مرحله سطح زبانی (واژگان، ساختارها...) پیشرفت کرد و دشوارتر شد. مدرّس منابع متنی، تصویری یا ترکیبی متفاوت مرتبط با هر نوع ادبی را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌داد؛ فعالیت به صورت گروهی انجام می‌شد و هر گروه اثری را از مجموعه انتخاب می‌کرد، البته خوانش و بازخوانی این متون زمانبر بود و فقط محدود به زمان کلاس نبود؛ زبان‌آموزان در قالب کارگروهی به خوانش و بازخوانی منابع می‌پرداختند و در کلاس، هر اثر توسط یک گروه به دیگر گروه‌ها معرفی می‌شد. شبکه آثاری که پیش‌تر مدرّس طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی کرده بود، توسط زبان‌آموزان با کشف ارتباط بین آثار شکل می‌گرفت. برای پروژه پایانی از زبان‌آموزان خواسته شد تا هر گروه یکی از شبکه‌های آثار که توسط گروه کلاس ساخته شده بود، تکمیل کنند. زبان‌آموزان متون، منابع یا آثار مرتبط با موضوع شبکه‌ها را از طریق جستجو و

مطالعه آثار نویسندگان و هنرمندان دیگر پیدا می‌کردند؛ ممکن بود منابع جدید از جنبه‌های مختلف مورد بررسی (پایان داستان، شیوه روایت،...) در مقابل یا در تضاد با منابع مدرّس باشند.

در پایان نیم سال تحصیلی برای سنجش مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری جامعه آماری از پرسشنامه تجدیدنظر شده ابعاد فرهنگی هافستد استفاده شد. در ادامه به معرفی ابزار گردآوری اطلاعات پرداخته می‌شود.

۳.۳. ابزار گردآوری داده‌ها و روایی و پایایی آن

داده‌های اصلی برای آزمون فرضیه‌های پژوهش به صورت میدانی و با استفاده از پرسشنامه جمع‌آوری شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته بود که بر مبنای الگوی ابعاد فرهنگی هافستد در طیف ۵ قسمتی لیکرت طراحی و تنظیم شد. برای طرح گویه‌های پرسشنامه، مؤلفه‌های اصلی و خُرده مؤلفه‌ها با مطالعه و بررسی منابع نظری موضوع استخراج شدند؛ بر مبنای ابعاد فرهنگی هافستد و خُرده مؤلفه‌های آن و با در نظر گرفتن پرسشنامه‌های «سنجش ابعاد فرهنگی» (منصوری سپهر و همکاران، ۱۳۹۲)، «فرهنگ سازمانی هافستد» (مقیم، ۱۳۸۸)، «مقیاس سنجش فرهنگ گلوب» (هاوس و همکاران، ۲۰۰۲) و «مقیاس ابعاد فرهنگی هافستد» (آکور، ۲۰۰۶) نگارش و تنظیم گویه‌های اولیه صورت گرفت. در طراحی سؤالات پرسشنامه دقت لازم به عمل آمد تا سؤالات از سادگی و وضوح کافی برخوردار باشند. در نهایت پرسشنامه‌ای با ۲۵ گویه تنظیم شد. برای سنجش اعتبار محتوای پرسشنامه از نظرات متخصصان و اساتید دانشگاه استفاده شد. در این مرحله با انجام مصاحبه‌های مختلف و کسب نظرات افراد یاد شده اصلاحات لازم به عمل آمد و بدین سان اطمینان حاصل شد که پرسشنامه مؤلفه‌های مورد نظر محققان را می‌سنجد. در مرحله پایلوت، پرسشنامه‌ها به صورت حضوری توسط ۴۷ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری تکمیل شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون «کرونباخ» و با کمک نرم‌افزار «SPSS» محاسبه گردید. آلفای پرسشنامه ۵۷ درصد به دست آمد با بررسی داده‌ها و تحلیل آنها ۴ گویه از

پرسشنامه اولیه حذف شد. پس از حذف این گویه‌ها بار دیگر اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید. آلفای این پرسشنامه ۲۱ گویه‌ای، ۷۰ درصد به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این پرسشنامه است.

درمجموع، ۲۱ گویه برای پنج مؤلفه فاصله قدرت، فردگرایی/جمع‌گرایی، مردنگری/زننگری، ابهام‌گریزی ضعیف/قوی و جهت‌گیری بلندمدت/کوتاه‌مدت در مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت از ۱ به معنای کاملاً موافقم تا ۵ به معنای کاملاً مخالفم طراحی شد. سه سؤال عمومی نیز در پرسشنامه برای شناسایی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان مطرح شد. مقیاس مذکور مشتمل بر ۵ نمره است که هر نمره به یکی از پنج بُعد فرهنگی هافستد اشاره دارد: نمرات بالا در این پرسشنامه به ترتیب نشانگر گرایش به فاصله قدرت کم، فردگرایی بالا، زننگری، ابهام‌گریزی ضعیف و جهت‌گیری بلندمدت و نمرات پایین مؤید گرایش به فاصله قدرت زیاد، جمع‌گرایی بالا، مردنگری، ابهام‌گریزی قوی و جهت‌گیری کوتاه‌مدت هستند. با توجه به پرسش اصلی پژوهش، این فرضیه مطرح می‌شود که بین میانگین شاخص ابعاد فرهنگی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. این پژوهش شامل یک فرضیه اصلی و ۵ فرضیه فرعی است؛ فرضیه‌های فرعی عبارت‌اند از:

- بین میانگین شاخص فاصله قدرت کم/زیاد گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد؛
- بین میانگین شاخص فردگرایی/جمع‌گرایی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد؛
- بین میانگین شاخص مردنگری/زننگری گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد؛
- بین میانگین شاخص ابهام‌گریزی ضعیف/قوی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد؛
- بین میانگین شاخص جهت‌گیری بلندمدت/کوتاه‌مدت گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد.

۴. یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های مناسب آماری به دو شکل «توصیفی» و «استنباطی» انجام گرفته است. با توجه به فرضیه‌های مطرح شده در این مطالعه و نوع داده‌ها و مطابق با مفروضه‌های آزمون‌های آماری، از روش‌های آماری «تی تک نمونه‌ای» و «تی مستقل» و با کمک نرم‌افزار «spss» استفاده شد. برای بررسی نرمال و غیر نرمال بودن داده‌ها از آزمون «کولموگروف-اسمیرنف» استفاده شد و نرمال بودن داده‌ها مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش از آزمون «پارامتریک تی تست مستقل» برای بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده شد. نتایج بررسی فرضیه اصلی پژوهش در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱۳. مقایسه شاخص ابعاد فرهنگی بر حسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
ابعاد فرهنگی	کنترل	۲۵	۲/۹۶	۰/۵۴۸	۴۶	-۴/۶۵	۰/۰۰۰	-۰/۷۸۵	-۰/۳۱۰
	آزمایش	۲۳	۳/۵۱						

با توجه به جدول (۱۳) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۰) می‌توان گفت بین نمرات شاخص ابعاد فرهنگی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین (اگر حد بالا و پایین هر دو منفی باشند در این صورت میانگین گروه دوم از میانگین گروه اول بزرگ‌تر است) می‌توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص ابعاد فرهنگی از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. با توجه به این یافته، نتیجه می‌گیریم که فرضیه اصلی پژوهش حمایت شده است. نتایج بررسی فرضیه اول پژوهش در جدول زیر ذکر شده است:

جدول ۱۴. مقایسه شاخص فاصله قدرت بر حسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
فاصله قدرت	کنترل	۲۵	۳/۱۲	-۰/۵۸	۴۰	-۲/۷۳	۰/۰۰۹	-۱/۰۱۸	-۰/۱۵۳
	آزمایش	۲۳	۳/۷۰						

با توجه به جدول (۱۴) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۹) می‌توان گفت بین نمرات فاصله قدرت گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین می‌توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص فاصله قدرت از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. این یافته نشان می‌دهد که فرضیه اول پژوهش حمایت شده است. نتایج بررسی فرضیه دوم پژوهش در جدول زیر قابل مشاهده است:

جدول ۱۵. مقایسه شاخص فردگرایی/جمع‌گرایی بر حسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
فردگرایی-جمع‌گرایی	کنترل	۲۵	۲/۶۵	-۰/۶۳	۴۶	-۳/۹۰	۰/۰۰۰	-۰/۹۶۹	-۰/۳۰۹
	آزمایش	۲۳	۳/۲۹						

با توجه به جدول (۱۵) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۰) می‌توان گفت بین نمرات فردگرایی/جمع‌گرایی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین می‌توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص فردگرایی/جمع‌گرایی از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. به‌صورت دقیق‌تر این یافته نشان می‌دهد که فرضیه دوم پژوهش حمایت شده است. نتایج بررسی فرضیه سوم پژوهش در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱۶. مقایسه شاخص مردنگری/زننگری برحسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
مردنگری-	کنترل	۲۵	۲/۹۷	-۰/۸۴	۴۶	-۵/۵۵	۰/۰۰۰	-۱/۱۵۲	-۰/۵۳۹
زننگری	آزمایش	۲۳	۳/۸۱						

با توجه به جدول (۱۶) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۰) می توان گفت بین نمرات مردنگری/زننگری گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین می توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص مردنگری/زننگری از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. با توجه به این یافته، فرضیه سوم پژوهشی نیز حمایت شده است. نتایج بررسی فرضیه چهارم پژوهش در جدول زیر ذکر شده است:

جدول ۱۷. مقایسه شاخص ابهام گریزی برحسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
ابهام-	کنترل	۲۵	۲/۹۲	-۰/۱۱	۴۶	-۰/۵۵	۰/۵۶۷	-۰/۵۲۲	۰/۲۸۹
گریزی	آزمایش	۲۳	۳/۰۳						

با توجه به جدول (۱۷) و با توجه به سطح معناداری (۰/۵۶۷) می توان گفت بین نمرات ابهام گریزی گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد؛ بنابراین فرضیه چهارم پژوهش حمایت نشد. نتایج بررسی فرضیه پنجم پژوهش در جدول زیر قابل مشاهده است:

جدول ۱۸. مقایسه شاخص جهت‌گیری‌های بلندمدت/کوتاه‌مدت برحسب گروه

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
جهت‌گیری‌های بلندمدت	کنترل	۲۵	۳/۲۵	-۰/۳۹	۴۶	-۲/۰۴	۰/۰۴۷	-۷۸۳	-۰/۰۰۵
	آزمایش	۲۳	۳/۶۴						

با توجه به جدول (۱۸) و با توجه به سطح معناداری (۰/۰۴۷) می‌توان گفت بین جهت‌گیری‌های بلندمدت/کوتاه‌مدت گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار حد بالا و حد پایین می‌توان گفت گروه آزمایش در مورد شاخص جهت‌گیری‌های بلندمدت/کوتاه‌مدت از میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است. با توجه به این یافته، نتیجه می‌گیریم که فرضیه پنجم پژوهش حمایت شده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان را به سمت بُعد فاصله قدرت کم سوق دهد. در پیاده‌سازی شیوه تفکر شبکه‌ای یاددهنده به توانایی یادگیرنده در انجام تکالیف آموزشی اعتماد می‌کند و مشارکت‌گرا بودن یادگیرنده جزء بارز فرایند یاددهی-یادگیری به‌شمار می‌رود. هر گروه اثری را از مجموعه آثار شبکه انتخاب می‌کرد و با هم گروهی‌ها به مطالعه و بررسی اثر می‌پرداخت؛ در جلسات کلاسی اثر انتخابی را به هم‌کلاسی‌ها معرفی می‌کرد و دانسته‌های آموخته‌های خود را در مورد آن اثر با دیگر زبان‌آموزان به اشتراک می‌گذاشت. انتخاب شیوه و قالب ارائه نیز به عهده زبان‌آموزان بود؛ برخی از گروه‌ها برای ارائه داستان از نمایش استفاده می‌کردند، برخی از ابزارهایی نظیر ماسک و عروسک‌های دست‌ساز برای روایت داستان استفاده می‌کردند و برخی به روایت داستان‌ها با استفاده از ژست و تغییر لحن می‌پرداختند. فرایند یادگیری در خارج از فضای کلاس و بدون حضور مدرّس، در قالب ملاقات و گفتگو با هم‌گروهی‌ها و تبادل و مشارکت

ادامه می‌یافت و یادگیرندگان مسئول فعالیت‌های یادگیری خود بودند. البته نقش مدرّس به‌عنوان ناظر، هدایت‌گر و تسهیل‌کننده در بیرون کلاس نیز ادامه داشت. زبان-آموزان و مدرّس از طریق شبکه‌های اجتماعی، جلسات گروهی و مکالمات تلفنی باهم در ارتباط بودند. زبان‌آموزان هنگام مطالعه و جستجو برای تشکیل یا تکمیل شبکه‌ها با تکرر دیدگاه آشنا می‌شدند؛ از سویی یک مفهوم یا موضوعی واحد به‌صورت متفاوت در آثار مختلف مطرح می‌شد؛ آشنایی با تکرر دیدگاه تنها به تنوع متون مربوط نمی‌شد. بحث و گفتگو جزو فعالیت‌های حیاتی یادگیری در شیوه تفکر شبکه‌ای محسوب می‌شود؛ از خلال بحث و گفتگوهای کلاسی و بیرون از کلاس زبان‌آموزان با دیدگاه‌های متفاوت و متنوع مواجهه و آشنا می‌شدند، دیدگاه‌ها و نظراتی که حتی در مقابل و در تضاد با نظرات مدرّس بود. با توجه به ضرورت تعامل زبان‌آموزان با یکدیگر در کلاس و بیرون از کلاس، در این شیوه زبان‌آموزان با نقش و ضرورت اهمیت دادن به دیگری در فرایند انتقال و دریافت دانش بیشتر آشنا می‌شوند. یاددهنده تنها منبع دانش و مسئول کلیه فعالیت‌های یاددهی-یادگیری قلمداد نمی‌شود. بدین ترتیب، در شیوه تفکر شبکه‌ای، یادگیرنده محوری، تمرکز بر استقلال یادگیرنده و تشویق به تنوع و نوآوری گرایش فرهنگ یادگیری گروه آزمایش به سمت بُعد فاصله قدرت کم را به دنبال دارد.

همان‌طور که یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه دوم پژوهش نیز نشان می‌دهد به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان را به سمت بُعد فردگرایی هدایت کند. در روش تفکر شبکه‌ای، زبان‌آموزان تنها دریافت‌کنندگان بازتولیدکنندگان مواد درسی نیستند، بلکه با سهیم شدن و مشارکت فعالانه در فرایند یاددهی-یادگیری، چگونگی یادگیری را تجربه می‌کنند. در این شیوه، مشارکت کلامی در کلاس به پرسش و پاسخ بین یاددهنده-یادگیرنده محدود نمی‌شود. زمان کلاس بین گروه‌های کوچک کلاسی تقسیم می‌شد؛ هر گروه در زمان مشخص دانسته‌ها و آموخته‌های جدید خود را در مورد بخشی از شبکه برای دیگر گروه‌ها بازگو می‌کرد. اطلاعات و دانسته‌ها برای تشکیل و تکمیل شبکه‌ها به اشتراک گذاشته می‌شد. در این

میان، مدرّس بیشتر گرداننده و هماهنگ‌کننده جلسات کلاس بود. این تغییر نقش مدرّس به راهنما و تسهیل‌گر حتّی تغییر جایگاه مکانی مدرّس را نیز در پی داشت. در کلاس‌های سخنرانی‌محور که بیشتر از روش‌های سخنرانی و توضیحی برای تدریس استفاده می‌شود، می‌توان محدوده حضور فیزیکی یاددهنده را مشخص کرد. غالباً یاددهنده با فاصله از یادگیرندگان در جلوی کلاس مقابل یا پشت به تخته ایستاده یا نشسته است؛ این فاصله مکانی بین یاددهنده-یادگیرندگان نیز نشانگر بُعد فاصله قدرت زیاد است. یاددهنده که از اقتدار تخصصی برخوردار است و قدرت مسئول محیط کلاس محسوب می‌شود، در فضای مجزّا از یادگیرندگان حضور دارد. با توجّه به اینکه معمولاً بیشتر زمان کلاس به ارائه‌های گروه‌های کوچک زبان‌آموزان اختصاص داشت و مدرّس در زمان ارائه‌ها نقش شنونده خوب، دریافت‌کننده اطلاعات و البتّه ناظر و هدایت‌کننده را ایفا می‌کرد؛ به‌جای ایستادن یا نشستن در محدوده قراردادی و معمول در میان زبان‌آموزان حضور داشت. فعّالیت گروهی را می‌توان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی برای پیاده‌سازی روش تفکر شبکه‌ای به‌شمار آورد. زبان‌آموزان هر بار برای انجام تکالیف آموزشی (مشارکت در تشکیل شبکه آثار، مطالعه، جستجو و مذاکره نتایج...) گروه‌های کوچک تشکیل می‌دادند و طی نیمسال تحصیلی بر اساس علاقه و مهارت‌های خود با گروه‌های مختلف همکاری می‌کردند. با توجّه به شواهدی که ذکر شد در روش تفکر شبکه‌ای تأکید بر یادگیری چگونگی یادگیری، افزایش مشارکت کلامی زبان‌آموزان، ارتباط و تعامل افقی مدرّس و زبان‌آموزان و همکاری بین گروهی زبان‌آموزان باعث گرایش به سمت بُعد فردگرایی می‌شود.

یافته‌های مربوط به فرضیه سوم پژوهش نیز نشانگر آن است که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان را به سمت بُعد زنگری سوق دهد. در شیوه تفکر شبکه‌ای یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در فرایند یاددهی-یادگیری، تعاملات و سازش‌های اجتماعی یادگیرنده با یادگیرندگان دیگر است. همه اعضای کلاس به نسبت کم‌وبیش مساوی در آموزش و یادگیری نقش

داشتند و فرصت برای دیده شدن همه در قالب فعالیت‌های مستمر گروهی و مشارکت در فرایند آموزش و یادگیری وجود داشت. درواقع، موفقیت و پیروزی زمانی معنا پیدا می‌کرد که شبکه‌هایی از آثار با مشارکت و همراهی همه گروه‌های کلاس شکل می‌گرفت. لازمه موفقیت در به سرانجام رسیدن فعالیت‌های گروهی توجه به دیگران و همراهی با اعضای گروه است. با توجه به آنچه گفته شد در این شیوه اهمیت رفتارهای تعاملی، تشویق سازش‌های اجتماعی و پرهیز از جو رقابتی مخرب، تعاملات یادگیرندگان و کلاس درس را به سمت بُعد زنگری سوق می‌دهد.

با توجه به یافته‌های مربوط به فرضیه چهارم پژوهش به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای تأثیر چندانی در اصلاح یا تغییر فرهنگ ابهام‌گریزی زبان‌آموزان نداشته است. در روش تفکر شبکه‌ای به اندیشه‌های نو زبان‌آموزان بها داده می‌شود و زمینه‌های بروز خلاقیت زبان‌آموزان تقویت می‌شود. باوجوداین، به نظر می‌رسد زبان‌آموزان هنوز آمادگی لازم برای پذیرش موقعیت‌های آموزشی منعطف و غیر ساختارمند این نوع یادگیری را ندارند. به‌عنوان نمونه، در طرح تکالیف و فعالیت‌ها به‌ویژه در پروژه پایانی، مدرس سعی می‌کرد جزئیات و برنامه‌ریزی انجام فعالیت‌ها را به زبان‌آموزان محول کند؛ ولی زبان‌آموزان ترجیح می‌دادند و اصرار داشتند مدرس جزئیات، برنامه کاری و زمان‌بندی فعالیت‌ها را مشخص کند. البته این تمایل و نیاز زبان‌آموزان به شفافیت، وضوح و ساختار حاکی از انفعال زبان‌آموزان نبود، بلکه برای زبان‌آموزان با فرهنگ ابهام‌گریزی قوی یادگیری ساختارمند و اجتناب از ابهام از مطلوبیت بیشتری برخوردار بود.

یافته‌های آزمون فرضیه پنجم پژوهش هم نشان می‌دهد که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان را به سمت جهت‌گیری بلندمدت هدایت کند. در روش تفکر شبکه‌ای انجام تکالیف آموزشی فرایندی زمانبر است. همان‌طور که قبلاً نیز تأکید شد، مراحل تشکیل شبکه‌ها نظیر مطالعه آثار نویسندگان و هنرمندان دیگر، اشتراک‌گذاری یافته‌ها و بحث و تبادل‌نظر در مورد آنها ممکن است چند هفته و حتی یک نیمسال تحصیلی طول بکشد. درواقع، برنامه‌ریزی و انجام

پروژه‌های کلاسی در راستای کسب توانایی‌ها و مهارت‌های حاصل از به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای به دنبال دستیابی به هدف بلندمدتی است یعنی، خوانش آثار به‌صورت شبکه‌ای در درازمدت. زبان‌آموزان تمرین می‌کنند و ترغیب می‌شوند تا یاد بگیرند که هر بار با اثر جدیدی آشنا می‌شوند، آن را با آنچه از قبل می‌دانستند، مقایسه کنند و در قالب شبکه باهم مرتبط سازند. به‌موازات خوانش آثار جدید و آشنایی زبان‌آموز با این آثار، شبکه‌ها می‌تواند تکمیل و بازتولید شود. قابلیت تغییرپذیری و زمانمندی شبکه‌ها، انجام تکالیف آموزشی و به‌بیان‌دیگر رسیدن به اهداف کلاس را به هدفی بلندمدت مبدل کرده است. چالش و مسئله تشکیل شبکه‌ها محدود به زمان چند جلسه کلاسی نیست؛ حل این چالش و شبکه حداقل یک نیمسال تحصیلی طول می‌کشد. به نظر می‌رسد در صورت نهادینه شدن این شیوه نزد زبان‌آموز، این چالش می‌تواند در کل مدت‌زمان تحصیل زبان‌آموز و در حالت ایده‌آل برای همیشه ادامه یابد.

بنابراین در شیوه تفکر شبکه‌ای توانایی خودآموزی و چگونگی آموختن در زبان‌آموزان ایجاد و تقویت می‌شود و یادگیرنده تجربه می‌کند و یاد می‌گیرد که نمی‌توان انتظار داشت سریع به نتایج مورد نظر دست یافت. در این شیوه یادگیرنده درمی‌یابد که تشکیل، تکمیل یا بازتولید شبکه‌ها، مسأله‌ای تک راه حلی نیست و می‌توان پاسخ‌ها و راه حل‌های متفاوتی برای آن جستجو و پیشنهاد کرد. با توجه به آنچه گفته شد می‌توان استدلال کرد که نگرش بلندمدت، پروژه‌محوری، فرایند-محوری، یاددهی-یادگیری کاوش‌گرانه و جستجوی راه‌های گوناگون به‌عنوان مشخصه‌های مهم شیوه تفکر شبکه‌ای سبب گرایش به سمت بُعد جهت‌گیری بلندمدت شده است.

به‌طورکلی، بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که به‌کارگیری شیوه تفکر شبکه‌ای می‌تواند ابعاد فرهنگی هافستد را به‌طور معناداری متأثر سازد و زمینه‌های لازم را برای ایجاد و تقویت فرهنگ با فاصله قدرت کم، فردگرایی، زن‌نگری و جهت‌گیری‌های بلندمدت را در محیط آموزشی کلاس فراهم سازد.

با توجه به ماهیت پیچیده مفهوم فرهنگ و مطالعات مرتبط با آن و دشواری سنجش این مفاهیم کیفی با ابزارهای کمی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی با استفاده از رویکرد کیفی یا ترکیبی به بررسی تأثیر به‌کارگیری روش تفکر شبکه‌ای بر فرهنگ یادگیری پرداخته شود. نتایج پژوهش حاضر را فقط می‌توان به دانشجویان زبان فرانسه و به‌گونه‌ای محدودتر به دانشجویان دانشگاه حکیم سبزواری تعمیم داد؛ بنابراین ضرورت دارد با انجام پژوهش‌هایی با جامعه آماری متفاوت قابلیت تعمیم آن مورد بررسی قرار گیرد تا به اعتبار یافته‌های پژوهش نیز کمک شود.

کتاب‌نامه

- امانی ساری بگلو، ج.، لواسانی، م. غ.، اژه‌ای، ج. و خضری آذر، ه. (۱۳۹۰). رابطه ارزش‌های فرهنگی و متغیرهای فردی با میزان استفاده از رایانه در در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۵(۱)، ۱-۱۰.
- رسولی، م. ر. (۱۳۹۳). الگوی ساختاری رابطه ارزش‌های فرهنگی و باورهای شناختی با میزان استفاده از اینترنت بین دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه علامه طباطبائی. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۲۸، ۱۰۵-۷۷.
- عارفی، م. و حاجی خواجه لو، ص. ر. (۱۳۹۸). وضعیت ابعاد محیط فرهنگی در دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی و دانشگاه تهران بر اساس ابعاد چهارگانه مدل هافستد. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۴(۱۱)، ۸۱-۵۹.
- علوی، م. و تمیمی، م. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین فرهنگ و ابعاد شناختی یادگیری گروهی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۴(۲)، ۳۴۱-۳۷۲.
- فاضلی، ن. (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا. *نامه انسان‌شناسی*، ۱(۳)، ۹۳-۱۳۲.
- قلی‌پور، آ.، طهماسبی، ر. و نرگسیان، ع. (۱۳۹۰). احساسات در سازمان‌های دولتی بر اساس مدل مطالعات فرهنگی گلوب. *دانشور رفتار*، ۱(۴۷)، ۱۱۳-۱۳۲.
- محقق محجوبی، ف.، پیش‌قدم، ر. و حسینی فاطمی، آ. (۱۳۹۴). بررسی جامعه‌شناختی کارکردهای سکوت در متون دینی، ادبی و ضرب‌المثل‌های فرهنگ ایرانی با رویکردی میان‌رشته‌ای در آموزش زبان انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴، ۵۱-۲۶.

مقیمی، م. (۱۳۸۸). *سازمان و مدیریت: رویکردی پژوهشی*. تهران، ایران: انتشارات ترمه.

منصوری سپهر، ر.، مطیعی، ح.، شکرریز، ج. و نجاتی، و. (۱۳۹۲). بررسی ساختار عاملی و پایایی پرسش‌نامه ارزش‌های فرهنگی سازمان. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۵(۱۵)، ۵۷-۷۱.

نجاتی، و. (۱۳۹۳). طراحی معماهای اجتماعی - شناختی برای سنجش ارزش‌های فرهنگی و بررسی روایی آن. *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۷(۱)، ۵۱-۶۸.

نورانی، خ.، زندی، ب.، سرمدی، م.ر. و سراجی، ف. (۱۳۹۶). ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۷، ۹۸-۸۵.

- Akour, I. (2006). *Factors influencing faculty computer literacy and use in Jordan: A multivariate analysis*. (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana Tech University, Louisiana, LA.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, England: Harvard University Press.
- Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Le projet CECA [Cultural diversity and French language teaching in the world: CECA project]*. Paris, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cordina Contiu, L., Rozalia Gabor, M., & Stefanescu, D. (2012). Hofstede's cultural dimensions and students' ability to develop an entrepreneurial spirit. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 5553-5557.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge, England: CUP.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage: Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures [Teaching culture/ learning culture: contact, confrontation, and co-construction between languages and cultures]. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, 140, 475-489.
- Couet-Butlen, M., & Bouguennec, Ch. (27/06/2003). *Explorer un univers d'auteur [Exploring the author's world]*. Retrieved from <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/univers-auteurs2.htm>
- Debono, M. (2011). Pour une pédagogie du conflit en Chine ? [Conflict pedagogy in China]. *Synergies Chine*, 6, 127-140.
- Demougin, F. (2008). Continuer la culture: le littéraire et le transculturel à l'oeuvre en didactique des langues [Continuing culture the literature and transculture present in language teaching]. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, 152, 411-428.

- Devanne, B. (2004). L'aide à la lecture (1) [Reading Aid (1)]. In *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements: Acte de l'université d'automne Clermont-Ferrand - Royat* (pp. 75-77) [Literary reading and culture in high school: the Conference proceedings of Clermont-Ferrand University]. Paris, France: Canopé-CRDP de Versailles.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequanece* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 16, 4-21.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkove, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York, NY: McGraw Hill.
- House, R. J., Javidan, M., Hanges, P.J., & Dorfman, P.W. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE, *Journal of World Business*, 37, 3-10.
- Morse, K. (2003). Does one size fit all? Exploring asynchronous learning in a multicultural environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 37-55.
- Parrish, P., & Linder-VanBerschot, J. (2010). Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 1-19.
- Peltier, M. (2008). *Lire des romans historiques au quotidien* [A daily reading of the historical novels]. Bourgogne :CRDP.
- Rao, P. (2011). E-learning in India: The role of national culture and strategic implications. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5, 129 – 150.
- Tauveron, C., (2004). La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements: Fonctions et nature des lectures en réseaux [Literary reading and culture in high school : the functions and nature of network reading]. In *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements: Acte de l'université d'automne Clermont-Ferrand - Royat* (pp.72-74) [Literary reading and culture in high school: the Conference proceedings of Clermont-Ferrand University]. Paris, France: Canopé-CRDP de Versailles.
- Tauveron, C., & Sève, P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes: Trois lectures en réseau à l'école [The interpretation, comprehension, and appreciation of literature through comparing the texts: three network readings at school]. *Repères, Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 19, 103-138.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture*. London, England: Nicholas Brealey.

Wang, J. (2013). Culture d'apprentissage chinoise et française, quelques points communs et différences [Chinese and French learning cultures: Similarities and differences]. *Synergies Chine*, 8, 151-162.

درباره نویسندگان

آزاده فسقری دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس است. حوزه پژوهشی مورد علاقه او آموزش زبان، مطالعات فرهنگ و ادبیات تطبیقی می‌باشد.

حمیدرضا شعیری استاد نشانه‌معناشناسی دانشگاه تربیت مدرس است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان نشانه‌معناشناسی گفتمانی، تجزیه و تحلیل گفتمان، ترجمه‌شناسی و آموزش زبان فرانسه و مطالعات نشانه‌معناشناختی حوزه هنر است.

س محمودرضا گشمردی دانشیار گروه زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس می‌باشد. حوزه مطالعاتی مورد علاقه ایشان آموزش زبان با رویکرد شناختی و ترجمه‌شناسی با رویکرد شناختی است.

رویا لطافتی استاد گروه زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان ادبیات فرانسه و آموزش زبان و ترجمه‌شناسی می‌باشد.

مطالعه تطبیقی کنش گفتاری «تملق» در زبان‌های فارسی و انگلیسی

محمد احمدی صفا* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

رحیمه کاربخش راوری (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

چکیده

کنش‌های گفتاری یکی از مباحث مهم تحلیل گفتمان و منظورشناسی زبان به‌شمار می‌رود و از زمان معرفی نظریه کنش‌های گفتاری آستین در سال ۱۹۶۲، ابعاد مختلف این‌گونه کنش‌ها در زبان‌های مختلف مورد مطالعه و توجه پژوهشگران و زبان‌شناسان بوده است. از جمله ابعاد مورد توجه این‌گونه کنش‌ها ساختار زبانی و کاربردهای آنان در زبان‌های مختلف است. پژوهش حاضر به بررسی تطبیقی کاربردهای کنش گفتاری «تملق» در دو زبان فارسی و انگلیسی پرداخته است و بدین منظور کاربردهای این کنش گفتاری در مکالمات ۱۲۰ فیلم (۶۰ فیلم فارسی و ۶۰ فیلم انگلیسی) مورد مطالعه قرار گرفتند. کنش‌های گفتاری استخراج‌شده از ژانرهای مختلفی از جمله اجتماعی و خانوادگی، درام، علمی-تخیلی و عاشقانه بودند و سال ساخت آنها در اکثر موارد از سال ۲۰۱۰-۲۰۲۰ بوده است. پس از مشاهده فیلم‌های مورد نظر و استخراج تمامی مکالمات مربوط به این کنش گفتاری، داده‌های به‌دست‌آمده بر اساس «الگوی هایمز» (۱۹۶۷) مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل حاکی از آن است که تملق در هر دو زبان فارسی و انگلیسی برای نفوذ مثبت در مخاطبین مورد استفاده قرار می‌گیرد و برخی از کاربردهای این کنش گفتاری در این دو زبان یکسان است. علاوه بر این، در هر دو زبان مورد مطالعه، کنش گفتاری تملق در هر دو موقعیت رسمی و غیر رسمی و در قالب‌های شوخی و جدی به‌منظور فریب دادن، تعریف و تمجید دوستانه، جلب اعتماد و تمسخر یافت می‌شود، اما در زبان فارسی استفاده از آن

* نویسنده مسئول m.ahmadisafa@basu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۶

در موقعیت‌های غیر رسمی و خصوصی بسیار بیشتر از کاربرد آنها در موقعیت‌های رسمی است.

کلیدواژه‌ها: کنش گفتاری تملق، الگوی SPEAKING هایمز، زبان فارسی، زبان انگلیسی

۱. مقدمه

مطالعه گونه‌های زبانی جوامع مختلف می‌تواند زمینه فهم دقیق‌تر گفتار، نوشتار و رفتارهای سخنوران و گویشوران این زبان‌ها را فراهم سازد. همچنین بسیاری از صاحب‌نظران با هدف کسب درک درستی از باورهای فرهنگی جوامع به بررسی عملکردها، باورها و رفتارهای افراد جامعه می‌پردازند و واکاوی ساختارهای فرهنگی این جوامع را سرلوحه کار خویش قرار داده‌اند (وارداف^۱، ۲۰۱۴).

از سوی دیگر ارتباط تنگاتنگ میان زبان و فرهنگ همواره مورد توجه صاحب‌نظران و جامعه‌شناسان بوده است. به عنوان مثال، ارتباط ناگسستنی میان زبان و فرهنگ، پیش‌قدم (۱۳۹۱) را بر آن داشت تا با استفاده از تفکرات هالییدی^۲ (۱۹۸۶)، ویگوتسکی^۳ (۱۹۸۶، ۱۹۷۸) و فرضیه سیپروورف^۴ (۱۹۵۶) مفهوم «زباهنگ»^۵ را به معنای «فرهنگ کاوی زبان» در مطالعات جامعه‌شناختی معرفی نموده و با هدف کسب درک عمیق‌تری از تفاوت‌های میان‌فرهنگی و نیز فرهنگ پنهان جوامع، پژوهشگران را به استخراج زباهنگ‌های متفاوت و کالبدشکافی زبان ترغیب نماید (پیش‌قدم، ۱۳۹۱). بر همین اساس، پژوهش‌های متعددی در سال‌های اخیر در این زمینه صورت گرفته است که اغلب به بررسی کاربرد هر یک از این ساختارهای زبانی-فرهنگی و نیز تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها در فرهنگ‌های مختلف پرداخته‌اند؛ هرچند که بسیاری از این ساختارهای زبانی-فرهنگی و یا به اصطلاح متداول گونه‌های زبانی هنوز مورد بررسی و مطالعه دقیق قرار نگرفته‌اند. از جمله این گونه‌های زبانی

-
1. Wardhaugh
 2. Halliday
 3. Vygotsky
 4. Whorf
 5. cultuling

که نیاز به واکاوی و مطالعه عمیق دارد کنش گفتاری «تملق» است. مطالعه این کنش گفتاری می تواند کمک مؤثری به فهم بافت فرهنگی استفاده از این کنش گفتاری نموده و در نتیجه به فهم روشن تر ابعادی از زیاهنگ تملق بیانجامد.

تملق یکی از کارکردهای زبانی است که برای جلب نظر و نفوذ در مخاطب مورد استفاده قرار می گیرد. به عبارت دیگر، تملق شامل رفتارهای منافقانه در ارتباطات بین فردی است (هادوی نژاد و همکاران، ۱۳۹۲) و به نوعی ریاکاری اخلاقی اطلاق می گردد که در طی آن افراد در ظاهر عملی اخلاقی را نشان می دهند، اما در باطن هدف دیگری را دنبال می کنند (فوسلا و همکاران^۱، ۲۰۱۶) که این موضوع می تواند موجب آسیب به نظام ارتباطات فردی و اجتماعی شود تا جایی که به عنوان نمونه ای بارز از این آسیب ها، علیخانی (۱۳۸۴) حتی معتقد است تملق یکی از عوامل اصلی عقب ماندگی کشورهای جهان سوم به شمار می رود.

از نظرگاه اسلامی نیز، تملق یکی از رذایل اخلاقی به شمار می رود که به شدت مورد نکوهش قرار گرفته است. بر طبق آیات قرآن و روایات اسلامی، تملق برخاسته از ضعف نفس و نوعی اسارت روحی انسان است که در برابر دیگران برای جلب منافع و کسب امتیازهای مادی صورت می گیرد. خداوند متعال در آیه ۱۸۸ سوره آل عمران در رابطه با تملق و چاپلوسی می فرماید: «لَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا أَتَوْا وَيُجِبُونَ أَنَّ يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا فَلَا تَحْسَبْنَهُمْ بِنِفَازَةِ مِنَ الْعَذَابِ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ؛» [ای پیامبر! مپندار آنهایی که به پندار زشت خود شادمان اند و دوست دارند که از مردم به اوصاف پسندیده ای که هیچ در آنها وجود ندارد آنها را ستایش کنند البته گمان مبر که از عذاب خدا رهایی دارند که برای آنها در دوزخ عذاب دردناک خواهد بود]. علاوه بر این، از احادیث بسیاری نیز از ائمه اطهار در باب این رذیلت اخلاقی نقل شده است. به عنوان نمونه، امام هادی (ع)^۲ به کسی که در ستایش از ایشان افراط کرده بود فرمودند: «أقبل على شأئك، فإن كثرة الملق يهجم على الظنة و إذا حلت من أخيك في محل الثقة فاعدل عن الملق الى حسن النية»؛ از این کار خودداری کن که تملق

بسیار، بدگمانی به بار آورد و اگر برادر مؤمنت مورد اعتماد تو واقع شد، از تملق او دست بردار و حُسن نیت نشان بده (مسندالامام الهادی، ۳۰۲).

صرف نظر از قُبَح اجتماعی این گونه زبانی و نیز مذبومیت آن در فرهنگ اسلامی-ایرانی، دانستن این که در بیان تملق از چه ساختارهای زبانی استفاده می شود و یا این که هر یک از این ساختارها دارای چه معانی و کاربردهایی هستند، می تواند در حوزه های آموزشی و پژوهشی بسیاری از جمله آموزش زبان دوم یا زبان خارجی، مطالعات ترجمه، جامعه شناسی و فرهنگ نگاری بسیار مؤثر و مفید واقع گردد. برای مثال با توجه به ارتباط تنگاتنگی که بین زبان، فرهنگ و اندیشه وجود دارد، مدرّسان زبان های دوم و یا خارجی و نیز مترجمان آثار مربوط به این زبان ها با مد نظر قرار دادن این تفاوت ها و شباهت ها، می توانند به درک بهتر زبان آموزان و یا خوانندگان آثار ترجمه شده کمک مؤثری نمایند. علاوه بر این، در حوزه فرهنگ نگاری، پی بردن به نموده های فرهنگی سالم یا ناسالم و معرفی آنها می تواند زمینه ساز جایگزینی فرهنگ سالم و رشد و تعالی فرهنگی جوامع گردد.

با این مقدمه و به منظور کسب شناختی هرچند محدود از ابعاد زبانی «زباننگ تملق» در دو زبان فارسی و انگلیسی، مقاله حاضر بر آن است تا با مطالعه ساختار و کارکرد گونه زبانی تملق در بستر مکالمات و محاورات فیلم های فارسی و انگلیسی به بررسی تطبیقی معانی و کاربردهای این کنش گفتاری در این دو زبان پرداخته و الگوهای تشخیص این گونه زبانی را معرفی نماید. از همین رو و به منظور مطالعه کاربردهای این کنش گفتاری در زبان های فارسی و انگلیسی سؤالات زیر به عنوان محور مطالعه قرار گرفتند:

۱. کاربردهای کنش گفتاری «تملق» در زبان فارسی کدام اند؟
۲. کاربردهای کنش گفتاری «تملق» در زبان انگلیسی کدام اند؟
۳. آیا کاربردهای کنش گفتاری «تملق» در زبان های فارسی و انگلیسی با یکدیگر متفاوت اند؟

۲. پیشینه پژوهش

واژه نوظهور «زباهنگ» که از ادغام دو واژه «زبان» و «فرهنگ» ساخته شده است به معنای فرهنگ مستخرج از واکاوی زبان است و هدف اصلی مطالعه زباهنگ، کسب تصاویر دقیق‌تری از فرهنگ جوامع در راه رسیدن به رشد و کمال است (پیش‌قدم، ۱۳۹۱). در سال‌های اخیر مطالعات متعددی پیرامون موضوع نوظهور زباهنگ و کنش‌های گفتاری به‌عنوان یکی از نمودهای زبانی زباهنگ به انجام رسیده است. به‌عنوان نمونه، هاشمی، فاطمی و دوائی (۱۳۹۰) با بررسی مطالعات میدانی بر روی کنش گفتاری تعریف و تمجید در زبان فارسی و انگلیسی به این نتیجه رسیدند که شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در استفاده از این کنش گفتاری در بین فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان وجود دارد که می‌توان با استفاده از آنها به زبان‌آموزان در یادگیری بهتر این گونه گفتاری کمک نمود.

همچنین در پژوهشی با عنوان «نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری قسَم»، پیش‌قدم و عطّاران (۱۳۹۲) به واکاوی کنش گفتاری قسَم در دو زبان فارسی و انگلیسی پرداختند. در این مطالعه، پژوهشگران مکالمات ۵۰ فیلم فارسی‌زبان و ۵۰ فیلم انگلیسی‌زبان را مورد واکاوی قرار داده و پس از جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل آنها بر اساس «الگوی هایمز»^۱ (۱۹۶۷) به این نتیجه رسیدند که کنش گفتاری قسَم در فضای عدم اطمینان مورد استفاده قرار می‌گیرد. پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی دیگر به مقایسه کنش گفتاری نفرین در زبان فارسی و انگلیسی پرداختند. در این مطالعه، کنش گفتاری نفرین در ۲۰۰ فیلم فارسی و انگلیسی مورد مطالعه و مقایسه قرار گرفت. یافته‌های این مطالعه حاکی از آن است که نفرین به‌هنگام عصبانیت در فرهنگ ایرانی مورد استفاده قرار می‌گیرد و این در حالی است که انگلیسی‌زبانان بیشتر از فحش و ناسزا به‌جای نفرین در موقعیت‌های مشابه استفاده می‌کنند. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که میزان استفاده از نفرین وابستگی جنسیتی دارد، به این مفهوم که خانم‌ها بیشتر از آقایان از نفرین استفاده می‌کنند.

1. Hymes

همچنین، پیش‌قدم و وحیدنیا (۱۳۹۳) کاربردهای دعا در فیلم‌های فارسی و انگلیسی را با استفاده از الگوی هایمز مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش نمونه‌های کنش گفتاری دعا در ۱۶۸ فیلم استخراج و مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که موارد استفاده دعا در زبان فارسی به نسبت انگلیسی بیشتر است. افزون بر این، دلایل تمایز بین این دو زبان در استفاده از کنش گفتاری دعا مورد بحث قرار گرفت.

پیش‌قدم و مرادی مقدم (۲۰۱۱) در پژوهشی دیگر به مقایسه کنش گفتاری تبریک در دو زبان فارسی و انگلیسی بر پایه «الگوی الوود»^۱ (۲۰۰۴) پرداختند. یافته‌های پژوهش حاکی از وجود تفاوت‌های عمیق در کاربرد کنش گفتاری تبریک میان فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان بود. هاشمیان (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «تحلیل منظورشناخته راهبردهای درخواست بین زبان‌آموزان ایرانی و متکلمین بومی کانادایی در هتل» به بررسی کنش گفتاری درخواست انگلیسی‌زبانان کانادایی و فارسی‌زبانان ایرانی پرداخت و نشان داد که ایرانیان تمایل بیشتری به استفاده از درخواست مستقیم دارند و حساسیت بیشتری نسبت به متغیر موقعیت از خود نشان می‌دهند. این در حالی است که انگلیسی‌زبانان از درخواست‌های غیرمستقیم بیشتری استفاده می‌کنند و نسبت به متغیر موقعیت عملکردشان ثابت است.

همچنین، زندمقدم و وفایی‌مهر (۱۳۹۶) کنش‌های گفتاری موافقت کردن و مخالفت کردن در فضای مجازی (فیس‌بوک) را در بین فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان بررسی نمودند. در پژوهش مذکور، پیکره‌ای متشکل از ۱۱۹۶ نظر انتخاب و بر طبق الگوهای موجود تحلیل شد. یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که تفاوت معنی‌داری میان فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان به لحاظ استفاده از راهبردهای موافقت و مخالفت و ابراز احساسات وجود دارد.

مدرّسی‌تهرانی و تاجعلی (۱۳۹۱) با واکاوی کنش گفتاری درخواست در بافت‌های مختلف توسط فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان دریافتند که میزان استفاده از

1. Allwood

تعدیل های حاشیه ای در کنش گفتاری درخواست در میان فارسی آموزان بسیار بیشتر از فارسی زبانان است. همچنین بر اساس نتایج این تحقیق نویسندگان به این نتیجه رسیدند که فارسی آموزان به نسبت فارسی زبانان از راهبردهای متفاوت مناسب با موقعیت های مختلف آگاهی کمتری دارند. همچنین پیش قدم و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۶) به بررسی کاربردهای گفتمانی «نمی دانم» در زبان فارسی پرداختند. در پژوهش مذکور، ۴۵۰ بافت طبیعی که افراد در زندگی روزمره خود از «نمی دانم» استفاده می کنند استخراج گردید و با استفاده از الگوی هایمز (۱۹۶۷) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته های این تحقیق حاکی از آن است که ایرانیان از «نمی دانم» برای «اجتناب از تناقض و اختلاف نظر»، «غیرمستقیم گویی»، «حفظ وجهه»، «کاهش مسئولیت» و «عدم اطمینان» استفاده می کنند.

علاوه بر موارد یادشده، علی اکبری و قیطاسی (۱۳۹۵) کنش گفتاری تسلیت را مورد واکاوی قرار دادند. در این تحقیق، داده های مورد نیاز که از صحبت های ۱۳۰ گویشور ایلami که به طور تصادفی از مکان های مختلف انتخاب شدند، مورد بررسی آماری قرار گرفتند و یافته های پژوهش نشان داد که بیشترین بسامد کنش گفتاری تسلیت به ترتیب مربوط به جملات مذهبی، طلب آمرزش از خداوند و دعا برای فرد متوفی بوده است. درواقع، این بررسی حاکی از آن است که گویش ایلami ساختار یکنواختی برای کنش گفتاری تسلیت دارد و صرف نظر از میزان تحصیلات، ویژگی های دیگر (جنسیت، سن و شغل) نقش خاصی در تعیین کاربرد کنش گفتاری تسلیت ندارد.

در میان پژوهش هایی که به بررسی کنش های گفتاری مختلف پرداخته اند، تنها موارد اندکی به بررسی کنش گفتاری تملق در جوامع و فرهنگ های مختلف اختصاص یافته است؛ به عنوان نمونه، کاوازا^۱ (۲۰۱۶) به مقایسه کاربرد استفاده از چابلوسی در بافت سیاسی میان کاندیداهای انتخاباتی پرداخت و نشان داد استفاده از تملق منجر به حس اعتماد بیشتر افراد به کاندیدای مورد نظر شده و به این ترتیب

1. Kavaza

راحت‌تر می‌توانند رقیبان خود را از عرصه انتخاباتی بیرون کنند. کاوازا (۲۰۱۷) نیز نشان داد که استفاده از تملق حس عاطفی بهتری را به مخالفان منتقل می‌کند و در نهایت منجر به حس اعتماد شده و اثر مثبت و بهتری نسبت به جبهه‌گیری در مقابل مخالفان خواهد داشت. افزون بر آن، دانزیگر^۱ (۲۰۲۰)، به مطالعه کاربردهای تملق در میان عبری‌زبانان پرداخت. داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از یک پایگاه داده‌های برخط جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، مهم‌ترین موارد استفاده از تملق در میان عبری‌زبانان برای ایجاد روابط معاملاتی، بالا بردن خود و ایجاد ارتباط منسجم با دیگران است. به گفته دانزیگر، استفاده از تملق بیشتر در جهت رسیدن به منافع شخصی مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین وونک^۲ (۲۰۰۲) به این نتیجه رسید که افراد چاپلوس بیشتر مورد اعتماد مخاطبین خود قرار می‌گیرند و آن چیز که موجب اعتماد بیشتر به آنها می‌شود کاملاً بدون پایه و اساس منطقی و در نتیجه انگیزه‌های پوچ است.

۳. روش پژوهش

به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش توصیفی، ۶۰ سریال و فیلم سینمایی فارسی و ۶۰ فیلم سینمایی انگلیسی مشاهده گردید. این فیلم‌ها از ژانرهای مختلفی از جمله اجتماعی و خانوادگی (۶۷)، درام (۱۱)، علمی-تخیلی (۱۲) و عاشقانه (۳۰) بودند و سال ساخت آنها در اکثر موارد از سال ۲۰۱۰-۲۰۲۰ بوده است. از این میان، مجموعاً شش فیلم فارسی و انگلیسی که به کلی فاقد نموده‌های کنش گفتاری «تملق» بودند کنار گذاشته شد. سپس، گزاره‌های کنش گفتاری تملق از بقیه فیلم‌ها استخراج و مورد بررسی و مطالعه قرار گرفتند. مجموع گزاره‌های به دست آمده شامل ۳۴۳ پاره‌گفتار فارسی و ۲۲۸ پاره‌گفتار انگلیسی بودند که از میان مکالمات گویش‌وران زن و مرد در فیلم‌های مزبور انتخاب شدند. شایان یادآوری است که همان‌طور که اشگرف و امیری (۱۳۹۷) به درستی گفته‌اند رفتارهای تملق‌آمیز

1. Danziger

2. Vonk

بسیار پیچیده‌اند چراکه در بسیاری از موارد به صورت ضمنی صورت گرفته و اثری از خود باقی نمی‌گذارند. به همین دلیل، پژوهشگران در مطالعه حاضر علاوه بر استخراج پاره‌گفتارهایی که به شکل مستقیم به کنش گفتاری تملق تعلق داشتند، رفتارهای کلامی و نیز ویژگی‌های زبرزنجیری کلام از قبیل طول و تفصیل دادن صحبت، کشیدگی صدا و نازک کردن صدا که با هدف انجام کنش گفتاری تملق مورد استفاده قرار می‌گرفتند را نیز در زمره نموده‌های این کنش گفتاری قرار داده و استخراج نمودند.

جمع‌آوری و تحلیل داده‌های این پژوهش در حدود ۶ ماه به طول انجامید و تا زمان حصول «اشباع نسبی» (اری^۱، ۲۰۱۴؛ یین^۲، ۲۰۱۰) پژوهشگران به مشاهده فیلم و گردآوری پاره‌گفتارهای تملق در دو زبان ادامه دادند؛ لیکن پس از گذشت بازه زمانی مزبور و مشاهده ۱۲۰ فیلم و سریال فارسی و انگلیسی زبان اشباع نسبی حاصل گردید و پس از آن تحلیل داده‌ها بر اساس الگوی هایمز (۱۹۶۷) صورت گرفت.

۳. ۱. الگوی پژوهش: هایمز (۱۹۶۷)

گزاره‌های استخراج شده تملق بر اساس الگوی هایمز (۱۹۶۷) که به طور اختصار با عنوان SPEAKING از آن یاد می‌شود مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. این مدل که تاکنون در پژوهش‌های متعددی از جمله پیش‌قدم و عطّاران (۱۳۹۲؛ ۱۳۹۵)، پیش‌قدم و وحیدنیا (۱۳۹۴)، پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۶) مورد استفاده قرار گرفته است به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که گزاره‌های گفتمانی مختلف را مورد بررسی قرار داده و عوامل مؤثر بر تعامل میان افراد را بررسی نماید. بر اساس الگوی هایمز (۱۹۶۷)، این عوامل به گروه‌های زیر تقسیم می‌شوند:

-
1. Ary
 2. Yin

۳.۱.۱. موقعیت مکانی و زمانی

به مکان و زمانی که گفتمان در آن شکل می‌گیرد، اشاره دارد. با توجه به موقعیت زمانی و مکانی، موقعیت یک گفتمان به دو دسته طبقه‌بندی می‌شود:

- عمومی / رسمی؛

- خصوصی / غیر رسمی.

۳.۱.۲. شرکت‌کنندگان^۱

شرکت‌کنندگان، گویندگان و شنوندگان حاضر در گفتمان هستند. در این مرحله، ویژگی‌های شخصیتی افراد شرکت‌کننده از جمله سن، جنسیت، موقعیت اجتماعی و روابط میان افراد مورد واکاوی قرار می‌گیرد. توزیع قدرت و فاصله میان شرکت‌کنندگان در یک گفتمان ممکن است در چهار وضعیت قرار بگیرد:

الف. هم‌تراز و غریبه (دو همکار)؛

ب. هم‌تراز و آشنا (دوست صمیمی)؛

ج. نابرابر و آشنا (رئیس و کارمند)؛

د. نابرابر و غریبه (استاد و دانشجو) (پیش‌قدم و عطاران، ۱۳۹۲).

۳.۱.۳. هدف^۲

هدف، نشان‌دهنده مقصود شرکت‌کنندگان است به‌طوری‌که هدف هر فرد از بیان مطالب متفاوت است. هدف تابع موقعیت است، بدین معنا که هدف از بیان یک عبارت در یک موقعیت با توجه به موقعیت متغیر است. درواقع، هدف یک گفتمان با در نظر گرفتن شرایط کلی آن قابل درک است. طبق الگوی هایمز، نه تنها هدف از انجام یک گفتمان بلکه هدف خاص هر یک از شرکت‌کنندگان نیز باید بررسی گردد.

1. setting
2. participants
3. end

۳. ۱. ۴. ترتیب گفتمان^۱

ترتیب گفتمان نشان‌دهنده توالی و ترتیب گفتمان است و گویای اطلاعاتی در باب ترتیب عملکرد شرکت‌کنندگان است (گافمن^۲، ۱۹۷۱)، به‌طوری‌که هر عمل انجام‌شده توسط شرکت‌کننده، صحنه را برای اقدامات شرکت‌کننده دیگر به وجود می‌آورد.

۳. ۱. ۵. لحن^۳

لحن به نحوه و چگونگی بیان گفتمان اشاره می‌کند. لحن شرکت‌کنندگان با توجه به موقعیتی که گفتمان در آن انجام می‌گیرد، متغیر است. به‌عنوان نمونه می‌توان از لحن‌های تهدیدآمیز، شوخی، دوستانه، کنایه‌آمیز، جدی و لحن حاکی از هم‌دردی نام برد. هرچند اغلب متخصصان بر این باورند که میان لحن و نوع گفتمان رابطه مستقیم وجود دارد، اما سویل-ترویک^۴ (۲۰۰۳) وجود چنین ارتباطی را تأیید نمی‌کند و معتقد است لحن با تغییر در هر یک از عوامل دیگر تغییر می‌کند. برای مثال، ممکن است شخصی با لحنی دوستانه دیگری را مورد تمسخر قرار دهد.

۳. ۱. ۶. ابزار^۵

در الگوی هایمز (۱۹۶۷)، ابزار به شکل و روش انجام گفتمان گفته می‌شود و به‌طورکلی به دو دسته گفتاری و نوشتاری تقسیم‌بندی می‌شود.

۳. ۱. ۷. قوانین گفتمان^۶

به قوانین حاکم بر روابط اجتماعی هر جامعه که در فرهنگ‌های مختلف می‌تواند متفاوت باشد، قوانین گفتمان گفته می‌شود (هایمز، ۱۹۶۷). منظور از قوانین گفتمان، قواعد استاندارد اجتماعی و فرهنگی فردی و بینا فردی است. به‌عنوان نمونه رعایت اصل ترتیب صحبت کردن، با صدای بلند صحبت کردن، زمزمه کردن، قطع کردن

1. act sequence

2. Goffman

3. key

4. Saviile-Troike

5. instrumentalities

6. norms

حرف کسی و غیره از مشخصه‌های قوانین گفتمان هستند (پیش‌قدم و کرمانشاهی، ۱۳۹۴).

۳. ۱. ۸. نوع گفتمان^۱

از دیدگاه هایمز (۱۹۶۷)، انواع و ویژگی‌های مختلف گفتمان را نوع گفتمان می‌گویند. نوع گفتمان چهارچوب تولید گفتمان را شکل می‌دهد و شامل انواع گوناگونی از جمله ضرب‌المثل، دعا، داستان، افسانه، شعر، لطیفه، نامه، سخنرانی، معما و غیره است (با من^۲، ۲۰۰۰).

۴. یافته‌های پژوهش

همان‌طور که پیش‌تر ذکر گردید، پس از استخراج پاره‌گفتارهای تملق در دو زبان، الگوی هایمز (۱۹۶۷) مبنای بررسی داده‌ها قرار گرفت و کارکردهای این کنش گفتاری بر مبنای این الگو بررسی گردید. در این قسمت، ابتدا به‌طور مجزاً به تشریح این کارکردها در زبان فارسی و انگلیسی می‌پردازیم و در ادامه، کاربرد تملق را در دو فرهنگ با استفاده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی مورد مقایسه قرار خواهیم داد.

۴. ۱. کنش گفتاری تملق در زبان فارسی

بررسی کنش گفتاری تملق در موقعیت‌های مختلف که نمونه‌هایی از آن در ادامه می‌آید نشان داد که کنش گفتاری تملق در هر دو موقعیت رسمی و غیررسمی یافت می‌شود، اما استفاده از آن در موقعیت‌های غیر رسمی و خصوصی بسیار بیشتر است و اساساً کاربرد این کنش گفتاری در موقعیت‌های غیر رسمی قابل مقایسه با کاربرد آن در موقعیت‌های رسمی نیست

1. genres
2. Bauman

۴. ۱. ۱. موقعیت مکانی و زمانی

الف: عمومی / رسمی: فصل اوّل سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

مثال: منزل ارباب؛

- خدمتکاران: بزرگ آقا چاکریم. جان نثار مخلصیم. شما فقط جون بخواه. ما برادران هفت کچلون دو دستی در بست مخلص آقاییم. خیالتون تختِ تختِ باشه آقا. همه چی رو به راست.
- ارباب: بارک الله. بارک الله.

ب: خصوصی / غیررسمی: فصل اوّل سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

مثال: حُجره مرد؛

- زن: نه به اون جیک جیک جَوونیت که هر روز منو می کشیدی تو اون حجرت ته بازار، نه به این غُرغُر پیری که تو این تختِ سلیمون برا من جا نیست.
- مرد: ای بابا مرضیه خانم شما تاج سر مایین. بفرما من واسه خودت میگم. بفرما اینجا، بیا بیا.
- زن: دست درد نکنه.

- مرد: این حجره هنوزم با وجود شما حجره هست.

همان طور که ملاحظه می شود، بر اساس نتایج بررسی ها، کاربرد کنش گفتاری تملق در صحبت های خصوصی و غیر رسمی بیشتر است. یافته های حاضر نشان می دهد که از ۳۴۳ پاره گفتار تملق، ۲۲۵ مورد مربوط به مکالمات خصوصی و غیر رسمی است، لیکن نتایج به دست آمده نشان می دهد که تملق وابسته به مکان خاصی نیست و در مکان های متعددی اعم از عمومی (خیابان) و خصوصی (منزل) می تواند صورت پذیرد.

۴. ۱. ۲. شرکت کنندگان

افرادی که از کنش گفتاری تملق استفاده می کنند از حیث قدرت و فاصله به چهار دسته تقسیم بندی می شوند:

الف. هم تراز و غریبه: فیلم سینمایی مطرب (۱۳۹۸):

- آشنا: همیشه مشتاق بودم به دیدنتون؛ اما ما کجا و شما کجا!
- آشنا: [لبخند می زند و می گوید:] اما شما ماشالله خوب قد کشیدین تو فاصله
این چندساله.

- آشنا: زیر سایه شما بوده.

ب. هم تراز و آشنا: فصل سوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

- شوهر: تو دیگه شیرین جان از بس همه چی داری دیگه چیزی غافلگیرت
نمی کنه.

- زن: یعنی چی همه چی داری؟

- شوهر: همه چی تمومی ماشالله.

- زن: بله پس چی.

- باجناب سابق: تو اینجا چی کار می کنی؟

- باجناب سابق: نمیشه دل حقیر تنگ شه برا سرورو تاج سرش؟ شما آفتاب
عالم تابی؛ بر ما نتابی که ما پژمرده میشیم.

ج. نابرابر و غریبه: سریال هوش سیاه ۲ (۱۳۹۲):

- سرهنگ: ببین خانم من نمی خوام شما جای اونا تلف بشین. پس اونا کجان که
همیشه سنگشونو به سینه میزدین؟

- مجرم: اینجا یی که من هستم بیخ گوش مرگه. این جور وقتا آدم فقط می خواد
وفاداریشو به خودش ثابت کنه.

د. نابرابر و آشنا: فصل اول سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

- پدرزن: دختر شوهر دادن خیلی سخته.

- داماد: نگید آقا هنوز یکی دیگه مونده. فقط خدا گنه دوما دومی و سومی هم
مثل دوما اولی یه پارچه آقا باشن! میگم آقا، خودمونیم با خوب خونواده ای وصلت
کردیم. دست پدرزن عزیزم درد نکنه همچین باجنابی گذاشت تو دومن ما!

در پژوهش حاضر، اکثر موارد استفاده از کنش گفتاری تملق مربوط به گروه های آشنا/ برابر مانند زن و شوهر، یا خواهر و برادر و غریبه/ نابرابر مانند مجرم و سرهنگ بوده است. بر مبنای نتایج این بررسی می توان ادعا کرد که استفاده از این نوع کنش گفتاری در افرادی که برابر و آشنا هستند به مراتب بیشتر از دیگر گروه های حتی غریبه و نابرابر است؛ چراکه از ۳۲۸ پاره گفتار این کنش گفتاری، ۱۲۳ مورد مربوط به گروه آشنا و برابر، ۸۵ مورد به گروه ناآشنا و غریبه، ۷۵ مورد مربوط به گروه آشنا و نابرابر و ۴۵ مورد مربوط به گروه برابر و غریبه بودند. افزون بر این، استفاده از این نوع کنش گفتاری در زبان فارسی بیشتر در انحصار افراد خاصی است. برای مثال، بیشتر افرادی که تملق می کردند افراد جوان و ناپخته بودند، به طوری که از ۳۲۸ پاره گفتار مربوط به تملق، ۱۹۵ مورد توسط افراد جوان مورد استفاده قرار گرفته است، هرچند استفاده از تملق در افراد پخته و مسن نیز با فراوانی کمتر اتفاق می افتد. دلیل این مدعا نیز آن است که از ۳۲۸ نمونه تملق ۱۳۳ مورد در صحبت های افراد مسن یافت شد.

۴. ۱. ۳. هدف

در بررسی و واکاوی گفتمان ها مجموعه اهداف زیر برای کنش گفتاری تملق به دست آمد که البته در برخی موارد این اهداف با یکدیگر هم پوشانی دارند:

الف. خودشیرینی: فصل سوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

- ارباب: معطل شدی؟
- خدمتکار: معطلی برای شما افتخاره آقا.
- ارباب: [متعجب می شود و می گوید:] برو چراغا رو خاموش کن.
- خدمتکار: چشم آقا! دستمالو بگیرین عرقتون رو خوش کنین.

ب. متقاعد کردن: سریال بانوی عمارت (۱۳۹۷):

- ارباب: این طور که پیداست، مثل اینکه شما هم همچین از این بازار چرب و چیلی داخلی بدتون نیومده؟

- ارباب: بین تو شریک منی. اگه اونا تو داخل پخش کنن وضعشون خوب شه پشتشون گرم شه شاخ میشن برا من و تو نمیشن؟
- ارباب: میشن.

پ. وارونه جلوه دادن حقیقت: فصل سوم سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

- شوهر سابق: بیا یه کاری بکنیم. یه دادار دودوری را بندازیم به یه مناسبت؛ مثلاً تولّد امید. دعوت کنیم، مهمون بیاد، بگیم، بخندیم خوش باشیم [مرد سعی دارد چاپلوسانه به بهانهٔ بچه با خانم سابقش معاشرت بیشتری داشته باشد تا بتواند او را برای ازدواج مجدد راضی کند].

- زن سابق: این بچه‌ست نمی‌فهمه. یه اسباب‌بازی براش بگیر یه کافیه.
- شوهر سابق: اون بچه‌ست نمی‌فهمه، ما که می‌فهمیم! می‌خوام هیچی براش کم نذارم. این بچه، تمام عمر و زندگی منه. تمام وجودمه.

ث. ابراز محبت و علاقهٔ ساختگی: خشم‌وهیاهو (۱۳۹۴):

- پسر: تمام شبایی که قرار فیلمتو بگیرن منم میام. چه شبایی بهتر از اینکه تو قراره بازی کنی منم یه گوشه‌ای بنشینم یه دل سیر تماشات کنم.
- دختر: ممنونم. خیلی لطف دارین.

ج. تبرئه کردن خود: فصل اول سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

- خواهر: گوش کن، خوب گوش کن که یاد بگیر یه.
- خواهر: من گوش می‌کنم، اما هوشم از تو کمتره، خدادادیه.
- خواهر: ایا! بشین سیمین دیگه.

چ. جلب اعتماد دیگران برای کلاه‌گذاری: سریال کرگدن (۱۳۹۸):

- خدمتکار بیمارستان: به‌به آقای ناصری! چطوری داداش خسته نباشی. خوبی؟ سلامتی؟ رفتم آبدارخونه یه چایی بزنم گفتم یه مَشْتِشَم برا تو بیارم.
- نگهبان: قربونت برم. ممنون.
- خدمتکار: خداییش خوش‌تیپم شدی ها!

- نگهبان: خداییش؟

- خدمتکار: آره خداییش

- نگهبان: مگه خُل وچلا عاشق من بشن.

ح. زیر زبان کشتی: فصل دوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

- برادرزاده: به عمه بانو میگم: عمه جان بد نیست تو این شب نشینی هایی که تشریف می برین بگین مارو هم دعوت کنن. والله بخدا! دلمون پوسید تو این عمارت دیوان سالار.

- عمه: سکوت می کند.

- برادرزاده: ببخشین. منظوری نداشتم. خواستم بینم از شیرین خبری هست؟

- عمه: میون منظورتو و حرفت باید یه ربطی باشه یا نه؟ از شیرین هم اگه خبری شده بود تو زودتر باخبر می شدی!

خ. شوخی: فیلم سینمایی مطرب (۱۳۹۸):

- دختر: سلام بابایی. حال شما؟ چه خوش تیپ شدی! وای خدا از بابای من تو دنیا خوش تیپ ترم وجود داره مگه؟ [دختر که در حال بیرون رفتن از منزل است، سعی دارد چابکوسانه با پدرش شوخی کند تا پدرش مانع خروج او از منزل نشود].

- پدر: [لبخند می زند].

د. آشتی کردن: فصل دوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

- برادرزاده: عمه جون بهتری؟ کاش می گذاشتین دکتری چیزی براتون خبر می- کردم.

- عمه: لازم نیست. خودم می دونم دردم چیه.

ذ. دلجویی کردن: فصل دوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

- شهربان چی: روزبخیر سرکار خانم. امیدوارم همکاران بنده زیاد مصدع اوقات شریف نشده باشن.

- بزرگ‌زاده/ ارباب: اینا کین؟ یه مُشت حمار. کاش لااقل یه کم ادب و احترام بهشون یاد داده بود سرهنگ.

ر. قدرت‌نمایی: فصل اوّل سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

- آدمای بزرگ‌آقا: آقا هاشم شما که خودتون بهتر میدونین ننش نزیایده که کسی بخواد ما رو بزنه.

- آدم دیگر بزرگ‌آقا: آره. نزیایده و نمی‌زادم.

- آدم دیگر بزرگ‌آقا: نزیایید و نمی‌زاد و نمی‌زاریمم بزاد.

- بزرگ‌آقا: [فقط گوش می‌کند].

ز. مظلوم‌نمایی: فصل اوّل سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

- ارباب: ببینم از من در مورد قضیه ململ به کسی چیزی نگفتی که؟

- خدمتکار: نه آقا. مگه دیونه‌ام! امید من به شماست. من تو اون خونه کسیو جز شما ندارم.

ژ. عذرخواهی: سریال بانوی عمارت (۱۳۹۷):

- پسر: واقعاً متأسفم که مجبور شدم حرفایی رو بزنی که دلت نمی‌خواست. می‌دونم همش برا ختم این غائله بود و می‌دونم خیلی سخته بعدها بهش بگی کلّ این حرفا باد هوا بوده. فک کنم دیگه برا امشب بسه. حضورم داره آزارت میده.

- دختر: صبر کن.

س. سر صحبت باز کردن: سریال آقا زاده (۱۳۹۹):

- شوهر: بابت دیشب باید عذرخواهی کنم [آقا چاپلوسانه سعی دارد با خانمش که تازه ازدواج کرده و از ازدواج با او ناراحت است، سر صحبت را باز کند].

- زن: نه اصلاً حرفشو نزنین.

- شوهر: راحتین اینجا؟

- زن: بله. ممنون.

- شوهر: چیزی کم و کسر نیست؟

- زن: نه ممنون.

- شوهر: ایام جونی شعر گفتنو دوس داشتم. نمی دونم شاید دوباره ذوقم گل افتاد. وقتی شما رو می بینم کلی یاد این جور چیزا می افتم.

- زن: [لبخند می زند].

س. بازار گرمی کردن: فصل اول سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

- شاگرد: این فرش اعلاست. تو خونه اوستام فقط پنج تا فرش از ایناست. این یکی فرش ابریشم تبریز. این فرش فقط جفته؛ گوش میدین!

- مشتری: تک ندارن؟

- شاگرد: این نمونه های زیر رو باید ببینین.

ش. فتنه گری و خبرچینی: فصل اول سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

- داماد: اون عروس شماسه، عروس دیوان سالار. همین طور کشکیه که اسم شما رو بیاره بالا سرش شما هم همین طور می شینین و هیچ کاری هم نمی کنین؟ نمی خواین جلوشونو بگیرین؟

- پدرزن: اگه بخواد سروسامون بگیره پشتشم هستم.

ص. تعارف: فصل اول سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

- داماد: امر عاجلی اگه پیش اومده دستبوس خودم می رسیدم خدمتون اگه امر می فرمودین.

- پدرزن: می دونی این چیه؟

ض. شماتت کردن: فصل اول سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

- پسر: بگیر بشین، بگیر بشین، نگران نباش پیدا میشه.

- پدر: به به! دست بزرگ آقا درد نکنه عجب دختر نجیبی برا ما لقمه گرفته بزرگ آقا! دختره فراری از کار در اومده.

۴. ۱. ترتیب گفتمان

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، ترتیب گفتمان به بررسی نقش / کارکرد بخش‌های گفتمان می‌پردازد. در این قسمت به ذکر دو مورد به‌عنوان نمونه اکتفا می‌کنیم:

الف: موقعیت: گفتگوی خان (بزرگ آقا) و سرهنگ انتظامی: فصل اول سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

- شخص ۱: خودشیرینی:
سرهنگ: به خورشید، فی‌الواقع باید گفت: برو تو چاه که چشممون به دیدار بزرگ‌آقا است؛ که البته محرومیم از جمال حضرت، اما باز همین‌که صدای گوش‌نواز حضرت‌عالی رو می‌شنویم.
- شخص ۲: پرسش:
بزرگ‌آقا: طفره نرو تیموری. حرف مُفت ممنوع، امر؟
- شخص ۱: تعارف / خودشیرینی، جواب:
سرهنگ: امر دلتنگی. امر دل‌نگرانی. جناب دیوان‌سالار انگار گلوله به بنده اصابت کرده. بس که بنده دل‌نگران شدم و پریشون احوال.
- شخص ۲: پرسش / عوض کردن صحبت:
بزرگ‌آقا: جای اون مزخرفات چرا هنوز عاملان اون سوءقصد رو شناسایی نکردین؟
- شخص ۱: خودشیرینی / متقاعد کردن، جواب:
سرهنگ: بنده متصلاً پیگیر هستم و تا زمان شناسایشون از هیچ تلاشی فروگذار نخواهم کرد.
- شخص ۲: تهدید، جواب:
بزرگ‌آقا: به نفعته که زودتر پیدا کنی عاملان این سوءقصد رو.
- ب. موقعیت: گفت‌وگوی پدر و دختر: فصل اول سریال شهرزاد (۱۳۹۴):
- شخص ۱. (مقدمه‌چینی / متقاعد کردن دختر با چاپلوسی):

پدر: عزیزدلم! زندگی رو که باز کنی می بینی زندگی سفره عقد نیست که همش وسطش نقل و نبات و شیرینی باشه، گاهی وقتا سفره مریضه دواش تلخه شورباش بدمزه و بدرنگه. نونش مزه تلخ میده. یه وقت حبو هم همون دوا تلخه هست می خوری خلاص میشی.

• شخص ۲. (پاسخ نمی دهد):

دختر: فقط گریه می کند.

• شخص ۱. (درخواست):

پدر: فقط عزیز جانم فقط این یه دفعه رو تحمل کن سوسول جانم. با توجه به نمونه های فوق می توان دریافت که ترتیبی بر گفت و گو حاکم است؛ به طوری که واکنش فرد با توجه به موقعیت شکل می گیرد. مثلاً در موقعیت نمونه «الف» خود شیرینی شخص ۱ موجب شده است که شخص ۲ متوجه شود که او چیزی را طلب می کند. در نتیجه، شخص ۲ از شخص ۱ می خواهد وارد اصل مطلب شود یا در نمونه «ب»، چون شخص ۱ سعی در راضی کردن شخص ۲ همراه با تملق دارد و خواسته سنگینی از شخص ۱ دارد واکنش شخص ۲ فقط سکوت است.

۴. ۱. ۵. لحن

لحن های مختلفی که در کنش گفتاری تملق استفاده می شوند، عبارت اند از:

الف. شادمانه: فصل سوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

* جان! نگاش کن آخه سالار دیوان سالار. اسم نگا. خود این اسم صاحبشو پیش پیش کوبیده زمین. جوون! خدا رو شکر به مادرش رفته. ماهی سفید.

ب. محترمانه: سریال بانوی عمارت (۱۳۹۷):

* خیلی لطف کردین اومدین. چشم به در خشک شد. ناز قدمتون. قدم رو چشمم گذاشتین. این قدر که من به شما بد کردم، شما از گل به من نازک تر نگفتین.

پ. طعنه آمیز: فصل سوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

* خدمت شما عرض کنم پدرزن بنده ارادت خاصی نسب به گرام داشتن. اگه الان هم زنده بودن حتماً پا پیش می گذاشتن از جناب عالی مدد می خواستن.

ت. ملتسمانه: سریال بانوی عمارت (۱۳۹۷):

* فقط یکی یه دونه من، فقط این یه دفعه رو تحمل کن جانم.

ث. جدی: فصل سوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

* شما آفتاب عالم تابى بر ما نتابى که ما پژمرده میشیم.

ج. نگران: فصل سوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

* شما اجازه بفرمایین. خُب مورد فرهاد دقیقاً همون شد که امر کردین. مورد هاشم هم بنده خودم تُو شوک غوطه ورم.

چ. تمسخر آمیز: فصل سوم سریال شهرزاد (۱۳۹۶):

* کجایی پهلوان گل کاشتی. سرهنگو فرستادی اون دنیا؟

ح. دوستانه: فصل اوّل سریال شهرزاد (۱۳۹۴):

* چه سعادتى که این وقت شب اینجا زیارتتون می کنم! از دور یه وقتی پا سُست کردم سر تا پاتون رو نگاه کنم گویی بزرگ آقاي ثانی. ماشالله! ماشالله! چه جلال و جبروتی!

خ. شوخی: بانوی عمارت (۱۳۹۷):

* به به! خانما خلوت کردین باهم. چه خبره؟

د. عاشقانه: فیلم سینمایی خشم و هیاهو (۱۳۹۴):

* تو همه چی، تو عمری، تو زندگی.

ذ. تهدید: بانوی عمارت (۱۳۹۷):

* اگه بلایی سَرِت بیاد هیچ وقت نمی بخشمت.

۴. ۱. ۶. ابزار

ابزار گفتمان شامل دو دسته نوشتاری و گفتاری است. در پژوهش حاضر، کاربرد تملق تنها در قالب گفتاری بررسی گردید که تمامی موارد و مثال های ذکر شده تاکنون همگی در قالب گفتاری بوده اند.

۴. ۱. ۷. قوانین گفتمان

واکاو کنش گفتاری تملق در گفتمان های مختلف نشان می دهد که افراد، معمولاً، از کشیدن صدا، نازک کردن صدا یا طول و تفصیل گفتار برای تملق استفاده می کنند. به عنوان نمونه:

موقعیت: منزل: فیلم سینمایی *ملی و هزار راه نرفته اش* (۱۳۹۵):

شوهر: عزیزم بانووووو، بانووووو پاشو، زیباترین زن دنیا [شوهر که زن را حسابی مورد ضرب و شتم قرار داده است، سعی دارد چاپلوسانه با او آشتی کند و مانع رفتن او به خانه مادرش شود].
زن: ولم کن بذار بخوابم.
شوهر: پاشو. باید ببرمت بیمارستان عزیزگم.

۴. ۱. ۸. نوع گفتمان

در بررسی پاره گفتارهای شامل تملق در این مطالعه، پرکاربردترین نوع گفتمان، مکالمات روزمره اجتماعی بود؛ و هیچ موردی از استفاده از تملق در قالب داستان، ضرب المثل، لطیفه و غیره یافت نشد.

۴. ۲. کنش گفتاری تملق در زبان انگلیسی

۴. ۲. ۱. موقعیت

بررسی استفاده از کنش گفتاری تملق در موقعیت های متعدد نشان می دهد همچون فارسی زبانان، انگلیسی زبانان هم تملق را در هر دو موقعیت رسمی و غیر رسمی استفاده می کنند. علاوه براین، نتایج بررسی ها نشان می دهد که فراوانی استفاده

انگلیسی‌زبانان از تملق در هر دو موقعیت تقریباً یکسان است به‌طوری‌که از ۲۲۸ مورد کنش گفتاری یافت شده، ۱۱۵ مورد در موقعیت غیر رسمی و ۱۱۳ مورد در موقعیت‌های رسمی یافت شد. در ادامه، نمونه‌هایی از استفاده از این کنش گفتاری در هر دو موقعیت رسمی و غیر رسمی ارائه شده است. نکته‌ای که ذکر آن پیش از ارائه مثال‌ها ضروری به نظر می‌رسد این است که با توجه به محاوره‌ای بودن مکالمات، ایرادهای دستوری موجود در بعضی از مثال‌های زیر مربوط به سناریو فیلم مربوطه است و پژوهشگر عین عبارات فیلم را فارغ از درستی یا نادرستی آنها ذکر کرده است.

الف. موقعیت رسمی: فیلم سینمایی *Dunkirk* (2017):

- خدمتکار سعی دارد با چاپلوسی اعتماد ارباب را به خود جلب نماید:

* Nothing happened that you blame yourself. You are still unbelievable. You are the best.

ب. موقعیت غیررسمی: فیلم سینمایی *The A Team* (2010):

- دو محقق برای رفتن به جزیره خطرناکی، سعی دارند با تملق فردی را با خود همراه کنند:

* We need someone like you, man, with skill, expertise to lead our expedition. We just scientists.

۴.۲.۲. شرکت‌کنندگان

رابطه و جایگاه گویش‌وران در زبان انگلیسی نیز همچون زبان فارسی از حیث قدرت و فاصله به چهار گروه مختلف تقسیم‌بندی می‌شوند:

الف. هم‌تراز و غریبه: فیلم *White House Down* (2013):

- گروهی فرد مجرمی را گروگان گرفتند. فرد مجرم سعی دارد چاپلوسانه آنها را سرگرم کند که او را مورد آزار و اذیت قرار ندهند:

* Man: Please talk, please for a moment.

* Man: Sure?

ب. هم تراز و آشنا: فیلم *Momentum* (2013):

- مرد که قصد ترک همسر خود را دارد، سعی دارد با چاپلوسی به طور موقت ذهن همسرش را تا زمان اجرای نقشه خود به سمت دیگری سوق دهد:

*Husband: Don't be sad, my dear, you are my best. I've never seen a woman like you. I will back home soon, don't think about these. Ok?

*Wife: Ok.

ج. نابرابر و غریبه: فیلم *Game Nights* (2018):

- منشی برای افزایش حقوق و بالا رفتن مزایا مدام از پزشک تعریف می کند:

* Clerk: You are exactly the hero that the world needs.

* Doctor: Are you sure?

* Clerk: Yes, you are the best one in the world.

د. نابرابر و آشنا: فیلم *Den of Thieves* (2018):

- سرهنگ در حال گفت و گوی تلفنی با یکی از افسران خویش است. افسر برای اینکه مورد توجه مافوق خویش قرار گیرد، سعی دارد آمادگی خود را برای انجام عملیات نشان دهد:

*I am here to execute whatever given sir.

بر اساس نتایج حاصل از بررسی ها، استفاده از کنش گفتاری تملق در موقعیت آشنا و هم تراز در زبان انگلیسی بیشتر است. به طوری که از ۲۲۸ مورد کنش گفتاری یافت شده، ۱۰۰ مورد متعلق به موقعیت و گروه آشنا و هم تراز است.

۴. ۲. ۳. هدف

کاربردها و اهداف متعددی برای کنش گفتاری تملق در فیلم های انگلیسی زبان مورد مطالعه یافت شد که مهم ترین این اهداف شامل موارد زیر است:

الف. متقاعد کردن: فیلم *Commuter* (2018):

- فردی خائن که در وضعیت بحرانی قرار گرفته است، چاپلوسانه سعی دارد همکارش را برای کمک متقاعد کند:

* Colleague: Help me Anrica, your family were very respectful for me, they were my best friends.

* Colleague: Bastard

ب. زیر زبان کشی: فیلم *Jack Reacher* (2016):

- مأمور مخفی برای اینکه اطلاعات مورد نظر خود را از زیر زبان مجرم بیرون بکشد، سعی دارد با مجرم ارتباط ملامتانه‌ای برقرار کند:

* Come in, please, come in, have a seat. I have heard about you too much.

پ. دل‌جویی: فیلم *Collide* (2016):

- پدر که بدقولی کرده است، سعی دارد از دخترش هنگام ورود به منزل دل‌جویی کند:

* Hey my baby come on. Why lying?

ت. جلب توجه: فیلم *Now You See Me* (2013):

- پسر چاپلوسانه سعی در جلب توجه دختر دارد:

* You know, you have a face like a doll.

ث. فریب‌دادن: فیلم *American Assassin* (2017):

- مجرم سعی دارد با صحبت ملامتانه پلیس را فریب دهد:

* Man: I really want to comply but you confuse me.

* Police: Don't move.

ج. تعریف و تمجید: فیلم *Game Night* (2018):

* Man: Do you know how much I'm happy to see you?

چ. جلب اعتماد: فیلم *The A Team* (2010):

- دانشجویان سعی در جلب اعتماد استاد برای انجام پروژه‌ای سنگین و خطرناک دارند:

* Students: This is an opportunity for our country, listen Senator, Landest is sending a group to the island with them, we can go with your operation, of course.

ح. تبرئه: فیلم *Game Night* (2018):

- پسر که نامزد خود را مدتی ترک کرده، سعی دارد خود را با چاپلوسی تبرئه کند:

* Boy: Now that I see all your work, I love you more than anyone.

خ. شوخی: فیلم *Olympus Has Fallen* (2013):

- فردی با دیدن دوستش در خیابان با دادن لقب کاپیتان به او سعی دارد سر شوخی را با او باز کند.

* Friend: Ok, captain Kanrad.

ج. تعریف و تمجید: فیلم *Beirut* (2018):

* Police: Why are we in Rome, Rani?

* Culpable: I like Rome, has good food.

* Woman: Oh, God.

۴.۲.۴. ترتیب گفتمان

کنش گفتاری زیر نمونه‌ای از ترتیب گفتمان تملق در زبان انگلیسی است که از یک مکالمه تلفنی در فیلم *Wind River* استخراج شده است:

* Boy: Hello

* Man: Hello, how are you?

* Boy: I'm Michael Foler

* Man: Oh, I'm Jonson. I'm calling from Telephone Company. It seems, you are an old boy.

* Boy: Yes. I'm 6 years old.

* Man: Oh. You are old. And are you a clever boy?

* Boy: Yes.

* Man: Oh, yes. Let's see how you are clever. Let's give you a little test, all right?

* Boy: Ok.

* Man: Do you know your full address?

ایتالیک

Man: Oh, it shows, you are a very clever boy.

همان‌طور که از نمونه بالا پیداست، اقدام از طرف شرکت‌کننده اول زمینه را برای اقدامی از طرف شرکت‌کننده دیگر فراهم می‌کند.

۴.۲.۵. لحن

لحن‌های مختلفی به هنگام استفاده از کنش گفتاری تملق در زبان انگلیسی یافت شد که موارد ذیل از جمله آنها هستند.

الف. جدی: فیلم *Wind River* (2017):

- پلیس سعی دارد فرد معتاد را با لحنی جدی اما چاپلوسانه مورد بازجویی قرار دهد:

* I know, your dad is pride of you. Your families are pride of you. Say, what happened to your sister?

ب. دوستانه: فیلم *Kong Skull Island* (2017):

* Jama, you are a tough woman, you save your own life. You fight for your life, Jama.

پ. تمسخرآمیز: فیلم *Hunter Killer* (2018):

* Appreciate you are passionate; don't you want to show response?

ت. محترمانه: فیلم *White House Down* (2013):

- شخص برای نجات جان خود در مقابل گروهی که برای دزدی عتیقه وارد ساختمان شده‌اند، سعی دارد با لحنی محترمانه همراه با چاپلوسی راهی برای فرار پیدا کند:

* Hi sir. I know that's a very stressful time but if you let me collect these very carefully because these are irreplaceable.

ث. شوخی: فیلم *Lucy* (2014):

* Hey, no, let me help, men must do it, ahh...

ج. تعریف و تمجید: فیلم *Wind River* (2017):

* Oh my God, what a beautiful girl. Let me take your film.

چ. طعنه و کنایه: فیلم *12 Strong* (2018):

* What good group boys! We will be alive together boys.

۴.۲.۶. ابزار

همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، ابزار گفتمان به دو دسته گفتاری و نوشتاری تقسیم می‌شود و در پژوهش حاضر، تملق در فیلم‌های انگلیسی همچون فیلم‌های فارسی تنها در قالب گفتاری بررسی گردید و تمامی مثال‌هایی که تاکنون ذکر گردیده است در قالب گفتاری بوده‌اند.

۴. ۲. ۷. قوانین گفتمان

بررسی اهداف و کاربردهای کنش گفتاری تملق در فیلم های انگلیسی زبان نشان می دهد که تملق بیشتر برای نیل به اهداف مورد نظر مورد استفاده قرار می گیرد. به عنوان نمونه:

- فردی چاپلوسانه تلاش می کند که خانمی را به خاطر داشتن ثروت متقاعد به پذیرش درخواست خود نماید [هدف: جلب اعتماد در صورتی که واقعیت چیز دیگری است]:

* Trust me, please, you are exactly the lady that I want.

۴. ۲. ۸. نوع گفتمان

نتایج به دست آمده از بررسی ها نشان می دهد که گفتمان های روزمره اجتماعی پرکاربردترین نوع گفتمان هایی هستند که کنش گفتاری تملق در آن استفاده می شوند. در واقع، بررسی نمونه های یافت شده نشان می دهد، پاره گفتارهای تملق تنها به مکالمه محدود می شوند و در قالب های دیگری چون ضرب المثل، شعر و قصه یافت نمی شوند.

۴. ۳. مقایسه کنش گفتاری تملق در فیلم های فارسی و انگلیسی

مقایسه کاربردهای کنش گفتاری تملق در زبان فارسی و انگلیسی می تواند تفاوت های موجود در الگوهای استفاده از این کنش گفتاری در دو زبان را به طور مشخص تری نشان دهد. علاوه بر این می توان میزان وابستگی فرهنگی کنش های گفتاری مختلف را از این طریق به شکل روشن تری دریافت. جدول (۱) کاربردهای کنش گفتاری تملق را در زبان فارسی و انگلیسی در قالب اطلاعات آماری نشان می دهد.

جدول ۱. نتایج آمار توصیفی و آزمون خی دو برای کاربردهای کنش گفتاری تملق در فیلم‌های فارسی و انگلیسی

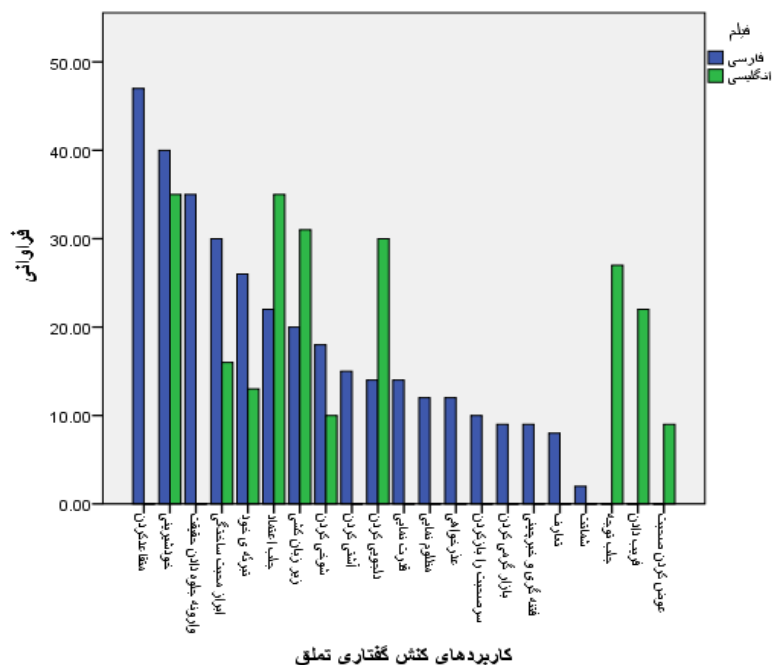
سطح معناداری	میزان خی دو	انگلیسی		فارسی		کاربردهای کنش گفتاری تملق
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۰.۰۰	۷۷.۲۶	۰	۰	۱۳.۶۹	۴۷	متقاعد کردن
۰.۳۴	۰.۸۸	۱۵.۳۵	۳۵	۱۱.۶۶	۴۰	خودشیرینی
۰.۰۰	۴۹.۴۱	۰	۰	۱۰.۲۰	۳۵	وارونه جلوه دادن حقیقت
۰.۰۰	۶.۹۱	۷.۰۱	۱۶	۸.۷۴	۳۰	ابراز محبت ساختگی
۰.۰۱	۶.۴۲	۵.۷۰	۱۳	۷.۵۸	۲۶	تبرئه خود
۰.۰۱	۵.۶۴	۱۵.۳۴	۳۵	۶.۴۱	۲۲	جلب اعتماد
۰.۰۴	۴.۱۲	۱۳.۵۹	۳۱	۵.۸۳	۲۰	زیر زبان کشی
۰.۰۸	۲.۹۸	۴.۳۸	۱۰	۵.۲۴	۱۸	شوخی کردن
۰.۰۰	۱۷.۱۴	۰	۰	۴.۳۷	۱۵	آشتی کردن
۰.۰۰	۹.۱۸	۱۳.۱۵	۳۰	۴.۰۸	۱۴	دلجویی کردن
۰.۰۰	۱۵.۸۴	۰	۰	۴.۰۸	۱۴	قدرت‌نمایی
۰.۰۰	۱۳.۳۳	۰	۰	۳.۴۹	۱۲	مظلوم‌نمایی
۰.۰۰	۱۳.۳۳	۰	۰	۳.۴۹	۱۲	عذرخواهی
۰.۰۰	۱۰.۹۰	۰	۰	۲.۹۱	۱۰	سر صحبت را باز کردن
۰.۰۰	۹.۷۳	۰	۰	۲.۶۲	۹	بازارگرمی کردن
۰.۰۰	۹.۷۳	۰	۰	۲.۶۲	۹	فتنه‌گری و خبرچینی
۰.۰۰	۸.۵۷	۰	۰	۲.۳۳	۸	تعارف
۰.۱۵	۲.۰۳	۰	۰	۰.۵۸	۲	شماتت
۰.۰۰	۳۴.۸۳	۱۱.۸۴	۲۷	۰	۰	جلب توجه
۰.۰۰	۲۶.۹۳	۹.۶۴	۲۲	۰	۰	فریب دادن
۰.۰۰	۹.۷۳	۳.۹۴	۹	۰	۰	عوض کردن صحبت
۰.۰۰	۴۲.۴۰	۱۰۰	۲۲۸	۱۰۰	۳۴۳	جمع کل

میزان «خی دو» به دست‌آمده حاصل از مقایسه فراوانی‌های کاربردهای کنش گفتاری تملق در فیلم‌های فارسی و انگلیسی برابر با ۴۲.۴۰ است که این میزان به لحاظ آماری معنادار است ($p=0.00<0.05$)؛ بنابراین دو زبان مورد مطالعه از نظر

کاربردهای کنش گفتاری تملق تفاوت معناداری با یکدیگر دارند. همان‌طور که مشاهده می‌شود فراوانی کاربرد کنش گفتاری تملق در زبان فارسی (۳۴۳) بیشتر از فراوانی کاربرد کنش گفتاری تملق در زبان انگلیسی (۲۲۸) است. در بین کاربردهای کنش گفتاری در زبان فارسی، متقاعد نمودن (۴۷) و خودشیرینی (۴۰) بالاترین فراوانی‌ها را دارند، اما در زبان انگلیسی، جلب اعتماد (۳۵)، خودشیرینی (۳۵) و زیرزبان‌کشی (۳۱) به ترتیب دارای بالاترین فراوانی بودند.

همچنین از میان ۲۱ کاربرد کنش گفتاری تملق، تفاوت آماری معناداری بین ۱۸ کاربرد کنش گفتاری تملق، یعنی متقاعد کردن ($x^2=77.26$; $p=0.00<0.05$)، وارونه جلوه دادن حقیقت ($x^2=49.41$; $p=0.00<0.05$)، ابراز محبت ساختگی ($x^2=6.91$; $p=0.00<0.05$)، تبرئه خود ($x^2=6.42$; $p=0.01<0.05$)، جلب اعتماد ($x^2=5.64$; $p=0.01<0.05$)، زیرزبان‌کشی ($x^2=4.12$; $p=0.04<0.05$)، آشتی کردن ($x^2=17.14$; $p=0.00<0.05$)، دلجوایی کردن ($x^2=9.18$; $p=0.00<0.05$)، قسدرت‌نمایی ($x^2=15.84$; $p=0.00<0.05$)، مظلوم‌نمایی ($x^2=13.33$; $p=0.00<0.05$)، عذرخواهی ($x^2=13.33$; $p=0.00<0.05$)، سر صحبت را باز کردن ($x^2=10.90$; $p=0.00<0.05$)، بازارگرمی کردن ($x^2=9.73$; $p=0.00<0.05$)، فتنه‌گری و خبرچینی ($x^2=9.73$; $p=0.00<0.05$)، تعارف ($x^2=8.57$; $p=0.00<0.05$)، جلب توجه ($x^2=34.83$; $p=0.00<0.05$)، فریب دادن ($x^2=26.93$; $p=0.00<0.05$) و عوض کردن صحبت ($x^2=9.73$; $p=0.00<0.05$) در فیلم‌های فارسی و انگلیسی وجود داشت.

لازم به ذکر است بین فراوانی سه مورد از کاربردهای کنش گفتاری تملق (خودشیرینی، شوخی کردن و شماتت) در فیلم‌های فارسی و انگلیسی، تفاوت آماری معناداری یافت نشد. مقایسه کاربردهای کنش گفتاری تملق در فیلم‌های فارسی و انگلیسی در نمودار ستونی زیر نیز ارائه شده است.



نمودار ۱. مقایسه کاربردهای کنش گفتاری تملق در فیلم‌های فارسی و انگلیسی

همان‌طور که در نمودار (۱) مشاهده می‌شود، در بین کاربردهای کنش گفتاری تملق مواردی چون متقاعد کردن، وارونه جلوه دادن حقیقت، آشتی کردن، قدرت‌نمایی، مظلوم‌نمایی، عذرخواهی، سر صحبت را باز کردن، بازار گرمی کردن، فتنه‌گری و خبرچینی، تعارف و شماتت در زبان انگلیسی مشاهده نمی‌شود. به‌طور کلی، یافته‌های حاضر حاکی از آن است که در مقایسه با گویش‌وران زبان فارسی، انگلیسی‌زبانان در تعاملات اجتماعی خود کمتر از کنش گفتاری تملق استفاده می‌کنند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که پیش‌تر عنوان گردید، هدف از پژوهش حاضر بررسی کاربردهای گفتمان «تملق» در فیلم‌های فارسی و انگلیسی و مقایسه استفاده از این کنش گفتاری در این دو زبان بوده است. بدین منظور، با استفاده از الگوی هایمز (۱۹۶۷)

پاره‌گفتارهای شامل کنش گفتاری تملق در دو زبان به‌صورت توصیفی بررسی گردید و در پایان نیز به‌طور تطبیقی مورد مقایسه و بررسی قرار گرفت.

نتایج حاصل از این مطالعه حاکی از آن است که تملق در فرهنگ فارسی و انگلیسی در گفتمان‌های روزمره اجتماعی به‌طور معمول در موقعیت‌های گوناگون مکانی و زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در فرهنگ فارسی، کنش گفتاری تملق در هر دو موقعیت رسمی و غیر رسمی یافت می‌شود، اما استفاده از آن در موقعیت‌های غیر رسمی و خصوصی به مراتب بسیار بیشتر از کاربرد آنها در موقعیت‌های رسمی است. در زبان و فرهنگ انگلیسی، این کنش گفتاری به نسبت یکسانی در هر دو موقعیت رسمی و غیر رسمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. افزون بر این، یافته‌ها حاکی از آن است که تملق در فرهنگ فارسی در همه بافت‌ها اتفاق می‌افتد، لیکن انگیزه استفاده از آن با توجه به بافت تغییر می‌کند. با توجه به یافته‌های پژوهش، بیشترین انگیزه غالب افراد در استفاده از تملق متقاعد کردن، خودشیرینی، وارونه جلوه دادن حقیقت، ابراز محبت ساختگی، تبرئه خود، زیربازان‌کشی و جلب اعتماد است که تا حدودی با کاربردهای آن در زبان انگلیسی هم‌پوشانی دارند. بر طبق شواهد، استفاده از تملق در موارد متقاعد کردن، وارونه جلوه دادن حقیقت، آشتی کردن، قدرت‌نمایی، مظلوم‌نمایی، عذرخواهی، سر صحبت را باز کردن، بازار گرمی کردن، فتنه‌گری و خبرچینی، تعارف و شماتت در زبان انگلیسی استفاده نمی‌شود. همچنین، در بین کاربردهای کنش گفتاری تملق که در بافت فیلم‌های فارسی یافت شدند مواردی از جمله جلب توجه و فریب دادن مشاهده نشد.

همان‌گونه که هادی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲) بیان می‌کند تملق برای جلب نظر مثبت و نفوذ در مخاطب مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، تملق شامل رفتارهای منافقانه در ارتباطات بین فردی است. نتایج این تحقیق نیز گواه بر این مطلب است که افراد، غالباً، برای جلب توجه یا اعتماد و نفوذ در مخاطبین از تملق استفاده می‌کنند. بر این اساس می‌توان گفت که یافته‌های تحقیق حاضر مؤید یافته‌های کاوازا (۲۰۱۷) و وونک (۲۰۰۲) می‌باشند؛ چراکه هر دو مطالعه نتایج

مشابهی را پیش از این گزارش کرده بودند. افزون بر این، همان گونه که پیش تر نیز گفته شد تملق به نوعی ریاکاری اخلاقی اطلاق می شود که افراد عمل اخلاقی را در ظاهر نشان می دهند و در باطن هدف دیگری را دنبال می کنند (فوسلا و همکاران، ۲۰۱۶). یافته های پژوهش حاضر استفاده از تملق جهت جلب نظر مثبت و نفوذ در مخاطب را تأیید نموده و همچنین مؤید دیدگاه فوسلا و همکاران (۲۰۱۶) است. علاوه بر این نکات، بر اساس یافته های پژوهش حاضر، ایرانیان و انگلیسی زبانان برای انجام تملق، سخنان خود را به طور غیر مستقیم و در لفافه بیان می کنند. در واقع ترجیح می دهند که با بازی با احساسات طرف مقابل و بدون اینکه شخص متوجه حقیقت موضوع شود به اهداف مورد نظر دست یابند؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که تملق را دستاویزی ریاکارانه برای نیل به اهداف مورد نظر می دانند. و شاید این نکته یکی از دلایل مذموم بودن تملق از منظر ادیان الهی از جمله اسلام باشد. چراکه تملق در اسلام ریشه بسیاری از رذایل اخلاقی شمرده شده و امری به شدت نکوهیده است (سوره های آل عمران آیه ۱۸۸؛ انعام آیه ۱۵۱). همچنین بر اساس روایات امامان معصوم، مهم ترین ضرر تملق، ایجاد کبر و خودبرتربینی شخص نسبت به دیگران است اتفاقی که منشأ همه گرفتاری های انسان می شود.

نگاهی دقیق تر به انگیزه های افراد در استفاده از تملق در مطالعه حاضر نشان می دهد، در بیشتر موارد انگیزه تملق انگیزه ای منفی به شمار می رود و یا اینکه حداقل نمی توان آن را مثبت دانست. بر این اساس و همسو با یافته های دانزیگر (۲۰۲۰) می توان ادعا کرد که افراد بیشتر برای منافع شخصی و مقاصد سوء از چاپلوسی استفاده می کنند. نکته قابل تأمل در این باب آن است بر اساس یافته های پژوهش حاضر کنش گفتاری تملق در زبان و فرهنگ فارسی به وفور مورد استفاده است و حتی در مقایسه با جوامع غربی به مراتب کاربرد بیشتری دارد. نکته دیگر این است که ایرانیان و انگلیسی زبانان اغلب در قالب گفتاری و ارتباط چهره به چهره از تملق استفاده می کنند. همین نکته نشان دهنده وجود عمل غیر اخلاقی دورویی و تظاهر در ارتباطات شفاهی و چهره به چهره را آشکارتر می سازد.

همچنین، استفاده از تملق در میان فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله عوامل فردی، موقعیتی و اجتماعی است. در واقع بررسی سناریوی فیلم‌ها نشان داد که تملق می‌تواند ریشه در ویژگی‌های شخصی افراد داشته باشد. برای مثال در برخی از فیلم‌ها تنها ویژگی‌های فردی افراد است که آنها را به‌طور مکرر به تملق وامی‌دارد. یا در جای دیگر مشاهده شد که همان‌طور که در مطالعه کاکمار و همکاران^۱ (۲۰۰۴) مورد اشاره قرار گرفته است استفاده از تملق تحت تأثیر شرایط حاکم بر محیط است و در موارد دیگر هم جو و فضای نامطلوب اجتماع افراد را به تملق وادار می‌سازد.

سخن آخر این‌که پژوهش‌های بیشتری در این حوزه لازم است تا با استفاده از منابع اطلاعاتی و روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات همچون مشاهده مستقیم، مصاحبه با افراد صاحب‌نظر و نیز گویش‌وران، استفاده از پرسشنامه، مطالعه بافت‌های نوشتاری از قبیل رمان، داستان و غیره بتوان ابعاد بیشتری از استفاده از این کنش گفتاری را در زبان‌های فارسی و انگلیسی مورد مطالعه و بررسی قرار داد. براین اساس، پژوهش‌گران علاقه‌مند به این حوزه در مطالعات آتی می‌توانند استفاده از تملق را به لحاظ قومیت، جنسیت، سن، جایگاه اجتماعی و متغیرهای فردی و اجتماعی دیگر در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف مورد کنکاش و بررسی قرار دهند.

کتاب‌نامه

- اشگرف، ر. و امیری، ع. (۱۳۹۷). شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بروز رفتارهای ریاکارانه در شرکت‌های دولتی ایران و ارائه راهکارهایی مبتنی بر متون اسلامی: موردکاوی شرکت پالایش گاز پارسیان. *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۱۶، ۳۰۵-۳۲۵.
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی زیاهنگ، به‌عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ‌کاوی زبان. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴، ۶۱-۴۷.
- پیش‌قدم، ر. و عطاران، آ. (۱۳۹۵). گفتمان‌شناسی «قسمت» در زبان و فرهنگ مردم ایران. *مطالعات فرهنگ ارتباطات*، ۱۷ (۳۵)، ۱۲۹-۱۴۹.

پیش قدم، ر. و عطاران، آ. (۱۳۹۲). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری قسم: مقایسه زبانهای فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۶، ۲۵-۵۰.

پیش قدم، ر. و فیروزیان پوراصفهان، آ. (۱۳۹۶). تأملی جامعه‌شناختی پیرامون کاربردهای گفتمانی «نمی‌دانم» در زبان فارسی در پرتو الگوی هایمز. *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۳۹ (۱۸)، ۷-۳۵.

پیش قدم، ر. و وحیدنیا، ف. (۱۳۹۳). کاربردهای «دعا» در فیلم‌های فارسی و انگلیسی در پرتو الگوی هایمز. *جستارهای زبان*، ۷، ۱-۲۳.

پیش قدم، ر.، وحیدنیا، ف. و فیروزیان پوراصفهان، آ. (۱۳۹۳). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۷، ۴۵-۷۲.

زندمقدم، ا. و وفایی مهر، ر. (۱۳۹۶). بررسی مقابله‌ای راهبرد تولید کنش‌های گفتاری موافقت کردن و مخالفت کردن در فیس‌بوک: مقایسه فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۱، ۱۳-۱۶۹.

علی اکبری، م. و قیطاسی، م. (۱۳۹۵). بررسی کنش گفتاری تسلیت در گویش کردی ایلامی. *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*، ۱۲، ۳۵-۵۰.

علیخانی، ع. (۱۳۸۴). *توسعه سیاسی از دیدگاه امام علی (ع)*. تهران، ایران: نشر بین‌الملل.

مدرسی تهرانی، ی. و تاجعلی، م. (۱۳۹۱). کنش گفتاری درخواست: مقایسه فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان. *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۳، ۸۳-۱۰۷.

هادوی‌نژاد، م. و بهارلویی، ا. (۱۳۹۲). رفتارهای منافقانه در ارتباطات بین فردی سازمان. *چشم‌انداز مدیریت دولتی*، ۱۳، ۱۵-۴۰.

هاشمی، م.، حسینی فاطمی، آ. و دوائی، ص. (۱۳۹۰). مقایسه مرزبندی‌های فرهنگی - اجتماعی «تعریف و تمجید» در زبان انگلیسی و فارسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۱، ۲۵-۳۹.

Ary, D. (2014). *Introduction to research in education*. Toronto, Canada: Nuraeni.

Bauman, R. (2000). Genre. *Journal of Linguistics Anthropology*, 9(1), 84-87.

Cavazza, N. (2016). When political candidates "go positive: The effects of flattering the rival in political communication. *Social Influence*, 11(3), 166-176.

Cavazza, N. (2017). The tone dilemma: Comparing the effects of flattery and verbal aggression in a political speech. *Journal of Language and Social Psychology*, 36(5), 585-598.

Danziger, R. (2020). The pragmatics of flattery: The strategic use of solidarity-oriented actions. *Journal of Pragmatics*, 170, 413-425.

- Focella, E. S., Stone, J., Fernandez, N. C., Cooper, J. & Hogg, M. A. (2016). Vicarious hypocrisy: bolstering attitudes and taking action after exposure to a hypocritical in group member. *Journal of Experimental Social Psychology*, 62, 89-102.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public*. New York, NY: Harper and Row.
- Halliday, M. A. K. (1968). Notes on transitivity and theme in English part 3. *Journal of Linguistics*, 4(2), 179-215.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London, England: Hodder Arnold.
- Hashemian, M. (2014). A pragmatic study of requestive speech act by Iranian EFL learners and Canadian native speakers in hotels. *Journal of Teaching Language Skills*, 6(2), 55-80.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 33(2), 8-28.
- Kacmar, K. M., Carlson, D. S., & Bratton, V. K. (2004). Situational and dispositional factors as antecedents of ingratiation behaviors in organizational settings. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 309-331.
- Pishghadam, R., & Moradi Moghaddam, M. (2011). Toward a contrastive pragmatic analysis of congratulation speech act in Persian and English. *The Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 130-151.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication* (3rd ed.). New York, NY: Blackwell.
- Vonk, R. (2002). Self-serving interpretations of flattery: Why ingratiation works. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 515-526.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, England: MIT Pre.
- Wardhaugh, R. (2010). *An introduction into sociolinguistics* (6th ed.). New York, NY: Wiley- Blackwell.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. Cambridge, England: Technology Press of MIT.
- Yin, R. K. (2010). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: The Guilford Press.

درباره نویسندگان

محمد احمدی صفا دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا همدان است. از جمله حوزه های پژوهشی مورد علاقه وی منظور شناسی زبان بینابین، مطالعات بینافرهنگی و نیز آزمون سازی و ارزشیابی در حوزه آموزش زبان خارجی است.

رحیمه کاربخش راوری فارغ التحصیل مقطع کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا است. ارزشیابی و آزمون سازی در حوزه آموزش زبان و نیز مبانی فرهنگی آموزش زبان از حوزه های پژوهشی مورد علاقه ایشان است.

بازتاب ادبیات عامه ایران در سفرنامه از خراسان تا بختیاری اثر هانری رنه دالمانی

محمد رضا فارسیان* (گروه زبان فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

فاطمه قاسمی آریان (گروه زبان فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

ادبیات عامه بخش مهم و قابل توجهی از فرهنگ عامه (فولکلور) را دربرمی گیرد که به طور شفاهی از نسلی به نسل دیگر انتقال یافته و جمع آوری و بررسی آن، بسیاری از نکات تاریک و مبهم زندگی ملل را آشکار می سازد. این گونه تصاویر درواقع، گنجینه های ملی هستند که «حافظه جمعی» مردم یک سرزمین را تشکیل می دهند. ازاین رو، سفرنامه های اروپایی که تصویرگر عناصر ادبیات عامه ایران هستند، از اهمیت ویژه ای برخوردارند و بررسی آنها در حوزه ادبیات تطبیقی قرار می گیرد؛ چراکه سفرنامه ها آینه بازتاب فرهنگ و جامعه «دیگری» هستند که در آنها می توان به تجلی فرهنگ و ادبیات عامه به صورت تصاویر بسته ای از استرئوتیپ ها و کلیشه های ملی و بینا فرهنگی دست یافت. بدین منظور، از میان آثار سیاحان فرانسوی که در قرن بیستم میلادی به ایران عزیمت کردند، سفرنامه هانری رنه دالمانی که بیش از دیگر سفرنامه های هم عصر خود، تحت تأثیر ادبیات عامه روایت شده، مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته است. در همین راستا، این مقاله در تلاش است تا در چارچوب رهیافت تصویرشناسی، ضمن واکاوی تصاویر بازنمایی شده از ادبیات عامه ایران در سفرنامه هانری رنه دالمانی تحت عنوان *از خراسان تا بختیاری*، به شیوه توصیفی-تحلیلی، به این پرسش پاسخ دهد که ادبیات عامه ایران چگونه در سفرنامه دالمانی بازتاب یافته و ایدئولوژی سیاح چه نقشی در این بازنمایی داشته است؟ نتایج حاصل آمده از تحقیق نشان می دهند که تصاویر بازنمایی شده شامل جلوه های عامیانه ادبیات فارسی، اشعار، القاب و گفتارهای عامیانه و حکایاتی است که اهمیت جایگاه زبان و ادب فارسی

* نویسنده مسئول farsian@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۲۱

را نزد ایرانیان و اروپائیان نشان داده و از خلال حکایات، ابعادی از فرهنگ ایران تجلی یافته است.

کلیدواژه‌ها: ادبیات تطبیقی، ادبیات عامه ایران، سفرنامه هانری رنه دالمانی،/ از خراسان تا بختیاری، تصویرشناسی

۱. مقدمه

فرهنگ عامه یا فولکلور (دانش عوام یا توده‌شناسی) شاخه‌ای است از علم مردم‌شناسی و عبارت است از علم به آداب و رسوم، بازی‌ها و سرگرمی‌ها، قصه‌ها، افسانه‌ها، داستان‌ها، ضرب‌المثل‌ها، چیستان‌ها، ترانه‌ها، سرودهای هر قوم و ملت که زبان به زبان از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود. این گونه تصاویر درواقع، گنجینه‌های ملی هستند که «حافظه جمعی» مردم یک سرزمین را تشکیل می‌دهند و جمع‌آوری و بررسی دقیق آنها بسیاری از نکات تاریک و مبهم زندگی و معیشت، اخلاق و عادات، عواطف و احساسات و طرز تفکر و اندیشه و به‌طور اجمالی خصایص روحی و ملی آن قوم و ملت را آشکار می‌سازد (قیاسی، ۱۳۹۵). بنابراین، ادبیات عامه بخش مهمی از فولکلور یا فرهنگ عامه را دربرمی‌گیرد که به‌طور ویژه در آیین سفرنامه‌ها، به‌صورت تصاویر بسته از استرئوتیپ‌ها و کلیشه‌های ملی و بینافرهنگی تجلی یافته و از لابه‌لای متون این‌گونه آثار ادبی، جنبه‌هایی از فرهنگ ادبیات جوامع نمایان می‌گردد.

به‌واقع، سیاحت‌نامه‌ها از جمله منابع مهم ادبی-تاریخی هستند که اطلاعات گوناگونی از زندگی عامیانه مردمان هر عصر و زمانه را در اختیار خوانندگان قرار می‌دهند. در بررسی سیر سفرنامه‌نویسی در ایران می‌توان گفت که هم‌زمان با دوران صفویه، ارتباط غربی‌ها با ایران و ایرانیان افزایش یافت و سفرنامه‌نویسی به معنای خاص خود در قرن نوزدهم با نهضت شرق‌شناسی به اوج خود رسید (تائی و حیدری، ۱۳۹۴). سیاحان اروپایی، هنگام سفر به سرزمین‌های شرقی، با مردم و فرهنگی متفاوت با آنچه در کشور خود تجربه کرده‌اند، مواجه می‌گردند. در این نوع برخورد، سیاحان شیفته مواردی می‌شوند که از نگاه دیگری امور عادی و روزمره‌ای

به حساب می آیند و به همین سبب، اغلب به صورت مکتوب ثبت نمی گردند، درحالی که چنین اموری از دید یک سیاح اروپایی عجیب و حتی در مواردی مهم و جالب توجه جلوه می نمایند؛ در اینجا است که سیاح دست به نگارش می برد و حاصل دیده ها و شنیده های خود را به رشته تحریر درمی آورد. چنین تجربیات ارزشمندی که شناختی دوطرفه ای را میان ملل گوناگون به همراه دارد، می تواند در حوزه مطالعات ادبیات تطبیقی قرار گیرد.

در میان آثار اروپاییانی که به ایران سفر کردند، سفرنامه هانری رنه دالمانی^۱، سیاح و عتیقه شناس مشهور فرانسوی، به دلیل بازنمایی ایران به نحوی جامع و طبقه بندی شده از اهمیت به سزایی برخوردار است. او در اوایل قرن بیستم میلادی (۱۲۸۵ش/۱۹۰۷م) به سیروسایاحت در ایران پرداخت و فرهنگ و آداب و رسوم ایرانیان را به همراه اطلاعاتی دقیق در ابعاد گوناگون نظیر سیاسی، اقتصادی، صنعتی و اجتماعی در سفرنامه اش به رشته تحریر درآورد. درواقع، متون سفرنامه ای، به همان اندازه که دربرگیرنده فرهنگ و تمدن سرزمین «دیگری» هستند، از فرهنگ و دیدگاه سیاح نیز سخن می گویند. چراکه سیاح، ضمن بازنمایی «دیگری»، ردی از دیدگاه ایدئولوژی «خود» نیز برجای می گذارد که با آگاهی از آنها می توان به تصویری از فرهنگ جامعه او نیز دست یافت. از جمله مواردی که بسیار مورد توجه دالمانی واقع شده است، ادبیات عامه و به طور ویژه حکایات و روایاتی است که به طور شفاهی میان مردم ایران نقل می شدند و تصویرساز جنبه هایی از فرهنگ و ادب ایرانیان محسوب می گردند. در همین راستا، این مقاله در تلاش است تا در چارچوب رهیافت تصویرشناسی، ضمن واکاوی تصاویر بازنمایی شده از ادبیات عامه ایران در سفرنامه هانری رنه دالمانی تحت عنوان *از خراسان تا بختیاری*، به شیوه توصیفی-تحلیلی، به این پرسش پاسخ دهد که ادبیات عامه ایران چگونه در سفرنامه دالمانی بازتاب یافته و ایدئولوژی سیاح چه نقشی در این بازنمایی داشته است؟

1. Henry René D'Allemagne

۲. پیشینه پژوهش

ادبیات عامه در زمینه پژوهش‌های علوم انسانی بسیار حائز اهمیت است. کتب مهمی در این رابطه به رشته تحریر درآمده‌اند که اطلاعات سودمندی را در این حوزه ارائه می‌دهند. محمدجعفر محجوب در کتاب دو جلدی تحت عنوان *ادبیات عامیانه‌ی ایران (مجموعه مقالات درباره افسانه‌ها و آداب و رسوم مردم ایران)* (۱۳۸۲)، مقالاتی که دربرگیرنده موضوعاتی نظیر فرهنگ عامه، داستان‌های عامیانه، داستان‌نامه‌ها، آداب و رسوم و آیین‌ها هستند، را گردآوری و بررسی کرده است. در همین رابطه، سید وهاب قیاسی در کتابی تحت عنوان *پژوهشی/جمالی در ادبیات عامیانه ایران* (۱۳۹۵)، به بررسی ادبیات عامیانه و انواع آن پرداخته و نمونه‌های ادبی را برای هر بخش ذکر کرده است. همچنین، احمد تمیم‌داری در کتاب *فرهنگ عامه (۱۳۹۰)*، به تعریف فولکلور، انواع آن و بررسی مبانی نظری فرهنگ عامه، ادبیات عامه و زیرمجموعه این دو موضوع پرداخته است. در زمینه بررسی آثار سفرنامه‌ای، خدیجه شاه‌محمدی، کبری روشنفر و حجّت رسولی در مقاله «فرهنگ عامه ایرانی در سفرنامه ابن بطوطه» (۱۳۹۵)، به روش توصیفی-تحلیلی، عناصر فرهنگ عامه، فرهنگ عمومی و ارتباطات اجتماعی ایرانیان را مورد تحقیق قرار داده‌اند. همچنین فرزانه علوی‌زاده و امید وحدانی‌فر در مقاله «جلوه‌های فرهنگ عامه در سفرنامه سه سال در آسیا ژوزف آرتور گوینو (۱۳۹۸)» به بررسی جلوه‌های فرهنگ عامه در این سفرنامه پرداخته‌اند.

علی‌رغم پژوهش‌های ذکر شده، رهیافت تصویرشناسی را می‌توان یکی از مناسب‌ترین شیوه‌های نقد ادبی در زمینه بررسی سفرنامه‌ها دانست. تصویرشناسی، از شاخه‌های فرعی ادبیات تطبیقی است که به مطالعه تصویر فرهنگ کشور «دیگری» در ادبیات کشور «خود» می‌پردازد. می‌توان گفت تصویرشناسی نه تنها در جامعه‌شناسی، بلکه در علوم انسانی به‌عنوان روش پژوهش به کار می‌رود (لیرسن^۱، ۲۰۱۶). درواقع، هر تصویری، با توجه به عوامل گوناگون متنی، بینامتنی و گفتمانی شکل می‌گیرد،

1. Leerssen

به‌طوری‌که در هر تصویر ردپای متن‌های پیشین و شرایط گفتمانی آن تصویر را مشاهده نمود. محقق ادبیات تطبیقی در مورد بافتی که نویسنده در آن، یک فرهنگ یا شخصیت‌های فرهنگ دیگری را تصویرپردازی می‌کند، بسیار حساس است (نامور مطلق، ۱۳۸۸) و همان‌طور که در فصل هشتم کتاب *ادبیات تطبیقی*، گویارد به اهمیت درک چگونگی ایجاد آگاهی‌های فردی و جمعی و نیز افسانه‌های بزرگی ملی به‌عنوان نوآوری حقیقی در ادبیات تطبیقی اشاره دارد، به‌طور ضمنی، وجود رهیافت تصویرشناسی را در بررسی این‌گونه تصاویر الزامی می‌داند (دادور، ۲۰۱۱).

بنا بر دیدگاه پاژو، «هر تصویری موجب یک آگاهی هرچند مختصری از یک «من» نسبت به «دیگری»، یک «اینجا» نسبت به یک «آنجا» است» و نیز «تصویرشناسی، محقق را به تقاطع‌های مسأله برانگیزی هدایت می‌کند که در آن ادبیات در کنار تاریخ، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی و دیگر علوم انسانی قرار می‌گیرد، و در آن تصویر مظهر ویژه‌ای است که کارکردهای نوعی ایدئولوژی (نژادپرستی، اکزوتیسم به‌عنوان نمونه) و بیش از همه، حافظه جمعی را روشن می‌سازد» (پاژو، ۱۹۹۵، ص. ۱۶۰). همچنین، بیان می‌دارد که ما نمی‌خواهیم بررسی ادبیات را از بررسی سایر ساختارهای ذهنی، عقلی، مدل‌های فرهنگی و نظام‌های ارزشی که برهه تاریخی مشخصی را ایجاد می‌کند، جدا کنیم (پاژو، ۱۹۹۵، ص. ۱۳۶). در همین راستا، ژان مارک مورا^۲، تصویر را دارای ابعاد سه‌گانه می‌داند که به ترتیب، شامل تصویر فضای خارجی (ارجاعی)، تصویر یک ملت یا فرهنگ (حافظه جمعی-فرهنگی) و تصویر حساسیت ویژه نویسنده است (بسیر^۳ و پاژو، ۱۹۹۹). تمامی این موارد، اهمیت حافظه جمعی یک ملت را در مطالعات تصویرشناسی اثبات می‌کند. تصاویری که در قالب کلیشه‌ها و استرئوتیپ‌ها در میان مردم جای گرفته و فرهنگ جامعه را نمایان می‌سازند. از آنجا که تصویرشناسی، مطالعه و بررسی تصاویر

1. Pageaux

2. Jean-Marc Moura

3. Bessière

فرهنگ خودی در ادبیات دیگری است، این موضوع در سفرنامه‌ها به‌طور ویژه مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

در زمینه مطالعات تصویرشناسانه، کتب و مقالات متعددی به نگارش درآمده‌اند که از میان آنها می‌توان به آثار ایلمیرا دادور نظیر کتاب *تصویرشناسی*^۱ (۱۳۹۰)، به زبان فرانسه و مقاله «تصویر یک شهر غربی، در آثار سه نویسنده ایرانی» (۱۳۸۹)، اشاره کرد. در حوزه بررسی سفرنامه‌ها، فارسیان و قاسمی‌آریان در مقاله «بررسی تصویرشناسانه مشهد در سفرنامه *از خراسان تا بختیاری* اثر هانری رنه دالمانی» (۱۳۹۷) با تکیه بر رهیافت تصویرشناسی، به روش توصیفی-تحلیلی، تصاویر بازنمایی شده از مشهد از نگاه هانری رنه دالمانی و تأثیر ذهنیت سیاح در نحوه انتقال آنها را مورد بررسی قرار داده‌اند. در این پژوهش، بازنمایی‌های سیاح از مشهد در ابعادی نظیر جغرافیایی، مذهبی، صنعتی، سیاسی و فرهنگی طبقه‌بندی شده و تصاویر بسته آنها از جمله کلیشه، استرئوتیپ و پیش‌داوری مورد بررسی قرار گرفت که بر پایه نگاه اگزوتیک سیاح و ارتباطات بینامتنی او استوار بودند. همچنین، در مقاله‌ای تحت عنوان «تصویرشناسی آیین تشیع در ایران از نگاه اوژن اوبن» (۱۳۹۸)، به بررسی تصاویر واکاوی‌شده از تشیع در سفرنامه اوژن اوبن و چگونگی دیدگاه سیاح در بازنمایی آن پرداخته‌اند. تورج زینی‌وند و پروین امیری در مقاله «تصویرشناسی فرهنگی ایرانیان در آیین سفرنامه پولاک» (۱۳۹۶)، به تبیین تاریخی-فرهنگی تصویرهایی پرداخته‌اند که ادوارد پولاک از سبک زندگی، اوضاع معیشتی، آداب‌ورسوم، سنت‌ها، عادات و هنجارهای اجتماعی ایرانیان دوره قاجار ترسیم کرده است.

۳. روش پژوهش

در این پژوهش، به روش توصیفی-تحلیلی، نگاه سیاح را در نحوه بازنمایی تصاویر و رابطه «خود» (سیاح) و «دیگری» (ایرانیان) مورد بررسی قرار می‌دهیم تا

1. *Imagologie* (2011)

درنهایت، به تصویری که از ادبیات عامه ایران در سفرنامه دالمانی بازتاب یافته است، دست یابیم. به این منظور، جهت تحلیل تصاویر بازنمایی شده از ادبیات عامه در سفرنامه *از خراسان تا بختیاری*، از روش تصویرشناسی استفاده شده است. بر این اساس، ابتدا، پس از خوانش دقیق متن سفرنامه، تصاویری که در آن هانری رنه دالمانی به طور واضح یا ضمنی راجع به ادبیات عامه نظیر حکایات، روایات و اشعار سخن گفته، واکاوی شده است. آنگاه، از خلال تصاویر عامه که به صورت کلیشه‌ها و استرئوتیپ‌ها در حافظه جمعی شکل گرفته‌اند، فرهنگ بازنمایی شده از «دیگری» که نمایانگر جلوه‌های خاصی از واقعیت در نظر سیاح هستند، مورد بررسی و تحقیق قرار گرفته است. سپس بر اساس نوع تصاویر، اطلاعات به دست آمده طبقه‌بندی شده و با بهره‌گیری از زندگی‌نامه سیاح، نقش ایدئولوژی در این گونه تصویرسازی بررسی شده است. همچنین، از طریق تحقیق در آثار دیگر سیاحان فرانسوی پیش از دالمانی، روابط بینامتنی، بیناشخصی نیز مشخص گردیده است.

۴. یافته‌های پژوهش

به‌طورکلی، آثار سفرنامه‌ای دربرگیرنده عناصر فرهنگ و ادبیات عامه هستند. درواقع می‌توان گفت که آنچه از دید تاریخ‌نویسان و مردم، اموری عادی و روزمره تلقی می‌گردد، در نگاه سیاحی ناآشنا با فرهنگ و ادب عامیانه کشور مقصد، عجیب، تازه و جالب توجه جلوه می‌نماید. یکی از سفرنامه‌هایی که بیشترین توجه را به ادبیات عامه داشته و در سرتاسر آن از عناصر ادبیات عامه به شکل‌های گوناگون سخن به میان آمده است، سفرنامه هانری رنه دالمانی (۱۲۴۱-۱۳۲۸ ش/۱۹۵۰-۱۸۶۳ م)، سیاح، نویسنده و عتیقه‌شناس فرانسوی است که یکی از بزرگ‌ترین متخصصان هنرهای زینتی اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم میلادی به شمار می‌رود. درواقع، توجه دالمانی به محصولات صنعتی را می‌توان ناشی از دغدغه‌های فکری، سیاسی، فلسفی و نیز اعتقادش به آیین «سن-سیمونیزم»^۱ دانست. او به دلیل

1. Saint-simonisme

گرایش ویژه‌اش در زمینه گردآوری اشیاء باستانی، سفرهای متعددی را به مشرق‌زمین و به‌خصوص ایران داشته است. او در سال ۱۲۷۶ش/۱۸۹۸م، به ترکستان عزیمت و پس از سیاحت شهرهای سمرقند، بخارا، خیوه و عشق‌آباد به فرانسه مراجعت نمود. چنین سفری، به نقل از خود سیاح، چنان او را مسحور این نواحی ساخت که تصمیم گرفت بار دیگر در سال ۱۲۷۷ش/۱۸۹۹م، به خیوه بازگردد. سپس رهسپار عشق‌آباد گردید و در گمرک ایران با شخصی فرانسوی موسوم به سزازی^۱ آشنا شد که به همراه او، به سیاحت در خراسان پرداخت و از شهرهای مشهد، نیشابور، سبزوار و قوچان دیدن کرد. همچنین، در ویرانه‌های شهری قدیمی واقع در نزدیکی قوچان، با مجوز والی خراسان، به کاوشگری پرداخت، اما بدون اخذ نتیجه‌ای مطلوب، به زادگاهش فرانسه بازگشت.

بار سوم در سال ۱۲۸۵ش/۱۹۰۷م، از سوی وزارت فرهنگ، مأموریتی به او محول گردید که موجب شد به ایران عزیمت کند و راجع به آثار و ابنیه باستانی به تحقیق و بررسی پردازد. به همین منظور، سزازی به دالمانی توصیه نمود که ضمن تحقیقاتی که مأمور به انجام و گزارش آن‌ها به وزارت فرهنگ شده بود، به جمع‌آوری اطلاعات در زمینه‌های متعددی از جمله وضعیت معیشتی ایرانیان، نوع حکومت، تجارت، کشاورزی، آداب و رسوم، اخلاق و مذهب ایران پردازد و در قالب اثری مکتوب به رشته تحریر درآورد. بدین ترتیب، دالمانی به یاری هم‌سفر خود ژان ونشن^۲، حاصل مشاهدات و تجربیات خود را پس از مراجعت به پاریس، در مجموعه‌ای مصور تحت عنوان *از خراسان تا بختیاری*، به طبع رساند (فارسیان و قاسمی‌آریان، ۱۳۹۷). بررسی این اثر، در چارچوب رهیافت تصویرشناسی، به محقق این امکان را می‌دهد تا ضمن واکاوی تصاویر بازنمایی‌شده از ادبیات عامه ایران، به نحوی کاربردی و به شیوه توصیفی-تحلیلی، آنها را مورد تحقیق و بررسی قرار دهد تا سرانجام به چگونگی بازتاب این تصاویر و نقش ایدئولوژی سیاح در بازنمایی آن‌ها پی برده شود. بدین

1. Césari

2. Jean Vinchon

منظور، عناصر مهمی از ادبیات عامه شامل جلوه‌های عامیانه ادبیات فارسی، اشعار، القاب و گفتارهای عامیانه و حکایات و روایات به ترتیب با دیدگاهی تصویرشناسانه، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته‌اند.

۴. ۱. جلوه‌های عامیانه زبان و ادب فارسی

هانری رنه دالمانی در جریان سفر خود به ایران، همچون دیگر سیاحان فرانسوی، از شاعران و نویسندگان بزرگ ایران سخن گفته است. او ابتدا نگاه جامعی را به ادبیات ایران معطوف می‌دارد که به گفته او، اشعار، قصاید و غزلیاتی بسیار عالی و نشاط‌انگیز از گل‌های زیبا و عطر باغ شهرهای بزرگ گل‌کاری شده به سبک اروپاییان، سروده‌اند و مناظر گلستان‌های ایران، به‌ویژه شیراز و اصفهان را به‌خوبی مجسم می‌سازند. درواقع، این مقایسه، دیگری را با نگاهی ایدئولوژیکی با «خود اروپایی» مقایسه کرده که در آن دیگری به‌عنوان زوجی از خود با اندکی تفاوت در نظر گرفته شده و موجبات تطبیق را میان این دو فراهم ساخته است. به نقل از سیاح، در خاورزمین فردی را ملاقات نمی‌کنید که چند بیت شعر در وصف گل سرخ در خاطر نداشته باشد و به‌موقع به زبان جاری نسازد (دالمانی، ۱۳۳۵). او در اینجا، ضمن ساده‌سازی جامعه «دیگری» و عام ساختن ویژگی از ایرانیان به مشرق زمین، تصویر استرئوتیپی را شکل می‌دهد که به واسطه آن شرقیان را نیز بازنمایی کرده و بر گستره شعر و ادب در این نواحی نیز تأکید ورزد.

هزار و یک شب، درواقع کتابی است در مقام جنگ ادبیات عامیانه شرق و آشکار است که قصه‌های پریان، حماسه‌ها و رقص‌ها تجلیات فرهنگ عامه هستند؛ به همین سبب مخاطب این مجموعه نه نویسندگان صاحب‌نام و اعتبار، بلکه ذوق و فرهنگ عمومی بوده و به خوشامد مردم عادی در پرداختن قصه‌ها اولویت داده‌اند (حیاتی، ۱۳۹۴). این‌گونه است که دالمانی شکوه و جلال کاخی مرتفع در ایالت بختیاری را تجلی‌بخش صحنه‌هایی از داستان‌های هزار و یک شب تشبیه می‌کند (دالمانی، ۱۳۳۵) و از داستان شهرزاد زیبا و شیرین‌سخن یاد می‌کند که حتی پس از بستن پلک‌ها، در جلوی چشمانش به تصویر کشیده می‌شوند. بدین ترتیب، دالمانی مجدداً تصویری از

شرق را نزد خوانندگان بازنمایی می‌کند و شیفتگی و علاقه خود به شاعران ایرانی و شرقی از نگاه ادبی نشان می‌دهد.

شاهنامه، به مثابه اثر حماسی برگرفته از فرهنگ عامه ایرانیان در نظر گرفته می‌شود و از داستان‌های اساطیری، داستان‌های پهلوانی و نیز روایات تاریخی تشکیل شده است (محرابی و کمالی روستا، ۱۳۹۴). مردم در قهوه‌خانه‌ها و شب‌نشینی‌ها، اشعار فردوسی را که برگرفته از فرهنگ عامه ایرانیان است، با آهنگی دلنشین می‌خوانند، برای دیگران بازگو می‌کردند و سینه‌به‌سینه به وارثان خویش می‌سپردند (تمیم‌داری، ۱۳۹۰). این اثر، روایتگر بخش عظیمی از اشتراکات، احساسات و ناخودآگاه جمعی اقوام ایرانی است و بیشتر داستان‌های شاهنامه پیش از آنکه به دست فردوسی تبلور هنری یابند و بخشی از شاهنامه محسوب شوند، در اذهان عموم و گردآورندگان داستان‌ها وجود داشته است (محسنی و همکاران، ۱۳۹۵). این تصاویر، کلیشه‌هایی هستند که نوعی «حس مشترک» را میان خواننده و شنونده پدید می‌آورند. درواقع کلیشه را می‌توان به نوعی عامل انسجام اجتماعی دانست که همه افراد در مورد یک مطلب عقیده واحدی دارند (اموسی^۱ و هرشبرگ^۲، ۲۰۰۷) و میان افراد یا جامعه و واقعیت میانجی‌گری می‌کنند (محسنی و همکاران، ۱۳۹۵).

دالمانی همچون بسیاری از سیاحان فرانسوی، از شاهنامه فردوسی یاد می‌کند که حاوی اشعار رزمی و داستان‌های پهلوانان است و در قبایل بختیاری جهت تشجیع و تحریک رزم‌آوران خوانده می‌شود تا روح جنگی در آنان تقویت گردد و مرگ را حقیر بشمارند (دالمانی، ۱۳۳۵). این تجربه را می‌توان به عنوان کلیشه‌ای دانست که در آثار سیاحان فرانسوی قرن نوزدهم نظیر اوستن هانری لایارد که از نفوذ این آثار پهلوانی در ذهن و جان اهالی بختیاری (لایارد، ۱۳۶۷) و آرتور دو گوبینو که از تأثیر داستان‌های حماسی بر روحیات مردم بختیاری سخن می‌گوید (دوگوبینو، ۱۳۸۳) تکرار شده است. دالمانی به نمایش‌های قهرمانی و سرودهای حماسی اشاره دارد که

1. Amossy

2. Herschberg

مورد علاقه ایرانیان است و در قهوه‌خانه‌ها برگزار می‌شوند. او همچنین، نقاشی‌های رسم شده با گچ سفید بر دیوار که شامل دو پهلوان با کلاه‌خود و گریزی در دست بوده‌اند، را یادآور افتخارات گذشته ایرانیان می‌داند. دالمانی از نقاشی‌ها و تابلوهایی صحبت می‌کند که شخصیت‌های داستان‌های حماسی نظیر فریدون، کاوه آهنگر، کاووس، کیخسرو، رستم، زال و جنگ رستم و اسفندیار را نشان می‌دهد (دالمانی، ۱۳۳۵). چنین توصیفاتی که در آثار برخی سیاحان فرانسوی که ادب فارسی را مورد توجه قرار داده‌اند به چشم می‌خورد، دقت دالمانی را در وصف حماسه‌سرای ایران و جایگاه والای شاعر در جهان عامه نمایان می‌سازد.

دالمانی هنگام سفرش به طوس و در پی یافتن کاشی‌هایی طلایی‌رنگ در خرابه‌های آن، از این شهر به‌عنوان «میهن فردوسی شاعر بلندقدر ایران» یاد کرده (دالمانی، ۱۳۳۵) و در ضمن صحبت راجع به «مقبره فردوسی شاعر والامقام ایران»، داستانی درباره فردوسی و پل کشف رود روایت نموده است. با توجه به اینکه نخستین مرحله در نقد تصویرشناسانه، شناسایی نحوه ارتباط است، «در حالتی که مؤلف ارتباط غیر مستقیم دارد، باید متن‌ها و اشخاص واسطه‌ای به‌خوبی شناسایی و بررسی شوند» (نامور، ۱۳۸۸، ص. ۱۳۴). این روایت را می‌توان بنا بر گفته خود سیاح که پیش از نگارش داستان، به مکان مقبره فردوسی اشاره می‌کند بر مبنای تجربه غیر مستقیم سیاح دانست: «پاره‌ای از مورخین این بنا را مقبره فردوسی تصور کرده‌اند ولی اشتباه کرده‌اند زیرا بنا بر قول سیاحانی که در اواسط قرن نوزدهم به سیاحت این شهر قدیمی رفته‌اند مقبره فردوسی شاعر والامقام ایران در فاصله کمی در سمت جنوب نقاره‌خانه واقع بوده» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۶۳۱) و در ادامه با این جمله که «راجع به ساختمان این پل داستان جالبی ذکر می‌کنند» به کتب تاریخ و سفرنامه‌ای اشاره دارد و تجربه بینامتنی او را نشان می‌دهد:

می‌گویند محمود غزنوی نسبت به این شاعر بزرگ بدرفتاری کرد [...] به‌طوری‌که فردوسی مجبور شد که از دربار او محرومانه فرار کند و به شهر طوس مولد خود برود. پس از مدتی محمود از کرده پشیمان شد و برای جبران بدرفتاری خود چندین شتر را

طلا بار کرده و برای فردوسی به طوس فرستاد، متأسفانه وقتی این کاروان به طوس رسید که جسد فردوسی را برای دفن از دروازه بیرون می‌آوردند؛ بنابراین بارهای شتران را به خواهر او تحویل دادند، ولی آن زن بلندهمت این طلاها را برای استفاده خود به کار نبرد و به مصرف ساختن این پل و مجاری آبیاری رسانید تا وسایل آسایش و رفاه سکنة شهر را فراهم سازد» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۶۳۲).

اشعار حافظ و سعدی، سرشار از نکات نغز و پیچیده‌ای است که جز با شناخت فرهنگ و ادبیات مردمی دریافتنی نیست (تمیم‌داری، ۱۳۹۰). درواقع جملات نغز، که ایده‌هایی را به صورت عام در رابطه با زندگی اجتماعی بشر بیان می‌دارد، به صورت تصاویر استرئوتیپی درآمده‌اند که به دلیل زیبایی، اختصار و انتقال سریع مفاهیم در میان مردم رایج شده و حافظه جمعی ملای ایرانیان را بستر خود قرار داده است. ناگفته نماند که ردپای این تصویر را می‌توان در حافظه جمعی سیاحان فرانسوی که به ایران سفر کرده و به ادبیات علاقه‌مند بوده‌اند یافت که حتی به طور ناخودآگاه در ذهن آنان متجلی می‌شود. دراین باره، دالمانی از موسیقی ایرانی سخن می‌گوید که دارای چندین مقام است و محتوای اکثر آن‌ها را به طور ویژه، اشعار حافظ و سعدی تشکیل می‌دهد (دالمانی، ۱۳۳۵). او هنگام سفرش به نیشابور، به مقبره عمر خیام، فیلسوف و شاعر شهیر ایران، (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۶۶۳) اشاره می‌کند و ضمن ابراز تأسف خود نسبت به وضعیت نامناسب و خرابی این مقبره، آن را یادگاری می‌داند که موجب افتخار ایرانیان است. دالمانی از نقاشی‌های ممتاز و جالب توجه حک‌شده بر کشوی قلمدان سخن به میان می‌آورد که حاوی تصاویری از عطار نیشابوری، شمس تبریزی، بایزید بسطامی و داستان‌های هفت‌پیکر نظامی، شاعر بزرگ ایران، (دالمانی، ۱۳۳۵، صص. ۱۱۵) است. به گفته او چنین قلمدانی را محمودخان ملک‌الشعرا برای ناصرالدین‌شاه ساخته و اشعاری را روی آن نوشته است که حاصل طبع این شاعر بوده که به نقل از سیاح، در نقاشی و فضل و کمالش در سرودن شعر سرآمد هم‌عصران خود بوده است و از او به عنوان استاد هنرمند و شیرین‌سخن یاد می‌کند و

یکی از جملات حک‌شده روی آن را ذکر می‌کند: «ناصرالدین شاهنشاه بزرگی است که با عدالت فرمانروائی می‌کند» (دالمانی، ۱۳۳۵، صص. ۱۱۳-۱۱۴).

او همچنین، به اشعار رایج میان قشرهای مختلف جامعه از قبیل کارگران، درویشان و چاوشان اشاره می‌کند که هریک به شیوه و هدفی خاص این کار را انجام می‌دهند. او اشعار مذهبی را نیز در نظر می‌گیرد که نمونه‌های آن عبارت‌اند از اشعار روضه‌خوانان در ماه محرم، نمایشنامه‌های تعزیه و زواری که با صدای بلند شعر می‌خواندند و پیوسته صلوات می‌فرستادند (دالمانی، ۱۳۳۵). درنهایت، این تصاویر مثبت و خنثی، نشان از علاقه دالمانی به اشعار عامیانه دارد. درواقع «هر نوع تصویری، برآمده از برخی انتخاب‌ها از سوی آفریننده اثر (نقاشی، عکس، فیلم) و بازآفرینان آن در کتب، اعلان‌ها و کارت‌پستال‌ها است. درنتیجه، نگاه بیننده بر تصویر، با نگاه‌های دیگری مواجه می‌شود» (دادور، ۲۰۱۱، ص. ۶). نگاه ویژه دالمانی به هنر و معماری را می‌توان ناشی از انتخاب ضمیر ناخودآگاه او در راستای علایق درونی‌اش و نیز تجربه بینامتنیت دانست که درنهایت تصویر مثبتی از ایران را بازنمایی می‌کند.

کلیشه، در زمینه واژه‌شناسی، به کاربرد عام و رایج برخی کلمات و اصطلاحات در میان مردم نیز اشاره دارد. سیاح در سفرنامه خود، الفاظ و لغات عامیانه را به همان صورت تلفظ شده در جامعه «دیگری» ذکر می‌کند. در برخی موارد این عبارات در همان حالت بیگانگی خود حفظ و نگاشته شده‌اند. به‌عنوان نمونه، او از نزاعی صحبت می‌کند که بین آنان و راننده رخ داده و موجب فحاشی راننده شده بود. به نقل از سیاح، «راننده جملات عجیب‌وغریبی را که ذخیره کرده بود در این موقع به زبان می‌آورد و به هریک از ۱۲ نفر مسافر چیزهایی می‌گفت، اما در آخر هر جمله، کلمه پدرسوخته را تکرار می‌کرد و این کلمه به منزله ترجیع‌بند جملات او بود» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۷۰۷). در اینجا دالمانی نگاه منفی و غریبه‌گرایانه خود را نسبت به «دیگری» نمایان می‌سازد. او همچنین در برخی موارد ضمن ذکر عبارات بیگانه، جهت فهم و درک خوانندگان فرانسوی به تعریف و توضیح آن می‌پردازد که سبب نزدیکی دو فرهنگ می‌گردد. فرآیند «معادل‌سازی» سبب بازیابی مسائلی نزدیک در

امر ترجمه می‌شود. به عبارت دیگر، «تصویر، ترجمه‌ای از دیگری و ترجمه‌ای از خود نیز است» (دادور، ۲۰۱۱، ص. ۷۵). به عنوان مثال، او اصطلاحی نظیر بُنْجُل و القابی نظیر درویش، چاوش، حاجی، کربلایی و مشهدی را توضیح می‌دهد تا از بیگانگی آن بکاهد: «چاوش کسی است که همه‌ساله به زیارت می‌رود و راه‌ها را خوب می‌شناسد، در دست او پرچمی است و چون به شهر و دهکده یا مکان مقدّسی رسید اشعار مناسبی را با آواز و با صدای بلند می‌خواند» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۱۸۳). او همچنین بخشی از سفرنامه‌اش را به ذکر عناوین و القاب شاه، هیئت‌دولت و برخی طبقات جامعه اختصاص داده و به نحوی دقیق از آنها نام برده است: «عنوان خانی و میرزائی از عناوین عادی و معمولی محسوب می‌شود؛ زیرا که غالب اشخاص اداری که لقب ندارند دارای این عنوان‌ها هستند مانند میرزا تقی‌خان و میرزا حسن‌خان و غیره» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۳۰). نام بردن یک‌به‌یک این عناوین همچون «اعتمادالسلطنه، اعتمادالدوله، اعتمادالملک، اعتمادالممالک، اعتمادالسلطان، اعتمادخاقان» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۲۹) نشان از نگاه غریبه‌گرایانه سیاح به این مقوله و دقت نظر او در ذکر عناوین دارد.

۴.۲. توجه به برش‌های خاصی از فرهنگ ایران در حکایات

هانری رنه دالمانی داستان‌های متعدّدی را در باب ابعاد مختلف زندگی ایرانیان در سفرنامه‌اش بازگو می‌کند. این بازنمایی برجسته از روایات عامیانه و ادبیات شفاهی ایران در اثر دالمانی، از اهمّیت به‌سزایی جهت مطالعه و بررسی فرهنگ و آیین ایرانیان برخوردار است، چراکه سنت و آیین روایت داستان، از دیرباز در میان آنان رایج بوده و در جهت آشنایی با فرهنگ و آداب و رسوم، ارائه مضامین اخلاقی و یا صرفاً به منظور سرگرمی و گذران اوقات تعریف می‌شدند. ذکر این گونه روایات در سفرنامه، به «دیگری» (ایرانیان) این امکان را می‌دهد که خود از جامعه و فرهنگش سخن بگوید و به تصویرسازی بپردازد. افزون بر آن، نشان‌دهنده توجه و علاقه دالمانی به شنیدن این گونه داستان‌ها است که او را به ثبت شنیده‌هایش در سفرنامه

سوق داده است. داستان‌هایی که به سبب تکرار در میان مردم، به صورت کلیشه درآمده و در اثر او نیز نمایانگر نوعی واقعیت فرهنگی حاکم بر جامعه هستند.

بررسی و خوانش دقیق روایات نقل شده در سفرنامه از خراسان تا بختیاری، جنبه‌های گوناگونی از شیوه و اهداف داستان‌گویی ایرانیان آشکار می‌سازد. در نتیجه می‌توان گفت که این گونه روایات به منظور سرگرمی، گذران وقت، عذرخواهی، هشدار از خطرات و نیز مهر تأییدی بر گفته‌های آنان مطرح شده است. به عنوان نمونه، از آنجایی که مسافران اروپایی بیشتر اوقات خود را در چاپارخانه‌ها به منظور حمل و نقل اسباب و لوازم سفر خود می‌گذراندند، روایات نقل شده بیشتری را نیز در سفرنامه به خود اختصاص داده‌اند. در اینجا مسئول چاپارخانه داستانی را جهت عذرخواهی از مسافران اروپایی روایت می‌کند و این گونه به نظر می‌رسد که این امر علاوه بر سرگرم ساختن سیاحان، تأثیر مثبتی را نیز در خاطرشان باقی می‌گذارد:

پس از غروب آفتاب به مقصودآباد رسیدیم که هفت فرسنگ از قوچان فاصله دارد، برای شام ما برنجی در آب جوشانده و دو جوجه هم در میان آن گذاشته بودند، ولی این جوجه‌های بدبخت بدون شک برای اینکه طعمه سگان عیسوی خواهند شد از پخته شدن خودداری کرده بودند و گوشت آنها با زحمت زیاد از استخوان جدا می‌شد. میزبان ما معذرت خواست که نتوانسته است شام خوبی برای ما فراهم نماید و برای جبران آن، ما را با نقل داستان‌های زیر سرگرم کرد (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۶۰۲).

در برخی موارد، ایرانیانی که با دالمانی ملاقات داشته‌اند، نسبت به خطراتی که در جاده‌ها و اماکنی خاص مسافران را تهدید می‌کرد، نظیر سارقین و راهزنان، هشدار داده و به منظور تأیید گفته‌های خود، داستانی را که شنیده بودند برای دالمانی نقل می‌کنند تا مخاطب خود را از صحت گفتارشان مطمئن سازند. بنابراین، می‌توان گفت که دالمانی، به طور ضمنی، به نقش داستان‌ها در آگاه‌سازی مردم از خطرات اشاره داشته است که در نگاه سیاح گاهی اغراق‌آمیز جلوه می‌نمود: «پس از آنکه به

کاروانسرای دیگری رسیدیم داستان‌های موحشی از ناامنی راه و سرقت‌های عدیده شنیدیم» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۸۶۲).

۴.۳. صنایع دستی و آثار باستانی ایران

اغلب حکایات نقل شده در سفرنامه/ از خراسان تا بختیاری، در قهوه‌خانه‌ها و چاپارخانه‌ها بازگو شده‌اند که به گفته سیاح، نقش مهمی در سرگرم ساختن مردم داشته‌اند. بنابراین می‌توان این موضوع را تأییدی بر ریشه کهن داستان‌گویی در میان مردم ایران دانست. علاوه بر آن، نقل این داستان‌ها در سفرنامه علاقه و شیفتگی دالمانی را به شنیدن آنها نشان می‌دهد که می‌توان به مثابه نگاهی مثبت از سوی سیاح در نظر گرفت. درواقع، می‌توان گفت که اعتقاد سیاح به سن سیمونیس، که ریشه در ایدئولوژی او از درک ترقی جامعه دارد، این ترس را در او برانگیخت که استفاده از قطعات صنعتی با جذابیت کمتر، ممکن است نابودی اجتناب‌ناپذیر اشیاء باستانی منحصربه‌فردی را که مظهر تمدن‌های اصیل گذشته هستند، به دنبال داشته باشد (سنشال^۱ و باربیون^۲، ۲۰۲۰). بنا بر مکتب کلود هانری سن سیمون (۱۸۲۵-۱۸۶۰) که الگوی خاصی را برای جامعه صنعتی آن زمان ترسیم کرده و به مسائلی نظیر کار، تعاون و همکاری و تولید ثروت در جامعه پرداخته بود، هانری‌رنه دالمانی را به سوی توجه و گرایش به صنایع دستی و اشیاء باستانی در ایران سوق داد. درواقع این موضوع به نقش ناخودآگاه در خوانش تصاویر نیز اشاره دارد (دادور، ۲۰۱۱) چراکه ضمن خوانش متن، این علاقه نسبت به صنایع دستی و دغدغه سیاح در حفظ آثار باستانی قابل مشاهده است که سبب بازنمایی اهداف و علایق «خود» در تصویر «دیگری» می‌شود. بنابراین، روایات عامه که به صورت تصاویر کلیشه‌ای در ذهن مردم ایران حک شده‌اند، در پی مقصود سیاح در سفرنامه بازنمایی شده که با دقت در مضمون آن، می‌توان به غنای صنایع دستی در ایران که بخشی از فرهنگ ایرانیان را نشان می‌دهد، دست یافت. به عنوان نمونه، او داستانی راجع به لطافت و کم‌وزنی

1. Sénéchal

2. Barbillon

فرش‌های ایرانی را می‌نویسد که منجر به بازنمایی تصویری مثبت از هنر ایرانیان می‌گردد:

می‌گویند یکی از کارمندان عالی‌رتبه تفلیس نسبت به یک تاجر ایرانی مهربانی‌هایی کرده و کارهایی برای او انجام داده بود، تاجر روزی برای اظهار تشکر به منزل او رفت و در ضمن صحبت اندازه‌اطاق آن کارمند روسی را با نظر به دست آورد و موقع رفتن به او وعده داد که [...] چیزی که گواه بر امتنان قلبی او باشد به‌عنوان هدیه برای او خواهد آورد. سال بعد تاجر خوش‌قول ایرانی [...] با بسته‌ای که در زیر بغل داشت به منزل کارمند روسی رفت. کارمند پس از تعارفات رسمی از او پرسید این بسته چیست که در زیر بغل داری؟ تاجر جواب داد فرش‌ای است که برای این تالار پذیرائی شما آورده‌ام [...] چند روز بعد این آقای روسی داستان فرش را برای مافوق خود [...] نقل کرد و گفت در عوض این هدیه من سرتاپای تاجر ایرانی را با طلا پوشاندم و هزار منات به او انعام دادم. سفیر به او گفت برعکس شما به‌عوض پاداش دادن او را ورشکست کرده‌اید، بهای این فرش بسی بیش از این بوده است زیرا که برای بافتن چنین فرش‌ی ۲۵ نفر کارگر باید مدت یک سال کار کنند (دالمانی، ۱۳۳۵، صص. ۱۳۷-۱۳۹).

این علاقه دالمانی صرفاً به اشیاء باستانی ختم نمی‌شود، بلکه به فعالیت‌های کاوشگرانه او در ابنیه باستانی نیز مرتبط می‌شود که به‌منظور یافتن این اشیاء کهن صورت می‌گیرد. بنابراین بازهم می‌توان شاهد اهمیت این موضوع نزد سیاح بود. او به شرح داستانی راجع به محو شدن بنایی تاریخی می‌پردازد و در ضمن ابراز تأسف و ناراحتی خود نسبت به بی‌توجهی ایرانیان در حفظ شاهکارهای تاریخی، نگاه منفی خود را م‌توجه خواننده می‌سازد که علت چنین واکنشی را می‌توان در علاقه‌مندی او به اشیاء و ابنیه باستانی دانست:

یکی از داستان‌هایی که ما شنیدیم راجع به انهدام یک بنای تاریخی بود. گوینده نقل می‌کرد که یکی از کارمندان دولتی خراسان می‌خواست خواهر خود را به شوهر دهد ولی پولی نداشت که جهیزی برای او تهیه نماید، بنابراین به فکر افتاد که

کاشی‌های سردر یک شاهکار تاریخی مشهد را بردارد و به فروش برساند و به این طریق پولی به دست آورد تا بتواند خواهر خود را با جهیزی که شایسته شأن او باشد به خانه شوهر بفرستد. بنابراین به همراهی چند نفر از رفقای خود به آن بنا رفت و تمام کاشی‌های نفیس سقف آن را کند و در همان حوالی در آب‌انبار خشکی پنهان کرد (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۷۹۶).

۴. ۴. خُلق و خوی ایرانیان

سیّاحان هنگامی که به کشوری عزیمت می‌کنند، گاهی به اجبار یا اختیار، به سازش‌پذیری و تعامل با آداب و رسوم و قوانین موجود در جامعه مقصد می‌پردازند. درواقع، «پذیرش بیگانگی خود، به معنای درک مجموعه‌ای از تفاوت‌های فرهنگی است. این فرآیند تمایزنگاری، دیگر واکنشی آنی نسبت به منطق تک فرهنگی محسوب نمی‌شود، بلکه همچون ساخت گذرگاهی است که در ورود معیارهای اثربخشی (و نه تنها ثمربخشی) از سوی هر ارتباط بینا فرهنگی نقش دارد. در این هنگام، ما در مرحله «سازش‌پذیری-همسان‌نگاری» قرار می‌گیریم» (دادور، ۲۰۱۱، ص. ۱۳۲). در اینجا، سازش‌پذیری اجباری سیّاح مدنظر است که سبب حضور او در محفلی می‌گردد که در آن داستان‌های روایت شده، او را به نگارش روایتی در سفرنامه‌اش سوق می‌دهند: «شب‌ها پس از صرف شام مسافرین اروپائی برای گذراندن وقت به حکم اجبار در سالون هتل جمع می‌شوند و [...] صحبت‌های گوناگونی به میان می‌آید و هرکسی داستانی می‌گوید» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۷۹۶).

همچنین، ضمن خوانش دقیق حکایات نقل شده از ایرانیان در سفرنامه، تقابل‌های دیگری نیز از خلال نظرات و دیدگاه دالمانی آشکار می‌شود. او در بخشی از سفرنامه، به داستانی راجع به خصلت صرفه‌جویی اصفهانیان اشاره داشته و با ذکر روایت از سیّاحی دیگر، بر آن تأکید می‌ورزد: «ملکم نسبت به سکنه این شهر خوش‌بین نیست و می‌نویسد [...] اگر بخواهیم میزانی برای صداقت آنها معین کنیم باید بگوییم به همان اندازه که در مخارج قناعت و صرفه‌جوئی می‌کنند در راست‌گوئی هم امساک دارند» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۹۴۸). درحالی‌که پیش‌تر، در بخش دیگری از سفرنامه،

به روایت داستانی عامیانه تحت عنوان «طیب اروپایی و یک تاجر اصفهانی» می‌پردازد که به گفته او، نشان از سخاوت و علو همّت اصفهانیان دارد، با این تفاوت که صفت سخاوت را این بار به شیوه‌ای کنایه‌آمیز به کار برده و درنهایت رنجش طیب اروپایی از فرد اصفهانی را حکایت می‌کند. در اینجا می‌توان تصویر اصفهانی‌ها را از نوع تصاویر استرئوتیپی دانست، چراکه به واسطه عام ساختن نوعی ویژگی به تمام مردم شهر، واکنشی را در مخاطب پدید می‌آورد. این تصویر همچنین به صورت کلیشه درآمده و تا به امروز در حافظه ایرانیان و ذهن برخی سیّاحان اروپایی ثبت شده است. درواقع، ادبیات تطبیقی، تمامی انواع استرئوتیپ را دربر نمی‌گیرد، بلکه به استرئوتیپ‌هایی اکتفا می‌کند که در آن واحد ادبی، بینافرهنگی و تصاویر برساخته از دیگری هستند (نامور مطلق، ۲۰۱۱). همچنین، می‌توان آن را مرتبط با ایدئولوژی سیّاح در زمینه اگزوتیسم دانست که نشان دهنده نگاه فرادستانه او به ایرانیان است. درواقع، دالمانی در این روایت از «خود اروپایی» تصویری مثبت و از اصفهانیان که در جایگاه ایران و شرق قرار می‌گیرند، تصویری منفی را ارائه می‌دهد، به‌ویژه هنگامی که دلیل رنجش طیب را این‌گونه بیان می‌کند: «البته هم‌میهنان ما بسیار خوش‌اخلاق و مهربان هستند ولی متأسفانه نمی‌توانند تحمل اهانت و حقارت را بنمایند» و هنگامی که در پایان روایت می‌گوید: «تاجر رفت و معلوم نشد که آیا بعدها از این عمل خود پشیمان گردید یا نه؟» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۸۴۰). این نگاه برتری جویانه و تصویر استرئوتیپی از اروپائیان، «هم‌میهنان ما»، با حکایتی دیگر نیز بازگو می‌شود:

یکی از دکترهای اروپائی به اصفهان وارد شد و به محض ورود تاجر بسیار ثروتمندی برای معالجه به او مراجعه نمود دکتر هم چون شنیده بود که این بیمار متمول است و البته حق‌الزحمه خوبی به او خواهد داد درنهایت ملاطفت و مهربانی به معالجه او پرداخت [...] متأسفانه چون به عادات مردم این کشور آشنا نبود مانند طبای دیگر که تا حق‌القدم نگیرند از خانه بیرون نمی‌آیند و به عیادت مریض نمی‌روند رفتار نکرد [...] تاجر بیمار پیوسته از طبیب خود اظهار امتنان می‌نمود و به

او وعده می‌داد که پس از بهبودی زحمات او را جبران خواهد کرد [...] عاقبت روزی تصمیم گرفت نزد طبیب برود و زحمات او را جبران نماید. [...] چون به محکمه طبیب وارد شد پس از تشکر و عذرخواهی زیاد دو دانه نارنج از جیب خود درآورد و به او تقدیم نمود. [...] دکتر از دیدن نارنج‌ها روی درهم کشید و هردو را از دست تاجر گرفت و از پنجره به کوچه پرت کرد» (دالمانی، ۱۳۳۵، صص. ۸۳۸-۸۴۰).

۴. ۵. باورهای مذهبی و رسوم عامیانه

در کنار این‌گونه تعاملات، نگاه‌های متفاوتی از سیّاح در پی بررسی تصویرشناسانه آشکار می‌سازد چراکه «برخی تصاویر سبب تمایل، رنج، آشفتگی و ترس در ما می‌شود که به آنچه در تخیل ما می‌گذرد، شباهت دارد» (دادور، ۲۰۱۱، ص. ۱۶). دالمانی داستان‌هایی را بازگو می‌کند که تصویری منفی به برخی از اعتقادات مذهبی ایرانیان را منعکس می‌سازد. او به‌عنوان فردی اروپایی با اعتقادات ویژه و متفاوت خود با دیگری، با نگاهی ایدئولوژیک، سعی در اثبات هویت منفی دیگری در زمینه خرافات و باورهای مذهبی مردم دارد که تا به امروز به‌عنوان تصاویر بسته در ذهن بسیاری از مردم ایران جای گرفته‌اند. درواقع، به نظر می‌رسد که با ثبت چنین روایاتی، سیّاح سعی در ارائه تصویری منفی از بی‌پایه و اساس بودن و یا خرافاتی بودن برخی اعتقادات نزد مردم دارد. به‌عنوان مثال، او راجع به برپایی زیارتگاه‌ها در ایران صحبت می‌کند که ایجاد آن‌ها متکی به اسناد و مدارک درستی نیست و گویا کسی خوابش را دیده و به همین مناسبت آنجا زیارتگاه شده است. در پی این توضیحات، به‌منظور تأیید گفته‌های خود، داستانی در این زمینه که از اهالی شنیده است را نقل می‌کند:

داستانی راجع به امامزاده مشهور قرا داغ شنیدم که برای مثال در اینجا نقل می‌کنم. گویند وقتی دهقانی در دامنه تپه‌ای خربوزه کاشت، اتفاقاً حاصل او خوب شد و خربوزه زیادی به عمل آمد، دهقان برای به فروش رساندن آنها تدبیری اندیشید و روزی در موقع بامداد به همسایگان خود گفت که من دیشب امامی را در خواب دیدم که نور مقدسی در اطراف سرش تابان بود و در آن تپه ظاهر شد. خبر این

خواب به زودی در آن نواحی منتشر گردید و از هر طرف جمعیت زیادی به سوی آن تپه روی آورد و بنائی هم به نام امامزاده در آن محل برپا ساختند. دهقان با این تدبیر تمام خربوزه‌های خود را با بهای زیادی فروخت و ثروت قابل ملاحظه‌ای به دست آورد و چندی بعد به حیلۀ خود اعتراف نمود ولی کسی به سخنان او گوش نداد و این محل برای آن دهکده و قراء اطراف زیارتگاه عمومی گردید» (دالمانی، ۱۳۳۵، صص. ۱۸۴-۱۸۵).

دالمانی در بخشی دیگر از سفرنامه، دالمانی به بازنمایی عادت‌ها و آداب و رسوم ایرانیان در زمینه بازی‌ها و سرگرمی‌های رایج آنان می‌پردازد. به این صورت که او «دیگری» را در جایگاه خود پذیرفته و بدون وارد ساختن دیدگاهش، به نقل داستان دراین باره می‌پردازد. این نوع تصویر، سیّاح خود را از ارجاعات فرهنگی‌اش رها ساخته و بدون ارزش‌گذاری بر دیگری، تنها به بازنمایی او می‌پردازد. در این شیوۀ برخورد با دیگری، سیّاح با نگاهی جهانی و بین‌المللی به دیگری، ضمن پذیرش مجموعه‌ای از تفاوت‌هایی که میان فرهنگ او و دیگر ملل وجود دارد، سعی در رسیدن به درک و شناختی از دیگری دارد. در این نوع بازنمایی، قضاوتی صورت نمی‌گیرد و بنابراین سیّاح به دو قطب جنون و ترس که شامل تصاویر اغراق‌گونه از دیگری است، نائل نمی‌شود (پاژو، ۱۹۹۴). به عنوان نمونه، او داستانی راجع به شکستن جنّاق را به‌طور مفصّل در دوازده صفحه با اشارات دقیقی به گفت‌وگوی میان شخصیت‌ها روایت می‌کند:

گویند در سال ۲۲۷ هجری (۱۱۴۲ میلادی) در یکی از واحات نجد جوان ۲۵ ساله‌ای موسوم به فارس که از افراد یکی از قبایل مهم عرب بود با دوشیزۀ زیبارویی ازدواج کرد و زندگانی بسیار خوشی داشت، [...] مدّت‌ها می‌گذشت که این زن و شوهر باهم جنّاق شکسته بودند و چون هردو باهوش بودند هیچ‌یک موفق به بردن بازی نمی‌شد. یک روز فارس [...] دست به بغل خود برد و شیشۀ عطری بیرون آورد و گفت عجب! من این شیشۀ عطر را از بازار حلب مخصوصاً برای تو خریده بودم تاجری که آن را به من فروخت سوگند یاد کرد که این عطر از گل سرخ شیراز گرفته

شده [...] اذفر، غفلت زده بدون اینکه بگوید: «مرا یاد است»، فوراً، شیشه را گرفت [...] فارس گفت: مرا یاد است و تو را فراموش، بازی را باختی و باید طبق قرارداد رفتار کنی» (دالمانی، ۱۳۳۵، صص. ۲۰۴-۲۰۸).

دالمانی چنین نگاهی را بار دیگر هنگام روایت داستانی درباره ازدواج نامطلوب نمایان می‌سازد. چنین روایتی که در منظر سیّاح، غریب جلوه نموده و در سفرنامه‌اش نیز تحت عنوان «ازدواج غریب» انعکاس یافته است، حاکی از نوعی تأکید از سوی دالمانی بر این نگاه غریبه‌گرایانه است و همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، به قضاوتی در رابطه با فرهنگ دیگری منجر نمی‌گردد. در اینجا به بخشی از این داستان اشاره می‌شود:

او چنین نقل می‌کرد: دوشیزه‌ای در ایل ما بود که در زیبایی‌اندام و جاهت صورت شهرتی داشت. من با زحمات و تحمل خسارات زیاد توانستم با او ازدواج نمایم یعنی با دادن یک‌صد تومان پول نقد او را از پدرش خریداری کردم. متأسفانه [...] ملفت شدم که زوجه من از جنس زنان معمولی نیست، بلکه فقط لباس او از جنس لباس زنان است، یعنی پسر جوانیست که در نتیجه حادثه‌ای که تجزیه و تحلیل آن خالی از اشکال نیست دوشیزه‌ای محسوب گردیده و با آن لباس درآمده است. به‌هرحال برای حفظ شرافت و حیثیت خود و پدرش بدون سروصدا او را نزد والدینش فرستادم و صدتومانی را که داده بودم محرمانه از پدرش مطالبه کردم ولی نتوانستم به وصول آن موفق شوم. از آن به بعد با خود عهد کردم که به‌طور مجرد زندگانی کنم و دیگر خیال ازدواج را در سر نپرورانم» (دالمانی، ۱۳۳۵، ص. ۸۴۶).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

سفرنامه هانری رنه دالمانی، بیش از دیگر سیّاحان فرانسوی که در قرن بیستم میلادی رهسپار ایران شدند، به این حوزه از ادبیّات عامه توجه نشان داده است. از خلال تصاویر ادبیّات عامه شامل حکایات، داستان‌ها و اشعار و گفتار عامیانه، تصاویر بسته‌ای مورد بررسی قرار گرفتند که در حافظه جمعی ملت ایران و نیز برخی اروپائیان سیّاح نقش بسته‌اند. نتیجه بررسی، نشان می‌دهد که بازتاب ادبیّات عامه،

سبب تصویرسازی از فرهنگ ایرانیان را در ابعاد گوناگون شده است. نخستین تصویر فرهنگی را می‌توان در میراث غنی زبان و ادب فارسی نزد ایرانیان دانست که نمونه‌های مهم آن در شاهنامه فردوسی و اشعار سعدی و حافظ و نیز اشعار عامیانه تجلی یافته‌اند. این موضوع همچنین، توجه مردم را در حفظ آثار ملی سرزمین خود به تصویر می‌کشد. در کنار این موارد، سیاح شیفتگی و نگاه مثبت خود را به ادبیات عامه ایران نشان می‌دهد. افزون بر آن، تصاویر موجود در حافظه جمعی ایرانیان و اروپائیان را نیز در این بازنمایی آشکار می‌سازد. درواقع، دالمانی از طریق روابط بیناشخصی با ایرانیان و نیز روابط بینامتنی با آثار تاریخی و سفرنامه‌های پیشین اروپائیان، به بازنمایی «دیگری» می‌پردازد.

بخش دیگری از این تصاویر، به نگاه انتخاب‌گر سیاح بازمی‌گردد که جلوه‌های ویژه‌ای از فرهنگ ایران را بنا بر دیدگاه و ایدئولوژی سیاح بازتاب می‌دهد. در ابتدا، نقش ایدئولوژی سیاح در جهت علایق شخصی‌اش مطرح است که به بازنمایی تصاویر مثبتی از گنجینه صنایع دستی و ارزش آثار باستانی ایران منجر شده است. در وهله بعد، ایدئولوژی برآمده از نگاه اگزوتیک سیاح است که در آثار دیگر سیاحان اروپایی و دیدگاه غالب اروپائیان به کشورهای جهان سوم یافت می‌شود. این گونه بازنمایی، در قالب استرئوتیپ در حافظه جمعی حک شده و در سفرنامه تصویری منفی را از خلق و خوی ایرانیان و خرافات آنان منعکس می‌سازد. در وهله سوم، این تصویر فرهنگی بار دیگر در بیان باورها و عقاید مذهبی ایرانیان آشکار می‌گردد که بر فاصله میان ایدئولوژی سیاح و دیگری تأکید دارد. همچنین، شرایط مکانی، به‌ناچار سیاح را گاه به سوی همسان‌انگاری سوق می‌دهد و در مواردی، ضمن پذیرش دیگری در جایگاه خودش، آداب و رسوم ایرانیان را به صورت تصویری خنثی و فرهنگی نشان می‌دهد.

همان‌طور که هدف تصویرشناسی، شناخت فرهنگ خود در ادبیات دیگری است، بررسی این سفرنامه نیز ابعاد مهمی از فرهنگ ایران را از نگاه جستجوگر دالمانی به تصویر کشیده است. درنهایت، می‌توان نتیجه گرفت که سیاح، از خلال بازتاب ادبیات

عامه ایران، فرهنگ جامعه «دیگری» را به خوانندگان معرفی می‌کند و شناخت دو طرفه زمانی به عرصه ظهور می‌رسد که ایدئولوژی سیاح با بازنمایی دیگری در هم می‌آمیزد و خواننده را به سوی فهم فرهنگ جامعه و دیدگاه «خود» دالمانی رهنمود می‌کند. شایان یادآوری است که سفرنامه‌ای با چنین اطلاعات غنی و ارزشمندی در حوزه ادبیات عامه، می‌تواند راهگشای تحقیقات مردم‌شناسانه و تصویرشناسانه گوناگونی در زمینه بررسی عناصر فولکلور باشد که سبب آشکارسازی ابعاد مهم و برجسته‌ای از زندگی ایرانیان عصر قاجار می‌گردد.

کتاب‌نامه

- تائبی، ز. و حیدری، ف. (۱۳۹۴). بررسی گفتمان پسااستعماری و نمودهای آن در ترجمه «سفرنامه یک سال در میان ایرانیان». *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۸(۱)، ۵۳-۷۴.
- تمیم‌داری، ا. (۱۳۹۰). *فرهنگ عامه*. تهران، ایران: مهکامه.
- حیاتی، ز. (۱۳۹۴). بازخوانی هزار و یک شب با رویکرد مطالعات تطبیقی بینارسانه‌ای (با تأکید بر الگوی اطلاع‌رسانی دراماتیک). به همت م. فتوحی، *مجموعه مقالات سومین همایش ملی نظریه و نقد ادبی در ایران* (۷۴-۷۵). تهران، ایران: خانه کتاب.
- دادور، ا. (۱۳۸۹). تصویر یک شهر غربی در آثار سه نویسنده ایرانی. *نامه فرهنگستان*، ۱۱(۱)، ۱۱۸-۱۳۵.
- دالمانی، ه. (۱۳۳۵). *از خراسان تا بختیاری* (ف. وحشی، ترجمه). تهران، ایران: امیرکبیر.
- دوگوبینو، آ. (۱۳۸۳). *سه سال در آسیا*. (ع. هوشنگ مهدوی، ترجمه). تهران، ایران: نشر قطره.
- زینی‌وند، ت. و امیری، پ. (۱۳۹۶). تصویرشناسی فرهنگی ایرانیان در آیین سفرنامه پولاک. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۰(۴)، ۲۳-۳۹.
- شاه‌محمدی، خ.، روشنفکر، ک. و رسولی، ح. (۱۳۹۵). *فرهنگ عامه ایرانی در سفرنامه ابن بطوطه*. *فرهنگ و ادبیات عامه*، ۲(۱۱)، ۱۵۳-۱۷۳.
- علوی‌زاده، ف. و وحدانی‌فر، ا. (۱۳۹۸). جلوه‌های فرهنگ عامه در سفرنامه سه سال در آسیای ژوزف آرتور گوینو. *فرهنگ و ادبیات عامه*، ۷(۲۸)، ۱۹۳-۲۱۸.
- فارسیان، م. و قاسمی‌آریان، ف. (۱۳۹۷). بررسی تصویرشناسانه مشهد در سفرنامه *از خراسان تا بختیاری* اثر هانری رنه دالمانی. *پژوهشنامه خراسان بزرگ*، ۱(۳۳)، ۸۱-۹۵.

فارسیان، م. و قاسمی آریان، ف. (۱۳۹۸). تصویرشناسی آیین تشیع در ایران از نگاه اوژن اوبن. به همت م. فارسیان، سومین همایش بین‌المللی ادبیات تطبیقی فارسی و فرانسه (ص. ۲۷۹-۲۹۳). مشهد، ایران: انتشارات دانشگاه فردوسی.

قیاسی، و. (۱۳۹۵). پژوهشی اجمالی در ادبیات عامه ایران. تهران، ایران: اطلاعات. لایارد، ه. (۱۳۶۷). سفرنامه لایارد یا ماجراهای اولیه در ایران (م. امیری، ترجمه). [بیجا]: انتشارات وحید.

محبوب، م. (۱۳۸۲). ادبیات عامیانه‌ی ایران (مجموعه مقالات درباره‌ی افسانه‌ها و آداب و رسوم مردم ایران). تهران، ایران: چشمه.

محرابی، م. و کمالی روستا، ح. (۱۳۹۴). بررسی و مقایسه تطبیقی بن‌مایه رویینی‌تنی در سه اثر ادبی «لیلیاد، شاهنامه و منظومه نیلونگن». مطالعات زبان و ترجمه، ۴۸(۱)، ۷۵-۸۸.

محسنی، م.، ابوالحسنی، ع.، و تقوی سیاه‌رودکلایی، ص. (۱۳۹۵). تصویرشناسی «بیگانه» در شاهنامه با تکیه بر کلیشه پردازی. پژوهش‌های ادبیات تطبیقی، ۴(۱)، ۱۲۳-۱۴۷.

نامور مطلق، ب. (۱۳۸۸). درآمدی بر تصویرشناسی، معرفی یک روش نقد ادبی و هنری در ادبیات تطبیقی. مطالعات ادبیات تطبیقی، ۳(۱۲)، ۱۱۹-۱۳۸.

نانکت، ل. (۱۳۹۰). تصویرشناسی به منزله خوانش متون نثر معاصر فرانسه و فارسی: ترجمه مؤده دقیقی. ادبیات تطبیقی ویژه‌نامه نامه فرهنگستان، ۲(۱)، ۱۰۰-۱۱۵.

Amossy, R., & Herschberg Pierrot, A. (2007). *Stereotypes et clichés* [Stereotypes and clichés]. Paris, France: Armand Colin.

Bessière, J., & Pageaux, D. H. (1999). *Perspectives comparatistes* [Perspectives comparatistes]. Paris, France: Honoré Champion.

Dadvar, E. (2011). *Imagologie* [Imagology]. Tehran, Iran: SAMT.

Leerssen, J. (2016). Imagology: On using Ethnicity to make sense of the world. *Revue D'études Ibériques et Ibéro-américaines*, 10, 13-31.

Namvar Motlagh, B. (2011). Les stéréotypes à travers le prisme de l'imagologie [Stereotypes through the prism of imagology]. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 5(7), 61-81.

Pageaux, D. H. (1994). *La Littérature générale et comparée* [General and comparative literature]. Paris, France: Armand Colin.

Pageaux, D. H. (1995). Recherche sur l'imagologie: de l'Histoire culturelle à la Poétique [Research on imagology: From cultural history to poetics]. *Revista de Filología Francesa*, 8, 135-160.

Sénéchal, P., & Barbillon, C. (2020). *D'Allemagne, Henry*. Retrieved from <https://www.inha.fr/fr/ressources/publications/publications-numeriques/dictionnaire-critique-des-historiens-de-l-art/d-allemande-henry.html>

درباره نویسندگان

محمد رضا فارسیان دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد است و حوزه پژوهشی ایشان ادبیات تطبیقی و ادبیات قرن ۱۹ فرانسه می باشد.

فاطمه قاسمی آریان کارشناس ارشد زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد است و حوزه پژوهشی وی ادبیات تطبیقی، ادبیات سفرنامه‌ای ایران و فرانسه، تصویرشناسی می باشد.

تأثیر روش تدریس درون‌دادمحور در مقابل برون‌دادمحور بر یادگیری و به‌یادسپاری واژگان انگلیسی توسط فراگیران خُردسال ایرانی

محمد امیریوسفی* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

چکیده

تاکنون مطالعات بسیاری بر چگونگی یادگیری واژه توسط بزرگسالان در زبان دوم به انجام رسیده است. بسیاری از محققان معتقدند یادگیری واژه در بین فراگیران خُردسال متفاوت بوده و شیوه‌های جدید آموزش زبان، مانند «روش تکلیف‌محور» که بر استفاده و تولید زبان دوم تأکید دارند، برای این افراد مناسب نیستند. هدف مطالعه حاضر، بررسی تطبیقی دو نوع روش تدریس (درون‌دادمحور در مقابل برون‌دادمحور) بر یادگیری و به‌یادسپاری واژگان انگلیسی در میان فراگیران خُردسال ایرانی است. ۴۵ زبان‌آموز ۶ تا ۷ ساله به ۳ گروه کنترل، درون‌دادمحور و برون‌دادمحور تقسیم شدند. در روش برون‌دادمحور، لغات مد نظر با استفاده از تکالیف برون‌دادمحور به شرکت‌کنندگان آموزش داده شد؛ اما در روش درون‌دادمحور، لغات مد نظر به صورت تکالیف درون‌دادمحور به آنها ارائه شد و هیچ‌گونه تولید زبانی از آنها درخواست نگردید. پس از ۴ هفته تدریس، دو نوع آزمون واژگانی (درک شنیداری و تولید) به عنوان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری از آنان گرفته شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری درک شنیداری و تولید گروه درون‌داد و برون‌داد باهم یکسان، اما به‌طور معناداری از میانگین نمرات پس‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری گروه کنترل بیشتر است؛ بنابراین بر اساس این نتایج می‌توان به این نتیجه رسید که هر دو روش منجر به افزایش دانش درکی، شنیداری و تولیدی واژگان مدنظر در فراگیران گردیده است. به‌طورکلی، نتایج تأییدکننده نظر لانگ

* نویسنده مسئول m.amiryousefi@fgn.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۶

(۲۰۱۵) مبنی بر این نکته است که هر یک از روش‌های آموزش زبان نقاط ضعف و قوت خود را دارند و ترکیب مناسبی از همه روش‌ها، با توجه به نیاز و مشخصات زبان‌آموزان می‌تواند نتایج مثبتی در پی داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: روش تدریس برون‌دادمحور، روش تدریس تکلیف‌محور، روش تدریس درون‌دادمحور، فراگیران ایرانی، فراگیری واژگان

۱. مقدمه

نظر به اهمیت واژه در فرایند آموزش و یادگیری زبان دوم، رویکردهای مختلف آموزش زبان نیز دیدگاه‌های متفاوتی را درباره اهمیت و چگونگی آموزش واژه مطرح کرده‌اند (سودمند افشار، ۲۰۲۱). به عنوان مثال، در رویکردهای کلاسیک، مانند دستور-ترجمه^۱، تأکید بر آموزش واژه به صورت خارج از بافت^۲ و از طریق معرفی معادل زبان اول است. در حالی که از منظر رویکردهای اخیر (رویکردهای شناختی و یا ارتباطی)، یادگیری واژه در بافت و فراهم آوردن فرصت جهت استفاده از آن اهمیت دارد و به یادگیری منجر می‌گردد.

یکی از مباحثی که توجه خاصی را در یادگیری زبان دوم دریافت نموده، نقش و تأثیر تکالیف درون‌داد^۳ و برون‌دادمحور^۴ بر یادگیری اجزای مختلف زبانی است. روش درون‌دادمحور، اگرچه زبان‌آموزان را در معرض زبان دوم قرار می‌دهد، اما منجر به اجبار برای تولید زبان دوم در آنها نمی‌شود. در مقابل، روش برون‌دادمحور زبان‌آموزان را به تولید و استفاده از زبان دوم ترغیب می‌نماید (الیس^۵، ۲۰۱۵). بسیاری از محققین و همین‌طور کتاب‌ها و منابع آموزش زبان، ضمن تأکید بر رویکرد برون‌دادمحور معتقدند که تنها با انجام تکالیف برون‌دادمحور است که یادگیری زبان و توانایی تولید و استفاده از آن حاصل می‌گردد (الیس^۶، ۲۰۰۳؛ لانگ^۷، ۲۰۱۵).

-
1. grammar translation
 2. context
 3. input-based
 4. output-based
 5. Ellis
 6. Long

باین وجود، تعدادی از پژوهشگران (الرام^۱ و الیس، ۲۰۱۸؛ شیتانی^۲، ۲۰۱۱) بر این باورند که ممکن است روش درون داد محور برای زبان آموزان خردسال بهتر و مؤثرتر باشد. یکی از دلایل این است که یادگیری زبان اول از طریق روش درون داد محور اتفاق می افتد و به علت فاصله کم میان یادگیری زبان اول و دوم، فرایند یادگیری زبان اول به زبان دوم قابل انتقال است (شیتانی، ۲۰۱۱). باین حال، متأسفانه تحقیقات کافی درباره این موضوع، خصوصاً در مورد زبان آموزان خردسال ایرانی صورت نگرفته است؛ بنابراین، پژوهش حاضر قصد دارد تا به پرسش های زیر پاسخ دهد:

۱. آیا روش درون داد محور یادگیری واژگان زبان دوم را برای فراگیران

خردسال ایرانی تسهیل می کند؟

۲. آیا روش برون داد محور یادگیری واژگان زبان دوم را برای فراگیران

خردسال ایرانی تسهیل می کند؟

۳. اگر هر دو روش درون داد و برون داد محور یادگیری واژگان زبان دوم را

تسهیل می کنند، کدام یک برای زبان آموزان خردسال ایرانی مؤثرتر خواهد

بود؟

در این راستا، در ابتدا هر کدام از روش های درون داد و برون داد محور و همین طور پیشینه تحقیق توضیح داده می شود. در ادامه، به بحث درباره روش تحقیق و نتایج حاصل از انجام پژوهش پرداخته خواهد شد.

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

از سال ۱۹۹۰ میلادی، تمرکز پژوهشگران از آموزش زبان دوم از طریق استفاده از زبان مادری و یادگیری عناصر زبانی به صورت جداگانه، به استفاده بیشتر یا منحصراً از زبان مقصد و یادگیری عناصر زبانی در کنار هم و در بافت تغییر یافته است. بر این اساس، نظریه های جدیدی مانند نظریه «توجه»^۳ و «درون داد»^۴ مطرح شدند

1. Erlam

2. Shintani

3. noticing hypothesis

4. input hypothesis

(غلامی و فروردین، ۲۰۱۷). این نظریه‌ها بر یادگیری آگاهانه، توجه به عناصر زبانی مقصد و یادگیری در درون بافت تأکید می‌کنند. روش آموزش درون‌داد نیز از جمله روش‌هایی است که باعث افزایش توجه و درک عمیق از عناصر زبانی در درون بافت می‌شود. به عناصر زبانی که فراگیر در یک بافت ارتباطی دریافت می‌کند درون‌داد می‌گویند (نمازی‌دوست، صابری دهکردی و شفیعی، ۲۰۱۹؛ گس و مکی^۱، ۲۰۰۷). بر اساس تعریف الیس^۲ (۲۰۱۲، ص. ۲۸۵)، روش تدریس درون‌دادمحور روشی است که «زبان‌آموزان را درگیر دستکاری^۳ و پردازش^۴ داده‌هایی می‌نماید که در معرض آن قرار گرفته و یا ملزم به پردازش آنها شده‌اند. در این روش، زبان به عناصر جداگانه تقسیم نمی‌شود، بلکه عناصر زبانی در کنار هم و در درون بافت ارزیابی می‌شوند.»

اهمیت و نقش درون‌داد در یادگیری زبان همواره مورد توجه محققین بوده است. به‌عنوان مثال، کرشن^۵ (۱۹۸۲، ۱۹۸۵ و ۱۹۹۸) با ارائه فرضیه درون‌داد، بیان نمود که استفاده از تکالیفی که بر تولید زبان تأکید دارند، تأثیری واقعی و مستقیم بر زبان‌آموزی ندارند و تنها پردازش درون‌داد قابل تفهیم^۶ منجر به یادگیری زبان می‌گردد. وی برای ادعای خود دلایل زیر را بیان نمود: ۱- هیچ مستندات و شواهدی مبنی بر یادگیری زبان از طریق برون‌داد وجود ندارد؛ ۲- امکان به دست آوردن توانش بالای زبانی بدون برون‌داد وجود دارد. در همین راستا، لانگ (۲۰۱۵) با تکیه بر فرضیه درون‌داد کرشن، ضمن ارائه تئوری تعامل^۷ خود بیان نمود که تنها شرایط لازم برای یادگیری زبان دوم، درون‌داد ساده و قابل فهم و تعامل و همکاری در پردازش درون‌داد است. همچنین ارلام و الیس^۸ (۲۰۱۸) دو دلیل عمده برای استفاده از تکالیف درون‌دادمحور و تأثیر آن بر یادگیری زبان دوم برشمردند: ۱- بر اساس نظر

1. Gass & Mackey

2. Ellis

3. manipulation

4. processing

5. Krashen

6. comprehensible input

7. interaction hypothesis

8. Erlam & Ellis

اشمیت^۱ (۲۰۰۱)، دانش ادراکی خصوصاً در مورد یادگیری واژگان زبان دوم، زودتر از دانش تولیدی به دست می‌آید؛ ۲- توجه^۲ بر اساس نظریه‌های کرشن نقش به‌سزایی در یادگیری زبان دوم دارد و استفاده از تکالیف درون‌داده‌محور باعث توجه زبان‌آموزان به اجزای زبانی می‌گردد.

در مقابل، هدف از آموزش برون‌داده‌محور، برقراری ارتباط و انتقال پیام از طریق فعالیت‌های تولیدی مانند صحبت کردن و نوشتن است (کیوان‌پناه، علوی و راوندی، ۲۰۲۰؛ محمودآبادی و سلیمانی، ۲۰۱۴). در این روش، آموزش عناصر زبانی مانند واژه، در قالب فعالیت‌های تولیدی و به‌صورت گفتاری یا نوشتاری انجام می‌پذیرد. درواقع توجه به روش برون‌داده‌محور و اهمیت آن در یادگیری زبان دوم از نتایج تحقیقاتی نشأت گرفت که نشان دادند تنها در معرض قرار دادن زبان‌آموزان به درون‌داد قابل فهم کافی نبوده و نمی‌تواند صحت و درستی^۳ زبان دوم را توسعه دهد. درواقع این امر به این خاطر است که زبان‌آموزان در چنین شرایطی فرصت کافی برای تولید زبان دوم و دریافت بازخورد و در نتیجه توجه به اجزای زبانی را ندارند (نساجی و تینا، ۲۰۱۰).

از نظر سویین^۴ (۱۹۹۵، ۲۰۰۵)، برون‌داد دارای سه کارکرد مهم است. اولاً تولید برون‌داد و بازخوردی که زبان‌آموز در مورد برون‌داد خود دریافت می‌کند منجر می‌شود تا وی به فاصله موجود بین زبان دوم، به صورتی که او استفاده می‌کند و زبان دوم، به صورتی که گویش‌وران زبان دوم استفاده می‌کنند، پی ببرد. درواقع، زمانی که زبان‌آموزان به تولید و استفاده از زبان دوم ترغیب می‌شوند، درمی‌یابند که قادر به استفاده درست از آن نبوده و درصدد برطرف کردن مشکلات خود در این زمینه خواهند بود. دومین نقش برون‌داد آزمودن فرضیه است. درواقع، وقتی زبان‌آموز از هم‌کلاسی یا معلم خود بازخورد دریافت می‌کند، به درستی یا نادرستی درک و تولید

1. Schmitt

2. noticing

3. accuracy

4. Nassaji & Tian

5. Swain

خود از زبان دوم پی می‌برد و به این ترتیب از فسیل‌شدگی^۱ دانش‌زبانی خود جلوگیری می‌کند (فاخر عجب‌شیر، در دست چاپ؛ رسایی^۲، ۲۰۱۷). نقش آخر برون‌داد، نقش فرازبانی آن است؛ ترغیب زبان‌آموزان به استفاده از زبان دوم، موجب توجه بیشتر آنها به این امر می‌شود که در چه زمانی و در مواجهه با چه کسی چه بگویند و از چه ساختارهایی استفاده نمایند (نساجی و تینا، ۲۰۱۰).

شیتانی (۲۰۱۱) معتقد است که کودکان در یادگیری زبان مادری قبل از تولید لغات، می‌توانند دسته‌بندی‌های متعددی از اشیای پیرامون خود و لغات مربوط به آنها را در ذهن خود ایجاد نمایند؛ بنابراین با کمترین تماس با زبان مادری و بدون تولید آن می‌توانند لغات بسیاری را فرا گیرند. لذا با توجه به فاصله کمتر میان یادگیری زبان اول و دوم در کودکان در مقایسه با بزرگسالان، به نظر می‌آید که روش درون‌دادمحور بسیار مؤثرتر باشد. با این حال متأسفانه تحقیقات بسیار کمی در این زمینه صورت گرفته است (ارلام و الیس، ۲۰۱۸؛ شیتانی، ۲۰۱۱).

به عنوان مثال، شیتانی (۲۰۱۱) در پژوهشی تجربی به مقایسه تأثیر دو روش آموزش درون‌داد و برون‌دادمحور بر یادگیری واژگان توسط زبان‌آموزان خردسال پرداخت. این پژوهشگر در گروه برون‌داد از روش سنتی (ارائه، تمرین و تولید) و در گروه درون‌داد از تکالیف «گوش بده و انجام بده»^۳ برای آموزش ۲۴ لغت زبان انگلیسی استفاده نمود. با اینکه زبان‌آموزان هر دو گروه نتایج یکسانی در آزمون تولید واژگان به دست آوردند، گروه درون‌داد در آزمون درک واژگان نتایج بهتری به دست آورد. از نظر شیتانی (۲۰۱۱)، یکی از ویژگی‌های زبان‌آموزان خردسال، نقشه‌برداری سریع است؛ به بیانی دیگر، زبان‌آموزان از طریق در معرض قرار گرفتن و مشاهده اشیاء، واژگان را یاد می‌گیرند. درواقع در این روش، زبان دوم مانند زبان اول به‌طور طبیعی و از طریق تعامل با معلم و دیگر زبان‌آموزان یاد گرفته می‌شود؛ اما این تحقیق

1. fossilization

2. Rassaei

3. Listen & do

با تعداد محدودی از زبان‌آموزان ژاپنی، در کلاس‌های بی‌کم‌وکاست^۱ و در یک مدرسه خصوصی انجام گرفت؛ بنابراین سطح زبانی آنها قابل کنترل نبود. همچنین این تحقیق بر روی دسته‌های محدودی از واژگان صورت گرفت. لذا ضروری است تا تحقیقات مشابهی در شرایط متفاوت و در محیط‌های یادگیری گوناگون انجام پذیرد تا بتوان در مورد چگونگی تأثیر هر یک از این روش‌ها نتیجه‌گیری درستی انجام داد.

ارلام و الیس (۲۰۱۸) در تحقیق خود تأثیر روش درون‌دادمحور را بر یادگیری واژگان و نشانه‌های جمع بر روی دو گروه از زبان‌آموزان حدوداً ۱۳ ساله برای آموزش ۱۳ لغت زبان فرانسه مورد آزمایش قرار دادند. در گروه اول (۱۹ نفر) از زبان‌آموزان خواسته شد تا یک‌سری تکلیف درون‌داد هدف‌دار را انجام دهند. درحالی‌که در گروه دوم (۱۵ نفر) از روش‌های سنتی جهت آموزش لغات و علائم جمع در زبان فرانسه استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که گروه آزمایش، دانش ادراکی بهتری را از واژگان و نشانه‌های جمع در مقایسه با گروه شاهد به دست آوردند؛ اما متأسفانه همان‌گونه که اشاره شد، تحقیقات بسیار کمی بر روی تأثیر این دو روش بر یادگیری زبان دوم در میان کودکان صورت گرفته است. لذا پژوهش حاضر در پاسخ به دعوت محققینی مانند اارلام و الیس (۲۰۱۸) از پژوهشگران جهت بررسی تأثیر این دو روش در محیط‌های آموزشی و فرهنگی مختلف صورت گرفت.

۳. روش پژوهش

مطالعه تجربی حاضر بر مبنای «پیش‌آزمون» و «پس‌آزمون» و متشکل از دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل است. شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، ۴۵ زبان‌آموز خردسال دختر بین ۶ تا ۷ سال و از یکی از مؤسسه‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران بودند که بر اساس «نمونه‌گیری در دسترس»^۲ انتخاب شدند. این زبان‌آموزان تجربه سه ماه زبان‌آموزی داشتند و در خارج از آموزشگاه هیچ آموزشی ندیده بودند.

1. intact class

2. convenient sampling

سطح زبانی شرکت کنندگان در این پژوهش بر اساس آزمون تعیین سطح آموزشگاه و همچنین نمرات ترم قبل آنها بررسی و کنترل گردید.

۳۲ واژه جدید در درس‌هایی مشابه، اما با روش آموزشی متفاوت، به هر سه گروه آموزش داده شد. از این ۳۲ واژه، ۲۸ واژه اسم و ۴ واژه صفت بودند. علت انتخاب اسم‌ها و صفت‌ها، یادگیری آسان‌تر این نوع واژگان برای زبان‌آموزان خردسال است (الیس، ۲۰۰۳). کلیه اسم‌ها و صفت‌ها از کتاب انگلیسی آمریکایی / اولین دوستان^۱ که توسط انتشارات آکسفورد برای کودکان در این سن چاپ شده، انتخاب گردیدند. واژگان آموزش داده شده در جدول (۱) ارائه شده‌اند. قبل از شروع تحقیق، جدید بودن لغات از طریق پیش‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱. لغات مورد استفاده در تحقیق حاضر

دسته بندی	لغات
حیوانات خانگی	خرگوش، موش، لاک پشت، مار، پروانه
لباس	پیراهن، جوراب، شورت، لباس زنانه، کفش، ژاکت
اعضای خانواده	عمه، عمو، مادربزرگ، پدربزرگ
رنگ	بنفش، زرد، صورتی، قهوه‌ای
مهمانی	آبنبات، بستنی، آبمیوه، کیک
اعضای بدن	دست، پا، انگشتان دست، انگشتان پا، زانو
صفتها	کوتاه، بلند، کوچک، بزرگ

مرحله پیش‌آزمون یک هفته قبل از شروع پژوهش انجام شد. سپس افراد شرکت کننده در تحقیق، به‌طور تصادفی به سه گروه درون‌داد (۱۵ نفر)، برون‌داد (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. شروع پژوهش هم‌زمان با شروع ترم جدید بود. در گروه کنترل، زبان‌آموزان واژگان جدید را مانند قبل و مطابق با برنامه آموزشی آموزشگاه یاد گرفتند. در گروه برون‌داد، آموزش واژگان در قالب فعالیت‌های برون‌دام‌محور به زبان‌آموزان آموزش داده شد؛ اما در روش درون‌دام‌محور

از تکالیف درون داد محور استفاده شد و ضرورتی بر تولید گفتاری واژگان نبود. در هر هفته دو جلسه کلاس آموزش زبان برگزار شد. پس از چهار هفته آموزش، مرحله پس آزمون برگزار شد. پس آزمون با تأخیر نیز دو هفته پس از مرحله پس آزمون برگزار شد. در هر مرحله، دو آزمون درک شنیداری و تولید گفتاری برگزار شد. هدف از این آزمون‌ها، سنجش دانش واژگانی (واژگان آموزش داده شده) زبان آموزان بود.

۳. ۱. تکالیف مورد استفاده در گروه درون داد محور

در این روش، آموزش و یادگیری واژگان از طریق انجام تکالیف درون داد محور صورت گرفت. در پژوهش حاضر، از تکالیف درون داد «گوش کن و انجام بده» که مناسب یادگیری زبان در کودکان است، استفاده شد. این تکالیف واکنش‌های زبانی و غیرزبانی منجر می‌گردد. قسمت غیر زبانی شامل یک واکنش فیزیکی است که پس از گوش دادن به دستورالعمل‌هایی که به زبان انگلیسی هستند انجام می‌گیرد. به عنوان مثال، زمانی که معلم به زبان انگلیسی به زبان آموز می‌گوید: «لطفاً کارت متعلق به پیراهن را بردار!»، زبان آموز می‌بایست بین کارت‌های موجود، کارتی که پیراهن را نشان می‌دهد بردارد و به معلم نشان دهد. در این گروه، تولید یا واکنش زبانی اهمیت نداشت. شایان یادآوری است که در ابتدا، نحوه انجام تکالیف به زبان فارسی برای زبان آموزان بیان شد؛ ولی در ادامه، برای اجرای تکالیف از زبان انگلیسی استفاده گردید.

۳. ۱. ۱. تکلیف اول: به اعضای خانواده خود کمک کن

در این تکلیف، از زبان آموزان خواسته شد تا با انتخاب کارت صحیح از بین کارت‌های موجود به اعضای خانواده خود کمک کنند. ۳۰ کارت که اسامی و صفات مورد استفاده در این تحقیق را به صورت مصور نشان می‌داد به هر یک از زبان آموزان داده شد. سپس، معلم دستورالعمل لازم را به زبان آموزان می‌داد. به عنوان مثال، به آنها گفته می‌شد: «کفش‌های عمو کوچک هستند». زبان آموزان می‌بایست به ترتیب

کارت‌های متعلق به عمو، کفش و کوچک را انتخاب و به مدرّس نشان می‌دادند. پاسخ‌های درست زبان‌آموزان ثبت شدند و در پایان مورد شمارش قرار گرفتند. جهت جلوگیری از تقلب، زبان‌آموزان به نحوی در کلاس قرار گرفته بودند که قادر به کپی‌برداری از حرکات یکدیگر نبودند. همچنین از آنها خواسته شد تا کارت‌های انتخابی را با دست خود پوشانده و سپس همه، به یک‌باره آنها را روی میز بگذارند.

۳. ۱. ۲. تکلیف دوم: حیوان خانگی خود را رنگ کن

در این تکلیف، مداد رنگی و تصاویر مربوط به حیوانات خانگی بین زبان‌آموزان توزیع شد. سپس به زبان انگلیسی، دستورالعمل‌های لازم به آنها داده می‌شد. به عنوان مثال، معلّم از آنها می‌خواست تا لاک‌پشت را بنفش کنند. زبان‌آموزان باید ابتدا کارتی را که تصویر لاک‌پشت روی آن بود پیدا می‌کردند و سپس با مداد رنگی بنفش آن را رنگ می‌کردند.

۳. ۱. ۳. تکلیف سوم: مهمانی

در این تکلیف، از زبان‌آموزان خواسته شد تا با پیدا کردن کارت‌های مربوطه، به مهمانی خانوادگی خود کمک کنند. معلّم دستورالعمل‌های لازم را به زبان‌آموزان می‌داد. به عنوان مثال، از آنها می‌خواست برای مهمان‌ها بستنی بیاورند. سپس زبان‌آموزان باید در میان کارت‌های موجود، کارتی را که تصویر بستنی روی آن بود پیدا می‌کردند و به معلّم نشان می‌دادند.

۳. ۱. ۴. تکلیف چهارم: ترسیم اعضای بدن

در این تکلیف، تصویر ناقصی از بدن انسان در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا بر اساس دستورالعمل‌های معلّم، اجزای مربوطه را کامل کنند. به عنوان مثال، معلّم به انگلیسی از آنها می‌خواست تا انگشتان دست را بکشند. سپس زبان‌آموزان با هر بار ترسیم درست، امتیاز لازم را می‌گرفتند. جهت بررسی درک آنها از صفات مورد مطالعه، مدرّس در پایان برگه زبان‌آموزان را بررسی می‌کرد و بر

اساس شکل ترسیم شده، دستورالعمل‌های جدیدی به آنها می‌داد. به عنوان مثال، مدرّس بیان می‌کرد: «انگشتان دست، کوچک هستند. انگشتان را بزرگ بکشند».

۲.۳. تکالیف مورد استفاده در گروه برون داد محور

در روش برون داد محور، تمرکز بر تولید واژگان بود و معلّم بیشتر از تکالیف و تمرین‌های «ارائه» «تکرار» «تولید» استفاده می‌کرد. در ابتدا، به زبان فارسی، دستورالعمل‌های لازم به زبان آموزان داده شد و در ادامه، سه نوع تکلیف برای این گروه در نظر گرفته شد. تمرکز این تکالیف بر تولید واژگان مورد مطالعه بود. گفتنی است که در صورت نیاز، استفاده از بازخورد اصلاحی به صورت تکرار جواب درست، جهت اصلاح اشتباهات زبان آموزان در دستور کار قرار می‌گرفت.

۱. ۲. ۳. تکلیف اوّل: گوش دادن و تکرار کردن

در این تکلیف، لغات از طریق استفاده از فلش کارت در اختیار زبان آموزان قرار می‌گرفت. سپس از زبان آموزان خواسته می‌شد تا به صورت گروهی و تکی آنها را تکرار نمایند.

۲. ۲. ۳. تکلیف دوم: بین و بگو

در این تکلیف، زبان آموزان در گروه‌های دو نفره باهم کار می‌کردند. یکی از زبان آموزان کارت خود را به دیگری نشان می‌داد و او می‌بایست لغتی را که کارت مد نظر نشان می‌داد تکرار می‌نمود. در صورت نیاز، مدرّس اشتباهات زبان آموزان را اصلاح می‌کرد.

۳. ۲. ۳. تکلیف سوم: حدس زدن

در این تکلیف، لغات مربوط به هر گروه مانند مهمانی (به جز یک مورد)، به صورت یکی یکی به زبان آموزان نشان داده می‌شد و از آنها درخواست می‌شد تا لغت حذف شده را حدس بزنند و آن را بیان کنند.

۳.۳. ابزار پژوهش

به منظور سنجش دانش واژگانی زبان‌آموزان، از دو آزمون درک شنیداری و تولیدی تهیه شده از جانب آموزشگاه زبانی که تحقیق حاضر در آن انجام شد، استفاده گردید. برای بررسی پایایی و روایی آزمون‌های مورد استفاده، ابتدا از چند مدرّس با سابقه در حوزه آموزش زبان درخواست شد تا این آزمون‌ها را مورد بررسی قرار دهند. سپس هر دو آزمون درک شنیداری و تولیدی بر روی گروهی از زبان‌آموزان سطح مقدماتی آموزشگاه که در انجام پژوهش شرکت نداشتند آزمایش شدند و ضریب «آلفای کرونباخ» برای آزمون‌های درک شنیداری و تولیدی به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۴ به دست آمد که بیانگر پایایی و همبستگی مورد اطمینان این آزمون‌ها است. آزمون‌های درک شنیداری و تولیدی در سه مرحله «پیش‌آزمون»، «پس‌آزمون» و «پس‌آزمون با تأخیر»، از نظر ساختار ظاهری و سختی مشابه بودند. در هر دو آزمون، همه ۳۲ واژه آموزش داده شده مورد ارزیابی قرار گرفت. قبل از برگزاری آزمون‌ها نیز، روش پاسخ‌دهی به سؤالات به فارسی برای زبان‌آموزان توضیح داده شد.

۴. یافته‌های پژوهش

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، در این پژوهش سه گروه برون‌داد، درون‌داد و کنترل، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر، در آزمون‌های درک شنیداری و تولیدی شرکت کردند. ابتدا، نرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون «کولموگوروف-اسمیرنوف»^۱ بررسی و سپس حسب مورد برای مقایسه گروه‌ها، از آزمون‌های «پارامتریک» و یا «ناپارامتریک» استفاده گردید. نرمال و یا نانرمال بودن داده‌ها با علامت «ستاره» در جدول نتایج مشخص شده است. به منظور پاسخ به سؤالات ۱ و ۲ و بررسی تأثیر هر کدام از روش‌های برون‌داد و درون‌داد بر یادگیری و به‌یادسپاری واژگان انگلیسی توسط زبان‌آموزان خردسال ایرانی، ابتدا میانگین نمرات به‌دست‌آمده در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر در هر

1. Kolmogorov-Smirnov test

کدام از گروه‌ها با استفاده از آزمون‌های «ویلکاکسون»^۱، «تی وابسته»^۲ و «فرید من»^۳ به صورت جداگانه مقایسه گردید.

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد نمرات سه گروه درون داد، برون داد و کنترل را در آزمون تولید، در سه سطح پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر، همراه با مقایسه سه سطح ارائه می‌دهد. نتایج تحلیل آماری نشان داد که برای هر سه گروه درون داد (آماره ۲۳/۴۲ و سطح معناداری ۰/۰۰)، برون داد (آماره ۲۴/۶۹ و سطح معناداری ۰/۰۰) و گروه کنترل (آماره ۲۳/۰۱ و سطح معناداری ۰/۰۰)، برابری میانگین نمرات سه سطح پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر رد می‌شود. نتایج آزمون‌های تعقیبی^۴ برای هر سه گروه (جدول ۲)، نشان داد که میانگین نمرات پس آزمون و پس آزمون با تأخیر آن‌ها با هم تفاوت معناداری دارند و به طور معناداری از میانگین نمرات پیش آزمون بیشتر است.

جدول ۲. میانگین و انحراف از معیار و نتیجه مقایسه سه سطح آزمون تولید در گروه‌ها

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	آماره	سطح معناداری	نتیجه
درون‌داد محور	پیش‌آزمون	۰/۰	۰/۰۰	۰/۰۰۰	پس‌آزمون = پس‌آزمون با تأخیر < پیش‌آزمون
	پس‌آزمون*	۲۷/۷۳	۱/۶۲		
	پس‌آزمون با تأخیر*	۲۸/۴۷	۰/۹۱		
برون‌داد محور	پیش‌آزمون	۰/۰	۰/۰۰	۰/۰۰۰	پس‌آزمون = پس‌آزمون با تأخیر < پیش‌آزمون
	پس‌آزمون**	۲۷/۴	۲/۰۹		
	پس‌آزمون با تأخیر**	۲۷/۲۰	۱/۶۱		
کنترل	پیش‌آزمون	۰/۰	۰/۰۰	۰/۰۰۰	پس‌آزمون = پس‌آزمون با تأخیر < پیش‌آزمون
	پس‌آزمون**	۲۱/۸۷	۳/۶۴		
	پس‌آزمون با تأخیر**	۲۷/۷۳	۳/۴۵		
* توزیع نانرمال، ** توزیع نرمال					

1. Wilcoxon test
2. Dependent T-Test
3. Friedman test
4. Post hoc tests

جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد نمرات سه گروه در آزمون درک شنیداری در سه سطح پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر را همراه با مقایسه سه گروه ارائه می‌دهد. برای آزمون درک شنیداری نیز نتایج تحلیل آماری نشان داد که در هر سه گروه درون‌داد (آماره ۲۳/۸۲ و سطح معناداری ۰/۰۰)، برون‌داد (آماره ۲۲/۵۳ و سطح معناداری ۰/۰۰) و کنترل (آماره ۲۳/۴۲ و سطح معناداری ۰/۰۰)، برابری میانگین نمرات سه سطح پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر رد می‌شود. نتایج آزمون‌های تسلسلی برای هر سه گروه (جدول ۳) نشان داد که میانگین نمرات پس آزمون و پس آزمون با تأخیر هر سه گروه باهم تفاوت معناداری ندارند و به‌طور معناداری از میانگین نمرات پیش آزمون بیشتر است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد و نتیجه مقایسه سه سطح آزمون درک شنیداری در گروه‌ها

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	آماره	سطح معناداری	نتیجه
درون‌دادمحور	پیش آزمون*	۰/۳۳	۲۳/۸۲	۰/۰۰۰	پس آزمون = پس آزمون با تأخیر < پیش آزمون
	پس آزمون*	۲۸/۴۰			
	پس آزمون با تأخیر**	۲۸/۰۱			
برون‌دادمحور	پیش آزمون*	۰/۳۳	۲۲/۵۳	۰/۰۰۰	پس آزمون = پس آزمون با تأخیر < پیش آزمون
	پس آزمون**	۲۶/۶۰			
	پس آزمون با تأخیر**	۲۶/۷۳			
کنترل	پیش آزمون*	۰/۵۳۳	۲۳/۴۲۴	۰/۰۰۰	پس آزمون = پس آزمون با تأخیر < پیش آزمون
	پس آزمون**	۲۱/۷۳			
	پس آزمون با تأخیر**	۲۳/۴			
* توزیع نانرمال، ** توزیع نرمال					

بنابراین، در پاسخ به سؤال‌های ۱ و ۲ تحقیق حاضر، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که هر دو روش درون‌داد و برون‌داد تأثیر مثبتی بر یادگیری و به‌یادسپاری واژگان انگلیسی توسط فراگیران خردسال ایرانی دارند.

به منظور پاسخ به سؤال ۳ و مقایسه میانگین نمرات سه گروه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر، از آزمون‌های «کراسکال والیس»^۱ استفاده گردید. جدول شماره (۴)، نتایج مقایسه سه گروه را نشان می‌دهد. با توجه به صفر بودن نمرات پیش آزمون تمام زبان‌آموزان در این مرحله نیازی به آزمون برای مقایسه برابری سه گروه وجود ندارد. در پس آزمون تولید، برابری میانگین سه گروه درون داد و برون داد و کنترل با آماره $19/37$ و سطح معناداری $0/00$ رد می‌شود؛ بنابراین، در پس آزمون تولید سه گروه تفاوت معناداری باهم دارند. نتایج آزمون‌های تعقیبی نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس آزمون تولید گروه درون داد و برون داد باهم یکسان است، اما به طور معناداری از میانگین نمرات پس آزمون تولید گروه کنترل بیشتر است. در پس آزمون با تأخیر تولید نیز برابری میانگین سه گروه درون داد و برون داد و کنترل با آماره $17/66$ و سطح معناداری $0/00$ رد می‌شود؛ بنابراین، در پس آزمون با تأخیر تولید نیز سه گروه تفاوت معناداری باهم دارند. نتایج آزمون‌های تعقیبی مشخص نمود که میانگین نمرات پس آزمون با تأخیر تولید گروه درون داد و برون داد باهم یکسان است، اما به طور معناداری از میانگین نمرات پس آزمون تولید گروه کنترل بیشتر است.

جدول ۴. نتایج مقایسه گروه‌ها در سه سطح آزمون تولید

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	آماره	سطح معناداری	نتیجه آزمون‌های تعقیبی
پیش‌آزمون	درون‌دادمحور	۰/۰	-	-	-
	برون‌دادمحور	۰/۰			
	کنترل	۰/۰			
پس‌آزمون	درون‌دادمحور*	۲۷/۷۳	۱۹/۳۷	۰/۰۰۰	درون‌دادمحور = برون‌دادمحور < کنترل
	برون‌دادمحور**	۲۷/۴			
	کنترل**	۲۱/۸۷			
پس‌آزمون با تأخیر	درون‌دادمحور*	۲۸/۴۷	۱۷/۶۶	۰/۰۰۰	درون‌دادمحور = برون‌دادمحور < کنترل
	برون‌دادمحور**	۲۷/۲۰			
	کنترل**	۲۷/۷۳			

* توزیع نانرمال، ** توزیع نرمال

جدول (۵)، میانگین و انحراف از معیار سه سطح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر درک شنیداری در سه گروه درون‌داد، برون‌داد و کنترل را همراه با مقایسه سه گروه ارائه می‌دهد. در پیش‌آزمون، برابری میانگین سه گروه درون‌داد، برون‌داد و کنترل با آماره ۰/۳۳ و سطح معناداری ۰/۸۴ پذیرفته می‌شود و بنابراین، در پیش‌آزمون، سه گروه باهم تفاوت معناداری ندارند. در پس‌آزمون، برابری میانگین سه گروه درون‌داد، برون‌داد و کنترل با آماره ۲۲/۹۵ و سطح معناداری ۰/۰۰ رد می‌شود و در پس‌آزمون، سه گروه تفاوت معناداری باهم دارند. نتایج آزمون‌های تعقیبی مشخص نمود که میانگین نمرات پس‌آزمون گروه درون‌داد، به‌طور معناداری بیشتر از میانگین پس‌آزمون گروه برون‌داد و گروه کنترل است و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه برون‌داد نیز به‌طور معناداری از میانگین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل بیشتر است. در پس‌آزمون با تأخیر درک شنیداری نیز، برابری میانگین سه گروه درون‌داد و برون‌داد و کنترل با آماره ۲۲/۴۳ و سطح معناداری ۰/۰۰ رد می‌شود و در پس‌آزمون با تأخیر، سه گروه تفاوت معناداری باهم دارند. با استفاده از آزمون‌های تعقیبی مشخص گردید که میانگین نمرات پس‌آزمون با تأخیر گروه درون‌داد و برون‌داد باهم

یکسان است، اما به طور معناداری از میانگین نمرات پس آزمون گروه کنترل بیشتر هستند.

جدول ۵. نتایج مقایسه گروه‌ها در سه سطح آزمون درک شنیداری

نتیجه	سطح معناداری	آماره	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
درون‌دادمحور = برون‌دادمحور = کنترل	۰/۸۴	۰/۳۳	۰/۴۸	۰/۳۳	درون‌دادمحور*	پیش‌آزمون
			۰/۴۸۷۹۵	۰/۳۳	برون‌دادمحور*	
			۰/۸۳۳۸۱	۰/۵۳	کنترل*	
درون‌دادمحور < برون‌دادمحور < کنترل	۰/۰۰۰	۲۲/۹۵	۱/۸۴	۲۸/۴۰	درون‌دادمحور*	پس‌آزمون
			۲/۲۶	۲۶/۶۰	برون‌دادمحور**	
			۳/۳۹	۲۱/۷۳	کنترل**	
درون‌دادمحور = برون‌دادمحور < کنترل	۰/۰۰۰	۲۲/۴۳	۱/۵۱	۲۸/۰	درون‌دادمحور*	پس‌آزمون با تأخیر
			۱/۸۳	۲۶/۷۳	برون‌دادمحور**	
			۲/۵۶	۲۳/۴	کنترل**	
* توزیع نانرمال، ** توزیع نرمال						

۵. بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هر دو گروه برون داد و درون داد، نتایج بهتری نسبت به گروه کنترل، در دو آزمون درک شنیداری و تولید و در دو سطح پس آزمون و پس آزمون با تأخیر کسب کردند. لذا بر اساس این یافته‌ها می‌توان این گونه بیان کرد که هر دو روش می‌توانند تأثیرات مثبتی بر یادگیری و به یاد سپاری واژگان توسط فراگیران خردسال داشته باشند. بر اساس نظر محققانی مانند ارلام و الیس (۲۰۱۹) و کرشن (۱۹۸۵)، وقتی زبان آموزان در معرض تکالیف درون داد قرار می‌گیرند، به طور طبیعی به پردازش و تحلیل واژه‌های جدید پرداخته و هنگامی که به درک کامل رسیدند، به صورت خودکار و بدون اجبار، واژگان جدید را تولید می‌کنند. از نظر کرشن (۱۹۸۹)، توانایی تولید زبان دوم نتیجه یادگیری است نه علت آن. در واقع در این روش، زبان آموز با ترغیب معلم، داده‌های زبانی را درهم آمیخته و به کشف قواعد پرداخته و به استقلال در یادگیری دست می‌یابد. در این راستا، بسیاری از رویکردهای

شناختی نیز تأکید می‌کنند که یکی از وظایف مهم معلم، تسهیل کردن فرایند یادگیری و قابل فهم کردن داده‌ها است. هم‌چنین لانگ (۲۰۱۵) و سوئین (۱۹۸۵) معتقدند که برون‌داد همگام با درون‌داد، یادگیری زبان دوم را تسهیل می‌کند. روش برون‌داد باعث توجه، بازیابی و حفظ واژگان زبان دوم می‌شود. از نظر کوئن^۱ (۲۰۰۶)، برون‌داد عامل محرک توجه به‌صورت و معنای عناصر زبانی است. درواقع برون‌داد باعث تمرین دانش زبانی می‌شود و به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد تا به‌صورت خودکار عناصر زبانی را تولید کنند و از دانش زبانی خود در محیط واقعی استفاده کنند.

نتایج این تحقیق می‌تواند از نظریه پژوهشگرانی مانند لانگ (۲۰۱۵) و رابینسون^۲ (۱۹۹۱) حمایت نماید که استفاده انحصاری از یک روش درست نیست. هر روش آموزشی نقاط ضعف و قوت خود را دارد؛ بنابراین مدرّس با توجه به شرایط محیط آموزشی و نیاز زبان‌آموزان باید ترکیبی از روش‌های مختلف را اعمال نماید. امیریوسفی (۲۰۱۶) و رابینسون^۳ (۱۹۹۱) معتقدند که پردازش اطلاعات از حافظه کوتاه‌مدت به بلندمدت مستلزم تکرار تکالیف به صورت‌های مختلف است. در روش درون‌داد، واژه‌های جدید در قالب متن و بافت به‌طور ناخودآگاه پردازش شده و در حافظه کوتاه‌مدت جای می‌گیرند. در روش برون‌داد، واژه‌های جدید تکرار و تثبیت شده و از حافظه کوتاه‌مدت به حافظه بلندمدت منتقل می‌شوند. در حقیقت، زبان‌آموزان در قالب تکالیف برون‌داد و درون‌داد مختلف، به پردازش، تمرین و تولید عناصر زبانی می‌پردازند؛ به‌طور ناخودآگاه دانش زبانی خود را ارتقا می‌دهند و به‌طور هم‌زمان سرعت و کیفیت یادگیری خود را بهبود می‌بخشند. این نتیجه، با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین نیز همخوانی دارد (رسایی، ۲۰۱۷؛ شیتانی، ۲۰۱۱؛ شیتانی و الیس، ۲۰۱۳؛ زیوهویی^۴، ۲۰۱۰). به‌عنوان مثال، زیوهویی (۲۰۱۰) در پژوهشی دریافت که هر دو روش درون‌داد و برون‌داد محور نقش مهمی در ثبت، دسترسی

1. Kwon

2. Robinson

3. Robinson

4. Xiaohui

سریع و تشخیص واژه‌های جدید دارند. این پژوهشگر استدلال کرد که تکالیف درون داد به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا واژه‌های جدید را در حافظه کوتاه‌مدت خود ثبت کنند. علاوه بر این، تعامل و گفت‌وگو در حین انجام تکالیف درون داد، زمینه را برای پردازش و درونی کردن واژگان جدید فراهم می‌سازد.

در پاسخ به سؤال آخر، مقایسه دو گروه درون داد و برون داد محور نشان داد که هر دو گروه نتایج یکسانی را در آزمون تولید واژگان به دست آورده‌اند؛ اما در آزمون درک واژگان، گروه درون داد عملکرد بهتری داشته‌اند. یافته‌های این پژوهش بیانگر این است که هر دو روش درون داد و برون داد زمینه را برای پردازش، ایجاد آگاهی، توجه و تولید واژگان جدید فراهم می‌سازند. با این حال، در روش درون داد، تأکید بیشتری بر پردازش داده‌های زبانی است. در این روش، زبان‌آموزان در قالب تکالیف درون داد و به تحریک معلم، به درک و پردازش واژه‌های جدید پرداخته و پس از مرحله توجه و آگاهی و زمانی که به آمادگی کامل رسیدند، واژه‌های جدید را تولید می‌کنند؛ اما در روش برون داد، در همان ابتدا تولید واژگان جدید مورد توجه قرار می‌گیرد. در این روش از صورت به معنا حرکت می‌کنیم و زبان‌آموز در حین تولید تکرار واژگان جدید، به مرحله توجه، آگاهی و سرانجام پردازش واژگان جدید دست می‌یابد. در واقع تفاوت روش برون داد و درون داد این است که در روش درون داد، تولید، نتیجه و محصول پردازش است؛ اما در روش برون داد، پردازش، نتیجه و محصول تولید است؛ بنابراین، در روش درون داد، پردازش و درک واژه‌ها در اولویت است و زبان‌آموزان سریع‌تر به درک و پردازش داده‌ها دست می‌یابند و نتایج بهتری در آزمون‌های ادراکی و دریافتی به دست می‌آورند.

به‌طور کلی، نتایج تحقیق حاضر نشان داد که روش‌هایی مانند روش تکلیف‌محور که بر تولید زبانی تأکید دارند و برای یادگیری زبان دوم در بین بزرگسالان محبوبیت دارند نیز می‌توانند برای زبان‌آموزان خردسال تأثیرگذار بوده و در کنار دیگر روش‌ها مورد استفاده قرار گیرند. در این راستا، معلم و طراحان کتاب، با آموزش واژگان در قالب تکالیف مختلف برون داد و درون داد محور، می‌توانند فرایند آموزش و یادگیری

واژگان را برای زبان‌آموزان تسهیل کنند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، تعداد، سطح و جنسیت زبان‌آموزان بود. پژوهش‌های آینده را می‌توان با تعداد بیشتر و جنسیت‌ها و سطوح مختلف زبان‌آموزان بررسی کرد. همچنین به نظر می‌رسد با استفاده از پژوهش‌های کیفی طولانی‌مدت و روش‌های مختلف تحلیل داده، نتایج دقیق‌تری به دست می‌آید.

کتاب‌نامه

- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21-34.
- Amiryousefi, M. (2016). The differential effects of two types of task repetition on the complexity, accuracy, and fluency in computer-mediated L2 written production: A focus on computer anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1052-1068.
- Chung, T. M., & Nation, P. (2003). Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 103.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- De La Fuente, M. J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(1), 81-112.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 285-301.
- Erlam, R., & Ellis, R. (2019). Input-based tasks for beginner-level learners: An approximate replication and extension of Erlam & Ellis (2018). *Language Teaching*, 52(4), 490-511.
- Fakher Ajabshir, Z. (in press). The relative efficacy of input enhancement, input flooding, and output-based instructional approaches in the acquisition of L2 request modifiers. *Language Teaching Research*.
- Fazeli, R., & Bagheri, M. S. (2015). The effect of input, input-output and output-input modes of teaching on vocabulary learning of Iranian EFL learners. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 4(2), 033-052.

- Gass, S. M. & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams, (Eds.). *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Gholami, N., & Farvardin, M. T. (2017). Effects of input-based and output-based instructions on Iranian EFL learners' productive knowledge of collocations. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(3), 123-130.
- Kaivanpanah, S., Alavi, S. M., & Ravandpour, A. (2020). The effect of input-based and output-based tasks with different and identical involvement loads on Iranian EFL learners' incidental vocabulary learning. *Cogent Psychology*, 7(1), 1731223.
- Knight, S. (1994). Dictionary: The tool of last resort in foreign language reading? A new perspective. *Modern Language Journal*, 78(3), 285-99.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London, England: Longman.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System*, 26(2), 175-182.
- Kwon, S. (2006). Roles of output and task design on second language vocabulary acquisition (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Florida, FL.
- Lantolf, J. (2003). Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In A. Kozulin, V. S. Ageev, S. Miller, & B. Gindis (Eds.), *Vygotsky's theory of education in cultural context* (pp. 349-370). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching and principles in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Maftoon, P., & Sharif Haratmeh, M. (2013). Effects of input and output-oriented tasks
- Mahmoudabadi, Z., & Soleimani, H. (2014). The impact of interactive output tasks on developing vocabulary knowledge of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 93-113.
- Mahmoudabadi, Z., Soleimani, H., Jafarigohar, M., & Iravani, H. (2015). The effect of sequence of output tasks on noticing vocabulary items and developing vocabulary knowledge of Iranian EFL learners. *International Journal of Asian Social Science*, 5(1), 18-30.

- Namaziandost, E., Dehkordi, E. S., & Shafiee, S. (2019). Comparing the effectiveness of input-based and output-based activities on productive knowledge of vocabulary among pre-intermediate EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(1), 1-14.
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14(4), 397- 419.
- Nation, I. P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELC Journal*, 13(1), 14-36.
- Rassaei, E. (2012). The effects of input-based and output-based instruction on L2 development. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16(3), 1-25.
- Rassaei, E. (2017). Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 21(1), 76-95.
- Richards, J. C., Platt, J. T., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Oxford, England: Longman.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 630-678). Oxford, England: Blackwell.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Shintani, N. (2011). A comparative study of the effects of input-based and production-based instruction on vocabulary acquisition by young EFL learners. *Language Teaching Research*, 15(2), 137-158.
- Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63(2), 296- 329.
- Soodmad Afshar, H. (2021). Task-related focus-on-forms foreign language vocabulary development: Focus on spoken form and word parts. *System*, 96, 1-20.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds). *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, England: The MIT Press.

with different involvement loads on the receptive vocabulary knowledge of Iranian EFL learners. *Research in English Language Pedagogy*, 1(1), 24-38.

Xiaohui, H. (2010). An empirical study on the effects of comprehensible input on incidental English vocabulary recognition. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(6), 91-108.

درباره نویسنده

محمد امیریوسفی دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه اصفهان می باشد. حوزه های پژوهشی مورد علاقه ایشان، روش تدریس تکلیف محور، روانشناسی آموزشی و استفاده از فناوری های نوین در آموزش زبان است.

کنکاشی در توانش زبانی و فرهنگی در آموزش و فراگیری زبان: معلمان، زبان‌آموزان و مطالب درسی در عصر جهانی‌سازی شده

لیلا دوبختی* (دانشکدهٔ چندرسانه‌ای، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران)

چکیده

زبان انگلیسی دیگر به‌عنوان تهدیدی برای یکپارچگی یک کشور محسوب نمی‌شود زیرا نشانگر روش زندگی و فرهنگ آمریکایی و بریتانیایی نیست. اخیراً واژه «انگلیسی‌های جهانی»، باب شده است. درواقع، زبان انگلیسی تبدیل به یک زبان جهانی شده است و به‌ندرت گویشوران انگلیسی آن را به‌عنوان دارایی خودشان به‌حساب می‌آورند. اصل لازم این است که آموزش زبان انگلیسی با عرف‌های فرهنگی آمیخته و ارائه شود. این رویکرد تأکید دارد که زبان بایستی با فرهنگ آمیخته شود و به همراه جنبه‌های فرهنگی تدریس و فراگرفته شود. ضمناً فرض بر این است که جهانی‌سازی اکثر مکت‌ها را تحت تأثیر قرار داده و یک فرهنگ جهانی به وجود آورده است. یکی از دلایل این ادعا وسایل و کالاهایی هستند که در سراسر دنیا استفاده می‌شوند. مقاله حاضر نقش فرهنگ را در رابطه با جهانی‌شدن، شکل‌گیری بافتی، توانش فرهنگی، مطالب درسی، زبان‌آموزان و معلمان بررسی می‌کند. نکته مهمی را که این مطلب تأکید می‌کند، تفاوت‌های بین موقعیتی است که در آن زبان تدریس و فراگرفته می‌شود. موقعیت انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و موقعیت انگلیسی به‌عنوان زبان دوم. امید بر آن است که این مطالعه برای تهیه و تدوین مطالب درسی، معلمان زبان و برنامه‌ریزان درسی مفید واقع شود.

کلیدواژه‌ها: توانش فرهنگی، توانش زبانی، جهانی‌سازی شده

* نویسنده مسئول l.dobakhti@tabriziau.ac.ir

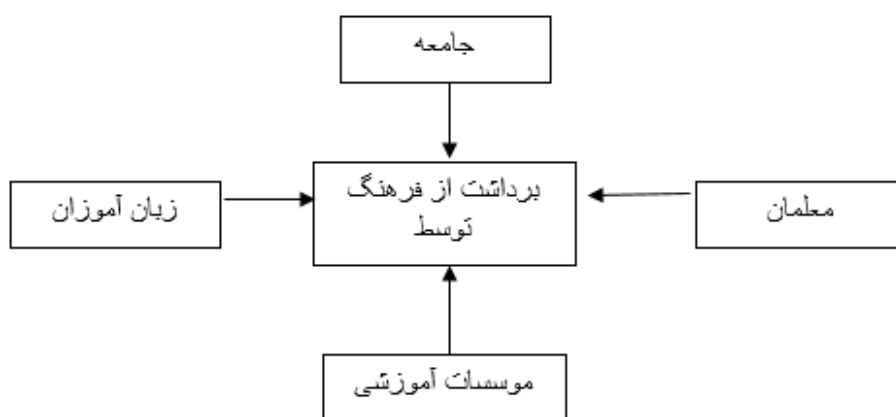
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۳

۱. مقدمه

زبان انگلیسی یک وسیله ارتباطی مشترک میان کشورهاست که گویشوران مختلف از کشورهای مختلف برای ایجاد ارتباط و رسیدن به مفهومی مشترک و قابل درک، آن را به کار می‌گیرند. اهمیت زبان انگلیسی را در هیچ موقعیتی از آموزش زبان نمی‌توان نادیده گرفت. امروزه جایگاه این زبان به عنوان یک زبان میانجی جهانی بیش‌ازپیش تثبیت شده است. در این میان لین^۱ (۲۰۰۱) تأکید می‌کند که «به نظر می‌رسد زبان انگلیسی به یک ابزار ارزشمند تبدیل شده است که بیش‌ازپیش مورد نیاز جهان است» (ص. ۲۷۱). بنا به گفته بهاتیا^۲ (۲۰۰۱، ص. ۷۹) «انگلیسی عمده‌ترین و پرکاربردترین زبان جهانی برای اهداف تحصیلی و شغلی است». به این منظور گاهی «حتی اگر در مؤسسات آموزشی زبان آموزش انگلیسی نباشد، زبان بومی و کتاب‌ها و مقالاتی که به آنها رجوع می‌کنند انگلیسی است» (کندی^۳، ۲۰۰۱، ص. ۳۲). از آنجایی که زبان انگلیسی نیز مانند همه زبان‌های دنیا در بستر از فرهنگ شکل می‌گیرد، یادگیری زبان انگلیسی علاوه بر توانش زبانی، نیازمند فراگیری توانش فرهنگی است (کولین^۴، ۲۰۰۴) و هر برنامه جامع آموزش زبان انگلیسی، باید به این جنبه از یادگیری زبان اهمیت ویژه‌ای قائل شود؛ اما مشکل اینجاست که مرز بین فرهنگ کوچک (عادات، سنت‌ها و رفتارهای روزانه) و فرهنگ بزرگ (تاریخ، جغرافیا و ادبیات) در بیشتر کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی کم‌رنگ‌تر شده است و این جنبه از فرهنگ معمولاً چیزی بیشتر از «یک سرگرمی اضافی برای آموزش زبان» نیست (تسنگ^۵، ۲۰۰۲، ص. ۱۱). به‌طورکلی هر برنامه مربوط به آموزش زبان و یادگیری شامل چهار عنصر اصلی است: زبان‌آموزان، معلمان، مطالب درسی و سیاست‌های ارائه شده توسط مؤسسات آموزشی. هرچند سهام‌داران اصلی درواقع زبان‌آموزان و اهداف، نیازها و خواسته‌های آنها است. مسأله عمده‌ای که بر نگرش

-
1. Lin
 2. Bhatia
 3. Kennedy
 4. Culhane
 5. Tseng

زبان‌آموزان نسبت به روند یادگیری تأثیر می‌گذارد، نحوه برخورد مطالب درسی، معلمان و مؤسسات آموزشی مربوطه با فرهنگ مقصد است که در این میان معلمان و کتاب‌های درسی در شکل‌گیری دیدگاه زبان‌آموزان نسبت به فرهنگ و زبان مبدأ و مقصد و جایگاهشان در میان این دو، نقش به‌سزایی ایفا می‌کنند (پیش‌قدم و صادقی، ۲۰۱۱). یادگیری زبان به‌تنهایی خسته‌کننده است، اما غنی کردن آن با برخی از عناصر فرهنگی موجب نشاط و سرزندگی آن می‌شود. در بخش‌های بعدی جنبه‌ها و روابط مختلف بین زبان و فرهنگ شرح داده خواهد شد. شکل (۱) برداشت افراد مختلف از فرهنگ را نشان می‌دهد:



شکل ۱. دیدگاه‌ها در مورد فرهنگ

۲. فراگیری زبان و آموزش فرهنگ

لازمه یک ارتباط مؤثر این است که زبان‌آموزان از دیدگاه و نگرش فرهنگ دیگر درک مناسبی داشته باشند (مظفرزاده و آژیده، ۲۰۱۹). تسنگ^۱ (۲۰۰۲) تأکید می‌کند که «موفقیت در یادگیری زبان مشروط بر فراگیری دانش فرهنگی است؛ زبان‌آموزان دانش فرهنگی را برای ایجاد ارتباط و افزایش درک مطلبشان در زبان مقصد فرامی‌گیرند» (ص. ۱۳)؛ اما نکته اصلی قابل تأمل، هدف زبان‌آموزان از یادگیری

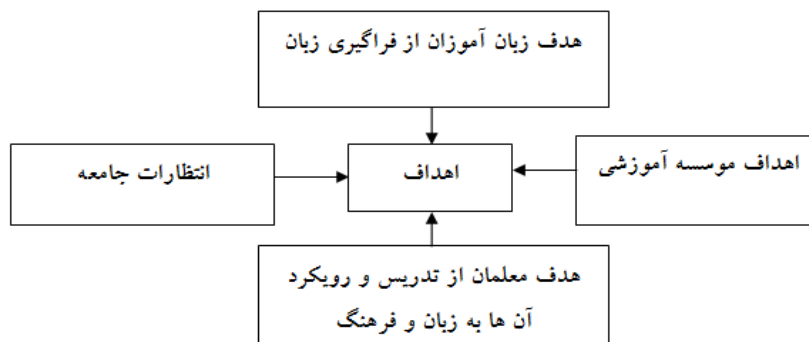
1. Tseng

فرهنگ است. درواقع اهداف زبان‌آموزان تعیین می‌کند که تا چه اندازه نیاز است که در کلاس به موضوع فرهنگ پرداخته شود. تسو^۱ (۲۰۰۵) خاطرنشان می‌کند که اگرچه بر اهمیت توانش فرهنگی تأکید شده است، «مطالب و تکنیک‌های خاص برای آموزش فرهنگ ... همچنان نامشخص است» (ص. ۴۰). آوارز (۲۰۰۷) همچنین بیان می‌کند که «الگوی مشترک و واحدی برای آموزش زبان خارجی وجود ندارد» (ص. ۱۳۵). مشکل اینجاست که در بیشتر مواقع، مؤسسات آموزشی اهداف و ارزش‌های خود را تحمیل می‌کنند. ازاین‌رو زبان‌آموزان و اهداف یادگیری آنها تا حدی نادیده گرفته می‌شود. همچنین گاهی اوقات مؤسسات آموزشی مربوطه روش‌ها و مطالب درسی را بدون در نظر گرفتن نیازها، خواسته‌ها و کمبودهای زبان‌آموزان تعیین می‌کنند. ابتدا باید مشخص کنیم که می‌خواهیم فرهنگ چه کسی و کجا را به زبان‌آموزان خود بشناسانیم: فرهنگ مقصد، فرهنگ مبدأ یا فرهنگ بین‌الملل. دوگانچای آکتونا^۲ (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که «در بیشتر موقعیت‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، اهداف آموزش زبان و اصول مشارکت در کلاس با موقعیت‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم متفاوت هستند» (ص. ۲۸۳). در حقیقت در موقعیت‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، زبان‌آموزان به‌راحتی می‌توانند فرهنگ پذیر شوند، یعنی خود را با فرهنگ جدید وفق دهند. زبان‌آموز، مستقیماً، فرهنگ مقصد را می‌بیند، حس می‌کند و با آن در تعامل است. هرچند در موقعیت‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی این تغییر دشوار و گاه غیرممکن است. ازاین‌رو مک کی (۲۰۰۳) بیان می‌کند که «یک روش مناسب برای آموزش زبان به‌عنوان یک زبان بین‌المللی بستگی به این دارد که متخصصان محلی آموزش زبان انگلیسی، جهانی بیندیشند اما بومی رفتار کنند...» (ص. ۱۴۵). در این میان گست (۲۰۰۲) بر این عقیده است که تدریس کلاسی باید بر اساس نیازهای فردی زبان‌آموزان باشد نه حقایق فرهنگی غیر قابل انعطاف و کلی؛ بنابراین گست

1. Tsou

2. Dogancay-Aktuna

اظهار می‌کند که «به‌جای یک رویکرد فرهنگی آشکار... الگوهای تعاملی درنهایت دقیق‌تر و موفقیت‌آمیزتر خواهند بود» (ص. ۱۵۷).

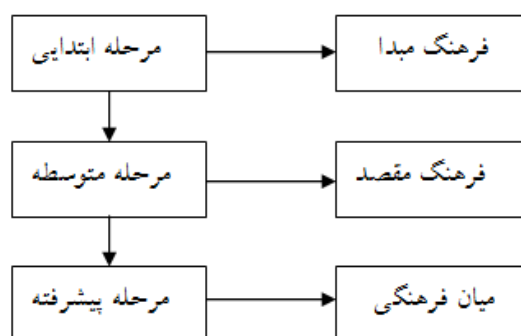


شکل ۲. بررسی اهداف مختلف در آموزش و یادگیری فرهنگ

شکل (۲) نقش اهداف مختلف در آموزش و یادگیری فرهنگ را نشان می‌دهد. ازاین‌رو بسیار مهم است که قبل از آغاز هرگونه فعالیت، اهداف مختلف دست‌اندرکاران در نظر گرفته شده و در اولویت قرار گیرد. این امر می‌تواند از طریق فرآیند تحلیل نیازها و با استفاده از توزیع پرسشنامه به زبان‌آموزان، مصاحبه صمیمانه با معلمان و پرس‌وجو در مورد اهداف موسسه آموزشی مربوطه انجام شود. در این مواقع در نظر گرفتن نقش جامعه از اهمیت بالایی برخوردار است. به این دلیل که برخی از جوامع آزاد هستند و ازاین‌رو فرهنگ مقصد و بین‌الملل در آنها به‌راحتی می‌تواند ارائه و به اجرا گذاشته شود. باین‌حال برخی از جوامع کاملاً بسته هستند و فرهنگ‌های دیگر را در آنها نمی‌توان به‌راحتی به زبان‌آموزان ارائه داد.

آموزش و یادگیری فرهنگ مقصد در موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی احتمالاً دشوار است. کرمش (۲۰۰۴) به‌درستی استدلال می‌کند که معنا از طریق تعامل‌های حضوری شکل می‌گیرد؛ بنابراین آموزش و یادگیری حقایق دقیق فرهنگ مقصد در کلاس دشوار است. گست (۲۰۰۲) معتقد است که آموزش فرهنگ به این دلیل دشوار است که «نتایج تأسف‌باری نظیر تحریف فرهنگ‌های بیگانه با

تقویت کلیشه‌های متداول و ارائه این فرهنگ‌ها به‌عنوان «دیگران» یکپارچه و منفعل به‌جای عناصری پویا و انعطاف‌پذیر دارد» (ص. ۱۵۴). هارومی (۲۰۰۲) همچنین بیان می‌کند که میزان دانشی که از فرهنگ مقصد در کلاس‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی حاصل می‌شود، محدود است، زیرا «زمان موجود برای آنها محدود است» (ص. ۵۱). در این میان نالت (۲۰۰۶) خاطرنشان می‌کند که بیشتر زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی با غیر انگلیسی‌زبان‌ها، انگلیسی صحبت می‌کنند؛ بنابراین برای این کار نیازی به یادگیری فرهنگ آمریکایی یا بریتانیایی ندارند.



شکل ۳. مراحل یادگیری و انواع فرهنگ‌ها

به‌طورکلی براون^۱ (۲۰۰۰) پیشنهاد می‌کند که زبان‌آموزان می‌توانند از دانش اولیه خود برای فراگیری زبان و فرهنگ بهره ببرند. یک راهبرد مهم برای یادگیری آسان زبان انگلیسی «این است که روی فرهنگ‌های بومی تمرکز کنیم» (نالت، ۲۰۰۶، ص. ۳۲۲). از این طریق زبان‌آموزان می‌توانند متونی به زبان انگلیسی در مورد کشور و فرهنگ بومی خود که به آن تسلط دارند، بخوانند و بنویسند. با این کار زبان‌آموزان احساس آرامش کرده و با آسودگی خاطر می‌توانند در مورد موضوعات آشنا مطالعه و گفت‌وگو کنند. به این منظور مک کی^۲ (۲۰۰۳) بیان می‌کند که «مطالب درسی انتخاب‌شده باید لغات و اطلاعاتی که شامل مطالبی در زمینه فرهنگ بومی است در

1. Brown

2. McKay

اختیار زبان‌آموزان قرار دهد» (ص. ۱۴۰). همچنین برای آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ‌های بین‌المللی از طریق زبان انگلیسی، می‌توانیم مباحث کلی از جمله آلودگی هوا، نابودی جنگل‌ها، رشد جمعیت، گرمایش جهانی و غیره را ارائه داده و به کار گیریم. مطمئناً موضوعات جالب و آشنا، فراگیری زبان را تقویت کرده و به دانش میان فرهنگی سرعت می‌بخشد. علاوه بر این، طبق گفته ناجی میدانی و پیش‌قدم (۲۰۱۲)، گنجاندن فرهنگ بومی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی، مزیت‌های بسیار دیگری هم دارد. انتخاب یک محتوای آشنا روند یادگیری را تسهیل می‌کند، قدرت شناختی زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد و نقش مثبت منطقه مجاور رشد را به‌عنوان دریچه‌ای برای شکل‌گیری هویت و توانمندسازی تسریع می‌کند (کامینز^۱، ۱۹۹۴). درواقع ناعادلانه و غیر معقول است که بار مسئولیت زبان و فرهنگ بیگانه را بر دوش زبان‌آموزان قرار دهیم. در مراحل اولیه یادگیری، زبان‌آموزان هم در مطالب زبانی (لغت، دستور زبان و کاربرد) و هم در مطالب فرهنگی نقاط ضعف دارند. ازاین‌رو ارائه مباحث و موضوعات آشنا و بومی به زبان انگلیسی برای انگیزه دادن به زبان‌آموزان و ایجاد یک وضعیت حمایتی برای فراگیری زبان سودمند است. در حقیقت مطالب فرهنگی خارجی و بیگانه برای زبان‌آموزان کم سن و سال دشوار است؛ بنابراین استفاده از مطالب درسی عمومی و ساده مفید است. مطالب فرهنگ مقصد را می‌توان در مرحله متوسطه به زبان‌آموزان معرفی کرد. در نتیجه وقتی زبان‌آموزان با فرهنگ مبدأ (مرحله ابتدایی) و فرهنگ مقصد (مرحله متوسطه) آشنا شدند، می‌توانیم در مرحله پیشرفته مطالب درسی میان فرهنگی را ارائه داده و به کار گیریم. دلیلش این است که در مرحله پیشرفته، قدرت استدلال و ادراک زبان‌آموزان به اندازه کافی رشد و پیشرفت داشته تا بتوانند فرهنگ‌های مختلف را باهم مقایسه کرده و از هم تمیز دهند. شکل (۳) به‌طور خلاصه مراحل فراگیری زبان و انواع فرهنگ‌ها را نشان می‌دهد.

به‌طور قطع زبان انگلیسی یک وسیله ارتباطی میان فرهنگ‌های مختلف است. از لحاظ فنی این زبان یک زبان واسطه در بین ملت‌های مختلف است. گفته می‌شود که جهانی‌سازی از طریق زبان انگلیسی و اینترنت سرعت گرفته است. مسلماً زبان انگلیسی نقش فرهنگی جدیدی را در این فرآیند بر عهده گرفته است؛ بنابراین می‌توان گفت که زبان انگلیسی ویژگی مشترک افرادی است که از آن برای تحقق بخشیدن به اهداف شخصی خود استفاده می‌کنند. کاجرو^۱ (۱۹۸۵) به‌درستی بیان می‌کند که «این زبان تنها تا حدودی شیوه زندگی بریتانیایی و آمریکایی را دربرمی‌گیرد» (ص. ۶۷). این فرآیند است که به آن «انگلیسی‌زدایی»^۲ زبان انگلیسی گفته می‌شود. از این رو بنا بر ادعای مک کی (۲۰۰۳) «مالکیت یک زبان بین‌المللی از آن سلب می‌شود» (ص. ۱۴۰). به گفته کیس و ونینجر^۳ (۲۰۱۳)، «دیدگاه راکدی از فرهنگ که برای دهه‌ها آموزش زبان انگلیسی را تحت‌الشعاع قرار می‌داد جای خود را به مدل‌های پویاتر داده است...» (ص. ۲۰). آنها در ادامه بیان می‌کنند که با روی کار آمدن «یک رویکرد فراملیتی^۴ یا جهانی/محلی که روی پیچیدگی و چندگانگی فرهنگی تمرکز دارد» (ریسیجر^۵، ۲۰۱۱، ص. ۴۸۵)، فرهنگ دیگر یک مفهوم ملی ندارد و نمی‌توان تعریف واضحی برای آن ارائه داد.

بنابراین سؤالاتی که پیش می‌آید این است: فرهنگ چه کسی باید آموزش داده شود؟ چه نوع فرهنگی را باید آموزش داد؟ چگونه باید فرهنگ آموزش داده شود؟ پاسخ به این سؤالات به‌ویژه «در مناطق آسیایی که انگلیسی اغلب با گذشته استعماری در ارتباط است و زبان‌ها محتوای سیاسی، ایدئولوژیکی و فرهنگی را دربر می‌گیرند» بسیار دشوارتر است (کیس و ونینجر، ۲۰۱۳، ص. ۲۰). براون (۲۰۰۰) در این خصوص اظهار می‌کند که یادگیری فرهنگ «تجربی است، فرآیندی که سال‌ها به طول می‌انجامد...» (ص. ۱۸۲). باین حال ادعا می‌شود که «فرهنگ قلب آموزش زبان

1. Kachru

2. De-anglicisation

3. Kiss & Weninger

4. transnational

5. Risager

دوم است» (روسل، ستاین باک و بلنی^۱، ۲۰۰۷، ص. ۱۴۲). به علاوه گفته می شود که حقیقتاً یادگیری زبان را نمی توان از یادگیری فرهنگ مقصد جدا کرد (کورتازی و جین^۲، ۱۹۹۹، ص. ۱۹۷). همچنین برای یادگیری یک زبان، فرد باید درباره مردم و فرهنگ آن آگاهی لازم را داشته باشد. باین وجود، با گسترش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان جهانی، فرض مبنی بر اینکه زبان و فرهنگ باهم ارتباطی جدایی ناپذیر دارند، به چالش کشیده می شود. دلیلش این است که بیشتر مردم زبان انگلیسی را برای اهدافی غیر از تعامل با گویشوران بومی انگلیسی یاد می گیرند. به این منظور بیشتر زبان آموزان نیازی به یادگیری فرهنگ بریتانیایی یا آمریکایی ندارند. آنها انگلیسی را به دلایل مختلفی می آموزند؛ برای مثال، برای به دست آوردن یک شغل، ترفیع در شغل خود، دستیابی به اطلاعات علمی، ورود به دانشگاه های معتبر، کار کردن با افراد غیر بومی دیگر و غیره. ازاین رو مک کی (۲۰۰۳) بر این باور است که «زبان آموزان نیازی به فراگیری قواعد فرهنگی گویشوران بومی آن زبان ندارند» (ص. ۱۴۰). نالت^۳ (۲۰۰۶) در این رابطه بیان می کند که «جهانی سازی زبان انگلیسی، مقوله چگونگی تدریس فرهنگ را پیچیده می کند...» (ص. ۳۲۴). ازاین رو گاهی معلّمان زبان بین تدریس فرهنگ کوچک (عادات، سنت ها و رفتارهای روزانه) یا فرهنگ بزرگ (تاریخ، جغرافیا و ادبیات) سردرگم می مانند.

در دهه های اخیر عبارت «انگلیسی های جهانی» (پنیکوک^۴، ۱۹۹۴) جهش گسترده ای پیدا کرده است. این به آن معناست که زبان انگلیسی نوع و کاربردهای فراوانی دارد. حقیقت این است که افراد مختلف در کشورهای مختلف زبان انگلیسی را به کار می گیرند و بی شک نمی توان انتظار داشت که بتوان آن را به طرز صحیح و طبق قواعد پیش نویسی شده توسط متخصصان دستور زبان به کار گرفت؛ و چه خوشمان بیاید چه نیاید، از آنجایی که افراد مختلف با سطح مهارت زبانی متفاوت آن

1. Rowsell, Sztainbok & Blaney

2. Cortazzi & Jin

3. Nault

4. World Englishes

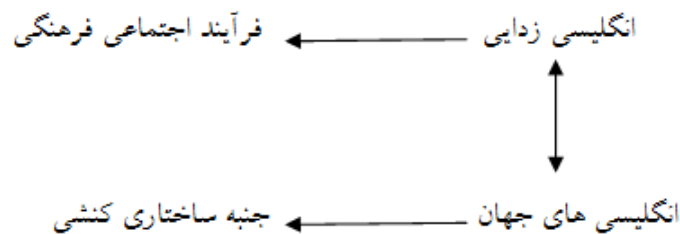
5. Pennycook

را به کار می‌گیرند، ساختار دستوری این زبان در طول این فرآیند آسیب دیده و صدمه می‌خورد. بعد از جنگ جهانی دوم، بیشتر مردم زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم و یا به‌عنوان یک زبان خارجی به کار گرفتند. با این حال اصطلاح «امپریالیسم زبانی» (راجاوپالان^۱، ۱۹۹۹) دیگر قابل قبول نیست. ملل و اقوام مختلف از زبان انگلیسی در مکالمات روزانه، تجارت، آموزش، تعاملات و معاملات خود برای رسیدن به اهدافشان استفاده می‌کنند؛ بنابراین در این گونه کاربردهای زبان، هیچ نشانی از سلطه فرهنگ آمریکایی و یا بریتانیایی دیده نمی‌شود که اغلب به آن انگلیسی‌زدایی زبان انگلیسی گفته می‌شود.

در دهه‌های اخیر اکثر کشورها از زبان انگلیسی برای انجام معاملات اقتصادی بین‌المللی خود استفاده می‌کنند. از این رو با اطمینان می‌توان اظهار کرد که زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان واسطه یا زبان کمکی عمل می‌کند تا جوامع مختلف را به هم پیوند داده و نیازهای آنها را تأمین کند. در واقع ما می‌توانیم صرف‌نظر از کشور خاصی که زبان انگلیسی به آن تعلق دارد، آن را به‌عنوان زبان بین‌المللی یاد کنیم. از این رو مک کی (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که «اکنون زمان آن فرا رسیده است که گویشوران دوزبانه انگلیسی، مالکیت زبان انگلیسی را پذیرفته، از آن برای اهداف خود استفاده کرده و طبق نیازهایشان آن را تغییر دهند» (ص. ۱۴۰)؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد که «انگلیسی‌زدایی» یک فرآیند اجتماعی-فرهنگی است که در آن زبان انگلیسی بدون هیچ‌گونه تأثیر امپریالیستی، آزادانه توسط افراد مختلف به‌عنوان زبان دوم یا یک زبان خارجی به کار گرفته می‌شود. در این گونه موارد زبان انگلیسی نشانگر جنبه‌های فرهنگی، آداب و رسوم غربی نیست. در نتیجه معلمان غیر بومی می‌توانند بدون احساس گناه زبان انگلیسی را آموزش دهند. در حال اصطلاح «انگلیسی‌های جهان» حاکی از این است که اشخاص غیر بومی در زندگی روزمره خود از زبان انگلیسی برای رفع نیازهای ضروری خود استفاده می‌کنند. پیامد «انگلیسی‌های جهان» این است که اشخاص غیر بومی آن زبان را به کار می‌گیرند و

1. Rajagopalan

در طول این فرآیند یکپارچگی ساختار آن در هم می‌شکند. علت آن این است که تعامل‌کنندگان روی انتقال معنا تمرکز می‌کنند و ساختار به‌طور کلی فراموش می‌شود. این‌گونه موارد بیشتر در گفتمان گفتاری اتفاق می‌افتد زیرا حفظ ظاهر زبان در آن به اندازه گفتمان نوشتاری اهمیت ندارد. در گفتمان نوشتاری (ایمیل، نامه، قرارداد، مقاله و غیره) که به‌طور عمده توسط افراد تحصیل‌کرده انجام می‌گیرد، حفظ ظاهر بسیار مهم است. شکل (۴) خلاصه گفته‌های ما را به‌وضوح نشان می‌دهد:



شکل ۴. جنبه های مختلف تغییر در زبان انگلیسی

«جهانی‌سازی»^۱ یک واقعیت عینی است که وجود دارد، گسترش می‌یابد و نمی‌توان از آن چشم‌پوشی یا رهایی پیدا کرد. جهانی‌سازی را می‌توان از دیدگاه‌های مختلف مورد مطالعه قرار داد. باین‌حال همان‌گونه که بلاک^۲ (۲۰۰۴) تأکید دارد «در مورد موضوعات مربوطه به‌هیچ‌وجه توافقی وجود ندارد» (ص. ۷۵). پژوهشگران مختلف جهانی‌سازی را به روش‌های مختلفی تعریف کرده‌اند. برای مثال، هلد و مک‌گرو^۳ (۲۰۰۳) از آن به‌عنوان «تغییر یا تحول در مقیاس سازمان اجتماعی انسان که جوامع دور را به هم پیوند داده و دستیابی به روابط قدرت در میان مناطق قاره‌های عمده جهان را گسترش می‌دهد» یاد کرده‌اند. همچنین طبق اظهارات شریفی و یارمحمدی (۲۰۱۳) جهانی‌سازی را می‌توان از دو دیدگاه مورد مطالعه قرار داد: در

1. globalization

2. Block

3. Held & McGrew

دیدگاه اول، جهانی‌سازی به معنی غربی‌سازی و آمریکایی‌سازی است؛ اما در دیدگاه دوم گفته می‌شود که جهانی‌سازی «قرار نیست که تمامی ملّت‌ها را همسان کند، بلکه باید آنها را با گونه‌های بیشتر و همچنین تفاوت‌های گسترده ملّت‌های بومی آشنا سازد» (خواجوی و عباسیان، ۲۰۱۱، ص. ۱۸۱). ما به‌سادگی می‌توانیم تأثیر جهانی‌سازی را در غذاها و یا فست فودهای روزانه خود مثل «کی اف سی»^۱، «سوشی» و «مک‌دونالد»^۲ یا نوشیدنی‌هایی نظیر «کوکاکولا»، «اسپرایت»^۳ و «میلو»^۴ ببینیم. همین‌طور خودروهایی که سوار می‌شویم مانند: مرسدس بنز، تویوتا یا پژو. به‌علاوه، فرهنگ لغت‌های تک‌زبان‌ای که استفاده می‌کنیم (از جمله آکسفورد، کمبریج، وبستر و غیره)، از جمله کتاب‌های منبع بین‌المللی در سراسر جهان به حساب می‌آیند. تمامی این مثال‌ها تأثیر جهانی‌سازی را در زندگی روزمره ما نشان می‌دهد. آنچه روشن است این است که ما به‌سختی می‌توانیم از تأثیر جهانی‌سازی جلوگیری و یا اجتناب کنیم؛ بنابراین می‌توان گفت که از چند منظر می‌توان به مسأله جهانی‌سازی پرداخت: اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و آموزشی. مقاله حاضر به‌طور عمده روی نقش و تأثیر آموزشی جهانی‌سازی تمرکز دارد.

نقطه مقابل واژه جهانی‌سازی، اصطلاح «بومی‌سازی»^۵ است. بومی‌سازی می‌تواند به معنای موردی باشد که به یک منطقه یا کشور خاصی تعلق دارد مانند مراسم سنتی، غذا، نوشیدنی، لباس و غیره. با این حال در سال‌های اخیر جهانی‌سازی و بومی‌سازی باهم ترکیب شده و واژه جدیدی را پدید آورده‌اند: «جهان محلی شدن»^۶. در حقیقت، جهان محلی شدن به تلفیق جهانی‌سازی و بومی‌سازی اشاره دارد و عناصر و جنبه‌های هر دو واژه را دربر می‌گیرد. همان‌گونه که کوریوس و پویول^۷ (۲۰۱۰) اشاره می‌کنند، این واژه «تعامل بین محلی و جهانی» است (ص. ۳). قضاوت این

1. KFC
2. McDonald
3. Sprite
4. Milo
5. localization
6. glocalization
7. Corrius & Pujol

مسأله که آیا تأثیرات جهانی‌سازی روی تک‌تک ملت‌ها مثبت است یا منفی، کار دشواری است. هرچند می‌توان ادعا کرد که برای فرهنگ‌های مختلف مزایا و معایبی دارد. این بستگی به هر ملتی دارد که آن را چگونه تعریف کند و از قواعد فرهنگی، سنت‌ها و میراث خود حراست کند. چیزی که واضح است این است که هیچ ملتی نمی‌تواند در برابر تأثیرات جهانی‌سازی از خود محافظت کند. درواقع جهانی‌سازی یک‌شبه اتفاق نمی‌افتد، زیرا فرآیندی پایدار است که به تدریج در سراسر جهان گسترش می‌یابد.

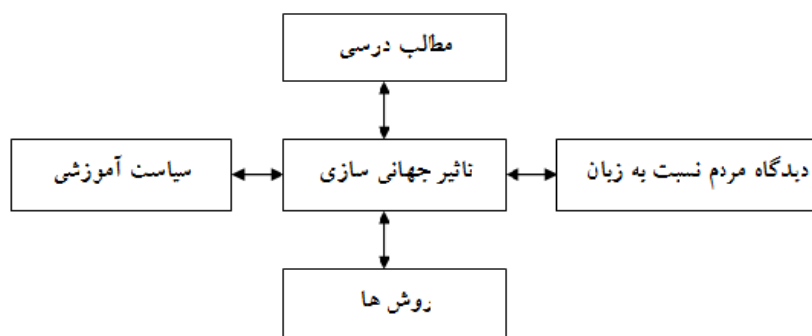
یکی از فواید برجسته جهانی‌شدن این است که مردم فرهنگ‌های مختلف با شیوه‌های زندگی و عادت‌های هم آشنا می‌شوند. مردم از این طریق می‌توانند نگرش خود را نسبت به فرهنگ‌ها و سنت‌های دیگر وسیع‌تر کنند. این به آن معنا نیست که یک فرهنگ خاص به داخل یک کشور راه پیدا کرده و سبک زندگی مردم را تغییر می‌دهد. اعتقاد بر این است که اگر کشوری دارای فرهنگی غنی باشد، هیچ فرهنگی نمی‌تواند به‌زور در آن نفوذ کند. ازاین‌رو می‌توان دیدگاه هارومی^۱ (۲۰۰۲) در مورد تصادم فرهنگ‌ها را زیر سؤال برد و به‌جای آن موضوع رشد فرهنگ‌ها را مطرح کرد. علاوه بر این، کشورهای مختلف می‌توانند از طریق فرآیند جهانی‌سازی تبادل دانشجو و یا متخصص کرده و دانش خود را پربارتر کنند. گذشته از این، کشورهای مختلف می‌توانند متخصصانی در زمینه‌های مختلف را وارد و صادر کرده و از این طریق صنعت، کشاورزی، پزشکی و علوم و دانش خود را بهبود ببخشند.

باین‌وجود، گزینه ساده‌ج‌گیری از تأثیر جهانی‌سازی، بهترین راه حل به نظر نمی‌رسد. دلیلش این است که فرآیند جهانی‌سازی به هر طریقی می‌تواند به کشورهای مختلف راه یابد؛ بنابراین تنها راه عاقلانه، غنی‌سازی فرهنگ‌های بومی و افزایش فهم مردم برای رویارویی با فرهنگ‌ها، افراد، محصولات و خدمات مختلف است. درنهایت، این مردم هستند که می‌توانند خوبی یا بدی وقایع و محصولات را شناسایی، مشاهده و درک کنند. باید این فرصت در اختیار مردم قرار بگیرد تا بتوانند

1. Harumi

معایب یا مزایای کالاهای رفتارهای بیگانه را خودشان بررسی کنند. پیشینه مذهبی، فرهنگی و تحصیلی افراد، نحوه برخوردشان با فرآیندهای جهانی سازی را تعیین می کند. بیکر^۱ (۲۰۱۲) معتقد است که «جهانی سازی روی تمامی فعالیت های معلمان از انتخاب مطالب درسی گرفته تا یافتن مناسب ترین نوع زبان انگلیسی، تأثیر می گذارد» (ص. ۶۳). مفهومی که از بحث مذکور در رابطه با آموزش و یادگیری به دست می آید، آماده سازی مطالب درسی مناسب، به ویژه کتاب های درسی برای تقویت روند فراگیری است. آشنایی با فرهنگ های مختلف و چندبعدی بودن نیازهای محیط کار و بازار مدرن می تواند به طراحان کتاب های درسی کمک کند تا بتوانند کتاب های مفید و جالبی را برای زبان آموزان ارائه دهند (هایلند^۲، ۲۰۰۶). همچنین از آنجایی که نیازهای روز جهان مدرن در سراسر جهان نسبتاً یکسان است، معلمان زبان درک بهتری نسبت به نیازها، کمبودها و خواسته های زبان آموزان دارند. به علاوه معلمان زبان با بررسی دقیق نیازهای فعلی زبان آموزان می توانند رویکردها، متدها و تکنیک های مطلوب تری را برای تدریس زبان برگزینند. در این میان، معلمان با بررسی نیازهای مقصد می توانند مهارت هایی را انتخاب و روی آن کار کنند که زبان آموزان در آنها نیاز به تمرین بیشتری دارند: مهارت شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن. مهم تر این که جهانی کردن می تواند دیدگاه مردم در مورد زبان خارجی و زبان دومی که به کار می گیرند را تحت تأثیر قرار دهد؛ چه مثبت باشد چه منفی. در پایان، جهانی سازی می تواند تأثیر فوق العاده ای روی سیاست آموزشی یک کشور گذاشته و گام های عظیمی را به سوی آموزش و یادگیری زبان سوق دهد. شکل (۵) تأثیر جهانی سازی بر آموزش و یادگیری زبان را به تصویر می کشد:

1. Baker
2. Hyland



شکل ۵. تأثیر جهانی سازی بر آموزش و یادگیری

در موقعیت‌های غیر انگلیسی‌زبان (از جمله مواقعی که انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به کار گرفته می‌شود)، نقش معلمان، زبان‌آموزان و فعالیت‌های کلاسی اغلب بین فرهنگ‌ها متفاوت است. واضح است که برداشت‌های متفاوت همواره به‌سادگی تعدیل نمی‌شوند. اصلی‌ترین بخش مسأله این است که با جهانی‌سازی زبان انگلیسی، استفاده از اینترنت، ماهواره و برنامه‌های تلویزیونی، مفهوم فرهنگ دست‌خوش تحول بزرگی شده است. به‌طور عمده آموزش و یادگیری زبان انگلیسی بیشتر در موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که زبان‌آموزان در آن مشتاق یادگیری زبان هستند، انجام می‌گیرد. در این‌گونه موارد، آموزش زبان انگلیسی باید طبق نیازهای زبان‌آموزان باشد زیرا آن‌ها اهداف شخصی متفاوتی دارند. در این فرایند زبان‌آموزان به‌تدریج می‌توانند تفاوت‌های بین فرهنگ بومی و فرهنگ مقصد را مشاهده و تحلیل کنند و در نتیجه یک بافت زبانی و فرهنگی را شکل دهند. در این مقطع، گست^۱ (۲۰۰۲) بر این باور است که تصور اینکه مردم یک کشور مشخصاً دیدگاه‌های فرهنگی یکسانی دارند، اشتباه است. او معتقد است که گروه‌های خاصی از مردم هستند که صرف نظر از کشوری که در آن زندگی می‌کنند، وجه اشتراک

1. Guest

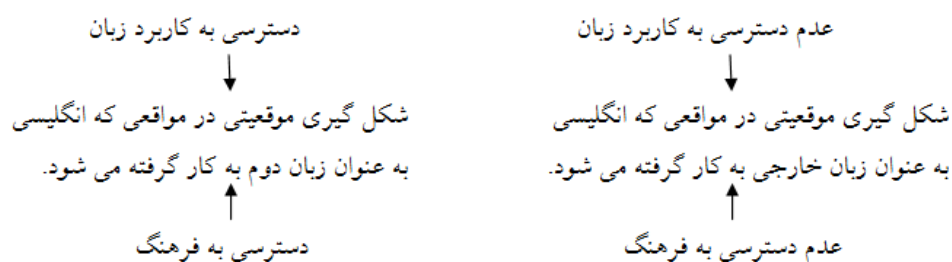
زیادی دارند. به عنوان مثال پزشکان، داروسازان و پرستاران عمدتاً دیدگاه‌های یکسانی دارند.

این یک واقعیت غیرقابل انکار است که مؤلفه‌های زبانی به تنهایی نشان‌دهنده یادگیری زبان نیست. روسل و همکارانش^۱ (۲۰۰۷) تأیید می‌کنند که «آن یک فرایند پیچیده شکل‌گیری هویت است...» (ص. ۱۵۳). به این منظور ویدوسون^۲ (۱۹۹۸) اشاره می‌کند که «اگر دیدگاه مشترک، فرهنگ و دسته‌های زبانی مربوطه مشترکی نداشته باشیم، برقراری ارتباط دشوار خواهد بود» (ص. ۶). فرهنگ زبان دوم یا زبان خارجی ممکن است دیدگاه، ارزش‌ها، نگرش و رفتار زبان‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد. هرچند این موقعیت بیشتر در مورد موقعیت‌هایی که در آن زبان و فرهنگ ارتباط بسیار نزدیکی باهم دارند، صدق می‌کند. به عبارت دیگر ارتباط مستقیم بین فرهنگ و آداب اجتماعی، یادگیری و آموزش زبان را بهبود می‌بخشد. باین وجود در موقعیت‌هایی که زبان خارجی داخل فرهنگ خود فرد تدریس و یاد گرفته می‌شود، موضوع کاملاً فرق می‌کند؛ بنابراین بنا به تأیید براون (۲۰۰۰) «بین اشخاص با فرهنگ‌های مختلف، احتمال سوء تفاهم زیاد است» (ص. ۱۷۷). در حقیقت شکل‌گیری موقعیتی در وضعیت‌هایی که انگلیسی به عنوان زبان خارجی به کار گرفته می‌شود نسبتاً دشوار است زیرا زبان‌آموزان به سختی به کاربردهای حقیقی زبانی دسترسی دارند. بیشتر آنچه را که زبان‌آموزان فرامی‌گیرند از طریق مطالب نوشتاری دریافت می‌کنند. به این معنی که آنها به ندرت در معرض استفاده‌های عملی، ارتباطی و کاربردی زبان قرار می‌گیرند. همان‌گونه که می‌دانیم، یادگیری یک طرفه نیست بلکه یک فرآیند دو طرفه است که از طریق کاربرد و تولید شکوفا می‌شود: نوشتن و خواندن. باین حال در موقعیت‌هایی که انگلیسی به عنوان زبان دوم به کار گرفته می‌شود، زبان‌آموزان دسترسی وسیعی به زبان و فرهنگ دارند. در نتیجه فرآیند

1. Rowsell, Sztainbok, & Blaney

2. Widdowson

فراگیری می‌تواند به‌سادگی تقویت و شکل‌گیری موقعیتی به‌آرامی تسریع شود. شکل (۶) جنبه‌های مختلف شکل‌گیری موقعیتی را نشان می‌دهد:



شکل ۶. شکل‌گیری موقعیتی در وضعیت‌ها و شرایط مختلف

زبان‌آموزان برای عملکرد مؤثرتر و بهتر نیازمند فراگیری توانش زبانی، ارتباطی و فرهنگی هستند. کاملاً مشهود است که یادگیری زبان و فرهنگ باهم ارتباطی جدایی‌ناپذیر دارند و لازم است که زبان‌آموزان در کنار توانش زبانی، توانش ارتباطی میان فرهنگی را نیز بیاموزند (مظفرزاده و آژیده، ۲۰۱۹). به این منظور ویدوسون (۱۹۹۸) بر اهمیت دانش اشتراکی و فرهنگی تأکید داشته و اظهار می‌دارد که «ارتباط، دلالت بر اجتماع دارد و عضویت بر اساس مفهوم متن تعیین می‌شود. موضوع تنها دانستن معنای کلمات نیست» (ص. ۷). لدر^۱ (۲۰۰۱) همچنین بیان می‌کند که «مسئله دانش و آگاهی در مورد تفاوت میان فرهنگ‌ها می‌تواند سودمند باشد» (ص. ۲۳۱). باور بر این است که زبان‌آموزان در موقعیت‌هایی که انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به کار گرفته شده و زبان مقصد به اندازه کافی و مناسب در اختیارشان نیست، ممکن است به‌نوعی بتوانند به توانش زبانی دست پیدا کنند. هرچند در موقعیت‌هایی که انگلیسی به‌عنوان زبان دوم به کار گرفته می‌شود، زبان‌آموزان مستقیماً با زبان مقصد در ارتباط هستند. هالیدی^۲ (۱۹۹۷) در این خصوص معتقد است که تفاوت‌های

1. Leather

2. Holliday

فرهنگی بومی و قومی مشکلات آموزش زبان را به طور عمده تشدید می کند؛ بنابراین زبان آموزان باید به طریقی با آداب و رسوم فرهنگی و قواعد اجتماعی زبان مقصد آشنا شوند. سودن^۱ (۲۰۰۷) بر این باور است که «به دلیل تأکید کمتر بر آموزش و تمرکز بیشتر روی یادگیری، آگاهی نسبت به نقش فرهنگ در کلاس بیشتر شده است» (ص. ۳۰۴).

به طور عمده با گسترش نقش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین المللی، زبان آموزان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی باید به توانش چند فرهنگی دست پیدا کنند. لازم است که آنها هم در فرهنگ خود و هم در فرهنگ های دیگر مهارت داشته باشند: توانش میان فرهنگی. هرچند «توانش بین فرهنگی ... مبتنی بر تناقض و اختلاف است...» (کرامش^۲، ۲۰۰۴، ص. ۲۴۰). در این خصوص، نالت (۲۰۰۶) هوشمندانه بیان می کند که دنیای انگلیسی کاملاً پیچیده است. به عبارت دیگر، دنیای کشورهای انگلیسی زبان یکپارچه نیست، بلکه آنها هزاران خرده فرهنگ را در خود جای داده اند. در حقیقت دنیای انگلیسی متنوع و دائماً در حال تغییر است. از این رو، بایرام و ریسجر^۳ (۱۹۹۹) پیشنهاد می کنند که بهتر است آموزش زبان انگلیسی تا حد امکان زبان آموزان را چند فرهنگی سازد؛ بنابراین باید برای زبان آموزان در داخل و خارج از کلاس فرصت کافی را فراهم کرد تا با دیدگاه های دیگر آشنا شده و در نتیجه در مورد فرهنگ خود تأمل کنند: توانش میان فرهنگی. به این طریق زبان آموزان می توانند مهارت تعامل با گروه های نژادی مختلف را کسب کرده و «توانش تعامل میان فرهنگی» خود را بهبود ببخشند (آلوارز^۴، ۲۰۰۷، ص. ۱۲۷). با این وجود گاهی ما به اشتباه به فرهنگ خود احترام گذاشته و فرهنگ ملت های دیگر را نادیده می گیریم. هالییدی (۱۹۹۴) در این گونه مواقع به عنوان ما (فرهنگ و تعصب ما) و آنها (فرهنگ های دیگر) یاد می کند. همان گونه که گست (۲۰۰۲) بیان می کند، «ما دوست

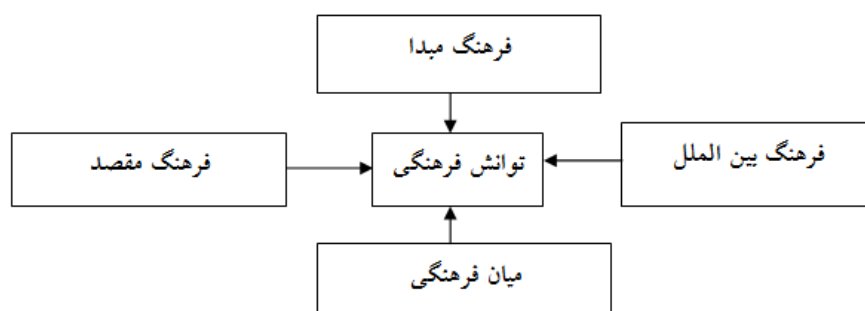
1. Sowden

2. Kramsch

3. Byram & Risager

4. Alvarez

داریم که فرهنگ خود را یک فرهنگ غنی، پیچیده، انعطاف‌پذیر و متنوع ببینیم» (ص. ۱۵۹)؛ بنابراین معلمان زبان باید دقت داشته باشند که فرهنگ‌های دیگر را کم‌ارزش جلوه ندهند. به عبارت دیگر، معلمان زبان نباید در مورد درستی، نادرستی، غنی بودن و... فرهنگ‌های دیگر قضاوت کنند. نکته‌ای که باید روشن شود این است که منظور از شکل‌گیری موقعیتی، وضعیتی است که زبان در آن یاد گرفته می‌شود: موقعیت‌هایی که در آن انگلیسی به عنوان زبان خارجی یا زبان دوم به کار گرفته می‌شود؛ اما منظور از توانش فرهنگی، توانایی زبان‌آموزان برای درک فرهنگ مبدأ، فرهنگ مقصد، فرهنگ بین‌المللی و میان فرهنگی است. شکل (۷) انواع مختلف توانش فرهنگی را نشان می‌دهد.



شکل ۷. انواع مختلف توانش فرهنگی

۳. نقش مطالب درسی در یادگیری فرهنگ

مطمئناً انتخاب مطالب درسی مناسب کار آسانی نیست. مسأله مهم در نظر گرفتن این نکته است که مطالب درسی مربوطه چگونه با آداب و رسوم و قواعد فرهنگ مقصد برخورد می‌کند. مسلماً بیشتر مطالب درسی انگلیسی بی‌طرف و خنثی نیستند. ساندورووا^۱ (۲۰۱۶) از کتاب‌های درسی با عنوان «ابزار تعلیمی بنیادی در آموزش زبان خارجی» یاد کرده و بیان می‌کند که «طبق نتایج به دست آمده، کتاب‌های درسی

1. Sándorová

قدرت این را دارند که روی درک فرهنگ مقصد و نگرش‌ها نسبت به آن و همچنین کل فرآیند یادگیری زبان و فرهنگ مقصد تأثیر بگذارند» (ص. ۱۷۹). گاهی اوقات این ماهیت وابسته به فرهنگ مطالب درسی، زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را دچار مشکل می‌کند. به عبارت دیگر، بیشتر زبان‌آموزان نه تنها در برخورد با موضوعات ناآشنا بلکه در مواجهه با قواعد زبانی ناآشنا نیز دچار مشکل می‌شوند. این بار مضاعف، در درک مطلب و بیان زبان مشکل ایجاد می‌کند؛ بنابراین به نظر می‌آید که گاهی اوقات استفاده از مطالب درسی واقعی و موثق برای موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی چندان مناسب نیست. در حقیقت برای زبان‌آموزان سخت است که دنیا را از زاویه دید دیگری ببینند. به این منظور گست (۲۰۰۲) پیشنهاد می‌کند که «هرگونه تمرکزی بر آموزش فرهنگ باید روی اصول کلی کاربردی و زبانی تأکید داشته باشد» (ص. ۱۶۰). در این میان تسو (۲۰۰۵) خاطرنشان می‌کند که معلمان قبل از انتخاب مطالب درسی باید اطمینان حاصل کنند که زبان‌آموزان در این مورد دانش قبلی کافی دارند.

مهم‌تر این که نایت (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کند که معلمان می‌توانند از اینترنت برای یافتن مطالب درسی مناسب جهت به‌کارگیری در کلاس استفاده کنند. به‌طور عمده به‌کارگیری مطالب درسی تولید داخلی که درباره کشور و آداب و رسوم اجتماعی و فرهنگی خود زبان‌آموزان است، باعث ایجاد یک موقعیت معنادار شده و در نتیجه فراگیری فرهنگ و زبان را بهبود می‌بخشد. به این منظور مک کی (۲۰۰۳) اظهار می‌کند که «معلمان باید ارزش به‌کارگیری موضوعاتی که با فرهنگ بومی سروکار دارند را بدانند» (ص. ۱۲۹). با این وجود مطالب درسی زبان انگلیسی را که مملو از مسائل فرهنگی است می‌توان به همراه جنبه‌های فرهنگی‌شان در موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان دوم آموزش داده و فراگرفت. هرچند در موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به دلیل کمبود وقت، ازدیاد موضوعات فرهنگی، ناآشنا بودن معلمان با فرهنگ مقصد، دشواری موضوعات فرهنگی، تفاوت‌های فرهنگی و غیره، این رویکرد به‌سختی قابل اجرا است؛ بنابراین مک کی اظهار می‌کند که «محتوای فرهنگی

مطالب درسی مربوط به زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی نباید به فرهنگ بومی مردم انگلیسی‌زبان محدود شود» (ص. ۱۴۰). به همین ترتیب گست (۲۰۰۲) این سؤال را مطرح می‌کند که آیا «اصلاً ارزش دارد که مطالب فرهنگی صریح و مستقیم را به زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و یا دوم معرفی کنیم؟» (ص. ۱۶۰). هرچند هارمر^۱ (۲۰۰۳) از بیشتر کتاب‌های درسی زبان انتقاد می‌کند و بر این باور است که آن‌ها عمدتاً دستور زبان محور هستند و با موضوعات فرهنگی سروکار ندارند. هارمر بیان می‌کند که کتاب‌های درسی مدرن آن‌چنان هم مکالمه‌محورتر از قبل نیستند. در تأیید اظهارات هارمر می‌توان گفت که همان‌گونه که کورتازی و جین^۲ (۱۹۹۹) اظهار می‌کنند، باوجوداین که انتظار می‌رود طراحان و مفسران کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی به جنبه‌های فرهنگی و میان فرهنگی مطالب نیز توجه داشته باشند و آگاهی زبان‌آموزان را نسبت به این موضوعات بالا ببرند، واقعیت لزوماً این را نشان نمی‌دهد (علی‌اکبری، ۲۰۰۴؛ شین، اسلامی و چن^۳، ۲۰۱۱؛ شریفی و یارمحمدی، ۲۰۱۳؛ مظفرزاده و آژیده، ۲۰۱۹). شین و همکارانش (۲۰۱۱) یک استراتژی دوجانبه که شامل دو دیدگاه بومی‌سازی و جهانی‌سازی است، برای برنامه‌ی درسی پیشنهاد می‌دهند: اول اینکه برای بومی‌سازی مطالب درسی از تجربیات دانش‌آموزان استفاده شود که این خود ضعف‌هایی دارد؛ از جمله اینکه نمی‌توان آن را به فرهنگ‌های دیگر بسط داد. راه دومی که آن‌ها پیشنهاد می‌دهند این است که به فرهنگ بومی و غیربومی به‌طور یکسان ارزش داده شود.

حقیقت این است که در کشورهای شرقی، معلمان باید در انتخاب مطالب درسی دقت داشته باشند. به عبارت دیگر، معلمان باید عوامل متعددی را در نظر بگیرند تا به احساسات زبان‌آموزان و جامعه خدشه‌ای وارد نشود. دلیلش این است که بیشتر مردم نسبت به محتوای مطالب درسی حساس هستند؛ بنابراین به نظر می‌رسد که مطالب درسی، به‌ویژه کتاب‌های درسی، باید در رابطه با موضوعات بحث‌برانگیز مثل روابط

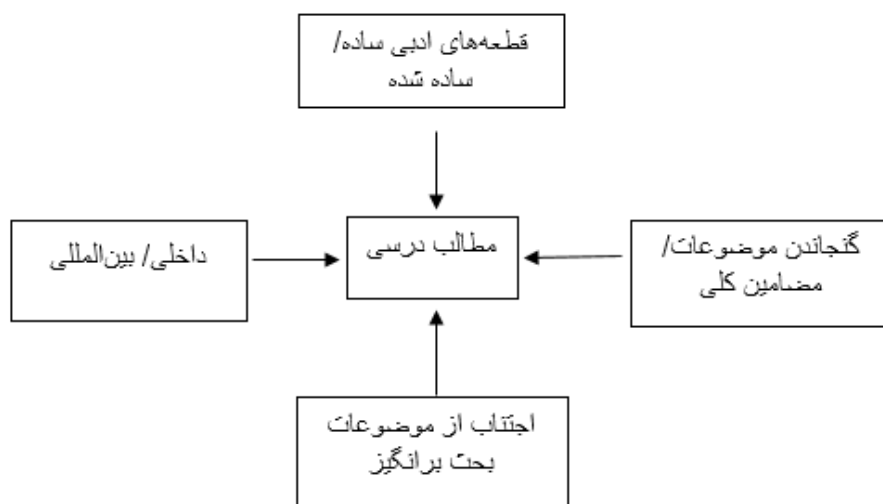
1. Harmer

2. Cortazzi & Jin

3. Shin, Eslami, & Chen

جنسی، مذهب، سیاست و الکل، محتوایی بی‌طرفانه داشته باشند. در عوض، معلمان می‌توانند موضوعات کلی و عمومی مثل ورزش، گرمایش جهانی، نابودی جنگل‌ها، غذا، سلامتی و غیره را برگزینند. همچنین معرفی و ارائه موضوعات کلی مربوط به تاریخ، جغرافی، علوم و ادبیات به زبان‌آموزان مفید خواهد بود. هرچند ارائه مطالب دشوار ادبی به زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی توصیه نمی‌شود، زیرا ادبیات ویژگی‌های زبانی مخصوص به خود را دارد که زبان‌آموزان و معلمان نمی‌توانند به راحتی آنها را درک و تحلیل کنند؛ اما کتاب‌های خواندن ساده و ساده شده بسیار سودمند و کاربردی‌تر هستند و به زبان‌آموزان حس موفقیت داده و آنها را تشویق می‌کنند تا مطالب بیشتری را در زبان انگلیسی بخوانند. ازاین‌رو یون^۱ (۲۰۱۱) توضیح می‌دهد که «نویسندگان و ناشران باید این ناهماهنگی در انتخاب مطالب درسی در زمینه فرهنگ‌های بیگانه را جبران کنند، اما باید در نظر داشت که آنها تنها افرادی نیستند که قدرت دستکاری گفتمان کتاب‌های درسی را دارند» (ص. ۴۶۵). او همچنین در ادامه بیان می‌کند که «معلمان باید در ارزیابی کتاب‌های درسی نقش فعالی داشته باشند و به‌طور پیوسته به ناشران بازخورد ارائه دهند» (ص. ۴۶۵). هرچند از این مساله نباید غافل شد که «...کتاب درسی را می‌توان به‌عنوان یک ایدئولوژی در نظر گرفت، به این معنی که یک دیدگاه یا سیستم فرهنگی یا یک ساختار اجتماعی را که ممکن است بر معلمان و دانش‌آموزان تحمیل شود بازتاب کرده و به‌طور غیرمستقیم دیدگاه آنها در مورد فرهنگ را شکل می‌دهد» (کورتازی و جین، ۱۹۹۹، ص. ۲۰۰). البته باید این نکته را نیز در نظر داشت که در بیشتر مواقع «این زبان‌آموزان هستند که معانی فرهنگی را در کلاس زبان به وجود می‌آورند و مطالب درسی این معانی را از پیش تعیین نمی‌کنند» (کیس و وینجر، ۲۰۱۶، ص. ۱۰). در ادامه شکل (۸) یک رویکرد بهینه در ارائه و انتخاب مطالب فرهنگی مناسب را در موقعیت‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی نشان می‌دهد.

1. Yuen

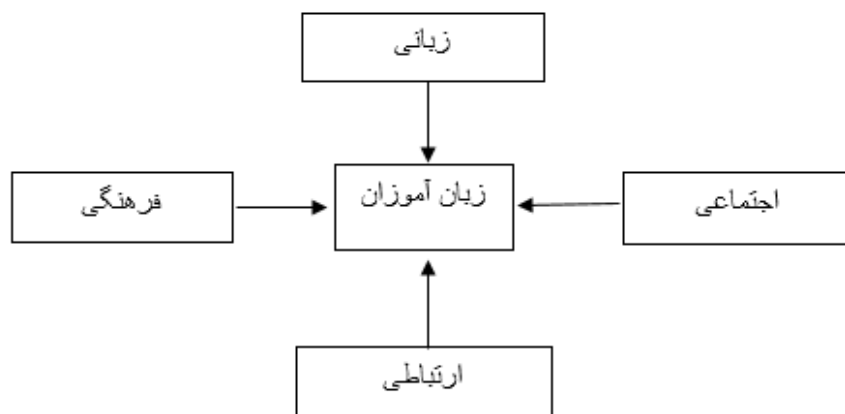


شکل ۸. ارائه و انتخاب مطالب فرهنگی مناسب

۴. زبان‌آموزان و مدرّسان

به‌طور معمول زبان‌آموزان باید مفاهیم آشنای خود را با استفاده از ساختارهای زبانی بیگانه و ناآشنا بسازند؛ بنابراین آنها باید هم در زبان و هم در قواعد استفاده از آن مهارت داشته باشند. به‌علاوه لازم است که زبان‌آموزان یک آگاهی کلی از آداب و رسوم و سنت‌های فرهنگ مقصد را داشته باشند. مسلماً هرچه زبان‌آموزان مهارت زبانی بیشتری پیدا کنند، فرهنگ زبان مقصد را بهتر یاد می‌گیرند. همچنین بنا به عقیده پیش‌قدم و ناجی میدانی (۲۰۱۲)، «انتظار می‌رود که زبان‌آموزان به تفاوت‌های دو فرهنگ حساس شده، تلاش کنند تا نکات مثبت فرهنگ بیگانه را فراگیرند و آن را به‌گونه‌ای بومی سازند که فرهنگ بومی خودشان ارتقا یافته و غنی شود» (ص. ۴۶). نکته مهمی که باید به‌خاطر داشته باشیم این است که «زبان‌آموزان مختلف، سبک یادگیری متفاوتی دارند» (هارمر، ۲۰۰۳، ص. ۲۹۱)؛ بنابراین معلمان نباید از زبان‌آموزان انتظار نتیجه یکسان داشته باشند. باین‌حال معلمان باید استقلال زبان‌آموزان را تقویت کرده و زبان‌آموزانی فعال تربیت کنند که بتوانند مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. به‌این‌ترتیب سودن (۲۰۰۷) بیان می‌کند که «علاقه در زمینه تفاوت‌های فردی

زبان‌آموزان مثل انگیزه، استعداد ذاتی و پیشینه خانوادگی به طرز چشمگیری افزایش یافته است» (ص. ۳۰۴). کنش‌های یادگیری در کلاس، غالباً، در میان فرهنگ‌ها متفاوت است، پس بنابراین کتاب‌های درسی طراحی شده برای زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم کاربرد چندانی برای زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ندارند. حتی در یک کلاس مشترک «زبان‌آموزان همیشه دارای بافت فرهنگی یکسان نیستند» (روسل و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۱۴۸). لدر (۲۰۰۱) همچنین به «چندگانگی سبک زندگی» در یک فرهنگ کلاسی اشاره می‌کند (ص. ۲۳۲). به این منظور گست (۲۰۰۲) بیان می‌کند که «فرهنگ هم در زیرسبک‌ها تفاوت زیادی دارد» (ص. ۱۵۶). به‌عنوان مثال در یک کلاس معمولی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، زبان‌آموزان معمولاً دارای پیشینه خانوادگی مختلفی بوده و از یادگیری زبان اهداف خاص خود را دارند. ممکن است که آنها زبان را برای ورود به یک دانشگاه معتبر می‌آموزند. از این رو احتمالاً هیچ علاقه‌ای به ارتباط بین فرهنگی نداشته باشند. به همین دلیل فیوریتو^۱ (۲۰۰۰) هشدار می‌دهد که «چند سال آموزش زبان با چند واحد درسی برای آمادگی دانش‌آموزان برای بازار جهانی رقابتی کافی نیست» (ص. ۳۱).



شکل ۹. انواع مختلف توانش

1. Fiorito

نکته قابل توجه این است که آنچه زبان‌آموزان نیاز دارند ساختن معنا و مفاهیم زبانی و فرهنگی است. از این‌رو وقتی آنها مهارت کافی در زبان را کسب کردند، یاد می‌گیرند که جهان را از زاویه دیگری ببینند؛ بنابراین یادگیری زبان انگلیسی باید از طریق مطالب درسی داخلی مربوط به فرهنگ مبدأ زبان‌آموزان و شامل موضوعات آشنا در بافت‌های آشنا باشد. «در این حالت یک دانش‌آموز خجالتی در کلاس در برخورد با اتفاقی که برایش آشناست، به یک فرد اجتماعی‌تر تبدیل می‌شود» (روسل و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۱۴۸). از این‌رو زبان‌آموزان را می‌توان به سمت فهم و درک فرهنگ خود سوق داد. در نتیجه بعد از این که مهارت کافی در زبان را کسب کردند، شروع به مشاهده و ارزیابی سایر فرهنگ‌ها می‌کنند. این همان چیزی است که بایرام آن را «بینش دوزبانه» می‌نامد (ص. ۱۴). به‌طور عمده برای برقراری ارتباط در زبان انگلیسی، زبان‌آموزان باید در انواع مختلف توانش‌ها مهارت پیدا کنند: زبانی، ارتباطی، اجتماعی و فرهنگی. تمام این توانش‌ها برای استفاده مؤثر و مناسب از زبان ضروری هستند. واقعیت این است که در کلاس‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، زبان‌آموزان بیشتر دانش زبانی را فرامی‌گیرند. هرچند آنها باید مهارت عملی و ارتباطی خود را از طریق استفاده کاربردی افزایش دهند که این خود در بیشتر کشورها به دلیل عدم دسترسی به گویشوران بومی و رسانه‌های جمعی محدود است. باین‌حال زبان‌آموزان می‌توانند فهم اجتماعی و فرهنگی خود را نه لزوماً با مطالعه متون به زبان انگلیسی بلکه از طریق زبان خود بهبود ببخشند؛ بنابراین مهم‌ترین نقطه ضعف زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی این است که چگونه زبان را به کار گرفته و با استفاده از ابزار زبانی بیگانه معنا و مفهوم بسازند. بنا به گفته کیس و ونینجر (۲۰۱۶)، می‌توان گفت که «...درک فرهنگ به‌عنوان یک مفهوم راکد و چیزی که باید آن را فراگرفت، می‌تواند جای خود را به شیوه‌ای از یادگیری فرهنگ بدهد که در آن دانش‌آموزان به‌طور جدی یک سرمایه تلقی می‌شوند» (ص. ۱۰). شکل (۹) انواع مختلف توانش‌هایی را که زبان‌آموزان باید تقویت کنند، به تصویر می‌کشد.

طبق اظهارات پیش‌قدم (۲۰۱۱)، «به دلیل ماهیت تطبیقی کلاس‌های زبان انگلیسی که در آن‌ها دو فرهنگ باهم ارتباط نزدیکی دارند» نقش معلمان نقشی اساسی و حائز اهمیت است (ص. ۱۴). از آنجایی که فرهنگ یک مبحث چندبعدی، متفاوت و بحث‌برانگیز است، تدریس نکات فرهنگی برای اکثر معلمان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی یک معضل، اما نه یک کابوس، است. سودن^۱ (۲۰۰۷) بر این باور است که «به‌جای این که فرهنگ خود را تحمیل کنند، آن‌ها (معلمان بومی زبان انگلیسی) باید روی فرهنگ‌هایی کار کنند که با آن‌ها سروکار دارند» (ص. ۳۰۵). با آموزش فرهنگ‌های مختلف، معلمان می‌توانند حس آزاداندیشی و آگاهی فرهنگی جهانی (کومارادیولو^۲، ۲۰۰۸) را در زبان‌آموزان تقویت کرده و تابعیت میان فرهنگی (بایرام، ۲۰۱۱) آن‌ها را ارتقا دهند. آن‌ها از یک طرف باید راه‌های مناسبی را برای تدریس فرهنگ پیدا کنند و از طرف دیگر راهی برای مواجهه با مؤسسات آموزشی و جامعه خود که ارزش‌های فرهنگی خود را تحمیل می‌کنند، بیابند. معلمان همچنین دائماً تحت فشارند تا بتوانند مطالب درسی را آموزش دهند و چندان وقت کافی برای موضوعات فرهنگی پیدا نمی‌کنند. دوگانچای آکتونا (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که منابع بسیاری در مورد فرهنگ وجود دارد. با این وجود به دلیل تفاوت بافت‌های آموزشی، کاربرد آن‌ها را زیر سؤال می‌برد.

بنا به گفته مظفرزاده و آژیده (۲۰۱۹)، معلمان و طراحان مطالب درسی باید شیوه آموزشی سنتی خود را کنار گذاشته و در کنار تدریس دستور زبان و لغات، زمانی را هم برای تدریس فرهنگ اختصاص دهند و این بخش از آموزش نباید به «غیر قابل استنادترین مؤلفه برنامه درسی» تبدیل شود (ص. ۱۶۸). سودن (۲۰۰۷) همچنین بیان می‌کند که «معلمان نه تنها باید از فرهنگ دانش‌آموزان خود و محیط اطرافشان، بلکه باید در مورد فرهنگ‌هایی که خودشان به کلاس می‌آورند نیز آگاهی داشته باشند» (ص. ۳۰۵). مشکل اینجاست که معلمان به‌ندرت در رابطه با نحوه برخورد با مسائل

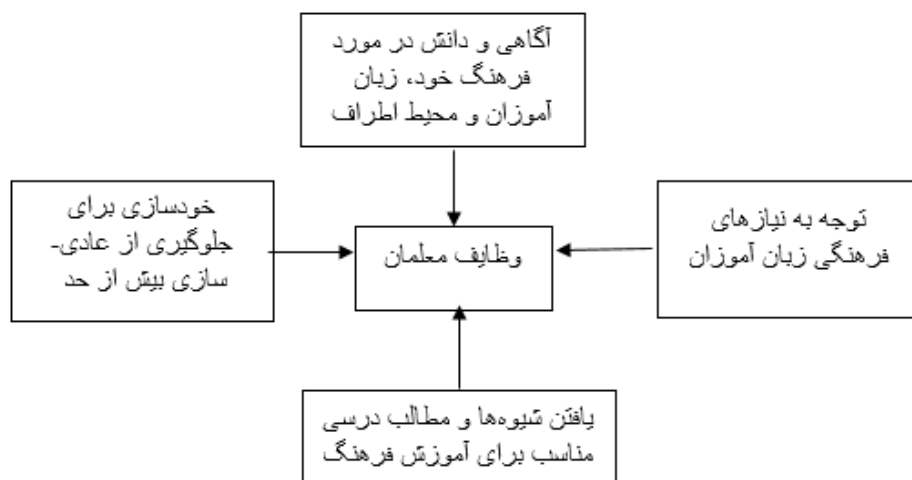
1. Sowden

2. Kumaravadivelu

فرهنگی به‌خوبی آموزش می‌بینند. پیش‌قدم (۲۰۱۱) توضیح می‌دهد که اگر معلمان زبان انگلیسی در مواجهه با چنین مسائلی آموزش کافی نبینند، «کاستی^۱ فرهنگی غیرقابل اجتناب است» (ص. ۱۴). در این میان وقتی آنها به‌خوبی از پس مسائل فرهنگی برنمی‌آیند، زبان‌آموزان گمان می‌کنند که آنها «تبل یا فاقد صلاحیت» هستند (دوغانچای آکتونا، ۲۰۰۶، ص. ۲۸۳)؛ بنابراین، این مهم است که مؤسسات آموزشی و جامعه به معلمان آموزش داده و از آنها حمایت کنند. این به آن معنا نیست که لزوماً نحوه تدریس فرهنگ به معلمان آموزش داده شود. «بلکه این معلمان باید روش‌های جایگزین دیگری را ارائه دهند تا بتواند به دانش‌آموزان در دستیابی به دیدگاه‌های هر چه وسیع‌تر کمک کند» (دی، جیمز، کارومانچری، جیمز ویلسون و زاین^۲، ۲۰۰۰، ص. ۲۶۴). در کل انتظار می‌رود که معلمان آگاهی زبان‌آموزان را بالا برده و در مورد تنوع فرهنگ‌ها اطلاعات اجمالی در اختیار آنها قرار دهند. معلمان نمی‌توانند فهرستی از نکات فرهنگی تهیه کرده و در اختیار زبان‌آموزان قرار دهند؛ چون این کار ممکن است منجر به رواج باورهای اشتباه شود. پیشنهاد می‌شود که برای افزایش مهارت معلمان در برخورد با مسائل میان فرهنگی، آنها در تحقیقات عملی که در مقیاس کوچک انجام می‌شوند، شرکت داشته باشند. باور بر این است که پروژه‌های تحقیقاتی قوم‌شناسی که در مقیاس کوچک انجام می‌شوند، می‌توانند باعث افزایش علاقه معلمان به حرفه خود و بالا بردن دانش آنها شوند.

1. derichment

2. Dei, James, Karumancherry, James-Wilson, & Zine



شکل ۱۰. وظایف معلمان در برخورد با فرهنگ

در حالت کلی، معلمان برای جلوگیری از «عادی‌سازی بیش‌ازحد» به خودسازی نیاز دارند (پربهو^۱، ۱۹۹۰، ص. ۱۷۴). آنها اگر می‌خواهند برای دانش‌آموزان خود مفید باشند، باید به اکتشاف فردی دست بزنند. معلمان خوب سعی می‌کنند در کار خود تأمل کنند و تا جایی که امکان دارد به‌طور مؤثر آن را بهبود ببخشند. هارمر (۲۰۰۳) ویژگی‌های معلمان را شرح داده و بیان می‌کند که «بهترین موقعیت ... زمانی است که یک مدرس متعهد و پرشور در مورد آنچه می‌تواند انجام دهد، دیدگاه‌های مختلفی داشته باشد...» (ص. ۲۸۸). شین و همکارانش (۲۰۱۱) بر این باورند که معلم می‌تواند نقش واسطه فرهنگی را ایفا کرده و «دانش آموزان را تشویق کند تا باورها، ارزش‌ها و کنش‌های فرهنگی نهفته در آنها را واکاوی کرده و از آن تفکرات برای ارتباط با فرهنگ‌های دیگر استفاده کنند» (ص. ۲۶۴). به‌طورکلی، مک کی (۲۰۰۳) معتقد است که معلمان دوزبانه بومی به دلیل آشنایی با فرهنگ بومی و زبان دانش‌آموزان، برای تدریس زبان انگلیسی مناسب‌تر هستند. مک کی بر اهمیت توجه به توانایی این معلمان انگلیسی دوزبانه تأکید می‌کند. معلمی که آگاهی فرهنگی و منتقدانه دارد، از آموزش زبان صرف نظر نمی‌کند، بلکه تلاش می‌کند تا به زبان‌آموزان

1. Prabhu

کمک کند که بر حسب اهداف و نیازهای خود و مطابق با سنت‌ها و آداب و رسوم جوامع خود زبان انگلیسی را به کار گرفته و موضوعات جهانی را جهان بومی سازند. شکل (۱۰) وظایف مختلفی را نشان می‌دهد که معلمان برای آموزش هرچه مؤثرتر فرهنگ باید انجام دهند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در بیشتر کشورها تدریس فرهنگ از طریق روش تدریس ارتباطی زبان تقریباً دشوار است. دلیلش این است که یادگیرندگان و معلمان به این نوع یادگیری عادت ندارند. در همین راستا هارمر (۲۰۰۳) بیان می‌کند که روش تدریس ارتباطی زبان «اساساً از چند جنبه دچار مشکل است» (ص. ۲۸۸). همان‌گونه که لوئیس و مک کوک^۱ (۲۰۰۲) مطرح می‌کنند «این‌گونه تلقی می‌شود که یادگیرندگان در کلاس هستند تا زبان را دریافت نمایند نه اینکه آن را بسازند» (ص. ۱۴۷). به دلیل مشکلات انضباطی، معلمان به ندرت کار گروهی و دو نفره را تأیید می‌کنند. یادگیرندگان انتظار دارند که معلمان بیشتر صحبت کرده و اطلاعات را به آنها منتقل کنند. در این میان برخی از معلمان نیز انتظار دارند که زبان بدون خطا و صحیح به کار برده شده و اطلاعات به همان صورتی که بود به آنها تحویل داده شود و همچنین مطالب درسی به‌طور کامل به خاطر سپرده شوند. با این حال هارمر (۲۰۰۳) معتقد است که روش‌هایی که معلمان در کلاس به کار می‌گیرند «برای یادگیری زبان ضروری است» (ص. ۱۶۰).

روش‌های مختلفی برای فراگیری زبان و فرهنگ وجود دارد. با این وجود سودن (۲۰۰۷) بحث می‌کند که «اگرچه به نظر می‌رسد که متدهای جدید در مقایسه با متدهای قدیمی و فعلی مزیت‌هایی دارد، هیچ‌کدام به نتایج بهتر و چشمگیری دست نیافته‌اند» (ص. ۳۰۴). یادگیری زبان خارجی با استفاده از یک فرهنگ لغت بین‌المللی می‌تواند به زبان‌آموز در جهت گسترش دانش جهانی کمک کند. کوریوس و پویول^۲

1. Lewis & McCook

2. Corrius & Pujol

(۲۰۱۰) خاطرنشان می‌کنند که «در حال حاضر بیشتر فرهنگ لغت‌های آموزش زبان انگلیسی روی بازار جهانی تمرکز دارند» (ص. ۷)؛ بنابراین زبان‌آموز می‌تواند معنای لغات و جنبه‌های فرهنگی آن‌ها را به‌جای استفاده از یک فرهنگ لغت دوزبانه، با استفاده از یک فرهنگ لغت تک‌زبانه بیاموزد. به‌طورکلی، مک کی (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که «آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی مناسب، باید از انتظارات بومی در رابطه با نقش معلم و زبان‌آموز الهام گیرد» (ص. ۱۴۰). در این خصوص اینترنت در یادگیری زبان و فرهنگ انگلیسی بسیار اهمیت دارد. بنا بر پیشنهاد لیندر^۱ (۲۰۰۴)، «اینترنت یک ابزار ارزشمند برای آموزش زبان است» (ص. ۱۰). درواقع اینترنت دنیای مدرن را متحول کرده و به گسترش علم و دانش سرعت بخشیده است. کریر^۲ (۱۹۹۷) اظهار می‌کند که «ما به کمک اینترنت شاهد نقاط عطفی در ارتباطات هستیم که پیامدهای آن می‌تواند به اندازه دستگاه بل وسیع باشد» (ص. ۲۷۹).

بدیهی است که زبان بدون فرهنگ بی‌معنی است. زبان از طریق بافت فرهنگی شکل و معنا پیدا می‌کند. زبان و فرهنگ باید باهم تلفیق‌شده و سپس به زبان‌آموزان آموزش داده شوند. مطالب درسی باید با دقت و مطابق با فرهنگ مقصد انتخاب شوند. هرکدام از روش‌هایی که معلمان انتخاب می‌کنند باید آگاهی فرهنگی زبان‌آموزان را افزایش دهد. نکته حائز اهمیت این است که اگر زبان‌آموزان در موقعیتی هستند که انگلیسی را به‌عنوان یک زبان خارجی یاد می‌گیرند و به‌ندرت به فرهنگ مقصد دسترسی دارند، روش‌ها و مطالب درسی باید آگاهی فرهنگی آنها را افزایش دهند. به‌عبارت دیگر، هر موضوع و مضمونی را باید طوری تلفیق کرد که زبان‌آموزان مزه فرهنگ را بچشند. در ضمن ادغام زبان با فرهنگ می‌تواند انگیزه زبان‌آموزان را برای یادگیری تقویت کند. صرف دسترسی به زبان خسته کننده است؛ اما آشنا کردن دانش آموزان با جنبه‌های مختلف فرهنگ باعث ایجاد علاقه در کلاس

1. Linder

2. Carrier

می‌شود. بعضی از مدارس و دانشگاه‌ها واحدهای درسی در زمینه ارتباط میان فرهنگی، جامعه‌شناسی زبان یا زبان و فرهنگ را ارائه می‌دهند. هرچند این واحدها بیشتر با مباحث نظری این رشته سروکار دارند و به‌ندرت درگیر موضوعات واقعی می‌شوند و هیچ کاربرد عملی ندارند. همچنین موضوعات فرهنگی که در کلاس‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تدریس می‌شوند، کاملاً سطحی بوده و به‌ندرت به تفکر انتقادی می‌انجامند؛ بنابراین آموزش فرهنگ باید در پرتو جهانی‌سازی زبان انگلیسی مورد بازنگری قرار گیرد. همچنین تدریس فرهنگ و زبان باید بر پایه نیازهای متنوع زبان‌آموزان باشد. پیشنهاد می‌شود که یک رویکرد جهانی برای آموزش فرهنگ باید وجود داشته باشد که نیازها و موقعیت‌های محلی را در نظر بگیرد. واحدهای درسی زبان انگلیسی باید زبان‌آموزان را با گویش‌های مختلف زبان انگلیسی آشنا سازد. هم زبان‌آموزان و هم معلمان باید بیشتر با افراد دیگر به زبان انگلیسی ارتباط برقرار کنند. سودن (۲۰۰۷) خاطرنشان می‌کند که برای بهبود مهارت‌های واقعی میان فرهنگی لازم است برای مدتی کافی با آن فرهنگ زندگی کرد.

کتاب‌نامه

- Afros, E., & Schryer, C. F. (2009). The genre of syllabus in higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 224-233.
- Alderson, J. C. & Beretta, A. (Eds.). (1996). *Evaluating second language education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Aliakbari, M. (2004). The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level. *The Linguistic Journal*, 4, 1-14.
- Alvarez, I. (2007). Foreign language education at the crossroads: Whose model of competence? *Language, Culture and Curriculum*, 20(2), 126-136.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
- Bhatia, V. K. (2001). The power and politics of genre. In A. Burns & C. Coffin (Eds.). *Analyzing English in a global context* (pp. 65-77). London, England: Routledge.
- Block, D. (2004). Globalization and language teaching. *ELT Journal*, 58(1), 75-77.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York, NY: Longman.

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and culture*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Carrier, M. (1997). ELT online: The rise of the Internet. *ELT Journal* 51(3), 279-309.
- Corrius, M., & Pujol, D. (2010). Linguistic and cultural strategies in ELT dictionaries. *ELT Journal*, 64(2), 135-142.
- Cortazzi, M., & Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Culhane, S. F. (2004). An intercultural interaction model: Acculturation attitudes in second language acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 50-61.
- Dei, G., James, I. M., Karumancherry, L. L., James-Wilson, S., & Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto, Canada: Canadian Scholars' Press.
- Dogancay-Aktuna, S. (2006). Expanding the socio-cultural knowledge base of TESOL teacher education. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 278-295.
- Fiorito, C. (2000). Foreign language and culture: Some background and some ideas on teaching. *NASSP Bulletin*, 80, 30-34.
- Guest, M. (2002). A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56(2), 154-161.
- Harmer, J. (2003). Popular culture, methods, and context. *ELT Journal*, 56(2), 288-294.
- Harumi, I. (2002). A new framework of culture teaching for teaching English as a global language. *RELC Journal*, 33(2), 36-57.
- Held, D., & McGrew, A. (2003). The great globalization debate: An introduction. In D. Held & A. McGrew (Eds.), *The global transformations reader: An introduction to the globalization debate* (pp. 1-45). Cambridge, England: Polity.
- Holliday, H. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge, England: CUP.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes*. London, England: Routledge.
- Jackson, J. (2004). Language and culture immersion: An ethnographic case study. *RELC Journal*, 35, 261-279.
- Kachru, B. (1985). Standards, conditions and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the worlds: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge, England: CUP.

- Kennedy, C. J. (2001). Language use, language planning and EAP. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 25-41). Cambridge, England: CUP.
- Khajavi, Y., & Abbasian, R. (2011). English language teaching, national identity and globalization in Iran: The case of public schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 181-186.
- Kiss, T., & Weninger, C. (2016). Cultural learning in the EFL classroom: The role of visuals. *ELT Journal*, 71(2), 186-196.
- Kramsch, C. (2004). *Context and culture in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Leather, S. (2001). Training across cultures: Content, process, and dialogue. *ELT Journal*, 55(33), 228-237.
- Lewis, M., & McCook, F. (2002). Cultures of teaching: Voices from Vietnam. *ELT Journal*, 55(33), 146-153.
- Lin, A. M. Y. (2001). Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? In C. N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp. 271-286). London, England: Routledge.
- Linder, D. (2004). The Internet in every classroom? Using outside computers. *ELT Journal*, 58(1), 10-17.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an international language: The Chilean context. *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- Mozaffarzadeh, S., & Ajideh, P. (2019). Intercultural competence: A neglected essential in the Iranian ELT textbooks. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 7(2), 167-183.
- Naji Meidani, E., & Pishghadam, R. (2013). Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study. *International journal of research studies in language learning*, 2(2), 83-96.
- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London, England: Longman.
- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new paradigm. *Iranian EFL Journal*, 7(2), 9-20.
- Pishghadam, R., & Naji Meidani, E. (2012). Applied ELT as a panacea for linguistic imperialism. *Iranian EFL Journal*, 8(1), 35-52.
- Pishghadam, R., & Sadeghi, M. (2011). Culture and identity change among Iranian EFL teachers. *Ozean Journal of Social Sciences*, 4(3), 147-162.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-76.
- Rajagopalan, K. (1999). Of EFL teachers, conscience and cowardice. *ELT Journal*, 53(3), 200-206.

- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(4), 485-499.
- Rowell, J., Sztainbok, V., & Blaney, J. (2007). Losing strangeness: Using culture to mediate ESL teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 20(2), 140-154.
- Sándorová, Z. (2016). The intercultural component in an EFL course-book package. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 178-203.
- Sharif, M., & Yarmohammadi, L. (2013). Culture, national identity, and globalization between the lines of reading comprehension texts in Iran. *Linguistics and Translation*, 56, 13452-13455.
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268.
- Sowden, C. (2007). Culture and the 'good teacher' in the English language classroom. *ELT Journal*, 61(4), 304-310.
- Tseng, Y. H. (2002) A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1), 11-21.
- Tsou, W. (2005). The effects of cultural instruction on foreign language learning. *RELJ Journal*, 36(1), 39-57.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbook: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694-716.
- Widdowson, H. G. (1998). Communication and community: The pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 17(1), 3-14.
- Zhao, S. Y., & Bitchener, J. (2007). Incidental focus on form in teacher-learner and learner-learner interactions. *System* 35(4), 431-447.

درباره نویسنده

لیلا دوبختی دانشیار زبان انگلیسی دانشگاه هنر اسلامی تبریز می باشد. حوزه پژوهشی ایشان تحلیل گفتمان و آموزش زبان انگلیسی است.

رابطه بین توانش تعامل بینافرهنگی معلمان زبان خارجه و دانش منظورشناختی زبان آموزان در زمینه کنش های کلامی پُرسامد انگلیسی

علی مالمیر* (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه بین المللی امام خمینی ره، قزوین، ایران)

چکیده

توانش بینافرهنگی معلمان زبان خارجه و درک و آگاهی آنان از تفاوت ها و تشابهات بین فرهنگی یکی از عوامل تعیین کننده در موفقیت حرفه ای آنهاست. یکی از زیرمجموعه های توانش تعاملی که تأثیر بسیار زیادی از دانش بینافرهنگی معلمان و کاربرد آن در آموزش کلاسی می پذیرد، دانش منظورشناختی است؛ بنابراین، مطالعه حاضر تلاش کرده است رابطه بین توانش بینافرهنگی تعاملی معلمان زبان خارجه و میزان دانش منظورشناختی زبان آموزان آنها را در زمینه کنش های کلامی پُرسامد مورد بررسی قرار دهد. مشارکت کنندگان، ۸۵ معلم زبان انگلیسی و ۶۱۰ زبان آموز ایرانی سطح متوسطه بالا و پیشرفته آنها بودند و بین ۴ تا ۷ سال زبان انگلیسی را در مؤسسات آموزشی مطالعه کرده و کتاب مکالمه آمریکایی/مریکن فایل را به اتمام رسانده بودند. برای جمع آوری داده ها، پرسشنامه «توانش تعامل بینافرهنگی ژائو» (۲۰۱۱) توسط ۸۵ معلم زبان انگلیسی تکمیل شد و سپس ۶۱۰ زبان آموز متوسطه بالا و پیشرفته زبان انگلیسی مؤسسات هدف، به آزمون سه گزینه ای کنش های کلامی پُرسامد انگلیسی تاج الدین و مالمیر (۲۰۱۵) پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از «رگرسیون چندمنظوره» روشن ساخت که بین میزان توانش بینافرهنگی معلمان زبان خارجه و دانش کنش های کلامی آنها رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. طبق نتایج این مطالعه، برای ارتقای توانش منظورشناختی زبان آموزان می بایست معلمان زبان

* نویسنده مسئول malmir@hum.ikiu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۶

خارجی توانش بینا فرهنگی خود را از تفاوت‌ها و تشابهات زبان خارجی و زبان مادری زبان‌آموزان گسترش دهند.

کلیدواژه‌ها: توانش تعامل بینا فرهنگی، توانش منظورشناختی، کنش‌های کلامی پربسامد، فرهنگ

۱. مقدمه

نظریه‌های جدید علم زبان، هدف آموزش و یادگیری زبان خارجی و نیز زبان دوم را نیل به توانش تعاملی^۱ معرفی کرده‌اند. به گفته براون^۲ (۲۰۱۴)، توانش تعاملی در زبان خارجی یعنی توانایی زبان‌آموز در دریافت و بیان معانی در حین مکالمات و نوشتار متون روزمره در زبان هدف. توانش تعاملی به دنبال چیرگی روش آموزش تعاملی پس از دهه ۱۹۸۰ میلادی و بعد از کنار نهادن نظریه‌هایی مطرح شد که هدف زبان خارجی را ایجاد توانش دستوری، واژگانی و یا ترکیبی از این دو می‌دانستند؛ اما انگاره‌های جدید آموزش و یادگیری زبان خارجی و زبان دوم مانند نظریه فرهنگی-اجتماعی^۳، توانش تعاملی را برای برقراری ارتباطات موفق کافی نمی‌دانند و معتقدند که علاوه بر دانش واژگانی-دستوری و نیز دانش کنش‌های کلامی مختلف، زبان‌آموزان می‌بایست درک درست و دانش جامعی از فرهنگ زبان خارجی داشته باشند. در دو دهه اخیر، با توجه به گسترش تعاملات فرهنگی به‌خصوص از طریق شبکه‌های اجتماعی و رسانه‌های جمعی و نیز گسترش گردشگری، مفهوم جدیدی به نام «توانش تعامل بینا فرهنگی»^۴ (آگیلار^۵، ۲۰۰۹؛ بیرام^۶، ۱۹۹۷؛ فانتینی^۷، ۲۰۲۰) و یا به‌طور خلاصه‌تر، «توانش بینا فرهنگی»^۸ (ددراف^۹، ۲۰۰۹؛ ملیدی، سیگر و ورمو^{۱۰}،

1. communicative competence

2. Brown

3. sociocultural theory (SCT)

4. intercultural communicative competence (ICC)

5. Aguilar

6. Byram

7. Fantini

8. intercultural competence (IC)

9. Deadruff

10. Meleady, Seger, & Vermue

۲۰۲۰) توسط دانشمندان علم زبان مطرح شده است. توانش بینافرهنگی، صرفاً، بر پایه داشتن دانش و آگاهی در زمینه تفاوت‌های بین فرهنگ زبان مبدأ و مقصد یعنی زبان خارجه و زبان مادری زبان‌آموزان نبوده و دانش زبانی و فرهنگی صرف را برای حضور در مراودات و تعاملات بین‌المللی و فراملی کافی نمی‌داند (بیرام، ۲۰۰۸). طرفداران توانش بینافرهنگی معتقدند که در دنیای پیچیده امروز، ارتباطات بین‌المللی و فراملی با استفاده از زبان‌های میانجی و بین‌المللی نظیر زبان انگلیسی و فرانسوی هم بین گویشوران زبانی خاص با گویشوران زبان هدف صورت می‌گیرد و هم بین گویشورانی با زبان‌های مادری متفاوت و لذا با فرهنگ‌های متفاوت؛ بنابراین، توانش بینافرهنگی به معنی استعداد زبانی، فرهنگی، اجتماعی و انعطاف‌پذیری عاطفی و شناختی عمیق است که به گویشوران کمک می‌کند با توجه به پویایی مکالمات و مراودات فرهنگی و اجتماعی در یک زبان هدف بتوانند مفاهیم را درک کرده و انتقال دهند (بارنات و همکاران^۱، ۲۰۲۰). آراساراتنام^۲ (۲۰۱۶)، یکی از محققان پیشگام در زمینه ارتباط بین زبان دوم و توانش بینافرهنگی، معتقد است که توانش تعاملی بینافرهنگی هم‌اکنون در حال جایگزین شدن با توانش تعاملی است و بسیاری از محققین دیگر نیز بر اهمیت و جایگاه آن در آموزش و یادگیری زبان دوم تأکید کرده‌اند (بیکر^۳، ۲۰۱۵؛ شریفیان، ۲۰۱۳؛ وودین^۴، ۲۰۱۰).

تاگوچی و روور (۲۰۱۷) معتقدند که یکی از توانش‌هایی که به‌طور مستقیم از توانش تعامل بینافرهنگی اثر می‌پذیرد و متقابلاً آنان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، توانش منظور شناختی است که حتی در بعضی از مواقع از آن به توانش منظور شناختی بینافرهنگی نیز یاد شده است. به گفته تاگوچی و روور^۵ (۲۰۱۷) و برخی از محققان دیگر (کسکز^۶، ۲۰۱۴؛ مکناجی و لیدیکاووت^۷، ۲۰۱۶)، هرچند به

1. Barnutt et al.
2. Arasaratnam
3. Baker
4. Woodin
5. Taguchi & Roever
6. Kecskes
7. McConachy & Liddicoat

لحاظ نظری رابطه بسیار مستقیمی بین توانش بینا فرهنگی و منظورشناختی در زبان دوم وجود دارد و این دو نوع توانش گاهی به جای هم نیز به کار رفته اند، اما تحقیقات آزمایشی و میدانی بر مبنای جمع آوری داده ها و تحلیل های آماری دقیق هنوز به اندازه کافی و وافی انجام نشده است. از سوی دیگر، در دنیای پیچیده امروز توانش تعاملی بینا فرهنگی، صرفاً، برای زبان آموزان زبان دوم مطرح نیست، بلکه داشتن چنین توانشی در گام اول برای مدرّسان زبان خارجه مهم است (لیدیکا ووت، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، اگر مدرّسان زبان خارجه توانش تعامل بینا فرهنگی بالایی داشته باشند و آگاهی آنان از جنبه های مختلف توانش بینا فرهنگی در سطح قابل قبولی باشد، می تواند بر تدریس زبان خارجه در کلاس و لذا انتقال این دانش بینا فرهنگی به زبان آموزان تأثیر داشته باشد. این انتقال دانش به نوبه خود می تواند تأثیر شگرفی بر افزایش دانش زبان آموزان در حیطه های مختلف توانش منظورشناختی که به گفته کسکز (۲۰۱۴) موتور محرکه توانش تعاملی است، داشته باشد. البته چنین فرضیه ای همچنان در سطح نظری باقی مانده است و برای اثبات آن می بایست مطالعات آزمایشی و میدانی انجام شود. اهمیت توانش تعاملی بینا فرهنگی معلمان که به گفته محققان می تواند نحوه آموزش آنها در کلاس و لذا ارائه مطالب مربوط به توانش منظورشناختی را متأثر سازد از یک سو و نیز کمبود تحقیقات آزمایشی و داده محور از سوی دیگر، مشوق انجام پژوهش حاضر بوده است. به طور خاص، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به دو سؤال زیر است:

۱. تا چه اندازه اجزای مختلف توانش تعاملی بینا فرهنگی (ICC) معلمان زبان خارجه می تواند در میزان دانش منظورشناختی زبان آموزانشان در حیطه کنش های کلامی پُربسامد انگلیسی سهیم باشد؟ چه میزان پراکنش در نمرات منظورشناختی زبان آموزان به کمک توانش بینا فرهنگی معلمانشان قابل توضیح است؟

۲. کدام یک از اجزای توانش تعاملی بینافرهنگی پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار و قوی‌تر دانش منظورشناختی زبان‌آموزان در حیطه کنش‌های کلامی پُربسامد انگلیسی هستند؟

۲. پیشینه پژوهش

پیشینه مربوط به پژوهش حاضر که دربرگیرنده چارچوب نظری و برخی مطالعات میدانی انجام‌شده درباره متغیرهای اصلی مطالعه شامل توانش بینافرهنگی، توانش منظورشناختی و کنش‌های کلامی در بخش‌های زیر به‌طور خلاصه ارائه شده است:

۲.۱. توانش بینافرهنگی

توانش تعامل بینافرهنگی و یا همچنان که در بخش مقدمه گفته شد، تعامل بینافرهنگی به‌عنوان دانشی بسیار ارزشمند و یکی از اجزای جدایی‌ناپذیر توانش تعاملی مطرح شده است که هدف غایی آن توانمندی افراد برای شرکت در مراودات اجتماعی و فرهنگی از طریق زبان دوم است. توانش بینافرهنگی به گفته شریفیان (۲۰۱۳) هم برای زبان‌آموزان و هم برای معلمان سنخیت دارد. لازار^۱ (۲۰۱۵) نیز این توانش را هم برای فراگیران و هم برای معلمان زبان خارجه مهم برشمرده است. بیرام (۲۰۰۸) توانش بینافرهنگی زبان خارجه را داشتن توانش زبانی، توانش زبانی-اجتماعی و توانش کلامی-منظورشناختی دانسته است. او توانش تعامل بینافرهنگی در بین معلمان و نیز فراگیران زبان خارجه را دارای چهار عامل دیدگاه نسبت به زبان خارجه هدف، مهارت‌های تجزیه و تحلیل کلام و ارتباط با دیگران، مهارت‌های کشف اهداف اجتماعی در مکالمات و آگاهی انتقادی-فرهنگی دانسته است.

بنت و بنت^۲ (۲۰۰۴) توانش بینافرهنگی را «توانایی تعامل موفق در موقعیت‌های بینافرهنگی و ارتباط درست در بافت‌های اجتماعی فرهنگی گوناگون تعریف

1. Lázár

2. Bennett & Bennett

کرده‌اند» (ص. ۱۴۹). ددراف (۲۰۰۶) توانش بینافرهنگی را مرکب از سه عنصر دانسته است: نخست، دانش بینافرهنگی که دربرگیرنده فرهنگ پذیرفته‌شده دیگران است. دوم، مهارت‌های بینافرهنگی که شامل مهارت تجزیه و تحلیل، تفسیر، ارتباط، کشف و تعامل با دیگران و رفتارهای آنان است. سوم، دیدگاه بینافرهنگی که شامل ارج نهادن به ارزش‌ها و عقاید و رفتارهای دیگران و نیز آشتی دادن خود با آن ارزش‌هاست. این تقسیم‌بندی سه‌گانه توسط پیکسی^۱ (۲۰۱۱) نیز ارائه و تأیید شده است. بسیاری از محققان و نظریه‌پردازان توانش تعامل بینافرهنگی ادعا کرده‌اند که به‌طورکلی مطالعه برای مدتی در کشور خاصی مهم‌ترین عامل در توسعه توانش تعامل بینافرهنگی است و به هر میزان که زبان‌آموزان و دانشجویان با پیش‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت در آن کشور هدف مطالعه نمایند، توانش بینافرهنگی آنان قوی‌تر و عمیق‌تر است (آنجل و آنجل^۲، ۲۰۰۴). البته به گفته باگوی و هاسکولار^۳ (۲۰۲۰)، این اصل پذیرفته‌شده بیشتر در حد یک فرضیه باقی مانده است و هنوز می‌بایست کارهای تحقیقاتی میدانی جدی بر مبنای گردآوری گسترده داده‌های آماری برای اثبات آن در محیط‌های چندفرهنگی صورت گیرد.

باگوی و هاسکولار (۲۰۲۰) معتقدند که توانش بینافرهنگی توانایی زندگی به‌عنوان یک شهروند جهانی و داشتن توانش تعامل جهانی است و اینکه تمایل به یادگیری فرهنگ‌های مختلف و داشتن دیدگاه جهانی دو عامل کلیدی برای افزایش سطح توانش بینافرهنگی هستند. هانتز، وایت و گادبی^۴ (۲۰۰۶) داشتن ذهن باز و علاقه به ارتباط با جهان را به تعاریف قبلی توانش بینافرهنگی اضافه نموده و بیان کردند که تمایل به تعامل در خارج از بافت اجتماعی-فرهنگی خود عامل اصلی و محرک تعیین‌کننده در توسعه توانش بینافرهنگی است. بنت و بنت (۲۰۰۴) کسب توانش بینافرهنگی را منوط به آگاهی نسبت به تفاوت‌ها و تشابهات بین فرهنگ‌های

1. Pieski

2. Engle & Engle

3. Bagwe & Haskollar

4. Hunter, White, & Godbey

مختلف دانسته‌اند و معتقدند که فرد باید تفاوت‌های فرهنگی را عمیقاً بشناسد، آنها را ارج نهند، رفتار خود را در حین ارتباط با گویشورانی که دارای آن ارزش‌های فرهنگی هستند سازگار نماید و از هرگونه توهین به فرهنگ مقابل پرهیزد.

علاوه بر ذهن باز و دیدگاه جهانی نسبت به فرهنگ‌های دیگر و گویشوران آنها، حساسیت بینافرهنگی را هم یکی از استعدادهای لازم برای توسعه توانش بینافرهنگی دانسته‌اند. هارمر، بنت و وایزمن^۱ (۲۰۰۳)، حساسیت بینافرهنگی را «توانایی تمایز، تشخیص و تجربه تفاوت‌های فرهنگی» (ص. ۴۲۲) قلمداد کرده‌اند. بنا بر تحقیقات انجام‌شده، حساسیت بینافرهنگی باعث دیدگاه مثبت و تمایل به آن فرهنگ خاص شده که آگاهی بینافرهنگی و به تبع آن توان توانش تعامل بینافرهنگی را ارتقاء می‌دهد. یکی از مدل‌های نادر توانش بینافرهنگی که بر پایه حساسیت بینافرهنگی است توسط بنت (۱۹۹۳) و بنت و بنت (۲۰۰۴) به نام مدل «حساسیت بینافرهنگی»^۲ ارائه شده است. طبق این مدل، درک و پذیرش تفاوت‌های بینافرهنگی فرایندی شناختی است که در شش مرحله انجام می‌شود. این شش مرحله به‌ترتیب شامل: انکار و رد، حالت تدافعی، پذیرش جزئی، پذیرش کامل، سازگاری و هضم‌شدن در فرهنگ زبان مقابل هستند. سه مرحله نخست را مراحل «خود-فرهنگی»^۳ یا خودمحوری فرهنگی و سه مرحله دوم را مراحل «آشتی فرهنگی»^۴ نامیده‌اند.

به دلیل ارتباط تنگاتنگ بین فرهنگ و زبان، برخی دانشمندان علم زبان بر این باورند که توانش تعامل بینافرهنگی در زبان گویشوران نمود می‌یابد. لذا، رابطه بین توانش بینافرهنگی و عناصر مختلف زبانی در زبانشناسی کاربردی جایگاه خیلی مهمی دارد و مطالعات گسترده‌ای نیز در دو دهه اخیر در این زمینه انجام شده است. دیویس (۲۰۰۹)، به‌عنوان مثال، رابطه بین مطالعه در کشور آمریکا و توانش بینافرهنگی ۳۰۰ دانشجوی زبان انگلیسی از فرهنگ‌های مختلف را بررسی کرده و همبستگی

1. Hammer et al.
2. developmental model of intercultural sensitivity (DMIS)
3. ethnocentric
4. ethnorelative

مثبتی را گزارش کرده است. لائی^۱ (۲۰۰۶) تأثیر تجارب زندگی در محیط فرهنگ زبان دوم و ویژگی‌های فردی بر توسعه توانش بینا فرهنگی معلمان انگلیسی از کشورهای مختلف اروپایی و آسیایی را بررسی کرده و مدلی برای توسعه توانش بینا فرهنگی پیشنهاد داده است. او همچنین گزارش کرده است که همبستگی متوسطی بین توسعه توانش بینا فرهنگی معلمان زبان انگلیسی و ویژگی‌های شخصی آنان نظیر زبان مادری، سن، جنسیت، ملیت و سطح زبانی معلمان وجود دارد. پارک^۲ (۲۰۰۶) هم به مطالعه رابطه بین سطح توانش زبانی و سطح توانش بینا فرهنگی پرداخته و به این نتیجه رسیده است که معلمان زبان انگلیسی در کشور کره جنوبی تا حدودی در زبان انگلیسی قادر به تعامل بینا فرهنگی موفق بودند که این توانایی ارتباط زیادی با توانش زبانی آنها در زبان انگلیسی داشت. رابطه بین توانش بینا فرهنگی معلمان و زبان‌آموزان زبان خارجه و سطح زبانی آنها در مطالعات متعدد دیگری اثبات شده است (پترسون^۳، ۲۰۰۶؛ پیسکی، ۲۰۱۱؛ جکسون^۴، ۲۰۱۸؛ وان‌دنب‌رگ، کونرلین و پیاز^۵، ۲۰۰۹). نظری و نظری (۱۳۹۰) نیز بر جایگاه ویژه توانش تعامل بینا فرهنگی در آموزش زبان خارجه هم برای معلمان و هم برای زبان‌آموزان زبان دوم از قبیل انگلیسی و آلمانی در ایران تأکید کرده و آموزش آن را به‌عنوان راهکار کمک به زبان‌آموزان برای تقلیل سوء تفاهم‌های مکالماتی و تعاملی ضروری دانسته‌اند. ضمن تأکید بر اهمیت توانش تعاملی بینا فرهنگی، قاسمی‌مقیانی، یزدانی مقدم و محسنی (۲۰۲۰) در مطالعه خود نشان‌دادند که آموزش مستقیم بر ارتقای توانش بینا فرهنگی دانشجویان تربیت معلم تأثیر معناداری دارد. علیرغم اینکه مطالعات فراوانی در مورد توانش بینا فرهنگی معلمان زبان خارجه و یا زبان‌آموزان و عوامل مؤثر بر آنها انجام شده است، اما کمتر مطالعه‌ای به بررسی رابطه بین توانش بینا فرهنگی معلمان و

1. Lai

2. Park

3. Patterson

4. Jackson

5. Vande Berg, Connor-Linton, & Paige

توانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها پرداخته است. لذا، هدف مطالعه حاضر پُر کردن این خلأ تحقیقاتی بود.

۲.۲. توانش منظورشناختی

توانش منظورشناختی به‌عنوان جزء جدایی‌ناپذیر مدل‌های مختلف توانش تعاملی و موتور فعال این توانش معرفی شده است. به گفته می^۱ (۲۰۰۱) توانش منظورشناختی توانایی استفاده از یک زبان با توجه به عوامل اجتماعی حاکم بر آن یعنی چگونگی استفاده از زبان برای نیل به اهداف شخصی در جامعه هدف است. توماس^۲ (۱۹۹۵) توانش منظورشناختی را توانایی شروع، ادامه و خاتمه تعامل اجتماعی با استفاده از زبان مقصد از طریق ردوبدل شدن معانی بین گوینده و شنونده با توجه به عوامل بافت کلام می‌داند. تعریف کریستال^۳ (۱۹۹۷) نیز توانش منظورشناختی را توانایی تعامل موفق در زبان خارجه دانسته و اینکه زبان‌آموز قادر باشد معانی موردنظر خود را در حین مکالمه با گویشوران بومی زبان خارجه و یا با گویشوران غیربومی ماهر که دارای تسلط نسبی بر زبان خارجه هستند، دریافت کرده، بفهمد و پاسخ آنها را در قالب صورت‌های زبانی صحیح و قابل قبول بدهد. توانش منظورشناختی به گفته تاگوچی و روور (۲۰۱۷)، دربرگیرنده توانایی ارتباط به کمک «صورت‌های زبانی، بافت استفاده زبان و فعالیت‌های اجتماعی است که از طریق زبان انجام می‌شود» (ص. ۵). معنای اصلی توانش منظورشناختی بنابراین، توانایی زبان‌آموزان در تعاملات اجتماعی و نیز نحوه فراگیری و استفاده این توانش است. تاگوچی (۲۰۱۹) توانش منظورشناختی را که برای زبان دوم مطرح است، زیرمجموعه اصلی علم منظورشناسی دانسته و آن را در حیطه نظریه‌های فراگیری زبان دوم بسیار مهم قلمداد کرده است. منظورشناسی از منظر زبان دوم به بررسی توانش زبان‌آموزان در دریافت، درک و تولید کنش‌های کلامی مختلف، برداشت‌های ضمنی و اصطلاحات مکالماتی روزمره پرکاربرد می‌پردازد. علاوه بر بررسی اجزای توانش

1. Mey

2. Thomas

3. Crystal

منظورشناختی، علم منظورشناسی در این معنا، به بررسی نحوه فراگیری عناصر مختلف منظورشناختی و نیز تدریس و تعیین میزان آن از طریق ابزارهای مختلف می‌پردازد و مهم‌ترین شاخه علم منظورشناسی است و به گفته تاگوچی (۲۰۱۷) در بیشتر مواقع به جای آن به کار می‌رود اما منظورشناسی معانی تاریخی و محدودتری هم داشته و دارد.

منظورشناسی در دو تعریف محدودتر خود که به طور خاص با موضوع این مطالعه نیز همخوانی دارند به نوعی با مقوله فرهنگ مرتبط است. دو شاخه فرعی تر علم منظورشناسی شامل «منظورشناسی بینا فرهنگی»^۱ و نیز «منظورشناسی درون فرهنگی»^۲ هستند. همان گونه که از اسامی آنها برمی آید، هر دوی آنها بر محور نقش مهم فرهنگ هم برای گویشوران زبانی خاص در مقایسه با گویشوران زبان‌های دیگر و نیز فرهنگ زبان دوم برای همه گویشورانی که آن زبان را یاد می‌گیرند، می‌باشند. منظورشناسی بینا فرهنگی به بررسی تفاوت‌ها و تشابهات بین زبان‌های مختلف برای بیان کنش‌های کلامی، مقاصد اجتماعی و برداشت‌های ضمنی است (کاسپر و بلوم کولکا^۳، ۱۹۹۳). این شاخه از علم منظورشناسی بر این واقعیت تأکید می‌کند که زبان‌ها دارای ابزار زبانی و غیر زبانی متفاوتی برای بیان هنجارهای اجتماعی و فرهنگی خود هستند که از فرهنگی به فرهنگ دیگر، از جامعه‌ای به جامعه دیگر و گاهی از خرده فرهنگی به خرده فرهنگ دیگر متغیرند. همان گونه که کالپر، مک کی و تاگوچی^۴ (۲۰۱۸) ذکر کرده‌اند، این شاخه از منظورشناسی در ابتدای قرن گذشته تا میانه‌های قرن بیستم میلادی رواج داشت. مهم‌ترین انگاره این بخش از منظورشناسی این است که استفاده از هر زبانی منعکس کننده ارزش‌ها، عقاید و باورهایی است که به وسیله گویشوران آن زبان خاص پذیرفته شده است. مطالعات میدانی بسیار زیادی در این زمینه صورت گرفته است که کنش‌های کلامی متعددی را بین زبان‌های

-
1. cross-cultural pragmatics
 2. intercultural pragmatics
 3. Kasper & Blum-Kulka
 4. Culpeper, Mackey, & Taguchi

مختلف بررسی کرده‌اند. یونگ^۱ (۱۹۹۴)، مالمر و درخشان (۲۰۲۰b)، بلوم کولکا، هاووس و کاسپر^۲ (۱۹۸۹)، فلیکس-برسدفر^۳ (۲۰۰۷)، نتز و لفتاین^۴ (۲۰۱۶)، درخشان و اسلامی (۲۰۱۵) و چن^۵ (۲۰۱۰) از جمله محققانی هستند که کنش‌های کلامی، تقاضا، معذرت‌خواهی، شکایت و ردّ تقاضا را در بین زبان‌هایی مانند انگلیسی، آلمانی، فرانسوی، اسپانیایی، فارسی، چینی و کره‌ای مطالعه کرده‌اند.

به شاخه فرعی دیگر، منظورشناسی درون فرهنگی می‌گویند که به بررسی این مسأله می‌پردازد که چگونه گویشورانی با زبان‌های مادری متفاوت و فرهنگ‌های متفاوت از طریق یک زبان میانجی با همدیگر تعامل برقرار می‌سازند درحالی‌که در فرهنگ خود دارای هنجارها و باورهای مختلفی هستند و هنوز بر عناصر و اجزای فرهنگ زبان میانجی تسلط کافی ندارند. ناپ^۶ (۲۰۱۱) از جمله محققانی است که نشان داده است زبان‌آموزانی با زبان‌های متفاوت نظیر هندی، عربی و فیلیپینی چگونه با استفاده از زبان آلمانی در حین مطالعه در کشور آلمان با همدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. کسکز (۲۰۱۴) در مطالعه مهم دیگری در ایالات متحده آمریکا به بررسی سوء تفاهم‌های پیش‌آمده در تعاملات اجتماعی زبان‌آموزانی از جنوب آسیا می‌پردازد و کنش‌های کلامی زبان انگلیسی را با برخی زبان‌های جنوب شرق آسیا مقایسه می‌کند. نکته‌ای که دانش منظورشناختی را در این دو معنای فرهنگ-محور مهم می‌سازد، تأکید بر تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و تلاش زبان‌آموزان برای نشان دادن هویت و دیدگاه خود در تعاملات بین فرهنگی است. این نکته نشان‌دهنده ارتباط تنگاتنگ بین توانش تعامل بینا فرهنگی و دانش منظورشناختی است (ورشوورن^۷، ۲۰۰۸). مطالعه حاضر تلاش کرده است که بین دو تعریف محدودتر علم منظورشناسی از توانش

1. Young
2. Blum-Kulka, House, & Kasper
3. Félix-Brasdefer
4. Netz & Lefstein
5. Chen
6. Knapp
7. Verschueren

منظورشناختی و تعریف گسترده آن به عنوان بخشی از نظریه‌های یادگیری زبان دوم ارتباط برقرار نمایند و بین جنبه فرهنگ و یادگیری منظورشناسی پیوند ایجاد کند.

کاسپر و اشمیت^۱ (۱۹۹۶) توانش منظورشناختی را به عنوان توانایی فهم و تولید کنش‌های کلامی توسط گویشوران غیربومی زبان خارجه و اینکه این زبان‌آموزان چگونه می‌توانند دانش کنش‌های کلامی مرتبط با زبان دوم را به درستی یاد بگیرند و آن را به کار ببرند، تعریف کرده است. این تعریف توانش منظورشناختی که دربرگیرنده میزان دانش فرهنگی و زبانی کافی برای درک و تولید مقاصد موردنظر در زبان خارجه و چگونگی کسب تدریجی این توانش توسط زبان‌آموزان است، در تعاریف بعدی توانش منظورشناختی که توسط کاسپر و رز (۲۰۰۲)، باردووی-هارلیگ^۲ (۲۰۱۰) و تاگوچی (۲۰۱۱) ارائه شده است، نیز منعکس شده است.

اگرچه مطالعات متعددی درباره رابطه بین ویژگی‌های فردی زبان‌آموزان و یا معلمان زبان خارجه نظیر استعداد و هوش زبانی (درخشان و مالمر، ۲۰۲۱؛ درخشان، اسلامی و قندهاری، در دست چاپ؛ سارانی و مالمر، ۲۰۲۰)، انگیزه یادگیری (تاج‌الدین و زندمقدم، ۲۰۱۲؛ عرب‌منفرد، درخشان و عاطفه‌نژاد، ۲۰۱۹)، راهکارهای یادگیری (درخشان، مالمر و گرینر، ۲۰۲۱؛ تاج‌الدین و مالمر، ۲۰۱۵)، هویت و فرآیندهای پردازش هویت زبان دوم (درخشان و مالمر، ۲۰۲۰a؛ محمدحسین‌پور و باقری‌نویسی، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸؛ مالمر، ۲۰۲۰)، سن و جنسیت (تاج‌الدین و مالمر، ۲۰۱۴) از یک سو و دانش منظورشناختی آنها از سوی دیگر در ایران انجام شده است، اما کمتر مطالعه‌ای به بررسی رابطه بین توانش تعامل بینافرهنگی و توانش منظورشناختی پرداخته است. لذا، همان‌گونه که پیش‌تر نیز گفته شد، هدف مطالعه حاضر پر کردن این خلأ تحقیقاتی است.

1. Kasper & Schmidt

2. Bardovi-Harlig

۲.۳. کنش‌های کلامی

به گفته بسیاری از محققان و دانشمندان رشته منظورشناسی و تحلیل کلام، کنش‌های کلامی مهم‌ترین بخش توانش منظورشناختی هستند که در مراودات اجتماعی گفتاری و نوشتاری هر زبانی نقش به‌سزایی ایفا می‌کنند. تاگوچی (۲۰۱۹) کنش‌های کلامی را شالوده توانش منظورشناختی دانسته و کنش‌های کلامی را به‌عنوان بسته‌های فرهنگی-زبانی معرفی کرده است که با توجه به مقتضیات بافت کلام و نیز بافت کلان فرهنگی و اجتماعی جامعه هدف به کار می‌روند و هدف آنها برآوردن نیازهای اجتماعی افراد درگیر در مکالمه است. کنش‌های کلامی برای اولین بار توسط فلاسفه و دانشمندان علم زبان نظیر اوستین^۱ (۱۹۶۲) و سیرل^۲ (۱۹۶۹، ۱۹۷۶) مطرح شدند و سپس توسط زبان‌شناسان و علمای منظورشناسی مورد بررسی و تعاریف و تقسیم‌بندی‌های بیشتری قرار گرفتند. طبق نظریه کنش‌های کلامی، هر کنش کلامی دارای سه بُعد است: بُعد اول مربوط به معنای تحت‌اللفظی و کلامی جمله است که دربرگیرنده معانی واژگان اصلی یا معنای قاموسی جمله است. بُعد دوم شامل معنای اصلی و مقصود اصلی گوینده است که غرض گوینده از بیان یک کنش کلامی است و جنبه سوم که عمل کلامی نامیده می‌شود، درواقع تأثیر کنش کلامی است و کار یا فعالیت است که به دنبال کنش کلامی گوینده توسط طرف مقابل در مکالمه (شنونده)، انجام می‌شود. برای کنش‌های کلامی، تقسیم‌بندی‌های متعددی توسط زبان‌شناسان و متخصصین علم منظورشناسی در طول قرن اخیر ارائه شده است (آستین، ۱۹۶۲؛ دیویس^۳، ۱۹۹۲؛ سیرل، ۱۹۷۶؛ کوهن^۴، ۱۹۹۶). یکی از جدیدترین تقسیم‌بندی‌های کنش‌های کلامی که در دهه‌های اخیر و به‌خصوص برای مقاصد آموزشی و پژوهشی جایگاه مهم‌تری پیدا کرده است، تقسیم‌بندی کنش‌های کلامی بر مبنای تشابه معنایی و بسامد کاربرد آنها در زندگی روزمره است. امروزه به کمک پیکره‌های گفتاری و

1. Austin

2. Searle

3. Davis

4. Cohen

نوشتاری، کنش‌های کلامی زبان‌های مختلف قابل شناسایی، مقایسه، مطالعه و بررسی هستند.

استفاده مناسب و به‌جا از کنش‌های کلامی با توجه به شرایط پویایی مکالمات یکی از اهداف توانش منظورشناختی به‌عنوان موتور محرکه توانش تعاملی است و لذا مطالعات زیادی برای بررسی رابطه بین آموزش این کنش‌های کلامی و میزان فراگیری آنها توسط زبان‌آموزان زبان خارجه صورت پذیرفته است و محققین تلاش کرده‌اند تأثیر آموزش کنش‌های کلامی متعدد را با استفاده از فعالیت‌های مختلف و رویکردهای آموزشی متفاوت بر میزان یادگیری آنها و کاربرد واقعی آنها بسنجند. شایان یادآوری است که ارتقای دانش منظورشناختی در حیطه کنش‌های کلامی و به‌خصوص کنش‌های کلامی پربسامد در زبان خارجه عاملی چندوجهی است و تحت تأثیر مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی، عاطفی، اجتماعی، محیطی و آموزشی بسیار فراوانی است. یکی از عوامل مهم در بهبود دانش زبان‌آموزان در زمینه کنش‌های کلامی زبان خارجه نقش و تأثیر معلمان آنهاست که می‌تواند به شکل آموزش مستقیم و غیرمستقیم این کنش‌های کلامی از سوی معلمان زبان خارجه صورت پذیرد؛ اما علاوه بر آموزش مستقیم و غیرمستقیم کنش‌های کلامی، میزان توانش تعامل بینافرهنگی خود معلمان که دربرگیرنده دانسته‌ها، مهارت‌ها، آگاهی و دیدگاه‌های آنها نسبت به مؤلفه‌های توانش تعامل بینافرهنگی است، می‌تواند در افزایش سطح دانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها مؤثر واقع شود.

در ایران، مطالعات فراوانی در زمینه جایگاه فرهنگ (ناجی‌میدانی، پیش‌قدم و غضنفری، ۱۳۹۳)، تأثیر آموزش فرهنگ بر یادگیری زبان انگلیسی (پیش‌قدم و مرادی‌مقدم، ۱۳۹۰)، مهارت‌های اصلی و فرعی زبان، جایگاه فرهنگ در کتب و مواد آموزشی (درخشان، ۲۰۱۸) و هویت زبان‌آموزان ایرانی و نیز درباره اهمیت توانش بینافرهنگی در بین معلمان و زبان‌آموزان انجام شده است (احمدی‌صفا، مرادی و حمزوی، ۲۰۱۵؛ نظری و نظری، ۱۳۹۰)؛ اما کمتر مطالعه‌ای به رابطه بین توانش بینافرهنگی معلمان زبان خارجه و دانش منظورشناختی زبان‌آموزان در زمینه کنش‌های

کلامی پُرسامد انگلیسی و یا زبان خارجه دیگری پرداخته است؛ بنابراین، مطالعه حاضر تلاش کرده است که رابطه بین توانش بینافرهنگی معلمان زبان انگلیسی و دانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها در پنج کنش کلامی پُرسامد تقاضا، معذرت‌خواهی، ردّ تقاضا، شکایت و تمجید/پاسخ به تمجید را بررسی نماید.

۳. روش پژوهش

در این بخش اطلاعات مربوط به طرح تحقیق، جمعیت و روش انتخاب نمونه آماری، ابزارهای مورد استفاده و نیز روش گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها گنجانده شده است.

۳.۱. طرح تحقیق

در این مطالعه از هیچ‌گونه گروه آزمایشی و گواه استفاده نشد و انتخاب اولیه مشارکت‌کنندگان نیز بر اساس دردسترس بودن آنها صورت پذیرفت. به‌علاوه، از هیچ‌گونه آموزش خاصی نیز استفاده نشد و فقط میزان توانش بینافرهنگی معلمان و توانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها در زمینه کنش‌های کلامی پُرسامد ارزیابی شد. لذا طرح پژوهشی این تحقیق از نوع «همبستگی پسارویدادی» است.

۳.۲. جمعیت و نمونه آماری

مشارکت‌کنندگان شامل ۸۵ معلم زبان خارجه که دارای مدارک تحصیلی کارشناسی‌ارشد و دکترای آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه‌های دولتی و آزاد مختلف و ۷۱۰ نفر از زبان‌آموزان آنها بود. گروه اول مشارکت‌کنندگان، یعنی معلمان زبان خارجه، دارای سابقه تدریس بین چهار تا دوازده سال بودند و فاصله سنی آنها از ۲۵ تا ۴۵ سال متغیر بود. ۵۱ نفر از آنها خانم و ۳۴ نفر دیگر آقا بودند. این معلمان بر اساس دردسترس بودن انتخاب گردیدند و با میل خود و از روی آشنایی با محقق در این مطالعه شرکت کردند. نمونه اولیه شامل ۸۵۴ زبان‌آموزان بود که با میل خود در این مطالعه شرکت کردند. ملاک انتخاب این زبان‌آموزان این بود که دوره مکالماتی کتاب‌های/مریکن فایل را در موسسه هدف گذرانده بودند و بر اساس کارنامه

آموزشی‌شان در مؤسسات هدف و شناختی که معلمان از آنها داشتند، دارای سطح زبانی متوسطه بالا و پیشرفته انگلیسی بودند.

لذا روش نمونه‌گیری برای انتخاب نمونه بر اساس در دسترس بودن زبان‌آموزان صورت پذیرفت. این مشارکت‌کنندگان از مؤسسات زبان انگلیسی مختلف در شهرهای مختلف استان‌های تهران، قزوین، البرز، گیلان، زنجان، سمنان و کرمانشاه انتخاب شدند. پس از اجرای «آزمون تعیین سطح میشیگان»، ۱۴۴ نفر که سطح زبان انگلیسی آنها پایین بود و نمراتشان کمتر از ۴۵ بود از مطالعه کنار گذاشته شدند. سن زبان‌آموزان بین ۱۶ تا ۳۴ سال بود و سابقه یادگیری سه الی هفت سال در مؤسسات هدف داشتند. سطح تحصیلات و رشته‌های تحصیلی آنها متفاوت بود.

۳.۳. ابزارهای پژوهش

از سه ابزار برای گردآوری داده‌های موردنظر در این مطالعه استفاده شد: آزمون بسندگی میشیگان، پرسشنامه توانش تعامل بین‌فرهنگی ژائو^۱ (۲۰۱۱) و آزمون چند-گزینه‌ای کنش‌های کلامی پرسامد در زبان انگلیسی (تاج‌الدین و مالمر، ۲۰۱۵). اطلاعات مربوط به محتوا، اعتبار، ساختار، تاریخچه و پایایی ابزارهای مورد استفاده قرار گرفته در بخش‌های زیر توضیح داده خواهد شد.

۳.۳.۱. آزمون تعیین سطح میشیگان

آزمون تعیین سطح یا بسندگی میشیگان که یکی از آزمون‌های معتبر برای تعیین سطح زبان انگلیسی است در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به عدم امکان اجرای آزمون بخش‌های شنیداری، گفتاری و نوشتاری، این سه بخش حذف شدند. دلیل استفاده از این تست اعتبار بالای آن و کمک به شناسایی زبان‌آموزان دارای سطح متوسطه و پیشرفته زبان انگلیسی بود. لذا، آزمون محدود به ۱۰۰ سؤال چهارگزینه‌ای شامل دستور (۴۰ سؤال)، واژگان (۴۰ سؤال) و مهارت خواندن (۲۰ سؤال) می‌شد. این آزمون اعتبار و پایایی خود را در دو دهه اخیر و در محیط‌های

1. Zhou

مختلف آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه و یا زبان دوم نشان داده است (براوو و ابویکراما^۱، ۲۰۱۰) و دانشگاه میشیگان اعتبار تست را بالا دانسته و میانگین نمره پایایی تست را بالای ۰/۸۰ معرفی کرده است. ضریب کرونباخ آلفای به دست آمده در این مطالعه برای نسخه به کاررفته ۰/۸۳ بود. زبان آموزان ۸۰ دقیقه مهلت داشتند که به این آزمون پاسخ دهند. طبق دستورالعمل های ناشر این تست، افرادی که نمره آنها بالاتر از ۴۵ باشد دارای سطح زبانی متوسطه بالا و پیشرفته در زبان انگلیسی هستند. از معلمان که در بخش اول مطالعه شرکت کرده بودند، خواسته شد تا این آزمون را در کلاس های سطح متوسطه بالا و پیشرفته خود که سری کتاب های /مریکن فایل را گذرانده اند، برگزار نمایند. در نتیجه برگزاری این آزمون ۴۳ نفر از مشارکت کنندگان از مطالعه کنار گذاشته شدند.

۲.۳.۳. پرسشنامه توانش تعامل بینافرهنگی ژائو (۲۰۱۱)

برای تعیین سطح توانش تعامل بینافرهنگی معلمان شرکت کننده در مطالعه از ابزار توانش تعامل بینافرهنگی ژائو (۲۰۱۱) استفاده شد. این ابزار شامل ۲۰ سؤال با مقیاس شش گزینه ای لیکرت است (هرگز=۰، ...، همیشه=۵) که توانش تعامل بینافرهنگی معلمان زبان انگلیسی را می سنجد. این پرسشنامه چهار عنصر توانش بینافرهنگی شامل دانش (۴ سؤال: ۱-۴)، دیدگاه (۵ سؤال: ۵-۹)، مهارت (۷ سؤال: ۱۰-۱۶) و آگاهی (۴ سؤال: ۱۷-۲۰) معلمان را نسبت به توانش تعامل بینافرهنگی ارزیابی می کند. حدوداً ۱۰ الی ۱۵ دقیقه لازم است که به همه سؤالات پرسشنامه پاسخ داده شود. ژائو (۲۰۱۱) این پرسشنامه را بر اساس مدل های بیرام (۱۹۹۷ و ۲۰۰۰)، هارمر و همکاران (۲۰۰۳)، هارمر (۲۰۱۱)، آراسراتنام (۲۰۰۹) و چند مدل دیگر و نیز پرسشنامه های مربوط به این مدل ها طراحی کرده است. ژائو (۲۰۱۱) ضریب کرونباخ آلفای ۰/۹۳ را برای پایایی این پرسشنامه ذکر کرده است. چون این پرسشنامه بخشی از ابزار مفصل تری برای مطالعه فعالیت های آموزشی معلمان در زمینه آموزش فرهنگ انگلیسی و چینی بود که در این مطالعه مورد استفاده قرار

نگرفتند، تغییرات جزئی برای استفاده از این پرسشنامه در بین معلمان ایرانی زبان انگلیسی در نسخه اصلی داده شد و سپس با یک گروه ۲۰ نفره از معلمان زبان، پایایی و دیگر مشخصه‌های پرسشنامه و سؤالات و گویه‌های آن بررسی شد و تغییرات لازم اعمال گردید. ضریب کرونباخ آلفای به‌دست‌آمده در مطالعه آزمایشی ۰/۸۹ و در مطالعه اصلی ۰/۹۱ بود که پایایی بالای این پرسشنامه را نشان می‌دهد.

۳.۳.۳. آزمون چندگزینه‌ای کنش‌های کلامی پرسامد انگلیسی

آزمون منظورشناختی سه‌گزینه‌ای تاج‌الدین و مالیر (۲۰۱۵) با ۳۵ سؤال دربرگیرنده پنج کنش کلامی پرسامد انگلیسی (تقاضا، معذرت‌خواهی، امتناع، شکایت و تعریف و تمجید/ پاسخ به تعریف و تمجید) که با مشارکت گویشوران بومی لهجه انگلیسی آمریکایی طراحی شده و اعتبار و پایایی آن پس از دو مطالعه آزمایشی (۸۹ = α) توسط گویشوران بومی و زبان‌آموزان ایرانی ($\alpha = ۰.۷۵$) تأیید شده بود، به مشارکت‌کنندگان داده شد. در آزمون نهایی، ۷، ۹، ۸، ۷ و ۴ سؤال به ترتیب برای کنش‌های کلامی تقاضا، معذرت‌خواهی، امتناع، شکایت و تعریف و تمجید/ پاسخ به تعریف و تمجید وجود داشت. هر سؤال شامل سناریوی کوتاه یک تا سه خطی برای معرفی بافت منظورشناختی و سه‌گزینه بود که یکی از آنها مناسب‌ترین محسوب می‌شد. سؤال زیر به‌عنوان نمونه ذکر شده است:

سؤال ۸: بافت منظورشناختی: به خاطر ترافیک سنگین، سام نتوانست به‌موقع به ملاقات تجاری خیلی مهمی برسد. او و همکارش ماری قرارداد تجاری خیلی مهمی را از دست دادند. به خاطر دیر رسیدن، سام بعد از جلسه از ماری معذرت‌خواهی می‌کند. سام چه خواهد گفت؟

من واقعاً متأسفم ماری. توی ترافیک خیلی سنگینی گیر کردم. هرچند کلی تلاش کردم ولی نتوانستم سروقت برسم.

من واقعاً نباید مورد سرزنش قرار بگیرم. مقصر نیستم. غیر از این است؟ گره ترافیکی خیلی بدی سر راهم ایجاد شد.

راستش توی ترافیک خیلی سنگینی گیر افتادم و کلاً یادم رفت که قرار تجاری دارم. دیگه کار از کار گذشته.

۳. ۴. روش گردآوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌ها ابتدا معلمان زبان انگلیسی که دارای مدرک کارشناسی‌ارشد و دکترای رشته آموزش زبان انگلیسی بودند به روش انتخاب در دسترس بودن برای مطالعه برگزیده شدند. در گام بعدی از معلمان خواسته شد که اطلاعات مربوط به سوابق آموزشی و اطلاعات فردی خود را پر کنند. یکی از اطلاعات لازم، داشتن سابقه حداقل ۴ سال تدریس در مؤسسات زبان و تدریس کتاب مکالمه/امریکن فایل بود. محقق توانست ۸۷ معلم را که دارای حداقل ۴ سال سابقه تدریس کتاب‌های/امریکن فایل بودند را شناسایی کند. سپس، معلمان پرسشنامه «توانش بینافرهنگی ژائو» (۲۰۱۱) را پر کرده و در مؤسسه تدریس خود «آزمون بسندگی میشیگان» را برای زبان‌آموزان به‌اصطلاح سطح پیشرفته و متوسطه بالای خود اجرا کردند.

در گام بعدی، زبان‌آموزانی که نمره آنها در آزمون میشیگان بالای ۴۵ می‌شد و بر اساس دستورالعمل‌های این تست دارای سطح متوسطه بالا و پیشرفته زبان انگلیسی بودند انتخاب‌شده و از آنها خواسته شد که پرسشنامه اطلاعات فردی را پر کرده و به آزمون سه‌گزینه‌ای کنش‌های کلامی پریسامد انگلیسی پاسخ بدهند. شایان یادآوری است که هرچند انتخاب معلمان در بازه زمانی سه‌ماهه صورت گرفت، اما با توجه به پراکندگی معلمان انتخاب‌شده و نیز مؤسسات هدف در شهرهای مختلف استان‌های تهران، قزوین، البرز، گیلان، زنجان، سمنان و کرمانشاه، جمع‌آوری داده‌ها از زبان‌آموزان حدوداً یک سال‌ونیم و از پاییز ۱۳۹۶ تا بهار ۱۳۹۸ به طول انجامید.

همچنین، شایان یادآوری است که هریک از معلمان بعد از پر کردن پرسشنامه توانش بینافرهنگی، با توجه به زمان‌بندی کلاس‌های خود و دروس ترمی در مؤسسات هدف اقدام به برگزاری آزمون بسندگی میشیگان و نیز آزمون منظورشناختی کنش‌های کلامی نمودند، لذا جمع‌آوری داده‌ها توسط معلمان در

بازه‌های زمانی متفاوتی صورت گرفت. محقق قبل از اجرای آزمون‌ها، اطلاعات لازم را به معلمان مشارکت‌کننده از طریق ارتباط شخصی تلفنی و شبکه‌های اجتماعی نظیر «واتساپ»، «تلگرام» و «اینستاگرام» ارائه کرد و به هرگونه سؤالات و شبهات آنها قبل و در حین انجام مطالعه و جمع‌آوری داده‌ها پاسخ داد. در پایان جمع‌آوری داده‌ها مشخص شد که ۷۸ معلم زبان خارجه و ۶۱۰ تن از زبان‌آموزان سطح متوسطه بالا و پیشرفته آنها در این مطالعه شرکت کرده بودند.

۳.۵. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، هم از «آمار توصیفی» و هم از «آمار استنباطی» استفاده شد. نمرات آزمون بسندگی می‌شیگان بر مبنای هر پاسخ درست یک نمره از یک تا صد انتخاب شد. نمره‌گذاری پرسشنامه توانش تعامل بینا فرهنگی نیز بر اساس مقیاس شش‌نمره‌ای «لیکرت» و از نمره ۰ تا ۵ صورت گرفت و مجموع نمرات هر مدرّس در چهار بخش پرسشنامه و نمره کل به صورت مجموع ۴ نمره دیگر محاسبه گردید. هر زبان‌آموز دارای ۱ نمره از ۰ تا ۳۵ بر اساس عملکردش در آزمون منظورشناختی کنش‌های کلامی پریسامد بود اما میانگین نمرات زبان‌آموزان هر معلم در این آزمون محاسبه شد و برای بررسی رابطه بین توانش بینا فرهنگی آن معلم و معدل دانش‌موز شناختی زبان‌آموزانش به کار رفت. لذا برای هر معلم یک نمره توانش تعامل بینا فرهنگی که شامل ۴ نمره زیرمجموعه بود و نیز میانگین نمرات منظورشناختی زبان‌آموزان آنها به دست آمد. سپس، از آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف از معیار، آزمون‌های نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع نمرات و آزمون‌های نشان‌دهنده میزان کجی و ارتفاع نمودار استفاده شد. «آزمون کرومباخ» نیز به منظور محاسبه میزان پایایی ابزارهای استفاده‌شده به کار رفت. برای بررسی ارتباط بین توانش تعاملی بینا فرهنگی معلمان و ۴ جزء آن از یک سو و نمره میانگین عملکرد منظورشناختی زبان‌آموزان آنها، «آزمون رگرسیون چندگانه» استفاده شد.

۴. یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی مربوط به میزان توانش بینافرهنگی معلمان زبان انگلیسی و زیرمجموعه‌های چهارگانه آن و نیز میانگین دانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها در جدول ۱ خلاصه شده است.

میانگین نمره توانش بینافرهنگی معلمان زبان انگلیسی شرکت‌کننده در مطالعه ۵۹/۶۴ با انحراف از معیار ۲۱/۴۰، کمینه ۲۳ و بیشینه ۱۰۷ بود. نمرات معلمان در چهار بخش پرسشنامه شامل نمرات مربوط به دانش، دیدگاه، مهارت و آگاهی آنان از تفاوت‌ها و شباهت‌های بینافرهنگی نیز در جدول نمایش داده شده است که با توجه به متفاوت بودن تعداد سؤالات در هر بخش، آمار توصیفی مربوط به آنها نیز متفاوت است. میانگین نمره دانش منظورشناختی دانش‌آموزان این معلمان ۲۲/۱۳ با انحراف از معیار ۵/۷۵، کمینه ۱۲ و بیشینه ۳۵ بود.

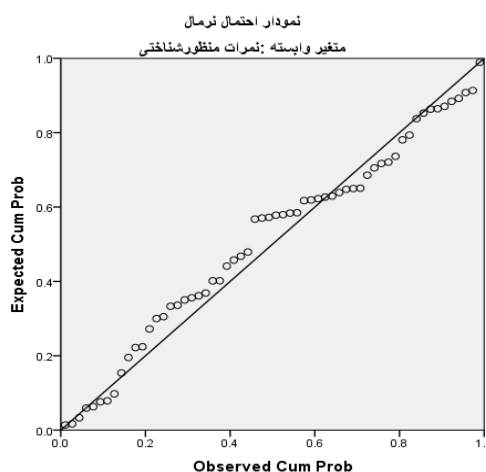
جدول ۱. آمار توصیفی میزان توانش بینافرهنگی معلمان زبان انگلیسی و دانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها

متغیر	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف از معیار
توانش بینافرهنگی	۸۵	۲۳	۱۰۷	۵۹/۶۴	۲۱/۴۰
(۱) دانش	۸۵	۵	۲۰	۱۳/۰۲	۵/۵۷
(۲) دیدگاه	۸۵	۵	۲۴	۱۲/۴۱	۵/۵۲
(۳) مهارت	۸۵	۱۱	۳۴	۲۱/۰۸	۵/۷۳
(۴) آگاهی	۸۵	۵	۲۵	۱۳/۱۲	۴/۷۲
دانش منظورشناختی	۸۵	۱۲	۳۵	۲۲/۱۳	۵/۷۵

قبل از استفاده از آمار استنباطی و پاسخ به سؤالات تحقیق، شرایط استفاده از آزمون‌های پارامتریک نظیر نرمال بودن توزیع نمرات به دست آمده از هر دو ابزار استفاده شده مانند نبود نمرات خیلی بالا و یا کم، نسبت کجی و ارتفاع نمودار و

همگن بودن پراکنش نمرات با استفاده از نمودار «احتمال نرمال»^۱، «نرمال چارک-چارک»^۲ و «آزمون کلموگروف-اسمیرنوف»^۳ ($n > 50$) ($p = /0.5 > /0.05$) بررسی شد. نسبت ارتفاع و کجی نمودار در بازه قابل قبول $96/1 \pm$ بودند؛ بنابراین هیچ‌یک از این شرایط نقض نشده بودند و استفاده از آزمون رگرسیون صحیح بود.

علاوه بر پیش‌شرط‌های لازم برای همه آزمون‌های پارامتریک، آزمون رگرسیون خطی چندگانه دارای شرایط اختصاصی خود نیز است. این شرایط شامل هم‌خطی بین متغیرهای مستقل، پراکنش همسانی (ثابت بودن واریانس باقیمانده‌ها)، استقلال باقیمانده‌های استاندارد و هم‌خطی بین هر دو جفت متغیر مستقل است (فیلد، ۲۰۱۸) که در این مطالعه بررسی شدند و همگی آنها درباره داده‌های گردآوری شده صدق می‌کردند.

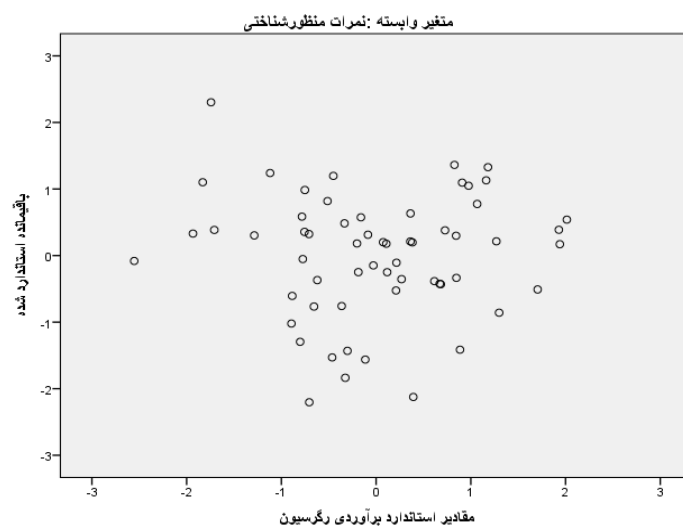


نمودار ۱. نمودار احتمال نرمال برای میزان دانش منظورشناختی زبان‌آموزان

همان‌گونه که در نمودار (۱) برای متغیر مستقل میزان دانش منظورشناختی زبان‌آموزان مشاهده می‌شود، نمرات به صورت یک خط با شیب نسبتاً ثابت از گوشه سمت چپ به گوشه سمت راست می‌باشند و نرمال بودن داده‌ها مشهود

1. Normal Probability Plots
2. Normal Q-Q Plots
3. Kolmogorov-Smirnov

است. برای بررسی ثابت بودن پراکنش باقیمانده‌ها از نمودار (۲) آنها استفاده شد.



نمودار ۲. پراکنش باقیمانده‌های استاندارد شده برای نمرات منظورشناختی زبان‌آموزان

نمودار پراکندگی نمرات نشان‌دهنده شکل مستطیلی داده‌ها و نبود روند خاصی است که به معنای ثابت بودن پراکنش باقیمانده‌های استاندارد شده برای نمرات منظورشناختی زبان‌آموزان است. این نمودار همچنان نشان می‌دهد که هیچ موردی با باقیمانده استاندارد شده کمتر و بیشتر از $\pm 3/3$ نیست که به گفته فیلد^۱ (۲۰۱۸) نشانگر فقدان نمرات دورافتاده است. شاخص‌های «فاصله ماهالانوبیس»^۲ و «کوک»^۳ برای یافتن نمرات دورافتاده به کار رفت که نتایج آن در جدول (۲) آمده است.

1. Field
2. mahalanobis distance
3. Cook distance

جدول ۲. شاخص‌های فاصله ماهاالانویس و کوک برای یافتن نمرات دورافتاده

شاخص	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف/معیار
فاصله ماهاالانویس	۸۵	۰/۱۴۶	۱۶/۸۶	۶/۹۵	۲/۷۶
فاصله کوک	۸۵	۰/۰۰	۰/۲۵۹	۰/۳۵	۰/۷۴

به گفته فیلد (۲۰۱۸)، مقدار بحرانی برای فاصله ماهاالانویس با چهار متغیر مستقل یعنی چهار جزء تعامل بینا فرهنگی ۱۷/۴۷ است. چون بیشینه نمره به دست آمده برای فاصله ماهاالانویس ۱۶/۸۶ است که از مقدار بحرانی کمتر است، بنابراین باز هم می‌توان نتیجه گرفت که نمرات دورافتاده وجود ندارند. همچنین، به گفته فیلد (۲۰۱۸) فاصله کوک با مقادیر بالاتر از ۱ مشکل ساز هستند، اما در این مطالعه این فاصله در بیشینه نمره خود کمتر از یک (۰/۲۵۹) است. همچنین بین چهار سطح متغیر مستقل ضریب همبستگی متوسطی از ۰/۵۱ تا ۰/۶۲ وجود داشت که نشانگر حفظ پیش فرض یکی بودن متغیرها رد شود.

مقادیر به دست آمده برای شاخص تحمل (Tolerance) ۴ متغیر مستقل بین ۰/۸۴ و ۰/۹۶ بودند که همگی از ۰/۱۰ بیشترند. مقادیر به دست آمده برای شاخص عامل تورم واریانس (VIF) از ۱/۱۷ تا ۱/۴۵ متغیر بودند که همگی کمتر از ۱۰ هستند که طبق معیارهای بیان شده توسط فیلد (۲۰۱۸) نشان دهنده عدم وجود هم خطی بین متغیرهای مستقل است. با توجه به حضور پیش شرط‌های لازم جهت استفاده از آزمون رگرسیون خطی چندگانه، این آزمون به کار رفت. جدول زیر همبستگی بین چهار جزء توانش بینا فرهنگی معلمان زبان انگلیسی و دانش منظورشناختی زبان آموزان آنها در حیطه کنش‌های کلامی پربسامد انگلیسی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. ضرایب همبستگی بین چهار جزء توانش بینا فرهنگی معلمان و عملکرد منظورشناختی زبان آموزان آنها

توانش بینا فرهنگی	دانش	دیدگاه	مهارت	آگاهی
عملکرد منظورشناختی	ضریب همبستگی (r)	۰/۷۸	۰/۹۳	۰/۵۳
سطح معناداری (p)	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰
تعداد (n)	۸۵	۸۵	۸۵	۸۵

جدول زیر همبستگی بین چهار جزء توانش بینا فرهنگی معلمان زبان انگلیسی و دانش منظورشناختی زبان آموزان آنها در حیطه کنش های کلامی پربسامد انگلیسی را نشان می دهد.

همان گونه که در جدول (۳) دیده می شود، رابطه معناداری بین هر چهار جزء توانش تعامل بینا فرهنگی معلمان زبان خارجه به ترتیب میزان همبستگی بین مهارت (۰/۹۳، $p < ۰/۰۵$)، دانش (۰/۷۸، $p < ۰/۰۵$)، آگاهی (۰/۵۳، $p < ۰/۰۵$)، دیدگاه آنها (۰/۵۱، $p < ۰/۰۵$) و عملکرد منظور شناختی زبان آموزانشان در زمینه کنش های کلامی پربسامد انگلیسی وجود داشت؛ بنابراین در ذیل، به بررسی جداول به دست آمده از رگرسیون می پردازیم. جدول (۴)، مقدار R برای مدل ساخته شده رگرسیون در این مطالعه را نشان می دهد:

جدول ۴. جدول برای خلاصه اطلاعات از مدل رگرسیون به دست آمده

ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R^2)	ضریب تعیین تعدیل یافته	خطای استاندارد برآورد شده
۰/۸۳	۰/۶۸	۰/۶۶	۵/۲۷

ضریب همبستگی به دست آمده ($R = ۰/۸۳$) و ضریب تعیین آن ($R^2 = ۰/۶۸$) مشخص می سازد که طبق مدل ساخته شده، تقریباً ۶۸ درصد پراکنش نمرات منظورشناختی زبان آموزان در زمینه کنش های کلامی پربسامد را می توان بر اساس

میزان توانش بینا فرهنگی معلمان نشان توضیح داد. برای معناداری مدل به دست آمده تحلیل واریانس لازم انجام شد که نتایج آن در جدول (۵) دیده می شود.

جدول ۵. تحلیل واریانس برای معناداری مدل رگرسیون به دست آمده

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری
رگرسیون	۲۷۷۶/۶۱	۴	۶۹۴/۱۵	۷۹۸۰/۳۶	۰/۰۰۰
خطا	۶/۹۵	۸۰	۰/۰۸		
کل	۲۷۸۳/۵۷	۸۴			

مقدار آماره F یا فیشر و مقدار سطح معنی داری آزمون تحلیل واریانس $(p=۰/۰۰۰)$ به وضوح نشان می دهد که مدل ساخته شده به طور معناداری می تواند $(F(۴, ۱۱۸) = ۷۹۸۰/۳۶, p < ۰/۰۵)$ میزان دانش زبان آموزان در زمینه کنش های کلامی تقاضا، معذرت خواهی، امتناع، شکایت و تعریف و تمجید/ پاسخ به تعریف و تمجید را بر اساس چهار جزء توانش بینا فرهنگی معلمان پیش بینی کند. مقادیر ضرایب رگرسیونی متغیرهای تأثیرگذار مستقل بر متغیر وابسته در جدول زیر نشان داده شده اند.

جدول ۶. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد برای متغیرهای مستقل در مدل رگرسیون

متغیرهای مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده		سطح معناداری
	برآورد ضریب	خطای استاندارد	ضریب (β)	مقدار t	
مقدار ثابت	۴/۲۰۹	۰/۳۸۶	—	۱۰/۸۳۶	۰/۰۰۰
دانش	۰/۲۱۱	۰/۰۴۳	۰/۲۰۴	۴/۸۶۳	۰/۰۰۰
دیدگاه	۰/۱۳۵	۰/۰۳۴	۰/۱۲۹	۳/۹۸۰	۰/۰۰۰
مهارت	۰/۵۴۲	۰/۰۵۲	۰/۵۴۰	۱۰/۴۰۶	۰/۰۰۰
آگاهی	۰/۱۵۹	۰/۰۳۹	۰/۱۳۰	۴/۰۶۰	۰/۰۰۰

طبق جدول (۶)، هر چهار جزء توانش بینافرهنگی معلمان پیش‌بینی‌کننده معنادار میزان دانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها در حیطه کنش‌های کلامی پربسامد انگلیسی هستند. مهارت ($\beta = 0/0540, t = 10/406, p < 0/05$) و دانش بینافرهنگی ($\beta = 0/204, t = 4/863, p < 0/05$) معلمان زبان خارجه به ترتیب پیش‌بینی‌کننده قوی و متوسط دانش منظورشناختی زبان‌آموزانشان بودند، اما آگاهی ($\beta = 0/130, t = 4/060, p < 0/05$) و دیدگاه بینافرهنگی معلمان زبان خارجه ($\beta = 0/129, t = 3/980, p < 0/05$) پیش‌بینی‌کننده‌های ضعیف‌تر دانش کنش‌های کلامی پربسامد زبان انگلیسی شاگردانشان بودند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از رگرسیون چندگانه نشان داد که هر چهار عامل توانش تعامل بینافرهنگی معلمان زبان خارجه رابطه قوی با دانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها در زمینه کنش‌های کلامی پرکاربرد انگلیسی داشتند و بر اساس دانش بینافرهنگی معلمان می‌توان دانش کنش‌های کلامی آنها را تا میزان ۶۸ درصد پیش‌بینی کرد. این یافته می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد که مهم‌ترین آنها ارتباط تنگاتنگ و نزدیک بین فرهنگ زبان خارجه هدف و توانش منظورشناختی یادگیرندگان آن زبان است. اهمیت فرهنگ تا آنجاست که تاگوچی (۲۰۱۹) آن را پُرننگ‌ترین عنصر تشکیل‌دهنده توانش منظورشناختی و همه زیرمجموعه‌های آن دانسته است. این تأثیر به‌خصوص در فراگیری و کاربرد کنش‌های کلامی اهمیت دارد چون بنا به گفته فلیکس-برسدفر (۲۰۰۷)، کنش‌های کلامی بسته‌های فرهنگی-معنایی هستند که طبق شرایط بافت کلام و چرخه پویای آن به‌کار می‌روند. کاسپر و رز (۲۰۰۲) معتقدند که جنبه‌های مختلف ادب، فاصله اجتماعی، میزان تحمیل کنش‌های کلامی، روابط قدرت و عناصر مذهبی و ایدئولوژیک که در مکالمات و به‌صورت کنش‌های کلامی ظاهر می‌شوند، تحت تأثیر فرهنگ عامه زبان خارجه هدف و فرهنگ گویشوران آن است.

در مورد یافته نخست مطالعه می‌توان استدلال نمود که توانش بینافرهنگی معلمان زبان خارجه به‌طور مستقیم و غیر مستقیم نحوه تدریس آنها در کلاس و لذا توانش

منظورشناختی زبان‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (وولف و برزیکاوسکی^۱، ۲۰۱۸). تأثیر توانش معلّم زبان خارجه در یک جنبهٔ زبانی خاص بر آن نوع دانش در بین زبان‌آموزانش یکی از بدیهیات یادگیری و آموزش زبان دوم است که در مطالعات تجربی متعدّدی گزارش شده است (الیس، ۲۰۰۸؛ براون، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، زمانی که معلّم زبان خارجه در تعامل بینا فرهنگی دارای مهارت بالا، دانش جامع، آگاهی کافی و دیدگاه مثبت و واقع‌گرایانه است، نحوهٔ تدریس عناصر فرهنگی که رابطهٔ تنگاتنگ و مستقیمی با جنبه‌های مختلف توانش منظورشناختی از جمله کنش‌های کلامی او در کلاس نیز تأثیر به‌سزایی می‌پذیرند. طبق گفتهٔ لازار (۲۰۱۵)، درک و آگاهی بالاتر معلّم از نقش فرهنگ، مشوّق معلّم برای انتقال دانش فرهنگی در حین تدریس مکالمات و متون زبان خارجه است و حتّی در سطح حداقلی آن معلّم را وادار می‌کند که به توضیح عناصر فرهنگی و تفاوت‌ها و تشابهات آنها با آن عناصر در زبان مادری زبان‌آموزان بپردازد. انتقال دانش بینا فرهنگی چه به‌صورت فرازبان و چه به‌صورت فعالیت‌های هدفمند یادگیری محور همگی باعث ارتقای سطح توانش منظورشناختی زبان‌آموزان می‌شود (بارون^۲، ۲۰۰۳؛ تاگوچی، ۲۰۱۱؛ رور، ۲۰۰۵؛ شوور^۳، ۲۰۰۹).

یافتهٔ دوم از تجزیه و تحلیل داده‌ها این بود که مهارت بینا فرهنگی قوی‌ترین عامل توانش بینا فرهنگی معلّمان زبان خارجه در ارتباط با دانش کنش‌های کلامی زبان‌آموزان‌شان بود. ضریب همبستگی بالای ۵۴ درصد برای مهارت بینا فرهنگی نشانگر نقش مهم دانش نهاده‌شده و دانشی است که در تدریس معلّم عملی شده و به‌صورت همیشگی و خودکار به‌کار می‌رود. به گفتهٔ علمای زبان (الیس، ۲۰۰۸؛ براون، ۲۰۰۴)، زمانی که دانش از سطح شناختی خود ارتقاء یافته و بر اثر تمرین و ممارست به‌صورت رفتار و عملکرد بروز یابد، می‌تواند تأثیر مهم‌تری در آموزش معلّم ایفا کند؛ بنابراین نقش پیش‌بینی‌کنندهٔ قوی‌تر مهارت بینا فرهنگی معلّم نسبت به

1. Wolff & Borzikowsky

2. Barron

3. Schauer

سه عامل دیگر در ارتقای دانش منظورشناختی زبان‌آموزانشان از این منظر قابل توجیه است.

به گفته باردووی-هارلیگ (۲۰۱۳)، مهارت معلم در انتقال عناصر فرهنگی تأثیر شگرفی بر میزان انگیزه یادگیری و تمایل به صحت در زبان خارجه و به تبع آن توسعه توانش منظورشناختی زبان‌آموزان دارد. این تحقیق نشان داد که دانش بینافرهنگی بعد از مهارت بینافرهنگی دومین عامل مؤثر بر ارتقای دانش منظورشناختی زبان‌آموزان است و ضریب تأثیر آن متوسط بود. همان‌گونه که برای یافته دوم ذکر شد، دانش در مرتبه دوم بعد از مهارت قرار می‌گیرد، چون فردی ممکن است در زمینه خاصی دانش داشته باشد ولی آن دانش به صورت عملکرد و فعالیت‌های هدفمند آموزشی ظهور و بروز نیابد. لذا، داشتن دانش فرهنگی صرف هرچند باز هم بر تدریس عناصر فرهنگی در زبان خارجه تأثیرگذار است. زمانی که این دانش در مسیر نهادینه شدن قرار نگیرد نمی‌تواند تأثیر خود را اعمال نماید.

یافته چهارم تحقیق این بود که دو عامل دیگر یعنی آگاهی و دیدگاه بینافرهنگی عوامل پیش‌بینی‌کننده معنادار ولی ضعیفی بودند که ضریب تأثیر آنها به ترتیب ۲۵ درصد و ۳۹ درصد بود. آگاهی به معنای مطلع بودن کلی از مسأله‌ای، می‌تواند مفید باشد ولی هنوز حتی به سطح دانش عملی نرسیده است؛ بنابراین، معلمی که به‌طورکلی از عوامل بینافرهنگی آگاهی دارد ولی در زمینه آگاهی خود به مطالعه و تعمق نپرداخته است و دانش لازم را در مورد فرهنگ زبان خارجه هدف و ابعاد مختلف آن و نیز تفاوت‌ها و تشابهات آن با فرهنگ زبان مادری زبان‌آموزان کسب نکرده است، میل کمتری به بحث درباره این موارد در کلاس خود و لذا تدریس آنها از خود نشان می‌دهد و در تدریس خود خطرپذیری کمتری را نشان می‌دهد.

داشتن دیدگاه مثبت فرهنگی نسبت به زبان خارجه هدف ضعیف‌ترین عامل توانش بینافرهنگی معلمان زبان خارجه در پیش‌بینی دانش کنش‌های کلامی زبان‌آموزان آنها بود. به گفته براون (۲۰۱۴)، دیدگاه فرد نسبت به زبان خارجی به معنای برداشت فرد از زبان و یا فرهنگ زبان خاصی است و بر اثر مراد و تعامل با

گوشوران بومی آن زبان، رسانه‌های جمعی آن زبان و یا احیاناً از طریق هم‌زبانان خود و در رسانه‌های جمعی کشور خود ایجاد شده است می‌تواند به فرد انگیزه بالاتر و یا کمتری برای یادگیری زبانی را بدهد. از آنجایی که دیدگاه نسبت به یک زبان می‌تواند یک برداشت کلی بر اساس بازخورد از جایگاه آن زبان در نظام آموزشی کشور محل تکلم زبان مادری یک فرد باشد، عامل صددرصد متقنی برای یادگیری و تدریس زبان در حین عملکرد واقعی نیست؛ بنابراین، دیدگاه بینا فرهنگی هم در مرتبه پایین‌تری از عوامل سه‌گانه دیگر قرار گرفته است و صرف اینکه دیدگاه معلم زبان خارجه نسبت به زبان هدف چه بوده است تأثیر کمتر هرچند مثبتی بر میزان توانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها داشته است.

نتیجه این مطالعه به‌طور مستقیم توسط مطالعات مشابه که در ایران انجام شده باشند، رد و یا تأیید نمی‌شود؛ چون تا آنجایی که محقق این پژوهش مطلع است، کمتر مطالعه‌ای به بررسی ارتباط بین توانش بینا فرهنگی معلمان و میزان توانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها پرداخته است؛ اما یک سری مطالعات می‌توان ذکر کرد که به‌طور کلی نشان داده‌اند تدریس فرهنگ بر توانش منظورشناختی مؤثر و کارساز است. به‌عنوان مثال، باردووی-هارلیگ و باستوس^۱ (۲۰۰۱) در مطالعه خود به این نتیجه رسیده‌اند که تدریس عناصر فرهنگی زبان خارجه و مقایسه آنها با عناصر زبان مادری می‌تواند به توسعه دانش منظورشناختی زبان‌آموزان کمک شایانی نماید. بلا^۲ (۲۰۱۴) هم گزارش کرده است که دانش فرهنگی مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری کنش کلامی رد تقاضا برای یادگیرندگان زبان یونانی است. فلیکس-برسدفر (۲۰۰۴) نیز معتقد است که یادگیری کنش کلامی رد تقاضا و جنبه‌های ادب مرتبط با آن برای اسپانیایی‌آموزان ارتباط مستقیمی با حضور در جوامع اسپانیولی و آشنایی با عناصر فرهنگی ادب و کلام دارد. مطالعه علامی و بوستانی (۲۰۱۷) نشان‌داد رابطه قوی بین آگاهی فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی از کنش کلامی پیشنهاد و جنبه‌های ادب

1. Bardovi-Harlig & Bastos

2. Bella

در بیان این کنش کلامی وجود دارد. به گفته این محققین، دانش فرهنگی در زمینه کنش کلامی پیشنهاد تحت تأثیر دیدگاه زبان‌آموزان و دانش آنها از تفاوت‌ها و تشابهات جنبه‌های ادب بین زبان‌های انگلیسی و فارسی است. علی‌اکبری و قیطاسی (۲۰۱۴) نیز دانش بینا فرهنگی را عامل اصلی در استفاده صحیح از کنش کلامی تقاضا توسط زبان‌آموزان ایرانی ذکر کرده‌اند.

هدف این مطالعه بررسی رابطه بین توانش تعامل بینا فرهنگی معلمان زبان خارجه و توانش منظورشناختی زبان‌آموزان سطح پیشرفته و متوسطه بالای زبان انگلیسی در زمینه کنش‌های کلامی پرسامد انگلیسی بود. این مطالعه به چند نتیجه خیلی مهم رسید: نخست اینکه همه چهار عامل توانش تعامل بینا فرهنگی شامل دانش، دیدگاه، مهارت و آگاهی پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار دانش زبان‌آموزان در زمینه کنش‌های کلامی تقاضا، رد تقاضا، معذرت‌خواهی، شکایت، تعریف و تمجید و پاسخ به تعریف و تمجید بودند. دوم اینکه مهارت بینا فرهنگی قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده دانش کنش‌های کلامی و دانش بینا فرهنگی دومین عامل سهمیم در این زمینه بود. سوم اینکه دو مؤلفه دیگر توانش بینا فرهنگی شامل آگاهی و دیدگاه، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی نسبتاً ضعیف‌تری در مقایسه با دو عامل قبلی برای دانش زبان‌آموزان در زمینه کنش‌های کلامی در بین شاگردانشان داشتند. نتایج این مطالعه دارای کاربردهای آموزشی مفیدی برای جامعه آموزش زبان خارجه است. به عنوان مثال، می‌توان با ارتقای سطح تعامل بینا فرهنگی معلمان زبان خارجه و به خصوص مهارت عملی و دانش آنها در این زمینه و نیز آگاهی‌بخشی بیشتر و افزایش دیدگاه مثبت‌تری نسبت به فرهنگ زبان خارجه هدف، باعث تمرکز بیشتر این معلمان بر مؤلفه‌های فرهنگی که به شدت بر جنبه‌های مختلف توانش بینا فرهنگی از جمله دانش کنش‌های کلامی تأثیرگذارند، توانش زبان‌آموزانشان را در این زمینه افزایش داد. البته لازم به ذکر است که این مطالعه یکی از مطالعات محدودی است که درباره رابطه توانش بینا فرهنگی معلمان و دانش کنش‌های کلامی زبان‌آموزان آنها انجام شده است و دارای محدودیت‌های خاص خود است. به عنوان مثال، این مطالعه تنها بر پنج کنش کلامی

پرسامد انگلیسی تمرکز داشت، ولی مطالعات آتی می‌توانند این رابطه و یا تأثیر آموزش طراحی‌شده برای ارتقای توانش بین‌فرهنگی را با کنش‌های کلامی بیشتر و یا کنش‌های کلامی کم‌پسامدتر، انواع مختلف برداشت‌های ضمنی و یا اصطلاحات مکالماتی روزمره مورد بررسی قرار دهند. همچنین، مطالعات جدیدتر می‌توانند به بررسی رابطه بین دانش بین‌فرهنگی خود زبان‌آموزان و انواع دانش منظورشناختی آنها با استفاده از ابزارهای جامع‌تر و دقیق‌تر و با استفاده از طرح‌های تحقیقاتی کیفی و مختلط بپردازند.

کتاب‌نامه

- پیش‌قدم، ر. و مرادی‌مقدم، م. (۱۳۹۰). فرهنگ، کارتون و آموزش زبان انگلیسی: مطالعه کیفی کارتون «انگلیسی جادویی». *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۴(۲)، ۷۱-۹۲.
- ناجی‌میدانی، ا.، پیش‌قدم، ر. و غضنفری، م. (۱۳۹۳). نقش فرهنگ بومی در کلاسهای زبان انگلیسی: مقایسه سه دیدگاه متفاوت. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۷(۴)، ۹۱-۱۰۵.
- نظری، س. و نظری، م. (۱۳۹۰). توانش بین‌فرهنگی در آموزش زبان‌های خارجی، چالش یا ضرورت؟ *پژوهشهای زیانشناختی در زبانهای خارجی*، ۱(۲)، ۹۵-۱۰۹.

- Aguilar, M. J. C. (2009). Intercultural communicative competence in the context of the European higher education area. *Language and Intercultural Communication*, 9(4), 242-255.
- Ahmadi Safa, M., Moradi, M., Hamzavi, R. (2015). Iranian EFL teachers and learners' perspective on potentiality of Top Notch series for intercultural competence development. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(2), 47-66.
- Aliakbari, M., & Gheitasi, M. (2014). On Iranian EFL learners' pragmatic competence and appropriate use of "request" in English contexts. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 18(1), 19-31.
- Allami, H., & Boustani, N. (2017). Pragmatic awareness of suggestions: From (im)polite mannerism to attitudinal appropriateness. *Research in English Language Pedagogy*, 5(2), 112-132.
- Arabmofrad, A., Derakhshan, A., & Atefinejad, M. (2019). An interplay between Iranian EFL learners' specific and general interlanguage pragmatic motivation and their meta-pragmatic awareness. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 77-94.
- Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20(1), 2-21.

- Arasaratnam, L. A. (2016). An exploration of the relationship between intercultural communication competence and bilingualism. *Communication Research Reports*, 33(3), 23–238.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bagwe, T. K., & Haskollar, E. (2020) Variables impacting intercultural competence: A systematic literature review. *Journal of Intercultural Communication Research*, 49(4), 346-371.
- Baker, W. (2015). Research into practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130-141.
- Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 219-260). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63(Suppl.1), 68–86.
- Bardovi-Harlig, K., & Bastos, M.T. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 8(4), 347-384.
- Barnutt, J., D'Souza, L. A., Gleeson, M. A., Viesca, K. M., & Wery, J. (2020). Intercultural competence in pre-service teacher candidates. *Language and International Journal of Educational Reform*, 29(3), 211-235.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study-abroad context*. London, England: John Benjamin.
- Bella, S. (2014). Developing the ability to refuse: A cross-sectional study of Greek FL refusals. *Journal of Pragmatics*, 61(1), 35-62.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). London, England: Intercultural Press.
- Bennett, M. J., & Bennett, J. M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147-165). New York, NY: Sage.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). New York, NY: Pearson Education ESL.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York, NY: Pearson Longman Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Chen, R. (2010). Compliment and compliment response research: A cross-cultural survey. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 79-101). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Cohen, A. D. (1996). Speech acts. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 383-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Culpeper, J., Mackey, A., & Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics: From theory to research*. London, England: Routledge.
- Davis, J. C. (2009). *An empirical exploration into the intercultural sensitivity of foreign student advisors in the United States: The state of the profession* [Unpublished doctoral dissertation]. Boston College, Boston, MA.
- Davis, W. (1992). Speaker meaning. *Linguistics and Philosophy*, 15(2), 223-53.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Los Angeles, CA: Sage.
- Derakhshan, A. (2018). The critical analysis of cultural values in American English file textbook series. *Critical Studies in Text & Programs of Human Science*, 18(8), 51-73.
- Derakhshan, A., & Eslami, Z. (2015). The effect of consciousness-raising instruction on the pragmatic development of apology and request. *The Electronic Journal of English as a Second Language*, 18(4), online.
- Derakhshan, A., & Malmir, A. (2021). The role of language aptitude in the development of L2 pragmatic competence. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 25(1), online.
- Derakhshan, A., Eslami, Z. R., & Ghandhari, N. (in press). Investigating the interplay between emotional intelligence and interlanguage pragmatics competence: A case of Iranian lower-intermediate EFL learners. *Issues in Language Teaching*.
- Derakhshan, A., Malmir, A., Greenier, V. (2021). Interlanguage pragmatic learning strategies (IPLS) as predictors of L2 speech act knowledge: A case of Iranian EFL learners. *The Journal of Asia TEFL*, 18(1), 235-243.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Engle, L., & Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(1), 219-236.
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61.

- Félix-Brasdefer, J. C. (2004). Interlanguage refusals: Linguistic politeness and length of residence in the target community. *Language Learning*, 54(4), 587-653.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics*, 4(2), 253-286.
- Ghasemi Mighani, M., Yazdanimoghaddam, M., Mohseni, A. (2020). Interculturalizing english language teaching: An attempt to build up intercultural communicative competence in English majors through an intercultural course. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 7(2), 77-100.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(5), 474-487.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267-285.
- Jackson, J. (2018). Intervening in the intercultural learning of L2 study abroad students: From research to practice. *Language Teaching*, 51(3), 365-382.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford, England: Blackwell.
- Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 149-169.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Knapp, A. (2011). Using English as a lingua franca for (mis-)managing conflict in an international university context: An example from a course in engineering. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 978-990.
- Lai, C. J. (2006). *Sociocultural adaptation and intercultural sensitivity among international instructors of teaching English as a foreign language (TEFL) in universities and colleges in Taiwan* [Unpublished doctoral dissertation] University of Minnesota, Minnesota, MI.
- Lázár, I. (2015). EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. *The Language Learning Journal*, 43(2), 208-221.
- Liddicoat, A. J. (2014). Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning. *Intercultural Pragmatics*, 11(2), 259-277.
- Malmir, A. (2020). Interlanguage pragmatic learning strategies (IPLS) as predictors of L2 social identity: A case of Iranian upper-intermediate and advanced EFL Learners. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 61-80.
- Malmir, A., Derakhshan, A. (2020a). Identity processing styles as predictors of L2 pragmatic knowledge and performance: A case of common English speech acts. *Journal of Language Horizons*, 4(2), 187-209.

- Malmir, A., Derakhshan, A. (2020b). The socio-pragmatic, lexico-grammatical, and cognitive strategies in L2 pragmatic comprehension: The case of Iranian male vs. female EFL Learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(1), 1-23.
- McConachy T., & Liddicoat A. J. (2016) Meta-pragmatic awareness and intercultural competence: The role of reflection and interpretation in intercultural mediation. In F. Dervin, & Z. Gross (Eds.), *Intercultural competence in education* (pp. 13-130). London, England: Palgrave.
- Meleady, R., Seger, C., & Vermue, M. (2020). Evidence of a dynamic association between intergroup contact and intercultural competence. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(1), 1-21.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An introduction* (2nd ed.). Oxford, England: Blackwell.
- Mohammad Hosseinpur, R., & Bagheri Nevisi, R. (2018). L1-based instruction: Does it work for learning pragmatics in the EFL context? *The Journal of Asia TEFL*, 15(1), 233-241.
- Mohammad Hosseinpur, R., Bagheri Nevisi, R. (2017). Willingness to communicate, learner subjectivity, anxiety, and EFL learners' pragmatic competence. *Applied Research on English Language*, 6(3), 319-338.
- Netz, H., & Lefstein, A. (2016). A cross-cultural analysis of disagreements in classroom discourse: Comparative case studies from England, the United States, and Israel. *Intercultural Pragmatics*, 13(2), 211-255.
- Park, M. (2006). *A relational study of intercultural sensitivity with linguistic competence in English-as-a-foreign-language (EFL) pre-service teachers in Korea* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Mississippi, Oxford, MI.
- Patterson, P. (2006). *Effect of study abroad on intercultural sensitivity* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Missouri-Columbia, Columbia, MI.
- Pieski, M. K. F. (2011). *Developing intercultural sensitivity through immersion experiences in unfamiliar cultural milieus- Implications for teacher education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Missouri-Columbia, Columbia, MI.
- Roever, C. (2005). *Testing ESL pragmatics*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Sarani, A., & Malmir, A. (2020). Multiple intelligences as predictors of foreign language pragmatic knowledge: The case of five frequent English speech acts. *Teaching English Language*, 14(1), 183-211.
- Schauer, G. A. (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. London, England: Continuum.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5, 1-23.
- Sharifian, F. (2013). Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. *Multilingual Education*, 3(7), 1-11.
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(2), 289-310.
- Taguchi, N. (Ed.). (2019). *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*. New York, NY: Routledge.

- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Tajeddin, A., & Zand-Moghadam, A. Z. (2012). Interlanguage pragmatic motivation: Its construct and impact on speech act production. *RELC Journal*, 43(4), 353-72
- Tajeddin, Z., & Malmir, A. (2014). Knowledge of L2 speech acts: Impact of gender and language learning experience. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 1(2), 1-21.
- Tajeddin, Z., & Malmir, A. (2015). The construct of interlanguage pragmatic learning strategies: Investigating preferences of high vs. low pragmatic performers. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 6(4), 153-180.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. London, England: Longman.
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (2009). The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18(1), 1-75.
- Verschueren, J. (2008). Intercultural communication and the challenges of migration. *Language and Intercultural Communication*, 8(1), 21-35.
- Wolff, F., & Borzikowsky, C. (2018). Intercultural competence by international experiences? An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 488-514.
- Woodin, J. (2010). Key themes in intercultural communication pedagogy. *Language Teaching*, 43(2), 232-235.
- Zhou, Y. (2011). *A study of Chinese university EFL teachers and their intercultural competence teaching*. (Unpubsihed doctoral dissertation). University of Windsor, Ontario, Canada.

درباره نویسنده

علی مالمیر استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه بین-المللی امام خمینی (ره) قزوین است. پژوهش‌های ایشان متمرکز بر منظورشناسی، تجزیه و تحلیل کلام و آموزش واژگان در زبان خارجه است

The Relationship between EFL Teachers' Intercultural Communicative Competence (ICC) and their Students' Pragmatic Knowledge: A Case of Common English Speech Acts

Ali Malmir ¹

Department of English Language Teaching, Imam Khomeini International University (IKIU), Qazvin, Iran

Received: 23 September 2020

Accepted: 25 January 2021

Abstract

Foreign Language (L2) teachers' intercultural communicative competence (ICC) and their awareness and understanding of the intercultural similarities and differences is the key to their professional success. One of the indispensable components of communicative competence, which is highly influenced by L2 teachers' ICC and its impact on the classroom practices is considerable, is pragmatic knowledge of the L2 learners. Accordingly, the current investigation has sought to explore the relationship between L2 teachers' intercultural competence and their students' knowledge of common English speech acts. Participants were 85 EFL teachers and 610 upper-intermediate to advanced proficiency-level students. The participants had been studying English at language institutes from 3 to 5 years and they had almost completed American File conversation book series. These participants were selected based on the results of a Michigan Language Proficiency Test. First, the teachers filled out Jaou's (2011) ICC questionnaire. Then, Tajeddin and Malmir's (2015) multiple-choice test of frequent English speech acts was administered to the students. Data analysis using multiple regression revealed that all four components of teachers' ICC were significant predictors of their students' speech-act knowledge. Intercultural skills were the strongest predictor followed by intercultural knowledge as a mediocre predictor. However, intercultural attitudes and awareness were poor predictors of speech-act knowledge. These findings imply that L2 teachers can enhance their learners' pragmatic knowledge regarding common speech acts by increasing their own intercultural communicative competence.

Keywords: Culture, Intercultural Communicative Competence (ICC), Pragmatic Competence, Speech Act

1. Corresponding Author. Email: malmir@hum.ikiu.ac.ir

An Exploration of Linguistic and Cultural Competence in Language Teaching and Acquisition: Teachers, Learners and Materials in The Globalized Era

Leila Dobakhti ¹

Faculty of Multimedia, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran

Received: 25 August 2020

Accepted: 03 December 2020

Abstract

The English language has become a global means of communication and is not considered as a threat to the integrity of non-English speaking countries because it does not embody Western way of life and culture. In recent decades, the new concept of world “Englishes” is used to symbolize this trend. The English language is considered as a globalized language and their native speakers hardly claim it as their exclusive property. The English language teaching should be inculcated with cultural traditions. This attitude upholds that language preferably be intermingled with culture and be learned and taught along with cultural norms. It is presumed that globalization has impacted the nations around the world and a global culture has been formed. For example, we can see the same or similar goods or foods that are used all around the globe. The present study explores the role of culture concerning globalization, contextual shaping, cultural competence, instructional materials, learners and teachers. The key points that this study accentuates are the differences in terms of contexts in which English language is taught and acquired, in other words, EFL/ESL situations.

Keywords: Globalization, Cultural Competence, Contextual Shaping

1. Corresponding Author. Email: l.dobakhti@tabriziau.ac.ir

Effects of Input-Based vs. Output-Based Instruction on Vocabulary Learning and Retention by Iranian Young EFL Learners

Mohammad Amiryousefi ¹

Department of English Language and Literature, Faculty of Foreign Languages,
University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 21 September 2020

Accepted: 25 January 2021

Abstract

The present study investigated the comparative effects of input vs. output-based instruction on vocabulary acquisition and retention of young Iranian EFL (English as a foreign language) learners. To this end, 45 Iranian EFL learners aged 6–7 were divided into three groups; control group, input-based group, and output-based group. The students in the input-based instruction were not required to use the target vocabulary items. The target vocabulary items were only presented to them via input-based tasks. In contrast, in the output-based group, the students were required to use the vocabulary items by doing output-based tasks. After four weeks of instruction, the two groups took two types of vocabulary tests (listening comprehension and production tests) as post- and delayed tests. The findings revealed that both input-based and output-based instruction helped the participants to gain both receptive and productive vocabulary knowledge. In general, the results of the present study can support the idea put forth by scholars such as Long (2015) that adhering to a single method is not beneficial, and language instructors should use a variety of methods based on their language learners' characteristics and needs.

Keywords: Vocabulary Acquisition, Input-Based Instruction, Production-Based Instruction, Task-Based Language Teaching, Young Learners

1. Corresponding Author. Email: M.Amiryousefi@fhn.ui.ac.ir

**Reflection of Persian Folk Literature in Henry Rene D'Allemagne's
*From Khorasan to Bakhtiari***

Mohammad Reza Farsian ¹

Department of French, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Fatemeh Ghasemi Arian

Department of French, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 22 July 2020

Accepted: 10 January 2021

Abstract

Folk literature is an important and considerable part of folklore which is transmitted orally from generation to generation, and their careful collection and analysis can shed some light on life in tribes and nations around the world. In fact, these images are national treasures that build the social imagination of people. Hence, European travel memoirs are a representative of Iranian folk literature and they have been an important topic of research in comparative literature. This is because travel memoirs reflect the culture and society of “the other” wherein one we can find manifestations of folk literature in the form of frozen images such as national and intercultural stereotypes and clichés. To this end, we examined Henry Rene D'Allemagne's travel memoirs. His works include numerous elements of folk literature, compared to his French contemporaries. This paper follows a descriptive-analytic method and tries to figure out how folk literature represents itself Henry Rene D'Allemagne's travel memoir and how the traveler's ideology plays a pivotal role in this representation. To analyze images of Iranian folk literature in Henry Rene D'Allemagne's travel memoir *From Khorasan to Bakhtiari* in light of imagology. The results of this study showed that the images in the travel memoir reflect Persian folk literature, folk poetry, discourses, titles, and anecdotes. This suggests the importance of Persian language and literature among Iranians and Europeans and indicates how Iranian culture has traveled through folktales.

Keywords: Comparative Literature, Iranian Folk Literature, Henry Rene D'Allemagne's Travel Memoir, *From Khorasan to Bakhtiari*, Imagology.

1. Corresponding Author. Email: farsian@um.ac.ir

A Comparative Study of Flattery Speech act in Persian and English Languages

Mohammad Ahmadi Safa ¹

Department of English, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

Rahime Karbakhsh Ravari

Department of English, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

Received: 03 October 2020

Accepted: 24 February 2021

Abstract

Speech act analysis, as a significant aspect of discourse analysis and pragmatics, has increasingly drawn the researchers' attention since John L. Austin (1962) put forward speech act theory, and ever since then, the study of the linguistic structures of speech acts and their functional values have been among the key areas of study in speech act analyses. The present study comparatively explored the manifestations and functions of flattery speech acts in Persian and English languages. To do so, flattery instances were identified and extracted from a corpus of 60 Persian speaking and 60 English speaking film scripts. The speech act instances were extracted from different movie genres including social and family, drama, science-fiction, and romance. The movies were produced between the years 2010-2020. A sample of 343 Persian and 228 English flattery instances were extracted and analyzed on the basis of Hymes's (1967) model. The obtained results indicated that flattery was used in both Persian and English cultures in order to exert positive influence on the addressees. Moreover, in both languages, the act of flattery was done in both formal and informal situations in an attempt to deceive, compliment, praise, and ridicule. In addition, although flattery speech act was found in both formal and informal situations—in the case of Persian language and culture—, its application in informal and private situations was more frequent than in formal situations. Moreover, the frequency of flattery in Persian language and culture was found to be significantly higher than English.

Keywords: Flattery Speech Act, Hymes SPEAKING Model, Persian, English.

1. Corresponding Author. Email: m.ahmadisafa@basu.ac.ir

Studying the Effects of Employing a Network Thinking Approach on Learning Culture of French Language Learners in Light of Hofstede's Cultural Dimensions Theory

Azadeh Fesanghari

Department of French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

HamidReza Shaeiri ¹

Department of French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

MahmoodReza Gashmardi

Department of French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Roya Letafati

Department of French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Received: 26 September 2020

Accepted: 18 March 2021

Abstract

The relationship between teaching/learning process and culture has attracted the attention of many language education scholars over the past few decades. For these scholars, teaching/learning process is a phenomenon which is formed in the context of society and is controlled by cultural factors and variables, which is the reason why the effects of cultural variables on teaching/learning process cannot be overlooked. The current research aims to study the cultural characteristics of Iranian language learners on the one hand, and explore the possibility of changing these cultural characteristics on the other hand. In order to achieve the research goals and find an efficient, practical pattern in French language teaching/learning process. More specifically, this article examines the effects of employing a network thinking approach on the learning culture of Iranian language learners through Hofstede's cultural dimensions theory. This research was conducted on 48 undergraduate students of French Language and Literature at Hakim Sabzevari University in the academic year of 2018-2019 using a quasi-experimental method. To examine the elements of learning culture among students, a self-administered questionnaire based on Hofstede's cultural dimensions was used. The results showed a statistically significant difference in power distance, individualism/collectivism, masculinity/ femininity, and long-term orientation/short-term orientation and indicated no statistically significant difference in uncertainty avoidance between treatment and control groups. Nonetheless, the research findings suggested that using the network thinking approach could significantly affect Hofstede's cultural dimensions. It was also found that employing this method can pave the way for gradually changing language learners' learning culture.

Keywords: Learning Culture, Network Thinking, Hofstede's Cultural Dimensions, French Language Learner, Teaching-Learning Process

1. Corresponding Author. Email: shairi@modares.ac.ir

Investigating the Effective Number of Word Repetitions in English as a Foreign Language Vocabulary Learning in Light of the Emotioncy Model

Haniyeh Jajarmi

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Reza Pishghadam ¹

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Sahar Moghimi

Department of Engineering, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 07 February 2018

Accepted: 23 July 2018

Abstract

Repetition, as an effective way to learn vocabulary, has long been the subject of language instruction. However, it seems that the effective number of repetitions in language classrooms has been understudied by researchers and consequently language instructors. Capitalizing on the emotioncy (emotion+ frequency) model, this study investigates the effective number of word repetitions in classrooms and based on a review of the literature in linguistic areas and cognitive psychology, it elaborates on the spaced repetition method. To this end, 100 participants with an intermediate English proficiency level were randomly assigned to five groups (1, 2, 3, 4, and no repetition(s)). Then, 15 words, unknown to the participants, were taught. To compare the results of the retention test of the five groups, one-way ANOVA was utilized. The findings demonstrated a significant difference in favor of the two repetitions group. Therefore, two spaced repetitions, along with the learners' emotioncy towards the new words can play a pivotal role in vocabulary learning language classroom.

Keywords: English Language Teaching, Vocabulary, Repetition, Emotioncy, Cognitive Psychology, Neurolinguistics

1. Corresponding Author: Email: pishghadam@um.ac.ir

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

Investigating the Effective Number of Word Repetitions in English as a Foreign Language Vocabulary Learning in Light of the Emotioncy Model	1
Haniyeh Jajarmi Reza Pishghadam Sahar Moghimi	
Studying the Effects of Employing a Network Thinking Approach on Learning Culture of French Language Learners in Light of Hofstede's Cultural Dimensions Theory	2
Azadeh Fesanghari HamidReza Shaeiri MahmoodReza Gashmardi Roya Letafati	
A Comparative Study of Flattery Speech act in Persian and English Languages	3
Mohammad Ahmadi Safa Rahime Karbakhsh Ravari	
Reflection of Persian Folk Literature in Henry Rene D'Allemagne's From Khorasan to Bakhtiari	4
Mohammad Reza Farsian Fateme Ghasemi Arian	
Effects of Input-Based vs. Output-Based Instruction on Vocabulary Learning and Retention by Iranian Young EFL Learners	5
Mohammad Amiryousefi	
An Exploration of Linguistic and Cultural Competence in Language Teaching and Acquisition: Teachers, Learners and Materials in The Globalized Era	6
Leila Dobakhti	
The Relationship between EFL Teachers' Intercultural Communicative Competence (ICC) and their Students' Pragmatic Knowledge: A Case of Common English Speech Acts	7
Ali Malmir	

ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 54, Issue 3 (Fall 2021)

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:

Dr. Reza Pishghadam

Executive Manager:

Dr. Shima Ebrahimi

Editorial Board:

Dr. Alireza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University, Iran

Dr. Mona Baker

Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh

Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. Mohammad Reza Farsian

Associate Professor in French Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Edwin Gentzler

Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Alireza Jalilifar

Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Iran

Dr. Saeed Ketabi

Associate Professor in TEFL, Isfahan University, Iran

Dr. Masood Khoshsaligheh

Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Hossein Nassaji

Professor in Applied Linguistics, University of Victoria, Canada

Dr. Reza Pishghadam

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

Dr. Abdolmahdi Riazi

Professor in TEFL, Macquarie University, Australia

Dr. Shahrzad Saif

Professor in Applied Linguistics, Laval University, Canada

Persian Editor:

Akbar Heidarian

English Editor:

Dr. Saeed Ameri

Coordinator:

Zahra Baniasad

Typesetting:

Elahe Tajvidy

Printing:

Ferdowsi University of Mashhad Press

Number of Copies: 30

Price: 15000 Rials (Iran)

Mailing Address:

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

Postal Code: 9177948883

Tel: (+98 51) 38806723

p-ISSN: 2228-5202

e-ISSN: 2383-2878



The Journal of **Language and Translation Studies**

Investigating the Effective Number of Word Repetitions in English as a Foreign Language Vocabulary Learning in Light of the Emotioncy Model..... 1
Haniyeh Jajarmi - Reza Pishghadam - Sahar Moghimi

Studying the Effects of Employing a Network Thinking Approach on Learning Culture of French Language Learners in Light of Hofstede's Cultural Dimensions Theory 2
Azadeh Fesanghari - HamidReza Shaeiri - MahmoodReza Gashmardi - Roya Letafati

A Comparative Study of Flattery Speech act in Persian and English Languages 3
Mohammad Ahmadi Safa - Rahime Karbakhsh Ravari

Reflection of Persian Folk Literature in Henry Rene D'Allemagne's From Khorasan to Bakhtiari 4
Mohammad Reza Farsian - Fatemeh Ghasemi Arian

Effects of Input-Based vs. Output-Based Instruction on Vocabulary Learning and Retention by Iranian Young EFL Learners 5
Mohammad Amiryousefi

An Exploration of Linguistic and Cultural Competence in Language Teaching and Acquisition: Teachers, Learners and Materials in The Globalized Era 6
Leila Dobakhti

The Relationship between EFL Teachers' Intercultural Communicative Competence (ICC) and their Students' Pragmatic Knowledge: A Case of Common English Speech Acts 7
Ali Malmir

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

Volume 54, Issue 3 (Fall 2021)