

## رابطه بین توانش تعامل بین‌فرهنگی معلمان زبان خارجه و دانش منظورشناختی زبان‌آموزان در زمینه کنش‌های کلامی پُرسامد انگلیسی

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

### چکیده

توانش بین‌فرهنگی معلمان زبان خارجه و درک و آگاهی آنان از تفاوت‌ها و تشابهات بین‌فرهنگی یکی از عوامل تعیین‌کننده در موفقیت حرفه‌ای آنهاست. یکی از زیرمجموعه‌های توانش تعاملی که تأثیر بسیار زیادی از دانش بین‌فرهنگی معلمان و کاربرد آن در آموزش کلاسی می‌پذیرد، دانش منظورشناختی است؛ بنابراین، مطالعه حاضر تلاش کرده است رابطه بین توانش بین‌فرهنگی تعاملی معلمان زبان خارجه و میزان دانش منظورشناختی زبان‌آموزان آنها را در زمینه کنش‌های کلامی پُرسامد مورد بررسی قرار دهد. مشارکت‌کنندگان، ۸۵ معلم زبان انگلیسی و ۶۱۰ زبان‌آموز 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/امریکن فایل را به اتمام رسانده بودند. برای جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه «توانش تعامل بین‌فرهنگی ژائو» (۲۰۱۱) توسط ۸۵ معلم زبان انگلیسی تکمیل شد و سپس ۶۱۰ زبان‌آموز متوسطه بالا و پیشرفته زبان انگلیسی مؤسسات هدف، به آزمون سه‌گزینه‌ای کنش‌های کلامی پُرسامد انگلیسی تاج‌الدین و مالمیر (۲۰۱۵) پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از «رگرسیون چندمنظوره» روشن ساخت که بین میزان توانش بین‌فرهنگی معلمان زبان خارجه و دانش کنش‌های کلامی آنها رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. طبق نتایج این مطالعه، برای ارتقای توانش منظورشناختی زبان‌آموزان می‌بایست 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 خارجه 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<sup>۱</sup> معرفی کرده‌اند. به گفته براون<sup>۲</sup> (۲۰۱۴)، توانش تعاملی در زبان خارجه 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 خارجه را ایجاد توانش دستوری، واژگانی و یا ترکیبی از این دو می‌دانستند؛ اما انگاره‌های جدید آموزش و یادگیری زبان خارجه و زبان دوم مانند نظریه فرهنگی-اجتماعی<sup>۳</sup>، 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 خارجه 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»<sup>۴</sup> (اگویار<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹؛ بیرام<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷؛ فانتینی<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰) و یا به‌طور خلاصه‌تر، «توانش بینا فرهنگی»<sup>۸</sup> (ددراف<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹؛ ملیدی، سیگر و ورمو<sup>۱۰</sup>،

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 بین‌فرهنگی، 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 بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی 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<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). آراسراتنام<sup>۲</sup> (۲۰۱۶)، یکی از محققان پیشگام در زمینه ارتباط بین زبان دوم و توانش بین‌فرهنگی، معتقد است که توانش تعاملی بین‌فرهنگی 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<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ شریفیان، ۲۰۱۳؛ وودین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

تاگوچی و روور (۲۰۱۷) معتقدند که یکی از توانش‌هایی که به‌طور مستقیم از توانش تعامل بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی نیز یاد شده است. به گفته تاگوچی و روور<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) و برخی از محققان دیگر (کسکز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴؛ مکنناچی و لیدیکاووت<sup>۷</sup>، 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 کاررفته‌اند، اما تحقیقات آزمایشی و میدانی بر مبنای جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل‌های آماری دقیق هنوز به اندازه کافی و وافی انجام نشده است. از سوی دیگر، در دنیای پیچیده امروز توانش تعاملی بینا فرهنگی، صرفاً، برای زبان‌آموزان زبان دوم مطرح نیست، بلکه داشتن چنین توانشی در گام اول برای مدرّسان زبان خارجه مهم است (لیدیکاوت، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، اگر مدرّسان زبان خارجه توانش تعامل بینا فرهنگی بالایی داشته باشند و آگاهی آنان از جنبه‌های مختلف توانش بینا فرهنگی در سطح قابل قبولی باشد، می‌تواند بر تدریس زبان خارجه در کلاس و لذا انتقال این دانش بینا فرهنگی به زبان‌آموزان تأثیر داشته باشد. این انتقال دانش به نوبه خود می‌تواند تأثیر شگرفی بر افزایش دانش زبان‌آموزان در حیطه‌های مختلف توانش منظورشناختی که به گفته کسکز (۲۰۱۴) موتور محرکه توانش تعاملی است، داشته باشد. البته چنین فرضیه‌ای همچنان در سطح نظری باقی مانده است و برای اثبات آن می‌بایست مطالعات آزمایشی و میدانی انجام شود. اهمیت توانش تعاملی بینا فرهنگی معلمان که به گفته محققان می‌تواند 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 داده‌محور 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 می‌تواند در میزان دانش منظورشناختی زبان‌آموزانشان در حیطه کنش‌های کلامی پُربسامد انگلیسی سهمیم باشد؟ چه میزان پراکنش در نمرات منظورشناختی زبان‌آموزان به کمک توانش بینا فرهنگی معلمانشان قابل توضیح است؟

۲. کدام یک از اجزای توانش تعاملی بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی، توانش منظورشناختی و کنش‌های کلامی در بخش‌های زیر به‌طور خلاصه ارائه شده است:

### ۲.۱. توانش بین‌فرهنگی

توانش تعامل بین‌فرهنگی و یا همچنان که در بخش مقدمه گفته شد، تعامل بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی به گفته شریفیان (۲۰۱۳) هم برای زبان‌آموزان و هم برای معلمان سنخیت دارد. لازار<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) نیز این توانش را هم برای فراگیران و هم برای معلمان زبان خارجه مهم برشمرده است. بیرام (۲۰۰۸) توانش بین‌فرهنگی زبان خارجه را داشتن توانش زبانی، توانش زبانی-اجتماعی و توانش کلامی-منظورشناختی دانسته است. او توانش تعامل بین‌فرهنگی 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<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) توانش بین‌فرهنگی را «توانایی تعامل موفق در موقعیت‌های بین‌فرهنگی و ارتباط درست در بافت‌های اجتماعی فرهنگی گوناگون تعریف

1. Lázár

2. Bennett & Bennett

کرده‌اند» (ص. ۱۴۹). ددراف (۲۰۰۶) توانش بینا فرهنگی را مرکب از سه عنصر دانسته است: نخست، دانش بینا فرهنگی که دربرگیرنده فرهنگ پذیرفته شده دیگران است. دوم، مهارت‌های بینا فرهنگی که شامل مهارت تجزیه و تحلیل، تفسیر، ارتباط، کشف و تعامل با دیگران و رفتارهای آنان است. سوم، دیدگاه بینا فرهنگی که شامل ارج نهادن به ارزش‌ها و عقاید و رفتارهای دیگران و نیز آشتی دادن خود با آن ارزش‌هاست. این تقسیم‌بندی سه‌گانه توسط پیکسی<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) نیز ارائه و تأیید شده است. بسیاری از محققان و نظریه‌پردازان توانش تعامل بینا فرهنگی ادعا کرده‌اند که به‌طور کلی مطالعه برای مدتی در کشور خاصی مهم‌ترین عامل در توسعه توانش تعامل بینا فرهنگی است و به هر میزان که زبان‌آموزان و دانشجویان با پیش‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت در آن کشور هدف مطالعه نمایند، توانش بینا فرهنگی آنان قوی‌تر و عمیق‌تر است (آنجل و آنجل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). البته به گفته باگوی و هاسکولار<sup>۳</sup> (۲۰۲۰)، این اصل پذیرفته شده 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 چند فرهنگی صورت گیرد.

باگوی و هاسکولار (۲۰۲۰) معتقدند که توانش بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی هستند. هانتز، وایت و گادبی<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) داشتن ذهن باز و علاقه به ارتباط با جهان را به تعاریف قبلی توانش بینا فرهنگی اضافه نموده و بیان کردند که تمایل به تعامل در خارج از بافت اجتماعی-فرهنگی خود عامل اصلی و محرک تعیین‌کننده در توسعه توانش بینا فرهنگی است. بنت و بنت (۲۰۰۴) کسب توانش بینا فرهنگی 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 گویشوران که دارای آن ارزش‌های فرهنگی هستند سازگار نماید و از هرگونه توهین به فرهنگ مقابل بپرهیزد.

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

به دلیل ارتباط تنگاتنگ بین فرهنگ و زبان، برخی دانشمندان علم زبان بر این باورند که توانش تعامل بین‌فرهنگی در زبان گویشوران نمود می‌یابد. لذا، رابطه بین توانش بین‌فرهنگی 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)، به عنوان مثال، رابطه بین مطالعه در کشور آمریکا و توانش بین‌فرهنگی 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<sup>۱</sup> (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<sup>۲</sup> (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<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ پیسکی، ۲۰۱۱؛ جکسون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸؛ وان‌دنب‌رگ، کونرلین و پیاز<sup>۵</sup>، 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، قاسمی‌میقانی، یزدانی مقدم و محسنی (۲۰۲۰) در مطالعه خود نشان دادند 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, &amp; 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<sup>۱</sup> (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<sup>۲</sup> (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<sup>۳</sup> (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»<sup>۱</sup> و نیز «منظورشناسی درون فرهنگی»<sup>۲</sup> 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<sup>۳</sup>، 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، مک‌کی و تاگوچی<sup>۴</sup> (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<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، مالمیر و درخشان (۲۰۲۰b)، بلوم‌کولکا، هاووس و کاسپر<sup>۲</sup> (۱۹۸۹)، فلیکس-برسدفر<sup>۳</sup> (۲۰۰۷)، نتز و لفتاین<sup>۴</sup> (۲۰۱۶)، درخشان و اسلامی (۲۰۱۵) و چن<sup>۵</sup> (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 شایعه فرعی دیگر، منظورشناسی درون‌فرهنگی 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 در حالی که در فرهنگ خود دارای هنجارها و باورهای مختلفی هستند و هنوز بر عناصر و اجزای فرهنگ زبان میانجی تسلط کافی ندارند. ناپ<sup>۶</sup> (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 بین‌فرهنگی است. این نکته نشان‌دهنده ارتباط تنگاتنگ بین توانش تعامل بین‌فرهنگی و دانش منظورشناختی است (ورشوورن<sup>۷</sup>، 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<sup>۱</sup> (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<sup>۲</sup> (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 مالمیر، ۲۰۲۱؛ درخشان، اسلامی و قندهاری، در دست چاپ؛ سارانی و مالمیر، ۲۰۲۰)، انگیزه یادگیری (تاج‌الدین و زنده‌مقدم، ۲۰۱۲؛ عرب‌منفرد، درخشان و عاطفه‌نژاد، ۲۰۱۹)، راهکارهای یادگیری (درخشان، مالمیر و گرینر، ۲۰۲۱؛ تاج‌الدین و مالمیر، ۲۰۱۵)، هویت و فرآیندهای پردازش هویت زبان دوم (درخشان و مالمیر، ۲۰۲۰a؛ محمدحسین‌پور و باقری‌نویسی، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸؛ مالمیر، ۲۰۲۰)، سن و جنسیت (تاج‌الدین و مالمیر، 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<sup>۱</sup> (۱۹۶۲) و سیرل<sup>۲</sup> (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، در واقع 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<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲؛ سیرل، ۱۹۷۶؛ کوهن<sup>۴</sup>، 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 بینا فرهنگی معلمان زبان انگلیسی و دانش منظورشناختی زبان آموزان آنها در پنج کنش کلامی پُرسامد تقاضا، معذرت خواهی، 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 هیچ گونه گروه آزمایشی و گواه استفاده نشد و انتخاب اولیه مشارکت کنندگان نیز بر اساس در دسترس بودن آنها صورت پذیرفت. به علاوه، از هیچ گونه آموزش خاصی نیز استفاده نشد و فقط میزان توانش بینا فرهنگی معلمان و توانش منظورشناختی زبان آموزان آنها در زمینه کنش های کلامی پُرسامد ارزیابی شد. لذا طرح پژوهشی این تحقیق از نوع «همبستگی پسارویدادی» است.

#### ۳.۲. جمعیت و نمونه آماری

مشارکت کنندگان شامل ۸۵ معلم زبان خارجه که دارای مدارک تحصیلی کارشناسی ارشد و دکترای آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه های دولتی و آزاد مختلف و ۷۱۰ نفر از زبان آموزان آنها بود. گروه اول مشارکت کنندگان، 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 در دسترس بودن انتخاب گردیدند و با میل خود و از روی آشنایی با محقق در این مطالعه شرکت کردند. نمونه اولیه شامل ۸۵۴ زبان آموزان بود که با میل خود در این مطالعه شرکت کردند. ملاک انتخاب این زبان آموزان این بود که دوره مکالماتی کتاب های /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<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) و آزمون چند-گزینه‌ای کنش‌های کلامی پربسامد در زبان انگلیسی (تاج‌الدین و مالمیر، 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



مختلف آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه و یا زبان دوم نشان داده است (براوو و ابویکراما، ۲۰۱۰) و دانشگاه میشیگان اعتبار تست را بالا دانسته و میانگین نمره پایایی تست را بالای ۰/۸۰ معرفی کرده است. ضریب کرونباخ آلفای به‌دست آمده در این مطالعه برای نسخهٔ به‌کاررفته ۰/۸۳ بود. زبان آموزان ۸۰ دقیقه مهلت داشتند که به این آزمون پاسخ دهند. طبق دستورالعمل‌های ناشر این تست، افرادی که نمرهٔ آنها بالاتر از ۴۵ باشد دارای سطح زبانی متوسطه بالا و پیشرفته در زبان انگلیسی هستند. از معلمانانی که در بخش اول مطالعه شرکت کرده بودند، خواسته شد تا این آزمون را در کلاس‌های سطح متوسطه بالا و پیشرفته خود که سری کتاب‌های/امریکن فایل را گذرانده‌اند، برگزار نمایند. در نتیجه برگزاری این آزمون ۴۳ نفر از مشارکت‌کنندگان از مطالعه کنار گذاشته شدند.

### ۲.۳.۳. پرسشنامهٔ توانش تعامل بین‌فرهنگی ژائو (۲۰۱۱)

برای تعیین سطح توانش تعامل بین‌فرهنگی معلمان شرکت‌کننده در مطالعه از ابزار توانش تعامل بین‌فرهنگی ژائو (۲۰۱۱) استفاده شد. این ابزار شامل ۲۰ سؤال با مقیاس شش‌گزینه‌ای لیکرت است (هرگز=۰، ...، همیشه=۵) که توانش تعامل بین‌فرهنگی معلمان زبان انگلیسی را می‌سنجد. این پرسشنامه چهار عنصر توانش بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی ارزیابی می‌کند. حدوداً ۱۰ الی ۱۵ دقیقه لازم است که به همهٔ سؤالات پرسشنامه پاسخ داده شود. ژائو (۲۰۱۱) این پرسشنامه را بر اساس مدل‌های بیرام (۱۹۹۷ و ۲۰۰۰)، هارمر و همکاران (۲۰۰۳)، هارمر (۲۰۱۱)، آراسراتنام (۲۰۰۹) و چند مدل دیگر و نیز پرسشنامه‌های مربوط به این مدل‌ها طراحی کرده است. ژائو (۲۰۱۱) ضریب کرونباخ آلفای ۰/۹۳ را برای پایایی این پرسشنامه ذکر کرده است. چون این پرسشنامه بخشی از ابزار مفصل‌تری برای مطالعهٔ فعالیت‌های آموزشی معلمان در زمینهٔ 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 به‌دست آمده 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 پربسامد انگلیسی

آزمون منظورشناختی سه‌گزینه‌ای تاج‌الدین و مالمیر (۲۰۱۵) با ۳۵ سؤال دربرگیرنده پنج کنش کلامی پربسامد 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 =  $\alpha$ ) 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 سر وقت 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 کارشناسی ارشد 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 بین‌فرهنگی 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 انتخاب شده و از آنها خواسته شد که پرسشنامه اطلاعات فردی را پر کرده و به آزمون سه‌گزینه‌ای کنش‌های کلامی پرسیامد انگلیسی پاسخ بدهند. شایان یادآوری است که هرچند انتخاب معلمان در بازه زمانی سه‌ماهه صورت گرفت، اما با توجه به پراکندگی معلمان انتخاب شده و نیز مؤسسات هدف در شهرهای مختلف استان‌های تهران، قزوین، البرز، گیلان، زنجان، سمنان و کرمانشاه، جمع‌آوری داده‌ها از زبان‌آموزان حدوداً یک سال ونیم و از پاییز ۱۳۹۶ تا بهار ۱۳۹۸ به طول انجامید.

همچنین، شایان یادآوری است که هریک از معلمان بعد از پر کردن پرسشنامه توانش بین‌فرهنگی، 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 معلمین 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 شش نمره‌ای «لیکرت» و از نمره ۰ تا ۵ صورت گرفت و مجموع نمرات هر مدرس 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 دانش‌مرد منظورشناختی 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 کرونباخ» 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.

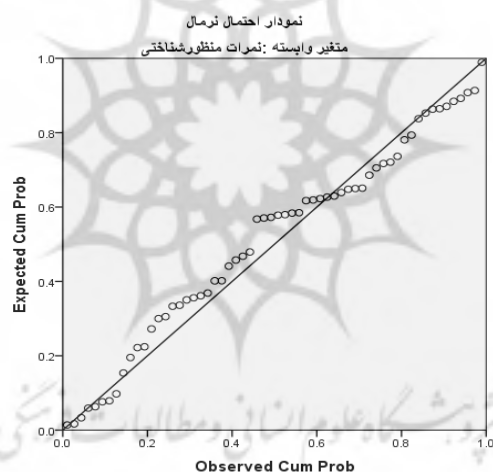
میانگین نمره توانش بینافرهنگی معلمان زبان انگلیسی شرکت‌کننده در مطالعه ۵۹/۶۴ با انحراف از معیار ۲۱/۴۰، کمینه ۲۳ و بیشینه ۱۰۷ بود. نمرات معلمان در چهار بخش پرسشنامه شامل نمرات مربوط به دانش، دیدگاه، مهارت و آگاهی آنان از تفاوت‌ها و شباهت‌های بینافرهنگی نیز در جدول نمایش داده شده است که با توجه به تفاوت 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»<sup>۱</sup>، «نرمال چارک-چارک»<sup>۲</sup> و «آزمون کلموگروف-اسمیرنوف»<sup>۳</sup> ( $n > 50$ ) ( $p = /200 > /05$ ) 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.

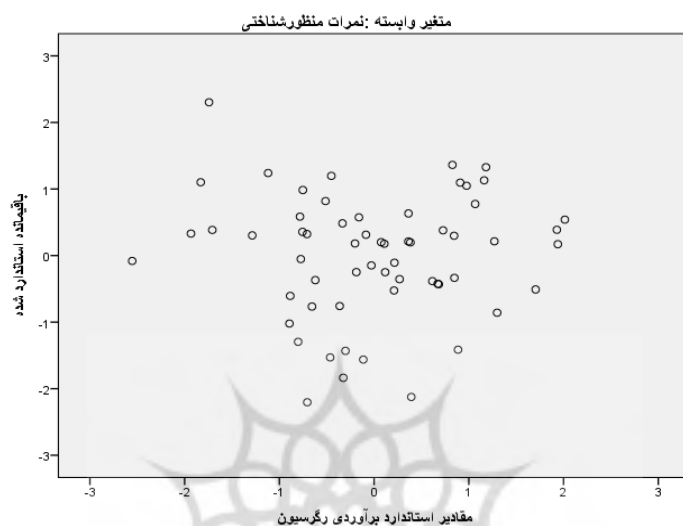


نمودار ۱. نمودار احتمال نرمال برای میزان دانش منظورشناختی زبان آموزان

همان‌گونه که در نمودار (۱) برای متغیر مستقل میزان دانش منظورشناختی زبان آموزان 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 پراکنده‌گی 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<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) نشانگر فقدان نمرات دورافتاده است. شاخص‌های «فاصله ماهالانوبیس»<sup>۲</sup> و «کوک»<sup>۳</sup> 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 ماهاالنویس و کوک برای یافتن نمرات دورافتاده

شاخص	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف از معیار
فاصله ماهاالنویس	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 ماهاالنویس با چهار متغیر مستقل یعنی چهار جزء تعامل بینا فرهنگی ۱۷/۴۷ است. چون بیشینه نمره به دست آمده برای فاصله ماهاالنویس 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	۰/۵۱	۰/۹۳
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 پرسامد 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 (r = ۰/۹۳، p < ۰/۰۵)، دانش (r = ۰/۷۸، p < ۰/۰۵)، آگاهی (r = ۰/۵۳، p < ۰/۰۵) و دیدگاه آنها (r = ۰/۵۱، p < ۰/۰۵) و عملکرد منظور شناختی زبان آموزانشان در زمینه کنش های کلامی پرسامد 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 <sup>2</sup> )	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<sup>2</sup> = ۰/۶۸) مشخص می سازد که طبق مدل ساخته شده، تقریباً ۶۸ درصد پراکنش نمرات منظورشناختی زبان آموزان در زمینه کنش های کلامی پرسامد را می توان بر اساس

میزان توانش بینا فرهنگی معلمانشان 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 مقدار  $F$  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  $(F(4, 118) = 9980/36, p < 0/05)$  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 غیراستاندارد برای متغیرهای مستقل در مدل رگرسیون

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

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 ( $\beta = 0/204$ ,  $t = 4/863$ ,  $p < 0/05$ ) و متوسط دانش منظور شناختی 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 برزیکائوسکی<sup>۱</sup>، 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؛ براوون، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، زمانی که معلّم زبان خارجه در تعامل بینافرهنگی 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، مشوقّ معلّم برای انتقال دانش فرهنگی در حین تدریس مکالمات و متون زبان خارجه است و حتّی در سطح حدافلی 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 بینافرهنگی چه به‌صورت فرازبان و چه به‌صورت فعالیت‌های هدفمند یادگیری‌محور همگی باعث ارتقای سطح توانش منظورشناختی زبان‌آموزان می‌شود (بارون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ تاگوچی، ۲۰۱۱؛ روور، ۲۰۰۵؛ شوور<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

یافتهٔ دوم از تجزیه و تحلیل داده‌ها این بود که مهارت بینافرهنگی قوی‌ترین عامل توانش بینافرهنگی معلّمان زبان خارجه در ارتباط با دانش کنش‌های کلامی زبان‌آموزان‌شان بود. ضریب همبستگی بالای ۵۴ درصد برای مهارت بینافرهنگی نشانگر نقش مهم دانش نهادینه‌شده و دانشی است که در تدریس معلّم عملی شده و به‌صورت همیشگی و خودکار به‌کار می‌رود. به گفتهٔ علمای زبان (الیس، ۲۰۰۸؛ براوون، 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 بینافرهنگی 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 بین‌فرهنگی بعد از مهارت بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی آگاهی دارد ولی در زمینه آگاهی خود به مطالعه و تعمق پرداخته 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 بین‌فرهنگی 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<sup>۱</sup> (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<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) هم گزارش کرده است که دانش فرهنگی مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری کنش کلامی رد تقاضا برای یادگیرندگان زبان یونانی است. فلیکس-برسدرف (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 بین‌فرهنگی را عامل اصلی در استفاده صحیح از کنش کلامی تقاضا توسط زبان‌آموزان ایرانی ذکر کرده‌اند.

هدف این مطالعه بررسی رابطه بین توانش تعامل بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده دانش کنش‌های کلامی و دانش بین‌فرهنگی دومین عامل سهمیم در این زمینه بود. سوم اینکه دو مؤلفه دیگر توانش بین‌فرهنگی 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. به‌عنوان مثال، می‌توان با ارتقای سطح تعامل بین‌فرهنگی معلمان زبان خارجه و به‌خصوص 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 بین‌فرهنگی 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 بین‌فرهنگی معلمان و دانش کنش‌های کلامی زبان‌آموزان آنها انجام شده است و دارای محدودیت‌های خاص خود است. به‌عنوان مثال، این مطالعه تنها بر پنج کنش کلامی

پربسامد انگلیسی تمرکز داشت، ولی مطالعات آتی می‌توانند این رابطه و یا تأثیر آموزش طراحی شده برای ارتقای توانش بین‌فرهنگی را با کنش‌های کلامی بیشتر و یا کنش‌های کلامی کم‌بسامدتر، 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 زبانشناختی در زبانهای خارجی*، ۲(۱)، 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* (3<sup>rd</sup> 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* (6<sup>th</sup> 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* (2<sup>nd</sup> 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* (2<sup>nd</sup> 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 (2<sup>nd</sup> 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*. (Unpublished 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