



University of Tehran press

The effectiveness of intercultural didactic on pragmatic competence and interest in literary content: the case of undergraduate students (semesters 5-8) majoring in French Language in Iranian universities



Behnam Moharramzadeh * 0000-0002-5037-9763

Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Email: b.moharamzadeh96@gmail.com



Leila Shobeiry 0000-0002-4933-8104

Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Email: shobeiri@srbiau.ac.ir



Karim Hayati Ashtiani 0000-0003-4585-0597

Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Email: k-hayati@srbiau.ac.ir

ABSTRACT

The main issue analyzed in this research concerns how to implement intercultural didactic. The research methodology is descriptive-analytical. Using a researcher-made questionnaire as the main research tool, which includes 20 five-choice questions and whose validity has been measured and standardized, we will analyze with the effectiveness of intercultural didactics. Therefore, by randomly selecting 200 people from among the total population of undergraduate students in the field of French Language in Iranian universities and by dividing the population into two groups of 100 people (100 students in the experimental group, 100 students in the control group), we will examine the effect of this teaching method on improving students' pragmatic competence and interest in literary content. Therefore, the main goal of the research is to provide a practical method in order to connect more contemporary French and Iranian literature with French language didactic. Our hypothesis in this research, which is based on teaching foreign languages through literary texts, is that intercultural didactic can help students of French language undergraduates in Iranian universities to use the pragmatic competence in using speech acts related to the feeling of "sadness" and "loneliness" and will be effective and will increase their interest in literature. The results listed in Table 5-3 show that all 20 items of the questionnaire have a strong correlation with their factors and therefore the questionnaire is standardized. In addition, the results of descriptive statistics (Table 5-4) indicate that after removing the possible effect of the pre-test, the experimental group (45.19) obtained a higher average than the control group (35.28) in improving pragmatic competence. Table 5-8 also shows the descriptive statistics of the two experimental groups and the proof of interest in literary content in the post-test. Based on this, the result was obtained that the experimental group (mean = 25.69) compared to the control group (mean = 18.15) obtained a higher mean in the post-test of interest in literary content. Based on the results of the t-test of two independent samples in Table 5-9 ($p > .05$, $t = 9.78$ (198)), the effect size index of the t-statistic is 9.78 equal to 0.571, which shows a large effect size.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 08 March 2024

Received in revised form

27 May 2024

Accepted: 28 May 2024

Available online:

Spring 2024

Keywords:

Intercultural didactic, pragmatic competence, contemporary literature, teaching French as a foreign language, FLE, insider culture, other culture, cultural adjustment.

Moharramzadeh, B., Shobeiry, L., & Hayati Ashtiani, K. (2024). The effectiveness of intercultural didactic on pragmatic competence and interest in literary content: the case of undergraduate students (semesters 5-8) majoring in French Language in Iranian universities. *Journal of Foreign Language Research*, 14 (1), 151-169. <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.372093.1100>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.372093.1100>.

* PhD student in French Literature, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

** Assistant Professor, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

*** Assistant Professor of French Language and Literature, Department of French, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.



انتشارات دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸
Email: jflr@ut.ac.ir https://jflr.ut.ac.ir

اثربخشی آموزش میان‌فرهنگی بر توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی: مورد دانشجویان مقطع کارشناسی (ترم‌های ۸-۵) رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران

بهنام محرم زاده *

id 0000-0002-5037-9763

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Email: b.moharamzadeh96@gmail.com



لیلا شوبیری **

id 0000-0002-4933-8104

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Email: shobeiri@srbiau.ac.ir



کریم حیاتی آشتیانی ***

id 0000-0003-4585-0597

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Email: k-hayati@srbiau.ac.ir



چکیده

زیست انسان اجتماعی در بستر جامعه و فرهنگ نشانگر آن است که آموزش زبان‌های خارجی نمی‌تواند به دور از آموزه‌ها و هنجارهای اجتماعی و فرهنگی و صرفاً متکی بر مهارت‌های زبانی باشد. با این نگاه، مسئله اصلی ما در این پژوهش، چگونگی اجرای آموزش میان‌فرهنگی است. هدف اصلی تحقیق نیز، ارائه روشی کاربردی به منظور پیوند بیشتر ادبیات معاصر فرانسه و ایران با آموزش زبان فرانسه می‌باشد. گفتنی است: فرضیه ما در این پژوهش که بر پایه آموزش زبان‌های خارجی به وسیله متون ادبی می‌باشد، این است که آموزش میان‌فرهنگی می‌تواند بر به کارگیری توانش منظورشناختی نزد دانشجویان مقطع کارشناسی زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران در استفاده از کنش‌گفتارهای مربوط به احساس «غم» و «تنهایی» اثرگذار باشد و علاقه‌مندی آنان به ادبیات را افزایش دهد. همچنین، روش‌شناسی تحقیق از نوع توصیفی-تحلیلی می‌باشد. لذا، با استفاده از پرسش‌نامه‌های محقق‌ساخته به عنوان ابزار اصلی پژوهش که شامل ۲۰ سؤال پنج گزینه‌ای است و روایی آن سنجیده و استانداردسازی شده است به کارایی آموزش میان‌فرهنگی می‌پردازیم. از این رو با انتخاب تصادفی ۲۰۰ نفر از میان جامعه آماری کل دانشجویان مقطع کارشناسی در رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران و در دو گروه ۱۰۰ نفره تجربی و گواه، اثرگذاری این روش تدریس را بررسی می‌نماییم. براساس نتایج آزمون تی دو نمونه مستقل در جدول ۵-۹ $t(198) = 9.78, p > 0.05$. شاخص اندازه اثر آماره تی ۹/۷۸ برابر ۰/۵۷۱ است که اندازه اثر بزرگی را نشان می‌دهد. در نهایت، به این نتیجه دست یافتیم که اثربخشی آموزش میان‌فرهنگی بر ارتقای توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی قابل اثبات است و رابطه معناداری بین آن‌ها وجود دارد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۲/۱۲/۱۸
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۰۷
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۸
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۳
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

آموزش میان‌فرهنگی، توانش منظورشناختی، ادبیات معاصر، آموزش زبان فرانسه به مثابه زبان خارجی (FLE)، فرهنگ خودی، فرهنگ دیگری، تعدیل فرهنگی.

محرم زاده، بهنام، شوبیری، لیلا، و حیاتی آشتیانی، کریم. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش میان‌فرهنگی بر توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی: مورد دانشجویان مقطع کارشناسی (ترم‌های ۸-۵) رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۴ (۱) ۱۵۱-۱۶۹.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.372093.1100>.



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/iflr.2024.372093.1100>.

*دانشجوی دکتری تخصصی (PhD) زبان و ادبیات فرانسه در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانش آموخته دانشگاه تبریز در رشته زبان و ادبیات فرانسه در مقاطع کارشناسی ارشد و کارشناسی.

**مدیر گروه و استادیار گروه تخصصی فرانسه در واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، دکترای تخصصی علوم زبانی (گرایش آموزش زبان فرانسه) از دانشگاه استراسبورگ فرانسه. دانش آموخته دانشگاه تربیت مدرس در رشته آموزش زبان فرانسه در مقطع کارشناسی ارشد. دانش آموخته دانشگاه تهران در رشته زبان و ادبیات فرانسه در مقطع کارشناسی.

***استادیار گروه تخصصی فرانسه در واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، دکترای تخصصی ادبیات و هنر زبان فرانسه از دانشگاه لومیر لیون ۲، کارشناسی ارشد زبان، ادبیات و فرهنگ فرانسه از دانشگاه لومیر لیون ۲، کارشناسی ادبیات مدرن از دانشگاه لومیر لیون ۲ و کارشناسی مترجمی زبان فرانسه از دانشگاه علامه طباطبائی.

زبان ابزار تفکر، اندیشه‌ورزی، تعامل و ارتباط میان انسان‌هاست (سویکتی، ۲۰۲۲). زیست انسان اجتماعی در بستر جامعه و فرهنگ نشانگر آن است که آموزش زبان‌های خارجی نمی‌تواند به دور از آموزه‌ها و هنجارهای اجتماعی و فرهنگی و صرفاً متکی بر مهارت‌های زبانی باشد (فلینگان و بابچوک، ۲۰۲۰). ادبیات و متون ادبی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین گنجینه‌های میراث بشری همواره آینه تمام‌نمای فرهنگ در جوامع مختلف بوده است. از این رو اگر نگاهی گذرا به روش‌شناسی آموزش زبان در طول سده‌های گذشته داشته باشیم درمی‌یابیم که استفاده از متون ادبی همواره موافقان و مخالفانی داشته است. شاهد این مدعا استفاده از متون ادبی در روش‌شناسی سنتی^۱ و حذف کامل آن در روش‌شناسی‌های طبیعی^۲، مستقیم^۳، اکتیو (فعال)^۴ و سمعی-بصری^۵ و بازگشت دوباره به آن در نوع جدید ارتباطی^۶ و یا کنشی^۷ است (شویبری، ۱۳۹۹). چالش اصلی استفاده از ادبیات و فرهنگ به‌چگونگی آموزش و به‌کارگیری، انتخاب متن مناسب با سطح زبانی زبان‌آموزان و هدف‌گذاری برای تقویت مهارت‌های مختلف زبانی برمی‌گردد (دوستی‌زاده و سیدی فضل‌الهی، ۱۴۰۱). شاید در گذشته دقت زیادی در انتخاب متن وجود نداشت و چگونگی ارتقای مهارت‌های مختلف از هم تفکیک نمی‌شد. اما در دهه‌های اخیر و به‌ویژه بعد از انتشار کتاب چهارچوب مرجع مشترک اروپایی^۸ این مسئله روشن‌تر شده است.

با همین نگاه می‌توان گفت: جنبه جدید بودن این تحقیق به رویکرد میان‌فرهنگی^۹ و استفاده از متون ادبی فارسی در کنار ادبیات فرانسه برمی‌گردد. با توجه به این که زبان‌آموز ایرانی در مواجهه با زبان مقصد با فرهنگ دیگری^{۱۰} مواجه می‌شود، لذا امکان نوعی تقابل، میان فرهنگ خودی^{۱۱} و دیگری وجود دارد. این امر کاملاً می‌تواند در روند یادگیری مؤثر باشد. لذا طراحی و به‌کارگیری یک روش جدید آموزشی که بتواند با استفاده از ادبیات فرانسه و فارسی تعدیل فرهنگی ایجاد کند کاملاً ضروری به نظر می‌رسد. ما این روش تدریس را آموزش میان‌فرهنگی می‌نامیم. فرضیه ما در این پژوهش که بر پایه آموزش زبان‌های خارجی به‌وسیله متون ادبی است، این

است که آموزش میان‌فرهنگی می‌تواند بر به‌کارگیری توانش منظورشناختی نزد دانشجویان مقطع کارشناسی زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران در استفاده از کنش‌گفتارهای مربوط به احساس «غم» و «تنهایی» اثرگذار باشد و علاقه‌مندی آنان به محتوای ادبی را افزایش دهد. به این ترتیب، برای پاسخگویی به مسئله اصلی تحقیق تلاش داریم تا نخست در بخش مباحث نظری به این دو سؤال پاسخ دهیم که آموزش میان‌فرهنگی و توانش منظورشناختی چگونه تعریف می‌شوند؟ چرا و با چه مؤلفه‌هایی ادبیات فرانسه و فارسی می‌توانند به‌عنوان پیکره مناسبی برای تدریس در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرند؟ در ادامه و در بخش روش تحقیق نیز سعی خواهیم کرد در مرحله اجرا و به‌صورت عملی به این سؤال پاسخ دهیم که آیا با اجرای آموزش میان‌فرهنگی که در این تحقیق معرفی می‌شود می‌توان موجب تقویت توانش منظورشناختی دانشجویان زبان فرانسه مقطع کارشناسی زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران در استفاده از کنش‌گفتارهای مربوط به احساس «غم» و «تنهایی» شد و علاقه‌مندی آنان به محتوای ادبی را افزایش داد؟

در واقع، هدف اصلی تحقیق، ارائه روشی کاربردی به‌منظور پیوند بیشتر ادبیات معاصر فرانسه و ایران با آموزش زبان فرانسه است. در ادامه و در روش‌شناسی تحقیق که از نوع توصیفی-تحلیلی می‌باشد با استفاده از پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته به‌عنوان ابزار اصلی پژوهش که ۲۰ سؤال پنج‌گزینه‌ای دارد و روایی آن سنجیده و استانداردسازی شده است به کارایی آموزش میان‌فرهنگی خواهیم پرداخت. از این رو با انتخاب تصادفی ۲۰۰ نفر از میان جامعه آماری کل دانشجویان مقطع کارشناسی در رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران و در دو گروه ۱۰۰ نفره تجربی و گواه، به اثرگذاری این روش تدریس بر ارتقای توانش منظورشناختی نزد دانشجویان می‌پردازیم. ما سعی خواهیم نمود به‌صورت تحلیلی-توصیفی و با ارائه آمارهای عینی و تحلیل آن‌ها به آسیب‌شناسی این رویکرد آموزشی بپردازیم و با ارائه پیشنهادهایی عملی امکان جدیدی در روند آموزش در دانشگاه به اساتید زبان فرانسه ارائه دهیم.

۲- پیشینه تحقیق

^۶ Communicative

^۷ Actionnelle

^۸ CECRL

^۹ L'approche interculturelle

^{۱۰} Autrui

^{۱۱} Soi

^۱ Grammaire-traduction

^۲ Naturel

^۳ Direct

^۴ Active

^۵ SGAV

در تحقیقات خود دریافتیم که استفاده از متون ادبی در امر آموزش زبان‌های خارجی در ایران و سایر نقاط جهان مسئله بدیعی نیست اما آموزش میان‌فرهنگی و به‌کارگیری ادبیات زبان مبدأ در کنار ادبیات زبان مقصد که مسئله اصلی ما در پژوهش حاضر می‌باشد کاملاً جدید است. البته، در مورد آموزش زبان‌های خارجی می‌توان به پژوهش‌هایی اشاره کرد که به‌طور عمده به توانش منظورشناسی و کنش گفتارها و تلاش برای تقویت مهارت‌های ارتباطی زبان‌آموزان و دانشجویان در انتقال منظورهای خاص در موقعیت‌های مختلف فرهنگی-اجتماعی پرداخته‌اند. برای مثال، بررسی توانایی دانشجویان زبان فرانسه در ایران در استفاده از مهارت منظورشناختی و تولید کنش گفتارهای مربوط به پیشنهاد دادن و دعوت کردن و تأثیرگذاری استفاده از ادبیات فرانسه بر تقویت این توانش نشان داده است که می‌توان متون ادبی را در کلاس‌های دانشگاهی به کار گرفت و آن را به ابزار مؤثری در آموزش زبان فرانسه بدل کرد (سجادی و همکاران، ۱۳۹۹).

لازم به ذکر است که آثار ادبی جایگاه بسیار ناچیزی در این تحقیقات داشته‌اند و به‌هیچ‌وجه به آموزش میان‌فرهنگی پرداخته نشده است. حال آنکه معناشناسی که خود کارکرد مهمی در نقد آثار ادبی دارد، منظورشناسی را سامان‌بخش روایت با استفاده از کارگفتارهای متنی می‌داند. با این نگاه، گفت‌وگو یکی از عناصر مهم در روایت و آفرینش ادبی قلمداد می‌شود. برای مثال شاهنامه فردوسی با دارا بودن وجه نمایشی برجسته در داستان‌های مختلف مانند داستان بیژن و منیژه می‌تواند پیکره مناسبی برای تقویت راهبردهای منظورشناختی باشد (علیپور، ۱۳۹۷).

به‌طور دقیق‌تر باید گفت که استفاده از زبان در موقعیت‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی در زندگی واقعی نشان می‌دهد که با استفاده از تمرین‌های ایزوله (ثابت) و ثابت در کتب آموزشی نمی‌توان به توانایی مؤثری در مکالمه به زبان فرانسه دست یافت. بلکه دانشجو باید بتواند با همسو نمودن دانش زبانی خود با راهبردهای منظورشناختی به ارتباط کامل و مؤثر در هنگام صحبت با یک فرانسوی‌زبان دست یابد. این در حالی است که در پژوهشی که در دانشگاه تربیت مدرس تهران انجام گرفته‌است، با استفاده از یک پرسش‌نامه به‌عنوان ابزار کار و توزیع آن در میان ۵۰ مدرس زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران و ارائه تحلیل توصیفی-پیمایشی، این نتیجه به دست آمده است که مدرسان ایرانی، کمتر به فکر ارتقای مهارت

منظورشناختی نزد دانشجویان هستند و از راهبردهای مربوط به این مهارت نیز کم‌اطلاع می‌باشند. البته مورد سن اساتید مسئله مهمی قلمداد شده است که لزوم توجه به منظورشناسی در نزد اساتید با سن و تجربه کاری بیشتر را نشان می‌دهد (سجادی و همکاران، ۱۴۰۰).

لازم به ذکر است، در پژوهش‌های نظری و نه در عمل، آموزش کنش گفتارها و اهمیت توجه به آن جایگاه ویژه‌ای دارد. برای مثال، عذرخواهی و امتناع، مواردی بوده‌اند که در میان پژوهشگران، بسیار آموزش‌پذیر معرفی شده‌اند. در پژوهشی که اخیراً با استفاده از فراتحلیل‌ها به‌عنوان یک روش آماری جدید انجام گرفته است، مطالعاتی که در دو دهه اخیر به حوزه منظورشناسی پرداخته‌اند، مورد بررسی قرار گرفته‌اند. نتایج حاکی از آن است که آموزش کنش گفتارهای مربوط به درخواست، عذرخواهی و امتناع، تنها مواردی هستند که محققان ایرانی این حوزه را درگیر کرده‌اند (شکی، فرزانه و همکاران، ۱۴۰۱).

البته در جای دیگر و با نگاهی نو به این حوزه، رویکرد منظورشناختی به دستور زبان و نقش حروف اضافه که بخشی از توانش زبانی را شامل می‌شود و می‌تواند در اختیار منظورشناسی و مهارت ارتباطی باشد با نگاهی تطبیقی بر گرامر زبان فرانسه و فارسی مقایسه شده است. هدف از این پژوهش، ارائه یک تحلیل منظورشناختی تطبیقی از حروف اضافه فرانسوی «dans» و فارسی «در» و کاربردهای مختلف آن‌ها به‌ویژه در کاربرد مکانی و زمانی است که یک گفته^{۱۲} را می‌سازند (صادقپور، ۲۰۲۳).

در پژوهشی دیگر و با هدف تدوین برنامه‌ای مبتنی بر دو نظریه کنش گفتاری و یادگیری موقعیتی برای توسعه خودکارآمدی و توانش منظورشناختی در FLE، که در میان دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه در دبیرستان القرین در شهر شریکه مصر انجام شد نیز، نمونه‌ای متشکل از ۷۰ نفر به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ابزارهای مطالعه شامل آزمون مهارت‌های FLE عملی و اندازه‌گیری خودکارآمدی بود. این ابزارها به‌منظور بررسی هم‌ارزی دو گروه مورد مطالعه، از قبل به کار گرفته و نیز، پس از آن استفاده شدند. پس از تجزیه و تحلیل و تفسیر نتایج پژوهش، با مقایسه دو گروه مطالعه (تجربی و گواه)، پیشرفت قابل توجهی در استفاده از توانش منظورشناختی در FLE و خودکارآمدی به نفع پس‌آزمون مشاهده و ثابت شد که اثربخشی برنامه مبتنی بر دو

¹² Énoncé

نظریه کنش گفتاری و یادگیری موقعیتی برای توسعه توانش منظورشناختی در FLE و خودکارآمدی در دانش‌آموزان سال اول متوسطه کاملاً قابل اجرا است (مروه محمد، ۲۰۲۳).

در پژوهشی دیگر (شویبری، ۱۴۰۱) به اثربخشی آموزش نظریه روان‌شناختی انتخاب گلاسر در دوره‌های تربیت مدرس زبان‌های خارجی بر تحول کیفی یاددهی پرداخته شده است. در این تحقیق به مسئله نیازسازی آموزشی و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در زبان‌آموزان توسط مدرسین پرداخته شده است. این پژوهش از نوع کاربردی بوده و جامعه آماری آن شامل یک گروه ۴۰ نفره از استادان آموزش زبانهای خارجی (فرانسه و انگلیسی) می‌شود که به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش تحت آموزش در یک دوره تربیت مدرس با عنوان راهبردهای یاددهی در زبانهای خارجی قرار گرفتند و مفاهیم تئوری انتخاب گلاسر به آنها آموخته شد. این در حالی بود که به گروه کنترل هیچ آموزشی داده نشد. هر دو گروه از استادان دوبر و به روش پیش‌آزمون و پس‌آزمون و با استفاده از یک پرسش‌نامه محقق‌ساخته مورد سنجش قرار گرفتند. فرضیه اصلی در این پژوهش بر این مبنا است که آموزش نظریه انتخاب گلاسر در دوره تربیت مدرس بر تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی مؤثر می‌باشد.

در تحقیق دیگری (ساسانی، فرتاز و همکاران: ۱۴۰۲) با در نظر گرفتن تفاوت‌های زبانی و فرهنگی، به چگونگی انتقال پنداره‌های فرهنگی در ترجمه ادبی پرداخت شده است. از این رو به عنوان پیکره این پژوهش، نمونه‌هایی از ترجمه‌های دو اثر از اریک امانوئل اشمیت در دوره‌های مختلف مورد مطالعه قرار گرفته و روش‌هایی را که مترجمان برای ترجمه عناصر فرهنگی به کار برده‌اند، با تکیه بر نظریه پیترو نیومارک بررسی شده است تا کاربردپذیری این نظریه در محوریت زمان و دورنمای کارآمدی آن براساس سه شاخصه اهداف، امکانات و موانع تبیین گردد.

در مجموع و با نگاه به پژوهش‌های ذکرشده، ما معتقدیم که تلفیق آموزش میان‌فرهنگی با توانش منظورشناختی می‌تواند کاملاً جدید و مهم‌ارزیابی شود که در بخش بعدی به مباحث نظری این دو حوزه خواهیم پرداخت.

۳- مباحث نظری

۳-۱- آموزش بینا فرهنگی

از زمان ظهور روش‌شناسی‌های آموزش/یادگیری زبان‌های خارجی، متن ادبی، همواره به عنوان یک امکان یادگیری، محور

بحث بوده است. پروشه (۱۹۸۸: ۵۹) می‌گوید: «ادبیات یا آزمایشگاه واقعی زبان به‌درستی محل تلاقی فرهنگ‌ها و فضای ممتاز بینا فرهنگی است. بنابراین، باید ادبیات و متون ادبی بیشتر در زمینه آموزش زبان ادغام شوند تا جایگاهی منسجم‌تر و کارکردهای عملیاتی بیشتری در یادگیری زبان و فرهنگ خارجی به دست آورند».

متن ادبی مدت‌هاست که به عنوان آینه‌ای از جامعه شناخته شده است. به عبارت دیگر، نقطه‌ای است که فرهنگ‌های مختلف در آن تلاقی می‌کنند. ادبیات، انسانیت انسان و حریم شخصی اوست. ادبیات، واقعیت‌ها، رویاها، گذشته و حال، مادیات و تجربیات بشری را منعکس می‌کند. با وجود این ابعاد متکثر، طبیعی است که آموزش زبان از طریق متون ادبی باید به شکل‌های جدید، مبتکرانه و مطابق با نیازهای مردم امروز آموزش داده شود. افزون بر این، متن ادبی باید به عنوان پلی تضمین‌کننده برای تعامل بین فرهنگ خودی و فرهنگ دیگری ارزیابی شود. تیزه و همکاران (۱۹۷: ۲۰۱۰) تصریح می‌کنند: «متن ادبی یک جهان بینا فرهنگی است. ادبیات نقش انتقال‌دهنده از فرهنگی به فرهنگ دیگر را ایفا می‌کند، به شرطی که فاصله‌ای محترمانه میان فرهنگ فرستنده (مردمی که تجربه زیسته مماس با این فرهنگ دارند) با فرهنگ گیرنده (مخاطبی که با غنی کردن این فرهنگ به بقای آن امکان می‌بخشد) وجود داشته‌باشد». از این رو، می‌توان گفت: متن ادبی یکی از مطمئن‌ترین راه‌های گفتگو بین فرهنگ‌ها است. در واقع، متن ادبی چندین فرهنگ را به تصویر می‌کشد. تجزیه و تحلیل‌هایی که زبان آموز یا دانشجو برای دستیابی به معنای متن انجام می‌دهد به او اجازه می‌دهد تا با زبان و فرهنگ آموزش داده شده تماس مستقیم پیدا کند. همچنین، هنگامی که یک دانشجوی زبان‌های خارجی به یک متن ادبی مراجعه می‌کند، اطلاعات فرهنگی جدیدی را می‌آموزد که به او امکان می‌دهد تا واقعیت فرهنگی خود را با دیگری مقایسه کند. بنابراین، متن ادبی می‌تواند ابزاری ضروری در فرآیند آموزش/یادگیری FLE و به‌طور دقیق‌تر در منابع درسی دانشگاه باشد. چراکه با مراجعه به نویسندگان و پژوهشگران بزرگ درمی‌یابیم: «در انبوه متون، متن ادبی جایگاه ویژه‌ای دارد، زیرا با امکان خلق و نوسازی زبان، حداکثر بازدهی را دارد: متن ادبی باقی می‌ماند [...]، ضروری است زیرا کارکرد ذاتی آن، ظرفیت بازیگوشی، نمادگرایی، تخیل و غیره در زبان را به نهایت می‌رساند» (همان).

لازم به یادآوری است که ادبیات مدت‌هاست جایگاه روبه‌رشدی در زمینه آموزش زبان‌ها و فرهنگ‌ها داشته‌است. لذا، رویکرد میان‌فرهنگی می‌تواند، به مراتب، افراد را به زندگی اجتماعی و تفاهم بیشتر دعوت کند. به این معنا، پس^{۱۳} (۳۴: ۱۹۸۲) معتقد است: «سند ادبی در کلاس زبان نباید صرفاً به‌عنوان بستری برای آموزش دستور زبان، تمدن یا نظریه‌های انتقادی، بلکه باید به‌عنوان ابزاری اساسی و نجات‌بخش برای یادگیری در نظر گرفته‌شود. در این صورت، دانشجویان می‌توانند تمامی بافت‌های (آکوستیک (صوت شناسی)، گرافیکی، صرف و نحو، معنایی) زبان خارجی و همه ظرفیت‌های معنایی، منظورشناسی، فرهنگی و بین‌فرهنگی موجود در آن را کشف کنند». با این نگاه می‌توان نگرانی الواش و همکارانش (۲۰۱۳: ۲۰) مبنی بر اینکه «این تفاوت‌های فرهنگی هستند که با شوک فرهنگی و وجودشناختی امکان وقفه در یادگیری را ایجاد می‌کنند» را برطرف نمود. چراکه، رویکرد بین‌فرهنگی، امکان تعدیل رابطه فرهنگ محلی و فرهنگ هدف را فراهم می‌کند، با کشف دیگری مطابقت دارد و در عین حال فراتر از کلیشه‌ها، تعصبات و نژادپرستی است و به غنی شدن میراث بشری کمک می‌نماید.

۳-۲- توانش منظورشناسی

ما تعریف «منظورشناسی» را مدیون موریس^{۱۴} هستیم، فیلسوفی که در سال ۱۹۳۸ «منظورشناسی شاخص^{۱۵}» را برجسته کرد و سهم موقعیت گفته‌پردازی^{۱۶} در قابل فهم بودن پیام زبانی را تأیید نمود. با گذشت زمان، منظورشناسی به‌عنوان یک رشته، با معانی جدید کم‌وبیش پیچیده و به‌منظور تکمیل تحلیل‌های قبلی و گاهی اوقات جایگزینی آن‌ها، روبه‌روز غنی‌تر شده است. روند طی شده برای مفهوم‌سازی در این حوزه که به‌طور خلاصه می‌آید روشن‌تر است. منظورشناسی معنایی^{۱۷} مبتنی بر نظریه کنش گفتاری^{۱۸} آستین^{۱۹} و سپس سرل (۱۹۷۵)^{۲۰}. منظورشناسی یکپارچه^{۲۱} که در سال ۱۹۸۰ توسط دوکرو^{۲۲} پیشنهاد شد. منظورشناسی استنباطی^{۲۳} که توسط

اسپربر^{۲۴} و ویلسون^{۲۵} (۱۹۸۶) هنگامی که نظریه اعتبار^{۲۶} را توسعه می‌دادند، به وجود آمد. منظورشناسی خیالی^{۲۷} که توسط سرل آغاز شد و سپس توسط شفر^{۲۸} (۱۹۹۹) اصلاح شد. منظورشناسی کنش متقابلی^{۲۹} که توسط رولت^{۳۰} و همکاران (۱۹۸۵)، برگر^{۳۱} (۲۰۰۱)، فیلیتاز^{۳۲} (۲۰۰۱) و غیره بسط یافت که در واقع مجموعه پیچیده‌ای از جریان‌های فلسفی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی و زبانی است. با اشاره به این تحقیقات، CECRL یک تحلیل پانوراما (دورنما) از توانش منظورشناسی ارائه می‌دهد: «توانش منظورشناسی استفاده کاربردی از منابع زبان (اجرای عملکردهای زبانی، کنش‌های گفتاری) بر اساس سناریوها یا اسکرپت‌های «مبادلات تعاملی»^{۳۳} را پوشش می‌دهد. همچنین، به تسلط بر گفتمان، انسجام و یکپارچگی آن، شناسایی انواع و ژانرهای متنی، تأثیرات طنز و پارودی اشاره دارد» (شورای اروپا، ۲۰۰۱: ۱۸). در این تفسیر، ما به‌راحتی دو عنصر اساسی در ترکیب توانش منظورشناسی را شناسایی می‌کنیم: استفاده کاربردی از زبان و چهارچوب استفاده از زبان. این دو عنصر، بی‌ارتباط با جفت‌های منظور زبان‌شناختی^{۳۴} و منظور اجتماعی^{۳۵} نیستند که توسط لیچ^{۳۶} ایجاد شده است. در واقع، عنصر اول با جنبه کاربردی-زبانی در توانش منظورشناسی و عنصر دوم با جنبه اجتماعی-منظورشناسی آن مطابقت دارند.

به نظر می‌رسد که CECRL در روابط خود با نظریه‌های توسعه‌یافته توسط تحقیقات علمی، انعطاف‌پذیری زیادی از خود نشان می‌دهد. همان‌طور که این کتاب به وضوح خود را «غیرجزمی» می‌نامد، رابطه صفر و صدی با نظریه‌های زبان‌شناسی ندارد و منحصر به هیچ یک از نظریه‌ها یا شیوه‌های رقیب زبان‌شناسی یا علوم تربیتی نمی‌شود (همان: ۱۳). این اصل «خنثی بودن» به او اجازه می‌دهد تا تمام عناصری را که به نظر منسجم می‌رسند، گرد هم آورد. برای پایان دادن به بحث خود در مورد روند تاریخی تعریف توانش منظورشناختی، می‌توانیم تعریف داده شده توسط ایو باردیر^{۳۷}

²⁵ Wilson, 1986

²⁶ Pertinence

²⁷ Fictionnelle

²⁸ Schaefer, 1999

²⁹ Interactionniste

³⁰ Roulet, 1985

³¹ Burger, 2001

³² Fillietaz, 2001

³³ Échanges interactionnels

³⁴ Pragmalinguistique

³⁵ Sociopragmatique

³⁶ Leech

³⁷ Yves Bardière, 2016

¹³ Henrie Baisse, 1982

¹⁴ Morris, 1938

¹⁵ La pragmatique indexicale

¹⁶ La situation d'énonciation

¹⁷ Sémantique

¹⁸ Les actes de langage

¹⁹ Austin, 1975

²⁰ Searle, 1975

²¹ Intégrée

²² Ducrot, 1980

²³ Inférentielle

²⁴ Sperber, 1986

(۲۰۱۶: ۱۰) را که از توضیح *CECRL* منتج شده است، محور در نظر بگیریم: «توانش منظورشناختی را می‌توان به‌عنوان توانایی گوینده/نویسنده برای انتخاب و چیدمان عناصر زبانی به بهترین شکل ممکن، با توجه به تأثیر مورد نظر و موقعیت گفته‌پردازی که در آن قرار دارد، تعریف کرد. بنابراین یک رابطه علیّ میان، از یک سو، معنای قصد/بافت موقعیتی و از سوی دیگر، انطباق/انتخاب/ترتیب متن، برقرار می‌شود».

۳-۳- عناصر سازنده منظورشناسی از نظر *CECRL*

اولین جزء، توانش گفتمانی^{۳۸}، اغلب با اصطلاحات مربوط به سازمان‌دهی جملات، سازمان‌دهی موضوعی، سازماندهی منطقی، ساختار، انسجام، پیوستگی و توالی طبیعی مرتبط است. این مؤلفه، پیوند تنگاتنگی با زبان‌شناسی متنی دارد که به انسجام و پیوستگی یک متن اهمیت زیادی می‌دهد. مؤلفه دوم، توانش کارکردی^{۳۹} است که به سه عنصر تقسیم می‌شود: ریزکارکردها، کلان‌کارکردها و الگوهای تعامل. ریزکارکردها، همان‌طور که در *CECRL* به آنها اشاره شده است، بدون شک از رویکرد مفهومی-کارکردی^{۴۰} دهه ۱۹۸۰ سرچشمه می‌گیرند که به‌عنوان اولین رویکرد ارتباطی نیز شناخته می‌شود. هدف ریزکارکردها این است که به زبان‌آموز، امکان انتخاب از بین مفاهیم و کارکردهایی را ارائه دهد که احتمالاً بسته به موقعیت، مورد استفاده قرار می‌گیرند. اما، کلان‌کارکردها با ساختار تعاملی و چندجانبه خود مشخص می‌شوند. «موقعیت‌های پیچیده‌تر ممکن است ساختار درونی متشکل از توالی کلان‌کارکردها را داشته باشند که در بسیاری از موارد، بر اساس الگوهای رسمی یا غیررسمی تعامل اجتماعی مرتب می‌شوند» (شورای اروپا، ۲۰۰۱: ۹۸). به گفته ایو باردییر، «تمایز بین این دو مفهوم را می‌توان با تمییز مینگونو^{۴۱} بین کنش‌های کلان و کنش‌های خرد زبان مقایسه کرد که بر معیارهای کمی نیز مبتنی است» (۲۰۱۶: ۱۲).

در مورد مؤلفه سوم، توانش طراحی شماتیک^{۴۲}، *CECRL* بسیار گنگ توضیح داده است. اما می‌توانیم آن را به دانشی تعبیر کنیم که کاربر/یادگیرنده از طریق اصولی که در ذهن دارد درمی‌یابد چگونه پیام‌ها بر اساس الگوهای تعاملی و مبادله‌ای تقسیم بندی می‌شوند (شورای اروپا، ۲۰۰۱: ۹۶). در واقع، «الگوهای تعامل» با ریزکارکردها و کلان‌کارکردها، در بخش «توانش کارکردی» قرار می‌گیرند و با عبارتهای زیر تعریف می‌شوند: «الگوهای تعامل اجتماعی که زیربنای ارتباط

هستند، مانند الگوهای مبادلات کلامی. فعالیت‌های ارتباطی تعاملی [...] شامل توالی ساختاریافته اقداماتی است که به‌نوبه خود توسط طرف‌های مختلف انجام می‌شود» (همان: ۹۹).

۴- روش تحقیق

روش تحقیق ما توصیفی-تحلیلی و از نوع کاربردی بوده و جامعه آماری آن، دو گروه ۱۰۰ نفره (گواه و تجربی) از دانشجویان دختر و پسر (مجموعاً ۲۰۰ نفر)، شاغل به تحصیل در ترم‌های ۵ تا ۸ در مقطع کارشناسی زبان فرانسه را شامل می‌شود. این دانشجویان از لحاظ زبان عمومی در سطح A₂ تا B₁ بوده و به‌صورت تصادفی از میان دانشجویان سراسر کشور انتخاب شدند. آن‌ها به‌صورت مجازی و در بستر بیگ بلوباتن در این دوره شرکت کردند. ابتدا با گروه گواه شروع کردیم. در این راستا و به‌منظور کنترل بهتر کلاس و امکان مشارکت بهتر فراگیران، دانشجویان به دو کلاس پنجاه نفره تقسیم شدند. این بخش آموزش در مدت دو هفته (در چهار جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای هر کلاس و مجموعاً در هشت جلسه و ۱۲ ساعت) و به زبان فرانسه برگزار شد. در مرحله اول (پیش‌آزمون) پیش از بیان مقدمه‌ای کلی که در مورد این دوره ارائه شد از دانشجویان خواستیم به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دهند. در مرحله دوم، آموزش زبان فرانسه با استفاده از بخش‌های منتخب کتاب *La littérature Progressive du français*، به شکل رایج آن در کلاس‌های مربوط به دروس ادبی در دانشگاه‌ها یعنی با خوانش متون انتخابی از ادبیات فرانسه و با بررسی گرامر، واژه‌های سخت، زندگی‌نامه نویسنده، قرائت متن و اصلاح اشکالات و بازگویی خلاصه متون توسط دانشجویان و پاسخ به تمرین‌های کتاب انجام شد. در مرحله سوم دانشجویان برای بار دوم (پس‌آزمون) به سؤالات مندرج در پرسش‌نامه جواب دادند. مقایسه نتایج آماری گروه مورد نظر در نمودارهای ۱-۴ و ۲-۴ بیانگر اختلاف معناداری در تأثیرگذاری این نوع آموزش متوال در دانشگاه‌ها بر توانش منظورشناختی و ایجاد انگیزه برای مطالعه متون ادبی نزد دانشجویان شرکت‌کننده در این دوره نبود. از همین رو در ادامه و با توجه به فرضیه تحقیق مبنی بر اینکه آموزش میان‌فرهنگی می‌تواند بر توانش منظورشناختی و ایجاد انگیزه برای مطالعه متون ادبی مؤثر باشد به روش جدید تدریس خودمان که در این پژوهش معرفی می‌شود روی آوردیم. در این بخش، دوره را با گروه تجربی ادامه دادیم. به همان دلایلی که در بالا ذکر شد،

⁴¹ Maingueneau, 2016

⁴² Conception schématique

³⁸ La compétence discursive

³⁹ La compétence fonctionnelle

⁴⁰ Notionnelle-fonctionnelle

دانشجویان به دو کلاس پنجاه نفره تقسیم شدند. این بخش آموزش در مدت چهار هفته (در هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای هر کلاس و مجموعاً در شانزده جلسه و ۲۴ ساعت) و به زبان فرانسه و فارسی برگزار شد. در مرحله اول، دانشجویان به سؤالات مندرج در پرسش‌نامه، بدون اطلاع قبلی از محتوای سؤالات، پاسخ دادند (پیش‌آزمون). در مرحله دوم، مفهوم کلی توانش منظورشناختی با ذکر چند مثال به دانشجویان، آموزش داده شد و آن‌ها را به استفاده آگاهانه از کنش گفتارهای بررسی‌شده در طول دوره یادگیری ترغیب نمودیم. در مرحله سوم، بررسی ظاهری متون انتخابی با بررسی گرامر، واژه‌های سخت، زندگی‌نامه نویسنده، قرائت متن و اصلاح اشکالات و بازگویی خلاصه متون توسط دانشجویان و پاسخ به تمرین‌های کتاب انجام گرفت. مرحله چهارم، استنباط دانشجویان از مفاهیم اصلی گزیده‌ها به صورت گروهی و گفت‌وگو محور را شامل شد. در مرحله پنجم، با نمایش تصاویر و فیلم‌های کوتاه، نویسندگان، آثارشان و نوع جهان‌بینی‌شان، معرفی گردیدند. سه مرحله اخیر، ابتدا برای متون فرانسه و سپس برای متون فارسی، اجرا گردید. در مرحله ششم، دانشجویان مجدداً متون را خواندند و سؤالات خود در مورد ساختار، واژگان سخت یا ابهامات پیش‌آمده را مطرح کردند. پاسخگویی به این سؤالات با راهنمایی استاد و با مشارکت دانشجویان و اظهار نظر آزادانه انجام گرفت. در مرحله هفتم، دانشجویان به مقایسه گزیده متن‌های فرانسوی و فارسی پرداختند و با راهنمایی مدرس و به صورت تعامل محور به نتیجه‌گیری پرداختند. در مرحله هشتم نیز، از دانشجویان خواسته شد تا چگونگی به‌کارگیری آگاهانه توانش منظورشناختی آموزش داده شده در طول این دوره و تغییرات ایجادشده در انگیزه خود برای مطالعه متون ادبی را شرح دهند.

لازم به ذکر است، به منظور اثرگذاری بر توانش منظورشناختی و به کاربردن کنش گفتارهای مناسب توسط دانشجویان در زمان مکالمه و نگارش به زبان فرانسه و متناسب با موضوع احساس تنهایی و غم که تم اصلی متون انتخابی را شامل می‌شود ما مدرسان سعی نمودیم فضایی آرام، امن و تعامل محور در کلاس ایجاد کنیم و با استفاده از منابع کمکی تصویری و ویدئویی و ترویج مشارکت همه دانشجویان به صورت گروهی در بررسی گزیده‌های انتخابی، بکشیم عبارات، کلمات و جملات مناسب با موضوع انتخابی در ادبیات معاصر فرانسه و فارسی را به دانشجویان پیشنهاد دهیم و آن‌ها را به استفاده از کنش گفتارها در ارتباطات با فرانسوی‌زبانان و

یا در کلاس‌های دانشگاهی ترغیب نماییم. همچنین سعی داشتیم تا انگیزه‌شان برای مطالعه متون ادبی را افزایش دهیم و رویکرد مقایسه‌ای ادبیات فرانسه و فارسی را برای آنان فراهم آوریم. از همین رو، با وجود اینکه زبان تدریس در بیشتر مواقع و به جز زمانی که متون فارسی را بررسی می‌کردیم، فرانسه بود، در بعضی مواقع و به شکل محدود به دانشجویانی که فکر می‌کردند توانایی انتقال مطلب به زبان فرانسه را ندارند، اجازه داده می‌شد به فارسی صحبت کنند. در روند تدریس ما، دانشجویان به صورت پروژه‌ای-کارمحور سعی می‌کردند در هنگام ارائه مطالب از طرف استاد، در فرصتی که به آن‌ها داده می‌شد، با استفاده از امکانات مختلف از جمله اینترنت و کتاب و همفکری گروهی به سؤالات مطرح‌شده توسط استاد در مورد ساختار و معنی کنش‌های گفتاری برجسته‌شده، پاسخ دهند و سعی کنند با رد یا تکمیل نظرات همدیگر به جواب صحیح احتمالی برسند. دانشجویان تلاش نمودند تا کنش گفتارهای مناسب را در گفت و گوها و نوشته‌های گروهی خود که مناسب با موضوع احساس تنهایی و غم بود، در فرصتی که به آن‌ها داده می‌شد، اجرا کنند. البته، ما به‌عنوان مدرس، همواره سعی کرده‌ایم نقش راهنما داشته باشیم و دانشجویان به صورت مستقل و گروهی و به‌عنوان کنشگر اصلی و اجتماعی، مسئولیت اداره بخش عمده کلاس را بر عهده گیرند. پس از پایان آموزش میان‌فرهنگی، دانشجویان برای بار دوم (پس‌آزمون) به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دادند. مقایسه آماری در نمودارهای ۴-۱ و ۴-۲ بیانگر اختلاف معنادار در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و اثرگذاری روش تدریس ارائه‌شده در این تحقیق است.

۴-۱- ابزار پژوهش

برای انجام این پژوهش و بررسی میزان کارایی و اثرگذاری آموزش میان‌فرهنگی به‌عنوان متغیر مستقل تحقیق بر توانش منظورشناختی و ایجاد انگیزه برای مطالعه متون ادبی نزد دانشجویان زبان فرانسه به‌عنوان دو متغیر وابسته تحقیق، نیازمند ابزار مناسبی بودیم که این خواسته را برآورده نماید. حال آنکه با توجه به استفاده از متون ادبی معاصر فرانسه و فارسی در کنار هم و نیز در دسترس نبودن ابزار مناسب به‌دلیل نبود پژوهش پیشین در این زمینه بهتر دیدیم که خود پرسش‌نامه‌ای را طراحی کنیم. این پرسش‌نامه محقق‌ساخته که متن آن در ادامه می‌آید و به‌عنوان ابزار اصلی این پژوهش به شمار می‌آید دارای دو بخش است که در تحقیقات آتی می‌توان آن را به‌عنوان دو پرسش‌نامه مستقل نیز به کار برد.

سیزده سؤال ابتدایی مربوط به توانش منظورشناختی در دو بخش تولید شفاهی (سؤال‌های ۱۳-۱۲-۱۰-۹-۸-۷-۵-۴-۳-۱) و تولید نگارشی (سؤال‌های ۱۱-۶-۲) هستند. هفت سؤال بعدی نیز مربوط به ایجاد انگیزه برای مطالعه متون ادبی هستند. روایی‌سنجی و استانداردسازی پرسش‌نامه در بخش‌های مختلف بررسی شده و هم‌گرایی و سطح بالایی سازگاری درونی عوامل سازنده پرسش‌نامه در شکل ۴-۱ و

جدول ۴-۴ ثابت شده است. برای هر سؤال، از زبان‌آموز خواسته شد که بین پنج گزینه «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی»، «معمولاً» و «همیشه» یکی را انتخاب کند. پاسخ‌ها با مقیاس ۱ تا ۵ امتیاز مطابقت دارند. البته امتیازها در پرسش‌نامه درج نشدند تا تأثیری در انتخاب دانشجویان نداشته باشند. پرسش‌نامه در ادامه قابل مشاهده است.

<p>۱. در دانشگاه زمانی که با استاد یا با هم‌کلاسی‌هایم به زبان فرانسه مکالمه می‌کنم، با وجود دانش زبانی خوب، گاهی می‌توانم منظور دقیق آن‌ها را متوجه شوم و یا منظور خودم را برسانم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۲. در انجام تکالیف کلاسی مربوط به تولید نوشتاری زمانی که می‌خواهم در مورد احساسات خود یا دیگران توضیح دهم پیدا کردن کلمات و جملاتی که بتوانند منظور من را به صورت دقیق برسانند برایم آسان است.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۳. در زمان تدریس دروس مربوط به ادبیات در دانشگاه، عبارات، جملات و گفته‌هایی که واژه‌های آشنا داشته باشند اما منظور دقیق آن‌ها را متوجه نشوم، وجود ندارند.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۴. هنگامی که به فرانسه صحبت می‌کنم سعی می‌کنم احساسات خود را به طور شفاف و واضح بیان کنم و منظور خود را دقیق برسانم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۵. در هنگام تماشای فیلم، موسیقی یا اسناد آموزشی فرانسه، عبارات و گفته‌هایی که در مورد یک موضوع خاص بیان می‌شوند و منظور گوینده را به صورت غیرمستقیم بیان می‌کنند برایم جالب هستند و آن‌ها را یادداشت می‌کنم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۶. زمانی که می‌خواهم به فرانسه مطلبی را بنویسم استفاده از کنایه‌ها، ضرب‌المثل‌ها و تعابیر عامیانه که بتوانند منظور من را روشن‌تر برسانند، برایم آسان است.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۷. اصطلاح‌ها، ضرب‌المثل‌ها و کنایه‌ها در انتقال مفاهیم و منظور گوینده نقش مهمی دارند، از این رو سعی می‌کنم آن‌ها را یاد بگیرم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۸. هنگامی که می‌خواهم در مورد احساسات تنهایی صحبت کنم، می‌دانم از چه عبارات و کنش‌های گفتاری استفاده کنم تا منظور خودم را به زبان فرانسه انتقال دهم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۹. هنگامی که می‌خواهم در مورد غمگین بودن خودم با دیگران به زبان فرانسه صحبت کنم، می‌دانم از چه عبارات و کنش‌های گفتاری استفاده کنم تا منظور خودم را به زبان فرانسه انتقال دهم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۱۰. در کلاس‌های مربوط به ادبیات معاصر فرانسه، کلمات و عبارتهایی که به اصطلاح‌های عامیانه و یا فرهنگ فرانسوی مربوط هستند اما در طول تحصیل آموزش داده نشده‌اند را یادداشت می‌کنم و سعی می‌کنم در مکالمه به زبان فرانسه از آن‌ها استفاده کنم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۱۱. در کلاس‌های مربوط به ادبیات معاصر فرانسه، کلمات و عبارتهایی که به اصطلاح‌های عامیانه و یا فرهنگ فرانسوی مربوط هستند اما در طول تحصیل آموزش داده نشده‌اند را یادداشت می‌کنم و سعی می‌کنم در نگارش به زبان فرانسه از آن‌ها استفاده کنم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۱۲. در هنگام مطالعه ادبیات معاصر فارسی، گفت و گوها و تک‌گویی‌های شخصیت‌ها برایم جالب هستند و سعی می‌کنم در مکالمات روزمره از آن‌ها استفاده کنم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۱۳. در ارتباط با قشرهای مختلف جامعه ایرانی دقت می‌کنم که آن‌ها از چه کلمات، عبارات و کنش‌های گفتاری استفاده می‌کنند و سعی می‌کنم معادل فرانسوی آن‌ها را پیدا کنم و در مکالمه استفاده کنم.</p> <p>هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>

<p>۱۴. به نظر من استفاده از متون ادبی می‌تواند به یادگیری بهتر زبان فرانسه منجر شود. I. هرگز <input type="checkbox"/> به‌ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۱۵. مطالعه متون ادبی معاصر فرانسه برایم سخت و پیچیده است و جذابیتی برایم ندارد. II. هرگز <input type="checkbox"/> به‌ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۱۶. به‌عنوان دانشجوی زبان فرانسه ترجیح می‌دهم متون ادبی را تنها به زبان فرانسه بخوانم و گمان می‌کنم این روش کمک بیشتری به شناخت جامعه زبان مقصد و ارتباط با گویشوران زبان مقصد می‌کند. هرگز <input type="checkbox"/> به‌ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۱۷. آموزش ادبیات فرانسه و فارسی در کنار هم می‌تواند باعث فهم بهتر دانشجویان در انتقال مطالب شفاهی و نوشتاری شود. هرگز <input type="checkbox"/> به‌ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۱۸. مقایسه ادبیات معاصر فارسی و فرانسه به من کمک می‌کند تا با احساسات مردمان و عناصر مؤثر اجتماعی کشور خودم و کشور زبان مقصد بیشتر ارتباط برقرار کنم و علاقه‌مند به شناخت بیشتر و بهتر ادبیات خود و ادبیات زبان مقصد بشوم. هرگز <input type="checkbox"/> به‌ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۱۹. فراگیری متون ادبی باعث می‌شود حس بهتری نسبت یادگیری زبان فرانسه داشته باشم. هرگز <input type="checkbox"/> به‌ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>
<p>۲۰. آموزش متون ادبی معاصر فرانسه و فارسی در کنار هم باعث کاهش اضطراب دانشجویان در مواجهه با دروس مربوط به ادبیات می‌شود. هرگز <input type="checkbox"/> به‌ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/></p>

۴-۲- پیکره ادبی

از کتاب *La littérature progressive du français 1* انتخاب شدند که آثاری از تائوآمروش^{۲۳}، پاسکال کینیارد^{۲۴}، لئوپولد سدار گنکور^{۲۵} و وجدی مؤنث^{۲۶} را شامل می‌شوند. گفتنی است: عبارات و کنش‌گفتارهایی که در دوره برگزار شده و در مقایسه آثار انتخابی توسط دانشجویان، برجسته و در کلاس درس بررسی و اجرا شدند و در اثرگذاری بر توانش منظورشناختی و ایجاد انگیزه برای مطالعه نزد دانشجویان مؤثر بودند در ادامه به شکل مختصر خواهد آمد. هم‌ردیف بودن جملات فرانسه و فارسی در این جدول اتفاقی است.

با توجه به اینکه در این تحقیق و در دوره آموزشی که برگزار کردیم، متون ادبی انتخاب‌شده نقش اساسی داشتند و روش تدریس ما نیز بر این پیکره ادبی استوار بود، آوردن آن در اینجا بسیار کمک‌کننده است. البته، با توجه به محدودیت حجم نوشتاری مقاله به آدرس‌دهی مطالب اکتفا می‌کنیم. متون فارسی از رمان‌های *شازده/حتجاب* (گلشیری، ۱۳۴۸: ۵۸-۵۶)، *سمفونی مردگان* (معروفی، ۱۳۸۲: ۲۳۱-۲۳۰) و *سال بلوا* (معروفی، ۱۳۸۸: ۱۴۳-۱۴۲) انتخاب شدند. متون فرانسوی نیز

جدول ۴-۱. کنش‌گفتارهای انتخابی توسط دانشجویان

متون فارسی	Les extraits français
سال بلوا	Épilogue
گفتم کاش بودی و آرام می‌نشستی که حرف بزنم.	Je continue de fleurir tendrement sa mémoire et de lui demander à travers la mort.
آدم دلش می‌جوشد و سر می‌رود.	À jamais perdu pour moi.
من سال‌های پیش که از شیراز کنده شدم، مردم لب‌هایش لرزید و دیگر ادامه نداد.	Ce qui est peut-être le plus douloureux.
مثل بچه‌ای که عیدی‌اش را گم کرده باشد.	Songe à se retirer dans un monastère.
از آرزوهای بربادرفته‌اش حرف می‌زد و نمی‌توانست گریه کند.	Après avoir épuisé les vanités de gloire et de l'amour.
این قدر گریه نکن روحش آزاده می‌شود.	Je suis seul.
بیا جلو پنجره، می‌خواهم موهایت را شانه کنم.	Mais sera-ce suffisant pour occuper mon cœur.
یک زمانی من هم کلاسی‌هایی داشتم که الان ندارم.	La voici au bout de ma pioche.
کالسکه‌های جلوی خانه ما، رج بسته بودند.	Etre convoitée, violée par les invasions successives....
شازده احتجاب:	Malgré mes tribulations.
دو تا آرنجش را می‌گذاشت لب پنجره و به بیرون نگاه می‌کرد.	

^{۲۳} Léopold Sédar Soghor (1906-2001)

^{۲۳} Taos Amrouche (1913-1976)

^{۲۶} Wajdi Mouawad (1968-)

^{۲۴} Pascal Guignard (1948-)

Je la sens encore frémissante, en moi...
 Terrasse à Rome :
 J'ai vécu seul.
 À Bruges jamais une femme et mon visage fut
 entièrement brulé.
 J'ai caché un visage hideux.
 Les hommes désespérés vivent dans les angles.
 Les hommes désespérés vivent accrochés dans
 l'espace à la manière des figures qui sont peintes
 sur les murs, ne respirent pas, sans parler,
 n'écourent personne.
 Je n'ai jamais plus trouvé de joie auprès d'autres
 femmes qu'elle.
 Ce n'est pas cette joie que me manque. C'est elle.
 Je suis seul
 Je suis seul dans la plaine et dans la nuit
 Avec les arbres recroquevillés de froid
 Qui, coudes au corps, se serrent les uns tout contre
 les autres.
 Avec les gestes de désespoir pathétique des arbres
 Que les feuilles ont quittés pour des îles d'élécion.
 Je suis la solitude des poteaux télégraphiques
 Le long des routes
 Déserte.
 Incendies
 Je te cherche. Je t'appelle. Tu ne réponds pas.
 Tout le monde te croit morte.
 Tu te tais. Tu ne dis plus rien.
 Tu n'as plus que moi et je n'ai plus que toi.
 Elle rentre un jour et elle s'enferme dans sa
 chambre.
 Son téléphone sonnait. Elle ne répondait pas.
 Viens t'asseoir à côté de moi.

حالا دیگر نه بوی کاجها می آمدند نه بوی گل های یاس: همه اش
 علف هرز.
 فخرالنسا نشسته بود کنار پنجره و بوی یاس ها را می شنید.
 سرش داغ بود.
 دست تنها که نمی شود.
 حتی آب حوض را نمی گذارند تازه کنم.
 وقتی می بینم شکم سفید ماهی ها روی آب افتادند و آن های دیگر
 دوره اش کرده اند گریه ام می گیرد.
 اگر فخری بودش
 شازده که دیگر کسی را نداشت.
 گلویم سوخت.
 اول پیشانیم داغ شد بعد دست هایم.
 چرا اینقدر لاغر شده است مثل دوک.
 سمفونی مردگان:
 تقدس این لحظه از یادش نمی رفت.
 رنگ پدر رفته رفته زرد می شد.
 با حالتی افسرده گوشه راهرو چمبک می زد و خیره حیاط می شد.
 صبح که از خواب بیدار شده بود مثل هر روز یاد من افتاده بود و
 غم بزرگی انگار محکم به قلبش خورده بود.
 من مدام به ذهنش می آمدم، هر بار شکل تازه ای داشتیم و گاه
 آن چنان محو و کمرنگ بودم که انگار دارد از لای مه نگاهم
 می کند.
 گفتم: هنوز مست شراب گذشته ام. تو عجب شرابی هستی.
 نفسش بوی باد می داد، بوی باران خنک بود.
 مدتی از شب چشم های آبی او وحشت می کردم.
 بعد منزوی شدم و عادت کردم که مثل مادر بزرگم، مادام یوگینه
 تنهایی سر کنم.
 هر روز با خیالش زندگی کرده بودم.
 به دود سیگارش خیره شد.
 بغض گلویش را می فشرد.
 دلش برای من تنگ شده بود.
 شبی که ماه ندارد.
 مثل درختی که ریشه اش پوسیده.
 ویرانه هایی که هیچ گاه مهمان نداشته.
 اما نمی دانم خودم به خاطر چی زنده ام.
 حالا فکر کردن برای من عادت شده.
 بعد از مرگ پیدا خودت را دار زدی.
 خودم را رها کردم آب مرا ببرد.
 تو که خبر از دل من نداری.
 دل مرده شده بود.
 حس می کردم دیگر از دایره چرخان دنیا پرت شده ام.
 آیدین یک گل شقایق به من داده بود که وقتی به خانه رسیدم
 پرپر شده بود.

و بلندی پیش آزمون و پس آزمون توانش منظور شناختی و ایجاد
 انگیزه برای محتوای ادبی را نشان می دهد. با توجه به اینکه
 شاخص های کجی و بلندی در دامنه ± 2 قرار دارند، می توان
 چنین نتیجه گیری کرد که پیش فرض طبیعی بودن توزیع

جدول ۴-۱. کنش گفتارهای انتخابی توسط دانشجویان

۵- یافته های تحقیق

قبل از گزارش نتایج، پیش فرض طبیعی بودن توزیع داده ها
 (جدول ۵-۱) بررسی می شود. جدول ۵-۱ شاخص های کجی

داده‌ها رعایت شده است. شاخص‌های ± 2 توسط این محققین پیشنهاد شده‌اند (Bachman, 2005; Bae & Bachman, 2020; and George & Mallery, 2010).

تعداد	کجی		بلندی		
	آماره	خطای معیار	آماره	خطای معیار	
200	-0.218	0.172	-0.367	0.342	پیش‌آزمون منظورشناختی
200	-0.133	0.172	-0.329	0.342	پس‌آزمون منظورشناختی
200	0.435	0.172	-0.130	0.342	پیش‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی
200	-0.178	0.172	-0.646	0.342	پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی

برای مطالعه محتوای ادبی را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهند که ضریب پایایی پیش‌آزمون توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی برابر $0/923$ و $0/884$ است. ضریب پایایی کل پیش‌آزمون $0/899$ است.

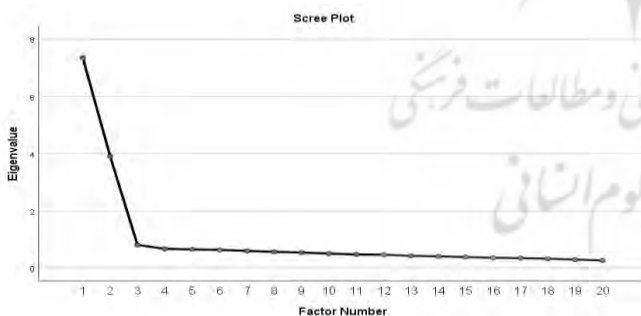
۵-۱- ضرایب پایایی

جدول ۵-۲ ضرایب پایایی کل پیش‌آزمون / پس‌آزمون و پیش‌آزمون / پس‌آزمون توانش منظورشناختی و ایجاد انگیزه

N of Items	Cronbach's Alpha		
13	.923	توانش منظورشناختی	پیش‌آزمون
7	.884	علاقه‌مندی به محتوای ادبی	
20	.899	کل	
13	.931	توانش منظورشناختی	پس‌آزمون
7	.898	علاقه‌مندی به محتوای ادبی	
20	.923	کل	

نشان داده شده است، قبل از نقطه شکست، دو گره وجود دارد که نشان دهنده تعداد عواملی که باید استخراج شوند هستند.

شکل ۵-۱ نمودار اسکری تعیین تعداد عوامل



نمودار اسکری به ندرت تعداد عوامل را به این دقت نشان می‌دهد. جدول ۵-۳ عوامل استخراج شده و وزن هر گویه بر روی عامل خود را نشان می‌دهد. قبل از گزارش نتایج باید به این نکته توجه کنیم که وزن هر گویه روی عامل خود در واقع همبستگی این سؤال با عامل مربوطه است. به عنوان مثال، وزن گویه ۵ بر روی عامل اول برابر $0/756$ است. به این معنا که همبستگی سؤال پنجم پرسش‌نامه با عامل اول برابر $0/756$ است. بنابراین تفسیر این وزن‌های عاملی همانند ضریب

ضرایب پایایی پس‌آزمون توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی برابر $0/931$ و $0/898$ است. ضریب آلفای کرونباخ کل پس‌آزمون برابر $0/923$ است. چون تمامی این شاخص‌های پایایی بزرگ‌تر از $0/70$ هستند، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که پرسش‌نامه توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی دارای ضریب پایایی مناسبی است. ملاک $0/70$ توسط این محقق (Tseng et al., 2006; Dörnyei & Taguchi, 2009; Fryer et al., 2018; and Harrison et al., 2021) پیشنهاد شده است.

۵-۲- روایی ساختار پرسش‌نامه توانش منظورشناختی

و علاقه‌مندی به محتوای ادبی

از تحلیل عوامل اکتشافی به منظور بررسی روایی ساختار پرسش‌نامه توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی استفاده شده است. شکل ۵-۱ نمودار اسکری را نشان می‌دهد. براساس این نمودار می‌توان استنباط کرد که پرسش‌نامه توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی دارای دو زیر ساخت است. همان‌طور که در شکل ۵-۱

همبستگی پیرسون است (Field, 2018)، یعنی $0.10 =$ ضعیف، $0.30 =$ متوسط و $0.50 =$ قوی. نتایج مندرج در جدول ۳-۵ نشان می‌دهد که تمام ۲۰ گویه پرسش‌نامه همبستگی قوی با عوامل خود دارند.

براساس این نتایج می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که گویه‌های ۱ تا ۱۳ که برای اندازه‌گیری توانش منظورشناختی

طراحی شده بودند بر روی عامل اول قرار گرفته‌اند، و گویه‌های ۱۴ تا ۲۰ که برای اندازه‌گیری علاقه‌مندی به محتوای ادبی طراحی شده بودند بر روی عامل دوم قرار گرفته‌اند. به این ترتیب می‌توان نتیجه‌گیری کرد که پرسش‌نامه توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی از روایی ساختاری مناسب برخوردار است.

جدول ۳-۵ ماتریس دوران یافته عوامل

گویه‌ها	عوامل	
	1	2
5	.756	
8	.755	
2	.753	
9	.736	
7	.735	
3	.718	
10	.704	
12	.703	
1	.691	
13	.685	
6	.663	
11	.656	
4	.645	
17	.751	
15	.740	
19	.729	
18	.728	
16	.723	
14	.700	
20	.688	

۳-۵- بررسی سؤال اول تحقیق

بالاتری نسبت به گروه گواه (۳۵/۲۸) کسب کرده است. زیرنویس جدول ۳-۵ نشان می‌دهد که میانگین‌های مندرج در این جدول، با در نظر گرفتن اثر احتمالی پیش‌آزمون محاسبه شده‌اند.

آیا رویکرد آموزشی اتخاذشده موجب تقویت توانش منظورشناختی دانشجویان شده است؟ نتایج آمار توصیفی (جدول ۳-۵) نشان می‌دهد که پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون، گروه تجربی (۴۵/۱۹) میانگین

جدول ۳-۵/۴ آمار توصیفی پس‌آزمون توانش منظورشناختی برای گروه‌ها بعد از حذف اثر پیش‌آزمون

گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	۹۵ درصد فاصله اطمینان	
			دامنه پایین	دامنه بالا
تجربی	45.192 ^a	.985	43.249	47.134
گواه	35.288 ^a	.985	33.346	37.231

^a اثر همپراش با مقدار $33/09$ محاسبه شده است.

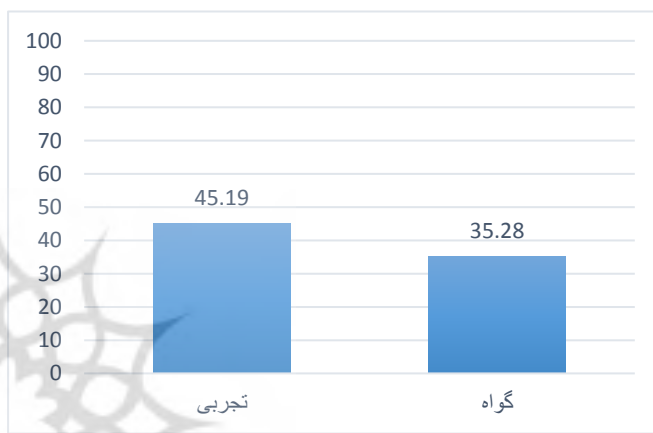
کرد که رویکرد آموزشی باعث پیشرفت توانش منظورشناختی دانشجویان شده است. بنابراین فرضیه صفر اول مبنی بر «تأثیر نداشتن رویکرد آموزشی اتخاذشده بر تقویت توانش

و سرانجام جدول ۳-۵ نتایج اصلی آزمون همپراش $(F(1, 197) = 20.50, p < .05, \text{Partial } \eta^2 = .203)$ را نشان می‌دهد. براساس این نتایج می‌توان چنین نتیجه‌گیری

منظورشناختی دانشجویان» رد شده است. نمودار ۵-۱ نیز، میانگین دو گروه در پس‌آزمون توانش منظورشناختی را نشان می‌دهد.

منشأ واریانس	مجموع مجذورات (نوع سوم)	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	احتمال	مجذورات تفکیکی
پیش‌آزمون گروه	861.792	1	861.792	8.928	.003	.043
خطا	19015.568	197	96.526	50.301	.000	.203
جمع	349054.000	200				

نمودار ۵-۱ میانگین پس‌آزمون توانش منظورشناختی برای گروه‌ها بعد از حذف اثر پیش‌آزمون



میانگین دو گروه در پیش‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی با استفاده از آزمون تی دو گروه مستقل مقایسه شد تا اثبات شود دو گروه تجربی و گواه قبل از دریافت آموزش‌ها از نظر میزان علاقه به محتوای ادبی یکسان بوده‌اند. قبل از بررسی نتایج، نتیجه آزمون همگونی واریانس بررسی می‌شود. بر اساس نتایج آزمون لوین ($F = 2.10, p > .05$) می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که دو گروه دارای همگونی واریانس هستند. به این دلیل نتایج آزمون تی مستقل مندرج در ردیف اول جدول ۵-۶ گزارش شده است.

جدول ۵-۶ نتایج آزمون تی مستقل را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج آزمون تی دو نمونه مستقل ($t = 1.24, p < .05$) می‌توان چنین استنباط کرد که اختلاف معناداری بین میانگین دو گروه در پیش‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی وجود نداشته است. به عبارت دیگر، قبل از ارائه آموزش‌ها، دو گروه تجربی و گواه از نظر میزان علاقه به محتوای ادبی یکسان بوده‌اند. شاخص اندازه اثر^{۲۷} آماره تی ۱/۲۴ برابر ۰/۰۸۸ است که اندازه اثر ضعیفی را نشان می‌دهد.

۵-۴ - بررسی سؤال تحقیق دوم

آیا رویکرد آموزشی اتخاذشده موجب افزایش علاقه‌مندی دانشجویان به محتوای ادبی شده است؟

برای پاسخ دادن به سؤال اول تحقیق از تحلیل آماری آزمون تی دو نمونه مستقل استفاده شده است. به این دلیل میانگین گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی توسط آزمون تی دو نمونه مستقل مقایسه شد.

۵-۴-۱ - مقایسه میانگین گروه‌ها در پیش‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی

آزمون تی دو گروه مستقل		آزمون همگونی واریانس لوین							
۹۵٪ فاصله اطمینان بالا	پایین	اختلاف خطای معیار	اختلاف میانگین	احتمال	درجه آزادی	T	احتمال	F	همگونی واریانس رعایت شده
2.119	-479	.659	.820	.215	193.983	1.245			همگونی واریانس رعایت نشده

شاخص اندازه اثر تی = مجذور تی / مجذور تی + درجه آزادی^{۲۷}

گواه (میانگین = ۱۴/۳۵) و گروه تجربی (میانگین = ۱۳/۵۳) میانگین‌های تقریباً مشابهی در پیش‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی داشته‌اند.

جدول ۵-۷ آمار توصیفی دو گروه تجربی و گواه در پیش‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی را نشان می‌دهد. براساس این نتایج می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که گروه

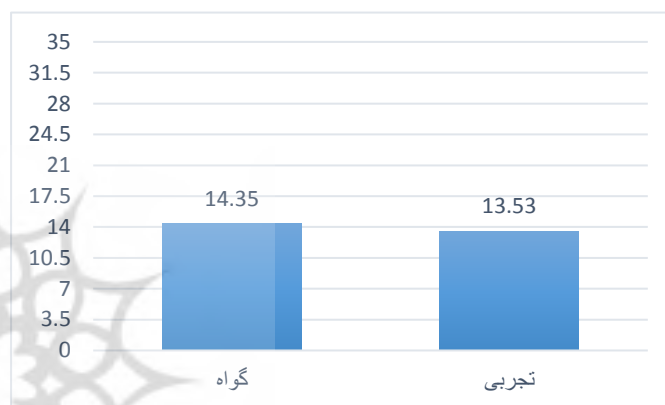
گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین
گواه	100	14.35	4.310	.431
تجربی	100	13.53	4.982	.498

۵-۴-۲- مقایسه میانگین گروه‌ها در پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی

نمودار ۵-۲ میانگین دو گروه در پیش‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی را نشان می‌دهد.

میانگین دو گروه در پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی با استفاده از آزمون تی دو گروه مستقل مقایسه شد تا به سؤال تحقیق دوم پاسخ داده شود. جدول ۵-۸ آمار توصیفی دو گروه تجربی و گواه در پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی را نشان می‌دهد. براساس این نتایج می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که گروه تجربی (میانگین = ۲۵/۶۹) نسبت به گروه گواه (میانگین = ۱۸/۱۵) میانگین بالاتری در پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی کسب کرده است.

نمودار ۵-۲ میانگین پیش‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی برای گروه‌ها

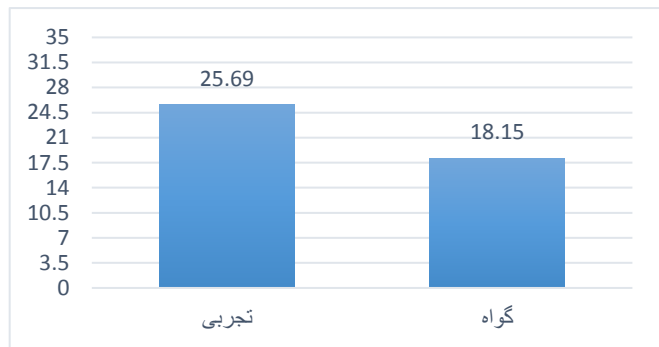


گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین
تجربی	100	25.69	5.733	.573
گواه	100	18.15	5.149	.515

به محتوای ادبی» رد شده است. شاخص اندازه اثر آماره تی ۹/۷۸ برابر ۰/۵۷۱ است که اندازه اثر بزرگی را نشان می‌دهد. نمودار ۵-۳ میانگین دو گروه در پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی را نشان می‌دهد.

جدول ۵-۹ نتایج آزمون تی مستقل را نشان می‌دهد. براساس نتایج آزمون تی دو نمونه مستقل ($p > 0.05$, $t(198) = 9.78$) می‌توان چنین استنباط کرد که گروه تجربی پس از دریافت آموزش‌ها میانگین بهتری نسبت به گروه گواه کسب کرده است. بنابراین فرضیه صفر دوم مبنی بر «تأثیر نداشتن رویکرد آموزشی اتخاذشده بر افزایش علاقه‌مندی دانشجویان

آزمون تی دو گروه مستقل					آزمون همگونی واریانس لوین		F	احتمال	T	درجه آزادی	احتمال میانگین	اختلاف معیار	۹۵٪ فاصله اطمینان	
بالا	پایین	اختلاف خطای معیار	اختلاف	احتمال										
9.060	6.020	.771	7.540	.000	198	9.785	.300	1.078	همگونی واریانس رعایت شده					
9.060	6.020	.771	7.540	.000	195.761	9.785			همگونی واریانس رعایت نشده					



۶- نتیجه‌گیری

از زمان ظهور روش‌شناسی‌های آموزش/یادگیری زبان‌های خارجی، متن ادبی، همواره به‌عنوان یک امکان یادگیری، محور بحث بوده است. به گفته پروشه (۱۹۸۸: ۵۹)، «ادبیات یا آزمایشگاه واقعی زبان به‌درستی محل تلاقی فرهنگ‌ها و فضای ممتاز بین‌فرهنگی است. بنابراین، باید ادبیات و متون ادبی بیشتر در زمینه آموزش زبان ادغام شوند تا جایگاهی منسجم‌تر و کارکردهای عملیاتی بیشتری در یادگیری زبان و فرهنگ خارجی به دست آورند». ادبیات مدت‌هاست جایگاه روبه‌رشدی در زمینه آموزش زبان‌ها و فرهنگ‌ها داشته‌است. لذا، رویکرد میان‌فرهنگی می‌تواند، به مراتب، افراد را به زندگی اجتماعی و تفاهم بیشتر دعوت کند. به این معنا، پس (۳۴: ۱۹۸۲) معتقد است: «سند ادبی در کلاس زبان نباید صرفاً به‌عنوان بستری برای آموزش دستور زبان، تمدن یا نظریه‌های انتقادی، بلکه باید به‌عنوان ابزاری اساسی و نجات‌بخش برای یادگیری در نظر گرفته شود. در این صورت، دانشجویان می‌توانند تمامی بافت‌های (آکوستیک (صوت شناسی)، گرافیکی، صرف و نحو، معنایی) زبان خارجی و همه ظرفیت‌های معنایی، منظورشناسی، فرهنگی و بین‌فرهنگی موجود در آن را کشف کنند».

در مورد توانش منظورشناختی نیز به این نتیجه رسیدیم که تعریف داده‌شده توسط ایو باردیر^{۴۸} (۲۰۱۶: ۱۰) را که از توضیح CECRL منتج شده است، محور در نظر بگیریم: «توانش منظورشناختی را می‌توان به‌عنوان توانایی گوینده/نویسنده برای انتخاب و چیدمان عناصر زبانی به بهترین شکل ممکن، با توجه به تأثیر مورد نظر و موقعیت گفته‌پردازی که در آن قرار دارد، تعریف کرد. بنابراین یک رابطه علی میان، از یک سو،

معنای قصد/بافت موقعیتی و از سوی دیگر، انطباق/انتخاب/ترتیب متن، برقرار می‌شود».

در دوره آموزش میان‌فرهنگی که برگزار کردیم روش پژوهش ما توصیفی-تحلیلی و از نوع کاربردی بوده و جامعه آماری آن، دو گروه ۱۰۰ نفره (گواه و تجربی) از دانشجویان دختر و پسر (مجموعاً ۲۰۰ نفر)، شاغل به تحصیل در ترم‌های ۵ تا ۸ در مقطع کارشناسی زبان فرانسه را شامل شد. این دانشجویان از لحاظ زبان عمومی در سطح A₂ تا B₁ بوده و به‌صورت تصادفی از میان دانشجویان سراسر کشور انتخاب شدند. آن‌ها به‌صورت مجازی و در بستر بیگ بلوباتن در این دوره شرکت کردند. برای انجام این پژوهش و بررسی میزان کارایی و اثرگذاری آموزش میان‌فرهنگی به‌عنوان متغیر مستقل تحقیق بر توانش منظورشناختی و ایجاد انگیزه برای مطالعه متون ادبی نزد دانشجویان زبان فرانسه به‌عنوان دو متغیر وابسته تحقیق، نیازمند ابزار مناسبی بودیم که این خواسته را برآورده نماید. حال آنکه با توجه به استفاده از متون ادبی معاصر فرانسه و فارسی در کنار هم و نیز در دسترس نبودن ابزار مناسب به‌دلیل نبود پژوهش پیشین در این زمینه بهتر دیدیم که خود پرسش‌نامه‌ای را طراحی کنیم. این پرسش‌نامه محقق‌ساخته که به‌عنوان ابزار اصلی این پژوهش به شمار می‌آید دارای دو بخش بود که در تحقیقات آتی می‌توان آن را به‌عنوان دو پرسش‌نامه مستقل نیز به کار برد. روایی سنجی و استانداردسازی پرسش‌نامه در بخش‌های مختلف بررسی شده و هم‌گرایی و سطح بالای سازگاری درونی عوامل سازنده پرسش‌نامه در شکل ۵-۱ و جدول ۵-۳ ثابت شده است. چنانچه جدول ۵-۳، عوامل استخراج‌شده و وزن هر گویه بر روی عامل خود را نشان می‌داد، این نکته روشن شد که که وزن هر گویه روی عامل خود در واقع همبستگی این سؤال با عامل مربوطه است. به‌عنوان مثال، وزن گویه ۵ بر روی عامل اول برابر ۰/۷۵۶ است. به این معنا که همبستگی سؤال پنجم پرسش‌نامه با عامل اول برابر ۰/۷۵۶ است. بنابراین تفسیر این وزن‌های عاملی همانند ضریب همبستگی پیرسون است (Field, 2018)، یعنی ۰/۱۰ = ضعیف، ۰/۳۰ = متوسط و ۰/۵۰ = قوی. نتایج مندرج در جدول ۵-۳ نشان داد که تمام ۲۰ گویه پرسش‌نامه همبستگی قوی با عوامل خود دارند.

در مورد سؤال اصلی تحقیق که به دو بخش تقسیم می‌شد، ابتدا خواستیم به این پرسش پاسخ دهیم که آیا رویکرد آموزشی اتخاذشده موجب تقویت توانش منظورشناختی دانشجویان در

48 Yves Bardière, 2016

استفاده از کنش گفتارهای مربوط به احساس «غم» و «تنهایی» شده است؟

نتایج آمار توصیفی (جدول ۵-۴) نشان داد که پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون، گروه تجربی (۴۵/۱۹) میانگین بالاتری نسبت به گروه گواه (۳۵/۲۸) کسب کرده است. جدول ۵-۵ نتایج اصلی آزمون همپراش ($F(1, 197) = 20.50, p < .05, \text{Partial } \eta^2 = .203$) را نشان داد. براساس این نتایج چنین نتیجه‌گیری کردیم که رویکرد آموزشی باعث پیشرفت توانش منظورشناختی دانشجویان شده است. بنابراین فرضیه صفر اول مبنی بر «تأثیر نداشتن رویکرد آموزشی اتخاذ شده بر تقویت توانش منظورشناختی دانشجویان» رد شد.

در مورد بخش دوم سؤال اصلی تحقیق نیز خواستیم به این پرسش پاسخ دهیم که آیا رویکرد آموزشی اتخاذ شده موجب تقویت علاقه‌مندی به محتوای ادبی نزد دانشجویان شده است؟ از همین رو، میانگین دو گروه در پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی با استفاده از آزمون تی دو گروه مستقل مقایسه شد تا به سؤال دوم تحقیق پاسخ داده شود. جدول ۵-۸ آمار توصیفی دو گروه تجربی و گواه در پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی را نشان داد. براساس این نتایج چنین نتیجه‌گیری کردیم که گروه تجربی (میانگین = ۲۵/۶۹) نسبت به گروه گواه (میانگین = ۱۸/۱۵) میانگین بالاتری در پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی کسب کرده است.

براساس نتایج آزمون تی دو نمونه مستقل در جدول ۵-۹ ($t(198) = 9.78, p > .05$) نیز چنین استنباط کردیم که گروه تجربی پس از دریافت آموزش‌ها میانگین بهتری نسبت به گروه گواه کسب کرده است. بنابراین فرضیه صفر دوم مبنی بر «تأثیر نداشتن رویکرد آموزشی اتخاذ شده بر افزایش علاقه‌مندی دانشجویان به محتوای ادبی» رد شد. شاخص اندازه اثر η^2 آماره تی ۹/۷۸ برابر ۰/۵۷۱ است که اندازه اثر بزرگی را نشان می‌دهد.

در نهایت معتقدیم که آموزش میان‌فرهنگی می‌تواند نگاه جدید و کاربردی در آموزش زبان‌های خارجی به‌ویژه زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران داشته باشد. با توجه نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش، اثربخشی مثبت این نوع روش تدریس بر ارتقای توانش منظورشناختی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی نزد دانشجویان را اثبات نمودیم. امید است تحقیقات بعدی پنجره‌های جدیدی را به روی آموزش

میان‌فرهنگی در راستای تقویت سایر مهارت‌های زبانی دانشجویان باز کند.

فهرست منابع

دوستی زاده، م، سیدفضل‌الهی، ن. (۱۴۰۱). تأثیر خلاقیت و خودمختاری بر هویت فردی در آموزش زبان آلمانی - بررسی نقش بازی‌های آموزشی بر رفتار یادگیری مستقل زبان‌آموزان. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*. ۱۲ (۲). DOI:

https://journals.ut.ac.ir/article_86743.html

ساسانی، ف، فرجاه، م، نواب زاده شفيعی، س، و نفر، ریحانه. (۱۴۰۲). روزآمدی ترجمه‌پذیری عناصر فرهنگی در

ترجمه ادبی با تکیه بر نظریه نیومارک. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*. ۱۳ (۴). DOI:

<https://doi.org/10.22059/jflr.2023.362698.1055>

سجادی، س. ی، لطافتی، ر، گشمردی، م و صفا، پ. (۲۰۲۰). بهره‌برداری از متون ادبی برای پرورش مهارت پراگماتیک زبان‌آموزان ایرانی زبان فرانسه بقلم، *نشریه انجمن ایرانی زبان و ادبیات فرانسه*. ۱۶ (۳۱).

سجادی، س. ی، لطافتی، ر، گشمردی، م و صفا، پ. (۲۰۲۲). جایگاه مهارت منظورشناختی در حوزه آموزش زبان فرانسه در ایران. *جستارهای زبانی*. ۱۳ (۴).

<https://lrr.modares.ac.ir/>

شکی، ف، نایینی، ژ، مازندرانی، ا و درخشان، ع. (۱۴۰۱). فراتحلیلی بر آموزش منظورشناسی زبان دوم برای کنشهای گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع در ایران. *جستارهای زبانی*. ۱۳ (۶).

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-56323-fa.html>

شویبری، ل. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش نظریه روان‌شناختی انتخاب گلاسر در دوره‌های تربیت مدرس زبانهای خارجی بر تحول در نگرش مدرسان به امر تدریس. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*. ۱۲ (۳).

<https://doi.org/10.22059/jflr.2022.342018.951>

- <https://gerflint.fr/Base/Chine6/besse2.pdf>
- Besse, H. (1982). *Eléments pour une didactique des documents littéraires*. Hatier. Paris.
- Chevrier, J. (Ed.). (1999). *Poétiques d'Edouard Glissant : actes du colloque international. "Poétiques d'Edouard Glissant"*. Paris-Sorbonne. Presses Paris Sorbonne.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques Linguistiques*. Strasbourg.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS, Statistics for Statistics*. (5th ed.). London: SAGE Publications.
- Fryer, L. K., Larson-Hall, J., & Stewart, J. (2018). Quantitative methodology. In *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. Palgrave Macmillan, London.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Harrison, V., Kemp, R., Brace, N., & Snelgar, R. (2021). *SPSS for Psychologists*. Bloomsbury Publishing.
- Flanigan, A.E., Babchuk, W.A. (2020). *Digital distraction in the classroom: exploring instructor perceptions and*
- شویبری، ل. (۱۳۹۹). کاربرد متن ادبی در آموزش زبان‌های خارجی در دانشگاه «استفاده از رویکرد کار-محور در کلاس ترجمه متون نظم و نثر، مقطع کارشناسی زبان فرانسه. جستارهای زبانی. ۱۱ (۲).
- <http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1399.11.2.12.3>
- صادقیور، ر. (۱۴۰۲). رویکرد عملگرایانه در آموزش فرانسه، از خلال تحلیل مقایسه‌ای حروف اضافه [در] و "dans". *پژوهش زبان و ادبیات فرانسه*. ۱۷ (۳۱).
- <https://doi.org/10.22034/rllfut.2023.55851.1394>
- علیپور، ص. (۱۳۹۷). منظورشناسی و تحلیل کارگفتار در گفتگوهای داستان بیژن و منیژه. *متن‌شناسی ادب فارسی (مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی اصفهان)*. ۵۴ (دوره جدید ۱۰). (۲ (پیاپی ۳۸)).
- <https://www.magiran.com/paper/1816313/>
- گلشیری، گ. (۱۳۶۸). شازده احتجاب. نیلوفر. تهران.
- معروفی، ع. (۱۳۸۸). سمفونی مردگان. ققنوس. تهران.
- معروفی، ع. (۱۳۸۲). سال بلوا. ققنوس. تهران.
- Allouach, f, Blondeau, N. Né, M-F (2013). *Littérature Progressive du Français : Niveau débutant*. Clé. (2 éd). Paris.
- Bae, J. and Bachman, L. F. (2010). An investigation of four writing traits and two tasks across two languages. *Language Testing*. 27: 213.
- Bachman, L. F. (2005). *Statistical Analysis for Language Assessment*. (2nd ed.). NY : Cambridge University Press.
- Bardiere, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <https://hal.science/hal-04538637>
- Besse, H. (2011). Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergies Chine* n° 6.

regulation in vocabulary acquisition.
Applied Linguistics, 27(1).
<https://doi.org/10.1093/applin/ami046>

reactions. Teaching in Higher Education.

Marveh, M. M. (2023). Programme basé sur l'étude collective d'une leçon (Lesson Study) et les applications d'intelligence artificielle pour développer les pratiques enseignantes et les compétences de la pensée réflexive auprès des enseignants de français. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*. 17(10).

<http://dx.doi.org/10.21608/jfust.2023.320270>

Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual*. (6th ed.). NSW. Australia: Allen & Unwin.

Porcher, L. (1988). Cité in : PETER Lang (2010). *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues*. Editions Scientifiques Internationales. Berne

Subekti, AS. (2022). L2 learning online: Self-directed learning and gender influence in Indonesian university students. *JEES (Journal of English Educators Society)*.;7(1).

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fa&user=f03gmioAAAAJ&citation_for_view=f03gmioAAAAJ:L8Ckcad2t8MC

Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. (6th ed.). Boston : Pearson Inc.

Thésée, G, Carignan, N & Paul, R. (2010). *Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures*. L'Harmattan. Paris.

Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-

