



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۰، ش ۵ (پیاپی ۵۳)، آذر و دی ۱۳۹۸، صص ۱-۲۷

ارتباط میان سطح بسندگی زبانی و دانش منظور ضمنی فردی و قاعده‌مند در بین دانشجویان زبان انگلیسی ایرانی

علی درخشان*

استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران.

پذیرش: ۹۸/۵/۷

دریافت: ۹۸/۲/۳۰

چکیده

منظور ضمنی گفتار^۱، یکی از اجزای معنای سخن گویشور است و بی‌آنکه بخشی از جمله گویشور را تشکیل دهد، وجهی از مفهوم آن جمله را می‌رساند. این مقوله در حوزه منظورشناسی بین‌زبانی^۲ بررسی می‌شود و توجه بسیاری از متخصصان و نظریه‌پردازان حوزه منظورشناسی را به خود جلب کرده است. با این حال، شمار پژوهش‌هایی که به مطالعه ارتباط میان دانش منظور ضمنی و سطح بسندگی زبانی پرداخته‌اند، بسیار محدود است. بنابراین، پژوهش حاضر بر روی ۱۰۲ (۳۵ آقا و ۷۶ خانم) دانشجوی آموزش زبان انگلیسی و ادبیات زبان انگلیسی دانشگاه گلستان^۳ اجرا شده است و هدف آن نه تنها شناسایی رابطه و تفاوت احتمالی میان سطح بسندگی زبانی (بالا یا پایین) و دانش منظور ضمنی در آن‌ها بلکه بررسی زیرمجموعه‌های تلویح فردی^۴ و تلویح قاعده‌مند^۵ است. علاوه بر این، امکان پیش‌بینی و تشخیص (زیر)مجموعه‌های تلویح‌های فردی و قاعده‌مند با استناد به سطح بسندگی زبانی در این تحقیق، بررسی شده است. نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که رابطه معنادار مثبتی میان سطح بسندگی زبانی و تلویح‌های ضمنی فردی و قاعده‌مند وجود دارد. به علاوه، از میان سه زیرمجموعه منظورهای ضمنی قاعده‌مند، درک نقد^۶ بالاترین و پرسش پاپ^۷ پایین‌ترین سطح همبستگی را با بسندگی زبانی داشته‌اند. از میان چهار زیرمجموعه تلویح فردی نیز تناسب - افشای اطلاعات^۸ دارای بالاترین سطح همبستگی مثبت معنادار و تناسب کلی^۹ دارای پایین‌ترین سطح همبستگی با میزان بسندگی زبانی بوده‌اند. نتایج حاصل از مدل‌سازی معادله ساختاری نشان می‌دهند هر دو نوع تلویح، رابطه معنادار مثبتی با سطح بسندگی زبان دارند. بنابراین، یکی از کاربردهای آموزشی پژوهش حاضر این است که

E-mail: a.derakhshan@gu.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی استادیاران جوان (دکتر کاظم آشتیانی) است که توسط بنیاد ملی نخبگان با همکاری دانشگاه گلستان حمایت می‌شود.

طراحان کتاب‌های درسی می‌توانند مصادیق فرهنگ‌وابسته منظوره‌های ضمنی قاعده‌مند و فردی را در متون و مباحث کتاب‌های درسی بگنجانند تا درک زبان‌آموزان از آن منظورها را ارتقا دهند. معلمان نیز می‌توانند به‌جای تمرکز صرف بر مشخصه‌های زبان‌شناختی، اهمیت درک و تعبیر منظوره‌های ضمنی گفتار را مورد توجه قرار دهند.

واژه‌های کلیدی: منظور ضمنی قاعده‌مند، منظورشناسی بین‌زبانی، منظور ضمنی فردی، پرسش پاپ، تناسب - افشای اطلاعات، توانایی درک منظور ضمنی مبتنی بر تناسب کلی، درک نقد.

۱. مقدمه

توانش منظورشناسی به مطالعه معنی سخن گوینده و شنونده که در یک کنش مشترک شامل سیگنال‌های زبانی و غیرزبانی در بافت فعالیت‌های سازمان‌یافته اجتماعی فرهنگی است می‌پردازد (LoCastro, 2003). پژوهشگران بر این باورند که یادگیری زبان دوم امری فراتر از آشنایی با دستور زبان و مجموعه لغات آن زبان است. یادگیری قواعد و قراردادهای اجتماعی فرهنگی و هنج‌های کاربرد زبان، رکنی بسیار مهمی برای استفاده ماهرانه از زبان دوم به‌شمار می‌رود (Taguchi, 2019). به نظر تاگوچی و روور (2017) منظورشناسی، صورت‌های زبانی و روش‌های کاربرد آن صورت‌ها را در یک محیط اجتماعی به هم پیوند می‌دهد تا در نهایت، کنشی ارتباطی شکل بگیرد. این پژوهشگران چنین استدلال کرده‌اند که چندین عامل بر انتخاب‌های زبانی ما تأثیر می‌گذارد و آن‌ها را محدود می‌کند. یقیناً، عامل‌های بافت‌ویژه مثل محیط، ارتباط میان گویشوران و نقش‌های آن‌ها و همچنین موضوع مکالمه بر نحوه سخن‌گویی ما تأثیر می‌گذارند.

یکی از جنبه‌های مهم منظورشناسی که نسبتاً کمتر مورد توجه پژوهشگران این حوزه بوده، منظور ضمنی در گفتار است که تا حد زیادی وابسته به عامل‌های بافت‌ویژه مد نظر تاگوچی و روور است. گرایس (1975)، عبارت «منظور ضمنی گفتار» را با هدف اشاره به معناهای غیرلفظی‌ای معرفی کرده است که افراد بر مبنای فرضیه‌های ارتباطیابی و اطلاعات بافت‌محور، از سخن استنباط می‌کنند. مطالعه منظوره‌های ضمنی گفتاری در فرایند یادگیری و فراگیری زبان، رکنی بسیار ضروری است؛ زیرا افراد همواره از راهبردهای مکالمه‌ای بهینه برای انتقال

پیام‌های خود استفاده نمی‌کنند (Köylü, 2018; Taguchi, 2018; Taguchi & Yamaguchi, 2019). اسپربر و ویلسون^{۱۲} (1995) در زمان معرفی نظریه تناسب^{۱۳} به این نکته اشاره کرده‌اند که در ارتباط کلامی، احتمالاً گوینده جمله‌هایی را تولید می‌کند که شنونده باید آن‌ها را رمزگشایی کند و این وضعیت با موقعیت‌هایی که گوینده به‌طور واضح، گزاره‌ای را بر مبنای دانش مشترک بین خود و شنونده آدا می‌کند، تفاوت دارد. به همین دلیل، درک متقابل، نقش اساسی در ارتباط‌های روزمره ایفا می‌کند. هرچه جمله گوینده ضمنی‌تر باشد، یعنی شخص میزان بالاتری از دانش مشترک میان خود و شنونده را مفروض داشته است (Sperber & Wilson, 1995). احتمال وقوع شکست در مکالمه، زمانی افزایش می‌یابد که گوینده از معنی تلویحی یا به بیان رسمی از «معنی ضمنی گفتاری» استفاده کند.

بسیاری از پژوهشگران چنین استدلال کرده‌اند که بسندگی زبانی با میزان درک منظورهای ضمنی، ارتباط مثبت و مستقیم دارد (Cook & Liddicoat, 2002; Garcia, 2004; Roever, 2003; Wang, & Brophy, 2014; Taguchi, 2005; Yamanaka, 2003). نتایج حاصل از پژوهش‌های مبتنی بر تحلیل‌های رگرسیون حاکی از آن است که بسندگی زبان، عامل بسیار تعیین‌کننده درک زبان‌آموزان از منظور ضمنی کلام است و تأثیر این عامل نسبت به عامل‌های دیگر مثل جنسیت و قرارگیری در معرض زبان هدف، بیشتر است (Roever et al., 2014). لی^{۱۴} (2002) نیز بر این باور است که سطح بالای بسندگی زبان به گویشوران غیربومی امکان می‌دهد تا مثل گویشور بومی منظورهای ضمنی کلام را تفسیر کنند، اما در بیشتر این پژوهش‌ها، از تکنیک روخوانی به‌عنوان ابزار تحقیق استفاده شده است؛ یعنی دانشجویان زبان دوم باید یک مکالمه یا یک جمله را روخوانی می‌کردند و سپس به چندین پرسش مرتبط پاسخ می‌دادند تا به این ترتیب میزان درک آن‌ها ارزیابی شود. اما در پژوهش گارسیا^{۱۵} (2004) و درخشان^{۱۶} (2014)، ابزارهای تحقیق متفاوت به‌کار گرفته شده‌اند. در آثار پژوهشی مذکور، از آزمون شنیداری استفاده شده است. یاماناکا^{۱۷} (2003) و شیولی، منکه و مانزون-اموندسان^{۱۸} (2008) نیز از ویدئوکلیپ در تحقیقات خود استفاده کرده‌اند. تاکنون، هیچ اثر پژوهشی‌ای درباره ارتباط میان سطح بسندگی زبان و زیرمجموعه‌های منظورهای ضمنی فردی و قاعده‌مند تألیف نشده است.

از آنجایی که شناخت و درک منظورهای ضمنی گفتاری می‌تواند با بروز مشکلات ارتباطی

درون فرهنگی و بینا فرهنگی همراه باشد و میزان بسندگی زبان بر مهارت آن‌ها در تعبیر منظوره‌های ضمنی گفتاری در آن زبان مؤثر است، پژوهش حاضر با هدف شناسایی همبستگی و ارتباط میان سطح بسندگی زبانی با میزان درک زبان‌آموز از منظوره‌های ضمنی فردی و قاعده‌مند اجرا شده و در آن از آزمون شنیداری برای ارزیابی دانش زبان‌آموزان درباره منظوره‌های ضمنی استفاده شده است. برای رسیدن به این هدف پرسش‌های زیر مطرح و بدان‌ها پاسخ داده شد:

۱. آیا میان سطح بسندگی زبان (بالا و پایین) و دانش منظوره‌های ضمنی کلام دانشجویان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم رابطه معناداری وجود دارد؟
 ۲. آیا میان سطح بسندگی زبان و درک زیرمجموعه‌های منظوره‌های ضمنی فردی و قاعده‌مند تفاوت معناداری وجود دارد؟

۳. امکان پیش‌بینی و تحلیل (زیر)مجموعه‌های منظوره‌های ضمنی فردی و قاعده‌مند بر مبنای سطح بسندگی زبانی دانشجویان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم چقدر است؟
فرضیه‌های پژوهش نیز عبارت‌اند از:

۱. میان سطح بسندگی زبانی دانشجویان زبان انگلیسی در استفاده از زبان دوم و دانش آن‌ها درباره منظوره‌های ضمنی کلام، ارتباط معنادار وجود ندارد.
 ۲. میان سطح بسندگی زبان و درک زیرمجموعه‌های منظوره‌های ضمنی فردی و قاعده‌مند، تفاوت معنادار وجود ندارد.

۲. پیشینه پژوهش

۲-۱. چار چوب نظری

طبق نظریه‌های مختلف، منظور ضمنی گفتاری به چند دلیل پدید می‌آید؛ از منظر گرایس (1975) منظور ضمنی گفتار زمانی پدید می‌آید که یکی از چهار اصل ارتباط نقض شود. وی بر این باور است که گفت‌وگو بر مبنای چهار اصل شکل می‌گیرد که گویشوران از آن‌ها پیروی می‌کنند: کمیت، کیفیت، شیوه و ارتباط (تناسب). این قاعده‌های گفتاری، نحوه درک و برداشت ما از منظوره‌های ضمنی گفتار را توجیه می‌کنند. از زمان گرایس به بعد، منظور ضمنی گفتار به مفهومی اساسی در نظریه‌های منظورشناسی تبدیل شد که اصول ارتباط‌های انسانی را توجیه

می‌کرد. تامس^{۱۹} (1995) بر این عقیده است که منظور ضمنی گفتار، مسلماً، ارتباط میان نحو، معناشناسی و منظورشناسی را نشان می‌دهد؛ زیرا رابطه معنادار میان معنای جمله یا مقصود گوینده از بیان جمله را بازنمایی می‌کند اما در مکالمه‌های روزمره، اصل همکاری^{۲۰}، غالباً نقض می‌شود. مفهوم «منظور ضمنی گفتار» نقش بسیار مهمی در شکل‌گیری نظریه «اصل همکاری» داشته است. گرایس (1975) بیان می‌کند زمانی که اصل همکاری نقض می‌شود، مخاطب کلام باید «منظور ضمنی یا تلویحی» را از کلام برداشت کند تا معنی را متوجه شود (Watts, 2003)؛ بنابراین، میان «منظور ضمنی قراردادی»^{۲۱} و «منظور ضمنی گفتاری»^{۲۲}، تمایز قائل می‌شود. منظور ضمنی قراردادی آن منظوری از کلام است که شنونده آن را با استناد به معنای قراردادی‌ای که با عنوان اقلام واژگانی بی‌اثر و بی‌ارتباط با بافت رمزگذاری شده‌اند، استنباط می‌کند. منظور ضمنی گفتاری نیز آن پیام یا فرایند پیام‌رسانی است که شنونده/خواننده، با استناد به آن، معنی کلام را استنباط می‌کند. این منظور بافت‌ویژه است.

از نظر اسپربر و ویلسون (1995) منظور ضمنی گفتار حاصل تلاش فرد برای دستیابی به بالاترین سطح تأثیر شناختی با استفاده از کم‌ترین سطح فرایند پردازش است. در این شرایط گوینده جمله‌ای را آدا می‌کند که شاید به قدر کافی صریح نباشد، اما همچنان با بافت و محیط تناسب دارد. صرف‌نظر از نظریه مورد استناد برای تعریف عبارت منظور ضمنی کلام، حتی گویشورانی که زبان اول یا مادری مشترک دارند، به‌سادگی نمی‌توانند درباره معنای جملات ضمنی به توافق برسند. بنابراین فراگیران زبان دوم و به‌خصوص کسانی که سطح بسندگی و مهارت پایین‌تری در استفاده از زبان دارند، در مواجهه با منظوره‌های ضمنی گفتاری با مشکل مواجه می‌شوند. تاگوچی^{۲۳} و همکاران (2013) چنین استدلال کرده‌اند که درک منظوره‌های ضمنی گفتاری در زبان دوم، عملی بسیار چالش‌برانگیز است؛ زیرا دانشجویان زبان دوم، برای درک آن منظورها باید معنای تحت‌اللفظی جمله را شناسایی کنند، تفاوت میان معنای تحت‌اللفظی جمله و معنای موردنظر گوینده را بشناسند و درنهایت، پیام مورد نظر گوینده را استنباط کنند. بوتون^{۲۴} (1994b) بیان داشته است که معنی ضمنی گفتار، فرایندی استنباط‌وابسته است که شنونده/خواننده از طریق آن، معنی واقعی جمله را درک می‌کند. بوتون چنین استدلال می‌کند که در این شرایط، معنی جمله از طریق استنباط بر مبنای بافت و نه از طریق ارجاع مستقیم دریافت می‌شود. علاوه بر این بوتون (1999) در پژوهش دیگری تعاریف خود از تلویح را بسط می‌دهد

و بین معنی ضمنی فردی و معنی ضمنی قاعده‌مند در کلام تمایز قائل می‌شود. منظورهای ضمنی فردی، نمونه‌هایی هستند که بر مبنای نقض اصول گرایس پدید می‌آیند. در مقابل، منظورهای ضمنی قاعده‌مند مثل پاپ کیو (آیا پاپ، کاتولیک است؟) دارای مشخصه‌های ساختاری یا معنایی ویژه‌اند.

پس از بوتون و تاگوچی شمار بیشتری از پژوهشگران به مطالعه منظورهای ضمنی گفتاری روی آوردند. پرسش و دغدغه اصلی این پژوهشگران بدین شرح است: آیا بسندگی زبان دوم بر توانایی آن‌ها در درک منظورهای ضمنی گفتاری تأثیر می‌گذارد؟ در پژوهش‌های پیشین میان بسندگی زبان و درک منظورهای ضمنی گفتاری رابطه معنادار مفروض بوده است. به بیان دیگر بیشتر پژوهشگران به این نتیجه رسیده بودند که هرچه میزان بسندگی زبان دانشجویان زبان انگلیسی بیشتر باشد، توانایی آن‌ها در تفسیر صحیح منظورهای ضمنی کلام نیز بیشتر خواهد بود. زبان‌آموزان برای استنباط معنی غیرتحت‌اللفظی کلام گوینده به منابع زبان‌شناختی و همچنین به مهارت‌های عمومی روخوانی و شنیداری استناد می‌کنند. شناسایی موارد نقض اصول گرایس برای زبان‌آموزانی که سطح مهارتشان در زبان پایین است، دشوار خواهد بود؛ زیرا با دانش و مهارت‌های زبان‌شناختی محدود، احتمالاً در زمان درک منظور ضمنی جمله با مشکل مواجه خواهد شد. درمقابل، زبان‌آموزان سطح پیشرفته به منابع زبان‌شناختی کافی برای درک معنی تحت‌اللفظی جمله و سپس شناسایی معنی مستتر در پس آن جمله دسترسی دارند.

برخی از پژوهشگران شواهدی مبنی بر تأثیرگذاری مثبت سطح بالای بسندگی مهارت در استفاده از زبان دوم بر درک تلویح ارائه کرده‌اند مانند بوتون (1988; 1992; 1994a; 1994b)، یاماناکا (2003)، تاگوچی^{۲۵} (2005)، شیولی و همکاران (2008)، تاگوچی و همکاران (2013)، و تاگوچی و یاماگوچی^{۲۶} (2019). مطالعه منظورهای ضمنی در گفتار، از بوتون^{۲۷} (1988) آغاز شد. بوتون (1988) تأثیر پیشینه فرهنگی دانشجویان زبان انگلیسی بر توانایی آن‌ها در اشتقاق معنی از تلویح‌های گفتاری آن زبان را بررسی کرده است. ابزار تحقیق نیز آزمون چندگزینه‌ای مکتوب بود که شرکت‌کنندگان باید با استناد به محتوای مکالمه میان دو شخص، بهترین گزینه را انتخاب می‌کردند. بوتون به این نتیجه رسید که حتی آن دسته از گویشوران غیربومی زبان انگلیسی که سطح بسندگی بالایی در استفاده از زبان داشته‌اند و میانگین نمره آزمون تافل آن‌ها ۵۰ بوده، در ۷۹ درصد موارد، پاسخ‌های گویشوران بومی با

گویشوران غیربومی هم‌پوشانی داشته و در ۲۱ درصد موارد، تعابیر و تفسیرهایی که از تلویح‌ها ارائه کرده‌اند با تعابیر گویشوران بومی از همان تلویح‌ها تفاوت داشته است.

بوتون (1999, 1994a, 1992) توانایی درک تلویح مبتنی بر تناسب، پرسش‌های مربوط پاپ (یعنی استفاده از پرسش «آیا پاپ، کاتولیک است؟» برای اشاره به یک قضیه بدیهی و روشن)، کنایه، نقد غیرمستقیم و تلویح مبتنی بر توالی را در دانشجویان زبان انگلیسی (به‌عنوان زبان دوم) بررسی کرده است. نتایج حاصل از تحقیقات وی نشان می‌دهد که علی‌رغم آسان بودن درک منظور ضمنی مبتنی بر تناسب برای زبان‌آموزان، نتایج حاکی از آن است که زبان‌آموزان حتی پس از ۱۷ ماه زندگی مداوم در ایالات متحد آمریکا باز هم در درک پرسش‌های مربوط به پاپ، کنایه، نقد غیرمستقیم و تلویح مبتنی بر توالی، مشکل داشته‌اند.

یاماناکا (2003) در پژوهشی دیگر، درک کنایه، ارزیابی منفی، تقلید و پرسش بدیهی (پرسش بی‌نیاز به پاسخ) را در دانشجویان زبان انگلیسی بررسی کرده است. آن دسته از دانشجویان زبان انگلیسی که سطح بسندگی زبان آن‌ها در استفاده از زبان پایین بوده است، در درک جملات و عبارات‌های کنایی مشکل داشتند، اما گروه دیگر دانشجویان، این مشکل را نداشتند. شیولی و همکاران (2008) نیز میزان درک دانشجویان زبان اسپانیایی از جملات و عبارات کنایی مورد استفاده در فیلم‌های اسپانیایی را بررسی کرده‌اند. نتایج حاصل از این تحقیق نیز با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همخوانی داشت و نشان می‌داد که میزان درک دانشجویان از تلویح کنایه به سطح بسندگی مهارت آن‌ها در استفاده از زبان دوم وابسته است. با این حال استفاده از آزمون صوتی تصویری هیچ تأثیری بر درک دانشجویان از کنایه نداشته است.

روپر و همکاران (2014)، تأثیر مهارت زبانی، مدت‌زمان اقامت در کشور انگلیسی‌زبان، جنسیت و پیشینه زبانی بر درک منظور ضمنی کلام، شناسایی نظام‌ها و فرمول‌های زبانی روتین و تولید زبان را در ۲۲۹ دانشجوی زبان انگلیسی در آلمان و ایالات متحد آمریکا بررسی و برای گردآوری اطلاعات، از پرسش‌نامه‌ای منظورشناختی مبتنی بر وب استفاده کردند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان می‌دهد که از میان عوامل ذکرشده، فقط عامل بسندگی زبان با توان دانشجویان در درک منظورهای ضمنی گفتار ارتباطی معنادار داشته است.

با تمام این اوصاف در پژوهش‌های پیشین، تنها از تعداد محدودی سؤال برای شناسایی مشکل دانشجویان در درک منظورهای ضمنی کلام استفاده شده است؛ برای مثال، در پژوهش

یاماناکا (2003)، صرفاً ۱۲ آیتم لحاظ شده که ۴ مورد آن نیز حاوی عبارتها و جملات کنایی بوده است. بوتون (1994a) از آیت‌های بیشتری در تحقیق خود استفاده کرده (۲۸ مورد)، اما آزمون‌های شنیداری در تحقیق وی جایی نداشته است. آزمون‌های گارسیا (2004) نیز به‌کار برده حاوی ۱۲ پرسش بوده است که به بررسی چهار نوع از کنش‌های گفتاری غیرمستقیم اختصاص داشته‌اند. از محدودیت‌های پژوهش کویلو (2018) می‌توان به فقدان طبقه‌بندی منظوره‌های ضمنی گفتاری اشاره کرد. اگر تعداد پرسش‌های آزمون کم باشد، نتایج حاصل از مقایسه طبقات مختلف آیتم، قابل‌اعتماد نخواهند بود. هیچ کدام از پژوهش‌هایی که تاکنون انجام شده‌اند، ارتباط میان توانایی درک زیرمجموعه‌های مختلف تلویح فردی و تلویح قاعده‌مند با سطح بسندگی زبان را با استفاده از آزمون‌های شنیداری بررسی نکرده‌اند. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف رفع خلأها و نقصان‌های پژوهش‌های پیشین انجام شده است.

۳. روش و ابزار پژوهش

۳-۱. جامعه آماری

از میان ۱۹۳ دانشجوی زبان انگلیسی که در دانشگاه گلستان مشغول به تحصیل بودند، ۱۰۲ دانشجوی مقطع کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی به‌عنوان اعضای شرکت‌کننده در تحقیق انتخاب و به دو گروه مختلف، با عناوین «دانشجویان دارای سطح بسندگی زبانی بالا» و «دانشجویان دارای سطح بسندگی زبانی پایین»، گروه‌بندی شده‌اند. برای تقسیم دانشجویان به گروه‌های مختلف، از آزمون آکادمیک آیلتس استفاده شد (Cambridge University Press, 2017). تاگوچی و یاماگوچی (2019) بر این باورند که دانشجویان برای استنباط معنای ضمنی از منابع زبان‌شناختی مختلف خود مثل دستور زبان و لغات و همچنین، مهارت‌های عمومی روخوانی و شنیداری استفاده می‌کنند. بنابراین، در پژوهش حاضر مهارت و توانمندی کلی دانشجویان بر مبنای دانش و مهارت آن‌ها در آزمون‌های روخوانی و شنیداری آیلتس ارزیابی گردیده است. نمرات گروه بسندگی بالا بین ۶.۵ تا ۸ و نمرات گروه بسندگی پایین بین ۴.۵ تا ۶ متغیر بوده است. جدول ۱ توزیع و ویژگی‌های اعضای شرکت‌کننده در هر گروه را نشان می‌دهد.

جدول ۱: توزیع و ویژگی‌های اعضای شرکت‌کننده در هر گروه

Table 1. Distribution and Characteristics of Participants in Each Group

بازه سن	جنسیت	تعداد	گروه
۱۹-۲۸	آقا ۱۸ خانم ۳۶	۵۴	دانشجویان با سطح بسندگی زبانی پایین
۱۹-۲۸	آقا ۱۷ خانم ۳۱	۴۸	دانشجویان با سطح بسندگی زبانی بالا

۲-۳. ابزارهای پژوهش

آزمون درک منظور ضمنی گفتار، از اثر بوتون (1988, 1992) اقتباس و به لحاظ فرهنگی، اعتبارسنجی شده، سپس در رساله دکتری درخشان (2014) به صورت آزمایشی به اجرا درآمده و در نهایت نیز در قالب یک آزمون درک منظور ضمنی شنیداری که شامل ۲۶ پرسش چندگزینه‌ای تدوین و گردآوری شده است. در آزمون نهایی ۱۱ سؤال مبتنی بر تلویح قاعده‌مند که ذیل عناوین پرسش پاپ^{۲۸}، کنایه^{۲۹} و درک نقد^{۳۰} قرار گرفته‌اند و ۱۵ سؤال شامل تلویح مبتنی بر تناسب یا تلویح بی‌قاعده شامل تناسب کلی^{۳۱}، تناسب - ارزیابی^{۳۲}، تناسب - تغییر^{۳۳} و تناسب - افشای اطلاعات^{۳۴} لحاظ شد. متعاقباً در قالب یک آزمون شنیداری طراحی شده‌اند. مدت زمان تکمیل آزمون ۴۵ دقیقه بوده است همچنین پایایی آزمون شنیداری درک منظور ضمنی، بر مبنای معیار آلفای کرونباخ ارزیابی و نتیجه ۰.۸۶ حاصل شد. تعداد پرسش‌ها برای هر طبقه از پرسش‌ها در جدول ۲ نشان داده شده است.

۳-۳. طبقه‌بندی منظور ضمنی فردی

بوتون (1988) انواع منظورهای ضمنی فردی را به چهار گروه تقسیم کرده است که عبارت‌اند از: منظور ضمنی مبتنی بر تناسب کلی، منظور ضمنی مبتنی بر تناسب - ارزیابی، منظور ضمنی مبتنی بر تناسب - افشای اطلاعات و منظور ضمنی مبتنی بر تناسب - تغییر. توضیحات مربوط به هر کدام از این انواع در ادامه ارائه شده‌اند.

• **تناسب کلی:** این نوع از منظور ضمنی با پاسخ‌ها و واکنش‌هایی که ناقص اصل تناسب گرایس‌اند در ارتباط است.

- **تناسب - ارزیابی:** این طبقه از منظوره‌های ضمنی با پاسخ‌ها و واکنش‌های مربوط به ارزیابی، در ارتباط است.
- **تناسب - افشای اطلاعات:** این طبقه از منظوره‌های ضمنی با پاسخ‌ها و واکنش‌های مبتنی بر افشای اطلاعات درباره خود در ارتباط است.
- **تناسب - تغییر:** این نوع از منظوره‌های ضمنی با واکنش‌ها یا پاسخ‌هایی که موضوع را کاملاً تغییر می‌دهند، در ارتباط است.

۳-۴. طبقه‌بندی منظوره‌های ضمنی قاعده‌مند

منظوره‌های ضمنی قاعده‌مند دارای ویژگی‌های ساختاری و معنایی خاص‌اند و در گروه‌های کنایه، نقد و پرسش پاپ طبقه‌بندی می‌شوند:

- **کنایه:** بوتون می‌گوید «کنایه، ماحصل نقض اصل کیفیت است» (1988: 191).
- **نقد غیر مستقیم:**
الف: ظاهر غذا واقعاً زیباست. دوستش داری؟
ب: خُب، خیلی خوش‌رنگ و لعاب است. این‌طور نیست؟
- **پرسش پاپ:** این نوع از تلویح، پیامد نقض اصل تناسب است و بر مبنای دیالوگ کلیشه‌ای طراحی شده است که طی آن، پرسش ظاهراً نامربوط و غیرمتناسب «آیا پاپ، کاتولیک است؟»، در جواب، پرسش دیگری که پاسخ کاملاً بدیهی و واضح دارد، مطرح می‌شود (Bouton, 1988: 191).

جدول ۲: تعداد پرسش‌های مربوط به منظور ضمنی فردی و منظور ضمنی قاعده‌مند

Table 2. Number of Questions for Idiosyncratic and Formulaic Implicatures

تعداد پرسش‌های آزمون	نوع منظور ضمنی
منظور ضمنی قاعده‌مند	
۴	پرسش پاپ
۴	درک نقد
۳	کنایه
منظور ضمنی فردی	
۵	تناسب کلی

تعداد پرسش‌های آزمون	نوع منظور ضمنی
منظور ضمنی قاعده‌مند	
۳	تناسب - افشای اطلاعات
۴	تناسب - تغییر
۳	تناسب - ارزیابی
۲۶	مجموع پرسش‌ها

۴. نتایج پژوهش

به‌منظور بررسی توزیع نرمال داده‌ها، از آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف^{۳۰} استفاده شده است. جدول ۳ نتایج مربوط به آزمون توزیع نرمال داده‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف

Table 3. The Results of Kolmogorov-Smirnov Test

آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف			
معناداری	درجه آزادی	اطلاعات آماری	
.۰۷	۱۰۲	۶۷۸.	منظور ضمنی فردی
.۰۶	۱۰۲	۴۴۶.	منظور ضمنی قاعده‌مند
.۰۹	۱۰۸	۷۱۱.	امتیاز بسندگی

نتایج حاصل از آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف نشان می‌دهد که داده‌های مربوط به تمام متغیرها، به‌طور نرمال توزیع یافته‌اند؛ زیرا مقدار α در آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف بالاتر از ۰.۰۵ برآورد شده است. بنابراین از روش پارامتریک برای تجزیه داده‌ها استفاده می‌شود. جدول ۴، آمار توصیفی مربوط به زیرمجموعه‌های منظورهای ضمنی فردی و قاعده‌مند را که شامل اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان در تحقیق، مقادیر میانه و انحراف از معیار است، نشان می‌دهد.

جدول ۴: آمار توصیفی مربوط به زیرمجموعه‌های منظوره‌های ضمنی فردی و قاعده‌مند

Table 4. Descriptive Statistics of the Idiosyncratic and Formulaic Implicatures

انحراف از معیار	میانگین	بیشینه	کمینه	تعداد	
۰.۹۷	۲.۰۸	۴.۰۰	۰.۰	۱۰۲	پرسش پاپ
۱.۱۵	۱.۷۵	۴.۰۰	۰.۰	۱۰۲	درک نقد
۰.۸۶	۱.۷۴	۳.۰۰	۰.۰	۱۰۲	کنایه
۱.۵۲	۵.۵۸	۸.۰۰	۲.۰۰	۱۰۲	منظور ضمنی قاعده‌مند
۱.۱۸	۲.۸۲	۵.۰۰	۰.۰	۱۰۲	تناسب کلی
۰.۸۵	۱.۲۰	۳.۰۰	۰.۰	۱۰۲	تناسب - افشای اطلاعات
۰.۹۳	۲.۴۷	۴.۰۰	۱.۰۰	۱۰۲	تناسب - تغییر
۰.۷۶	۱.۸۷	۳.۰۰	۰.۰	۱۰۲	تناسب - ارزیابی
۲.۱۳	۸.۳۷	۱۲.۰۰	۴.۰۰	۱۰۲	منظور ضمنی فردی

همان‌طور که در جدول ۴ دیده می‌شود، تعداد ۱۰۲ دانشجو در پژوهش حاضر شرکت کرده‌اند. علاوه بر این، نتایج حاصل از بررسی‌ها نشان می‌دهند که متوسط نمره دانشجویان در آزمون درک منظور ضمنی قاعده‌مند که شامل ۱۱ آیتم بوده، برابر ۵.۵۸ و متوسط نمره آن‌ها در آزمون درک منظور ضمنی فردی که شامل ۱۵ آیتم بوده، برابر ۸.۳۷ بوده است.

برای پاسخ به پرسش اول تحقیق، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. جدول ۵ نتایج مربوط به آزمون همبستگی پیرسون را که برای ارزیابی همبستگی میان سطح بسندگی زبان دانشجویان زبان انگلیسی در ایران و زیرمجموعه‌های دانش منظور ضمنی اجرا شده، نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) میان سطح بسندگی زبانی دانشجویان و دانش منظور ضمنی کلام

Table 5. Results of Pearson Correlation Between Proficiency Level and Implicature Knowledge

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							۱.۰۰	پرسش پاپ
						۱.۰۰	-۱.۰	درک نقد
					۱.۰۰	۰.۵	**۰.۳۴	کنایه
					**۰.۲۳	۰.۶	**۰.۲۶	تناسب کلی

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
			۱.۰۰	۱۴.	**.۴۳	**.۲۶	۰۴.	تناسب - افشای اطلاعات
		۱.۰۰	۱۱.	۰۲.	۰۸.	**.۵۳	۰۸.	تناسب - تغییر
	۱.۰۰	۱۶.	۱۴.	۰۸.	**.۲۰	۱۵.	۰۷.	تناسب - ارزیابی
۱.۰۰	**.۴۷	**.۴۸	**.۵۴	**.۴۰	**.۲۳	**.۴۹	۱۴.	امتیاز مهارت زبانی

** همبستگی، در سطح ۰.۰۱ معنادار است.

* همبستگی، در سطح ۰.۰۵ معنادار است.

همان‌طور که در جدول ۵ آمده است، از میان سه زیرمجموعه منظور ضمنی قاعده‌مند، درک نقد دارای بالاترین میزان همبستگی معنادار مثبت و پرسش پاپ دارای پایین‌ترین سطح هم-بستگی با بسندگی زبانی است. علاوه بر این، از میان چهار زیرمجموعه منظور ضمنی فردی نیز نمونه‌های تناسب - افشای اطلاعات و تناسب کلی، به ترتیب، بیشترین و کم‌ترین سطح همبستگی معنادار مثبت را با میزان بسندگی زبانی داشته‌اند. طبق این نتایج، فرضیه نخست رد می‌شود؛ زیرا میان زیرمجموعه‌های مختلف منظور ضمنی گفتار و دانش زبان‌آموز برای درک منظورهای ضمنی، رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۶ نتایج مربوط به آزمون همبستگی پیرسون را برای سطح مهارت زبانی دانشجویان زبان انگلیسی در ایران و درک آنها از منظورهای ضمنی قاعده‌مند و فردی نشان می‌دهد.

جدول ۶: همبستگی (پیرسون) میان سطح مهارت زبانی و درک منظورهای ضمنی قاعده‌مند و فردی

Table 6. Results of Pearson Correlation Between Proficiency Level and Formulaic and Idiosyncratic Implicatures

۳	۲	۱	
		۱.۰۰	منظور ضمنی قاعده‌مند
	۱.۰۰	**.۴۰	منظور ضمنی فردی
۱.۰۰	**۰.۸۲	**۰.۵۹	نمره مهارت زبانی

** همبستگی، در سطح ۰.۰۱ معنادار است.

* همبستگی، در سطح ۰.۰۵ معنادار است.

نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون نشان می‌دهند که میان بسندگی زبان دانشجویان و درک دو نوع از منظور ضمنی گفتار (یعنی منظور ضمنی قاعده‌مند و منظور ضمنی فردی)، ارتباط معناداری وجود دارد.

برای پاسخ‌گویی به پرسش دوم تحقیق که بر ارزیابی تفاوت میان زیرمجموعه‌های دانش منظورشناختی میان دانشجویان دارای مهارت زبانی بالا و دانشجویان دارای مهارت زبانی پایین متمرکز است، آزمون تی مستقل اجرا شد. جدول ۷، آمار توصیفی مربوط به دانش دانشجویان برای شناخت منظور ضمنی کلام را نشان می‌دهد. نتایج مربوط به آزمون تی نیز در جدول ۸ آمده است.

جدول ۷: آمار توصیفی مربوط به دانش زبان‌آموزان برای درک منظور ضمنی کلام
Table 7. The Descriptive Statistics of Learners in Implicature Knowledge

متوسط خطای معیار	انحراف از معیار	میان	تعداد	گروه	
۱۵۰	۱۱۳	۱۸۷	۵۴	سطح بالا	پرسش پاپ
۱۰	۶۹	۲۳۳	۴۸	سطح پایین	
۱۱۰	۸۶	۱۱۶	۵۴	سطح بالا	درک نقد
۱۵	۱۰۸	۲۴۱	۴۸	سطح پایین	
۱۲۰	۸۹	۱۶۲	۵۴	سطح بالا	کنایه
۱۱	۸۱	۲۶۷	۴۸	سطح پایین	
۱۵۰	۱۱۲	۲۴۰	۵۴	سطح بالا	تناسب کلی
۱۵	۱۰۷	۳۲۹	۴۸	سطح پایین	
۰۸	۶۵	۷۹	۵۴	سطح بالا	تناسب - افشا
۱۲	۸۳	۱۶۶	۴۸	سطح پایین	
۱۰۰	۸۰	۲۰۰	۵۴	سطح بالا	تناسب - تغییر
۱۱	۷۷	۳۰۰	۴۸	سطح پایین	
۱۰۰	۷۷	۱۰۳	۵۴	سطح بالا	تناسب -
۰۸	۵۶	۲۲۵	۴۸	سطح پایین	ارزیابی

از نتایج مندرج در جدول ۷ چنین استنباط می‌شود که امتیاز متوسط بسندگی مهارت برای

دانشجویان سطح بالا در تمام زیرمجموعه‌های منظور ضمنی، نسبت به گروه دیگر دانشجویان بالاتر بوده است. برای شناسایی معناداری این اختلاف، از آزمون تی مستقل استفاده شده است.

جدول ۸: نتایج حاصل از آزمون تی مستقل

Table 8. Results of the Independent-Samples T-Test

معیار	تفاضل خطای	متوسط اختلاف	معناداری	درجه آزادی	تی	
	.۱۸	-.۴۶	.۰۱	۱۰۰	-۲.۴۵	پرسش پاپ
	.۱۹	-۱.۲۵	.۰۰	۱۰۰	-۶.۴۵	درک نقد
	.۱۷	-۱.۰۵	.۰۲	۱۰۰	-۱.۴۳	کنایه
	.۲۱	-.۸۸	.۰۰	۱۰۰	-۴.۰۵	تناسب کلی
	.۱۴	-.۸۷	.۰۰	۱۰۰	-۵.۸۹	تناسب - افشا
	.۱۵	-۱.۰۰	.۰۰	۱۰۰	-۶.۴۰	تناسب - تغییر
	.۱۳	-.۷۱	.۰۰	۱۰۰	-۵.۲۷	تناسب - ارزیابی

همان‌طور که در جدول ۸ آمده، میان دانش و مهارت لازم برای درک تمام انواع زیرمجموعه‌های معنی ضمنی کلام، تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین فرضیه دوم نیز رد می‌شود؛ زیرا میان درک دانشجویان از زیرمجموعه‌های مختلف معنی ضمنی کلام و سطح مهارت زبانی آن‌ها، تفاوت معنادار وجود دارد.

درنهایت، برای پاسخ به آخرین پرسش تحقیق، از روش مدل‌سازی معادله ساختاری^{۳۶} استفاده شد. شکل ۱ بازنمون تصویری روابط میان درک دانشجویان از منظوره‌های ضمنی فردی و قاعده‌مند با سطح مهارت زبانی آن‌ها را نشان می‌دهد. به منظور بررسی و سنجش قوت روابط علی میان مؤلفه‌های مختلف تصویر به برآوردهای استانداردسازی شده استناد شده است.

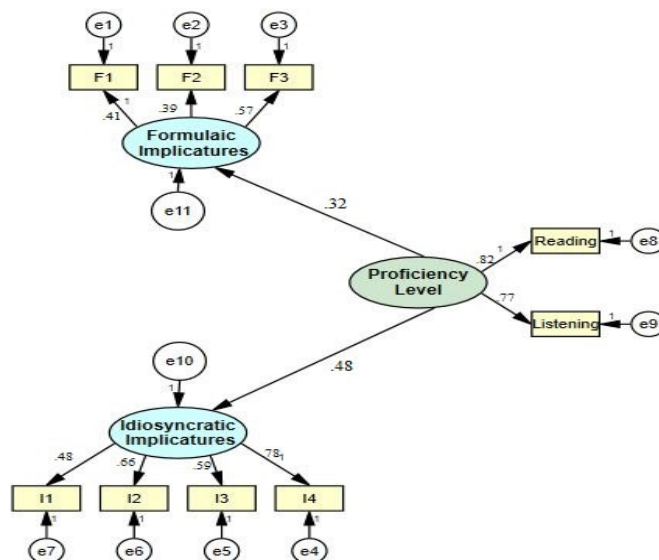
برای بررسی برازش مدل، از شاخص‌های نیکویی برازش^{۳۷} استفاده شده است. شاخص‌های نیکویی برازش را می‌توانید در جدول ۹ مشاهده کنید. در این پژوهش از معیارهای χ^2/df ، GFI، CFI و RMSEA استفاده شده است. به منظور دسترسی به یک مدل کارآمد، شاخص χ^2/df باید کمتر از ۳ و شاخص‌های GFI، CFI و NFI نباید بیشتر از ۹ باشند. علاوه بر این،

مقدار شاخص RMSEA نیز باید کمتر از ۰.۸ باشد.

جدول ۹: شاخص‌های نیکویی برازش
Table 9. Goodness of Fit Indices

RMSEA	NFI	CFI	GFI	X2/df	
<۰.۸	>۰.۹۰	>۰.۹۰	<۰.۹۰	<۳	برازش مقبول
.۰۷۸	۹۳۱.	۹۴۰.	۹۱۱.	۲.۹۵	مدل اصلاح‌شده

همان‌طور که از جدول ۹ برمی‌آید، مقدار تمام شاخص‌های نیکویی برازش در بازهٔ مقبول، واقع شده‌اند. بنابراین، مدل پیشنهادی، اعتبار مقبولی دارد.



شکل ۱: بازنمون تصویری روابط میان توانایی دانشجویان زبان انگلیسی در درک منظوره‌های ضمنی قاعده‌مند و فردی با سطح بسندگی زبانی آن‌ها

Figure 1. The schematic representation of the interrelationships among EFL learners' idiosyncratic and formulaic implicatures and the proficiency level

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، منظور ضمنی فردی دارای سه زیرمجموعه و منظور ضمنی قاعده‌مند دارای چهار زیرمجموعه است. نتایج حاصل از مدل‌سازی معادله ساختاری نشان می‌دهد که هر دو نوع منظور ضمنی، به صورت مثبت و معنادار به میزان بسندگی زبانی وابسته است: منظور ضمنی فردی ($\beta = .48, p < 0.05$) و منظور ضمنی قاعده‌مند ($\beta = .32, p < 0.05$). بنابراین، از جزء «سطح بسندگی زبانی» دو مسیر به منظور ضمنی قاعده‌مند و منظور ضمنی فردی منشعب می‌شود.

۵. بحث

پرسش اول و دوم تحقیق پیش رو متمرکز بر این مسئله بودند که آیا سطح بسندگی مهارت زبانی دانشجویان، با توانایی آن‌ها در درک دانش ضمنی و همچنین، درک زیرمجموعه‌های منظورهای ضمنی قاعده‌مند و فردی ارتباط داشته است یا خیر. یافته‌های تحقیق حاضر نیز با نتایج پژوهش‌های پیشین همخوانی دارند (Bouton, 1988, 1992, 1994a, 1994b; Cook & Liddicoat, 2002; Garcia, 2004; Köylü, 2018; Roever et al., 2014, Taguchi, 2005; Taguchi et al., 2013; Shively et al., 2008, Yamanaka, 2003). پژوهش حاضر نشان می‌دهد که توانایی دانشجویان در درک منظورهای ضمنی، با سطح بسندگی زبانی آن‌ها، رابطه و همبستگی مثبت دارد و دانشجویان می‌توانند در زمان تعبیر منظورهای ضمنی گفتاری، از این همبستگی به‌عنوان امتیازی بزرگ بهره بگیرند. پرسش سوم تحقیق نیز بر شناسایی امکان پیش‌بینی قدرت دانشجویان در تعبیر زیرمجموعه‌های منظورهای ضمنی فردی و قاعده‌مند با استناد به سطح بسندگی زبانی متمرکز است. نتایج حاصل از مدل‌سازی معادله ساختاری نشان می‌دهد که توان دانشجویان در تعبیر و تفسیر هر دو منظور ضمنی فردی و قاعده‌مند را می‌توان بر مبنای سطح بسندگی زبان آن‌ها در استفاده از زبان دوم شناسایی کرد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین درباره ارتباط میان دانش دانشجویان برای درک منظورهای ضمنی و سطح بسندگی زبان هم‌راستا است.

سطح بسندگی زبان دانشجویان در استفاده از زبان دوم به دو عامل بستگی دارد. اولاً این مهارت می‌تواند با رویکرد دانشجویان به تعبیر و تفسیر داده‌های ورودی در ارتباط باشد. دانشجویانی که سطح بسندگی زبانی بالاتری داشته و درک خیلی خوبی داشتند، توانایی

بیشتری در پردازش اطلاعات زبان‌شناختی و بافت‌ویژه و درک منظور کلام داشته‌اند. اما دانشجویانی که سطح بسندگی مهارت‌های زبانی‌شان محدود بوده، از تعبیر و تفسیر فرالفظی جملات بازمانده و در شناسایی معنی و منظور موردنظر گوینده دچار آشفتگی شده‌اند. ثانیاً از آنجایی که شنود، کنشی گذرا بوده، دانشجویان باید در همان لحظه به رمزگشایی جمله‌ها و اطلاعات بافتی، اقدام می‌کرده‌اند. علاوه بر این، زبان‌آموزان باید در طول بازه زمانی نسبتاً کوتاه، مناسب‌ترین تعبیر و تفسیر را برای جملات می‌یافته‌اند. بنابراین دانشجویانی که بسندگی زبان آن‌ها در استفاده از زبان دوم محدود بوده، در پردازش و درک بافت دچار مشکل شده‌اند. نتایج حاصل از پژوهش تاگوچی (2009, 2005) نشان می‌دهند که دانشجویانی که بسندگی زبانی پایین‌تری داشتند، در درک منظوره‌های ضمنی غیرقراردادی و فردی دچار مشکل می‌شوند؛ اما میزان خطا و آشفتگی در میان دانشجویان سطح متوسط و پیشرفته کمتر است. علاوه بر این، یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش گارسیا (2004) نیز در تطابق و هماهنگی بوده‌اند. در ضمن، یافته‌های پژوهش حاضر، نتایج تحقیقات لی (2002) را تأیید می‌کنند. البته این نکته را باید ذکر کرد که خلاف پژوهش حاضر، در آن تحقیق، آزمون‌ها شنیداری به‌کارگرفته نشده و صرفاً شرایط و موقعیت‌های حاوی تلویح، برای دانشجویان توضیح داده شده‌اند. نتایج پژوهش لی نشان داد که گویشوران غیربومی زبان انگلیسی، به‌لحاظ توانایی در تعبیر منظوره‌های ضمنی خاص، دگرزبانی و گفتاری، نسبت به گویشوران بومی ضعیف‌ترند.

همچنین، بررسی نحوه هم‌بستگی زیرمجموعه‌های منظوره‌های ضمنی فردی و قاعده‌مند با سطح بسندگی زبانی دانشجویان نیز خالی از لطف و ارزش نیست. از میان سه زیرمجموعه منظوره‌های ضمنی قاعده‌مند، درک نقد دارای بالاترین میزان هم‌بستگی مثبت با سطح بسندگی زبانی بوده است و بعد از آن کنایه و پرسش پاپ در رتبه‌های بعد قرار گرفته‌اند. این یافته‌ها بر درستی نتایج تحقیقات بوتون (1999, 1994a, 1992) صحه می‌گذارد؛ زیرا بوتون چنین استدلال کرده است که گویشوران غیربومی در مقایسه با گویشوران بومی یک زبان، بسندگی زبان محدودتری در تعبیر منظوره‌های ضمنی کلام دارند و این بدان معناست که میان بسندگی زبانی و توانایی درک منظوره‌های ضمنی گفتار، رابطه هم‌بستگی مثبت وجود دارد. همچنین، او بدین نکته نیز اشاره می‌کند که یکی از عوامل مؤثری که گویشوران غیربومی را از ارائه تعبیرهایی مشابه

با تعابیر گویشوران بومی برای منظوره‌های ضمنی گفتار باز می‌دارد، عدم توانایی آن‌ها در شناخت و درک نقد است. زمانی که زبان‌آموزان با این نوع از منظور ضمنی مواجه می‌شوند، جمله‌ها را به صورت تحت‌اللفظی و بدون اطلاع از معنی زیربنایی آن‌ها که درحقیقت، نقد غیرمستقیم است، تعبیر می‌کنند. بوتون به این نتیجه رسیده است که حتی دانشجویان غیربومی‌ای که ۱۷ ماه در ایالات متحد آمریکا زندگی کرده‌اند، در تعبیر نقد غیرمستقیم، پرسش پاپ، کنایه و تلویح مبتنی بر توالی با مشکل مواجه شده‌اند؛ امری که نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کند. به علاوه، یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج یاماناکا (2003) نیز همخوانی دارند. یاماناکا به این نتیجه رسیده است که دانشجویانی که بسندگی زبانی محدودتری دارند، در تعبیر منظوره‌های ضمنی مبتنی بر کنایه موفق نیستند، اما دانشجویان دارای بسندگی زبانی بالا، با این مشکل مواجه نمی‌شوند. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تحقیق شیولی و همکاران (2008) نیز همخوانی دارد؛ زیرا شیولی و همکاران نیز بدین نتیجه رسیده‌اند که توان بازشناسایی منظوره‌های ضمنی مبتنی بر کنایه، با بسندگی زبان در استفاده از زبان دوم ارتباط مستقیم دارد. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تاگوچی و همکاران (2013) و همچنین روور و همکاران (2014) همخوانی دارد، زیرا در این پژوهش‌ها آمده است که بسندگی زبانی و توان درک منظوره‌های ضمنی گفتاری، با هم همبستگی مثبت دارند.

علاوه بر این، از میان چهار زیرمجموعه منظور ضمنی فردی، تناسب - افشای اطلاعات دارای بالاترین میزان همبستگی مثبت با سطح بسندگی زبانی بوده است و پس از آن، تناسب - تغییر، تناسب - ارزیابی و تناسب کلی در رتبه‌های بعد قرار گرفته است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های کوک و لیدی‌کوت^{۳۸} (2002) نیز هم‌راستا و هماهنگ است. در ضمن، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تحقیق گارسیا (2004) نیز هم‌راستا و هماهنگ است. گارسیا گزارش کرده است که آن دسته از دانشجویان زبان انگلیسی که نمره‌های آزمون تافل بالاتری دارند، نسبت به دانشجویانی که نمره آزمون تافل آن‌ها پایین‌تر است، تعابیر دقیق‌تر و درست‌تری برای کنش‌های گفتاری غیرمستقیم ارائه می‌کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر را بدین طریق می‌توان تفسیر کرد که انتقال دانش لازم برای تعبیر منظوره‌های ضمنی، تسهیل‌گر خواهد بود به شرط آنکه معنی، قرارداد مشترک میان زبان اول و زبان دوم را رمزگذاری کند. اما زمانی که جمله، قرارداد فرهنگی خاصی را نقض می‌کند (مثل

پرسش پاپ) یا حاوی هیچ‌کدام از قراردادهای مشترک بین دو زبان نباشد، درک منظور جمله با دشواری مواجه خواهد شد. علاوه بر اصل قرارداد مشترک، فاصله میان معنای گزاره‌ای و معنای موردنظر گوینده نیز بر درک شنونده از منظور جمله تأثیر می‌گذارد. مهارت استفاده از زبان دوم نیز یک تأثیر بسیار مساعد بر درک منظوره‌های ضمنی گفتار دارد و گاهی، تأثیر آن از عامل‌های دیگر مثل تجربه تحصیل در کشور زبان مقصد، قوی‌تر است (Roever et al., 2011; Taguchi, 2014). نتایج پژوهش حاضر را با استناد به یک اصل دیگر نیز می‌توان تبیین کرد و آن اصل از این قرار است که به دلیل وجود محدودیت‌های زبان‌شناختی و مهارتی، دانشجویان سطح مبتدی، غالباً منابع زبان‌شناختی خود را در جهت درک معنای گزاره‌ای یا تحت‌اللفظی جمله صرف می‌کنند. در مقابل، دانشجویان سطح پیشرفته، از دانش زبان‌شناختی خود برای بهره‌برداری از برخی از منابع پردازشی خاص و تعبیر معنای جملات در فراتر از سطح تحت‌اللفظی و استنباط معنای ضمنی استفاده می‌کنند.

برای برخی از دانشجویان علت دشواری در تعبیر منظور ضمنی جمله این است که میان معنای تحت‌اللفظی و منظور مورد نظر گوینده، فاصله زیادی وجود دارد. این قضیه، در یافته‌های پژوهش کوک و لیدی‌کوت (2002)، پژوهش‌های مرتبط با کنایه (Bouton, 1992, 1999; Yamanaka, 2003) و پژوهش حاضر مطرح شده است. از آنجایی که در کنایه، میزان انحراف معنی تحت‌اللفظی جمله از مقصود واقعی گوینده زیاد است، تعبیر و درک آن بسیار دشوار خواهد بود. دشواری‌های مرتبط با تعبیر و تفسیر کنایه حاکی از آنند که دانشجویان زبان دوم، احتمالاً با قواعد و قراردادهای زبان مقصد در زمینه استفاده از کنایه آشنایی ندارند. آدای جمله‌ای مغایر و متناقض با مقصود و نیت واقعی، ابزار ادبی متداولی است و ما عامدانه از این نوع ابزار استفاده می‌کنیم تا گوینده را متوجه مقصود متناقض خود کنیم. عدم توانایی زبان‌آموزان در درک و تعبیر کنایه، دال بر آن است که قراردادهای بلاغی و زبانی آرایه کنایه به‌سادگی در زبان دوم قابل‌دسترس نیست. علاوه بر این، امکان دارد که کنایه سازه فرهنگی وابسته باشد. کنایه در برخی از فرهنگ‌ها کاربرد بیشتر و متداول‌تری دارد؛ در نتیجه دانشجویان زبان آن فرهنگ یا جامعه تجربه کافی برای استفاده از عنصر کنایه ندارند و همین فقدان تجربه بر دشواری درک و تعبیر کنایه می‌افزاید.

۶. نتیجه‌گیری، کاربردهای نتایج و معرفی پیشنهاد برای پژوهش‌های آتی

پژوهش حاضر با هدف شناسایی رابطه میان توانایی درک منظوره‌های ضمنی قاعده‌مند و فردی با سطح بسندگی زبانی در میان ۱۰۲ دانشجوی زبان انگلیسی انجام شده است. نتایج حاصل از تحقیق حاضر حاکی از آنند که دانش موردنیاز برای تعبیر منظوره‌های ضمنی کلام، با سطح بسندگی زبانی دانشجویان، رابطه مثبت و معنادار دارد. از نکات مثبت و کاربردهای پژوهش حاضر می‌توان گفت که در این اثر، از آزمونی شنیداری برای شناسایی هم‌بستگی میان توانایی دانشجویان در درک انواع زیرمجموعه‌های منظور ضمنی و سطح بسندگی مهارت زبانی آن‌ها استفاده شده است؛ زیرا تاکنون در هیچ پژوهش دیگری از آزمون شنیداری برای تجزیه و تحلیل هم‌بستگی بین زیرمجموعه‌های منظوره‌های ضمنی قاعده‌مند و فردی با سطح بسندگی زبانی استفاده نشده است. نتایج حاصل از تحقیق حاضر حاوی نکته‌های آموزنده و ارزشمندی برای معلمان، طراحان مواد آموزشی و زبان‌آموزان است. در پی رشد پدیده جهانی‌شدن و افزایش (سوء)تعامل‌های بین‌فرهنگی، نقش توانش منظورشناختی در شناخت منظور ضمنی و منظور صریح جملات، بیش‌ازپیش اهمیت یافته است؛ زیرا گفتگو و تعامل، تنها در صورتی موفق خواهد بود که سخن‌گویان، به قانون‌های منظورشناختی مشترک برای نحوه استفاده و تعبیر زبان پایبند باشند. بنابراین، دانشجویان زبان‌های دوم و خارجی باید هم قواعد نحو و معناشناسی زبان مقصد و هم نحوه کاربرد و منظورشناسی در آن زبان را یاد بگیرند (Taguchi, 2015). بنابراین، طراحان کتاب‌های درسی باید مصادیق فرهنگ‌وابسته منظوره‌های ضمنی قاعده‌مند و فردی را در متون و مباحث کتاب‌های درسی بگنجانند تا درک زبان‌آموزان از آن منظورها را افزایش دهند. بنابراین، یکی از کاربردهای آموزشی پژوهش حاضر آن است که بر تمام فعالان حوزه تدریس و آموزش روشن می‌شود که استناد به اطلاعات بافت‌ویژه و توجه به پیشینه فرهنگی دانشجویان در دوره‌های آموزشی مختلف، به‌جای تمرکز صرف بر مشخصه‌های زبان‌شناختی، در فرایند تدریس و یادگیری، نقش بسیار مطلوب و بسزایی در ارتقای احتمال موفقیت دانشجویان در درک و تعبیر منظوره‌های ضمنی گفتار خواهد داشت.

از آنجایی که منظور ضمنی گفتاری، یکی از ویژگی‌های رایج مکالمات روزانه میان گویشوران بومی هر زبان است، به‌نظر می‌رسد تدریس آموزه‌های منظورشناختی به زبان‌آموزان می‌تواند راهکاری کاملاً منطقی و مؤثر باشد (Armstrong, 2007). درباره تدریس منظوره‌های ضمنی زبان به دانشجویان نیز باید بیان کرد که منظوره‌های ضمنی فردی می‌توانند زودتر از منظوره‌های

ضمنی قاعده‌مند تدریس شوند؛ زیرا درک و تعبیر آن‌ها ساده‌تر است. علاوه بر این، زبان‌آموزان می‌توانند صورت‌های بیانی قراردادی مربوط به تلویح‌ها را با زبان خود مقایسه کنند. درخشان (2014) بر این باور است که معلم‌ها باید در زمان تدریس منظوره‌های ضمنی کمتر مرسوم، از مواد آموزشی صوتی-تصویری معتبر که از فیلم‌ها و برنامه‌های تلویزیونی استخراج شده‌اند، استفاده کنند. بدین ترتیب، زبان‌آموزان می‌توانند سطح بسندگی زبانی را از طریق اطلاعات بافت-ویژه زبان مقصد افزایش دهند. معلم‌ها در زمان تدریس می‌توانند زبان‌آموزان را به استفاده از اطلاعات بافت‌ویژه مثل سرخ‌های فرازبانی نظیر لحن و آهنگ صدا، وقفه، حالات بدن و حالت‌های چهره برای اشتقاق هرچه بهتر معنا تشویق و ترغیب کنند.

در بخش آخر این تحقیق، چندین توصیه برای پژوهش‌های آتی مطرح شده است. نخست، در پژوهش حاضر، این نتیجه حاصل شد که میان درک زیرمجموعه‌های مختلف منظوره‌های ضمنی قاعده‌مند و فردی، با دو سطح بسندگی زبانی پایین و بالا، ارتباط معناداری وجود دارد؛ اما پژوهشگران دیگر می‌توانند سطوح دیگر بسندگی زبانی را نیز بررسی کنند. دوم، در پژوهش‌های آتی، بازه و انواع ابزارهای مورد استفاده برای ارزیابی توان دانشجویان در درک منظور ضمنی زبان مقصد باید افزایش و توسعه یابد. در پژوهش حاضر، از آزمون شنیداری برای سنجش درک منظور ضمنی استفاده شده است. این محدودیت را می‌توان از طریق بهتر کردن ابزارهایی که کنش‌های استنباطی رایج در زندگی واقعی را بازتاب می‌دهند، رفع کرد. علاوه بر این، استفاده از ترکیبی از انواع اطلاعات و داده‌ها، مثل اطلاعات تصویری، صوتی و متن‌محور نیز بسیار سودمند و کارآمد خواهد بود. سوم، در تحقیق حاضر، از آزمون آبلتس برای ارزیابی استفاده شده است. بنابراین، امکان استفاده از آزمون‌های دیگر مثل سی‌پی‌ای، تافل و افسی‌ای در پژوهش‌های آتی وجود دارد. چهارم، پژوهش‌های آتی می‌توانند رابطه جنسیت، بسندگی زبان و دانش درک منظور ضمنی را بررسی کنند. اگرچه در پژوهش حاضر این مورد بررسی شد و نتایج نشان داد هیچ تفاوتی بین مرد و زن وجود ندارد، به دلیل افزایش تعداد کلمات نتایج گزارش نشد. پنجم، داده‌ها و یافته‌های تجربی مبتنی بر رویکرد اجتماعی شناختی کچکس^{۳۹} (2014)، چندان مورد توجه پژوهشگران نبوده‌اند. بنابراین، ضرورت اجرای پژوهش‌هایی از این دست در آن زمینه به وضوح حس می‌شود. در پژوهش‌های پیشین، زبان-آموزان عمدتاً، در نقش یک «گیرنده اطلاعات منفعل» بررسی می‌شدند و نقش فعال آن‌ها در

فرایند درک و تعبیر منظوره‌های ضمنی زبان مورد توجه نبوده است. پژوهشگران دیگر می‌توانند از تحلیل گفتمان یا تحلیل گفتگو به‌عنوان گزینه ابزاری یا روش‌شناختی جدید استفاده کنند و گرایش و رویکرد سخنوران را در رمزگشایی از تلویح‌ها یا منظوره‌های ضمنی‌ای که در گفتمان مستمر پدید می‌آیند، بررسی نمایند.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. conversational implicature
2. interlanguage pragmatics
3. Golestan university
4. idiosyncratic implicature
5. formulaic implicature
6. understand criticism
7. Pope Q
8. relevance disclosure
9. general relevance
10. Taguchi and Roever
11. Grice
12. Sperber and Wilson
13. Relevance Theory
14. Lee
15. Garcia
16. Derakhshan
17. Yamanaka
18. Shively, Menke, & Manzon-Omundson
19. Thomas
20. cooperative principle
21. conventional implicature
22. conversational implicature
23. Taguchi
24. Bouton
25. Taguchi
26. Yamaguchi
27. Bouton
28. Pope Q
29. Irony
30. understand criticism
31. relevance-general
32. relevance-evaluation

33. relevance-change
34. relevance-disclosure
35. kolmogorov-smirnov
36. structural equation modelling
37. goodness of fit
38. Cook & Liddicoat
39. Kecskes

8. References

- Armstrong, S. J. (2007). "Grice's cooperative principle at work in an ESL classroom: A case for teaching implicature". *Journal of Inquiry and Research*. 86(8).Pp: 77-95.
- Bouton, L. (1992). "The interpretation of implicature in English by NNS: Does it come automatically without being explicitly taught?". In L. Bouton & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and language learning monograph series. Vol. 3* (Pp: 66-80). Urbana Champaign, IL: University of Illinois.
- ----- (1999). "Developing nonnative speaker skills in interpreting conversational implicatures in English". In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (Pp: 47-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouton, L. F. (1988). "A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English". *World Englishes*. 7(2).Pp: 183-196.
- ----- (1994a). "Can non-native speakers' skill in interpreting implicature in American English be improved through explicit instruction? A pilot study". In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 5.Pp: 88-109). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Division of English as an International Language.
- ----- (1994b). "Conversational implicature in a second language learned slowly when not deliberately taught". *Journal of Pragmatics*. 22(2).Pp: 157-167.
- Cook, M. & A. J. Liddicoat, (2002), "The development of comprehension in interlanguage pragmatics: The case of request strategies in English". *Australian Review of Applied Linguistics*. 25(1). Pp: 19-39.

- Derakhshan, A. (2014). *The effect of consciousness-raising video-driven prompts on the comprehension of implicatures and speech acts* (Unpublished doctoral dissertation). Allameh Tabataba'i University: Tehran, Iran.
- Garcia, P. (2004). "Developmental differences in speech act recognition: A pragmatic awareness study". *Language Awareness*. 13(1). Pp. 96–115.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation". In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, Vol. 3* (Pp: 31–58). New York, NY: Academic Press.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural Pragmatics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Köylü, Y. (2018). "Comprehension of conversational implicatures in L2 English". *Intercultural Pragmatics*. 15(3).Pp:373-408.
- Lee, J. S. (2002). "Interpreting conversational implicatures: A study of Korean learners of English". *The Korea TESOL Journal*. 5(1).Pp: 1-26.
- LoCastro, V. (2003). *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Roever, C.; S. Wang & S. Brophy, (2014), "Learner background factors and learning of second language pragmatics". *International Review of Applied Linguistics*. 5(4). Pp: 377-401.
- Shively, R.; M. Menke & S. Manzón-Omundson, (2008), "Perception of irony by L2 learners of Spanish". *Issues in Applied Linguistics*. 16(1).Pp: 101–132.
- Sperber, D. & D. Wilson, (1995), *Relevance: Communication and Cognition* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Taguchi, N. & , C. Roever, (2017), *Second Language Pragmatics*. New York, NY: Oxford University Press.
- ----- & S. Yamaguchi, (2019), "Implicature comprehension in L2 pragmatics research". In Taguchi, N. (Ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (Pp: 31-46). New York/London: Routledge.
- ----- (2002). "An application of Relevance Theory to the analysis of L2

interpretation processes: The comprehension of indirect replies". *International Review of Applied Linguistics*. 40(2).Pp: 151-176.

- ----- (2005). "Comprehending implied meaning in English as a foreign language". *Modern Language Journal*. 89(4).Pp: 543 - 562.
- ----- (2009). "Comprehension of indirect opinions and refusals in L2 Japanese". In N. Taguchi, (Ed.), *Pragmatic competence* (Pp: 249–274). New York, NY: Mouton de Gruyter.
- ----- (2011). "The effect of L2 proficiency and study-abroad experience in pragmatic comprehension". *Language Learning*. 61(3).Pp: 904-939.
- ----- (2015). "Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. State-of-the-art article". *Language Teaching*. 48(1).Pp: 1–50.
- ----- (2018). Advanced pragmatic competence. In P. A. Malovrh & A. Benati (Eds.), *The handbook of advanced proficiency in second language acquisition* (Pp: 505–526). Wiley-Blackwell.
- ----- (Ed.). (2019). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New York/London: Routledge.
- -----; S. Li & Y. Liu (2013). "Comprehension of conversational implicature in L2 Chinese". *Pragmatics and Cognition*. 21(1).Pp: 139–157.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamanaka, J. (2003). "Effects of proficiency and length of residence on the pragmatic comprehension of Japanese ESL Learners". *Second Language Studies*. 22(1). Pp: 107–175.

The Relationship between Iranian EFL Learners' Proficiency Level and Their Knowledge of Idiosyncratic and Formulaic Implicatures

Ali Derakhshan *

Assistant Professor- Department of English Language and Literature- Faculty of Humanities and Social Sciences- Golestan University- Gorgan, Iran.

Received: 20/05/2019

Accepted: 29/07/2019

Conversational implicature, which is a component of speaker meaning that constitutes an aspect of what is meant in a speaker's utterance without being part of what is said, is subsumed under interlanguage pragmatics (ILP) which has attracted considerable attention from pragmatics practitioners and theoreticians. Nonetheless, very few studies have explored the correlation between implicature knowledge and the proficiency level; therefore, the present study, conducted at Golestan University among Teaching English as a Foreign Language (TEFL) and English Literature students, aimed to find out not only whether there would be any statistically significant relationship between 102 (35 males and 67 females) Iranian EFL learners' proficiency level (High vs. Low) and their implicature knowledge as well as the subcategories of idiosyncratic and formulaic implicatures, but also whether there would exist any significant relationship between male and female EFL learners' proficiency level (High vs. low) and their implicature knowledge. Moreover, this study investigated to what extent the (sub)categories of idiosyncratic and formulaic implicatures could be predicted by the proficiency level. The results of Pearson correlation indicated that there was a positive significant relationship between proficiency score and both formulaic implicatures and idiosyncratic implicatures. Moreover, among three sub-constructs of formulaic implicatures, Understand Criticism had the highest positive significant correlation and the Pope Q had the lowest correlation with proficiency. In addition, among four sub-constructs of idiosyncratic implicatures, Relevance Disclosure had the highest positive significant correlation and Relevance General had the lowest correlation with proficiency. However, the results of independent-samples t-test indicated that there is no significant difference in the implicature knowledge between male and female students. Results of Structural Equation Modelling (SEM) revealed that both types of implicatures are predicted positively and significantly by proficiency level. Therefore, one of the implications of the present study for materials developers is to include idiosyncratic and formulaic implicatures in the textbooks to enhance the learners' implicature comprehension; teachers can also focus on the significance of interpreting the implied meaning rather than just focusing on linguistic features.

Keywords: Formulaic implicature; Interlanguage pragmatics; Idiosyncratic implicature; Pope Q; Relevance disclosure; Relevance general proficiency; Understand criticism

* Corresponding author: E-mail: a.derakhshan@gu.ac.ir