

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال چهارم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۰)، پاییز و زمستان ۱۳۹۴

## سنجش دانش کاربردشناسی فارسی آموزان غیر ایرانی:

### بررسی نقش دوره‌های آموزش زبان فارسی، زبان مادری و سطح زبانی زبان آموزان

علیرضا احمدی

دانشیار زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی - دانشگاه شیراز

لیلا نقوی

دانش‌آموخته‌ی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

## چکیده

با وجود توجه و تمایل روزافزون به پژوهش در حوزه‌ی کاربردشناسی بین‌زبانی، پژوهش در زمینه‌ی ارزشیابی این حوزه‌ی بسیار مهم در زبان دوم، هنوز کندتر از ارزشیابی جنبه‌های دیگر رشد و پیشرفت توانش زبانی فراگیران زبان دوم پیش می‌رود (روور، ۲۰۰۶). از این‌رو، پژوهش حاضر، علاوه بر سنجش سطح دانش کاربردشناسی غیرفارسی‌زبانانی می‌پردازد که فارسی را به عنوان زبان دوم در ایران می‌آموزند و تأثیر سطح زبانی، زبان مادری و دوره‌های آموزش زبان فارسی را بر سطح دانش کاربردشناسی این افراد بررسی می‌کند. بدین منظور، سه آزمون از نوع خودارزیابی، تکمیل‌گفتمان نوشتاری و تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای از مجموعه آزمون هادسون و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) انتخاب شد و طی چند مرحله برای استفاده در زبان فارسی آماده گردید. شرکت‌کنندگان در آزمون‌ها، ۶۵ فارسی‌آموز غیر ایرانی بودند که بر اساس سهولت دسترسی، از سه سطح زبانی مقدماتی، میانی و پیشرفته انتخاب شده و بر اساس زبان مادری در چهار خانواده‌ی زبانی هند و ایرانی، اروپایی، آفریقا-آسیایی و آلتایی و چینی- تبتی قرار گرفتند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از شاخص‌های توصیفی، ضریب آلفای کرونباخ، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس یک‌سویه و آزمون تی مستقل مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که شرکت در دوره‌های آموزش زبان فارسی در ایران در افزایش سطح دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان تأثیرگذار بوده است و نیز نشان داد که با افزایش سطح زبانی، سطح دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان می‌تواند افزایش یابد. میانگین‌ها در هر سه آزمون برگزار شده نشان‌دهنده‌ی تفاوت بین چهار خانواده‌ی زبانی مورد نظر در این پژوهش بود، اما این تفاوت در تمام موارد، از نظر آماری تأیید نشد.

**کلیدواژه‌ها:** کاربردشناسی بین‌زبانی، دوره‌های آموزش زبان فارسی، سطح زبانی، زبان مادری

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۹/۱۴

arahmadi@shirazu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۷/۲۵

رایانشانی نویسنده مسئول (علیرضا احمدی):

## ۱. مقدمه

چند دهه است که بررسی توانش زبانی به‌عنوان یک ضرورت در آموزش زبان و تحقیقات مربوط به آن مطرح است. توانش زبانی مستلزم تولید زبان به‌گونه‌ای است که نه تنها از نظر دستوری درست باشد، بلکه مناسب موقعیت‌های مورد نظر نیز باشد (ایناکس و یوشی تیک-استرین، ۱۹۹۹). طی سال‌های گذشته تعدادی از زبان‌شناسان در توضیح دانش اجتماعی- فرهنگی و دانش مربوط به بافت که برای کاربرد زبان در موقعیت‌های واقعی زندگی ضروری هستند، واژه‌ی توانش ارتباطی را به‌کار برده‌اند. (ایناکس و یوشی تیک-استرین، ۱۹۹۹).

در نظریه‌های یادگیری زبان دوم، توانش کاربردشناسی نشأت‌گرفته از انگاره‌ی سه قسمتی توانش ارتباطی ارائه‌شده از سوی کنل و سواين (۱۹۸۰) است. این انگاره که شامل سه بخش توانش دستوری، «توانش جامعه‌شناسی زبان»<sup>۱</sup> و توانش راهبردی است، به‌طور گسترده‌ای مورد استناد قرار گرفت، اما در این انگاره و انگاره‌ی اصلاح‌شده و گسترش‌یافته‌ی کنل (۱۹۸۳) که بخش چهارمی تحت عنوان توانش گفتمانی به آن افزوده شد، توانش کاربردشناسی به‌عنوان یک بخش مستقل مطرح نمی‌شود، بلکه تحت عنوان «قوانین اجتماعی- فرهنگی کاربرد (زبان)»<sup>۲</sup>، بخشی از توانش جامعه‌شناسی زبان محسوب می‌گردد. بکمن (۱۹۹۰) انگاره‌ای از توانش ارتباطی ارائه کرد که در آن، توانش زبانی از دو بخش اصلی شامل توانش سازماندهی و توانش کاربردشناسی تشکیل می‌شد. به این ترتیب در این انگاره، توانش کاربردشناسی نه تنها هم‌ردیف توانش سازماندهی به‌عنوان یکی از دو بخش اصلی توانش زبانی معرفی می‌شود، بلکه توانش جامعه‌شناسی زبان و «توانش درک منظور»<sup>۳</sup> را نیز در زیر مجموعه‌ی خود جای می‌دهد.

کاربردشناسی به‌عنوان حوزه‌ای در مطالعات زبان دوم، معمولاً تحت عنوان «کاربردشناسی بین‌زبانی»<sup>۴</sup> مطرح می‌شود. «کاربردشناسی بین‌زبانی مطالعه‌ی درک، تولید و فراگیری رفتار زبانی گویشوران غیربومی در زبان دوم است، یا به‌طور خلاصه، کاربردشناسی بین‌زبانی به بررسی چگونگی بهره‌گیری از کلمات جهت تأمین اهداف ارتباطی در زبان دوم می‌پردازد» (کاسپر ۱۹۹۸: ۱۸۴).

درحالی که حجم وسیعی از تحقیقات به سمت کاربردشناسی بین‌زبانی در حوزه‌ی یادگیری زبان دوم سرازیر شده است، موارد اندکی به موضوعات کاربردشناسی در حوزه‌ی آزمون‌سازی زبان پرداخته‌اند. این موضوع ممکن است از یک سو مربوط به تازگی نسبی کاربردشناسی بین‌زبانی به‌عنوان یک حوزه‌ی تحقیقی باشد، و از سوی دیگر دشواری ارزشیابی کاربردشناسی نیز می‌تواند دلیل دیگر این امر در نظر گرفته شود. با

1. sociolinguistic competence

2. sociocultural rules of use

3. illocutionary competence

4. interlanguage pragmatics

وجود این، ارزشیابی کاربردشناسی زبان دوم یک موضوع در حال رشد در حوزه‌ی ارزشیابی زبان دوم است (روور، ۲۰۰۶).

همان‌طور که کسب توانش ارتباطی در زبان مقصد، در حوزه‌ی آموزش زبان دوم، بسیار مورد توجه بوده است، سنجش کاربردشناسی بین‌زبانی نیز باید به‌عنوان گامی بسیار مهم برای محققان و معلمان زبان در نظر گرفته شود (یاماشیتا، ۱۹۹۶)، زیرا محتوا و شکل تدریس زبان اغلب به‌طور قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر محتوا و شکل آزمون زبان است. به‌ویژه در بافت‌های آموزشی‌ای که آزمون‌های رسمی به‌طور مرتب برگزار می‌شوند، تا زمانی که توانایی کاربردشناسی به‌عنوان یک بخش مهم و ثابت جایگاه خود را در آزمون‌های زبان پیدا نکند، برنامه‌های نوین آموزشی که کاربردشناسی را به‌عنوان یک هدف یادگیری در نظر می‌گیرند، بی‌ثمر خواهند بود (رز و کاسپر، ۲۰۰۱).

امروزه زبان فارسی در جایگاه زبان دوم و یا زبان خارجی مورد توجه برخی غیرفارسی‌زبانان قرار گرفته است. گروه‌های مختلفی با انگیزه‌های متفاوت، علاقه‌مند و یا نیازمند فراگیری زبان فارسی هستند. واضح است که برقراری ارتباط با اهل زبان و کسب توانایی استفاده از زبان فارسی به شیوه‌ی یک گویشور بومی نیاز اصلی اکثریت آنها را تشکیل می‌دهد. رفع این نیاز مستلزم افزایش توجه به حوزه‌ی کاربردشناسی در آموزش زبان فارسی است. شاید موضوع کاربردشناسی در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی و برخی پژوهش‌های انجام‌شده، مورد توجه بوده باشد اما، به نظر می‌رسد سنجش سطح دانش کاربردشناسی فارسی‌آموزان غیرایرانی، موضوعی است که چندان به آن پرداخته نشده است.

پژوهش حاضر قصد دارد دانش کاربردشناسی غیرفارسی‌زبانانی را بسنجد که زبان فارسی را به‌عنوان زبان دوم در مراکز آموزش زبان فارسی در ایران می‌آموزند. این پژوهش، به‌طور خاص تأثیر سطح زبانی (شامل مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری) و زبان مادری زبان‌آموزان را بر سطح دانش کاربردشناسی آنها مورد مطالعه قرار داده و به بررسی تأثیر دوره‌های آموزش زبان فارسی در ایران بر افزایش سطح دانش کاربردشناسی فارسی‌آموزان غیرایرانی می‌پردازد.

در راستای اهداف این پژوهش، پرسش‌های زیر مطرح می‌شوند:

۱. آیا براساس سطح زبانی (شامل مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری)، تفاوتی بین

فارسی‌آموزان غیرایرانی در خصوص دانش کاربردشناسی زبان فارسی وجود دارد؟

۲. آیا براساس زبان مادری، تفاوتی بین فارسی‌آموزان غیرایرانی در خصوص دانش کاربردشناسی زبان

فارسی وجود دارد؟

۳. آیا دوره‌های آموزش زبان فارسی در ایران در افزایش سطح دانش کاربردشناسی فارسی‌آموزان

غیرایرانی تأثیرگذار هستند؟

## ۲. مبانی نظری

کاربردشناسی به معنای مطالعه‌ی زبان از دیدگاه کاربران زبان است به‌ویژه مطالعه‌ی انتخاب‌هایی که انجام می‌دهند، مطالعه‌ی موانعی که هنگام استفاده از زبان در تعاملات اجتماعی با آنها مواجه می‌شوند و نیز مطالعه‌ی تأثیراتی که شیوه‌ی استفاده‌ی کاربران از زبان، بر روی دیگر شرکت‌کنندگان در فرایند ارتباطی می‌گذارد. به‌منظور طبقه‌بندی این حوزه‌ی گسترده، چندین واژه از کاربردشناسی مشتق شده است که از آن میان می‌توان به «کاربردشناسی زبانی»<sup>۱</sup> و «کاربردشناسی اجتماعی»<sup>۲</sup> اشاره کرد (کریستال، ۲۰۰۳). کاربردشناسی زبانی به منابعی اشاره دارد که برای انجام فعالیت‌های ارتباطی و انتقال مقاصد ارتباطی یا درون فردی مورد نیاز است و کاربردشناسی اجتماعی به نوعی بینش اجتماعی اشاره دارد که برداشت افراد از یک فعالیت ارتباطی و عملکرد آنها در یک کنش ارتباطی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (رز و کاسپر، ۲۰۰۱). در این میان کاربردشناسی بین‌زبانی بر فراگیری و کاربرد قوانین کاربردشناسی در زبان دوم تمرکز می‌کند و به این موضوع می‌پردازد که چگونه زبان‌آموزان کنش‌های گفتاری<sup>۳</sup> را تولید و درک می‌کنند و چگونه توانش کاربردشناسی آنها به مرور زمان افزایش می‌یابد. بنابراین تمرکز کاربردشناسی بین‌زبانی بر فراگیری آن دسته از اصول کاربردشناختی است که در جامعه‌ی زبان میزبان ارائه می‌شوند (ککس کیس، ۲۰۱۱).

با توجه به دشوار بودن مطالعه‌ی حوزه‌ی گسترده‌ای چون «توانش کاربردشناسی»، در مطالعات مربوط به کاربردشناسی بین‌زبانی به بعضی از بخش‌های این حوزه توجه بیشتری شده است. موضوعی که تاکنون گستردگی بیشتری داشته است، موضوع «کنش‌های گفتاری» است. دوکنش گفتاری درخواست و عذرخواهی بیش از دیگر کنش‌های گفتاری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. بعد از این دو، به‌ترتیب کنش‌های گفتاری رد درخواست، اعتراض و تحسین قرار دارند. «تلویح»<sup>۴</sup> موضوع دیگری است که کم و بیش در این حوزه مورد توجه بوده است و در آخر می‌توان به موضوع «کلیشه‌های روزمره»<sup>۵</sup> اشاره کرد که البته کمتر از بقیه مورد بررسی قرار گرفته‌اند (روور، ۲۰۰۶).

طی سال‌های گذشته، روش‌ها یا ابزارهای اندازه‌گیری مختلفی برای آزمودن توانایی کاربردشناسی ارائه شده‌اند که در مطالعات مختلف، برای ارزیابی میزان درک زبان‌آموزان از اصول کاربردشناسی و توانایی تولید متناسب زبان، مورد استفاده می‌گیرند. آزمون‌های تکمیل‌گفتمان نوشتاری<sup>۶</sup> رایج‌ترین روش آزمون در کاربردشناسی محسوب می‌شوند که می‌توان از آنها، هم به‌عنوان یک آزمون تولیدی برای استخراج

1. pragmalinguistics

2. sociopragmatics

3. speech acts

4. implicature

5. routines

6. written discourse completion tests

کنش‌های گفتاری و هم به‌عنوان یک آزمون درک مطلب برای اندازه‌گیری درک زبان‌آموزان از کنش‌های گفتاری استفاده کرد (یاماشیتا، ۲۰۰۸). آزمون‌های چندگزینه‌ای شامل آزمون‌های تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای<sup>۱</sup> از دیگر ابزارهای سنجشی هستند که به‌عنوان آزمون درک مطلب، برای سنجش کاربردشناسی بین‌زبانی بسیار به‌کار می‌روند (یاماشیتا، ۱۹۹۶). از دیگر ابزارهای سنجش در این حوزه می‌توان به آزمون‌های خودارزیابی<sup>۲</sup>، آزمون‌های ایفای نقش<sup>۳</sup>، آزمون‌های تکمیل‌گفتمان شفاهی<sup>۴</sup>، فعال‌کننده‌های تصویری<sup>۵</sup> و فعال‌کننده‌های ویدیویی<sup>۶</sup> اشاره کرد (یاماشیتا، ۲۰۰۸).

### ۳. پیشینه‌ی پژوهش

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، حوزه‌ی گسترده‌ی کاربردشناسی موضوعات گوناگونی را دربرمی‌گیرد که برخی از آنها مانند نظریه‌ی کنش‌گفتاری، نظریه‌ی ادب، تلویح و کلیشه‌های روزمره پایه و زیربنای بسیاری از تحقیقات در حوزه‌ی کاربردشناسی زبان دوم بوده‌اند. در حوزه‌ی سنجش کاربردشناسی زبان دوم، برخی از پژوهش‌های انجام‌شده از ابزارهایی بهره گرفته‌اند که بر نظریه‌ی کنش‌گفتاری و ادب متمرکز بوده و سنجش کنش‌های گفتاری را در نظر داشته‌اند.

فرهادی (۱۹۸۰؛ به نقل از لیو، ۲۰۰۷) یک آزمون چندگزینه‌ای طراحی کرد تا توانایی دانشجویان در تولید سه کنش‌گفتاری درخواست، پیشنهاد و مخالفت را بسنجد. وی پرسش‌های آزمون را به موقعیت‌های تحصیلی محدود کرد و دو متغیر رابطه‌ی اجتماعی و موقعیت اجتماعی مخاطبان را لحاظ کرد. نتایج نشان داد که آزمون از روایی و پایایی برخوردار است و عملکرد آزمودنی‌ها در قسمت‌های مختلف آزمون با توجه به مهارت‌های متفاوت زبانی، جنسیت، وضعیت دانشگاهی، رشته‌ی تحصیلی، ملیت و زبان مادری، به‌طور چشمگیری متفاوت است.

شیمازو (۱۹۸۹؛ به نقل از لیو، ۲۰۰۷) یک آزمون چندگزینه‌ای برای سنجش کنش‌گفتاری درخواست، به تبعیت از شیوه‌ی فرهادی (۱۹۸۰)، تولید کرد. نتایج بر اساس محاسبه‌ی ضرایب همبستگی میان آزمون طراحی‌شده، آزمون فرهادی (۱۹۸۰) و آزمون تافل، سطح متوسطی از روایی را نشان داد.

هادسون، دتمر و براون (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) تلاشی بنیادین و نظام‌مند جهت تولید مجموعه‌ای از ابزارهای سنجش برای ارزشیابی مهارت کاربردشناسی در زبان دوم به‌کار بستند که تا آن زمان بی‌سابقه بود. این

1. multiple- choice discourse completion tests

2. self- assessment

3. role- play

4. oral discourse completion tests

5. picture prompts

6. video prompts

مجموعه آزمون که سنجش سه کنش گفتاری درخواست، رد درخواست و عذرخواهی را در نظر داشت اولین بار برای زبان‌آموزان ژاپنی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموختند، تهیه و اجرا شد. تولید این مجموعه آزمون مقدمه‌ی تعداد قابل توجهی از تحقیقات دیگر شد. سه کار تحقیقی به تبعیت و تقلید از این کار انجام گرفت:

یاماشیتا (۱۹۹۶) مجموعه آزمون هادسون و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) را به ژاپنی ترجمه کرد و بعد از مناسب‌سازی جهت استفاده در زبان ژاپنی به‌عنوان زبان دوم، این آزمون را بر روی ۴۷ انگلیسی‌زبان آمریکایی اجرا نمود. نتایج حاکی از آن بود که نمره‌های آزمون با افزایش سطح بسندگی افزایش می‌یابد که این روایی آزمون را تأیید می‌کند. در پنج آزمون از شش آزمون اجرا شده، سطح پایایی بالا بود. پایایی در مورد چندگزینه‌ای‌ها، در سه نسخه پرسش طراحی‌شده‌ی چندگزینه‌ای (نسخه‌ی A, B, C)، با هم متفاوت و در مجموع رضایت بخش نبود. نتایج نشان داد که ابزارهای اندازه‌گیری تولید شده توسط هادسون و همکارانش که در ابتدا به انگلیسی و برای سنجش دانش کاربردشناسی در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و یا زبان خارجی ساخته شده بودند، این قابلیت را دارند که با کمی تغییر در برخی از موقعیت‌ها، برای مطالعه‌ی زبان‌های دیگر نیز به کار برده شوند. همچنین نتایج نشان داد مدت زمانی که آزمودنی‌ها در معرض فرهنگ زبان مقصد قرار داشته‌اند با عملکرد آنها در آزمون‌های شفاهی ارتباط دارد. از طرفی دیگر، سطح زبانی شرکت‌کنندگان در آزمون با سه آزمون تولیدی یعنی آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری، آزمون تکمیل‌گفتمان شفاهی و آزمون ایفای نقش ارتباط نزدیک‌تری نشان داد. بررسی کاربردپذیری آزمون‌ها نشان داد که هر یک از آزمون‌ها نقاط ضعف و قوتی دارد و تصمیم‌گیری درباره‌ی انتخاب هر یک از آزمون‌ها باید بر اساس هدف آزمون و سطح پایایی و روایی مورد نظر کاربر انجام گیرد.

یوشی تیک-استرین (۱۹۹۷؛ به نقل از روور، ۲۰۰۶) نسخه‌ی اصلی مجموعه آزمون هادسون و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) را در مورد ۲۵ زبان‌آموز ژاپنی که انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی در ژاپن می‌آموختند، به اجرا درآورد. پایایی آزمون‌ها به جز آزمون خودارزیابی و آزمون ایفای نقش تقریباً پایین بود. تعداد کم شرکت‌کنندگان و همگنی گروه از جمله عوامل تأثیرگذار در نتایج وی اعلام شد.

آن (۲۰۰۵؛ به نقل از روور، ۲۰۱۱) آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری، آزمون تکمیل‌گفتمان شفاهی، آزمون ایفای نقش و آزمون خودارزیابی در ایفای نقش را از مجموعه آزمون هادسون و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) انتخاب کرده و آنها را برای استفاده در مورد زبان کره‌ای به‌عنوان زبان خارجی آماده و اجرا کرد. آن (۲۰۰۵؛ به نقل از براون، ۲۰۰۸) ضریب پایایی را در مورد هر چهار آزمون بالای ۰٫۹۰ گزارش کرده است.

پژوهش‌هایی (هادسون، ۲۰۰۱؛ براون، ۲۰۰۱؛ براون، ۲۰۰۸) نیز به‌منظور بررسی بیشتر پایایی و روایی مجموعه آزمون تولید شده و بررسی تأثیرات احتمالی عواملی چون تعداد ارزیاب، تعداد کنش‌گفتاری و نوع ترکیب متغیرها بر قابلیت اعتماد یک آزمون کاربردشناسی صورت گرفته است.

لیو (۲۰۰۶) با هدف تولید ماده‌های تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای که پایا باشند، تلاش کرد آزمون‌های جدیدی طراحی کند. ضرایب پایایی در مجموع بین ۰،۷۵ تا ۰،۹۰ گزارش شد. در دو آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری و خودارزیابی تفاوتی میان شرکت‌کنندگان در آزمون بر اساس سطح زبانی دیده نشد، اما در آزمون چندگزینه‌ای، این تفاوت مشهود بود. دلیل این تفاوت بین سه نوع آزمون، تأثیر روش آزمون اعلام شد.

تادا (۲۰۰۵؛ به نقل از روور، ۲۰۱۱) ابزارهای اندازه‌گیری دیگری در مقیاسی کوچکتر و به شیوه‌ی هادسون و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) طراحی کرد، شامل آزمون تکمیل‌گفتمان شفاهی و آزمون تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای که با فیلم همراه بودند. پایایی هر دو نوع ابزار حدود ۰،۷۵ گزارش شد. در مورد ماده‌های تولیدی میان زبان‌آموزانی که از سطح زبانی بالایی برخوردار بودند و کسانی که سطح زبانی پایینی داشتند، تفاوت معنی‌دار بود.

برخی مطالعات نیز به تلویح و کلیشه‌های روزمره پرداخته‌اند که از آن میان می‌توان به بوتون (۱۹۸۸، ۱۹۹۹؛ به نقل از روور، ۲۰۰۶)، روور (۱۹۹۴، ۱۹۹۶؛ به نقل از روور، ۲۰۰۶)، روور (۲۰۰۵، ۲۰۰۶؛ به نقل از روور ۲۰۱۱) و روور (۲۰۱۳) اشاره کرد.

در حوزه‌ی تحقیقات داخلی، حوزه‌ی آزمون‌سازی، به‌ویژه در سال‌های اخیر، مورد توجه برخی محققان و علاقه‌مندان به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بوده است (موسوی، ۱۳۷۹؛ متانی، ۱۳۹۰؛ ممقانی، ۱۳۹۰؛ صحرایی و جلیلی، ۱۳۹۱)، پژوهش‌هایی نیز به موضوع کاربردشناسی پرداخته‌اند و با مقایسه‌ی راهبردهای به‌کاررفته توسط فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان در تولید کنش‌های گفتاری مختلف، توانش کاربردشناسی فارسی‌آموزان را مورد بررسی و مطالعه قرار داده‌اند (مدرسی تهرانی و تاجعلی، ۱۳۹۱؛ غیثیان، اسلامی راسخ، وکیلی‌فرد و صداقت، ۱۳۹۲) با این حال به نظر می‌رسد در حوزه‌ی سنجش و ارزشیابی کاربردشناسی غیرفارسی‌زبانان، پژوهش‌چندانی صورت نگرفته است.

سنجش توانش کاربردشناسی، موضوعی نو و در عین حال رو به رشد در حوزه‌ی آزمون‌سازی و ارزشیابی زبان دوم است و حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم یا زبان خارجی نیازمند برداشتن گام‌های اساسی در این راستا می‌باشد و در همین راستا، پژوهش حاضر تلاشی در جهت سنجش دانش کاربردشناسی فارسی‌آموزان غیر ایرانی است.

## ۴. روش پژوهش

### ۴.۱. آزمودنی‌ها

این پژوهش با حضور ۶۵ فارسی‌آموز غیرایرانی، ۴۹ نفر زن و ۱۶ نفر مرد، انجام شد. از این تعداد، ۳۱ نفر در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی (دهخدا) و ۳۴ نفر در مرکز آموزش زبان فارسی جامعه‌الزهرا قم در سه سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته در حال تحصیل بودند. لازم به ذکر است که در این دو مرکز آموزشی، هر یک از سه سطح اصلی به دو یا سه زیر سطح تقسیم می‌شوند (به‌عنوان مثال: مقدماتی ۱، مقدماتی ۲، مقدماتی ۳). کلاس‌های شرکت‌کننده در این پژوهش از زیر سطح‌های بالا انتخاب شدند. سن شرکت‌کنندگان بین ۱۹ تا ۴۰ سال و میانگین سنی آنها حدود ۲۷ سال بود. این افراد بین دو ماه و نیم تا یک سال در دوره‌های آموزش زبان فارسی شامل چهار مهارت اصلی شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری شرکت کرده بودند.

با توجه به اینکه آزمون بسندگی و یا آزمون تعیین سطح استاندارد در زبان فارسی وجود ندارد، در این پژوهش برای تعیین سطح زبانی شرکت‌کنندگان، به تشخیص مراکز آموزش زبان فارسی استناد شد. در دو مرکز آموزشی که در پژوهش حاضر همکاری داشتند، تعیین سطح زبان‌آموزان از طریق آزمون کتبی و مصاحبه انجام می‌شود. انتخاب بر اساس سهولت دسترسی و شرایط و امکانات مراکز آموزشی انجام گرفت. کار با حدود ۵۰ نفر شرکت‌کننده در مرکز آموزشی دهخدا و ۷۰ نفر در مرکز آموزشی جامعه‌الزهرا آغاز شد. از این تعداد ۶۵ نفر در تمام آزمون‌ها شرکت کرده و تا آخرین مرحله پیش رفتند.

سه گویشور بومی زبان فارسی برای ارزیابی عملکرد آزمودنی‌ها در آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری در این پژوهش شرکت داشتند که هر سه در زمینه‌ی آموزش زبان دارای تخصص بودند. این افراد در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به فارسی‌زبانان، آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارج از ایران و آموزش زبان انگلیسی حدود ۱۵ تا ۲۷ سال سابقه‌ی فعالیت داشتند.

### ۴.۲. ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر از مجموعه آزمون طراحی‌شده توسط هادسون و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است. این مجموعه آزمون از شش آزمون شامل آزمون تکمیل‌گفتمان شفاهی، آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری، آزمون تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای، آزمون ایفای نقش، آزمون خودارزیابی در ایفای نقش و آزمون خودارزیابی در گفتمان تشکیل شده است که در نوع و روش با هم متفاوت بوده و در شش بخش جداگانه ارائه می‌شوند. هر آزمون شامل موقعیت‌هایی است که در آنها سه کنش‌گفتاری



درخواست، رد درخواست و عذرخواهی با متغیرهای اجتماعی- فرهنگی قدرت<sup>۱</sup>، فاصله‌ی اجتماعی<sup>۲</sup> و درجه‌ی تحمیل<sup>۳</sup> ترکیب شده است. آزمون‌های تکمیل‌گفتمان شفاهی، نوشتاری، چندگزینه‌ای و آزمون خودارزیابی درگفتمان هر یک در سه نسخه‌ی A، B و C تهیه شده‌اند. نسخه‌های A، B و C در هر یک از انواع آزمون‌ها از نظر توزیع و تعامل متغیرها و کنش‌های گفتاری تفاوتی با یکدیگر ندارند و فقط در موقعیت‌های توصیف شده متفاوت هستند. در هر آزمون ۲۴ موقعیت توصیف شده است. آزمون ایفای نقش شامل ۸ موقعیت بوده و در یک نسخه تهیه شده است. آزمون خودارزیابی در ایفای نقش نیز به تبع آزمون ایفای نقش تنها ۸ موقعیت را دربرمی‌گیرد (هادسون و همکاران، ۱۹۹۵).

براون و هادسون (۱۹۹۸) روش‌های ارزشیابی زبان را به سه مقوله‌ی کلی تقسیم می‌کنند: روش‌های ارزشیابی که در آنها پاسخ‌ها انتخاب می‌شوند، روش‌های ارزشیابی که در آنها پاسخ‌ها نوشته می‌شوند و روش‌های ارزشیابی که در آنها پاسخ‌های شخصی داده می‌شوند. جهت تأمین اهداف پژوهش حاضر از مجموعه آزمون هادسون و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵)، سه آزمون از مجموع شش آزمون مورد استفاده قرار گرفت و «آزمون تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای» به‌عنوان نمونه‌ای از ارزشیابی پاسخ- انتخابی<sup>۴</sup>، «آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری» به‌عنوان نمونه‌ای از ارزشیابی پاسخ- تولیدی<sup>۵</sup> و «آزمون خودارزیابی در گفتمان» به‌عنوان نمونه‌ای از ارزشیابی پاسخ- شخصی<sup>۶</sup> انتخاب شدند. در هر یک از انواع آزمون‌ها، یکی از نسخه‌های A، B و C انتخاب شد تا آزمودنی‌ها در هر یک از آزمون‌ها موقعیت‌های جدیدی را تجربه کنند و ذهنیت حاصل از شرکت در یک آزمون، نتیجه‌ی آزمون بعدی را تحت تأثیر قرار ندهد.

پایایی و روایی مجموعه آزمون تولید شده توسط هادسون و همکاران (۱۹۹۵) به تدریج طی مطالعات جداگانه‌ای از جمله یاماشیتا (۱۹۹۶)، یوشی تیک- استرین (۱۹۹۷)؛ به نقل از روور، (۲۰۰۶)، ایناکس و یوشی تیک- استرین (۱۹۹۹)، هادسون (۲۰۰۱)، براون (۲۰۰۱)، آن (۲۰۰۵)؛ به نقل از روور، (۲۰۱۱) مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این بررسی‌ها نشان داده است که آزمون‌های تولید شده در این مجموعه آزمون از پایایی و روایی مطلوبی برخوردارند و این قابلیت را دارند که در مطالعات کاربردشناسی بین‌زبانی مورد استفاده قرار گیرند.

1. power

2. social distance

3. imposition

4. selected- response assessment

5. constructed- response assessment

6. personal- response assessment

جهت اطمینان از روایی محتوایی آزمون‌های مورد استفاده در زبان فارسی، این سه آزمون با انجام کمترین تغییر ممکن و طی چند مرحله با استناد به داده‌های جمع‌آوری شده از گویشوران بومی فارسی‌زبان و نظرات افراد کارشناس به زبان فارسی برگردانده و برای استفاده در زبان فارسی مناسب‌سازی شد.

### ۳.۴. اجرای آزمایشی

تعداد ۲۰ گویشور بومی فارسی‌زبان در اجرای آزمایشی آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری و چندگزینه‌ای شرکت کردند. سن شرکت‌کنندگان ۱۹ تا ۳۰ سال و اغلب دانشجو بودند. اصلی‌ترین هدف اجرای آزمایشی، کسب اطمینان از ترجمه‌ی دقیق موقعیت‌ها و درک درست شرکت‌کنندگان از موقعیت‌های توصیف شده در آزمون‌ها بود. بررسی هماهنگ بودن انتخاب‌های گویشوران بومی با پاسخ‌های پیشنهادی هادسون و همکاران (۱۹۹۵) در نسخه‌ی اصلی آزمون چندگزینه‌ای و نیز دریافت بازخورد و نظرات شرکت‌کنندگان در این آزمون، درباره‌ی مناسب بودن گزینه‌های پیشنهادی، از جمله اهداف دیگر بودند.

بررسی پاسخ‌ها در آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری که با وجود گوناگونی، همگی مرتبط به موضوع مطرح‌شده در هر موقعیت و در جهت تولید کنش‌گفتاری مورد نظر بودند، نشان داد که ترجمه‌ی هر ۲۴ موقعیت توصیف‌شده واضح و شفاف بوده و شرکت‌کنندگان آنها را به خوبی درک کرده‌اند. در مورد آزمون تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای نیز اشکالی در ترجمه‌ی موقعیت‌ها و گزینه‌های پیشنهادی دیده نشد. گزینه‌های انتخاب‌شده توسط شرکت‌کنندگان فارسی‌زبان در ۲۱ موقعیت با پاسخ‌های پیشنهادی هادسون و همکاران (۱۹۹۵) همخوانی داشت. در سه موقعیت‌های (۷، ۱۰ و ۱۵) با توجه به انتخاب‌های شرکت‌کنندگان فارسی‌زبان، پاسخ پیشنهادی طراحان آزمون لحاظ نشد و گزینه‌ی دیگری به‌عنوان پاسخ صحیح در نسخه‌ی فارسی آزمون در نظر گرفته شد.

### ۴.۴. اجرای آزمون‌ها

ابتدا اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان در آزمون‌ها از طریق یک پرسش‌نامه‌ی جمعیت‌شناختی جمع‌آوری شد. این پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته شامل ۱۵ سؤال بوده و در دو نسخه‌ی فارسی و انگلیسی، برای کسب اطلاعاتی درباره‌ی سن، جنسیت، ملیت، زبان مادری، سابقه‌ی تحصیلی، مدت اقامت و آموزش در ایران یا کشورهای فارسی‌زبان دیگر و اطلاعات دیگری از این دست به کار رفت.

در نسخه‌ی اصلی آزمون (هادسون و همکاران، ۱۹۹۵) پیشنهاد شده است که جهت کاهش تأثیر یک آزمون بر آزمون‌های بعدی، آزمون‌ها به این ترتیب اجرا شوند: آزمون خودارزیابی در گفتمان، آزمون تکمیل‌گفتمان شفاهی، آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری، آزمون تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای، آزمون ایفای

نقش و آزمون خودارزیابی در ایفای نقش. در پژوهش حاضر آزمون خودارزیابی در گفتمان در مرحله‌ی اول، آزمون نوشتاری در مرحله‌ی بعد و آزمون چندگزینه‌ای در آخرین مرحله اجرا شد.

در آزمون خودارزیابی، شرکت‌کنندگان نباید هیچ نوع پاسخی تولید کنند، بلکه انتظار می‌رود موقعیت توصیف‌شده را به خوبی بخوانند و درک کنند، سپس درباره‌ی آنچه باید در موقعیت مورد نظر به زبان فارسی بگویند، فکر کنند و به توانایی خود در استفاده از زبان فارسی در آن موقعیت یک نمره‌ی کلی بدهند. اکثر شرکت‌کنندگان، این آزمون را پشت سر گذاشته و وارد مرحله‌ی بعد شدند. شرکت‌کنندگان در آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری باید بعد از خواندن و درک موقعیت توصیف‌شده، آنچه را که فکر می‌کنند در موقعیت مورد نظر خواهند گفت، به زبان فارسی بنویسند. تعداد قابل توجهی از افرادی که مرحله اول آزمون را کامل کرده بودند، این مرحله از آزمون را به پایان نرساندند. دشوار بودن نوشتن پاسخ‌ها به زبان فارسی، یکی از دلایل مطرح شده بود. دو نفر در سطح مقدماتی و میانی، از الفبای انگلیسی استفاده کردند. شرکت‌کنندگان در آزمون تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای باید از بین سه گزینه‌ی پیشنهادی که بعد از توصیف هر یک از موقعیت‌ها آمده است، گزینه‌ای را که به نظرشان مناسب‌تر است انتخاب کنند. اغلب افرادی که وارد مرحله‌ی سوم شدند، این مرحله را کامل کردند. در این آزمون تقریباً تمام شرکت‌کنندگان به کلیه‌ی پرسش‌ها پاسخ دادند.

#### ۴.۵. نمره‌دهی آزمون‌ها

آزمون خودارزیابی و تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای توسط محقق و آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری توسط سه ارزیاب نمره‌دهی شدند. در آزمون خودارزیابی مجموع نمراتی که آزمودنی‌ها، با استفاده از مقیاس لیکرتی، در هر یک از موقعیت‌ها برای خود لحاظ کردند، به‌عنوان نمره‌ی آنها در این آزمون در نظر گرفته شد. حداکثر نمره‌ی ممکن در این آزمون ۱۲۰ است. در آزمون چندگزینه‌ای، برای هر انتخاب درست نمره‌ی ۵ و برای هر انتخاب نادرست نمره‌ی ۰ (صفر) در نظر گرفته شد. به این ترتیب حداکثر نمره‌ی ممکن در این آزمون نیز ۱۲۰ می‌باشد. در آزمون نوشتاری، ارزیاب‌ها عملکرد شرکت‌کنندگان را با استفاده از همان مقیاس لیکرتی پنج درجه‌ای که در آزمون خودارزیابی به کار رفت، ارزیابی کردند. در این آزمون، ارزیابی با توجه به شش جنبه از توانش کاربردشناسی شامل توانایی تولید کنش‌گفتار صحیح، استفاده از عبارتهای معمول<sup>۱</sup>، مقدارگفتار به‌کار رفته و اطلاعات ارائه شده، درجه‌ی رسمیت، درجه‌ی صراحت<sup>۲</sup> و ادب انجام می‌شود. ارزیاب‌ها باید هر یک از شش جنبه‌ی مذکور را جداگانه ارزیابی کرده و نمره‌ای بین ۱ تا ۵ لحاظ کنند. به این ترتیب حداکثر نمره‌ی ممکن در این آزمون نیز ۱۲۰ می‌باشد. راهنمای آموزشی ویژه‌ی ارزیاب‌ها و

1. typicality of expressions

2. degree of directness

برگه‌ی ارزیابی ارائه شده در هادسون و همکاران (۱۹۹۵)، برای استفاده در زبان فارسی ترجمه و آماده شد و در اختیار ارزیاب‌ها قرار گرفت. پاسخ‌های دست‌نویس شرکت‌کنندگان در آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری با دقت و با حفظ تمام جزئیات از جمله خطاهای دستوری و املائی، تایپ شدند. برگه‌های تایپ شده، کدگذاری شد و بدون نام در اختیار ارزیاب‌ها قرار گرفت تا دستخط آزمودنی‌ها، جنسیت یا ملیت افراد شرکت‌کننده، در قضاوت ارزیاب‌ها تأثیرگذار نباشد. پنج نفر از گویشوران بومی که در اجرای آزمایشی این آزمون شرکت داشتند، به طور اتفاقی انتخاب شدند. پاسخ‌های تایپ شده و کدگذاری شده‌ی آنها جهت کنترل بیشتر پایایی ارزیاب‌ها به طور پراکنده بین برگه‌های شرکت‌کنندگان غیرفارسی‌زبان قرار گرفت. میانگین نمره‌های اعلام شده توسط سه ارزیاب، به‌عنوان نمره‌ی کل آزمودنی‌ها در آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری لحاظ شد.

## ۵. یافته‌های پژوهش

ابتدا پایایی ارزیاب‌ها در ارزیابی آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری بررسی شد و سپس داده‌های جمع‌آوری شده در راستای پاسخ به پرسش‌های پژوهش تحلیل گردید.

### ۵.۱. پایایی درون- ارزیابی و بینا- ارزیابی

جهت بررسی پایایی درونی ارزیابی انجام شده توسط سه ارزیاب، همسانی درونی<sup>۱</sup> نمرات هریک از ارزیاب‌ها از طریق محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد (جدول ۱).

جدول ۱. پایایی درون- ارزیابی (ضریب آلفا)

ارزیاب ۱	ارزیاب ۲	ارزیاب ۳
۰،۸۱۲	۰،۸۲۳	۰،۸۰۸

به‌منظور بررسی پایایی بین ارزیاب‌ها<sup>۲</sup>، میزان همبستگی بین نمرات ارزیاب‌ها از طریق محاسبه‌ی ضریب همبستگی پیرسون سنجیده شد (جدول ۲).

جدول ۲. پایایی بینا- ارزیابی

ارزیاب ۱	ارزیاب ۲	ارزیاب ۳	
۱،۰۰۰			ارزیاب ۱
۰،۹۸۱*	۱،۰۰۰		ارزیاب ۲
۰،۹۸۶*	۰،۹۸۸*	۱،۰۰۰	ارزیاب ۳

\* $p < 0.05$

1. internal consistency  
2. interrater reliability

## ۵.۲. نتایج تحلیل آماری داده‌ها

جدول (۳) آمار توصیفی مربوط به دانش کاربردشناسی شرکت‌کنندگان را بر اساس ابزارهای اندازه‌گیری به کار رفته در این پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۳. آمار توصیفی مربوط به دانش کاربردشناسی شرکت‌کنندگان در آزمون‌ها

آزمون	تعداد افراد	تعداد سوال	نمره کل	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار	دامنه
خودارزیابی	۶۵	۲۴	۱۲۰	۴۵	۱۲۰	۸۱.۴۶	۱۹.۹۸	۷۵
تکمیل‌گفتمان نوشتاری	۶۵	۲۴	۱۲۰	۳۵.۳۳	۱۱۳.۳۸	۹۳.۵۹	۱۳.۴۶	۷۸.۰۵
تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای	۶۵	۲۴	۱۲۰	۲۵	۹۰	۶۰.۸۴	۱۳.۴۲	۶۵

با توجه به جدول (۳)، بیشترین میانگین مربوط به آزمون نوشتاری و کمترین آن مربوط به آزمون چندگزینه‌ای است. آزمون خودارزیابی در جایگاه دوم قرار دارد. پایین‌ترین نمره کسب‌شده در بین سه آزمون، مربوط به آزمون چندگزینه‌ای می‌باشد. حداکثر نمره کسب شده در این آزمون نیز در مقایسه با حداکثر نمره در دو آزمون دیگر در پایین‌ترین سطح قرار دارد. انحراف معیار در دو آزمون نوشتاری و چندگزینه‌ای تقریباً یکسان است. انحراف معیار در آزمون خودارزیابی با دو آزمون دیگر متفاوت و بالاتر است که این نشان دهنده تفاوت بیشتر نمره‌ها در آزمون خودارزیابی است.

## ۵.۲.۱. نتایج مربوط به سطح زبانی

در پژوهش حاضر آزمودنی‌ها از سه سطح زبانی مقدماتی، میانی و پیشرفته انتخاب شدند و در سه نوع آزمون شرکت کردند. جدول (۴) آمار توصیفی مربوط به سه گروه مختلف را در هر یک از آزمون‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۴. آمار توصیفی مربوط به سه سطح زبانی در سه آزمون

آزمون	سطح زبانی	تعداد افراد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد
خودارزیابی	پیشرفته	۲۳	۸۳.۸۲	۱۹.۸۴	۴.۱۳
	میانی	۲۳	۸۹.۶۹	۱۷.۳۷	۳.۶۲
	مقدماتی	۱۹	۶۸/۶۳	۱۷.۳۷	۳.۹۸
تکمیل‌گفتمان نوشتاری	پیشرفته	۲۳	۹۹.۶۲	۸.۲۳	۱.۷۱
	میانی	۲۳	۹۳.۷۶	۱۲.۶۶	۲.۶۴
	مقدماتی	۱۹	۸۶.۰۷	۱۶.۱۱	۳.۶۹
تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای	پیشرفته	۲۳	۶۵.۶۵	۱۳.۰۸	۲.۷۲
	میانی	۲۳	۶۲.۶۰	۸.۹۰	۱.۸۵
	مقدماتی	۱۹	۵۲.۸۹	۱۵.۳۰	۳.۵۱

در دو آزمون نوشتاری و چندگزینه‌ای با افزایش سطح زبانی آزمودنی‌ها، سطح دانش کاربردشناسی آنها افزایش یافته است. در آزمون خودارزیابی، با افزایش سطح زبانی، سطح دانش کاربردشناسی در دو سطح مقدماتی و میانی افزایش یافته است، اما میانگین در سطح پیشرفته پایین‌تر از سطح میانی است. به‌منظور بررسی معنی‌دار بودن تفاوت سه سطح زبانی در دانش کاربردشناسی، پس از بررسی پیش‌فرض‌های لازم، تحلیل واریانس یک‌سویه انجام شد. آزمون لیون برابری واریانس سه گروه مقدماتی، میانی و پیشرفته را در دو آزمون خودارزیابی ( $p > 0.05$ ،  $sig = 0.661$ ) و نوشتاری ( $p > 0.05$ ) میانی و پیشرفته تأیید کرد. در آزمون چندگزینه‌ای نتایج آزمون لیون ( $p > 0.05$ ،  $sig = 0.330$ ) نشان‌گر عدم برابری واریانس سه گروه در این آزمون بود. بنابراین نتایج آزمون ولش نیز بررسی شد. آزمون ولش ( $p < 0.05$ ،  $sig = 0.022$ ) تفاوت بین سه گروه را در آزمون چندگزینه‌ای تأیید کرد. جدول (۵) نتایج تحلیل واریانس یک‌سویه را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس یک‌سویه مربوط به سه سطح زبانی در سه آزمون

آزمون	f	sig
خودارزیابی	۷.۱۹۹	۰.۰۰۲
تکمیل‌گفتمان نوشتاری	۶.۱۲۰	۰.۰۰۴
تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای	۵.۷۵۱	۰.۰۰۵

با توجه به سطح معنی‌داری کمتر از ۰.۰۵ در مورد هر سه آزمون در جدول (۵) و نیز نتایج آزمون ولش در مورد آزمون چندگزینه‌ای، می‌توان گفت در هر سه آزمون، تفاوت بین سه گروه مقدماتی، میانی و پیشرفته در سطح دانش کاربردشناسی معنی‌دار است. برای این که مشخص شود کدام گروه‌ها متفاوت از یکدیگر هستند آزمون تعقیبی توکی اجرا شد (جدول ۶).

جدول ۶. گزارش سطح معنی‌داری (Sig) در آزمون تعقیبی توکی مربوط به سه سطح زبانی در سه آزمون

آزمون	سطح زبانی	پیشرفته	میانی
خودارزیابی	مقدماتی میانی	۰.۰۲۵* ۰.۵۲۵	۰.۰۰۱*
تکمیل‌گفتمان نوشتاری	مقدماتی میانی	۰.۰۰۲* ۰.۲۵۷	۰.۱۲۴
تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای	مقدماتی میانی	۰.۰۰۵* ۰.۶۹۰	۰.۰۳۹*

\* $p < 0.05$

در آزمون خودارزیابی و چندگزینه‌ای تفاوت آزمودنی‌ها در دو سطح مقدماتی و میانی و دو سطح مقدماتی و پیشرفته معنی‌دار است، اما تفاوت میان دو سطح میانی و پیشرفته معنی‌دار نیست. در آزمون نوشتاری تفاوت بین دو سطح مقدماتی و پیشرفته معنی‌دار است، اما تفاوت سطوح نزدیک به هم یعنی سطح مقدماتی و میانی و سطح میانی و پیشرفته تأیید نمی‌شود.

## ۵.۲.۲. نتایج مربوط به خانواده‌های زبانی

در پژوهش حاضر با توجه به زبان مادری شرکت‌کنندگان، پنج خانواده‌ی زبانی شکل گرفت. این تقسیم‌بندی با استفاده از اطلاعات جمع‌آوری‌شده از طریق پرسشنامه‌ی جمعیت‌شناختی و با استناد به اوگریدی، دابروولسکی و آرنف (۱۳۸۰) و صفاییان (۱۳۸۰) انجام شد. جدول (۷) پنج خانواده‌ی زبانی و اعضای آنها در پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

جدول ۷. پنج خانواده‌ی زبانی و اعضای آنها در پژوهش حاضر

هند و ایرانی	اروپایی	آفریقا- آسیایی	آلتایی	چینی- تبتی
اردو	انگلیسی	عربی	ترکی	چینی
پشتو	آلمانی		ژاپنی	
کشمیری	فرانسه		کره‌ای	
تاجیکی	اوکراینی			
	لهستانی			

در این پژوهش با توجه به شاخه‌های اصلی خانواده‌ی زبان‌های هند و اروپایی، شاخه‌ی زبان‌های هند و ایرانی (شامل زبان‌های اردو، پشتو، کشمیری، تاجیکی) به‌عنوان یک خانواده در نظر گرفته شد. شاخه‌های ژرمنی (شامل زبان‌های انگلیسی و آلمانی)، ایتالیک (شامل زبان فرانسه) و اسلاوی (شامل زبان‌های اوکراینی و لهستانی) در یک گروه تحت عنوان خانواده‌ی زبان‌های اروپایی قرار گرفتند. زبان عربی که در خانواده‌ی زبان‌های آفریقایی- آسیایی تحت شاخه‌ی اصلی سامی قرار دارد، تنها نماینده‌ی این خانواده در پژوهش حاضر بود. از خانواده‌ی زبان‌های آلتایی سه زبان ترکی، ژاپنی و کره‌ای و از خانواده‌ی زبان‌های چینی- تبتی، زبان چینی در این پژوهش حضور داشتند. به دلیل تعداد کم شرکت‌کنندگان در دو خانواده‌ی زبانی آلتایی و چینی- تبتی که ناشی از تعداد کم این زبان آموزان در دو مرکز آموزشی بود، امکان بررسی جداگانه‌ی هر خانواده زبانی وجود نداشت. بنابراین با توجه به اینکه در اوگریدی و همکاران (۱۳۸۰) این دو خانواده‌ی زبانی به همراه چند خانواده‌ی زبانی دیگر تحت عنوان «برخی خانواده‌های دیگر» مطرح شده‌اند، در پژوهش حاضر نیز این دو خانواده‌ی زبانی با هم در یک گروه تحت عنوان خانواده‌ی زبان‌های آلتایی و چینی- تبتی

قرار گرفتند. بنابراین شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر در واقع تحت عنوان چهار خانواده‌ی زبانی مورد بررسی قرار گرفتند.

به‌منظور بررسی تفاوت سطح دانش کاربردشناسی آزمودنی‌ها بر اساس خانواده‌ی زبانی، داده‌ها با توجه به چهار خانواده‌ی زبانی تعریف شده در پژوهش حاضر مرتب شد. جدول (۸) آمار توصیفی مربوط را ارائه می‌کند.

جدول ۸. آمار توصیفی چهار خانواده‌ی زبانی مورد نظر پژوهش در خصوص دانش کاربردشناسی

خطای استاندارد	انحراف معیار	میانگین	تعداد افراد	خانواده‌ی زبانی	آزمون
۳،۱۴	۱۵،۷۱	۸۷،۶۰	۲۵	هند و ایرانی	خودارزیابی
۷،۴۹	۲۴،۸۶	۹۰،۴۵	۱۱	اروپایی	
۵،۴۲	۲۱،۶۸	۷۴،۵۰	۱۶	آفریقا- آسیایی	
۳،۷۹	۱۳،۶۹	۷۰،۶۱	۱۳	آلتایی و چینی- تبتی	
۲،۰۱	۱۰،۰۸	۹۵،۲۰	۲۵	هند و ایرانی	تکمیل‌گفتمان نوشتاری
۲،۶۰	۸،۶۳	۱۰۱،۴۳	۱۱	اروپایی	
۴،۳۳	۱۷،۳۵	۸۹،۷۶	۱۶	آفریقا- آسیایی	
۴،۰۸	۱۴،۷۱	۸۸،۵۶	۱۳	آلتایی و چینی- تبتی	
۱،۸۲	۹،۱۱	۶۳،۲۰	۲۵	هند و ایرانی	تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای
۴،۳۲	۱۴،۳۳	۶۶،۳۶	۱۱	اروپایی	
۴،۲۰	۱۶،۸۲	۵۵،۶۲	۱۶	آفریقا- آسیایی	
۳،۷۷	۱۳،۶۲	۵۸،۰۷	۱۳	آلتایی و چینی- تبتی	

بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که در هر سه آزمون برگزار شده، بالاترین میانگین متعلق به خانواده‌ی زبان‌های اروپایی است و خانواده‌ی زبان‌های هند و ایرانی در جایگاه دوم قرار دارد. بر مبنای نتایج دو آزمون خودارزیابی و نوشتاری خانواده‌ی زبان‌های آفریقا- آسیایی در جایگاه سوم و خانواده‌ی زبان‌های آلتایی و چینی- تبتی در جایگاه چهارم قرار می‌گیرد اما نتایج آزمون چندگزینه‌ای، خانواده‌ی زبان‌های آلتایی و چینی- تبتی را در جایگاه سوم و خانواده‌ی زبان‌های آفریقا- آسیایی را در جایگاه چهارم قرار می‌دهد.

جهت بررسی معنی‌دار بودن تفاوت چهار خانواده‌ی زبانی مورد نظر در خصوص دانش کاربردشناسی نیز، پس از بررسی پیش‌فرض‌های مورد نیاز، تحلیل واریانس یک‌سویه انجام شد. نتایج آزمون لیون برابری واریانس چهار گروه زبانی را در آزمون نوشتاری ( $\text{sig} = 0.465, p > 0.05$ ) تأیید و در دو آزمون خودارزیابی ( $\text{sig} = 0.033, p > 0.05$ ) و چندگزینه‌ای ( $\text{sig} = 0.018, p > 0.05$ ) رد کرد. بنابراین نتایج آزمون ولش نیز بررسی شد. آزمون ولش ( $\text{sig} = 0.009, p < 0.05$ ) تفاوت چهار خانواده‌ی زبانی در آزمون خودارزیابی را



تأیید کرد، اما در آزمون چندگزینه‌ای ( $p < ۰,۰۵$ ,  $Sig = ۰,۲۳۱$ ) این تفاوت تأیید نشد. جدول (۹) نتایج تحلیل واریانس انجام شده را نشان می‌دهد.

جدول (۹): نتایج تحلیل واریانس یک‌سویه مربوط به چهار خانواده‌ی زبانی

آزمون	f	Sig
خودارزیابی	۳,۹۲۷	۰,۰۱۳
تکمیل‌گفتمان نوشتاری	۲,۵۷۵	۰,۰۶۲
تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای	۱,۹۵۱	۰,۱۳۱

با توجه به نتایج تحلیل واریانس و آزمون ولش، تفاوت سطح دانش کاربردشناسی آزمودنی‌ها بر اساس خانواده‌ی زبانی در دو آزمون نوشتاری و چندگزینه‌ای از نظر آماری تأیید نشد. در آزمون خودارزیابی، نتایج تحلیل واریانس انجام شده با وجود عدم تأیید برابری واریانس گروه‌ها و نیز آزمون ولش، تفاوت بین خانواده‌های زبانی در خصوص سطح دانش کاربردشناسی را تأیید کرد. به‌منظور مشخص شدن تفاوت بین گروه‌ها در آزمون خودارزیابی، آزمون تعقیبی توکی انجام شد. نتیجه‌ی این آزمون (جدول ۱۰) تفاوت سطح دانش کاربردشناسی بین دو خانواده‌ی زبانی هند و ایرانی و خانواده‌ی زبانی آلتایی و چینی- تبتی را تأیید کرد، اما تفاوت بین دیگر گروه‌های زبانی از نظر آماری معنی‌دار نبود.

جدول ۱۰. گزارش سطح معنی‌داری (Sig) در آزمون تعقیبی توکی مربوط به چهار خانواده‌ی زبانی

آزمون	خانواده زبانی	آلتایی و چینی- تبتی	آفریقا- آسیایی	اروپایی
خودارزیابی	هند و ایرانی	۰,۰۴۹*	۰,۱۳۹	۰,۹۷۵
	اروپایی	۰,۰۵۷	۰,۱۴۲	
	آفریقا- آسیایی	۰,۹۴۵		

\* $p < ۰,۰۵$

### ۵.۲.۳. نتایج مربوط به تأثیر شرکت در دوره‌های آموزش زبان فارسی

در بررسی تأثیر شرکت در دوره‌های آموزش زبان فارسی، علاوه بر بررسی نتایج کلی آزمون‌ها و نتایج مربوط به تفاوت سطح دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان در سه سطح زبانی، از مقایسه‌ی دو گروه «دارای کمک» و «فاقد کمک» نیز استفاده شد. شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر با توجه به امکان دریافت کمک‌های آموزشی خارج از کلاس به دو گروه تقسیم شدند. بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق پرسش‌نامه‌ی

جمعیت‌شناختی، در هر یک از سطوح مقدماتی، میانی و پیشرفته، افرادی که عضو فارسی‌زبان در خانواده‌ی خود داشتند، از فرد فارسی‌زبانی مانند معلم خصوصی، کمک آموزشی دریافت می‌کردند و یا قبل از حضور در دوره‌های آموزش زبان فارسی در ایران در دوره‌های دیگری شرکت کرده بودند، از افرادی که فقط از امکانات دوره‌های آموزش زبان فارسی برخوردار بودند متمایز شدند. به‌منظور بررسی تفاوت سطح دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان در دو گروه مذکور، داده‌های جمع‌آوری‌شده بر اساس دریافت یا عدم دریافت کمک‌های آموزشی خارج از مراکز آموزشی مرتب شدند (جدول ۱۱).

جدول ۱۱. آمار توصیفی مربوط به دو گروه شرکت‌کننده‌ی دارای کمک و فاقد کمک در سه آزمون

آزمون	سطح زبانی	تعداد افراد دارای کمک	میانگین نمره‌ی افراد دارای کمک	تعداد افراد فاقد کمک	میانگین نمره افراد فاقد کمک
خودارزیابی	مقدماتی	۱۰	۶۷٫۹۰	۹	۶۹٫۴۴
	میانی	۱۵	۹۰٫۳۳	۸	۸۸٫۵۰
	پیشرفته	۱۰	۸۴٫۲۰	۱۳	۸۳٫۵۳
تکمیل‌گفتمان نوشتاری	مقدماتی	۱۰	۸۵٫۱۸	۹	۸۷٫۰۶
	میانی	۱۵	۹۳٫۳۱	۸	۹۴٫۶۰
	پیشرفته	۱۰	۱۰۱٫۶۵	۱۳	۹۸٫۰۷
تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای	مقدماتی	۱۰	۵۶	۹	۴۹٫۴۴
	میانی	۱۵	۶۲٫۶۶	۸	۶۲٫۵۰
	پیشرفته	۱۰	۷۰	۱۳	۶۲٫۳۰

بررسی میانگین‌ها در سه آزمون برگزار شده، تفاوت‌هایی را در خصوص سطح دانش کاربردشناسی دو گروه مورد نظر نشان می‌دهد. جهت مقایسه‌ی این تفاوت‌ها، از آزمون تی مستقل استفاده شد (جدول ۱۲).

جدول ۱۲. گزارش سطح معنی‌داری (sig) آزمون تی مستقل مربوط به دو گروه دارای کمک و فاقد کمک

sig (2- tailed)	سطح زبانی	آزمون
۰٫۸۴ ۰٫۸۱ ۰٫۹۳	مقدماتی میانی پیشرفته	خودارزیابی
۰٫۸۰ ۰٫۸۲ ۰٫۳۱	مقدماتی میانی پیشرفته	تکمیل‌گفتمان نوشتاری
۰٫۳۶ ۰٫۹۶ ۰٫۱۶	مقدماتی میانی پیشرفته	تکمیل‌گفتمان چندگزینه‌ای

نتایج آزمون تی با سطح معنی‌داری بالای ۰٫۰۵ در هیچ یک از موارد، تفاوت بین دو گروه را تأیید نکرد. با توجه به اینکه در هر یک از آزمون‌ها بیش از یک مقایسه انجام شده است، برای جلوگیری از بالا رفتن

خطر «خطای نوع اول»، سطح معنی‌داری با روش بونفرونی تعدیل شد. ضریب تعدیل شده به روش بونفرونی (۰،۰۱۶) نیز تفاوت بین دو گروه را در مقایسه‌های انجام شده تأیید نکرد. نتایج نشان می‌دهد که بر مبنای سه آزمون برگزار شده، در هر سه سطح زبانی تفاوت معنی‌داری بین دو گروه با توجه به دریافت یا عدم دریافت کمک‌های آموزشی خارج از مراکز آموزش زبان فارسی وجود ندارد.

## ۶. بحث

در این بخش، ابتدا نتایج سنجش پایایی درون- ارزیابی و بینا- ارزیابی بررسی می‌گردد. سپس به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود.

### ۶.۱. پایایی درون- ارزیابی و بینا- ارزیابی

بررسی همسانی درونی نمرات هر یک از ارزیاب‌ها (جدول ۱) بیانگر سطح بالایی از پایایی (۰،۸۰ تا ۰،۸۲) در ارزیابی آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری در مورد هر یک از سه ارزیاب می‌باشد که نشان دهنده‌ی ثبات نمره‌های هر ارزیاب است. بررسی میزان همبستگی بین نمرات سه ارزیاب (جدول ۲) نیز نتایج قابل قبولی داشت. ضرایب همبستگی ۰،۹۸۱ تا ۰،۹۸۸ نشان می‌دهد که همبستگی قوی و مثبت میان نمرات سه ارزیاب در این پژوهش وجود دارد که بیانگر مقدار قابل توجهی انسجام و ثبات در نمره‌دهی عملکرد آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر است. همچنین نمرات پنج گویشور بومی که برگه‌های آنها جهت کنترل بیشتر پایایی ارزیاب‌ها به طور تصادفی میان برگه‌های آزمودنی‌ها قرار گرفته بود، بررسی شد. میانگین نمرات سه ارزیاب در مورد گویشوران بومی بین ۱۱۵ تا ۱۱۹،۶۶ متغیر بود. همانطور که انتظار می‌رفت نمرات گویشوران بومی بسیار نزدیک به نمره‌ی کامل آزمون بود که می‌تواند نشانگر عملکرد درست ارزیاب‌ها در نمره‌دهی این آزمون باشد. به‌طور کلی در پژوهش حاضر عملکرد ارزیاب‌ها در ارزیابی آزمون نوشتاری تا حد زیادی رضایت‌بخش بود، به‌ویژه از این نظر که پایایی بینا- ارزیابی در مقایسه با پژوهش یاماشیتا (۱۹۹۶) با ضرایب همبستگی ۰،۷۳، ۰،۷۶ و ۰،۷۸ و ایناکس و یوشی تیک- استرین (۱۹۹۹) با ضرایب همبستگی ۰،۱۵، ۰،۲۷ و ۰،۳۰، به‌طور قابل ملاحظه‌ای متفاوت و بالاتر است. یکی از دغدغه‌ها در مورد ابزارهای سنجش نیازمند ارزیابی، تأثیرپذیری کل فرایند ارزیابی از ارزیاب‌ها است که به واسطه‌ی نحوه‌ی برخورد ارزیاب‌ها با پرسش‌ها و پاسخ‌ها می‌تواند پراکندگی نامطلوب زیادی تولید کند (روور، ۲۰۰۸: ۲۶۲). در این پژوهش ارزیاب‌ها در قضاوتشان بسیار هماهنگ و مشابه هم عمل کردند و ارزیابی از انسجام و ثبات خوبی برخوردار بود. چند عامل می‌تواند در دستیابی به این نتیجه تأثیرگذار بوده باشد. همانطور که قبلاً اشاره شد راهنمای ارزیاب‌ها و برگه‌ی ارزیابی طراحی شده توسط هادسون و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) برای استفاده

در زبان فارسی ترجمه و آماده شد. پاسخ‌های آزمودنی‌ها به صورت تایپ شده و بدون نام در اختیار ارزیاب‌ها قرار گرفت تا ارزیابی تحت تأثیر دست‌خط، جنسیت، ملیت و عواملی از این دست قرار نگیرد. در یک جلسه‌ی توجیهی اهداف و شیوه‌ی کار برای ارزیاب‌ها توضیح داده شد، به پرسش‌های ارزیاب‌ها پاسخ داده شد و هماهنگی‌های لازم انجام شد. تلاش شد شرایطی فراهم شود که ارزیابی تا حد امکان دقیق و هماهنگ انجام شود. از طرفی هر سه ارزیاب برای اولین بار کار ارزیابی آزمونی را عهده‌دار می‌شدند و تحت تأثیر تجربیات قبلی نبودند. هر سه از حوزه‌ی آموزش انتخاب شده و در زمینه‌ی تدریس زبان دارای تجربه بودند. تجربه‌ی مشترک می‌تواند باعث شباهت دیدگاه افراد درباره‌ی یک موضوع شود. همچنین افراد با تجربه‌ی آموزشی معمولاً نسبت به پاسخ‌های آزمودنی‌ها دقیق‌تر و در عین حال، به گونه‌ای منطقی، پذیرا تر هستند. علاوه بر زمینه‌ی شغلی مشترک و تجربه‌ی تدریس، جنسیت ارزیاب‌ها نیز یکسان بوده و از نظر سن، سابقه‌ی تدریس، همچنین از نظر اجتماعی و فرهنگی تفاوت زیادی با یکدیگر نداشتند.

## ۲.۶. پاسخ به پرسش اول پژوهش

مقایسه‌ی میانگین‌ها در جدول (۴) نشان می‌دهد که سطح دانش کاربردشناسی با افزایش سطح زبانی در دو آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری و چندگزینه‌ای افزایش یافته است. در آزمون خودارزیابی، تفاوت سطح مقدماتی با دو سطح دیگر بارز است، اما میانگین سطح میانی بالاتر از سطح پیشرفته می‌باشد. با توجه به نوع آزمون که خودارزیابی است، می‌توان گفت که شاید آزمودنی‌ها در سطح پیشرفته، نسبت به عملکرد خود حساس‌تر بوده و انتظارات بیشتری از خود داشته‌اند. همانطور که بلانچ (۱۹۸۸) نیز بیان می‌کند، در آزمون‌های خودارزیابی، افراد با سطح زبانی بالاتر گرایش دارند که توانایی‌های زبانی خود را کمتر از حدی که هست ارزیابی کنند. تحلیل آماری داده‌ها (جدول ۵ و ۶) نشان داد که در هر سه آزمون به‌کار رفته در این پژوهش، سطح دانش کاربردشناسی آزمودنی‌ها در سطح مقدماتی و پیشرفته با هم تفاوت دارد، اما تفاوت بین سطح میانی و پیشرفته در هر سه آزمون و تفاوت بین سطح مقدماتی و میانی در یکی از آزمون‌ها از نظر آماری تأیید نشد. به‌نظر می‌رسد در سطوح زبانی نزدیک به هم سطح دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان تفاوت چندانی با هم ندارد که بررسی میانگین‌ها نیز تفاوت کمی بین این سطوح زبانی نشان می‌دهد. دلیل این امر می‌تواند مدت زمان آموزش باشد. طول دوره‌ی آموزش زبان فارسی در ایران به‌طور متوسط یک سال و تفاوت مدت آموزش هر سطح با سطح بعدی حدود چهار ماه است. شاید این مدت برای ایجاد تغییر قابل توجهی در سطح دانش کاربردشناسی افراد خیلی کوتاه باشد. در مجموع می‌توان گفت که بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر سطح دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان، با افزایش سطح زبانی آنها افزایش می‌یابد. این نتیجه در راستای یافته‌های یاماشیتا (۱۹۹۶) و روور (۲۰۰۶) است. تادا

(۲۰۰۵؛ به نقل از روبر، ۲۰۱۱) نیز تأثیر سطح زبانی در مورد ماده‌های تولیدی را تأیید می‌کند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های لیو (۲۰۰۶) در تضاد است که در آن آزمودنی‌ها در دو سطح زبانی، تنها در آزمون چندگزینه‌ای کمی متفاوت بوده‌اند که لیو (۲۰۰۶) آن را مربوط به تأثیر روش آزمون می‌داند.

این که افراد در سطوح بالاتر زبانی عملکرد بهتری در آزمون کاربردشناسی داشته‌اند، می‌تواند به این دلیل باشد که با افزایش سطح زبانی، ذخایر افراد از واژگان و دستور افزایش یافته و مهارت‌های زبانی آنها گسترش می‌یابد. به نظر می‌رسد مهارت‌های زبانی به هر حال عملکرد افراد در حوزه‌ی کاربردشناسی زبان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. قبلاً (بخش ۵،۴) اشاره شد که ارزیابی در پژوهش حاضر بر اساس شش جنبه از توانش کاربردشناسی انجام شده و در راهنمای ارزیاب‌ها توضیحات لازم در مورد هر یک بیان شده است. در این پژوهش ارزیاب‌ها اذعان داشتند باوجود اینکه طبق راهنمای ارزیاب‌ها، اشکالات دستوری جزو اهداف ارزیابی نبوده‌اند و آنها تلاش زیادی جهت چشم‌پوشی از این اشکالات در قضاوت خود کرده‌اند، اما در برخی موارد این اشتباهات دستوری کلیت عبارات تولید شده را به حدی تحت تأثیر قرار داده است که ارزیاب‌ها ناگزیر برای افرادی که در زمینه‌ی دستوری ضعیف‌تر عمل کرده بودند، نمره‌ی کمتری در نظر گرفتند.

یاماشیتا (۱۹۹۶: ۷۲) نیز این موضوع را گزارش کرده است. همچنین می‌توان گفت استفاده از گفتار بسیار مستقیم و کوتاه‌تر از گفتار گویشور بومی و یا لفاظی کردن نیز اغلب تحت تأثیر ذخایر فرد از واژگان و دستور است. «رسمیت» که می‌تواند از طریق انتخاب واژگان، عبارات، عناوین اشخاص و یا شکل فعل بیان شود و یا «ادب» که معمولاً با رسمیت و صراحت همپوشانی دارد و در بسیاری از مواقع از طریق واژگانی چون «لطفاً» یا «متشکرم» ابراز می‌شود نیز از ذخایر زبانی فرد تأثیر می‌پذیرد. بنابراین، به نظر می‌رسد ذخایر زبانی افراد از واژگان، عبارات، دستور و به‌طور کلی مهارت‌های زبانی آنها به‌رحال در جنبه‌های مختلف ارزیابی تأثیرگذار بوده است و بنابراین افرادی که در سطح زبانی بالاتری قرار دارند به احتمال زیاد شانس بیشتری برای عملکرد بهتر در حوزه‌ی کاربردشناسی زبانی دارند. همچنین در شرایطی که قضاوت به هر دلیل پیچیده می‌شود و ارزیاب‌ها به پیشنهاد راهنمای ارزیاب‌ها در نهایت از شم زبانی خود به‌عنوان گویشور بومی برای قضاوت درست کمک می‌گیرند نیز امکان دارد ناخودآگاه تحت تأثیر واژگان، عبارات انتخابی و دستور بوده باشند. روبر (۲۰۰۶) معتقد است الزامات زبانی ایجاد می‌کند که فرد بتواند زیر فشار زمان، راهبردهای کاربردشناسی را به اجرا درآورد و به نظر می‌رسد در سطوح پایین زبانی، ساخت پاره‌گفتاری که مناسب موقعیت مورد نظر باشد، قابل درک باشد و در عین حال نیت مورد نظر را نیز شامل شود، برای زبان‌آموزان بسیار دشوار است. در حالی که زبان‌آموزان در سطوح زبانی بالا، مشکل کمتری در بازیابی واژگان مورد نیاز و تولید یک پاره‌گفتار دارند و بنابراین فضای پردازش بیشتری در اختیار دارند تا بتوانند تولید خود را اصلاح کنند و آن را به بهترین شکل ممکن درآورند.

یک عامل تأثیرگذار دیگر، می‌تواند عامل نوشتن باشد. رور (۲۰۰۶) نوشتن را به‌عنوان عاملی که احتمالاً سطح دشواری را افزایش می‌دهد مطرح کرده و معتقد است در پژوهش وی اگر زبان‌آموزان سطح پایین‌تر می‌توانستند پاسخ‌های خود را شفاهی بیان کنند، ممکن بود عملکرد بهتری داشته باشند. در پژوهش حاضر نیز نوشتن به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار قابل شناسایی بود. قبلاً (بخش ۴،۴) اشاره شد که تعداد قابل توجهی از زبان‌آموزان، به‌ویژه در سطوح پایین‌تر، در مرحله‌ی دوم یعنی اجرای آزمون نوشتاری از ادامه‌ی کار منصرف شدند که دلایل آن ذکر شد. همچنین دو نفر از شرکت‌کنندگان در سطح مقدماتی و میانی که به تعداد محدودی از موقعیت‌ها پاسخ گفته و برگه‌ها را بازگردانده بودند، وقتی به آنها اجازه داده شد که در صورت دشوار بودن نوشتن، هر جا نیاز بود فارسی را با الفبای انگلیسی بنویسند، موفق شدند به تعداد بیشتری از پرسش‌ها پاسخ دهند. به نظر می‌رسد مهارت نوشتاری در آزمون‌های کتبی کاربردشناسی تعیین‌کننده است و با تقویت این مهارت در سطوح بالاتر زبانی، عملکرد آزمودنی‌ها در زمینه‌ی کاربردشناسی می‌تواند بهتر شود. این درحالی است که شرکت در انواع دیگر آزمون‌ها نیز مستلزم مهارت‌های دیگری چون مهارت شنیداری، گفتاری یا خوانداری می‌باشد. بنابراین با افزایش سطح زبانی (شامل چهار مهارت شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری) عملکرد آزمودنی‌ها در زمینه‌ی کاربردشناسی می‌تواند تقویت شود.

نکته‌ی قابل توجه دیگر، کاهش تعداد موقعیت‌های پاسخ‌داده‌نشده در آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری با افزایش سطح زبانی است. در سطح مقدماتی از ۱۹ شرکت‌کننده ۱۲ نفر در مجموع به ۵۴ موقعیت از (۱۹×۲۴) ۴۵۶ موقعیت پاسخ ندادند. در سطح میانی ۸ نفر از ۲۳ نفر، ۳۲ موقعیت از (۲۳×۲۴) ۵۵۲ موقعیت را و در سطح پیشرفته از ۲۳ نفر، تنها ۱ نفر ۱ موقعیت از (۲۳×۲۴) ۵۵۲ موقعیت را بی‌پاسخ گذاشتند. به‌بیان دیگر در سطح مقدماتی ۱۱،۸۴٪، در سطح میانی ۵،۷۹٪ و در سطح پیشرفته ۰،۱۸٪ از موقعیت‌های مورد نظر پاسخ داده نشدند. از این روند نزولی در تعداد موقعیت‌های بی‌پاسخ می‌توان چنین استنباط کرد که با افزایش سطح زبانی، عملکرد آزمودنی‌ها در آزمون کاربردشناسی بهتر شده است.

### ۳.۶. پاسخ به پرسش دوم پژوهش

در بررسی‌های انجام‌شده در این پژوهش در خصوص تفاوت سطح دانش کاربردشناسی فارسی‌آموزان با توجه به زبان مادری، میانگین‌ها حاکی از آن بود که سطح دانش کاربردشناسی در چهار خانواده‌ی زبانی مورد نظر با هم متفاوت است. از نظر آماری تفاوت میان خانواده‌های زبانی، فقط در مورد آزمون خودارزیابی، میان دو خانواده‌ی زبانی هند و ایرانی و خانواده‌ی آلتایی و چینی-تبتی تأیید شد و تفاوت در دو آزمون دیگر معنی‌دار نبود. نتایج آماری حاصل می‌تواند تحت تأثیر تعداد کم افراد در بعضی از گروه‌ها بوده باشد.

تفاوت‌های مشهود در میانگین‌های چهار خانواده‌ی زبانی در این پژوهش، اشاره به روندی دارد که ممکن است در نمونه‌های آماری بزرگتر به راحتی قابل شناسایی و به لحاظ آماری قابل تأیید باشد. بنابراین بحث و بررسی دقیق‌تر تفاوت‌های آشکار شده در پژوهش حاضر با استناد به نتایج حاصل از میانگین‌ها می‌تواند قابل توجه باشد.

فرهادی (۱۹۸۰؛ به نقل از لیو، ۲۰۰۷) ملیت و زبان مادری را به‌عنوان یکی از عواملی که تفاوت چشمگیری در عملکرد آزمودنی‌ها ایجاد کرده، معرفی می‌کند. در حالی که در پژوهش روور (۲۰۰۶، ۲۰۰۵؛ به نقل از روور، ۲۰۱۱) هیچ گروهی از آزمودنی‌ها، چه آنهایی که زبان اول‌شان اروپایی و چه آنهایی که زبان اول‌شان آسیایی بوده است، به‌طور کلی بهتر از گروه دیگر عمل نکرده‌اند. عشقوی (۱۳۸۷) که ضرورت آموزش تعارف‌های ایرانی به فارسی‌آموزان را مورد مطالعه قرار داده است، در پژوهشی که ۴۰ زبان‌آموز از ملیت‌های اروپایی، آمریکایی و آسیایی در آن شرکت داشتند، به این نتیجه رسیده است که ملیت‌های اروپایی و آمریکایی درک بسیار بهتری از تعارف دارند. با توجه به این که درک تعارف مستلزم دانش کاربردشناسی است، شاید بتوان گفت نتایج دو پژوهش در یک راستا بوده است. در پژوهش حاضر نیز، در هر سه آزمون برگزار شده، میانگین‌ها نشان داد که خانواده‌ی زبان‌های اروپایی بهترین عملکرد را داشته‌اند.

در توضیح این موضوع، فرض اول این است که چون آزمون‌های به کار رفته در این پژوهش اولین بار در یک جامعه‌ی انگلیسی‌زبان طراحی شده‌اند و طراحان آزمون، خود در خانواده‌ی زبان‌های اروپایی قرار می‌گیرند، به دلایلی چون قرابت زبانی، فرهنگی یا اجتماعی، زبان‌آموزان اروپایی درک بهتری از موقعیت‌ها یا گزینه‌های پیشنهادی داشته‌اند. به عبارت دیگر، موقعیت‌ها برای آنها آشنا بوده و یا تشخیص گزینه‌های درست برایشان راحت‌تر از سایر شرکت‌کنندگان بوده است. در بررسی نمرات آزمودنی‌ها، به‌ویژه در آزمون نوشتاری، مشخص شد که بالاترین نمره‌ها تنها متعلق به زبان‌آموزان اروپایی نبوده است بلکه تعدادی از نمره‌های بالای ۱۰۰ مربوط به خانواده‌های زبانی دیگر به‌ویژه خانواده‌ی هند و ایرانی است. بنابراین زبان‌آموزان غیراروپایی نیز درک خوبی از موقعیت‌ها و گزینه‌ها داشته‌اند و انتظار نمی‌رود تفاوت قابل توجهی از این نظر میان شرکت‌کنندگان وجود داشته باشد. همچنین این موضوع که عشقوی (۱۳۸۷) در پژوهش خود از ابزار دیگری استفاده کرده که در زبان فارسی طراحی شده است، اما به نتایج مشابهی دست یافته، فرض مذکور را تضعیف می‌کند.

در پژوهش حاضر بررسی پاسخ‌های آزمودنی‌ها در آزمون نوشتاری نشان داد که انتقال از زبان مادری می‌تواند یکی از عوامل تأثیرگذار در تفاوت عملکرد آزمودنی‌ها بوده باشد. به‌عنوان مثال:

موقعیت: شما در یک بخش کوچک از یک اداره‌ی بزرگ کار می‌کنید. چند سال در آنجا کار کرده‌اید و در حال حاضر رئیس بخش هستید. الان در جلسه‌ای هستید که در دفتر یکی دیگر از کارکنان بخش برگزار

شده است. تصادفاً دستتان به قاب عکسی که روی میز قرار دارد می‌خورد و قاب عکس می‌افتد اما نمی‌شکند.

در چنین موقعیتی شما می‌گویید:

پاسخ زبان‌آموز تاجیکستانی (سطح میانی): ببخشید رفیقان! پریشان نشوید! به جلسه ادامه می‌دهیم.

پاسخ زبان‌آموز آمریکایی (سطح میانی): ببخشید، متأسفم (متأسفم)

همان‌طور که مشاهده می‌شود پاسخ زبان‌آموز تاجیکستانی گرچه طولانی‌تر است، اما به نظر می‌رسد که بعضی از واژگان و عبارات برگرفته از زبان تاجیکی است. واژه‌ی «رفیقان» معمولاً در فارسی کاربرد ندارد. معمولاً «رفقا» به کار می‌رود که آن نیز با توجه به رسمیت موقعیت توصیف شده مناسب نمی‌باشد. فعل «پریشان شدن» نیز در چنین شرایطی در زبان فارسی کاربرد ندارد.

در همان موقعیت:

پاسخ زبان‌آموز لبنانی (سطح پیشرفته): ببخشید همه چیز هنوز سالم، می‌توانیم جلسه‌ای ما ادامه بدهید

پاسخ زبان‌آموز آلمانی (سطح پیشرفته): خیلی ببخشید آقا. تقصیر من بود. امیدوارم که خراب نشود.

عبارت «همه چیز هنوز سالم» در پاسخ زبان‌آموز عرب زبان، می‌تواند دقیقاً ترجمه‌ی عبارت مصطلح «کل شیء بخیر» در زبان عربی باشد.

این که انتقال دقیقاً به چه صورتی و در چه قسمت‌هایی اتفاق می‌افتد، خود می‌تواند موضوع پژوهش‌های متعددی باشد اما آنچه در داده‌های این پژوهش آشکار است، شباهت بیشتر جملات زبان‌آموزان اروپایی به فارسی استاندارد است. می‌توان گفت به دلیل قرابت و آمیختگی زبان‌هایی چون زبان‌های خانواده‌ی زبانی هند و ایرانی و یا زبان عربی با زبان فارسی، زبان‌آموزان در این گروه‌ها به برخی ذخایر زبانی<sup>۱</sup> دسترسی دارند که در زبان فارسی قابل استفاده است، بنابراین انتقال از زبان مادری در این گروه‌ها بیشتر اتفاق می‌افتد. در حالی که زبان‌آموزان اروپایی کمتر ذخایر زبانی قابل استفاده در زبان فارسی در اختیار دارند و بیشتر آنچه را که می‌آموزند به کار می‌برند.

#### ۴.۶. پاسخ به پرسش سوم پژوهش

در مورد تأثیر شرکت در دوره‌های آموزش زبان فارسی در ایران در افزایش سطح دانش کاربردشناسی شرکت‌کنندگان در این پژوهش، می‌توان گفت که بررسی میانگین کلی هر یک از آزمون‌ها در جدول (۳) نشان می‌دهد که دانش کاربردشناسی شرکت‌کنندگان در این پژوهش در سطح قابل قبولی بوده است. آزمون نوشتاری با میانگین حدود ۹۴ از ۱۲۰ نمره، سطح مطلوبی از دانش کاربردشناسی را نشان می‌دهد.

۱. linguistic resources



آزمون خودارزیابی نیز با میانگین حدود ۵،۸۱ قابل قبول است. حتی در آزمون چندگزینه‌ای که پایین‌ترین میانگین را به خود اختصاص داده است، میانگین ۶۰،۸۴ بیش از ۵۰ درصد نمره‌ی کل آزمون می‌باشد. از آنجایی که تمام افرادی که در این پژوهش حضور داشتند، از مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انتخاب شدند و طبق اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق پرسش‌نامه‌ی جمعیت‌شناختی به روش‌های دیگری تحت آموزش نبودند، می‌توان گفت که دوره‌های آموزش زبان فارسی در ایران نقش مؤثری در رشد دانش کاربردشناسی این افراد داشته‌اند.

در بررسی‌های مربوط به سطح زبانی، تفاوت سطح دانش کاربردشناسی آزمودنی‌ها در دو سطح مقدماتی و پیشرفته، هم با استناد به میانگین‌ها و هم به لحاظ آماری تأیید شد. تفاوت میان سطوح نزدیک به هم یعنی مقدماتی- میانی و میانی- پیشرفته که در میانگین نمره‌ها مشهود بود، در تمام موارد تأیید نشد، اما نتایج نشان داد که در انتهای دوره‌ی آموزشی، در مقایسه با ابتدای دوره، سطح دانش کاربردشناسی زبان آموزان افزایش یافته است.

همچنین تفکیک زبان آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بر مبنای امکان و یا عدم امکان دریافت کمک‌های آموزشی در خارج از کلاس و مراکز آموزش زبان فارسی و مقایسه‌ی میانگین‌ها در دو گروه نشان دهنده‌ی تفاوت ناچیزی بین دو گروه در تمام سطوح زبانی بود، به طوری که در هفت مورد از نه مورد مقایسه، تفاوت میانگین دو گروه کمتر از ۳ نمره در مقیاس ۱۲۰ نمره بود. تفاوت بین دو گروه مورد نظر در هیچ یک از موارد مقایسه به لحاظ آماری تأیید نشد. نتایج این پژوهش نشان داد که سطح دانش کاربردشناسی زبان‌آموزانی که امکان دریافت کمک از اعضای خانواده و یا افراد فارسی‌زبان دیگر را دارند تفاوت معنی‌داری با زبان‌آموزانی که از این امکان برخوردار نیستند، ندارد و دوره‌های آموزش زبان فارسی می‌تواند اصلی‌ترین و مهمترین منبع تأمین اطلاعات کاربردشناسی برای زبان‌آموزان بوده باشند. نحوه‌ی انتقال دانش کاربردشناسی به زبان‌آموزان در دو مرکز آموزش زبان فارسی حاضر در این پژوهش، ممکن است به صورت‌های مختلفی بوده باشد. اینکه کاربردشناسی زبان فارسی آشکارا تدریس می‌شود یا اطلاعات مربوط به طور ضمنی و در خلال مواد آموزشی انتقال می‌یابد و یا تا چه اندازه دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان به واسطه‌ی تعامل با مدرسان و همکلاسی‌ها یا افراد دیگر حاضر در این مراکز افزایش می‌یابد، موضوعی است که مستلزم پژوهش‌های متعددی است، اما نتایج این پژوهش حاکی از آن است که شرکت در دوره‌های آموزش زبان فارسی در ایران، حداقل در مورد دو مرکز آموزشی حاضر در این پژوهش، در افزایش سطح دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان تأثیرگذار بوده است.

## ۷. نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن بود که با افزایش سطح زبانی فارسی‌آموزان غیرایرانی در ایران، سطح دانش کاربردشناسی آنها نیز افزایش می‌یابد. با توجه به این که در این پژوهش عملکرد زبان‌آموزانی که به‌نوعی از کمک‌های آموزشی خارج از مراکز آموزش زبان فارسی برخوردار بودند، تفاوت معنی‌داری با زبان‌آموزان دیگر نداشت، می‌توان گفت که دوره‌های آموزش زبان فارسی، مهم‌ترین منبع تأمین اطلاعات کاربردشناسی شرکت‌کنندگان در این پژوهش بوده‌اند که این خود تأییدی بر نقش مؤثر دوره‌های آموزش زبان فارسی در افزایش دانش کاربردشناسی فارسی‌آموزان غیرایرانی است. میانگین نمرات آزمودنی‌ها در چهار خانواده‌ی زبانی مورد نظر پژوهش، نشان داد که عملکرد زبان‌آموزان در آزمون‌های کاربردشناسی برگزار شده یکسان نبوده است و زبان‌آموزان با ملیت‌های مختلف و زبان مادری متفاوت، حداقل در چهار خانواده‌ی زبانی مذکور، می‌توانند دریافت و عملکرد متفاوتی در حوزه‌ی کاربردشناسی بین زبانی داشته باشند. این تفاوت، به لحاظ آماری، در یکی از آزمون‌ها و در مورد دو خانواده‌ی زبانی تأیید شد و در بقیه موارد معنی‌دار نبود.

پژوهش حاضر نتایجی به همراه داشت که می‌تواند در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد توجه قرار گیرد. با توجه به عملکرد آزمودنی‌های سطح مقدماتی در این پژوهش، به‌نظر می‌رسد که فراگیری اصول کاربردشناسی از همان سطوح مقدماتی آغاز می‌شود و با افزایش سطح زبانی افزایش می‌یابد بنابراین، بهتر است آموزش کاربردشناسی بین‌زبانی از ابتدای دوره‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد و جهت گسترش این توانایی برنامه‌ریزی شود. می‌توان ضمن فراهم کردن مواد آموزشی مناسب و کافی، در آزمون‌ها نیز بخشی را به این قسمت اختصاص داد زیرا همانطور که رز و کاسپر (۲۰۰۱) اشاره می‌کنند، محتوا و شکل تدریس زبان اغلب به‌طور قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر محتوا و شکل آزمون زبان است. تفاوتی که بین چهار خانواده‌ی زبانی حاضر در این پژوهش مشهود بود، گرچه به لحاظ آماری کاملاً تأیید نشد، ضرورت توجه به این تفاوت‌ها در زبان‌آموزان و در نظر داشتن این امر در برنامه‌ریزی‌های آموزشی را خاطرنشان می‌سازد. پیش‌بینی دوره‌های ویژه یا تکمیلی برای برخی از ملیت‌ها، می‌تواند در رشد بهتر مهارت‌های کاربردشناسی زبان‌آموزان و موفقیت بیشتر دوره‌های آموزشی راه‌گشا باشد. نتایج این پژوهش همچنین نشان از ظرفیت قابل توجه دوره‌های آموزش زبان فارسی در ایران در جهت رشد توانش کاربردشناسی زبان‌آموزان دارد که شایسته است مورد توجه طراحان برنامه‌های آموزشی و مؤلفان کتاب‌های درسی در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان قرار گیرد.

تعیین سطح زبانی شرکت‌کنندگان در آزمون‌ها که با استناد به تشخیص مراکز آموزش زبان فارسی صورت گرفت، یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. اگرچه تعیین سطح زبانی زبان‌آموزان در دو مرکز

حاضر در پژوهش با دقت و توجه کافی و از طریق آزمون‌های کتبی و مصاحبه انجام می‌شود، اما وجود یک آزمون تعیین سطح استاندارد در زبان فارسی، می‌تواند ضریب اطمینان را در پژوهش‌هایی که نیاز به تعیین سطح زبانی زبان‌آموزان دارند، افزایش دهد.

با توجه به اهمیت کاربردشناسی بین‌زبانی در حوزه‌ی آموزش زبان دوم موضوعات بسیاری می‌توانند در پژوهش‌های بعدی مورد بررسی قرار گیرند. استفاده از سه آزمون دیگر مجموعه آزمون هادسون و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) که با توجه به نوع آزمون‌ها می‌تواند اطلاعات گسترده‌ای در راستای سنجش دانش کاربردشناسی غیرفارسی‌زبانان فراهم کند، مقایسه‌ی تفاوت سطح دانش کاربردشناسی غیرفارسی‌زبانان با حضور تعداد بیشتری زبان‌آموز در هر خانواده‌ی زبانی و یا در ملیت‌های مختلف به‌طور جداگانه که می‌تواند الگوی آشکار شده در این پژوهش را تأیید و یا نتایج جدیدی دربر داشته باشد و بررسی تأثیر تفاوت‌های فردی فارسی‌آموزان غیرایرانی مانند سن، جنسیت، شغل، زمینه‌ی فرهنگی و غیره در عملکرد آنها در آزمون‌های کاربردشناسی می‌توانند از جمله موضوعات پیشنهادی باشند.

## منابع:

- اوگریدی، و.، دابروولسکی، م. و آرنف، م. (۱۳۸۰). *درآمدی بر زبان‌شناسی معاصر (جلد اول)*. ترجمه‌ی علی درزی. تهران: انتشارات سمت.
- صفاپیان، ک. (۱۳۸۰). *ایران و ایرانی در زبان انگلیسی*. تهران: انتشارات باز.
- صحراپی، ر. م. و جلیلی، س. ا. (۱۳۹۱). مبانی تهیه و تدوین آزمون مهارتی فارسی (آمفا). *پژوهش‌نامه‌ی آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، سال اول، ش ۱، صص ۱۵۰-۱۲۳.
- عشقوی، م. (۱۳۸۷). *ضرورت آموزش تعارف ایرانی به فارسی‌آموزان خارجی*. چکیده مقالات آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران، مرداد ۱۳۸۷.
- غیاثیان، م.، اسلامی راسخ، ز.، وکیلی‌فرد، ا. و صداقت، ا. (۱۳۹۲). راهبردهای بیان تقاضا: مقایسه‌ی فارسی آموزان خارجی با فارسی‌زبانان. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، سال دوم، ش ۲، صص ۲۹-۲.
- متانی، ن. (۱۳۹۰). *آزمون بین‌المللی زبان فارسی، ضرورت‌ها و راهکارها*. چکیده مقالات نخستین همایش بین‌المللی گسترش زبان و ادبیات فارسی / استادان زبان فارسی.
- مدرسی تهرانی، ی. و تاجعلی، م. (۱۳۹۱). کنش گفتاری درخواست: مقایسه‌ی فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، سال اول، ش ۲، صص ۱۰۷-۸۳.
- ممقانی، ه. (۱۳۹۰). *ارزیابی روایی و پایایی آزمون فارسی و میزان کاربردپذیری آن*. چکیده مقالات نخستین همایش بین‌المللی گسترش زبان و ادبیات فارسی / استادان زبان فارسی.
- موسوی، ث. (۱۳۷۹). *بررسی راهکارهای نظری آزمون‌های بسندگی و تهیه یک آزمون بسندگی استاندارد زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان*. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

- Bachman, L. F.** (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Blanche, P.** (1988). Self- assessment of foreign language skills: implications for teachers and researchers. *RELC Journal*, 19 (1), 75- 96. Retrieved from: <http://rel.sagepub.com/content/19/1/75>.
- Brown, J. D.** (2001). Pragmatics tests: Different purposes, different tests. In K. R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 301-325). New York: Cambridge University Press.
- Brown, J. D.** (2008). Raters, functions, item types and the dependability of L2 pragmatics tests. In E. Alcon Soler & A. Martinez- Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp.224- 248). Bristol: Cromwell Press Ltd.
- Brown, J. D. & Hudson, T.** (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 653- 675. Retrieved from: [http://www.ikiu.ac.ir/public\\_files/profiles/items/090ad\\_1429352167.pdf](http://www.ikiu.ac.ir/public_files/profiles/items/090ad_1429352167.pdf)
- Canale, M.** (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards, & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M.** (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Crystal, D.** (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Enochs, K., & Yoshitake-Strain, S.** (1999). Evaluating six measures of EFL learners' pragmatic competence. *JALT Journal*, 21(1), 29-50. Retrieved from: <http://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-21.1-art2.pdf>.
- Hudson, T.** ( 2001). Indicators for cross-cultural pragmatic instruction: Some quantitative tools. In K. R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 283-300). New York: Cambridge University Press.
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D.** (1992). *A framework for testing cross-cultural pragmatics*. (Technical Report2). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center. Retrieved from: [http://books.google.com/books/about/a\\_framework\\_for\\_testing\\_cross\\_cultural\\_p.html?id=ha8mwdreixuc](http://books.google.com/books/about/a_framework_for_testing_cross_cultural_p.html?id=ha8mwdreixuc).
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J.D.** (1995). *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics*. (Technical Report 7). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kasper, G.** (1998). Interlanguage pragmatics. In H. Byrnes(Ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship* (pp. 183-208). New York: The Modern Language Association of America.
- Kecskes, I.** (2011). Intercultural pragmatics. In D. Archer, & P. Grundy (Eds), *The pragmatics reader* (pp. 371- 384). New York: Routledge.
- Liu, J.** (2006). Assessing EFL learners' interlanguage pragmatic knowledge: Implications for testers and teachers. *Reflections on Language Teaching*, 5 (1), 1-22.
- Liu, J.** (2007). Developing a pragmatics test for Chinese EFL learners. *Language Testing*, 24 (3), 391-415.

- Roever, C.** (2006). Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. *Language Testing*, 23 (2), 229–256.
- Roever, C.** (2008). Rater, item and candidate effects in discourse completion tests: A FACETS approach. In E. Alcon Soler, & A. Martinez- Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 249- 266). Bristol: Cromwell Press Ltd.
- Roever, C.** (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28 (4), 463-481. Retrieved from: <http://ltj.sagepub.com/content/28/4/463>.
- Rover, C.** (2013). What learners get for free: Learning of routine formula in ESL and EFL environments. *ELT Journal*, 66 (1), 10- 21. Retrieved from: <http://eltj.oxfordjournals.org>
- Rose, K. R., & Kasper, G.** ( 2001). Pragmatics in language teaching. In K. R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp.1-10). New York: Cambridge University Press..
- Yamashita, S.O.** (1996). *Six measures of JSL pragmatics*. (Technical Report 14). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Yamashita, S. O.** (2008). Investigating interlanguage pragmatic ability: What are we testing? In E. Alcon Soler, & A. Martinez- Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 201- 223). Bristol: Cromwell Press Ltd.