

Extended Abstract

Examining the Representation of Verbal Politeness Strategies Based on

ooowaaa ee vinsosss eeee ory

AC@sdddddllhhhhFassiiii amooiii msssssssss aPPPrsia iiiii es

Fatemeh Zahedi¹

M.A. Graduate of Teaching Persian to Non-Persian Speakers, Shiraz University, Shiraz, Iran
zahedifateme1999@gmail.com

Zahra Alimorad² 

Associate Professor of TEFL, Department of Foreign Languages and Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran
Corresponding Author
zahra.alimorad@shirazu.ac.ir

Abstract

This study examined the way politeness is represented in two volumes (oo uum 2 add 3) of “Let’s Learn Persian”. To avvvvwtsss, the conversations were extracted and the data were then coded based on Boov add Lvvsso pooooess s toooyy (1987), wii uuuuuu. four main politeness strategies: bald on-record, positive politeness, negative politeness and off-record. The frequency and percentage of each politeness strategy were then calculated. The findings revealed that in both volumes of the series, the most frequent politeness strategy was bald on-record and the least frequent was off-record, with positive and negative politeness ranking second and third, respectively. The data were then normalized for statistical analysis, and the two volumes were compared in terms of politeness representation using the chi-square test. The results indicated a statistically significant difference between the two volumes. Overall, the frequency of politeness strategies in Volume 3 was lower than that of Volume 2. This was the case for three of the four politeness strategies: bald on-record, negative politeness, and positive politeness. Only off-record was equally distributed between the two volumes. The findings of this study can assist authors and designers of AZFA textbooks in implementing necessary revisions in future editions of the series or upcoming AZFA publications. Moreover, by becoming aware of existing shortcomings, instructors can develop supplementary instructional materials tailored to the needs of their classes.

Keywords:

Bald on-record
Off-record, Language
Teaching Textbook
Evaluation
Let’s Learn Persian
Textbook Series
Negative Politeness
Positive Politeness
Pragmatics
Representation of
Politeness
Teaching Persian to
Non-Persian Speakers

How to cite this article:

Zahedi, F. and Alimorad, Z. (2025). Examining the Representation of Verbal Politeness Strategies Based on Brown and Levinson’s Theory: A Case Study of the Farsi Biamouzim (Let’s Learn Persian) Series. *Journal of Linguistics & Iranian Languages*, 10(2), 39-58. doi: <https://doi.org/10.22099/jill.2025.54406.1448>



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

Review History:
Received: 01 October 2025
Accepted: 19 November 2025

Introduction

Speakers do not usually express their intended meaning explicitly or directly. In fact, the speaker often employs implicature in their speech, conveying intentions that differ from the literal meaning of their words, requiring the hearer to infer the intended meaning. One major reason for such implicature is the adherence to politeness. The study of concepts such as implicature and politeness lies within the field of Pragmatics (Thomas, 1995).

Previously, politeness has been studied mainly in ordinary conversations, but recent research has emphasized its role in other sources, including texts and books. Among books, textbooks can serve as learners' most important source of input alongside the teacher's instructions (Lee & Bathmaker, 2007). Consequently, various frameworks, including Brown and Levinson's (1987) politeness strategies, have been applied by researchers to analyze textbooks.

In the present study, the Let's Learn Persian series was examined through Brown and Levinson's (1987) politeness theory in terms of the representation of politeness. A scientific analysis of the representation of politeness in this series can help instructors prepare learners more consciously for polite communication in different situations. Furthermore, this study can reveal whether increasing the textbook level in the series is accompanied with greater attention to the use of politeness strategies and more complex forms of politeness.

Materials & Methods

The present study employed a mixed-methods (qualitative–quantitative) design, and its data were obtained through a content analysis of the conversations in Let's Learn Persian (Intermediate Level, Volumes 2 and 3). The purpose of the analysis was to identify the politeness strategies used in the interactions among the characters in these conversations. The data were coded based on Brown and Levinson's (1987) framework, which includes four strategies: bald on-record, positive politeness, negative politeness, and off-record. The frequency and percentage of each strategy were then calculated.

Among previous studies in language textbook evaluation, Ton Nu & Murray (2020) analyzed the pragmatic content of national EFL textbook series in Vietnam, and Erlinda et al. (2023) examined positive politeness in the English for Nusantara textbook. Nakhostin and Alimorad (2022) investigated gender representation in the Let's Learn Persian series, while Moradkhah (2020) conducted a pragmatic analysis of speech acts in Persian language textbooks. Despite these studies, the pragmatic content of Persian language textbooks has received relatively little attention, and specifically, politeness in the Let's Learn Persian series has not been addressed. Considering potential cultural differences among Persian language learners, attention to politeness in these textbooks appears necessary. The present study aims to examine the extent to which politeness is addressed in the Let's Learn Persian series, so that, in case of any deficiencies, the findings can inform revisions or enhancements to the series.

Research questions:

1. How is politeness represented in the conversations of Volumes 2 and 3 of the Let's Learn Persian series in terms of frequency and percentage of each strategy?
2. Are there statistically significant differences in the frequency of politeness strategies between Volumes 2 and 3?

Results & Discussion

The analysis revealed that in Volume 2 of the Let's Learn Persian series, bald on-record was the most frequent politeness strategy, with a frequency of 79 (17.6%), whereas off-record was the least frequent, with a frequency of 2 (0.4%). Positive politeness and negative politeness ranked second and third, with frequencies of 46 (10.3%) and 42 (9.4%), respectively.

In Volume 3, bald on-record remained the most frequent strategy, with a frequency of 53 (10.5%), and off-record was again the least frequent, with a frequency of 2 (0.4%). Positive and negative politeness were the second and third most frequent strategies, with frequencies of 46 (9.1%) and 16 (3.2%), respectively.

Subsequently, the data were normalized for statistical analysis. A chi-square test was conducted to compare the representation of politeness between the two volumes, revealing a statistically significant difference. The frequency of bald on-record, positive, and negative politeness in Volume 3 was lower than that of Volume 2, while off-record was equally distributed between the two volumes.

The findings of the present study indicated that among the four politeness strategies in the Let's Learn Persian series, bald on-record was the most frequently employed. This suggests that little attention was given to the diverse use of politeness strategies and that politeness concepts were predominantly conveyed through explicit expressions, namely, bald on-record strategies. These results are consistent with those of Wijayanto (2014), who concluded that in the Look Ahead textbook used in Indonesian schools, politeness markers were the most frequently utilized form of politeness.

Furthermore, an inverse relationship was observed between the textbook level and the frequency of politeness strategies. Specifically, the frequency of politeness strategies in Volume 3 was lower than that of Volume 2 of this series. This finding is consistent with the results of Bataineh et al. (2023), who reported a similar inverse relationship between textbook level and the use of negative politeness strategies in the Action Pack series; that is, as the textbook level increased, the frequency of negative politeness strategies decreased.

Overall, although the various politeness strategies in the Let's Learn Persian series were not presented in a fully balanced manner, the representation of politeness as a component of pragmatics was moderately satisfactory. These findings contrast with those of previous studies (e.g., Gholami, 2015; Roohani & Alipour, 2016; Sanie & Vahid Dastjerdi, 2018; Zaferanieh & Hosseini-Maasoum, 2015), which collectively emphasized significant deficiencies in the representation of pragmatic components in Iranian high school textbooks.

Conclusion

The findings indicate that the representation of politeness in Volumes 2 and 3 of the intermediate-level Let's Learn Persian series was moderately satisfactory. In other words, the two volumes were relatively successful in representing politeness components. The chi-square test also revealed statistically significant differences between the two volumes in the frequency of politeness strategies. Specifically, the frequency of politeness strategies in Volume 3 was lower than that of Volume 2. This was the case for three of the four politeness strategies: bald on-record, negative politeness, and positive politeness. Only off-record was equally distributed between the two volumes. Additionally, instances without any politeness strategy were relatively higher in Volume 3, likely due to a greater focus on information exchange in its conversations, which mostly did not involve situations requiring the use of politeness strategies.

References

- Bagheri Nevisi, R., & Moghadasi, A. (2020). Content analysis of Iranian high school English textbooks in terms of politeness markers, speech acts, and language functions. *Issues in Language Teaching*, 9(2), 155-184.
- Bataineh, R. F., Salman, F. A., Roumi, H. J. A., Jawarneh, R. S. A., Shkour, A. G., Okour, S. A., & Al-Jamal, D. A. (2023). Negative politeness strategies in Jordanian EFL textbook dialogs: A content analysis of Action Pack 5 through 10. *Journal of Ethnic and Cultural*

- Studies*, 136-146.
- Batani, M. (1969). *A description of the grammatical structure of Persian language*. Amir Kabir. [In Persian]
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Chen, I.-J. (2017). Face-threatening acts: Conflict between a teacher and students in EFL classroom. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7(2), 151–166.
- Deh Bozorgi, F. (2021). *An analysis of cultural components in the illustrations of two Persian language teaching textbooks for Non-ee iii nn eekess eeee nn Lee(((200)) eeeee kkk*. Unpublished Master's thesis, Shiraz University, Iran. [In Persian]
- Ebadi, S., & Ebrahimi Marjal, B. (2015). Gender representations in the textbooks of teaching Persian to non-Persian speakers: A case study of “Let's Learn Persian” (volumes 2 and 3). *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 4(2), 27-46. [In Persian]
- Erlinda, R., Afrinursalim, H., & Dinarta, F. (2023). The positive politeness strategies used in “English for Nusantara” textbook. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 8(3), 265–276. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v8i3.1158>
- Gholami, J. (2015). Is there room for pragmatic knowledge in English books in Iranian high schools? *English Language Teaching*, 8(4), 39-51.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole and J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech Acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Huang, P. (2019). Textbook interaction: A study of the language and cultural contextualisation of English learning textbooks. *Learning, Social, and Culture Interaction*, 21, 87-99.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). National Council of Teachers of English.
- Khoeini, E., Parsanasab, M., & Kermani, N. (2020). A review on the second edition of Farsi Biyamuzim. *Journal of Critical Literature and Humanities*, 20(4), 151-174. [In Persian]
- Lee, R. N., & Bathmaker, A. (2007). The use of English textbooks for teaching English to 'vocational' students in Singapore secondary schools. *RELC Journal*, 38, 350 - 374.
- Meihami, H., & Khanlarzadeh, M. (2015). Pragmatic content in global and local ELT textbooks: A micro analysis study. *Sage Open*, 5(4), 2158244015615168.
- Moradkhah, Z. (2020). *A pragmatic analysis of speech acts in teaching Persian to Non-Persian eekke'' eexsssss ssss dnn a ciiiiiii ii ff uiiii sss ddd ee..... . iiiiii i..* Unpublished Master's thesis, Payame Noor University of Qom, Iran. [In Persian]
- Nakhostin, S. & Alimorad, Z. (2022). Uncovering gender representation in Farsi Biyamuzim (Let's Learn Persian) series. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 11, 245-267. [In Persian]
- Nguyen, M. T. T. (2011). Learning to communicate in a globalized world: To what extent do school textbooks facilitate the development of intercultural pragmatic competence? *RELC Journal*, 42, 17–30.
- Rezaei, H., & Alipour, M. (2012). An analysis of the reading texts in the “Farsi Biamuzim” series based on Haliday's seven language function. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 163-179. [In Persian]
- Roohani, A., & Alipour, J. (2016). An investigation into the use of speech acts and language functions in Iranian high school English textbooks. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(3), 25-33.
- Sadeghoghli, H., & Niroomand, M. (2016). Theories on politeness by focusing on Brown and Levinson's politeness theory. *International Journal of Educational Investigations*, 3(2), 26-39.


- Sanie, N., & Vahid Dastjerdi, H. (2018). Greeting speech act forms in Iranian junior high school textbooks: Prospect series vs. Four Corners series. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 6(23), 51- 68.
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. Pearson Education.
- Ton Nu, A. T., & Murray, J. (2020). Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials. *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 24(3), 1-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1275813.pdf>
- Trask, R. L. (2007). *Language and linguistics: The key concepts* (2nd ed.). Edited by P. Stockwell. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203961131>
- Wijayanto, T. (2014). *A pragmatic analysis of politeness strategy in the coursebook: Look ahead 2 an English course for senior high school student year XI*. S1 thesis, Universal Negeri Yogyakarta.
- Young, R. (1995). Conversational styles in language proficiency interviews. *Language Learning*, 45(1), 3-42.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zaferanieh, E., & Hosseini-Maasoum, S. M. (2015). Pragmatic representations in Iranian high school English textbooks. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 8(16), 187-198.
- Zolfaghari, H., Ghaffari, M., & Mahmoudi Bakhtiari, B. (2001). *Lesss nnnnnn nniii ::: Elementary Level – Volume 1*. Madreseh. [In Persian]
- Zolfaghari, H., Ghaffari, M., & Mahmoudi Bakhtiari, B. (2004). *Lesss nnnnnn nniii ::: Intermediate Level – Volume 2*. Madreseh. [In Persian]
- Zolfaghari, H., Ghaffari, M., & Mahmoudi Bakhtiari, B. (2003). *Lesss nnnnnn nniii ::: Intermediate Level – Volume 3*. Madreseh. [In Persian]
- Zolfaghari, H., Ghaffari, M., & Mahmoudi Bakhtiari, B. (2003). *Lesssnnnnnree iii ::: vvv ccc ed Level – Volume 4*. Madreseh. [In Persian]
- Zolfaghari, H., Ghaffari, M., & Mahmoudi Bakhtiari, B. (2003). *Lesssnnnnnree iii ::: vvv ccc ed Level – Volume 5*. Madreseh. [In Persian]

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

زبان‌شناسی و گویش‌های ایرانی

سال ۱۰، شماره ۲، پیاپی ۱۷ (تابستان ۱۴۰۴) شماره صفحات: ۳۹ - ۵۸

بررسی بازنمایی راهبردهای ادب کلامی براساس نظریه براون و لوینسون: مطالعه موردی کتاب فارسی بیاموزیم

فاطمه زاهدی^۱، زهرا علیمراد^{۲*} 

۱. کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
۲. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده

پژوهش حاضر چگونگی بازنمایی ادب در جلد دوم و سوم مجموعه فارسی بیاموزیم را بررسی نمود. در این راستا، مکالمه‌های درس‌های این دو جلد از مجموعه استخراج و داده‌ها براساس نظریه ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) که شامل چهار نوع راهبرد اصلی ادب (کاملاً صریح، ایجابی، سلبی و کاملاً غیرصریح) است، کدگذاری شدند. سپس، بسامد و درصد استفاده از هر راهبرد ادب محاسبه شد. یافته‌ها حاکی از آن بود که در هر دو جلد این مجموعه، پرسامدترین راهبرد ادب، ادب کاملاً صریح و کم‌بسامدترین راهبرد، ادب کاملاً غیرصریح بود و ادب ایجابی و سلبی نیز به ترتیب در رتبه دوم و سوم قرار داشتند. در ادامه، داده‌ها برای تحلیل آماری هنجارسازی شدند و سپس با استفاده از آزمون مجذور خی، دو جلد از نظر بازنمایی ادب مقایسه شدند و نتیجه به‌دست‌آمده تفاوت آماری معناداری را بین دو جلد نشان داد. به‌طور کلی، بسامد راهبردهای ادب در جلد سوم کتاب نسبت به جلد دوم روند کاهشی داشت، به این صورت که از بین چهار راهبرد ادب موجود، بسامد سه راهبرد ادب کاملاً صریح، سلبی و ایجابی در جلد سوم کاهش یافته بود و فقط ادب کاملاً غیرصریح به‌طور مساوی در بین دو جلد تقسیم شده بود. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مؤلفان و طراحان کتاب‌های آرفا کمک کند اصلاحات مورد نیاز را در ویراست‌های بعدی این مجموعه یا کتاب‌های آتی آرفا اعمال نمایند. همچنین، با آگاهی یافتن از کاستی‌ها، مدرسان می‌توانند محتوای آموزشی تکمیلی مورد نیاز برای کلاس‌هایشان را تهیه نمایند.

واژه‌های کلیدی:

ادب ایجابی
ادب سلبی
ادب کاملاً صریح
ادب کاملاً غیرصریح، ارزیابی
کتاب‌های آموزش زبان
آموزش زبان فارسی به
غیرفارسی‌زبانان
بازنمایی ادب
کاربردشناسی
مجموعه فارسی بیاموزیم

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۹ مهرماه ۱۴۰۴

پذیرش: ۲۸ آبان‌ماه ۱۴۰۴

* آدرس ایمیل نویسنده مسئول: zahra.alimorad@shirazu.ac.ir

ارجاع به مقاله: زاهدی، فاطمه و علیمراد، زهرا. (۱۴۰۴). بررسی بازنمایی راهبردهای ادب کلامی براساس نظریه براون و لوینسون: مطالعه موردی کتاب فارسی بیاموزیم. *زبان‌شناسی و گویش‌های ایرانی*. ۱۷-۱، ۲(۱۰). <https://doi.org/10.22099/jill.2025.54406.1448>

حق نشر - ۲۰۲۵ نویسنده(گان). این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت شرایط مجوز Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0)



منتشر شده است، استفاده، توزیع و تکثیر نامحدود را در هر رسانه‌ای مجاز می‌داند، مشروط بر اینکه به نویسندگان و منبع اصلی اشاره شود. هیچ اجازه‌ای از نویسندگان یا ناشر لازم نیست.

۱. مقدمه

زبان ابزاری مهم و حیاتی در ارتباطات روزمره است و انسان را که موجودی اجتماعی است و یکی از مهم‌ترین نیازهای او برقراری ارتباط با هم‌نوعانش می‌باشد قادر می‌سازد تا کنش‌های مختلف گفتاری را انجام دهد و قصد و نیت‌های خود را در ارتباطات اجتماعی و فرهنگی منتقل کند (ترسک^۱، ۲۰۰۷). گوینده‌ها معمولاً آنچه را که مد نظرشان است آشکارا و به‌طور مستقیم بیان نمی‌کنند. در واقع، گوینده اغلب در گفتار خود عدم صراحت داشته و بیشتر از آن چیزی که می‌گوید منظور دارد و شنونده باید دست به محاسبه بزند تا معنا و منظور مد نظر گوینده را دریابد. به عنوان مثال، وقتی در خیابان از شخصی می‌پرسیم آیا ساعت دارید؟، قصد و منظورمان از این پرسش دانستن اینکه آیا آن شخص واقعاً ساعت دارد نیست، بلکه منظورمان دانستن زمان است. بنابراین، وقت‌هایی وجود دارد که دقیقاً منظورمان را می‌گوییم یا می‌نویسیم، اما بیشتر وقت‌ها کاملاً صریح نیستیم و منظوری متفاوت از آنچه که می‌گوییم یا می‌نویسیم داریم. عدم صراحت دلایل متعددی دارد که یکی از دلایل آن، رعایت ادب است. بررسی مقوله‌هایی مانند عدم صراحت و ادب در حوزه کاربردشناسی^۲ زبان قرار می‌گیرد (توماس^۳، ۱۹۹۵).

یول^۴ (۱۹۹۶) کاربردشناسی را مطالعه تفسیر قصد گوینده از سخنش تعریف می‌کند. در واقع، کاربردشناسی حوزه‌ای از زبان‌شناسی است که به آنچه که گوینده به آن اشاره می‌کند (معنای تلویحی) و شنونده بر اساس عوامل کمک‌کننده‌ای مانند بافت موقعیتی، حالات ذهنی افراد، مکالمه قبلی و سایر عناصر دست به استنباط می‌زند، مربوط می‌شود. در بحث زبان‌آموزی و یادگیری زبان برای ایجاد و برقراری ارتباط مؤثر، تنها دانش زبانی کافی به نظر نمی‌رسد و در فرآیند آموزش زبان باید به توانش کاربردشناختی نیز توجه شود (صادق اوغلی و نیرومند، ۲۰۱۶). توانش کاربردشناختی به توانایی گوینده در برقراری ارتباط و تفسیر معنی‌ها و نیت‌ها به‌طور مناسب در یک بافت (اجتماعی و فرهنگی) خاص از ارتباط اشاره دارد (نگوین^۵، ۲۰۱۱؛ تاگوچی^۶، ۲۰۱۱).

یکی از مقوله‌های مورد توجه در علم کاربردشناسی، که مربوط به گفته‌ها و کنش‌های حاصل از آن است، ادب می‌باشد به‌طوری که نظریه ادب را می‌توان تقریباً به عنوان زیرشاخه کاربردشناسی در نظر گرفت (توماس، ۱۹۹۵). نظریه ادب براون و لوینسون^۷ (۱۹۸۷) به عنوان معتبرترین نظریه درباره ادب نقش مهمی در مطالعه کنش‌های گفتاری ایفا می‌کند (صادق اوغلی و نیرومند، ۲۰۱۶). این نظریه شامل سه مفهوم اساسی است: وجهه، کنش‌های تهدیدکننده وجهه^۸ و راهبردهای ادب. براون و لوینسون (۱۹۸۷، ص ۶۱) استدلال می‌کنند که مفهوم وجهه «تصویر عمومی از خود است که هر عضو می‌خواهد برای خود ادعا کند». این تصویر عمومی از خود شامل دو خواسته است. یکی وجهه سلبی^۹ است: ادعای اساسی در مورد دارایی‌ها، حفظ حریم خصوصی، حقوق عدم ایجاد مزاحمت یعنی آزادی عمل و مورد تحمیل واقع نشدن. دیگری وجهه ایجابی^{۱۰} است: تصویر ثابت

¹ Trask

² Pragmatics

³ Thomas

⁴ Yule

⁵ Nguyen

⁶ Taguchi

⁷ Brown & Levinson

⁸ Face-Threatening Acts

⁹ Negative face

¹⁰ Positive face

مثبت از خود یا «شخصیت» (ضرورتاً شامل تمایل به قدردانی و تأیید این تصویر از خود) که توسط شرکت‌کنندگان ادعا می‌شود. در گذشته، ادب بیشتر در گفت‌وگوهای معمولی مورد مطالعه قرار می‌گرفت اما پژوهش‌های اخیر توجه را به نقش آن در دیگر منابع‌های سخن از جمله متن‌ها و کتاب‌ها جلب کرده است.

از بین کتابها، کتابهای درسی بسیار مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند زیرا اگرچه مؤلفه‌های فراوانی بر آموزش و یادگیری زبان تأثیرگذارند، اما یکی از ضروری‌ترین موارد برای بسیاری از زبان‌آموزان کتاب درسی است. بدون کتاب درسی، تدریس و یادگیری ممکن است به کندی انجام شود (میهمی و خانلارزاده، ۲۰۱۵). به همین دلیل، پژوهش‌های فراوانی به بررسی کتاب‌های درسی و به‌طور خاص کتاب‌های آموزش زبان فارسی از جنبه‌های گوناگون اختصاص داده شده است. کتاب‌های درسی زبان به عنوان یکی از منابع‌های اصلی فراگیری تأثیر چشمگیری بر یادگیری زبان دارند (هوانگ^۱، ۲۰۱۹). این کتاب‌ها می‌توانند در کنار تماس با معلم، برای دانش‌آموزان مهم‌ترین منبع ورودی زبان باشند (لی و بت میکر^۲، ۲۰۰۷). از این‌رو، راهبردهای ادب نظریه براون و لوینسون (۱۹۸۷) توسط پژوهشگران بسیاری برای بررسی کتاب‌های درسی استفاده شده است. به دلیل اهمیت آموزش ادب در این کتاب‌ها، پژوهش حاضر مجموعه کتاب‌های فارسی بیاموزیم را که از جمله منابع پرکاربرد در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در بسیاری از مراکز آرفای سطح کشور و نیز در میان کودکان و نوجوانان ایرانی ساکن در کشورهای غربی به حساب می‌آید (عبادی و ابراهیمی مرچل، ۱۳۹۴) از منظر بازنمایی ادب مورد بررسی قرار داد. نتایج این پژوهش می‌تواند از منظر ادب که یکی از مقوله‌های کاربردشناسی است، نکات ارزشمندی را برای معلمان زبان فارسی که می‌خواهند یک کتاب درسی مناسب را برای کلاس خود انتخاب کنند، ارائه دهد. علاوه بر این، داشتن تحلیلی علمی از بازنمایی ادب در این کتاب‌ها می‌تواند برای آموزش‌دهندگان مفید باشد تا بتوانند آگاهانه‌تر زبان‌آموزان را برای ارتباط مؤدبانه در موقعیت‌های مختلف آماده سازند. همچنین، انجام این پژوهش می‌تواند مشخص کند که با افزایش سطح تحصیلی در مجموعه فارسی بیاموزیم، به استفاده بیشتر از راهبردهای ادب و نیز انواع پیچیده‌تر ادب توجه لازم صورت گرفته است یا خیر. در این راستا، در پژوهش حاضر تلاش شد به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

۱. بازنمایی ادب در مکالمه‌های درس‌های کتاب فارسی بیاموزیم دوره میانه جلد دوم و سوم از لحاظ بسامد و درصد انواع ادب براساس نظریه براون و لوینسون چگونه است؟
۲. آیا در بازنمایی ادب در مکالمه‌های درس‌های کتاب فارسی بیاموزیم دوره میانه جلد دوم و سوم از لحاظ بسامد انواع ادب براساس این نظریه تفاوت آماری معناداری وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

به دلیل اهمیت انکارناپذیر کتابهای درسی آموزش زبان در امر یادگیری (میهمی و خانلارزاده، ۲۰۱۵) و به‌ویژه آموزش توانش کاربردشناختی، از این منظر، پژوهش‌های فراوانی بر روی این کتابها در سراسر دنیا انجام گرفته است. از جمله پژوهش‌های

¹ Huang

² Lee & Bathmaker

خارجی بر روی کتابهای آموزش زبان انگلیسی می‌توان به مطالعه تون نو و موری^۱ (۲۰۲۰) اشاره کرد. ایشان با رویکردی کمی- کیفی، به تحلیل محتوای کاربردشناختی مجموعه کتاب‌های ملی آموزش زبان انگلیسی در ویتنام پرداختند. یافته‌ها نشان داد که اطلاعات صریح مرتبط با کاربردشناسی تنها در ۵/۵ درصد از صفحات کتاب‌ها وجود داشت و در کتاب‌های معلم کاملاً غایب بود. آنان نتیجه گرفتند که میان هدف اعلام‌شده کتاب‌ها در تقویت توانش ارتباطی و میزان توجه واقعی به کاربردشناسی ناهمخوانی وجود دارد و بر لزوم گنجاندن آموزش کاربردشناسی در طراحی کتاب‌ها تأکید کردند.

ارلیندا^۲ و همکاران (۲۰۲۳) با رویکردی کیفی و با استفاده از چارچوب ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) به بررسی ادب ایجابی در مکالمه‌های کتاب درسی انگلیش فور نیوزانتارا^۳ پرداختند. یافته‌ها حاکی از آن بود که هشت راهبرد ادب ایجابی در مکالمه‌های کتاب به کار رفته بود که از میان آن‌ها، توجه به علاقه‌ها، نیازها، خواسته‌ها یا منافع شنونده مهم‌ترین راهبرد بوده و راهبرد اغراق در علاقه، تأیید یا همدردی با شنونده بیشترین فراوانی را داشت.

نظر به اهمیت روزافزون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پژوهشگران ایرانی نیز مطالعه‌های متعددی از منظرهای مختلف بر روی کتابهای آموزش زبان فارسی انجام داده‌اند. به عنوان مثال، رضایی و علی‌پور (۱۳۹۱) با در نظر گرفتن نقش‌های هفت‌گانه هلیدی، متن‌های خوانداری جلد‌های اول، دوم و سوم مجموعه فارسی بیاموزیم را به دلیل توجه‌شان به نقش‌های زبانی و به‌کارگیری آن‌ها بررسی نمودند. پس از گردآوری و تحلیل داده‌ها، مشخص شد که در این سه جلد، به نقش‌های زبانی توجه ویژه‌ای شده است به طوری که نقش‌های موجود در این کتاب با شش نقش از نقش‌های هفت‌گانه‌ای که هلیدی معرفی نموده، تطابق داشتند. همچنین، تعداد نقش‌های زبانی در هر جلد نسبت به جلد قبلی سیر صعودی داشت. از بین این نقش‌ها نیز «نقش تعاملی» بالاترین و «نقش تخیلی» کمترین میزان توجه را به خود اختصاص داده بودند. بالا بودن میزان توجه به نقش تعاملی، گویای آن است که این سه جلد از مجموعه فارسی بیاموزیم توانایی آن را دارند که به عنوان یک ابزار ارتباطی عمل کرده و پاسخگوی نیازهای ارتباطی فارسی‌آموزان باشند.

در پژوهشی دیگر، خویینی و همکاران (۱۳۹۹) با توجه به پنج محور نقد ساختاری، محتوایی، زبانی، روش فرهنگی- اجتماعی و روش اسنادی- انتقادی به نقد مجموعه فارسی بیاموزیم پرداختند. در نهایت، آنان این مجموعه را در زمینه انعکاس محتوای فرهنگی و اجتماعی موفق ارزیابی کردند. به باور آنان، مؤلفان فارسی بیاموزیم به خوبی توانسته‌اند ابعاد مختلف هویت ایرانی را از رهگذر مطالب به زبان‌آموزان معرفی کنند.

ده بزرگی (۱۴۰۰) مؤلفه‌های فرهنگی موجود در تصویرهای دو مجموعه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را با استفاده از چارچوب لی بررسی کرد و به صورت کمی در قالب درصد و فراوانی نشان داد. نتایج بیانگر این بود که مجموعه مینا به لحاظ فراوانی و میزان انتقال مؤلفه‌های فرهنگی کلان موفق‌تر از مجموعه آموزش زبان فارسی عمل کرده بود. میزان بازنمایی مؤلفه‌ها در مجموعه مینا ۶۸٪ و در دیگر مجموعه ۲۶٪ بود.

نخستین و علیمراد (۱۴۰۱) با بررسی کردن چگونگی بازنمایی جنسیت در مجموعه فارسی بیاموزیم دریافتند که در متن‌ها

¹ Ton Nu & Murray

² Erlinda

³ English for Nusantara

و تصویرها، سوءگیری جنسیتی از جنبه‌های مختلف به نفع مردان بود ولی به‌طور کلی، زنان در جلد نخست حضور پررنگ‌تری داشتند؛ بدین صورت که در درس‌های مورد بررسی جلد اول، بیشتر شخصیت‌ها کودک و زن بودند و موضوع‌ها درباره معرفی اشخاص و وقایع روزمره بود، درحالی‌که در جلد‌های میانی و پیشرفته که در آن‌ها موضوع درس‌ها، به سمت مقوله‌های اجتماعی و ادبی تغییر یافت، کم‌رنگ‌تر شدن حضور شخصیت‌های زنان در متن‌ها و تصویرها به چشم می‌خورد.

مرادخواه (۱۳۹۹) به تحلیل کاربردشناختی کارگفت‌های زبان در کتاب‌های آموزشی آرفا پرداخت. در این پژوهش، با رویکردی کاربردشناختی و توصیفی، با بهره‌گیری از تلفیق رویکرد نظریه کنش‌های گفتاری آستین و طبقه‌بندی پنج‌گانه سرل، سه جلد از کتاب‌های آرفا با عنوان «مینا ۱ برای سطح مقدماتی از مرکز بنیاد سعدی»، «گام اول از مرکز بنیاد سعدی» و «خواندن و درک مطلب از مرکز دهخدا» بر اساس کنش‌های گفتاری مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که در کتاب مینا ۱ بیشتر از کنش ترغیبی بهره گرفته شده و با ۶۹ درصد بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده است. در کتاب گام اول، کنش ترغیبی بیشترین درصد را به خود اختصاص داده بود. کم‌بسامدترین آن‌ها نیز با ۳ درصد کنش اعلامی است. در کتاب درک مطلب، کنش عاطفی با ۶۰ درصد بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده و کنش اعلامی با بسامد صفر کمترین بسامد را داشت.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در میان پژوهش‌های انجام شده روی کتاب‌های آرفا، کمبود مطالعات بر روی محتوای کاربردشناختی این کتاب‌ها احساس می‌شود که در این میان، موضوع ادب در مجموعه فارسی بیاموزیم که از کتاب‌های پرکاربرد در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌باشد (عبادی و ابراهیمی مرجل، ۱۳۹۴)، مورد توجه قرار نگرفته است. از آنجایی که ممکن است فراگیران زبان فارسی از فرهنگ‌های گوناگونی باشند که با فرهنگ ایرانی و فارسی تفاوت‌هایی داشته باشند، توجه به مقوله ادب در کتاب‌های آموزش زبان فارسی امری ضروری به نظر می‌رسد. نظر به خلأ پژوهشی موجود، هدف پژوهش حاضر این بود که میزان توجه به موضوع ادب در کتاب‌های فارسی بیاموزیم را بررسی نماید تا در صورت احساس نیاز و کمبود توجه به این موضوع در این کتاب‌ها، مؤلفان و طراحان درسی را در ویرایش یا تکمیل این کتاب‌ها یاری رساند.

۳. چارچوب نظری پژوهش

از آنجایی‌که نظریه ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) به عنوان معتبرترین نظریه درباره ادب شناخته شده و در پژوهش‌های متعددی به عنوان زیربنای مطالعه کنش‌های گفتاری مورد استفاده قرار گرفته است (صادق اوغلی و نیرومند، ۲۰۱۶)، در مطالعه حاضر نیز، این نظریه به عنوان چارچوب نظری پژوهش به کار گرفته شد. براون و لوینسون (۱۹۸۷) معتقدند که برخی کنش‌های گفتاری، ذاتاً وجهه شنونده یا گوینده را تهدید می‌کنند و ادب در ترمیم آن کنش‌های تهدیدکننده وجهه دخیل است. بر این اساس، این نظریه چهار راهبرد اصلی ادب را شامل می‌شود:

۱. ادب کاملاً صریح^۱

در این راهبرد، شفافیت و تأثیرگذاری کلام مورد توجه است. ادب کاملاً صریح به این معناست که گوینده به‌طور صریح و مستقیم آنچه را که می‌خواهد نسبت به شنونده بیان می‌کند یا انجام می‌دهد. ادب کاملاً صریح به دو نوع تقسیم می‌شود: (۱)

^۱ Bald on record

بیان صریح بدون ترمیم (عدم به حداقل رساندن تهدید وجهه). در برخی موارد، عوامل بیرونی که فوریت و اضطراب دارند گوینده را وا می‌دارد که با صراحت تمام سخن بگوید مانند زمانی که گوینده می‌خواهد دستور دهد، درخواست کند، نشانه دهد، اجازه دهد یا پیام‌هایی را که فوریت دارند بیان کند. به عنوان مثال، «مراقب باش!»؛ (۲) بیان صریح همراه با ترمیم. این حالت زمانی است که گوینده می‌خواهد کارهایی مانند خوش‌آمدگویی، خداحافظی، احوال‌پرسی، پیشنهاد دادن و تقاضا کردن را بدون فوریت و اضطراب انجام دهد. به عنوان مثال «بفرمایید داخل».

برای مثال در مکالمه (پ) درس ۱۷ فارسی بیاموزیم دوره میانه جلد سوم صفحه ۱۲۲ می‌خوانیم:

ناصر: حواست رو جمع کن!

رضا: چطور مگه؟

ناصر: آخه این جا یک لیوان افتاد و شکست. از اون طرف برو که شیشه تو پات نره.

در این قسمت، در خط اول، ناصر از ادب کاملاً صریح استفاده می‌کند. «حواست رو جمع کن!» یک جمله خلاصه، با صراحت و مستقیم می‌باشد که از نوع ادب کاملاً صریح است. «از اون طرف برو» در خط سوم، یک دستور مستقیم می‌باشد.

۲. ادب ایجابی^۱

براساس نظر براون و لوینسون (۱۹۸۷، ص، ۱۰۱)، «ادب ایجابی به منظور حمایت از وجهه ایجابی شنونده است». ادب ایجابی کنش مستقیمی است که در آن گوینده برای شنونده ارزش قائل می‌شود؛ بنابراین، شنونده احساس می‌کند که گوینده و شنونده علائق مشابهی دارند (چن^۲، ۲۰۱۷). این نوع ادب به کنش‌های مستقیمی اشاره دارد که گوینده با مهربانی، قدردانی، تأیید، علاقه و نیز آشنایی خود را با شنونده نشان می‌دهد. ادب ایجابی به پانزده زیرراهبرد به شرح زیر اختصاص یافته است:

(۱) توجه به شنونده؛ (۲) اغراق؛ (۳) تشدید علاقه شنونده؛ (۴) استفاده از نشانگرهای هویت درون‌گروهی؛ (۵) جست‌وجوی توافق؛ (۶) اجتناب از مخالفت؛ (۷) از پیش فرض کردن/افزایش/حمایت زمینه‌های مشترک؛ (۸) شوخی؛ (۹) ابراز/بیان دانش و توجه گوینده به خواسته‌های شنونده؛ (۱۰) پیشنهاد و وعده دادن؛ (۱۱) خوش‌بین بودن؛ (۱۲) درگیر کردن گوینده و شنونده در فعالیت؛ (۱۳) آوردن یا پرسیدن دلیل؛ (۱۴) فرض عمل متقابل؛ (۱۵) هدیه دادن به شنونده.

برای مثال در مکالمه درس ۱ کتاب فارسی بیاموزیم ۳ صفحه ۲، مکالمه تلفنی بین نگار و شهرزاد که دو دوست هستند را می‌خوانیم:

نگار: بفرمایین.

شهرزاد: سلام نگار جون! عیدت مبارک.

در مکالمه بالا، شهرزاد با گفتن «نگار جون!» از ادب ایجابی از نوع اغراق استفاده می‌کند به این صورت که نگار را جانش می‌نامد.

۳. ادب سلبی^۳

¹ Positive politeness

² Chen

³ Negative politeness

طبق نظر براون و لوینسون (۱۹۸۷، ص، ۱۲۹)، «ادب سلبی به حفظ یا ترمیم وجهه سلبی شنونده مربوط می‌شود». یعنی خواسته فرد مبنی بر با مانعی روبه‌رو نشدن، مورد تحمیل واقع نشدن و نقض نشدن آزادی عمل، و گوینده با استفاده از این راهبرد از میزان تهدید وجهه سلبی شنونده می‌کاهد. این نوع ادب در به‌کارگیری نشانه‌های متعارف ادب، احترام، کاهش تحمیل و غیره متجلی و باعث حفظ فاصله اجتماعی می‌شود. در اجرای این راهبرد، گوینده مایل است بر قدرت نسبی شنونده تأکید نماید. ادب سلبی به ده زیرراهبرد به شرح زیر تقسیم می‌شود:

(۱) عدم صراحت داشتن متعارف؛ (۲) پرسش و نشانگر احتیاط؛ (۳) بدبین بودن؛ (۴) به حداقل رساندن تحمیل؛ (۵) احترام گذاشتن؛ (۶) عذرخواهی؛ (۷) جنبه غیرشخصی دادن به گوینده و شنونده؛ (۸) بیان کنش تهدیدکننده وجهه به عنوان یک قانون کلی؛ (۹) اسم‌سازی؛ و (۱۰) بیان صریح مدیون بودن یا مدیون نبودن به شنونده.

به عنوان مثال، در ادامه مکالمه بین نگار و شهرزاد در درس ۱ فارسی بیاموزیم جلد سوم صفحه ۲ می‌خوانیم:

نگار: منم خوبم. راستی، آخر این هفته می‌خواهم با بچه‌ها بریم کوه. تو هم می‌آی؟ حسابی خوش می‌گذره.
شهرزاد: متأسفم. جمعه روز تولدمه...

شهرزاد با گفتن «متأسفم» از ادب سلبی استفاده می‌کند زیرا «متأسفم» در این بافت نوعی عذرخواهی است و عذرخواهی از نوع ادب سلبی می‌باشد.

۴. ادب کاملاً غیرصریح^۱

ادب کاملاً غیرصریح، به معنای نقض کردن یکی از اصول گرایس^۲ (۱۹۷۵) با این فرض است که شنونده قادر به استنباط معنای مورد نظر است. راهبرد ادب کاملاً غیرصریح زمانی استفاده می‌شود که گوینده می‌خواهد کنش تهدیدکننده وجهه را انجام دهد، اما می‌خواهد از مسئولیت انجام آن اجتناب کند. گوینده به شنونده این امکان را می‌دهد تا معنای گفته‌های او را در طول کنش تهدیدکننده وجهه تفسیر کند. به عبارت دیگر، این راهبرد زمانی اتفاق می‌افتد که گوینده می‌خواهد ادب را براساس عدم صراحت کامل رعایت کند. به عنوان مثال، وقتی گوینده از شنونده می‌خواهد پنجره را ببندد به جای اینکه مستقیماً از او بخواهد این کار را انجام دهد می‌گوید «هوا سرد است». ادب کاملاً غیرصریح به پانزده زیرراهبرد به شرح زیر تقسیم می‌شود:

(۱) ارائه نکات/ اشاره کردن؛ (۲) دادن سرنخ‌های ارتباطی؛ (۳) پیش‌فرض؛ (۴) کم‌گویی؛ (۵) اغراق؛ (۶) استفاده از حشو/ همان‌گویی؛ (۷) استفاده از تضادها؛ (۸) کنایه‌آمیز بودن؛ (۹) استفاده از استعاره؛ (۱۰) استفاده از استفهام انکاری؛ (۱۱) دویپهلو بودن؛ (۱۲) مبهم و گنگ بودن؛ (۱۳) تعمیم بیش از حد؛ (۱۴) جایگزین کردن شنونده؛ و (۱۵) ناقص بودن با استفاده از حذف به قرینه.

برای مثال، در ادامه در مکالمه بین نگار و شهرزاد در درس ۱ فارسی بیاموزیم جلد ۳ صفحه ۲ می‌خوانیم:

شهرزاد: متأسفم. جمعه روز تولدمه. تلفن کردم که هم عیدو بهت تبریک بگم، هم دعوتت کنم. اگه بیای، خیلی خوشحال می‌شم.

نگار: با کمال میل. چه ساعتی باید اونجا باشم؟

¹ Off record

² Grise

شهرزاد: مهمونی از ساعت ۶/۵ شروع می‌شود.

در این مثال، در خط سوم، شهرزاد در جواب سؤال نگار، از ادب کاملاً غیرصریح از نوع اشاره کردن استفاده می‌کند زیرا به جای اینکه به‌طور مستقیم و با صراحت از نگار بخواهد که ساعت ۶/۵ آنجا باشد، فقط به زمان شروع مهمانی اشاره کرده و تفسیر جمله را بر عهده شنونده (نگار) گذاشته است.

۳-۱. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه کیفی-کمی در زمینه تحلیل محتوا^۱ است که در آن، راهبردهای ادب به‌کاررفته در مکالمه‌های جلد دوم و سوم کتاب فارسی بیاموزیم براساس چارچوب ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) کدگذاری شدند و سپس، بسامد و درصد آن‌ها به صورت کمی نیز مورد بررسی قرار گرفت.

۳-۲. گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، دوره میانه (جلد دوم و سوم) کتاب فارسی بیاموزیم که در دهه ۸۰ توسط حسن ذوالفقاری و همکاران تألیف شده مورد بررسی قرار گرفت. این مجموعه در ۳ سطح و ۵ جلد طراحی شده است و برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد استفاده قرار می‌گیرد. هر کدام از کتاب‌های این مجموعه شامل ۳۰ درس است که تعداد مکالمه‌ها در درس‌ها مساوی نیست؛ در برخی درس‌ها، یک و در بعضی دیگر، بیشتر از یک مکالمه وجود دارد. اگرچه ناشر سطح‌بندی دقیقی براساس چارچوب مشترک اتحادیه اروپا ارائه نکرده و گروه سنی خاصی به عنوان مخاطب این مجموعه ذکر نشده است، در فصل اول کتاب راهنمای آن، زبان‌آموزان مقیم خارج از کشور و نیز نسل دوم و سوم ایرانیان خارج از کشور به عنوان مخاطب معرفی شده‌اند. جلد اول این مجموعه، دوره مقدماتی و شامل آموزش حروف الفبا و جمله‌های ساده است و جلد دوم و سوم به عنوان دوره میانه منتشر شده است. جلد چهارم و پنجم، دوره پیشرفته و در رابطه با ادبیات فارسی است و به معرفی تعدادی از شاعران ایرانی، آثار باستانی و نیز فرهنگ و هنر ایرانی می‌پردازد. در پایان هر جلد نیز فهرستی از واژگان کتاب به همراه آوانگاشت واژه‌ها و نیز معنی انگلیسی آن‌ها آمده است. این مجموعه شامل ۳ جلد کتاب کار، ۳ جلد راهنمای تدریس و سی‌دی صوتی و آموزشی می‌باشد. با توجه به پرکاربرد بودن مجموعه فارسی بیاموزیم که هم برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در بسیاری از مراکز آزفا در داخل کشور و هم به عنوان منبع آموزش زبان فارسی به کودکان و نوجوانان ایرانی ساکن در کشورهای غربی استفاده می‌شود (عبادی و ابراهیمی مرجل، ۱۳۹۴)، از بین تمام کتاب‌های آموزش زبان فارسی، این مجموعه برای انجام پژوهش حاضر انتخاب شد. همچنین، دلیل تمرکز این پژوهش بر دوره میانه این مجموعه این است که دوره مقدماتی دارای اطلاعات کافی برای تحلیل نمی‌باشد زیرا متن‌های مکالمه‌ای آن کوتاه است و نیز تمرکز دوره پیشرفته (جلد چهارم و پنجم) روی مباحث ادبی بوده و از موضوعات روزمره و اجتماعی خارج شده است. به علاوه، دلیل انتخاب مکالمه‌ها این بود که متن داخل تمرین‌ها دارای کلمه‌های جدا از هم می‌باشد و در قالب جمله و متن نیست. از طرف دیگر، مکالمه‌ها دارای موقعیت و تعامل بین افراد

¹ Content analysis

می‌باشند و از آنجاکه ادب در محتوای تعاملی قابل تحلیل است از تمرین‌ها صرف نظر شد. همچنین، لازم به ذکر است که جلد دوم و سوم این کتاب مجموعاً ۶۰ درس دارند ولی در این پژوهش، از درس‌های ۱۰، ۲۰ و ۳۰ این جلدها با عنوان «مرور کنیم» صرف نظر شد زیرا شامل مرور و تمرین درس‌های گذشته بودند و جمله‌هایشان ناتمام (جای خالی) و بنابراین غیرقابل بررسی بودند.

۳-۳. روش تحلیل داده‌ها

داده‌های پژوهش حاضر با تحلیل محتوای مکالمه‌های کتاب فارسی بیاموزیم دوره میانه جلد دوم و سوم به دست آمد که این تجزیه و تحلیل بر شناسایی مواردی از راهبردهای ادب که توسط شخصیت‌های مکالمه‌ها در تعاملاتشان استفاده شده است، تمرکز داشت. پس از گردآوری داده‌ها، هر مکالمه به تی-یونیت^۱ تقسیم شد. به گفته هانت^۲، یک تی-یونیت «یک بند اصلی است که همه بندهای فرعی به آن متصل شده‌اند» (۱۹۶۵، ص، ۲۰). از آنجایی که از طرفی، طبق نظر یانگ^۳ (۱۹۹۵)، بندهای کهن^۴ جزء تی-یونیت به حساب نمی‌آیند و از سوی دیگر، تعداد بندهای کهن در مکالمه‌های این مجموعه اندک بود، این بندها در تجزیه و تحلیل داده‌ها در نظر گرفته نشدند. شایان ذکر است که بند کهن بندگی است که در آن جایگاه اسناد اشغال نمی‌شود؛ به عنوان مثال، «چشمم روشن»، «لطف شما زیاد»، و «ای خدای بزرگ» بند کهن هستند (باطنی، ۱۳۴۸). سپس، داده‌ها بر اساس راهبردهای ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) کدگذاری شدند و بسامد و درصد استفاده از هر راهبرد ادب محاسبه گردید. شایان ذکر است که کدگذاری راهبردهای ادب به دلیل اهمیت توجه به بافت زبانی و فرهنگی و همچنین نبود نرم‌افزار تخصصی برای زبان فارسی، به صورت دستی توسط پژوهشگران انجام شد. از آنجاییکه این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله است، برای اطمینان از قابل اعتماد بودن کدگذاری‌ها، استاد راهنما به عنوان کدگذار مستقل در کدگذاری مشارکت داشت و پژوهشگر اول نیز بازکدگذاری را در دو مرحله و با فاصله زمانی دو هفته انجام داد. شاخص آلفای کرونباخ که معیار سنجش پایایی بین ارزیابان است، ۰.۹۷ بود که قابل اعتماد بودن کدگذاری‌ها را تأیید می‌نماید. همچنین، معیار ضریب همبستگی درون‌طبقه‌ای^۵ برای پایایی بازکدگذار ۰.۹۹ بود که نشان‌دهنده بالا بودن پایایی می‌باشد. پس از کدگذاری، داده‌ها بر مبنای ۱۰۰۰ هنجارسازی^۶ و به SPSS انتقال داده شد و آمار توصیفی از طریق این نرم‌افزار محاسبه گردید. با استفاده از آمار توصیفی به صورت بسامد و درصد، توجه به راهبردهای مختلف ادب در کتاب‌های فارسی بیاموزیم دوره میانه مقایسه شد. برای اینکه مشخص شود آیا تفاوت آماری معناداری در بازنمایی ادب در بین دو جلد مورد نظر این کتاب وجود دارد، از آزمون مجذور خی که یک آمار استنباطی است استفاده شد.

¹ T-unit

² Hunt

³ Young

⁴ Minor Clauses

⁵ Intraclass correlation coefficient

⁶ Normalized

۴. تحلیل داده‌ها

در این بخش، ابتدا، میزان بازنمایی انواع ادب در دو جلد دوره میانه کتاب فارسی بیاموزیم به صورت آمار توصیفی از نوع درصد و بسامد بررسی شده، سپس نمونه‌هایی از کدگذاری انواع راهبردهای ادب ارائه می‌شود و در ادامه، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های پیشین مقایسه و بحث می‌گردد. در بخش پایانی، به منظور بررسی تفاوت‌های احتمالی آماری، این دو جلد با استفاده از آزمون مجذور خی با یکدیگر مقایسه می‌شود.

۴-۱. بازنمایی ادب در جلد دوم فارسی بیاموزیم

جدول و نمودار زیر، بسامد و درصد راهبردهای ادب را در جلد دوم کتاب فارسی بیاموزیم ارائه می‌دهند.

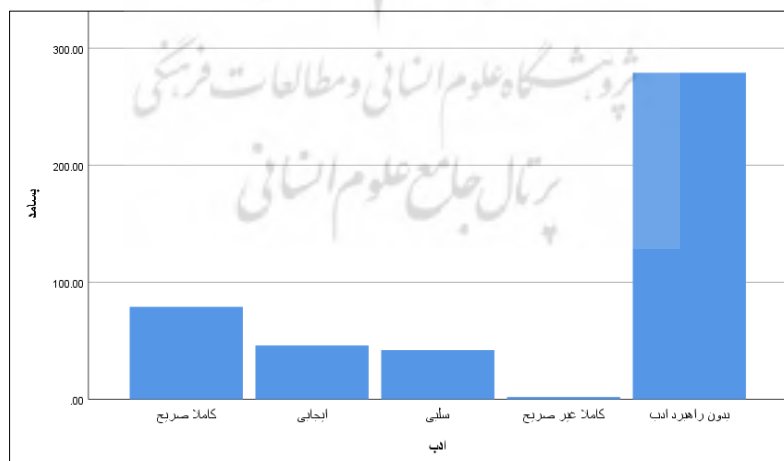
جدول (۱)

درصد و بسامد راهبردهای ادب در فارسی بیاموزیم دو

	بسامد	درصد
بدون راهبرد	۲۷۹	٪۶۲،۳
کاملاً صریح	۷۹	٪۱۷،۶
ایجابی	۴۶	٪۱۰،۳
سلبی	۴۲	٪۹،۴
کاملاً غیرصریح	۲	٪۰،۴

نمودار (۱)

بسامد راهبردهای ادب در فارسی بیاموزیم دو



تحلیل انجام شده نشان می‌دهد که پرسامدترین نوع ادب از نوع کاملاً صریح و کم‌پسامدترین نوع ادب از نوع کاملاً غیرصریح است و ادب ایجابی و سلبی به ترتیب در رتبه دوم و سوم قرار دارند. در ادامه جهت روشن شدن شیوه کدگذاری، نمونه‌هایی از کدهای جلد دوم کتاب فارسی بیاموزیم ارائه می‌شود. نمونه‌ای از ادب کاملاً صریح که فراوان‌ترین نوع ادب با بسامد ۷۹ بود، در مکالمه درس ۱۳، صفحه ۸۸ به شرح زیر است (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۳):

مثال (۱)

(۱) الکس: از خوردنی‌های مخصوص عید بگو.
 (۲) احمد: شب عید معمولاً سبزی پلو با ماهی می‌خوریم. مهمونی هم که می‌ریم، معمولاً میوه، شیرینی و آجیل هست.
 (۳) الکس: آجیل چیه؟
 (۴) احمد: آخ، ببخشید یادم رفت پذیرایی کنم! الان می‌آرم می‌بینی.
 (۵) الکس: زحمت نکش. من چیزی نمی‌خورم. ...

در خط اول، الکس خطاب به احمد از ادب کاملاً صریح استفاده می‌کند. «بگو» یک جمله دستوری، با صراحت و مستقیم می‌باشد که از نوع ادب کاملاً صریح است. در خط پنجم، الکس با گفتن «زحمت نکش» که یک جمله مستقیم و از نوع ادب کاملاً صریح است، درواقع عمل تعارف کردن را انجام می‌دهد. نمونه‌های دیگری از ادب نیز در جلد دوم این مجموعه قابل مشاهده بود. به عنوان مثال، یک نمونه از ادب ایجابی با بسامد ۴۶ که دومین فراوانی بسامد را داشت، در درس ۱۱، صفحه ۷۴ مشاهده می‌گردد (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۳):

مثال (۲)

(۱) بهمن و بهرام: سلام خانم معلم! سال نو مبارک!
 (۲) خانم نادری: سلام بچه‌ها! سال نوی شما هم مبارک! امیدوارم سال خوبی داشته باشید و در درس‌هاتون هم موفق باشید.
 (۳) بهمن و بهرام: متشکریم خانم نادری.

در خط سوم، بهمن و بهرام با گفتن «متشکریم» خطاب به خانم نادری، از ادب ایجابی از نوع «هدیه دادن به شنونده (کالا، همدردی، تفاهم، همکاری)» استفاده می‌کنند و از این طریق، عمل قدردانی را انجام می‌دهند و از وجهه ایجابی مخاطب خود حمایت می‌کنند. همان‌گونه که براون و لوینسون (۱۹۸۷) در رابطه با این زیرراهبرد بیان می‌کنند، گوینده ممکن است با ارضای برخی از خواسته‌های شنونده، خواسته‌های وجهه ایجابی وی را برآورده کند. از این رو، کنش کلاسیک ادب ایجابی هدیه دادن را داریم که نه تنها هدایای ملموس، بلکه خواسته‌های روابط انسانی را نیز شامل می‌شود مانند اینکه شنونده می‌خواهد دوست داشته شود، مورد تحسین و قدردانی قرار گیرد، به او توجه شود، درک شود، به او گوش داده شود و موارد دیگر.

علاوه بر ادب کاملاً صریح و ایجابی که در بالا به آن‌ها اشاره شد، در ادامه، مثالی از ادب سلبی که از نظر بسامد سومین فراوانی را با بسامد ۴۲ داشت، آورده می‌شود. نمونه‌ای از ادب سلبی در درس ۵، صفحه ۳۰ این‌گونه است (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۳):

مثال (۳)

- (۱) مایکل: ببخشین! می‌شه پنجره رو باز کنین؟ هوا خیلی گرمه.
 (۲) بهروز: اما هوای بیرون خیلی سرده، منم مریضم...
 (۳) مایکل: که این‌طور! باشه، اشکالی نداره.

در خط اول، مایکل برای اینکه وجهه سلبی مخاطب خود را تهدید نکند و چیزی را بر او تحمیل نکند، به جای اینکه به‌طور مستقیم و با صراحت از بهروز بخواهد پنجره را باز کند، با گفتن «می‌شه پنجره رو باز کنین؟» از ادب سلبی از نوع «عدم صراحت داشتن متعارف» استفاده می‌کند و در گفتار خود عدم صراحت دارد تا تحمیل به شنونده را به حداقل برساند. علاوه بر سه نوع ادبی که در بالا به نمونه‌هایی از آن‌ها اشاره شد، در ادامه، به مثال‌هایی از ادب کاملاً غیرصریح که کم‌بسامدترین نوع ادب با بسامد ۲ بود، در جلد دوم کتاب فارسی بیاموزیم پرداخته می‌شود. نمونه‌ای از ادب کاملاً غیرصریح در درس ۱۹، صفحه ۱۳۰ به چشم می‌خورد (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۳):

مثال (۴)

- (۱) مادر: رامین! رامین!
 (۲) رامین: بله مامان.
 (۳) مادر: چند بار صدات زدم، جواب ندادی. کجا بودی؟
 (۴) رامین: ببخشین، تو اتاقم بودم. در بسته بود. صداتونو نشنیدم.

در خط سوم، مادر با گفتن «چند بار صدات زدم، جواب ندادی» از ادب کاملاً غیرصریح از نوع «اغراق» استفاده می‌کند. در این زیرراهبرد، گوینده با نقض اصل کمیت، بیشتر از آنچه لازم است اطلاعات می‌دهد. همان‌گونه که براون و لوینسون (۱۹۸۷) اظهار می‌دارند، اگر گوینده بیش از آنچه لازم است چیزی را بیان کند، اصل کمیت را نقض می‌کند، و ممکن است معانی ضمنی و تلویحی را نیز منتقل کند. در مثال بالا، «چند بار صدات زدم، جواب ندادی» می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که گوینده از شنونده توقع عذرخواهی دارد.

۴-۲. بازنمایی ادب در جلد سوم فارسی بیاموزیم

جدول و نمودار زیر بسامد و درصد راهبردهای ادب را در جلد سوم کتاب فارسی بیاموزیم ارائه می‌دهند.

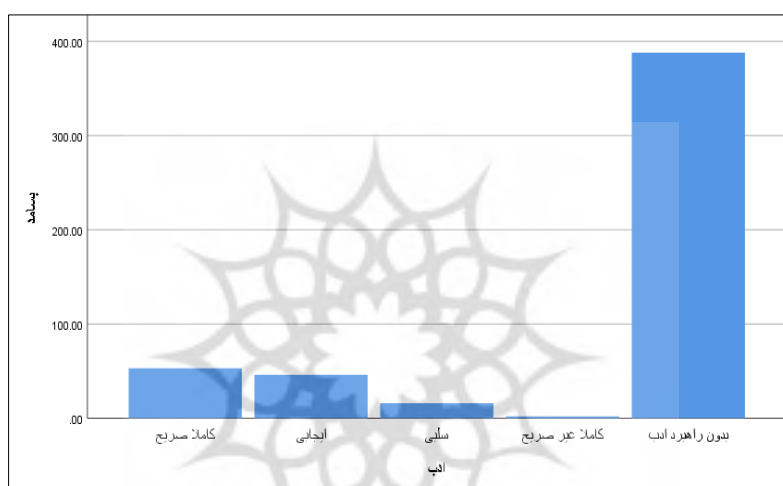
جدول (۱)

درصد و بسامد راهبردهای ادب در فارسی بیاموزیم سه

	بسامد	درصد
بدون راهبرد	۳۸۸	٪۷۶٫۸
کاملاً صریح	۵۳	٪۱۰٫۵
ایجابی	۴۶	٪۹٫۱
سلبی	۱۶	٪۳٫۲
کاملاً غیرصریح	۲	٪۰٫۴

نمودار (۱)

بسامد راهبردهای ادب در فارسی بیاموزیم سه



همانند جلد دوم، در جلد سوم نیز تحلیل انجام شده نشان می‌دهد که پرسامدترین نوع ادب از نوع کاملاً صریح و کم‌بسامدترین نوع ادب از نوع کاملاً غیرصریح است و ادب ایجابی و سلبی به ترتیب در رتبه دوم و سوم قرار دارند. جهت روشن شدن شیوه کدگذاری، در ادامه نمونه‌هایی از کدهای جلد سوم کتاب فارسی بیاموزیم ارائه می‌شود. نمونه‌ای از ادب کاملاً صریح با بسامد ۵۳ که پرسامدترین نوع ادب در این جلد بود، در درس ۴، صفحه ۲۴، بخش (الف) به شرح زیر است (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۲):

مثال (۵)

- (۱) احمد: راستی از پدرت چه خبر؟
- (۲) مجید: دیروز ارزش نامه داشتیم.
- (۳) احمد: حالش چه طوره؟
- (۴) مجید: خوبه، متشکرم. تا شش ماه دیگه مأموریتش تموم می‌شه و برمی‌گرده.
- (۵) احمد: به سلامتی. آگه براشون نامه نوشتی، سلام منم برسون.
- (۶) مجید: حتماً، بزرگیتو می‌رسونم. خیلی ممنون.

در خط پنجم، احمد خطاب به مجید با گفتن «سلام منم برسون» از ادب کاملاً صریح استفاده می‌کند و به طور مستقیم از او درخواست می‌کند عمل سلام رساندن را از جانب او انجام دهد.

یک نمونه از ادب ایجابی با بسامد ۴۶ که دومین فراوانی بسامد را داشت، در درس ۲۹، صفحه ۲۱۶، بخش (ب) به این صورت است (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۲):

مثال (۶)

(۱) مژگان: چه قدر کفشات برق می‌زنه!
 (۲) فرزانه: تازه واکس زدم.
 (۳) مژگان: همیشه خودت واکس می‌زنی؟
 (۴) فرزانه: نه، می‌دم برام واکس بزنی.

در خط اول، مژگان از ادب ایجابی از نوع «توجه به شنونده» استفاده می‌کند. همان‌گونه که براون و لوینسون (۱۹۸۷) اظهار می‌دارند، این زیرراهبرد نشان می‌دهد که گوینده باید به جنبه‌هایی از وضعیت شنونده توجه کند. این جنبه‌ها می‌توانند تغییرات قابل توجه، دارایی‌های قابل توجه و هر چیزی که به نظر می‌رسد شنونده می‌خواهد گوینده متوجه آن شود و آن را تأیید کند باشند. در این گفت‌وگو نیز، مژگان با گفتن «چه قدر کفشات برق می‌زنه!» خطاب به فرزانه، به کفش‌های او توجه نشان می‌دهد و از وجهه ایجابی مخاطب خود حمایت می‌کند.

در ادامه، به نمونه‌ای از ادب سلبی با بسامد ۱۶ که سومین فراوانی را داشت، پرداخته می‌شود. یک نمونه از ادب سلبی در درس ۱۳، صفحه ۹۰، بخش (ب) به شرح زیر است (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۲):

مثال (۷)

(۱) مسافر: می‌تونم سیگار بکشم؟
 (۲) راننده تاکسی: متأسفانه تو ماشین سیگار کشیدن ممنوعه.
 (۳) مسافر: که این طور! متشکرم.

در خط دوم، راننده تاکسی با گفتن «متأسفانه تو ماشین سیگار کشیدن ممنوعه» خطاب به مسافر، از ادب سلبی از نوع «بیان کنش تهدیدکننده وجهه به عنوان یک قانون کلی» استفاده می‌کند. همان‌طور که براون و لوینسون (۱۹۸۷) اظهار می‌نمایند، بیان کنش تهدیدکننده وجهه به عنوان یک قانون کلی در مکالمه راهی مطمئن برای به حداقل رساندن تحمیل است. گوینده می‌تواند کنش تهدیدکننده وجهه را به عنوان یک قانون یا تعهد اجتماعی که باید توسط شنونده انجام شود، بیان کند. در این صورت، به نظر می‌رسد که گوینده شنونده را مورد تحمیل قرار نداده است.

علاوه بر سه نوع ادبی که در بالا به نمونه‌هایی از آن‌ها اشاره شد، در ادامه، به مثالی از ادب کاملاً غیرصریح که کم‌بسامدترین نوع ادب با بسامد ۲ بود، در جلد سوم کتاب فارسی بیاموزیم پرداخته می‌شود. نمونه‌ای از ادب کاملاً غیرصریح در درس ۲۷، صفحه ۲۰۰، بخش (ت) به شرح زیر است (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۲):

مثال (۸)

- (۱) پرویز: داری چه کار می‌کنی؟
 (۲) سعید: مسئله ریاضی حل می‌کنم.
 (۳) پرویز: می‌خواهی کمکت کنم؟
 (۴) سعید: نه، خودم بلدم. اما شیمی رو اصلاً بلد نیستم.
 (۵) پرویز: نگران نباش! خودم بهت یاد می‌دم.

در خط چهارم، سعید خطاب به پرویز، با گفتن «اما شیمی رو اصلاً بلد نیستم» از ادب کاملاً غیرصریح از نوع «کم‌گویی» استفاده می‌کند و به‌طور غیرمستقیم از پرویز می‌خواهد به او درس شیمی را یاد بدهد. همان‌طور که براون و لوینسون (۱۹۸۷) اظهار می‌نمایند، گوینده با نقض اصل کمیت، کمتر از آنچه لازم است اطلاعات می‌دهد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش باقری نویسی و مقدسی (۲۰۲۰) که کتاب‌های ویژن^۱ و پراسپکت^۲ را از جنبه‌های مختلف کاربردشناسی بررسی کردند تا حدودی از این جهت مشابه‌اند که در هر دو پژوهش این موضوع مشاهده می‌شود که به استفاده متنوع از انواع مفاهیم ادب توجه چندانی نشده است. آنان در پژوهش خود نشان دادند که پرکاربردترین مفاهیم ادب، نشانگرهای ادب بودند، در حالی که نشانگرهای احتیاط، هشدارها، محدودکننده‌ها و اجتناب‌کننده‌های عامل در کتاب‌های درسی ویژن و پراسپکت گنجانده نشده بودند. به عبارت دیگر، استفاده از انواع نشانگرهای ادب در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی مدارس ایران مورد توجه نبوده است. در پژوهش حاضر نیز می‌توان دید که به استفاده متنوع از انواع ادب توجه چندانی نشده بلکه در اکثر موارد با صریح بودن یعنی با استفاده از ادب کاملاً صریح، مفاهیم ادب انتقال داده شده‌اند. به‌علاوه، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که از میان چهار نوع راهبرد ادب در کتاب‌های فارسی بیاموزیم، ادب کاملاً صریح پرکاربردترین نوع ادب بود. این نتایج با نتایج پژوهش ویجایانتو^۳ (۲۰۱۴) همخوانی دارد. وی در پایان‌نامه خود نتیجه‌گیری کرد که از میان ده نوع روش ادب‌ورزی در کتاب درسی لوک اهد^۴ که در مدارس اندونزی تدریس می‌شده است، نشانگرهای ادب پرکاربردترین نوع ادب در میان تمامی انواع روش‌های ادب‌ورزی موجود در کتاب بوده است.

۳-۴. مقایسه جلدهای دوم و سوم فارسی بیاموزیم از نظر میزان بازنمایی ادب

برای بررسی اینکه آیا تفاوت آماری معناداری در بسامد راهبردهای ادب در دو جلد کتاب فارسی بیاموزیم وجود دارد یا خیر، داده‌ها بر مبنای ۱۰۰۰ هنجارسازی شد و سپس آزمون مجذور خی انجام شد که با توجه به جدول (۳)، نتایج آزمون مجذور خی تفاوت آماری معناداری را از نظر بسامد راهبردهای ادب به‌کاررفته در این کتاب‌ها نشان می‌دهد.

¹ Vision

² Prospect

³ Wijayanto

⁴ Look ahead

جدول (۳)

نتایج آزمون مجذور خی

معناداری تقریبی (دو طرفه)	درجه آزادی	مقدار
۰۰۱ <	۴	۶۴,۳۰۵ ^a

جدول (۴)

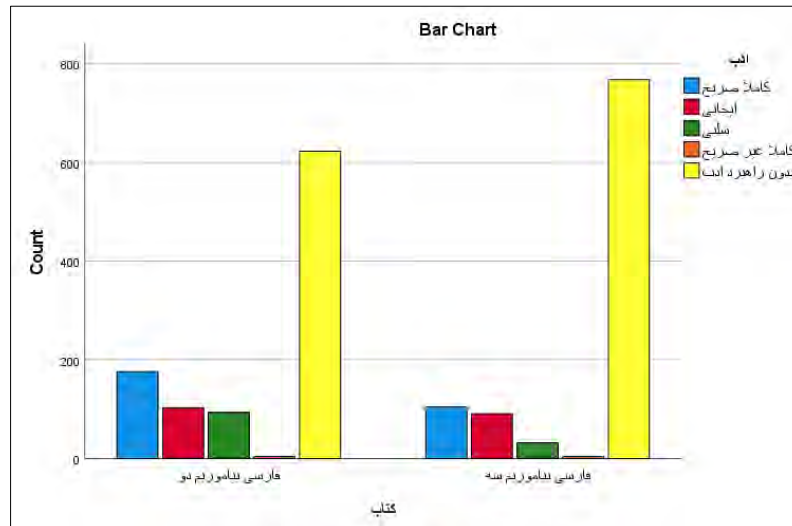
جدول توافقی کتاب/ادب

جدول توافقی کتاب * ادب							
ادب							
کل بدون راهبرد ادب کاملاً غیر صریح سلبی ایجابی کاملاً صریح							
کتاب	کلی	۶۲۳	۴	۹۴	۱۰۳	۱۷۶	فراوانی
درصد درون گروهی فارسی کتاب	۱۰۰,۰٪	۶۲,۳٪	۰,۴٪	۹,۴٪	۱۰,۳٪	۱۷,۶٪	
درصد درون گروهی بیاموزیم ۲ ادب	۵۰,۰٪	۴۴,۸٪	۵۰,۰٪	۷۴,۶٪	۵۳,۱٪	۶۲,۶٪	
درصد کل کتاب	۵۰,۰٪	۳۱,۲٪	۰,۲٪	۴,۷٪	۵,۱٪	۸,۸٪	
فراوانی	۱۰۰۰	۷۶۸	۴	۳۲	۹۱	۱۰۵	
درصد درون گروهی فارسی کتاب	۱۰۰,۰٪	۷۶,۸٪	۰,۴٪	۳,۲٪	۹,۱٪	۱۰,۵٪	
درصد درون گروهی بیاموزیم ۳ ادب	۵۰,۰٪	۵۵,۲٪	۵۰,۰٪	۲۵,۴٪	۴۶,۹٪	۳۷,۴٪	
درصد کل کتاب	۵۰,۰٪	۳۸,۴٪	۰,۲٪	۱,۶٪	۴,۶٪	۵,۳٪	
فراوانی	۲۰۰۰	۱۳۹۱	۸	۱۲۶	۱۹۴	۲۸۱	
درصد درون گروهی کتاب	۱۰۰,۰٪	۶۹,۶٪	۰,۴٪	۶,۳٪	۹,۷٪	۱۴,۱٪	
درصد درون گروهی ادب	۱۰۰,۰٪	۱۰۰,۰٪	۱۰۰,۰٪	۱۰۰,۰٪	۱۰۰,۰٪	۱۰۰,۰٪	
درصد کل	۱۰۰,۰٪	۶۹,۶٪	۰,۴٪	۶,۳٪	۹,۷٪	۱۴,۱٪	

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، از کل میزان ادب در دو جلد، ۶۲,۶٪ ادب کاملاً صریح در جلد دوم و ۳۷,۴٪ آن در جلد سوم است. همچنین، ۵۳,۱٪ از ادب ایجابی در جلد دوم و ۴۶,۹٪ از این نوع ادب در جلد سوم به چشم می‌خورد. در مورد ادب سلبی نیز ۷۴,۶٪ در جلد دوم قرار دارد و ۲۵,۴٪ از این نوع ادب در جلد سوم می‌باشد. ادب کاملاً غیر صریح نیز به‌طور مساوی ۵۰٪ در بین دو جلد تقسیم شده است و در آخر، از کل میزان موارد بدون راهبرد ادب، ۴۴,۸٪ در جلد دوم و ۵۵,۲٪ آن در جلد سوم قرار دارد.

نمودار (۳)

میزان استفاده از راهبردهای ادب در دو جلد



با توجه به جدول‌های (۳) و (۴) و نمودار (۳) درمی‌یابیم که بازنمایی ادب در دو جلد کتاب تا حدودی قابل قبول بوده است. همچنین، تفاوت آماری معناداری بین دو جلد کتاب از نظر میزان استفاده از راهبردهای ادب مشاهده می‌شود. همان‌گونه که در جدول (۴) نیز گزارش شد، بسامد ادب کاملاً صریح، ایجابی و سلبی در جلد سوم کتاب فارسی بیاموزیم کمتر از جلد دوم می‌باشد و فقط ادب کاملاً غیر صریح به‌طور مساوی در بین دو جلد تقسیم شده است. به نظر می‌رسد برخی راهبردهای ادب به ویژه راهبرد ادب کاملاً غیر صریح در سطوح بالاتر زبانی جلوه بیشتری می‌یابد چون نیازمند بافت زبانی بیشتری است. از طرفی، بسامد موارد بدون راهبرد ادب در جلد سوم به‌طور نسبی بیشتر از جلد دوم است. می‌توان گفت دلیل این افزایش در جلد سوم تمرکز بیشتر مکالمه‌ها بر روی تبادل اطلاعات است به‌طوری که مکالمه‌های این جلد صحبت‌های روزمره‌ای که در آن نیاز به استفاده از راهبرد ادب باشد را شامل نمی‌شود.

یافته‌های پژوهش حاضر رابطه‌ای معکوس بین سطح تحصیلی و میزان استفاده از راهبردهای ادب را نشان می‌دهد به این صورت که بسامد راهبردهای ادب در جلد سوم کتاب فارسی بیاموزیم نسبت به جلد دوم آن کاهش پیدا کرده است. این یافته با نتایج پژوهش بطینه^۱ و همکاران (۲۰۲۳) همخوانی دارد. آنان در پژوهشی نسبتاً مشابه به بررسی راهبردهای ادب سلبی در مکالمه‌های کتاب‌های ۵ تا ۱۰ مجموعه اکشن پک^۲ از طریق تحلیل محتوا پرداختند و نتایج پژوهش آنان نشان داد که رابطه‌ای به ظاهر معکوس بین سطح تحصیلی و میزان استفاده از راهبردهای ادب سلبی وجود دارد. به این صورت که با افزایش سطح تحصیلی، فراوانی راهبردهای ادب سلبی کاهش یافته بود.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بازنمایی ادب که یکی از مؤلفه‌های کاربردشناسی است در کتاب فارسی بیاموزیم تا حدودی قابل قبول بوده است. این یافته‌ها برخلاف نتایج پژوهش‌های پیشین (به عنوان مثال، ثانبه و وحید

¹ Bataineh

² Action pack

دستچردی، ۲۰۱۸؛ روحانی و علی‌پور، ۲۰۱۶؛ زعفرانیه و حسینی معصوم، ۲۰۱۵؛ غلامی، ۲۰۱۵) است که به‌طور مشترک بر وجود کمبودهای جدی در نمایش مؤلفه‌های کاربردشناسی در کتاب‌های درسی دبیرستان‌های ایران تأکید دارند.

۵. نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بازنمایی ادب در دو جلد دوره میانه مجموعه فارسی بیاموزیم تا حدودی قابل قبول بوده است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت دو جلد کتاب در بازنمایی مؤلفه ادب تا حدودی موفق عمل کرده‌اند. همچنین، یافته‌های آزمون مجذور خی تفاوت آماری معناداری را بین دو جلد کتاب از نظر میزان استفاده از راهبردهای ادب نشان داد، به این صورت که از بین چهار راهبرد ادب موجود، بسامد سه راهبرد ادب کاملاً صریح، سلبی و ایجابی در جلد سوم کتاب فارسی بیاموزیم کمتر از جلد دوم بود و فقط ادب کاملاً غیرصریح به‌طور مساوی در بین دو جلد تقسیم شده بود. همچنین، بسامد موارد بدون راهبرد ادب در جلد سوم به‌طور نسبی بیشتر از جلد دوم بود. همانطور که پیشتر نیز اشاره شد، دلیل افزایش موارد بدون راهبرد ادب می‌تواند ماهیت مکالمه‌های جلد سوم باشد که بیشتر بر تبادل اطلاعات متمرکز هستند و موقعیت‌های ارتباطی مستلزم به‌کارگیری راهبردهای ادب در آنها کمتر دیده می‌شود.

براساس این یافته‌ها، پیشنهاد می‌گردد مدرسان از میزان توجه صورت گرفته در مورد مسائل مربوط به ادب در کتاب فارسی بیاموزیم آگاه باشند و در صورت نیاز، محتوای آموزشی تکمیلی مناسب برای کلاس‌های خود فراهم نمایند. همچنین، مؤلفان و طراحان کتاب‌های آموزش زبان نیز می‌توانند در مورد مطالب مربوط به کاربردشناسی و به ویژه بازنمایی ادب از یافته‌های به دست آمده بهره برده و اصلاحات مورد نیاز را در ویراست‌ها و یا کتاب‌های بعدی اعمال نمایند. علاوه بر این، با توجه به اینکه ادب کاملاً غیرصریح در بین راهبردها زیاد مشاهده نشد، آموزش این نوع ادب در کلاس‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان، می‌تواند مفید باشد. به علاوه، شایسته است راهبردهای ادبی که کمتر استفاده شده‌اند (کاملاً غیرصریح و سلبی) به محتوای آموزش تکمیلی اضافه شوند.

برخلاف کاربردهایی که در بالا به آن‌ها اشاره شد، پژوهش حاضر نیز مانند دیگر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی می‌باشد که راه را برای پژوهش‌های آینده باز می‌نماید. در این پژوهش، تمرین‌ها و کتاب‌های کار مجموعه فارسی بیاموزیم مورد بررسی قرار نگرفت. همچنین از این مجموعه ی پنج جلدی، فقط جلد دوم و سوم مورد بررسی قرار گرفتند و نمی‌توان نتایج به دست آمده را به کل مجموعه تعمیم داد.

اگرچه پژوهش در زمینه ادب در کتاب‌های آموزش زبان فارسی اندک بوده، پژوهش حاضر می‌تواند نقطه شروع خوبی برای چنین پژوهش‌هایی روی دیگر کتاب‌های آموزش زبان فارسی باشد. همچنین، با توجه به محدودیت‌های گفته شده، پژوهشگران دیگر می‌توانند تمرین‌ها و کتاب‌های کار مجموعه فارسی بیاموزیم و نیز دیگر جلد‌های این مجموعه را از منظر بازنمایی ادب مورد بررسی قرار دهند. همچنین، سایر پژوهشگران می‌توانند چاپ قدیم مجموعه فارسی بیاموزیم را با چاپ‌های جدید این مجموعه مقایسه کنند. علاوه بر این، در پژوهش‌های آتی می‌توان نظر زبان‌آموزان و مدرسان را در رابطه با بازنمایی ادب در کتاب‌های آموزش زبان فارسی بررسی کرد. همچنین، مقایسه مباحث کاربردشناختی بین کتاب‌های فارسی بیاموزیم با دیگر کتاب‌های هم‌سطح آن می‌تواند برای استفاده مدرسان و مؤلفان در انتخاب مطالب درسی مناسب کمک‌کننده باشد. به علاوه، پژوهشگران

دیگر می‌توانند زبان فارسی را با روش پیکره‌بنیاد از منظر ادب مورد بررسی علمی قرار دهند تا مشخص شود فارسی‌زبانان از چه میزان و چه نوع راهبرد ادبی در گفتار خود بهره می‌گیرند و میزان تطابق راهبردهای ادب به کار رفته در کتاب‌های آموزش زبان فارسی را با گفتار گویشوران بومی زبان فارسی مقایسه کنند.

منابع

- باطنی، م. (۱۳۴۸). توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی. تهران: نشر امیرکبیر.
- خوینینی، عصمت؛ پارسانسب، محمد و کرمانی، ناصر (۱۳۹۹). نقد مجموعه فارسی بیاموزیم. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، دوره ۲۰، شماره ۴، صص ۱۵۱-۱۷۴.
- ده بزرگی، فاطمه (۱۴۰۰). بررسی مؤلفه‌های فرهنگی موجود در تصاویر دو مجموعه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با استفاده از چارچوب لی (۲۰۰۹). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- ذوالفقاری، حسن. غفاری، مهید. و محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۰). فارسی بیاموزیم دوره مقدماتی - جلد اول. تهران: نشر مدرسه.
- ذوالفقاری، حسن. غفاری، مهید. و محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۳). فارسی بیاموزیم دوره میانه - جلد دوم. تهران: نشر مدرسه.
- ذوالفقاری، حسن. غفاری، مهید. و محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۲). فارسی بیاموزیم دوره میانه - جلد سوم. تهران: نشر مدرسه.
- ذوالفقاری، حسن. غفاری، مهید. و محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۲). فارسی بیاموزیم دوره پیشرفته - جلد چهارم. تهران: نشر مدرسه.
- ذوالفقاری، حسن. غفاری، مهید. و محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۲). فارسی بیاموزیم دوره پیشرفته - جلد پنجم. تهران: نشر مدرسه.
- رضایی، حدائق و علی پور، محمد (۱۳۹۱). بررسی متون خوانداری مجموعه فارسی بیاموزیم بر اساس نقش‌های هفت‌گانه زبان از دیدگاه هلیدی. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره ۱، شماره ۲، صص ۱۶۳-۱۷۹.
- عبادی، سامان. و ابراهیمی مرغل، بهمن. (۱۳۹۴). بازنمایی جنسیت در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مطالعه موردی جلد دوم و سوم مجموعه فارسی بیاموزیم. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۴(۲)، ۲۷-۴۶.
- مرادخواه، زهره (۱۳۹۹). تحلیل منظورشناختی کارگفت‌های زبان در کتاب‌های آموزشی آرفا بر اساس آمیزه‌ای از نظریه آستین و سرل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور قم. پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- نخستین، سارا و علیمراد، زهرا (۱۴۰۱). بررسی چگونگی بازنمایی جنسیت در مجموعه فارسی بیاموزیم. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره ۱۱، شماره ۲ (پیاپی ۲۴)، صص ۲۴۵-۲۶۷. SID: <https://sid.ir/paper/1057455/fa>
- Bagheri Nevisi, R., & Moghadasi, A. (2020). Content analysis of Iranian high school English textbooks in terms of politeness markers, speech acts, and language functions. *Issues in Language Teaching*, 9(2), 155-184.
- Bataineh, R. F., Salman, F. A., Roumi, H. J. A., Jawarneh, R. S. A., Shkour, A. G., Okour, S. A., & Al-Jamal, D. A. (2023). Negative politeness strategies in Jordanian EFL textbook dialogs: A content analysis of Action Pack 5 through 10. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 136-146.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Chen, I.-J. (2017). Face-threatening acts: Conflict between a teacher and students in EFL classroom. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7(2), 151-166.
- Erlinda, R., Afrinursalim, H., & Dinarta, F. (2023). The positive politeness strategies used in "English for Nusantara" textbook. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 8(3), 265-276. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v8i3.1158>
- Gholami, J. (2015). Is there room for pragmatic knowledge in English books in Iranian high schools? *English Language Teaching*, 8(4), 39-51.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole and J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech Acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Huang, P. (2019). Textbook interaction: A study of the language and cultural contextualisation of English learning textbooks. *Learning, Social, and Culture Interaction*, 21, 87-99.

- Hunt, K. W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. NCTE Research Report No. 3.
- Lee, R. N., & Bathmaker, A. (2007). The use of English textbooks for teaching English to 'vocational' students in Singapore secondary schools. *RELC Journal*, 38, 350 - 374.
- Meihami, H., & Khanlarzadeh, M. (2015). Pragmatic content in global and local ELT textbooks: A micro analysis study. *Sage Open*, 5(4), 2158244015615168.
- Nguyen, M.T.T. (2011). Learning to communicate in a globalized world: To what extent do school textbooks facilitate the development of intercultural pragmatic competence? *RELC Journal*, 42, 17-30.
- Roohani, A., & Alipour, J. (2016). An investigation into the use of speech acts and language functions in Iranian high school English textbooks. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(3), 25-33.
- Sadeghoghli, H., & Niroomand, M. (2016). Theories on politeness by focusing on Brown and Levinson's politeness theory. *International Journal of Educational Investigations*, 3(2), 26-39.
- Sanie, N., & Vahid Dastjerdi, H. (2018). Greeting speech act forms in Iranian junior high school textbooks: Prospect series vs. Four Corners series. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 6(23), 51- 68.
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. Pearson Education.
- Ton Nu, A. T., & Murray, J. (2020). Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials. *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 24(3), 1-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1275813.pdf>
- Trask, R. L. (2007). *Language and linguistics: The key concepts* (2nd ed.). Edited by P. Stockwell. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203961131>
- Wijayanto, T. (2014). *A pragmatic analysis of politeness strategy in the coursebook: Look ahead 2 an English course for senior high school student year XI*. S1 thesis, Universal Negeri Yogyakarta.
- Young, R. (1995). Conversational styles in language proficiency interviews. *Language Learning*, 45(1), 3-42.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zaferanieh, E., & Hosseini-Maasoum, S. M. (2015). Pragmatic representations in Iranian high school English textbooks. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 8(16), 187-198.