

تأثیر وجود شاخص‌های فراگفتمانی بر درک مطلب خواندن انگلیسی**دانش‌آموزان دبیرستانی**رضا عبدی^۱ و شهرزاد محمدی^۲**چکیده**

پژوهش حاضر، میزان تأثیر وجود راهبردهای فراگفتمانی را در متون انگلیسی بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان دبیرستانی بررسی کرده است. در این مطالعه اثر آگاهی از وجود شاخص‌های فراگفتمانی بر درک مطلب دانش‌آموزان نیز بررسی شده است. برای این منظور ۱۵۰ دانش‌آموز مراکز پیش‌دانشگاهی شهرستان‌های اردبیل و نمین در آزمون مهارت زبان نلسون شرکت کردند. بر اساس نتیجه‌ی آزمون، تعداد ۹۶ نفر از دانش‌آموزان با نمرات تا یک انحراف معیار بالای نمره‌ی میانگین و یک انحراف معیار زیر نمره‌ی میانگین جدا گردیده و سپس هر کدام به طور تصادفی به دو گروه کنترل و دو گروه آزمایش تقسیم شدند. گروه‌های اول و دوم، یعنی گروه آزمایش بالای میانگین و گروه آزمایش پایین میانگین متن‌عاری از فراگفتمانی و گروه‌های سوم و چهارم متن‌دارای فراگفتمانی دریافت کرده و پس از خواندن متن به سؤالات درک مطلب خواندن پاسخ دادند. نتایج حاصل از تحلیل واریانس نشانگر عملکرد بهتر دانش‌آموزان در متن‌دارای فراگفتمانی بود. علاوه بر این، نتایج مقایسه گروه با آگاهی بالا و پایین از فراگفتمانی، نشان داد: گروه دارای آگاهی بالا به طور معنی‌داری عملکرد بهتری در آزمون درک مطلب داشتند. موارد کاربرد این یافته‌ها در تولید محتوی و روش تدریس زبان انگلیسی مورد بحث قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: فراگفتمانی، درک مطلب، آموزش زبان انگلیسی، متون خواندنی

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی (reabdi@uma.ac.ir)

۲. دبیر زبان انگلیسی، آموزش و پرورش منطقه‌ی نمین

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۹/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۲/۱۸

مقدمه

خواندن یکی از عمده‌ترین روش‌های کسب معلومات و دانش به حساب می‌آید. هر فردی در اجتماع مجبور است مقدار زیادی نوشته را بخواند. به همین دلیل در اکثر جوامع، سواد خواندن و نوشتن کلید موفقیت آموزشی است (موگان، ۲۰۰۹؛ به نقل از کرمی، عباسی و زکی‌بی، ۱۳۹۲). مسایل یادگیری زبان خارجی همواره مورد توجه محققان، معلمان زبان و مسئولان آموزش بوده و از همان رو، یافتن روش مؤثر تدریس مهارت‌های چهارگانه (شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن) در آموزش زبان چالشی دائمی برای فعالان این رشته بوده است. از میان مهارت‌های مختلف زبان در ایران و کشورهایی که انگلیسی در آنها زبان خارجی محسوب می‌شود بسیاری از سئوالات و مباحث مرتبط با مهارت‌ها، معطوف به مهارت درک مطلب خواندن است (آلدرسون^۱، ۲۰۰۰). امروزه با رشد روزافزون منابع مکتوب، توجه و تمرکز محققان و معلمان زبان خارجی بر مهارت خواندن افزایش پیدا کرده است (گریب و استولر^۲، ۲۰۰۱؛ لینچ و هادسون^۳، ۱۹۹۱). همچنین، به نظر ریچارد و رناندیا^۴ (۲۰۰۲)، مهارت خواندن یکی از مهم‌ترین اهداف دانش‌آموزان زبان دوم و خارجی است. بر همین اساس، اجماع بر این است که تولید و استفاده از متون نوشتاری صحیح، مفید و قابل فهم می‌تواند یادگیری زبان و مهارت خواندن را تسهیل کند.

تحقیقات انجام شده عموماً مهارت خواندن را فرآیندی تعاملی و اجتماعی-شناختی می‌دانند که در برگیرنده‌ی نویسنده، متن، خواننده و بافت اجتماعی است (برنهاردت^۵، ۱۹۹۱) و از همین رو در سال‌های اخیر برای تعریف خواندن از تعامل به عنوان یک واژه‌ی کلیدی استفاده می‌شود

-
1. Alderson
 2. Grabe & Stoller
 3. Lynch & Hudson
 4. Richards & Renandya
 5. Bernhardt

(گریب^۱، ۱۹۸۸). نونان^۲ (۲۰۰۱) اشاره می‌کند که خواندن به عنوان فرآیندی تعاملی خواننده را در یک پویایی بین فرایندهای پردازش بالا به پایین و بالعکس^۳ درگیر می‌سازد. این بدین معنی است که در کنار رمزگشایی معنایی تک تک کلمات، تعامل با متن و نویسنده ایجاد شده و دانش اولیه و زمینه‌ای مرتبط نیز به کار گرفته می‌شود. یافته‌های محققان نشان داده است که علاوه بر دانش عمومی دانش‌آموزان، دانش زمینه، آشنایی با بافت، دانش متن و کلیدهای کلامی تأثیر قابل توجهی بر خواندن زبان‌های خارجی دارند (کارل^۴، ۱۹۸۵؛ کارل، فاریس و لیبرتو^۵، ۱۹۸۹). از آنجا که فرایند خواندن به عنوان فرآیندی تعاملی و دربرگیرنده‌ی تعامل بین خواننده و محتوا، خواننده و نویسنده است، ابزارهای تعاملی نقش مهمی در خواندن ایفا می‌کنند. یکی از ابزارهای مهم بلاغی ایجاد و تضمین‌کننده‌ی تعامل در متون به‌کارگیری راهبردهای فراگفتمان است.

کریزمور، مارکانن و استفنسن^۶ (۱۹۹۳) فراگفتمان را به عنوان ابزار زبانی نوشتاری یا گفتاری می‌دانند که چیزی به محتوای گزاره‌ی اصلی اضافه نموده، اما به خواننده کمک می‌کند که اطلاعات داده شده را سازماندهی و ارزیابی کنند. علاوه بر این، بنا به نظر هایلند و تس^۷ (۲۰۰۴)، فراگفتمان باعث ایجاد حلقه بین متن، نویسنده و خواننده است. ونده کوپل^۸ (۱۹۹۷) نیز فراگفتمان را به عنوان ابزاری تعریف می‌کند که به خواننده در ساماندهی و فهم و ارزیابی نگرش‌ها کمک می‌کند. فراگفتمان بیان این ایده است که ارتباط زبانی فراتر از تبادل صرف اطلاعات و گزاره‌ها است و در حقیقت شامل هویت‌ها، نگرش‌ها و فرض‌های طرفین ارتباط است (هایلند^۹، ۲۰۰۵).

1. Grabe
2. Nunan
3. Bottom up, Top down
4. Carrell
5. Carrel, Pharis & Liberto
6. Crismore, Markkanen & Steffensen
7. Hyland & Tse
8. Vande Kopple
9. Hyland

بنابراین می‌توان بیان کرد که نویسندگان هنگام نگارش در دو سطح مختلف کار می‌کنند. سطح اول، شامل گزاره‌ی اصلی است که گفتمان نامیده می‌شود و سطح دوم فراگفتمان است که گزاره‌ی اصلی را با راهبردهای بلاغی راهنمایی و تعاملی تسهیل می‌کند (ونده کوپل، ۱۹۸۵). لازم به ذکر است که در ادبیات فراگفتمان مدل‌های متعددی به چشم می‌خورد (کریزمور^۱، ۱۹۸۹؛ ونده کاپل، ۱۹۸۵، هایلند، ۲۰۰۵) که اغلب آنها با توجه به مدل سه‌گانه کارکردهای زبانی هالیدی^۲ (۱۹۹۴) ارایه شده‌اند. مدل زیر یکی مدل‌های فراگفتمان است که هایلند (۲۰۰۵) آن را ارایه کرده و به طور وسیعی مورد پذیرش جامعه علمی قرار گرفته است.

جدول ۱. مدل بینافردی فراگفتمان (هایلند، ۲۰۰۵: ۴۹)

مقوله‌ها و راهبردها	کارکرد	نمونه‌ها
راهنمایی ^۳ گذرها ^۴ چارچوب‌سازها ^۵ ارجاع‌های درون‌متنی ^۶	راهنمایی خواننده در متن جملات را به هم مرتبط می‌کنند به مراحل، سکانس‌ها و افعال گفتمانی اشاره می‌کنند به اطلاعات ارایه شده در بخش‌های دیگر متن اشاره می‌کنند	به علاوه؛ اما؛ بنابراین؛ و در نهایت؛ در نتیجه؛ منظور من شکل ۱ را ببینید؛ در بخش ۲
استادها ^۷ ابهام‌زداها ^۸ تعاملی ^۹ عبارات احتیاطی ^{۱۰}	به اطلاعات ارایه شده در متون دیگر اشاره می‌کنند توضیح بیشتری در خصوص معنی ارایه می‌دهند درگیر نمودن خواننده با متن از تعهد جلوگیری می‌کنند و جا برای گفتگوی باز ایجاد می‌کنند	طبق نظر ...؛ ... معتقد است یعنی؛ به عبارت دیگر؛ مانند ... شاید؛ ظاهراً؛ به نظر می‌رسد

1. Crismore
2. Halliday
3. interactive
4. transitions
5. frame markers
6. endophoric markers
7. evidentials
8. code glosses
9. interactional
10. Hedges

دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۱۰۶/۲-۹۳	Vol.2, No.2/93-106
تاکیدها ^۱	اطمینان را القاء می‌کنند و راه را برای گفتگوی باز می‌بندند
نگرش‌ها ^۲	نگرش نویسنده نسبت به متن را بیان می‌کنند
خوداظهارها ^۳	به طور مستقیم به نویسنده (گان) اشاره می‌کنند
درگیرسازها ^۴	به طور واضح با خواننده ایجاد ارتباط می‌کنند
	بی تردید؛ قطعاً؛ مبرهن است
	متأسفانه؛ جالب توجه اینکه
	من؛ ما
	دقت داشته باشید؛ ببینید

با توجه به این که اهمیت فراگفتمان در متون مورد بررسی تجربی زیادی قرار نگرفته است و همچنین به این دلیل که آگاهی از ضرورت وجود نشانگرهای فراگفتمانی می‌تواند در تولید محتوی کتب دبیرستان بسیار حایز اهمیت باشد، این مطالعه سعی می‌کند به دو سؤال زیر پاسخ دهد: ۱- آیا وجود فراگفتمان در متون انگلیسی بر تسهیل درک مطلب خواندن تأثیر دارد؟ و ۲- آیا میزان آگاهی از فراگفتمان بر عملکرد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

روش

مطالعه‌ی حاضر با توجه به محدودیت در نمونه‌گیری تصادفی از نوع شبه‌آزمایشی است که با توجه به متغیرها و گروه‌های موجود و طرح پژوهش از تحلیل واریانس و آزمون تی استفاده شده است. عملکرد دانش‌آموزان در درک مطلب خواندن به عنوان متغیر وابسته و حضور نشانگرهای فراگفتمانی و آگاهی دانش‌آموزان از حضور نشانگرها به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شده‌اند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر دوره‌ی پیش‌دانشگاهی شهرستان‌های اردبیل و نمین در گروه سنی ۱۶ الی ۱۹ سال بودند. برای انتخاب نمونه از ۱۵۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان‌های فوق، آزمون مهارت زبانی نلسون به عمل آمد و تعداد ۹۶ نفر که دارای نمرات با یک انحراف معیار بالا و پایین از میانگین

1. Boosters
2. attitude markers
3. self mentions
4. engagement markers

بودند، انتخاب شده و به طور تصادفی در ۴ گروه قرار گرفتند. ابزارهای استفاده شده به شرح زیر است.

۱. **آزمون مهارت زبانی نلسون:** این آزمون شامل ۵۰ سؤال چهارگزینه‌ای است که برای

سنجش سطح عملکرد زبانی دانش‌آموزان و گزینش دانش‌آموزان هم‌سطح به کار برده شد. آزمون مذکور شامل بخش واژگان، گرامر، تلفظ و درک مطلب متن کوتاه است.

۲. **متن درک مطلب خواندن:** این متن از متون موجود در پژوهش سیمین و توانگر^۱

(۲۰۰۹) اقتباس شده است و نسخه‌ی عاری از فراگفتمان آن با بررسی فنی لازم و بر اساس مدل هایلند (۲۰۰۵) آماده شده است.

۳. **آزمون درک مطلب:** آزمون درک مطلب شامل ده سؤال عینی است که با رعایت

معیار اجتناب از نشانه‌های راهنما از بین هشتاد سؤال طراحی شده به دست گروه معلمان مرتبط با حوزه‌ی مطالعه و با رعایت اصول طراحی سؤال انتخاب شده و با گروه پایلوت پایایی سنجی (۰/۸۲) شده است.

۴. **پرسش‌نامه‌ی ارزیابی میزان آگاهی:** پرسش‌نامه‌ی مورد استفاده شامل پنج سؤال

برای ارزیابی میزان آگاهی دانش‌آموزان از شاخص‌های فراگفتمانی در متن است که از کامیجیوتولی^۲ (۲۰۰۳) اقتباس شده است.

روش اجرا: طبق نتایج آزمون نلسون دانش‌آموزان با نمرات یک انحراف معیار بالاتر از

نمره‌ی میانگین به عنوان سطح بالا و دانش‌آموزان با نمرات یک انحراف معیار پایین‌تر از نمره‌ی

میانگین به عنوان سطح پایین جدا گردیده و سپس دانش‌آموزان هر سطح به طور تصادفی به دو

گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. در هر گروه ۲۴ نفر حضور داشتند که در مجموع شامل ۹۶

نفر شدند. گروه اول آزمایش، شامل: دانش‌آموزان بالای میانگین بودند که متن عاری از

1. Simin & Tavangar

2. Camiciottoli

شاخص‌های فراگفتمان در اختیار آنان قرار گرفت. گروه دوم، گروه کنترل شامل دانش‌آموزان بالای میانگین بودند که متن دارای فراگفتمان را دریافت نمودند. گروه سوم، گروه آزمایش شامل دانش‌آموزان زیر میانگین بودند که متن عاری از شاخص‌های فراگفتمان به آنها داده شد و گروه چهارم نیز گروه کنترل زیر میانگین بودند که متن دارای شاخص‌های فراگفتمانی را دریافت کردند. آزمودنی‌ها به سؤالات درک مطلب پاسخ دادند و نتایج آنها بعد از جمع‌بندی از طریق روش تحلیل واریانس دوسویه مورد بررسی قرار گرفت. در ضمن، دانش‌آموزان به یک پرسش‌نامه که تعیین‌کننده‌ی میزان آگاهی آنان از مفهوم فراگفتمان بود پاسخ دادند. بر اساس نمرات پرسش‌نامه‌ی میزان آگاهی از فراگفتمان، دانش‌آموزان به دو گروه مساوی دارای آگاهی بالا و پایین تقسیم شدند و سپس نمره‌ی درک مطلب این دو گروه از طریق آزمون تی مورد مقایسه قرار گرفت.

نتایج

جدول ۲ آمار توصیفی تأثیر وجود شاخص‌های فراگفتمانی و سطح توانش زبانی بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. در این جدول تقسیم‌بندی گروه‌ها، سطوح توانش، میانگین نمرات گروه‌ها، و میزان انحراف معیار ارایه شده است.

جدول ۲. آمار توصیفی تأثیر حضور نشانه‌های فراگفتمانی و سطح توانش زبانی بر درک مطلب خواندن

SD	M	سطح	گروه	
۰/۸۲	۵/۶۷	بالا	آزمایش	آزمون درک مطلب
۰/۹۹	۶/۸۷	بالا	کنترل	
۱/۱۲	۴/۹۶	پائین	آزمایش	
۰/۹۶	۵/۶۷	پائین	کنترل	
۱/۱۹	۵/۷۹			کل

جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس دوسویه بر روی نمرات آزمون درک مطلب خواندن را نشان می‌دهد. در این جدول نتایج اجرای تحلیل واریانس دوسویه بیانگر تأثیر معنی‌دار نوع متن و سطح توانش زبانی بر عملکرد دانش‌آموزان است. بر اساس نتایج به‌دست آمده دانش‌آموزان در هر دو سطح بالا و پایین عملکرد ضعیف‌تری در متون عاری از فراگفتمان داشته‌اند.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس دوسویه نمرات تست درک مطلب خواندن

η^2	Sig.	F	MS	df	SS	
۰/۲۰	۰/۰۰	۲۲/۹۸	۲۲/۰۴	۱	۲۲/۰۴	نوع متن
۰/۲۰	۰/۰۰	۲۲/۹۸	۲۲/۰۴	۱	۲۲/۰۴	توانش
۰/۰۲	۲/۲۱	۱/۵۶	۱/۵۰	۱	۱/۵۰	نوع متن*توانش
			۰/۹۶	۹۲	۸۸/۲۵	خطا
				۹۶	۳۳۵۴/۰۰	کل

جدول ۴ داده‌های توصیفی مربوط به نمرات درک مطلب خواندن دو گروه بالا و پائین آگاهی از فراگفتمان را که بر اساس پرسش‌نامه‌ی میزان آگاهی از فراگفتمان مشخص گردیدند، نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که دانش‌آموزان بر اساس نمره‌ی کسب شده از پرسش‌نامه از بالا به پائین مرتب شدند و سپس به دو گروه مساوی دارای میزان آگاهی بالا و دارای میزان آگاهی پائین تقسیم شدند. سپس نمرات درک مطلب خواندن دو گروه مورد مقایسه قرار گرفت.

جدول ۴. اطلاعات توصیفی گروه‌های دارای آگاهی بالا و پائین از فراگفتمان

گروه	تعداد	M	SD	انحراف معیار خطا
بالا	۴۸	۶/۱۰	۱/۱۱۵	۰/۱۶۱
پائین	۴۸	۵/۴۳	۱/۱۲	۰/۱۶۲

بر اساس نتایجی که از آزمون تی به‌دست آمد (جدول ۵) تفاوت عملکرد دو گروه دارای آگاهی بیشتر و کمتر معنی‌دار است. به این معنی که، هر چه میزان آگاهی دانش‌آموزان از

فراگفتمان بیشتر باشد، عملکرد آنان در آزمون‌های درک مطلب بیشتر می‌شود.

جدول ۵. آزمون تی گروه‌های دارای آگاهی بالا و پائین از فراگفتمان

آزمون برابری واریانس

لوین

SED	Sig. (two-tailed)	df	T	Sig.	F	
۰/۲۳	۰/۶۷	۹۴	۲/۹۱	۰/۴۳	۰/۶۱	آزمون فرض درک واریانس برابر مطلب

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر وجود شاخص‌های فراگفتمانی بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و همچنین تأثیر آگاهی آنان از فراگفتمان بر درک مطلب بوده است. برای این منظور دو سؤال مطرح شده در بخش مقدمه مورد بررسی قرار گرفته است.

در پاسخ به سؤال اول که در خصوص تأثیر وجود شاخص‌های فراگفتمانی بر درک مطلب دانش‌آموزان دبیرستانی بود، بر اساس نتایج به دست آمده، مشخص گردید که نوع متن در عملکرد دانش‌آموزان بالا و پائین میانگین تأثیر معنی‌داری داشت و در عین حال سطح توانش دانش‌آموزان نیز تأثیر معنی‌داری را در کسب نمره‌ی درک مطلب نشان داد. با این حال، این دو عامل تأثیر تعاملی بر عملکرد دانش‌آموزان نداشتند. در بررسی سؤال دوم نیز که به تأثیر آگاهی دانش‌آموزان از فراگفتمان در هر دو گروه بالا و پایین بر توانایی درک مطلب آنان اشاره دارد، مشخص شد که دانش‌آموزان با آگاهی بالا و پایین عملکرد متفاوتی از خود نشان می‌دهند.

نتایج پژوهش حاضر ایده‌ی تأثیرگذاری مثبت فراگفتمان در وضوح مفهومی متن و در نتیجه بر درک بهتر مطلب و نیز تأثیر آگاهی نسبت به آن شاخص‌ها را تایید می‌کند. تعامل بین نویسنده،

متن و خواننده که از به‌کارگیری فراگفتمان حاصل می‌شود، منجر به تولید متن با انسجام بیشتر کلامی و مفهومی شده و به نویسنده امکان بیان واضح و سازمان یافته نظراتش و در مقابل به خواننده امکان دریافت آسان‌تر آن را می‌دهد. از نظر هایلند (۱۹۹۸) فراگفتمان ابزاری زبانی است که نویسنده آن را در شکل‌دهی به بحث‌نیازها و انتظارات مخاطبان هدف به کار می‌برد. فراگفتمان بر اساس تعریفی که از کریزمور (۱۹۸۹)، هایلند (۲۰۰۵)، و عبدی، توانگر و توکلی^۱ (۲۰۱۰) ارائه شده است، به خواننده در ارتباط دادن، سازماندهی و فهم گزاره‌ها با درک ارزش بافت کلام آن‌گونه که مدنظر نویسنده بوده است، کمک می‌کند. نتایج پژوهش حاضر این عملکرد فراگفتمان را مورد تأیید قرار می‌دهد.

فراگفتمان و تأثیر آن را می‌توان از دو دیدگاه عمل‌گرا و شناختی بررسی کرد. از دیدگاه عمل‌گرا، فراگفتمان رابطی بین نویسنده و خوانندگان است و نشانگر تمایل نویسنده به فهم بهتر جملات از طرف خوانندگان از طریق انسجام‌بخشی به متن است. کامپ^۲ (۲۰۰۰) تأکید می‌کند که نبود فراگفتمان در متن می‌تواند باعث از بین رفتن انسجام و در نتیجه ایجاد مشکل برای مخاطب در فهم آن شود. بنابراین کاربرد نشانگرهای فراگفتمانی در متون فرآیند خواندن را تسهیل کرده، میزان فهم مطلب را بالا برده، و بالاخره بین نویسنده، خواننده و بافت ارتباط برقرار می‌کند. اغلب متون شامل نشانگرهای فراگفتمانی هستند و بدون آنها نویسنده نمی‌تواند برای نمونه وزن شواهد، تغییر موضوع، نگرش عاطفی، یا نتیجه‌گیری را منتقل کند.

از دیدگاه شناختی، فراگفتمان بر تسهیل پردازش متن متمرکز می‌شود. البته، فراگفتمان راهنمایی می‌تواند کاری بالاتر از سازماندهی متن انجام دهد. به این معنی که، با تشخیص روابط منطقی، پردازش جریان اطلاعات تسهیل شده و اطلاعات زمینه‌ای مرتبط در مغز فعال می‌شود.

1. Abdi, Tavangar & Tavakoli

2. Kumpf

همچنین می‌توان به فرآیند تعامل بین نویسنده و خواننده از دیدگاه جامعه‌شناسی نیز توجه کرد. از چنین منظری، فراگفتمان بینافردی^۱ به مخاطب امکان فهم استدلال‌ها و فرضیات نویسنده را با در نظر گرفتن چهارچوب اجتماعی کنش گفتاری آن گونه که مد نظر نویسنده است، می‌دهد. کاربرد فراگفتمان بدین معناست که نویسنده چهارچوب تعاملی و سازه‌ی مفهومی دانش مخاطب را پیش‌بینی کرده، پیرایش و افزایش لازم را در عمل جریان اطلاعات انجام می‌دهد. اگر نویسنده و مخاطب به عنوان اعضای جامعه‌ی گفتمانی یکسان سازه‌ی مفهومی مشابه را به کار ببرند، درکی مؤثر مطابق با انتظارات مخاطب از محتوا، منابع بافتی و حوزه‌ی دانش مربوط فراهم خواهد شد. از این رو، کاربرد فراگفتمان امکان فهم شالوده کلام را با کمک به دریافت معنای مورد نظر و فهم نکات ایدئولوژیک و مستتر متن طبق دیدگاه ویلسون و اسپربر^۲ (۲۰۰۴) میسر می‌سازد.

با توجه به موارد فوق می‌توان ادعا کرد که وجود تعداد زیادی از شاخص‌های راهنمایی همچون چهارچوب‌سازها، ابهام‌زداها و گذرها در متن دارای فراگفتمان، خوانندگان را در متن راهنمایی کرده و در نتیجه به فهم معنای ایده‌آل عناصر و بیان روابط معنایی بین جمله‌واره‌ها کمک می‌کند. علاوه بر این، می‌توان اشاره داشت که با حضور بیشتر نشانگرهای تعاملی همچون تأکیدها، نگرش‌ها و درگیرسازها تعامل بیشتر ایجاد شده و ارتباط شناختی و عاطفی نزدیک‌تری بین نویسندگان و مخاطبان ایجاد می‌گردد.

گرچه این حوزه مورد مطالعه‌ی زیادی قرار نگرفته است، اما پژوهش‌های انجام‌یافته بر روی اثر فراگفتمان بر درک مطلب خواندن بیانگر نتایج متفاوت و پیچیده است. به‌طور مثال، کامیجیوتولی (۲۰۰۳) بر این عقیده است که شاخص‌های فراگفتمانی همیشه منجر به درک بالا نمی‌شوند زیرا ممکن است سایر فاکتورها با فراگفتمان اثر متقابل یافته و ادراک را تحت تأثیر قرار

1. interpersonal metadiscourse

2. Wilson & Sperber

دهند. با این وجود، اینتاراپراوات و استفنسن^۱ (۱۹۹۵) فراگفتمان را در پژوهش خود در نقش تسهیل‌گر معرفی می‌کنند و یافته‌های پرورش و نعمتی^۲ (۲۰۰۸) نشان‌دهنده‌ی افزایش توان فهم مطالب و نکات اساسی متن از جانب دانش‌آموزان در متون دارای فراگفتمان است. بنابراین، پژوهش حاضر تا حدودی نظر کامیچیوتولی^۳ (۲۰۰۳) را رد کرده و نظر اینتاراپراوات و استفنسن (۱۹۹۵) و پرورش و نعمتی (۲۰۰۸) را تأیید می‌کند. البته می‌توان به تأیید هاشمی و خدابخشی‌زاده (۲۰۱۲)، توکلی، دباغ و خروش درباره‌ی تأثیر مثبت فراگفتمان اشاره کرد، اما باید توجه داشت که پژوهش‌های مذکور در سطح دبیرستان اجرا نشده‌اند.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند در تولید محتوی کتب زبان انگلیسی دبیرستان ملاحظه و مورد استفاده قرار گیرد. همچنین، معلمان می‌توانند با تمرکز و ایجاد آگاهی و حساسیت نسبت به شاخص‌های فراگفتمان، دانش‌آموزان را نسبت به مقوله‌ی فراگفتمان حساس نموده و از آن طریق به یادگیری بهتر درک مطلب کمک کنند. البته، از آنجا که متون انگلیسی موجود از نظر غنای شاخص‌های فراگفتمانی متفاوت است، پژوهش‌های آینده می‌توانند تأثیر میزان وجود شاخص‌های فراگفتمانی را بر روی درک مطلب مورد مطالعه قرار دهند.

نتیجه‌گیری کلی از این پژوهش را می‌توان به این صورت بیان کرد که چون فراگفتمان تأثیر معنی‌داری در تسهیل درک مطلب دارد، لازم است در تولید محتوی و نگارش به غنای فراگفتمانی متون توجه کرده و در تدریس درک مطلب خواندن به افزایش تمرکز و توجه دانش‌آموزان به شاخص‌های آن کمک کرد.

لازم به ذکر است این پژوهش فقط بر روی آزمودنی‌های دختر و دانش‌آموزان دبیرستان مناطق اردبیل و نمین انجام شده است که در تفسیر و به‌کارگیری نتایج باید به عنوان محدودیت‌های این پژوهش به آن توجه گردد.

-
1. Intaraprawat & Steffensen
 2. Parvareh & Nemati

سپاسگزاری

بدین وسیله از کلیه‌ی مدیران مدارس و دانش‌آموزان عزیزی که در انجام دادن این پژوهش، ما را یاری کردند صمیمانه تقدیر و تشکر می‌گردد.

منابع

- کریمی، جهانگیر؛ عباسی، زینب و زکی‌بی، علی (۱۳۹۲). تأثیر آموزش آگاهی واج‌شناختی بر سرعت، دقت و درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان. *فصل‌نامه‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳)، ۵۳-۳۸.
- Abdi, R., Tavangar, M., & Tavakoli, M. (2010). The cooperative principle in discourse communities and genres: A framework for the use of metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 42, 1669-1679.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, E. (1991). Reading development in second language: heoretical, empirical, and classroom perspectives. Norwood, NJ: Ablex.
- Camicciottoli, B. (2003). Metadiscourse and ESP reading comprehension: An exploratory study. *Reading in a Foreign Language*, 15(1), 15-33.
- Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 727-752.
- Carrel, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23, 647-678.
- Crismore, A. (1989). *Talking with readers: Metadiscourse as rhetorical act*. New York: Peter Lang Publishers.
- Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10, 39-71.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term 'interactive'. In Carrell, P. L., Devine, J. & Eskey, D. E. (eds.) (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: CUP.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 187-205). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Hashemi, M. R., & Khodabakhshzadeh, H. (2012). The effect of metadiscourse of EFL learners' reading comprehension. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(3), 1-16.

- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437–455.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156–157.
- Intaraprawat, P., & Steffensen, M. (1995). The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 263–272.
- Kumpf, E. P. (2000). Visual metadiscourse: Designing the considerate text. *Technical Communication Quarterly*, 9(4), 401–424.
- Lynch, B., & Hudson, T. (1991). EST Reading. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language (2nd ed.)* (pp. 216–232). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2001). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Parvaresh, V., & Nemati, M. (2008). Metadiscourse and reading comprehension: The effects of language and proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 220–239.
- Richards, P. M., & Renandya, W. A. (2002). Teaching reading. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 273–275). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simin, S., & Tavangar, M. (2009). Metadiscourse knowledge and use in Iranian EFL writing. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 1(11), 230–255.
- Tavakoli, M, Dabaghi, A., & Khorvash, Z. (2010). The Effect of Metadiscourse Awareness on L2 Reading Comprehension: A Case of Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, 3(1), 92-102.
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82–93.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2004). Relevance theory. In G. Ward & L.R. Horn (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 607–632). Oxford: Blackwell.

The effect of metadiscourse markers presence on high school EFL learners reading comprehension

R. Abdi¹ & Sh. Mohammadi²

Abstract

This study investigates the effect of metadiscourse markers presence on reading comprehension, and also explores the effect of metadiscourse awareness of learners on reading comprehension performance. A total of 96 participants, studying in pre-university centers, in Namin and Ardabil cities were selected to take part in the study based on their scores on Nelson Proficiency Test. Those who scored one standard deviation above the mean were selected as high level groups and those who scored one standard deviation below the mean were assigned to the low level groups. The participants were then randomly assigned to four groups. The first and the second groups, i.e. high experimental group and low experimental group, received the metadiscursively stripped reading text. The third and the fourth groups, i.e. high control group and low control group received metadiscursively un-doctored reading text. Having read the texts, all the participants took the reading comprehension test. A two-way ANOVA was used to analyze the data. The analysis showed that the participants performed better on the un-doctored texts. Also, based on the results of the follow-up questionnaire, the learners were divided into high and low level of awareness and then their scores on reading test were compared through a t-test. The results showed that the learners with more awareness of metadiscourse markers performed better on reading comprehension test. The results were argued to have implications for English language material production and teaching.

Keywords: metadiscourse, reading comprehension, teaching English, reading passages

1. Corresponding author: Associate professor of ELT, University of Mohaghegh Ardabili (reabdi@uma.ac.ir)

2. English teacher, Ministry of Education, Namin