



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97433.1367>

A Comparison of Speech Act Strategies for Request in Slow-Learning versus Normal Children: A Case Study

Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum

Associate Professor of Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran (Corresponding Author)¹

Mahboubeh Yar

PhD Candidate of Linguistics, Al-Zahra University, Tehran, Iran²

Received: 10 January 2026 ✦ Revised: 1 February 2026

Accepted: 2 February 2026 ✦ Published Online: 18 May 2026

How to cite this article:

Hosseini-Maasoum, S. M., & Yar, M. (2026). A Comparison of Speech Act Strategies for Request in Slow-Learning versus Normal Children: A Case Study. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (1), 159–184. (in Persian with English abstract) <https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97433.1367>

Abstract

This study aims to analyze the strategies for the request speech act and compare them in slow-learning and normal teenagers. The theoretical framework is based on the three-layer model of Blum-Kulka, and Olshtain (1984) and Brown and Levinson's (1987) theory of linguistic politeness. The data were collected through a discourse analysis questionnaire focusing on eight different communicative situations, taking into account such variables as formality level, familiarity, topic significance, power and age of the addressee. The participants included 30 normal teenagers aging between 14 to 17 and a slow-learning teenager of 17. Their responses were analyzed based on direct strategies, internal hedging, and external hedging. The results of the statistical analyses indicated that the slow-learning child significantly used the direct strategy more than other strategies, while normal children showed a stronger tendency to use internal and external hedging more than the direct strategy. The findings indicate that cognitive and pragmatic differences influence the choice of the linguistic strategy in the request speech act. These results put more emphasis on the necessity of designing pragmatic educational interventions for slow-learning students.

Keywords: Speech Act, Request, Pragmatics, Slow Learners, Hedging, Linguistic Politeness.

1. Email: hosseinimasum@pnu.ac.ir

2. Email: mahbube.yar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3650-4599>

<https://orcid.org/0000-0002-6815-5960>



Extended Abstract

1. Introduction

This study is based on the theories of pragmatics, a field that considers language not only as a means of conveying information but also as a tool for performing actions in the social context. Language is not just a means of expressing words and presenting what exists in the world. We must also learn how to ask questions, thank, suggest, and promise. This clearly indicates that language has an active role in human interactions at a level beyond syntactic and semantic structures. Austin's speech act theory and its development by Searle are the starting point of this conceptualization, where language is divided into three levels of locutionary, illocutionary and perlocutionary acts, and each sentence not only carries meaning, but also carries the power to perform an action. Among these, the speech act of "request" has a special place, because according to Brown and Levinson (1979), it is considered a "face-threatening act" and the speaker is forced to use polite devices and linguistic modifications to reduce this threat.

In various cultures, including Persian, requests are usually accompanied by introductions, context setting, soft speech, and the use of honorifics. Research conducted on the Iranian context such as Tajali (2009) and Modarresi and Tajali (2012) show that Persian speakers naturally use a set of internal and external modifications to reduce the force of requests, and these choices are influenced by factors such as age, gender, social distance, status formality, and power relations. In such a framework, examining how children with learning disabilities (e.g., slow learners) use these tools is particularly important. Despite their ability to attend regular schools, these children face challenges in social processing, contextual understanding, and regulating linguistic behavior.

A slow-learning children with learning disabilities have the ability to progress in a regular school but perform below the average for their grade level. These children typically score lower than their peers on intelligence and academic achievement tests, but not so low that they require special education. This borderline condition causes them to perform differently from their peers in many language and social skills, including pragmatics. Since the speech act of request requires understanding power relations, recognizing formality, assessing face threat, and selecting an appropriate strategy, it is expected that slow-learning children will face limitations in this area.

The Blum-Kulka, House, and Kasper's framework (1989), used in this study, identifies three levels of directness of requests: direct requests, conventionally indirect requests, and non-conventionally indirect requests. These three levels actually represent a range from explicitness to covertness, and each level requires a different cognitive ability. Direct requests are the simplest form and are usually expressed with imperative structures or action verbs. Conventionally indirect requests require an understanding of linguistic and social conventions, such as using "*Could you...?*" or "*Is it possible to...?*". However, unconventionally indirect requests, expressed with very indirect nuances, are the most complex level and require a high level of inferential ability and understanding of context.

In addition to these three levels, marginal modifiers also play an important role in reducing the force of requests. Alc'an Soler et al. (2005) divide these modifiers into internal and external modifiers. Internal modifiers are placed within the sentence structure, such as softeners ("*Could it be...?*"), *hesitation* ("*Um... maybe...*"), or openers ("*Excuse me...*"). External modifiers are placed outside the main sentence and include grounding, justification, promise of reward, or preparing the audience. The use of these tools requires higher cognitive and social ability, because the speaker must be able to assess the needs of the audience, the level of face threat, and contextual conditions.

Based on these frameworks, this study seeks to see whether there is a significant difference between normal and slow-learning teenagers regarding the use of request strategies and marginal modifiers. The importance of this question lies in the fact that pragmatic skills play an important role in academic success, social relationships, and an individual's adaptation to the environment. If slow-learning children are weak in this scope, they may experience misunderstandings, conflict, or social exclusion in everyday interactions. Therefore, accurate knowledge of these differences can help design targeted educational programs to enhance the communication skills of these children.

2. Method

The research method is descriptive-analytical, and data were collected through the Discourse Completion Test (DCT). This test includes 20 communication situations, each representing a different level of formality, social distance, topic significance, and power relations. The participants were 30 normal teenagers and one late-learning teenager who produced a total of 440 utterances. Each utterance was analyzed based on the three-level Blum-Kulka & Olshtain's model (1984) and the classification of internal and external modifiers by Alc'an Soler et al. (2005). The chi-square test was

used to measure statistical differences between the two groups. This method allowed us to determine whether the observed differences in the type of strategies and the amount of modifiers used reflect significant differences in the pragmatic abilities of the two groups.

3. Results

The results showed that there was a significant difference between the two groups in selecting request strategies and this difference was reported to be significant at the 95% level ($p=0.014$). Normal children had the highest frequency of using internal modifiers (51.9%), followed by external modifiers (21.9%) and direct strategies (26.19%). This pattern indicates that normal children naturally use politeness, softeners, openers, and grounding tools to reduce pressure. These children have a rather precise understanding of face threat and the needs of audience.

In contrast, the slow-learning student expressed more than half of her requests directly (55%) and only a small part of them was accompanied by internal (25%) or external (20%) modifications. The examples provided in the text also illustrate this difference well. For example, the normal teenager says “*Could you please give me my notebook?*” while the slow learner expresses the same request in the form of “*Give me my homework notebook*”. This difference is visible not only at the level of sentence structure, but also at the level of understanding the context, power relations, and social sensitivity.

4. Discussion and Conclusions

Qualitative analysis of the data shows that the slow learner is weak in the use of openers, softeners, hesitation, backgrounding, promising rewards, and other face-threat reduction devices. This weakness may result from cognitive limitations in processing multiple contextual factors simultaneously. For example, in situations that require assessing power relations or formality, the slow learner often uses imperative structures and pays less attention to tone regulation or the choice of an appropriate strategy. This pattern is consistent with the findings of international research on children with cognitive disabilities and suggests that such children need targeted training in the area of language pragmatics.

The results of the study have important implications for education and rehabilitation. First, pragmatic skills, contrary to popular belief, do not develop automatically in slow learners and require direct and structured training. Second, educational programs should focus on strengthening the ability to understand context, recognizing power relations, using softeners, and using modifiers. Third,

teaching these skills can help improve social relationships, reduce interpersonal conflicts, and increase academic participation of these children. Finally, careful analysis of speech acts can be a valuable tool for identifying cognitive and social differences between different groups and provides the basis for designing effective educational interventions.



<https://jilkd.um.ac.ir>

نشریه علمی
زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان



<https://doi.org/10.22067/jilkd.2026.97433.1367>

مقایسه راهبردهای کنش گفتاری درخواست در کودک دیرآموز و کودکان عادی

(یک مطالعه موردی)

سید محمد حسینی معصوم

دانشیار زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)^۱

محبوبه یار

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران^۲

صص ۱۵۹-۱۸۴

ارسال: ۱۴۰۴/۱۰/۲۰؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۱۲؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۳؛ انتشار بر خط: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

ارجاع به این مقاله:

حسینی معصوم، س. م.، و یار، م. (۱۴۰۵). «مقایسه راهبردهای کنش گفتاری درخواست در کودک دیرآموز و کودکان عادی (یک مطالعه موردی)»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۱)، صص ۱۵۹-۱۸۴.

<https://doi.org/10.22067/jilkd.2026.97433.1367>

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی و مقایسه راهبردهای کنش گفتاری «درخواست» در میان نوجوانان دیرآموز و نوجوانان عادی در موقعیت‌های اجتماعی متنوع است. چارچوب نظری پژوهش مبتنی بر الگوی سه‌لایه‌ای بلوم-کولکا و اولشتاین (۱۹۸۴) و طبقه‌بندی ادب زبانی براون و لوینسون (۱۹۸۷) است. داده‌ها از طریق پرسشنامه تحلیل گفتمان با تمرکز بر هشت موقعیت ارتباطی متفاوت (با در نظر گرفتن متغیرهایی مانند میزان رسمیت، آشنایی، اهمیت موضوع، قدرت و سن مخاطب) گردآوری شده‌اند. شرکت‌کنندگان شامل ۳۰ نوجوان عادی (۱۴ تا ۱۷ ساله) و یک نوجوان دیرآموز ۱۷ ساله بودند. پاسخ‌های آن‌ها بر اساس راهبردهای مستقیم، تعدیل‌های درونی و تعدیل‌های بیرونی تحلیل شد. نتایج تحلیل آماری و کیفی نشان داد که نوجوان دیرآموز به‌طور معناداری بیشتر از راهبرد مستقیم استفاده می‌کند، درحالی‌که نوجوانان عادی تمایل بیشتری به بهره‌گیری از تعدیل‌های درونی و بیرونی دارند. یافته‌ها حاکی از آن است که تفاوت‌های شناختی و کاربردشناختی، بر انتخاب راهبردهای زبانی در کنش گفتاری درخواست تأثیرگذارند. این نتایج نشان‌دهنده لزوم طراحی مداخلات آموزشی کاربردشناختی برای گروه‌های دیرآموز است.

کلیدواژه‌ها: کنش گفتاری، درخواست، کاربردشناسی، کودکان دیرآموز، تعدیل‌های حاشیه‌ای، ادب زبانی.

1. Email: hosseinimasum@pnu.ac.ir

2. Email: mahbube.yar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3650-4599>

<https://orcid.org/0000-0002-6815-5960>

۱. مقدمه

زبان به عنوان مهم ترین ابزار ارتباط بشر در بستر ساختارهای اجتماعی و تحت تأثیر عوامل مختلف و ویژگی های فردی و گروهی اعضای این جوامع عمل می کند و درعین حال بر این ساختارها نیز اثر می گذارد؛ اما نقش زبان تنها به انتقال اطلاعات و ایجاد ارتباط بین افراد خلاصه نمی شود، بلکه زبان به عنوان عاملی برای انجام برخی کنش ها و تأثیرگذاری عملی بر جهان خارج به کار می رود. کاربردشناسی زبان به بررسی سازوکار این عملکرد زبان در قالب کنش های گفتار می پردازد و انواع کنش های صورت گرفته به وسیله زبان را تعریف و تبیین می کند. چنان که بابازاده (۲۰۲۵) بیان می کند، «کاربردشناسی به عنوان یک زیرشاخه کلیدی در زبانشناسی به بررسی شیوه استفاده از زبان برای انتقال معنی و رای تعبیر تحت اللفظی واژگان می پردازد.»

به نظر آستین^۱، زبان تنها برای بیان واژه ها و بازنمایی آنچه در جهان وجود دارد نیست بلکه باید یاد بگیریم که چگونه سؤال بپرسیم، تشکر کنیم، پیشنهاد دهیم، قول دهیم و به عبارت دیگر اگر بخواهیم از زبان به شیوه درست استفاده کنیم باید کاربردهایی که عبارت ها و کلمات در موقعیت های مختلف به صورت درست و متعارف در جامعه زبانی مورد نظر به کار می روند را بدانیم. هلیدی^۲ و حسن معتقدند که بافت موقعیت بسیار مهم است زیرا با توجه به بافت موقعیت ما می توانیم اطلاعات زیادی را در مورد معانی در حال مبادله و معانی که احتمالاً مبادله می شوند به دست آوریم (هلیدی و حسن، ۱۹۸۹)؛ بنابراین از آنجایی که ارتباط و تعامل بین انسان ها بسیار مهم است و همواره پژوهشگران به دنبال یافتن شیوه کارکرد فرایندهای ارتباطی مؤثر بوده اند، در این مقاله سعی کرده ایم کنش های گفتار از نوع درخواست را در جامعه ای خاص که کمتر به آن توجه شده است، یعنی کودکان دیرآموز در مقایسه با کودکان عادی بررسی کنیم. کودک دیرآموز، به کسی گفته می شود که «توانایی پیشرفت تحصیل در مدرسه عادی را دارد ولی کمتر از متوسط سطح پایه تحصیلی خود عمل می کند. این کودکان در آزمون های هوشی و پیشرفت تحصیلی، نسبت به سایر همسالان نشان نمره پایین تری کسب می کنند، اما نمره آن ها آن قدر پایین نیست که به آموزش ویژه نیاز داشته باشند» (غفوریان و عاشوری، ۱۳۹۶).

با توجه به تفاوت زبان آموزی بین دو گروه مورد تحقیق، سؤالات زیر به وجود می آید که ما سعی می کنیم در این

1. Austin
2. Halliday

مقاله به آن‌ها پاسخ دهیم:

۱. آیا میزان استفاده از درخواست مستقیم و غیرمستقیم در کنش گفتار درخواست در کودکان دیرآموز تفاوت معنی‌داری با

کودکان عادی دارد؟

۲. آیا اهمیت موضوع درخواست، میزان آشنایی مخاطب، و میزان رسمیت رابطه کاربر و مخاطب رابطه معناداری با فراوانی

تعدیل‌های حاشیه‌ای در درخواست نوجوانان عادی و دیرآموز دارد؟

۲. مبانی نظری

در این پژوهش، کنش گفتاری درخواست بر مبنای نظریه‌های کاربردشناختی زبان، به‌ویژه نظریه کنش گفتاری آستین (۱۹۶۲)، مدل گسترش‌یافته سرل (۱۹۷۹)، نظریه ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) و چارچوب بین‌فرهنگی بلوم-کولکا، هاوس و کاسپر (۱۹۸۹) بررسی شده است. بررسی کنش‌های گفتاری و نحوه تحقق آن‌ها در میان کودکان دیرآموز و عادی، درک عمیق‌تری از تفاوت‌های شناختی و زبانی این دو گروه فراهم می‌کند.

۱.۲. کنش گفتاری

نظریه کنش گفتاری را برای اولین بار جان آستین مطرح کرد که معتقد است زبان تنها برای بیان واژه‌ها و توصیف برخی موقعیت‌ها و یا بیان برخی از واقعیت‌ها نیست، بلکه ما به کمک زبان پرسش می‌کنیم، دستور می‌دهیم، تشویق و تنبیه می‌کنیم، تهدید می‌کنیم، وعده می‌دهیم، قول می‌دهیم (آستین، ۱۹۶۲). حسینی معصوم و رادمرد (۱۳۹۴)، ۶۸ به نقل از لوینسون ۱۹۸۳، ص. ۲۳۱) بیان می‌کنند که آستین دریافت که انواع جمله‌های اجرایی را می‌توان زیر شاخه‌هایی از کنش‌های گفتار در نظر گرفت. نهایتاً آستین یک تمایز سه‌گانه میان کنش‌هایی برقرار کرد که فرد هنگام گفتن یک جمله انجام می‌دهد او این سه کنش را به ترتیب کنش بیانی^۱ کنش منظوری^۲ و کنش تأثیری^۳ نامید.

کنش بیانی صرفاً تولید یک پاره‌گفتار معنادار توسط گوینده است؛ یعنی عمل تولید و بیان جمله. این کنش فقط جنبه‌های زبانی گفتار را دربرمی‌گیرد و این اصطلاح در مقایسه با کنش منظوری مطرح می‌شود که در آن چیزی بیش از بیان صرف مورد نظر است (نگا. باربر و استیتون، ۲۰۱۰، ص. ۷۰۷؛ کریستال ۲۰۰۳، ص. ۲۷۷). کنش منظوری، همان عملی است که گوینده با تولید یک عبارت زبانی و از طریق نیروی متداول مربوط به آن به تصریح یا

1. locutionary act
2. illocutionary act
3. perlocutionary act

تلویح قصد می‌کند این اعمال عبارت‌اند از پرسیدن سؤال، دستور دادن، تشکر و عذرخواهی کردن، قول دادن و نظایر آن (مال‌مکجار، ۲۰۱۰، ص. ۴۲۳). به گفته آقاگل‌زاده (۱۳۹۱، ص. ۷) علاوه بر انواع کنش‌های گفتاری بالا، از نظر آستین کنش‌های گفتار را می‌توان به دودسته مستقیم و غیرمستقیم تقسیم کرد. منظور از کنش مستقیم وجود رابطه یک‌به‌یک بین ساختارهای نحوی گفته یا جمله و نقش ارتباطی آن است و منظور از کنش غیرمستقیم عدم رابطه یک‌به‌یک بین ساختارهای نحوی و نقش ارتباطی جمله است؛ به‌عنوان نمونه ساخت‌های دستوری نحوی در زبان انگلیسی برای همه کنش‌ها به سه صورت ساختارهای خبری پرسشی و امری است و به ترتیب سه نوع کار کرد یا نقش ارتباطی «گزاره یا خبر»، «پرسش» و «درخواست یا امر» دارند.

کریستال معتقد است که باید میان منظور گوینده از بیان یک پاره‌گفتار و کنشی که شنونده عملاً در اثر آن گفتار انجام می‌دهد و تأثیری که در او ایجاد می‌شود تمایزی قائل شد (کریستال، ۲۰۰۳، ص. ۳۴۴). این تأثیر که ممکن است در قالب ترس، توهین، اقناع و نظایر آن باشد و ممکن است با هدف گوینده متفاوت یا یکسان باشد کنش تأثیری نامیده می‌شود (همچنین نگا. آستین، ۱۹۶۲؛ اویشی، ۲۰۰۶). در این حالت در پی گفتن چیزی اغلب عملی انجام می‌شود.

مورد مهم در نظریه کنش گفتاری، درک بافت و موقعیتی است که این گفته‌ها در آن قرار می‌گیرد که اگر با توجه به بافت، درست انتخاب شده باشند به هدف اصلی که ارتباط است می‌رسیم و پیام به‌درستی به شنونده منتقل می‌شود. بعدها جان راجرز سرل دسته‌بندی آستین بر افعال کنشی را گسترش داد و آن‌ها را به پنج دسته زیر تقسیم کرد:

کنش ترغیبی^۱ هدف این کنش، ترغیب شنونده برای انجام کاری است. کنش‌های ترغیبی را می‌توان در پرسش‌ها یا درخواست‌ها مشاهده کرد. مثال از گفتار کودک عادی: «می‌تونی لطفاً پنجره رو باز کنی؟» (تعدیل شده)

کنش تعهدی^۲: متعهد کردن گوینده برای انجام عملی در آینده هدف این کنش است، مانند قول دادن و سوگند خوردن. مثال کودک عادی: «قول می‌دم بعداً مدادتو پس بدم.»

کنش عاطفی^۳: هدف این کنش، بیان احساسات و حالت روانی افراد، گفته‌هایی برای بیان شادی و غم، علاقه و تنفر و تمایلات و احساسات است. «خیلی خوشحال شدم که اومدی.»

-
1. Directives
 2. Commissive
 3. Expressive

کنش اظهاری^۱: هدف از این کنش، توصیف حادثه و حالتی است که گوینده عقیده خود را درباره درستی آن اظهار می‌کند. مثال: «من خیلی خسته‌م.»

کنش اعلامی^۲: کنش‌های گفتاری است که با بیان آن‌ها در جهان خارج تغییراتی واقعی ایجاد می‌شود. مثال: «تو دیگه نباید توی این گروه باشی!» (در موقعیت‌های قدرت)

در این پژوهش، تمرکز بر کنش ترغیبی در قالب درخواست است که از نظر براون و لوینسون (۱۹۸۷) یک «کنش تهدیدکننده چهره^۳» محسوب می‌شود و معمولاً نیازمند استفاده از راهبردهای ادب است.

۱.۱.۲. کنش گفتاری درخواست

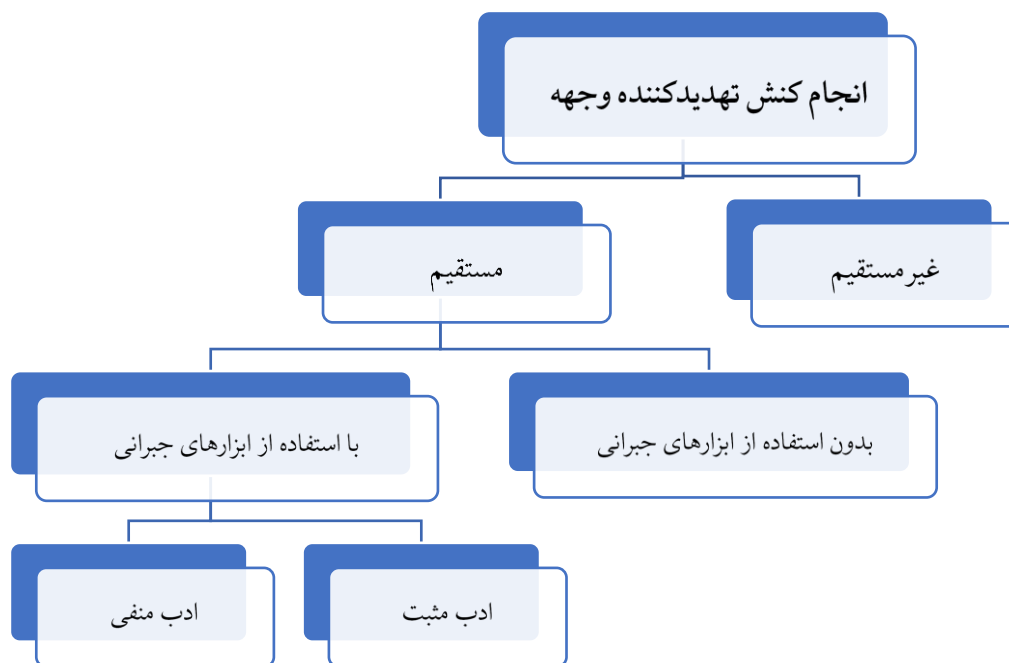
کنش گفتاری درخواست، پاره‌گفتاری است که گوینده از طریق آن از مخاطب می‌خواهد که کاری را برای او انجام دهد که مورد علاقه او (گوینده) است و تلاش خاصی را از جانب مخاطب می‌طلبد و بنابراین، تقریباً بر مخاطب تحمیل می‌شود. (بارون، ۲۰۰۳، ص. ۶۴). به این دلیل که گوینده تلاش می‌کند نفوذ خود را بر شنونده تحمیل کند، کنش گفتاری درخواست یک کنش ترغیبی می‌باشد. (هاورکیت، ۱۹۸۴) و همچنین طبق نظریه ادب براون^۴ و لوینسون^۵ (۱۹۸۷) کنش تهدیدکننده وجهه محسوب می‌شود.

۲.۲. راهبردهای ادب براون و لوینسون

براون و لوینسون (۱۹۸۷) برای کاهش تهدید کنش‌های زبانی، دو نوع ادب را پیشنهاد کردند:

- ادب مثبت: جلب توجه و تأیید مخاطب (مثلاً، «رفیق! یه لطفی می‌کنی؟»)
 - ادب منفی: کاهش تحمیل با ساختارهای غیرمستقیم (مثلاً: «ببخشید! می‌تونم یه لحظه مزاحمتون بشم؟»)
- در کودکان دیرآموز، استفاده از ادب منفی کمتر مشاهده شد و آن‌ها غالباً از ساختارهای مستقیم استفاده می‌کنند. براون و لوینسون راهبردهای ادب و به‌کارگیری راهبردهای حفظ وجهه را با یکدیگر برابر می‌دانند و آن‌ها را مانند نمودار زیر به ۵ دسته تقسیم می‌کنند:

1. Assertive
2. Declaratives
3. Face-Threatening Act
4. Brown
5. Levinson



شکل ۱ - نمودار راهبردهای ادب براون و لوینسون براساس کنش تهدیدکننده وجهه (براون و لوینسون، ۱۹۸۷، ص. ۶۱)

میزان رسمیت، اهمیت موضوع درخواست و قدرت اجتماعی دو طرف گفتگو از عواملی هستند که در انتخاب راهبرد مناسب برای درخواست کردن تأثیرگذارند. به عنوان نمونه، در ادامه به عامل قدرت اشاره خواهیم کرد.

قدرت: برای تعریف این متغیر در کاربردشناسی، می توانیم به مفاهیم و تعاریف مختلفی اشاره کنیم، که طبق تعریف براون و لوینسون (۱۹۸۷، ص. ۷۷) عبارت است از: «اندازه‌ای که گوینده می تواند طرح‌های خود را بر شنونده و طرح‌های او تحمیل کند».

اروین-تریپ^۱ (۱۹۷۶) بیان کرد که بین قدرت اجتماعی افراد و صورت‌هایی که گوینده برای درخواست انتخاب می‌کند رابطه‌ای وجود دارد؛ بنابراین، تعادل قدرت اجتماعی برای هر یک از طرفین تقاضا (تقاضاکننده و تقاضا شونده) به صورت سه مقوله زیر تعریف می‌شود:

۱. قدرت بالا- قدرت پایین

۲. قدرت پایین- قدرت بالا

۳. قدرت یکسان

برای مثال، سطح اول یعنی قدرت بالا-قدرت پایین را می‌توان در رابطه پدر و فرزند یا استاد با دانشجو مشاهده کرد. در سطح دوم، یعنی قدرت پایین-قدرت بالا، رابطه میان دانش‌آموز با معلم می‌تواند نمونه مناسبی باشد؛ و در سطح سوم یعنی قدرت یکسان، روابطی مانند رابطه بین دو دوست یا دو همکلاسی برقرار است (سیلز، ۱۹۹۱، صص. ۲۵۰-۲۵۲).

۳.۲. چارچوب بلوم-کولکا، هاوس و کاسپر (۱۹۸۹)

در این پژوهش، برای بررسی و راهبردهای درخواست از الگوی درک کنش‌های گفتاری بین‌فرهنگی بلوم کولکا^۱، هاوس^۲ و کاسپر^۳ (۱۹۸۹) استفاده شده است. براساس طبقه‌بندی نه‌گانه انگاره بلوم کولکا و همکاران (۱۹۸۹)، راهبردهای درخواست در سه سطح و درجاتی از «مستقیم بودن» بررسی می‌شود.

سطح اول: راهکارهای درخواست مستقیم^۴ و صریح هستند و از ۱ تا ۵ درجه‌بندی می‌شوند که شامل ساختارهای دستوری به سه شکل «امری»، «استفاده از افعال کنشی» و «تعدیل‌گرهای کنشی» می‌شوند. گوینده بدون پوشش زبانی، خواسته خود را بیان می‌کند.

نمونه از نوجوان دیرآموز (در بافت مدرسه): «دفتر مشقمو بده.» نمونه از نوجوان عادی (در همان موقعیت): «لطفاً دفتر مشقم رو بهم بده.»

سطح دوم: راهکارهای درخواست غیرمستقیم متعارف^۵ که درجات ۶ و ۷ را شامل می‌شوند. این راهکارها به صورت «جملات پیشنهادی» و «جملات پرسشی» نمود پیدا می‌کنند به‌عنوان نمونه، کلماتی مانند «می‌توانی» و «می‌شود». گوینده بازمینه‌سازی، خلع سلاح، خواهش، یا وعده پاداش به صورت غیرمستقیم خواسته‌اش را بیان می‌کند. «ببخشید!... اگه سرت خلوت شد، می‌تونم دفترمو بدی؟ قول می‌دم بعداً بهت کمک کنم.»

-
1. Blum-Kulka
 2. House
 3. Kasper
 4. direct
 5. Conventionally Indirect

سطح سوم: راهکارهای درخواست غیر مستقیم غیر متعارف^۱ که با درجات ۸ و ۹ نشان داده می‌شوند. این راهکارها به صورت خیلی غیر مستقیم و تنها با اشاره کوچکی نسبت به مورد درخواست و یا با توجه به بافت موقعیت بیان می‌شوند. مثال: «کاش دفتر کسی اینجا بود...»

۴.۲. تعدیل‌های حاشیه‌ای

ما می‌توانیم برای درخواست کردن از راهبردهای متفاوتی استفاده کنیم که در انتخاب آن‌ها باید به بافت توجه کنیم. یکی از راهبردها، استفاده مستقیم و جملات امری و دیگری استفاده غیر مستقیم و کمک گرفتن از تعدیل‌های حاشیه‌ای^۲ است. تعدیل‌های حاشیه‌ای همراه با کنش گفتاری درخواست، ماهیت تحمیل‌کننده و تهدیدکننده و جهت این کنش گفتارها را کاهش می‌دهد که این امر در برقراری ارتباط خوب و درست بسیار مهم است؛ بنابراین، به دلیل اهمیت موضوع در بخش زیر به توصیف تعدیل‌های حاشیه‌ای درخواست می‌پردازیم.

۴.۲.۱. تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست

به‌طور کلی، درخواست‌ها به دو گروه پاره‌گفتار اصلی^۳ و تعدیل‌های حاشیه‌ای تقسیم می‌شوند. گروه پاره‌گفتار اصلی همان پاره‌گفتاری است که نقش درخواست را دارد و می‌توان آن را به‌تنهایی بیان کرد. تعدیل‌های حاشیه‌ای پاره‌گفتارهای اضافی هستند که به بعد یا قبل پاره‌گفتار اصلی اضافه می‌شوند که فشار آن را کمتر یا بیشتر می‌کنند و به دو گروه درونی و بیرونی تقسیم می‌شوند.

(۱) تعدیل‌های درونی^۴: عناصر زبانی هستند که درون خود پاره‌گفتار اصلی درخواست می‌آیند. درواقع درون ساختار

دستوری درخواست می‌آیند:

• نرم‌گفتاری: «ممکنه...؟»

• تردید: «(ام... شاید بشه...»

مثال: نوع تعدیل‌شده نمونه واقعی (نوجوان عادی) کارکرد گشاینده‌ها «ببخشید، یه لحظه وقت داری؟» جلب توجه مخاطب نرم‌گفتاری، «میشه یه لحظه دفترتو ببینم؟» کاهش فشار زبان‌پردازی،

-
1. Non-conventionally Indirect
 2. modifiers
 3. main head act
 4. Internal Modifiers

«آگه اشکالی نداره، فقط یه لحظه...» ادب و احترام پرکننده‌ها، «ام... راستش، یه کاری داشتم...» تعلیق و مکث مؤدبانه.

۲) تعدیل‌های بیرونی^۱: عناصر زبانی هستند که در بافت زبانی بلافصل پاره‌گفتار اصلی درخواست رخ می‌دهند. پیش یا پس از درخواست می‌آیند و زمینه‌سازی می‌کنند (سافونت و کامپوی، ۲۰۰۲، ص. ۱۴۴).

• زمینه‌چین: «سرم درد می‌کنه آگه بشه یه لیوان آب بدی ممنون می‌شم»

• قول پاداش: «آگه برام بیاری، یه خوراکی بهت می‌دم!»

مثال‌هایی از نمونه گفتار نوجوان عادی با کارکرد

زمینه‌چین: «امروز فراموش کردم دفترمو بیارم...»

توجیه، مقدمه‌سازی و خلع سلاح: «میدونم سرت شلوغه، اما آگه ممکنه...»

کاهش مخالفت احتمالی بسط‌دهنده: «فقط یه نگاهی بندازم، بعد می‌ذارم سر جاش»

کاهش تحمیل قول پاداش: «آگه بدی، بعداً جزوه‌تو کامل برات می‌نویسم»

انگیزش برای همکاری: در کودکان دیرآموز، این عناصر به مراتب کمتر دیده می‌شود.

در ادامه و در جدول شماره ۱، تقسیم‌بندی تعدیل‌های حاشیه‌ای از پژوهش الکن سولر^۲ و همکاران (۲۰۰۵) آورده شده است. استفاده درست از تعدیل‌های حاشیه‌ای به این دلیل که ادب را منعکس می‌کنند اهمیت دارند.

گروه‌ها	زیرگروه	مثال
تعدیل‌های درونی	گشاینده‌ها ^۳	فربون دستت اون پنجره رو باز می‌کنی؟
	تلطیف‌کننده‌ها ^۴	میشه یه لحظه اون پنجره رو باز کنی؟
		ممکنه پنجره رو باز کنی؟
		بنفهمی نفهمی
	زبان‌پردازی	

1. External Modifiers
2. Alc'an Soler
3. openers
4. softeners

گروه‌ها	زیرگروه	مثال
	تشدیدکننده‌ها ^۱	باید تا ۱۵ شهریور دفاع کنی.
	پرکننده‌ها ^۲	اوم اوم... میشه پنجره رو باز کنی؟
		می‌دانید منظورم این است که...
		مهمونی ساعت هفته، زودتر بیا خب؟
		ببخشید... بین... آقا...
تعدیل‌های درونی	آماده‌کننده‌ها ^۳	ممکنه لطف کنی یک لیوان آب بدی؟
	زمینه‌چین‌ها ^۴	میشه چراغ رو خاموش کنی؟ سرم درد می‌کنه.
	خلع سلاح‌کننده‌ها ^۵	بابا، بی‌زحمت اون چراغ رو خاموش کن.
	بسط‌دهنده‌ها ^۶	فردا تولدمه میتونی بیای؟ خوش میگذره ها خواهش میکنم بیا.
	قول‌پاداش‌ها ^۷	سراحت یک پفک میخوری؟ اگه بخوری قول میدم نصفش رو به تو بدم.
	خواهش ^۸	لطفاً در را باز کنید.

۱.۱.۴.۲. تعدیل‌های درونی

الکن و همکاران (۲۰۰۵) در تحقیقات خود تعدیل‌های درونی را به چهار نوع اصلی تقسیم کردند که در ادامه توصیف مختصری داده می‌شود:

1. intensifiers
2. fillers
3. preparators
4. grounders
5. disarmers
6. expanders
7. Promise of rewards
8. please

الف) گشاینده‌ها: این نوع تعدیل‌ها به دنبال جستجوی مشارکت مخاطب هستند و باعث تعدیل شدن کل درخواست می‌شوند (سیفیانو، ۱۹۹۹).

ب) تلطیف‌کننده‌ها: تلطیف‌کننده‌ها عباراتی هستند که فشار درخواست را کاهش می‌دهند و به سه نوع کم‌انگاری‌ها، نرم‌گفتاری‌ها و زبان‌پردازی‌ها تقسیم می‌شوند.

ج) تشدیدکننده‌ها: سومین تعدیل‌های درونی، تشدیدکننده‌ها هستند که تأثیر درخواست را افزایش می‌دهند و در بیشتر مواقع ممکن است رفتاری بی‌ادبانه تلقی شوند (الکن و همکاران، ۲۰۰۵) و عواملی مانند خستگی، ناراحتی، موضع پایین‌تر بودن و قدرت کمتر و... موجب تولید آن‌ها شوند. البته در بعضی مواقع هم می‌تواند نشانه بی‌ادبی نباشد و فقط به دلیل قدرت بیشتر اتفاق بیفتد، مانند وقتی استاد به دانشجو می‌گوید: «باید تا ۳۰ خرداد دفاع کنی».

د) پرکننده‌ها: آخرین نوع تعدیل‌های درونی، پرکننده‌ها هستند که برای پر کردن خلأهای گفتگو استفاده می‌شوند. الکن و همکاران (۲۰۰۵) پرکننده‌ها را به چهار گروه تردیده‌ها، کمک‌کننده‌ها، پذیراها و جلب‌توجه‌کننده‌ها تقسیم کرده‌اند.

۲.۱.۴.۲. تعدیل‌های بیرونی

تعدیل‌های بیرونی در شش گروه طبقه‌بندی شده‌اند:

الف) آماده‌کننده‌ها: به عناصری که با کمک آن‌ها قبل از بیان درخواست ابتدا مخاطب را آماده می‌کنند، آماده‌کننده

می‌گویند (الکن و همکاران، ۲۰۰۵). در این نوع تعدیل‌ها، درخواست‌کننده ابتدا محتوای درخواست خود را به مخاطب نمی‌گوید و با این کار ابتدا مخاطب را مجبور می‌کند پاسخی بدهد، مانند: ممکنه لطیف کنی؟

ب) زمینه‌چین‌ها: دومین تعدیل‌گر بیرونی، زمینه‌چین‌ها هستند که دلیل درخواست را بیان می‌کنند و نوعی تقویت‌کننده هستند و باعث می‌شوند مخاطب مشتاق به همکاری شود (الکن و همکاران، ۲۰۰۵).

ج) خلع‌سلاح‌کننده‌ها: با استفاده از این تعدیل‌ها هرگونه مخالفت یا اعتراض مخاطب در مواجهه با درخواست از بین می‌رود (سیفیانو، ۱۹۹۹) و ممکن است به نوعی تحمیلی باشد مانند: «بی زحمت در را می‌بندی؟».

د) بسط‌دهنده‌ها: بسط‌دهنده‌ها، عدم قطعیت را نشان می‌دهند و به تکرار مربوط می‌شوند و درخواست‌کننده می‌تواند با استفاده از عبارات هم‌معنی و بسط دادن واژگان، درخواست خود را تکرار کند.

ه) قول‌پاداش: استفاده از این تعدیل‌ها برای بیشتر جذاب کردن درخواست است که اگر درخواست قبول شود پاداشی به مخاطب داده می‌شود (الکن و همکاران، ۲۰۰۵).

و) خواهش: آخرین تعدیل بیرونی خواهش است که میزان تحمیل درخواست را کم می‌کند و نشانه‌ای از ادب است. سیفیانو (۱۹۹۹) این تعدیل را رایج‌ترین نوع تعدیل در درخواست‌ها می‌داند.

با تکیه بر نظریه‌های کلاسیک و چارچوب‌های کاربردشناختی مدرن، این مقاله تلاش می‌کند تفاوت‌های سطح کاربرد زبان در نوجوانان دیرآموز و عادی را در قالب الگوهای درخواست تحلیل کند. نمونه‌های گفتاری مستند نشان می‌دهد که تفاوت در سطح شناختی و اجتماعی، بر انتخاب ساختارهای زبانی تأثیرگذار است.

۳. پیشینه تحقیق

مطالعات متعددی در حوزه کنش گفتاری درخواست و نقش تعدیل‌های حاشیه‌ای در زبان‌های مختلف انجام شده است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که راهبردهای درخواست تحت تأثیر عوامل زبانی، فرهنگی، و اجتماعی قرار دارند و در گروه‌های زبانی و شناختی مختلف می‌توانند الگوهای متفاوتی را نشان دهند.

۱.۳. مطالعات داخلی

تاجعلی (۱۳۸۸) به بررسی تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست فارسی‌زبانان پرداخت. یافته‌های او نشان داد که فارسی‌زبانان معمولاً درخواست‌های خود را با مقدمه‌چینی و زمینه‌چینی آغاز می‌کنند و استفاده از تعدیل‌های درونی و بیرونی به متغیرهایی مانند سن، جنسیت، میزان تحصیلات، و فاصله اجتماعی بستگی دارد. مدرسی و تاجعلی (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی میزان و نوع راهبردهای مستقیم، غیرمستقیم، و تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که رابطه معناداری بین میزان رسمیت، اهمیت موضوع درخواست، و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای وجود دارد، اما زبان‌آموزان فارسی به اندازه فارسی‌زبانان بومی از این ابزارها استفاده نمی‌کنند.

شیخ‌محمدی و همکاران (۱۳۹۸) نوع و تعداد راهبردهای بیان تقاضا را در زبان کردی-گویش مَکری بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند که جنسیت گوینده و سطح قدرت مخاطب تأثیر معناداری بر انتخاب راهبردهای بیان تقاضا دارد و افراد در سطوح قدرت مختلف، الگوهای متفاوتی از درخواست را به کار می‌برند.

شاهسوار و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی دانش کاربردشناختی زبان‌آموزان فارسی از طریق کنش‌های گفتاری عذرخواهی و درخواست پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که زبان‌آموزان در مقایسه با فارسی‌زبانان بومی، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای مستقیم دارند و درک کمتری از تعدیل‌های حاشیه‌ای دارند. این یافته‌ها نشان‌دهنده

اهمیت آموزش راهبردهای کاربردشناختی در فرآیند یادگیری زبان دوم است.

۲.۳. مطالعات بین‌المللی

مارتینز-فلور (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای بر روی اسپانیایی‌زبانانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموختند، نشان داد که در کنش گفتاری درخواست، عبارت لطفاً (please) یکی از پرکاربردترین تعدیل‌های درونی است. او همچنین دریافت که زبان‌آموزان انگلیسی در مقایسه با انگلیسی‌زبانان بومی، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای مستقیم دارند.

بلوم-کولکا و اولشتاین (۱۹۸۴) در پژوهش خود بر روی درک بین‌فرهنگی کنش گفتاری درخواست، دریافتند که در زبان‌های مختلف، میزان مستقیم یا غیرمستقیم بودن درخواست‌ها متفاوت است. آن‌ها مدل سه‌گانه درخواست مستقیم، غیرمستقیم متعارف، و غیرمستقیم غیرمتعارف را ارائه دادند که هنوز یکی از چارچوب‌های اصلی در مطالعات کنش گفتاری است.

براون و لوینسون (۱۹۸۷) نظریه ادب زبانی را مطرح کردند و نشان دادند که میزان تهدید چهره مخاطب^۱ در کنش‌هایی مانند درخواست، بر انتخاب راهبردهای زبانی تأثیر می‌گذارد. آن‌ها چنین فرض کردند که گویندگان برای کاهش این تهدید، از راهبردهای ادب مثبت و منفی مانند تعدیل‌های درونی و بیرونی استفاده می‌کنند.

سافونت و کامپوی (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای نشان دادند که در تعاملات زبانی، استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای نه تنها میزان تحمیل درخواست را کاهش می‌دهد، بلکه به درک بهتر مخاطب از قصد گوینده کمک می‌کند. یافته‌های آن‌ها تأکید داشت که آموزش زبان دوم باید شامل راهبردهای کاربردشناختی باشد تا زبان‌آموزان بتوانند به‌طور مؤثرتر در موقعیت‌های اجتماعی ارتباط برقرار کنند.

۳.۳. مطالعات مرتبط با کودکان دیرآموز

مطالعات مرتبط با کنش گفتاری در کودکان دیرآموز کمتر موردبررسی قرار گرفته‌اند، اما برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این کودکان در درک و تولید راهبردهای زبانی پیچیده با چالش‌هایی مواجه هستند.

یوون و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی روی کودکان دارای ناتوانی‌های شناختی نشان داد که این کودکان در مقایسه

با همسالان عادی خود، بیشتر از راهبردهای مستقیم برای بیان درخواست استفاده می‌کنند و توانایی کمتری در به‌کارگیری تعدیل‌های زبانی دارند.

هاگمن و همکاران (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای بر روی کودکان با اختلالات زبانی دریافتند که این کودکان در استفاده از راهبردهای غیرمستقیم و تعدیل‌های حاشیه‌ای ضعف دارند و معمولاً پیام‌های خود را به شکلی ساده و مستقیم بیان می‌کنند.

پژوهش حاضر با تکیه بر مطالعات پیشین، تلاش دارد تا این تفاوت‌ها را در یک مطالعه میدانی بررسی کند و میزان استفاده از راهبردهای درخواست در کودکان دیرآموز و عادی را مقایسه نماید.

۴. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کیفی-کمی و با رویکرد توصیفی-تحلیلی انجام شده است. هدف اصلی، بررسی و مقایسه راهبردهای کنش گفتاری درخواست در نوجوانان عادی و نوجوان دیرآموز با استفاده از چارچوب‌های نظری بلوم-کولکا، هاوس و کاسپر (۱۹۸۹) و براون و لوینسون (۱۹۸۷) است.

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۴ تا ۱۷ ساله در مدارس عادی است. از این جامعه، ۳۰ دانش‌آموز عادی (۱۵ دختر و ۱۵ پسر) از مدارس دولتی انتخاب شدند. نمونه موردی مطالعه، یک دانش‌آموز دختر دیرآموز ۱۷ ساله در پایه دهم است که بر اساس ارزیابی روان‌شناختی، در گروه دانش‌آموزان دیرآموز با بهره هوشی مرزی (IQ بین ۷۰ تا ۸۵) طبقه‌بندی شده است. انتخاب این فرد به‌صورت هدفمند انجام شد.

ابزار اصلی پژوهش، آزمون تکمیل گفتمان^۱ است. این آزمون شامل ۲۰ موقعیت فرضی است که هر یک طراحی شده‌اند تا یکی از متغیرهای بافتی را بررسی کنند؛ متغیرهایی مانند:

- رسمیت موقعیت (رسمی / غیررسمی)
- آشنایی با مخاطب (آشنا / ناآشنا)
- اهمیت موضوع درخواست (بااهمیت / کم‌اهمیت)
- قدرت و سن مخاطب (هم‌رده / مافوق / مادون)

در هر موقعیت، شرکت‌کننده باید خود را جای شخصیت داستان فرض کرده و جمله‌ای را تولید کند که با آن از مخاطب فرضی درخواست می‌کند.

نمونه‌ای از موقعیت آزمون: DCT

«فرض کن در کلاس نشسته‌ای و دفتر مشق خود را فراموش کرده‌ای. دوست کنارت نشسته است. چه جمله‌ای برای درخواست دفتر از او می‌گویی؟»

«فرض کن با مدیر مدرسه‌ای روبه‌رو شده‌ای که او را نمی‌شناسی، و نیاز داری یک برگه از دفتر او قرض بگیری. چگونه درخواست خود را بیان می‌کنی؟»

پرسش‌نامه ابتدا به صورت فردی و بدون محدودیت زمانی در اختیار شرکت‌کنندگان عادی قرار گرفت. پس از اطمینان از فهم کامل دستورالعمل توسط دانش‌آموزان، پاسخ‌ها جمع‌آوری و رمزگذاری شدند. در ادامه، همان پرسش‌نامه با شرایط و راهنمایی مشابه به نوجوان دیرآموز ارائه شد، و پاسخ‌های او نیز ثبت گردید.

پاسخ‌های دانش‌آموزان با استفاده از طبقه‌بندی نه‌گانه بلوم-کولکا و همکاران (۱۹۸۹) و نیز دسته‌بندی تعدیل‌های حاشیه‌ای براساس الکن و همکاران (۲۰۰۵) تحلیل شدند. برای تحلیل کمی، داده‌ها در سه گروه کلی قرار گرفتند:

- راهبردهای مستقیم
- تعدیل‌های درونی
- تعدیل‌های بیرونی

تجزیه و تحلیل آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد. آزمون خی‌دو (Chi-square) برای تعیین تفاوت معنادار بین استفاده از راهبردها در دو گروه به کار گرفته شد. سطوح معناداری با $\alpha = 0.05$ تعیین گردید.

در تمام مراحل پژوهش، رضایت‌نامه آگاهانه از والدین دانش‌آموزان دریافت شد. همچنین، به تمامی شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پاسخ‌هایشان محرمانه باقی می‌ماند و صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۵. تحلیل داده‌ها

پاسخ‌های دریافتی از آزمون تکمیل گفتمان در سه دسته اصلی راهبردهای درخواست طبقه‌بندی شدند: مستقیم، تعدیل‌های درونی و تعدیل‌های بیرونی. در مجموع، از ۳۰ نوجوان عادی ۴۲۰ نمونه گفتار و از نوجوان دیرآموز ۲۰

نمونه استخراج شد. پرسشنامه حاضر در بافت‌های موقعیتی مختلفی طراحی شده است که به صورت زیر آورده شده است:

بافت رسمی آشنا و موضوع بی اهمیت

بافت رسمی آشنا و موضوع بااهمیت

بافت رسمی غیرآشنا و موضوع بی اهمیت

بافت رسمی غیرآشنا و موضوع بااهمیت

بافت غیررسمی آشنا و موضوع بی اهمیت

بافت غیررسمی آشنا و موضوع بااهمیت

بافت غیررسمی غیرآشنا و موضوع بی اهمیت

بافت غیررسمی غیرآشنا و موضوع بااهمیت

نتایج توزیع فراوانی در جدول زیر آمده است:

راهبردها	نوجوانان عادی		نوجوان دیرآموز	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مستقیم	۱۱۰	۲۶/۱۹%	۱۱	۵۵%
تعدیل‌های درونی	۲۱۸	۵۱/۹۰%	۵	۲۵%
تعدیل‌های بیرونی	۹۲	۲۱/۹۰%	۴	۲۰%
کل	۴۲۰	۱۰۰%	۲۰	۱۰۰%

در این پژوهش، از آزمون خی دو (Chi-Square) برای بررسی تفاوت میزان استفاده از راهبردهای درخواست بین نوجوانان عادی و نوجوان دیرآموز استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت بین دو گروه از نظر استفاده از راهبردهای درخواست، در سطح ۹۵٪ معنی دار است ($p = 0.014$). این یعنی احتمال این که نتایج حاصل تصادف باشد، بسیار کم است و می توان گفت که نوجوان دیرآموز و عادی به طور معناداری در نحوه درخواست‌های خود تفاوت دارند. نوجوان دیرآموز به طور معناداری بیشتر از راهبرد مستقیم استفاده کرده و از تعدیل‌های درونی و بیرونی کمتر بهره برده است.

در ادامه، نمونه‌هایی از داده‌های استخراج‌شده آورده شده است که نشان‌دهنده تفاوت راهبردی در کاربرد زبان بین دو گروه است.

الف) نمونه‌ای از درخواست مستقیم (راهبرد سطح اول)

- نوجوان عادی: «میشه لطفاً دفترو بدی؟» (تعدیل درونی، نرم‌گفتاری)
- نوجوان دیرآموز: «دفترو بده.» (درخواست مستقیم، امری)

تحلیل: نوجوان دیرآموز از فرم امری استفاده کرده و هیچ عنصر تعدیلی به‌کار نبرده است. این شکل بیان، بار تهدید چهره بالایی دارد. نوجوان عادی با افزودن «لطفاً» و ساختار پرسشی، بار تحمیلی را کاهش داده و ادب زبانی را رعایت کرده است.

ب) نمونه‌ای از تعدیل درونی: گشاینده + تلطیف

- نوجوان عادی: «بیخشید می‌تونم کمک کنی تکلیفمو بنویسم؟»
- نوجوان دیرآموز: «کمک کن تکلیفمو بنویسم»

تحلیل: در نمونه اول، سه عنصر تعدیلی به‌کار رفته: (۱) گشاینده «بیخشید»، (۲) ساختار پرسشی، و (۳) ضمیر مهربانانه. در نمونه دوم، هیچ تعدیلی وجود ندارد و فقط کنش اصلی به‌کار رفته است.

ج) نمونه‌ای از تعدیل بیرونی: قول پاداش

- نوجوان عادی: «اگه دفترو بدی، برات خوراکی می‌خرم!»
- نوجوان دیرآموز: «دفترو بده دیگه!»

تحلیل: در گفتار نوجوان عادی، یک استراتژی تعامل مثبت (قول پاداش) برای کاهش فشار درخواست دیده می‌شود. در نمونه دوم، فقدان هر نوع راهبردی برای جلب همکاری مخاطب مشهود است.

د) کاربرد همزمان تعدیل‌های درونی و بیرونی

- نوجوان عادی: «بیخشید، سرم درد می‌کنه، میشه اون چراغ رو خاموش کنی؟»
- نوجوان دیرآموز: «چراغو خاموش کن.»

تحلیل: نوجوان عادی از ترکیب زمینه‌چین، نرم‌گفتاری و گشاینده استفاده کرده است، درحالی‌که نوجوان دیرآموز فقط به ساختار امری اکتفا کرده است.

این داده‌ها نشان می‌دهند که نوجوان دیرآموز توانایی محدودی در انتخاب و کاربرد راهبردهای ادب دارد، به‌ویژه در استفاده از تعدیل‌های درونی (مانند نرم‌گفتاری) و تعدیل‌های بیرونی (مانند زمینه‌چینی و آماده‌سازی مخاطب) ضعف محسوسی دیده می‌شود. این الگو احتمالاً ریشه در موارد زیر دارد:

۱. محدودیت‌های شناختی: استفاده از راهبردهای غیرمستقیم نیازمند پردازش سطح بالاتر زبانی و اجتماعی است.
۲. فقر تعاملات اجتماعی پیچیده: نوجوانان دیرآموز ممکن است در معرض تعاملات اجتماعی متنوع قرار نگیرند.
۳. عدم آموزش صریح مهارت‌های کاربردشناختی: در مدارس عادی، آموزش کاربرد زبان اغلب مورد غفلت قرار می‌گیرد.

نتیجه‌گیری

یافته‌ها تأیید می‌کنند که نوع راهبرد انتخاب‌شده برای بیان درخواست، نمایانگر سطح درک اجتماعی، شناختی و زبانی گوینده است. تفاوت معنادار مشاهده‌شده در نوع استفاده از راهبردهای زبانی بین کودکان عادی و دیرآموز، نشان می‌دهد که توانایی بهره‌گیری از تعدیل‌ها، بخشی از مهارت‌های پیچیده کاربردشناختی است که در گروه دیرآموز به حمایت و آموزش ویژه نیاز دارد.

نتایج این پژوهش نشان داد که نوجوانان دیرآموز و عادی در استفاده از راهبردهای زبانی مرتبط با کنش گفتاری «درخواست» تفاوت‌های معناداری دارند. نوجوان دیرآموز با بسامد بیشتری (۵۵٪) از ساختارهای مستقیم بهره می‌برد، درحالی‌که نوجوانان عادی تمایل بیشتری به استفاده از تعدیل‌های درونی (۵۱.۹٪) دارند. این اختلاف از نظر آماری نیز معنادار بود ($p=0.014$) و گویای تفاوت بنیادین در عملکرد کاربردشناختی دو گروه است.

تحلیل کیفی نمونه‌های گفتاری نیز این یافته‌ها را تأیید کرد. نوجوانان عادی، هنگام بیان درخواست، اغلب از عناصر ادب مثبت و منفی، مانند گشاینده‌ها («بیخشید»)، نرم‌گفتاری‌ها («ممکنه...»)، و زمینه‌چین‌ها بهره‌گرفتند. در مقابل، نوجوان دیرآموز عمدتاً به جملات امری ساده و فاقد تعدیل‌های حاشیه‌ای متوسل شد. این امر می‌تواند ناشی از محدودیت‌های شناختی، ضعف در پردازش موقعیت‌ها و مهارت‌های اجتماعی، و فقدان آموزش هدفمند راهبردهای کاربردشناختی باشد.

درمجموع، یافته‌های این پژوهش بر ضرورت طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی متمرکز بر توسعه مهارت‌های

کنش گفتاری، به‌ویژه در کودکان دیرآموز، تأکید می‌کند. توانمندسازی این گروه در استفاده از ابزارهای زبانی برای تعامل مؤثر، می‌تواند نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها منجر شود، بلکه به تقویت اعتمادبه‌نفس اجتماعی‌شان نیز کمک کند.

این پژوهش نشان می‌دهد که کودکان دیرآموز ممکن است در زمینه مهارت‌های کاربرشناختی زبان نیاز به آموزش‌های ویژه داشته باشند تا بتوانند راهبردهای زبانی متنوع‌تری را در تعاملات اجتماعی خود به کار ببرند. مطالعات پیشین نشان می‌دهند که راهبردهای درخواست تحت تأثیر عوامل زبانی، فرهنگی، و شناختی قرار دارند و استفاده از راهبردهای تعدیلی می‌تواند نشان‌دهنده میزان آگاهی‌گرفته از مؤلفه‌های ادب و تعاملات اجتماعی باشد. همچنین، پژوهش‌های مرتبط با کودکان دیرآموز نشان می‌دهند که این گروه تمایل بیشتری به استفاده از درخواست‌های مستقیم دارند و کمتر از تعدیل‌های زبانی بهره می‌برند که پژوهش حاضر نتایج مطالعات گذشته را تأیید می‌کند.

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

۱. بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های کاربرشناختی در افزایش استفاده از راهبردهای تعدیل‌کننده در کودکان دیرآموز.
۲. مقایسه این الگوها در کودکان دیرآموز با زبان‌های مختلف برای بررسی نقش فرهنگ و زبان در این تفاوت‌ها.
۳. تحلیل تعاملات طبیعی کودکان دیرآموز در محیط‌های اجتماعی برای درک بهتر فرایند درخواست در گفتار روزمره آن‌ها.

کتابنامه

- آقاگل زاده، ف. (۱۳۹۱) توصیف و تبیین ساخت‌های ایدئولوژیک زبانی در تحلیل گفتمان انتقادی. پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی. ۲ (۱۰). صص ۱-۱۹.
- تاجعلی، م. (۱۳۸۸). تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست کردن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- حسینی معصوم، س. م.؛ و رادمرد، ع. (۱۳۹۴). تأثیر بافت زمانی- مکانی بر تحلیل کنش گفتار؛ مقایسه فراوانی انواع کنش‌های گفتار در سوره‌های مکی و مدنی قرآن کریم. جستارهای زبانی. ۶ (۳). صص ۶۵-۹۲.
- شاهسوار، م.، و علوی، س. م.، و نوروزی، م. ح. (۱۳۹۷). ارزشیابی پویا دانش کاربردشناسی: با تکیه بر کنش‌های گفتاری علرخواهی و درخواست. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)، ۸ (۱)، صص ۱۸۷-۲۰۵.
- شیخ‌محمدی، ج.، و یاراحمدزهی، ن.، و محمدیان، ا. (۱۳۹۸). انتخاب راهبردهای کنش گفتاری تقاضا در زبان کردی بر اساس دو عامل اجتماعی جنسیت و قدرت. پژوهش‌های زبانی. ۱۰ (۱)، صص ۱۸۳-۲۰۲.
- غفوریان، م.، و عاشوری، م. (۱۳۹۶). دانش‌آموزان دیرآموز: ارزیابی پویا، ویژگی‌ها، شناسایی، شیوه‌های تدریس و بهبود ظرفیت یادگیری. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۷ (۴)، پی‌پی ۱۴۷. صص ۵۷-۶۴.
- مدرسی تهرانی، ی.، و تاجعلی، م. (۱۳۹۱). کنش گفتاری درخواست: مقایسه فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱ (۲)، ۸۳-۱۰۷.
- Alc'an Soler, E., Safont Jorda, P. & Martinez-Flor, A. (2005). Towards A Typology of Modifiers for the Speech Act of Requesting: A Socio- Pragmatic Approach. *Revista Electronica de Linguis Aplicada*, Vol. 4. 1- 35.
- Austin, John (1962). *How to Do Things with words*. Oxford University Press
- Babazade, Yasin. (2025). Speech Acts and Hidden Meaning: A Journey into Pragmatics. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. Vol. 2, No. 1. pp. 221-228.
- Barber, A., & Stainton, R. J. (Eds.). (2010). *Concise Encyclopedia of philosophy of language and linguistics*. Elsevier.
- Barron, A. (2003). Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context. Amsterdam: John Benjamins.
- Blum-Kulka, S., and Olshtain, E. 1984. Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP), *Applied Linguistics*, 5(3): 196-213.
- Blum-Kulka, S., House, J., and Kasper, G. 1989. *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.
- Brown, G., and Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Brown, P. Levinson, S. C. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics & Phonetics* (Fifth edition). Oxford: Blackwell.
- Ervin-Tripp S. (1976). Is Sybil there? The Structure of Some American English Directives. *Language in Society*. 5 (1). 25-66.
- Hagmann, C. E., Wyble, B., Shea, N., LeBlanc, M., Kates, W. R., & Russo, N. (2016). Children with Autism Detect Targets at Very Rapid Presentation Rates with Similar Accuracy as Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 46, 1762-1772.
- Halliday, M. A. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press.
- Haverkate, Henk. (1984). *Speech Acts, Speakers and Hearers*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malmkjær, K. (2010). *The Routledge Linguistics Encyclopaedia*. Third Edition. Routledge: New York.
- Martinez-Flor, A. (2009) The Use and Function of "Please" in Learners' Oral Requestive Behaviour: A Pragmatic Analysis *Journal of English Studies*. Volume 7, pp 35-54.
- Oishi, E. (2006), Austin's speech act theory and the speech situation. *Escrizi Filosofici*. No. 1. pp. 1-14.
- Safont, M. P. & M. C. Campoy. (2002). Requests in Learners' Dictionaries: Their Role in Foreign Language Users' Pragmatic Competence and Meta-Pragmatic Awareness. *ELIA*, pp 139-155.
- Searle, R. J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sifianou, M. (1999). *Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Sills, D. L. 1991. *International encyclopedia of the social sciences*, Vol. 19: New York: Free Press.
- Yvonne M.Y. Han, Agnes S. Chan, Sophia L. Sze, Mei-Chun Cheung, Chun-kwok Wong, Joseph M.K. Lam, Priscilla M.K. Poon. (2013). Altered immune function associated with disordered neural connectivity and executive dysfunctions: A neurophysiological study on children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 7, Issue 6, pp 662-674.