

## تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع در بین دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط\*<sup>۱</sup>

علی درخشان<sup>۲</sup>

فرزانه شکی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۱۱

### چکیده

کاربردشناسی، یکی از گرایش‌های نسبتاً نوظهور در رشته زبان‌شناسی است که همواره مورد توجه پژوهشگران بوده و به حوزه مستقل از پژوهش‌های زبان‌شناختی تبدیل شده است. با توجه به اهمیت دانش کاربردشناسی در بهبود توانش ارتباطی زبان‌آموزان، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آموزش تلویحی و

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.23938.16

<sup>۲</sup> نگارندگان بر خود لازم می‌دانند تا از حمایت مادی و معنوی دانشگاه گلستان از این اثر، قدردانی نمایند. همچنین باید اشاره نمود که این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی شماره ۹۷۱۷۱۲ است.

<sup>۳</sup> دکترای آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان (نویسنده مسئول)؛ a.derakhshan@gu.ac.ir

<sup>۴</sup> دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه

گلستان؛ f.shakki@gu.ac.ir

تشریحی با استفاده از برش‌های ویدئویی بر درک کاربردشناسی دو کنش گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع پرداخته‌است. به این منظور، تعداد ۴۹ دانشجوی نیم‌سال اول رشته ادبیات و آموزش زبان انگلیسی سطح متوسط از دانشگاه گلستان برمبنای آزمون تعیین سطح آکسفورد به عنوان جمعیت نمونه انتخاب شدند. محدوده سنی این زبان‌آموزان، بین ۱۸ الی ۳۳ سال بود. زبان‌آموزان به صورت تصادفی در سه گروه آموزش تلویحی، آموزش تشریحی و کنترل گروه‌بندی شدند. در گروه تشریحی، زبان‌آموزان توضیحات فراکاربردشناسی، بازخوردهای مستقیم و آموزش‌های مستقیم ارتقاء آگاهی دریافت کردند. هر چند زبان‌آموزان گروه تلویحی تحت آموزش ضمنی قرار گرفتند. در آموزش گروه تلویحی و تشریحی از ۶۰ فیلم کوتاه استفاده شد که از سریال «فرار از زندان» و مجموعه فیلم کتاب «تاج استون ۲» برگرفته شده بودند. در مقابل، گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی برای یادگیری چگونگی استفاده از کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع دریافت نکردند و بخش‌های گوناگون کتاب «تاجستون ۲» آموزش داده شد. پیش و پس از دوره ۱۰ جلسه آموزش، هر سه گروه در آزمون تکمیل کلام چندگزینه‌ای شرکت کردند. یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون تحلیل واریانس یک متغیره نشان داد که درک زبان‌آموزان از کنش گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع در گروه آموزش تلویحی و تشریحی، پس از اجرای آموزش ارتقاء و پیشرفت داشته‌است. همچنین، یافته‌های آزمون شفه نشان داد عملکرد گروه آموزش تشریحی بهتر از گروه تلویحی بوده و همچنین عملکرد گروه آموزش تلویحی بهتر از گروه کنترل بوده‌است. بر پایه نتایج این پژوهش به آموزگاران زبان انگلیسی پیشنهاد می‌شود که با استفاده از برش‌های ویدئویی راهکارهای آموزش تشریحی را بیش از آموزش تلویحی مورد توجه قرار دهند.

**واژه‌های کلیدی:** کاربردشناسی، آموزش تلویحی، آموزش تشریحی،

معذرت‌خواهی، امتناع

## ۱. مقدمه

کاربردشناسی رشته‌ای نسبتاً جدید در زبان‌شناسی است که حدود چهار دهه پیش به عنوان حوزه‌ای مستقل در پژوهش‌های زبان‌شناختی بنا نهاده شد. بنابراین، اهمیت فزاینده و افزایش توجه برای آزمون پیشرفت این دانش کاربردشناسی در زبان‌آموزان از دیدگاه اکتسابی، مورد توجه

قرار گرفت. این امر سبب به وجود آمدن حوزه جدیدی در پژوهش‌ها به نام کاربردشناسی بین‌زبانی<sup>۱</sup> (یا زبان واسط) (ILP) گردید (Martize-Flor, 2004, p. 4). مارتیز فلور (همان)، توانش کاربردشناسی را این‌گونه تعریف می‌کند: «توانمندی یادگیرنده در به‌کارگیری منابع زبان‌شناختی و دانش اجتماعی-فرهنگی به طریقی که مناسب با شرایط و بافت موجود باشد» (Martize-Flor, 2004, p. 3). به باور لوکاسترو (Locastro, 2002)، کاربردشناسی بین‌زبانی حوزه‌ای در کاربردشناسی است که بیشترین ارتباط را با معلمان دارد. زیرا دارا بودن دانشی عمیق نسبت به آن می‌تواند به معلمان این امکان را بدهد که مواد و برنامه درسی را نه فقط بر اساس قواعد دستوری، بلکه براساس مفاهیم کاربردشناسی و گفتار طراحی نمایند. این امر به سه عامل مهم بستگی دارد که به گمان نگارندگان مشتمل بر نخست، میزان آگاهی نسبت به ویژگی‌های کاربردشناسی اجتماعی<sup>۲</sup> و کاربردشناسی زبانی<sup>۳</sup>، دوم، رویکردهای آموزش و سوم، مواد آموزشی هستند.

در پیوند با نخستین عامل یعنی میزان آگاهی، شاروود اسمیت (Sharwood Smith, 1993; Sharwood Smith, 1981) مفهوم افزایش آگاهی<sup>۴</sup> یا ارتقای داده‌ها<sup>۵</sup> را در آموزش زبان پیشنهاد داد. وی این مفهوم را به عنوان راهی برای جلب توجه زبان‌آموزان به جنبه‌های ویژه زبان‌شناسی ارائه نمود. اسمیت (Schmidt, 1993) نقش آگاهی را در یادگیری قواعد کاربردشناسی در زبان دوم با بهره‌گیری از یافته‌های پژوهش در حوزه‌های روان‌شناسی، زبان‌شناسی و فراگیری زبان<sup>۶</sup>، مورد بررسی قرار داد. هرچند او کار خود را به عنوان «گمانه‌زنی<sup>۷</sup>» توصیف می‌نماید. وی با این حال این‌گونه استدلال می‌کند که براساس شواهد برآمده از پژوهش‌ها در زمینه یادگیری انسان<sup>۸</sup> و کاربردشناسی زبان اول و دوم، یادگیری کاربردشناسی زبان دوم نیاز به «توجه به اشکال زبانی، معانی نقشی<sup>۹</sup> و ویژگی‌های بافتی مربوطه» دارد (Schmidt, 1993, p. 35). شاروود اسمیت (Sharwood Smith, 1981) و کوندو (Kondo, 2008) کاملاً هم‌راستا با «نظریه توجه<sup>۱۰</sup>» اسمیت (Schmidt, 1993) و «ایجاد آگاهی» بیان می‌کنند که افزایش آگاهی راهبردی برای بهبود دانش

<sup>1</sup> interlanguage pragmatics

<sup>2</sup> sociopragmatic

<sup>3</sup> pragmaticlinguistic

<sup>4</sup> concept of consciousness raising

<sup>5</sup> input enhancement

<sup>6</sup> language acquisition

<sup>7</sup> speculative

<sup>8</sup> human learning

<sup>9</sup> functional meanings

<sup>10</sup> noticing hypothesis

کاربردشناسی بین‌زبانی زبان آموزان است. همچنین، باردووی هارلیگ (Bardovi-Harlig, 1996) بیان نمود که به جای پیروی از مدل معلم-محور در کلاس می‌توان بر افزایش دانش کاربردشناسی زبان آموزان تأکید کرد.

اشمیت (Schmit, 2001) تأکید می‌کند اگر زبان آموزان نسبت به ویژگی‌های کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی آگاهی نداشته باشند، حتی اگر داده‌های کافی را دریافت نمایند، باز هم قادر نخواهند بود که دانش کاربردشناسی بین‌زبانی خود را توسعه بخشند. او چنین شرح می‌دهد که صرفاً آگاهی کلی نسبت به داده‌های زبان هدف، کافی نیست بلکه باید به اهداف ویژه آموزشی توجه شود. او می‌افزاید که «به منظور آموختن کاربردشناسی، فرد بایستی هم به اقسام زبانی طرز بیان و هم ویژگی‌های اجتماعی و بافتی مربوطه پردازد» (Schmit, 2001, p. 30).

در پیوند با دومین عامل یعنی رویکردهای آموزش، پژوهش‌ها در زمینه توسعه کاربردشناسی به نقش آموزش توجه ویژه‌ای کرده‌است (Rose & Kasper, 2001). از این دیدگاه، پژوهش‌های صورت گرفته در بافت زبان دوم بیانگر آن است که آموزش ضروری و تأثیرگذار است (Bardovi-Harlig & Hartford, 1993; Bouton, 1994). بنابراین، یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که در محیط زبان‌های خارجی که زبان آموزان از جنبه‌های مختلف کاربردشناسی آموزش دیده‌اند، ویژگی‌های کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی بیشتری را به دست می‌آورند. دو رویکرد مهم در آموزش کنش‌های گفتاری عبارت‌اند از آموزش تشریحی و تلویحی. کسپر (Kasper, 2001) بیان می‌کند در آموزش تشریحی اطلاعات فراکاربردشناختی<sup>۱</sup> به طور مستقیم از طریق توصیف، توضیح و بحث در اختیار زبان آموزان گذارده می‌شود. این در حالی است که در آموزش تلویحی، ویژگی‌های کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی مورد نظر در متن‌های گوناگون و صورت‌های گوناگون، به طور ضمنی به زبان آموزان آموزش داده می‌شود. یافته‌های اولشتاین و کوهن (Olshtain & Cohen, 1990)، مورو (Morrow, 1995) و سافونت (Safont, 2005) نظریه توجه اشمیت (Schmidt, 1993) را تأیید می‌کنند. زیرا آن‌ها ثابت کردند که چگونه افزایش آگاهی زبان آموزان به ویژگی‌های خاص زبان، یادگیری را ارتقاء می‌بخشد. همچنین، با توجه به رابطه بین تأثیر رویکردهای مختلف آموزش و یادگیری کاربردشناختی، برتری آموزش تشریحی بر آموزش تلویحی در آثار هاوس و کاسپر (House & Kasper, 1981)، هاوس (House, 1996)، رز و نگ کواي فون (Rose & Ng Kwai-Fun, 1996)

<sup>1</sup> metapragmatic

(2001)، تاکاهاشی (Takahashi, 2001) و آلکون سولار (Alcon-Soler, 2005) بیان شده است. از سوی دیگر، کوبوتا (Kubota, 1995) در پژوهشی، تأثیر رویکردهای گوناگون آموزش بر درک ویژگی‌های کاربردشناختی را مقایسه کرده است. او دریافت که آموزش تلویحی مؤثرتر از آموزش تشریحی بر روی ویژگی‌های صنعت تلویح<sup>۱</sup> است. بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است تا تأثیر آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی را بر درک کاربردشناختی کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع با استفاده از فیلم‌های کوتاه ویدئویی در بین زبان‌آموزان سطح متوسطه مورد بررسی قرار دهد.

عامل سومی که در افزایش دانش کاربردشناسی تأثیر چشمگیری دارد، مواد آموزشی وابسته به بافت است. یکی از اهداف اصلی آموزش زبان به شیوه ارتباطی<sup>۲</sup> (CLT) مهیا ساختن زبان‌آموزان برای به کارگیری دانش کاربردشناسی در بافت‌های مختلف اجتماعی است. عوامل اصلی که می‌تواند بر اکتساب توانش کاربردشناختی تأثیر داشته باشد، عبارت است از داده‌ها، سطح مهارت و طول مدت حضور در فرهنگ زبان دوم و فرهنگ زبان اول (Bardovi-Harlig, 1999). هدف اصلی پژوهش حاضر نوع داده‌هایی است که در کلاس‌های زبان به زبان‌آموزان ارائه می‌شود. بر این مبنای تأکید نگارندگان بر مواد کمک آموزشی وابسته به بافت شنیداری-دیداری است. زبان‌آموزان بایستی در موقعیت‌هایی شبیه به دنیای واقعی قرار گیرند تا از زبان هدف برای اهداف زندگی واقعی، استفاده کنند. کلاس‌های زبان، زبان‌آموزان را در شرایطی خارج از بافت<sup>۳</sup> قرار می‌دهد که امکان افزایش مهارت‌های ارتباطی و کاربردی را چندان تقویت نمی‌کند. پژوهشگران کاربردشناسی بین‌زبانی، معتقدند یکپارچه‌سازی<sup>۴</sup> داده‌های معتبر شنیداری و دیداری و نقش مداخله<sup>۵</sup> در بافت‌های زبان انگلیسی تأثیر بسیاری در افزایش دانش کنش‌های گفتاری دارند. پژوهش‌های انجام گرفته (Alcón-Soler, 2005; Eslami-Rasekh, 2005; Derakhshan & Arabmofrad, 2018; Rose, 1994; Washburn, 2001) تصدیق می‌کنند که کسب آگاهی کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناسی زبانی برای زبان‌آموزان زبان انگلیسی بسیار دشوار است. پژوهشگران بر این باورند که داده‌های واقعی شنیداری-دیداری، موقعیت‌های بسیاری را برای تمرکز بر تمامی جنبه‌های کاربرد زبان مانند شکل، معنا، نقش، توانایی‌های زبانی و غیرزبانی فراهم

<sup>1</sup> conversational implicatures

<sup>2</sup> communicative language teaching (CLT)

<sup>3</sup> decontextualized setting

<sup>4</sup> incorporative

<sup>5</sup> role of intervention

می‌نمایند. باید در نظر داشت که بسیاری از پژوهش‌ها بر روی تولید کنش‌های گفتاری کاربردشناسی از طریق رویکردهای آموزش دوگانه<sup>۱</sup> تکیه دارد (Kasper & Rose, 2002). بر این مبنای، این فرضیه مطرح می‌شود که فیلم‌های ویدئویی ممکن است نبود منابع واقعی در کتاب‌های درسی، ساعات محدود آموزشی و مکالمه‌های کلاسی را جبران کند. با توجه به سه عامل مهم اشاره شده در بهبود دانش کاربردشناسی، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر روش آموزش تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع با استفاده از فیلم‌های کوتاه ویدئویی در بین دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط می‌پردازد.

## ۲. پیشینه پژوهش

مقاله کاربردشناسی دیدگاه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است (Eslami-Rasekh, 2005; Bardovi-Harlig, 2015; Taguchi, 2017; Tajeddin & Alemi, 2014; Tajeddin & Zand Moghadam, 2012; Tayebi & Parvareh, 2014; Gholami, 2015; Mirzaei et al., 2012; Rose & Kasper, 2001; Allami & Naeimi, 2011; Anani Sarab & Alikhani, 2016). یکی از مباحث مهم در مقاله کاربردشناسی این است که چه روش‌های تدریس و مواد آموزشی به یادگیری بهتر می‌انجامد. طی سالیان گذشته، بحث‌هایی در پیوند با تأثیر و کارآمدی آموزش تلویحی و تشریحی توانش کاربردشناختی مطرح شده است. در واقع، پژوهش‌های مقایسه‌کننده کارآمدی آموزش تشریحی و تلویحی اساساً مزیت آموزش تشریحی را بر آموزش تلویحی نشان داده‌اند (Alcón-Soler, 2005; House, 1996; Koike & Pearson, 2005; Alcón-Soler, 2005; House, 1996; Koike & Pearson, 2005; Takahashi, 2001; Rose, 2005; Jeon & Kaya, 2006). برای نمونه، ال‌کون سولار (Alcón-Soler, 2005) تأثیر آموزش تشریحی و تلویحی را بر چگونگی یادگیری کنش گفتاری درخواست در انگلیسی توسط سخنوران اسپانیایی مقایسه کرد. گروه آموزش تشریحی اطلاعات فراکاربردشناختی در پیوند با ساختارها و مهارت‌های کنش گفتاری درخواست در انگلیسی را دریافت نمود. سپس آن‌ها تمرینات «تکلیف تکمیل گفتمان»<sup>۲</sup> (DCT) را با استفاده از راهبردهای درخواست هدف با توجه به طرح‌های موقعیتی مختلف تکمیل نمودند. معلم به دانش‌آموزان بازخوردهای مستقیم ارائه کرد. زبان‌آموزان حاضر در گروه آموزش تلویحی اطلاعات فرا کاربردشناختی دریافت نکردند. این زبان‌آموزان، تعدادی فیلم دیدند که در آن ساختارهای کنش درخواست و عوامل بافتی پررنگ نشده بود. یافته‌ها نشان دادند که آموزش تشریحی مؤثرتر از آموزش تلویحی بود.

<sup>1</sup> dichotomous

<sup>2</sup> discourse completion task (DCT)

در پژوهشی دیگر، تاکاهاشی (Takahashi, 2001) تأثیر چهار شرایط تقویت داده‌ها<sup>۱</sup> را بر روی توسعه راهبردهای کنش درخواست در دانش‌آموزان زبان انگلیسی آزمود. وی نشان داد که گروه «تشریحی» در استفاده از چهار راهبرد کنش درخواست بهتر از گروه‌های دیگر عمل نموده است. مارتینز فلور (Martize-Flor, 2004) از ترکیبی از فنون تلویحی برای تحلیل تأثیر آموزش تشریحی و تلویحی بر روی کنش گفتاری پیشنهادت استفاده کرده است. یافته‌ها نشان داد که سطح آگاهی و عملکرد تولید کنش گفتاری پیشنهاد<sup>۲</sup> در دو گروه آموزش تشریحی و آموزش تلویحی بهتر از عملکرد گروه کنترل بوده است. در همین راستا، علوی و دینی (Alavi & Dini, 2008) تأثیر آموزش تلویحی را در برابر آموزش تشریحی بر روی کنش گفتاری امتناع آزمودند. پنجاه و چهار زبان‌آموز تقریباً با یک زبان یکسان به طور تصادفی به سه گروه کنترل، تشریحی و تلویحی تقسیم شدند. یافته‌ها آشکار ساخت که رابطه‌ای مستقیم بین آموزش ویژگی‌های کاربردشناسی و بهبود کنش گفتاری امتناع وجود دارد. همچنین، نتایج نشان داد که گروه تشریحی عملکرد بهتری نسبت به گروه تلویحی داشت.

پژوهش‌ها در پیوند با انتقال کنش گفتاری امتناع مشخص ساخته است که تفاوت‌های بین زبان‌های بومی دانش‌آموزان و زبان هدف ممکن است منجر به انتقال راهبردهای نامناسب امتناع در زبان هدف گردد. عواملی مانند درک فاصله<sup>۳</sup> بین زبان اول و زبان هدف (Takahashi, 1996)، بافت آموزشی<sup>۴</sup> (Takahashi & Beebe, 1987)، درک موقعیت اجتماعی<sup>۵</sup> (Felix-Brasdefer, 2007; Takahashi & Beebe, 1987) و جنسیت (Hosseini, & Amerian, 2015) ممکن است بر عملکرد کنش گفتاری امتناع تأثیر بگذارد. پژوهشگران بیان کرده‌اند یکی از راه‌های از بین بردن چنین تفاوت‌ها و مشکلاتی شبیه‌سازی دنیای واقعی در کلاس‌های درس است که از طریق فیلم‌های آموزشی امکان‌پذیر است. در پژوهشی حسینی و عامریان (Hosseini & Amerian, 2015) به بررسی راهبردهای مخالفت در بین دختران و پسران پرداختند، به طوری که آن‌ها ۲۸۰ دقیقه بحث و گفتگو ضبط شده را تجزیه و تحلیل نمودند. آن‌ها بیان داشتند که به طور کلی پسران بیش از دختران مخالفت نموده و ستیزه‌جو هستند.

<sup>1</sup> input enhancement

<sup>2</sup> speech act of suggesting

<sup>3</sup> perceived distance

<sup>4</sup> learning context

<sup>5</sup> perception of social status

رز (Rose, 1994) بر این عقیده است که گفتمان در فیلم شامل بافت‌هایی است که به افزایش میزان آگاهی کمک می‌کند. (Rose, 1994, p. 58). به طور مشابه، کایننگ و ویلسون و والاس (Wallace & Canning-Wilson, 2000) بر این باورند که مواد شنیداری-دیداری کلاس‌های مورد اشاره را با دید بافت‌گرایانه زبان تکمیل می‌نمایند. این کلاس‌ها به خودی خود به زبان-آموزان در مواجهه با واژه‌ها و مفاهیم و همچنین هنجارها و قراردادهای برای به کارگیری مناسب زبان کمک می‌کنند. شرمان (Sherman, 2003) بر آن باور است که داده‌های بصری به مثابه منبعی غیرقابل مقایسه در نظر گرفته می‌شوند که فرایند یادگیری زبان را در بافت کلاس ممکن می‌سازند. زیرا زبان‌آموزان را مجهز به الگوهای واقعی برای تمرین و توسعه ادراکات شنیداری-دیداری خود می‌سازند. به همین سبب، کراندال و باستورکمن (Crandall & Basturkmen, 2004) بیان می‌کنند که داده‌های کاربردشناختی ارائه‌شده در مکالمه‌های کتاب‌های درسی بی‌بهره از شبیه‌سازی و بافت‌سازی هستند. همچنین، الکون سولار (Alcón-Soler, 2005) این گونه استدلال می‌کند که زبان‌آموزان می‌توانند از طریق مکالمه‌های کتاب درسی، تعاملات کلاس درس و فیلم‌ها دانش کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی خود را افزایش دهند.

بیرجندی و درخشان (Birjandi & Derakhshan, 2014) تأثیر فیلم‌های ویدئویی افزایش‌دهنده آگاهی بر روی درک سه کنش گفتاری معذرت‌خواهی، درخواست و امتناع را مورد بررسی قرار دادند. هفتاد و هشت زبان‌آموز ایرانی (۳۶ پسر و ۴۲ دختر) به چهار گروه (فرا کاربردشناسی، جستجوی ساختار<sup>۱</sup>، ایفای نقش<sup>۲</sup> و کنترل) تقسیم شدند. چهار گروه ۴۵ برش ویدئویی دریافت کردند (۱۵ برش برای هر کنش گفتاری). این برش‌ها از قسمت‌های مختلف فیلم‌های فلش فوروارد<sup>۳</sup>، سریال تلویزیونی استارگیت<sup>۴</sup> و فیلم آنی هال<sup>۵</sup> در استخراج شده بود که در ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دو بار در هفته به این زبان‌آموزان آموزش داده شد. یافته‌های آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان روشن نمود که هر سه روش آموزش آگاهی دانش‌آموزان را نسبت به کنش گفتاری عذرخواهی، درخواست‌ها و امتناع‌ها افزایش داد. هر چند یافته‌های آزمون تعقیبی توکی<sup>۶</sup> (HSD) نشان داد که عملکرد گروه فرا کاربردشناسی بافتی از سایر گروه‌های مورد آزمایش بهتر بوده است. همچنین، گروه جستجوی ساختار عملکرد بهتری نسبت به گروه‌های ایفای نقش و کنترل داشته است.

<sup>1</sup> form-search

<sup>2</sup> role play

<sup>3</sup> Flash Forward

<sup>4</sup> Stargate TV Series

<sup>5</sup> Annie Hall Film

<sup>6</sup> Post hoc test of Tukey



درخشان و اسلامی راسخ (Derakhshan & Eslami-Rasekh, 2015) پژوهشی را برای یافتن تأثیر برش‌های ویدئویی بر روی افزایش آگاهی کاربردشناسی<sup>۱</sup> در کلاس‌های زبان انگلیسی انجام دادند. شصت زبان‌آموز انگلیسی سطح متوسط که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، به سه گروه (بحث<sup>۲</sup>، ایفای نقش و ترجمه تعاملی<sup>۳</sup>) تقسیم شدند. گروه‌ها ۳۶ قسمت از بخش‌های مختلف سریال‌های تلویزیونی فلش فوروارد و استارگیت و فیلم آنی هال دریافت نمودند. یافته‌های برآمده از آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان نشان داد که آگاهی زبان‌آموزان نسبت به کنش گفتاری درخواست و عذرخواهی در هر سه نوع آموزش پیشرفت داشته‌است. هر چند یافته‌های برآمده از آزمون شفه<sup>۴</sup> ثابت کرد که گروه بحث عملکرد بهتری نسبت به دو گروه دیگر داشته‌است.

مروری بر پیشینه پژوهش‌های انجام شده بیانگر آن است که مطالعاتی در پیوند با تأثیر رویکردهای آموزشی تشریحی و تلویحی بر افزایش دانش کاربردشناسی انجام شده‌است. هر چند این پژوهش‌ها بیشتر بر تولید کنش‌های گفتاری تمرکز کرده‌اند. این در حالی است که درک کنش‌های گفتاری کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌است و از برش‌های ویدئویی کمتر استفاده شده‌است. بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است تا با بهره‌گیری از «نظریه توجه» اشمیت (Schmidt, 1993) و «ایجاد آگاهی» شاروود اسمیت (Sharwood Smith, 1981) تأثیر آموزش تشریحی و تلویحی را با استفاده از فیلم‌های ویدئویی بر درک دو کنش گفتاری امتناع و عذرخواهی بررسی نماید. بر این مبنا پرسش پژوهش از این قرار است؛ آیا تفاوت معناداری بین تأثیرگذاری دو رویکرد آموزشی تلویحی و تشریحی بر بهبود درک کاربردشناختی دو کنش گفتاری عذرخواهی و امتناع زبان‌آموزان فارسی زبان سطح متوسط وجود دارد؟

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. جامعه آماری

از ۶۸ دانشجوی آموزش و ادبیات زبان انگلیسی نیم‌سال تحصیلی اول که در دانشگاه گلستان مشغول به تحصیل بودند، ۴۹ زبان‌آموز در سطح متوسط بر پایه آزمون تعیین سطح آکسفورد<sup>۵</sup> انتخاب شدند. آن‌ها به طور تصادفی در سه گروه آموزش تشریحی، گروه آموزش تلویحی و

<sup>1</sup> pragmatic consciousness-raising

<sup>2</sup> discussion

<sup>3</sup> interactive translation

<sup>4</sup> Scheffe test

<sup>5</sup> Oxford quick placement test

۱۶۰ / تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع ...

گروه کنترل قرار گرفتند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۸ تا ۳۳ سال بود. شرکت‌کنندگان از دو جنس مرد (۱۸) و زن (۳۱) انتخاب شده بودند. با توجه به پرسش‌نامه پیشینه زبانی، هیچ‌یک از آن‌ها تجربه اقامت و آموزش در کشورهای انگلیسی‌زبان را نداشتند. تعداد زبان‌آموزان زن در هر سه گروه تقریباً برابر است و تأثیر جنسیت کنترل شده است.

### ۲.۳. مواد و ابزار پژوهش

به منظور همگون‌سازی زبان‌آموزان، آزمون تعیین سطح آکسفورد (Allan, 2004) برگزار شد. همچنین لازم بود تا درک کاربردشناختی زبان‌آموزان نسبت به کنش گفتاری عذرخواهی و امتناع پیش و پس از ارائه تدریس ارزیابی گردد. به این منظور، آزمون چند گزینه‌تکمیل گفتمان (Derakhshan, 2014) مورد استفاده قرار گرفت.

### ۲.۳.۱. آزمون تعیین سطح آکسفورد

با در نظر گرفتن تفاوت‌های سطح زبانی شرکت‌کنندگان و هماهنگ‌سازی آن‌ها با یک‌دیگر، آزمون تعیین سطح آکسفورد (QPT) اجرا شد. این آزمون، آزمونی معتبر با مدت زمان اجرای اندک، برای سنجش تسلط زبان انگلیسی است و توسط انتشارات دانشگاه آکسفورد و کمبریج<sup>۱</sup> ارائه شده است. زمان اجرای این آزمون تقریباً ۳۰ دقیقه بوده و شامل ۶۰ پرسش است. بر اساس دستورالعمل آزمون، زبان‌آموزانی که نمره‌هایی مابین ۳۰ تا ۴۷ کسب کرده بودند در سطح متوسط قرار گرفتند و در نتیجه در این پژوهش شرکت کردند.

### جدول ۱. تعیین سطح آکسفورد

نمره‌های آزمون کتبی	سطح ALTE
نمره از ۶۰	توصیف نمرات
	مبتدی
	در حال پیشرفت
	مقدماتی
	متوسط
	پیشرفته

<sup>۱</sup> ESOL

### ۳.۲.۲. برش‌های ویدئویی کنش گفتاری امتناع و عذرخواهی

شصت برش ویدئویی از بخش‌های مختلف سریال تلویزیونی فرار از زندان و سریال کتاب ویدئویی تاجستون ۲ (Host, 2006) استخراج شد. کتاب متشکل از ۱۲ درس بود و هر درس دارای یک ویدئوی تقریباً ۵ دقیقه‌ای است. در درس‌های مختلف، نمونه‌های گوناگونی از کنش‌های گفتاری امتناع و عذرخواهی وجود داشت که در این مطالعه آموزش داده شدند. این قطعه‌های ویدئویی، موقعیت‌های گوناگونی مانند کار، مدرسه، منزل، بیمارستان، زندان، رستوران، فروشگاه و موارد مشابه را پوشش می‌دادند. همچنین قطعه‌های ویدئویی، استراتژی‌های مختلفی از کنش گفتاری عذرخواهی پوشش دادند. مانند اظهار عذرخواهی<sup>۱</sup> (خیلی معذرت می‌خوام)، اعتراف به تقصیر<sup>۲</sup> (همش تقصیر من بود)، توضیح یا گزارش<sup>۳</sup> (توی ترافیک گیر کردم)، پیشنهاد جبران<sup>۴</sup> (می‌خوای چکار کنم برات؟ می‌خوای جمعه برات ناهار بگیرم؟) و قول عدم تکرار اتفاق<sup>۵</sup> (قول می‌دم صدا رو کم کنم). قطعات ویدئویی امتناع‌های مستقیم را هم با استفاده از افعال کنشی (من رد می‌کنم) و هم عبارت غیرکنشی (نمی‌تونم)، امتناع‌های غیرمستقیم (اظهار تأسف، آرزو، بهانه، دلیل، قول و موارد مشابه) (Cohen & Olshtain, 1981, p. 119-125). دسته‌بندی فیلم به صورت زیر است:

#### جدول ۲. توزیع میزان راهبردهای معذرت‌خواهی و امتناع

تعداد	راهبردها
۶	بیان عذرخواهی
۶	اعتراف به مسئولیت
۶	توضیح یا گزارش
۶	پیشنهاد جبران
۶	قول عدم تکرار اتفاق
۱۵	امتناع مستقیم
۱۵	امتناع غیرمستقیم
۶۰	جمع

<sup>1</sup> expression of apology

<sup>2</sup> acknowledgment of responsibility

<sup>3</sup> explanation or account

<sup>4</sup> offer of repair

<sup>5</sup> promise of non-recurrence

لازم به اشاره است که با توجه به متغیر بودن استخراج‌ها نسبت به عناصر کاربردشناختی اجتماعی مانند رابطه قدرت<sup>۱</sup>، فاصله اجتماعی<sup>۲</sup> و درجه تحمیل<sup>۳</sup>، بافت‌های مختلفی در نظر گرفته شدند. زمان قطعه‌های ویدئویی از ۴۵ تا ۹۰ ثانیه متغیر بود.

### ۳.۲.۳. آزمون پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک کاربردشناختی شنیداری عذرخواهی و امتناع

هدف پژوهش، درک ویژگی‌های کاربردشناسی زبانی و کاربردشناسی اجتماعی کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع بوده است. بر این مبنا، درک زبان‌آموزان پیش از شروع پژوهش مورد سنجش قرار گرفت. این آزمون چندگزینه‌ای تکمیل‌گفتمان (Derakhshan, 2014) متشکل بر ۱۲۸ مقوله شامل ۸ مکالمه برای کنش گفتاری امتناع و ۸ مکالمه برای کنش گفتاری معذرت‌خواهی است. هر مکالمه دارای ۸ پرسش درک مطلب است که زبان‌آموزان پیش و پس از آموزش به این پرسش‌ها پاسخ دادند. پس‌آزمون، همان پیش‌آزمون است با ترتیبی متفاوت به طوری که تأثیر آزمون تمرینی<sup>۴</sup> را به حداقل می‌رساند. یک نمونه از مکالمه به صورت زیر است:

**George<sup>۵</sup>:** Hi. I'm your new neighbor, George Rivera. I live next door.

**Stephanie<sup>۶</sup>:** Oh, hi. I'm Stephanie Lee.

**George:** So, you just moved in? Do you need anything?

**Stephanie:** Not right now. But thanks.

**George:** Well, let me know if you do. Um, by the way, would you mind turning your stereo down? The walls are really thin. So the sound goes right through to my apartment.

**Stephanie:** Oh, I'm sorry! I didn't realize that. I'll make sure to keep the volume down. Oh, by the way, is there a good Italian restaurant in the neighborhood?

**George:** Yeah, There's a great one a couple of blocks from here. Try their lasagna. It's delicious!

۱. سطح موقعیت اجتماعی<sup>۷</sup> بین استفانی و جورج      پایین‌تر      مساوی      بالاتر
۲. سطح رابطه بین استفانی و جورج      نزدیک      متوسط      دور
۳. شدت<sup>۸</sup> عذرخواهی استفانی      پایین      متوسط      بالا

<sup>۱</sup> power relation

<sup>۲</sup> social distance

<sup>۳</sup> degree of imposition

<sup>۴</sup> effect of exercise test

<sup>۵</sup> George

<sup>۶</sup> Stephanie

<sup>۷</sup> level of social status

<sup>۸</sup> severity

۴	۳	۱۲	۴. سطح رسمیت و ادب
۴	۳	۱۲	۵. راهبردهای عذرخواهی <sup>۱</sup>
۴	۳	۱۲	۶. دایره لغات و عبارات
۴	۳	۱۲	۷. لحن کاربردشناختی <sup>۲</sup>

۸. استفانی چطور عذرخواهی می کند؟

الف- او از مسئولیت پذیری اجتناب می کند.

ب- او با خریدن لازانیا جبران می کند.

ج- او سرزنش را به کس دیگری منتقل می کند.

د- او می پذیرد که اشتباه کرده است.

### ۳.۳. روش گردآوری داده‌ها

شصت قطعه انتخابی از قسمت‌های مختلف سریال تلویزیونی فرار از زندان و کتاب ویدئویی تاجستون ۲ (Host, 2006) به دو روش تشریحی و تلویحی به وسیله یکی از پژوهشگران این اثر به زبان آموزان آموزش داده شد. طول دوره ۶ هفته، هفته‌ای ۲ جلسه و جلسه‌ای ۴۵ دقیقه‌ای بود. در مجموع ۱۰ جلسه آموزشی و دو جلسه برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. هدف از قطعات ویدئویی در گروه‌های آموزش تشریحی و تلویحی، آگاه‌سازی زبان آموزان نسبت به جنبه‌های کاربردشناسی زبانی و کاربردشناسی اجتماعی در پیوند با درک کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع بود. شرح تفصیلی هر گروه به صورت زیر است:

#### ۳.۳.۱. گروه آموزش تشریحی

زبان آموزان در این گروه ۱۶ دانشجوی نیم‌سال اول بودند که از ۶ مرد و ۱۰ زن تشکیل شده بود. ویژگی‌های کاربردشناسی اجتماعی و کاربردشناسی زبانی بر اساس تکنیک‌هایی که ایشیهارا (Ishihara, 2010) پیشنهاد داده بود، آموزش داده شد.

تکلیف‌های زیر مورد توجه قرار گرفتند:

تکلیف‌های مشتمل بر تمرکز اصلی بر زبان (کاربردشناسی زبانی):

۱. تشخیص و تمرین استفاده از ساختارهای دستوری مرتبط؛

۲. تشخیص و تمرین به کارگیری راهبردهای کنش‌گفتمان؛

<sup>1</sup> strategies of apology

<sup>2</sup> pragmatic tone

۱۶۴ / تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع ...

۳. تحلیل و تمرین استفاده از ساختار گفتمان<sup>۱</sup> (مثلاً ساختار گفتمان شفاهی علمی و ارائه)؛
  ۴. تحلیل و تمرین به کارگیری شاخص‌ها و اصوات در گفتمان<sup>۲</sup> (مثلاً خوب، اومم، واقعاً).
- (Ishihara, 2010, p. 113-114)

تکالیف با تمرکز اصلی اجتماعی و فرهنگی (کاربردشناسی اجتماعی):

۱. تحلیل زبان و بافت برای تشخیص هدف و نیت سخنگو، ارزیابی دست‌یابی سخنگو به هدف و تفسیر شنونده؛
۲. تحلیل و تمرین استفاده مستقیم بودن، ادب، رسمیت در یک تعامل؛
۳. تشخیص و به کارگیری نقش‌های مختلف کنش گفتمانی؛
۴. تشخیص و استفاده محدوده هنجارهای فرهنگی در فرهنگ زبان دوم؛
۵. تشخیص و استفاده استدلال یا ایدئولوژی‌های فرهنگی ممکن در هنجارهای پنهان کاربردشناختی زبان دوم (Ishihara, 2010, p. 114).

با توجه به راهکارهای پیشنهادی ایشیهارا (Ishihara, 2010)، در این گروه، زبان‌آموزان توضیحات فراکاربردشناسی، بازخوردهای مستقیم و آموزش‌های مستقیم ارتقاء آگاهی دریافت کردند. به منظور افزایش اعتماد به نفس و ایجاد انگیزه، در جلسه‌های اول و دوم، نمونه‌ها، بازخوردها و توضیحات بیشتر به زبان فارسی ارائه شدند. از ترجمه تعاملی (House, 2008)، بحث و گفت‌وگو و ایفای نقش برای مقایسه و شفاف‌سازی تفاوت‌های میان-فرهنگی (مرتبه اجتماعی، ادب، میزان رسمی بودن، هدف و نیت سخنگو، ساختارهای دستوری، راهبردهای کنش گفتمان، شاخص‌ها و اصوات در کنش گفتمان) کنش‌های گفتاری امتناع و عذرخواهی بین دو زبان فارسی و انگلیسی استفاده شد.

### ۳.۲.۳. گروه آموزش تلویحی

شرکت‌کنندگان در این گروه ۱۶ دانشجوی نیم‌سال اول بودند که از ۵ مرد و ۱۱ زن تشکیل شده بود. همان برش‌های ویدئویی استخراج‌شده از سریال‌ها که به گروه آموزش تشریحی نشان داده شد، برای گروه تلویحی هم به کار رفت. با این تفاوت که راهبردهای عذرخواهی و امتناع به طور صریح برجسته نگردیده و بازخوردها، توضیحات و مثال‌ها به طور غیرمستقیم ارائه شدند. به بیان دیگر، در این گروه به جای ارائه بازخوردهای روشن و توضیحات‌های افزایش آگاهی

<sup>1</sup> discourse organization

<sup>2</sup> discourse markers and fillers

فرامنظورشناسی، ویژگی‌های کاربردشناسی زبانی و کاربردشناسی اجتماعی، با نمونه‌های گوناگونی از کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع در موقعیت‌های متفاوت ارائه شد.

### ۳.۳.۳. گروه کنترل

زبان‌آموزان در این گروه ۱۷ دانشجوی نیم‌سال اول بودند که از ۵ مرد و ۱۲ زن تشکیل شده بود. برخلاف دو گروه تشریحی و تلویحی، گروه کنترل هیچ آموزشی در ارتباط با کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع دریافت نکردند. به این زبان‌آموزان کتاب تاجستون ۲ تدریس شد که بی-ارتباط با هدف‌های پژوهش بود.

### ۴. یافته‌ها

در ابتدای پژوهش، زبان‌آموزان در آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع شرکت کردند. یافته‌های توصیفی عملکرد آن‌ها در جدول (۳) نشان داده شده‌است:

### جدول ۳. آمارهای توصیفی پیش آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع

تعداد میانگین انحراف معیار خطای معیار ۹۵٪ فاصله اطمینان		کمینه	بیشینه				
میانگین							
مرز پائین مرزبالا							
۱۶	۴۱/۴	۹/۲۵	۲/۹۲	۳۴/۷۸	۴۸/۰۱	۳۲	۶۵
۱۶	۳۹/۹	۶/۲۹	۱/۹۹	۳۵/۳۹	۴۴/۴	۳۳	۵۵
۱۷	۴۱	۵/۷۵	۱/۸۱	۳۶/۸۸	۴۵/۱۱	۳۳	۵۰
۴۹	۴۰/۷۶	۷/۰۴	۱/۲۸	۳۸/۱۳	۴۳/۳۹	۳۲	۶۵
مجموع							

همان گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، در پیش‌آزمون گروه تشریحی نمره میانگین ۴۱/۴۰ با انحراف معیار ۹/۲۵ را کسب نمود. امتیاز بیشینه در این گروه ۶۵ و امتیاز کمینه ۳۲ بود. زبان‌آموزان در گروه تلویحی دارای میانگین ۳۹/۹۰ با انحراف معیار ۶/۲۹ بودند، به طوری که امتیاز کمینه در این گروه ۳۳ و امتیاز بیشینه ۵۵ بود. در گروه کنترل، نمره‌های زبان‌آموزان دارای میانگین ۴۱/۰۰ با انحراف معیار ۵/۷۵ و نمرات کمینه و بیشینه به ترتیب ۳۳ و ۵۰ بود.

۱۶۶ / تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع ...  
 به منظور آزمودن اینکه آیا تفاوت معناداری بین عملکرد زبان‌آموزان در پیش‌آزمون وجود داشته‌است یا خیر، از آزمون تحلیل واریانس یک متغیره استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۴) ارائه شده‌است:

#### جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک متغیره پیش آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع

مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع	F	سطح معناداری
بین گروه‌ها	۱۲/۰۶	۲	۶/۰۳	۰/۱۱
درون گروه‌ها	۱۴۲۵/۳	۴۶	۵۲/۷۸	
جمع	۱۴۳۷/۳۶	۴۸		۰/۸۹

نتیجه آزمون تحلیل واریانس یک متغیره نشان داد تفاوت معناداری از نظر آماری بین زبان‌آموزان در گروه‌های تشریحی، تلویحی و کنترل قبل از شروع آموزش وجود ندارد ( $P < 0/05$ ). پس می‌توان گفت این سه گروه از نظر دانش کاربردشناسی تقریباً در یک سطح و همگون هستند.

#### جدول ۵. آمارهای توصیفی پس آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع

تعداد میانگین		انحراف معیار		خطای معیار		۹۵٪ فاصله اطمینان کمینه		بیشینه	
میانگین									
مرز پایین مرزبالا									
پس آزمون گروه تشریحی	۱۶	۷۰/۸	۶/۱۷	۱/۹۵	۶۶/۳۷	۷۵/۲۲	۵۹	۸۲	
پس آزمون گروه تلویحی	۱۶	۶۷/۷	۷/۸۶	۲/۴۸	۶۲/۰۷	۷۳/۳۲	۵۸	۸۳	
پس آزمون گروه کنترل	۱۷	۵۳/۵	۴/۰۶	۱/۲۸	۵۰/۵۹	۵۶/۴	۴۷	۶۰	
مجموع	۴۹	۶۴	۹/۷۳	۱/۷۷	۶۰/۳۶	۶۷/۶۳	۴۷	۸۳	

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، در پس‌آزمون، زبان‌آموزان در گروه تشریحی دارای میانگین ۷۰/۸ و انحراف معیار ۶/۱۷ بودند. این یافته‌ها بهبود زبان‌آموزان را در مقایسه با



پیش‌آزمون نشان می‌دهد. گروه تلویحی در پس‌آزمون دارای میانگین ۶۷/۷۰ و انحراف معیار ۷/۸۶ بود. این یک بهبود ۲۸ امتیازی را در میانگین گروه تلویحی از زمان عملکرد پیش‌آزمون آن‌ها نشان داد. یافته‌های گروه کنترل در پیش‌آزمون میانگین ۵۳/۵۰ و انحراف معیار ۴/۰۶ را نشان داد. سپس از آزمون تحلیل واریانس یک‌متغیره استفاده شد تا تفاوت میانگین‌ها از جنبه آماری بررسی شود و اینکه آیا آموزش تلویحی و تشریحی مؤثر بوده است یا خیر. یافته‌های این آزمون در جدول (۶) ارائه شده است:

### جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک متغیره پس‌آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع

مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع	F	سطح معناداری
بین گروه‌ها	۱۷۰/۱/۸	۲	۸۵۰/۹	۲۱/۹۱
درون گروه‌ها	۱۰۴۸/۲	۴۶	۳۸/۸۲	۰/۰۰۰
جمع	۲۷۵۰	۴۸		

نتیجه آزمون تحلیل واریانس یک متغیره نشان داد در سطح احتمال ۰/۰۵ تفاوت معناداری بین عملکرد زبان‌آموزان در گروه‌های تشریحی، تلویحی و کنترل وجود دارد  $P < ۰/۰۵$ ،  $F(2, 46) = ۲۱/۹۸$ . پس می‌توان ادعا کرد که آموزش با دو رویکرد تشریحی و تلویحی مؤثر و متفاوت بوده است.

به منظور مشخص نمودن منشأ تفاوت، تحلیل تعقیبی<sup>۱</sup> انجام شد. مقایسه‌ای بین نمرات میانگین سه گروه با استفاده از آزمون شفه صورت گرفت. یافته‌های آزمون شفه بیانگر آن است که میانگین تفاضل گروه آموزش تشریحی از میانگین دو گروه دیگر بالاتر است. بنابراین، می‌توان بیان کرد تفاوت معناداری بین عملکرد زبان‌آموزان گروه آموزش تشریحی و آموزش تلویحی و کنترل وجود دارد. این آزمون همچنان نشان می‌دهد که گروه آموزش تلویحی نسبت به گروه کنترل در درک کاربردشناختی کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع پیشرفت بهتری داشته است.

<sup>1</sup> Post Hoc Analysis

### جدول ۷. نتایج آزمون تعقیبی (شفه)

گروه‌های (I)	گروه‌های (J)	میانگین	خطای معیار	سطح معناداری
تفاضل (I-J)				
گروه تشریحی	گروه تلویحی	۱۳/۱*	۲/۷۸	۰/۰۰۰
گروه تشریحی	گروه کنترل	۱۷/۳*	۲/۷۸	۰/۰۰۰
گروه تلویحی	گروه تشریحی	-۱۳/۱	۲/۷۸	۰/۰۰۰
گروه تلویحی	گروه کنترل	۱۴/۲*	۲/۷۸	۰/۰۰۰

### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تفاوت بین آموزش تلویحی و تشریحی بر روی کنش‌های گفتمان امتناع و عذرخواهی در میان زبان‌آموزان ایرانی سطح متوسطه انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت. در گروه آموزش تشریحی، زبان‌آموزان توضیحات فراکاربردشناسی، بازخوردهای مستقیم و آموزش‌های مستقیم ارتقاء آگاهی دریافت کردند. آموزش تشریحی در پیوند با کنش‌های گفتمانی مورد اشاره دریافت نمودند. در گروه تلویحی، کنش‌های گفتمانی امتناع و عذرخواهی به صورت تلویحی و ضمنی به دانش‌آموزان تدریس شد. گروه سوم یعنی گروه کنترل، هیچ آموزش خاصی در پیوند با کنش‌های گفتمانی دریافت نکرد. یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که درک دانش‌آموزان نسبت به کنش‌های گفتمان عذرخواهی و امتناع در دو گروه پس از آموزش گسترش یافت و آن‌ها عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند. همچنین، گروه تشریحی عملکرد بهتری نسبت به گروه تلویحی و گروه کنترل داشت.

تأثیر آموزش تشریحی در برابر آموزش تلویحی مورد توجه پژوهشگران زیادی بوده است. در آموزش تشریحی، دانش فراکاربردشناسی بافتی برای زبان‌آموزان بیان می‌گردد. این در حالی است که چنین مواد آموزشی به زبان‌آموزان در آموزش تلویحی بصورت ضمنی از طریق نمونه‌های گوناگون آموزش داده می‌شود (Rose, 2005). با توجه به نظریه توجه اشمیت (Schmidt, 1990)، برخی پژوهشگران بیان کرده‌اند که آموزش تشریحی کارآمدتر از آموزش تلویحی است. زیرا با ارائه اطلاعات فراکاربردشناسی بافتی، آموزگاران می‌توانند آگاهی زبان‌آموزان را نسبت به عناصر کاربردشناختی مورد نظر بهبود بخشند و احتمال یادگیری عناصر را افزایش دهند. در واقع، پژوهش‌های پیشین در زمینه بررسی تفاوت بین کارایی آموزش تشریحی و تلویحی، اساساً برتری

آموزش تشریحی را نسبت به آموزش تلویحی اثبات می‌نمایند (Alcón-Soler, 2005; House, 1996; Jeon & Kaya, 2006; Koike & Pearson, 2005; Takahashi, 2001).

همان‌گونه پیش‌تر شرح داده شد، آموزش جنبه‌های مختلف کاربردشناختی توجه ویژه پژوهشگران را در این زمینه جلب کرده‌است (Rose & Kasper, 2001). از این دیدگاه، پژوهش‌هایی که منجر به یادگیری زبان دوم گردیده، بیان می‌کنند که آموزش ضروری و مؤثر است (Bardovi-Harlig & Hartford, 1993; Bouton, 1994). از این گذشته، در یادگیری زبان دوم، یافته‌های پژوهش نشان داده‌است که زبان‌آموزانی که ویژگی‌های مختلف کاربردشناختی به روشنی به آن‌ها آموزش داده شده‌است، عملکرد بهتری دارند. برای نمونه، یافته‌های پژوهش هلی اولشتاین و کوهن (Olshtain & Cohen, 1990) و مورو (Morrow, 1995) که در راستای نظریه توجه اشمیت (Schmidt, 1993) هستند، بیان می‌دارند باید به زبان‌آموزان راه‌های توجه کردن به عناصر زبانی زبان آموزش داده شود. چرا که آموزش یادگیری را ارتقاء می‌بخشد. هاوس و کاسپر (House & Kasper, 1981)، هاوس (House, 1996)، رز و نگ کواي فون (Rose & Kwai, 2001) و تاکاهاشی (Takahashi, 2001) معتقدند آموزش تشریحی مؤثرتر از آموزش تلویحی در یادگیری و بهبود کنش‌های گفتاری است. یافته‌های پژوهش حاضر نیز برتری آموزش تشریحی را تأیید می‌نماید.

مارتیز فلور (Martize-Flor, 2004) ترکیبی از روش‌های تلویحی را برای آزمودن تأثیر آموزش تشریحی و تلویحی بر کنش‌گفتمانی در پیوند با پیشنهادها به کار گرفت. یافته‌های پژوهش وی ثابت نمود که هم گروه‌های آموزش تشریحی (که با ترکیب افزایش داده‌ها و تغییر سبک‌ها عملیاتی گردید) و هم گروه‌های آموزش تلویحی (توضیح معلمان در رابطه با پیشنهادها) بهتر از گروه کنترل در آگاهی و ساخت کنش‌گفتمانی پیشنهاددهی عمل نمودند. همچنین، هیچ تفاوت معناداری در توانایی کاربردشناختی زبان‌آموزان هر دو گروه مورد اقدام تشریحی و تلویحی وجود نداشت. یافته‌های پژوهش حاضر هم راستا با این پژوهش هستند.

پیرو پیشنهاد رز (Rose, 1997) مبنی بر اینکه توانش کاربردشناختی متشکل از آگاهی نسبت به یک سیستم کاربردشناختی و آگاهی نسبت به کاربرد مناسب آن است، یافته‌های مطالعه حاضر تأیید می‌نماید. بر اساس آن، آموزش می‌تواند در بهبود آگاهی آن‌ها و استفاده از راهبردهای امتناع و عذرخواهی مؤثر باشد. به نظر می‌رسد که داده‌های پژوهش حاضر منطبق با نظریه توجه اشمیت (Schmidt, 1993) است. چرا که آموزش تشریحی به درک کنش‌های معذرت‌خواهی و امتناع زبان‌آموزان کمک کرده است و موجب ارتقاء یادگیری می‌شود.

هم راستا با بیرجندی و درخشان (Birjandi & Derakhshan, 2014)، در مطالعه حاضر تفاوت معناداری بین گروه فراکاربردشناسی بافتی تشریحی و گروه کاربردشناسی تلویحی دیده شد. یافته‌های مطالعه حاضر، نتایج پژوهش درخشان و اسلامی راسخ (Derakhshan & Eslami, 2015) را تأیید می‌نماید. آن‌ها تأثیر قطعات ویدئویی افزاینده آگاهی را بر روی دو کنش گفتمانی رایج یعنی عذرخواهی و درخواست بررسی کرده‌اند. از طرفی، در پژوهش حاضر، درک زبان‌آموزان از کنش‌های گفتمانی عذرخواهی و امتناع هم در گروه آموزش تشریحی و هم در گروه آموزش تلویحی پیشرفت داشته‌است. از سویی دیگر، مطالعه درخشان و عرب‌مفرد (Derakhshan & Arabmofrad, 2018) نیز هم راستا با یافته‌های پژوهش حاضر بوده‌است. این پژوهش‌ها بر برتری گروه فراکاربردشناسی بافتی نسبت به عملکرد سایر گروه‌ها تأکید کرده‌است و بی‌شک آموزش را در فرآیند تدریس مؤثر دانسته‌است.

بر پایه یافته‌های این پژوهش، اگر به زبان‌آموزان آگاهی و بازخورد روشن و کافی در ارتباط با خصیصه‌ها و هنجارهای زبانی با استفاده از مواد آموزشی معتبر صوتی و تصویری داده شود، یادگیری آن‌ها تقویت خواهد شد. به کارگیری تکالیف آگاهی‌بخش و روش‌های ارتقاء داده‌ها به ویژه در بافت‌هایی که فاقد داده‌های طبیعی و بازخوردهای مستقیم است، سبب افزایش دانش کاربردشناسی می‌شود. بر این مبنا، بایستی بازخوردهای مستقیم و توضیحات فرامنظورشناسی بر بازخوردهای غیرمستقیم و توضیحات ضمنی برتری داشته باشد. همچنین، رویکردهای مختلف آموزش بایستی با در نظر گرفتن بافت‌های خاص آموزشی، عملیاتی و اجرایی گردد. علاوه بر این، تأثیر رویکردهای آموزشی مختلف ممکن است بسته به سبک یادگیری متفاوت باشد. بر این مبنا، تحلیل اولویت‌های زبان‌آموزان با توجه به رویکردهای آموزشی گوناگون و یافته‌های به‌دست‌آمده از یادگیری آن‌ها مسئله‌ای است که هم نیاز به پژوهش‌های مشاهده‌ای دارد و هم تجربی.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند در تهیه و تدوین مطالب درسی و آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد. در این میان، نقش مثبت آموزش تشریحی بر دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان ثابت شد و بر به کارگیری رویکرد آموزش ارتباطی تأکید شد. بر این اساس، گنجاندن فعالیت‌های آموزشی کاربردشناسی در سرفصل درس‌ها و نیز جایگزینی تمرین‌های کلیشه‌ای ساختاری با فعالیت‌های افزاینده آگاهی راهبردهای کاربردشناسی، در کلاس‌های آموزش زبان مفید و ضروری به نظر می‌رسد.

در پایان، اشاره به این نکته بسیار اهمیت دارد که به دلیل تأثیرات احتمالی متغیرهای کنترل‌نشده مانند سن و جنسیت زبان‌آموزان بر نتایج این پژوهش، یافته‌های حاضر قابل تعمیم به

زبان‌آموزانی با ویژگی‌های نامشابه نیستند. بنابراین پیشنهاد می‌شود از این یافته‌ها در بافت‌های آموزشی متفاوت با آگاهی و دقت لازم صورت گیرد. انجام پژوهش‌های بیشتر در پیوند با تأثیر سن، جنسیت و سطح‌های گوناگون (مقدماتی و پیشرفته) زبان‌آموزان بر دانش کاربردشناسی آن‌ها پیشنهاد می‌شود. همچنین کاوش درک و تولید کنش‌های گفتاری مختلف با بهره‌گیری از رویکردهای مختلف آموزش و با استفاده از مواد کمک آموزشی متفاوت، در رسیدن به یافته‌های دقیق و جامع بسیار کارگشا و ضروری به نظر می‌رسد.

### فهرست منابع

- Alavi, S. M., & Dini, S. (2008). The effect of teaching on improving the pragmatics awareness of EFL learners. *Foreign Language Research*, 45, 99-113.
- Alcón-Soler, E. (2005). Does instruction work for pragmatic learning in EFL contexts? *System*, 33(3), 417-435.
- Allami, H., & Naemi, A. (2011). A cross-linguistic study of refusals: an analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners. *Journal of Pragmatics*, 43(1), 385-406.
- Allan, D. (2004). *Oxford placement test 1: Test pack*. Oxford: Oxford University Press.
- Anani Sarab, M. R., & Alikhani, S. (2016). Pragmatics instruction in EFL context: a focus on requests. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(1), 29-42.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (pp. 21-39). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). The interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for inquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49(4), 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. (2015). Designing instructional effect studies for L2 pragmatics: a guide for teachers and researchers. In S. Gesuato, F. Bianchi, & W. Cheng (eds.), *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices* (pp. 135-164). Cambridge: Scholars Publishing.
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1993). Learning the rules of academic talk. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 279-304.
- Birjandi, P., & Derakhshan, A. (2014). The impact of consciousness-raising video-driven vignettes on the pragmatic development of apology, request, & refusal. *Applied Research on English Language*, 3(1), 67-85.
- Bouton, L. F. (1994). Conversational implicature in a second language: learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics*, 22(2), 157-167.
- Canning-Wilson, C., & Wallace, J. (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11), 1-36.
- Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: the case of apology. *Language Learning*, 31(1), 113-134.
- Crandall, E., & Basturkmen, H. (2004). Evaluating pragmatics-focused materials. *ELT Journal*, 58(1), 38-49.
- Derakhshan, A. (2014). *The effect of consciousness-raising video-driven prompts on the comprehension of implicatures and speech acts* (Unpublished PhD dissertation). Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Derakhshan, A., & Arabmofrad, A. (2018). The impact of instruction on the pragmatic comprehension of speech acts of apology, request, and refusal among Iranian intermediate EFL learners. *English Teaching & Learning*, 42(1), 75-94.
- Derakhshan, A., & Eslami-Rasekh, Z. (2015). The effect of consciousness-raising instruction

- on the comprehension of apology & request. *TESL-EJ*, 18(4), 1-24. Retrieved from <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a6/>>
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59 (2), 199-208.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics*, 4(2), 253-286.
- Gholami, J. (2015). Is there room for pragmatic knowledge in English books in Iranian high schools? *English Language Teaching*, 8(4), 39-51.
- Hosseini, S.M., & Amerian, M. (2015). Agreement strategies among male and female university students. *Journal of Language Research*, 6(13), 65-89.
- Host, A.K. (2006). *Touchstone series*. United States: Simon & Schuster Building New York City.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and meta pragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 225-252.
- House, J. (2008). Using translation to improve pragmatic competence. In E. Alcón & A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 135-152). Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- House, J., & Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine* (pp. 157-85). The Hague: Mouton.
- Ishihara, N. (2010). Theories of language acquisition and the teaching of pragmatics. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Eds.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (pp. 99-122). United States: Pearson Education.
- Jeon, E. H., & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 165-211). Amsterdam: John Benjamins.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In K.R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 33-60). New York: Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Rose, K.R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell Publishers.
- Koike, D. A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33(3), 481-501.
- Kondo, S. (2008). Effects on pragmatic development through awareness-raising instruction: Refusals by Japanese EFL learners. In E. Alcón & A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 153-176). Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Kubota, M., 1995. Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners. *The Institute for Research in Language Teaching Bulletin*, 9, 35-67.
- Locastro, V. (2003). *An introduction to pragmatics: social action for language teachers*. Michigan: Michigan Press.
- Martínez-Flor, A. (2004). The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: a study based on suggestions. Retrieved from <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/29576/martinez2.pdf?sequence=>>>
- Mirzaei, A., Roohani, A., & Esmaeili, M. (2012). Exploring pragmalinguistic and sociopragmatic variability in speech act production of L2 learners and native speakers. *Journal of Teaching Language Skills*, 31(3), 79-102.
- Morrow, C. K. (1995). *The pragmatic effects of instruction on ESL learners' production of complaint and refusal speech acts* (Unpublished PhD dissertation). State University of New York, Buffalo, USA.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1990). The learning of complex speech act behavior. *TESL*

- Canada Journal*, 7(2), 45-65.
- Rose, K. R. (1994). Pragmatic consciousness-raising in an EFL context. In L.F. Bouton & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* (pp. 52-63). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rose, K. R. (1997). Pragmatics in teacher education for nonnative-speaking teachers: a consciousness-raising approach. *Language, Culture and Curriculum*, 10(2), 125-138.
- Rose, K. R. (2005). On the effect of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385-399.
- Rose, K. R., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, K. R., & Kwai-fun, N. C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. *Pragmatics in Language Teaching*, 3(2) 145-170.
- Safont, M.P. (2005). *Third language learners: pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.) *Interlanguage Pragmatics* (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-33). New York: Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 11(1), 159-168.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed second language acquisition: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(1), 165-180.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taguchi, N. (2017). Interlanguage pragmatics. In A. Barron, P. Grundy, & G. Yueguo (Eds.), *The Routledge Handbook of Pragmatics* (pp. 153-167). Oxford/New York: Routledge.
- Tajeddin, Z., & Alemi, M. (2014). Pragmatic rater training: does it affect non-native L2 teachers' rating accuracy and bias. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), 66-83
- Tajeddin, Z., & Zand Moghadam, A. (2012). Interlanguage pragmatic motivation: its construct and impact on speech act production. *RELC Journal*, 43(3), 353-372.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 189-223.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 171-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, T., & Beebe, L. M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal*, 8(2), 131-155.
- Tayebi, T., & Parvaresh, V. (2014). Conversational disclaimers in Persian. *Journal of Pragmatics*, 62(1), 77-93.
- Washburn, G. N. (2001). Using situation comedies for pragmatics language teaching and learning. *TESOL Journal*, 10(4), 21-26.



## **The Effect of Implicit vs. Explicit Metapragmatic Instruction on the Iranian Intermediate EFL Learners' Pragmatic Comprehension of Apology and Refusal**

**Ali Derakhshan<sup>1</sup>  
Farzaneh Shakki<sup>2</sup>**

Received: 16/01/2019  
Accepted: 02/03/2019

### **Abstract**

Within the broad domain of SLA, 'pragmatic competence' was brought to the fore following the assertion of communicative competence, but explicitly premiered in Bachman's (1990) model of communicative competence, accentuating the significance of the relationship between "language users and the context of communication" (p.89). The vitality of L2 pragmatic competence alongside grammatical competence is the main motive behind the multitudinous number of studies carried out since the communicative revolution in language teaching in an effort to improve L2 pragmatics instruction. Ever since, a welter of studies have sought answers to three main questions as constituting the essence of interlanguage pragmatic competence research: whether and how pragmatic competence can be instructed, whether instruction is more effective than no instruction, and whether different instructional approaches addressing interlanguage pragmatics can be differentially effective (Kasper & Rose, 2002). Scholarships have corroborated that pragmatic features are amenable to instruction; however, more research is still needed to find out which interventional approaches and what type of instructional input and materials are more conducive to learning. One potential framework within which pragmatic competence can be investigated from an acquisitional perspective is Schmidt's (1993) noticing hypothesis and Sharwood Smith's (1981) consciousness raising. Since these postulations, a large number of studies have been conducted to substantiate claims as to the significance of learners' pragmatic consciousness for interlanguage development. However, the pendulum has swung towards the production of speech acts, and comprehension of speech acts in interlanguage pragmatic competence seems to be an under-explored area of research. Therefore, the present study aimed to investigate the effects of implicit vs. explicit

---

<sup>1</sup>Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, Golestan University, Gorgan, Iran (Corresponding author); [a.derakhshan@gu.ac.ir](mailto:a.derakhshan@gu.ac.ir)

<sup>2</sup> PhD Candidate, Department of English Language Teaching, Aliabad Katoul Branch, Islamic Azad University, Aliabad Katoul, Iran; [Farzaneh.Shakki@yahoo.com](mailto:Farzaneh.Shakki@yahoo.com)



instruction on the pragmatic comprehension of two speech acts of apology and refusal being taught through video prompts. These two speech acts were opted because of their face-threatening features. In doing so, a quasi-experimental pretest posttest research design was used. To this end, of 68 initial participants, 49 (F=33; M=16) intermediate EFL learners majoring English Literature and Teaching English as a Foreign Language from a state university were selected based on Oxford Quick Placement Test (2004). The age of these participants ranged from 18 to 33. These participants were randomly assigned into three groups: explicit, implicit, and control. The explicit and implicit treatment groups received two different types of instruction accompanied by specific tasks on pragmatic awareness using 60 video-driven prompts extracted from Prison Break movie series and Touchstone 2 video book series (Höst, 2006). The explicit group received metalinguistic explanation, feedback, and discussion, whereas the implicit group received implicit feedback through examples. In contrast, the control group did not receive any specific instruction on the use of apology and refusals and they were taught different sections of Touchstone 2. A validated Multiple-choice Discourse Completion Test (MCDCT) which consists of 128 items including 8 conversations for the speech act of refusal and 8 conversations for the speech act of apology was used. The results of running One-way ANOVA indicated that learners' comprehension of speech act of apology and refusal across the two treatment groups developed after the treatment, and they outperformed the control group. Moreover, the explicit group outperformed the implicit group and the control group. The present paper recapitulates some pedagogical implications for materials developers, teachers, and learners. In the light of the results gained, it was proved that instruction had a positive influence on the pragmatic comprehension of apologies and refusals, substantiating that pragmatics is impervious to teaching drawing on dichotomous (explicit vs. implicit) approaches of language teaching. With respect to learning pragmatics, learners are advised to pay attention to the language forms, sociocultural facets of language and the germane contextual factors that could possibly affect the forms in the given context. The results suggest that sole exposure to contextualized input, video vignettes, may not necessarily result in students' gain in pragmatics. Consequently, learning is augmented if the linguistic, analytic, and cultural features along with sociopragmatic and pragmalinguistic features are brought to learners' attention. Moreover, when instructing various speech acts, sociopragmatic and pragmalinguistic features in the movies should be taught directly and explicitly which per se contributes to more pragmatic awareness and comprehension. Our findings are suggestive of the fact that scenes from movies serve as a contextualized source of pragmatic input inasmuch as they encompass a myriads of conversational exchanges in which the speaker's reply does not provide a straightforward answer to the question. To obviate such a downside, audiovisual materials can be capitalized upon to enrich our language classes if students are provided with explicit feedback and practice. In a nutshell, it can be argued that sociopragmatic and pragmalinguistic features, through video-driven materials to simulate real life situations, should be juxtaposed in the textbooks by textbook developers and materials designers.

**Keywords:** Pragmatic Competence, Implicit Instruction, Explicit Instruction, Apology, Refusal, Noticing Hypothesis, Consciousness Raising