

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۹۸-۷۱

تأثیر آموزش تکلیف-محور و بازخورد تصحیحی بر ارتقاء توانش منظورشناختی: مطالعه فارسی آموزان سطح میانی^۱

امیر زندمقدم^۲، زهرا تهوری^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱

چکیده

با توجه به نبود پژوهشی جامع در راستای پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی آموزان غیرایرانی، پژوهش حاضر به آموزش سه کنش گفتاری زبان فارسی (درخواست، رد و عذرخواهی) در چارچوب رویکرد تکلیف-محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی به فارسی آموزان سطح میانی پرداخت. به این منظور، ۸۰ فارسی آموز سطح میانی به شکل نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی به چهار گروه دسته بندی شدند: گروه آموزش تکلیف-محور کنش های گفتاری به همراه ارائه بازخورد فرازبانی؛ گروه آموزش تکلیف-محور کنش های گفتاری به همراه ارائه بازخورد بازگویی؛ گروه آموزش سنتی کنش های گفتاری به همراه ارائه بازخورد فرازبانی و گروه آموزش سنتی کنش های گفتاری به همراه ارائه بازخورد بازگویی. داده های پژوهش با بهره گیری از آزمون تکمیل گفتمان تشریحی (Tajeddin et al., 2012) - که روایی و پایایی آن تأیید شده بود- در آغاز و پایان بررسی (پیش آزمون و پس آزمون) گردآوری و بر مبنای مقیاس تاگوچی (Taguchi, 2006) نمره دهی شد. یافته ها نشان داد که آموزش سبب پیشرفت تولید کنش های گفتاری می شود و همچنین گروهی که سه کنش گفتاری را در

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.44868.2343

^۲ دانشیار زبان شناسی کاربردی، گروه های «زبان و ادبیات انگلیسی» و «زبان شناسی»، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ zandmoghadam@atu.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، گروه زبان شناسی، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛ tahavvori_z96@atu.ac.ir

قالب رویکرد تکلیف-محور و بازخورد فرازبانی دریافت کرده بودند، عملکرد بهتری نسبت به دیگر گروه‌ها داشتند. می‌توان نتیجه گرفت که (۱) تولید کنش‌های گفتاری در فارسی آموزان از طریق آموزش پیشرفت می‌کند، (۲) آموزش تکلیف-محور نسبت به روش سنتی در پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی آموزان مؤثرتر است و (۳) ارائه بازخورد فرازبانی نسبت به بازخورد بازگویی در پیشرفت توانش منظورشناختی غیرفارسی‌زبانان تأثیرگذارتر است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در راستای پیشرفت توانش ارتباطی و توانش منظورشناختی فارسی آموزان به یاری مدرسان زبان فارسی و طراحان مواد آموزشی بیاید.

واژه‌های کلیدی: منظورشناسی زبان میانی، کنش گفتاری، آموزش تکلیف محور، بازخورد تصحیحی بازگویی، بازخورد تصحیحی فرازبانی.

۱. مقدمه

توانش منظورشناختی به‌عنوان یکی از مولفه‌های توانش ارتباطی در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران زبان دوم قرار گرفته‌است. مارتینز فلور (Martínez-Flor, 2004, p. 3) توانش منظورشناختی را این‌گونه تعریف می‌کند: «توانایی زبان آموز در به‌کارگیری منابع زبان‌شناختی و دانش اجتماعی-فرهنگی به‌گونه‌ای که متناسب با شرایط و بافت موجود باشد». بنابراین، زبان دوم آموزی دیگر فقط به‌معنای تسلط بر ساخت‌های دستوری و واژگانی و یادگیری مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان دوم به‌تنهایی نیست؛ بلکه یادگیری ساخت‌های نقشی و اجتماعی زبان و به‌کارگیری درست و مناسب آن‌ها نیز به‌عنوان بخشی مهم و ضروری در یادگیری زبان دوم در نظر گرفته می‌شود. با توجه به اهمیت این موضوع، در کلاس‌های آموزش زبان دوم/خارجی، نباید جنبه‌های ارتباطی زبان که هدف آموزش و یادگیری زبان است، نادیده گرفته شود و تمرکز آموزش فقط بر صورت‌های زبانی، دستور و واژه باشد؛ چراکه پژوهشگران آموزش زبان دوم/خارجی بر این باورند بدون در نظر گرفتن بافت و هنجارهای اجتماعی زبان مقصد، نمی‌توان به ارتباط موفق در زبان دوم دست یافت (Taguchi, 2018).

در پژوهش‌های منظورشناسی زبان میانی، برخی از پژوهشگران همچون کسپر و رز (Kasper & Rose, 2002)، الکن سولر (Alcon-Soler, 2015)، فوکویا و ژانگ (Fukuya & Zhan, 2002)، درخشان و شکی (Derakhshan & Shakki, 2020)، پلانسکی و ژوانگ (Plonsky & Zhuan, 2019) و شکی و همکاران (Shakki et al., 2020) بر این باورند که منظورشناسی زبان دوم/خارجی قابل آموزش است و آموزش منظورشناسی زبان را امری

لازم و مؤثر می‌دانند. همچنین، پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که زبان دوم‌آموزان با دانش وازگانی و دستوری بالا و حتی در سطح پیشرفته نیز هنگام برقراری ارتباط نمی‌توانند زبان را به‌شکلی مناسب و درست و با توجه به بافت ویژه آن به کار ببرند (Alcon-Soler, 2005؛ Shi, 2014). به بیان دیگر، زبان دوم‌آموزانی که این جنبه از زبان را آموزش نمی‌بینند، در تولید و کاربرد جنبه‌های مختلف منظورشناسی زبان دوم با سخنوران بومی زبان تفاوت بسیاری دارند. بنابراین، نیاز به آموزش منظورشناسی زبان دوم/خارجی در کنار آموزش مؤلفه‌های زبانی ضروری است و آموزش، تأثیر مثبتی در پیشرفت توانش منظورشناختی زبان‌آموزان دارد. با توجه به این موضوع، اگر زبان دوم‌آموزان می‌خواهند کاربرد درست ساخت‌های زبان دوم را بیاموزند، باید دستور زبان، قاعده‌های سازماندهی جمله و جنبه‌های منظورشناختی زبان مقصد را با هم آموزش ببینند و یاد بگیرند.

بر مبنای پژوهش‌های انجام‌شده، آموزش جنبه‌های مختلف منظورشناسی سبب تقویت و پیشرفت این دانش در زبان دوم‌آموزان می‌گردد (Taguchi, 2007, Alcon-Soler, 2015; Derakhshan & Arabmofrad, 2015; 2008; Kasper & Roever, 2002 2018; و آگاهی فرامنظورشناختی زبان دوم‌آموزان را بهبود می‌بخشد (Alcon-Soler, 2007; Tajeddin et al., 2012; Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021). بنابراین، با در نظر گرفتن ضرورت و نیز نقش مؤثر آموزش جنبه‌های منظورشناختی زبان دوم، موضوع به کارگیری روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی مؤثر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته‌است. در این زمینه، پژوهش‌های گوناگونی در پی اثبات این موضوع بوده‌اند که کدام روش و شیوه آموزش، توانایی ارتباطی و توانش منظورشناختی زبان دوم‌آموزان را تقویت می‌کند و بهبود می‌بخشد. برخی پژوهشگران بر این باورند که هر دو آموزش صریح و ضمنی منظورشناسی زبان در مقایسه با نبود آموزش منظورشناسی زبان، مؤثر هستند؛ چراکه سبب بهبود اغلب جنبه‌های توانش منظورشناختی زبان دوم‌آموزان می‌شوند (Yousefi & Nassaji, 2019; Martínez-Flor & Fukuya, 2005). از سوی دیگر، بسیاری از پژوهشگران شواهدی را در راستای اثربخشی آموزش صریح در پیشرفت توانش منظورشناختی زبان دوم‌آموزان ارائه کرده‌اند (Derakhshan & Shakki, 2020; Bardovi-Harlig, 2013; Koike & Pearson, 2005;). پژوهش‌های دیگری نیز نشان داده‌اند که آموزش زبان تکلیف‌محور، که یکی از روش‌های آموزش زبان ارتباطی است، مزایای بسیاری در آموزش زبان همراه داشته و در پیشرفت توانش ارتباطی و منظورشناسی زبان‌آموزان بسیار مؤثر بوده‌است (Littlewood, 2007; González-Lloret, 2018; Taguchi & Kim, 2018). ولی

با این وجود، پژوهش‌های چندانی به بررسی تأثیر آموزش تکلیف-محور بر بهبود تولید و درک منظورشناسی نپرداخته‌اند (Tajeddin et al., 2012).

یکی از مهمترین جنبه‌های توانش منظورشناختی زبان، توانایی زبان‌آموز در تفسیر و تولید درست و مناسب کنش‌های گفتاری است. کنش‌های گفتاری مانند معذرت‌خواهی، رد کردن، پذیرفتن، درخواست کردن و مانند آن به‌عنوان اجزاء اصلی سازنده توانش منظورشناختی زبان میانی هستند که آموزش آن‌ها به زبان‌آموزان ضروری است. همچنین، بسیاری از پژوهش‌های منظورشناسی زبان میانی تا به امروز نشان می‌دهند که زبان دوم‌آموزان در کاربرد مناسب کنش‌های گفتاری مشکل دارند (Bardovi-Harlig, 2001; Koike, 1989)، بنابراین، بررسی تأثیر رویکردها و روش‌های مناسب برای آموزش کنش‌های گفتاری به زبان دوم‌آموزان نیز امری مهم و ضروری است.

در آموزش زبان انگلیسی، برخی پژوهش‌ها به بررسی آموزش کنش‌های گفتاری در چارچوب روش‌ها و رویکردهای گوناگون پرداخته‌اند (Tajeddin Bardovi-Harlig, 2018; Derakhshan & Taguchi & Kim, 2018; & Mohammad Hosseinpur, 2014; Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021 Eslami-Rasekh, 2015; Shahsavari et al., 2018; Malmir & Derakhshan, 2020) که تعیین مؤثرترین نوع روش و رویکرد آموزشی در پیشرفت توانش منظورشناختی و به‌ویژه کنش‌های گفتاری، هدف اصلی آن پژوهش‌ها بوده است. ولی، در آموزش زبان فارسی تاکنون توجه کمی به این حوزه از زبان‌آموزی شده است و پژوهش‌های اندکی در حوزه آموزش منظورشناسی زبان فارسی به انجام رسیده است (برای نمونه (Modarresi Tehrani & Tajali, 2013; Ghiasian et al., 2013)). از سوی دیگر، از دید پژوهشگران حاضر، آموزش منظورشناسی زبان فارسی و کنش‌های گفتاری آن در منابع آموزشی و مراکز آموزش زبان فارسی مورد اهمیت و توجه قرار نگرفته است و در نتیجه حتی فارسی‌آموزان سطح پیشرفته، معمولاً در توانش منظورشناختی زبان فارسی ضعیف هستند و هنگام برقراری ارتباط و کاربرد درست کنش‌های گفتاری در محیط واقعی دچار مشکل می‌شوند.

با توجه به اهمیت این موضوع و از آنجایی که زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی در سال‌های اخیر مخاطبان بسیاری از سراسر جهان پیدا کرده است و علاقه غیرفارسی‌زبانان برای یادگیری زبان فارسی روزافزون گشته است. همچنین، با در نظر گرفتن این مهم که فارسی‌آموزان نیز برای کسب توانش ارتباطی و برقراری مؤثر، توانش منظورشناختی خود را تقویت نمایند، ضروری است که به بررسی این موضوع در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

پرداخته شود. پژوهش حاضر کوشیده است که برای ازبین بردن کاستی های موجود در حوزه آموزش منظورشناسی زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و همچنین برای ازبین بردن نیاز به کسب توانش ارتباطی موفق فارسی آموزان خارجی، سه کنش گفتاری در زبان فارسی (درخواست، رد و عذرخواهی) را در چارچوب رویکردهای تکلیف محور و سنتی همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی^۱ و بازگویی^۲ به چهار گروه از فارسی آموزان سطح میانی آموزش دهد تا تأثیر به کارگیری این رویکردها و بازخوردها بر پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی آموزان خارجی بررسی گردد. براین اساس، پرسش زیر به عنوان پرسش اصلی در این پژوهش مطرح است: آیا تفاوت معناداری بین چهار گروه حاضر در این پژوهش (گروه اول: آموزش کنش های گفتاری با به کارگیری روش تکلیف محور و بازخورد تصحیحی بازگویی، گروه دوم: آموزش کنش های گفتاری با به کارگیری روش تکلیف محور و بازخورد تصحیحی فرازبانی، گروه سوم: آموزش کنش های گفتاری با به کارگیری روش سنتی و بازخورد بازگویی، گروه چهارم: آموزش کنش های گفتاری با به کارگیری روش سنتی و بازخورد فرازبانی) از جنبه تولید کنش های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

۲-۱. منظورشناسی زبان میانی

منظورشناسی زبان جنبه ای از زبان است که به معنای توانایی کاربرد زبان و درک معانی آن در بافت های اجتماعی است. کسپر و رز (Kasper & Rose, 2001, p. 2) منظورشناسی را این گونه تعریف می نمایند: «منظورشناسی مطالعه توانش ارتباطی در بافت اجتماعی-فرهنگی است». از دید می (Mey, 2001) منظورشناسی به عنوان بررسی زبان در کاربردش در نظر گرفته می شود. منظورشناسی زبان دارای جنبه های گوناگونی چون کنش های گفتاری^۳، معنای ضمنی^۴، نظریه ادب^۵ و مانند آن است. نظریه کنش گفتاری (Austin, 1962) بر این باور است که گویشوران از زبان فقط برای بیان مجموعه ای از واژه ها استفاده نمی کنند، بلکه با آن کاری را هم انجام می دهند. بنابراین، پاره گفتارها^۶ نوعی فعالیت یا کنش گفتاری در نظر گرفته می شوند. آستین بر این باور بود که هر کنش گفتاری دارای سه بخش است: ۱) کنش بیانی^۷ (واژه هایی که گویشور عملاً به کار

¹ metalinguistic feedback

² recast

³ speech act theory

⁴ implicature

⁵ politeness theory

⁶ utterances

⁷ locutionary act

می‌برد)، ۲) کنش منظوری^۱ (هدفی که پشت واژه‌ها پنهان است، و ۳) کنش تأثیری^۲ (تأثیری که گفتار گویشور بر روی شنونده می‌گذارد). پس از آستین، سرل (Searle, 1969) این نظریه را گسترش داد. وی بیان داشت هدفی که پشت یک پاره گفتار نهفته است و تأثیری که آن پاره گفتار بر روی شنونده می‌گذارد؛ به واژه‌ها و عبارت‌هایی که گوینده در گفتارش به کار می‌برد، بستگی دارد. بررسی یادگیری، درک و تولید دانش منظورشناسی و روند پیشرفت زبان دوم‌آموزان از جنبه منظورشناسی زبان، منظورشناسی زبان میانی^۳ گفته می‌شود. کسپر و رز (Kasper & Rose, 2002, p. 5) منظورشناسی زبان میانی را این‌گونه تعریف نموده‌اند: «مطالعه و بررسی اینکه چگونه زبان دوم‌آموزان توانایی فهم و تولید کارکردهای زبان دوم را در خود توسعه می‌دهند» و بر این باورند که منظورشناسی زبان میانی، حوزه‌ای است که میان منظورشناسی و فراگیری زبان دوم قرار دارد.

حوزه منظورشناسی زبان میانی، پس از پی بردن به این موضوع که توانش منظورشناختی بخش مهمی از توانش ارتباطی است و زبان دوم‌آموزان به منظور برقراری ارتباطی مؤثر باید افزون‌بر دانش دستوری و واژگانی بالا، دانش منظورشناسی را نیز به دست آورند، مورد توجه بسیاری از پژوهش‌ها و بررسی‌های زبان دوم‌آموزی قرار گرفت و اهمیت گسترده‌ای پیدا کرد. از این رو، تاکنون پژوهش‌های گوناگونی از جنبه‌های مختلف به بررسی این موضوع پرداخته‌اند؛ همه آن‌ها بر این امر اتفاق نظر دارند که آموزش منظورشناختی زبان دوم/خارجی، امری ضروری است (Alcon-Soler, 2015; Bardovi-Harlig, 2013). بنابراین، موضوعی که در این مسئله دارای اهمیت است و در پژوهش‌ها به آن پرداخته شده است، شیوه آموزش مؤثر و پیشرفت توانش منظورشناختی است. برخی از پژوهش‌ها، تأثیر آموزش یا نبود آموزش کنش‌های گفتاری منظورشناسی زبان دوم را بررسی کرده‌اند. بسیاری از پژوهش‌های منظورشناسی زبان دوم نیز بر این موضوع تمرکز کرده‌اند که این جنبه از زبان، به چه شیوه‌ای آموزش داده شود و تأثیر آن را بررسی نموده‌اند. اولشتاین و کوهن (Olshtain & Cohen, 1990) پژوهشی درباره تأثیر آموزش کنش‌های گفتاری انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که آن گروه از زبان‌آموزانی که کنش‌های گفتاری را آموزش دیده بودند، نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشتند. برخی از پژوهشگران همچون رز و نگ (Rose & Ng, 2001) به بررسی تأثیر آموزش قیاسی و استقرایی کنش‌های گفتاری زبان دوم پرداختند. نتیجه پژوهش آن‌ها نشان داد که آموزش تأثیر مثبتی بر تولید کنش گفتاری انتقاد کردن دارد و همچنین آموزش به‌روش قیاسی تأثیر بهتر و بیشتری نسبت به آموزش

¹ illocutionary act

² perlocutionary act

³ interlanguage pragmatics

استقرایی کنش‌های گفتاری دارد.

پژوهش‌های دیگری در این حوزه، به بررسی تأثیر آموزش کنش‌های گفتاری به شکل صریح یا ضمنی زبان دوم پرداخته‌اند. مارتینز فلور و فوکویا (Martínez-Flor & Fukuya, 2005) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش صریح و ضمنی بر آگاهی منظورشناختی پرداختند و مشاهده کردند که دو گروهی که آموزش دیده بودند، نسبت به گروهی که آموزش ندیده بودند عملکرد بهتری داشتند. اسلامی راسخ و همکاران (Eslami-Rasekh et al., 2004) نیز در پژوهش خود به بررسی تأثیر آموزش صریح و ضمنی بر آگاهی کنش‌های گفتاری درخواست، معذرت‌خواهی، انتقاد کردن انگلیسی آموزان سطح پیشرفته پرداخته‌اند و نتیجه گرفتند که آموزش بر درک کنش‌های گفتاری تأثیر مثبتی دارد. کویک و پیرون (Koike & Pearson, 2005) به بررسی اثربخشی آموزش دانش منظورشناختی از طریق آموزش صریح و بازخورد صریح و آموزش ضمنی و بازخورد غیر صریح پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد، گروه‌هایی که آموزش صریح و بازخورد صریح را در هنگام انجام تمرین‌ها تجربه کردند، به طور معناداری بهتر از گروه آزمایش دیگر و گروه کنترل عمل کردند.

وحید دستجردی و رضوانی (Vahid Dastjerdi & Rezvani, 2010) نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش صریح و ضمنی کنش گفتاری درخواست کردن به ۹۰ زبان آموز سطح میانی پرداختند. یافته‌های بررسی آن‌ها نشان داد که آموزش، نتیجه مثبتی بر ارتقاء منظورشناسی زبان میانی دارد و آموزش مستقیم و صریح این کنش گفتاری، نتیجه بهتری نسبت به آموزش ضمنی آن دارد. سالمی و همکاران (Salemi, et al., 2012) نیز به مقایسه تأثیر آموزش و بازخورد مستقیم در مقابل غیرمستقیم در پیشرفت توانش منظورشناختی انگلیسی آموزان ایرانی از جنبه کنش گفتاری پیشنهاد پرداختند. آن‌ها دریافتند گروهی که آموزش و بازخورد مستقیم دریافت کرده بودند، نسبت به بقیه گروه‌ها عملکرد بهتری داشتند. در پژوهشی دیگر تاج‌الدین و طیبی‌پور (Tajeddin & Tayebipour, 2012) به بررسی پیشرفت دو کنش گفتاری معذرت‌خواهی کردن و درخواست کردن در میان انگلیسی آموزان از دیدگاه ناحیه تقریبی رشد پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که بین سطح مهارت زبانی زبان آموزان و میزان حمایت نردبانی برای تولید این دو کنش گفتاری رابطه معناداری وجود ندارد؛ همچنین، مهارت کلی زبانی زبان آموزان تأثیر کمی در پیشرفت توانش منظورشناختی خود دارد. افروز و همکاران (Afrouz et al., 2023) در مطالعه‌ای تأثیر آموزش صریح فرامنظورشناختی را بر استفاده زبان دوم آموزان از کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی با بررسی نقش احتمالی مداخله‌گری نوع خطا و جنسیت بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که آموزش صریح منظورشناسی زبان به شکل چشمگیری سبب پیشرفت

درک زبان آموزان از کنش‌های گفتاری می‌شود و متغیرهای جنسیت و نوع خطاهای منظورشناختی تأثیر مداخله‌ای معناداری نداشتند. همچنین یانگ و که (Yang & Ke, 2021) تأثیر آموزش بر مهارت منظورشناختی چینی زبانان را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آموزش منظورشناختی سبب پیشرفت تولید و مهارت منظورشناختی زبان‌دوم آموزان می‌شود. برخی پژوهش‌ها (Plonsky & Zhuang, 2019; Yousefi & Nassaji, 2019) به شکل فراتحلیل به بررسی و مرور پژوهش‌های گوناگونی در این حوزه پرداخته و میزان اثربخشی آموزش توانش منظورشناختی زبان دوم را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش منظورشناسی زبان بسیار مؤثر است (مانند Shakki, et al., 2023)؛ این بررسی‌ها همچنین عملکرد بهتر زبان‌دوم آموزان را پس از آموزش صریح در مقایسه با آموزش ضمنی تأیید کرده‌اند. افزون‌براین، این پژوهشگران به این نتیجه دست یافتند که آموزش طولانی مدت منظورشناسی زبان مؤثرتر از آموزش در دوره کوتاه مدت بوده است. زاویالووا (Zavialova, 2023) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش قاعده‌های تولید کنش‌های گفتاری به زبان آموزان پرداخت و در نهایت، نتیجه گرفت که تدریس آن قاعده‌ها سبب پیشرفت توانش منظورشناختی زبان آموزان می‌شود. ولی تاکنون در زمینه منظورشناسی زبان فارسی پژوهش‌های بسیار محدودی انجام شده است. مدرسی تهرانی و تاجعلی (Modarresi Tehrani & Tajali, 2013) در پژوهشی به بررسی تعدیل‌های حاشیه‌ای^۱ در کنش گفتاری درخواست فارسی زبانان پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نمایانگر آن است که فارسی‌زبانان شرکت‌کننده در این پژوهش، در درخواست‌های خود بیشتر از مقدمه‌چینی بهره می‌گیرند. همچنین، افزون‌بر متغیرهای سن و جنسیت، بین متغیرهای تحصیلات، فاصله اجتماعی و اهمیت موضوع درخواست با این ابزارها رابطه معناداری وجود دارد. در پژوهشی دیگر، غیاثیان و همکاران (Ghiasian et al., 2013) با آزمون تکمیل گفتمان به بررسی راهبردهای بیان درخواست با توجه به فاصله، قدرت و میزان تحمیل در دو گروه فارسی‌آموزان سطح پایه و پیشرفته و همچنین فارسی‌زبانان بومی بر مبنای انگاره اصلی بیان درخواست (Blum-kulka & Olshtine, 1984) پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که هر سه گروه از شرکت‌کنندگان در پژوهش از راهبرد غیرمستقیم بیشتر بهره برده‌اند و همچنین متغیرهای اجتماعی همچون فاصله، قدرت و میزان تحمیل بر به کارگیری راهبردهای بیان درخواست در هر سه گروه مؤثر بوده است. زندمقدم و وفائی‌مهر (Zand-Moghadam & Vafaeimehr, 2017) نیز در پژوهشی به بررسی راهبردهای دو کنش گفتاری موافقت و مخالفت کردن در فیس‌بوک در بین انگلیسی‌زبان و فارسی‌زبان پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها

¹ peripheral modifications

نشان داد که بین فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان تفاوت معناداری از جنبه کاربرد راهبردهای موافقت و مخالفت و نیز راهبردهای ابراز احساسات در هنگام موافقت و مخالفت وجود دارد.

۲-۲. آموزش تکلیف محور

رویکرد تکلیف محور یکی از مهم‌ترین زیرمجموعه‌های رویکرد ارتباطی به آموزش ارتباطی زبان است. در این رویکرد، فرایندهای یادگیری و تدریس زبان دوم با تکالیف در هم آمیخته شده است و باور بر این است که زبان آموز با انجام تکالیف‌هایی غیرزبانی که بر معنا تأکید دارند، زبان را یاد می‌گیرد. از دید الیس (Ellis, 2003, p.1): «رویکرد تکلیف محور، رویکردی است که در برنامه‌ریزی و آموزش زبان بر محوریت تکالیف متمرکز است». الیس (Ellis, 2003, p. 243) معتقد است آموزش تکلیف محور دارای سه مرحله است: (۱) پیش تکلیف؛ (۲) چرخه تکلیف؛ و (۳) پس تکلیف. مرحله نخست، مرحله آماده‌سازی است. در این مرحله زبان آموزان برای مرحله بعدی، مرحله تکمیل تکلیف، آماده می‌شوند. پژوهش‌های بسیاری در زمینه آموزش تکلیف محور و تأثیر آن بر تقویت مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان دوم انجام شده است. بر مبنای پژوهش‌های انجام شده، آموزش تکلیف محور زبان دوم، با ایجاد شرایطی مناسب و معنادار برای یادگیری زبان دوم فرایند یادگیری را عمیق، آسان و جذاب می‌نماید (Tan, 2016; Fotos & Ellis, 1991). تاکنون تأثیر رویکرد تکلیف محور بر ارتقاء بسیاری از مؤلفه‌های زبانی بررسی و اثبات شده است، ولی در زمینه آموزش تکلیف محور منظورشناسی زبان دوم با وجود پژوهش‌های اندکی که انجام گرفته، هنوز پژوهش‌های بیشتری در این زمینه لازم است (Martin Laguna, 2020; Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021). در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش زبان تکلیف محور بر تولید منظورشناسی زبان آموزان، آگاهی فرامنظورشناسی و خودارزیابی منظورشناختی پرداختند. شرکت‌کننده‌های این پژوهش، در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایشی اول، پنج کنش گفتاری (درخواست، معذرت خواهی، رد کردن، پیشنهاد دادن و انتقاد) را در مرحله پیش تکلیف و پس تکلیف آموزش دیدند. گروه آزمایشی دوم در گروه حین تکلیف فقط بازخورد منظورشناسی زبان و منظورشناسی اجتماعی^۴ و حمایت نردبانی را در طول انجام تکلیف دریافت کردند. گروه کنترل هم هیچ نوع آموزش منظورشناختی دریافت نکردند. یافته‌های

¹ pre-task

² task

³ post task

⁴ sociopragmatic

پژوهش آن‌ها نشان داد که تکلیف‌ها تأثیر مثبتی بر روی پیشرفت منظورشناسی زبان دارند. همچنین بهره‌گیری از تکالیف در چارچوب آموزش تکلیف‌محور، به زبان‌آموزان کمک می‌کند که توانایی تولیدی کنش‌های گفتاری خود را تقویت نمایند. مارتین لاگونا و الکن سولر (Martín-Laguna & Alcón-Soler, 2013) در پژوهش خود، تولید کنش گفتاری خودداری فراگیران را در مجموعه‌ای از موقعیت‌های ایفای نقش زبان‌آموزان با سطح‌های مختلف مهارت و در تعامل با همکلاسی‌ها و معلمان، بررسی کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد زبان‌آموزانی که مهارت زبانی بالاتری داشتند و زبان‌آموزانی که در تعامل با معلمان خود بودند، راهبردهای غیرمستقیم بیشتری را نسبت به زبان‌آموزان دارای مهارت زبانی پایین‌تر و زبان‌آموزانی که در تعامل با دیگر زبان‌آموزان بودند، به کار برده بودند. در پژوهشی دیگر، تاگوچی و کیم (Taguchi & Kim, 2018) با هدف اینکه چگونه رویکرد تکلیف‌محور می‌تواند سبب پیشرفت تولید کنش‌های گفتاری گردد، به بررسی تأثیر استفاده از فعالیت‌های آموزشی و به‌کارگیری گونه‌های مختلف تکالیف بر توانش منظورشناختی زبان‌آموزان از طریق تولید کنش گفتاری درخواست پرداختند. با بهره‌گیری از آزمون‌های تکمیل گفتمان شفاهی و کتبی، آن‌ها به این نتیجه رسیدند که تکلیف‌ها تأثیر مثبتی بر تولید درخواست‌های زبان‌آموزان دارند.

بارون و همکاران (Barón et al., 2020) پژوهشی به منظور بررسی مزایای آموزش منظورشناسی زبان دوم (کنش‌های گفتاری بیان عقیده، موافقت/مخالفت، قطع و تأیید مخاطب) با بهره‌گیری از تکالیف، انجام دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که دو گروه آموزش‌دیده در یکی از بخش‌های کنش‌های گفتاری (قطع کردن صحبت دیگران)^۱ از جنبه منظورشناختی در پس‌آزمون عملکرد بهتری داشتند. افزون‌براین، گروه اول هنگام تأیید مخاطب، تفاوت آماری معناداری را در پس‌آزمون نشان داد. در مورد گروه کنترل، هیچ تفاوتی مشاهده نشد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش به‌طور کلی، و آموزش منظورشناختی مبتنی بر رویکرد تکلیف‌محور به‌طور خاص، تأثیر مثبتی در منظورشناسی زبان میانی زبان‌آموزان دارد. کیم (Kim, 2022) در یک مقاله مروری، تأکید کرد که با توجه به ماهیت تکلیف‌مبنی بر استفاده از زبان مقصد در محیط واقعی، روش تکلیف-محور سبب رشد و پیشرفت توانش منظورشناختی زبان‌آموزان می‌شود. در پژوهشی، زندمقدم و سامانی (Zand-Moghadam & Mohandes 2021) به بررسی اثربخش بودن رویکرد تکلیف‌محور بر پیشرفت و ارتقاء دانش منظورشناسی زبان‌آموزان در تولید منظورشناسی، آگاهی فرامنظورشناسی و درک معنای ضمنی سه کنش

^۱ interrupting

گفتاری (درخواست، رد و عذرخواهی) پرداخته شد. یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که آموزش تکلیف‌محور بر بهبود توانش منظورشناختی زبان‌آموزان مؤثر است.

۲-۳. بازخورد تصحیحی

در فرایند یادگیری و تکوین زبان دوم/ خارجی، بروز خطا از سوی زبان‌آموزان امری بایسته و طبیعی است و مدرسان زبان دوم/ خارجی می‌بایست با فراهم‌نمودن بازخورد اصلاحی مناسب از بروز خطاها توسط زبان‌آموزان خودداری کنند و از فسیل‌شدگی آن خطاها جلوگیری نمایند و در نتیجه، فرایند یادگیری زبان دوم را آسان و تأثیرگذار سازند. بنابراین، بازخورد تصحیحی، انواع، کیفیت و چگونگی فراهم‌نمودن آن برای زبان‌آموزان در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران این حوزه قرار گرفته‌است. در واقع، فراهم‌نمودن بازخورد تصحیحی به زبان‌آموزان یکی از مهمترین بخش‌های آموزش زبان است که سبب ایجاد انگیزه و تشویق زبان‌آموزان در فرایند یادگیری می‌گردد؛ از این رو، پژوهش دربارهٔ موضوع تصحیح خطاها و بازخوردهای تصحیحی در یادگیری زبان دوم/ خارجی در حال افزایش روزافزون است (Khanlarzadeh & Nemati, 2012).

از جمله پژوهشگرانی که در حوزه آموزش زبان دوم/ خارجی به بررسی انواع بازخوردهای تصحیحی و طبقه‌بندی آن‌ها پرداخته‌اند، می‌توان به لیستر و رانتا (Lyser & Ranta, 1997) اشاره نمود. آن‌ها بازخوردهای تصحیحی را به شش نوع گروه‌بندی کرده‌اند که مشتمل اند بر الف) بازگویی، ب) فراخوانی، ج) فرازبانی، د) تصحیح صریح، ه) درخواست شفاف‌سازی، و) تکرار.

تاکنون پژوهش‌های گوناگونی در این حوزه انجام شده‌است که به مقایسه تأثیر انواع بازخورد پرداخته‌اند. کویک و پیرسون (Koike & Pearson, 2005) در پژوهشی که به بررسی تأثیر بازخورد صریح در توانش منظورشناختی پرداخته‌بودند، به این نتیجه رسیدند که بازخورد صریح بهتر از غیر صریح عمل می‌کند و نتیجه بهتری می‌دهد. سالمی و همکاران (Salemi et al., 2012) در پژوهشی به بررسی تأثیر بازخورد صریح بر تقویت دانش منظورشناختی زبان‌آموزان در کنش گفتاری پیشنهاددادن پرداختند. یکی از یافته‌های این پژوهش آن بود که زبان‌آموزان ترجیح می‌دهند که به آن‌ها بازخورد مستقیم و صریح داده شود.

¹ elicitation

² explicit correction

³ clarification request

⁴ repetition

در پیوند با بازخورد تصحیحی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و به‌ویژه در حوزه منظورشناسی زبان، پژوهش‌های اندکی به انجام رسیده‌است. صحرانی و اعتمادالاسلامی (Sahraie & Etemad Eslami, 2013)، انواع خطاهای زبان‌آموزان، انواع بازخوردهای مدرسان زبان فارسی به خطاها و پاسخ‌های فوری فارسی‌آموزان به آن بازخوردها را براساس الگوی لیستر و رانتا (Lyster & Ranta, 1997) بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که تصحیح غیرصریح بیشترین بازخوردی بوده که مدرسان به فارسی‌آموزان ارائه دادند و بیشترین پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به نوع بازخورد فراخوانی بوده‌است. زندمقدم و اسلامی (Eslami & Zand-Moghadam, 2021)، نیز در پژوهشی به تحلیل نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی نسبت به بازخورد تصحیحی شفاهی پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نگرش مثبتی نسبت به بازخوردهای تصحیحی شفاهی دارند و بیشترین بازخورد ارائه‌شده در کلاس‌ها، فراخوانی و کمترین بازخوردی که مدرسان به خطای فارسی‌آموزان فراهم نمودند، درخواست شفاف‌سازی و فرازبانی است. در تنها پژوهشی که در زمینه بازخوردها و منظورشناسی زبان فارسی انجام شده‌است، زندمقدم (Zand-Moghadam, 2020) به بررسی نقش بازخورد تصحیحی در ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان سطح میانی پرداخت و به این نتیجه رسید که بازخورد فرازبانی در چارچوب رویکرد تکلیف‌محور نسبت به بازخورد بازگویی عملکرد مؤثرتری داشته‌است. بنابراین، با توجه به خلأهای موجود، پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی تأثیر رویکرد تکلیف‌محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی بر ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان خارجی در تولید سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی و مقایسه آن با رویکرد سنتی آموزش زبان بپردازد.

۳. روش پژوهش

۳-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کننده‌های پژوهش، ۸۰ فارسی‌آموز غیرایرانی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد بودند که مشغول به یادگیری زبان فارسی در سطح میانی در مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه علوم پزشکی تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه الزهرا و یک دانشگاه مجازی بودند. آن‌ها به شکل نمونه‌گیری دردسترس انتخاب و به شکل تصادفی در چهار گروه بیست نفری گروه‌بندی شدند: گروه اول، آموزش کنش‌های گفتاری در چارچوب روش تکلیف‌محور به‌همراه ارائه بازخورد تصحیحی فرازبانی؛ گروه دوم، آموزش کنش‌های گفتاری در چارچوب روش تکلیف‌محور به‌همراه ارائه بازخورد تصحیحی بازگویی؛ گروه سوم، آموزش کنش‌های گفتاری

به روش سنتی به همراه ارائه بازخورد تصحیحی فرازبانی و گروه چهارم، آموزش کنش‌های گفتاری به روش سنتی به همراه ارائه بازخورد تصحیحی بازگویی. بازه سنی زبان‌آموزان بین ۲۰ تا ۴۵ سال بود به این ترتیب که ۸۳.۸ درصد بین ۲۰ تا ۲۵ سال، ۱۰ درصد بین ۲۶ تا ۳۰ سال، ۲.۵ درصد بین ۳۱ تا ۳۵ سال، ۲.۵ درصد بین ۳۶ تا ۴۰ سال و ۱.۲ درصد بین ۴۱ تا ۴۵ سال داشتند. فارسی‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش شامل ۴۸ خانم و ۳۲ آقا بودند و جنسیت در نمونه‌گیری آن‌ها تأثیری نداشت. همچنین، شرکت‌کننده‌ها از ملیت‌های گوناگونی همچون عراقی با زبان اول عربی (۲۰ نفر)، پاکستانی با زبان اول اردو (۱۷ نفر)، لبنانی با زبان اول عربی (۱۰ نفر)، هندی با زبان اول اردو (۱۵ نفر)، مصری با زبان اول عربی (۱۵ نفر) و دیگر ملیت‌ها (سربلانکایی، غنایی، ۳ نفر) بودند. بر مبنای خوداظهاری فارسی‌آموزان در آغاز شروع دوره آموزش زبان فارسی، این افراد پیشینه خاصی در فارسی‌آموزی نداشتند.

۳-۲. ابزار پژوهش

برای پاسخ به پرسش اصلی این پژوهش و گردآوری داده‌ها، از آزمون تکمیل گفتمان تشریحی که نسخه فارسی آزمون تاج‌الدین و همکاران (Tajeddin et al., 2012) بود، در آغاز مطالعه به عنوان پیش‌آزمون و در پایان مطالعه به عنوان پس‌آزمون به کار گرفته شد. نخست، این آزمون که روایی و پایایی آن پیش‌تر به تأیید مورد طراحان رسیده بود، به زبان فارسی ترجمه شد و سپس با استفاده از ترجمه معکوس توسط یک متخصص، روایی محتوایی آن نیز مورد تأیید قرار گرفت. این نسخه فارسی بر روی ۱۰ نفر فارسی‌آموز اجرای آزمایشی شد و پس از گردآوری دیدگاه‌ها و پاسخ‌های آن‌ها و اطمینان از شرایط اولیه آزمون برای اجرای اصلی آماده شد. این آزمون شامل ۱۵ موقعیت مبتنی بر سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی بود که برای هر کنش گفتاری، ۵ موقعیت در نظر گرفته شده بود. فارسی‌آموزان می‌بایست هر یک از این موقعیت‌ها را می‌خواندند و خود را در آن موقعیت تصور می‌کردند، سپس پاسخ مناسب را برای آن موقعیت می‌نوشتند.

۳.۳. روش گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، برای بررسی تأثیر بازخورد تصحیحی در چارچوب آموزش تکلیف‌محور بر پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان در سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی، ۸۰ فارسی‌آموز سطح میانی به شکل نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی به چهار گروه ۲۰ نفری گروه‌بندی شدند. هر چهار گروه از فارسی‌آموزان ابتدا در یک پیش‌آزمون تکمیل گفتمان تشریحی برای سنجش توانش منظورشناختی آن‌ها در تولید کنش‌های گفتاری

درخواست، رد و عذرخواهی شرکت کردند. پس از آن، پژوهش وارد مرحله تدریس به هر چهار گروه شد. فارسی آموزان هر چهار گروه به مدت نه جلسه سی دقیقه‌ای و دو روز در هفته کنش‌های گفتاری مورد اشاره را آموزش دیدند. آموزش کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی در دو گروه اول و دوم مبتنی بر آموزش تکلیف‌محور بود و تکلیف‌های مورد استفاده بر مبنای مدل الیس (Ellis, 2003) طراحی شدند. در صورتی که زبان آموزان ساخت‌های نامناسب تولید می‌کردند، در گروه اول بازخورد بازگویی و در گروه دوم بازخورد فرازبانی دریافت می‌کردند. آموزش کنش‌های گفتاری در گروه سوم و چهارم هم به روش سنتی (صریح و ضمنی) بود و اگر فارسی آموزان ساخت‌های نامناسبی تولید می‌کردند، در گروه سوم بازخورد بازگویی و در گروه چهارم بازخورد فرازبانی دریافت می‌نمودند. پس از تکمیل دوره آموزشی، پس از آزمون تکمیل گفتمان تشریحی از فارسی آموزان گرفته شد.

۳-۴. روش تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای نمره‌دهی تولید کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی از سوی شرکت کنندگان در آزمون تکمیل گفتمان تشریحی، از مقیاس تاگوچی (Taguchi, 2006) بهره گرفته شد. این مقیاس دارای امتیاز صفر تا پنج برای عملکرد زبان آموزان در تولید مناسب کنش‌های گفتاری از جنبه زبانی، گفتمانی، اجتماعی در آزمون تکمیل گفتمان تشریحی است. همزمان، افزون بر شخص پژوهشگر، یک کارشناس منظورشناسی که با مدل تاگوچی آشنا بود نیز به عنوان مصحح دوم به کار گرفته شد و همبستگی بالایی بین نمره‌های داده شده هر دو مصحح دیده شد. همبستگی بین نمره‌های داده شده در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۹۵ و ۹۱ درصد به دست آمد که در این مورد اختلاف معناداری وجود نداشت. برای بررسی مقایسه عملکرد این چهار گروه از فارسی آموزان از آزمون تی جفت برای مقایسه عملکرد هر گروه در پیش آزمون و پس آزمون تولید هر یک از کنش‌های گفتاری (متغیر مستقل: آموزش کنش‌های گفتاری؛ متغیر وابسته: تولید کنش‌های گفتاری) و نیز آزمون تحلیل واریانس یک طرفه برای مقایسه تولید کنش‌های گفتاری توسط هر چهار گروه در پیش و پس آزمون (متغیر مستقل: آموزش کنش‌های گفتاری؛ متغیر وابسته: تولید کنش‌های گفتاری) بهره گرفته شد.

۴. یافته‌های پژوهش

برای بررسی تأثیر رویکرد تکلیف‌محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی بر بهبود توانش منظورشناختی در تولید سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی و مقایسه آن با

رویکرد سنتی آموزش زبان، داده‌های پژوهش مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. نخست همان‌گونه که در جدول (۱) آمده‌است، در گروه تکلیف‌محور و بازخورد بازگویی بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون فارسی آموزان مقایسه‌ای انجام گرفت. میانگین نمره‌های پیش‌آزمون ۵۵/۵۰ بدست آمد درحالی‌که میانگین نمره‌های پس‌آزمون به ۶۳/۹۰ افزایش یافته بود. برای تشخیص معنادار بودن این تفاوت از آزمون تی بهره گرفته شد. آزمون تی نشان داد که اختلاف معناداری میان نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد [6/25 = t(19), P < 0/05]. همچنین در گروه تکلیف‌محور به‌همراه بازخورد فرازبانی با مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون (۵۷/۰۰) و پس‌آزمون (۶۸/۱۰) در کنش‌های گفتاری اختلاف معناداری مشاهده شد [10/09 = t(19), P < 0/05]. به‌همین ترتیب، با مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون (۵۷/۰۰) و پس‌آزمون (۶۳/۴۵) در گروه آموزش سنتی کنش‌های گفتاری به‌همراه بازخورد فرازبانی [9/25 = t(19), P < 0/05] و میانگین نمره‌های پیش‌آزمون (۵۶/۲۰) و پس‌آزمون (۶۳/۸۰) در گروه آموزش سنتی که بازخورد بازگویی [6/91 = t(19), P < 0/05] دریافت کرده بودند، مشاهده گردید که اختلاف معناداری میان این نمره‌ها وجود دارد.

جدول ۱: آزمون تی بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون چهار گروه در تولید کنش‌های گفتاری

Sig. (2-tailed)	df	T	Paired Differences				Mean Difference		
			95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Mean	Std. Deviation			
			Upper	Lower					
0/00	19	-6/25	-5/59	-11/21	1/34	6/01	-8/40	preTBLTrecast – postTBLTrecast	جفت ۱
0/00	19	-10/09	-8/80	-13/40	1/10	4/92	-11/10	preTBLTmeta – postTBLTmeta	جفت ۲
0/00	19	-6/91	-4/50	-8/40	0/93	4/17	-6/45	preTraditionalrecast – postTraditionalrecast	جفت ۳
0/00	19	-9/25	-5/88	-9/32	0/82	3/68	-7/60	preTraditionalmeta – postTraditionalmeta	جفت ۴

جدول بالا نشان می‌دهد که بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر چهار گروه از فارسی‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه، برای اطمینان از یکسان بودن سطح فارسی‌آموزان چهار گروه در پیش‌آزمون و پیش از شروع آموزش و ارائه بازخورد، نمره‌ها با بهره‌گیری از تحلیل واریانس یک‌طرفه^۱ مورد مقایسه قرار گرفت. یافته‌های آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (جدول ۲) نشان داد که بین این چهار گروه از زبان‌آموزان در مرحله پیش از آموزش و ارائه بازخورد، تفاوت معناداری وجود نداشته‌است (F = 0/17, P > 0/05).

¹ One-way ANOVA

جدول ۲: تحلیل واریانس یک طرفه پیش آزمون کنش های گفتاری

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
۰/۹۱	۰/۱۷	۱۰/۴۵	۳	۳۱/۳۵	Between Groups
		۶۰/۴۰	۷۶	۴۵۹۰/۲۰	Within Groups
			۷۹	۴۶۲۱/۵۵	Total

پس از اطمینان از همگن بودن فارسی آموزان، در مرحله بعد، برای مقایسه عملکرد زبان آموزان در پس آزمون کنش های گفتاری، از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بهره گرفته شد (جدول ۳).

جدول ۳: تحلیل واریانس یک طرفه پس آزمون

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
۰/۰۲	۳/۳۱	۹۶/۸۱	۳	۲۹۰/۴۴	Between Groups
		۲۹/۲۶	۷۶	۲۲۲۳/۷۵	Within Groups
			۷۹	۲۵۱۴/۱۹	Total

نتیجه این آزمون نشان داد که از جنبه آماری میان نمره های پس آزمون چهار گروه پس از آموزش و ارائه بازخورد تفاوت معناداری وجود دارد ($F = ۳/۳۱, P < ۰/۰۵$). برای بررسی و تشخیص اینکه کدام یک از گروه های چهارگانه پس از آموزش و ارائه بازخورد عملکرد بهتری داشته اند، از آزمون توکی^۱ بهره گرفته شد. بررسی میانگین نمره های چهارگروه نشان داد که گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد فرازبانی بهترین عملکرد را داشتند. پس از آن، گروهی که در چارچوب روش تکلیف محور و بازخورد بازگویی آموزش را دریافت کرده بود، نسبت به گروه هایی که آموزش سنتی کنش های گفتاری را دریافت کرده بودند، عملکرد بهتری از خود نشان داد. همچنین، مشخص شد بین دو گروهی که در قالب روش سنتی کنش های گفتاری را آموزش دیده بودند، گروه فارسی آموزانی که بازخورد فرازبانی به آنها ارائه شده بود نسبت به گروه بازخورد بازگویی، پیشرفت بیشتری داشت.

از سوی دیگر در این پژوهش، عملکرد فارسی آموزان خارجی گروه های چهارگانه در آزمون تکمیل گفتمان تشریحی در کنش های گفتاری به شکل جداگانه مورد بررسی قرار گرفت. میانگین هر کنش گفتاری در هر چهار گروه مورد بررسی در پیش آزمون و پس آزمون در جدول (۴) ارائه شده است.

¹ Tukey

جدول ۴: میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون کنش‌های گفتاری در چهار گروه

کنش‌های گفتاری	تکلیف‌محور + بازخورد		تکلیف‌محور + بازخورد		سنتی + بازگویی		سنتی + فرازبانی	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
درخواست کردن	۱۸/۴۵	۲۱/۰۵	۱۹/۸۵	۲۲/۹۵	۱۸/۷۰	۲۰/۷۵	۱۷/۷۰	۲۰/۷۵
رد کردن	۱۷/۲۰	۲۱/۱۵	۱۷/۲۰	۲۲/۰۵	۱۸/۳۵	۲۰/۷۵	۱۸/۸۰	۲۱/۳۵
عذرخواهی	۱۹/۸۵	۲۱/۷۰	۱۹/۹۵	۲۳/۱۰	۱۹/۹۵	۲۱/۹۵	۱۹/۷۰	۲۱/۷۰

در جدول بالا، میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی چهار گروه آمده‌است. برای بررسی معنادار بودن این تفاوت‌ها، آزمون تی برای تک تک کنش‌های گفتاری به کار گرفته شد. در کنش گفتاری عذرخواهی بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر چهار گروه اختلاف معناداری مشاهده شد: گروه آموزش تکلیف‌محور و بازخورد بازگویی [$t(19) = -6/93, P < 0/05$]، گروه آموزش تکلیف‌محور و بازخورد فرازبانی [$t(19) = -3/02, P < 0/05$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی [$t(19) = -5/75, P < 0/05$] و گروه آموزش سنتی و بازخورد فرازبانی [$t(19) = -4/87, P < 0/05$]. یافته‌های آزمون تی نشان داد که میان نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر ۴ گروه در کنش گفتاری عذرخواهی اختلاف معنادار وجود دارد.

در کنش گفتاری رد کردن هم مانند کنش گفتاری عذرخواهی، ابتدا نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر چهار گروه با استفاده از آزمون تی مورد بررسی قرار گرفت و معلوم شد به ترتیب، در گروه آموزش تکلیف‌محور و بازخورد بازگویی [$t(19) = -7/98, P < 0/05$]، گروه آموزش تکلیف‌محور و بازخورد فرازبانی، [$t(19) = -7/12, P < 0/05$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی [$t(19) = -4/61, P < 0/05$] و گروه آموزش سنتی و بازخورد فرازبانی [$t(19) = -5/27, P < 0/05$] میان نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون آن‌ها اختلاف معناداری وجود دارد.

برای بررسی مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون فارسی‌آموزان در تولید کنش گفتاری درخواست کردن از آزمون تی بهره گرفته شد و نشان داد اختلاف معناداری میان نمره‌های کنش گفتاری درخواست کردن قبل و بعد از آموزش و ارائه بازخورد وجود دارد که مشتمل اند بر گروه آموزش تکلیف‌محور و بازخورد بازگویی، [$t(19) = -4/97, P < 0/05$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی [$t(19) = -3/47, P < 0/05$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد فرازبانی و بازخورد بازگویی

[$P < 0/05$ ، $t(19) = -3/76$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی [$t(19) = -7/06$]، $P < 0/05$.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر بر آن بود تا به بررسی تأثیر رویکرد تکلیف‌محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی بر پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان خارجی در سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی و مقایسه آن با رویکرد غیر تکلیف‌محور بپردازد. این پژوهش روشن نمود که آموزش کنش‌های گفتاری زبان فارسی با به کارگیری رویکردی مناسب، امری ضروری و لازم است و سبب پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان می‌گردد. پژوهش‌های گوناگونی همچون الکن سولر (Alcón- Soler, 2015)؛ تاگوچی (Taguchi, 2008)؛ درخشان و اسلامی راسخ (Derakhshan, A., & Eslami-Rasekh, 2015)؛ درخشان و عرب مفرد (Derakhshan & Arabmofrad, 2018)، بر این امر اتفاق نظر دارند که برای تقویت توانش منظورشناختی و بهبود تولید و درک مناسب کنش‌های گفتاری زبان دوم‌آموزان باید این جنبه از زبان را به صورت ویژه و جداگانه آموزش داد. اگرچه ممکن است به سبب شباهت ساختاری زبان‌های اول آن‌ها و زبان فارسی، یادگیری زبان فارسی در آن‌ها سریعتر و بهتر اتفاق افتاده باشد، ولی از جنبه منظورشناختی، زبان‌هایی که به عنوان زبان مادری آن‌ها در نظر گرفته می‌شدند با زبان فارسی و نظام منظورشناختی آن تفاوت‌هایی داشته و دارد. بنابراین، می‌توان گفت که پیشرفت در تولید کنش‌های گفتاری بیشتر به سبب آموزشی بود که مدرس به آن‌ها داده بود و نه شباهت ساختاری زبان اول آن‌ها با زبان فارسی.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش کنش‌های گفتاری زبان فارسی در چارچوب روش تکلیف‌محور و در مقایسه با روش سنتی مؤثرتر است. این امر می‌تواند ناشی از آن باشد که آموزش تکلیف‌محور، با ایجاد شرایطی مناسب و کاربردی برای یادگیری زبان دوم درون‌دادی پربار شده در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد و با ایجاد تعامل بین زبان‌آموزان فرایند یادگیری را عمیق، آسان و جذاب و متمرکز بر معنا می‌نماید. این مهم در راستای تعریف تکلیف توسط نونان (Nunan, 1989, p. 10) است: «تکلیف ارتباطی، بخشی از کار کلاسی است که امکان درک، به کارگیری، تولید و تعامل به زبان مقصد را برای زبان‌آموزان فراهم می‌سازد و توجه آن‌ها عمدتاً متمرکز بر معنا است نه صورت». همچنین از دید الیس (Ellis, 2006) نیز تکلیف فعالیتی است که طی آن زبان‌آموز باید از زبان برای دست یافتن به یک هدف با تأکید بر معنا بهره

گیرد. این دستاورد با یافته‌های پژوهش‌هایی همچون تاج‌الدین و همکاران (Tajeddin et al., 2012)، تاگوچی و کیم (Taguchi & Kim, 2108) و زندمقدم و سامانی (Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021) هم‌سو است؛ چراکه این پژوهش‌ها نیز به این نتیجه رسیده‌اند که رویکرد تکلیف‌محور بر پیشرفت و بهبود دانش منظورشناختی زبان‌آموزان بسیار اثربخش است و سبب پیشرفت توانش منظورشناختی آن‌ها می‌شود. همچنین، پس از تحلیل داده‌ها مشاهده شد، فارسی‌آموزانی که بازخورد فرازبانی دریافت کرده‌بودند عملکرد بهتری در مقایسه با فارسی‌آموزانی داشتند که بازخورد بازگویی به آن‌ها هنگام دوره آموزشی ارائه شده بود. تبیین این یافته از این قرار است که در بازخورد فرازبانی، به‌شکل صریح خطای فارسی‌آموز و ماهیت آن شرح داده می‌شود که این امر سبب فهم عمیق‌تر به‌وسیله زبان‌آموز می‌گردد. به‌بیان‌دیگر، این یافته را می‌توان این‌گونه توجیه نمود که بازخورد اصلاحی بازگویی به‌سبب ماهیت ضمنی‌اش سبب می‌شود زبان‌آموز به اصلاح خطا توجه نکند و متوجه شکل درست خطای خود نشود (Egi, 2010)، درحالی‌که بازخورد فرازبانی به‌دلیل ماهیت صریح‌ش سبب می‌شود که زبان‌آموز کاملاً به خطا و اصلاح آن توجه نماید. این دستاورد نیز با یافته‌های پژوهش سالمی و همکاران (Salemi et al., 2012) هم‌سو است. چراکه مطالعه ایشان نیز نشان داد که روش آموزش و بازخورد صریح تأثیر بیشتری بر زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم دارد.

ازسوی‌دیگر، در این پژوهش عملکرد فارسی‌آموزان در گروه‌های چهارگانه پس از آموزش و ارائه بازخورد در هر کنش گفتاری به‌صورت جداگانه مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و معلوم شد که فارسی‌آموزان در کنش گفتاری درخواست کردن عملکرد بهتری نسبت به دو کنش گفتاری دیگر یعنی رد کردن و عذرخواهی کردن داشتند. این موضوع احتمالاً می‌تواند ناشی از آن باشد که از کنش گفتاری درخواست کردن نسبت به کنش‌های گفتاری رد کردن و معذرت‌خواهی کردن بیشتر بهره گرفته می‌شود. همچنین، ممکن است در کتاب‌ها و منابع درسی زبان فارسی که تاکنون خوانده‌اند، بیشتر به این کنش گفتاری پرداخته شده باشد. همچنین، می‌توان گفت احتمالاً ساختار کنش گفتاری درخواست کردن در زبان فارسی، مانند زبان اول شرکت‌کنندگان به کار برده می‌شود (برای نمونه در زبان عربی برای کنش گفتاری درخواست کردن از ساختارهایی چون «رجاء..... [لطفاً...]» / «اذا امکن.....» [اگر ممکن است ...] / «بلا زحمه.....» [بی‌زحمت.....] / «لو سمحت.....» [اگر لطف کنید.....] بهره گرفته می‌شود یا در زبان اردو، برای درخواست کردن پاره گفته‌ای چون «کیا آپ.....؟» [ممکن است شما.....] و در زبان انگلیسی، پاره گفته‌هایی چون «Could you...?» [آیا می‌توانید....]، «Would you mind...» [آیا می‌شود لطفاً...؟] به کار برده می‌شود که ساختاری شبیه درخواست کردن زبان فارسی دارند.

پژوهش حاضر درحالی که بر اثربخشی آموزش کنش‌های گفتاری زبان فارسی در قالب رویکرد تکلیف‌محور و نیز بهره‌گیری از بازخورد فرازبانی تأکید می‌کند، دارای محدودیت‌هایی نیز بود که با ازبین‌بردن آن‌ها می‌توان به غنای پژوهشی این حوزه در آموزش زبان فارسی کمک نمود. محدودیت نخست این بود که این پژوهش به بررسی سه کنش گفتاری پرداخته‌است و دیگر کنش‌های گفتاری مورد بررسی قرار نگرفته‌است. در نظرنگرفتن زبان اول شرکت‌کنندگان و شباهت‌های احتمالی زبان اول آن‌ها با زبان فارسی را نیز می‌توان یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر دانست. محدودیت دیگر این بود که شرکت‌کنندگان در این پژوهش فقط فارسی‌آموزان سطح میانی بودند. همچنین، در این پژوهش فقط بر کنش‌های گفتاری تأکید شد، حال آنکه توانش منظورشناختی فقط شامل کنش‌های گفتاری نیست. افزون‌براین، در پژوهش حاضر، فقط از بازخورد فرازبانی و بازخورد بازگویی بهره گرفته شد و دیگر انواع بازخوردها به فارسی‌آموزان ارائه و بررسی نشد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند از جنبه نظری و عملی برای مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در آموزش مؤثر و کاربردی منظورشناسی زبان فارسی و ارائه بازخورد به خطاهای منظورشناختی فارسی‌آموزان، در راستای پیشرفت توانش ارتباطی و ارتقاء دانش منظورشناسی آن‌ها مفید باشد. همچنین، یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای طراحان مواد درسی نیز در تدوین مواد آموزشی منظورشناسی زبان فارسی و کنش‌های گفتاری برای غیرفارسی‌زبانان مفید و مؤثر باشد. ازسوی دیگر، این یافته‌ها در طراحی برنامه درسی مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز اثر بخش خواهد بود و این امکان را فراهم می‌آورد که مواد درسی و برنامه‌های درسی را براساس مفاهیم منظورشناسی زبان طراحی نمایند تا برپایه آن فارسی‌آموزان بتوانند توانش ارتباطی مطلوب را به دست آورند. طراحان آزمون‌های پیشرفت و بسندگی در زبان فارسی نیز می‌توانند از یافته‌های این پژوهش بهره‌مند گردند.

فهرست منابع

خانلرزاده، مبین و مجید نعمتی (۱۳۹۳). بازخورد تصحیحی نوشتاری در مهارت نگارش زبان دوم: آیا شبه بازخورد کافیت؟. *پژوهش‌های زیانشناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۴. شماره ۱. صص ۱۴۷-

[10.22059/jflr.2014.61651https://doi.org/](https://doi.org/10.22059/jflr.2014.61651) ۱۶۶

درخشان، علی و فرزانه شگی (۱۳۹۹). «تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع در بین دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط». *زبان پژوهی*. دوره ۱۲. شماره ۳۵. صص ۱۵۱-۱۷۵.

<https://doi.org/10.22051/JLR.2019.23938.1636>

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳ / ۹۱

زندمقدم، امیر (۱۳۹۹). بررسی نقش بازخورد تصحیحی در ارتقاء توانش منظورشناختی: مطالعه فارسی آموزان سطح متوسط. *علم زبان*. دوره ۷. شماره ۱۱. صص ۲۹۷-۳۲۱.

<https://doi.org/10.22054/Is.2020.47314.1278>

زندمقدم، امیر و رویا وفائی مهر (۱۳۹۶). بررسی مقابله‌ای راهبردهای تولید کنش‌های گفتاری موافقت کردن و مخالفت کردن در فیسبک: مقایسه فارسی زبانان با انگلیسی زبانان. *مطالعات رسانه‌های نوین*.

دوره ۳. شماره ۱۱. صص ۱۳۹-۱۶۹. <https://doi.org/10.22054/cs.2017.22258.227>

زندمقدم، امیر و فرانک اسلامی (۱۴۰۰). تحلیلی بر نگرش مدران زبان فارسی به ارائه بازخورد تصحیحی شفاهی در کلاس درس. *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*. دوره ۲۱. شماره ۱.

صص ۱۱۹-۱۳۷. <https://doi.org/10.30465/crtls.2020.29847.1756>

صحرايي، رضامراد و مرضیه السادات اعتمادالاسلامی (۱۳۹۲). بازخوردهای تصحیحی و پاسخ به آن‌ها در کلاس‌های فارسی آموزان خارجی. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره ۲. شماره ۲. صص ۳۱-۵۶.

Retrieved from <https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_448>

غیاثیان، مریم سادات، زهره اسلامی راسخ و امیررضا وکیلی فرد (۱۳۹۲). راهبردهای بیان تقاضا: مقایسه فارسی آموزان خارجی با فارسی‌زبانان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره ۲. شماره ۲. صص ۳-۲۹.

Retrieved from https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_449.html

مدرسی تهرانی، یحیی و محبوبه تاجعلی (۱۳۹۱). کنش گفتاری درخواست: مقایسه فارسی‌زبانان و فارسی آموزان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۸۳-

Retrieved from <https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_235>. ۱۰۷

References

- Afrouz, M., Alkawaz, A., Nejad Ansari, D., & Dabaghi, A. (2023). The effect of explicit pragmatic instruction on Iraqi EFL students' production of speech acts: Pragma-linguistic vs. sociopragmatic errors in focus. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 15(31), 1-17. <https://doi.org/10.22034/elt.2023.54597.2521>
- Alcón-Soler, E. (2015). Instruction and pragmatic change during study abroad email communication. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9, 34-45. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.995763>
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2271128/component/file_2271430/content
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K.R., Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*. (pp. 13-32). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/universitypress/about-us/news-and-blogs/cambridge-university-press-publishing-update-following-technical-disruption>.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63(1),

68-86.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x>

- Bardovi-Harlig, K. (2018). Teaching of pragmatics. In J.I. Liontas (Eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp.1-7). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1177/13621688211064933>
- Barón, J., Luz Celaya, M., & Levkina, M. (2020). Learning pragmatics through tasks when interaction plays a role. *Applied Pragmatics*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.1075/ap.18010.bar>
- Blum-kulka, Sh., & Olshtine, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)1. *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s42321-018-0004-6>
- Derakhshan, A., & Eslami-Rasekh, Z. (2015). The effect of consciousness-raising instruction on the pragmatic development of apology and request. *TESL-EJ*, 18(4), 1-24. [Available at http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a6](http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a6)
- Derakhshan, A., & Shakki, F. (2020). The effect of implicit vs. explicit metapragmatic instruction on the Iranian intermediate EFL learners' pragmatic comprehension of apology and refusal. *Journal of Language Research*, 12(35), 151-175. <https://doi.org/10.22051/JLR.2019.23938.1636> [In Persian]
- Egi, T. (2010). Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: Learner responses as language awareness. *The Modern Language Journal*, 94(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00980.x>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University press.
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3), 19-45. <http://www.asian-efl-journal.com>
- Eslami-Rasekh, Z., Eslami-Rasekh, A., & Fatahi, A. (2004). The effect of explicit metapragmatic instruction on the speech act awareness of advanced EFL students. *TESL-EJ*, 8(2), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068089.pdf>
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 605-628. <https://doi.org/10.2307/3587079>
- Fukuya, Y.J., & Zhang, Y., (2002). The effects of recasts on EFL learners' acquisition of pragmalinguistic conventions of request. *Second Language Studies*, 21(1), 1-47. <https://www.researchgate.net/publication/228821998>
- Ghiasian, M.S., & Eslami Rasekh, Z., Vakilifard, A. & Sedaghat, E. (2013). Requesting strategies: A comparative study among Persian speakers and foreign Persian learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2(2), 3-29. https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_449.html [In Persian]
- González-Lloret, M. (2018). Pragmatics in technology-mediated contexts. In Sanchez- Hernández, A. & Herraiz-Martínez, A. (Eds.), *Learning second language pragmatics beyond traditional contexts* (pp. 17-48). Peter Lang. <https://www.researchgate.net/publication/330325613>

- Kasper, G., & Rose, K. R. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.
<https://assets.cambridge.org/97805210/08587/excerpt/9780521008587>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell. <https://www.researchgate.net/publication/286558594>
- Kasper, G., & Rover, C. (2002). Pragmatics in second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 317–334). Lawrence Erlbaum Publishing.
https://moodle.phoee.at/pluginfile.php/144864/mod_resource/content/1/Hinkel
- Khanlarzadeh, M., & Nemati, M. (2012). Written corrective feedback in second language writing: Does SEMI-feedback suffice? *Journal of Foreign Language Research*, 4(1), 147–166. [In Persian]
<https://doi.org/10.22059/jflr.2014.61651>
- Kim, Y. (2022). The interface between instructed L2 pragmatics and TBLT research: A review of instructional materials. *Applied Pragmatics*, 4(2), 159–177. <https://doi.org/10.1075/ap.00007.kim>
- Koike, D.A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279–289.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06364.x>
- Koike, D.A., & Pearson, L., (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33(3), 481–501.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.008>
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243 – 249.
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
<https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Malmir, A., & Derakhshan, A. (2020). The socio-pragmatic, lexico-grammatical, and cognitive strategies in L2 pragmatic comprehension: The case of Iranian male vs. female EFL learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2020.120805>
- 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 [Unpublished doctoral dissertation]. Universitat Jaume I.
- Martínez-Flor, A., & Fukuya, Y. (2005). The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context. *System*, 33(3), 463–480.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.007>
- Martín-Laguna, S. (2020). Tasks, pragmatics, and multilingualism in the classroom. *A Portrait of Adolescent Writing in Multiple Languages*, (pp. 20–36). UK: Multilingual Matters.
<https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Tasks-Pragmatics-and-Multilingualism-in-the-Classroom/?k=9781788923651>
- Martín-Laguna, S., & Alcón-Soler, E. (2013). The effect of proficiency and interlocutor on learners' performance during refusal focused tasks. In À. Llanes Baró, L. Astrid Ciro, L. Gallego Balsà, & R.M. Mateu Serra (Eds.), *La Lingüística aplicada en la era de la globalización*, (pp. 80–87).

- Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Mey, J.L. (2001). *Pragmatics: An introduction*. Blackwell.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=991892>
- Modarresi Tehrani, Y., & Tajali, M. (2013). The request speech act: A comparison between Persian speakers and Persian learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 83–107. [In Persian].
https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_235
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs>
- Olshtain, E., & Cohen, A.D. (1990). The learning of complex speech act behavior. *TESL Canada Journal*, 7(2), 45–65.
<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/568/399>
- Plonsky, L., & Zhuang, J. (2019). A meta-analysis of second language pragmatics instruction. In Taguchi, N. (Ed.), *Routledge handbook of SLA and pragmatics* (pp. 287-307). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351164085-19>
- Rose, K. R., & Ng. C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In Rose, K. & Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145–170). Cambridge University Press.
<https://www.researchgate.net/publication/265288342>
- Sahraie, R.M., & Etemad Eslami, M. (2013). Corrective feedback and responses from Persian learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2(2), 31-56.
https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_448 [In Persian]
- Salemi, A., Rabiee, M., & Ketabi, S. (2012). Effects of explicit/implicit instruction and feedback on the development of Persian EFL learners' pragmatic competence in suggestion structure. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 188-199. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.188-199>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Shahsavari, M., Alavi, S. M., & Norouzi, M. H. (2018). Dynamic assessment of pragmatic competence: A case of speech acts of apology and request. *Journal of Foreign Language Research*, 8(1), 187-206.
<https://doi.org/10.22059/jflr.2018.247058.430>
- Shakki, F., Naeini, J., Mazandarani, O., & Derakhshan, A. (2020). Instructed second language English pragmatics in the Iranian context. *Journal of Teaching Language Skills*, 39(1), 201–252.
<https://doi.org/10.22099/jtls.2020.38481.2886>
- Shakki, F., Naeini, J., Mazandarani, O., & Derakhshan, A. (2023). A meta-analysis on the instructed second language pragmatics for the speech acts of apology, request, and refusal in an Iranian EFL context. *Language Related Research*, 13(6), 461-510. <https://doi.org/10.52547/LRR.13.6.15>
- Shi, X. (2014). On cross-cultural pragmatic failures in C/E interpretation. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1033–1037.
<https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.1033-1037>
- Taguchi, N. (2006). Analysis of appropriateness in a speech act of request in L2 English. *Pragmatics*, 16(4), 513-535. <https://doi.org/10.1075/prag.16.4.05tag>

- Taguchi, N. (2007). Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 41(2), 313-338. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00061.x>
- Taguchi, N. (2008). The role of learning environment in the development of pragmatic comprehension: A comparison of gains between EFL and ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 423-452. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080716>
- Taguchi, N. (2018). Advanced pragmatic competence. In Malovrh, P. A. & Benati, A. (Eds.), *The handbook of advanced proficiency in second language acquisition* (pp. 505-526). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119261650.ch26>
- Taguchi, N., & Kim, Y. (2018). *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.10>
- Tajeddin, Z., & Mohammad Hosseinpur, R. (2014). The impact of deductive, inductive, and L1-based consciousness-raising tasks on EFL learners' acquisition of the request speech act. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 6(1), 73-92. <https://doi.org/10.22099/jtls.2014.2022>
- Tajeddin, Z., & Tayebipour, F. (2012). Interface between L2 learners' pragmatic performance, language proficiency, and individual/group ZPD. *Applied Research on English Language*, 4(1), 31-44. <https://doi.org/10.22108/are.2015.15495>
- Tajeddin, Z., Keshavarz, M.H., & Zand-Moghadam, A. (2012). The effect of task-based language teaching on EFL learners' pragmatic production, metapragmatic awareness, and pragmatic self-assessment. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 15(2), 139-166. <http://ijal.khu.ac.ir/article-1-1585-en.html>
- Tan, Z. (2016). Benefits and implementation challenges of task-based language teaching in the Chinese EFL context. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(3), 1-8. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol4.iss3.522>
- Vahid Dastjerdi, H., & Rezvani, E. (2010). The impact of instruction on Iranian intermediate EFL learner's production of requests in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 782-790. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.6.782-790>
- Yang, L., & Ke, C. (2021). Proficiency and pragmatic production in L2 Chinese study abroad. *System*, 98, 102475. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102475>
- Yousefi, M., & Nassaji, H. (2019). A meta-analysis of the effects of instruction and corrective feedback on L2 pragmatics and the role of moderator variables: Face-to-face vs. computer-mediated instruction. *International Journal of Applied Linguistics*, 170(2), 277-308. <https://doi.org/10.1075/itl.19012.you>
- Zand-Moghadam, A. (2020). The role of corrective feedback in developing pragmatic competence: The study of intermediate Persian language learners. *Language Science*, 7(11), 297-322. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/l.s.2020.47314.1278>
- Zand-Moghadam, A., & Eslami, F. (2021). An investigation into Persian language teachers' attitude toward oral corrective feedback in classroom. *Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences*, 21(1), 113-132. <https://doi.org/10.30465/crtls.2020.29847.1756> [In Persian]

- Zand-Moghadam, A., & Mohandes Samani, F. (2021). Effect of information-gap, reasoning-gap, and opinion-gap tasks on EFL learners' pragmatic production, metapragmatic awareness, and comprehension of implicature. *TESEL- EJ*, 25(1), 1-23. <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej97a/ej97a5>
- Zand-Moghadam, A., & Vafaeimehr, R. (2017). A contrastive study of agreement and disagreement strategies in facebook: Persian vs. English. *New Media Studies*, 3(13), 137-166. <https://doi.org/10.22054/cs.2017.22258.227> [In Persian]
- Zavialova, A. (2023) Formulaic language in the acquisition of L2 pragmatic competence in a community-based classroom. *TESL-EJ*, 27(1), 1-32. <https://doi.org/10.55593/ej.27105a2>



© 2020 Alzahra University, Tehran, Iran. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

