

Tech. Edu. J. 13(4): 901-910, Autumn 2019

**Technology of Education Journal**

(TEJ)

Homepage: jte.sru.ac.ir**ORIGINAL RESEARCH PAPER****Teaching English pragmatics by taking a sociocultural stance****E. Zaferanieh, M. Tavakoli^{*}, A. EslamiRasekh***English Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran***ABSTRACT**

Submitted: 10 June 2018
 Reviewed: 26 May 2018
 Revised: 20 February 2019
 Accepted: 24 February 2019

KEYWORDS:

Teaching Second Language
 Pragmatics
 Sociocultural Instruction
 Speech Act of Criticizing
 Discourse Completion Test
 Role-Play Test

* Corresponding author

✉ tavakoli@fgn.ui.ac.ir

Background and Objectives: In the world of second language learning and teaching, educational structures based on communication skills have emerged, leading to the mastery of social and functional use of language rules and vocabulary instead of merely learning them slowly. Thus, the skill and knowledge of pragmatics, that is, the ability to use language and understand meanings in social interactions, has become a major part of second language skills, so that lack of this skill leads to misunderstanding or serious communication weakness. Meanwhile, one of the most important aspects of language semantics skills is the ability to interpret and produce correct speech acts, which in recent years in the field of language teaching has attracted special attention. This study investigated the effects of sociocultural instruction on developing the speech act of criticizing.

Methods: The participants were second language learners in two English learning classrooms as experimental and control groups. The participants in the experimental group operated under the basic principles of the socio-cultural approach with interactive tasks, cooperation, and scaffolding. They were asked to read and criticize a peer's work orally. For this group, the teacher provided fined tuned instruction and mediated individual tutor feedback. For both the experimental and control groups, the learners' pragmatic development was measured through pre-tests, immediate and delayed posttests performance of discourse completion and role-play tests. The researchers analyzed the results of tests through statistical procedures such as paired and independent t-tests.

Findings: The results revealed that the experimental group significantly improved and performed better than the control group, indicating the successfulness of sociocultural instruction. Next, the researchers interviewed the participants to find about their feelings. After interviewing the participants, the researchers found positive feelings of learners about this kind of instruction including low degrees of stress, high levels of excitement, fun, motivation, and clarity that provided another evidence for worthwhile impacts of sociocultural instruction.

Conclusion: This study shows the short-term and long-term effects of educational methods with a sociocultural approach on the promotion of pragmatic knowledge of Iranian language learners with emphasis on speech act of criticizing. In this study, we tried to apply the important principles of sociocultural theory in the field of teaching the purpose of second language. The results showed that these methods are very effective in the short and long term, and this effect was not limited to the positive results of learning promotion, but such methods also had positive psychological effects for language learners. The results of this research can help the practical dimension of second language teaching. The research findings increase teachers' understanding of the important role of sociocultural teaching methods in a context such as Iran and show them ways to apply theories that have just entered the field of second language terminology. Also, because it takes into account the emotions of language learners, this research can be effective for any discussion in the field of educational psychology.

**NUMBER OF REFERENCES****28****NUMBER OF FIGURES****0****NUMBER OF TABLES****4**

مقاله پژوهشی

آموزش منظور شناسی زبان انگلیسی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی

الهه زعفرانیه، منصور توکلی*، عباس اسلامی راسخ

گروه زبان انگلیسی، دانشکده ی زبانهای خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

دریافت: ۲۹ خرداد ۱۳۹۷
 داوری: ۵ مرداد ۱۳۹۷
 اصلاح: ۰۵ مهر ۱۳۹۷
 پذیرش: ۲۵ مهر ۱۳۹۷

واژگان کلیدی:

آموزش منظورشناسی زبان دوم
 روش تدریس فرهنگی-اجتماعی
 کنش گفتاری انتقاد کردن
 آزمون تکمیل گفتمان
 آزمون ایفای نقش

*نویسنده مسئول

tavakoli@fsgn.ui.ac.ir

پیشینه و اهداف: در دنیای یادگیری و آموزش زبان دوم، ساختارهای آموزشی بر مبنای مهارت های ارتباطی پدید آمده اند، و منجر به این شده اند که به جای یادگیری محض قواعد و کلمات زبان، تسلط در استفاده اجتماعی و کارکردی از آنها هم اهمیت زیادی پیدا کند. بنابراین، مهارت و دانش منظور شناسی، یعنی توانایی استفاده از زبان و درک معانی در تعاملات اجتماعی، تبدیل به بخش عمده ای از مهارت زبان دوم شده است به طوری که نداشتن این مهارت منجر به سوءتفاهم یا ضعف جدی در ارتباطات می شود. حال در این میان، یکی از مهم ترین ابعاد مهارت منظور شناسی زبان، توانایی فرد در تفسیر و تولید صحیح کنش های گفتاری است که در سالهای اخیر در حوزه ی آموزش زبان توجه خاصی را به خود جلب کرده است. این پژوهش تأثیر روش تدریس با رویکرد اجتماعی-فرهنگی را بر ارتقاء دانش منظور شناسی زبان انگلیسی در زبان آموزان ایرانی، با تأکید بر کنش گفتاری انتقاد کردن بررسی می کند.

روش ها: شرکت کنندگان دو کلاس ۲۵ نفره از دانشجویان زبان انگلیسی بودند (گروههای آزمایش و کنترل). سعی بر آن شد که در این روش در گروه آزمایش، زبان آموزان تحت اصول رویکرد اجتماعی-فرهنگی عمل کنند، یعنی یادگیری حین انجام کارهای مشارکتی. در این روش از دانشجویان خواسته می شد تا از تکالیف همدیگر به صورت شفاهی انتقاد کنند. معلم هم آموزش فردی و خصوصی منطبق با نیاز هر فرد را ارائه می داد. در هر دو گروه آزمایش و کنترل، میزان یادگیری زبان آموزان از طریق پیش آزمون، پس آزمون های فوری و تأخیری بررسی شد. آزمون های استفاده شده، آزمون تکمیل گفتمان و آزمون ایفای نقش بودند. اطلاعات جمع آوری شده و به کمک آزمون تی زوجی و مستقل تحلیل شدند.

یافته ها: نتایج نشان داد که دانش منظور شناسی زبان آموزان در گروه آزمایش به طور معناداری بهبود پیدا کرد و آنها خیلی بهتر از گروه کنترل عمل کردند که نشان دهنده ی تأثیر فوق العاده عالی این روش تدریس بود. سپس از طریق مصاحبه با شرکت کنندگان، محققان به احساسات مثبت آنها در طی آموزش تحت این روش پی بردند (سطوح بالای هیجان و انگیزه، اضطراب کم، اوقات خوش، واضح بودن دستورالعمل ها و توضیحات) که خود سندی بر تأثیرات مثبت این روش است.

نتیجه گیری: این پژوهش تأثیرات کوتاه و بلند مدت روشهای آموزشی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی را بر ارتقاء دانش منظور شناسی زبان آموزان ایرانی با تأکید بر کنش گفتاری انتقاد کردن نشان می دهد. در این مطالعه سعی شد تا اصول مهم نظریه اجتماعی-فرهنگی در حوزه ی آموزش منظور شناسی زبان دوم عملی شود. نتایج نشان دادند که این روشها در کوتاه و درازمدت بسیار مؤثر هستند و این تأثیر فقط محدود به نتایج مثبت ارتقاء در یادگیری نبود بلکه این گونه روشها اثرات روحی و روانی مثبتی هم برای زبان آموزان به همراه داشتند. نتایج این تحقیق می تواند به بعد عملی آموزش زبان دوم کمک کند. یافته های تحقیق، درک معلمان را از نقش مهم روشهای آموزشی فرهنگی-اجتماعی در بافتی مثل ایران بالا می برد و به آنها راههای عملی کردن نظریه های تازه ورود یافته به حوزه ی منظور شناسی زبان دوم را نشان می دهند. همچنین به خاطر در نظر گرفتن احساسات زبان آموزان، این تحقیق می تواند برای هر گونه بحثی در زمینه روانشناسی آموزشی مؤثر باشد.

مقدمه

در دنیای یادگیری و آموزش زبان دوم، ساختارهای آموزشی بر مبنای مهارت های ارتباطی پدید آمده اند، و منجر به این شده اند که به جای یادگیری محض قواعد و کلمات زبان، تسلط در استفاده اجتماعی و کارکردی از آنها هم اهمیت زیادی پیدا کند. بنابراین، مهارت و دانش منظور شناسی^۱، یعنی توانایی استفاده از زبان و درک معانی در تعاملات اجتماعی، تبدیل به بخش عمده ای از مهارت زبان دوم شده است به طوری که نداشتن این مهارت منجر به سوءتفاهم یا ضعف جدی در

ارتباطات می شود [۱]. حال در این میان، یکی از مهم ترین ابعاد مهارت منظور شناسی زبان، توانایی فرد در تفسیر و تولید صحیح کنش های گفتاری^۲ است که در سالهای اخیر در حوزه ی آموزش زبان توجه خاصی را به خود جلب کرده است [۲].

کنش های گفتاری به تلاش کاربران زبان برای انجام کنش و واکنش های خاص زبان، مانند تعارف، عذر خواهی، و درخواست کردن گفته می شود. انجام این کنش ها نه تنها دانش زبانی فرد، بلکه میزان آگاهی او از اطلاعات اجتماعی-فرهنگی مربوط به آن زبان را هم نشان

به کار گرفته نشده اند. یکی از این نظریات، نظریه ی فرهنگی-اجتماعی است که اولین بار توسط ویگوتسکی [۱۳] مطرح شد. این نظریه و روشهای تدریس مشتق شده از آن بر این اصل تأکید دارند که یادگیری زبان حین داشتن تعامل و ارتباط با دیگران اتفاق می افتد. در این نظریه، دو مقوله ی ناحیه ی مجاور رشد^۶ و داربست حمایتی^۷ که به اصول گفتگوی مشارکتی، تعامل و همکاری مرتبطند نیز مطرح می شود. به گفته ی ویگوتسکی، ناحیه ی مجاور رشد به «فاصله بین سطح پیشرفت واقعی در حل مسأله به صورت مستقل و سطح پیشرفت بالقوه در حل مسأله تحت هدایت بزرگسالان و یا در همکاری با همسالان» گفته می شود (ص ۸۶). به عبارت دیگر ناحیه مجاور رشد بر این نکته تأکید دارد که ضمن ارتباط زبانی با دیگران، یادگیری ای فراتر از یادگیری زبان به صورت مستقل و بدون تعامل زبانی صورت می گیرد و افراد می توانند کلمات و ساختارهای زبانی را خیلی بهتر فرا بگیرند. داربست حمایتی هم به کمکهای گفته می شود که زبان آموزان ضمن داشتن ارتباط زبانی، از یکدیگر دریافت می کنند. این کمک و حمایت باعث می شود که یادگیری در زبان آموز درونی شده و او قادر باشد در زمانهای بعد، مسائل را به طور مستقل هم حل کند. به نظر ویگوتسکی، یک داربست خوب به ۶ عامل بستگی دارد: (۱) جلب توجه زبان آموز (۲) ساده کردن شرایط (۳) کمک به زبان آموز برای رسیدن به یک هدف خاص و بالا بردن انگیزه (۴) برجسته کردن نکات مهم (۵) بررسی علائم یأس در نتیجه شکست احتمالی (۶) فراهم کردن الگو برای زبان آموز. این موارد به صورت یک زنجیره به هم پیوسته هستند و می توانند از ضمنی ترین تا صریح ترین نوع ممکن باشند [۱۳]. به طور کلی، داربست حمایتی بر این تأکید دارد که یادگیری یک فرآیند تعاملی و متغیر است و نمی توان آن را به صورت یک جریان ثابت و یک طرفه در نظر گرفت. از آنجایی که منظور شناسی زبان دوم بعدی از زبان است که طبیعت ارتباطی و تعاملی دارد، به نظر می رسد که بهتر است تحت روشهای تدریس مربوط به نظریه های اجتماعی-فرهنگی، مانند نظریه های ویگوتسکی هم بررسی شود. محققان بزرگی مانند ایس [۳] و تاگوچی [۱۱] معتقدند که اگر اصول نظریه فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی مانند ناحیه مجاور رشد، داربست حمایتی، گفتگوی مشارکتی، تعامل و همکاری را عملی کنیم، مطمئناً اجرای این اصول منجر به فرآیندهای فکری عمیق تر و یادگیری بهتر مفاهیم زبانی می شوند. اما با وجود این همه تأکید بر آموزش بر مبنای این اصول، تاکنون تنها تعداد محدودی تحقیق در این زمینه انجام شده است، و نیاز است مطالعات بیشتری صورت گیرد [۱۴]. پژوهش حاضر سعی می کند این موضوع مهم را محور کار قرار داده، اصول مهم نظریه اجتماعی-فرهنگی را عملی کرده، و تأثیرات آنها را بر ارتقا دانش فراگیران بررسی کند.

غیر از مسأله ی نادیده گرفته شدن اصول نظریات اجتماعی-فرهنگی در تحقیقات مربوط به روشهای تدریس منظور شناسی، ایس [۳] و تاکاهاشی [۱۵] مشکلات بیشتری را برشمرده، و معتقدند که تحقیقات مختلف، معمولاً فقط از پس آزمون فوری استفاده کرده اند، و نتوانسته اند از طریق پس آزمونهای تأخیری، اثربخشی نسبی انواع مختلف روشها را در دراز مدت بررسی کنند. علاوه بر اینها سطح مهارت

می دهد [۳]. به عنوان مثال، زبان آموزان باید بدانند که در انگلیسی چه ساختارها و کلماتی برای بیان رد یا پذیرفتن دعوت کسی مناسب است و یا اینکه از چه کلماتی برای بیان درخواست مؤدبانه از کسی استفاده کنند.

با توجه به اهمیت یادگیری درست کنش های گفتاری، آموزش آنها به زبان آموزان ضروری است. در این مورد، مطالعاتی انجام شده و نتایج آنها نشان داده که زبان آموزان بدون آموزش دیدن، نمی توانند دانش منظور شناسی خود را بهبود دهند. این مطالعات بر لزوم آموزش منظور شناسی زبان به خصوص در محیطی که در آن افراد در معرض مشاهده ی استفاده طبیعی از زبان دوم قرار نمی گیرند تأکید دارند [۶، ۵، ۴، ۱]. در بافتی مانند ایران، به علت عدم قرار گرفتن زبان آموزان در معرض استفاده از زبان دوم در شرایط واقعی، و نداشتن تعامل زبانی با انگلیسی زبانان، نیاز به آموزش بعد منظور شناسی و کنش های گفتاری اهمیت زیادی پیدا می کند. حال، سوال بعدی که مطرح می شود این است که چه نوع روش تدریسی در حوزه ی منظور شناسی زبان مؤثرتر است. پژوهشگرانی مانند تاتیاما [۷]، الکن سولر [۸]، قبادی و فهیم [۹]، و لی [۱۰] تأثیرات روشهای مختلف آموزش کنش های گفتاری زبان دوم را بررسی کرده اند اما به گفته تاگوچی [۱۱]، به دلیل تعدادی از مسائل و محدودیت ها، این مطالعات منجر به نتایج مشخص و جامعی نشدند.

یکی از مشکلات تحقیق هایی که تاکنون در حوزه ی آموزش منظورشناسی زبان دوم انجام شده اند این است که این تحقیقها به روش تدریسهای معمول و رایج اکتفا کرده اند. روشهایی مانند آموزش غیر مستقیم (ضمنی) و آموزش مستقیم (صریح). هر دو روش، برگرفته از نظریه های شناختی^۲ مانند نظریه "توجه"^۴ اشمیت [۱۱] و مدل "آگاهی انگیزی"^۵ شاروود اسمیت [۱۲] هستند. نظریه "توجه" بر این اصل استوار است که بعضی از کلمات و ساختارهای زبانی باید طوری ارائه شوند که برای دانش آموزان "جلب توجه" کنند، زیرا در حالت عادی، بعضی ساختارهای زبانی ممکن است هرگز مورد توجه زبان آموز قرار نگیرند، بنابراین باید با پررنگ کردن آنها در متن، یا خط کشیدن زیر آنها، مورد توجه ضمنی زبان آموز قرار بگیرند. روشهای آموزشی ای که این اصل را به کار می گیرند، روشهای تدریس ضمنی یا غیر مستقیم نامیده شده و به طور غیر مستقیم، باعث یادگیری کلمات و ساختارهای زبان دوم می شوند.

از طرف دیگر، مدل "آگاهی انگیزی" بر این اصل تأکید دارد که کلمات و ساختارهای هدف، باید به طور مستقیم توضیح داده شوند یعنی معلم باید ساختارها و کلمات را به صورت شفاف توضیح دهد و به این ترتیب آگاهی انگیزی کند. این نظریه و روشهای مبتنی بر آن، معتقدند که "جلب توجه" به طور حتم منجر به یادگیری نمی شود بلکه توضیحات شفاف توسط معلم هم لازم هستند.

روشهای تدریس آموزش منظورشناسی که تاکنون مورد مطالعه قرار گرفته اند فقط محدود به روشهای مستقیم و غیر مستقیم هستند در حالی که نظریه ها و روشهای جدیدتری در حوزه ی آموزش زبان دوم مطرح شده اند که هنوز در زمینه ی آموزش منظورشناسی زبان

ساختار مناسب تری برای ارزیابی تأثیر روشهای تدریس بر یادگیری آنها می شوند [۷]. علاوه بر این، به گفته تاگوچی [۱۱]، کنش های گفتاری مثل درخواست کردن، عذرخواهی، پیشنهاد و شکایت کردن، رایج ترین ساختارهای هدف در تحقیقات بوده اند. بنابراین، کنش گفتاری انتقاد کردن به عنوان یک کنش مهم نادیده گرفته شده و لازم است که تحقیقات بیشتری در این زمینه انجام شود. به همین دلیل در مطالعه ی فعلی، محققان بر این کنش گفتاری تمرکز کرده اند.

به طور خلاصه و در مجموع، هدف اصلی این تحقیق، بررسی تأثیرات کوتاه مدت و بلند مدت روش تدریس با رویکرد اجتماعی-فرهنگی بر یادگیری منظورشناسی زبان انگلیسی، با تکیه بر کنش گفتاری انتقاد کردن است.

سوال های تحقیق در این پژوهش عبارتند از:

آیا روش تدریس منظورشناسی با رویکرد اجتماعی- فرهنگی بر ارتقاء دانش فراگیران از کنش گفتاری انتقاد کردن مؤثر است؟

آیا تأثیرات این روش تدریس منظورشناسی در دراز مدت هم حفظ می شود؟

در طی آموزش بر اساس این روش، فراگیران چه احساسات و نظراتی داشتند؟

پیشینه ی پژوهش

بدون شک نظریه اجتماعی- فرهنگی و روشهای تدریس مبتنی بر آن، تا به حال تأثیر زیادی بر مسائل آموزش و یادگیری مهارتهای مختلف زبان دوم داشته ولی به ندرت در آموزش منظورشناسی زبان دوم استفاده شده اند. بیشتر تحقیقات انجام شده، در زمینه ی تأثیر روش تدریس های مبتنی بر نظریه ی فرهنگی-اجتماعی بر یادگیری مهارتهای خواندن و نوشتن بودند و یافته های آنها نشان داده که آموزش با چنین رویکردی می تواند به طور قابل توجهی در بهبود مهارتهای خواندن و نوشتن مفید باشد. با این حال هیچ کدام از این تحقیق ها در حوزه ی منظورشناسی زبان نبودند و تعداد پژوهشهای انجام شده در این زمینه بسیار محدود است.

در مورد لزوم انجام تحقیق در مورد تاثیر روشهای تدریس بر پایه ی نظریه ی فرهنگی-اجتماعی بر میزان دانش منظورشناسی زبان آموزان، محققانی مانند شایر [۱۷] معتقدند که اجرای اصول ویگوتسکی در آموزش منظورشناسی به احتمال زیادی منجر به بهبود فرآیندهای فکری و اجتماعی درگیر با یادگیری بعد منظورشناسی می شود و برای آزمون این موارد تحقیقات بیشتر در این زمینه باید انجام شود.

همچنین، دوناتو [۱۸] و ون لایر [۱۹] معتقدند که بکارگیری روشهای تدریس فرهنگی-اجتماعی برای آموزش منظورشناسی می تواند با بهبود وضعیت روحی و روانی فراگیران همراه باشد و این به نوبه ی خود باعث یادگیری بهتر ساختارهای زبانی می شود.

در تحقیقی که تاکیموتو [۲۰] انجام داد به این نتیجه رسید که فراگیران زبان می توانند از طریق تعامل و مذاکره، دانش منظورشناسی خود را ارتقا دهند. در این پژوهش، فراگیران در مورد جنبه های منظورشناسی زبان با هم صحبت کرده و مهارت منظورشناسی را تقویت می کردند

زبانی افراد عاملی مهم است که باید در نظر گرفته شود و یا در مطالعه کنترل شود.

همچنین، استفاده ی هم زمان از انواع مختلف ابزارهای ارزیابی کمی و کیفی مانند آزمون تکمیل گفتمان^۱، ایفای نقش^۲، پرسشنامه و مصاحبه در چنین تحقیقاتی از اهمیت زیادی برخوردار هستند زیرا ابزارهای مختلف دارای ماهیت های متفاوتی هستند و بررسی تحقیقات مختلف نشان می دهد که روشهای آموزشی خاصی توسط بعضی ابزارهای سنجش، مؤثرتر گزارش می شدند و توسط برخی دیگر از ابزارها، آنچنان تأثیر گذار نبودند [۱]. به عنوان مثال، ابزارهایی مانند آزمون تکمیل گفتمان و آزمون ایفای نقش احتیاج به سطوح متفاوتی از پردازش فکری داشتند و منجر به نتایج متفاوتی می شدند. به طور کلی، آزمون تکمیل گفتمان دارای طبیعت نوشتاری بوده و فراگیران می توانند بهتر از آزمون ایفای نقش در آن پاسخهای خود را آماده سازی کنند زیرا آزمون ایفای نقش شفاهی بوده و احتیاج به این دارد که فراگیر، هم زمان عوامل مختلفی را در نظر بگیرد. بنابراین این دو آزمون ممکن است نتایج متفاوتی را در مورد تأثیر یک روش آموزشی خاص از خود نشان دهند. برای حل این مشکل و برای اطمینان از نتایج تحقیق، محققانی مانند تاکاهاشی [۱۵]، گوین، فم و فم [۱۶] و تاگوچی [۱۱] معتقدند که بهتر است از این ابزارها در کنار هم استفاده شود و تحقیق فقط بر یک ابزار تکیه نکند. با این وجود، بیشتر مطالعات در زمینه ی تدریس منظورشناسی، از انواع مختلف ابزارها در کنار هم استفاده نکرده اند [۱۵].

با در نظر گرفتن این مسأله، تحقیق حاضر تأثیرات تدریس منظورشناسی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی را از طریق هر دو آزمون تکمیل گفتمان و ایفای نقش مورد سنجش قرار داد. همچنین، در این مطالعه، علاوه بر این دو آزمون، مصاحبه ای هم انجام شد تا بتوان به درک واضحی از احساسات و تجربیات فراگیران در طی این نوع آموزش دست یافت. این مصاحبه، ما را با نظریات آگاهانه و غیرآگاهانه افراد آشنا کرد و دید عمیق تری از دنیای درونی آنها حین تجربه ی این روش آموزشی خاص به ما ارائه داد.

آخرین مسأله مهمی که باید در نظر گرفته شود، انتخاب کنش گفتاری مورد تحقیق است. لی [۱۰] معتقد است که بعضی از کنش های گفتاری، راهبرد های جهانی دارند که به راحتی از زبان اول به دوم قابل انتقال هستند مانند راهبرد بیان دلیل برای کنش گفتاری درخواست کردن. برای این نوع کنش گفتاری، تأثیر روشهای آموزشی مختلف نمی تواند به خوبی ارزیابی شود. از طرف دیگر، در تحقیقی توسط گوین، فم و فم [۱۶]، نشان داده شد که کنش های گفتاری پیچیده ای مانند انتقاد کردن بهتر از کنش های گفتاری ساده می توانند تأثیر روشهای تدریس را نشان دهند. آنچه که کنش های گفتاری مانند انتقاد کردن را پیچیده و سخت می کند، این است که اولاً این کنش ها به چندین راهبرد متفاوت نیاز دارند و دوماً مخصوص به فرهنگ خاص هستند. به همین دلیل فراگیران زبان انگلیسی مخصوصاً آسیایی ها معمولاً متفاوت از انگلیسی زبانان کنش گفتاری انتقاد را انجام می دهند [۱۶]. به طور کلی هرچه سطح سختی کنش گفتاری بیشتر باشد، این کنش ها

موقعیت ۱: اگر فکر می کنید در مقاله ی دوستان بندها به صورت منطقی به دنبال هم نیامده اند به او چه می گویند؟

آزمون /یفای نقش

در این تحقیق یک آزمون ایفای نقش در مورد کنش گفتاری انتقاد کردن استفاده شد که شفاهی بوده و از آزمون طراحی شده توسط گوین، فم و فم [۱۶] گرفته شده و دارای ۶ صحنه ی نمایش است. این نمایش ها در واقع یک نوع شبیه سازی از تعاملاتی هستند که افراد در شرایط خاص انجام می دهند. در این آزمون، فراگیران یار خود را انتخاب می کردند و از آنها خواسته می شد که خود را در شرایط فرضی تصور کرده، نقشی را بر عهده گرفته و به هم دیگر باز خورد های انتقادی بدهند. به عنوان مثال:

صحنه ی نمایش (۱): دو دانش آموز در این صحنه با هم تعامل دارند. آنها هر دو در یک کلاس نگارش زبان دوم هستند. از آنها خواسته شد که مقالات یکدیگر را خوانده و باز خورد انتقادی ارائه دهند. دانش آموز (الف) فکر می کند که دانش آموز (ب) کار زیادی روی موضوع و محتوای مقاله انجام نداده است. دانش آموز (الف) این انتقادات از دانش آموز (ب) را بازگو کرده و به او پیشنهاد می کند که باید مطالب بیشتری را بخواند تا بتواند کیفیت مقاله اش را بهبود دهد.

مصاحبه

برای اینکه بدانیم فراگیران در گروه آزمایش چه احساسات، عقاید و نظراتی در مورد تجربیاتشان در طی این روش آموزشی منظور شناسی انگلیسی داشتند، از یک مصاحبه نیمه ساختار یافته و انعطاف پذیر استفاده شد.

روش اجرا

کنش گفتاری هدف در این تحقیق، انتقاد کردن بود. به نظر گوین، فم و فم [۱۶] دو راهبرد اصلی انتقاد کردن، مشخص کردن مشکل و ارائه پیشنهاد هستند. برای مثال، در عبارت "من نتیجه گیری شما را ندیدم" راهبرد مشخص کردن مشکل به کار رفته است و یا در عبارت "شاید بخواهید کاما را در این قسمت حذف کنید" از راهبرد ارائه ی پیشنهاد استفاده شده است. همچنین، دو توصیف گر اصلی انتقاد کردن عبارتند از: (۱) توصیف گر های خارجی^۱ مانند راهکار های دلایل آوری یا پیش بینی وجود اشکال در انتقاد (مثال: شما تعدادی غلط املایی دارید ولی فکر می کنم به این دلیل است که خیلی سریع می نویسید). و تعارف (مثال: مقاله ی جالبی است) (۲) توصیف گر های داخلی^{۱۱} شامل تعدیلگرهایی^{۱۲} مانند تا حدی، یک جورهایی، یک نوعی (مثال: این جمله تا حدی مبهم است)، فعل های کمکی وجهی مانند ممکن بودن و توانستن، عبارات نامطمئن (مثال: من مطمئن نیستم که بهترین عبارتی که شما می توانستید استفاده کنید چه می توانست باشد)، کمرنگ کننده ها مانند کمی، یک خرده (مثال: مقدمه ی شما کمی طولانی به نظر می رسد)، استفاده از زمان گذشته (مثال: شما می توانستید این را کمی بیشتر توضیح دهید)، و استفاده از جملات

زیرا در این کار، با به زبان آوردن و بازگو کردن دانش و آگاهی خود، آنها وارد لایه های عمیقی از پردازش فکری می شدند. اما، در این تحقیق، محقق اطلاعات بدست آمده را تجزیه و تحلیل نکرد تا مدرکی مستند بر یادگیری بدست آورد و در این مورد مطالعات بیشتری مورد نیاز است. در پژوهشی دیگر، ون کامپرنول [۲۱] به فراگیران کمک کرد تا از طریق تعامل بین فراگیر و معلم خصوصی در شرایطی بر پایه ی ناحیه ی مجاور رشد، تفاوت بین تو/شما را در زبان فرانسه یاد بگیرند. این تحقیق، چارچوبی بسیار عالی و مفید برای کاربردی کردن و عملی کردن آموزش منظور شناسی بر پایه ی روشهای اجتماعی-فرهنگی ارائه داد. اما، مشکل این تحقیق این بود که فقط به "درک و فهم" ساختار زبانی محدود بود و اثر بخشی این روش را در "تولید" ان ساختار زبانی بررسی نکرده بود. آنچه که در این میان حائز اهمیت زیادی است در نظر گرفتن این نکته است که همین تعداد محدود پژوهش انجام شده در این زمینه، مربوط به بافتی مانند ایران نیست. در ایران، یادگیرندگان به میزان کافی در معرض استفاده واقعی از زبان انگلیسی نیستند و با انگلیسی زبانان هیچ تعاملی ندارند. به دلیل خلأ موجود در این زمینه، پیشنهاد شده است که تحقیقات بیشتری برای آموزش مهارت های منظور شناسی زبان آموزان انجام شود [۱۴]. تنها تحقیقی که اصول فرهنگی-اجتماعی را در آموزش منظور شناسی به فراگیران ایرانی مد نظر قرار داد، توسط دومکانی و فلفلیان [۲۲] انجام شد. هر چند در این تحقیق هیچ اشاره ای به کنش های زبانی نشد و منظور شناسی به طور کلی بررسی شد. با توجه مطالعات کمی که در این راستا انجام شده، پژوهش حاضر سعی کرد اثرات روشهای تدریس با رویکرد اجتماعی-فرهنگی را در توسعه دانش منظور شناسی زبان آموزان ایرانی بررسی کند.

روش تحقیق

جامعه ی آماری

شرکت کنندگان در این تحقیق، دانشجویان زبان انگلیسی در یک دانشگاه دولتی در ایران بودند. انتخاب شرکت کنندگان بر اساس نمونه برداری غیر شناسی انجام شد. محققان، دو کلاس را به عنوان گروههای آزمایش و کنترل (هر کلاس با ۲۵ نفر جمعیت) انتخاب کردند که از هر دو جنسیت زن و مرد، با طیف سنی ۱۸ تا ۲۳ سال و سطح زبانی متوسط بودند.

ابزارها

آزمون تافل

در ابتدای پژوهش، برای اطمینان از یک دست بودن سطح زبانی شرکت کنندگان، از آزمون تافل برای تعیین میزان مهارت انگلیسی دانشجویان استفاده شد.

آزمون تکمیل گفتمان

این آزمون نوشتاری بوده و در مورد کنش گفتاری انتقاد کردن بود و برای اولین بار توسط گوین [۲۳] طراحی شد و ۸ موقعیت انتقادی داشت. مثال:

مقالات همدیگر را خوانده و باز خورد انتقادی به کار هم می دادند، در همین حین جملات انتقادی خود را ضبط می کردند. همچنین، معلم به دانش آموزان در مورد عبارات انتقادی شان کمک فردی می داد و بر روی راهبردهای انتقاد تأکید می کرد. جلسه ی سوم مانند جلسه ی دوم بود ولی زبان آموزان این کار را روی مقالات متفاوتی که جدیداً نوشته بودند، انجام دادند. همچنین در این جلسه، معلم نه تنها روی راهبردهای انتقاد کردن تأکید می کرد، بلکه ضمن کمک به فراگیران، سعی می کرد که آنها را متوجه توصیف گرهای خارجی هم بکند. جلسه ی سوم مثل جلسه ی چهارم بود ولی دوباره با مقاله ای متفاوت، و این بار معلم هم بر راهبرد های انتقاد تأکید می کرد، هم بر توصیف گرهای خارجی هم داخلی. جلسه ی پنجم دقیقاً مانند جلسه ی چهارم بود.

در جلسات ۶ تا ۱۰، شرکت کنندگان کار گروهی کردند، در هر جلسه، ۵ تمرین "پر کردن جای خالی" و ۵ سوال "درک مطلب" در مورد راهبرد ها و توصیف گرها انجام می دادند.

گروه کنترل، هیچ روش تدریس خاصی برای منظورشناسی زبان دریافت نکردند بلکه فقط برنامه ی معمول کلاس و روش تدریس رایج را دنبال می کردند. برای این گروه، تمرکز بر روی کتابی بود که توسط دانشگاه انتخاب شده بود و به عنوان مثال، اصول مقاله نویسی انگلیسی مانند چگونگی نوشتن مقدمه، بدنه و نتیجه گیری را آموزش می داد. منظورشناسی و کنش های گفتاری مانند انتقاد کردن، محدود به همان مواردی بودند که در کتاب عنوان شده بود.

بعد از ۱۰ هفته، پس از آزمون فوری و بعد از ۳ ماه پس از آزمون تأخیری از طریق دو آزمون تکمیل گفتمان و ایفای نقش از زبان آموزان گرفته شد. داده های حاصل از آزمونها جمع آوری شده و بر اساس طرح طبقه بندی گوین [۲۳]، دسته بندی شدند. در مرحله ی بعد، طبق معیار برگرفته شده از مارتینزفلور و فوکویا [۲۵]، به درست یا نادرست بودن عبارات انتقادی زبان آموزان از ۰ تا ۵ نمره داده شد.

برای پاسخ به آخرین سوال تحقیق، یکی از محققان با ۱۵ داوطلب از بین شرکت کنندگان گروه آزمایش مصاحبه کرد و از آنها خواست تا در مورد روش آموزش خاصی که دریافت کرده اند صحبت کنند. ۱۵ مصاحبه انجام، ضبط و نوشته شدند. سپس داده های به دست آمده به دقت تحلیل و طبقه بندی شده و مورد بحث و بررسی قرار گرفتند.

نتایج

برای پاسخ به اولین و دومین سوال تحقیق، از آزمون تی زوجی برای بررسی میزان پیشرفت فراگیران در هر گروه و از آزمون تی مستقل برای مقایسه ی میانگین نمرات دو گروه استفاده شد و نمرات دانشجویان دو گروه در پیش آزمون، پس از آزمون فوری و پس از آزمون تأخیری در هر دو آزمون تکمیل گفتمان و ایفای نقش با هم مقایسه شدند.

آمار توصیفی همراه با نتایج آزمون تی برای آزمون تکمیل گفتمان در جداول ۱ و ۲، و برای آزمون ایفای نقش در جداول ۳ و ۴ گزارش شده اند.

همانطور که جداول نشان می دهند، در ابتدا تفاوت معناداری بین دو گروه وجود نداشت. همچنین، نتایج آزمون تی زوجی نشان داد که در

سوالی (مثال: آیا ایده ی اصلی مقاله را خلاصه کرده اید؟) در این تحقیق، تمرکز اصلی تدریس بر روی این توصیف گرها و راهبرد ها بود. این مطالعه در دو کلاس آموزش مهارتهای زبان انگلیسی برای دانشجویان زبان انجام شد (گروههای آزمایش و کنترل). برای تعیین پیشرفت زبان آموزان در یادگیری کنش انتقاد کردن، از دو پیش آزمون، دو پس آزمون فوری و دو پس آزمون تأخیری استفاده شد. در این پژوهش، آزمون های استفاده شده برای سنجش یادگیری به صورت آزمون تکمیل گفتمان و آزمون ایفای نقش بودند. نتایج پیش آزمون در ابتدای تحقیق برای هر دو گروه جمع آوری شد.

سپس اجرای تحقیق شروع شد و تا ۱۰ هفته ادامه داشت (یک جلسه ی ۹۰ دقیقه ای در هر هفته). در ۳۰ دقیقه ی اول، معلم که یکی از محققان مطالعه بود، به شرکت کنندگان طبق برنامه ی اصلی کلاس، آموزش می داد. مثلاً در بحث مقاله نویسی انگلیسی، چگونگی نوشتن یک بند، مقدمه، بدنه ی مقاله، نتیجه گیری و غیره تدریس می شد. در ۶۰ دقیقه ی بعدی، فراگیران در گروه آزمایش، روش آموزشی مبتنی بر نظریه ی فرهنگی-اجتماعی را برای یادگیری کنش گفتاری انتقاد دریافت می کردند. در اجرای این روش، محقق سعی می کرد که اصولی مانند تعامل، گفتگو، همکاری و داریست های حمایتی را عملی کند. مثلاً از دانش آموزان خواسته شد که تکالیف خود را انجام دهند، مقاله بنویسند و سپس به مقاله ی هم کلاسی خود باز خورد انتقادی دهند و یا به عبارتی کنش گفتاری انتقاد را در شرایط واقعی و در ارتباط با هم کلاسی های خود استفاده کنند. معلم شرایط لازم را فراهم می کرد و برای هر فرد، آموزش منطبق بر نیاز او را ارائه می داد.

برای ایجاد شرایط لازم برای تدریس با رویکرد فرهنگی- اجتماعی، محققان از معیار تدریس لنتلف و پونر [۲۴] که مربوط به تدریس فرهنگی- اجتماعی با هدف ایجاد داریست حمایتی بود، استفاده کردند. طبق این معیار، برای زبان آموزان، اشکال مختلف میانجیگری و کمک، بسته به پاسخ ها فراهم می شود.

در جلسه ی اول، زبان آموزان بحث کلاسی در مورد انتقاد کردن داشتند. در این جلسه، آنها در مورد تجربیاتشان از انتقاد کردن در هر دو زبان فارسی و انگلیسی صحبت کردند و همچنین یار خود را برای جلسات آینده انتخاب کردند.

در جلسه ی ۲ تا ۵، به دانشجویان فعالیت های تعاملی دوتایی داده شد تا تعاملات اجتماعی بین آنها بروز پیدا کند. در طی این جلسات، از فراگیران خواسته شد تا از تکالیف هم به صورت شفاهی انتقاد کنند و در واقع این فعالیت، مهمترین فعالیت در این تحقیق برای ایجاد تعاملات اجتماعی و داریست حمایتی بود. مثلاً زبان آموزان بر اساس معیارهایی مانند واژگان، قواعد، ساختار مقاله و محتوا ی آن، از مقالات همدیگر انتقاد می کردند. این فعالیت از تحقیق گوین [۲۳] روی دانش آموزان استرالیایی و ویتنامی گرفته شد.

اگر چه که ماهیت و نحوه ی انجام فعالیتها در همه ی جلسات یکی بودند، ولی در هر جلسه روی یک بعد متفاوت مربوط به کنش انتقاد کار می شد. مثلاً در جلسه دوم، در ۳۰ دقیقه ی اول، فراگیران یک مقاله نوشتند، سپس در ۶۰ دقیقه ی بعدی به صورت گروه های دو نفری،

جدول ۱: آمار توصیفی در آزمون تکمیل گفتمان (پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری و تأخیری)

Table 1: Descriptive statistics on Discourse Completion Test (DCT)

Test	Group	N	Pretest		Posttest 1		Pretests-posttest gain	Posttest 2		Pretests-posttest gain
			M	SD	M	SD		M	SD	
DCT	EXP	۲۵	3.420	1.766	7.120	0.971	3.700	7.040	0.900	3.620
	CON	۲۵	3.420	1.512	3.760	1.696	0.340	3.480	1.896	0.060

جدول ۲: نتایج آزمون تی مستقل در آزمون تکمیل گفتمان

Table 2: Independent t-test results for the groups' performance on DCT

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Pre-test	Equal variances assumed	.185	.669	.000	48	1.000
	Equal variances not assumed			.000	46.885	1.000
Post-test 1	Equal variances assumed	4.754	.034	8.595	48	.000
	Equal variances not assumed			8.595	38.209	.000
Post-test 2	Equal variances assumed	11.885	.001	8.482	48	.000
	Equal variances not assumed			8.482	34.306	.000

جدول ۳: آمار توصیفی در آزمون ایفای نقش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری و تأخیری)

Table 3: Descriptive statistics on Role Play test (RP)

Test	Group	N	Pretest		Posttest 1		Pretests-posttest gain	Posttest 2		Pretests-posttest gain
			M	SD	M	SD		M	SD	
RP	EXP	۲۵	2.0402.0	1.0200.8	5.0402.0	1.645	3.000	4.800	1.803	2.760
	CON	۲۵	.00	.66	.60	0.939	0.060	1.280	0.614	-0.720

جدول ۴: نتایج آزمون تی مستقل در آزمون ایفای نقش

Table 4: Independent t-test results for the groups' performance on RP

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Pre-test	Equal variances assumed	.611	.438	.149	48	.882
	Equal variances not assumed			.149	46.772	.882
Post-test 1	Equal variances assumed	2.834	.099	7.866	48	.000
	Equal variances not assumed			7.866	38.136	.000
Post-test 2	Equal variances assumed	12.334	.001	9.242	48	.000
	Equal variances not assumed			9.242	29.489	.000

چند موضوع کلی بیرون کشیده شد. شرکت کنندگان به طور مستقیم یا ضمنی، به نتایج با ارزش آموزش کنش گفتاری اشاره می کردند. مثلاً یکی از زبان آموزان گفت: "تدریس این بعد زبان خیلی خوب و مؤثر بود. قبلاً، بدون چنین آموزشهایی، من انتقاداتم نسبت به کار کسی را مستقیم و بدون در نظر گرفتن احساسات او بیان می کردم. اما الان می دانم چگونه باید این را عنوان کنم". علاوه بر این، تقریباً همه ی شرکت کنندگان در مصاحبه عنوان کردند که فعالیت ها و آزمونهای استفاده شده در این روش آموزشی مانند آزمون

هر دو آزمون تحلیل گفتمان و ایفای نقش، فراگیران گروه آزمایش در پس آزمونهای فوری و تأخیری با اختلاف معناداری بهتر از پیش آزمون عمل کردند اما گروه کنترل هیچ پیشرفتی نداشتند. جداول نتایج آزمون تی مستقل نشان می دهند که در آزمونهای فوری و تأخیری، گروه آزمایش به طور معناداری بهتر از گروه کنترل عمل کرده اند که نشان دهنده ی تأثیر عالی روش تدریس با رویکرد اجتماعی-فرهنگی بر یادگیری کنش گفتاری انتقاد کردن است. برای پاسخ به سوال آخر، بر اساس مصاحبات انجام شده با گروه آزمایش،

ایفای نقش و یا فعالیت مربوط به دریافت بازخورد انتقادی از مقاله های یکدیگر، بسیار جالب بودند. آنها معتقد بودند که انجام فعالیت های دو نفره با دوستان صمیمی ای که خودشان به عنوان یار انتخاب کرده بودند، بسیار جذاب و جالب بود.

از ۱۵ شرکت کننده در مصاحبه، ۱۱ نفر اشاره به این موضوع داشتند که این ۱۰ جلسه تدریس تحت این روش جالب باعث شده که آنها نسبت به نحوه ی بیان انتقادهایشان در زبان فارسی هم حساس تر شوند. مثلاً یکی از آنها گفت: "الان دیگر فکر می کنم خدای انتقاد کردن هستم (در حال خندیدن). این محدود به انگلیسی نیست. الان حتی وقتی با هم کلاسی هابیم به فارسی صحبت می کنم محتاط تر هستم. سعی می کنم از راهبردهایی که در انگلیسی یاد گرفتیم، در اینجا هم استفاده کنم".

در این مصاحبه، همه ی شرکت کنندگان در مورد جو مثبت کلاس صحبت کرده و گفتند که آنها در کل، یک محیط کلاسی پر از هیجان، پر از اوقات خوش، با جوی جدید و با انگیزه را تجربه کردند. آخرین نتیجه ی بدست آمده از مصاحبه هم این بود که شرکت کنندگان به بحث "وضوح و شفافیت" در تعالیم و توضیحات اشاره کردند.

بحث

هدف این تحقیق بررسی تأثیر آموزش منظور شناسی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی بر یادگیری کنش گفتاری انتقاد کردن در انگلیسی بود. نتایج تحقیق در هر دو آزمون تکمیل گفتمان و ایفای نقش نشان داد که این روش هم در کوتاه مدت و هم در درازمدت بسیار مؤثر است. این یافته، نقش مؤثر "تدریس" بر ارتقاء دانش منظورشناسی را تأیید کرده و در تطابق با مطالعات قبلی انجام شده در این زمینه است [۴,۵,۹,۲۱]. این یافته ها می تواند به این دلیل باشد که چنین روش تدریسی، منطبق بر نیازهای لحظه به لحظه ی افراد است و در آن زبان آموزان در هر لحظه از معلم خود بازخورد خصوصی و فردی دریافت می کنند. این یافته ها در راستای نتایج حاصل از مطالعاتی هستند که بر بازخورد تعاملی و نقش مشارکت و همکاری بر یادگیری جنبه های مختلف زبان دوم تأکید داشتند [۲۲-۲۴].

در همین راستا، دوناتو [۱۸] اظهار می کند که "داربست حمایتی" که در واقع، اصل و پایه ی روش تدریس با رویکرد اجتماعی-فرهنگی است، می تواند از طریق درگیر کردن زبان آموزان در کارهای مشارکتی و تعاملی عملی شود. در این صورت، فراگیران می توانند از زبان برای اهداف واقعی استفاده کنند، مسائل و مشکلات را بازگو کنند، و سعی کنند آنها را حل کنند و در نهایت، همه ی اینها به عمیق شدن دانش آنها از کنش گفتاری هدف و یادگیری آنها حتی برای مدت طولانی منجر می شود. این دقیقاً در تطابق با نظریه ی "سطوح پردازش"^{۱۳} است که بر اساس آن ساختارهای زبانی از طریق تعاملات زبانی، عمیقاً پردازش شده و برای مدت طولانی تری یاد گرفته می شوند [۲۵].

در رابطه با آخرین سوال تحقیق، تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که شرکت کنندگان معتقد بودند که تدریس کنش انتقاد مؤثر بود و این در راستای نتایج پس آزمونهای فوری و تأخیری بود. همچنین آنها اظهار کردند که فعالیتها و آزمونها در این تحقیق بسیار جذاب بودند و بیشتر

این پژوهش تأثیرات کوتاه و بلند مدت روشهای آموزشی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی را بر ارتقاء دانش منظور شناسی زبان آموزان ایرانی با تأکید بر کنش گفتاری انتقاد کردن نشان می دهد. در این مطالعه سعی شد تا اصول مهم نظریه اجتماعی-فرهنگی در حوزه ی آموزش منظور شناسی زبان دوم عملی شود. نتایج نشان دادند که این روشها در کوتاه و درازمدت بسیار مؤثر هستند و این تأثیر فقط محدود به نتایج مثبت ارتقاء در یادگیری نبود بلکه این گونه روشها اثرات روحی و روانی مثبتی هم برای زبان آموزان به همراه داشتند.

نتایج این تحقیق می تواند به بعد عملی آموزش زبان دوم کمک کند. یافته های تحقیق، درک معلمان را از نقش مهم روشهای آموزشی فرهنگی-اجتماعی در بافتی مثل ایران بالا می برد و به آنها راههای عملی کردن نظریه های تازه ورود یافته به حوزه ی منظور شناسی زبان دوم را نشان می دهند [۲۰]. همچنین به خاطر در نظر گرفتن

Teaching (pp. 165–211). Amsterdam: John Benjamins; 2006.

[5] Rose K. On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*. 2005; 33: 385–399.

[6] Kasper G, Rose K. *Pragmatic Development in a Second Language*. Blackwell, Oxford; 2002.

[7] Tateyama Y. Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese sumimasen. In: Kenneth, Rose, Kasper, Gabriele (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 200–222). New York: Cambridge University Press; 2001.

[8] Alcon Soler, E. Fostering EFL learners' awareness of requesting through explicit and implicit consciousness-raising tasks. In M. P. García Mayo (Ed.). *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 221-241). Clevedon: Multilingual Matters; 2007.

[9] Ghobadi A, Fahim M. The effect of explicit teaching of English thanking formulas on Iranian EFL intermediate level students at English language institutes. *System*. 2009; 37: 526-537.

[10] Li Q. Effects of instruction on adolescent beginners' acquisition of request modification. *TESOL Quarterly*. 2012; 46(1): 30-55.

[11] Schmidt, R. Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. In: Gabriele, Kasper, Blum-Kulka, Shoshana (Eds.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 21–42). New York: Oxford University Press; 1993.

[12] Sharwood Smith M. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*. 1993; 15: 165-179.

[13] Vygotsky LS. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978.

[14] Ohta AS. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2001.

[15] Takahashi S. Assessing learnability in second language pragmatics. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures, Handbooks of pragmatics*, Vol. 7 (pp. 391–421). Berlin: De Gruyter Mouton; 2010.

[16] Nguyen TTM, Pham TH, Pham MT. The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence. *Journal of Pragmatics*. 2012; 44(4): 416-434.

[17] Shayer M. Not just Piaget, not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as an alternative to Piaget. In: Shayer, M., ed. *Learning intelligence, cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years*. UK, Open University Press; 2002.

[18] Donato R. Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel, (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex; 1994.

[19] Van Lier L. *The classroom and the language learner*. London: Longman; 1998.

احساسات زبان آموزان، این تحقیق می تواند برای هر گونه بحثی در زمینه روانشناسی آموزشی مؤثر باشد.

بی نوشت

- 1 Pragmatics
- 2 Speech acts
- 3 Cognitive theories
- 4 Noticing
- 5 Awareness raising
- 6 Zone of Proximal Development (ZPD)
- 7 Scaffolding
- 8 Discourse Completion Test (DCT)
- 9 Role-play test (RP)
- 10 External modifiers
- 11 Internal modifiers
- 12 Hedges
- 13 Levels of processing

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان به نسبت سهم برابر در این پژوهش مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

در پایان شایسته است که از همکاران محترم خود در دانشگاه اصفهان و دانشگاه مشهد که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند، سپاسگزاری نماییم.

سپاسگزاری از حمایت مالی:

این پژوهش هیچ کمک هزینه خاصی از هیچ موسسه سرمایه گذار در بخش عمومی، تجاری یا غیر انتفاعی دریافت نکرده است..

تعارض و منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

مراجع

- [1] Taguchi N. Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. State-of-the-art article. *Language Teaching*. 2015; 48: 1–50.
- [2] Nguyen TTM. Instructional effects on the acquisition of modifiers in constructive criticism by EFL learners. *Language Awareness*. 2013; 22(1): 76-94.
- [3] Ellis R. *The study of second language acquisition* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press; 2008.
- [4] Jeon E, Kaya T. Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development: a meta-analysis. In: John, Norris, Ortega, Loudres (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and*

Vygotskian praxis for second language development, *Language Teaching Research*. 2011; 15(1): 11-33.

[25] Martinez-Flor A, Fukuya Y. The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*. 2005; 33: 463-480.

[26] Qing, X. Role-play an effective approach to developing overall communicative competence. *Cross-Cultural Communication*. 2011; 7(4): 36-39.

[27] Dornyei Z. Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*. 1997; 81: 482-893.

[28] Turuk MC. The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECLS*, 5, 244-262; 2008.

[20] Takimoto M. Assessing the effects of identical task repetition and task type repetition on recognition and production of second language request down graders. *Intercultural Pragmatics*. 2012; 9: 71-96.

[21] Van Compernelle RA. Developing second language socio pragmatic knowledge through concept-based instruction: A micro genetic case study. *Journal of Pragmatics*. 2011; 43: 3267-3283.

[22] Domakani M, Felfelian S. L2 learner interlanguage pragmatic development within ZPD activated proximal context. Paper presented at the first conference on interdisciplinary approaches to language learning and teaching, Mashhad, Iran; 2012.

[23] Nguyen TTM. *Criticizing and responding to criticisms in a foreign language: a study of Vietnamese learners of English*. Ph.D. Thesis, University of Auckland, Auckland; 2005.

[24] Lantolf JP, Poehner ME. Dynamic assessment in the classroom:

Citation: (Vancoure): Zaferanieh E, Tavakoli M, EslamiRasekh A. [Teaching English pragmatics by taking a sociocultural stance]. *Tech. Edu. J*. 2019; 13(4): 901-910.



<http://dx.doi.org/10.22061/jte.2019.3632.1927>



COPYRIGHTS

©2019 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.