

بررسی نقش بازخورد تصحیحی در ارتقاء توانش منظورشناختی:

مطالعه فارسی آموزان سطح متوسط

امیر زندمقدم*

دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۰۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۰۲)

چکیده

با توجه به اهمیت فراگیری ابعاد منظورشناختی زبان دوم و لزوم ارتقاء توانش منظورشناختی در میان فارسی آموزان و با در نظر گرفتن این مهم که تاکنون پژوهش منسجم و اصیلی در خصوص تأثیر بازخورد تصحیحی بر تولید کنش‌های گفتاری توسط فارسی آموزان انجام نگرفته است، هدف این پژوهش، مطالعه تأثیر دو نوع بازخورد تصحیحی (بازگویی و فرازبانی) بر تولید کنش‌های گفتاری درخواست‌کردن و امتناع‌کردن توسط فارسی آموزان سطح متوسط است. به این منظور، ۷۶ فارسی آموز از چهار کشور و با سطح زبانی متوسط به صورت تصادفی انتخاب شده‌ان در چهار گروه، به مدت شش ماه آموزش دیدند: گروه تکلیف‌محور همراه با بازخورد بازگویی، گروه تکلیف‌محور همراه با بازخورد فرازبانی، گروه سنتی همراه با بازخورد فرازبانی. ابزار مورد استفاده در این پژوهش نسخه فارسی‌شده آزمون تکمیل گفتمان نوشتاری (WDTC) برگرفته از تاج‌الدین، کشاورز و زندمقدم (۲۰۱۲) است که پایایی و روایی آن مجدداً بررسی شده و سپس، به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است. تدریس به هر گروه به مدت ۶ هفته (هفته‌ای ۲ ساعت، جمعاً ۱۲ ساعت) به طول انجامیده است. نتایج نشان داد که اولاً رویکرد تکلیف‌محور نسبت به روش سنتی در ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی آموزان مؤثرتر است و می‌تواند رشد بسیار بالایی را منجر شود؛ ثانیاً، بازخورد فرازبانی در قالب رویکرد تکلیف‌محور نسبت به بازخورد بازگویی نتایج مؤثرتری در میان فارسی آموزان داشته است..

کلیدواژه‌ها: کنش گفتاری، بازخورد تصحیحی، بازخورد بازگویی، بازخورد فرازبانی، آموزش

زبان تکلیف‌محور.

*E-mail: zandmoghadam.amir@gmail.com

۱. مقدمه

با در نظر گرفتن توانش ارتباطی^۱ به عنوان هدف اصلی فراگیری زبان (خارجی/دوم)، توانش منظورشناسی^۲ به عنوان یکی از مؤلفه‌های توانش ارتباطی اهمیت دوچندانی پیدا کرده است (Tguchi, 2005). باردووی – هارلیگ^۳ (2010) معتقد است که منظورشناسی زبان^۴ به مطالعه معنا در بافت از دیدگاه‌های مختلف می‌پردازد و این نوع مطالعه جنبه ساختاری زبان را به استفاده از آن پیوند می‌دهد. می‌توان گفت که منظورشناسی زبان استفاده کاربردی از زبان را در بافت‌های اجتماعی دربرمی‌گیرد. بابلیتز^۵ (2001) تأکید دارد که منظورشناسی زبان در واقع دانش صورت‌های زبانی، الگوهای عمل و راهبردهای به کاررفته در رمزگذاری و رمزگشایی معنای موردنظر است و نه ضرورتاً معنای عبارات بیان‌شده. این نوع دانش هم مستلزم دانش زبانشناسی منظور است که به معنی صورت‌های زبانی برای بیان معانی و مقاصد است و هم دانش منظورشناسی اجتماعی است که معادل است با درک محدودیت‌های فرهنگی – اجتماعی در استفاده از این ابزارها (Canale, 1983).

تحقیقات جدید در زمینه منظورشناسی زبان، نشان‌دهنده افزایش چشمگیر توجه به اثربخشی آموزش در ارتقاء آگاهی منظورشناختی زبان است (Alcon-Sole, 2007). آموزش منظورشناسی زبان، یا همان کاربرد زبان، طبق گفته‌های باردووی – هارلیگ و همکاران^۶ (۲۰۰۵)، به زبان آموزان کمک می‌کند تا به تجربه و

-
1. Communicative competence
 2. Pragmatice comptence
 3. Bardovi-Harlig
 4. Pragmatics
 5. Bublitz
 6. Bardovi-Harlig et al

درک عمیق‌تری از زبان دست یابند و به هدف ارتباطی زبان به‌جای ساختارهای آن توجه کنند. در این راستا، پژوهش‌های متعددی بر روی ارتقاء دانش منظورشناسی از طریق آموزش انجام شده است، مانند مقایسه آموزش صریح و ضمنی (Eslami, 2011; Rasekh et al, 2014; Halenko & Jones, 2011) مقابل آموزش قیاسی (Rose & Ng, 2001; Takimoto, 2008)، اثربخشی آموزش مبتنی بر ارتقای درونداد (Nguyen et al, 2015; Ghavamnia et al, 2014) و اثربخشی آموزش تکلیف‌محور دقت دستوری (Fotos & Shirinbakhsh, 2016) و اثربخشی آموزش تکلیف‌محور دقت دستوری (Ellis, 1991; Loumpourdi, 2005; Moradi, 2006). در آموزش زبان فارسی، نه تنها پژوهشی در حوزه آموزش بعد منظورشناسی زبان و استفاده از رویکرد تکلیف‌محور در جهت ارتقاء آن انجام نشده است، بلکه در خصوص بازخوردهای تصحیحی نیز، با وجود مطالعات فراوان این حوزه در خصوص آموزش زبان‌های دیگر و نیز اثبات تأثیر انواع بازخورد بر پیشرفت جنبه منظورشناسی زبان، مثلاً (Han, 2000; Muranoi, 2003; Iwashita, 2002)، پژوهش تأثیرگذاری در حوزه آموزش زبان فارسی دیده نمی‌شود. لذا هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی تأثیر رویکرد تکلیف‌محور و نیز بازخورد تصحیحی بر پیشرفت جنبه منظورشناسی زبان فارسی در میان فارسی‌آموزان سطح متوسط است.

۲. پیشینه پژوهش

۲-۱. منظورشناسی زبان

در مقایسه با حوزه‌های دیگر مانند آواشناسی و نحو، منظورشناسی یا کاربردشناسی زبان حوزه‌ای نسبتاً جدید است که تقریباً ۴۰ سال پیش به‌عنوان حوزه‌ای مستقل از

تحقیقات زبانی معرفی شد. این حوزه که ریشه در فلسفه زبان دارد، در نتیجه ایده‌هایی در مورد کارکردها و استفاده از زبان، توسط فلاسفه‌ای مانند آستین^۱ (1962) و سرل^۲ (1969) شکل گرفت. کاربردشناسی زبان حوزه‌ای از پژوهش‌های زبانی است که مستلزم استفاده مناسب از زبان در بافت‌های اجتماعی است. این حوزه، اشاره به زیربنای ارتباط دارد: چگونگی ارائه چیزی، قصد و نیت از این ارائه، رابطه بین گوینده و شنونده و انتظارات فرهنگی این تعامل.

اولین تعریف کلی نقل شده از منظورشناسی زبان توسط موریس^۳ (1938) بیان شده است که بر اساس دیدگاه نشانه‌شناختی — کاربردشناختی است و آن را «مطالعه رابطه علائم با تفسیرکنندگان» (ص. ۶) می‌داند. طبق گفته کریستال^۴ (1985: 240) کاربردشناسی زبان، مطالعه زبان از دیدگاه کاربران، به ویژه انتخاب‌هایی است که آنها انجام می‌دهند، محدودیت‌هایی که در استفاده از زبان در تعامل اجتماعی با آنها روبرو می‌شوند و تأثیرات استفاده آنها از زبان بر سایر شرکت‌کنندگان در عمل برقراری ارتباط است. کاربردشناسی زبان مستلزم ساختارهای زبانی، الگوهای عمل، و راهبردهایی است که برای دلالت و تفسیر اجرا می‌شوند و این امکان را فراهم می‌کند تا مخاطبان بتوانند معنای مورد نظر، اما نه معنای بیان شده را دریابند (Bublitz, 2001). کاربردشناسی زبان، استفاده واقعی از زبان در ارتباطات انسانی و تحت شرایط اجتماعی را مورد بحث قرار می‌دهد (Mey, 2001).

-
1. Austin
 2. Searle
 3. Morris
 4. Crystal

۲-۲. نظریه کنش گفتاری

یکی از جنبه‌های اصلی توانش زبانی، درک مناسب و تولید کنش‌های گفتاری است. منشأ نظریه کنش گفتاری^۱ به سال ۱۹۶۲ و آستین در کتاب معروف او «چگونه با کلمات کار کنیم» بازمی‌گردد. نظریه آستین (1962) مبتنی بر این فرض بود که گویندگان از زبان نه برای بیان معانی بلکه برای انجام کارها استفاده می‌کنند و از این رو می‌توان گفتارها را به عنوان کنش گفتاری در نظر گرفت. سرل تئوری کنش گفتاری را از طریق چندین سری کتاب توسعه داد و گفتار تعریف شده را به عنوان «واحد‌های اساسی یا حداقل ارتباطات زبانی» تعریف کرد (Searle, 1969: 16). سرل (1969) اظهار داشت که توان منظوری سخنان و تأثیرگذاری گفتار بر شنونده، بستگی به کلمات و عباراتی دارد که گویندگان به قول خودشان انتخاب می‌کنند. سرل به دلیل منطقی مطالعه کنش‌های گفتاری اشاره کرد و اظهار داشت: «دلیل تمرکز بر مطالعه کنش‌های گفتاری فقط این است: همه ارتباطات زبانی شامل کنش‌های زبانی است. واحد ارتباط زبانی همانطور که عموماً تصور می‌شود، کلمه یا جمله‌ای در عملکرد کنش گفتاری نیست» (1969: 16).

نلسون، کارسون، باتال و باکاری^۲ (2002) از کنش گفتاری به عنوان بخش کوچکی از گفتمان و یک عنصر هدفمند از ارتباط یاد می‌کنند. به گفته ایشیهارا و کوهن^۳ (2010)، «در محدوده توانش منظورشناختی، شیوه‌هایی که افراد وظایف خاص اجتماعی را در صحبت کردن انجام می‌دهند، مانند عذرخواهی، شکایت،

1. Speech act theory

2. Nelson, Carson, Batal, & Bakary

3. Ishihara & Cohen

درخواست کردن، امتناع از کار یا رد یک دعوت، تعارف یا تشکر، به عنوان کنش‌های گفتاری شناخته می‌شوند» (6: 2010). یول^۱ (2000) کنش‌های گفتاری را «اقدامات انجام شده توسط سخنان [عبارات تولیدی]» تعریف می‌کند (2000: 47). طبق گفته آستین (1962)، گفتارها حاکی از اعمال است. به عبارت دیگر، ما با بیان کدهای زبانی، عملی را انجام می‌دهیم.

۲-۳. آموزش زبان تکلیف-محور

آموزش زبان تکلیف-محور یا فعالیت-محور^۲، نشأت گرفته از آموزش زبان ارتباطی است که هدف آن وقوع یادگیری مؤثر با درگیرکردن زبان آموزان در استفاده از زبان برای انجام فعالیت‌ها است (Bao & Du, 2015). این یک رویکرد به آموزش است که در آن فعالیت ارتباطی برای یادگیری زبان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این رویکرد، مفهوم تکلیف حاکی از اعمال آموزشی است که در آن از زبان آموزان خواسته می‌شود تا از زبان با تمرکز بر معنا و رساندن آن استفاده کنند تا به نتیجه‌ای ارتباطی برسند.

لانگ^۳ (1985) فعالیت را به عنوان بخشی از کارهای انجام شده برای خود یا دیگران به طور آزادانه و یا برای دریافت پاداش معرفی می‌کند. بنابراین، نمونه‌هایی از فعالیت شامل کارهایی مانند رزرو هتل، پر کردن فرم، لباس پوشیدن و رزرو بلیط هواپیما می‌باشد. برای نونان^۴ (10: 1989) یک تکلیف ارتباطی «بخشی از کار در کلاس است که زبان آموزان را در درک، دستکاری، تولید و یا تفسیر به

1. Yule
2. Task-based language teaching
3. Long
4. Nunan

زبان مقصد درگیر می‌کند در حالی که توجه آنها معطوف به معنای اصلی است و نه به شکل [صورت] زبانی». در همین راستا، کرووکز^۱ (1986) معتقد است که تکلیف، یک فعالیت با هدفی خاص است که به عنوان بخشی از یک دوره آموزشی تکمیل می‌شود و یا برای به دست آوردن داده برای تحقیق استفاده می‌شود. تعریف دیگری که توسط اسکیهان^۲ (1996) ارائه شده است، نشان می‌دهد که تکلیف، عملی است که در آن اولویت به انجام کار اختصاص می‌یابد، رابطه کار با جهان واقعی است، معنی مهم است و ارزیابی تکلیف با توجه به فرآورده فعالیت انجام می‌گیرد.

بایگیت، نوریس و ون دن برندن^۳ (2015) بیان می‌دارند که تکلیف دو هدف دارد: قصد دارد چالش‌های ارتباطی را تقویت کند تا انگیزه‌ای برای معرفی و تمرین زبان هدف ایجاد کند و بافت‌هایی را فراهم کند که به زبان‌آموزان برای درک، دستیابی و استفاده از زبان هدف برای اهداف ارتباطی معنی‌دار کمک کند. «تکلیف‌ها، یادگیری و استفاده از زبان را با تعریف محتوای گسترده و بافت ارتباطی، تعیین نتایج فعالیت‌های زبان‌آموزان و الزام یادگیرندگان به به‌کارگیری زبان برای دستیابی به نتایج کار، ساختارمند می‌نمایند» (Bygate, et al, 2015: 2).

۲-۴. بازخورد تصحیحی

در دهه ۱۹۹۰، دانشمندان حوزه آموزش زبان این فرض را به چالش کشیدند که درونداد^۴ به خودی خود برای کسب دانشی مانند زبان دوم و با میزان دقت بالا

-
1. Crookes
 2. Skehan
 3. Bygate, Norris, & Branden
 4. Input

کافی است و معتقد بودند که نوعی آموزش صورت-محور^۱ در طول تعامل در کلاس برای ارتقاء رشد زبان دوم لازم است (Long, 1996; Spada & Lightbown, 1999). می‌توان گفت که از زمان معرفی آموزش صورت — محور در اوایل دهه ۱۹۹۰ (لایت بون و اسپادا، ۱۹۹۰)، توجه ویژه‌ای به بازخورد اصلاحی^۲ از دیدگاه‌های نظری و آموزشی شده است.

بحث و گفتگوی مستمری بین محققان فراگیری زبان دوم در مورد اینکه آیا بازخورد مثبت یا منفی بیشتر به پیشرفت زبان انگلیسی زبان آموزان و دستیابی به زبان منجر می‌شود یا خیر، وجود دارد. الیور^۳ (۲۰۰۰) بر این اعتقاد است که شواهد مثبت به ورودی یا مدل‌های زبان هدف ارائه شده به زبان آموزان اشاره دارد و شواهد مثبت نمونه‌هایی از عبارات قابل قبول و دقیق زبان مقصد را نشان می‌دهد (Nicholas, Lightbown & Spada, 2001).

برخی از محققان از ارائه بازخورد مثبت و منفی برای ارتقاء فراگیری زبان دوم حمایت می‌کنند (Rutherford & Sharwood-Smith, 1985; Doughty & Varela, 1998)، در حالی که دیگران طرفدار یک رویکرد واحد هستند؛ برای مثال، لانگ^۴ (1996) اظهار داشت که «بازخورد منفی حاصل از مذاکره یا در جاهای دیگر ممکن است تسهیل کننده رشد زبان دوم باشد، حداقل برای واژه‌ها، صرف و نحو خاص زبان و برای یادگیری برخی از تضادهای مشخص شده زبان اول و زبان دوم ضروری است» (Long, 1996). او معتقد است که بازخورد منفی می‌تواند مستقیماً از طریق تصحیح صریح و توضیح بخش‌های غیرقابل قبول یا به

-
1. Form-focus
 2. Corrective feedback
 3. Oliver
 4. Long

طور غیرمستقیم از طریق تصحیح خطای اتفاقی در جریان تعامل معنی‌دار تجسم یابد (Long, 1996). با این حال، سانز و مورگان — شورت^۱ (2004) معتقدند که شواهد مثبت تقویت شده بیشتر از بازخورد منفی بر فراگیری تأثیر می‌گذارد.

طبق گفته‌های الیس، لوون و ارلم^۲ (2006)، بازخوردهای اصلاحی به سه روش متنوع ظاهر می‌شوند: الف) نشان می‌دهد خطایی رخ داده است. ب) شکل صحیح خطای رخ داده شده ارائه می‌شود و ج) توضیحات فرازبانی در مورد خطا ارائه می‌شود. در طبقه‌بندی دیگر، بازخوردهای تصحیحی توسط لیستر و رانتا^۳ (1997) به شش دسته طبقه‌بندی می‌شوند: بازخورد فرازبانی، اصلاح صریح، انتخاب، تکرار، بازگویی و درخواست شفاف‌سازی.

لیستر و رانتا (1997: 46) بازگویی را «فرموله کردن مجدد همه یا بخشی از گفتار زبان آموزان، منهای خطا توسط معلم» تعریف می‌کنند. اعتقاد بر این است که بازگویی به یادگیرندگان زبان دوم کمک می‌کند تا متوجه عدم تطابق بین گفتارهای دور از زبان هدف و فرمول شبیه سازی هدف شوند (Ammar & Spada, 2004). ترومیفوویچ، عمار و گتبونتن^۴ (2007) بازگویی را به‌عنوان بازخورد تعاملی کامل می‌دانند زیرا ضمنی بوده، جریان ارتباط را نمی‌شکند و همچنین یادگیرنده - محور است و بر آنچه یادگیرنده بیان می‌نماید، م‌شروط می‌باشد. لانگ^۵ (۲۰۰۶) بر ایت اعتقاد است که بازگویی اصلاحی، عبارت است از تغییر جزئی یا کامل جمله‌ای که

-
1. Sanz & Morgan-Short
 2. Ellis, Loewen, and Erlam
 3. Lyster & Ranta
 4. Trofimovich, Ammar, & Gatlinton
 5. Long

در خصوص جمله قبل‌ی یادگیرنده تولید می‌شود و در آن یک یا چند شکل غیرهدف برای ساختارهای زبان مقصد مربوطه جایگزین می‌شود.

مطابق نظر الیس^۱ (1994)، بازگویی فضای مناسب برای مقایسه شناختی را ایجاد می‌کند که باعث افزایش آگاهی و توجه به شکل می‌شود، در حالی که تمرکز بر معنا حفظ می‌شود. به نظر می‌رسد بازگویی به دلیل کارآیی در مدل سازی و صحیح بودن، جهت جلب توجه زبان آموزان به شکاف‌های میان زبانی که در خروجی آنها مشهود است، مؤثر بوده است (Doughty & Varela, 1998; Long & Robinson, 1998).

بازخورد فرازبانی صریح است زیرا «نظرات، اطلاعات و یا سؤالاتی راجع به درست بودن گفتار زبان آموز» ارائه می‌دهد (Lyster & Ranta, 1997: 405). یک مزیت مهم بازخورد فرازبانی این است که این نوع بازخورد کاملاً آشکار است و بنابراین به زبان آموزان این امکان را می‌دهد تا اهداف اصلاحی بازخورد را درک کنند.

در خصوص پژوهش‌های انجام شده در حوزه منظورشناسی و تاثیر آموزش بر ارتقا توانش منظورشناختی زبان، به جرات می‌توان گفت که پژوهش اصیلی در رابطه با حوزه‌های منظورشناسی و بازخورد در آموزش زبان فارسی انجام نشده است. آنچه در این حوزه موجود است پژوهش‌هایی است که در داخل و یا خارج از کشور در خصوص آموزش زبان‌های دیگر، به‌ویژه زبان انگلیسی، انجام شده است مانند (Tajeddin et al, 2012; Eslami Rasekh, 2014; Shirinbakhsh et al, 2016; Ghavamnia et al, 2014; Nassaji, 2009; Rahimi, M., & Zhang, 2013).

1. Ellis

۳. اهداف پژوهش

همانطور که در بالا ذکر شد، تاکنون پژوهش منسجمی در حوزه منظورشناسی بر روی فارسی‌آموزان و درعین حال، مطالعه‌ای درباره تأثیر احتمالی رویکرد تکلیف-محور و بازخورد تصحیحی بر رشد ابعاد منظورشناختی فارسی‌آموزان انجام نشده است؛ لذا هدف از این پژوهش دوگانه است. از یک سو، این مطالعه سعی در بررسی اثربخشی آموزش تکلیف-محور بر ارتقاء توانش منظورشناسی فارسی‌آموزان سطح متوسط دارد. از سوی دیگر، این پژوهش به بررسی نقش بازخوردهای تصحیحی بازگویی^۱ و فرازبانی^۲ در پیشرفت تولید کنش‌های گفتاری درخواست و امتناع می‌پردازد. برای این منظور، سوال کلی مطرح می‌شود که خود شامل چند مقایسه است: آیا تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های آموزش فعالیت-محور به همراه بازخورد بازگویی، آموزش فعالیت-محور به همراه بازخورد فرازبانی، آموزش سنتی به همراه بازخورد بازگویی و آموزش سنتی به همراه بازخورد فرازبانی درخصوص تولید کنش‌های گفتاری درخواست کردن و امتناع کردن وجود دارد؟

۴. روش پژوهش

۴-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۷۶ نفر از فارسی‌آموزان سطح متوسط بودند که در طول شش ماه، به صورت تصادفی از میان دیگر فارسی‌آموزان سطح متوسط در

1. Recast

2. Metalinguistic

کالج بین‌الملل دانشگاه علوم پزشکی تهران (در دو شهر تهران و کیش) انتخاب شدند. همگن‌سازی سطح این زبان‌آموزان بر طبق سطح‌بندی آن مرکز در نظر گرفته شده است. سپس، شرکت‌کنندگان به طور تصادفی و مساوی به چهار گروه نوزده نفره تقسیم شدند: آموزش منظور شناسی تکلیف-محور به همراه بازخورد بازگویی، آموزش منظور شناسی تکلیف-محور به همراه بازخورد فرازبانی، آموزش منظور شناسی سنتی به همراه بازخورد بازگویی و آموزش منظور شناسی سنتی به همراه بازخورد فرازبانی. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۸ تا ۳۰ سال است. این شرکت‌کنندگان از دو جنس زن و مرد بوده‌اند (۴۵ مرد و ۳۱ زن). همچنین، تلاش شد تا شرکت‌کنندگان افرادی باشند که قبل از این، سابقه آموزش رسمی زبان فارسی و یا زندگی در محیط فارسی‌زبان را نداشته باشند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش از کشورهای پاکستان، سوریه، عراق و نیجریه بودند.

۲-۴. ابزار پژوهش

آزمون تکمیل‌گفتمان نوشتاری (WDCT) ابزار اصلی این پژوهش است. این آزمون نسخه فارسی شده تاج‌الدین، کشاورز و زنده‌مقدم (۲۰۱۲) است. در فرایند روایی‌سازی این آزمون، ابتدا سؤالات یا همان موقعیت‌ها به زبان فارسی ترجمه شده و سپس، توسط شخص دیگری مجدداً به زبان انگلیسی برگردانده شده است تا میزان تغییرات مشخص و ایرادات برطرف شود. سپس، سؤالات به رؤیت متخصص رسیده و نظرات ایشان نیز اعمال شده است. در مرحله بعد، این آزمون بر روی ۱۵ فارسی‌آموز سطح متوسط (متفاوت با شرکت‌کنندگان اصلی) اجرای آزمایشی شده است. ضمن بررسی روایی آزمون، پایایی آن نیز محاسبه شده (۰,۷۸) و مشخص گردیده که این آزمون ویژگی‌های اولیه را داراست. این آزمون

که مبتنی بر دو کنش گفتاری درخواست و امتناع کردن است، جمعاً ۱۰ موقعیت دارد (هر کنش گفتاری ۵ موقعیت) و شرکت کنندگان می‌بایست خود را در هر یک از آن موقعیت‌ها قرار می‌دادند و پاسخ مناسب را در جای خالی می‌نوشتند.

۳-۴. مواد آموزشی

تکلیف‌های استفاده‌شده در این پژوهش، با استفاده از چارچوب طراحی تکلیف الیس^۱ (2003) تهیه شده است. طراحی تکلیف شامل سه مرحله اصلی است. مرحله اول، پیش از تکلیف است و فعالیت‌های مختلفی را شامل می‌شود که معلمان و زبان‌آموزان می‌توانند قبل از شروع تکلیف به آنها بپردازند. مرحله دوم، مرحله تکلیف است و خود تکلیف را شامل می‌شود و فعالیت‌های آموزشی مختلفی را دربر می‌گیرد که هدف آن تکمیل تکلیف و رسیدن به برونداد است. مرحله سوم، پس از تکلیف است و مستلزم انجام مراحل پیگیری عملکرد تکلیف است (Ellis, 2003).

در این پژوهش، مجموعه‌ای از تکلیف‌ها بر اساس دو کنش گفتاری درخواست و امتناع طراحی شده است. در مرحله اول، هدف هر تکلیف آموزشی، منظورشناسی و مهارتی است. هر تکلیف نوعی خلأ اطلاعاتی را شامل شده است و نیاز به انتقال اطلاعات، ابراز عقیده و استنباط معنی (Ellis, 2009) را تاکید کرده است. همچنین، تکلیف‌های مختلفی از جمله نقش‌آفرینی، برقراری گفتگو و همینطور بحث توسط پژوهشگر طراحی و ساخته شده است. موضوعات و مضامینی که

1. Ellis

تکلیف‌ها دربرگرفته‌اند، شامل موضوعات مربوط به مسافرت، فرودگاه، زندگی دانشجویی، جشن فارغ‌التحصیلی، جشن تولد و ... است.

تکلیف‌های طراحی شده به صورت دو طرفه‌اند که بر نیاز به تبادل اطلاعات و مذاکره بین دو یا چند نفر تأکید دارند و کلیه زبان‌آموزان را ملزم به شرکت در انجام فعالیت می‌کنند. از منظر تولیدی، اکثر تکلیف‌های طراحی شده بدون راه حل از پیش تعیین شده‌اند و زبان‌آموزان برای تعیین راه حل آزاد بوده‌اند تا هر چه می‌خواهند تولید کنند. سرانجام، معیارهای الیس (2003) برای دسته‌بندی و اولویت‌بندی تکلیف‌ها اعمال شده است.

۴-۴. روش جمع‌آوری داده‌ها

این روش شامل پیش‌آزمون، تدریس به دو صورت سنتی و تکلیف-محور، ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی و پس‌آزمون فوری است. در مرحله اول مطالعه، ۷۶ شرکت‌کننده که سطح دانش زبان فارسی آنها بر طبق آزمون سطح‌بندی کالج بین‌المللی دانشگاه علوم پزشکی تهران، متوسط ارزیابی شده است، به‌طور تصادفی به‌عنوان شرکت‌کنندگان مطالعه انتخاب شده‌اند. سپس، پیش‌آزمون طراحی شده اجرا شده و داده‌های پیش‌آزمون که شامل عملکرد فارسی‌آموزان در آزمون تکمیل گفتمان نوشتاری برای درخواست و امتناع بود، جمع‌آوری شده است. در مرحله بعدی، تدریس به هر چهار گروه آغاز شده و به مدت ۶ هفته، هفته‌ای دو ساعت، به طول انجامیده است.

در گروه‌های تکلیف-محور، در مرحله پیش از تکلیف، مدرس کلاس که برای این کار آموزش داده شده است، از طریق دیالوگ‌ها تصاویر و ایجاد موقعیت،

واژگان و ساختارهای موردنیاز را در قالب تکلیف ارائه و تکلیفی را به‌عنوان نمونه انجام داده است. مدرس بر نحوه کار و پیشرفت زبان آموزان نظارت کرده است. در این مرحله، معلم بازخورد اصلاحی را به زبان آموزان ارائه داده است. گروه اول بازگویی را به‌عنوان بازخورد اصلاحی در خصوص مناسب‌بودن صورت زبانی، نرم‌های اجتماعی و راهبردهای مناسب با کنش‌های گفتاری دریافت نموده‌اند و گروه دوم در معرض بازخورد فرازبانی قرار گرفته‌اند. در مرحلهٔ پسا تکلیف، مدرس به زبان‌آموزان کمک کرده تا درباره روند و نتیجهٔ اقداماتی که باعث افزایش آگاهی آنها از استفاده صحیح و مناسب از کنش‌های گفتاری هدف می‌شوند، تأمل کنند. سپس، مدرس از زبان آموزان خواسته است تا گزارشی شفاهی از چگونگی انجام تکلیف‌ها و آموخته‌های خود ارائه دهند. در آخر نیز، مدرس به توضیح نحوهٔ تولید و راهبردهای هر یک از کنش‌های گفتاری درخواست کردن و امتناع‌ورزیدن پرداخته است.

گروه سوم و چهارم با استفاده از روش سنتی استقرایی و قیاسی، آموزش منظورشناسی دریافت کرده‌اند. مدرس شکل صورت‌های زبانی مناسب، هنجارهای اجتماعی زبان و راهبردهای کنش‌های گفتاری هدف را به صراحت با استفاده از زبان انگلیسی و زبان هدف، یعنی فارسی، نشان داده و سپس، برخی از تکلیف‌های نوشتاری را در این زمینه به زبان‌آموزان ارائه نموده است. در گروه سوم، مدرس در واکنش به تولید نادرست زبان‌آموزان، اقدام به استفاده از بازخورد بازگویی کرده، ولی در گروه چهارم، مدرس در واکنش به تولید نادرست یا نامناسب آنها از بازخورد فرازبانی استفاده نموده است. پس از اتمام شش هفته، همهٔ زبان‌آموزان در پس‌آزمون شرکت کرده‌اند.

۴-۵. تحلیل داده‌ها

به هر یک از موقعیت‌های آزمون تکمیل گفتمان کتبی در خصوص کنش‌های گفتاری درخواست کردن و امتناع کردن، با استفاده از مقیاس شش‌گانه تاگوچی^۱ (2006) نمره‌های داده شده است. این نمره‌دهی توسط دو نفر متخصص صورت گرفته و همبستگی میان نمره‌دهی هر دو نفر بسیار بالا مشاهده شده است (۰٫۸۷). در این مقیاس، به تولید کنش‌های گفتاری بر طبق موقعیت‌های موجود در آزمون تکمیل گفتمان نوشتاری، از ۰ تا ۵ امتیاز داده شده است. این مقیاس در روند امتیازدهی، استفاده صحیح زبان‌آموزان از اصطلاحات زبانی، توانش دستوری آنها، مناسب بودن گفتمان، میزان گفتار مستقیم، سطح صحیح ادب و جنبه‌های اجتماعی زبان را ارزیابی کرده است.

۵. یافته‌های پژوهش

به منظور پاسخ به سؤال اصلی این پژوهش در مورد تفاوت میان گروه‌های چهارگانه، از نظر تولید کنش‌های گفتاری درخواست و امتناع، عملکرد شرکت‌کنندگان در آزمون تکمیل گفتمان کتبی (WDCT) در ابتدای این مطالعه، با عملکرد آنها در همان آزمون و در پایان مطالعه مقایسه شده است.

نتایج نشان می‌دهد که بین نمرات شرکت‌کنندگان در گروه تکلیف-محور به همراه بازگویی، تفاوت معناداری از پیش‌آزمون ($M = 2.40$, $SD = 0.31$) تا پس‌آزمون ($M = 3.46$, $SD = 0.37$)، $t(18) = -11.59$, $p < 0.05$ وجود دارد. درخصوص گروه تکلیف-محور به همراه بازخورد فرازبانی، تفاوت معناداری میان

1. Taguchi

نمرات شرکت کنندگان در پیش‌آزمون ($M = 2.36$, $SD = 0.41$) و پس‌آزمون ($M = 4.18$, $SD = 0.62$)، $t(18) = -8.93$, $p < 0.05$ مشاهده شده است. در گروه سنتی به همراه بازخورد بازگویی، نتایج آزمون تی (t) نشان داد که از نظر آماری، تفاوت معنی داری میان نمرات آنها در پیش‌آزمون ($M = 2.37$, $SD = 0.38$) و پس‌آزمون ($M = 2.63$, $SD = 0.33$)، $t(18) = -3.38$, $p < 0.05$ وجود دارد. مقایسه نمرات شرکت کنندگانی که در چارچوب سنتی، بازخورد فرازبانی دریافت کرده بودند نیز، نشان داد که بین نمرات آنها در پیش‌آزمون ($M = 2.42$, $SD = 0.31$) و پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($M = 3.13$, $SD = 0.29$)، $t(18) = -9.19$, $p < 0.05$.

در مرحله بعد، به منظور مقایسه عملکرد زبان آموزان در پیش‌آزمون، از آزمون آماری تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-way ANOVA) استفاده شد تا اطمینان حاصل شود که سطح چهار گروه از نظر تولید کنش گفتاری درخواست کردن و امتناع کردن، قبل از آموزش و دریافت بازخورد، یکسان بوده است. نتایج نشان داد که از نظر آماری، بین چهار گروه در ابتدای مطالعه، تفاوت معناداری وجود نداشته است [$F(3, 72) = 0.31$, $p > 0.05$]. سپس، به منظور ارزیابی اثربخشی نوع آموزش و بازخورد، برای مقایسه عملکرد زبان آموزان در پس‌آزمون کنش گفتاری، مجدداً از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-way ANOVA) استفاده شد. این آزمون مشخص کرد که میان نمرات چهار گروه در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد [$F(3, 72) = 51.4$, $p < 0.00$].

برای اینکه مشخص شود کدام گروه بیشتر تحت تأثیر نوع آموزش و بازخورد بوده، از آزمون Tukey استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد که میان چهار گروه در خصوص عملکردشان در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین،

بررسی میانگین نمره هر گروه نشان داد که گروه آزمایشی دوم که در چارچوب آموزش تکلیف-محور، بازخورد فرازبانی دریافت کرده است، از سه گروه دیگر، عملکرد بهتری دارد. علاوه بر این، گروهی که بازخورد بازگویی را در قالب آموزش تکلیف-محور دریافت کرده است، نسبت به گروه‌هایی که بازخورد را در قالب روش تدریس سنتی دریافت کرده‌اند، عملکرد بهتری نشان می‌دهد. به علاوه، گروه بازخورد فرازبانی در قالب سنتی، نسبت به گروه بازخورد بازگویی در قالب سنتی، رشد بیشتری را نشان می‌دهد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی تأثیر ادغام دو نوع بازخورد تصحیحی بازگویی و فرازبانی در چارچوب آموزش زبان تکلیف-محور جهت ارتقاء دانش منظورشناسی فارسی‌آموزان سطح متوسط با تأکید بر کنش‌های گفتاری درخواست و امتناع انجام شده است. یافته‌های این پژوهش، به دلیل ماهیت معنی‌دار، اصیل، ارتباطی و هدفمند رویکرد تکلیف-محور در آموزش زبان، مزیت آموزش تکلیف-محور را نسبت به رویکرد سنتی نشان می‌دهد. این یافته مهم با نتایج پژوهش‌های لومپوردی (2005)، حق‌نویس^۱ (2007) و مرادی (2006) در یک راستا است که تأیید کرده‌اند آموزش تکلیف-محور رویکردی نوآورانه و انگیزشی است که باعث ارتقاء توانش ارتباطی زبان‌آموزان می‌شود. به علاوه، این یافته‌ها بر مطالعه ویلیس و لیور^۲ (2004) تأیید دارند که معتقدند زبان‌آموزان از طریق آموزش مبتنی بر تکلیف، پیشرفت بسیار سریعتری دارند و می‌توانند به‌طور مؤثری، زبان دوم یا زبان

1. Haghnevis

2. Leaver and Willis

خارجی جدیدی را در موقعیت های دنیای واقعی به کارگیرند. این یافته با در نظر گرفتن یافته های الیس^۱ (2000)، نونان (2004) و ویلیس^۲ (1996) قابل توجیه است. آنها اظهار داشتند که زبان آموزان هنگام انجام تکلیفها، انواع خاصی از کاربردهای زبانی و پردازش ذهنی را به کار می گیرند که برای فراگیری زبان مفید است. در واقع، زبان آموزان در آموزش زبان تکلیف-محور بیشتر درگیر روند یادگیری زبان هستند و محوریت زبان آموز در چنین رویکردی کاملاً مشاهده می شود و این خود باعث ارتقا بعد منظورشناختی فارسی آموزان می شود.

در این مطالعه، همچنین، مشخص شد که گروهی که بازخورد فرازبانی دریافت کرده اند، بر گروهی که بازخورد بازگویی دریافت کرده اند، مزیت بیشتری دارند. این یافته ها همسو با تحقیقات رسایی و همکاران^۳ (2012)، کارول و سوین^۴ (1993) و الیس (۲۰۰۶) است که گرفته اند که بازخورد فرازبانی از سایر بازخوردها تأثیر بیشتری دارد. توجیه چنین نتایجی ممکن است به دلیل ماهیت صریح بازخوردهای فرازبانی باشد. بازخورد فرازبانی باعث جذب زبان آموزان می شود، زیرا صراحتاً به زبان آموز اشاره می کند که چه چیزی مناسب و چه چیزی غیرقابل قبول است.

می توان از این مطالعه نتیجه گرفت که بازخورد فرازبانی در چارچوب آموزش تکلیف-محور نقش مهم و برجسته تری را در توسعه دانش منظورشناسی فارسی آموزان ایفا می کند. اعتبارسنجی متقابل یافته های پژوهش حاضر و تحقیقات قبلی نشان داد که آموزش مبتنی بر تکلیف یا فعالیت، از روش سنتی سودمندتر است. این مطالعه همچنین مشخص کرد که بازخورد فرازبانی در خصوص

1. Ellis

2. Willis

3. Rassaei

4. Carroll and Swain

کنش‌های گفتاری می‌تواند نقش موثری در پیشرفت تولید کنش‌های گفتاری در فارسی‌آموزان داشته باشد. این یافته‌ها می‌تواند برای بسیاری از مدرسان زبان فارسی، طراحان آزمون‌های زبان فارسی، طراحان برنامه‌های درسی و تولیدکنندگان مواد درسی مفید واقع شود، به طوری که رویکرد تکلیف-محور و بازخوردهای تصحیحی، بویژه بازخورد فرازبانی، در اولویت قرار گیرد.

منابع

- Alcon, E. (2000) "Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: Perspectivas metodológicas y de investigación". In C. Munoz (ed). *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel. 259-272.
- Alcon-Soler, E. & A. Martinez-Flor. (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ammar, A., & N. Spada. (2006). "One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning". *Studies in Second Language Acquisition*. 28(4): 543-574.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: University Press.
- Bugler, D., & A. Hunt. (2002). "Implementing task-based language teaching". In J. C. Richards & W. A. Renandya (eds). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: University Press. 96-106.
- Bao, R., & X. Du. (2015). "Implementation of task-based language teaching in Chinese as a foreign language: Benefits and challenges". *Language, Culture and Curriculum*. 28(3). 291-310.
- Bardovi-Harlig, K. (2010). "Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design". In W. Bublitz, A. H. Jucker, & K. P. Schneider (eds.). *Handbook of pragmatics*. New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG. 219-260.
- Bublitz, W. (2001). *Englische pragmatik: Eine einföhrung [English Pragmatics: An Introduction]*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bygate, M., Norris, J., & van den Branden, K. (2015). *Task-based language teaching*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". In J. C. Richards, & R.W. Schmidt (eds). *Language and communication*. London: Longman. 2-27.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). "Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations". *Studies in Second Language Acquisition*. 15: 357-386.
- Crookes, G. (1986). **Task-classification: A cross-disciplinary review**. Technical report No.4. Honolulu: Center for second language Classroom Research, Social science research Institute, University of Hawaii.
- Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Doughty, C., & E. Varela. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (eds). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: University Press. 114-38
- Egi, T. (2010). "Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: Learner responses as language awareness". *The Modern Language Journal*. 94(1): 1-21.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (2000). "Task-based research and language pedagogy". *Language Teaching Research*. 4(3): 193-220.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*. 8(3): 19-45.
- Ellis, R. (2007). "The differential effects of oral corrective feedback on two grammatical structures". In A. Mackey (ed). *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*. Oxford: University Press. 339-360.
- Ellis, R., S. Loewen, & R. Erlam. (2006). "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in Second Language Acquisition*. 28(2): 339-368.
- Eslami Rasekh, Z., A. Mirzaei & Sh. Dini, (2014). "The role of asynchronous computer mediated communication in the instruction and development of EFL learners' pragmatic competence". *System*. 48(1): 99-111.
- Fotos, S., & R. Ellis. (1991). "Communicating about grammar: A task-based approach". *TESOL Quarterly*, 25(4): 605-628.

- Ghavamnia, M., A. Eslami-Rasekh, , & H. Vahid Dastjerdi. (2014). "The effects of input-enhanced instruction on Iranian EFL learners' production of appropriate and accurate suggestions". *The Language Learning Journal*, 46(2): 114-131.
- Haghnevis, M. (2007). *Teaching verb tenses from two perspectives: Formal instruction through structural practice approach vs. grammar tense performance through awareness-raising approach*. Unpublished M.A. Thesis. Tehran: Allameh Tabataba'i University.
- Halenko, N., & Ch. Jones. (2011). "Teaching pragmatic awareness of spoken requests to Chinese EAP learners in the UK: Is explicit instruction effective?" *System*. 39(2): 240-250.
- Han, Z. (2002). "A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output". *TESOL Quarterly*. 36(5): 543-571.
- Ishihara, N., & A. D. Cohen. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, UK: Longman.
- Iwashita, N. (2003). "Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development". *Studies in Second Language Acquisition*. 25(1): 1-36.
- Leaver, B. L. & J. R. Willis. (eds). (2004). *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*. Washington, D. C: Georgetown University Press.
- Lightbown, P., & N. Spada, (1990). "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning". *Studies in Second Language Acquisition*. 12(4): 429-448.
- Lochana, M., & G. Deb. (2006). "Task based teaching: learning English without tears". *Asian EFL Journal*. 8(3): 140-154.
- Long, M. H. (1985). "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training". In K. Hyltenstam, & M. Pienemann (eds). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, US: Multilingual Matters. 77-99.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. Ritchie & T. Bhatia (eds). *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 413-468.
- Long, M., & P. Robinson. (1998). "Focus on form: Theory, research, and practice". In C. Doughty, & J. Williams (eds). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: University Press. 15-41

- Long, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). "The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish". *Modern Language Journal*. 82(3): 357-371.
- Loumpourdi, L. (2005). "Developing from PPP to TBL: A focused grammar task". In C. Edwards & J. Willis (eds). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Hampshire, US: Palgrave Macmillan. 33-39
- Lyster, R. (1998). "Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms". *Language Learning*, 48(2): 183-218.
- Lyster, R., & L. Ranta. (1997). "Corrective feedback and learner uptake". *Studies in Second Language Acquisition*. 19(1): 37-66.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An introduction* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Moradi, S. (2006). *On the effect of focused vs. unfocused tasks on the development of linguistic competence*. Unpublished M.A. Thesis. Tehran: University of Tehran.
- Morris, C. H. (1938). Foundation of the theory of signs. In O. Neurath (Ed.), *International encyclopedia of unified science* (Vol. 1). Chicago, US: University of Chicago Press.
- Muranoi, H. (2000). "Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms". *Language Learning*. 50(4): 617-673.
- Nassaji, H. (2009). "Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness". *Language Learning*. 59(2): 411-452.
- Nelson, G.I., J. Carson, M. A. Batal & W. E. Bakary. (2002). "Directness vs. indirectness: Egyptian Arabic and US English communication style". *International Journal of Intercultural Relations*. 26: 39-57.
- Nguyen, M. T. T., H. T. Pham & T. M. Pham (2015). "The effects of input enhancement and recasts on the development of second language pragmatic competence". *Innovation in Language Learning and Teaching*. 11(1): 45-67.
- Nicholas, H., P.M. Lightbown & N. Spada. (2001). "Recasts as feedback to language learners". *Language Learning*. 51(4): 719-758.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: University Press.

- Oliver, R. (2000). "Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork". *Language Learning*. 50(1): 119-151.
- Panova, I., & R. Lyster. (2002). "Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom". *TESOL Quarterly*. 36(3): 573-595.
- Rahimi, M., & L. J. Zhang. (2013). "The role of incidental unfocused prompts and recasts in improving English as a foreign language learners' accuracy". *The Language Learning Journal*. 44(2): 257-268.
- Rassaei, E., A. Moinzadeh & M. Youhanaee. (2012). "The effect of corrective feedback on the acquisition of implicit and explicit L2 Knowledge". *The Journal of Language Teaching and Learning*. 2(1): 59-75.
- Rose, K. R., & C. Ng. (2001). "Inductive and deductive teaching of compliments and compliments responses". In K. R. Rose, & G. Kasper (eds). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: University Press. 145-170
- Rutherford, W. E., & M. Sharwood Smith. (1988). *Grammar and second language teaching: A book of readings*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Sanz, C., & K. Morgan-Short. (2004). "Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: A computer-assisted study". *Language Learning*. 54(1): 35-78.
- Searle, J. F. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- Searle, J. F. (1975). "Indirect speech acts". In P. Cole, & J. L. Morgan (eds). *Syntax and semantics: Speech acts*. London: Academic Press. 59-82.
- Schauer, G. A. (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. London, UK: Continuum.
- Shirinbakhsh, S., A. Eslami Rasekh, & M. Tavakoli. (2016). "Metapragmatic instruction (6Rs) versus input-based practice: a comparison of their effects on pragmatic accuracy and speed in the recognition and oral production of English refusals". *The Language Learning Journal*. 46(4): 514-237.
- Skehan, P. (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Linguistics*, 17(1): 38-62.
- Spada, N., & P. M. Lightbown. (1999). "Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition". *The Modern Language Journal*. 83(1): 1-22.

- Taguchi, N. (2005). "Comprehending implied meaning in English as a foreign language". *The Modern Language Journal*. 89(4): 543-562.
- Tajeddin, Z., M. H. Keshavarz, , & A. Zand-Moghadam, (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.
- Takimoto, M. (2008). "The effect of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence". *The Modern Language Journal*, 92(3): 369-386.
- Trofimovich, P., A. Ammar & E. Gatlinton. (2007). "How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytic ability". In A. Mackey (ed.). *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies*. Oxford: University Press. 171-195.
- Uso-Juan, E., & Martinez-Flor, A. (2006) "Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills". In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (eds). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin, UK: Mouton de Gruyter. 3-25.
- Willis, J. (1996). "A flexible framework for task-based learning". In J. Willis, & D. Willis (eds). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann. 52-62.
- Yule, G. (2000). *Pragmatics*. Oxford: University Press.