



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

امیر زندمقدم^۱

زهرا تهوری^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۰/۰۰

چکیده

با توجه به نبود پژوهشی جامع در جهت ارتقاء 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. بدین منظور، ۸۰ فارسی آموز سطح میانی به شکل نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی به چهار گروه تقسیم شدند: گروه آموزش تکلیف-محور کنش های گفتاری به همراه ارائه بازخورد فرازبانی، گروه سنتی 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 استفاده از آزمون تکمیل گفتمان تشریحی (تاج الدین و همکاران، ۲۰۱۲)، که از روایی و پایایی آن اطمینان حاصل شده بود، در ابتدا و انتهای مطالعه (پیش آزمون و پس آزمون) جمع آوری و بر طبق مقیاس تاگوچی (۲۰۰۶) نمره دهی شد. نتایج نشان داد که آموزش باعث پیشرفت تولید کنش های گفتاری می شود و نیز گروهی که سه کنش گفتاری را در قالب رویکرد تکلیف-محور و

^۱ دانشیار زبان شناسی کاربردی، گروه های «زبان و ادبیات انگلیسی» و «زبان شناسی»، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه

علامه طباطبائی، تهران، ایران؛ zandmoghadam@atu.ac.ir

^۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، گروه زبان شناسی، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه

علامه طباطبائی، تهران، ایران؛ tahavvori_296@atu.ac.ir

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

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

۱. مقدمه

توانش منظورشناختی به عنوان یکی از مولفه‌های توانش ارتباطی در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران زبان دوم قرار گرفته است. مارتینز فلور (Martínez-Flor, 2004, p. 3) توانش منظورشناختی را این‌گونه تعریف می‌کند: «توانایی زبان‌آموز در به‌کارگیری منابع زبان‌شناختی و دانش اجتماعی-فرهنگی به گونه‌ای که متناسب با شرایط و بافت موجود باشد». بنابراین، زبان دوم‌آموزی دیگر صرفاً به معنای تسلط بر ساخت‌های دستوری و واژگانی و یادگیری مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان دوم به تنهایی نیست؛ بلکه یادگیری ساخت‌های نقشی و اجتماعی زبان و به‌کارگیری صحیح و مناسب آنها نیز به عنوان 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 معتقدند 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 چون کسپر و رز (Kasper & Rose, 2002)، الکن سولر (Alcon-Soler, 2015)، فوکویا و ژانگ (Fukuya & Zhan, 2002)، درخشان و شگی (Derakhshan & Shakki, 2020)، پلانسکی و ژوانگ (Plonsky & Zhuan, 2019) و همکاران (Shakki et al., 2020) معتقدند که منظورشناسی زبان دوم/خارجی قابل آموزش است و آموزش منظورشناسی زبان را امری ضروری و مؤثر می‌دانند. همچنین، پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که زبان دوم‌آموزان با دانش واژگانی و دستوری بالا و حتی در سطح پیشرفته نیز هنگام برقراری ارتباط نمی‌توانند زبان را به شکل مناسب و صحیح و با توجه به بافت خاص آن به کار ببرند (Alcon-Soler, 2005؛ Shi, 2014). به عبارت دیگر، زبان دوم‌آموزانی که این بعد از زبان را آموزش نمی‌بینند، در تولید و کاربرد جنبه‌های مختلف منظورشناسی زبان دوم با سخنوران بومی زبان تفاوت زیادی دارند. بنابراین، نیاز به آموزش منظورشناسی زبان دوم/خارجی در کنار آموزش مؤلفه‌های زبانی ضروری است و آموزش، تأثیر مثبتی در ارتقاء توانش منظورشناختی زبان‌آموزان دارد. با توجه به این موضوع، اگر زبان دوم-آموزان می‌خواهند کاربرد صحیح ساخت‌های زبان دوم را بیاموزند، باید دستور زبان، قاعده‌های سازماندهی جمله و جنبه‌های منظورشناختی زبان مقصد را با هم آموزش ببینند و یاد بگیرند.

برطبق پژوهش‌های انجام شده، آموزش جنبه‌های مختلف منظورشناسی سبب تقویت و ارتقاء این دانش در زبان‌دوم‌آموزان می‌گردد (Alcon-Soler, 2015؛ Taguchi, 2007؛ Derakhshan & Arabmofrad, 2008؛ Derakhshan & Eslami-Rasekh, 2015؛ Kasper & Roever, 2002؛ 2018) و آگاهی فرامنظورشناختی زبان دوم‌آموزان را ارتقاء می‌دهد (Alcon-Soler, 2007؛ Tajeddin et al., 2012؛ Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021). بنابراین، با در نظر گرفتن ضرورت و نیز نقش مؤثر آموزش جنبه-

های منظورشناختی زبان دوم، موضوع به کارگیری روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی مؤثر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته‌است و مطالعات متعددی 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 معتقدند که هر دو آموزش صریح و ضمنی منظورشناسی زبان در مقایسه با عدم آموزش منظورشناسی زبان، مؤثر هستند؛ چرا که باعث ارتقاء اغلب جنبه‌های توانش منظورشناختی زبان دوم‌آموزان می‌شوند (Martínez-Flor & Fukuya, 2005؛ Yousefi & Nassaji, 2021). از سوی دیگر، بسیاری از پژوهشگران شواهدی را در جهت اثربخشی آموزش صریح در ارتقاء توانش منظورشناختی زبان دوم‌آموزان ارائه کرده‌اند (Bardovi-Harlig, 2013؛ Derakhshan & Shakki, 2020؛ Koike & Pearson, 2005). پژوهش‌های دیگری نیز نشان داده‌اند که آموزش زبان تکلیف‌محور، که یکی از روش‌های آموزش زبان ارتباطی است، مزایای زیادی در آموزش زبان همراه داشته و در توسعه توانش ارتباطی و منظورشناسی زبان‌آموزان بسیار مؤثر بوده‌است (Taguchi & Kim, 2018؛ González-؛ Littlewood, 2007؛ Lloret, 2018). اما با این وجود، مطالعات چندانی به بررسی تأثیر آموزش تکلیف‌محور بر بهبود تولید و درک منظورشناسی نپرداخته‌اند (Tajeddin et al., 2012).

یکی از مهمترین ابعاد توانش منظورشناختی زبان، توانایی زبان‌آموز در تفسیر و تولید صحیح و مناسب کنش‌های گفتاری است. کنش‌های گفتاری مانند معذرت‌خواهی، رد کردن، پذیرفتن، درخواست کردن و... به عنوان اجزاء اصلی سازنده توانش منظورشناختی زبان میانی هستند که آموزش آنها به زبان‌آموزان ضروری است. هم‌چنین، بسیاری از مطالعات منظورشناسی زبان میانی تا به امروز نشان می‌دهند که زبان دوم‌آموزان در کاربرد مناسب کنش‌های گفتاری مشکل دارند (Bardovi-Harlig, 2001؛ Koike, 1989)، لذا،

بررسی تأثیر رویکردها و روش‌های مناسب جهت آموزش کنش‌های گفتاری به زبان دوم-آموزان نیز امری مهم و ضروری است.

در آموزش زبان انگلیسی، برخی پژوهش‌ها به بررسی آموزش کنش‌های گفتاری در چارچوب روش‌ها و رویکردهای مختلف پرداخته‌اند (Bardovi-Harlig, 2018؛ Taguchi & Kim, 2018؛ Tajeddin & Mohammad Hosseinpur, 2014؛ Zand-Moghadam & Mohandes, 2021؛ Derakhshan & Eslami-Rasekh, 2015؛ Samani & Malmir & Derakhshan, 2020؛ Shamsavar et al., 2018) که تعیین مؤثرترین نوع روش و رویکرد آموزشی در ارتقاء توانش منظورشناختی و به ویژه کنش‌های گفتاری، هدف اصلی آن پژوهش‌ها بوده است. اما، در آموزش زبان فارسی تاکنون توجه کمی به این حوزه از زبان‌آموزی شده است و پژوهش‌های اندکی در حوزه آموزش منظورشناسی زبان فارسی صورت گرفته است (به عنوان نمونه: Ghiasian et al., 2013؛ Modarresi Tehrani & Tajali, 2013). از سوی دیگر، به نظر 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 استفاده صحیح از کنش‌های گفتاری در محیط واقعی دچار مشکل می‌شوند.

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

غیرفارسی‌زبانان پرداخته شود. پژوهش حاضر سعی نموده است که به منظور رفع خلأهای موجود در حوزه آموزش منظورشناسی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و هم‌چنین به منظور رفع نیاز کسب توانش ارتباطی موفق فارسی‌آموزان 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 فارسی‌آموزان سطح میانی آموزش دهد تا تأثیر به کارگیری این رویکردها و بازخوردها بر ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان خارجی بررسی گردد. بر این 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 لحاظ تولید کنش های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

۱.۲. منظورشناسی زبان میانی

منظورشناسی زبان جنبه‌ای از زبان است که به معنای توانایی استفاده از زبان و درک معانی آن در بافت‌های اجتماعی است. کسپر و رز (Kasper & Rose, 2001, p.2) منظورشناسی را این‌گونه تعریف می‌نمایند: «منظورشناسی مطالعه توانش ارتباطی در بافت اجتماعی- فرهنگی است». از نظر می (Mey, 2001) منظورشناسی به عنوان مطالعه زبان در کاربردش در نظر گرفته می‌شود. منظورشناسی زبان دارای جنبه‌های گوناگونی چون کنش‌های

¹ metalinguistic feedback

² recast

گفتاری^۱، معنای ضمنی^۲، نظریه ادب^۳ و... است. نظریه کنش گفتاری (Austin, 1962) بر این باور است که گویشوران از زبان فقط برای بیان مجموعه‌ای از واژه‌ها استفاده نمی‌کنند، بلکه با آن کاری را هم انجام می‌دهند. بنابراین، پاره گفتارها^۴ نوعی فعالیت یا کنش گفتاری در نظر گرفته می‌شوند. آستین معتقد بود هر کنش گفتاری دارای سه بخش است: (۱) کنش بیانی^۵ (کلماتی که گویشور عملاً به کار می‌برد)، (۲) کنش منظوری^۶ (هدفی که پشت کلمات پنهان است، و (۳) کنش تأثیری^۷ (تأثیری که گفتار گویشور بر روی شنونده می‌گذارد). بعد 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 کلمه‌ها و عباراتی که گوینده در گفتارش به کار می‌برد، بستگی دارد. مطالعه یادگیری، درک و تولید دانش منظورشناسی و روند پیشرفت زبان دوم‌آموزان از بعد منظورشناسی زبان، منظورشناسی زبان میانی^۸ گفته می‌شود. کسپر و رز (Kasper & Rose, 2002, p. 5) منظورشناسی زبان میانی را این گونه تعریف نموده‌اند: «مطالعه و بررسی این که چگونه زبان دوم‌آموزان توانایی فهم و تولید کارکردهای زبان دوم را در خود توسعه می‌دهند» و معتقدند 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 علاوه بر دانش دستوری و واژگانی بالا، دانش منظورشناسی را نیز کسب نمایند، مورد

¹ speech act theory

² implicature

³ politeness theory

⁴ utterances

⁵ locutionary act

⁶ illocutionary act

⁷ perlocutionary act

⁸ interlanguage pragmatics

توجه بسیاری از پژوهش‌ها و مطالعات زبان دوم‌آموزی قرار گرفت و اهمیت گسترده‌ای پیدا کرد. از این رو، تاکنون پژوهش‌های متعددی 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 حائز اهمیت است و در مطالعات به آن پرداخته شده است، شیوه تدریس مؤثر و ارتقاء توانش منظورشناختی است. برخی از مطالعات، تأثیر آموزش یا عدم آموزش کنش‌های گفتاری منظورشناسی زبان دوم را بررسی کرده‌اند. - بسیاری از مطالعات منظورشناسی زبان دوم نیز بر این موضوع تمرکز کرده‌اند که این جنبه از زبان، به چه شیوه‌ای آموزش داده‌شود و تأثیر آن را بررسی نموده‌اند. اولشتاین و کوهن (Oleshtine & Cohen, 1990) مطالعه‌ای 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 محققان چون رز و نگ (Rose & Ng, 2001) به بررسی تأثیر آموزش قیاسی و استقرایی کنش‌های گفتاری زبان دوم پرداختند. نتیجه این مطالعه نشان داد که آموزش تأثیر مثبتی بر تولید کنش گفتاری انتقاد کردن دارد و همچنین آموزش به روش قیاسی تأثیر بهتر و بیشتری نسبت به آموزش استقرایی کنش‌های گفتاری دارد.

مطالعات 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 مطالعه‌ای 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، اسلامی راسخ و فتاحی (Eslami-Rasekh et al., 2004) نیز در پژوهش خود به بررسی تأثیر آموزش صریح و

ضمنی بر آگاهی کنش‌های گفتاری درخواست، معذرت خواهی، انتقاد کردن انگلیسی آموزان سطح پیشرفته پرداخته‌اند و نتیجه گرفتند که آموزش بر درک کنش‌های گفتاری تأثیر مثبتی دارد. کویک و پیرسون (Koike & Pearson, 2005) به بررسی اثربخشی آموزش دانش منظورشناختی از طریق آموزش صریح و بازخورد صریح و آموزش ضمنی و بازخورد غیر صریح پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد، گروه‌هایی که آموزش صریح و بازخورد صریح را در حین 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 مطالعه‌ای به بررسی تأثیر آموزش صریح و ضمنی کنش گفتاری درخواست کردن به ۹۰ زبان‌آموز سطح میانی پرداختند. یافته‌های این مطالعه 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، ربیعی و کتابی (Salemi, et al., 2012) نیز به مقایسه تأثیر آموزش و بازخورد مستقیم در مقابل غیرمستقیم در ارتقاء توانش منظورشناختی انگلیسی آموزان ایرانی به لحاظ کنش گفتاری پیشنهاد پرداختند و مشاهده کردند گروهی که آموزش و بازخورد مستقیم دریافت کرده‌بودند، نسبت به بقیه گروه‌ها عملکرد بهتری داشتند. در پژوهشی دیگر تاج‌الدین و طیبی‌پور (Tajeddin & Tayebipour, 2012) به بررسی ارتقاء دو کنش گفتاری معذرت خواهی کردن و درخواست کردن در میان انگلیسی‌آموزان از منظر ناحیه تقریبی رشد پرداختند. یافته‌ها نشان داد که بین سطح مهارت زبانی زبان‌آموزان و میزان حمایت نردبانی برای تولید این دو کنش گفتاری رابطه معنی داری وجود ندارد؛ همچنین، مهارت کلی زبانی زبان‌آموزان تأثیر کمی در پیشرفت توانش منظورشناختی خود دارد. افروز و همکاران (Afrouz et al., 2023) در مطالعه‌ای تأثیر آموزش صریح فرامنشناختی را بر استفاده زبان دوم

آموزان از کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی با بررسی نقش احتمالی مداخله‌گری نوع خطا و جنسیت بررسی کردند و دریافتند که آموزش صریح منظورشناسی زبان به طور قابل توجهی باعث ارتقاء 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 باعث ارتقاء تولید و مهارت منظورشناختی زبان دوم آموزان می‌شود. برخی پژوهش‌ها (Plonsky & Yousefi, 2019; Zhuang, 2019; Nassaji, 2019) به شکل فراتحلیل به بررسی و مرور پژوهش‌های متعددی 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)؛ آنها هم‌چنین عملکرد بهتر زبان دوم آموزان را پس از آموزش صریح در مقایسه با آموزش ضمنی تأیید کرده‌اند. علاوه بر این، 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 مطالعه‌ای به بررسی تأثیر تدریس فرمول‌های تولید کنش‌های گفتاری به زبان آموزان پرداخت و در نهایت نتیجه گرفت که تدریس آن فرمول‌ها باعث ارتقاء توانش منظورشناختی زبان آموزان می‌شود.

اما تا کنون در زمینه منظورشناسی زبان فارسی مطالعات بسیار محدودی انجام شده است. مدرسی تهرانی و تاجعلی (Modarresi Tehrani & Tajali, 2013) در پژوهشی به بررسی تعدیل‌های حاشیه‌ای¹ در کنش گفتاری درخواست فارسی زبانان پرداخته‌اند. یافته‌ها حاکی از این است که فارسی زبانان شرکت کننده در این پژوهش، در درخواست‌های خود بیشتر از مقدمه چینی استفاده می‌کنند. هم‌چنین، علاوه بر متغیرهای سن و جنسیت،

¹ peripheral modifications

بین متغیرهای تحصیلات، فاصله اجتماعی و اهمیت موضوع درخواست با این ابزارها رابطه معناداری وجود دارد. در مطالعه‌ای دیگر، غیاثیان و همکاران (Ghiasian, 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 وهم‌چنین فارسی‌زبانان بومی طبق انگاره اصلی بیان درخواست (Blum-kulka & Olshtine, 1984) پرداختند. نتایج مطالعه حاکی از آن بود که هر سه گروه از شرکت کنندگان در پژوهش از راهبرد غیرمستقیم بیشتر استفاده کردند و هم‌چنین متغیرهای اجتماعی چون فاصله، قدرت و میزان تحمیل بر به‌کارگیری راهبردهای بیان درخواست در هر سه گروه مؤثر بوده‌است. زندمقدم و وفائی-مهر (Zand-Moghadam & Vafaeimehr, 2017) نیز در مطالعه‌ای به بررسی راهبردهای دو کنش گفتاری موافقت و مخالفت کردن در فیس بوک در بین انگلیسی‌زبان و فارسی‌زبان پرداختند. یافته‌های این پژوهش حاکی از این بود که بین فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان تفاوت معناداری از لحاظ استفاده از 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 اعتقاد بر این است که زبان‌آموز با انجام تکالیف‌هایی غیرزبانی که بر معنا تأکید دارند، زبان را یاد می‌گیرد. از نظر 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 (۱، ۲) چرخه تکلیف (۲ و ۳) پس

¹ pre-task

² task

تکلیف ۱. مرحله اول، مرحله آماده سازی است. در این مرحله زبان آموزان برای مرحله بعدی، مرحله تکمیل تکلیف، آماده می شوند. پژوهش های بسیاری در زمینه آموزش تکلیف محور و تأثیر آن بر تقویت مهارت ها و مؤلفه های زبان دوم انجام شده است و بر اساس پژوهش های انجام شده، آموزش تکلیف محور زبان دوم، با ایجاد شرایطی مناسب و معنادار برای یادگیری زبان دوم فرایند یادگیری را عمیق، آسان و جذاب می نماید (Fotos & Ellis, 1991؛ Tan, 2016). تاکنون تأثیر رویکرد تکلیف محور بر ارتقاء بسیاری از مؤلفه های زبانی مطالعه و اثبات شده است، اما در زمینه آموزش تکلیف محور منظورشناسی زبان دوم علی رغم مطالعات اندکی که صورت گرفته، هنوز پژوهش های بیشتری در این خصوص لازم است (Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021؛ Martin Laguna, 2020؛ تاج الدین و همکاران (Tajeddin et al., 2012) در مطالعه ای به بررسی تأثیر آموزش زبان تکلیف محور بر تولید منظورشناسی زبان آموزان، آگاهی فرامنظورشناسی و خود ارزیابی منظورشناختی پرداختند. شرکت کنندگان در 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^۲ و حمایت نردبانی را در طول انجام تکلیف دریافت کردند. گروه کنترل هم هیچ نوع آموزش منظورشناختی دریافت نکردند. نتایج پژوهش نشان داد که تکلیف ها تأثیر مثبتی بر روی پیشرفت منظورشناسی زبان دارند و استفاده از تکالیف در چارچوب آموزش تکلیف محور، به زبان آموزان کمک می کند که توانایی تولیدی کنش های گفتاری خود را تقویت نمایند. مارتین لاگونا و الکن سولر (Martín-Laguna & Alcón-Soler, 2013) در پژوهش خود، تولید کنش گفتاری

¹ post task

² sociopragmatic

امتناع فراگیران را در مجموعه‌ای از موقعیت‌های ایفای نقش زبان آموزان با سطوح مختلف مهارت و در تعامل با هم‌کلاسی‌ها و معلمان، بررسی کردند. نتایج نشان داد زبان آموزانی که مهارت زبانی بالاتری داشتند و زبان آموزانی که در تعامل با معلمان خود بودند، راهبردهای غیرمستقیم بیشتری را نسبت به زبان آموزان دارای مهارت زبانی پایین‌تر و زبان آموزانی که در تعامل با سایر زبان آموزان بودند، بکار برده بودند. در مطالعه‌ای دیگر، تاگوچی و کیم (Taguchi & Kim, 2018) با هدف این که چگونه رویکرد تکلیف محور می‌تواند باعث پیشرفت تولید کنش‌های گفتاری گردد، به بررسی تأثیر استفاده از فعالیت‌های آموزشی و به‌کارگیری انواع تکلیف بر توانش منظورشناختی زبان دوم آموزان از طریق تولید کنش گفتاری درخواست پرداختند. با استفاده از آزمون‌های تکمیل گفتمان شفاهی و کتبی، پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که تکلیف تأثیر مثبتی بر تولید درخواست‌های زبان دوم زبان آموزان 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 استفاده از تکلیف، انجام دادند. نتایج نشان داد که دو گروه آموزش دیده در یکی از بخش‌های کنش‌های گفتاری (قطع کردن صحبت دیگران^۱) به لحاظ منظورشناختی در پس آزمون عملکرد بهتری داشتند. علاوه بر این، گروه اول هنگام تأیید مخاطب، تفاوت آماری معنی داری را در پس آزمون نشان داد. در مورد گروه کنترل، هیچ تفاوتی مشاهده نشد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که آموزش به طور کلی، و آموزش منظورشناختی مبتنی بر رویکرد تکلیف محور به طور خاص، تأثیر مثبتی در منظورشناسی زبان میانی زبان آموزان دارد. کیم (Kim, 2022) در یک مقاله مروری، تأکید کردند که با توجه به ماهیت تکلیف مبنی بر استفاده از زبان مقصد در محیط واقعی، روش تکلیف-

¹ interrupting

محور باعث رشد و ارتقاء توانش منظورشناختی زبان آموزان می‌شود. در مطالعه‌ای زنده‌مقدم و سامانی (Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021) به بررسی اثر بخش بودن رویکرد تکلیف محور بر پیشرفت و ارتقاء دانش منظورشناسی زبان آموزان در تولید منظورشناسی، آگاهی فرامنظورشناسی و درک معنای ضمنی سه کنش گفتاری (درخواست، رد و عذرخواهی) پرداخته شد. یافته‌های این مطالعه حاکی از این است که آموزش تکلیف محور بر بهبود توانش منظورشناختی زبان آموزان مؤثر است.

۲.۳. بازخورد تصحیحی

در فرایند یادگیری و تکوین زبان دوم/خارجی، بروز خطا از سوی زبان دوم آموزان امری حتمی و طبیعی است و مدرسان زبان دوم/خارجی می‌بایست با فراهم نمودن بازخورد اصلاحی مناسب از بروز خطاها توسط زبان دوم آموزان خودداری کنند و از فسیل‌شدگی آن خطاها جلوگیری نمایند و در نتیجه، فرایند یادگیری زبان دوم را تسهیل و مؤثر سازند. بنابراین، بازخورد تصحیحی، انواع، کیفیت و چگونگی فراهم نمودن آن برای زبان دوم آموزان در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران این حوزه قرار گرفته است. در واقع، فراهم نمودن بازخورد تصحیحی به زبان دوم آموزان یکی از مهمترین بخش‌های آموزش زبان است که باعث ایجاد انگیزه و تشویق زبان آموزان در فرایند یادگیری می‌گردد؛ از این رو پژوهش درباره‌ی موضوع تصحیح خطاها و بازخوردهای تصحیحی در یادگیری زبان دوم/خارجی در حال افزایش روز افزون 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 (Lyster & Ranta, 1997) اشاره نمود. آن‌ها بازخوردهای تصحیحی را به شش نوع تقسیم‌بندی کرده-

اند که عبارتند از: الف) بازگویی، ب) فراخوانی ۱، ج) فرازبانی، د) تصحیح صریح ۲، ه) درخواست شفاف سازی ۳، و) تکرار ۴.

تاکنون پژوهش‌های متعددی در این حوزه انجام شده‌است که به مقایسه تأثیر انواع بازخورد پرداخته‌اند. کویک و پیرسون (Koike & Pearson, 2005) در مطالعه‌ای 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 مطالعه‌ای به بررسی تأثیر بازخورد صریح بر تقویت دانش منظورشناختی زبان آموزان در کنش گفتاری پیشنهاد دادن پرداختند. یکی از نتایج این پژوهش این بود که زبان دوم آموزان ترجیح می‌دهند که به آنها بازخورد مستقیم و صریح داده شود.

در خصوص بازخورد تصحیحی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و به ویژه در حوزه منظورشناسی زبان، پژوهش‌های محدودی صورت گرفته‌است. صحرایی و اعتمادالاسلامی (Sahraie & Etemad Eslami, 2013)، انواع خطاهای زبان آموزان، انواع بازخوردهای مدرسان زبان فارسی به خطاها و پاسخ‌های فوری فارسی آموزان به آن بازخوردها را براساس الگوی لیستر و رانتا (Lyster & L. Ranta, 1997) بررسی کردند. از یافته‌های این مطالعه این بود که تصحیح غیرصریح بیشترین بازخوردی بوده که مدرسان به فارسی آموزان ارائه دادند و بیشترین پاسخ‌دهی فارسی آموزان به نوع بازخورد فراخوانی بوده است. زندهمقدم و اسلامی (Zand-Moghadam & Eslami, 2021) نیز در پژوهشی به تحلیل نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی نسبت به بازخورد تصحیحی شفاهی پرداختند. نتایج حاصل از آن مطالعه نشان داد که مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی زبانان نگرش

1 elicitation

2 explicit correction

3 clarification request

4 repetition

مثبتی نسبت به بازخوردهای تصحیحی شفاهی دارند و بیشترین بازخورد ارائه شده در کلاس‌ها، فراخوانی و کمترین بازخوردی که مدرسان به خطای فارسی آموزان فراهم نمودند، درخواست شفاف سازی و فرازبانی است. در تنها پژوهشی که در زمینه بازخوردها و منظورشناسی زبان فارسی انجام شده است، زنده‌مقدم (Zand-Moghadam, 2020) به بررسی نقش بازخورد تصحیحی در ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی آموزان سطح میانی پرداخت و به این نتیجه رسید که بازخورد فرازبانی در چارچوب رویکرد تکلیف محور نسبت به بازخورد بازگویی عملکرد مؤثرتری داشته است. بنابراین، با توجه به خلاهای موجود، مطالعه حاضر سعی داشت به بررسی تأثیر رویکرد تکلیف محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی بر ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی آموزان خارجی در تولید سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی و مقایسه آن با رویکرد سنتی آموزش زبان بپردازد.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این پژوهش، ۸۰ فارسی آموز غیر ایرانی 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 و به شکل نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به شکل تصادفی در چهار گروه بیست نفری تقسیم بندی شدند: گروه اول، آموزش کنش‌های گفتاری در چارچوب روش تکلیف محور به همراه ارائه بازخورد تصحیحی فرازبانی؛ گروه دوم، آموزش کنش‌های گفتاری در چارچوب روش تکلیف محور به همراه 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 زبان آموزان 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. فارسی آموزان شرکت کننده در پژوهش شامل ۴۸ خانم و ۳۲ آقا بودند و جنسیت در نمونه گیری آنها تأثیری نداشت. هم چنین، آنها از ملیت‌های مختلفی چون 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 سایر ملیت‌ها (سریلانکایی، غنایی؛ ۳ نفر) بودند. طبق خود اظهاری فارسی آموزان در ابتدای شروع دوره آموزش زبان فارسی، این افراد سابقه قبلی خاصی در فارسی آموزی نداشتند.

۲.۳. ابزار پژوهش

به منظور پاسخ به پرسش اصلی این پژوهش و جمع آوری داده‌ها، از آزمون تکمیل گفتمان تشریحی که نسخه فارسی آزمون تاج‌الدین و همکاران (Tajeddin et al., 2012) بود، در ابتدای مطالعه به عنوان پیش آزمون و در انتهای مطالعه به عنوان پس آزمون استفاده شد. ابتدا این آزمون که روایی و پایایی آن از قبل مورد طراحان قرار گرفته 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 فارسی آموز اجرای آزمایشی شد و پس از اخذ نظرات 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. فارسی آموزان 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 جمع آوری داده‌ها

در این مطالعه، به منظور بررسی تأثیر بازخورد تصحیحی در چارچوب آموزش تکلیف محور بر ارتقاء 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 تقسیم بندی شدند. هر چهار گروه از فارسی-آموزان ابتدا در یک پیش‌آزمون تکمیل‌گفتمان تشریحی به منظور 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. فارسی‌آموزان هر چهار گروه به مدت نه جلسه‌ی دقیقه‌ای و دو روز در هفته کنش‌های گفتاری مذکور را آموزش دیدند. آموزش کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی در دو گروه اول و دوم مبتنی بر آموزش تکلیف محور بود و تکالیف استفاده شده بر اساس مدل الیس (Ellis, 2003) طراحی شدند. در صورتی که زبان‌آموزان 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 در صورتی که فارسی‌آموزان ساخت‌های نامناسبی تولید می‌کردند، در گروه سوم بازخورد بازگویی و در گروه چهارم بازخورد فرازبانی دریافت می‌نمودند. پس از تکمیل دوره آموزشی، پس‌آزمون تکمیل‌گفتمان تشریحی از فارسی‌آموزان گرفته شد.

۳.۴. روش تحلیل داده‌ها

در این پژوهش به منظور نمره دهی تولید کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی از سوی شرکت‌کنندگان در آزمون تکمیل‌گفتمان تشریحی، از مقیاس تاگوچی (Taguchi, 2006) استفاده شد. این مقیاس دارای امتیاز صفر تا پنج برای عملکرد زبان‌آموزان در تولید مناسب کنش‌های گفتاری به لحاظ زبانی، گفتمانی، اجتماعی در

آزمون تکمیل گفتمان تشریحی است. همزمان، علاوه بر شخص پژوهشگر، یک متخصص منظورشناسی که با مدل تاگوچی آشنا بود نیز به عنوان مصحح دوم به کار گرفته شد و همبستگی بالایی بین نمرات داده شده هر دو مصحح دیده شد. همبستگی بین نمرات داده شده در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۹۵٪ و ۹۱٪ بدست 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) استفاده شد.

۴. یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی تأثیر رویکرد تکلیف محور 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. ابتدا همانطور که در جدول ۱ آمده‌است، در گروه تکلیف‌محور و بازخورد بازگویی بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون فارسی آموزان مقایسه‌ای صورت گرفت. میانگین نمرات پیش آزمون ۵۵/۵۰ بدست آمد در حالی که میانگین نمرات پس-آزمون به ۶۳/۹۰ افزایش یافته بود. برای تشخیص معنادار بودن این تفاوت از آزمون تی استفاده شد. آزمون تی نشان داد که اختلاف معناداری میان نمرات پیش آزمون و پس-آزمون وجود دارد [۶/۲۵ = $t(19)$ ، $P < 0/05$]. هم‌چنین در گروه تکلیف‌محور به همراه بازخورد فرازبانی با مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون (۵۷/۰۰) و پس آزمون (۶۸/۱۰) در کنش‌های گفتاری اختلاف معناداری مشاهده شد [۱۰/۰۹ = $t(19)$ ، $P < 0/05$]. به همین

ترتیب، با مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون (۵۷/۰۰) و پس آزمون (۶۳/۴۵) در گروه آموزش سنتی کنش‌های گفتاری به همراه بازخورد فرازبانی [$t(19) = -9/25, P < 0/05$] و میانگین نمرات پیش آزمون (۵۶/۲۰) و پس آزمون (۶۳/۸۰) در گروه آموزش سنتی که بازخورد بازگویی [$t(19) = -6/91, P < 0/05$] دریافت کرده بودند، مشاهده گردید که اختلاف معناداری میان این نمرات وجود دارد.

جدول شماره ۱: آزمون تی بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون چهار گروه در تولید کنش‌های گفتاری

Sig. (2-tailed)	Paired Differences								
	df	T	95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean Difference		
			Lower	Upper					
									T
۰/۰۰	۱۹	-۶/۲۵	-۵/۵۹	-۱۱/۲۱	۱/۳۴	۶/۰۱	-۸/۴۰	preTBLTrecast – postTBLTrecast	جفت ۱
۰/۰۰	۱۹	۱۰/۰۹	-۸/۸۰	-۱۳/۴۰	۱/۱۰	۴/۹۲	-۱۱/۱۰	preTBLTmeta – postTBLTmeta	جفت ۲
۰/۰۰	۱۹	-۶/۹۱	-۴/۵۰	-۸/۴۰	۰/۹۳	۴/۱۷	-۶/۴۵	preTraditionalrecast – postTraditionalrecas	جفت ۳
۰/۰۰	۱۹	-۹/۲۵	-۵/۸۸	-۹/۳۲	۰/۸۲	۳/۶۸	-۷/۶۰	preTraditionalmeta – postTraditionalmeta	جفت ۴

جدول بالا نشان می‌دهد که بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون هر چهار گروه از فارسی‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه به منظور اطمینان یافتن از یکسان بودن سطح فارسی‌آموزان چهار گروه در پیش آزمون و قبل از شروع آموزش و ارائه بازخورد، نمرات با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-way ANOVA) مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (جدول ۲) نشان داد که بین این چهار گروه

از زبان آموزان در مرحله قبل از آموزش و ارائه بازخورد، تفاوت معناداری وجود نداشته - است ($P > 0/05$, $F = 0/17$).

جدول شماره ۲: تحلیل واریانس یک طرفه پیش آزمون کنش‌های گفتاری

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
0/91	0/17	10/45	3	31/35	Between Groups
		60/40	76	4590/20	Within Groups
			79	4621/55	Total

پس از اطمینان از همگن بودن فارسی آموزان، در مرحله بعد، به منظور مقایسه عملکرد زبان آموزان در پس آزمون کنش‌های گفتاری، از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه^۱ استفاده شد (جدول ۳).

جدول شماره ۳: تحلیل واریانس یک طرفه پس آزمون

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
0/02	3/31	96/81	3	290/44	Between Groups
		29/26	76	2223/75	Within Groups
			79	2514/19	Total

نتیجه این آزمون نشان داد که از لحاظ آماری میان نمرات پس آزمون چهار گروه پس از آموزش و ارائه بازخورد تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 3/31$, $P < 0/05$). به منظور بررسی و تشخیص این که کدام یک از گروه‌های چهارگانه پس از آموزش و ارائه بازخورد عملکرد بهتری داشته‌اند، از آزمون توکی (Tukey) استفاده شد. بررسی میانگین نمرات چهار گروه 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

¹ One-way ANOVA

بازگویی آموزش را دریافت کرده بود، نسبت به گروه‌هایی که آموزش سنتی کنش‌های گفتاری را دریافت کرده بودند، عملکرد بهتری از خود نشان داد. همچنین، مشخص شد بین دو گروهی که در قالب روش سنتی کنش‌های گفتاری را آموزش دیده بودند، گروه فارسی‌آموزانی که بازخورد فرازبانی به آنها ارائه شده بود نسبت به گروه بازخورد بازگویی، پیشرفت بیشتری داشت.

از سوی دیگر در این پژوهش، عملکرد فارسی‌آموزان خارجی گروه‌های چهارگانه در آزمون تکمیل گفتمان تشریحی در کنش‌های گفتاری به شکل جداگانه مورد بررسی قرار گرفت. میانگین هر کنش گفتاری در هر چهار گروه مورد مطالعه در پیش‌آزمون و پس-آزمون به شرح جدول شماره ۴ می‌باشد.

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

کنش‌های گفتاری	تکلیف محور+بازخورد بازگویی		تکلیف محور+بازخورد فرازبانی		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 نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی چهار گروه آمده است. برای بررسی معنادار بودن این تفاوت‌ها، آزمون تی برای تک تک کنش‌های گفتاری استفاده شد. در کنش گفتاری عذرخواهی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر چهار گروه اختلاف معناداری مشاهده شد: گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد بازگویی [$t(19) = -6/93$ ، $P < 0/05$]، گروه آموزش سنتی و تکلیف محور 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 [$t(19) = -4/87$ ، $P < 0/05$]. نتایج آزمون تی نشان داد که میان نمرات 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 نمرات پیش آزمون و پس آزمون هر چهار گروه با استفاده از آزمون تی مورد بررسی قرار گرفت و مشخص شد به ترتیب، در گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد بازگویی $[P < 0/05, t(19) = - 7/98]$ ، گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد فرازبانی، $[P < 0/05, t(19) = - 7/12]$ ، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی $[P < 0/05, t(19) = - 4/61]$ و گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی $[P < 0/05, t(19) = - 5/27]$ میان نمرات پیش آزمون و پس آزمون آنها اختلاف معناداری وجود دارد.

به منظور بررسی مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون فارسی آموزان در تولید کنش گفتاری درخواست کردن از آزمون تی استفاده شد و نشان داد اختلاف معناداری میان نمرات کنش گفتاری درخواست کردن قبل و بعد از آموزش و ارائه بازخورد وجود دارد که شرح آن عبارت است از: گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد بازگویی، $[P < 0/05, t(19) = - 4/97]$ ، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی $[P < 0/05, t(19) = - 3/47]$ ، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی $[P < 0/05, t(19) = - 3/76]$ ، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی $[P < 0/05, t(19) = - 7/06]$.

۵. بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر سعی داشت تا به بررسی تأثیر رویکرد تکلیف محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی بر ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی آموزان خارجی در سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی و مقایسه آن با رویکرد غیر تکلیف محور بپردازد. این پژوهش مشخص نمود که آموزش کنش‌های گفتاری زبان فارسی با بکارگیری رویکردی مناسب، امری ضروری و لازم است و سبب ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی آموزان می‌گردد. پژوهش‌های متعددی چون الکن سولر (Alcón-Soler, 2015)؛ تاگوچی (Taguchi, 2008)؛ درخشان و اسلامی راسخ (Derakhshan,

Derakhshan & (A., & Eslami-Rasekh, 2015)؛ درخشان و عرب مفرد (Arabmofrad, 2018) بر این امر اتفاق نظر دارند که جهت تقویت توانش منظورشناختی و ارتقاء تولید و درک مناسب کنش‌های گفتاری زبان دوم‌آموزان باید این جنبه از زبان را به صورت ویژه و مجزا آموزش داد. اگرچه ممکن است به دلیل شباهت ساختاری زبان‌های اول آنها و زبان فارسی، یادگیری زبان فارسی در آنها سریعتر و بهتر اتفاق افتاده باشد، اما از لحاظ منظورشناختی، زبان‌هایی که به عنوان زبان مادری آنها تلقی می‌شدند با زبان فارسی و نظام منظورشناختی آن تفاوت‌هایی داشته و دارد. لذا، می‌توان گفت که پیشرفت در تولید کنش‌های گفتاری بیشتر به دلیل آموزشی بود که مدرس به آنها داده بود و نه شباهت ساختاری زبان اول آنها با زبان فارسی.

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش کنش‌های گفتاری زبان فارسی در چارچوب روش تکلیف محور و در مقایسه با روش سنتی مؤثرتر است. این امر می‌تواند ناشی از آن باشد که آموزش تکلیف محور، با ایجاد شرایطی مناسب و کاربردی برای یادگیری زبان دوم دروندادی غنی شده در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد و با ایجاد تعامل بین زبان دوم آموزان 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 زبان دوم آموزان فراهم می‌سازد و توجه آنها عمدتاً تمرکز بر معنا است نه صورت». همچنین از نظر الیس (Ellis, 2006) نیز تکلیف فعالیتی است که طی آن زبان‌آموز باید از زبان برای دست یافتن به یک هدف با تاکید بر معنا استفاده کند. این یافته با نتایج مطالعاتی چون تاج‌الدین و همکاران (Tajeddin et al., 2012)، تاگوچی و کیم (Taguchi & Kim, 2018) و زندمقدم و سامانی (Zand-Moghadam, & Mohandes Samani, 2021) هم‌سو است؛ چرا که این پژوهش‌ها نیز به این نتیجه رسیده‌اند که رویکرد تکلیف

محور بر پیشرفت و ارتقاء دانش منظورشناختی زبان آموزان بسیار اثربخش است و باعث ارتقاء 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 حین دوره آموزشی ارائه شده بود. تبیین این یافته این است که در بازخورد فرازبانی، به شکل صریح خطای فارسی‌آموز و ماهیت آن توضیح داده می‌شود که این امر باعث فهم عمیق‌تر از سوی زبان‌آموز می‌گردد. به عبارت دیگر، این یافته را می‌توان این‌گونه توجیه نمود که بازخورد اصلاحی بازگویی به دلیل ماهیت ضمنی‌اش موجب می‌شود زبان‌آموز به اصلاح خطا توجه نکند و متوجه شکل صحیح خطای خود نشود (Egi, 2010)، در حالی که بازخورد فرازبانی به علت ماهیت صریحش باعث می‌شود که زبان‌آموز کاملاً به خطا و اصلاح آن توجه نماید. این یافته نیز با نتایج حاصل از پژوهش سالمی و همکاران (Salemi et al., 2012) هم‌سواست چرا که مطالعه ایشان نیز نشان داد که روش آموزش و بازخورد صریح تأثیر بیشتری بر زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم دارد.

از سوی دیگر، در این پژوهش عملکرد فارسی‌آموزان در گروه‌های چهارگانه پس از آموزش و ارائه بازخورد در هر کنش گفتاری به صورت جداگانه مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و مشخص 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 استفاده می‌شود. هم‌چنین، ممکن است در کتاب‌ها و منابع درسی زبان فارسی که تا به حال خوانده‌اند، بیشتر به این کنش گفتاری پرداخته شده باشد. به‌علاوه، می‌توان گفت احتمالاً ساختار کنش گفتاری درخواست کردن در زبان فارسی، مانند زبان اول شرکت‌کنندگان به‌کاربرده می‌شود (مثلاً

در زبان عربی برای کنش گفتاری درخواست کردن از ساختارهایی چون «رجاء..... [لطفا...]/ «اذا امکن.....» [اگر ممکن است ...]/ «بلا زحمه.....» [بی زحمت.....]/ «لو سمحت.....» [اگر لطف کنید.....] استفاده می‌شود یا در زبان اردو، برای درخواست کردن عبارتی چون «کیا آپ.....؟» [ممکن است شما.....] و در زبان انگلیسی، عبارتهایی چون «Could you...?» [آیا می‌توانید....]، «Would you mind...» [آیا می‌شود لطفا...؟] به کار برده می‌شود که ساختاری شبیه درخواست کردن زبان فارسی دارند.

مطالعه حاضر در حالی که بر اثربخشی آموزش کنش‌های گفتاری زبان فارسی در قالب رویکرد تکلیف محور و نیز استفاده از بازخورد فرازبانی تاکید می‌کند، دارای محدودیت‌هایی نیز بود که با برطرف نمودن آنها می‌توان به غنای پژوهشی این حوزه در آموزش زبان فارسی کمک نمود. محدودیت اول این بود که این پژوهش به بررسی سه کنش گفتاری پرداخته‌است و سایر کنش‌های گفتاری مورد بررسی قرار نگرفته‌است. در نظر نگرفتن 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 صرفاً بر کنش‌های گفتاری تاکید شد، حال آنکه توانش منظورشناختی فقط شامل کنش‌های گفتاری نیست. علاوه بر این، در مطالعه حاضر، فقط از بازخورد فرازبانی و بازخورد بازگویی استفاده شد و دیگر انواع بازخوردها به فارسی‌آموزان ارائه و مطالعه نشد. اما، نتایج این پژوهش می‌تواند به لحاظ 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 جهت پیشرفت توانش ارتباطی و ارتقاء دانش منظورشناسی آنها مفید باشد. همچنین، نتایج این پژوهش می‌تواند برای طراحان مواد درسی نیز در تدوین مواد آموزشی منظورشناسی زبان فارسی و کنش‌های گفتاری برای

غیرفارسی‌زبانان مفید و مؤثر واقع گردد. از سوی دیگر، این نتایج 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 بر اساس مفاهیم منظورشناسی زبان طراحی نمایند تا بر اساس آن فارسی‌آموزان بتوانند توانش ارتباطی مطلوب را کسب نمایند. طراحان آزمون‌های پیشرفت و بسندگی در زبان فارسی نیز می‌توانند از نتایج این پژوهش بهره‌مند گردند.

منابع

- زندمقدم، امیر. (۱۳۹۹). بررسی نقش بازخورد تصحیحی در ارتقاء توانش منظورشناختی: مطالعه فارسی‌آموزان سطح متوسط. *علم زبان*، ۷(۱۱)، ۲۹۷-۳۲۱.
- زندمقدم، امیر و اسلامی، فرانک. (۱۴۰۰). تحلیلی بر نگرش مدران زبان فارسی به ارائه بازخورد تصحیحی شفاهی در کلاس درس. *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۲۱(۱)، ۱۱۹-۱۳۷.
- زندمقدم، امیر و وفائی‌مهر، رویا. (۱۳۹۶). بررسی مقابله‌ای راهبردهای تولید کنش‌های گفتاری موافقت کردن و مخالفت کردن در فیسبوک: مقایسه فارسی‌زبانان با انگلیسی‌زبانان. *فصلنامه مطالعات رسانه‌های نوین*، ۳(۱۱)، ۱۳۹-۱۶۹.
- صحرائی، رضامراد و اعتمادالاسلامی، مرضیه السادات. (۱۳۹۲). بازخوردهای تصحیحی و پاسخ به آن‌ها در کلاس‌های فارسی‌آموزان خارجی. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۲(۲)، ۳۱-۵۶.
- غیاثیان، مریم‌سادات، اسلامی‌راسخ، زهره، و وکیلی‌فرد، امیررضا. (۱۳۹۲). راهبردهای بیان تقاضا: مقایسه فارسی‌آموزان خارجی با فارسی‌زبانان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۲(۲)، ۳-۲۹.
- مدرسی‌تهرانی، یحیی، و تاجعلی، محبوبه. (۱۳۹۱). کنش گفتاری درخواست: مقایسه فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱(۲)، ۸۳-۱۰۷.

نعمتی، مجید و خانلرزاده، مبین. (۱۳۹۳). بازخورد تصحیحی نوشتاری در مهارت نگارش زبان دوم: آیا شبه بازخورد کافیت؟

پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۴(۱)، ۱۴۷-۱۶۶.

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: Pragmalinguistic vs. sociopragmatic errors in focus. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 15(31), 1–17.
- Alcón-Soler, E. (2007). 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). Multilingual Matters.
- Alcón-Soler, E. (2015). Instruction and pragmatic change during study abroad email communication. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9, 34–45.
- Alcón-Soler, E., & Martínez-Flor, A. (2005). Editors' introduction to pragmatics in instructed language learning. *System*, 33(3), 381–384.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.
- 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.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63(1), 68–86.
- Bardovi-Harlig, K. (2018). Teaching of pragmatics. In J.I. Lontas (Eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp.1–7). Wiley-Blackwell.
- Barón, J., Luz Celaya, M., & Levkina, M. (2020). Learning pragmatics through tasks when interaction plays a role. *Applied Pragmatics*, 2(1), 1–25.
- 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.
- Derakhshan, A., & Arabmofrad, A. (2018). The impact of instruction on the pragmatic comprehension of speech acts of apology, request, and refusal among Iranian intermediate EFL learners. *English Teaching & Learning*, 42(1), 75–94.
- Derakhshan, A., & Eslami-Rasekh, Z. (2015). The effect of consciousness-raising instruction on the pragmatic development of apology and request. *TESL-EJ*, 18(4), 1–24.
- 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.
- 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. (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.
- 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).
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 605–628.
- 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.
- 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. [In Persian].
- González-Lloret, M. (2018). Pragmatics in technology-mediated contexts. In A. Sanchez- Hernández, & A. Herraiz-Martínez (Eds.) *Learning second language pragmatics beyond traditional contexts* (pp. 17–48). Peter Lang.
- Kasper, G., & Rose, K.R (Eds.). (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Rose, K.R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- 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.
- 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.
- Kim, Y. (2022). The interface between instructed L2 pragmatics and TBLT research: A review of instructional materials. *Applied Pragmatics*, 4(2), 159-177.
- Koike, D.A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279–289.
- Koike, D.A., & Pearson, L., (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33(3), 481–501.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243 – 249.

- Lyster, R., & L. Ranta. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Malmir, A., & Derakhshan, A. (2020). The socio-pragmatic, lexicogrammatical, 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.
- Martín-Laguna, S. (2020). Tasks, pragmatics and multilingualism in the classroom. *A Portrait of Adolescent Writing in Multiple Languages*, (pp. 20–36). Multilingual Matters.
- 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.), *Lingüística aplicada en la era de la globalización [La Lingüística Aplicada en l'era de la globalització/Applied Linguistics in the age of globalization]*, (pp. 80–87). Publicacions de la Universitat de Lleida.
- 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 (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.
- Mey, J.L. (2001). *Pragmatics: An introduction*. Blackwell.
- 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].
- Nassaji, H. (2020). Assessing the effectiveness of interactional feedback for L2 acquisition: Issues and challenges. *Language Teaching*, 53(1), 3–28.
- Nemati, M., & Khanlarzadeh, M. (2014). Written corrective feedback in second language writing: Does SEMI-feedback suffice? *Journal of Foreign Language Research*, 4(1), 147-166. [In Persian].
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Olshtain, E., & Cohen, A.D. (1990). The learning of complex speech act behavior. *TESL Canada Journal*, 7(2), 45–65.
- Plonsky, L., & Zhuang, J. (2019). A meta-analysis of second language pragmatics instruction. In N. Taguchi (Ed.), *Routledge handbook of SLA and pragmatics* (pp. 287–307). Routledge.
- Rose, K. R., & Ng. C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. Rose, & G. Kasper. (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145–170). Cambridge University Press.

- 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. [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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Shi, X. (2014). On cross-cultural pragmatic failures in C/E interpretation. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1033–1037.
- Taguchi, N. (2006). Analysis of appropriateness in a speech act of request in L2 English. *Pragmatics*, 16(4), 513–535.
- Taguchi, N. (2007). Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 41(2), 313–338.
- 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.
- Taguchi, N. (2018). Advanced pragmatic competence. In P. A. Malovrh, & A. Benati (Eds.), *The handbook of advanced proficiency in second language acquisition* (pp. 505–526). Wiley-Blackwell.
- Taguchi, N., & Kim, Y. (2018). *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. John Benjamins.
- Tajeddin, Z., & Mohammad Hosseini, 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- Yang, L., & Ke, C. (2021). Proficiency and pragmatic production in L2 Chinese study abroad. *System* 98, 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.
- 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].
- 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. [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. *TESOL-EJ*, 25(1), 1–23.
- 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. [In Persian].
- Zavialova, A. Formulaic language in the acquisition of L2 pragmatic competence in a community-based classroom. *TESOL-EJ*, 27(1).

The Effect of Task-based Instruction and Corrective Feedback on Pragmatic Development: The Study of Intermediate Learners of Persian

Amir Zand-Moghadam¹
Zahra Tahavvori²

Received: 2023/09/08

Accepted: 2023/11/00

1. INTRODUCTION

Developing pragmatic competence as a component of communicative competence has been emphasized by many L2 scholars. This competence enables L2 learners to use their linguistic resources to produce contextually appropriate utterances. That is to say, learning a second language is not limited to developing the linguistic competence; learning L2 functions and speech acts, pragmatic routines, politeness system, etc. is a necessary aspect of second language learning.

Research has shown that even advanced L2 learners may have difficulty with the pragmatic aspect of the second language they are learning. Given this importance, many scholars believe that knowledge of L2 pragmatic system can be developed by instruction. Thus, teaching L2 pragmatics is now emphasized in many studies. Because of the fact that the pragmatic system is one aspect of the learners' interlanguage, this is technically called Interlanguage Pragmatics (ILP). ILP is rooted in both second language acquisition and pragmatics. What is important in ILP is which method or mode of instruction to follow when teaching L2 pragmatics. Throughout the literature, some researchers have compared explicit with implicit methods. Others have focused on inductive and deductive modes of instruction. Recently, however, a few studies have examined the effect of task-based instruction (TBI) on L2 learners' pragmatic competence. They observed that TBI can be helpful in developing many aspects of L2 learners' pragmatic competence. Also, studies on corrective feedback (CF) have focused on the development of pragmatic competence as a result of providing different types of CF. However, there is still no definite answer to the question "what is the best method to teach ILP?". On the other hand, in most of the studies on pragmatic competence development and ILP, the English language has been the target language. This means that the effectiveness of instruction and different ways of teaching on pragmatic competence development has not been widely verified in other languages as the targets of second language learning.

Given the fact that no comprehensive study has ever investigated the effect of TBI and CF on Persian language learners' pragmatic competence, this study was an attempt to examine the possible impact(s) of TBI and CF on intermediate Persian learners' production of the speech acts of request, refusal, and apology.

¹ Associate Professor of Applied Linguistics, Departments of "English Language and Literature" and "Linguistics", Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University; zandmoghadam@atu.ac.ir

² PhD Candidate of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University; tahavvori_z96@atu.ac.ir

2. MATERIALS AND METHODS

To conduct this study, 80 Persian language learners at the intermediate level were selected based on convenience sampling method. The participants were then randomly assigned to four groups: (1) TBI and metalinguistic feedback, (2) TBI and recast, (3) Non-TBI and metalinguistic feedback, and (4) Non-TBI and recast. Then, a valid and reliable written discourse completion test (WDCT) on the three speech acts of request, refusal, and apology was used as both the pre- and post-test. All the participants in the four groups received their treatment in nine sessions and each session lasted for thirty minutes. The TBI groups were given some tasks which were designed based on Ellis's (2003) model. In fact, a collection of different types of tasks was provided as a pamphlet. The instruction in the TBI group was also based on three phases of pre-, while-, and post-task. However, the non-TBI groups were taught the three speech acts traditionally. After nine sessions, the participants were given the WDCT as a post-test.

3. RESULTS AND DISCUSSION

Ath the end of the study, the responses of the members of the four groups in the pre- and post-test were compared and analyzed statistically. The findings revealed that all the four groups' production of the speech acts of request, refusal, and apology developed from the pre-test to the post-test. Then, because the four groups were homogeneous in terms of pragmatic production at the beginning of the study, their productions in the post-test were compared statistically. The results showed that the four groups' performances in the post-test were different. It was also found that the TBI and metalinguistic feedback group outperformed the other groups.

4. CONCLUSION

This study aimed at teaching the speech acts of the Persian language to non-Iranian learners of Persian. Based on the findings of this study, it can be concluded that instruction of Persian pragmatic system can enhance Persian learners' pragmatic competence. It can also be concluded that task-based instruction of Persian speech acts, compared with non-task-based instruction, can develop the pragmatic production of non-Iranian learners of the Persian language. Also, metalinguistic feedback, compared with recast, can affect Persian language learners' pragmatic competence positively.

Keywords: Interlanguage pragmatics (ILP), Speech act, Task-based instruction, Recast, Metalinguistic feedback

