



آموزش منظورشناسی زبان انگلیسی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی

الهه زعفرانیه¹، منصور توکلی²، عباس اسلامی راسخ¹

¹ گروه زبان انگلیسی، دانشکده زبانهای خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

² گروه زبان انگلیسی، دانشکده زبانهای خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول) tavakoli@fgn.ui.ac.ir

چکیده

این پژوهش تأثیر روش تدریس با رویکرد اجتماعی-فرهنگی را بر ارتقاء دانش منظورشناسی زبان انگلیسی در زبان آموزان ایرانی، با تأکید بر کنش گفتاری انتقاد کردن بررسی می‌کند. شرکت‌کنندگان دو کلاس 25 نفره از دانشجویان زبان انگلیسی بودند (گروههای آزمایش و کنترل). سعی بر آن شد که در این روش در گروه آزمایش، زبان آموزان تحت اصول رویکرد اجتماعی-فرهنگی عمل کنند، یعنی یادگیری حین انجام کارهای مشارکتی. در این روش از دانشجویان خواسته می‌شد تا از تکالیف همدیگر به صورت شفاهی انتقاد کنند. معلم هم آموزش فردی و خصوصی منطبق با نیاز هر فرد را ارائه می‌داد. در هر دو گروه آزمایش و کنترل، میزان یادگیری زبان آموزان از طریق پیش‌آزمون، پس‌آزمون‌های فوری و تأخیری بررسی شد. آزمون‌های استفاده شده، آزمون تکمیل گفتمان و آزمون ایفای نقش بودند. اطلاعات جمع‌آوری شده و به کمک آزمون تی‌زوجی و مستقل تحلیل شدند. نتایج نشان داد که دانش منظورشناسی زبان آموزان در گروه آزمایش به طور معناداری بهبود پیدا کرد و آنها خیلی بهتر از گروه کنترل عمل کردند که نشان‌دهنده تأثیر فوق‌العاده عالی این روش تدریس بود. سپس از طریق مصاحبه با شرکت‌کنندگان، محققان به احساسات مثبت آنها در طی آموزش تحت این روش پی بردند- سطوح بالای هیجان و انگیزه، اضطراب کم، اوقات خوش، واضح بودن دستورالعمل‌ها و توضیحات) که خود سندی بر تأثیرات مثبت این روش است.

اطلاعات مقاله

مقاله علمی - پژوهشی

دریافت: 20 خرداد 1397

پذیرش: 05 اسفند 1397

واژگان کلیدی:

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

Teaching English pragmatics by taking a sociocultural stance

Elaheh Zaferanieh¹, Mansoor Tavakoli², Abbas EslamiRasekh¹

¹ English Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran .

² English Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran . (Corresponding author) tavakoli@fgn.ui.ac.ir

ARTICLE INFORMATION

Original Research Paper

Received: 10 June 2018

Accepted: 24 February 2019

Keywords:

Teaching Second Language

Pragmatics

Sociocultural Instruction

Speech Act of Criticizing

Discourse Completion Test

Role-Play Test

ABSTRACT

This study investigated the effects of sociocultural instruction on developing the speech act of criticizing. The participants were second language learners in two English learning classrooms as experimental and control groups. The participants in the experimental group operated under the basic principles of the socio-cultural approach with interactive tasks, cooperation, and scaffolding. They were asked to read and criticize a peer's work orally. For this group, the teacher provided finely tuned instruction and mediated individual tutor feedback. For both the experimental and control groups, the learners' pragmatic development was measured through pre-tests, immediate and delayed posttests performance of discourse completion and role-play tests. The researchers analyzed the results of tests through statistical procedures such as paired and independent t-tests. The results revealed that the experimental group significantly improved and performed better than the control group, indicating the successfulness of sociocultural instruction. Next, the researchers interviewed the participants to find about their feelings. After interviewing the participants, the researchers found positive feelings of learners about this kind of instruction including low degrees of stress, high levels of excitement, fun, motivation, and clarity that provided another evidence for worthwhile impacts of sociocultural instruction.

1. مقدمه

در دنیای یادگیری و آموزش زبان دوم، ساختارهای آموزشی بر مبنای مهارت‌های ارتباطی پدید آمده‌اند، و منجر به این شده‌اند که به جای یادگیری محض قواعد و کلمات زبان، تسلط در استفاده اجتماعی و کارکردی از آنها هم اهمیت زیادی پیدا کند. بنابراین، مهارت و دانش منظورشناسی¹، یعنی توانایی استفاده از زبان و درک معانی در تعاملات اجتماعی، تبدیل به بخش عمده‌ای از مهارت زبان دوم شده است به طوری که نداشتن این مهارت منجر به سوءتفاهم یا ضعف جدی در ارتباطات می‌شود [1]. حال در این میان، یکی از مهم‌ترین ابعاد مهارت منظورشناسی زبان، توانایی فرد در تفسیر و تولید صحیح کنش‌های گفتاری² است که در سالهای اخیر در حوزه آموزش زبان توجه خاصی را به خود جلب کرده است [2].

کنش‌های گفتاری به تلاش کاربران زبان برای انجام کنش و واکنش‌های خاص زبان، مانند تعارف، عذر خواهی، و درخواست کردن گفته می‌شود. انجام این کنش‌ها نه تنها دانش زبانی فرد، بلکه میزان آگاهی او از اطلاعات اجتماعی-فرهنگی مربوط به آن زبان را هم نشان می‌دهد [3]. به عنوان مثال، زبان‌آموزان باید بدانند که در انگلیسی چه ساختارها و کلماتی برای بیان رد یا پذیرفتن دعوت کسی مناسب است و یا اینکه از چه کلماتی برای بیان درخواست مؤدبانه از کسی استفاده کنند. با توجه به اهمیت یادگیری درست کنش‌های گفتاری، آموزش آنها به زبان‌آموزان ضروری است. در این مورد، مطالعاتی انجام شده و نتایج آنها نشان داده که زبان‌آموزان بدون آموزش دیدن، نمی‌توانند دانش منظورشناسی خود را بهبود دهند. این مطالعات بر لزوم آموزش منظورشناسی زبان به خصوص در محیطی که در آن افراد در معرض مشاهده‌ی استفاده طبیعی از زبان دوم قرار نمی‌گیرند تأکید دارند [4, 5, 6]. در بافتی مانند ایران، به علت عدم قرارگرفتن زبان‌آموزان در معرض استفاده از زبان دوم در شرایط واقعی، و نداشتن تعامل زبانی با انگلیسی‌زبانان، نیاز به آموزش بعد منظورشناسی و کنش‌های گفتاری اهمیت زیادی پیدا می‌کند. حال، سوال بعدی که مطرح می‌شود این است که چه نوع روش تدریسی در حوزه‌ی منظورشناسی زبان مؤثرتر است. پژوهشگرانی مانند تاتیاما [7]، الکن سولر [8]، قبادی و فهیم [9]، و لی [10] تأثیرات روشهای مختلف آموزش کنش‌های گفتاری زبان دوم را بررسی کرده‌اند اما به گفته تاگوچی [1]، به دلیل تعدادی از مسائل و محدودیت‌ها، این مطالعات منجر به نتایج مشخص و جامعی نشدند.

یکی از مشکلات تحقیق‌هایی که تاکنون در حوزه‌ی آموزش منظورشناسی زبان دوم انجام شده‌اند این است که این تحقیق‌ها به روش تدریسیهای معمول و رایج اکتفا کرده‌اند. روشهایی مانند آموزش غیرمستقیم (ضمنی) و آموزش مستقیم (صریح). هر دو روش، برگرفته از نظریه‌های شناختی³ مانند نظریه "توجه"⁴ اشمیت [11] و مدل "آگاهی انگیزی"⁵ شاروود اشمیت [12] هستند. نظریه "توجه" بر این اصل استوار است که بعضی از کلمات و ساختارهای زبانی باید طوری ارائه شوند که برای دانش‌آموزان "جلب توجه" کنند، زیرا در حالت عادی، بعضی ساختارهای زبانی ممکن است هرگز مورد توجه زبان‌آموز قرار نگیرند، بنابراین باید با پررنگ کردن آنها در متن، یا خط‌کشیدن زیر آنها، مورد توجه ضمنی زبان‌آموز قرار بگیرند. روشهای آموزشی‌ای که این اصل را به کار می‌گیرند، روشهای تدریس ضمنی یا غیرمستقیم نامیده شده و به طور غیرمستقیم، باعث یادگیری کلمات و ساختارهای زبان دوم می‌شوند.

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

روشهای تدریس آموزش منظورشناسی که تاکنون مورد مطالعه قرار گرفته‌اند فقط محدود به روشهای مستقیم و غیرمستقیم هستند در حالی که نظریه‌ها و روشهای جدیدتری در حوزه‌ی آموزش زبان دوم مطرح شده‌اند که هنوز در زمینه‌ی آموزش منظورشناسی زبان به کار گرفته نشده‌اند. یکی از این نظریات، نظریه‌ی فرهنگی-اجتماعی است که اولین بار توسط ویگوتسکی [13] مطرح شد. این نظریه و روشهای تدریس مشتق شده از آن بر این اصل تأکید دارند که یادگیری زبان حین داشتن تعامل و ارتباط با دیگران اتفاق می‌افتد. در این نظریه، دو مقوله‌ی ناحیه‌ی مجاور رشد⁶ و داربست حمایتی⁷ که به اصول گفتگوی مشارکتی، تعامل و همکاری مرتبطند نیز مطرح می‌شود. به گفته‌ی ویگوتسکی، ناحیه‌ی مجاور رشد به «فاصله بین سطح پیشرفت واقعی در حل مسأله به صورت مستقل و سطح پیشرفت بالقوه در حل مسأله تحت هدایت بزرگسالان و یا در همکاری با همسالان» گفته می‌شود (ص 86). به عبارت دیگر ناحیه مجاور رشد بر این نکته تأکید دارد که ضمن ارتباط زبانی با دیگران، یادگیری‌ای فراتر از یادگیری زبان به صورت مستقل و بدون تعامل زبانی

همچنین، استفاده‌ی هم‌زمان از انواع مختلف ابزارهای ارزیابی کمی و کیفی مانند آزمون تکمیل گفته‌مان⁸، ایفای نقش⁹، پرسش‌نامه و مصاحبه در چنین تحقیقاتی از اهمیت زیادی برخوردار هستند زیرا ابزارهای مختلف دارای ماهیت‌های متفاوتی هستند و بررسی تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که روشهای آموزشی خاصی توسط بعضی ابزارهای سنجش، مؤثرتر گزارش می‌شدند و توسط برخی دیگر از ابزارها، آنچنان تأثیرگذار نبودند [1]. به عنوان مثال، ابزارهایی مانند آزمون تکمیل گفتمان و آزمون ایفای نقش احتیاج به سطوح متفاوتی از پردازش فکری داشتند و منجر به نتایج متفاوتی می‌شدند. به طور کلی، آزمون تکمیل گفتمان دارای طبیعت نوشتاری بوده و فراگیران می‌توانند بهتر از آزمون ایفای نقش در آن پاسخهای خود را آماده‌سازی کنند زیرا آزمون ایفای نقش شفاهی بوده و احتیاج به این دارد که فراگیر، هم‌زمان عوامل مختلفی را در نظر بگیرد. بنابراین این دو آزمون ممکن است نتایج متفاوتی را در مورد تأثیر یک روش آموزشی خاص از خود نشان دهند. برای حل این مشکل و برای اطمینان از نتایج تحقیق، محققانی مانند تاکاهاشی [15]، گوین، فم و فم [16] و تاگوچی [1] معتقدند که بهتر است از این ابزارها در کنار هم استفاده شود و تحقیق فقط بر یک ابزار تکیه نکند. با این وجود، بیشتر مطالعات در زمینه‌ی تدریس منظورشناسی، از انواع مختلف ابزارها در کنار هم استفاده نکرده‌اند [15].

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

آخرین مسأله مهمی که باید در نظر گرفته شود، انتخاب کنش گفتاری مورد تحقیق است. لی [10] معتقد است که بعضی از کنش‌های گفتاری، راهبردهای جهانی دارند که به راحتی از زبان اول به دوم قابل انتقال هستند مانند راهبرد بیان دلیل برای کنش گفتاری درخواست کردن. برای این نوع کنش گفتاری، تأثیر روشهای آموزشی مختلف نمی‌تواند به خوبی ارزیابی شود. از طرف دیگر، در تحقیقی توسط گوین، فم و فم [16]، نشان داده‌شد که کنش‌های گفتاری پیچیده‌ای مانند انتقاد کردن بهتر از کنش‌های گفتاری ساده می‌توانند تأثیر روشهای تدریس را

صورت می‌گیرد و افراد می‌توانند کلمات و ساختارهای زبانی را خیلی بهتر فراگیرند.

دربست حمایتی هم به کمکهایی گفته می‌شود که زبان‌آموزان ضمن داشتن ارتباط زبانی، از یکدیگر دریافت می‌کنند. این کمک و حمایت باعث می‌شود که یادگیری در زبان‌آموز درونی شده و او قادر باشد در زمانهای بعد، مسائل را به طور مستقل هم حل کند. به نظر ویگوتسکی، یک داربست خوب به 6 عامل بستگی دارد: (1) جلب توجه زبان‌آموز (2) ساده کردن شرایط (3) کمک به زبان‌آموز برای رسیدن به یک هدف خاص و بالا بردن انگیزه (4) برجسته کردن نکات مهم (5) بررسی علائم یأس در نتیجه شکست احتمالی (6) فراهم کردن الگو برای زبان‌آموز. این موارد به صورت یک زنجیره به هم پیوسته هستند و می‌توانند از ضمنی‌ترین تا صریح‌ترین نوع ممکن باشند [13]. به طور کلی، داربست حمایتی بر این تأکید دارد که یادگیری یک فرآیند تعاملی و متغیر است و نمی‌توان آن را به صورت یک جریان ثابت و یک‌طرفه در نظر گرفت.

از آنجایی که منظورشناسی زبان دوم بعدی از زبان است که طبیعت ارتباطی و تعاملی دارد، به نظر می‌رسد که بهتر است تحت روشهای تدریس مربوط به نظریه‌های اجتماعی-فرهنگی، مانند نظریه‌های ویگوتسکی هم بررسی شود. محققان بزرگی مانند الیس [3] و تاگوچی [1] معتقدند که اگر اصول نظریه فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی مانند ناحیه مجاور رشد، داربست حمایتی، گفتگوی مشارکتی، تعامل و همکاری را عملی کنیم، مطمئناً اجرای این اصول منجر به فرآیندهای فکری عمیق‌تر و یادگیری بهتر مفاهیم زبانی می‌شوند. اما با وجود این همه تأکید بر آموزش بر مبنای این اصول، تاکنون تنها تعداد محدودی تحقیق در این زمینه انجام شده‌است، و نیاز است مطالعات بیشتری صورت گیرد [14]. پژوهش حاضر سعی می‌کند این موضوع مهم را محور کار قرار داده، اصول مهم نظریه اجتماعی-فرهنگی را عملی کرده، و تأثیرات آنها را بر ارتقا دانش فراگیران بررسی کند.

غیر از مسأله‌ی نادیده گرفته شدن اصول نظریات اجتماعی-فرهنگی در تحقیقات مربوط به روشهای تدریس منظورشناسی، الیس [3] و تاکاهاشی [15] مشکلات بیشتری را برشمرده، و معتقدند که تحقیقات مختلف، معمولاً فقط از پس‌آزمون فوری استفاده کرده‌اند، و نتوانسته‌اند از طریق پس‌آزمونهای تأخیری، اثربخشی نسبی انواع مختلف روشها را در درازمدت بررسی کنند. علاوه بر اینها سطح مهارت زبانی افراد عاملی مهم است که باید در نظر گرفته شود و یا در مطالعه کنترل شود.

منظورشناسی زبان نبودند و تعداد پژوهش‌های انجام شده در این زمینه بسیار محدود است.

در مورد لزوم انجام تحقیق در مورد تاثیر روش‌های تدریس بر پایه‌ی نظریه‌ی فرهنگی-اجتماعی بر میزان دانش منظورشناسی زبان‌آموزان، محققانی مانند شایر [17] معتقدند که اجرای اصول ویگوتسکی در آموزش منظورشناسی به احتمال زیادی منجر به بهبود فرآیندهای فکری و اجتماعی درگیر با یادگیری بعد منظورشناسی می‌شود و برای آزمودن این موارد تحقیقات بیشتر در این زمینه باید انجام شود.

همچنین، دو ناتو [18] و ون لایر [19] معتقدند که بکارگیری روش‌های تدریس فرهنگی-اجتماعی برای آموزش منظورشناسی می‌تواند با بهبود وضعیت روحی و روانی فراگیران همراه باشد و این به نوبه‌ی خود باعث یادگیری بهتر ساختارهای زبانی می‌شود. در تحقیقی که تاکیموتو [20] انجام داد به این نتیجه رسید که فراگیران زبان می‌توانند از طریق تعامل و مذاکره، دانش منظورشناسی خود را ارتقا دهند. در این پژوهش، فراگیران در مورد جنبه‌های منظورشناسی زبان با هم صحبت کرده و مهارت منظورشناسی را تقویت می‌کردند زیرا در این کار، با به زبان آوردن و بازگرددن دانش و آگاهی خود، آنها وارد لایه‌های عمیقی از پردازش فکری می‌شدند. اما، در این تحقیق، محقق اطلاعات بدست آمده را تجزیه و تحلیل نکرد تا مدرکی مستند بر یادگیری بدست آورد و در این مورد مطالعات بیشتری مورد نیاز است.

در پژوهشی دیگر، ون کامپرنول [21] به فراگیران کمک کرد تا از طریق تعامل بین فراگیر و معلم خصوصی در شرایطی بر پایه‌ی ناحیه‌ی مجاور رشد، تفاوت بین توأشما را در زبان فرانسه یاد بگیرند. این تحقیق، چارچوبی بسیار عالی و مفید برای کاربردی کردن و عملی کردن آموزش منظورشناسی بر پایه‌ی روش‌های اجتماعی-فرهنگی ارائه داد. اما، مشکل این تحقیق این بود که فقط به "درک و فهم" ساختار زبانی محدود بود و اثر بخشی این روش را در "تولید" آن ساختار زبانی بررسی نکرده بود. آنچه که در این میان حائز اهمیت زیادی است در نظر گرفتن این نکته است که همین تعداد محدود پژوهش انجام شده در این زمینه، مربوط به بافتی مانند ایران نیست. در ایران، یادگیرندگان به میزان کافی در معرض استفاده واقعی از زبان انگلیسی نیستند و با انگلیسی‌زبانان هیچ تعاملی ندارند. به دلیل خلأ موجود در این زمینه، پیشنهاد شده است که تحقیقات بیشتری برای آموزش مهارت‌های منظورشناسی زبان‌آموزان انجام شود [14]. تنها تحقیقی که اصول فرهنگی-اجتماعی را در

نشان دهند. آنچه که کنش‌های گفتاری مانند انتقاد کردن را پیچیده و سخت می‌کند، این است که اولاً این کنش‌ها به چندین راهبرد متفاوت نیاز دارند و دوماً مخصوص به فرهنگ خاص هستند. به همین دلیل فراگیران زبان انگلیسی مخصوصاً آسیایی‌ها معمولاً متفاوت از انگلیسی‌زبانان کنش گفتاری انتقاد را انجام می‌دهند [16]. به طور کلی هرچه سطح سختی کنش گفتاری بیشتر باشد، این کنش‌ها ساختار مناسب‌تری برای ارزیابی تأثیر روش‌های تدریس بر یادگیری آنها می‌شوند [7]. علاوه بر این، به گفته تاگوچی [1]، کنش‌های گفتاری مثل درخواست کردن، عذرخواهی، پیشنهاد و شکایت کردن، رایج‌ترین ساختارهای هدف در تحقیقات بوده‌اند. بنابراین، کنش گفتاری انتقاد کردن به عنوان یک کنش مهم نادیده گرفته شده و لازم است که تحقیقات بیشتری در این زمینه انجام شود. به همین دلیل در مطالعه‌ی فعلی، محققان بر این کنش گفتاری تمرکز کرده‌اند.

به‌طور خلاصه و در مجموع، هدف اصلی این تحقیق، بررسی تأثیرات کوتاه‌مدت و بلندمدت روش تدریس با رویکرد اجتماعی-فرهنگی بر یادگیری منظورشناسی زبان انگلیسی، با تکیه بر کنش گفتاری انتقاد کردن است.

سوال‌های تحقیق در این پژوهش عبارتند از:

- 1) آیا روش تدریس منظورشناسی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی بر ارتقاء دانش فراگیران از کنش گفتاری انتقاد کردن مؤثر است؟
- 2) آیا تأثیرات این روش تدریس منظورشناسی در درازمدت هم حفظ می‌شود؟
- 3) در طی آموزش بر اساس این روش، فراگیران چه احساسات و نظراتی داشتند؟

1.1. پیشینه‌ی پژوهش

بدون شک نظریه اجتماعی-فرهنگی و روش‌های تدریس مبتنی بر آن، تا به حال تأثیر زیادی بر مسائل آموزش و یادگیری مهارت‌های مختلف زبان دوم داشته ولی به ندرت در آموزش منظورشناسی زبان دوم استفاده شده‌اند. بیشتر تحقیقات انجام شده، در زمینه‌ی تأثیر روش تدریس‌های مبتنی بر نظریه‌ی فرهنگی-اجتماعی بر یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن بودند و یافته‌های آنها نشان داده که آموزش با چنین رویکردی می‌تواند به طور قابل توجهی در بهبود مهارت‌های خواندن و نوشتن مفید باشد. با این حال هیچ کدام از این تحقیق‌ها در حوزه‌ی

صحنه‌ی نمایش (1): دو دانش‌آموز در این صحنه با هم تعامل دارند. آنها هر دو در یک کلاس نگارش زبان دوم هستند. از آنها خواسته شد که مقالات یکدیگر را خوانده و بازخورد انتقادی ارائه دهند. دانش‌آموز (الف) فکر می‌کند که دانش‌آموز (ب) کار زیادی روی موضوع و محتوای مقاله انجام نداده است. دانش‌آموز (الف) این انتقادات از دانش‌آموز (ب) را بازگو کرده و به او پیشنهاد می‌کند که باید مطالب بیشتری را بخواند تا بتواند کیفیت مقاله اش را بهبود دهد.

4.2.2. مصاحبه

برای اینکه بدانیم فراگیران در گروه آزمایش چه احساسات، عقاید و نظراتی در مورد تجربه‌یآتشان در طی این روش آموزشی منظورشناسی انگلیسی داشتند، از یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و انعطاف‌پذیر استفاده شد.

3.2. روش اجرا

کنش گفتاری هدف در این تحقیق، انتقادکردن بود. به نظر گوین، فم و فم [16] دو راهبرد اصلی انتقادکردن، مشخص کردن مشکل و ارائه پیشنهاد هستند. برای مثال، در عبارت "من نتیجه‌گیری شما را ندیدم" راهبرد مشخص کردن مشکل به کار رفته‌است و یا در عبارت "شاید بخواهید کاما را در این قسمت حذف کنید" از راهبرد ارائه‌ی پیشنهاد استفاده شده‌است. همچنین، دو توصیف‌گر اصلی انتقادکردن عبارتند از: (1) توصیف‌گرهای خارجی¹⁰ مانند راهکارهای دلایل‌آوری یا پیش‌بینی وجود اشکال در انتقاد (مثال: شما تعدادی غلط املایی دارید ولی فکر می‌کنم به این دلیل است که خیلی سریع می‌نویسید.) و تعارف (مثال: مقاله‌ی جالبی است) (2) توصیف‌گرهای داخلی¹¹ شامل تعدیلگرهایی¹² مانند تاحدی، یک جورهایی، یک نوعی (مثال: این جمله تاحدی مبهم است.)، فعل‌های کمکی وجهی مانند ممکن بودن و توانستن، عبارات نامطمئن (مثال: من مطمئن نیستم که بهترین عبارتی که شما می‌توانستید استفاده کنید چه می‌توانست با شد)، کم‌رنگ‌کننده‌ها مانند کمی، یک خرده (مثال: مقدمه‌ی شما کمی طولانی به نظر می‌رسد)، استفاده از زمان گذشته (مثال: شما می‌توانستید این را کمی بیشتر توضیح دهید)، و استفاده از جملات سوالی (مثال: آیا ایده‌ی اصلی مقاله را خلاصه کرده‌اید؟)

در این تحقیق، تمرکز اصلی تدریس بر روی این توصیف‌گرها و راهبردها بود. این مطالعه در دو کلاس آموزش مهارت‌های زبان انگلیسی برای دانشجویان زبان انجام شد (گروه‌های آزمایش و

آموزش منظورشناسی به فراگیران ایرانی مد نظر قرار داد، توسط دومکانی و فللیان [22] انجام شد. هر چند در این تحقیق هیچ اشاره‌ای به کنش‌های زبانی نشد و منظورشناسی به طور کلی بررسی شد.

با توجه مطالعات کمی که در این راستا انجام شده، پژوهش حاضر سعی کرد اثرات روشهای تدریس با رویکرد اجتماعی- فرهنگی را در توسعه دانش منظورشناسی زبان آموزان ایرانی بررسی کند.

2. روش تحقیق

1.2. جامعه‌ی اماری

شرکت‌کنندگان در این تحقیق، دانشجویان زبان انگلیسی در یک دانشگاه دولتی در ایران بودند. انتخاب شرکت‌کنندگان بر اساس نمونه‌برداری غیرشانسی انجام شد. محققان، دو کلاس را به عنوان گروه‌های آزمایش و کنترل (هر کلاس با 25 نفر جمعیت) انتخاب کردند که از هر دو جنسیت زن و مرد، با طیف سنی 18 تا 23 سال و سطح زبانی متوسط بودند.

2.2. ابزارها

1.2.2. آزمون تافل

در ابتدای پژوهش، برای اطمینان از یک‌دست بودن سطح زبانی شرکت‌کنندگان، از آزمون تافل برای تعیین میزان مهارت انگلیسی دانشجویان استفاده شد.

2.2.2. آزمون تکمیل‌گفتمان

این آزمون نوشتاری بوده و در مورد کنش گفتاری انتقاد کردن بود و برای اولین بار توسط گوین [23] طراحی شد و 8 موقعیت انتقادی داشت. مثال:

موقعیت 1: اگر فکر می‌کنید در مقاله‌ی دوستان بندها به صورت منطقی به دنبال هم نیامده‌اند به او چه می‌گویید؟

3.2.2. آزمون ایفای نقش

در این تحقیق یک آزمون ایفای نقش در مورد کنش گفتاری انتقادکردن استفاده شد که شفاهی بوده و از آزمون طراحی شده توسط گوین، فم و فم [16] گرفته شده و دارای 6 صحنه‌ی نمایش است. این نمایش‌ها در واقع یک نوع شبیه‌سازی از تعاملاتی هستند که افراد در شرایط خاص انجام می‌دهند. در این آزمون، فراگیران یار خود را انتخاب می‌کردند و از آنها خواسته می‌شد که خود را در شرایط فرضی تصور کرده، نقشی را برعهده گرفته و به هم‌دیگر بازخوردهای انتقادی بدهند. به‌عنوان مثال:

فعالیت از تحقیق گوین [23] روی دانش‌آموزان استرالیایی و ویتنامی گرفته شد.

اگر چه که ماهیت و نحوه‌ی انجام فعالیتها در همه‌ی جلسات یکی بودند، ولی در هر جلسه روی یک بعد متفاوت مربوط به کنش انتقاد کار می‌شد. مثلاً در جلسه دوم، در 30 دقیقه‌ی اول، فراگیران یک مقاله نوشتند، سپس در 60 دقیقه‌ی بعدی به صورت گروه‌های دو نفری، مقالات همدیگر را خوانده و بازخورد انتقادی به کار هم می‌دادند، در همین حین جملات انتقادی خود را ضبط می‌کردند. همچنین، معلم به دانش‌آموزان در مورد عبارات انتقادی‌شان کمک فردی می‌داد و بر روی راهبردهای انتقاد تأکید می‌کرد. جلسه‌ی سوم مانند جلسه‌ی دوم بود ولی زبان‌آموزان این کار را روی مقالات متفاوتی که جدیداً نوشته بودند، انجام دادند. همچنین در این جلسه، معلم نه تنها روی راهبردهای انتقاد کردن تأکید می‌کرد، بلکه ضمن کمک به فراگیران، سعی می‌کرد که آنها را متوجه توصیف‌گرهای خارجی هم بکند. جلسه‌ی سوم مثل جلسه‌ی چهارم بود ولی دوباره با مقاله‌ی متفاوت، و این بار معلم هم بر راهبردهای انتقاد تأکید می‌کرد، هم بر توصیف‌گرهای خارجی هم داخلی. جلسه‌ی پنجم دقیقاً مانند جلسه‌ی چهارم بود.

در جلسات 6 تا 10، شرکت‌کنندگان کار گروهی کردند، در هر جلسه، 5 تمرین "پرکردن جای خالی" و 5 سوال "درک مطلب" در مورد راهبردها و توصیف‌گرها انجام می‌دادند.

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

بعد از 10 هفته، پس‌آزمون فوری و بعد از 3 ماه پس‌آزمون تأخیری از طریق دو آزمون تکمیل‌گفته‌مان و ایفای نقش از زبان‌آموزان گرفته شد. داده‌های حاصل از آزمونها جمع‌آوری شده و بر اساس طرح طبقه‌بندی گوین [23]، دسته‌بندی شدند. در مرحله‌ی بعد، طبق معیار برگرفته شده از مارتینزفلور و فوکویا [25]، به درست یا نادرست بودن عبارات انتقادی زبان‌آموزان از 0 تا 5 نمره داده شد.

برای پاسخ به آخرین سوال تحقیق، یکی از محققان با 15 داوطلب از بین شرکت‌کنندگان گروه آزمایش مصاحبه کرد و از آنها

کنترل، برای تعیین پیشرفت زبان‌آموزان در یادگیری کنش انتقاد کردن، از دو پیش‌آزمون، دو پس‌آزمون فوری و دو پس‌آزمون تأخیری استفاده شد. در این پژوهش، آزمون‌های استفاده شده برای سنجش یادگیری به صورت آزمون تکمیل‌گفته‌مان و آزمون ایفای نقش بودند. نتایج پیش‌آزمون در ابتدای تحقیق برای هر دو گروه جمع‌آوری شد.

سپس اجرای تحقیق شروع شد و تا 10 هفته ادامه داشت (یک جلسه‌ی 90 دقیقه‌ای در هر هفته). در 30 دقیقه‌ی اول، معلم که یکی از محققان مطالعه بود، به شرکت‌کنندگان طبق برنامه‌ی اصلی کلاس، آموزش می‌داد. مثلاً در بحث مقاله‌نویسی انگلیسی، چگونگی نوشتن یک بند، مقدمه، بدنه‌ی مقاله، نتیجه‌گیری و غیره تدریس می‌شد. در 60 دقیقه‌ی بعدی، فراگیران در گروه آزمایش، روش آموزشی مبتنی بر نظریه‌ی فرهنگی-اجتماعی را برای یادگیری کنش گفتاری انتقاد دریافت می‌کردند. در اجرای این روش، محقق سعی می‌کرد که اصولی مانند تعامل، گفتگو، همکاری و داربست‌های حمایتی را عملی کند. مثلاً از دانش‌آموزان خواسته شد که تکالیف خود را انجام دهند، مقاله بنویسند و سپس به مقاله‌ی هم‌کلاسی خود بازخورد انتقادی دهند و یا به عبارتی کنش گفتاری انتقاد را در شرایط واقعی و در ارتباط با هم‌کلاسی‌های خود استفاده کنند. معلم شرایط لازم را فراهم می‌کرد و برای هر فرد، آموزش منطبق بر نیاز او را ارائه می‌داد.

برای ایجاد شرایط لازم برای تدریس با رویکرد فرهنگی-اجتماعی، محققان از معیار تدریس لنتلف و پونر [24] که مربوط به تدریس فرهنگی-اجتماعی با هدف ایجاد داربست حمایتی بود، استفاده کردند. طبق این معیار، برای زبان‌آموزان، اشکال مختلف میانجیگری و کمک، بسته به پاسخ‌ها فراهم می‌شود.

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

در جلسه‌ی 2 تا 5، به دانشجویان فعالیت‌های تعاملی دوتایی داده شد تا تعاملات اجتماعی بین آنها بروز پیدا کند. در طی این جلسات، از فراگیران خواسته شد تا از تکالیف هم به صورت شفاهی انتقاد کنند و در واقع این فعالیت، مهمترین فعالیت در این تحقیق برای ایجاد تعاملات اجتماعی و داربست حمایتی بود. مثلاً زبان‌آموزان بر اساس معیارهایی مانند واژگان، قواعد، ساختار مقاله و محتوای آن، از مقالات همدیگر انتقاد می‌کردند. این

همانطور که جداول نشان می‌دهند، در ابتدا تفاوت معناداری بین دو گروه وجود نداشت. همچنین، نتایج آزمون تی زوجی نشان داد که در هر دو آزمون تحلیل گفتمان و ایفای نقش، فراگیران گروه آزمایش در پس‌آزمونهای فوری و تأخیری با اختلاف معناداری بهتر از پیش آزمون عمل کردند اما گروه کنترل هیچ پیشرفتی نداشتند. جداول نتایج آزمون تی مستقل نشان می‌دهند که در آزمونهای فوری و تأخیری، گروه آزمایش به طور معناداری بهتر از گروه کنترل عمل کرده‌اند که نشان‌دهنده تأثیر عالی روش تدریس با رویکرد اجتماعی- فرهنگی بر یادگیری کنش گفتاری انتقاد کردن است.

برای پاسخ به سوال آخر، بر اساس مصاحبات انجام شده با گروه آزمایش، چند موضوع کلی بیرون کشیده شد. شرکت‌کنندگان به طور مستقیم یا ضمنی، به نتایج با ارزش آموزش کنش گفتاری اشاره می‌کردند.

خواست تا در مورد روش آموزش خاصی که دریافت کرده‌اند صحبت کنند. 15 مصاحبه انجام، ضبط و نوشته شدند. سپس داده‌های به‌دست‌آمده به‌دقت تحلیل و طبقه‌بندی شده و مورد بحث و بررسی قرار گرفتند.

3. نتایج

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

آمار توصیفی همراه با نتایج آزمون تی برای آزمون تکمیل گفتمان در جداول 1 و 2، و برای آزمون ایفای نقش در جداول 3 و 4 گزارش شده‌اند.

جدول 1. آمار توصیفی در آزمون تکمیل گفتمان (پیش آزمون، پس‌آزمون فوری و تأخیری)

Test	Group	N	Pretest		Posttest 1		Pretests-posttest gain	Posttest 2		Pretests-posttest gain
			M	SD	M	SD		M	SD	
DCT	EXP	25	3.420	1.766	7.120	0.971	3.700	7.040	0.900	3.620
	CON	25	3.420	1.512	3.760	1.696	0.340	3.480	1.896	0.060

جدول 2. نتایج آزمون تی مستقل در آزمون تکمیل گفتمان

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

جدول 3. آمار توصیفی در آزمون ایفای نقش (پیش آزمون، پس‌آزمون فوری و تأخیری)

Test	Group	N	Pretest		Posttest 1		Pretests-posttest gain	Posttest 2		Pretests-posttest gain
			M	SD	M	SD		M	SD	
RP	EXP	25	2.0402	1.0200	5.0402	1.645	3.000	4.800	1.803	2.760
	CON	25	0.000	0.866	0.060	0.939	0.060	1.280	0.614	-0.720

جدول 4. نتایج آزمون تی مستقل در آزمون ایفای نقش

Table 4. Independent t-test results for the groups' performance on RP		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Pre-test	Equal variances assumed	.611	.438	.149	48	.882
	Equal variances not assumed			.149	46.772	.882
Post-test 1	Equal variances assumed	2.834	.099	7.866	48	.000
	Equal variances not assumed			7.866	38.136	.000
Post-test 2	Equal variances assumed	12.334	.001	9.242	48	.000
	Equal variances not assumed			9.242	29.489	.000

4. بحث

هدف این تحقیق بررسی تأثیر آموزش منظور شناسی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی بر یادگیری کنش گفتاری انتقاد کردن در انگلیسی بود. نتایج تحقیق در هر دو آزمون تکمیل گفتمان و ایفای نقش نشان داد که این روش هم در کوتاه مدت و هم در درازمدت بسیار مؤثر است.

این یافته، نقش مؤثر "تدریس" بر ارتقاء دانش منظور شناسی را تأیید کرده و در تطابق با مطالعات قبلی انجام شده در این زمینه است [4,5,9,21]. این یافته‌ها می‌تواند به این دلیل باشد که چنین روش تدریسی، منطبق بر نیازهای لحظه به لحظه افراد است و در آن زبان‌آموزان در هر لحظه از معلم خود بازخورد خصوصی و فردی دریافت می‌کنند. این یافته‌ها در راستای نتایج حاصل از مطالعاتی هستند که بر بازخورد تعاملی و نقش مشارکت و همکاری بر یادگیری جنبه‌های مختلف زبان دوم تأکید داشتند [22-24].

در همین راستا، دوناتو [18] اظهار می‌کند که "داربست حمایتی" که در واقع، اصل و پایه‌ی روش تدریس با رویکرد اجتماعی-فرهنگی است، می‌تواند از طریق درگیر کردن زبان‌آموزان در کارهای مشارکتی و تعاملی عملی شود. در این صورت، فراگیران می‌توانند از زبان برای اهداف واقعی استفاده کنند، مسائل و مشکلات را بازگو کنند، و سعی کنند آنها را حل کنند و در نهایت، همه‌ی اینها به عمیق شدن دانش آنها از کنش گفتاری هدف و یادگیری آنها حتی برای مدت طولانی منجر می‌شود. این دقیقاً در تطابق با نظریه‌ی "سطوح پردازش"¹³ است که بر اساس آن ساختارهای زبانی از طریق تعاملات زبانی، عمیقاً پردازش شده و برای مدت طولانی تری یاد گرفته می‌شوند [25].

در رابطه با آخرین سوال تحقیق، تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که شرکت‌کنندگان معتقد بودند که تدریس کنش انتقاد مؤثر

مثلاً یکی از زبان‌آموزان گفت: "تدریس این بعد زبان خیلی خوب و مؤثر بود. قبلاً، بدون چنین آموزش‌هایی، من انتقاداتم نسبت به کار کسی را مستقیم و بدون در نظر گرفتن احساسات او بیان می‌کردم. اما الان می‌دانم چگونه باید این را عنوان کنم."

علاوه بر این، تقریباً همه‌ی شرکت‌کنندگان در مصاحبه عنوان کردند که فعالیت‌ها و آزمونهای استفاده شده در این روش آموزشی مانند آزمون ایفای نقش و یا فعالیت مربوط به دریافت بازخورد انتقادی از مقاله‌های یکدیگر، بسیار جالب بودند. آنها معتقد بودند که انجام فعالیت‌های دوفره با دوستان صمیمی‌ای که خودشان به عنوان یار انتخاب کرده بودند، بسیار جذاب و جالب بود.

از 15 شرکت‌کننده در مصاحبه، 11 نفر اشاره به این موضوع داشتند که این 10 جلسه تدریس تحت این روش جالب باعث شده که آنها نسبت به نحوه‌ی بیان انتقادهایشان در زبان فارسی هم حساس‌تر شوند. مثلاً یکی از آنها گفت: "الان دیگر فکر می‌کنم خدای انتقاد کردن هستم (در حال خندیدن). این محدود به انگلیسی نیست. الان حتی وقتی با هم کلاسی‌هایم به فارسی صحبت می‌کنم محتاط‌تر هستم. سعی می‌کنم از راهبردهایی که در انگلیسی یاد گرفتم، در اینجا هم استفاده کنم."

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

در حوزه‌ی آموزش منظورشناسی زبان دوم عملی شود. نتایج نشان دادند که این روشها در کوتاه و درازمدت بسیار مؤثر هستند و این تأثیر فقط محدود به نتایج مثبت ارتقاء در یادگیری نبود بلکه این گونه روشها اثرات روحی و روانی مثبتی هم برای زبان آموزان به همراه داشتند.

نتایج این تحقیق می‌تواند به بعد عملی آموزش زبان دوم کمک کند. یافته‌های تحقیق، درک معلمان را از نقش مهم روشهای آموزشی فرهنگی-اجتماعی در بافتی مثل ایران بالا می‌برد و به آنها راههای عملی کردن نظریه‌های تازه ورود یافته به حوزه‌ی منظورشناسی زبان دوم را نشان می‌دهند [20]. همچنین به خاطر در نظر گرفتن احساسات زبان آموزان، این تحقیق می‌تواند برای هرگونه بحثی در زمینه روانشناسی آموزشی مؤثر باشد.

سپاسگزاری

در پایان شاید بستر است که از همکاران محترم خود در دانشگاه اصفهان و دانشگاه مشهد که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند، سپاسگزاری نماییم. سپاسگزاری از حمایت مالی:

این پژوهش هیچ کمک‌هزینه خاصی از هیچ موسسه سرمایه‌گذار در بخش عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

پی‌نوشت

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

مراجع

- [1] Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. State-of-the-art article. *Language Teaching*, 48, 1-50.
- [2] Nguyen, T. T. M. (2013). Instructional effects on the acquisition of modifiers in constructive criticism by EFL learners. *Language Awareness*, 22(1), 76-94.
- [3] Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

بود و این در راستای نتایج پس‌آزمونهای فوری و تأخیری بود. همچنین آنها اظهار کردند که فعالیتها و آزمونها در این تحقیق بسیار جذاب بودند و بیشتر این جذابیت را به فعالیت انتقاد از مقالات یکدیگر به صورت شفاهی، و آزمون ایفای نقش نسبت می‌دادند. این فعالیت به دلیل داشتن ماهیت تعاملی طبیعی، اثرات روحی و روانی مثبتی بر فراگیران دارد. این یافته‌ها در راستای اظهارات کینگ [26] هستند که معتقد است که چنین فعالیت‌های طبیعی و غیر ساختگی، بسیار انگیزشی و جالبند زیرا به فراگیران این فرصت را می‌دهند تا فرهنگ زبان دوم را با جزئیات ریز و از زوایای متفاوتی کنکاش کنند.

علاوه بر آنچه گفته شد، شرکت‌کنندگان در مصاحبه معتقد بودند که این روش تدریس کنش‌گفتاری انتقاد کردن در انگلیسی، آنها را به نحوه‌ی انتقاد در زبان فارسی هم حساس‌تر کرده و این در راستای اظهارات کینگ [26] است که می‌گفت یادگیری زبان دوم همراه با اصول فرهنگی و اجتماعی خودش، باعث تأثیراتی روی شالوده‌ی فکری افراد در زبان مادری‌شان می‌شود و در نهایت منجر به حساسیت بیشتر و آگاهی بیشتر آنها نسبت به جنبه‌های منظورشناسی زبان مادری می‌شود.

موضوع دیگر حاصل از مصاحبه این بود که شرکت‌کنندگان اظهار می‌کردند که سطوح بالایی از هیجان، انگیزه و اوقات خوش را تجربه کردند. به نظر می‌رسد که تعامل کلاسی و همکاری‌ای که در این روش تدریس وجود دارد باعث ایجاد چنین جوی شده است. این نتایج با یافته‌های محققانی چون دورنیه [27] و توراک [28] در یک راستا هستند زیرا آنها معتقدند که تعامل و مشارکت در گروه‌های هم‌سالان و همکاری بین آنها باعث ایجاد انگیزه و هیجان بین زبان‌آموزان می‌شود.

در رابطه با آخرین موضوع، فراگیران اینطور گزارش کردند که در طول این روش تدریس، در توضیحات معلم، دستورات العمل‌ها، اشکالات، دلایل آنها و چگونگی مرتفع کردن آنها، هیچگونه ابهامی تجربه نکردند زیرا معلم به صورت فردی و مطابق با نیازها به آنها کمک می‌کرد. به طور کلی، تمامی این نکات مثبت که از صحبت‌های شرکت‌کنندگان برداشت شده، تحت اصول کلی روش تدریس جدید در این مطالعه قابل توضیح و توجیه است.

5. نتیجه‌گیری

این پژوهش تأثیرات کوتاه و بلندمدت روشهای آموزشی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی را بر ارتقاء دانش منظورشناسی زبان آموزان ایرانی با تأکید بر کنش‌گفتاری انتقاد کردن نشان می‌دهد. در این مطالعه سعی شد تا اصول مهم نظریه اجتماعی-فرهنگی

- instruction on the development of L2 pragmatic competence. *Journal of Pragmatics*, 44(4), 416-434.
- [17] Shayer, M. (2002). Not just Piaget, not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as an alternative to Piaget. In: Shayer, M., ed. *Learning intelligence, cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years*. UK, Open University Press.
- [18] Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel, (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- [19] Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- [20] Takimoto, M. (2012). Assessing the effects of identical task repetition and task type repetition on recognition and production of second language request down graders. *Intercultural Pragmatics*, 9, 71-96.
- [21] Van Compernelle, R. A. (2011). Developing second language socio pragmatic knowledge through concept-based instruction: A micro genetic case study. *Journal of Pragmatics*, 43, 3267-3283.
- [22] Domakani, M., & Felfelian, S. (2012). *L2 learner interlanguage pragmatic development within ZPD activated proximal context*. Paper presented at the first conference on interdisciplinary approaches to language learning and teaching, Mashhad, Iran.
- [23] Nguyen, T.T.M. (2005). *Criticizing and responding to criticisms in a foreign language: a study of Vietnamese learners of English*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Auckland, Auckland.
- [24] Lantolf, J. P., & Poehner M., E., (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development, *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- [25] Martinez-Flor, A., & Fukuya, Y. (2005). The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*, 33, 463-480.
- [26] Qing, X. (2011). Role-play an effective approach to developing overall communicative competence. *Cross-Cultural Communication*, 7(4), 36-39.
- [27] Dornyei, Z. (1997) Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81, 482-893.
- [28] Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECLS*, 5, 244-262.
- [4] Jeon, E., & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development: a meta-analysis. In: John, Norris, Ortega, Loudres (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 165-211). Amsterdam: John Benjamins.
- [5] Rose, k. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-399.
- [6] Kasper, G., & Rose, K. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Blackwell, Oxford.
- [7] Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese sumimasen. In: Kenneth, Rose, Kasper, Gabriele (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 200-222). New York: Cambridge University Press.
- [8] Alcon 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). Clevedon: Multilingual Matters.
- [9] Ghobadi, A., & Fahim, M. (2009). The effect of explicit teaching of English thanking formulas on Iranian EFL intermediate level students at English language institutes. *System*, 37, 526-537.
- [10] Li, Q. (2012). Effects of instruction on adolescent beginners' acquisition of request modification. *TESOL Quarterly*, 46 (1), 30-55.
- [11] Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. In: Gabriele, Kasper, Blum-Kulka, Shoshana (Eds.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.
- [12] Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- [13] Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.kas
- [14] Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [15] Takahashi, S. (2010). Assessing learnability in second language pragmatics. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures, Handbooks of pragmatics*, Vol. 7 (pp. 391-421). Berlin: De Gruyter Mouton.
- [16] Nguyen, T.T.M., Pham, T.H., & Pham, M.T. (2012). The relative effects of explicit and implicit form-focused

How to cite this paper:

Elaheh Zaferanieh, Mansoor Tavakoli, Abbas EslamiRasekh, (2019). Teaching English pragmatics by taking a sociocultural stance. *Journal of Technology of Education*, 14(1), 179-188.

DOI: 10.22061/jte.2019.3632.1927

URL: http://jte.sru.ac.ir/?_action=showPDF&article=1030

