



Content list available at <http://ijltr.urmia.ac.ir>

*Iranian Journal
of
Language Teaching Research*



Urmia University

The Effect of Teachers' Scaffolding and Peers' Collaborative Dialogue on Speech Act Production in Symmetrical and Asymmetrical Groups

Zahra Fakher Ajabshir^{a,*}, Fatemeh Panahifar^a

^aUniversity of Bonab, Iran

ABSTRACT

Recently, the field of instructed pragmatics has seen a shift of paradigm from the prevailing cognitive approaches to socially-oriented ones, revolving around the notions like collaborative dialogue and sociocultural theory. Drawing on the notion of collaborative dialogue, this study investigates the extent to which teacher's scaffolding and peers' collaborative dialogue assist EFL learners' to produce requests, apologies, and refusals. It also explores the effect of symmetrical and asymmetrical proficiency pairings during the participants' collaborative dialogue on the production of speech acts. To this end, three intermediate-level intact classes were randomly assigned to the teacher's scaffolding (TS), peers' collaborative dialogue (PCD), and control groups. The PCD group was also divided into symmetrical and asymmetrical pairs based on their pragmatic pretest scores. The treatment lasted for 11 sessions. Each session involved the metapragmatic instruction followed by pragmatic problem-solving tasks, with the TS group getting the teacher's scaffolding and the PCD group collaborating in pairs while doing the tasks. The ANOVA and independent samples t-test results of the post-test scores revealed the superiority of the PCD group over the TS group. Asymmetrical pairs were also found to outperform their symmetrical counterparts. The findings reveal the potentiality of peer mediators in L2 pragmatic acquisition and point to interlanguage pragmatic gains associated with an asymmetrical proficiency pairing.

Keywords: collaborative dialogue; L2 pragmatics; scaffolding; sociocultural theory; symmetrical pair; asymmetrical pair

© Urmia University Press

ARTICLE HISTORY

Received: 20 Nov. 2017

Revised version received: 10 Sept. 2019

Accepted: 10 Dec. 2019

Available online: 1 Jan. 2020

* Corresponding author: University of Bonab, Velayat Highway, Bonab, East Azarbaijan, Iran
Email address: fakherzahra@yahoo.com

© Urmia University Press

Introduction

Pragmatics is generally defined as the individual's ability to implement linguistic functions during social interactions (Taguchi, 2018). Central to pragmatic competence are the notions of pragmalinguistic competence and sociopragmatic competence. Pragmalinguistic competence, according to Thomas (1983), refers to "the resources for conveying communicative acts and relational or interpersonal meanings" (p. 1). On the other hand, sociopragmatic competence relates to "social perceptions underlying the participants' interpretation and performance of communicative actions" (Kasper & Rose, 2002, p. 2).

So far, several studies have been conducted focusing on second language (L2) pragmatic acquisition. However, as asserted by Taguchi (2015), most of these studies (e.g., Alcón, 2005; Aufa, 2013; Chen, 2016; Eslami-Rasekh, Mirzaei, & Dini, 2015) have been largely predominated with cognitive orientations, with explicit/implicit instruction being the prevalent method in instructional interventions. Within the explicit/implicit dichotomy, the explicit teaching has proved to be more effective (Eslami-Rasekh et al., 2015; Takahashi, 2010). Although previous research has contributed to our awareness of L2 pragmatic development, it has offered a narrow view on the acquisition of pragmatics, and perhaps it is the time to shift the frame of reference from cognitive approaches to social ones and investigate L2 pragmatic learning in a broader social context.

The collaborative dialogue (Swain, 2000) shifts the focus from cognitive approaches to the sociocultural theory (SCT) of mind (Vygotsky, 1978). It offers a more dynamic and learner-centered framework for language acquisition. According to Swain (2000), collaborative dialogue is a dialogue in which "language use and language learning can co-occur. It is language use mediating language learning. It is cognitive activity and it is social activity" (Swain, 2000, p. 97). During the collaborative dialogue, according to Swain, Brooks, and Tocalli-Beller (2002), language serves as social and cognitive mediational means; it is a cognitive tool due to its meaning-making function, and it is a social tool for communication with others.

Since the introduction of collaborative dialogue, a number of studies have been conducted addressing the role of collaborative dialogue in the development of different aspects of L2 (e.g., Davin & Donato, 2013; Edstrom, 2015; Memari Hanjani & Li, 2014; Villarreal & Gil-Sarratea, 2019). However, when it comes to L2 pragmatics, the studies are scarce (e.g., Chen, 2016; Taguchi & Kim, 2016). Given the opportunities that dialogic interaction is likely to offer to L2 learners to attain appropriate L2 pragmatic norms, it seems that collaborative dialogue is a suitable framework for studying L2 pragmatics. According to Taguchi and Kim (2016),

During the interaction, pragmalinguistic forms and contextual factors are constantly emphasized, negotiated, and recycled for use. This process helps consolidate pragmatic knowledge because it prompts a deeper level of cognitive processing by requiring learners to think through pragmatic rules while verbalizing their thoughts. Collaborative dialogue enables learners to negotiate and co-construct L 2 pragmatic knowledge. Learners can discuss target pragmatic forms and contextual features associated with them and develop a joint understanding of the underlying rules. (p. 418)

Directing the field of the current interest to participants who engage in collaborative tasks, the question that may arise relates to the expert/novice relations, that is, whether to engage the learners during a collaborative task with the teacher or other learners at similar/different proficiency levels. There are a number of studies (e.g., Baleghizadeh, Timcheh Memar, & Timcheh Memar, 2010; Farhangi & IZanlu, 2015; Pishghadam & Ghadiri, 2011) on the effectiveness of symmetrical/asymmetrical proficiency pairing on learners' L2 development. The findings of these studies are tentative, and whether to adopt the symmetrical or asymmetrical proficiency composition remains a matter of controversy. Given the insufficient research on the

role of collaborative dialogue in the development of the knowledge of form-function-context mapping, on the one hand, and the need for more empirical evidence on the effectiveness of different proficiency compositions, on the other hand, this study aims to fill the gap in the literature by investigating the differential effects of the teacher's scaffolding and peers' collaborative dialogue (in symmetrical and asymmetrical proficiency pairings) on the production of requests, apologies, and refusals.

Literature review

Sociocultural theory

Vygotsky's (1978) SCT emphasizes the causal relationship between social interaction and cognitive development, including language learning. At the heart of the SCT, lies social interaction as leading to cognitive development. According to Vygotsky (1978), an individual and the social context are interwoven, and parents, teachers, and peers as well as the social and cultural beliefs, values, and attitudes affect how the knowledge is constructed. Lantolf and Thorne (2006) claimed that human beings are endowed with lower- and higher-order mental functions. Our genetic predisposition allows us to perform simple lower-order mental functions. However, the higher-order functions (e.g., voluntary attention and rational thinking) develop through "the interweaving of our biological and cultural inheritances" (p. 59). They argued that it is through social interaction that our potentialities can be reorganized into complex higher-order forms.

Central to SCT is the role of scaffolding or what was later expanded as the collaborative dialogue to go beyond "the unidirectional help of the expert to the novice" (Swain & Watanabe, 2013, p. 4) and to refer to peer-peer interactions during which all learners have opportunities for learning and act simultaneously as experts and novices. Based on the SCT, learning is an integrated activity of learners' self and adult mentoring or collaboration with more knowledgeable peers (Lantolf, 2006). While collaboration, learners use and reflect on language, and in so doing, the language use and language learning occur simultaneously. According to Lantolf and Poehner (2014), scaffolding received from experienced people helps less knowledgeable individuals internalize the knowledge and expand their conceptual potential.

What learners can do independently, they first achieve collaboratively during social interaction (Ellis & Barkhuizen, 2005). In sociocultural terms, as stated by Erben, Ban, and Castaneda (2009), the learner gets implicit and explicit *mediation* (involving assistance and directions) by more experienced peers, parents, and teachers and moves from other-regulation to self-regulation. The assistance provided by an expert peer helps the learner move forward in his/her zone of proximal development (ZPD). ZPD is defined as "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p. 86).

Collaborative dialogue and interlanguage pragmatics

According to Taguchi and Kim (2016), collaborative dialogue generates moments in which learners are deeply engaged in language processing by thinking through L2 rules, verbalization of the rules, negotiation, recycling, and co-construction of L2 knowledge. Over the last two decades, several studies (e.g., Binghamrani, 2011; Edstrom, 2015; Fernández & Blum, 2013; Murphy, 2007; Shehadeh, 2011; Zarei & Keshavarz, 2011) have provided empirical support for the role of collaborative dialogue in interlanguage development. However, most of the existing studies have

focused on vocabulary and grammar, overlooking the pragmatic and discourse aspects. Although a few studies (e.g., Chen, 2016; Taguchi & Kim, 2016; Takimoto, 2012) have recently focused on collaborative dialogue as an instructional intervention in the format of metapragmatic discussion, the literature is rather scarce, and the findings are yet inconclusive.

Takimoto (2012) compared the differential effects of consciousness-raising instruction with and without a metapragmatic discussion on the acquisition of requests. The experimental groups were exposed to some request forms and were required to rate the appropriateness of the utterances and to provide some suggestions to make the requests more appropriate. While one group completed the task individually, the other group did it collaboratively. The findings revealed the positive effects of the learners' collaborative dialogue on the production of the request speech act.

While Takimoto's (2012) study revealed the positive effects of collaboration on L2 pragmatic achievement, it was rather product-oriented without the analysis being centered on interaction data. Some follow-up studies, however, combined the quantitative results with qualitative analysis of the dialogic interactions. Chen (2016), for example, examined the effect of learner-learner interactions on the learners' performances in a pragmatic multiple-choice discourse completion task (MDCT). The participants were required to complete two similar versions of a test in two consecutive sessions, once individually and once again in collaborative pairs. Their interactions were audiotaped as they were doing the task. In the third session, focus-group interviews were implemented to assess the participants' attitudes toward the task. The MDCT results revealed the outperformance of the collaborative pairs compared with their individual-work counterparts. The analysis of peer-peer interactions further revealed features like politeness, repair, interlocutor relationship, tone of voice, relevance, transparency, and clarification. As for the participants' perceptions, all the participants expressed positive opinions on learner-learner interactions.

For the analysis of interaction data, Taguchi and Kim (2016) coined the term "pragmatic-related episode" (PRE) to refer to a language-related episode (LRE) focusing on pragmatic features during collaborative interactions. They explored the effect of task-based pragmatic instruction on the acquisition of the request speech act in collaborative- and individual-task groups. Having received the direct metapragmatic information, the two treatment groups were engaged in a dialogue-construction task during which they completed drama scripts based on the given scenarios. The learners were also required to vocalize their thoughts while doing the task. After the treatment, the post-test was administered and the results indicated the better performance of the collaborative group. Furthermore, analysis of the interactions and think-aloud protocols in terms of the frequency of PREs and request head acts showed that the collaborative group produced both of them more frequently. Nevertheless, the pragmatic gains were found to be short-term as revealed by the collaborative group's performance which was similar to that of the individual-work group one month after the treatment.

Once learners are provided with opportunities to interact collaboratively, decisions must be made on their grouping. According to Vygotsky (1978), the development of higher-order mental functions is likely to occur when a more knowledgeable learner assists the less knowledgeable one. Vygotsky focused on "supervisor-subordinate relationship which is markedly asymmetrical and hierarchical" (Daniels, 2005, p.133). The question that what pattern of proficiency pairing is more conducive to L2 development has been a long-standing debate with some studies favoring the symmetrical (e.g., Baleghizadeh, et al., 2010; Kim, 2009) and/or asymmetrical (e.g., Farhangi & Izanlu, 2015; Karimi & Jalilvand, 2014; Wu, 2008) proficiency compositions. The proponents of the asymmetrical pairing argue that the presence of students with heterogeneous abilities within a group leads to educational advantages for all learners. While the low-ability learners may demonstrate improved performance as a result of their advanced peers' guidance, high-level students get chances to revise and reinforce what they have already learned.

Those advocating the symmetrical pairing, on the other hand, argue that the mixed proficiency composition may trouble the lower proficiency participants by lessening their psychological safety and influencing their affective behavior. While the high achievers take the dominant role and control the entire task, the low achievers tend to adopt a passive and less contributing role while accomplishing the task.

In the realm of L2 pragmatics, however, few studies (e.g., Khatib & Ahmadi Safa, 2011; Rahimi Domakani & Felfelian, 2012) have addressed the comparative effects of the symmetrical/asymmetrical pairing and the associated pragmatic gains. Khatib and Ahmadi Safa (2011) examined the relative efficacy of expert peers' ZPD-wise, co-equal peers' ZPD-insensitive, and teacher-fronted ZPD-insensitive scaffolding on EFL learners' acquisition of complaint, request, and apology speech acts. While the participants in the experimental groups were given ZPD-wise scaffolding by the expert peers or ZPD-insensitive scaffolding by their co-equals, those in the control group received ZPD-insensitive teacher scaffolding while accomplishing the pragmatic problem-solving tasks. The expert peers' ZPD-wise scaffolding was found to have the best effect on the recognition and production of the speech acts while co-equals' ZPD-insensitive scaffolding and teacher-fronted ZPD-insensitive instruction were the second and the third effective procedures, respectively.

Rahimi Domakani and Felfelian (2012) also investigated the effect of the ZPD-based proximal contexts of equal and unequal peer interactions in comparison to teacher-fronted instruction on EFL students' L2 pragmatic development. Two groups were randomly assigned to ZPD-base and non-ZPD-base contexts, with the first one providing a ZPD context in which the participants interacted, assisted, and supported each other in accomplishing the task while in the latter one, they were required to do the task individually. The ZPD-activated class by itself consisted of the groups of equal and unequal proficiency levels who were paired to jointly complete the discourse completion test items. The findings revealed the efficacy of the ZPD-activated proximal context and the advantage of the expert peers' scaffolding over coequals' scaffolding.

Given that SLA is a mediated process, and that mediational means (scaffolding) offered from an expert (teacher) and/or a novice (peer) are effective in achieving the knowledge of the form-function-context mapping, more studies are needed to arrive at solid conclusions on the differential impacts of each one. Moreover, the proficiency compositions of the individuals engaged in the collaborative discourse have a bearing on the associated language outcomes. These topics have not been sufficiently addressed in pragmatics-focused research. This study thus aims to investigate the interface among the teacher/peer's mediation, proficiency pairing, and L2 pragmatic gains. The following hypotheses were specifically formulated:

Hypothesis 1: Teacher's scaffolding, peers' collaborative dialogue, and individual work differentially affect the production of requests, apologies, and refusals.

Hypothesis 2: The performances of symmetrical and asymmetrical sub-groups during the collaborative tasks are significantly different in the production of requests, apologies, and refusals.

Method

Participants

The participants of this study were EFL learners (N = 119), males and females, majoring in English teaching and English literature, with the age range of 19-32 ($M = 22.3$). They completed

an average of six years of pre-university formal English education. They had enrolled in three intact Speaking and Listening classes in three universities in East Azarbaijan province, Iran. At the time of the data collection, the participants were at an intermediate level of general English proficiency based on their scores in a TOEFL sample test. Concerning their L2 pragmatic proficiency, they were at an intermediate proficiency level as shown by their pretest scores. Based on the treatment conditions, the classes (groups) were randomly assigned to teacher's scaffolding (TS), peers' collaborative dialogue (PCD), and individual work (control) groups.

Instruments

The TOEFL sample test

The testing instruments used in this study included a TOEFL sample test and two written discourse completion tests (WDCT) s. The TOEFL sample test was administered to ensure the participants' homogeneity in general English proficiency. The test included 45 multiple-choice and two essay-type items chosen from the Reading Comprehension (30 items) and Structure and Written Expressions (15 items for structures and two items for writing) sections of the sample paper-based TOEFL tests. According to the Educational Testing Service (ETS), while giving separate scores for different sections in the TOEFL test, the scores 15-21 (out of 30) for reading and 17-23 (out of 30) for structure and written expressions correspond to an intermediate level of proficiency. The participants' scores in this study fell within these ranges, and they were thus regarded as being at an intermediate proficiency level. It took about an hour for the participants to take the test. ANOVA results of the TOEFL sample test showed that at the time of the data collection, no significant difference existed between the participants (TS group: $M = 38$, $SD = 14.32$; PCD group: $M = 35$, $SD = 12.9$; Control group: $M = 36.3$, $SD = 13.43$; $F(1, 44) = .005$, $p = .07$). The internal consistency of the test was found to be acceptable (Cronbach's alpha coefficient = .79).

Written discourse completion test (WDCT)

Two isomorphic versions of a WDCT were administered prior to and following the treatment to assess the participants' production of the target speech acts. The items in WDCTs were chosen from some previous studies (Hudson, Detmer, & Brown, 1995; Jianda, 2006; Taguchi, 2011). Following a pilot test, some lengthy and ambiguous items were removed or replaced. Each version of the WDCT included 15 items, five items for each of the target speech acts. Each item included a description of a request, apology, or refusal situation followed by a blank space where the participants were required to write what they would say in that situation. The situations were selected in a way to represent the social variables (power, social distance, and the degree of imposition) in the taxonomy proposed by Brown and Levinson (1987). It took about 40 minutes for the participants to complete the WDCTs. The WDCT pre-test and post-test enjoyed the Cronbach reliability indices of .74 and .82, respectively.

Responses to WDCTs were rated by the researchers as well as a specialist in the field of EFL. In the rating process, the raters drew upon a 4-point rating scale developed by Jeringan (2007). Following Jeringan, Level 4, the highest level in the scale represented a performance that was completely acceptable given the pragmatic context and approached the native-like usage. At the lowest level, was level 1 performance which characterized a pragmatically unacceptable response in a given context, non-native-like usage, and several errors distracting from pragmatic effectiveness. The final score of each participant was the average of the two scores given by the raters. The inter-rater reliability of the WDCT pretest and the post-test was measured using Pearson product-moment Correlation and found to be acceptable (.77 for the pretest and .86 for the post-test).

Instructional materials

The instructional materials used in this study included an MP3 recorder and a researcher-made pamphlet. The Mp3 recorder was used to record samples of student-student and student-teacher interactions for further analysis. Before the treatment, the participants were informed about the procedures of the data collection, and the audio recordings were made with their consent. The researcher-made pamphlet included three units devoted to the three target speech acts. Each unit included three sections.

In the first section, following the tentative speech acts framework proposed by Bardovi-Harlig (1996), descriptions of the notions of speech acts, directness levels, types and factors of variability, and face-keeping strategies were introduced. Moreover, the major sociopragmatic and pragmalinguistic factors and strategies affecting the interpretation and realization of speech acts were incorporated.

The second section consisted of sample authentic dialogues on the target speech acts. The dialogues were chosen from two instructional series including *Tactics for Listening* (Richards, 2011) and *Four Corners* (Richards & Bohlke, 2012). The dialogues were representative of different combinations of social variables. They were used to contextually present how metapragmatic rules are put to use in a variety of situations.

The third section included some pragmatic problem-solving tasks like discourse completion, matching exercises, multiple-choice pragmatic-focused questions, and metapragmatic assessment tasks. During the treatment sessions, all groups were required to accomplish these tasks.

Procedure

Taking a quasi-experimental design, this study included three intact classes: TS, PCD, and individual-work (control) groups. It was done over a period of 11 consecutive sessions. In the first session, the participants took the WDCT pretest and were familiarized with the purpose of the study, instructional treatment, and the materials. During the next nine sessions, they received the instruction and worked on the target speech acts. Three sessions were allocated for each of the speech acts, with the learners working on a different combination of social variables in each session. In the last session, the WDCT post-test was administered.

The instruction in each of the treatment sessions lasted 45 minutes. The teacher (one of the researchers) started the instruction by some consciousness-raising questions. As suggested by Liontas (2018), consciousness-raising maximizes learner efforts at restructuring and reformulating their output. Following the consciousness-raising phase, the explicit metapragmatic instruction was offered, and the learners' attention was drawn to a variety of factors in implementing speech acts. This was followed by a classroom discussion of sample dialogues included in the pamphlet. The purpose of the discussion was to help the learners to identify the realization of pragmatic rules in authentic language use and to reinforce what they have learned. They attempted to associate the linguistic forms with the corresponding pragmatic functions. Finally, the learners were asked to accomplish some pragmatic problem-solving tasks. While doing the tasks, the TS group received the teacher's contingent scaffolding. Prior to the task performance, the participants in the PCD group were assigned to lower-intermediate and higher-intermediate levels (based on their scores in the WDCT pretest) and formed symmetrical (hereafter, Sym) or asymmetrical pairs (hereafter, Asym). They accomplished the tasks in pairs.

The metapragmatic instruction was delivered to the control group as well. However, while the two experimental groups received teacher's scaffolding or peers' mediation in accomplishing the problem-solving tasks, the control group did the same tasks individually with no assistance provided by the teacher or peers.

In the last two sessions, sample peer-peer and student-teacher interactions were audio-recorded and then transcribed for further analysis. Here are two sample excerpts, both depicting request situations. In the first excerpt, the teacher provides scaffolding to the student to work out the appropriate request form. She explicitly indicates that there is a linguistic problem and asks the student to reformulate the utterance. In the second excerpt, there is no teacher mediation, and the students collaboratively reconstruct the appropriate form through joint endeavor.

Excerpt 1: Teacher-student interaction

S: Can I meet...?

T: Remember, this is a formal situation. You need to use a more polite form.

S: Could....Would...

T: Would it be

S: Would it be possible meeting.....

T: Would it be possible to meet ...

S: Would it be possible to meet you tomorrow.

Excerpt 2: Student-student interaction

S1: Would you please bring me...

S2: But they are mother and daughter.

S1: Yes, so,...could you.....

S2: and also.... Can.... Can you....

S1: Yes, Can you bring me a water glass?

S2: A water glass?...a glass of water.

S1: Can you bring me a glass of water?

Results

To ensure that the data met the assumptions of normality, data screening was done. Table 1 shows the normality test of the pretest and the post-test.

Table 1
Normality Test of the Pretest and the Post-test

| | | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------|---------|--------------------|----|------|--------------|----|------|
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Pretest | TS | .175 | 17 | .20 | .976 | 17 | .06 |
| | PCD | .156 | 25 | .20 | .954 | 25 | .23 |
| | Control | .179 | 19 | .20 | .938 | 19 | .08 |
| Post-test | TS | .157 | 17 | .07 | .985 | 17 | .09 |
| | PCD | .165 | 25 | .09 | .932 | 25 | .11 |
| | Control | .168 | 19 | .16 | .956 | 19 | .23 |

As shown in Table 1, the data related to performances of the three groups in the pretest and the post-test were normally distributed ($p > .05$). In the following sections, the data were analyzed, and the findings were reported in relation to the hypotheses.

Hypothesis 1: Teacher's scaffolding, peers' collaborative dialogue, and individual work differentially affect the production of requests, apologies, and refusals.

The descriptive statistics in Table 2 show the participants' performances in WDCT pretest and the post-test. The mean in TS group has increased from 37 ($M = 37, SD = 11.3$) to 41 ($M = 41, SD = 12$). With regard to the PCD group, a mean increase from 35 ($M = 35, SD = 14.7$) to 46 ($M = 46, SD = 17.3$) is observed.

Table 2
Descriptive Statistics for the Pretest and the Post-test

| | | N | M | SD | 95%Confidence interval of the Difference | | Min. | Max. |
|-----------|---------|-----|-------|------|--|-------------|------|------|
| | | | | | Lower bound | Upper Bound | | |
| Pretest | TS | 36 | 37.3 | 11.3 | 35.2 | 39.1 | 7 | 48 |
| | PCD | 42 | 37.0 | 14.7 | 33.6 | 37.9 | 10 | 52 |
| | Control | 35 | 34.8 | 18.1 | 29.4 | 35.8 | 4 | 50 |
| | Total | 113 | 36.03 | 14.1 | 32.6 | 37.7 | 4 | 52 |
| Post-test | TS | 36 | 40.1 | 1.20 | 39.3 | 42.2 | 11 | 58 |
| | PCD | 42 | 42.2 | 1.73 | 38.3 | 44.3 | 4 | 56 |
| | Control | 35 | 35 | 1.56 | 34.9 | 36.3 | 9 | 48 |
| | Total | 113 | 39.1 | 1.49 | 34.9 | 44.3 | 4 | 58 |

An ANOVA test of between-subject effects (Table 3) was run to compare the post-test mean scores. ANOVA results revealed a significant difference between the performances of the groups ($F = 6.15, p < .05$). The degree of the difference was also calculated, and the effect size was found to be moderate ($\text{partial } \eta^2 = .67$).

Table 3
ANOVA Test of Between-Subject Effects on Post-test Scores

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Squared | Eta |
|-----------------|-------------------------|------|-------------|-------|-------|-----------------|-----|
| Corrected Model | 947.652 | 2 | 233.87 | 28.65 | .000* | .56 | |
| Intercept | 253.65 | 1.23 | 253.65 | 19.05 | .000 | .43 | |
| Post-test | 862.09 | 1.23 | 58.34 | 86.23 | .000 | .74 | |
| TS PCD | 198.45 | 2.76 | 6.41 | 6.15 | .000 | .67 | |
| Error | 543.98 | 45 | | | | | |
| Total | 8756.001 | 47 | | | | | |
| Corrected Total | 1231.65 | 50 | | | | | |

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Post hoc pairwise comparisons using Scheffe test were run to match each group one-to-one with each of the other groups and to locate the exact differences across the pairs (Table 4).

Table 4
Post hoc Pairwise Comparisons

| (I) factor1 | (J) factor1 | Mean Difference (I-J) | SEM | Sig. | 95% Confidence Interval of Difference | |
|---------------|---------------|-----------------------|-----|------|---------------------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| TS group | PCD group | -2.10* | .17 | .001 | -5.56 | -1.23 |
| | Control group | 5.01* | .25 | .000 | 1.56 | 5.37 |
| PCD group | TS group | 2.10* | .17 | .001 | 1.23 | 5.56 |
| | Control group | 7.20* | .22 | .000 | 5.83 | 8.95 |
| Control group | TS group | -5.01* | .25 | .000 | -5.37 | -1.56 |
| | PCD group | -7.20* | .22 | .000 | -8.95 | -5.83 |

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Comparisons show that both PCD (Mean difference = 7.20; 95% confidence interval = 5.83, 8.95, $p < .05$, $\text{partial } \eta^2 = .77$) and TS groups (Mean difference = 5.01; 95% confidence interval = 5.37, 1.56, $p < .05$, $\text{partial } \eta^2 = .73$) performed better than the control group. Also, the PCD group was superior over the TS group (Mean difference = 2.10, 95% confidence interval = 1.23, 5.56, $p < .05$, $\text{partial } \eta^2 = .68$). The first hypothesis is thus confirmed, and it can be concluded that while the teacher's scaffolding and peers' collaborative dialogue resulted in EFL learners' better pragmatic gains than individual work, peers' collaboration was even more effective.

Hypothesis 2: The performances of symmetrical and asymmetrical sub-groups during the collaborative dialogue are significantly different in production of request, apology, and refusal speech acts.

Table 5 shows the descriptive statistics for the performances of the symmetrical and asymmetrical sub-groups in the pretest and the post-test. Asym sub-group shows higher mean scores ($M = 41.3$) than the Sym sub-group ($M = 40.0$) in the post-test. An independent samples t -test was run to check the significance of the mean difference (Table 6).

Table 5
Descriptive Statistics for the Performances of Sym and Asym Sub-groups in the Pretest and the Post-test

| | | N | M | SD | 95% Confidence Interval for the Mean | | Min. | Max. |
|-----------|-------|----|------|------|--------------------------------------|-------------|------|------|
| | | | | | Lower bound | Upper Bound | | |
| Pretest | Sym. | 18 | 36.0 | 1.70 | 32.09 | 38.7 | 12 | 58 |
| | Asym. | 24 | 37.8 | 1.49 | 33.8 | 37.4 | 14 | 58 |
| Post-test | Sym | 18 | 40.0 | 1.17 | 37.98 | 41.8 | 17 | 60 |
| | Asym. | 24 | 41.3 | 1.20 | 43.76 | 48.8 | 23 | 60 |

Table 6
Independent Samples t-Test for Post-test Scores of the Sym and Asym Sub-groups

| | Paired Differences | | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|------|-----|-------------|---|-----|-----|-------|-----------------|
| | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | | t | df | Sig. (2-tailed) |
| | M | SD | SEM | Lower bound | Upper bound | | | | |
| WDCT post-test Sym-Asym pairs | 1.8 | .102 | .17 | 0.21 | 3.26 | 8.4 | 42 | .000* | |

As shown in Table 6, significant differences exist between the post-test performances of the Sym and Asym sub-groups ($t = 8.4, p < .05$). As it had been hypothesized, the asymmetrical sub-group significantly outperformed the symmetrical sub-group in the production of the target speech acts.

Discussion

Drawing upon the concept of the collaborative dialogue (Swain, 2000), this study aimed at investigating the comparative effects of teacher's scaffolding and peers' collaborative dialogue (in symmetrical and asymmetrical pairs) on the production of requests, apologies, and refusals. Both hypotheses were confirmed. Regarding hypothesis 1, it was found that unlike the individual-work (control) group, the teacher's scaffolding and peers' collaborative dialogue significantly affected the pragmatic performance of the learners. The PCD group was also found to be superior to the

TG group in the production of the target speech acts. Finally, asymmetrical pairs appeared to perform better than their symmetrical counterparts, confirming hypothesis 2.

As for the first hypothesis, the findings are in line with LoCastro's (2003) argument that "it is through target language interactions that the learner acquires comprehensible input, not only grammatical and lexical, but also input on how to enact speech acts, carry out redressive action and show deference successfully for the L2 target community" (p. 292). The better performance of the PCD group also supports Swain's (2000) stance regarding the influential role of collaborative dialogue in L2 development. She argued that through collaborative dialogue, learners can engage in problem-solving and construct their linguistic knowledge. It serves as a platform for meaningful interaction whereby linguistic knowledge emerges through a joint effort of knowledge construction.

The findings are also consistent with the results of some recent studies (e.g., Chen, 2016, Taguchi & Kim, 2016; Nguyen, 2013; Takimoto, 2012) which have documented that collaborative activities lead to better L2 pragmatic performance. These studies have provided evidence that the effectiveness of collaboration goes beyond the micro-level skills, and the pragmatic and discursive macro-level skills might benefit from collaborative tasks as well. The difference between these studies and the present study is that they examined the pragmatic gains during the individual and collaborative tasks without making reference to the role of the teacher. The present study, however, examined how mediation offered by the teacher as compared with peers may differentially affect the production of speech acts.

The outperformance of the PCD group might be attributable to the peer-peer supported dialogic interaction they engaged in. During the task accomplishment, the peers were engaged in metapragmatic talk and active negotiation through which they pooled their resources to undertake a form-function-context mapping. Although the TS group accomplished the same problem-solving tasks, they did the tasks individually resorting to teacher's scaffolding without as much active negotiational encounters as the PCD group. Besides, it can be argued that since the teacher provided scaffolding to all of the students, she could allocate a limited time of the class to each student. Therefore, the TS group was not provided with parallel opportunities to those of the PCD group in terms of metapragmatic talk, sharing mutual perspectives, and offering and getting feedback and corrections from their partners.

According to Taguchi and Kim (2016), negotiation of form and meaning during the collaboratively accomplished tasks promotes building stronger connections between linguistic forms and corresponding functions and assists the consolidation of learners' pragmatic knowledge. During this process, two levels of monitoring, including self- and other-monitoring, occur at the same time, which help learners establish linguistic knowledge and generate more accurate task outcomes. Along similar lines, Johnston, James, Lye, and McDonald (2000) argued that cooperative learning involves a deeper level of mental involvement, which assists learners to apply the knowledge in other contexts and naturally fosters long-term knowledge retention. A further advantage of repeated collaborative efforts, as suggested by Ranjbar and Ghonsooly (2017), is to foster learners' shared accountability, mutual reliance, rapport, and understanding.

A further finding relates to the superiority of the asymmetrical sub-group compared to the symmetrical one in speech acts' production. This is in keeping with the SCT of Vygotsky (1978) and the findings of some studies (e.g., Farhangi & Izanlu, 2015; Karimi & Jalilvand, 2014; Wu, 2008) which substantiated the positive role of expert peers' tutoring in enhancing novice learners' acquisitional processes. According to Mercer (2004), asymmetrical scaffolding offers a supportive context where expert peers mediate novice learners' language learning.

Although the asymmetrical sub-group indicated more improvement than their symmetrical counterparts, it does not mean that symmetrical pairing is not conducive to L2 development. According to Nassaji and Cummings (2000), "numerous authors have recently observed that peer groups of students or work teams, for instance, are also able to construct a ZPD through joint efforts among their members, without expertise residing in any one member of the group" (p. 98). A single type of proficiency pairing thus does not necessarily guarantee successful outcomes, and as suggested by Storch and Aldosari (2013), the optimal pairing of learners hinges upon the aim of the activity.

Conclusion and pedagogical implications

This study found that peer scaffolding was superior to teacher scaffolding, and the asymmetrical proficiency composition resulted in higher pragmatic gains than the symmetrical pairing. According to van Lier (2000), as an alternative to teacher, peer tutors can mediate the learning process. It is recommended to employ peer mediation as a tool in the classroom to create a friendly atmosphere, empower the students, and adjust teachers' responsibilities so that they will be able to manage the class more efficiently. Given the potentialities of teacher mediation as well as peer mediation, the combination of both might be the best alternative at hand.

The outperformance of the asymmetrical pairs suggests that the knowledge gap between the students should not be a pedagogical concern for teachers. Given the high level of interactivity associated with asymmetrical pairing, teachers can form asymmetrical pairs/groups to provide opportunities for learners' collaborative meaningful interactions. During such collaborations, learners may be encouraged to reflect upon their practices and to find out how mutual interactions contribute to establishing their linguistic knowledge.

Finally, the limitations of this study are acknowledged. The data for this study were analyzed quantitatively. Through data triangulation, a more vivid picture of L2 development is likely to be obtained. It is suggested that future studies explore the production of PREs across different proficiency levels, instructional interventions, tasks, and a range of speech acts qualitatively and quantitatively to further our awareness of the role of collaborative dialogue in L2 pragmatic development. Moreover, as a cross-sectional study, this study compared performance gains over limited sessions. Longitudinal studies can trace the development of L2 pragmatic competence in more detail and guide us toward a better understanding of the continuum of L2 pragmatic development. This remains an area for future research.

References

- Alcón, E. (2005). Does instruction work for pragmatic learning in EFL contexts? *System*, 33(3), 417–435. doi: 10.1016/j.system.2005.06.005
- Aufa, F. (2013). The assessment tool of L2 learners' pragmatic competence: Written discourse completion test (WDCT). *International Proceedings of Economics Development & Research*, 68 (19), 113–117. doi: 10.20885/jee.vol6.iss1.art3

- Baleghizadeh, S., Timcheh Memar, H., & Timcheh Memar, A. (2010). The effect of symmetrical versus asymmetrical scaffolding on English reading comprehension of EFL learners. *Studies in Literature and Language Journal*, 1(7), 104–111. doi: 10.3968/n
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (pp. 21–39). Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Benghomrani, N. (2011). *The effects of cooperative learning on second year LMD students' performance in English tenses* (Master's thesis). Retrieved from <http://bu.umc.edu.dz/theses/anglais/BEN1283.pdf>
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Y. (2016). The effect of learner-learner interactions on a multiple-choice discourse completion task. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 55–67. doi: 10.1016/j.lcsi.2016.02.001
- Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Davin, K., & Donato, R. (2013). Student collaboration and teacher-directed classroom dynamic assessment: A complementary pairing. *Foreign Language Annals*, 46 (1). doi: 10.1111/flan.12012
- Edstrom, A. (2015). Triads in the L2 classroom: Interaction patterns and engagement during a collaborative task. *System*, 52, 26–37. doi: 10.1016/j.system.2015.04.014
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Erben, T., Ban, R., & Castaneda, M. (2009). *Teaching English language learners through technology*. New York: Routledge.
- Eslami-Rasekh, Z., Mirzaci, A., & Dini, S. (2015). The role of asynchronous computer mediated communication in the instruction and development of EFL learners' pragmatic competence. *System*, 48, 99–111. doi:10.1016/j.system.2014.09.008
- Farhangi, M. R., & IZanlu, M. (2015). The effects of symmetrical and asymmetrical scaffolding on university students' grammar learning. *English Language Teaching*, 2(3), 87–103.
- Fernández, A., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365–378. doi: 10.1016 /j. system.2013.02.002
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1995). *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Jernigan, J. E. (2007). *Instruction and developing second language pragmatic competence*. (Unpublished doctoral dissertation, Florida State University). Retrieved from <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2565&context=etd>

- Jianda, L. (2006). Assessing EFL learners' interlanguage pragmatic knowledge: Implications for testers and teachers. *Reflections on English Language Teaching*, 5(1), 1–22.
- Johnston, C. G., James, R. H., Lye, J. N., & McDonald, I. M. (2000). An evaluation of collaborative problem solving for learning economics. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 13–29. doi:10.1080/00220480009596758
- Karimi, L., & Jalilvand, M. (2014). The effect of peer and teacher scaffolding on the reading comprehension of EFL learners in asymmetrical and symmetrical groups. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 5(4), 1–17. doi: 10.22099/jtls.2014.1860.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Khatib, M., & Ahmadi Safa, M. A. (2011). The effectiveness of ZPD-wise explicit/implicit expert peers and co-equals' scaffolding in ILP development. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 49–75.
- Kim, Y. J. (2009). The effects of task complexity on learner-learner interaction. *System*, 37(2), 254–268. doi: 10.1016/j.system.2009.02.003
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67–109. doi: 10.1017/S0272263106060037
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. New York: Routledge.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of L2 development*. Oxford: Oxford University Press.
- Liontas, J. I. (2018). Refocusing the digital lens of idiomaticity: A second look at understanding idiomaticity in CALL. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(2), 1–21.
- LoCastro, V. (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Memari Hanjani, A., & Li, L. (2014). Exploring L2 writers' collaborative revision interactions and their writing performance. *System*, 44, 101–114.
- doi: 10.1016/j.system.2014.03.004
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analyzing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–168.
- doi: 10.1558/japl.2004.1.2.137.
- Murphy, P. (2007). Reading comprehension exercises online: The effect of feedback, proficiency and interaction. *Language Learning and Technology*, 11(3), 107–129. doi: 10.125/44120

- Nassaji, H., & Cumming, A. (2000). What's in a ZPD? A case study of a young ESL student and teacher interacting through dialogue journals. *Language Teaching Research*, 4(2), 95–121. doi: 10.1177/13621688000400202
- Nguyen, T. T. M. (2013). Instructional effects on the acquisition of modifiers in constructive criticism by EFL learners. *Language Awareness*, 22(1), 76–94. doi:10.1080/09658416.2012.658810
- Pishghadam R., & Ghardiri, S. (2011). Symmetrical or asymmetrical scaffolding: Piagetian vs. Vygotskian views to reading comprehension. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 49–64.
- Rahimi Domakani, M., & Felfelian, S. (2012). *L2 learner interlanguage pragmatic development within ZPD activated proximal context*. The first conference on interdisciplinary approaches to language learning and teaching, Mashhad, Iran.
- Ranjbar, N., & Ghonsooly, R. (2017). Peer scaffolding behaviors emerging in revising a written task: A microgenetic analysis. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(2), 75–90.
- Richards, J. C. (2011). *Expanding tactics for listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, C., & Bohlke, D. (2012). *Four corners, student's book 2*. New York: Cambridge University Press.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286–305. doi: 10.1016/j.jslw. 2011.
- Storch, N., & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31–48. doi: 10.1177/1362168812457530 ltr.sagepub.com.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 22(1), 171–185. doi: 10.1017/S0267190502000090
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 3218–3225). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0664
- Taguchi, N. (2011). Rater variation in the assessment of speech acts. *Pragmatics*, 21(3), 453–471. doi: 10.1075/prag.21.3.08tag
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1–50. doi:/10.1017/S0261444814000263
- Taguchi, N. (2018). Contexts and pragmatics learning: Problems and opportunities of the study abroad research. *Language Teaching*, 51(1), 124–137. doi:10.1017/S0261444815000440

- Taguchi, N., & Kim, Y. (2016). Collaborative dialogue in learning pragmatics: Pragmatics related episodes as an opportunity for learning request-making. *Applied Linguistics*, 37(3), 416–437. doi: 10.1093/applin/amu039.
- Takahashi, S. (2010). Assessing learnability in second language pragmatics. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 391–422). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Takimoto, M. (2012). Metapragmatic discussion in interlanguage pragmatics. *Journal of Pragmatics*, 44(10), 1240–1253. doi: 10.1016/j.pragma.2012.05.007
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112. doi:10.1093/applin/4.2.91
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245–259). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Villarreal, I., & Gil-Sarratea, N. (2019). The effect of collaborative writing in an EFL secondary setting. *Language Teaching Research*. doi:10.1177/1362168819829017
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wu, M. Y. (2008). *The impact of English proficiency on college learner-learners' meaning negotiation in a Chinese EFL context* (MA dissertation, Lanzhou University). Retrieved from <http://mt.china-papers.com/2/?p=181471>
- Zarei, A., & Keshavarz, J. (2011). On the effects of two models of cooperative learning on EFL reading comprehension and vocabulary learning. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 1(2), 39–54. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.540

Zahra Fakher Ajabshir is an assistant professor at University of Bonab, East Azarbaijan, Iran. Her areas of interest lie in interlanguage pragmatics, computer-assisted language learning, and second/foreign language acquisition. She has recently published papers in *Teaching English with Technology* (2019), *Computers in Human Behavior* (2019), and *Asian EFL Journal* (2019).

Fatemeh Panahifar holds MA in TEFL and is a lecturer at University of Bonab, East Azarbaijan, Iran. Her main research interests concern corpus linguistics, computer-assisted language learning, and teaching/learning the second/foreign language. She has presented papers in national/international conferences and published papers in the *Journal of Teaching Language Skills* and *Teaching English Language*.

تأثیر رویکرد اجتماعی-شناختی در آموزش نوشتار زبان انگلیسی بر انشاء های دانش آموزان دبستانی**بین لینگ چونگ****بی نینگ جو یس چو****هاری جنگ****دانشگاه تکنولوژی نانیانگ، سنگاپور**

در حالی که طی دو دهه گذشته شاهد تحقیقات فزاینده ای در مورد کیفیت نوشتار دانش آموزان بوده ایم، تحقیقات در مورد تأثیر رویکرد شناختی-اجتماعی بر نوشتار دانش آموزان جوان همچنان ناچیز است. برای پر کردن این شکاف، این مطالعه اثرات رویکرد اجتماعی-شناختی را بر کیفیت نوشتار ۹۸ دانش آموز کلاس چهارم در سنگاپور بررسی می کند. این تحقیق به سوال زیر می پردازد: آیا در انشاء های نوشته شده تحت روشهای سنتی و رویکرد اجتماعی-شناختی برنامه نوشتار، تفاوتی (از نظر سازمان دهی کلی، پیچیدگی، بهره وری و صحت) وجود دارد؟ اگر چنین است، آنها چه هستند؟ منابع داده شامل اسناد مکتوب قبل و بعد از آزمون کلاس چهارم در طول دو سال است. با استفاده از تحلیل گر پیچیدگی نحوی زبان دوم، اسناد مکتوب از نظر سازمان دهی کلی، روانی، تنوع واژگانی و پیچیدگی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند (یانگ، لو و ویگل، ۲۰۱۵). نتایج نشان می دهد که نوشته های پس آزمون دانش آموزان ضعیف در گروه آزمایشی، رشد بیشتری در عناصر داستان، استفاده از کلمات مختلف، متن های طولانی تر و بهبود صحت از نظر کاهش خطاهای بزرگسازای حروف، هجی و علائم نگارشی به نمایش گذاشته است. این مطالعه به اثربخشی آموزش نوشتار از طریق استفاده از یک رویکرد شناختی-اجتماعی، در این حوزه صحنه میگذارد.

رویکردی اکولوژیکی برای درک معلمان از اثربخشی بازخورد اصلاحی**ون چن****دانشگاه جیانگسو نرمال، چین****گوئو کیانگ لیو****دانشگاه دیکین، استرالیا**

این مطالعه برای بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی معلمان زبان دوم چینی به دانش آموزان خود در سرزمین اصلی چین طراحی شده است. تحقیقات در مورد چگونگی عملکرد بازخورد اصلاحی براساس سه جنبه انجام می شود: درک معلمان از اثربخشی بازخورد اصلاحی، عوامل موثر بر آن و تأثیر متقابل آنها. برای تحلیل داده های جمع آوری شده از مصاحبه ها و مصاحبه های

یادآوری تحریک شده، از یک روش اکولوژیکی - مدل اکوسیستم تو تو استفاده شده است. در مجموع ۲۲ دوره کلاس از ۱۱ معلم مشاهده شد و با ۸ معلم مصاحبه انجام شد. سپس داده های جمع آوری شده با Nvivo 11 تجزیه و تحلیل شد. یافته ها نشان می دهد که معیار اصلی معلمان برای بازخورد اصلاحی موثر افزایش آگاهی دانش آموزان نسبت به خطا است. عواملی که بر درک معلمان از تأثیر بازخورد اصلاحی تأثیر می گذارند می توانند مستقیم یا غیرمستقیم باشند.

عوامل مستقیم به نحوه ارائه بازخورد اصلاحی اشاره دارد که با دلایلی از جمله خطا، تمرکز آموزش، مخاطبان، تفاوت فردی زبان آموزان، تجربه تدریس و زمان کلاس تعیین می شود. عوامل غیرمستقیم شامل همدلی، کلیشه های فرهنگی و احساسات زبان آموزان است. تأثیر هر عامل جداگانه بر اثربخشی بازخورد اصلاحی، و همچنین تأثیر متقابل آنها، مورد بررسی قرار گرفت. این مطالعه نشان می دهد که در بافت سرزمین اصلی چین، درک معلمان از بازخورد اصلاحی موثر مبتنی بر افزایش آگاهی دانش آموزان از خطا است. عوامل موثر بر اثربخشی بازخورد اصلاحی تا حد زیادی همانند موارد مطالعات پیشین بود. آنچه در مطالعه حاضر جدید است این است که تأثیر عوامل غیرمستقیم ابعاد فرهنگی و عاطفی را بر درک بازخورد اصلاحی معلمان و ماهیت پویای اثربخشی بازخورد اصلاحی برجسته می کند.

بررسی "توجه به صورت زبانی" (focus-on-form) بعنوان روش کلاسی تسهیل در فراگیری زبان (SLA): آیا این صورت زبانی (form) باید منطبق بر "دستورمندی" (Grammaticality) باشد یا "متن مندی" (Textuality) ؟

کاظم لطفی پور ساعدی

کالج الگونگین، کانادا

دستور زبان همواره از جانب زبان آموزان و دست اندرکاران آموزش زبان از اجزاء ضروری زبان به حساب آمده و برنامه ریزی برای آموزش زبان و انتظارات از این برنامه ها تحت تاثیر این دیدگاه قرار داشته است. تعاریف "دستور زبان" و مقالات مربوطه اش در زبان ها صرف نظر از تفاوت های آشکار ممکنه، به دوران دستور نویسان لاتین و یونانی برمیگردد و این تعارف حتی دوران حاضر و ظهور مطالعات علمی زبان که نظام منحصر به فرد هر زبان را به رسمیت می شناسد (ر.ک به سوسور ۱۹۱۶/۱۹۵۶) پایدار مانده است. دستور زبان چیست و در یادگیری زبان دوم چقدر موثر است یا اصلا آیا تاثیری دارد؟ این مقاله درک عامه از دستور زبان به معنای "نظام قواعد" (code-system) را در مقابل دستور زبان به معنای "نظریه هایی برای تجربه انسانی" را تعبیر به معنا می کند (ر.ک به Halliday & Matthissen, 2004). به عبارت دیگر "دستورمندی" را در مقابل "متن مندی" قرار می دهد و استدلال می کند که در فرایند آموزش زبان، در صورت رجوع دادن زبان آموز به "دستور زبان" (همانطوری که روش های فراگیری زبان دوم SLA، این امر را تحت عنوان توجه به صورت زبانی توصیه می کنند)، دستور زبان باید در چارچوب نوع دوم یعنی "متن مندی" تعریف شود. در ادامه، آثار و نوشته های قبلی در این زمینه (ر.ک به Lotfipour Saedi 2015, 2016, 2019) مقاله حاضر مفهوم "متن مندی" و نظام متونی را، و اینکه ادراک این

**راهکارهای اجتماعی-منظورشناختی، واژگانی-دستوری، و شناختی در فهم منظورشناختی زبان
انگلیسی: راهکارهای مورد استفاده ی زبان آموزان ایرانی پسر و دختر**

علی مال میر

دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، ایران

علی درخشان

دانشگاه گلستان، ایران

توانش منظورشناختی از همان بدو مطرح شدنش، به طور مفصل مورد مطالعه قرار گرفته است. اما بیشتر این مطالعات بر موضوع تولید منظورشناختی و کنش های کلامی تمرکز داشته و درک و فهم منظورشناختی تقریباً مورد غفلت واقع شده است. نبود مطالعات کافی در مورد راهکارها و فرآیندهای درک و فهم منظورشناختی در زبان خارجه هم صدق می کند. بنابراین، تحقیق حاضر تلاش کرده است که به مطالعه راهکارهای درک و فهم منظورشناختی مورد استفاده زبان آموزان ایرانی در زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه بپردازد. مشارکت کنندگان شامل ۴۰ (۲۰ نفر مرد و ۲۰ نفر زن) دانشجوی سال سوم و چهارم رشته آموزش و مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) در شهر قزوین بودند که پس از آزمون تافل از بین ۹۰ زبان آموز انتخاب شدند. سه ابزار برای جمع آوری داده ها به کار رفت. نخست، آزمون منظورشناختی با اعتبار بالا (تاج الدین و احمدی صفا، ۲۰۱۰) به مشارکت کنندگان داده شده و همزمان با پاسخ به سوالات تفکر زبان آموزان در مصاحبه ثبت و ضبط شد. سپس در پایان این مصاحبه ها، مصاحبه کوتاهی درباره نحوه تفکر زبان آموزان در پاسخ به آزمون منظورشناختی برگزار و و ضبط شد. نتایج به دست آمده از تحلیل آماری توصیفی و استنباطی سه دسته از راهکارها را مشخص ساخت: راهکارهای اجتماعی-منظورشناختی، واژگانی-دستوری، و شناختی. مهم ترین راهکارهای اجتماعی-منظورشناختی شامل جنبه های ادب، رسمی بودن کلام، مستقیم بودن یا غیر مستقیم بودن کلام، فاصله اجتماعی و روابط قدرت بودند. راهکارهای واژگانی-دستوری دومین نوع از راهکارهای درک و فهم منظورشناختی بودند. زبان آموزان هم از راهکارهای پردازش جزء به کل و هم کل به جزء استفاده کردند، یعنی هم از دانش اجتماعی-منظورشناختی و هم از سرنخ های متنی برای درک معنای منظورشناختی سود جستند. جنسیت نقش معناداری در استفاده از سه نوع راهکارها نداشت. طبق یافته های این تحقیق، معلمین زبان انگلیسی می توانند به طور صریح بر آموزش و تقویت این راهکارهای تمرکز نمایند و درک و فهم منظورشناختی زبان آموزان را ارتقاء دهند.

کاوش باورها و رفتار کلاسی یک معلم انگلیسی به عنوان زبان خارجی در تدریس مباحث موضوعی

در سرزمین چین

ونگ لن

ریکی لم

دانشگاه بپ تیست هنگ کنگ، هنگ کنگ

تحقیقات در مورد باورها و رفتار کلاسی معلمان انگلیسی به عنوان زبان خارجی برای اثربخشی تدریس مهم است. این مقاله یک مطالعه موردی است که به بررسی و مقایسه همگرایی ها و اختلافات بین باورهای بیان شده یک معلم انگلیسی به عنوان زبان خارجی و رفتار کلاسی مشاهده شده مربوط به آموزش یک دوره مباحث موضوعی مبتنی بر گفتار زبان دوم پرداخته است. در سرزمین چین، مباحث موضوعی یک دوره واحد محور است که بر پرداختن به هر دو طرف یک موضوع و همچنین دیدگاه های مختلف مربوط به آن متمرکز است. این دوره برای رشته های انگلیسی اجباری و یک دوره اختیاری برای رشته های غیر انگلیسی است. یافته ها حاکی از آن است که معلم به طور کلی آنچه را که اعتقاد داشت در کلاس های درس در عمل نشان میداد. اگرچه برخی اختلافات وجود داشته است، اما دلایل آن مربوط به بافت تدریس و همچنین عوامل یادگیرنده مانند عدم آمادگی آنها و سطح مهارت زبان آنها است. این یافته ها همچنین نشان می دهد که این معلم علاوه بر اعتقادات آموزشی، بسیاری از باورهای مشترک آموزشی را نیز در خود داشته است که برای آموزش مباحث موضوعی مانند تفکر انتقادی و تفکر منطقی بسیار اساسی است. نتایج حاکی از الزام آن دارد که معلمان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به طور منظم روابط بین اعتقادات خود و اقدامات کلاسی را از طریق فعالیت تاملی بررسی کنند تا بتوانند نظارت بهتری در رفتار روزانه خود داشته باشند.

تاثیر همیاری مدرس و گفتمان مشارکتی همتایان بر تولید کنش های گفتاری در گروه های هم سطح**و غیر هم سطح****زهرا فاخر عجب شیر****فاطمه پناهی فر****دانشگاه بناب ، ایران**

اخیراً، حوزه آموزش کاربردشناسی شاهد تغییر پارادایم از رویکردهای شناختی به سوی رویکردهای اجتماعی بوده که اغلب حول مفاهیمی نظیر گفتمان مشارکتی و نظریه فرهنگی-اجتماعی می چرخند. پژوهش حاضر با بهره گیری از مفهوم گفتمان مشارکتی به بررسی تاثیر همیاری مدرس و گفتمان مشارکتی همتایان بر تولید کنش های گفتاری درخواست و عذرخواهی می پردازد. همچنین، تاثیر جفت های هم سطح (با توانایی مشابه در سطح زبان) و غیر هم سطح (با توانایی متفاوت در سطح زبان) در طول گفتمان مشارکتی بر تولید کنش های گفتاری بررسی شده است. برای این منظور، سه کلاس دست نخورده در سطح متوسط زبان انگلیسی به طور تصادفی به سه گروه همیاری مدرس (TS)، گفتمان مشارکتی همتایان (PCD) و گروه کنترل تقسیم شدند. گروه PCD بر اساس نمرات پیش آزمون کاربرد شناسی به جفت های هم سطح و غیر هم سطح تقسیم شدند. مداخله ۱۱ جلسه به طول انجامید که هر جلسه شامل آموزش فراکاربردشناسی و به دنبال آن فعالیت های حل مساله متمرکز بر کاربردشناسی بود. درحین انجام فعالیت ها، در حالی که گروه TS همیاری معلم را دریافت می کرد، هر جفت در گروه PCD با یکدیگر در جهت انجام فعالیت همکاری می کردند. نتایج تحلیل واریانس (ANOVA) و آزمون تی نمونه های مستقل (Independent Samples t-test) برتری گروه PCD را بر گروه TS نشان داد. همچنین، جفت های غیر هم سطح نسبت به جفت های هم سطح عملکرد بهتری داشتند. یافته ها حاکی از پتانسیل میانجیگری همتایان در فراگیری کاربردشناسی زبان دوم بوده و به بهبود دانش کاربردشناسی در نتیجه گروه بندی دانشجویان به صورت جفت های غیر هم سطح اشاره دارد.

آیا دانش آموزان احساس می کنند که به درستی ارزیابی می شوند؟**علی ایشیک****دانشگاه ایستنبیه، ترکیه**

از آنجا که هر یک از زبان آموزان در معرض ارزیابی قرار می گیرند، ارزیابی صحیح و معتبر نقش مهمی در آموزش زبان های خارجی دارد. این مطالعه متمرکز بر چگونگی درک دانش آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی از ارزیابی در بافت

ترکیه می باشد. ۴۸۱ دانش آموز و دانشجوی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی از ۲۴ مدرسه سطح کی-۱۲ و ۸ دانشگاه در این مطالعه شرکت کردند. طرح پژوهش از شیوه مختلط بهره برد و داده ها از طریق پرسشنامه، مصاحبه متعاقب و مشاهده جمع آوری شد. نتایج نشان داد که دانش آموزان از شیوه های ارزیابی رضایت ندارند و احساس نمی کنند که ارزیابی درستی از آنها صورت می گیرد. همچنین مشاهده شد که هنگام ارزیابی دانش آموزان انجام از رویکرد سنتی با تمرکز بر خصوصیات رسمی انگلیسی استفاده میشود. علاوه بر این، یافت شد که کیفیت ارزیابی در مدارس پایین است و به عنوان یک الزام رسمی برای نمره دادن به دانش آموزان کلاس در نظر گرفته شده است. در بخش پایانی مقاله، ایده هایی برای ارزیابی موثر پیشنهاد شده است

تأثیر برنامه ریزی زمانی در سه موقعیت متفاوت بر پیچیدگی، دقت و سلاست نوشتار فراگیران ایرانی

زبان

انگلیسی

علی محمد فضیلت فر

فروغ کثیری

محمد نوبخت

دانشگاه یزد، ایران

مطالعه حاضر به بررسی تأثیرات متفاوت سه سناریوی مختلف زمان برنامه ریزی (یعنی ۰ دقیقه، ۱۰ دقیقه و ۲۰ دقیقه) تحت سه نوع موقعیت متفاوت: (۱) ارائه موضوع، (۲) ارائه موضوع و ایده ها، و (۳) ارائه موضوع، ایده ها و ساختارهای کلی می پردازد. این نوع طراحی به شناخت هر چه بهتر سه عنصر عمده پیچیدگی متنی، دقت دستوری و سلاست زبانی در نوشتار فراگیران زبان دوم کمک می نماید. صد و هشت شرکت کننده زن و مرد به صورت تصادفی در سه شرایط زمانی قرار داده شدند، به صورتی که هر کدام دارای ۳۶ عضو باشند. هر گروه زمانی، خود به سه گروه کوچکتر ۱۲ نفره تقسیم شده به نحوی که هر گروه تحت یکی از سه نوع موقعیت زبانی فوق الذکر به فعالیت پرداختند. نتایج مقایسه ای گروه های مزبور که به نوشتن استدلالی اهتمام ورزیدند، آشکار نمود که برنامه ریزی زمانی به صورت معنا داری بر پیچیدگی متون تأثیر می گذارد، و نویسندگان در گروه

برنامه ریزی زمانی ۲۰ دقیقه ای متون پیچیده تری را در مقایسه با گروه های بدون برنامه ریزی زمانی تولید می کنند. اگرچه، سه موقعیت تعریف شده و همچنین تعامل بین زمان برنامه ریزی و و این سه موقعیت هیچ تأثیر معناداری بر سه عنصر پیچیدگی متنی، دقت دستوری و سلاست زبانی در بر نداشت ولی در هر سه موقعیت بر دقت کلی عملکرد نویسندگان اثر گذار بوده است. مقایسات زوجی نشان داد که درموقعیت موضوع، ایده ها و ساختارهای کلی (موقعیت ۳) درمقایسه با ارائه موضوع (موقعیت ۲) فراگیران دقت نسبی بیشتری در نوشتار خود نشان داده اند. یافته های این مطالعه می تواند نتایج مفیدی را برای مربیان زبان و زبان آموزان در توسعه کیفیت نوشتار خود، به ویژه، با توجه به سه گانه های پیچیدگی، دقت و سلاست در بر داشته باشد، و براهمیت زمان برنامه ریزی قبل از فعالیت نوشتار و تاثیر آن بر سطح پیچیدگی متون نگارش یافته فراگیران مهر تایید بگذارد.

استفاده دانشجویان زبان انگلیسی از استراتژی جستجوی اطلاعات انگلیسی آنلاین

چن کیت زو-چینگ چن

دانشگاه فناوری چائویانگ، تایوان

هدف از این مطالعه بررسی استراتژیهای جستجوی اطلاعات انگلیسی آنلاینی می باشد که دانشجویان انگلیسی به عنوان زبان خارجی مورد استفاده قرار می دهند. پیشینه و ویژگی های هر دانشجو نیز مورد بررسی قرار گرفت تا مشخص شود که آیا تأثیری بر استراتژی های جستجوی دانشجویان می گذارند یا نه. در این مطالعه از شکل تجدید نظر شده پرسشنامه استراتژی جستجوی اطلاعات آنلاین طراحی شده توسط سای (۲۰۰۹) استفاده شده است. این پرسشنامه میان تعداد ۵۳۷ دانشجو از یازده دانشگاه تایوان توزیع شد. نتایج نشان داد که پاسخ دهندگان از استراتژی های جستجوی اطلاعات انگلیسی آنلاین به میزان متوسط استفاده می نمایند. علاوه بر این، تفاوت معنی داری در نحوه استفاده دانشجویان از استراتژی های جستجوی اطلاعات انگلیسی آنلاین در بهبود بخشیدن به توانایی خواندن انگلیسی، اهدافشان برای خواندن آنلاین و مدت زمانی که بصورت آنلاین سپری می کنند، وجود دارد. علاوه بر این، بر خلاف یافته های قبلی، در استفاده از استراتژی های جستجوی اطلاعات انگلیسی آنلاین بین زنان و مردان تفاوت معنی داری یافت نشد. در نهایت، اکثر دانشجویان از استفاده از راهکارهای منحرف کننده

اجتناب می‌کردند. این تحقیق اطلاعاتی را ارائه می‌دهد که ادبیات موجود در مورد استراتژی‌های جستجوی اطلاعات انگلیسی آنلاین را برای دانشجویان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را تکمیل مینماید.

اعتلای آموزش انسان گرایانه: تاثیر بازخوردهای اصلاحی بر مشارکت شناختی، عاطفی، و رفتاری،

انگیزه و یادگیری زبان فراگیران زبان انگلیسی

افسانه غنی زاده

آذین امیری

صفورا جاهدی زاده

دانشگاه بین‌المللی اما رضا (ع)، ایران

مطالعه حاضر به واکاوی تاثیرات بازخورد اصلاحی معلمان به عنوان مصداق آموزش انسان گرایانه پرداخته است. به صورت خاص، این تاثیرات در حوزه مشارکت کلاسی، انگیزه درونی، و موفقیت زبان آموزان مورد بررسی قرار گرفته‌اند. این مطالعه در یک مؤسسه زبان در مشهد، ایران انجام شد. جامعه آماری شامل ۴۲ زبان آموز خانم با سطح زبانی پیشرفته بود. به منظور بررسی تاثیر بازخورد اصلاحی بر مشارکت، انگیزه ی درونی، و پیشرفت زبان آموزان، از رویکرد تلفیقی متشکل از روشهای کمی (آزمایشی) و کیفی (مصاحبه و مشاهده) استفاده شد. شرکت کنندگان به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. خطاهای صحبت کردن شرکت کنندگان در گروه آزمایش با سه روش بازخورد اصلاحی شامل تصحیح توسط همتایان، استخراج، و تکرار اصلاح شد. در حالی که خطاهای صحبت کردن شرکت کنندگان در گروه کنترل مستقیماً توسط معلم اصلاح شد. برای سنجش انگیزه درونی، از پرسشنامه MSLQ (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) استفاده شد. مشارکت زبان آموزان از طریق مقیاس ابزار-مدرسه تعیین شد، که جنبه‌های رفتاری، عاطفی، و شناختی مشارکت تحصیلی را ارزیابی می‌کند (فردریکس، بلومفلد، فریدل، و پاریس، ۲۰۰۵). از آزمون بابل برای ارزیابی مهارت زبان استفاده شد. برای بررسی تاثیر بازخورد اصلاحی بر انگیزه ی درونی، آزمون تی مستقل اجرا شد. نتایج، اثربخشی بازخورد اصلاحی را در افزایش انگیزه درونی اثبات کرد. از تحلیل واریانس چند متغیری بین گروهی یک طرفه (MANOVA) برای بررسی نقش بازخورد اصلاحی در مشارکت شناختی، رفتاری، و عاطفی استفاده شد. مشخص شد که هر سه نوع مشارکت تحت تاثیر قرار گرفته و بیشترین تفاوت در مشارکت عاطفی و کمترین تفاوت در مشارکت رفتاری مشاهده شد. در مورد پیشرفت زبان، نتایج حاکی از آن است که بازخورد اصلاحی در گروه آزمایش باعث موفقیت زبانی بیشتر می‌شود. بیست و پنج درصد از کل شرکت کنندگان پس از پایان دوره مصاحبه شدند. یافته‌های تحلیل شده از طریق نرم افزار MAXQDA مطابق با نتایج مرحله کمی بود.

نظام چطور به زبان آموز امکان می دهد تا متن مورد مطالعه را درک نماید مورد بحث قرار داده و مثال هایی را در زمینه کنش های تسهیل گر فرایند فراگیری زبان دوم در کلاس ارائه می دهد.

بازخورد اصلاحی نوشتاری مستقیم با توضیح زبانشناسی: بررسی توان تحلیل زبانی

حسین بزرگیان

علی یزدانی

دانشگاه مازندران، ایران

در تلاش برای افزودن به مجموعه فعلی تحقیقات درباره بازخورد اصلاحی کتبی، تحقیق فعلی یک مطالعه ۹ هفته ای را گزارش میکند که در ابتدا بر تأثیر بازخورد اصلاحی نوشتاری مستقیم بر استفاده زبان آموزان از حرف تعریف انگلیسی در نوشتن آنها تمرکز داشت و سپس تأثیر افزودن توضیحات زبانی به این نوع بازخورد اصلاحی را بررسی کرد. و در آخر، تأثیر توان تحلیل زبانی را به عنوان یک عامل تفاوت فردی زبان آموزان بر پیشرفت زبان از طریق بازخورد اصلاحی بررسی می شود. در این راستا، این مطالعه از یک طرح تحقیقی که شامل پیش آزمون، پس آزمون، و پس آزمون تأخیری می باشد استفاده کرد و شامل ۵۷ زبان آموز ۱۵ تا ۱۸ ساله ایرانی در سطوح متوسط زبانی و در سه کلاس کامل می باشد، که به طور تصادفی در گروه های زیر قرار گرفتند: فقط بازخورد اصلاحی مستقیم، بازخورد اصلاحی مستقیم با توضیح زبانشناسی و گروه کنترل. در ابتدا، یافته ها اثرات مثبتی را برای بازخورد اصلاحی نوشتاری مستقیم که به نوشتن دانش آموزان ارائه شد نشان داد، اگرچه پیشرفت کوتاه مدت آن مشهودتر و از نظر آماری قابل توجه بود. نتایج همچنین الگوی پیشرفت مثبتی در طول زمان برای زبان آموزانی که توضیحات زبانشناسی دریافت کرده اند، نشان داد که از ارائه چنین اطلاعاتی همراه با بازخورد اصلاحی نوشتاری در کلاسهای زبان پشتیبانی می کند. در نهایت، در پی ارائه توضیحات زبانشناسی به زبان آموزان دیده شد که توان تحلیل زبانی آن ها پیش بینی کننده پیشرفت های کوتاه مدت و فراگیری بلند مدت آن ها بود. یافته ها حاکی از آن است که توضیحات زبانی به عنوان بخشی از تصحیح نوشته های زبان آموزان شرایط را برای سطح بالاتری از درگیر کردن ذهن مساعد کرده و منجر به نتایج بهتر در یادگیری می شود.

بررسی روابط قدرت حاکم بین ناظرین کلاس و مدرسین زبان انگلیسی در ایران

حسام آغشته

دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر، ایران

سعید مهرپور

دانشگاه شیراز، ایران

عدم توازن قدرت در حوزه نظارت بر عملکرد مدرسین می تواند استقلال و حاکمیت مدرسین را از طرف ناظرین بر کلاس به شدت به چالش بکشد و منجر به مقاومت، اضطراب، ناامیدی و حتی خشم مدرسین شود. مطالعه حاضر به بررسی استفاده و سوء استفاده های احتمالی از قدرت در حوزه نظارت بر عملکرد مدرسین زبان انگلیسی در ایران می پردازد. این تحقیق قدرت در حوزه نظارت را از دیدگاه میشل فوکو (۱۹۹۱) و ساختگرایی اجتماعی لئو ویگوتسکی (۱۹۷۸) بررسی می کند. با استفاده از روش تحقیق ترکیبی، ناظرین و مدرسین زبان انگلیسی مورد مصاحبه قرار گرفته و جلسات بازخورد آنها ضبط شده و پرسشنامه ای نیز جهت بررسی درک آنها از روابط قدرت حاکم به اجرا درآمد. تحلیل عامل پرسشنامه منجر به دو عامل "سبک نظارت آمرانه" و "یکپارچه سازی روش تدریس" از طرف ناظرین شد. آزمون t مستقل هیچ تفاوتی بین درک ناظرین و مدرسین از روابط قدرت حاکم بر بین آنها نشان نداد. تجزیه و تحلیل مصاحبه ها و جلسات بازخورد نیز یافته های بالا را تایید کرده و نشان دادند که ناظرین برای نظارت بر عملکرد مدرسین غالباً از سبک تجویزی استفاده می کنند، سبکی که کمترین قدرت و استقلال را برای مدرسین قائل است. ناظرین در این سبک نظارتی بیشتر از قدرت سازمانی و قدرت اعطای ارتقا استفاده کرده و کمتر از قدرت برآمده از دانش و تجربه ی خود بهره بردند که این خود باعث مقاومت مدرسین در برابر بازخوردها می شد. در آخر، تحقیق حاضر به ارائه راهبردهایی برای مدیریت موثر عدم توازن قدرت در حوزه نظارت می پردازد.

مدل سازی الگوی همبستگی بین روشهای مقابله با استرس، استراتژی های مدیریت کلاسی معلمان و

تأثیر آنها در موفقیت نهایی زبان آموزان

مهسا کلانتری پور

سیما مدیرخامنه

دانشگاه ارومیه، ایران

توانایی معلمان در انتخاب استراتژی های مناسب در مدیریت کلاس درس به نظر می رسد که نقش تعیین کننده ای در رضایت از یادگیری و به تبع آن، دستاورد مهم پیشرفت تحصیلی را برای دانشجویان داشته باشد. با این حال، هنوز مشخص نیست که کدام عوامل بعنوان مثال، سبک مقابله با استرس، این نوع ارتباط را تحت تاثیر میگذارد. علاوه بر این، میزان ارتباط بین این

متغیرها تاکنون بررسی نشده است. در این پژوهش تلاش شده است شیوه های مدیریت کلاس و سبک های مقابله ۱۵۲ مدرس زبان انگلیسی ایرانی شناسایی شود و ارتباط بین این دو در ارتباط با دستاورد نهایی، یادگیری زبان، ۳۷۵ دانشجوی زبان بررسی شود. بدین منظور، دو مقیاس تکنیک های مدیریت کلاس درس و مقابله لوییس (۲۰۰۱) بین معلمین-شرکت کننده توزیع شد. نتایج نشان داد که معلمان بیشتر از استراتژی های مثبت استفاده می کنند؛ و از میان سبک های مدیریت و مقابله، تکنیکهای حل مسائل و حفظ آرامش در مقایسه با مقولات منفی به ترتیب بیشترین استفاده را داشته اند. علاوه بر این، نتایج مدل سازی معادلات ساختاری، تاثیر مثبت مدیریت کلاس و سبک های مقابله معلمان بر یادگیری زبان آموزان را نمایان کرد. با این حال، سبک های مقابله بر ارتباط بین مدیریت کلاس درس معلمان و دستاوردهای نهایی یادگیرندگان تاثیر مداخله گری نداشتند. در پایان، یافته های مربوط به مدیریت موثر معلمان در کلاس درس در رابطه با عملکرد تحصیلی بهتر یادگیرندها و پیامدهای آن برای تحقیقات آینده مورد بحث قرار گرفته است.

دلایل فرسودگی شغلی اساتید دانشگاه ایرانی در رشته ی آموزش زبان انگلیسی: مطالعه ی موردی

فرزاد سلحشور

دانشگاه شهید مدنی تبریز، ایران

فاطمه اسماعیلی

دانشگاه ارومیه، ایران

استرس محیط کار مانعی برای کارایی شغلی کارمندان می باشد، پدیده ای که از آن به عنوان فرسودگی شغلی یاد می شود. اخیراً، مطالعات زیادی در این راستا در محیط های آموزشی، بالاخص در سطوح ابتدایی انجام شده که ضرورت بررسی مساله در سطوح بالاتر را آشکار کرده است. بر این اساس، مطالعه ی کنونی به دلایل فرسودگی شغلی دو مدرس دانشگاه ایرانی در رشته ی زبان انگلیسی پرداخته است. آنالیز داده های مصاحبه و مفاهیم به دست آمده نشان میدهد که فرسودگی شغلی شرکت کننده ها مرتبط با پنج دلیل میباشد که عبارتند از: خواسته های نهادی، مشکلات بین فردی، چشم اندازهای ناسازگار، عدم انگیزه دانشجویان و عدم حمایت های نهادی. بررسی هر یک از این مفاهیم نشان میدهد که هر کدام از این عناصر تا چه حدی میزان فرسودگی شرکت کننده ها را تحت تاثیر قرار می دهند.

درک دانش آموزان از قوی ترین و ضعیف ترین استراتژی های تدریس انگیزشی در کلاس های

انگلیسی برای اهداف ویژه

مولودین لتفی اشرف

دانشگاه ایرلانگا، اندونزی

مطالعات متعددی اهمیت انگیزه را در یادگیری انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی بررسی کرده اند. با این حال، فقط چند مطالعه بر برنامه های انگلیسی برای اهداف ویژه متمرکز شده اند. مطالعه حاضر درک دانشجویان از استراتژی های تدریس انگیزشی در کلاس های انگلیسی برای اهداف ویژه را بررسی می کند. یکصد و شصت و سه دانشجوی انگلیسی برای اهداف ویژه از یک دانشگاه دولتی در اندونزی در این مطالعه شرکت کردند. آنها پرسشنامه ای را تکمیل کردند که برداشت آنها را از قوی ترین و ضعیف ترین استراتژی های تدریس انگیزشی منعکس می کند. روش مورد استفاده، آمار توصیفی بود. برای تجزیه و تحلیل داده ها از بسته آماری علوم اجتماعی استفاده شد. نتایج نشان می دهد که دانش آموزان انگلیسی برای اهداف ویژه شیوه های آموزشی که محیط راحت و لذت بخشی برای آنها ایجاد می کند را به عنوان انگیزشی ترین ترجیح می دهند. از طرف دیگر، آنها استراتژی های تدریسی که مربوط به فعالیت ها و تکالیف بودند را به عنوان کم انگیزشی ترین راهکارها درک می کردند. انتظار می رود نتایج این مطالعه به معلمان کمک کند تا استراتژی های مناسبی را به کار گیرند که می تواند به دانش آموزان کلاس های انگلیسی برای اهداف ویژه انگیزه دهد.