

## A Meta-Analysis on the Instructed Second Language Pragmatics for the Speech Acts of Apology, Request, and Refusal in an Iranian EFL Context

Vol. 13, No. 6, Tome 72  
pp. 461-510  
January & February  
2023

Farzaneh Shakki<sup>1</sup> , Jila Naeini<sup>\*2</sup> , Omid Mazandarani<sup>3</sup>  & Ali Derakhshan<sup>4</sup> 

### Abstract

Considering one of the earliest calls for applying pragmatics in second language, Kasper and Rose's (2002) study "Is Pragmatic Teachable?", pragmatic features have been analyzed during the last 20 years in EFL/ESL contexts. The amalgamation of studies has been conducted on many speech acts around the world within the last two decades, among which request, apology, and refusal are considered as the most-appreciated speech acts in Iran. The purpose of the present paper is to unravel the overall effectiveness of the intervention on the speech acts of request, apology, and refusal in an Iranian EFL context. To this aim, out of a total number of 80 studies, 57 papers were chosen based on the inclusion and exclusion criteria, which were coded for the analysis. The results of the study revealed that the instruction of request, apology, and refusal is effective and generated a mean of ( $g = 1.43$ ) which is significant, reflecting a quite large gain of instruction. The paper concludes with pedagogical implications and suggestions for future studies.

**Keywords:** meta-analysis; pragmatics; instruction; request; apology, refusal

Received: 13 October 2021  
Received in revised form: 23 November 2021  
Accepted: 12 December 2021

1. Department of English Language Teaching, Aliabad Katoul Branch, Islamic Azad University, Aliabad Katoul, Iran; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2253-0876>
2. Corresponding author: Department of English Language Teaching, Aliabad Katoul Branch, Islamic Azad University, Aliabad Katoul, Iran, *E-mail: naeini.j@gmail.com*
3. Department of English Language Teaching, Aliabad Katoul Branch, Islamic Azad University, Aliabad Katoul, Iran; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9788-1745>
4. Associate Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, Golestan University, Gorgan, Iran; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6639-9339>

It is about four decades that pragmatics has been at the center of constant theoretical and empirical attention among the theoretician and practitioners around the world (Derakhshan & Shakki, 2021). In order to appropriately construct and reconstruct the meaning of the spoken and written utterances, speakers need to have shared background knowledge. Hence, it may be a burden for a person to convey what she/he intends to communicate in a way that enables the interlocutors to find out what was intended.

In a nutshell, teaching and assessing pragmatics are justified on the ground that language learners may encounter difficulties to produce and comprehend language appropriately due to cross-cultural mismatches regarding the linguistic and social appropriacy of the target language norms, and the negative pragmatic transfer from their L1 to L2, to just name a few (Shakki et al., 2021). More importantly, among those studies which have investigated pragmatic instruction (Derakhshan, 2014; Derakhshan & Arabmofrad, 2018; Derakhshan & Eslami Rasekh, 2015, 2020; Derakhshan & Shakki, 2020a; Derakhshan et al., 2020; Jeon & Kaya, 2006; Kasper & Rose, 1999, 2002; Kasper & Roever, 2005; Martínez-Flor & Alcón-Soler, 2005; Plonsky & Zhuang, 2019), none thoroughly synthesized the empirical studies on pragmatics to find the lacuna regarding teachability of the pragmatics.

The amalgamation of mentioned studies has been conducted on many speech acts, among which request, apology, and refusal are recognized as the most-appreciated speech acts in Iran. Due to the lack of adequate meta-analyses on the effectiveness of L2 pragmatic instruction (Derakhshan & Shakki, 2021; Shakki et al., 2021), which is under-researched in the Iranian EFL context, this study aimed to meta-analyze the body of research in L2 pragmatic instruction to check its effectiveness. Considering the substantial prominence of ILP in learning and teaching in EFL contexts, the purpose of the present study, as far as meta-analysis is concerned, is to summarize the magnitude and directions of the effects obtained in a series of empirical

studies. The aim is to identify the effectiveness of teaching methods in the instruction of pragmatics in an Iranian context.

Apology, request, and refusal are the speech acts that were investigated in the present study. More specifically, the present study was an attempt to pursue the effectiveness of teaching L2 pragmatics, particularly the speech acts of request, apology, and refusal to EFL learners in an EFL context like Iran. Following a comprehensive search, 80 studies were found to be coded based on the inclusion/exclusion criteria, and in the aggregate, 98 effect sizes reported from the 57 original studies generated a mean of ( $g = 1.43$ ) which is significant, reflecting a quite large gain of instruction.

Despite the fact that this study may divulge several findings and implications in the field of teaching and learning of pragmatics, like any other study undertaken so far, the present study is not exempt from limitations as well as delimitations which are enumerated. One limitation is the lack of transparency and subjectivity inherent in this approach. Various reviewers might use different criteria to decide which studies should be included in their review, they may come to contradictory results and opposite conclusions. The second limitation is that the process of the analysis becomes hard and eventually untenable as the number of studies increases whereas a reviewer may be able to synthesize data from a few studies in his/her head. Some of the important studies may be ignored during the data collection, and it can be considered as another limitation. A common limitation of meta-analysis is that researchers combine different sorts of studies (apples and oranges) in the same analysis, so it leads to the argument that the summary effect will ignore possibly important differences across studies. There are still some unpublished studies lying dormant in the researchers' filing cabinets contributing to the use of the term file drawer problem for meta-analysis which were not included in the current study.

The first delimitation refers to those dimensions of pragmatics that were not included in this investigation. Since pragmatic knowledge includes many

more dimensions in each component like speech acts, politeness principles, deixis, conversational structure, presupposition, implicatures, routines, and so on. The present study tried to include the most influential components in ILP which are speech acts, among which request, apology, and refusal were selected to be investigated in this study. Although there appears to be a large amount of research in ILP, the studies which were published between 2000 and early 2020 were included in the present study. One conspicuous delimitation is the number of studies in which instruction was employed and the ones which do not implement instruction were removed from the study. The primary subcategories based on which the current study was conducted can also be extended and other moderator variables can be scrutinized.

Conducting this study brings some implications and suggestions for the researchers whose area of interest is L2 pragmatics. The results may have pivotal pedagogical implications for L2 pragmatics and future research. One of the tremendous implications of this study is that while searching for the speech acts, surprisingly, there were some speech acts that have received no attention such as congratulations, condolences, threats, and challenges, so the researchers may use these untouched areas of English pragmatic instruction for their future studies. The other implication is that the teachers would be able to utilize the most effective treatment types, which led to better performance, comprehension, and production, and they also should take care of other factors such as gender, age, and proficiency level of the learners to have better outcomes. The findings of the present study may be useful for researchers whose area of interest is pragmatics, particularly the speech acts to check the moderator variables which are helpful and predictor in teaching the speech act of request, apology, and refusal.



دوماهنامه بین‌المللی

۱۳، ش ۶ (پیاپی ۷۲)، بهمن و اسفند ۱۴۰۱، صص ۵۱۰-۴۶۱

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.141.3>

## فراتحلیلی برآموزش منظورشناسی زبان دوم برای کنش‌های گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع در ایران

فرزانه شکی<sup>۱</sup>، ژیلا نایینی<sup>۲\*</sup>، امید مازندرانی<sup>۳</sup>، علی درخشان<sup>۴</sup>

۱. گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد علی‌آباد کتول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی‌آباد کتول، ایران

۲. گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد علی‌آباد کتول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی‌آباد کتول، ایران

۳. گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد علی‌آباد کتول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی‌آباد کتول، ایران

۴. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۲۱

### چکیده

پس از تحقیق مروری که توسط شکی و همکارانش در سال ۲۰۲۰ انجام شد، نتایج حاکی از آن بود کنش‌های گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع در ایران بسیار آموزش‌پذیر و پرتعداد هستند. از آنجایی که فراتحلیل‌ها به‌عنوان یک روش آماری جدید به بررسی میزان تأثیرگذاری متغیرها می‌پردازند و بدین جهت که تاکنون تحقیقی در بررسی کنش‌های گفتاری مذکور در ایران انجام نشده است، پژوهش حاصل بر مطالعات انجام‌شده در طول دو دهه گذشته تمرکز کرده است. بنابراین هدف مقاله حاضر، آشکارسازی میزان اثربخشی آموزش بر این کنش‌های گفتاری پرتکرار یعنی درخواست، عذرخواهی و امتناع در ایران است. بدین منظور، از مجموع هشتاد مطالعه یافت‌شده در ایران، ۵۷ مقاله براساس معیارهای نویسندگان، انتخاب و برای تجزیه و تحلیل کدگذاری شدند. نتایج مطالعه نشان داد که آموزش درخواست، عذرخواهی و امتناع در محیط ایران بسیار مؤثر است و میانگین ( $g = 1.43$ ) معناداری را گزارش داده است که نشان‌دهنده سهم بزرگ آموزش در زمینه منظورشناسی است. این مقاله با پیشنهاداتی برای مطالعات آینده به پایان می‌رسد.

واژه‌های کلیدی: فراتحلیل، منظورشناسی، آموزش، درخواست، عذرخواهی، امتناع.

E-mail: naeini.j@gmail.com

\* نویسنده مسئول مقاله:

## ۱. مقدمه

از چند دهه گذشته، منظورشناسی خود را به منزله یکی از مهم‌ترین اصول تحقیق نشان داده و اساس نظری خود را در فلسفه زبان بنا کرده است. فراگیران یک زبان دوم در یادگیری منظورشناسی مشکلات بسیاری را تجربه می‌کنند که بیشتر به دلیل پیچیدگی منظورشناسی در تمرکز بر مواردی فراتر از دستور و قواعد است. علاوه بر این، برخلاف کودکانی که فراگیری منظورشناسی وزبانی آن‌ها به‌طور هم‌زمان رشد می‌کند، فراگیران بزرگسال به دلیل تداخل زبان اول در فرایند رشد منظورشناسی با چالش‌های زیادی روبه‌رو می‌شوند. از سویی دیگر، فراتحلیل به‌منزله عاملی بسیار برجسته توسط گلس<sup>۱</sup> (1976) ابداع شد که به بررسی کمی تحقیق درمورد تأثیر یک روش خاص بر متغیر اشاره دارد. هدف هر فراتحلیل جمع‌بندی و افزودن دانش جدید است. علاوه بر این، توضیح یافته‌های هر مطالعه را از طریق شاخص عددی اندازه اثر ارائه می‌دهد و این برآوردها را با هم ترکیب می‌کند تا در مطالعات ابتدایی به نتیجه برسند.

باتوجه به اهمیت قابل‌توجه منظورشناسی در یادگیری و آموزش در محیط ایران (Derakhshan & Shakki, 2021)، هدف از مطالعه حاضر، تا آنجا که به فراتحلیل مربوط می‌شود، خلاصه کردن میزان و اندازه اثرات به‌دست آمده در یک سری مطالعات تجربی است. هدف شناسایی اثربخشی آموزش است و درخواست، عذرخواهی و امتناع، کنش‌های گفتاری هستند که در مطالعه حاضر مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

مطالعه حاضر خصوصاً تلاشی برای پیگیری سؤال زیر بود:

۱. اثربخشی آموزش منظورشناسی زبان دوم، به‌ویژه کنش‌های گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع در زبان‌آموزان زبان دوم در محیط ایران چه میزان است؟

## ۲. پیشینه مطالعه

باتوجه به مزیت‌های فراتحلیل نسبت به رویکردهای قبلی (روش شمارش آراء، روش «تجمع مقادیر P» و روش روایی)، فراتحلیل به‌منزله روش جدید تحقیق در نظر گرفته شده است. پس از مطالعه نهایی نوریس و اورنگا<sup>۲</sup> (2000) درمورد اثربخشی آموزش زبان دوم، برتری

فرا تحلیل نسبت به سایر روش‌های تحقیق به رسمیت شناخته شده است. تاکنون تعدادی از مطالعات از طریق فرا تحلیل روی موضوعات مختلف مانند بازخورد اصلاحی (Li, 2010; Russell & Spada, 2006; Yousefi & Nassaji, 2019) اثربخشی تعامل مذاکره در فراگیری زبان دوم (Mackey & Goo, 2007)، روایی سازه استعداد زبان (Li, 2016)، تکلیف (Plonsky et al., 2020)، رویکرد نوشتار فرایندی (Graham et al., 2012)، کنش گفتاری درخواست (Derakhshan & Shakki, 2021)، کنش گفتاری عذرخواهی (Shakki et al., 2021) و آموزش متمرکز بر دستور (Kang et al., 2019) انجام شده است. با این حال، هنوز هیچ فرا تحلیلی به صورت یکجا در مورد آموزش منظورشناسی در هر سه کنش گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع در محیط ایران انجام نشده است.

پس از سخنرانی عمومی کاسپر<sup>۳</sup> (1996) که الهام بخش تحقیق در مورد اثربخشی آموزش منظورشناسی بود، چند مطالعه مروری و فرا تحلیلی در این مورد انجام شد. برای مثال، نوریس و اورتگا (2000)، از ۴۹ نمونه منتشر شده از ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۸ برای تمرکز بر فرم و این دست مطالعات استفاده کردند. آن‌ها یافتند که آموزش متمرکز زبان دوم و گروه‌های تدریس صریح مؤثرتر از موارد مشابه دیگر هستند. این یک فرا تحلیل بود که بر روی اثربخشی آموزش زبان دوم انجام شد. اولین فرا تحلیلی که بر روی آموزش منظورشناسی زبان دوم انجام شد، حدود شانزده سال پیش توسط جئون و کایا<sup>۴</sup> (2006) با استفاده از سیزده مطالعه قبل از سال ۲۰۰۳ منتشر شد. نتایج در مورد رابطه بین روش‌های آموزشی مختلف، مدت زمان آموزش، و معیارهای نتیجه و اثربخشی آموزش منظورشناسی زبان دوم در این تحقیق خیلی جامع و قانع کننده نبود و تعداد محدودی از مطالعات هم مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته بود. به همین ترتیب، تاکاهاشی<sup>۵</sup> (2010b) ۴۹ مطالعه را در مورد آموزش منظورشناسی بررسی کرد و طبق معمول بر برتری آموزش صریح بر آموزش ضمنی تأکید شد. با این حال، شواهد نشان می‌دهد که آموزش ضمنی هم ممکن است مزایای خاص خود را داشته باشد و برخی از جنبه‌های آن ممکن است به همان اندازه مؤثر باشد. تاکاهاشی همچنین پیشنهاد کرد که سطح مهارت و انگیزه بالاتر پیش‌نیاز ارتقای آموزش‌پذیری منظورشناسی است. مقاله مروری دیگری توسط تاگوچی<sup>۶</sup> (2015) در مورد توسعه آموزش منظورشناسی

در طول سه دهه گذشته انجام شد و وی از ۵۸ مطالعه که بر روی آموزش انجام شده بودند، استفاده کرد که براساس آن تأکید کرد که آموزش دادن مفیدتر از آموزش ندادن است. او ادعا کرد که آموزش صریح معمولاً مؤثرتر از آموزش ضمنی است، اگرچه که اگر آموزش ضمنی شامل فعالیت‌هایی درمورد توجه و پردازش باشد می‌تواند مفید واقع شود. از آنجایی که این تحقیق یک مرور بود و فراتحلیلی انجام نشده بود، بنابراین تحقیقات بیشتری لازم بود تا تغییرات و ثبات در یافته‌ها را ارزیابی کند.

به همین نحو، بدجی<sup>۷</sup> (2016) از ۲۴ مطالعه برای یافتن اثرات متمایز تکالیف آموزشی منظورشناسی زبان دوم مربوط به معیارهای تولید و درک منظورشناسی استفاده کرد. یافته‌ها نشان داد که مطابق با تکالیف آموزشی، اندازه‌های میانگین اندازه اثر تولید و درک منظورشناسی از کوچک به بزرگ تغییر می‌کند.

از سوی دیگر، در فراتحلیل شان پلانسی و ژوانگ<sup>۸</sup> (2019) از مجموع پنجاه مطالعه برای پاسخ به سؤالات زیر استفاده کردند: الف) اثربخشی کلی آموزش منظورشناسی زبان دوم چیست؟، ب) چه رابطه‌ای بین اثربخشی آموزش منظورشناسی و انواع متغیرهای تعدیل‌کننده ذیل وجود دارد؟ یافته‌های آن‌ها از فراتحلیل‌های قبلی که در آن اهمیت تدریس صریح بر تدریس ضمنی تأکید داشت، پشتیبانی می‌کند. آن‌ها دریافتند که آموزش منظورشناسی که فرصت‌هایی برای تمرین فراهم می‌کند مؤثرتر از آموزش بدون فرصت برای تمرین است و آموزش طولانی‌تر به‌طور کلی بهتر از آموزش‌های دیگر است. آن‌ها همچنین اظهار داشتند که سنجش‌هایی با نتیجه آزادانه مانند ایفای نقش، تأثیرات بیشتری نسبت به معیارهای نتیجه کنترل‌شده مانند سؤالات چندگزینه‌ای دارد. همانطور که آن‌ها اشاره کردند بدیهی است که مطالعه آن‌ها فاقد طرح‌ها و تحلیل‌های مختلف تحقیقاتی بود و خودشان پیشنهاد کردند روزی توسط مطالعات آینده انجام شود.

در همین راستا، یوسفی و نساجی<sup>۹</sup> (2019) بر ۳۹ مطالعه‌ای که از سال ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۶ درمورد تأثیر آموزش و بازخورد اصلاحی بر روی منظورشناسی زبان دوم منتشر شده کار کردند. نتایج آن‌ها گواه بر این بود که آموزش به‌کمک رایانه در مقایسه با آموزش حضوری تأثیرات بیشتری ایجاد می‌کند. در مطالعه ای دیگر نیز درخشان و شکی<sup>۱۰</sup> (2021) فراتحلیلی



را درمورد اثربخشی آموزش درخواست در محیط ایرانی انجام دادند. آن‌ها با استفاده از معیارهای ویژه انتخاب مقالات، هدف مطالعه اولیه را انتخاب و تجزیه و تحلیل اثربخشی آموزش در منظورشناسی زبان دوم را در محیط ایرانی تأیید کردند. آن‌ها همچنین دریافتند که جنسیت و روش تدریس را می‌توان به‌منزله متغیرهای تعدیل‌کننده برای این اثربخشی در نظر گرفت. نتایج این مطالعه، اندازه اثر بزرگ‌تری برای مردان نسبت به زنان، و آموزش صریح به‌جای تدریس ضمنی را نشان داد.

اخیراً، شکی و همکارانش (2021) به بررسی دوازده مطالعه که در آن‌ها کنش گفتاری معذرت‌خواهی مورد استفاده قرار گرفته بود پرداختند. نتایج تحقیق ایشان هم حاکی از آن بود که ضریب تأثیر متوسط و قابل‌توجهی برای آموزش معذرت‌خواهی در ایران وجود دارد و همانند سایر تحقیقات گذشته تدریس صریح نسبت به تدریس ضمنی برتری داشت. بررسی‌ها و فراتحلیل‌های فوق به‌طور دقیق عوامل مختلفی را در آموزش منظورشناسی و مؤثر بودن یا نبودن آن پوشش داده است. با توجه به تعداد محدود مطالعاتی که انتخاب کرده‌اند، و توجه اندک به یک فراتحلیل کامل در یک محیط خاص، مطالعه حاضر بر آن شد تا اثربخشی آموزش در منظورشناسی زبان دوم را برای هر سه کنش گفتاری درخواست، معذرت‌خواهی و امتناع در یک محیط ایرانی بررسی کند.

### ۳. مبانی نظری

#### ۳-۱. آموزش منظورشناسی

برای برقراری ارتباط موفق، افراد باید بفهمند چگونه می‌توانند منظور دیگران را متوجه شوند و چگونه در شرایط جدید از زبان انگلیسی به‌طور مناسب استفاده کنند، بنابراین به‌نظر می‌رسد نیاز به آموزش منظورشناسی امری ضروری است (Sánchez-Hernández & Alcón-Soler, 2020). همه زبان‌آموزان باید هنجارهای فرهنگی اجتماعی را آموزش ببینند تا مذاکره بهتری داشته باشند و بتوانند معنا را در متن تفسیر کنند. آموزش فراگیری زبان دوم در نتیجه آموزش زبان دوم و در کلاس درس اتفاق می‌افتد، اگرچه ممکن است شامل برخی از خودآموزی‌ها مانند استفاده از زبان مقصد در زندگی روزمره باشد. میزان کسب زبان دوم را می‌توان با کمک به زبان‌آموزان به‌منظور دستیابی به مهارت بالا در زبان مقصد

افزایش داد که نشان‌دهنده ارزش آموزش است.

براساس مطالعات اولیه در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، درمورد این‌که منظورشناسی قابل آموزش است و گروه‌های آموزش‌دیده اغلب از گروه‌های آموزش‌ندیده بهتر عمل می‌کنند اتفاق نظر وجود دارد (Kasper & Rose, 1999, 2002). به‌ویژه، در محیط EFL مانند ایران، آگاهی منظورشناسی در زبان‌آموزان باید افزایش یابد، زیرا آن‌ها به موقعیت‌های واقعی در زبان انگلیسی دسترسی ندارند (Derakhshan & Shakki, 2020b). تنها راه افزایش این آگاهی کلاس درس است و معلمان کسانی هستند که می‌توانند شرایط مناسب را فراهم کنند. به گفته الیس<sup>۱۱</sup> (2005)، هرچه ورودی بیشتر باشد، فرصت‌های تولید خروجی بیشتر و یادگیری زبان بهتر است. بنابراین، نقش حیاتی آموزش به‌منزله عاملی بازدارنده در سوءتفاهم انکارناپذیر است.

### ۲-۳. درخواست

در تعریفی ساده، درخواست کنش‌گفتاری تهدیدکننده است (Brown & Levinson, 1978) که در آن تخطی گوینده به آزادی شنونده در انجام و آزادی عمل قابل‌مشاهده است. درخواست ابتدا در مطالعه بلوم کولکا<sup>۱۲</sup> (1991) مورد توجه قرار گرفته شد و پس از آن، تحقیقات گسترده‌ای بر این کنش‌گفتاری تأکید کردند (Derakhshan & Arabmofrad, 2018; Malmir & Taji, 2021; Rose, 1999; Tajeddin & Bagherkazemi, 2014; 2018; Tajeddin et al., 2012; Trosborg, 1995). راه‌های گوناگونی برای درخواست مستقیم و غیرمستقیم به همه زبان‌ها در سرتاسر جهان وجود دارد. بلوم کولکا (1991) بیان کردند که سه استراتژی عمده در بیان هر درخواست وجود دارد: درخواست‌های مستقیم، درخواست‌های غیرمستقیم متعارف و درخواست‌های غیرمستقیم غیرمتعارف. در درخواست مستقیم که صریح‌ترین و مستقیم‌ترین شکل درخواست است، می‌توان با آگاهی از قواعد لغوی و دستوری، معنا را شناخت. این امر همچنین می‌تواند به‌صورت گزاره‌های اجرایی، امری یا خواسته بیان شود. از سوی دیگر، درخواست‌های غیرمستقیم متعارف، درخواست‌هایی هستند که در آن‌ها از قراردادهای زبانی ثابت استفاده می‌شود. این کنش‌های گفتاری نه‌تنها به اساس زبان نیاز دارند، بلکه نیازمند دانش قراردادهای کنش منظورشناسی

زبانی هستند. آخرین مورد درخواست غیرمستقیم غیرمتعارف است که در آن درخواست صریح نیست و قصد گوینده نیز آشکار نیست.

### ۳-۳. عذرخواهی

عذرخواهی یک کنش گفتاری تهدیدکننده است که متعلق به اعمال بیانی است، و گوینده یا نویسنده نقض یا تخلف ناشی از اشتباه خود را شناسایی و سعی می‌کند رابطه با طرف مقابل را جبران کند. اگر تخلف بزرگ باشد یا اگر شنونده دارای موقعیت اجتماعی بالاتر و موقعیت غالب‌تری در مقیاس اجتماعی نسبت به گوینده باشد، شرایط ممکن است نسبتاً تنش‌آمیز باشد (Ishihara & Cohen, 2010). عذرخواهی، که اقدامی پس از واقعه است، به از دست دادن وجهه برای گوینده و کمک به شنونده منجر می‌شود، درحالی که درخواست‌ها، که اقدامات قبل از رویداد هستند، ممکن است موجب از دست دادن وجهه برای دو طرف شود. همانطور که توسط شکی<sup>۱۳</sup> و همکاران (2020) بررسی شد، عذرخواهی دومین کنش گفتاری غالبی است که طی بیست سال اخیر در ایران مورد بررسی قرار گرفته است و به همین دلیل این کنش گفتاری را انتخاب کردیم. مطالعات زیادی در مورد آموزش عذرخواهی انجام شده است (Bagherkazemi, 2018; Derakshan & Shakki, 2020a; Fakher & Panahifar, 2020; Tajeddin et al., 2012) و همه آنها معتقدند که عذرخواهی از طریق آموزش بهبود می‌یابد.

### ۳-۴. امتناع

برخلاف درخواست و عذرخواهی، امتناع مستلزم یک کنش گفتاری قبلی است. در طبقه‌بندی سیرل<sup>۱۴</sup> (1969, 1975, 1976)، امتناع که به منزله یک الزام منفی طبقه‌بندی می‌شود، ممکن است پس از یک دستورالعمل یا یک الزام بیاید. آلیس ولز، تاکاهاشی و بیب (همانطور که در Ishihara & Cohen, 2010, pp.59-61 ذکر شده است) پیشنهاد می‌کنند که امتناع‌ها اغلب در پاسخ به درخواست‌ها، دعوت‌ها و پیشنهادات انجام می‌شود.

## ۴. روش تحقیق

### ۴-۱. جمع‌آوری داده‌ها

فراتحلیل حاضر محدود به تحقیقات منتشرشده در مجلات داوری طی بیست سال گذشته، از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ است. جست‌وجوهای دستی و الکترونیکی برای یافتن تمام پایان‌نامه‌ها و مقالات با متن کامل درمورد آموزش منظورشناسی زبان دوم در کنش‌گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع در محیط ایرانی انجام شد. برخی از پایگاه‌های داده در زبان‌شناسی کاربردی مانند Google Scholar، Google، Microsoft Academic Search، Academic Blackwell، Project MUSE، Web of Science، Search Complete (EBSCO)، Academic Reference Online، PhycINFO، Oxford Journals Digital Archive، iSEEK، Wiley Online Library، Researchgate، Springer Link، Search Premier Linguistics، Internet Public Library، Magiran، Academic Index، Education، Virtual LRC and Language Behavior Abstracts (LLBA) (ProQuest)، ERIC - Education، Noormags، Oxford Handbooks Online، ProQuest، SAGE و Sage Journals Online، ScienceDirect، Resources Information Center، Scopus، RefSeek، SAGEResearch Methods Online، SID، Knowledge داخلی ایرانی برای جست‌وجوی مطالعات مربوطه استفاده شد. علاوه‌براین، برای جست‌وجوی کامل، ترکیبی از کلیدواژه‌های «الف»: «منظورشناسی»، «ب»: «آموزش»، «ج»: «تدریس»، «د»: «امتناع»، «ه»: «کنش‌های گفتاری» «درخواست»، «و»: «عذرخواهی»، «ز»: «ایران» و «ح»: «منظورشناسی بین‌زبانی» در جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد.

به‌منزله آخرین مورد مهم، منابع پایانی مقالات مرتبط هم موردبررسی قرار گرفت تا مقالات گمشده در آموزش این کنش‌های گفتاری در ایران یافت شود. مشخص شد که پایان‌نامه‌ای درمورد تأثیر آموزش کنش گفتاری مذکور در محیط ایرانی وجود ندارد. مطالعات جمع‌آوری‌شده سازماندهی و کدگذاری شدند تا موردبررسی قرار گیرند.

### ۴-۲. معیارهای انتخاب مطالعات

هر مطالعه باید معیارهای زیر را می‌داشت تا در مطالعه حاضر گنجانده شود:

ابتدا، مطالعاتی که به زبان انگلیسی و فارسی و به تازگی بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ منتشر شده‌اند، در فراتحلیل حاضر گنجانده شده‌اند. بنابراین، مقالات قبل از سال ۲۰۰۰ یا بعد از سال ۲۰۲۰ از مطالعه حذف شده‌اند. دوم، آموزش درخواست، عذرخواهی و امتناع در محیط ایرانی، دغدغه اصلی مقاله حاضر بود. بنابراین، مطالعاتی که در زمینه‌های دیگر یا سایر کنش‌های گفتاری انجام شده، در مقاله حاضر گنجانده نشده است و به همین دلیل تعداد مقالات در این مقاله محدود است. سوم، باید داده‌های کافی برای محاسبه اندازه اثر مورد استفاده در این مقاله گزارش می‌شد، یعنی مطالعاتی که در آن میانگین، انحراف معیار، اندازه نمونه وجود نداشت نیز حذف شدند.

#### ۳-۴. کدگذاری مطالعات

کدگذاری مورد استفاده در این مطالعه براساس داده‌های جمع‌آوری شده و طبقه‌بندی شده از مطالعات اولیه بوده است. سن، جنس، سطح مهارت، طرح تحقیق، ویژگی‌های روان‌زبانی، روش تدریس، معیار سنجش و کنش گفتاری از جمله متغیرهایی هستند که برای تحلیل در این مطالعه انتخاب شدند. با در نظر گرفتن سن شرکت‌کنندگان، دانش‌آموزانی که سن آن‌ها هجده سال به بالا بود با کد ۱۸- و گروه بعدی، دانشجویان آموزش عالی با سن بالای هجده سال یعنی ۱۸+ بودند که به منزله پروتکل کدگذاری مورد استفاده قرار گرفتند. همچنین، برخی مطالعات سن را گزارش نکرده بودند و در طرح‌واره کدگذاری به منزله گزارش نشده برچسب‌گذاری شدند. علاوه بر این، جنسیت به صورت زن، مرد، مختلط کدگذاری و در مطالعه حاضر بررسی شد. در تجزیه و تحلیل سطح مهارت، مبتدی، متوسط، متوسط به پایین، متوسط به بالا، پیشرفته، ترکیبی و گزارش نشده برای تجزیه و تحلیل استفاده شد. با توجه به طراحی پژوهش، مطالعات تجربی و نیمه تجربی برای دسته‌بندی در فراتحلیل حاضر انتخاب شدند. بخش کدگذاری دیگر به ویژگی‌های روان‌زبانی اختصاص دارد که در آن از درک و تولید استفاده شده است. منظور از درک مطالعاتی است که دغدغه آن‌ها شناخت و درک کنش‌های گفتاری بود و منظور از تولید، مطالعاتی است که بر استفاده منظورشناسی تمرکز داشتند. مطالعاتی وجود داشت که در آن‌ها هم از درک و هم از تولید استفاده شد، بنابراین برای آن گروه ترکیبی تعریف شد. براساس نوع آموزش، مطالعات به صورت تدریس صریح،

تدریس ضمنی، هر دو و سایر روش‌های آموزشی کدگذاری شدند. مطالعات صریح به‌منزله مطالعاتی که در آنها از روش تدریس مستقیم برای آموزش منظورشناسی زبان دوم استفاده شد، عملیاتی شد. موارد ضمنی مطالعاتی بودند که فراگیران در آنها به‌تنهایی دانش منظورشناسی را استنباط کردند. هر دو مطالعاتی هستند که در آنها صریح و ضمنی با هم استفاده می‌شود. سایر روش‌های تدریس، روش‌های دیگر آموزش مانند الف) قیاسی، ب) استقرایی، ج) آموزش مبتنی بر بلوم و مبتنی بر وب است. در نهایت، معیارهای کدگذاری شدند، گروه آزمون تکمیل گفتمان چندگزینه‌ای، گروه آزمون تکمیل گفتمان نوشتاری، گروه ترکیبی (MDCT و WDCT)، گروه آزمون تکمیل گفتمان شفاهی (ODCT)، و گروه گزارش‌نشدہ انتخاب شدند. بخش آخر مربوط به کنش‌های گفتاری است که به‌عنوان درخواست، عذرخواهی، امتناع و سایر کنش‌های گفتاری به‌منزله دسته‌بندی ترکیبی طبقه‌بندی شده‌اند، زیرا هدف اصلی این پژوهش سه کنش ذکرشده اول است. طرح کدگذاری (جدول ۱) براساس توصیه‌ها و پیشنهادات سایر کارشناسان و محققان در منظورشناسی زبان دوم و با توجه به فراتحلیل‌های قبلی که تاکنون انجام شده است، طراحی شده است.

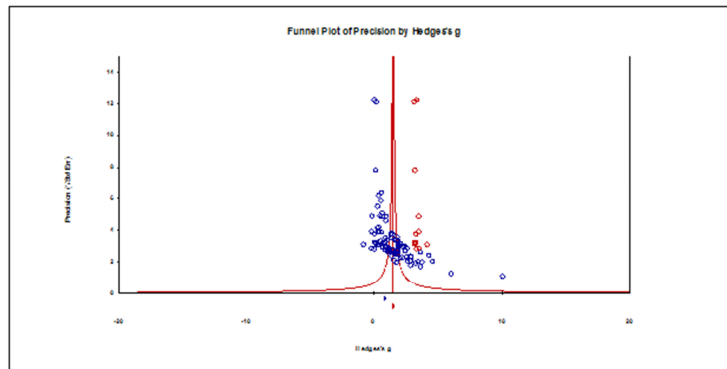
جدول ۱: شیوه کدگذاری

Table 1: Coding Protocol

ویژگی‌ها	شرح
سن	گزارش‌نشدہ / -18 / +18
جنسیت	گزارش‌نشدہ / مختلط / مرد / زن
سطح مهارت	متوسط به بالا / متوسط به پایین / متوسط / مبتدی گزارش‌نشدہ / ترکیبی / پیشرفته
طرح تحقیق	شبه‌تجربی / تجربی
ویژگی‌های روانی زبانی	ترکیبی / تولید / درک
روش‌های تدریس	سایر روش‌های تدریس / هر دو / ضمنی / صریح
معیار سنجش	گزارش‌نشدہ / ترکیبی / MDCT, WDCT
کنش‌های گفتاری	ترکیبی، امتناع، عذرخواهی، و درخواست

#### ۴-۴. سوگیری انتشار

سوگیری انتشار را می‌توان خطری برای فراتحلیل‌ها در نظر گرفت، زیرا مجلات معمولاً تمایل به انتشار مطالعاتی با نتایج قابل توجه دارند. مطالعات با حجم نمونه بزرگ که به خطای نمونه‌گیری کوچک و مقادیر دقت بالاتر منجر می‌شود، در نزدیکی اندازه اثر متوسط و در بالای نمودار قرار می‌گیرند (Plonsky & Gass, 2011). اگرچه مقالات با حجم نمونه کوچک و خطاهای نمونه‌گیری بزرگ بر روی سمت راست میانگین قرار دارند. به منظور تعیین این‌که آیا این مطالعه سوگیری انتشار دارد یا نه، دو نوع تجزیه و تحلیل انجام شد: اول، نمودارهای قیفی اندازه اثر را با خطاهای استاندارد مقایسه می‌کند و یک ابزار گرافیکی مفید برای بررسی این‌که آیا اثرات مداخله تحت تأثیر سوگیری انتشار قرار گرفته است یا خیر، ارائه می‌کند. اگر سوگیری دسترسی وجود نداشته باشد، نمودار یک قیف معکوس متقارن را نشان می‌دهد. همانطور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، نمودار قیف متقارن نیست، و نشان می‌دهد که در فراتحلیل حاضر مقداری سوگیری انتشار وجود دارد. برای دقیق‌تر بودن، سیزده مطالعه در سمت راست غایب شده‌اند.



شکل ۱: نمودار قیف دقت براساس اندازه اثر برای مطالعات مشاهده‌شده و منتسب برای آموزش منظورشناسی زبان دوم در محیط ایرانی

**Figure 1:** Funnel Plot of Precision by Effect Sizes for the Observed and Imputed Studies for L2 Pragmatics Instruction in an Iranian Context

دوم، برای پرداختن به موضوع مطالعات غایب و سوگیری انتشار، محقق تجزیه و تحلیل اصلاح و پر کردن<sup>۱۵</sup> را انجام داد، که تکنیکی برای تخمین مطالعات غایب و استفاده از محاسبه‌ای مجدد برای تنظیم نمودار قیف نامتقارن است. (Duval & Tweedie, 2000)

جدول ۲: آزمون اصلاح و پر کردن دوال و تویدی برای تخمین سوگیری انتشار در آموزش منظورشناسی زبان دوم در محیط ایرانی

**Table 2:** Duval and Tweedie's Trim and Fill Test of Publication Bias Estimation for L2 Pragmatics Instruction in an Iranian Context

مطالعات اصلاح‌شده	نقطه تخمین	اثرات ثابت (به پایین، به بالا)	نقطه تخمین	اثرات تصادفی (به پایین، به بالا)	مقدار Q
مقادیر مشاهده شده	0.82	(0.76, 0.87)	1.43	(1.24, 1.62)	1256.92
مقادیر تعدیل‌شده	1.48	(1.43, 1.52)	1.70	(1.44, 1.96)	3587.75

با توجه به جدول ۲، در مدل اثر ثابت، برآورد نقطه‌ای و فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای مطالعات ترکیبی ۰.۸۲ (۰.۷۶، ۰.۸۷) و با استفاده از روش اصلاح و پر کردن، برآورد نقطه‌ای ۱.۴۸ (۱.۴۳، ۱.۵۲) است. از سوی دیگر، در مدل اثرات تصادفی، برآورد نقطه‌ای و فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای مطالعات ترکیبی ۱.۴۸ (۱.۲۴، ۱.۶۲) و با استفاده از روش اصلاح و پر کردن، برآورد نقطه‌ای ۱.۷۰ (۱.۴۴، ۱.۹۶) است. با توجه به مدل اثرات تصادفی (شکل ۱) و جست‌وجوی مطالعات گم‌شده در سمت راست اثر میانگین، با استفاده از این پارامترها، روش نشان می‌دهد که سیزده مطالعه غایب هستند. با این حال، تغییر اندازه اثر متوسط و ناچیز است.

#### ۵.۴. تحلیل داده‌ها

از بین هشتاد مطالعه اولیه که با جست‌وجوی کلیدواژه‌های انگلیسی و فارسی پیدا شد، ۵۷ مطالعه برای تجزیه و تحلیل در پژوهش حاضر انتخاب شدند. در میان مطالعات، برخی از



مقالات وجود داشت که داده‌های کافی برای استفاده در فراتحلیل را نداشتند، بنابراین حذف شدند. تنها یک مطالعه (Farahian et al., 2012) درمورد آموزش امتناع وجود داشت که به دلیل اندازه اثر بسیار بزرگی که ایجاد می‌کرد، به‌منزله مطالعه‌ای نامناسب در نظر گرفته شد، و همچنین یک مطالعه حذف شد، زیرا بخشی از مطالعه دیگری بود (Zangoei et al., 2014). کل نمونه‌ها و جزئیات در ضمیمه ارائه شده است.

## ۵. نتایج

۱-۵. نتایج فراتحلیل کلی تأثیر آموزش منظورشناسی زبان دوم در محیط ایرانی در فراتحلیل حاضر، سؤال تحقیق یافتن اثربخشی کلی آموزش منظورشناسی زبان دوم بر کنش‌های گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع در محیط EFL ایرانی بود. از بین ۵۷ مطالعه اصلی که طی دو دهه گذشته، از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰، با ۴۵۶۹ شرکت‌کننده از بافت‌های مختلف ایرانی منتشر شده‌اند، ۹۸ اندازه اثر (Hedges'g) برای مطالعه حاضر جمع‌آوری شد. همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج میانگین وزنی Hedges'g، فواصل پیش‌بینی ۹۵ درصد، آزمون Q برای ناهمگنی، آزمون دو دنباله صفر، واریانس بین مطالعات و درصد تغییرات بین مطالعات به دلیل ناهمگونی به جای خطای نمونه‌گیری نشان داده شده است. با در نظر گرفتن تفسیر اندازه‌های اثر در فراگیری زبان دوم، به‌منزله یک معیار مخصوص میدانی، مقدار  $d = 0.60$  کوچک،  $1.00$  متوسط و  $1.40$  به‌منزله بزرگ در نظر گرفته می‌شود (Plonsky & Oswald, 2014). در این مطالعه، اندازه اثر کلی برابر با  $g = 0.82$ ، با خطای استاندارد  $0.03$ ، یک مقدار Z برای آزمون صفر  $30.98$ ، یک مقدار  $p$  مربوطه کمتر از  $0.001$  برای مدل ثابت و میانگین  $1.43$ ، خطای استاندارد  $0.10$ ، مقدار Z برای آزمون صفر  $12.48$ ، و مقدار  $p$  مربوطه کمتر از  $0.001$  برای مدل تصادفی یافت شد. برای هر دو مدل، نتیجه‌گیری می‌شود که میانگین اندازه اثر معنی‌دار است.

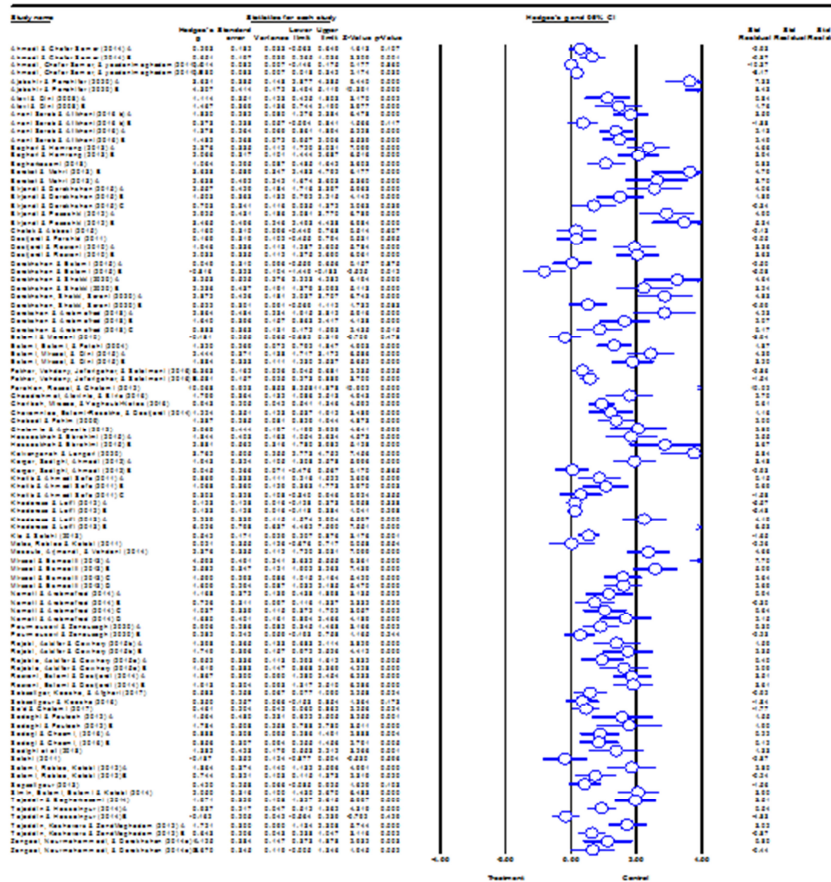
طبق نظر پلونسکی و اسوالد<sup>۱۱</sup> (2014)، اندازه اثر متوسط برای مدل ثابت متوسط در نظر گرفته می‌شود، زیرا مقدار (Hedges'g)  $d$  کمتر از  $1.40$  است. با این حال، برای مدل تصادفی بزرگ در نظر گرفته می‌شود. آماره Q درمورد ناهمگونی اندازه اثر  $1256.93$ ،  $df = 97$ ، و  $p$

001 < بود. همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، بعید است که تمام واریانس‌ها به دلیل خطای نمونه‌گیری باشد، و همچنین نتیجه می‌گیریم که اندازه اثر واقعی احتمالاً از مطالعه‌ای به مطالعه دیگر متفاوت باشد. بنابراین، مدل ثابت مناسب نیست و با داده‌ها مطابقت ندارد، بنابراین از مدل اثرات تصادفی استفاده شد (Borenstein et al., 2011).

جدول ۳: نتایج فراتحلیل اثرات تصادفی تک‌متغیره آموزش منظورشناسی در یادگیری زبان دوم  
**Table 3: Results of the Univariate Random-Effects Meta-Analyses of Pragmatics Instruction on L2 Learning**

متغیر وابسته	متغیرهای مستقل	N	K	g	SE	95% CI	آزمون صفر		ناهمگونی				تائو مربع		
							Z	P	Q	Df	p	I <sup>2</sup>	τ <sup>2</sup>	se	τ
یادگیری زبان دوم	آموزش منظوری زبان دوم	F 4569	98	0.82	0.03	[0.77, 0.87]	30.98	0.00	1256.93	97	0.00	92.28	0.84	0.21	0.92
	منظوری زبان دوم	R 4569	98	1.43	0.10	[1.24, 1.63]	12.48	0.00							

توجه:  $V$  = متغیر،  $N$  = تعداد کل شرکت‌کنندگان،  $F$  = مدل ثابت،  $g$  = اندازه اثر وزنی متوسط در  $g$  Hedges  $SE$  = خطای استاندارد،  $CI$  = فاصله اطمینان،  $Z$  = مقدار  $Z$ ،  $P$  = مقدار  $P$ ،  $\tau^2$  = واریانس بین مطالعه.  $I^2$  = درصد تغییرات بین مطالعات که به دلیل ناهمگونی است تا خطای نمونه‌گیری،  $k$  = تعداد اندازه اثر،  $R$  = حالت تصادفی،  $df$  = درجات آزادی آزمون  $Q$ ،  $Q$  = آزمون ناهمگونی کوکران.



Meta Analysis  
 شکل ۲: نمودار جنگلی اندازه اثر (Hedges' g) در مدل اثرات تصادفی  
 Figure 2: Forest Plot of Effect Size (Hedges' g) in Random-Effects Model

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

به‌دنبال آنچه کاسپر و رز<sup>۱۷</sup> (2002) درمورد آموزش منظورشناسی ادعا کردند، برخی از محققان و دانشمندان شروع به بررسی اثربخشی آموزش بر روی منظورشناسی زبان دوم کردند (Martínez-Flor & Alcón-Soler, 2005; Bardovi-Harlig, 1996; Culpeper et al., 2018; Derakhshan & Eslami, 2015, 2020; Derakhshan, 2014; Derakhshan & Eslami, 2015, 2020; Derakhshan & Shakki, 2020a; Derakhshan et al., 2021; Jeon & Kaya, 2006; Kasper & Rose, 1999, 2002; Rose & Kasper, 2001; Takahashi, 2010a, 2010b; Taguchi, 2011, 2015, 2019). کاسپر و رز (2002) بیان کردند که تمام هنجارها و ویژگی‌های منظورشناسی، مانند کنش‌های گفتاری، طفره رفتن‌ها، نشانگرهای آدرس، و کنش‌های گفتاری، قابل آموزش هستند و چنین فرضی توسط بسیاری از محققان تأیید شده است (Derakhshan & Arabmofrad, 2018; Derakhshan et al., 2020; Hassaskhah & Ebrahimi, 2015, Kaivanpanah & Langari, 2020; Khatib & Ahmadi Safa, 2011; Moradian et al., 2019; Plonsky & Zhuang, 2019; Shakki et al., 2020;) مطالعه حاضر پشتیبانی می‌شود.

در میان کنش‌های گفتاری، درخواست، عذرخواهی و امتناع به‌منزله پرتکرارترین کنش‌های گفتاری در ایران شناخته می‌شوند و کنش‌های گفتاری وجهه‌بخشی هستند که نقش ویژه‌ای در زندگی انسان ایفا می‌کنند و هدفشان حفظ هماهنگی بین مخاطبان است. آموزش این کنش‌های گفتاری در تعدادی از مطالعات انجام شده است و مزایای آموزش آن‌ها به‌ویژه در ایران برجسته و توصیه شده است (Alavi & Dini, 2008; Taguchi, 2015, 2019) (Bagherkazemi, 2018; Derakhshan & Cohen, 2021; Derakhshan & Malmir, 2021; Derakhshan & Shakki, 2020a, 2021; Eslami & Mardani, 2010; Pourmousavi & Zenouzagh, 2020).

نه در ایران و نه در سایر نقاط جهان، هیچ فراتحلیلی درمورد اثربخشی آموزش منظورشناسی زبان دوم برای کنش‌های گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع با هم وجود ندارد و یافته‌های حاضر را می‌توان با نتایج سایر مقالات بر روی آموزش این کنش‌های گفتاری یا تنها فراتحلیل انجام‌شده توسط درخشان و شکی (2021) و یا شکی و همکاران (2021) درمورد اثربخشی آموزش کنش گفتاری درخواست و معذرت خواهی در محیط

EFL ایرانی یا به طور کلی آموزش منظورشناسی توجیه کرد. باتوجه به دانش منظورشناسی فراگیران، یافته‌های مطالعه حاضر از فرضیه افزایش آگاهی شاروود اسمیت<sup>۱۸</sup> (1980) پشتیبانی می‌کند، زیرا آموزش نقشی حیاتی در آگاهی فراگیران دارد و این فرایند یادگیری را تقویت می‌کند. یافته‌های مطالعه کنونی توسط بلیستوک (2011, 1993) نیز پشتیبانی می‌شود، که معتقد است آموزش ضمنی باید تجزیه و تحلیل شود تا به آموزش صریح تبدیل شود و برای ایجاد نیاز به آموزش دارد.

سؤال پژوهشی مطالعه حاضر که به اثربخشی کلی آموزش منظورشناسی زبان دوم می‌پردازد، نشان می‌دهد که کنش‌های گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع در حد متوسطی به آموزش کمک می‌کنند، زیرا مقادیر  $d$  (Hedges'  $g$ ) برای کنش‌های گفتاری ذکر شده  $(g = 1.31)$ ،  $(g = 1.35)$ ،  $(g = 0.98)$  است و آن‌ها نشان دادند که اندازه اثر معنی‌دار، متوسط و کوچک است. به همین ترتیب، فراتحلیل انجام‌شده (Derakhshan & Shakki, 2021) که بر روی کنش گفتاری درخواست در محیط ایرانی انجام شد، بر اثربخشی آموزش برای کنش گفتاری درخواست تأکید کرد. آن‌ها همچنین اندازه اثر متوسط و معنادار  $(g = 1.48)$  را در تجزیه و تحلیل خود پیدا کردند. در تحقیق شکی و همکاران هم که تنها مطالعه‌ای است که در آن میزان اثربخشی آموزش کنش گفتاری معذرت‌خواهی مورد بررسی قرار گرفت، میزان اندازه اثر  $(g = 1.00)$  گزارش شد که قابل توجه و متوسط است.

با مقایسه اندازه اثر با سایر فراتحلیل‌ها، می‌توان به اولین فراتحلیل انجام‌شده توسط جون و کایا<sup>۱۹</sup> (2006) هم اشاره کرد، آن‌ها اندازه اثر کوچک‌تر  $(d = 0.59)$  را در تحقیقشان نشان داد. پلانسی و ژوانگ (2019) هم در ارتباط با تأثیر آموزش منظورشناسی اندازه اثر بزرگ‌تری را نسبت به تحقیق حاضر برای این اثربخشی گزارش کردند  $(d = 1.52)$ . به‌طور خلاصه، نتایج فراتحلیل‌های انجام‌شده تاکنون تاحدودی مشابه است و کاملاً واضح است که آموزش منظورشناسی زبان دوم بهتر از آموزش ندادن است و برای مطالعات آینده پیشنهاد می‌شود. مطابق با فرضیه‌های مطرح‌شده توسط ویگوتسکی<sup>۲۰</sup> (1987)، میزان یادگیری فراگیران را می‌توان با مواد آموزشی به دانش‌آموزان حساس کرد و آموزش به درک و تولید بهتر منجر می‌شود.

در طول دهه‌های گذشته شاهد تغییر قابل‌توجهی در زمینه منظورشناسی کاربردی و یادگیری زبان دوم بوده‌ایم. برای خنثی کردن شکست منظورشناسی و شکست‌های ارتباطی، برخی از عوامل مانند شایستگی منظورشناسی، مهارت‌های زبانی و دانش درمورد قراردادهای و هنجارهای زبان مقصد شتاب زیادی پیدا کرده‌اند. نه دانش و نه مهارت برای جلوگیری از سوء تفاهم و شکست منظورشناسی کافی نیست، بنابراین دستیابی به شایستگی منظورشناسی می‌تواند در دوره استفاده از زبان بسیار مهم باشد.

این فراتحلیل توصیفی، خلاصه مطالعات تجربی انجام‌شده در دو دهه اخیر براساس آموزش کنش‌های گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع در محیط ایرانی ارائه می‌کند. هدف از انجام این پژوهش این بود که هیچ فراتحلیلی بر تأثیر آموزش بر کنش‌های گفتاری مذکور در کل ایران یا در سراسر جهان وجود ندارد. با نگاه به آنچه محققان گذشته بیان کردند، فراتحلیل حاضر با مطالعات قبلی درمورد اثربخشی آموزش منظورشناسی زبان دوم مطابقت دارد و نشان می‌دهد که آموزش کنش گفتارهای درخواست، عذرخواهی و امتناع فواید زیادی برای زبان‌آموزان در یک محیط ایرانی داشته است.

یافته‌های این مطالعه همچنین نشان داد که آموزش می‌تواند تنها نوش‌دارویی باشد که دشواری‌های ارتباط معنادار در یادگیری منظورشناسی را بهبود می‌بخشد. همچنین فراوانی متغیرهای تعدیل‌کننده به صورت زیر است: کنش‌های گفتاری مذکور به شرح زیر است: درخواست عذرخواهی ۱۸ و امتناع در پنج مطالعه. به‌طور مشابه، غالب معیارهای سنجش در این مطالعه (47) WDCT، (26) MDCT و ترکیبی (۲۵) بود. باتوجه به انواع روش تدریس، ۳۲ مطالعه به آموزش صریح، ۱۰ مطالعه ضمنی، ۸ مورد هردو و ۴۸ مطالعه از روش‌های آموزشی دیگر در تحقیقات خود استفاده کردند. از میان ویژگی‌های روان‌زبانی، درک در ۴۲ مطالعه بررسی شد که برتر از تولید ۳۷ مطالعه و هردو ۱۹ مطالعه بود. باتوجه به طرح پژوهش، ۶۶ مطالعه از نوع تجربی و ۳۲ مطالعه شبه‌تجربی در تجزیه و تحلیل آن‌ها استفاده شده است.

با بررسی ویژگی‌های شرکت‌کنندگان، تعدیل‌کننده سن به سه گروه تقسیم شد، ۷ مطالعه در ۱۸-، ۷۷ مطالعه ۱۸+ و ۱۴ مطالعه سن فراگیران را گزارش نکردند. در تجزیه و تحلیل سطح مهارت، پنج مطالعه وجود داشت که از زبان‌آموزان مبتدی استفاده کردند، ۳۴ مطالعه متوسط، ۱۰ مطالعه متوسط به پایین، ۱۵ مورد متوسط به بالا، ۱۱ پیشرفته، ۱۴ مطالعه

ترکیبی، و ۹ مطالعه سطح مهارت شرکت‌کنندگان را گزارش نکردند. در مورد جنسیت، ۱۹ مطالعه فقط بر روی زنان متمرکز شده‌اند، ۴۲ مطالعه مختلط، و ۳۷ مطالعه به جنسیت دقیق شرکت‌کننده اشاره نکرده‌اند.

تا آنجا که محققان این مطالعه می‌دانند، این فراتحلیل به بررسی عواملی می‌پردازد که هنوز مورد بررسی قرار نگرفته‌اند و این اولین مقاله‌ای است که در مورد اثربخشی آموزش درخواست، عذرخواهی و امتناع در محیط EFL ایرانی انجام شده است. بنابراین، نتایج ممکن است پیامدهای آموزش‌محوری برای منظورشناسی زبان دوم و تحقیقات آینده داشته باشد. یکی از مفاهیم فوق‌العاده در این مطالعه این است که در حین جست‌وجوی کنش‌های گفتاری، به‌طور شگفت‌انگیزی، برخی از کنش‌های گفتاری مانند تبریک، تسلیت، تهدید و چالش‌ها مورد توجه قرار نگرفته‌اند، بنابراین محققان می‌توانند از این بخش‌های انجام‌نشده منظورشناسی انگلیسی برای مطالعات آینده خود استفاده کنند. کاربرد دیگر این است که معلمان می‌توانند از مؤثرترین انواع روش تدریس استفاده کنند که به عملکرد بهتر، درک و تولید بهتر منجر می‌شود و همچنین باید به عوامل دیگری مانند جنسیت، سن، سطح مهارت فراگیران توجه کنند تا نتایج بهتری بگیرند.

یافته‌های مطالعه حاضر می‌تواند برای محققانی که حوزه مورد علاقه آن‌ها منظورشناسی است مفید باشد، به‌ویژه کنش گفتاری برای بررسی متغیرهای تعدیل‌کننده که در آموزش کنش گفتاری درخواست، عذرخواهی و امتناع مفید و پیش‌بینی‌کننده هستند. کاربرد مهم دیگر می‌تواند پیشنهاد روش‌های دیگر جمع‌آوری داده‌ها غیر از MDCT و WDCT مانند نقش‌آفرینی برای دستیابی به یافته‌های قابل‌اعتمادتر برای آموزش کنش‌های گفتاری مذکور باشد و به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود علاوه بر آموزش صریح و ضمنی از روش‌های آموزشی رایج دیگر مانند فعالیت‌های فرامنظورشناسی، بحث، و تقویت ورودی در مطالعات خود برای مطالعات آینده نیز استفاده کنند. مفهوم دیگر مقاله حاضر تمرکز بر سطوح مختلف مهارت، به‌ویژه مبتدیان است تا آن‌ها را هرچه زودتر از دانش منظورشناسی آگاه کند. کاربرد دیگر این است که اکثر شرکت‌کنندگان در مطالعات منظورشناسی زبان دوم زن هستند، بنابراین تمرکز بر روی مردان حوزه تحقیقاتی جدیدی برای محققان است تا اثربخشی آموزش بر روی این جنسیت را در منظورشناسی زبان دوم بررسی کنند.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. Glass
2. Norris & Ortega
3. Kasper
4. Jeon & Kaya
5. Takahashi
6. Taguchi
7. Badjadi
8. Plonsky & Zhuang
9. Yousefi & Nassaji
10. Derakhshan & Shakki
11. Ellis
12. Blum-Kulka
13. Shakki
14. Searle
15. trim-and-fill
16. Plonsky & Oswald
17. Kasper & Rose
18. Sharwood Smith
19. Jeon & Kaya
20. Vygotsky

## 8. References

- Ahmadi, A., & Ghafar Samar, R. (2014). Teaching requestive downgraders in L2: Can learners' MI modify the effects of focused tasks? *Teaching English Language*, 8(2), 91–117.
- Ahmadi, A., Ghafar, S. R., & Yazdanimoghaddam, M. (2011). Teaching requestive downgraders in L2: How effective are input-based and output-based tasks? *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 1–30.
- Alavi, S. M., & Dini, S. (2008). Assessment of pragmatic awareness in an EFL classroom context: The case of implicit and explicit instruction. *Pazhuheshe Zabanhaye Khareji*, 45, 99–113.
- Anani Sarab, M. R., & Alikhani, S. (2016a). The efficacy of pragmatic instruction in EFL context: The case of Persian learners of English. *English*



*Teaching & Learning*, 40(1), 25–47.

- Anani Sarab, M. R., & Alikhani, S. (2016b). Pragmatics instruction in EFL context: A focus on requests. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(1), 29–42.
- Badjadi, N. E. I. (2016). A meta-analysis of the effects of instructional tasks on L2 pragmatics comprehension and production. In S. F. Tang & L. Logonathan (Eds.), *Assessment for learning within and beyond the classroom* (241–268). Springer.
- Bagheri, M., & Hamrang, A. (2013). The effect of metapragmatic instructions on the interpretation and use of apology speech acts of English as a foreign language learner (EFL) at the intermediate level. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(4), 964–975.
- Bagherkazemi, M. (2018). Impact of collaborative output-based instruction on EFL learners' awareness of the speech act of apology. *Journal of Language and Translation*, 8(4), 45–54.
- Barekat, B., & Mehri, M. (2013). Investigating the effect of metalinguistic feedback in L2 pragmatic instruction. *International Journal of Linguistics*, 5(2), 197–208.
- Birjandi, P., & Derakhshan, A. (2014). The impact of consciousness-raising video-driven vignettes on the pragmatic development of apology, request, & refusal. *Applied Research on English Language*, 3(1), 67–85.
- Birjandi, P., & Rezaei, S. (2010). Developing a multiple-choice discourse completion test of interlanguage pragmatics for Iranian EFL learners. *III Language Teaching Journal*, 6(1-2), 43–58.
- Blum-Kulka, S. (1991) Interlanguage pragmatics: The case of requests. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research—A commemorative volume for Claus Faerch* (255–272). Multilingual Matters.

- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2011). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (56–289). Cambridge University Press.
- Chalak, A., & Abbasi, S. (2015). The effects of explicit and implicit pragmatic instruction on Iranian EFL learners' production of suggestion speech act in the context of distance learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 275–284.
- Culpeper, J., Mackey, A., & Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics: From theory to research*. Routledge.
- Dastjerdi, H. V., & Farshid, M. (2011). The role of input enhancement in teaching compliments. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 460–466.
- Dastjerdi, H. V., & Rezvani, E. (2010). The impact of instruction on Iranian intermediate EFL learners' production of requests in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 782–790.
- Derakhshan, A. (2014). *The effect of consciousness-raising video-driven prompts on the comprehension of implicatures and speech acts* (Unpublished doctoral dissertation). Allameh Tabataba'i University.
- Derakhshan, A., & Arabmofrad, A. (2018). The impact of instruction on the pragmatic comprehension of speech acts of apology, request, and refusal among Iranian intermediate EFL learners. *English Teaching & Learning*, 42(1), 75–94.
- Derakhshan, A., & Cohen, A.D. (2021). Introduction to the TESL-EJ Special issue on teaching, learning, assessing, and researching L2 pragmatics in honor of Prof. Zohreh R. Eslami. *TESL-EJ*, 25(1). Available at <http://www.teslej.org/wordpress/issues/volume25/ej97/ej97a0/>
- Derakhshan, A., & Eslami Rasekh, Z. (2020). The effect of metapragmatic

awareness, interactive translation, and discussion through video-enhanced input on EFL learners' comprehension of implicature. *Applied Research on English Language*, 9(1), 25–52.

- Derakhshan, A., & Eslami, Z. (2015). The effect of consciousness-raising instruction on the comprehension of apology & request. *TESL-EJ*, 18(4). Available at <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a6/>
- Derakhshan, A., & Malmir, A. (2021). The role of language aptitude in the development of L2 pragmatic competence. *TESL-EJ*, 25(1), 1–30. Available at <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej97/ej97a0/>
- Derakhshan, A., & Shakki, F. (2020). [Review of the book *Doing SLA research with implications for the classroom: Reconciling methodological demands and pedagogical applicability*, by R. M. DeKeyser & G. Prieto Botana]. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(3), 576–579. <https://doi.org/10.1111/ijal.12290>.
- Derakhshan, A., & Shakki, F. (2020a). The effect of implicit vs. explicit metapragmatic instruction on the Iranian intermediate EFL learners' pragmatic comprehension of apology and refusal. *Journal of Language Research*, 12(37), 151–175.
- Derakhshan, A., & Shakki, F. (2021). A meta-analytic study of instructed second language pragmatics: A case of the speech act of request. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 12(1), 15–32. <https://doi.org/10.22055/RALS.2021.16722>.
- Derakhshan, A., Malmir, A., & Greenier, V. (2021). Interlanguage pragmatic learning strategies (IPLS) as predictors of L2 speech act knowledge: A case of Iranian EFL learners. *The Journal of Asia TEFL*, 18(1), 235–243.
- Derakhshan, A., Shakki, F., & Sarani, M. A. (2020). The effect of dynamic and non-dynamic assessment on the comprehension of Iranian intermediate EFL learners' speech acts of apology and request. *Language Related Research*, 11(4), 605–637.

- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455–463. <https://doi.org/10.1111/j.0006-341x.2000.00455.x>
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209–224.
- Eslami, Z. R., Mirzaei, 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.
- Eslami-Rasekh, A., & Mardani, M. (2010). Investigating the effects of teaching apology speech act, with a focus on intensifying strategies, on pragmatic development of EFL learners: The Iranian context. *The International Journal of Language Society and Culture*, 30(1), 96–103.
- Eslami-Rasekh, Z., Eslami-Rasekh, A., & Fatahi, A. (2004). The effect of explicit metapragmatic instruction on the speech act awareness of advanced EFL students. *TESL-EJ*, 8(2). Available at <http://cwp60.berkeley.edu:16080/TESL-EJ/ej30/a2.html>.
- Fakher, Z., & Panahifar, F. (2020). The effect of teachers' scaffolding and peers' collaborative dialogue on speech act production in symmetrical and asymmetrical groups. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(1), 45–61.
- Fakher, Z., Vahdany, F., Jafarigozar, M., & Soleimani, H. (2016). The effect of mixed and matched level dyadic interaction on Iranian EFL learners' comprehension and production of requests and apologies. *Journal of Teaching Language Skills*, 35(1), 1–30.
- Farahian, M., Rezaee, M., & Gholami, A. (2012). Does direct instruction develop pragmatic competence? Teaching refusals to EFL learners of English. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 814–821.
- Ghaedrahmat, M., Alavi Nia, P., & Biria, R. (2016). The effect of explicit vs.

implicit instruction on mastering the speech act of thanking among Iranian male and female EFL learners. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 401–425.

- Gharibeh, S. G., Mirzaee, M., & Yaghoubi-Notash, M. (2016). The role of instruction in the development of EFL learners' pragmatic competence. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 173–184.
- Ghavamnia, M., Eslami-Rasekh, A., & Vahid Dastjerdi, H. (2018). The effects of input-enhanced instruction on Iranian EFL learners' production of appropriate and accurate suggestions. *The Language Learning Journal*, 46(2), 114–131.
- 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(3), 526–537.
- Gholamia, J., & Aghaeib, H. K. (2012). The impact of explicit and implicit instruction on Iranian EFL learners' production and recognition of language functions. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(9), 107–131.
- Glass, G. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Education Researcher*, 5(10), 3–8.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1–18.
- Hassaskhah, J., & Ebrahimi, H. (2015). A study of EFL learners' (meta) pragmatic learning through explicit (teacher explanation) and implicit (foreign film) interventions: The case of compliment. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 292–301.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture meet*. Pearson Longman.
- Jeon, E.H., & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. In N. John & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on*

*language learning and teaching* (165–211). John Benjamins.

- Kaivanpanah, S., & Langari, M. T. (2020). The effect of Bloom-based activities and Vygotskian scaffolding on Iranian EFL learners' use of the speech act of request. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01053-z>.
- Kargar, A. A., Sadighi, F., & Ahmadi, A. R. (2012). The effects of collaborative translation task on the apology speech act production of Iranian EFL learners. *The Journal of Teaching Language Skills*, 4(3), 47–78.
- Kasper, G. (1996). Introduction: Interlanguage pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 145–148.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81–104.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 52(1), 1–362.
- Khatib, M., & Ahmadi Safa, M. (2001). The effectiveness of ZPD-wise explicit/implicit expert peers and coequals' scaffolding in ILP development. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14, 49–75.
- Khodareza, M., & Lotfi, A. R. (2012). Interlanguage pragmatics development: Iranian EFL learners' interpretation and use of speech acts. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(9), 9235–9243.
- Khodareza, M., & Lotfi, A. R. (2013). Interlanguage pragmatic development: The effect of formal instruction on Iranian EFL learners' interpretation and use of speech act of apology. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 99–104.
- Kia, E., & Salehi, M. (2013). The effect of explicit and implicit instruction of English thanking and complimenting formulas on developing pragmatic competence of Iranian EFL upper-intermediate level learners. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(8), 202–215.

- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365.
- Li, S. (2016). The construct validity of language aptitude: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 801–842.
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (407–451). Oxford University Press.
- Malaz, I., Rabiee, M., & Ketabi, S. (2011). The pragmatic instruction effects on Persian EFL learners' noticing and learning outcomes in request forms. *Journal of Technology & Education*, 5(3), 187–193.
- Malmir, A., & Tajji, N. (2021). The interplay of action, context, and linguistic vs. non-linguistic resources in L2 pragmatic performance: The case of requests and refusals. *Language Related Research*, 12(3), 213–250.
- Martínez-Flor, A., & Alcón-Soler, E. (2005). Special issue: Pragmatics in instructed language learning. *System*, 33(3), 381–546.
- Masouleh, F. A., Arjmandi, M., & Vahdany, F. (2014). The effect of explicit metapragmatic instruction on request speech act awareness of intermediate EFL students at institute level. *Universal Journal of Educational Research*, 2(7), 504–511.
- Masouleh, F. A., Arjmandi, M., & Vahdany, F. (2014). The effect of explicit metapragmatic instruction on request speech act awareness of intermediate EFL students at institute level. *Universal Journal of Educational Research*, 2(7), 504–511.
- Merghati, S. V., & Ahangari, S. (2015). Dynamic assessment of pragmatics: The impact of dynamic assessment on EFL Learners' interlanguage Pragmatic development. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 1(4), 13–21.

- Mirzaee, A., & Esmaeili, M. (2013). The effects of planned instruction on Iranian L2 learners' interlanguage pragmatic development. *International Journal of Society, Culture & Language*, 1(1), 89–100.
- Mohammadi, M., Sa'd, S. T., & Hatam, S. (2014). Native speakers' assessment of (im) politeness of non-native speakers' requests. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(4), 23–40.
- Moradian, M., Asadi, M., & Azadbakht, Z. (2019). Effects of concurrent group dynamic assessment on Iranian EFL learners' pragmatic competence: A case of requests and refusals. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 106–135.
- Nemati, M., & Arabmofrad, A. (2014). Development of interlanguage pragmatic competence: input-and output-based instruction in the zone of proximal development. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 262–270.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, 50(3), 417–528.
- Plonsky, L., & Gass, S. (2011). Quantitative research methods, study quality, and outcomes: The case of interaction research. *Language Learning*, 61(2), 325–366.
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878–912. <https://doi.org/10.1111/lang.12079>.
- Plonsky, L., & Zhuang, J. (2019). A meta-analysis of L2 pragmatics instruction. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics* (287–307). Routledge.
- Plonsky, L., Marsden, E., Crowther, D., Gass, S. M., & Spinner, P. (2020). A methodological synthesis and meta-analysis of judgment tasks in second language research. *Second Language Research*, 36(4), 583–621.
- Pourmousavi, Z., & Zenouzagh, Z. M. (2020). A comparative study of the effect of teacher's group and individual feedback on Iranian EFL learners' learning of



speech acts in apology letter writing. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1–24.

- Rajabi, S., Azizifar, A., & Gowhary, H. (2015b). Investigating the of explicit instruction of apology speech act on pragmatic development of Iranian EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 53–61.
- Rajabia, S., Azizifara, A., & Gowhary, H. (2015a). The effect of explicit instruction on pragmatic competence development; teaching requests to EFL learners of English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199(3), 231–239.
- Rezvani, E., Eslami-Rasekh, A., & Vahid Dastjerdi, H. (2014). Investigating the effects of explicit and implicit instruction on Iranian EFL learners' pragmatic development: Speech acts of request and suggestion in focus. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(7), 1–12.
- Rose, K. R. (1999) Teachers and students learning about requests in Hong Kong. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (167–180). Cambridge University Press.
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385–399.
- Rose, K., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (133–164). Benjamins.
- Sabzalipour, B. (2013). The effect of using web-based instruction on learning of speech act of compliment of Iranian EFL learners. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(3), 11–19.
- Sabzalipour, B., & Koosha, M. (2016). The effect of using colligational corpus-based instruction on enhancing the pragmalinguistic knowledge of speech act of

apology among Iranian intermediate EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(9), 191–202.

- Sabzalipour, B., Koosha, M., & Afghari, A. (2017). Investigation the effect of collostructural corpus-based instruction on pragmalinguistic knowledge of request speech act: Evidence from Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(7), 103–109.
- Sadeghi, A., & Foutooh, M. (2012). The effect of explicit instruction of compliment responses strategies on intermediate Iranian foreign language learners' ability to respond to compliments. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 385–406.
- Sadeqi, H., & Ghaemi, H. (2016). The effect of employing explicit pragmatics awareness-raising instruction on advanced EFL learner's use of politeness strategy of request via emails. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(1), 62–80.
- Sadighi, F., Chahardahcherik, S., Delfariyan, M., & Feyzbar, F. (2018). The influence of L2 English acquisition of the request speech act on Persian preschool children. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 25–34.
- Salehi, M. (2011). The effect of explicit versus implicit Instruction: A case for apology and request speech acts. *International Conference on Languages, Literature and Linguistics IPEDR*, 26, 467–470.
- Salehi, M. (2013). The effect of instruction on the development of pragmatic competence. *International Journal of Social Science Research*, 1(2), 86–97.
- Salemi, A., Rabiee, M., & Ketabi, S. (2012). The effects of explicit/implicit instruction and feedback on the development of Persian EFL learners' pragmatic competence in suggestion structures. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 188–199.
- Samavarchi, L., & Allami, H. (2012). Giving condolences by Persian EFL

- learners: A contrastive sociopragmatic study. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 71–78.
- Sánchez-Hernández, A., & Alcón-Soler, E. (2020). Pragmatic Instruction in English as an International Language. In Z. Tajeddin & M. Alemi (Eds.), *Pragmatics Pedagogy in English as an International Language* (95–116). Routledge.
  - Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, (59–82), Academic Press.
  - Searle, J. R. (1976). The classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(1), 1–24.
  - Searle, J.R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
  - Shakki, F., Naeini, J., Mazandarani, O., & Derakhshan, A. (2020). Instructed second language English pragmatics in the Iranian context. *Journal of Teaching Language Skills*, 39(1), 201-252. <https://doi.org/10.22099/jtls.2020.38481.2886>
  - Shakki, F., Naeini, J., Mazandarani, O., & Derakhshan, A. (2021). Instructed second language pragmatics for the speech act of apology in an Iranian EFL context: A meta-analysis. *Applied Research on English Language*, 10(3), 77–104.
  - Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2(2), 159–168.
  - Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed second language acquisition: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165–180.
  - Shirazi, M., Ahmadi, S. D., & Mehrdad, A. G. (2016). The effect of using video games on EFL learners' acquisition of speech acts of apology and request. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(5), 10–19.
  - Simin, S., Eslami, Z., Eslami-Rasekh, A., & Ketabi, S. (2014). The effect of

explicit teaching of apologies on Persian EFL learners' performance: When e-communication helps. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(4), 71–84.

- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289–310.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1–50.
- Taguchi, N. (Ed.). (2019). *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*. Routledge.
- Tajeddin, Z., & Bagherkazemi, M. (2014). Short-term and long-term impacts of individual and collaborative pragmatic output on speech act production. *Teaching English Language*, 8(1), 141–166.
- Tajeddin, Z., & Hosseinpur, R. (2014a). The impact of deductive, inductive, and L1-based consciousness-raising tasks on EFL learners' acquisition of the request speech act. *Journal of Teaching Language Skills*, 33(1), 73–92.
- Tajeddin, Z., & Hosseinpur, R. M. (2014b). The role of consciousness-raising tasks on EFL learners' microgenetic development of request pragmatic knowledge. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 17(1), 187–147.
- Tajeddin, Z., Keshavarz, M. H., & Zand-Moghadam, A. (2012). The effect of task-based language teaching on EFL learners' pragmatic production, metapragmatic awareness, and pragmatic self-assessment. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 139–166.
- Takahashi, S. (2010a). Assessing learnability in second language pragmatics. In A. Trosborg (Ed.), *Handbook of pragmatics* (391–421). Mouton de Gruyter.
- Takahashi, S. (2010b). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In A. Martínez-Flor & E. Use-Juan (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (127–144). John Benjamins.

- Tamimi Sa'd, S. H., & Gholami, J. (2017). Teaching Iranian elementary e-learners to say no politely: An interlanguage pragmatic study. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 21(1), 1–24.
- Trosborg, A. (1995). Statutes and contracts: An analysis of legal speech acts in the English language of the law. *Journal of Pragmatics*, 23(1), 31–53.
- Vygotsky, Lev S. (1987). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Yousefi, M., & Nassaji, H. (2019). A meta-analysis of the effects of instruction and corrective feedback on L2 pragmatics and the role of moderator variables: Face-to-face vs. computer-mediated instruction. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 170(2), 277–308.
- Zangoei, A., Nourmohammadi, E., & Derakhshan, A. (2014a). The effect of consciousness-raising listening prompts on the development of the speech act of apology in an Iranian EFL context. *SAGE*, 4(2). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/2158244014531770>.
- Zangoei, A., Nourmohammadi, E., & Derakhshan, A. (2014b). A gender-based study of Iranian EFL learners' pragmatic awareness: The role of receptive skill-based teaching. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(6), 53-63.
- Ziafar, M. (2020). The influence of explicit, implicit, and contrastive lexical approaches on pragmatic competence: The case of Iranian EFL learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(1), 103–131.
- Ziashahabi, S., Jabbari, A. A., & Razmi, M. H. (2020). The effect of interventionist instructions of English conversational implicatures on Iranian EFL intermediate level learners' pragmatic competence development. *Cogent Education*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1840008>.

## پیوست‌ها

	Study	Age	Gender	Proficiency Level	Design	Psycholinguistic Features	Treatment Types	Outcome Measures	Spec
1	Masoule, Arjmandi, & Vahdani (2014)	18+	Not reported	Intermediate	Quasi-experimental	Comprehension	Explicit	WDC	Request
2	Ahmadi & Ghafar Samar (2014) A	18+	Mixed	Mixed	Experimental	Comprehension	Other Teaching Methods	Not reported	Request
3	Ahmadi & Ghafar Samar (2014) B	18+	Mixed	Mixed	Experimental	Comprehension	Other Teaching Methods		Request
4	Ahmadi, Ghafar Samar, & yazdanimogh adam(2011) A	18+	Mixed	Mixed	Experimental	Production	Other Teaching Methods	Not reported	Request
5	Ahmadi, Ghafar Samar, & yazdanimogh adam(2011) B	18+	Mixed	Mixed	Experimental	Comprehension	Other Teaching Methods	Not reported	Request
6	Anani Sarab & Alikhani(2016) A	18+	Female	Advanced	Quasi-experimental	Comprehension	Other Teaching Methods	Mixed	Request
7	Anani Sarab & Alikhani(2016) B	18+	Female	Advanced	Quasi-experimental	Production	Other Teaching	Mixed	Request

							Met hods		
8	Barekat & Mehri (2013) A	18+	Male	⊕ Intermediate	Experimental	⊕ Comprehension	⊕ Other Teaching Methods	WDCT	Request
9	Barekat & Mehri (2013) B	18+	Male	⊕ Intermediate	Experimental	⊕ Comprehension	⊕ Other Teaching Methods	WDCT	Request
10	Dastjerdi & Rezvani (2010) A	18+	Not-reported	⊕ Intermediate	Experimental	⊕ Production	⊕ Implicit	WDCT	Request
11	Dastjerdi & Rezvani (2010) B	18+	Not-reported	⊕ Intermediate	Experimental	⊕ Production	⊕ Explicit	WDCT	Request
12	Eslami, Mirzaei, & Dini (2015) A	18+	Mixed	⊕ Upper-intermediate	Quasi-experimental	⊕ Comprehension	⊕ Explicit	WDCT	Request
13	Eslami, Mirzaei, & Dini (2015) B	18+	Mixed	⊕ Upper-intermediate	Quasi-experimental	⊕ Comprehension	⊕ Implicit	WDCT	Request
14	Malaz, Rabiee & Ketabi (2011)	Not-reported	Female	⊕ Intermediate	Experimental	⊕ Comprehension	⊕ Other Teaching Methods	WDCT	Request
15	Rajabia, Azizifar & Gowhary (2015a) A	18+	Female	⊕ Mixed	Experimental	⊕ Production	⊕ Explicit	WDCT	Request
16	Rajabia, Azizifar &	18+	Female	⊕ Mixed	Experimental	⊕ Production	⊕ Implicit	WDCT	Request

	Gowhary (2015a) B									
17	Sabzalipor, Koosha, & Afghari (2017)	M Not-repo rted	Not-repo rted	☉ Interme diate	Quasi-experi mental	☉ Prod uction	☉ Othe r Teaching Met hods	WD CT	Req uest	
18	Sadeqi & Ghaemi, (2016) A	18+	Not-repo rted	☉ Ad vanced	Quasi-experi mental	☉ Com preh ension	☉ Expli cit	Mixe d	Req uest	
19	Sadeqi & Ghaemi, (2016) B	18+	Not-repo rted	☉ Ad vanced	Quasi-experi mental	☉ Com preh ension	☉ Expli cit	Mixe d	Req uest	
20	Tajeddin & Hosseinp ur (2014) A	18+	Mix ed	☉ Not - rep orte d	Experi mental	☉ Com preh ension	☉ Othe r Teaching Met hods	WD CT	Req uest	
21	Tajeddin & Hosseinp ur (2014) B	18+	Mix ed	☉ Not - rep orte d	Experi mental	☉ Com preh ension	☉ Othe r Teaching Met hods	WD CT	Req uest	
22	Karvanp anah & Langari (2020)	18-	Not-repo rted	☉ Not - rep orte d	Experi mental	☉ Prod uction	☉ Othe r Teaching Met hods	WD CT	Req uest	
23	Sadighi et al (2018)	18-	Not-repo rted	☉ Ele me ntar y	Experi mental	☉ Prod uction	☉ Expli cit	ODC T	Req uest	
24	Anani Sarab & Alikhani(2016 b) A	18+	Fem ale	☉ Ad vanced	Quasi	☉ Com preh ension	☉ Othe r Teaching Met hods	Mixe d	Apo logy	



25	Anani Sarab & Alikhani(2016 b) A	18+	Female	⊕ Advanced	Quasi	⊕ Production	⊕ Other Teaching Methods	Mixed	Apo logy
26	Bagheri & Hamrang (2013) A	18+	Not-repo rted	⊕ (Int erm ediate)	Quasi- experi mental	⊕ Mixed	⊕ Expli cit	WD CT	Apo logy
27	Bagheri & Hamrang (2013) B	18+	Not-repo rted	⊕ (Int erm ediate)	Quasi- experi mental	⊕ Mixed	⊕ Expli cit	WD CT	Apo logy
28	Bagherkazemi (2018)	18+	Not-repo rted	Lo wer - inte rme diate	Experi mental	⊕ Prod uction	⊕ Othe r Teac hing Met hods	WD CT	Apo logy
29	Eslami & Mardani (2010)	18+	Not-repo rted	---- ---	Experi mental	⊕ Prod uction	⊕ Expli cit	MD CT	Apo logy
Not enou gh data	Farrokhi & Atashian (2013)	19- 25	30 mal es and 30 fem ales	⊕ Up per inte rme diate	Experi mental	⊕	⊕ Expli cit & Impli cit ⊕ Com preh ension and prod uction	WD CT	Apo logy
30	Kargar, Sadighi, Ahmadi (2012) A	18+	Mix ed	⊕ Lo wer - inte rme diate	Experi mental	⊕ Prod uction	⊕ Expli cit	WD CT	Apo logy
31	Kargar, Sadighi, Ahmadi (2012) B	18+	Mix ed	⊕ Lo wer - inte rme	Experi mental	⊕ Prod uction	⊕ Impli cit	WD CT	Apo logy

32	Khodareza & Lotfi (2013) A	Not-repo rted	Not-repo rted	⊕ adv anced	Experi mental	⊕ Mix ed	⊕ Expl icit	MD CT	Apo logy
33	Khodareza & Lotfi (2013) B	Not-repo rted	Not-repo rted	⊕ adv anced	Experi mental	⊕ Mix ed	⊕ Expl icit	MD CT	Apo logy
34	Rajabi, Azizifar & Gowhary (2013b) A	18+	Fem ale	⊕ Inte rme diat e	Experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Both	WD CT	Apo logy
35	Rajabi, Azizifar & Gowhary (2013b) B	18+	Fem ale	⊕ adv anced	Experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Both	WD CT	Apo logy
36	Sabzalipour & Koosha (2016)	Not-repo rted	Not-repo rted	⊕ Inte rme diat e	Experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Othe r Teach ing Met hods	MD CT	Apo logy
37	Zangoei, Nourmoham madi, & Derakhshan (2014a) A	18+	Fem ale	⊕ Up per- inte rme diat e	Experi mental	⊕ Com preh ensi on	⊕ Othe r Teach ing Met hods	MD CT	Apo logy
38	Zangoei, Nourmoham madi, & Derakhshan (2014a) B	18+	Mal e	⊕ Up per- inte rme diat e	Experi mental	⊕ Com preh ensi on	⊕ Othe r Teach ing Met hods	MD CT	Apo logy
Part of anoth er study	Zangoei, Nourmoham madi, & Derakhshan (2014b)	17- 27	34 mal es and 30 fem ales	⊕ Up per- inte rme diat e	Experi mental	⊕	⊕ cons ciou snes s- raisi ng (C- R) ⊕ Com preh	MD CT	Apo logy

39	Simin, Eslami, Eslami & Ketabi (2014)	18+	Not-repo rted	⊕ Up per- inte rme diat e	Quasi- experi mental	⊕ Com pre hensi on	⊕ Expli cit	WD CT	Apo logy
40	Pourmousavi & Zenouzagh (2020) A	18+	Not-repo rted	⊕ Lo wer - inte rme diat e	Quasi- experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Othe r Teaching Met hods	WD CT	Apo logy
41	Pourmousavi & Zenouzagh (2020) B	18+	Not-repo rted	⊕ Lo wer - inte rme diat e	Quasi- experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Othe r Teaching Met hods	WD CT	Apo logy
42	Alavi & Dini (2008) A	18+	Mix ed	⊕ Mix ed	Experi mental	⊕ Com pre hensi on	⊕ Impli cit	MD CT	Refu sal
43	Alavi & Dini (2008) B	18+	Mix ed	⊕ Mix ed	Experi mental	⊕ Com pre hensi on	⊕ Expli cit	MD CT	Refu sal
44	Farahian, Rezaei, & Gholami (2012) Outlier	18+	Not-repo rted	⊕ Not - rep orte d	Experi mental	⊕ Com pre hensi on	⊕ Expli cit	WD CT	Refu sal
Not enou gh data	Farrokhi & Atashian (2013)	18+	Mix ed	⊕ Up per- inte rme diat e	Experi mental	⊕ Mix ed	⊕ Both	WD CT	Refu sal
45	Gharibeh, Mirzaee, & Yaghoubi-Notas (2016)	18+	Mix ed	⊕ Up per- inte rme diat e	Experi mental	⊕ Com pre hensi on	⊕ Expli cit	WD CT	Refu sal
46	Tamimi Sa'd & Gholami (2017)	18-	Mal e	⊕ Ele me ntar y	Quasi- experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Expli cit	WD CT	Refu sal

47	Chalak & Abbasi (2015)	Not-repo rted	Fem ale	⊕ (Int erm edia te)	Experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Both	WD CT	Mix ed
48	Ghavanniaa, Eslami-Rasekha, & Dastjerdi (2014)	18+	Fem ale	⊕ Ad van ced	Experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Othe r Teaching Met hods	WD CT	Mix ed
49	Salemi, Rabiee, Ketabi (2012) A	18+	Fem ale	⊕ (Int erm edia te)	Experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Expli cit	MD CT	Mix ed
50	Salemi, Rabiee, Ketabi (2012) B	18+	Fem ale	⊕ (Int erm edia te)	Experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Impli cit	MD CT	Mix ed
51	Dastjerdi & Farshid (2011)	18+	Not-repo rted	⊕ Not - rep orte d	Quasi-experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Expli cit	WD CT	Mix ed
52	Hassaskhah & Ebrahimi (2015) A	18+	Fem ale	⊕ Ele me ntar y	Experi mental	⊕ Com preh ensi on	⊕ Expli cit	WD CT	Mix ed
53	Hassaskhah & Ebrahimi (2015) B	18+	Fem ale	⊕ Ele me ntar y	Experi mental	⊕ Com preh ensi on	⊕ Impli cit	WD CT	Mix ed
54	Sapzalipour (2013)	18+	Mix ed	⊕ Ele me ntar y	Quasi-experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Othe r Teaching Met hods	WD CT	Mix ed
55	Sadeghi & Foutooh (2012) A	18+	Fem ale	⊕ (Int erm edia te)	Quasi-experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Expli cit	WD CT	Mix ed
56	Sadeghi & Foutooh (2012) B	18+	Fem ale	⊕ (Int erm edia te)	Quasi-experi mental	⊕ Prod uctio n	⊕ Expli cit	WD CT	Mix ed

57	Ghaedrahmat, Alavinia, & Biria (2016)	18+	Mixed	⊕ (Intermediate)	Experimental	⊕ Mixed	⊕ Both	WDCT	Mixed
58	Ghobadi & Fahim (2009)	18-	Female	⊕ upper intermediate	Quasi-experimental	⊕ comprehension	⊕ Both	WDCT	Mixed
59	Birjandi & Pezeshki (2012) A	18+	Not-reported	⊕ Not-reported	Experimental	⊕ Production	⊕ Other Teaching Methods	WDCT	Mixed
60	Birjandi & Pezeshki (2012) B	18+	Not-reported	⊕ Not-reported	Experimental	⊕ Production	⊕ Other Teaching Methods	WDCT	Mixed
61	Birjandi & Derakhshan (2015) A	18+	Mixed	⊕ Upper intermediate	Experimental	⊕ Comprehension	⊕ Other Teaching Methods	MDCT	Mixed
62	Birjandi & Derakhshan (2015) B	18+	Mixed	⊕ Upper intermediate	Experimental	⊕ Comprehension	⊕ Other Teaching Methods	MDCT	Mixed
63	Birjandi & Derakhshan (2015) C	18+	Mixed	⊕ Upper intermediate	Experimental	⊕ Comprehension	⊕ Other Teaching Methods	MDCT	Mixed
64	Derakhshan & Arabmofad (2018) A	18+	Mixed	⊕ Intermediate	Quasi-experimental	⊕ Comprehension	⊕ Other Teaching Methods	MDCT	Mixed

65	Derakshan & Arabmofrad (2018) B	18+	Mixed	☉ Intermediate	Quasi-experimental	☉ Comprehension	☉ Other Teaching Methods	MDCT	Mixed
66	Derakshan & Arabmofrad (2018) C	18+	Mixed	☉ Intermediate	Quasi-experimental	☉ Comprehension	☉ Other Teaching Methods	MDCT	Mixed
67	Fakher & Panahifar (2020) A	18+	Not-reported	☉ intermediate	Quasi-experimental	☉ Production	☉ Other Teaching Methods	WDCT	Mixed
68	Fakher & Panahifar (2020) B	18+	Not-reported	☉ intermediate	Quasi-experimental	☉ Production	☉ Other Teaching Methods	WDCT	Mixed
69	Tajeddin & Bagherkazemi (2014)	18+	Not-reported	☉ intermediate	Experimental	☉ Production	☉ Other Teaching Methods	WDCT	Mixed
70	Derakshan & Eslami (2015) A	18+	Mixed	☉ Upper-intermediate	Experimental	☉ Comprehension	☉ Other Teaching Methods	MDCT	Mixed
71	Derakshan & Eslami (2015) B	18+	Mixed	☉ Upper-intermediate	Experimental	☉ Comprehension	☉ Other Teaching	MDCT	Mixed

				diat e			Met hods		
72	Fakher, Vahdany, Jafarigohar, & Soleimani (2016) A	18+	Mixed	⊕ Mixed	Experimental	⊕ Mixed	⊕ Other Teaching Methods	ODC T	Mixed
73	Fakher, Vahdany, Jafarigohar, & Soleimani (2016) B	18+	Mixed	⊕ Mixed	Experimental	⊕ Mixed	⊕ Other Teaching Methods	ODC T	Mixed
74	Nemati & Arabmofrad (2014) A	18+	Not-repo rted	⊕ Mixed	Experimental	⊕ Mixed	⊕ Other Teaching Methods	Mixed	Mixed
75	Nemati & Arabmofrad (2014) B	18+	Not-repo rted	⊕ Mixed	Experimental	⊕ Mixed	⊕ Other Teaching Methods	Mixed	Mixed
76	Nemati & Arabmofrad (2014) C	18+	Not-repo rted	⊕ Mixed	Experimental	⊕ Mixed	⊕ Other Teaching Methods	Mixed	Mixed
77	Nemati & Arabmofrad (2014) D	18+	Not-repo rted	⊕ Mixed	Experimental	⊕ Mixed	⊕ Other Teaching Methods	Mixed	Mixed

78	Salehi (2011)	Not-repo rted	Not-repo rted	⊕ Not- re- p orte d	Experi mental	⊕ Com pre hensi on	⊕ Both	WD CT	Mix ed
79	Derakhsha n, Shakki, Sarami (2020a) A	18- -	Mix ed	⊕ Inte me diat e	Experi mental	⊕ Com pre hensi on	⊕ Othe r Teac hing Met hods	MD CT	Mix ed
80	Derakhsha n, Shakki, Sarami (2020a) B	18- -	Mix ed	⊕ Inte me diat e	Experi mental	⊕ Com pre hensi on	⊕ Othe r Teac hing Met hods	MD CT	Mix ed
Not en ou gh da ta	Shirazi, Ahmadi, & Gholami (2016)	Not-repo rted	Not-repo rted	⊕ Inte me diat e	Experi mental	⊕	⊕ Vide o- gam es ⊕ Com pre hensi on	MD CT	Mix ed
81	Eslami, Eslami, & Fatahi (2004)	18+ -	Not-repo rted	⊕ Ad van ced	Experi mental	⊕ Com pre hensi on	⊕ Expl icit	MD CT	Mix ed
82	Khatib & Ahmadi Safa (2011) A	Not-repo rted	Mix ed	⊕ Lo wer - inte me diat e	Quasi- experi mental	⊕ Mix ed	⊕ Expl icit	Mixe d	Mix ed
83	Khatib & Ahmadi Safa (2011) B	Not-repo rted	Mix ed	⊕ Lo wer - inte me diat e	Quasi- experi mental	⊕ Mix ed	⊕ Impl icit	Mixe d	Mix ed
84	Khatib & Ahmadi Safa (2011) C	Not-repo rted	Mix ed	⊕ Lo wer - inte me diat e	Quasi- experi mental	⊕ Mix ed	⊕ Expl icit	Mixe d	Mix ed



85	Mirzaei & Esmaeili (2013) A	18+	Mixed	⊕ Lower - intermediate	Experimental	⊕ Comprehension	⊕ Explicit	Mixed	Mixed
86	Mirzaei & Esmaeili (2013) B	18+	Mixed	⊕ Upper - intermediate	Experimental	⊕ Comprehension	⊕ Explicit	Mixed	Mixed
87	Mirzaei & Esmaeili (2013) C	18+	Mixed	⊕ Lower - intermediate	Experimental	⊕ Production	⊕ Explicit	Mixed	Mixed
88	Mirzaei & Esmaeili (2013) D	18+	Mixed	⊕ Upper - intermediate	Experimental	⊕ Production	⊕ Explicit	Mixed	Mixed
89	Gholamia & Aghaeib (2012)	18-	Not-reported	⊕ Intermediate	Quasi-experimental	⊕ Mixed	⊕ Both	Mixed	Mixed
90	Khodareza & Lotfi (2012) A	Not-reported	Not-reported	⊕ Intermediate	Experimental	⊕ Mixed	⊕ Other Teaching Methods	MDCT	Mixed
91	Khodareza & Lotfi (2012) B	Not-reported	Not-reported	⊕ Intermediate	Experimental	⊕ Mixed	⊕ Other Teaching Methods	MDCT	Mixed
92	Kia & Salehi (2013)	Not-reported	Not-reported	⊕ Upper - intermediate	Experimental	⊕ Comprehension	⊕ Both	MDCT	Mixed

93	Rezvani, Eslami & Dastjerdi (2014) A	18+	Not-repo rted	☉ inte me diat e	Experi mental	☉ Prod uctio n	☉ Expl icit	WD CT	Mix ed
94	Rezvani, Eslami & Dastjerdi (2014) B	18+	Not-repo rted	☉ inte me diat e	Experi mental	☉ Prod uctio n ☉	☉ Impl icit	WD CT	Mix ed
95	Tajeddin, Keshavarz & ZandMoghadam (2012) A	18+	Mix ed	☉ inte me diat e	Experi mental	☉ Mix ed	☉ Othe r Teac hing Met hods	WD CT	Mix ed
96	Tajeddin, Keshavarz & ZandMoghadam (2012) B	18+	Mix ed	☉ inte me diat e	Experi mental	☉ Mix ed	☉ Othe r Teac hing Met hods	WD CT	Mix ed
97	Derakhshan & Shakki (2020a) A	18+	Mix ed	☉ inte me diat e	Quasi- Experi mental	☉ Com preh ensi on	☉ Expl icit	MD CT	Mix ed
98	Derakhshan & Shakki (2020a) B	18+	Mix ed	☉ inte me diat e	Quasi- Experi mental	☉ Com preh ensi on	☉ Impl icit	MD CT	Mix ed