

In the Name of Allah



Allameh Tabataba'i University

Faculty of Persian Literature and Foreign Languages

Department of English Language and Literature

An Investigation into the Realization of Speech Acts in EFL Coursebooks and Classroom Activities

A Thesis Submitted to the Department of English Language and Literature in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching English as a Foreign Language

Advisor: Dr. Zia Tajeddin

Reader: Dr. Reza Ghafarsamar

By: Ebrahim Rahimi

Tehran, Iran

September, 2012



Allameh Tabataba'i University

Faculty of Persian Literature and Foreign Languages

Department of English Language and Literature

We hereby certify this thesis by:

Ebrahim Rahimi

Entitled:

An Investigation into the Realization of Speech Acts in EFL Coursebooks and Classroom Activities

Be accepted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in
Teaching English as a Foreign Language (TEFL)

Committee of Evaluation

..... **Advisor:** Dr. Zia Tajeddin

..... **Reader:** Dr. Reza Ghafarsamar

..... **Examiner:** Dr. Sasan Baleghizadeh

..... **Head of English Department:** Dr. Mohammad Khatib

فرم گردآوری اطلاعات پایان نامه‌ها

کتابخانه مرکزی دانشگاه علامه طباطبائی

عنوان: بررسی بازنمود کنش های کلامی در کتاب های آموزش زبان انگلیسی و فعالیت های کلاسی		
نویسنده/محقق: ابراهیم رحیمی		
مترجم: -		
استاد راهنما: دکتر ضیاء تاج الدین	استاد مشاور: دکتر رضا غفار ثمر	استاد داور: دکتر ساسان بالغی زاده
کتابنامه: <input type="checkbox"/>	واژه نامه: <input type="checkbox"/>	
نوع پایان نامه: بنیادی <input type="checkbox"/>	توسعه ای <input type="checkbox"/>	کاربردی <input type="checkbox"/>
مقطع تحصیلی: کارشناسی ارشد	سال تحصیلی: ۹۱-۱۳۹۰	
محل تحصیل: تهران	نام دانشگاه: دانشگاه علامه طباطبائی	دانشکده: ادبیات فارسی و زبان های خارجی
تعداد صفحات: ۱۶۵	گروه آموزشی: زبان و ادبیات انگلیسی	
کلید واژه ها به زبان فارسی: توانش منظورشناختی، کنش کلامی، کتاب های آموزش زبان انگلیسی		
کلید واژه ها به زبان انگلیسی: EFL coursebooks, speech Act, pragmatic competence		

چکیده

الف. موضوع و طرح مسئله (اهمیت موضوع و هدف):

گنجاندن نمونه‌های اصیل کنش‌های کلامی و توضیح فرا منظورشناختی آن‌ها و ایجاد فرصت‌های به کارگیری آن‌ها در کتاب‌های آموزش. فراگیری توانش منظورشناختی را تسهیل می‌کند. مطالعات گذشته چگونگی بازنمود کنش‌های کلامی در کتب آموزشی را نامناسب/ناکافی را ارزیابی کرده‌اند. برخی مطالعات قبلی نشان داده‌اند که برخی کنش‌های کلامی اصلاً در کتاب‌ها گنجانده نشده بودند یا اینکه مورد بی‌توجهی قرار گرفته بودند. در مطالعه حاضر چندین کتاب آموزش زبان انگلیسی را بررسی می‌شود تا دریابیم آیا این انتقاد در مورد کتاب‌هایی که اخیراً منتشر شده‌اند نیز صدق می‌کند. درک این موضوع به معلمان کمک خواهد کرد کتاب‌های آموزشی را با توجه به فضای آموزشی و نیازسنجی زبان‌آموزان با مطالب تکمیلی همراه سازند یا تغییراتی ایجاد کنند تا میزان درونداد و فرصت‌های تمرین را افزایش دهند تا توانش منظورشناختی زبان‌آموزان رشد کند. علاوه بر بررسی کتب آموزشی، معلمان نیز نقشی اساسی در یاددهی نکات منظورشناختی دارند. مطالعات اندکی به بررسی این موضوع پرداخته‌اند. جمع‌آوری داده از معلمان و کلاس درس بخش دیگر مطالعه حاضر است تا دریابیم که در فرآیند یاددهی و یادگیری معلمان چگونه نکات منظورشناختی را طریق مواد آموزشی تدریس می‌کنند. در کل، یافته‌های تحقیق حاضر نشان دهنده ماهیت و میزان درونداد منظورشناختی (کنش‌های کلامی) گنجانده شده در کتب آموزشی است. نویسندگان کتاب‌ها و معلمان باید به محدودیت‌هایی که کتاب‌ها و محیط کلاس در آموزش کنش‌های کلامی ایجاد می‌کنند آگاه باشند. در مطالعه حاضر به تحلیل کمی و کیفی چهار سری کتاب آموزشی که اخیراً منتشر شده‌اند پرداخته شده است. همچنین برای دستیابی به بینشی بهتر نسبت به چگونگی بهره‌گیری از کتب توسط معلمان و اینکه آیا آن‌ها در جهت آموزش کنش‌های کلامی فراتر از کتاب‌ها قدم برمی‌دارند یا نه، جلسات مصاحبه حضوری با معلمان و مشاهدات کلاسی نیز انجام پذیرفت.

ب. مبانی نظری شامل مرور مختصری از منابع، چارچوب‌های نظری، پرسش‌ها و فرضیه‌ها:

مطالعات پیشین بر روی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی دیدگاهی منفی به کارآمدی این کتاب‌ها در ارتقا و رشد توانش منظورشناختی زبان‌آموزان دارد. تحقیقات قبلی بر تحلیل کتاب‌ها و روش‌های موثرتر تدریس کنش‌های کلامی مختلف تمرکز کرده‌اند و مطالعات کمتری به بررسی روند تدریس در کلاس و نقش معلم در فراهم آوردن شرایط مناسب فراگیری کنش‌های کلامی پرداخته‌اند. با توجه به تحقیقات انجام گرفته بر روی بازنمود کنش‌های کلامی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی و موضوع مورد بررسی سه سوال مورد بررسی قرار گرفت: (۱) چه نوع کنش‌های کلامی در کتب آموزش زبان انگلیسی گنجانده شده است؟ (۲) کتب آموزش زبان انگلیسی از لحاظ میزان درونداد و فرصت‌های تمرین کنش‌های کلامی در سطوح مختلف خود چه تفاوت‌هایی دارند؟ و (۳) چگونه معلمان زبان انگلیسی به عنوان زبان‌خارجی کتب آموزشی را در آموزش کنش‌های کلامی به کار می‌گیرند، تغییر می‌دهند، یا تکمیل می‌کنند؟ از آنجا که ماهیت این سه سوال اکتشافی می‌باشد و به دنبال یافتن الگویی در بین کتاب‌ها و تدریس معلمان هستند فرضیه‌ای در نظر گرفته نشده است.

پ. روش تحقیق شامل تعریف مفاهیم، جامعه مورد تحقیق، نمونه‌گیری و روش‌های نمونه‌گیری، ابزار اندازه‌گیری، نحوه اجرای آن، شیوه گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها:

مفاهیم اصلی در عنوان مطالعه حاضر کتاب آموزشی، توانش منظورشناختی، و کنش کلامی هستند. کتاب آموزشی طبق گفته گریو (۲۰۰۳) "بسته-های منتشر شده‌ای هستند که معلمان و زبان‌آموزان به عنوان پایه اصلی یک دوره آموزش زبان استفاده می‌کنند." توانش منظورشناختی را نیز می‌توان "درک رابطه میان صورت و بافت دانست که کمک می‌کند منظور خود را به درستی بیان کنیم و منظور دیگران را درک کنیم" (موری، ۲۰۱۰، ص ۲۹۳). کنش کلامی نیز "سخنی/کلامی به عنوان واحدی کارآمد در ایجاد ارتباط است" (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۲، ص ۴۹۸). در مطالعه حاضر به بررسی کتاب‌های آموزشی و روند تدریس معلمان در یاددهی کنش‌های کلامی پرداخته شده است، در نتیجه روش تحقیق در مورد هر کدام جداگانه آرایه می‌شود. در بررسی کتب آموزشی از بین کتب مختلفی که اخیراً منتشر شده بودند به کتبی پرداخته شد که بیشتر از دیگر کتاب‌ها تدریس می‌شدند و برای فراگیران انگلیسی به عنوان زبان‌خارجی نگاشته شده بودند. بدین ترتیب چهار سری کتاب آموزشی به قرار زیر به عنوان پیکره تحقیق انتخاب شدند، شامل: (*Cutting Edge/Total English, / Top Notch & Summit/Interchange & Passages*). در تحلیل محتوای کتاب‌ها از طبقه بندی فینوکیارو (فینوکیار و برومفیت، ۱۹۸۱) از کنش‌های کلامی در شمارش بسامد کنش‌های کلامی مختلف (در سه زیر شاخه فردی، بین فردی، و دستوری) استفاده شد. از شمارش بسامدها برای مقایسه سری کتاب‌های مورد مطالعه و کتاب‌های هر سری در بین سطوح مختلف آن‌ها استفاده شد. این مقایسه به وسیله بسامد‌ها و آزمون‌های خی دو انجام پذیرفت. مقایسه کتاب‌ها به دو شیوه کمی و کیفی صورت پذیرفت. در بررسی روند تدریس معلمان نیز از روش نمونه‌های در دسترس استفاده شد. شانزده معلم انتخاب شدند تا مورد مصاحبه و مشاهده کلاسی قرار گیرند. چارچوب مصاحبه‌ها و مشاهدات کلاسی توسط خود محقق تنظیم شدند. داده‌های این بخش از مطالعه به روش تحلیل محتوا تجزیه و تحلیل شدند.

ت. یافته های تحقیق:

یافته های تحقیق حاکی از آنست که کتب بررسی شده تا حدود زیادی الگوی مشابهی را در باز نمود کنش های کلامی مختلف دنبال میکنند و تفاوت مشخصی در بسامد کنش های کلامی مختلف وجود دارد. برخی کنش های کلامی همچون پیشنهاد یا درخواست جزء پرسامدترین و متنوع ترین کنش های کلامی بودند و این در حالی است که برخی کنش های کلامی در پیکره تحقیق یافت نشدند یا اینکه بسیار کم بسامد بودند در حدی که توجه به آنها از سمت معلم یا زبان آموزان فراتر از حد انتظار بود. این شکاف در مورد میزان درونداد و فرصت های فراهم شده برای تمرین آنها در کتاب دانش آموز و کتاب های کار تمامی سری کتاب ها یکسان بود. کنش های کلامی بین فردی و دستوری به طور معنی داری در سطوح مقدماتی و متوسط کتاب ها نمود داشتند و کنش های فردی در سطح پیشرفته نمود بارزتری داشتند. در مورد ماهیت فعالیت هایی که فرصت هایی برای تمرین کنش های کلامی متفاوت نیز می توان گفت که کتاب ها تمرینات مشابهی در نظر گرفته بودند که در چهار دسته می توان آنها را قرار داد: پر کردن جاهای خالی، تکرار مکالمات، ساختن مکالمه ای جدید طبق الگوی ارایه شده در درس، و تمرین های جورکردنی. کتاب ها تمرین بیشتری در سطوح مقدماتی و متوسط فراهم می کنند و این در حالی است که در سطح پیشرفته تر با اینکه تمرین ها بیشتر هستند زبان آموزان به تولید کنش های مختلف کلامی ترقیب نمی شوند. همچنین یافته ها نشان می دهد که معلمان به اهمیت و نقش مطالب منظورشناختی به ویژه کنش های کلامی آگاهند اما تحت تاثیر سیاست های آموزشگاه ها یا به دلیل عدم آشنایی با روش های مناسب در تدریس کنش های کلامی شرایط مناسب فراگیری توانش منظورشناختی را برای زبان آموزان فراهم نمی آورند و به جز در موارد اندکی فراتر از کتاب های آموزشی تدریس می کنند.

ث. نتیجه گیری و پیشنهادات:

طبق یافته های تحقیق می توان نتیجه گرفت، با اینکه حدود دو دهه است که منتقدان کارآمدی کتاب های آموزش زبان را در آموزش بسیاری از کنش های کلامی نقد کرده اند، کتاب های آموزشی حاضر نیز، با اینکه محتوای منظورشناختی را به عنوان یکی از اصول برنامه ریزی درسی در تدوین کتاب ها در نظر می گیرند، به طرز بسنده ای در مورد بسیاری از کنش های کلامی عمل نمی کنند. و معلمان نیز شرایط لازم را برای فراگیری کنش های کلامی فراهم نمی آورند. در نهایت تربیت معلمان در زمینه تکمیل و تدوین مطالب درسی و روش های موثرتر تدریس کنش های کلامی می تواند بسیار راهگشا باشد.

صحت اطلاعات مندرج در این فرم بر اساس محتوای پایان نامه و ضوابط مندرج در فرم گواهی می نمایم.

نام استاد راهنما: دکتر ضیاء تاج الدین

سمت علمی: دانشیار

نام دانشکده: ادبیات و زبان های خارجی

رئیس کتابخانه:

To:

Teachers who are incessantly trying to pave the way for learners to be successful in their lives

Abstract

The acquisition of pragmatic competence requires the right theoretical conditions for pragmatics learning such as the provision of sufficient pragmatic input and output opportunities as well as corrective feedback (Kasper, 1996). Although developing proper teaching materials can be helpful in providing these conditions, the role of teachers in providing these conditions cannot be denied. The present study is an investigation into how speech acts are taught in EFL classrooms. The focus is on the realization of speech acts in EFL coursebooks and classroom activities. The data were collected through two phases. In the first phase, drawing on Finocchiaro's (1983) functional categories, frequency counts of a wider range of speech acts (N=84), including personal, interpersonal and directive speech acts were done to determine the amount and types of pragmatic input and output included in coursebooks across different proficiency levels. The corpus included the listening and conversation sections of four EFL coursebook series: *Top-Notch* and *Summit*, *Interchange* and *Passages*, *Total English*, and *Cutting Edge* series. Twenty-four coursebooks along with their accompanying workbooks were closely analyzed both qualitatively and quantitatively in terms of 84 speech acts. In the second phase, sixteen EFL teachers (all Iranian non-native speakers of English) were selected to be both observed and interviewed to investigate whether EFL teachers see to the theoretical conditions for pragmatic learning, and if yes, how. Observation and interview framework were developed by the researcher. The interviews were semi-structured. The observational and interview data were recorded, transcribed, and analyzed qualitatively using content analysis procedures (Dornyei, 2007). The findings showed that some speech acts were under-realized in all coursebooks and that there was roughly the same pattern in their coverage of speech acts. All coursebook series included more personal component, except in *Top Notch* series. And all coursebook series included the directive category less than personal and interpersonal components. Interpersonal and

directive speech acts were also significantly used more at elementary and intermediate levels, and personal speech acts were used more at advanced level significantly. The speech acts of likes and dislikes, greetings and leave-takings, identifying oneself to others, apology, expressing gratitude, requests, and suggestions were dominant in frequency. Regarding the amount of pragmatic practice, directive speech acts, "making requests" and "making suggestions" noticeably received a great amount of practice compared to other speech acts. Moreover, the findings suggest that Iranian EFL teachers do not efficiently provide the necessary theoretical conditions for learning pragmatics and that they do little improvement beyond what coursebooks offer in teaching pragmatics. Teachers occasionally might use supplementary materials and provide learners with metapragmatic explanations and corrective feedback (implicit or explicit). Teachers also seem to prefer implicit approaches in their pragmatic teaching, despite the reported advantage of explicit instruction of speech acts. The understanding provided by the results of the present study can help classroom teachers modify and supplement coursebooks to their learners' pragmatic needs and design proper pragmatic-related activities to provide learners with more pragmatic input and practice, while adopting an effective approach, in their efforts to develop their students' pragmatic competence. In addition, teacher trainers are urged to incorporate pragmatic teaching-related topics into their teacher training programs to help teachers be effective in developing their learners' pragmatic competence.

Acknowledgements

I would like to express my sincere gratitude to Dear Dr. Zia Tajeddin and Dr. Reza Ghafarsamar for their endless support, thoughtful comments, and enormous commitment. My sincere gratitude as well goes to Dr. Sasan Baleghizadeh, the reader of the thesis, for his close reading and comments which the present research has benefited. I also wish to acknowledge the help and support from other members of the Department of English Language and Literature at Allameh Tabataba'i university, including Dr. Fahimeh Marefat and Dr. Mohammad Khatib, in undertaking the present research. I also feel the responsibility to thank all the managers and supervisors of the English institutes for their support during collecting the data, especially Mr. Meysam Sahrayi, Dr. Amir Zandmoghadam, and Dr. Mehrdad Amiri.

Table of Contents

Dedication	i
Abstract	ii
Acknowledgements	iv
Table of Contents	v
List of Tables	vii
List of Figures	viii
List of Appendices	x
Chapter 1: Introduction	
1.1. Background	2
1.2. Statement of the Problem	4
1.3. Significance of the Study	6
1.4. Purpose of the Study	8
1.5. Research Questions	9
1.6. Definition of Key terms	10
1.7. Limitations and Delimitations	12
Chapter 2: Literature Review	
2.1. Pragmatic Competence	14
2.1.1. Models of Communicative Competence.....	15
2.1.1.2. Canale and Swain's Model of Communicative Competence.....	15
2.1.1.2. Bachman's Model of Communicative Language Ability.....	16
2.1.1.3. Celce-Murcia et al.'s Model of Communicative Competence.....	16
2.1.1.4. Common European Framework of Reference.....	17
2.1.2. Defining Pragmatic Competence.....	18
2.1.2.1. Speech Acts	20
2.2. Pragmatics in Instructional Contexts	24
2.2.1. Theoretical Conditions for Pragmatics Learning	26
2.2.1.1. Input.....	27
2.2.1.1.1. The Role of Coursebooks in the Classroom.....	29
2.2.1.1.1.1. The realization of Speech Acts in Coursebooks	31
2.2.1.2. Output.....	34
2.2.1.3. Feedback	37
2.3. Approaches to Teaching Pragmatics: Explicit vs. Implicit Instruction of Speech Acts	42
2.4. Teachers' Role in Providing the Right Conditions for Learning Pragmatics	51
2.5. A Unified Picture	57

Chapter 3: Methodology

3.1. Participants	60
3.2. Corpus and Instruments	61
3.2.1. EFL Coursebooks	61
3.2.2. Classroom Observations	64
3.2.3. Interviews with the Teachers.....	64
3.3. Data Collection Procedure	67
3.4. Data Analysis	69

Chapter 4: Results and Discussion

4.1. Results	73
4.1.1. Research Question 1.....	73
4.1.1.1. Frequencies of Individual Speech Acts in Coursebooks	78
4.1.1.2. Speech Act Realization Strategies	88
4.1.2. Research Question 2	91
4.1.2.1. The Difference between EFL Coursebooks across Different Proficiency Levels in the Amount of Pragmatic Input	91
4.1.2.2. The Difference between EFL Coursebooks across Different Coursebook Levels in the Amount of Pragmatic Practice.....	97
4.1.3. Research Question 3	102
4.1.3.1. Observations	102
4.1.3.1.1. How EFL Teachers Provided Pragmatic Input through Coursebooks or Pragmatically Related Supplementary Materials	104
4.1.3.1.2. How EFL Teachers Provided Pragmatic Output Opportunities Through Coursebooks or Pragmatically Related Supplementary Materials	105
4.1.3.1.3. How EFL Teachers Give Corrective Feedback to Students When They Use Speech Acts Inappropriately.....	106
4.1.3.2. Interviews.....	107
4.2. Discussion	114
4.2.1. The Realization of Speech Acts in Coursebooks	114
4.2.2. The Realization of Speech Acts in Classroom Activities	118

Chapter 5: Conclusion, Implications and Suggestions for Further Research

5.1. Conclusion	125
5.1.1. The Realization of Speech Acts in EFL Coursebooks	125
5.1.2. The Realization of Speech Acts in Classroom Activities	127
5.2. Pedagogical Implications	129
5.3. Suggestions for Further Research	132

References	135
Appendices	143

List of Tables

Table 2.1. Some models of communicative competence based on Celce-Murcia, Dornyei, and Thurrell (1995, pp. 11-12)	18
Table 3.1. The name of the coursebooks used as the corpus of the study....	63
Table 4.1. Frequencies and percentages of main speech act components in four coursebook series	74
Table 4.2. The distribution of speech acts in the syllabus of the four coursebook series	76
Table 4.3. Frequencies of individual speech acts in <i>Interchange</i> and <i>Passages</i> series	80
Table 4.4. Frequencies of individual speech acts in <i>Top Notch</i> and <i>Summit</i> series	82
Table 4.5. Frequencies of individual speech acts in <i>Total English</i> series....	84
Table 4.6. Frequencies of individual speech acts in <i>Cutting Edge</i> series....	86
Table 4.7. Speech Act Realization Strategies in making requests	89
Table 4.8. Speech Act Realization Strategies in making suggestions	90
Table 4.9. The Chi-square test results for <i>Interchange</i> and <i>Passages</i>	93
Table 4.10. The Chi-square test results for <i>Top Notch</i> and <i>Summit</i>	94
Table 4.11. The Chi-square test results for <i>Total English</i>	95
Table 4.12. The Chi-square test results for <i>Cutting Edge</i>	97
Table 4.13. The distribution of the output providing activities in the coursebooks	100

List of Figures

Figure 2.1. Celce-Murcia et al. 's (1995) model of communicative competence	17
Figure 2.2. A model of lesson (adapted from Allwright, 1981)	58

List of Appendices

Appendix A: Finocchiaro's Functional Categories (1983)	144
Appendix B: Speech Act Realization Strategies Frameworks	146

Chapter One:

Introduction

1.1. Background

Pragmatic competence entails "an understanding of the relationship between form and context that enables us, accurately and appropriately, to express and interpret intended meaning" (Murray, 2010, p.293). The ability to do this is of great importance to the learners to communicate effectively. Learners' communicative acts regularly contain pragmatic errors or deficits (Ahary, 2010; Allami & Naeemi, 2010; Chalak, 2011; Feyzi, 2009; Jaafari, 2008; Jenani, 2009; Madadi, 1998; Montazeri, 2010; Rezvani, 2010; Sadeghi, 2008). Clearly, then, teachers have a responsibility to try to develop their students' pragmatic competence. Research appears to indicate that learners can benefit from a systematic focus on pragmatics in language instruction (see, for example, Bardovi-Harling & Griffin, 2005; Eslami-Rasekh, Eslami-Rasekh, & Fatahi, 2004; Koike & Pearson, 2005; Rose, 2005; Soler, 2005; Takahashi, 2005; Uso-Juan and Martinez-Flor, 2008). The effectiveness of teaching pragmatics and the superiority of explicit teaching have been proved; hence such proof necessitates the development of pragmatic-related materials and assessment tools and also training teachers knowledgeable in this field.

After decades of focus on grammar, the first attempt to develop pragmatic-related materials were made by the Notional-Functional syllabuses (Wilkins, 1976) in which notions were listed to express different functions or speech acts (Crandall & Basturkmen, 2004; Finocchiaro & Brumfit, 1983). Conventionally, the efforts of materials writers to improve learners' pragmatic competence have

generally consisted of the presenting learners with lists of useful expressions for different speech acts (Crandall & Basturkmen, 2004). Hence, according to Murray (2010):

This is questionable whether it is actually developing pragmatic competence at all. Learners are merely being told what is the case ('X is appropriate in Y situation') but not why in anything other than vague terms ('It is polite', 'It is more polite than B, etc.'). One response to this situation is to provide learners with increased opportunities to explore the pragmatic principles, governing the associations between certain language forms and the particular situations of their deployment, and to develop an appreciation of the impact of the impact of those principles on how meaning is realized. (p. 294)

It should be noted that, in the last few years, there has been a growing recognition among teachers and scholars of the need to address the relationship between pragmatics and language teaching and to develop proper teaching techniques and materials to deal with the issue (e.g. Alaei, 2010; Crandall & Basturkmen, 2004; Eslami-Rasekh, 2005; Kasper & Rose, 2001). In many second and foreign language teaching contexts, curricula and materials developed in recent years include strong pragmatic approach as their organizing principle (Kasper & Rose, 2001)

To date the principal focus of pedagogical pragmatics remains the speech act as the expression and interpretation of meaning is fundamentally about the

way in which speech acts are realized. Flowerdew (1990, cited in Murray, 2010), has, however, questioned this approach on the grounds that it is *impracticable* given the enormous number of speech acts and the fact that there is no obvious instructional order other than one based on frequency of occurrence or students' needs. Moreover, Crandall and Basturkmen (2004) also challenge this approach on the grounds that it usually neglects to show when and for what purposes it is appropriate to make speech acts and which expressions would be appropriate to make a speech act and which expression would be appropriate in a particular situation. Yet it remains the mainstay of efforts to bring pragmatics into the classroom.

1.2. Statement of the Problem

Despite the proved role of pragmatic competence for successful communication, the deserving role for pragmatics is still rarely observed in EFL classrooms which are the first and the most important opportunity for teaching and learning pragmatics. Although many studies have yielded promising results, the appreciation of the findings is not visible in the Iranian EFL context.

Despite some occasional anti-textbook arguments (e.g. Amiryousefi & Ketabee, 2011; Harwood, 2005), coursebooks are another constant in the language classrooms in addition to students and teachers. The coursebook plays an important role in English Language Teaching (ELT), particularly in the English as a Foreign Language (EFL) Classroom where it provides the primary (or perhaps the only) form of linguistic input for the learners (Kim & Hull,