

تأثیر آموزش صورت و معنا-محور با میانجیگری زبان مادری بر عملکرد شفاهی فراگیران زبان انگلیسی^۱

امیر ولدی^۲

فاطمه همتی^۳

سوسن قهرمانی قاجار^۴

تاریخ دریافت: ۹۵/۳/۸

تاریخ تصویب: ۹۵/۶/۱۴

چکیده

رویکرد مفهوم‌سازی گزینه-محور از طریق آموزش صورت و معنا محور، نمایان‌گر آن است که در محیط‌های آموزشی غیر انگلیسی‌زبان، که در آن زبان مادری معلم و زبان‌آموزها یکسان است، یکی از گزینه‌های که در اختیار معلم قرار دارد، استفاده از زبان مادری برای آموزش زبان‌آموزها است. در این راستا، پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی تأثیر زبان مادری در آموزش ۸۰ زبان‌آموز در دو سطح متوسط و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.9628.1117

^۲ دانشجوی دکتری، گروه زبان انگلیسی، مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور تهران (نویسنده مسئول)؛
a_valadi@yahoo.com

^۳ دکتری تخصصی، دانشیار گروه زبان انگلیسی، مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور تهران؛
hematitefl@gmail.com

^۴ دکتری تخصصی، دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء؛ s.ghahremani@alzahra.ac.ir

پیشرفته پردازد. در این راستا، زبان آموزها به چهار گروه ۲۰ نفره تقسیم شدند. برای دو گروه، از آن‌ها آموزش صورت و معنا-محور با میانجیگری زبان مادری (زبان فارسی) و در دو گروه دیگر آموزش به زبان انگلیسی ارائه شد و عملکرد شفاهی این دو گروه از زبان آموزها اندازه‌گیری شد. یافته‌های پژوهش با استفاده از آزمون تی نشان داد که سطح متوسط آموزش زبان انگلیسی با میانجیگری زبان مادری تأثیر بسیاری در میزان دقت و روان بودن بیان شفاهی زبان آموزها داشته‌است و از این جنبه، تفاوت آشکار و معناداری میان آموزش با میانجیگری زبان مادری در مقایسه با زبان انگلیسی مشاهده شد. آموزش زبان، در سطح پیشرفته نیز استفاده از زبان مادری تفاوت معناداری در دقت گفتار زبان آموزها ایجاد کرد، اما این تفاوت در زمینه روان بودن گفتار معنادار نبود. در نهایت، یافته‌های این پژوهش، با تکیه بر حوزه روان‌شناسی زبان و عوامل مؤثری که بر پردازش داده‌های زبانی تأثیر می‌گذارند، مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: آموزش صورت و معنا-محور، برانگیختن

هوشیاری، آموزش صورت و معنا-محور با میانجیگری زبان مادری

۱. مقدمه

بی‌تردید یادگیری زبان دوم بدون هیچ آموزشی، برای بزرگسالان دشوار، کند و به دور از موفقیت خواهد بود (Ellis, 2012). اثربخشی آموزش زبان دوم، ارتباط مستقیمی با این امر دارد که چگونه داده‌های زبانی برای زبان آموزها در کلاس تعدیل و تفهیم^۱ می‌شوند. بر مبنای دیدگاه کومارا وادیولو (Kumaravadivelu, 2006)، تعدیل و تفهیم داده‌های زبانی در آموزش زبان به سه صورت صورت-محور^۲، معنا-محور^۳، و صورت و معنا محور^۴، انجام می‌شود. رویکرد صورت-محور به آموزش ویژگی‌های صوری زبان می‌پردازد که

¹ Input modification

² form-based input modification

³ meaning-based input modification

⁴ focus-on-form input modification

در آن بر ساختارهای دستور زبان به عنوان هسته‌های اصلی زبان تأکید دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌است که این نوع تفهیم زبانی، طبیعت زبان دوم را برای زبان‌آموز به صورت مصنوعی دست‌کاری می‌کند و زبان‌آموزها را از پیشروی مهارت‌های ارتباطی زبان باز می‌دارد (Noriiss & Ortega, 2000). به دلیل کاستی یادشده، گونه دومی از تفهیم داده‌های زبانی به وجود آمد که به جای تمرکز بر ویژگی‌های ساختاری زبان، بر اصالت معنایی آن تکیه می‌کند. این گونه، مشهور به رویکرد معنا-محور است که تحت تأثیر دیدگاه کراشن (Krashen, 1985) قرار دارد. بر مبنای این رویکرد، زبان دوم، زمانی فرا گرفته می‌شود که زبان‌آموزها را غرق در داده‌های معنادار زبانی کنیم و از نگرش صورت-محور به آموزش زبان فاصله بگیریم. این نوع از تفهیم زبان دوم نیز با مخالفت‌هایی روبه‌رو شده‌است. برای نمونه، اشمیت (Schmidt, 1993)، فن پتن (Van Patten, 1990)، سوین (Swain, 1991) دریافتند که تأکید بسیار بر تعدیل معنا-محور در نهایت منجر به این امر می‌شود که زبان‌آموزان زبان دوم را با انبوهی از ساختارهای نادرست دستوری بیاموزند. از آنجایی که رویکردهای صورت-محور و تعدیل معنا-محور به آموزش زبان دوم از قابلیت کافی برای دست‌یافتن به نتایج ایده‌آل برای زبان‌آموزان برخوردار نبوده‌است، پژوهشگران آموزش زبان به تلفیقی از هر دو نوع تعدیل روی آوردند. یکی از پژوهشگران پیشگام در این زمینه لانگ (Long, 1991) بود که بر این باور است در هر نوع آموزش زبان دوم بایستی هم به معنا و هم به صورت توجه کند. هر چند او معتقد است که توجه به صورت باید در بستر معنا رخ دهد.

۱.۱. نگرش گزینه - محور به آموزش صورت و معنا محور^۱

بسیاری از پژوهش‌ها در زمینه آموزش زبان دوم کمابیش، در پیوند با آموزش صورت و معنا محور به انجام رسیده‌است (Ellis, 2002, 2012; Lowen, 2005; Nassaji & Fotos, 2004; Tomita & Spada, 2013; Uysal & Bardakci, 2014). تأکید بسیار بر این نوع آموزش، به دلیل مفهوم‌سازی‌های جدیدی از آن است که برای نمونه می‌توان به مفهوم‌سازی گزینه-محور الیس (Ellis, 2012) اشاره کرد. وی بر این باور است که

¹ option-based focus-on-form instruction

آموزش گزینه محور به معنای توجه به ابزارها و امکاناتی است که معلم‌های زبان در اختیار دارند تا با بهره‌گیری از آن‌ها بهتر بتوانند به تفهیم داده‌های زبان به زبان‌آموزها پردازند. یکی از ابزارها و امکاناتی که در ایران، در اختیار معلم‌های زبان انگلیسی قرار دارد، استفاده از زبان مادری برای زبان‌آموزهای (فارسی) است. بر این مبنا، پژوهش حاضر در پی ترکیب زبان فارسی با زبان انگلیسی به منظور ارائه یک آموزش صورت و معنا محور با تکیه بر رویکرد گزینه محوری است.

۲.۱. نقش زبان اول به عنوان گزینه‌ای برای تعدیل و تفهیم داده‌های زبان

دوم

اثربخشی کاربرد زبان اول برای آموزش زبان دوم، همواره بحث برانگیز بوده است. نگرش‌های گوناگونی در توافق یا مخالفت با بهره‌گیری از زبان اول برای آموزش زبان دوم وجود دارد. موهنا (Mouhanna, 2009) بر این باور است که این مسئله ریشه در چیرگی تاریخی-سیاسی بریتانیا و ایالات متحده بر روش‌شناسی آموزش زبان دارد. با مرور پژوهش‌های پیشین مشاهده می‌شود که همواره توافق عمومی در زمینه استفاده انحصاری از زبان دوم برای آموزش آن وجود داشته است. اما به نظر می‌رسد که در محیط‌هایی که زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی^۱ آموزش داده می‌شود و نه زبان دوم^۲، اجبار معلم‌ها و زبان‌آموزها به استفاده انحصاری از زبان دوم نه منطقی بوده و نه منطبق بر حقوق هویتی آنان است. متأسفانه این اجبار به‌ویژه در موسسه‌های خصوصی آموزش زبان در ایران در دستور کار قرار گرفته است.

فیلیپسن (Philipson, 1992) بر این باور است که ایده استفاده انحصاری از زبان دوم برای آموزش آن، به دلیل چیرگی اقتصادی-سیاسی ایالات متحده و بریتانیای کبیر رواج یافته است که نوعی استیلا و امپریالیسم زبانی^۳ را به بار آورده است. الیس (Ellis, 2012) می‌نویسد بهره‌گیری از زبان اول برای تدریس زبان دوم می‌تواند به پیشرفت بهتر زبان دوم بیانجامد. ویدوسن (Widdowson, 2003) نیز معتقد است فراگیری زبان دوم اساساً یک

¹ foreign language

² second language

³ linguistic imperialism

تجربه همگام‌سازی دو زبانه است که در آن زبان آموزها تلاش می‌کنند، زبان اول و دوم را به صورتی هماهنگ با یکدیگر در ذهن خود نگه دارند. هال (Hall, 2011) بر این باور است که استفاده از زبان مادری زبان آموزان، نقش کاربردی در توضیح‌ها، تبیین تضادها و روشن‌سازی مفاهیم زبان دوم دارد. همچنین استفاده از زبان اول باعث می‌شود زبان آموزها درک بهتری از هویت، فرهنگ و زبان خود پیدا کنند. کوک (Cook, 2001) پیشنهاد می‌کند اگر زبان اول به عنوان یک استراتژی بتواند تمامی منابع دانش زبان را تحریک کند، در تدریس زبان دوم به کار گرفته شود. الیس (Ellis, 2012) می‌نویسد:

آنچه در پژوهش‌های آموزش زبان به چشم نمی‌خورد، مطالعاتی است که به بررسی استفاده متنوع از زبان اول و تأثیر آن بر فراگیری زبان دوم پردازد. در واقع بحث و جدل‌ها درباره ارتباط زبان اول و دوم فاقد مدارک استوار است (Ellis, 2012, p. 131).

در مدرسه‌های مقطع متوسطه کشور، به ویژه در مدرسه‌های دولتی، معلم‌ها و زبان آموزان به استفاده بی‌رویه از زبان فارسی برای تدریس زبان انگلیسی روی آورده‌اند که این مسئله باعث شده زبان آموزها پس از چندین سال آموزش زبان انگلیسی نتوانند از آن به عنوان ابزار ارتباطی بهره‌برند (Abbasi et al, 2009; Amini & Heidari, 2013). از سوی دیگر، در مؤسسه‌های خصوصی زبان انگلیسی تأکید انحصاری بر استفاده از زبان دوم باعث شده است که زبان آموزها نتوانند زبان انگلیسی را درست و بدون اشتباه به کار گیرند (Abbasi et al, 2009). به نظر می‌رسد به کارگیری نگرشی میانه و نه استفاده انحصاری از زبان اول یا زبان دوم، راه‌گشا باشد. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی ترکیب زبان فارسی با زبان انگلیسی است تا در یک آموزش صورت و معنا محور، اثربخشی آن را بیازماید.

در ارتباط با بهره‌گیری از زبان فارسی برای تدریس زبان انگلیسی، با مروری بر پژوهش‌های ایرانی می‌توان مشاهده نمود پژوهش‌های پیشین، بیشتر در راستای انجام پرسش‌نامه، مشاهده تدریس و بررسی عقاید و نگرش‌ها بوده است. در این راستا، می‌توان به آثار بزرگیان و فلاح‌پور (Bozorgian & Fallahpour, 2015)؛ محبی و علوی (Mohebi & Alavi, 2014)؛ نظری (Nazary, 2008)؛ هاشمی و خلیلی ثابت (Hashemi

(Khaliliasabet, 2013 & یعقوبی و پورامید (Yaghoubi & Pouromid, 2012)؛ یوسفی و خاکسار (Yousefi & Khaksar, 2014) اشاره کرد. پژوهش‌های میدانی در پیوند با اثربخشی زبان فارسی در این حوزه به ندرت به چشم می‌خورد. لانگ (Long, 1991)، به عنوان ابداع‌کننده آموزش صورت و معنا محور، بر این باور است که این نوع آموزش بستگی مستقیمی به انگیزه شدن توجه زبان‌آموزان و پر تکرار بودن داده‌های زبانی دارد که در معرض آن‌ها قرار می‌گیرند. در محیط‌هایی که زبان انگلیسی در آن زبان خارجی محسوب می‌شود نه زبان دوم، مانند مدرسه‌ها و موسسه‌های آموزشی کشور، و زبان‌آموزها کمتر در معرض داده‌های زبان مقصد هستند، استفاده از آموزش صورت و معنا محور نیازمند در نظر گرفتن این محدودیت و از بین بردن آن است (Poole, 2005).

به نظر می‌رسد اگر تدابیری اندیشیده شود که در راستای آن آموزش صورت و معنا محور پیش از تمرین‌های ارتباطی رخ دهد، مشکل نبود تکرار داده‌های زبانی تا اندازه بسیاری از بین رود. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی بررسی اثربخشی آموزش صورت و معنا محور با استفاده از فعالیت‌های خوانش - محور^۱ است. چرا که فعالیت‌های خوانش - محور موقعیت‌های مناسبی را برای آموزش صورت و معنا محور فراهم می‌سازند. در هنگام انجام این فعالیت‌ها، زبان‌آموزان، آشنایی مقدماتی با صورت‌های زبان دوم می‌یابند که باعث می‌شود توجه آن‌ها در حین تدریس از پردازش داده‌های زبانی منحرف نشود (Skehan, 1996). در این راستا، پیش‌فرض اولیه پژوهش حاضر بیان‌گر این است که مقایسه زبان مادری و زبان انگلیسی و ترکیب این دو در فعالیت‌های خوانش - محور در قالب آموزش صورت و معنا محور امکان‌پذیر، مفید و راه‌گشاست. در این راستا، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به پرسش‌های « آیا تفاوت معناداری میان تأثیر میانجیگری زبان اول و دوم در آموزش صورت و معنا محور وجود دارد؟»، « آیا این تفاوت احتمالی در دقت^۲ گفتار زبان‌آموزان اثربخش است یا در روان‌بودن گفتار آن‌ها؟» و « آیا سطح مهارتی زبان‌آموزان نقش تعدیل‌کننده‌ای در این زمینه دارد؟» است:

¹ reading-based activities

² accuracy

۲. روش انجام پژوهش

۲.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان پژوهش حاضر، مشتمل بر ۸۰ زبان آموز پسر از مؤسسه کانون زبان ایران است که در دو سطح مهارتی متوسط و پیشرفته، پس از گذراندن سطح‌های پایه، مشغول به یادگیری زبان انگلیسی بودند. در این مؤسسه استفاده از زبان فارسی به وسیله زبان آموزان و معلم‌ها پرهیز شده بود که این امر حالت مطلوبی را برای دست یافتن به هدف‌های پژوهش حاضر به وجود آورد. زبان آموزان و معلم‌ها اهل یک شهر بودند و زبان فارسی را به عنوان زبان مادری صحبت می‌کردند. سن شرکت کنندگان بین ۱۶ تا ۲۵ سال برای سطح متوسط و بین ۱۷-۲۷ سال برای سطح پیشرفته بود. همه زبان آموزان یادگیری زبان انگلیسی را در مؤسسه کانون زبان آغاز کرده بودند و پیش از این پژوهش در دوره‌های آموزشی پی‌در-پی، زبان انگلیسی را می‌آموختند. این دوره‌های آموزشی برای سطح متوسط حدود یک سال و نیم و برای سطح پیشرفته حدود سه سال بود. در این مؤسسه زبان آموزان برای ورود به سطح بالاتر بایستی از نوعی سیستم نمره‌دهی عبور کنند که شامل ۶۰ درصد عملکرد شفاهی کلاسی و ۴۰ درصد عملکرد آزمون کتبی است.

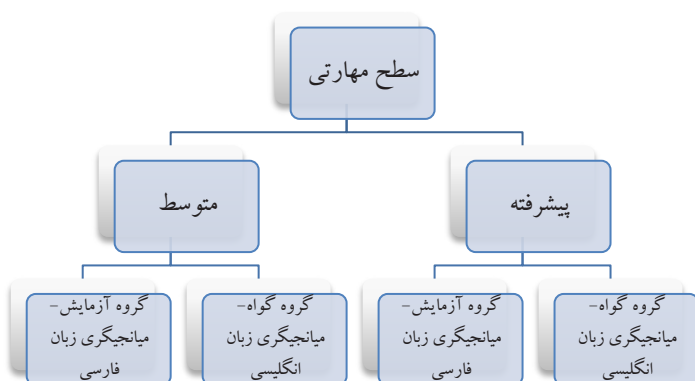
۲.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

داده‌های پژوهش حاضر به سه شیوه گردآوری شده‌اند؛ شیوه نخست پیش‌آزمون‌هایی را در بر می‌گرفت که محتوای آموزشی آن‌ها، صورت و معنا محور بودند. اگر چه این محتوا از برنامه درسی زبان آموزان اقتباس شده بود که هنوز آن را پوشش نداده بودند، اما برای اطمینان از آشنا نبودن آن‌ها با محتوای آموزشی، پیش‌آزمون‌های اشاره شده اجرا شدند. این پیش‌آزمون‌ها شامل ۵ پرسش باز-پاسخ بود و از زبان آموزان خواسته می‌شد به آن‌ها به صورت کتبی پاسخ دهند. پاسخ به این پرسش‌ها فقط با رجوع به نکته دستوری هدف‌گیری شده، ممکن بود. دسته دوم داده‌ها، بر مبنای فعالیت‌های گفتاری خوانش-محور گردآوری شدند که بر مبنای این فعالیت‌ها، زبان آموزان متن‌هایی را می‌خواندند. این متن‌ها مشتمل بر صورت‌های زبانی بودند که در فعالیت‌های گروهی به صورت گفتاری به کار برده می‌شدند. دسته سوم از ابزار گردآوری داده‌ها، شامل پس‌آزمون‌هایی بود که تأثیر

آموزش صورت و معنا محور را اندازه گیری می کردند. محتوای این آزمون‌ها از کتاب «Grammar Practice In Context» نوشته بولتن و گودی (Bolton & Goodey, 1997)، برگرفته شده بودند و ۵ مقوله باز-پاسخ را در بر می گرفت که زبان آموزان باید به صورت متناسب و شفاهی به آن پاسخ می دادند. به این معنا که این مقوله‌ها آن‌ها را وادار به رجوع و استفاده از محتوای تدریس شده، می کرد. در پیوند با روایی^۱ آزمون‌ها باید اشاره کرد که در این مقاله روایی محتوایی^۲ مورد نظر بوده است. چرا که هدف پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش صورت و معنا محور در ارتباط با پرسش نامه‌های انتخابی از برنامه درسی زبان-آموزها بوده است.

۳.۲. روش انجام پژوهش

شرکت کننده‌های پژوهش حاضر ۸۰ نفر بودند که به ۴ گروه ۲۰ نفره تقسیم شدند (شکل ۱). در این میان، دو گروه در سطح متوسط و دو گروه در سطح پیشرفته بودند. آموزش صورت و معنا محور برای دو گروه (یکی متوسط و یکی پیشرفته) با میانجیگری زبان فارسی و برای دو گروه دیگر (یکی متوسط و یکی پیشرفته) با میانجیگری زبان انگلیسی اجرا شد.



شکل ۱: گروه‌بندی شرکت کننده‌های پژوهش

¹ validity

² content validity

پس از آنکه زبان آموزها، آموزش لازم را کسب کردند، به فعالیت‌های گروهی ۴ یا ۵ نفره سوق داده شدند که بر مبنای آن باید صورت‌های تدریس شده را به صورت گفتاری تمرین می‌کردند. هر گروه از زبان آموزها، طی ۴ جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. برای گروه‌های سطح متوسط ساختار گرامری «enough/too» و برای گروه‌های پیشرفته ساختار گرامری «future perfect» هدف‌گذاری شد. گروه‌های سطح‌های مشابه دقیقاً یک نوع آموزش را دریافت کردند، با این تفاوت که برای دو گروه این آموزش فقط با زبان انگلیسی و برای دو گروه دیگر آموزش با میانجیگری زبان فارسی انجام شد. نکته‌ای که باید یادآور شد این است که منظور از میانجیگری زبان فارسی، استفاده انحصاری از زبان فارسی نیست، بلکه منظور بهره‌گیری از زبان فارسی برای توضیح صورت‌های زبانی است که تمامی آن‌ها، با تکیه بر تکنیک «برانگیختن هوشیاری»^۱ ارائه می‌شد.

هر جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه به طول انجامید و چندین مرحله را در بر می‌گرفت. در مرحله اول، متن‌هایی که مشتمل بر صورت‌های زبانی بودند، به زبان آموزها ارائه شدند تا معلم و زبان آموزان به تجزیه و تحلیل آن‌ها بپردازند. در مرحله بعد، توجه زبان آموزها به صورت‌های زبانی سوق داده می‌شد. در نهایت، زبان آموزان در بحث‌ها و تمرین‌های گروهی مرتبط با صورت‌های زبانی شرکت داده می‌شدند. دو پس‌آزمون به هر گروه از زبان آموزها داده شد، یکی بلافاصله پس از آموزش‌ها و یکی دو هفته بعد از آن. عملکرد زبان آموزان در این آزمون‌ها به وسیله مدرس مربوطه در دو زمینه دقت و روان‌بودن^۲ بیان شفاهی (گفتار) بر مقیاسی پنج‌قسمتی ارزش‌گذاری شد. از آنجایی که هر دو آزمون توسط یک معلم نمره‌دهی می‌شد، پایایی^۳ نمره‌دهی معلم، براساس ارتباط بین پس‌آزمون اول و دوم محاسبه شد که ضریب همبستگی قابل قبولی (r=75) را نشان می‌داد.

۲.۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

پژوهش حاضر در پی بررسی نقش زبان مادری و میزان اثربخشی آن در آموزش صورت و معنا محور است که آن را از طریق مقایسه با زبان دوم محقق می‌سازد. در واقع گروه‌هایی

¹ consciousness raising

² fluency

³ reliability

که برای آن‌ها آموزش صورت و معنا محور با میانجیگری زبان فارسی ارائه شد، به عنوان گروه‌های آزمایش و گروه‌های دیگر به عنوان گروه‌های گواه در نظر گرفته شدند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و مقایسه گروه‌های هم‌سطح از آزمون تی مستقل^۱ استفاده شد. همچنین برای ارزیابی عملکرد شفاهی زبان‌آموزها در زمینه دقت و روان بودن گفتار، از مقیاس ۵ نمره‌ای قراردادی زیر بهره گرفته شد.

دقت در گفتار: زبان آموز توانست پرسش‌نامه‌های موردنظر را، ۴- کاملاً درست ۳-

رضایت بخش ۲- تا حدودی درست ۱- نادرست ۰- ناتوان در استفاده به کار برد.

روان بودن گفتار: زبان آموز توانست پرسش‌نامه‌های مورد نظر را، ۴- کاملاً روان ۳-

رضایت بخش ۲- تا حدودی روان ۱- غیر روان ۰- ناتوان در استفاده به کار برد.

دلیل تمرکز بر دو عامل دقت و روان بودن گفتار زبان‌آموزها آن است که این دو نشان‌گرهای اصلی برای اندازه‌گیری هر آزمون شفاهی زبان هستند. دقت در گفتار به معنای تولید جمله‌هایی با ساختار دستوری بی‌نقص و روان بودن گفتار به معنای تولید جمله‌هایی با آهنگ، تلفظ و سرعت هنجار است (الیس ۲۰۱۲).

۳. یافته‌های پژوهش

۳.۱. پیش‌آزمون‌ها

همان‌طور که اشاره شد، به هر گروه از زبان‌آموزها، پیش‌آزمون‌هایی ارائه شد که مشتمل بر ۵ آیتم باز-پاسخ بودند که پاسخ به آن‌ها نیازمند رجوع به صورت‌های دستوری هدف-گیری شده بود. از آنجایی که محتوای این پیش‌آزمون‌ها از برنامه درسی زبان‌آموزان انتخاب شده بود که هنوز به آن نپرداخته بودند، همان‌طور که پیش‌بینی می‌شد هیچ‌یک از زبان‌آموزان قادر به کسب نمره از این آزمون‌ها نشدند.

۳.۲. پس‌آزمون‌ها

همان‌گونه که پیش از این بیان شد، پس از گذراندن آموزش‌های صورت و معنا-محور، هر ۴ گروه زبان‌آموزان در آزمون‌های شفاهی شرکت کردند و عملکرد آن‌ها توسط ارزیاب

¹ independent sample t-test

نمره‌دهی شد. نمره‌های به دست آمده به نرم افزار اس. پی. اس. اس^۱ نسخه ۲۰ با احتمال ۵ درصد خطا، ارائه شد تا توزیع نرمال نمره‌ها مورد بررسی قرار گیرد (جدول ۱).

جدول ۱: بررسی توزیع نرمال نمره‌های زبان آموزها در هر چهار گروه

| میانگین | انحراف از معیار | چولگی | درجه اوج | آزمون کولموگروف-اسمیرنوف | | گروه‌ها |
|---------|-----------------|--------|----------|--------------------------|---------------|-----------------------------------|
| | | | | کی-اس | تجانب دو سویه | |
| ۲,۲۰ | ۱,۴۳ | -۰,۳۸۸ | -۱,۱۲ | ۰,۹۴۵ | ۰,۳۳۴ | پیشرفته با میانجیگری زبان فارسی |
| ۱,۸۵ | ۱,۱۸ | -۰,۳۱۸ | -۰,۶۵۳ | ۱,۱۲ | ۰,۱۶۲ | پیشرفته با میانجیگری زبان انگلیسی |
| ۲,۸۰ | ۱,۳۶ | -۱,۲۶۹ | ۰,۶۶۵ | ۱,۳۷ | ۰,۰۵۵ | متوسط با میانجیگری زبان فارسی |
| ۱,۸۰ | ۱,۱۰ | -۰,۰۸۳ | -۰,۳۹۶ | ۰,۹۹۲ | ۰,۲۷۹ | متوسط با میانجیگری زبان انگلیسی |

با مشاهده جدول بالا می‌توان دریافت، همه شاخص‌ها، نشانگر توزیع نرمال نمره‌های زبان آموزها در گروه‌های مختلف هستند. شاخص‌های درجه اوج و چولگی در بازه قابل قبول (۲) و (-۲) قرار گرفته‌اند و مقدار تجانب دو سویه برای آزمون «کی-اس»^۲ بالاتر از احتمال پیش فرض (۰.۰۵) است که استفاده از آزمون تی مستقل را برای گروه‌های هم سطح تأیید می‌کند.

۳.۲.۱. پس آزمون اول و دوم برای سطوح پیشرفته

بر مبنای داده‌های جدول (۲) باید اشاره نمود آموزش صورت و معنا محور با میانجیگری زبان فارسی تأثیر نسبی بیشتری از همتای انگلیسی خود در زمینه روان‌بودن گفتار زبان آموزها داشته‌است که البته آزمون تی مستقل این تفاوت را معنادار نشان نداد. در زمینه دقت در گفتار، برتری با میانجیگری زبان فارسی بود که این برتری با آزمون تی مستقل معنادار تشخیص داده شد.

¹ spss

² K-S

جدول ۲: آزمون تی و مقایسه نمرات زبان آموزان سطح پیشرفته در دو مقیاس روان بودن و دقت در گفتار در پس آزمون اول

| میانجیگری فارسی | تعداد | میانگین | انحراف از معیار | آزمون تی | | روان بودن گفتار |
|-------------------|-------|---------|-----------------|------------|------|-----------------|
| | | | | معناداری | تی | |
| میانجیگری فارسی | ۲۰ | ۲,۲۰ | ۱,۴۳ | تی | ۰,۶۱ | روان بودن گفتار |
| میانجیگری انگلیسی | ۲۰ | ۱,۹۵ | ۱,۰۹ | درجه آزادی | ۳۸ | روان بودن گفتار |
| میانجیگری فارسی | تعداد | میانگین | انحراف از معیار | آزمون تی | | دقت در گفتار |
| | | | | معناداری | تی | |
| میانجیگری فارسی | ۲۰ | ۲,۸۵ | ۱,۲۶ | تی | ۲,۳۷ | دقت در گفتار |
| میانجیگری انگلیسی | ۲۰ | ۲,۰۰ | ۰,۹۷ | درجه آزادی | ۳۸ | دقت در گفتار |

در پس آزمون دوم نیز محاسبات، شرایط نسبتاً یکسانی را نشان می‌داد. بدین معنا که برتری با آموزش از طریق میانجیگری زبان فارسی بود (جدول شماره ۳).

جدول ۳: آزمون تی و مقایسه نمرات زبان آموزان سطح پیشرفته در دو مقیاس دقت و روان بودن گفتار در پس آزمون دوم

| میانجیگری فارسی | تعداد | میانگین | انحراف از معیار | آزمون تی | | روان بودن گفتار |
|-------------------|-------|---------|-----------------|------------|------|-----------------|
| | | | | معناداری | تی | |
| میانجیگری فارسی | ۲۰ | ۱,۹۵ | ۱,۳۹ | تی | ۰,۳۷ | روان بودن گفتار |
| میانجیگری انگلیسی | ۲۰ | ۱,۸۰ | ۱,۱۵ | درجه آزادی | ۳۸ | روان بودن گفتار |
| میانجیگری فارسی | تعداد | میانگین | انحراف از معیار | آزمون تی | | دقت در گفتار |
| | | | | معناداری | تی | |
| میانجیگری فارسی | ۲۰ | ۲,۷۵ | ۱,۰۱ | تی | ۲,۹۶ | دقت در گفتار |
| میانجیگری انگلیسی | ۲۰ | ۱,۸۰ | ۱,۰۰ | درجه آزادی | ۳۸ | دقت در گفتار |

۳.۲.۲. پس آزمون اول و دوم برای سطوح متوسط

در سطح متوسط، زبان آموزانی که معلم آن‌ها از زبان فارسی بهره گرفته بود، از همتاهای خود هم در دقت و روان بودن گفتار در پس آزمون‌های اول و دوم پیشی گرفتند. همچنین برتری این زبان آموزان توسط آزمون تی مستقل تأیید شد که این امر نمایان‌گر میزان اثربخشی بالاتر آموزش صورت و معنا محور با میانجیگری زبان فارسی در بین زبان آموزان سطح متوسط بود (جدول‌های ۴ و ۵).

جدول ۴: آزمون تی و مقایسه نمره‌های زبان آموزان سطح متوسط در دو مقیاس دقت و روان بودن گفتار در پس آزمون اول

| معناداری | آزمون تی | انحراف از معیار | میانگین | تعداد | روان بودن گفتار | |
|----------|------------|-----------------|---------|-------|-----------------|-------------------|
| | | | | | میانجیگری فارسی | میانجیگری انگلیسی |
| ۰,۰۱ | تی | ۱,۳۶ | ۲,۸۰ | ۲۰ | ۲۰ | میانجیگری فارسی |
| ۲,۵۵ | درجه آزادی | ۱,۱۰ | ۱,۸۰ | ۲۰ | ۲۰ | میانجیگری انگلیسی |
| ۳۸ | معناداری | انحراف از معیار | | تعداد | دقت در گفتار | |
| ۰,۰۱ | تی | ۱,۱۹ | ۳,۰۵ | | ۲۰ | ۲۰ |
| ۳,۱۹ | درجه آزادی | ۱,۱۸ | ۱,۸۵ | ۲۰ | ۲۰ | میانجیگری انگلیسی |

جدول ۵: آزمون تی و مقایسه نمره‌های زبان آموزان سطح متوسط در دو مقیاس دقت و روان بودن گفتار در پس آزمون دوم

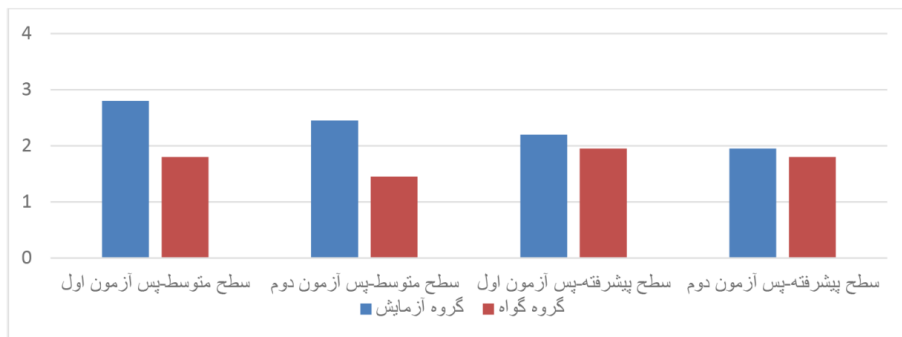
| معناداری | آزمون تی | انحراف از معیار | میانگین | تعداد | روان بودن گفتار | |
|----------|------------|-----------------|---------|-------|-----------------|-------------------|
| | | | | | میانجیگری فارسی | میانجیگری انگلیسی |
| ۰,۰۰ | تی | ۱,۲۷ | ۲,۴۵ | ۲۰ | ۲۰ | میانجیگری فارسی |
| ۲,۷۶ | درجه آزادی | ۰,۹۹ | ۱,۴۵ | ۲۰ | ۲۰ | میانجیگری انگلیسی |
| ۳۸ | معناداری | انحراف از معیار | | تعداد | دقت در گفتار | |
| ۰,۰۱ | تی | ۱,۱۰ | ۲,۵۰ | | ۲۰ | ۲۰ |
| ۲,۶۲ | درجه آزادی | ۱,۱۹ | ۱,۵۵ | ۲۰ | ۲۰ | میانجیگری انگلیسی |

شکل‌های (۲) و (۳)، خلاصه عملکرد زبان آموزان در پس آزمون اول و پس آزمون دوم را در گروه‌های مختلف نشان داده است و به مقایسه آن‌ها از جنبه دقت و روان بودن گفتار می‌پردازد.

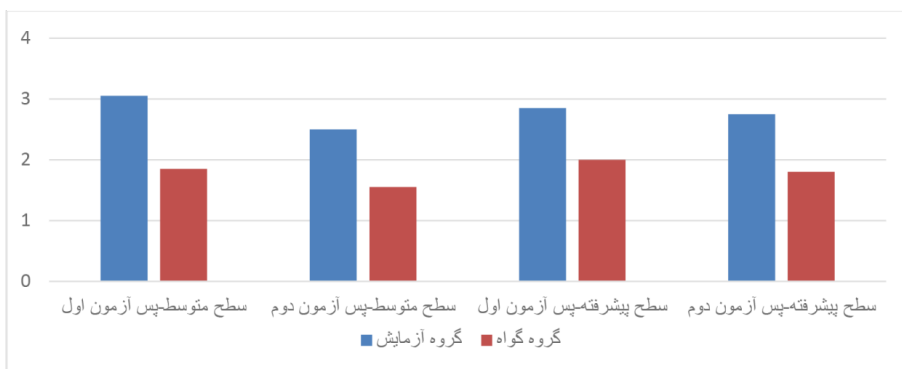
۴. بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که بهره‌گیری از زبان مادری زبان آموزان در آموزش صورت و معنا-محور می‌تواند اثربخش‌تر از تأکید انحصاری بر زبان دوم باشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش ناکاتسو کاسا و لوین (Nakatsukasa & Loewen, 2015) سازگار است. آن‌ها دریافته‌اند که استفاده از زبان مادری در هنگام آموزش صورت و معنا محور، تأثیر بسیاری در عملکرد زبان آموزان دارد. همچنین بر مبنای یافته‌های مقاله حاضر، آموزش

صورت و معنا محور با میانجیگری زبان مادری برای دانش آموزان سطح متوسط و پایین تر، تأثیر گذارتر است. هر چند در سطح پیشرفته هم مشاهده شد که این نوع آموزش اثربخشی معناداری در زمینه دقت در گفتار زبان آموزها دارد. در واقع، هنگامی که زبان آموزها در حال تولید شفاهی زبان هستند، بیشتر بر معنا توجه دارند تا صورت. این مسئله باعث پدیدار شدن اشتباه‌های صوری در گفتار آنها می‌شود. به نظر می‌رسد تلفیق زبان مادری با آموزش صورت و معنا محور برای زبان آموزان شرایطی را ایجاد می‌کند که اشتباه‌های صوری کمتری رخ دهد. پیش‌تر نیز قیومیان و زارعی (Ghayoomian & Zarei, 2015) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بهره‌گیری از زبان مادری، تأثیر بسیاری بر عملکرد نوشتاری زبان آموزان می‌گذارد.



شکل ۲: مقایسه عملکرد گروه‌ها در زمینه روان بودن گفتار در پس‌آزمون‌های اول و دوم



شکل ۳: عملکرد گروه‌ها در زمینه دقت در گفتار در پس‌آزمون‌های اول و دوم

یافته‌های به دست آمده در پژوهش حاضر را می‌توان از جنبه‌های گوناگون، مورد واکاوی قرار داد. از دیدگاه روان‌شناسی زبان می‌توان استدلال کرد که زبان‌آموزها، با محدودیت‌های بسیاری در پردازش داده‌های زبانی در حافظه کاری^۱ خود روبه‌رو هستند. چرا که آن‌ها مجبورند به صورت همزمان به معنا و صورت پردازند و این مسئله برای حافظه کاری محدود چالش برانگیز است. هنگامی که زبان‌آموزان مشغول تولید شفاهی زبان دوم هستند، این مسئله می‌تواند باعث بروز اشتباه‌های صوری در تولید جمله‌های آن‌ها شود (Hu, 2010). بر این مبنا، رجوع به زبان مادری می‌تواند بخشی از چالش یادشده را به عنوان یک منبع کمکی از بین ببرد. همانطوری که سواين و لپکين (Lapkin, 1998) اشاره می‌کند، زبان مادری می‌تواند به عنوان واسطه‌ای برای تولید صورت‌های زبانی در نظر گرفته شود. از آنجایی که تولید شفاهی زبان برخلاف تولید کتبی آن، به شدت تحت تأثیر عنصر زمان است، این مسئله پردازش پیش تولید زبان را متأثر می‌کند و منجر به پدیدار شدن اشتباه‌های صوری در تولید شفاهی زبان‌آموزها می‌شود. در این میان، یادگیری زبان با استفاده از زبان مادری حجم زمانی برای پردازش داده‌های زبانی را کاهش می‌دهد. به طوری که زبان‌آموز قادر به کنترل بیشتری بر تولید شفاهی خود خواهد بود.

در واقع همان‌طور که اشمیت (Schmidth, 2001) می‌نویسد بهره‌جستن از زبان مادری در آموزش زبان آموزان، این فرصت را برای معلم فراهم می‌آورد تا به آن‌ها کمک کند دانش زبانی مدونی از زبان دوم را در ذهن خود نهادینه سازند که در هنگام تولید زبان دوم به کار آید. در واقع، از این طریق زبان‌آموزان به نوعی دانش فرازبانی از زبان دوم دست می‌یابند. بر مبنای دیدگاه‌های سوین (Swain, 2005, 2006, 2010) دانش فرازبانی می‌تواند به پژوهش بیشتر بر زبان منجر شود که باعث روشن سازی معنا، نهادینه شدن دانش زبانی و در نهایت تمرکز و توجه بیشتر در هنگام پردازش داده‌های زبانی خواهد شد. در هنگام انجام این پژوهش، نمونه‌هایی از کنش و واکنش‌های فرازبانی مابین معلم و زبان‌آموزان و زبان‌آموزان با یکدیگر در کلاس‌هایی که در آن زبان فارسی استفاده می‌شد، مشاهده شد. در حالی که این نمونه‌ها در کلاس‌هایی که فقط از زبان انگلیسی بهره می‌گرفتند، به چشم نمی‌خورد. نمونه‌ای از این گونه کنش و واکنش‌ها در زیر آمده است:

¹ Working memory

زبان آموز: ببخشید استاد، منظور تون اینه که زمان آینده کامل با آینده ساده فرق داره؟
معلم: بله، در آینده کامل تکیه بر اتمام انجام کار در یک زمان مشخص در آینده است.
زبان آموز: ببخشید، این زمان در زبان فارسی بر کدوم صورت ساختاری منطبقه؟
معلم: در زبان فارسی این صورت وجود نداره. در واقع این مفهوم با استفاده از کلمات دیگه در زبان فارسی بیان میشه. مثلاً....

این کنش و واکنش بین معلم و زبان آموز ادامه می‌یابد تا زمانی که زبان آموز مطلب را فرا گیرد. همان‌طور که هو (Hu, 2010) می‌نویسد این کنش و واکنش‌های فرازبانی باعث می‌شوند که زبان آموزان در ذهن خود، بین صورت و معنا ارتباط بهتری برقرار کنند. برای این مبنا، یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان با تکیه بر مفهوم «فضاسازی برای یادگیری»^۱ والش و لی (Walsh & Li, 2013) تفسیر کرد. بر مبنای این مفهوم، معلم‌ها باید به دنبال روش‌هایی باشند که امکان شرکت بیشتر زبان آموزها در فرایند یادگیری را فراهم آورد. در پژوهش حاضر، ارائه مجوز به معلم و زبان آموزان برای استفاده از زبان مادری شرایطی را بوجود آورد که زبان آموزهای بیشتری، از جمله زبان آموزهای ضعیف‌تر، خود را در فرایند یادگیری شریک بدانند. این امر منجر به مشارکت و تولید بیشتر زبان به وسیله زبان آموزان شد. آزرکرای و میو (Azkarai & Mayo, 2015) نیز پیش‌تر اشاره کرده بودند که استفاده از زبان مادری باعث مشارکت تعاملی شفاهی بیشتری برای زبان آموزها می‌شود.

با مروری بر پژوهش‌های پیشین می‌توان مشاهده نمود که جایگاه نقش زبان اول در آموزش زبان دوم همواره بحث برانگیز بوده‌است که این مهم، نمایانگر نظریه‌های موافق و مخالف پژوهشگران آموزش زبان در دهه‌های گذشته بوده است. هر چند پیامد این مناقشه‌ها، به توافقی نسبی در زمینه استفاده انحصاری از زبان دوم در تدریس زبان دوم منجر شده است اما به نظر غیر واقعی و غیر علمی منتهی شده‌است (Cook, 2001؛ Karathanos, 2009؛ Levine, 2003). بر مبنای یافته‌های پژوهش حاضر، استفاده درست، منطقی و به هنگام از زبان مادری برای تدریس زبان دوم راهکار مناسب‌تری در مقایسه با حذف آن است. به نظر می‌رسد آنچه در زمینه آموزش زبان باید انجام داد، ارزیابی مجدد نقش زبان مادری و اثر بخشی آن در یادگیری زبان دوم است. با این توصیف، در

¹ space making for learning

محیط‌های آموزشی که معلم و زبان‌آموزان، زبان مادری یکسان دارند، استفاده از آن می‌تواند بسیار مفید باشد. در واقع آموزش صورت و معنا محور این قابلیت را دارد که بهره‌گیری از زبان مادری در آموزش زبان دوم به درستی انجام پذیرد. هر چند آشکار است که استفاده بی‌رویه و بی‌اندازه از زبان مادری در تدریس زبان دوم می‌تواند فرایند طبیعی یادگیری زبان دوم را مختل سازد. چرا که این امر سبب می‌شود زبان‌آموزها کمتر در معرض داده‌های زبان دوم قرار گیرند و در نتیجه برون‌داد کمتری داشته باشند.

با توجه به آن‌چه مورد بحث و بررسی قرار گرفت، یافته‌های این مقاله می‌تواند برای چند گروه مفید باشد. نخست، برای معلم‌های زبان که به دنبال یافتن روش‌های جدید آموزش زبان انگلیسی به ویژه در زمینه دستور زبان هستند. دوم، برای اساتید تربیت معلم‌های زبان انگلیسی اهمیت دارد تا یافته‌های آن را عمیق‌تر مورد واکاوی قرار دهند و در صورت لزوم در برنامه خود بگنجانند. سوم، برای مسئولین عالی امر آموزش که باید به این نکته توجه کنند که سیاست «یادگیری زبان انگلیسی صرفاً از طریق زبان انگلیسی» می‌تواند در دراز مدت به کم‌ارزشی زبان مادری و در نهایت به نوعی از استحاله فرهنگی منجر شود. توجه به این موضوع به ویژه در کتاب‌های جدید آموزش زبان انگلیسی ضروری به نظر می‌رسد. در نهایت، باید اشاره نمود این مقاله محدودیت‌هایی بر سر راه خود داشته‌است. به نظر می‌رسد انجام پژوهش‌هایی از این دست در محیط‌های آموزشی گوناگون بر روی زبان‌آموزان در سطح‌های مختلف، بهتر بتواند زوایای پنهان نقش زبان مادری در فراگیری زبان دوم را روشن سازد. در مقاله حاضر به سطح‌بندی مؤسسه مذکور بسنده شد که البته بیشتر به خاطر داشتن زبان‌آموزهایی بود که به لحاظ مهارت شفاهی همگونی داشته باشند. هر چند، انجام سطح‌بندی از طریق آزمون‌های استاندارد مانند تافل نیز امکان‌پذیر بود. در نهایت، پژوهش در این زمینه، به ویژه در ارتباط با دیگر مهارت‌های زبانی مانند مهارت‌های خواندن، نوشتن و شنیداری بهتر می‌تواند افق‌های پژوهش‌های جدید را پژوهشگران بگشاید.

منابع

عباسی، مهوش، غلامرضا احمدی و احمد رضا لطفی (۱۳۸۸). «مشکلات یاددهی و یادگیری درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان از دیدگاه دبیران». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. دوره ۱. شماره ۲۲. صص ۱۴۱-۱۵۶.

Abasi, M., Ahmadi, G. R., & Lotfi, A. R. (2009). English Language Teaching and Learning Problems in High Schools. *Knowledge and Research in Humanities*, 22, 141-156.

Amini, A. & Heidari, L. (2013). The Effect of Focus-on-form Instruction on Learning Simple Past Tense and Definite Articles among Iranian EFL Learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4 (4), 45- 59.

Azkarai, A. & Mayo, M. P. G. (2015). Task Modality and L1 Use in EFL Oral Interaction. *Language Teaching Research*, 19(5), 550-571.

Bolton, D. & Goodey, N. (1997). *Grammar Practice in Context*. London: Richmond Publishing.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Review*, 57 (3), 402-423.

Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Ghaiyoomian, H. & Zarei, G. (2015). The Effect of Using Translation on Learning Grammatical Structures: A Case Study of Iranian Junior High School Students. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 3 (1), 32-39.

Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching*. New York: Routledge.

Hashemi, S. & Khalili Sabet, M. (2013). The Iranian EFL Students' and Teachers' Perception of Using Persian in General English Classes. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2 (2), 142-152.

Hossein Bozorgian, H. & Fallahpour, S. (2015) Teachers' and Students' Amount and Purpose of L1 Use English as Foreign Language (EFL) Classrooms in Iran. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3 (2), 67-81.

Hu, G. (2010). Revisiting the Role of Metalanguage in L2 Teaching and Learning. *EA Journal*, 26 (1), 60-70.

Karathanos, K. (2009). Exploring US Mainstream Teacher's Perspectives on Use of the Native Language in Instruction with English Language Learner Students. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 12 (6), 615-633.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlaw: Longman.

- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levine, G. S. (2003). Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *Modern Language Journal*, 87 (3), 343-364.
- Long, M. (1991). Focus on form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. De Bot, B. Raiph & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Loewen, S. (2005). Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (3), 361-386.
- Mohebi, H. & Alavi, S. (2014). An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: a Questionnaire-based Study. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning and Literature*, 7 (4), 57-73.
- Mouhanna, M. (2009). Re-examining the Role of L1 in the EFL Classroom. *UGRU Journal*, 8, 123-134.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nakatsukasa, K. & Loewen, S. (2015). A Teacher's First Language Use in Form-focused Episodes in Spanish as a Foreign Language Classroom. *Language Teaching Research*, 19 (2), 133 -149.
- Nazary, M. (2008). The Role of L1 in L2 Acquisition: Attitudes of Iranian University Students. *Novitas-Royal*, 2 (2), 138-153.
- Norris, J. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50 (3), 417-528.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Poole, A. (2005). Focus on Form Instruction: Foundations, Applications, and Criticisms. *The Reading Matrix*, 5 (1), 47-56.
- Schmidh, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-58.
- Schmidh, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Swain, M. (1991). Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning. In K. Phillipson, E. Kerman, L. Selinker, M. Sharwood & M. Swain (Eds.), *Second Language Pedagogical Research* (pp. 471-483). Clevedon: Multilingual Matters.

- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. (2006). Languaging, Agency, and Collaboration in Advanced Language Proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Lodon: Continuum.
- Swain, M. (2010). "Talking-it-through": Languaging as a Source of Learning. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive Perspective on Language Use and Language Learning* (pp. 112-130). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: the Case of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 26 (3), 376-401.
- Tomita, Y. & Spada, N. (2013). Form-focused Instruction and Learner Investment in L2 Communication. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 591-610.
- Uysal, H. & Bardakci, M. (2014). Teacher Beliefs and Practices of Grammar Teaching: Focusing on Meaning, Form, or Forms? *South African Journal of Education*, 34 (1), 312-324.
- Van Patten, B. (1990). Attending to Form and Content in the Input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301
- Walsh, S. & Li, L. (2013). Conversations as Space for Learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 23 (2), 247-266.
- Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yaqubi, B. & Pouromid, S. (2012). First Language Use in English 1 Language Institutes: Are Teachers Free to Alternate between L1 and L2 as a Means of Instruction. *The Journal of Teaching Language Skills*, 4 (4), 127-152.
- Yousefi, N. & Khaksar, Z. (2014). Comparison between Iranian EFL Learners of Different Proficiency Level Regarding their Attitude towards Using Persian in the Classroom. *Research Journal of English Language and Literature*, 2 (3), 104-111.