



بررسی تأثیر تطبیق سبک یادگیری شناختی با بازخورد اصلاحی نوشتاری متمرکز بر یادگیری حروف تعریف معین و نامعین در زبان انگلیسی

حجت عابدی*

(نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه شهید بهشتی
 تهران، ایران

Email: ho_abedi@sbu.ac.ir



سید ابوالقاسم فاطمی جهرمی**

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه شهید بهشتی
 تهران، ایران

Email: fatemijahromi@yahoo.com



محمد رضا عنانی سراب***

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه شهید بهشتی
 تهران، ایران

Email: reza_ananisarab@yahoo.co.uk



چکیده

این مطالعه با هدف بررسی میزان تأثیر تطابق سبک‌های یادگیری شناختی (Cognitive Learning Styles) با بازخورد اصلاحی نوشتاری (Written Corrective Feedback) بر یادگیری حروف تعریف معین و نامعین در زبان انگلیسی انجام گرفت. برای این منظور، با استفاده از یک طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون فوری و باتأخیر، ۷۵ فراگیر زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (English as a Foreign Language) سطح ماقبل میانی به چهار گروه آزمایش مستقیم-FD، آزمایش غیرمستقیم-FI، مقایسه غیرمستقیم-FD و مقایسه مستقیم-FI تقسیم شدند. در مورد جمع‌آوری داده‌ها، از چندین ابزار در مراحل مختلف مطالعه به شرح زیر استفاده شد: آزمون تعیین سطح آکسفورد (Oxford Placement Test)، آزمون اشکال تعبیه‌شده گروهی (Group Embedded Figures Test)، آزمون ترجیحی بازخورد اصلاحی نوشتاری (Written Corrective Feedback Preference Test)، آزمون روایی (Narrative Test) و آزمون تصحیح خطا (Error Correction Test). از آزمون‌های تعیین سطح آکسفورد، اشکال تعبیه‌شده گروهی و بازخورد اصلاحی نوشتاری برای تقسیم دانشجویان به گروه‌های مختلف استفاده شد، در حالی که آزمون‌های روایی و تصحیح خطا به عنوان معیارهای یادگیری بکار گرفته شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و یافتن تفاوت‌های احتمالی بین گروه‌ها، آزمون تحلیل کواریانس اجرا شد. نتایج نشان داد که گروه‌های آزمایش در پس‌آزمون فوری و باتأخیر، از گروه‌های مقایسه در آزمون‌های روایی و تصحیح خطا بهتر عمل کردند، و این نشان می‌دهد که سبک‌های یادگیری شناختی فراگیران در صورت سازگاری با نوع بازخورد می‌تواند تأثیر بازخورد اصلاحی نوشتاری را بهبود ببخشد. بر اساس این یافته‌ها، چند کاربرد همراه با موضوعاتی برای تحقیقات آتی در حیطه بازخورد اصلاحی نوشتاری و سبک‌های یادگیری شناختی پیشنهاد شد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۶/۲۵
 تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۹
 تاریخ انتشار: پاییز ۱۳۹۹
 نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

بازخورد اصلاحی نوشتاری؛
 بازخورد اصلاحی نوشتاری
 مستقیم؛ بازخورد اصلاحی
 نوشتاری غیرمستقیم؛
 سبک‌های یادگیری شناختی؛
 وابستگی/استقلال میدانی

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2020.310001.753 کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

عابدی، حجت، فاطمی جهرمی، سید ابوالقاسم، عنانی سراب، محمد رضا (۱۳۹۹). بررسی تأثیر تطبیق سبک یادگیری شناختی با بازخورد اصلاحی نوشتاری متمرکز بر یادگیری حروف تعریف معین و نامعین در زبان انگلیسی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱۰)، ۳، ۶۰۲-۶۱۷.
 Abedi, Hojjat, Fatemi Jahromi, Seyed-Abolghasem, Anani Sarab, Mohammad Reza (2020). Exploring the effect of matching cognitive learning style with focused written corrective feedback on English definite/indefinite article system learning. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 602-617.
 DOI: 10.22059/jflr.2020.310001.753

* حجت عابدی دانشجوی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه شهید بهشتی است. حوزه‌های اصلی تحقیق ایشان بازخورد اصلاحی نوشتاری، فراگیری زبان دوم و آموزش الکترونیکی است.

** سید ابوالقاسم فاطمی جهرمی دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شهید بهشتی است. وی چندین مقاله و کتاب در سطح ملی و بین‌المللی در حوزه‌های آواشناسی، خواندن و فراگیری زبان دوم منتشر کرده است.

*** محمد رضا عنانی سراب، دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شهید بهشتی است. حوزه‌های مورد علاقه تحقیق ایشان برنامه‌ریزی زبان، روش‌های تحقیق در آموزش زبان و سنجش و ارزشیابی را در بر می‌گیرد. وی مقالات متعددی در حوزه‌های مورد علاقه خود در مجلات داخلی و بین‌المللی منتشر کرده است.



Exploring the effect of matching cognitive learning style with focused written corrective feedback on English definite/indefinite article system learning



Hojjat Abedi*

(corresponding author)

Ph.D. candidate of TEFL, Department of English Language and Literature Shahid Beheshti University,

Tehran, Iran

Email: ho_abedi@sbu.ac.ir



Seyed-Abolghasem Fatemi Jahromi**

Associate Professor of TEFL, Department of English Language and Literature Shahid Beheshti University,

Tehran, Iran

Email: fatemijahromi@yahoo.com



Mohammad Reza Anani Sarab***

Associate Professor of TEFL, Department of English Language and Literature Shahid Beheshti University,

Tehran, Iran

Email: reza_ananisarab@yahoo.co.uk

ABSTRACT

This study aimed to explore the extent to which matching cognitive learning styles (CLS) with written corrective feedback (WCF) can enhance the feedback efficacy in learning the English definite/indefinite article system. To this end, using a pre-test, immediate and delayed post-tests design, 75 pre-intermediate EFL learners were assigned to four groups: experimental direct-FD, experimental indirect-FI, comparison indirect-FD, and comparison direct-FI. As for data collection, several instruments were used in different stages of the study as follows: Oxford Placement Test (OPT), Group Embedded Figures Test (GEFT), WCF Preference Test, Narrative Tasks, and Error Correction Test. OPT, GEFT, and WCF Preference Test were used to assign the students to different groups, whereas Narrative Tasks and Error Correction Test were used as measures of learning gains. To analyze the data, ANCOVA was run to find any potential differences between the groups. The results revealed that the experimental groups outperformed the comparison groups in both narrative and error correction immediate and delayed post-tests, suggesting that the cognitive learning styles of learners can contribute to the efficacy of direct and indirect types of WCF if they are in harmony with each other. Based upon these findings, a number of implications along with new avenues of research at the intersection of WCF and CLS are suggested.

DOI: 10.22059/jflr.2020.310001.753

© 2020 All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:

Received:

15th, September, 2020

Accepted:

10th, October, 2020

Available online:

Autumn 2020

Keywords:

written corrective feedback; direct written corrective feedback; indirect written corrective feedback; cognitive learning styles; field dependence/independence

Abedi, Hojjat, Fatemi Jahromi, Seyed-Abolghasem, Anani Sarab, Mohammad Reza (2020). Exploring the effect of matching cognitive learning style with focused written corrective feedback on English definite/indefinite article system learning. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 602-617.

DOI: 10.22059/jflr.2020.310001.753

* Hojjat Abedi is a PhD candidate of TEFL at Shahid Beheshti University. His main research areas are written corrective feedback, SLA, and E-learning.

** Seyed Abolghasem Fatemi Jahromi is Associate professor of TEFL. He has published several academic papers and books nationally and internationally in phonetics, reading, and SLA.

*** Mohammad Reza Anani Sarab is Associate professor of TEFL. His research interests include language curriculum, classroom-centered research and language testing & assessment. He has authored several articles in his areas of interest in local and international journals and a number of textbooks for teaching English as a Foreign Language.

۱. مقدمه و ضرورت انجام پژوهش

تمرکز بر فرم‌های زبانی همیشه مورد بحث و بررسی بوده است. به طور کلی دو نوع آموزش متمرکز بر فرم در فراگیری زبان دوم (Second Language Acquisition) وجود داشته است. مورد اول، "تمرکز روی فرم‌ها" FonFS (Focus on Forms)، مربوط به انتخاب مجموعه خاصی از ویژگی‌های زبانی از قبل توسط معلم یا کتاب درسی و آموزش آنها در کلاس زبان است. در حالی که FonFS اصطلاحی جدید برای آموزش سنتی دستور زبان است، "تمرکز روی فرم" FonF (Focus on Form) نسبتاً اخیراً توسط لانگ، Long (۱۹۹۱) معرفی شده است تا با محدود کردن کار روی فرم‌های زبان فقط به موارد اتفاقی، به معنا اولویت ببخشد.

آموزش FonF منجر به محبوبیت و استفاده گسترده از بازخورد اصلاحی CF (Corrective Feedback) شده است. CF مربوط به اطلاعاتی است که به زبان‌آموزان داده می‌شود که نشان می‌دهد یک فرضیه (بینا زبانی) نادرست است (الیس، Ellis، ۲۰۰۸). دو نوع CF عمده وجود دارد: CF شفاهی و نوشتاری. همچنین، زیر مجموعه‌های مختلف دیگری نیز در هر یک وجود دارد. به عنوان مثال، لیستر و رنتا، Lyster & Ranta (۱۹۹۷) CF‌های شفاهی مختلف از جمله اصلاح مجدد، فراخوانی، درخواست توضیح و موارد دیگر را شناسایی کردند. برای بازخورد اصلاحی نوشتاری WCF (Written Corrective Feedback) دو دسته‌بندی که بیشتر در ادبیات به آنها پرداخته شده است، وجود دارد: (۱) مستقیم و غیرمستقیم (۲) متمرکز و غیرمتمرکز. مورد اول مربوط به این است که آیا معلم شکل صحیح را برای زبان‌آموز فراهم می‌کند. به طور خاص، در WCF مستقیم، معلم شکل صحیح را به نحوی ارائه می‌کند، به عنوان مثال با خط زدن یک کلمه غیرضروری، وارد کردن یک کلمه یا نوشتن فرم

صحیح در نزدیکی قسمت نادرست. در مقابل، در WCF غیرمستقیم، فقط نشانه‌ای به زبان‌آموز ارائه می‌شود که نشان می‌دهد خطایی مرتکب شده است، اما شکل صحیح داده نمی‌شود (الیس، ۲۰۰۸). مزیت WCF مستقیم این است که راهنمایی به صورت صریح به زبان‌آموز داده می‌شود. این امر به ویژه هنگامی که زبان‌آموز فرم صحیح را نمی‌داند یا در سطح مهارت پایین‌تری قرار دارد، می‌تواند کاملاً مفید واقع شود (فریس و رابرتز، Ferris & Roberts، ۲۰۰۱). با این حال، همانطور که الیس (۲۰۰۸) متذکر می‌شود، نقطه ضعف این روش این است که معمولاً منجر به یادگیری طولانی مدت نمی‌شود، زیرا به پردازش زیادی از طرف زبان‌آموز احتیاج ندارد.

از طرف دیگر، دسته‌بندی دوم به این موضوع مربوط می‌شود که آیا معلم با تمام خطاهای ایجاد شده توسط زبان‌آموز (به عنوان مثال، WCF غیرمتمرکز) برخورد می‌کند یا اینکه تصمیم می‌گیرد فقط خطاهای خاصی (مثلاً WCF متمرکز) را برطرف کند. به عنوان مثال، معلمی ممکن است تصمیم بگیرد خطاهای مربوط به زمان را تصحیح کند، که در این صورت WCF متمرکز ارائه می‌دهد. برعکس، معلم دیگری ممکن است ترجیح دهد اصلاحاتی را در مورد انواع دیگر خطاها علاوه بر موارد مربوط به زمان ارائه دهد (WCF غیرمتمرکز). همانند WCF مستقیم و غیرمستقیم، WCF متمرکز و غیرمتمرکز هم مزایا و معایبی دارند. در روش متمرکز، یادگیرنده چندین بار بازخورد فشرده درباره یک نوع خطای خاص دریافت می‌کند، اما بازخورد فقط به آن خطا محدود می‌شود. از طرف دیگر، در روش غیرمتمرکز، در مورد تمامی خطاها به زبان‌آموز بازخورد داده می‌شود، اما هر خطایی عمیقاً پردازش نمی‌شود. یعنی، بار پردازش زبان‌آموز در طیف گسترده‌ای از خطاها پراکنده می‌شود (الیس، ۲۰۰۸).

از آنجا که CF در خلا رخ نمی‌دهد بلکه توسط یک ارائه دهنده CF (که معمولاً معلم است) داده شده و توسط

زبان آموز دریافت می‌شود، متغیرهای مربوط به زبان آموز و معلم باید از اهمیت بالایی برخوردار باشند. فراگیران با توانایی‌ها و ویژگی‌های مختلف وارد کلاس‌های درس می‌شوند که در صورت عدم توجه به آنها روند یادگیری ممکن است دچار مشکل شود (عسگری، ۲۰۱۹).
خصوصیاتی که یک فراگیر خاص دارد مطمئناً در اثرگذاری CF تأثیر می‌گذارد (ایوانز، هارتشورن، مک کولوم و ولفرسبرگر، [Evans, Hartshorn, McCollum, & Wolfersberger, 2010](#)). از بین این متغیرهای فراگیران، سبک یادگیری شناختی CLS (Cognitive Learning Style) به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در آموزش شناخته می‌شود. ولی جای شگفت است که چنین متغیری در حوزه CF و به ویژه WCF نادیده گرفته شده است، با اینکه اهمیت آن به طور مکرر توسط محققان ابراز شده است (رسایی، [Rassaei, 2015](#)).

مفهوم CLS به روش افراد برای دستیابی، شکل دادن و پردازش اطلاعات مربوط می‌شود. این مسئله با نحوه درک، تفکر، حل مشکلات و یادگیری توسط فرد در ارتباط است. تفاوت در این زمینه نشان دهنده توانایی کلی در بازسازی شناختی است که افراد می‌توانند در درجات مختلف داشته باشند (ویتکین و گودایناف، [Witkin & Goodenough, 1981](#)). وابستگی میدانی (Field Dependent) به معنای افرادی است که توانایی بازسازی شناختی کمتری دارند، در حالی که افراد مستقل از میدان (Field Independent) با توانایی بازسازی شناختی بالاتر شناخته می‌شوند. مطابق با ویتکین، مور، گودایناف و کاکس، [Witkin, Moor, Goodenough, & Cox, 1977](#) و گودایناف، [Goodenough, 1976](#)، افرادی که FD هستند یک رویکرد کل نگر را اتخاذ می‌کنند، از تبعیض کمتری برخوردار هستند و معمولاً تحت تأثیر محیط پیرامونی خود قرار می‌گیرند. برعکس، افراد FI یک رویکرد تحلیلی را در

پیش می‌گیرند، بیشتر به نشانه‌های برجسته در محیط توجه می‌کنند و می‌توانند به طور موثر نشانه‌های مورد نظر را در شرایط گمراه کننده تشخیص دهند.

ولی باید توجه داشت که دو قطب CLS را نباید خوب یا بد دانست و باید به دید متفاوت به آنها نگاه کرد (هافمن، [Hoffman, 1997](#)). در این زمینه، فراگیران FI تحلیلی‌تر در نظر گرفته می‌شوند و از این رو انتظار می‌رود در فعالیت‌هایی که برای شناسایی و استخراج مؤلفه‌ها از یک زمینه پیچیده نیاز به بازسازی شناختی دارند، عملکرد بهتری داشته باشند. در مقابل، به نظر می‌رسد که زبان‌آموزانی که FD هستند در فعالیت‌هایی که نیاز به مجاورت روانشناختی، حساسیت اجتماعی و همدلی دارند، عملکرد بهتری دارند (جانسون، [Johnson, Prior, & Artuso, 2000](#)).

تحقیقات متعددی وجود دارد که عمدتاً مبتنی بر همبستگی هستند و سعی کرده‌اند دریابند که آیا رابطه‌ای بین ساختار FD/FI و فراگیری زبان دوم وجود دارد یا خیر. این مطالعات روابط معنی‌داری بین FD/FI و مهارت‌های زبانی و ارتباطی و یادگیری را یافته‌اند (هنسن و استن فیلد، [Hansen & Stanfield, 1981](#)). علی‌رغم این واقعیت که مطالعات قبلی نشان داده‌اند که فراگیران FD و FI به صورت متفاوت از شیوه‌های مختلف آموزشی بهره‌مند می‌شوند، تحقیقات قبلی مسئله تطبیق تکنیک‌های اصلاح خطا با CLS فراگیران را نادیده گرفته‌اند (رسایی، ۲۰۱۵). در حقیقت، طبق بررسی محققان پژوهش حاضر، هیچ مطالعه‌ای WCF را در رابطه با سبک یادگیری شناختی بررسی نکرده است.

بنابراین، هدف از مطالعه حاضر عمدتاً این بود که ببینیم (۱) آیا رابطه‌ای بین نوع WCF (یعنی مستقیم و غیرمستقیم) و سبک‌های شناختی آنها (یعنی FD و FI) وجود دارد و (۲) آیا اثر بخشی WCF زمانی که متناسب با سبک‌های شناختی آنها باشد افزایش می‌یابد یا خیر. با توجه به استدلال فوق، سوالات زیر طرح شدند:

۱. آیا از نظر آماری رابطه معنی‌داری بین FD/FI و نوع WCF در بین فراگیران EFL ایرانی وجود دارد؟
۲. آیا تطبیق WCF متمرکز با سبک‌های یادگیری شناختی FD/FI فراگیران تأثیر کوتاه و بلندمدتی بر اثربخشی WCF دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

بازخورد اصلاحی نوشتاری

اکثر تحقیقات اولیه در مورد WCF این موضوع را بررسی کردند که آیا WCF مستقیم از انواع غیرمستقیم سودمندتر است یا خیر. تحقیقات قبلی در مورد بررسی اثربخشی WCF بر دستور زبان زبان‌آموزان به نتایج متناقضی رسیده‌اند (به عنوان مثال، چندلر، ۲۰۰۳). در حالی که تعدادی از مطالعات شواهد مطلوبی را در مورد اثر CF غیرمستقیم گزارش کرده‌اند (فریس، Ferris، ۲۰۰۶؛ لالاند، Lalande، ۱۹۸۲)، دیگران نشان داده‌اند که CF مستقیم نقش موثرتری را ایفا می‌کند (ون بونینگن، دی یانگ و کوپکن، Van Beuningen, De Jong, & Kuiken، ۲۰۰۸، ۲۰۱۲؛ چندلر، Chandler، ۲۰۰۳). لالاند (۱۹۸۲) با بررسی ۶۰ زبان‌آموز سطح متوسط آلمانی دریافت که CF غیرمستقیم (کدگذاری) از WCF مستقیم موثرتر است، با اینکه تفاوت مشاهده شده بین عملکرد گروه‌ها از نظر آماری معنی‌دار نبود. علاوه بر این، مطالعات دیگری مانند بیچنر، Bitchener (۲۰۰۸) و بیچنر و ناچ، Bitchener & Knoch (2010a, 2010b) اشکال مختلف CF مستقیم را بررسی کرده‌اند و نتیجه گرفته‌اند که همه‌ی انواع CF مستقیم به طور یکسان در یادگیری ساختارهای زبانی نقش دارند. علاوه بر این، مطالعات در مورد نقش واسطه‌ای ویژگی‌های یادگیرنده مانند باورهای زبان‌آموز نشان می‌دهد که نوع

بازخوردی که بیشترین تأثیر را دارد، ممکن است از یک زبان‌آموز به زبان‌آموز دیگر متفاوت باشد. به عنوان مثال، هنگامی که زبان‌آموزی معتقد است که نوع CF که دریافت می‌کند موثر است، در مقایسه با کسی که خلاف آن را باور دارد، ممکن است علاقه‌مند به تعامل بیشتر با CF باشد (رامل و بیچنر، Rummel & Bitchener، ۲۰۱۵).

ون بونینگن و همکاران (۲۰۰۸، ۲۰۱۲) و بیچنر و ناچ (2010b) با اندازه‌گیری اثرات کوتاه مدت و بلند مدت WCF، به ترتیب دانش‌آموزان دبیرستانی در کلاس‌های هلندی و دانش‌آموزان پیشرفته انگلیسی را مورد مطالعه قرار دادند. این مطالعات نشان داد که، اگرچه زبان‌آموزان در کوتاه مدت از WCF مستقیم و غیرمستقیم بهره‌مند می‌شوند، ولی فقط WCF مستقیم سهم قابل توجهی در یادگیری زبان انگلیسی آنها دارد.

در یکی از جدیدترین مطالعات، کورزر، Kurzer (۲۰۱۸) تأثیر WCF پویا را در سه سطح مختلف در کلاس نگارش انگلیسی در طی سه ترم با سیصد و بیست و پنج زبان‌آموز بررسی کرد. نتایج نشان داد که زبان‌آموزان انگلیسی که WCF پویا را به عنوان فعالیت دریافت می‌کردند، از هم‌تابان خود که فقط فعالیت‌های دستور زبان سنتی دریافت می‌کردند، عملکرد بهتری دارند. انواع خطاهای کلی، جزئی و نشانه‌گذاری نیز مورد بررسی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها نتایج قابل توجهی را در مورد انواع خطاها در تمام سطوح زبان ارائه داد، که نشان می‌دهد WCF پویا می‌تواند ابزاری کارآمد برای بهبود دستور زبان زبان‌آموزان باشد.

این نتایج متناقض می‌تواند از اختلافات یا نقص در طراحی مطالعات ناشی شود (برای شرح دقیق چنین کاستی‌هایی، رجوع کنید به بیچنر و فریس، Bitchener & Ferris، ۲۰۱۲؛ گو و مکی، Goo & Mackey، ۲۰۱۳؛ ون بونینگن و همکاران، ۲۰۰۸). به عنوان نمونه، مطالعات تحقیقاتی توسط اشول، Ashwell (۲۰۰۰) و فریس و

رابرتس (۲۰۰۱) نشان داد که WCF نقش موثری را ایفا می‌کند. با این وجود، پس‌آزمونی که آنها برگزار کردند به صورت تجدید نظر در نوشته‌های قبلی زبان‌آموزان بود. بعضی از تحقیقات دیگری که شواهد مثبتی در مورد کارایی WCF ارائه دادند، گروه کنترل نداشتند (چندلر، ۲۰۰۳؛ لالاند، ۱۹۸۲). بنابراین، نمی‌توان با قطعیت گفت دستاوردهای یادگیری در نتیجه مداخله به‌وجود آمده است نه آموزش به طور کلی. برعکس، پولیو، فلک و لدر، Polio, Fleck & Leder (۱۹۹۸) دریافتند که WCF سودمند نیست، اما ابزارهای مورد استفاده در پیش و پس‌آزمون متفاوت بودند، که این موضوع این نتیجه‌گیری که نتایج به دلیل تنوع ابزار بوده است، را امکان‌پذیر می‌سازد. با توجه به این یافته‌های متناقض، هنوز نیاز بیشتری به تحقیق در این زمینه وجود دارد. به طور خاص، می‌توان انتظار داشت که این اختلافات ممکن است به دلیل عدم در نظر گرفتن متغیرهای تعدیل‌کننده در این مطالعات باشد.

وابستگی/استقلال میدانی و فراگیری زبان دوم

همبستگی بین FD/FI و فراگیری زبان دوم تاکنون به طور گسترده بررسی شده است (به عنوان مثال، چپل و رابرتس، Chappelle & Roberts، ۱۹۸۶؛ هنسن، ۱۹۸۴؛ هافمن، ۱۹۹۷؛ جانسون، پریور و آرتوسو، ۲۰۰۰). آنها، به طور کلی، رابطه مثبتی بین FD/FI و فراگیری زبان دوم پیدا کردند. با این حال، رابطه بین رشد مهارت‌های مختلف و سبک‌های شناختی بحث برانگیز است. برخی مطالعات حاکی از آن است که افراد FI در یادگیری زبان، به ویژه در آزمون‌های اندازه‌گیری توانایی زبانی یا مهارت‌های تلفیق‌شده (هنسن و استن فیلد، ۱۹۸۱) در جایگاه برتری هستند، که دلیل اصلی آن این است که فراگیران FI از توانایی بازسازی شناختی بیشتری برخوردار هستند. با این وجود، محققان دیگر استدلال کرده‌اند که جهت‌گیری بین‌فردی افراد FD به

پیشرفت مهارت ارتباطی آنها کمک می‌کند. به عنوان مثال، جانسون و روزانو، Johnson & Rosano (۱۹۹۳) و جانسون و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که فراگیران FD عملکرد بهتری در آزمون‌های ارتباطی دارند. تحقیقات دیگر نشان داده است که فراگیران FI، صرف نظر از نوع آزمون، در SLA از مزیت بیشتری برخوردار هستند. طبق بیانات چپل و رابرتز (۱۹۸۶)، تمام ابعاد مهارت زبان، مانند دستور زبان، دیکته و آزمون‌های ارتباطی، به طور قابل توجهی توسط نمرات FI پیش‌بینی شده‌اند. در همین راستا، کارتر، Carter (۱۹۸۸) دریافت که فراگیران FI نسبت به هم‌تایان FD خود در ابعاد توانایی زبانی و ارتباطی بهتر عمل می‌کنند.

پژوهش‌های فوق‌الذکر تنها همبستگی بین FD/FI و فراگیری زبان دوم را بررسی کرده‌اند. بنابراین، هنوز مشخص نشده است که آیا FD/FI می‌تواند دستاوردهای یادگیری زبان را از طریق روش‌های مختلف آموزشی پیش‌بینی کند. علاوه بر این، متغیرهای میانجی دیگر از جمله تفاوت در روش‌های آموزش، محیط‌های یادگیری، مهارت‌های زبانی و ارتباطی افراد، که می‌توانند با FD/FI در تأثیرگذاری بر دستاوردهای زبان تعامل داشته باشند، مورد توجه قرار نگرفته‌اند. در نهایت، همانطور که گو و یانگ، Guo & Yang (۲۰۱۸) بیان کردند، "یک سوال جالب‌تر و مهم‌تر از لحاظ نظری این است که آیا انواع مختلف آموزش با سبک‌های شناختی مختلف فراگیران رابطه دارد" (ص. ۸۴۶).

همانطور که در بخش قبلی ذکر شد، نتایج مربوط به تاثیر CF متفاوت است. این نتایج متناقض ممکن است حداقل تا حدی به دلیل تفاوت‌های فردی مانند سبک شناختی باشد (گو و یانگ، ۲۰۱۸؛ هینکل، Hinkel، ۲۰۱۱). در مورد تحقیقات تجربی در مورد بررسی FD/FI و CF، فقط دو مطالعه پیدا می‌شود: رسایی (۲۰۱۵) و گو و یانگ (۲۰۱۸). رسایی (۲۰۱۵) با اتخاذ یک طرح نیمه‌آزمایشی، این فرضیه را که افراد FD و FI به صورت متفاوت از بازخورد بازآفرینی (Recast) سود

می‌برند، بررسی کرد؛ به این معنا که زبان‌آموزان FI نشانه‌های مکنون را در متن بهتر تشخیص می‌دهند در مقایسه با زبان‌آموزان FD که وقتی نشانه‌های متنی با فعالیت‌هایی که به پردازش جامع نیاز دارند منطبق است، ممکن است بیشتر بیاموزند. برای آموختن این فرضیه، هفتاد و شش زبان‌آموز سطح متوسط EFL ایرانی در چهار گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. زبان‌آموزان بر اساس نمرات خود در GEFT (آزمون FD/FI که به طور گسترده استفاده می‌شود) به عنوان FD یا FI دسته‌بندی شدند. بنابراین، چهار گروه تشکیل شد: بازآفرینی-FD، بازآفرینی-FI، کنترل-FD و کنترل-FI. تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از آزمون‌های نوشتن و توصیف تصویر نشان داد که زبان‌آموزان گروه بازآفرینی-FI از نظر آماری عملکرد بهتری نسبت به هم‌تایان خود در سه گروه دیگر در پس‌آزمون فوری و همچنین پس‌آزمون تأخیر داشتند. محقق این پژوهش به این نتیجه رسید که بازخورد بازآفرینی بیشتر مناسب زبان‌آموزان FI است.

به همین ترتیب، گو و یانگ (۲۰۱۸) تأثیر بازخوردهای بازآفرینی و درخواست (Prompt) را بر یادگیری "s" سوم شخص مفرد اضافه شده به انتهای افعال اصلی در زبان حال ساده در زبان انگلیسی و نقش بالقوه FD/FI بررسی کردند. از آزمون‌های نوشتاری و تکمیل متن برای بررسی میزان یادگیری استفاده شد. صد و هفتاد و پنج زبان‌آموز EFL به چهار گروه تقسیم شدند: FFI با استفاده از بازآفرینی، FFI با استفاده از درخواست، FFI و کنترل. آزمون اشکال تعبیه‌شده گروهی برای اندازه‌گیری میزان FD/FI فراگیران به کار گرفته شد. نتایج نشان داد که گروه درخواست-FFI در مقایسه با سایر گروه‌ها هم در پس‌آزمون فوری و هم پس‌آزمون تأخیر در آزمون کتبی عملکرد بهتری دارد. ولی در مورد آزمون تکمیل متن، تفاوت معناداری بین چهار گروه وجود نداشت. نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان داد که در آزمون تکمیل متن، FD/FI در اثرگذاری بازآفرینی در پس‌آزمون فوری نقش

واسطه‌ای داشته است. به این معنی که فراگیران FI از بازآفرینی بیش از هم‌تایان FD خود در کوتاه مدت بهره می‌برند، که نتایج گزارش شده توسط رسایی (۲۰۱۵) را تایید می‌کند.

۳. روش تحقیق

روش

این مطالعه از نوع کمی بوده و با هدف بررسی تأثیرات احتمالی WCF هنگامی که با سبک‌های یادگیری شناختی دانشجویان مطابقت دارد، انجام گرفت. بر این اساس، یک طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری و پس‌آزمون تأخیر اتخاذ شد. دانشجویان به چهار گروه آزمایش مستقیم-FD، آزمایش غیرمستقیم-FI، مقایسه غیرمستقیم-FD و مقایسه مستقیم-FI تقسیم شدند. در گروه‌های آزمایش، نوع WCF ارائه‌شده به شرکت‌کنندگان با سبک یادگیری شناختی آنها مطابقت داشت، در حالی که گروه‌های مقایسه این شرایط مطابقت را نداشتند. این گروه‌بندی بر اساس سبک شناختی (FD و FI) مطابق با ترجیح WCF آنها به عنوان متغیر مستقل انجام شد، در حالی که متغیر وابسته، میزان یادگیری مربوط به حروف تعریف معین و نامعین از طریق WTC بود.

شرکت‌کنندگان

هفتاد و پنج زبان‌آموز EFL ایرانی سطح ماقبل متوسط در این مطالعه شرکت کردند که این شرکت‌کنندگان از چهار کلاس دست‌نخورده و بر اساس نتایج آزمون آکسفورد، ترجیح WCF و همچنین آزمون اشکال تعبیه شده گروهی انتخاب شدند. از هر دو گروه دانشجویان مرد (۴۰ نفر) و زن (۳۵ نفر) استفاده شد که سن آنها بین ۱۸ تا ۲۳ سال بود. همچنین، همه شرکت‌کنندگان که در ابتدا رضایتشان را مبنی بر شرکت در این پروژه تحقیقاتی اعلام کردند، از دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی تهران در رشته مهندسی کامپیوتر بودند که بر اساس نمونه‌گیری آسان انتخاب شدند.

آزمون ترجیحی بازخورد اصلاحی نوشتاری

این آزمون برای شناسایی دانشجویانی که WCF مستقیم را ترجیح می‌دهند و کسانی که مایل به دریافت WCF غیرمستقیم هستند، استفاده شد. دو نوع بازخورد به آنها ارائه شد: الف) WCF مستقیم، که در آن معلم شکل صحیح را به دانشجو ارائه می‌دهد و ب) WCF غیرمستقیم، که در قالب علامتی در حاشیه خطا ارائه می‌شود (الیس، ۲۰۰۸). توضیح WCF مستقیم و غیرمستقیم همراه با مثال‌هایی به دانشجویان به شرح زیر ارائه شد:

مثال (WCF مستقیم):

I study my English textbook last night.
I ~~study~~ studied my English textbook last night.

مثال (WCF غیرمستقیم):

I study my English textbook last night.*

آزمون روایی

داستان‌های روایی برگرفته از کتاب "Intermediate Anecdotes in American English" توسط هیل، Hill (۱۹۸۰) برای گرفتن خطاهای مربوط به حروف تعریف از شرکت‌کنندگان استفاده شد. برای کاهش بار پردازش دانشجویان هنگام بازتولید داستان، برخی از کلمات و ساختارهای دشوار در داستان اصلی با کلمات و ساختارهای آسان‌تر جایگزین شدند. داستان‌ها شامل واژگان آسان با هفت حرف تعریف نامعین و ده حرف تعریف معین بود. از دو معلم باتجربه انگلیسی و دو متخصص در این حوزه مشاوره گرفته شد، که داستان‌ها را برای دانشجویان سطح ماقبل متوسط مناسب دانستند، و درعین حال انتظار داشتند که دانشجویان مرتباً اشتباهات مربوط به حروف تعریف داشته باشند. پایایی بین مصححین (Kappa inter-rater reliability) برای ۲۵٪ از نوشته‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون

پنج ابزار در این مطالعه برای جمع‌آوری داده‌های اولیه و اصلی به شرح زیر استفاده شد.

آزمون تعیین سطح آکسفورد

ابتدا مهارت عمومی شرکت‌کنندگان با استفاده از آزمون تعیین سطح آکسفورد استاندارد برای اطمینان از همگنی گروه‌ها در ابتدای آزمایش ارزیابی شد. این آزمون شامل ۶۰ سوال درمورد دستور زبان و واژگان بود. پس از برگزاری و نمره‌دهی آزمون، دانشجویانی که نمره آنها بین ۳۰ تا ۳۹ بود به عنوان زبان‌آموزان انگلیسی سطح ماقبل متوسط انتخاب شدند. این آزمون قبل از مرحله اصلی انجام شد، و میزان پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد، که سطح اطمینان کاملاً رضایت بخشی می‌باشد.

آزمون اشکال تعبیه شده گروهی

آزمون اشکال تعبیه شده گروهی (GEFT Group Embedded Figures Test) برای دسته‌بندی شرکت‌کنندگان در گروه‌های FI و FD به کار گرفته شد. این آزمون که توسط ویتکین و همکارانش تهیه شده است، بر اساس تعداد پاسخ‌های صحیح در زمان مجاز نمره‌گذاری می‌شود (اولتمن، راسکین و ویتکین، Oltman, Raskin, & Witkin, ۱۹۷۱). هر مورد نشان دهنده یک شکل هندسی ساده که در یک طرح پیچیده تعبیه شده است، می‌باشد. از دانشجویان درخواست شد تا اشکال ساده‌ای را که در طرح‌های پیچیده جاسازی شده‌اند، ردیابی کنند. برای این کار، آنها باید الگوهای پیچیده و گمراه‌کننده را بشکنند تا بتوانند شکل تعبیه شده را پیدا کنند. نمره کسب‌شده در GEFT مجموع مواردی است فراگیران به صورت صحیح، اشکال ساده را در الگوهای پیچیده مشخص می‌کنند. نمرات بالاتر سبک شناختی FI و نمرات پایین سبک شناختی FD را نشان می‌دهد. برای اندازه‌گیری پایایی آزمون، از فرمول اسپیرمن-براون استفاده شد. ضریب اطمینان برای

فوری و پس‌آزمون با تأخیر ۰/۹۰ به دست آمد.

آزمون تصحیح خطا

این آزمون شامل ۱۷ مورد بود. در هر مورد دو جمله مرتبط وجود داشت که زیر یکی از آنها خط کشیده شده بود و حاوی خطایی بود که قرار بود زبان‌آموزان آن را به صورت کتبی اصلاح کنند. چهار مورد خطای دستوری نامرتب با حروف تعریف نیز گنجانده شده بود. نمونه‌ای از آزمون به همراه پاسخ‌های صحیح در زیر ارائه شده است.

مثال:

I saw an interesting movie last night.
I forgot the name of movie.

پاسخ:

I forgot the name of the movie.

آزمون تصحیح خطا بر اساس آیت‌های گسسته نمره‌گذاری (یعنی درست یا نادرست) شد. برای هر جواب صحیح یک امتیاز داده شد. با حذف چهار سوال نامرتب، ۱۳ نمره کامل آزمون بود. برای سنجش پایایی این آزمون از فرمول اسپیرمن- براون استفاده شد که مشخص شد این آزمون از پایایی قابل قبولی برخوردار است ($r = 0/81$).

روش کار و جمع‌آوری داده‌ها

قبل از هر دو مرحله آزمایشی و اصلی، رضایت دانشجویان برای شرکت در این پروژه تحقیقاتی گرفته شد. در مرحله آزمایشی، همه آزمون‌ها با سی و سه دانشجو که از نظر خصوصیات شبیه به شرکت‌کنندگان مرحله اصلی بودند، برگزار شد. سپس، مرحله اصلی شروع شد. پس از همگن‌سازی و تقسیم‌بندی شرکت‌کنندگان به گروه‌های مربوطه با استفاده از OPT، WCF اولویت و GEFT، پیش‌آزمون‌ها (آزمون‌های روایی و تصحیح خطا) که به عنوان متغیر همپراش (Covariate) در نظر گرفته شده بودند، انجام شد. به دنبال آن ده جلسه که در آن از داستان‌های روایی استفاده شده بود، تشکیل شد. به فراگیران وقت کافی داده شد

تا روایت‌ها را بخوانند و در صورت لزوم چند کلمه کلیدی بنویسند. در مرحله بعد، داستان‌ها قبل از اینکه از دانشجویان خواسته شود بر اساس کلمات خودشان بازتولید کنند، از آنها گرفته شد. این روایت‌ها در تمام جلسات برای همه گروه‌های آزمایش و مقایسه مورد استفاده قرار گرفت. در گروه‌های آزمایش مستقیم-FD و مقایسه مستقیم-FI، WCF مستقیم و متمرکز مربوط به نوشته‌های بازتولید شده آنها، در اختیار دانشجویان قرار گرفت. از طرف دیگر، دانشجویان در گروه‌های آزمایش غیرمستقیم-FI و مقایسه غیرمستقیم-FD، WCF غیرمستقیم و متمرکز دریافت کردند. پس از پایان جلسات، پس‌آزمون‌های فوری (روایی و تصحیح خطا) برگزار شد. سه ماه بعد، پس‌آزمون‌های تأخیری برای سنجش تأثیرات بلندمدت WCF مطابق و غیرمطابق با سبک یادگیری شناختی اجرا شد.

تحلیل داده‌ها

از نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ برای محاسبه آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. به طور دقیق، از میانگین و انحراف معیار به همراه آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و سایر روش‌های آماری برای بررسی شرایط آزمون‌های پارامتریک استفاده شد. در مورد آمار استنباطی، خی دو (سوال تحقیق ۱) با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از آزمون‌های ترجیحی FD/FI و WCF اجرا شد و آزمون تحلیل کواریانس (سوال تحقیق ۲) بر روی داده‌های مربوط به آزمون‌های روایی و تصحیح خطا استفاده گردید.

۴. نتایج

سوال تحقیق ۱

آزمون خی دو روی دو گروه از داده‌های اسمی (سبک FD/FI و نوع WCF) اجرا شد. این مرحله از تجزیه و

تحلیل، این سوال که آیا شرکت‌کنندگان با سبک‌های شناختی مختلف ترجیحات مختلف مربوط به WCF دارند، را مورد بررسی قرار داد. جدول ۱ تعداد موارد مشاهده شده و مورد انتظار دانشجویان در هر سلول را نشان می‌دهد. طبق جدول ۲، بین WCF و FD/FI شرکت‌کنندگان رابطه قوی وجود دارد ($\chi^2 = 9/41$, $p < 0/05$). این بدین معنی است که دانشجویان FD بازخورد WCF مستقیم را ترجیح می‌دهند، در حالی که WCF غیرمستقیم بیشتر توسط دانشجویان FI ترجیح داده می‌شود.

جدول ۱. جدول کراس تب FD_FI و WCF_Preference

WCF_Preference		تعداد مشاهده شده	FD	FD_FI
غیر مستقیم	مستقیم			
۱۲	۲۲	تعداد مورد انتظار	FD	FD_FI
۱۸/۶	۱۵/۴	تعداد مشاهده شده		
۲۹	۱۲	تعداد مورد انتظار	FI	
۲۲/۴	۱۸/۶	تعداد مشاهده شده		

جدول ۲. آزمون خی دو برای WCF_Preference و FD_FI

مقدار	درجه آزادی	معناداری (دوطرفه)
۹/۴۱	۱	۰/۰۰
۷۵		

سوال تحقیق ۲

سوال دوم در مورد تأثیر تطبیق نوع بازخورد با نوع سبک شناختی بود. برای این کار ابتدا از آمار توصیفی استفاده شد و سپس تعدادی آزمون تحلیل کواریانس گرفته شد. بدین ترتیب، برای سنجش تأثیرات کوتاه مدت و بلند مدت مداخله، آزمون تحلیل کواریانس برای پس‌آزمون‌های فوری و باتأخیر اجرا شد. در این مرحله توجه به این نکته مهم است که مفروضات آزمون تحلیل کواریانس، همانطور که در دنیسی و رایدی، Dancey & Reidy (۲۰۰۷) ذکر شده است،

بررسی شدند که مشخص شد همه شرایط آزمون تحلیل کواریانس برقرار است. جداول ۳ و ۴ نشان می‌دهد که اختلاف میانگین نمرات دو گروه در آزمون روایی (پس‌آزمون فوری) تقریباً ۸ امتیاز است و این اختلاف از نظر آماری معنی‌دار است ($F = 8/36$, $p < 0/05$). یعنی شرایط تطبیقی به دانشجویان کمک کرد تا در آزمون روایی از همتایان خود در گروه نامطبق پیشی بگیرند.

جدول ۳. آمار توصیفی آزمون روایی اول

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
منطبق	۶۹/۰۳	۱۴/۸۵	۳۶
نامنطبق	۶۱/۱۶	۱۳/۸۹	۳۹

جدول ۴. آزمون تحلیل کواریانس برای آزمون روایی اول

منبع	مجموع مجذورها	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	معناداری	مربع اتای جزئی
مدل اصلاح شده	۴۲۹۰/۸۱	۲	۲۱۴۵/۴۰	۱۲/۹۴	۰/۰۰	۰/۲۶
عرض از مبدا	۱۴۷۲۴/۷۱	۱	۱۴۷۲۴/۷۱	۸۸/۸۳	۰/۰۰	۰/۵۵
آزمون روایی اول	۳۱۳۰/۰۰	۱	۳۱۳۰/۰۰	۱۸/۸۸	۰/۰۰	۰/۲۰
گروه	۱۳۸۶/۲۹	۱	۱۳۸۶/۲۹	۸/۳۶	۰/۰۰	۰/۱۰
خطا	۱۱۹۳۴/۹۴	۷۲	۱۶۵/۷۶			
مجموع	۳۳۲۵۲۹/۰۲	۷۵				
مجموع اصلاح شده	۱۶۲۲۵/۷۶	۷۴				

همین روش برای آزمون تصحیح خطا (پس‌آزمون فوری) نیز دنبال شد. همانطور که در جدول ۵ نشان داده شده است، میانگین نمرات دانشجویان در گروه منطبق ۷/۶۳ است، در حالی که همتایان آنها که WCF نامنطبق دریافت کرده بودند، نمره میانگین ۶/۶۶ را کسب کردند. شایان توجه است که حداکثر نمره در این آزمون، ۱۳ بود. همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، گروه منطبق در آزمون تصحیح خطا ۱ از گروه نامنطبق به طور قابل توجهی بهتر عمل کرد ($F = 5/94$, $p < 0/05$).

جدول ۵. آمار توصیفی آزمون تصحیح خطا اول

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
منطبق	7/63	1/97	36
نامنطبق	6/66	2/29	39

جدول ۶. آزمون تحلیل کواریانس برای آزمون تصحیح خطا اول

منبع	مجموع مجذورها	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	معناداری	مربع اتای جزئی
مدل اصلاح شده	69/25	2	34/62	8/73	۰/۰0	۰/19
عرض از مبدا	179/79	1	179/79	45/35	۰/۰0	۰/38
آزمون تصحیح خطا اول	51/56	1	51/56	13/00	۰/۰0	۰/15
گروه	23/54	1	23/54	5/94	۰/01	۰/07
خطا	285/41	72	3/96			
مجموع	4171/00	75				
مجموع اصلاح شده	354/66	74				

دو آزمون بعدی تحلیل کواریانس برای سنجش اثرات طولانی مدت مداخله برای پس‌آزمون با تأخیر انجام شد. بنابراین، آمار توصیفی و آزمون تحلیل کواریانس برای آزمون روایی ۲ محاسبه شد. نتایج نشان داد که میانگین نمرات گروه‌های منطبق و نامنطبق به ترتیب ۶۶٫۹۰ و ۵۸٫۷۲ بود (جدول ۷). بعلاوه، این اختلاف میانگین مشاهده شده از نظر آماری معنی‌دار بود ($F = 5/02, p < 0/05$)، جدول ۸ را ببینید). این نشان می‌دهد که دانشجویانی که WCF منطبق دریافت کرده بودند، به طور قابل توجهی از کسانی که به آنها WCF نامنطبق داده شده بود، در آزمون روایی ۲ بهتر عمل کردند.

جدول ۷. آمار توصیفی آزمون روایی دوم

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
منطبق	66/90	15/21	36
نامنطبق	58/72	16/24	39

جدول ۸. آزمون تحلیل کواریانس برای آزمون روایی دوم

منبع	مجموع مجذورها	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	معناداری	مربع اتای جزئی
مدل اصلاح شده	1265/16	2	632/58	2/51	۰/08	۰/06

عرض از مبدا	میانگین	انحراف معیار	تعداد	F	معناداری	مربع اتای جزئی
آزمون روایی دوم	10/16	10/16	1	1	۰/84	۰/00
گروه	1265/14	1265/14	1	1	5/02	۰/06
خطا	18121/90	251/69	72			
مجموع	313770/02		75			
مجموع اصلاح شده	354/66		74			

آزمون تصحیح خطا ۲ نیز تحت همان مراحل آماری قرار گرفت. بر اساس جدول ۹، دانشجویان گروه منطبق میانگین ۸/۰۰ را بدست آوردند، در حالی که میانگین گروه نامنطبق ۶/۷۱ بود. علاوه بر این، نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که این اختلاف از نظر آماری معنی‌دار است زیرا مقدار p به دست آمده برای F کمتر از سطح آلفای تعیین شده (۰/۰۵) است (جدول ۱۰).

جدول ۹. آمار توصیفی آزمون تصحیح خطا دوم

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
منطبق	8/00	2/67	36
نامنطبق	6/71	2/35	39

جدول ۱۰. آزمون تحلیل کواریانس برای آزمون تصحیح خطا دوم

منبع	مجموع مجذورها	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	معناداری	مربع اتای جزئی
مدل اصلاح شده	37/58	2	18/79	2/98	۰/05	۰/07
عرض از مبدا	335/29	1	335/29	53/28	۰/00	۰/42
آزمون تصحیح خطا دوم	6/81	1	6/81	1/08	۰/30	۰/01
گروه	33/23	1	33/23	5/28	۰/02	۰/06
خطا	453/08	72	6/29			
مجموع	4524/00	75				
مجموع اصلاح شده	490/66	74				

می‌دهد انواع مختلف آموزش زمانی که متناسب با سبک‌های شناختی فراگیران باشد، می‌تواند منجر به نتایج یادگیری بهتری شود (بیدران و پاولاک، Biedron & Pawlak, ۲۰۱۶؛ لی، Li, ۲۰۱۵؛ ویتکین و همکاران، ۱۹۷۷). فراگیران FD برخلاف زبان‌آموزان FI، معمولاً در برابر چارچوب‌های ارتباطی و اجتماعی مرجع، نسبتاً پیام‌گراتر هستند و دقت بیشتری دارند. در همین راستا، رسایی (۲۰۱۵) معتقد است که فراگیران FD از جهت‌گیری اجتماعی بیشتری برخوردار هستند و به همین دلیل بیشتر از جنبه‌های رسمی زبان به ارتباطات کلی توجه می‌کنند. در مطالعه حاضر، به شرکت‌کنندگان FD، WCF مستقیم (منطبق) در گروه آزمایش و WCF غیرمستقیم (نامنطبق) در گروه مقایسه ارائه شد. فراگیران FD وقتی با WCF غیرمستقیم روبرو می‌شوند، ممکن است از آن منتفع نشوند، خصوصاً به این دلیل که حروف تعریف معین یا نامعین ارتباط کمی با ارتباطات دارد. بنابراین، ممکن است این دسته از افراد چنین بازخوردی را نادیده بگیرند.

علاوه بر این، ساختار WCF غیر مستقیم کمتر از WCF مستقیم است، بنابراین فراگیران FI بهتر می‌توانند از توانایی‌های ساختاری خود برای استفاده بهتر از WCF غیرمستقیم در مقایسه با فراگیران FD استفاده کنند. بر همین حساب، فراگیران FD ممکن است از WCF غیرمستقیم که ساختار کمتر و مبهم‌تری دارد، منتفع نشوند (ویتکین و همکاران، ۱۹۷۷). در چندین مطالعه نشان داده شده است که مطالبی که حاوی نشانه‌های مکنون‌تری هستند، بر عملکرد افراد FD ممکن است تأثیر منفی بگذارند (به عنوان مثال، رسایی، ۲۰۱۵؛ ریچاردسون و ترنر، Richardson & Turner, ۲۰۰۰؛ لیو، تن و سیدالی، Liew, Tan, & Seydali, ۲۰۱۴؛ ونگ، Wang, ۲۰۰۷). از طرف دیگر، حروف تعریف جزو ویژگی‌های برجسته زبانی نیستند چون طبق اصل "اهمیت معنا" (Primacy of Meaning) که توسط ون پتن مطرح شده است، کلمات

این مطالعه با هدف بررسی تأثیر تطبیق سبک یادگیری شناختی با WCF متمرکز بر یادگیری حروف تعریف معین و نامعین در بین زبان‌آموزان ایرانی EFL انجام شد. نتایج مربوط به اولین سوال تحقیق نشان داد که فراگیران FD تمایل به دریافت مستقیم WCF دارند، در حالی که هم‌تایان FI آنها نوع غیرمستقیم WCF را ترجیح می‌دهند. این یافته با ویژگی‌های منسوب به FD و FI متناسب است، چرا که زبان‌آموزان FD به چارچوب‌های مرجع خارجی تکیه می‌کنند و نیاز به ساختار و راهنمایی بیشتر مدرس دارند، در حالی که زبان‌آموزان FI در چارچوب یک مرجع داخلی عمل می‌کنند، فرآیند یادگیری خود را تحت کنترل دارند، و استراتژی‌های یادگیری خود را تعریف کنند (کسیدی، Cassidy, ۲۰۰۴). در همین راستا، ویزمن، پورتیس و سیمپسون، Wieseman, Portis, & Simpson, ۱۹۹۲) استدلال می‌کنند که افراد FD برخلاف هم‌تایان خود که از استقلال بیشتری برخوردارند، ساختار، جهت و بازخورد را در روند یادگیری ترجیح می‌دهند. بدیهی است که WCF مستقیم راهنمایی، جهت و ساختار بیشتری را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد، که دلیل تمایل زبان‌آموزان FD به آن را توضیح می‌دهد. از طرف دیگر، از آنجا که فراگیران FI انگیزه درونی بیشتر و وابستگی کمتری به معلمان دارند، نوع WCF را ترجیح می‌دهند که به آنها این فرصت را می‌دهد تا قواعد را خودشان به تنهایی کشف کنند. در این راستا، ویتکین و گودایناف (۱۹۸۱) نیز مشاهده کردند که افراد FI تمایل دارند به طور مستقل از منابع خارجی یا منابع اطلاعاتی عمل کنند.

نتایج سوال تحقیق دوم نشان داد که وقتی سبک‌های شناختی فراگیران با نوع WCF دریافتی آنها هماهنگ باشد، از WCF مستقیم و غیرمستقیم بیشتر بهره‌مند می‌شوند. این یافته توسط تعدادی از مطالعات تأیید شده است که نشان

دستوری برخلاف کلمات محتوایی، کمتر در کانون توجه زبان‌آموز قرار می‌گیرند (ون پتن، VanPatten، ۲۰۰۴؛ رسایی، ۲۰۱۵). به همین ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که WCF مستقیم می‌تواند نشانه‌های برجسته‌تری را در مقایسه با WCF غیرمستقیم ارائه دهد و بنابراین برای فراگیران FD مناسب‌تر است.

از نظر دانش فرازبانی (metalinguistic knowledge)، زبان‌آموزان FI دارای توانایی سازماندهی، تجزیه و تحلیل و ساختار دهی اطلاعات زبانی هستند. در همین راستا، لی (۲۰۱۵) پیشنهاد می‌کند که "از آنجا که مراحل اولیه SLA، بار زیاد ذهنی برای یافتن قواعد زبانی روی دوش فراگیران می‌گذارد، شاید بهترین رویکرد برای معلمان استفاده از روش‌های صریح‌تر همراه با توضیحات فرازبانی برای کاهش بار پردازش فراگیران، به ویژه آنهایی که توانایی تجزیه و تحلیل زبان محدودتری [به عنوان مثال، فراگیران FD] دارند، باشد" (ص. ۱۵۶). به همین ترتیب، با توجه به ماهیت غیرمستقیم WCF، زبان‌آموزان FI، که با انگیزه درونی و خودمختاری شناخته می‌شوند، این فرصت را پیدا می‌کنند تا توجه خود را از معناشناسی به سمت پردازش دستور زبان معطوف کنند و بدین ترتیب بتوانند روی درستی و صحت ساختارهای زبانی تمرکز کنند (گو و بانگ، ۲۰۱۸).

سرانجام، ابهام تکالیف یا فعالیت‌ها نیز در عملکرد فراگیران FD و FI از نظر نیاز به کمک دیگران (به عنوان مثال، معلم یا همکلاسی‌ها) به عنوان متغیر واسطه عمل می‌کند (ویتکین و گودایناف، ۱۹۷۷). در مطالعه حاضر نیز، WCF غیرمستقیم شرایطی را ایجاد می‌کند که در آن اطلاعات موجود فقط تا قسمتی واضح و روشن است و در نتیجه ممکن است فراگیران FD را با چالشی مواجه کند، در مقایسه با هم‌تایان FI که می‌توانند در شرایط مشابه به خود تکیه کنند. علاوه بر این، فراگیران FD فراتر از اطلاعاتی که به آنها داده می‌شود نمی‌روند (ویتکین و گودایناف، ۱۹۷۷). در

نتیجه، برای این دسته از زبان‌آموزان، WCF مستقیم باید ارائه شوند، که مطابق با نظر پاورز و لیس، Powers & Lis (۱۹۷۷) مبنی بر اینکه افراد FD مطالب مبهم را "همانطور که هست" رها می‌کنند و سازماندهی زمینه را همانطور که ارائه شده دنبال می‌کنند، می‌باشد.

۶. نتیجه‌گیری

این مطالعه تأثیر تطابق سبک یادگیری شناختی با WCF متمرکز بر یادگیری حروف تعریف معین و نامعین را در بین زبان‌آموزان ایرانی EFL مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که گروه آزمایشی که WCF مطابق با نوشته‌های خود دریافت کرده بودند، از گروه مقایسه هم در آزمون‌های روایی و هم در آزمون‌های تصحیح خطا عملکرد بهتری داشتند. این نتایج نشان‌دهنده اهمیت تطابق سبک یادگیری فراگیران زبان دوم با نوع آموزشی است که در کلاس درس دریافت می‌کنند. مطابق با یافته‌های این پژوهش، زبان‌آموزان FD نیاز به راهنمایی و پشتیبانی بیشتر دارند و به همین خاطر WCF مستقیم به دلیل دارا بودن اطلاعات بیشتر و راحت‌تر می‌تواند این دسته از زبان‌آموزان را در فرآیند یادگیری زبان دوم به نسبت WCF غیرمستقیم، بیشتر کمک کند. از طرف دیگر، زبان‌آموزان FI به خاطر این نوع سبک یادگیری شناختی‌شان در فرآیند یادگیری زبان دوم، تمایل بیشتری به یادگیری مستقل و اکتشافانه داشته و بدین سبب با کمترین بازخورد، می‌توانند مستقل از معلم روی اشتباهات خود تامل کرده و دلیل اشتباه خود را دریابند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که نوع WCF متناسب با سبک‌های یادگیری شناختی به دانشجویان داده شود. از همه مهم‌تر، معلمان و زبان‌آموزان باید از سبک‌های یادگیری شناختی و نحوه تأثیر آن بر پردازش اطلاعات آگاه باشند. چنین درکی می‌تواند آنها را قادر به استفاده از فعالیت‌های مناسب و هماهنگ با سبک شناختی خود سازد، که در نهایت می‌تواند یادگیری آنها را

بهبود ببخشد. تعدادی محدودیت در مطالعه حاضر وجود داشت، که می‌تواند زمینه‌ای جهت تحقیقات بیشتر در این حوزه نیز باشد. مطالعه حاضر جنبه ساختاری زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار داد. مطالعات آینده می‌توانند حوزه سبک‌های شناختی و آموزش زبان را با استفاده از آزمون‌های مربوط به ارتباط و تعامل بررسی کنند. علاوه بر این، اعتقاد

منابع

بر این است که سطح مهارت فراگیران می‌تواند میزان تاثیر سبک‌های شناختی FD/FI بر یادگیری را تحت الشعاع قرار دهد. بنابراین، تحقیقات آینده می‌توانند این فرضیه را آزمایش کنند و با مقایسه عملکرد زبان‌آموزان پیشرفته FD و FI، بینش جدیدی را در مورد نقش مهارت زبان در این زمینه ارائه دهند.

proficiency: A preliminary report. *Modern Language Journal*, 21-30.

Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257.

Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24, 419-444.

Biedron, A., & Pawlak, M. (2016). The interface between research on individual difference variables and teaching practice: The case of cognitive factors and personality. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 395-422.

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.

Chapelle, C., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*, 36, 27-45.

Bitchener, J., & Ferris D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology*. Pearson Education.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010a). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2th Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193-214.

Evans, N., Hartshorn, J., McCollum, R., & Wolfersberger, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research*, 14, 445-464.

Carter, E. F. (1988). The relationship of field dependent/independent cognitive style to Spanish language achievement and

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.
- Goo, J. & Mackey, A. (2013). The case against the case against recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 35 (1), 127-165.
- Goodenough, D.R. (1976). The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory. *Psychological Bulletin*, 83, 675-694.
- Guo, X., & Yang, Y. (2018). Effects of corrective feedback on EFL learners' acquisition of third-person singular form and the mediating role of cognitive style. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(4), 841-858.
- Hansen, J. (1984). Field dependence-independence and language testing: Evidence from six Pacific Island cultures. *TESOL Quarterly*, 18(2), 311-324.
- Hansen, J., & Stanfield, C. (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31, 349-367.
- Hill, L. A. (1980). *Intermediate anecdotes in American English*. Oxford University.
- Hinkel, E. (Ed.). (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2). Routledge.
- Hoffman, S.Q. (1997). Field dependence/Independence in second language acquisition and implications for educators and instructional designers. *Foreign Language Annals*, 30, 222-234.
- Johnson, J., Prior, S., & Artuso, M. (2000). Field dependence as a factor in second language communicative production. *Language Learning*, 50(3), 529-567.
- Johnson, J., & Rosano, T. (1993). Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 14, 159-159.
- Kurzer, K. (2018). Dynamic written corrective feedback in developmental multilingual writing classes. *TESOL Quarterly*, 52(1), 5-33.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149.
- Li, S. (2015). Working memory, language analytical ability and L2 recasts. In Wen, Z., Mota, M. B., & McNeill, A. (Eds.), *Working memory in second language acquisition and processing* (pp. 139-159). Multilingual Matters.
- Liew, T. W., Tan, S. M., & Seydali, R. (2014). Learners' field dependence and the effects of personalized narration on learners' computer perceptions and task-related attitudes in multimedia learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 42(3), 255-272.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Oltman, P.K., Raskin, E., & Witkin, H.A. (1971). *Group embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Polio, C., Fleck, C., & Leder, N. (1998). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43-68.
- Powers, J. E., & Lis, D. J. (1977). Field dependence-independence and performance with the passive transformation. *Perceptual and Motor Skills*, 45(3), 759-765.

- Rassaei, E. (2015). Recasts, field dependence/independence cognitive style, and L2 development. *Language Teaching Research*, 19(4), 499-518.
- Richardson, J. A., & Turner, T. E. (2000). Field dependence revisited I: Intelligence. *Educational Psychology*, 20(3), 255-270.
- Rummel, S., & Bitchener, J. (2015). The effectiveness of written corrective feedback and the impact of Lao learners' beliefs have on uptake. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(1), 64-82.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-Review of Applied Linguistics*, 156(1), 279-296. Doi: 10.2143/ITL.156.0.2034439.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41.
- VanPatten, B. (Ed.). (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Wang, A. (2007). *The effects of varied instructional aids and field dependence independence on learners' structural knowledge in a hypermedia environment*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio University.
- Wieseman, R. A., Portis, S. C., & Simpson, F. M. (1992). An analysis of the relationship between cognitive styles and grades: new perspectives on success or failure of preservice education majors. *College Student Journal*, 26(4), 512-517.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1977). *Field dependence revisited*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). Cognitive styles: essence and origins. Field dependence and field independence. *Psychological Issues*, (51), 1-141.
- Witkin, H. A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., & Cox, P.W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- عسگری، فاطمه (۱۳۹۸). توانایی‌های متفاوت زبان‌آموزان در یک کلاس: مشکلات و راهبردها. زبان، پژوهش زبان خارجی، ۹(۴): ۱۱۶۵-۱۱۳۱.