

A Study of Noticing and Grammar Achievement in Two Cognitive and Ecological Perspectives to Language Learning via Oral and Writing Modalities

Afrooz Arianfar

Department of English, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Parviz Maftoon¹

Department of English, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Ghafour Rezaei

Department of English, Islamic Azad University, Semnan, Iran

Received: 04 March 2022

Accepted: 13 June 2022

Abstract

Given the growth of new technologies in the field of education, further research and development in this field can lead to the emergence of new educational methods for curriculum providers and teachers. Most teachers aim at raising learners' noticing and developing their language learning competencies. The present paper investigates learners' noticing and their achievement in certain grammatical structures in two cognitive and ecological perspectives on language learning. In doing so, the learners were assigned to four experimental groups and were taught certain grammatical structures in two different cognitive and ecological approaches through oral and writing modalities. The sample of the study included 120 students from Islamic Azad University and University of Applied Science and Technology in Tehran. Tools used to gather data were observation, interviews after each session, and one grammar test including target structures. The results of the study showed that there was a statistically significant association between learners' noticing and the cognitive approach to language learning. However, the ecological approach was more effective in learning the given structures. The results of the analysis also revealed that learners' noticing and their grammar learning were not statistically different in writing and oral groups. The ecological perspective, which is a new educational and ecological-driven approach and focuses on language tools in the space and environment and learners' interactions, can act as an innovative approach in the education system of Iran.

Keywords: Cognitive Language Learning; Ecological Language Learning; Modality; Noticing; Recast.

1. Corresponding Author. Email: pmaftoon@srbiau.ac.ir

بررسی میزان توجه و یادگیری زبان آموزان بر اساس دو رویکرد آموزشی شناختی و محیطی به صورت گفتاری و نوشتاری

افروز آراین فر (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران)
پرویز مفتون* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران)
غفور رضایی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، سمنان، ایران)

چکیده

با توجه به رشد فناوری‌های نوین در امر آموزش، تحقیق و توسعه بیشتر در این زمینه می‌تواند موجب شناسایی روش‌های نوین آموزشی برای تهیه‌کنندگان مطالب درسی و معلمان شود. از آنجایی که هدف معلمان بالا بردن سطح توجه، آگاهی و یادگیری زبان آموزان است، پژوهش حاضر به بررسی میزان توجه و یادگیری زبان آموزان بر اساس دو رویکرد متفاوت آموزش زبان انگلیسی می‌پردازد. بدین ترتیب زبان آموزان در چهار گروه آزمایشی، ساختارهای زبانی مورد نظر را با دو رویکرد «شناختی» و «محیطی» به صورت گفتاری و نوشتاری آموزش دیدند و میزان توجه آنها به بازخورد غیر صریح معلم و یادگیری آنها مورد ارزیابی قرار گرفت. جامعه آماری شامل ۱۲۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران بود. ابزار مورد نیاز جهت گردآوری داده‌ها شامل مشاهده، مصاحبه و یک آزمون از ساختارهای مورد نظر بود. نتایج آماری تحقیق نشان داد که رابطه معناداری بین میزان توجه زبان آموزان و رویکرد شناختی وجود دارد، اما رویکرد محیطی در یادگیری ساختارهای مورد نظر تأثیرگذارتر بوده است. همچنین تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که حالت ارائه مواد آموزشی به صورت گفتاری و نوشتاری تأثیر متفاوتی بر میزان توجه و یادگیری زبان آموزان ندارد. رویکرد محیطی به عنوان یک روش آموزشی جدید محیط محور که به ابزار کمک آموزشی موجود در محیط و تعامل زبان آموزان با

آنها تأکید دارد می‌تواند به‌عنوان یک نوآوری در آموزش کشور مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: ارائه مواد آموزشی به‌صورت گفتاری و نوشتاری، بازخورد غیرصریح، فراگیری شناختی، فراگیری محیطی، میزان توجه

۱. مقدمه

عدم توجه یکی از مشکلات عمده زبان‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی است و معلمان همواره به دنبال راهی برای افزایش میزان توجه^۱ و یادگیری زبان‌آموزان در محیط‌های آموزشی هستند. از این‌رو، میزان توجه زبان‌آموزان همواره اهمیت به‌سزایی در محیط‌های آموزشی داشته است (اشمیت^۲، ۲۰۱۰). اشمیت (۲۰۰۱، ۱۹۹۰) یکی از شخصیت‌های مطرح در زمینه نظریه میزان توجه و نقش آن در یادگیری زبان دوم است. از زمانی که او نظریه خود را مطرح کرده است، «میزان توجه» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی یادگیری همواره مورد توجه بوده است. اشمیت (۲۰۰۱) معتقد است که توجه به موضوع آموزشی لازمه یادگیری است و یادگیری بدون «توجه» اتفاق نمی‌افتد. او معتقد است که زبان‌آموزان برای یادگیری زبان نیاز به آموزش صریح ساختارهای زبانی دارند. اشمیت (۲۰۱۰) بیان می‌کند که زبان‌آموزان جهت یادگیری زبان، ابتدا باید به فرم و ساختار زبانی توجه کنند تا آن ساختار بتواند وارد ذهن آنها شود.

محققان آموزش زبان انگلیسی در طول چند سال گذشته همواره سعی در پوشش شکاف‌های پژوهشی حوزه میزان توجه در مطالعات گذشته داشته‌اند (تی و نانگ^۳، ۲۰۲۰). از آنجایی که آینده آموزش همواره با عدم قطعیت‌ها همراه است، لذا، سیستم آموزش کشور ما می‌تواند با بررسی فرصت‌ها و چالش‌های پیش رو و با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی که همواره در حال بروز است اقدامات منطقی و مفیدی در حوزه آینده آموزش کشور در پیش گیرد.

1. noticing
2. Schmidt
3. Thi & Nhung

با توجه به مطالب یادشده، می‌توان اذعان کرد که مفهوم «توجه» یکی از مفاهیم پیچیده در موضوع آموزش زبان است. لذا محققان می‌بایست پژوهش‌های بیشتری در زمینه توجه و میزان اثرگذاری آن در محیط‌های مختلف آموزشی انجام دهند؛ بنابراین با عنایت به اهمیت میزان توجه و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در کشور ایران، پژوهش‌های بیشتر در این زمینه می‌تواند کمک به‌سزایی به مدیریت آینده آموزشی کشور و پیاده‌سازی روش‌های آموزشی درست کاربردی جهت افزایش میزان توجه و توانایی یادگیری زبان‌آموزان داشته باشد. بیشتر تحقیقاتی که در این زمینه انجام گرفته، بر اساس نظریه اشمیت (۲۰۰۱) است و تا آنجا که نگارندگان این مقاله بررسی کرده‌اند، تاکنون تحقیقی در زمینه «میزان توجه» و نقش آن در یادگیری در رویکرد محیطی^۱ که توسط ون لیور^۲ (۲۰۰۴) مطرح شده انجام نگرفته است. ون لیور (۲۰۰۴) در رویکرد محیطی، معتقد به نظریه «میزان توجه» اشمیت است و بیان می‌کند که آگاهی لازمه یادگیری است. درعین حال، او معتقد است که یادگیری بدون پشتیبانی‌های محیطی^۳ اتفاق نمی‌افتد. ون لیور ادعا می‌کند که با دادن این پشتیبانی‌ها مانند هرگونه ابزار کمک‌آموزشی که در محیط پیرامون زبان‌آموز هستند، می‌توان میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان را در یادگیری زبان افزایش داد.

با توجه به پیشینه‌ای که مطرح شد، در پژوهش حاضر چهار سؤال مطرح شده است:

۱. آیا تفاوت آماری معناداری بین میزان توجه به بازخورد غیرصریح در گروه‌های شناختی و محیطی وجود دارد؟
۲. آیا تفاوت آماری معناداری بین میزان یادگیری ساختارهای دستور زبان انگلیسی در گروه‌های شناختی و محیطی وجود دارد؟
۳. آیا تفاوت آماری معناداری بین میزان توجه به بازخورد غیرصریح در گروه‌های گفتاری و نوشتاری وجود دارد؟

1. ecological

2. Van Lier

3. affordance

۴. آیا تفاوت آماری معناداری بین میزان یادگیری ساختارهای دستور زبان انگلیسی در گروه‌های گفتاری و نوشتاری وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

نظریه «میزان توجه» اشمیت مورد حمایت محققان زیادی قرار گرفته است (ایزومی^۱، ۲۰۱۳؛ بالغی‌زاده و درخشش، ۲۰۱۲؛ خطیب و علیزاده، ۲۰۱۲؛ لیو^۲، ۲۰۱۵؛ مکی^۳، ۲۰۰۶؛ میرزایی، عبدالهیان و رنجبر، ۲۰۱۲؛ نویدی‌نیا، مبارکی و ملک‌زاده، ۲۰۱۹).

تمامی محققان یادشده همسو با نظر اشمیت در نظریه میزان توجه استدلال کردند که میزان توجه شرط لازم و کافی برای درک اطلاعات ورودی است. مکی (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان داد که زبان‌آموزانی که به فرم‌های زبانی توجه داشتند عملکرد بهتری در استفاده از آن فرم‌های زبانی نسبت به گروه‌های دیگر داشتند. بالغی‌زاده و درخشش (۲۰۱۲) نقش میزان توجه و تکرار را بر توانایی صحبت کردن زبان‌آموزان مورد بررسی قرار دادند و نتایج تحقیق آنها حاکی از وجود یک رابطه مثبت و معنادار بین این دو متغیر بود.

در حوزه دیگر، میرزایی و همکاران (۲۰۱۲) به بررسی تأثیر میزان توجه زبان‌آموزان به الگوهای تلفظ زبانی پرداختند و تأیید کردند رابطه مثبت و معناداری بین آنها وجود دارد. هم‌راستا با نظر اشمیت، لیو (۲۰۱۵) نیز در تحقیقی نشان داد که زبان‌آموزانی که میزان توجه بیشتری به فرم‌های زبانی داشتند، یادگیری بیشتری از آن فرم‌ها داشتند.

بررسی یافته‌های حاصل از پژوهش اجیک^۴ (۲۰۱۷) در راستای شناسایی اثر میزان توجه بر یادگیری زبان‌آموزان در تحقیق‌هایی که در سال‌های ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۶ انجام شده است، نشان می‌دهد میزان توجه تأثیر به‌سزایی در یادگیری مهارت‌های مختلف

1. Izumi
2. Leow
3. Mackey
4. Ögeyik

زبانی دارد. در پژوهش دیگر، نویدی‌نیا و همکاران (۲۰۱۹) نیز اثر میزان توجه زبان‌آموزان بر توانایی صحبت کردن آنها را ارزیابی کردند. نتایج تحقیق آنها نشان داد زبان‌آموزانی که تشویق به توجه بیشتر مطالب آموزشی شدند توانایی بهتری در صحبت کردن داشتند.

از این رو، نظریه «میزان توجه» اشمیت (۲۰۱۰، ۲۰۰۱) یکی از مهم‌ترین نظریه‌های یادگیری زبان انگلیسی است که توجه را شرط لازم جهت یادگیری مطرح می‌کند. لذا، در رویکرد شناختی^۱، افزایش میزان توجه زبان‌آموزان عامل مهم یادگیری آنها تلقی می‌شود. اشمیت در ابتدا با دیدی سرسختانه معتقد بود که بدون داشتن آگاهی یادگیری امری غیرممکن است. چند سال بعد او لحن خود را در رابطه با این موضوع تغییر داد و بیان کرد که آگاهی می‌تواند نقش کمک‌کننده‌ای در یادگیری مواد آموزشی داشته باشد. با این حال، او همیشه به نقش اصلی توجه در یادگیری زبان انگلیسی تأکید کرده است.

از طرفی دیگر با نگاه کردن به موضوع توجه از دیدگاه محیطی، ون‌لیور (۲۰۰۴) معتقد است که میزان توجه لازمه یادگیری و اولین قدم جهت یادگیری است؛ اما از نظر او این میزان توجه تضمین‌کننده یادگیری نیست. او معتقد است در قدم بعدی جهت یادگیری، زبان‌آموز باید به فعالیت‌هایی پردازد که به آنها توجه کرده است. ون‌لیور (۱۹۹۶) بر این نظر است که اطلاعات یاد گرفته شده نیاز به تمرین‌های معناداری دارند تا در حافظه زبان‌آموز ماندگار شود.

ون، ونگ، ونگ، ژو و لو^۲ (۲۰۱۰) در پژوهشی که در مدارس ژاپن انجام دادند به این نتیجه رسیدند که در رویکرد محیطی، دانش‌آموزان عملکرد بهتری داشتند. مفتون و شکوری (۲۰۱۲) نیز به این موضوع اشاره کردند که در آموزش غیرصریح، اطلاعات محیطی که به زبان‌آموز داده می‌شود نقش مهمی در یادگیری زبان دوم دارد. فهیم و صباح (۲۰۱۲) نیز به بررسی نقش بازی در یادگیری لغات پرداختند و نتایج

1. cognitive

2. Wen, Wang, Wang, Zhao, & Liu

حاکمی از پژوهش آنها بیانگر آن است که بازی‌هایی که نقش پشتیبانی‌های محیطی دارند بر میزان یادگیری زبان آموزان تأثیر مثبت دارند. در پژوهشی مشابه، لایت بون و اسپادا^۱ (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که زبان آموزان با انجام فعالیت‌های معنادار درک بهتری از مطالب آموزشی پیدا می‌کنند.

بدین‌وسیله همان‌طور که ون‌لیور (۲۰۰۴) بیان می‌کند معلم مسئول بالا بردن سطح آگاهی زبان آموزان در کلاس است و باید از هرگونه وسیله و ابزار کمک‌آموزشی استفاده کند و با آنها فعالیت‌های آموزشی گروهی انجام دهد و تعامل و همکاری داشته باشد تا فرایند یادگیری بهتر و ماندگارتری انجام گیرد. لذا از نظر او، محیط و پشتیبانی‌هایی که در محیط به زبان آموز داده می‌شود نقش مهمی در یادگیری مواد آموزشی دارد.

از سویی دیگر، برخلاف دو رویکرد آموزشی شناختی و محیطی، بعضی از محققان از جمله ایزومی (۲۰۱۳)، تروسکات^۲ (۱۹۹۸)، کراس^۳ (۲۰۰۲) و رابینسون^۴ (۱۹۹۵) ادعا می‌کنند که میزان توجه هیچ تأثیری بر یادگیری ندارد. تروسکات (۱۹۹۸) منتقد نظریه میزان توجه اشمیت است و بیان می‌کند این نظریه از لحاظ نظری و تجربی فاقد اعتبار است. لیو^۵ (۲۰۰۶) نیز ادعا می‌کند که توجه به یک فرم زبانی نمی‌تواند منجر به درونی کردن آن فرم شود.

عوامل دیگری نیز وجود دارند که می‌توانند بر میزان توجه زبان آموزان تأثیرگذار باشند. آشنایی قبلی با مطالب آموزشی (شین^۶، ۲۰۰۴)، محتوای تمرین (روسز^۷، ۲۰۰۹)، درک زبان آموز (موریس و تیرون^۸، ۲۰۰۳)، ظرفیت حافظه (تیرون و بیگلو^۹، ۲۰۰۷)، اضطراب زبان آموز (شین، ۲۰۰۸) و سطح زبان عمومی (امار و اسپادا^{۱۰}، ۲۰۰۷).

1. Lightbown & Spada
2. Truscott
3. Cross
4. Robinson
5. Sheen
6. Révész
7. Morris & Tarone
8. Tarone & Bigelow
9. Ammar & Spada

(۲۰۰۶) از جمله عواملی هستند که تأثیر آنها بر میزان توجه زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است.

بازخورد غیرصریح نیز به‌عنوان یکی از عوامل مهم در افزایش میزان توجه زبان‌آموزان همواره مورد توجه بوده است (لووین و ستو^۱، ۲۰۱۸). لووین و ستو معتقدند که بازخورد غیر صریح یکی از رایج‌ترین انواع بازخورد است، زیرا مکالمه بین زبان‌آموزان را قطع نمی‌کند. طبق نظر لیستر و رنتا^۲ (۱۹۹۷)، بازخورد غیرصریح به بازخوردی گفته می‌شود که معلم همان عبارت زبان‌آموز را تکرار می‌کند، اما به‌صورت صحیح. لانگ^۳ (۲۰۰۷) و لیستر و رنتا (۲۰۱۳) نیز طبق پژوهش‌هایی که انجام دادند یافتند که بازخورد غیرصریح به دلیل اینکه فرم صحیح را به زبان‌آموزان ارائه می‌دهد نسبت به انواع دیگر بازخورد ارجحیت دارد. در این راستا، گو^۴ (۲۰۲۰) نیز به این موضوع اشاره کرد که حدود ۶۰ درصد بازخوردهایی که به زبان‌آموزان در محیط‌هایی آموزشی داده می‌شود بازخورد غیرصریح است.

علاوه بر نقش رویکردهای آموزشی شناختی و محیطی بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان، در پژوهش حاضر نقش ارائه مواد آموزشی به‌صورت گفتاری و نوشتاری نیز بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در دو دهه گذشته تحقیقاتی در زمینه ارتباط ارائه مواد آموزشی به‌صورت گفتاری و نوشتاری بر نیازهای شناختی زبان‌آموزان همچون حافظه انجام شده است (زالبیدی^۵، ۲۰۱۷؛ زالبیدی و سانز^۶، ۲۰۲۰؛ کلز^۷، ۲۰۰۷؛ کورمس^۸، ۲۰۱۴؛ گرابسکی^۹، ۲۰۱۰؛ گیلبرت، مانچ و ویلتز^{۱۰}، ۲۰۱۶؛ ویلیامز^{۱۱}، ۲۰۱۲). در این حوزه زالبیدی و سانز (۲۰۲۰)

1. Loewen and Sato
2. Lyster & Ranta
3. Long
4. Goo
5. Zalbidea
6. Zalbidea & Sanz
7. Kellogg
8. Kormos
9. Grabowski
10. Gilabert, Manch'on, & Vasylets
11. Williams

استدلال کردند که مهارت‌های اجرایی، واجی و تصویری حافظه کوتاه‌مدت در مواد آموزشی نوشتاری عملکرد بهتری داشتند.

برخی از پژوهش‌های انجام‌شده بیانگر این موضوع است که مطالب آموزشی گفتاری بر میزان یادگیری زبان‌آموزان تأثیر بیشتری داشته است (کورمس، ۲۰۱۴؛ گیلبرت و همکاران، ۲۰۱۶؛ ویلیامز، ۲۰۱۲). در نقطه مقابل، ایلماز^۱ (۲۰۱۳)، کلز (۲۰۰۷) و گرابسکی (۲۰۱۰)، معتقدند که سبک نوشتاری تأثیر بیشتری بر میزان یادگیری زبان‌آموزان دارد. با توجه به اهمیت تهیه مطالب آموزشی در حوزه زبان انگلیسی، مطالعات انجام‌شده جنبه‌های گوناگون و کاربردی ارائه مطالب آموزشی به صورت گفتاری و یا نوشتاری را بررسی نکرده است.

علاوه بر این، پژوهشی در راستای نقش ارائه مطالب آموزشی به صورت گفتاری و یا نوشتاری بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان در کشور انجام نشده است. در نتیجه انجام پژوهش به منظور جمع‌آوری اطلاعات کاربردی در راستای ارائه مواد آموزشی به صورت گفتاری و نوشتاری در حوزه آینده آموزش زبان انگلیسی در کشور امری ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به آنچه گفته شد، هدف اصلی این پژوهش مقایسه میزان توجه زبان‌آموزان به بازخورد غیرصریح معلم و یادگیری آنها در دو رویکرد «شناختی» و «محیطی» است. به علاوه، این پژوهش تأثیر مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری را نیز بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان مورد بررسی قرار می‌دهد. نتایج پژوهش حاضر مشخص می‌کند که میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران در کدام یک از این دو رویکرد آموزشی بیشتر خواهد بود. همچنین با انجام پژوهش حاضر مشخص می‌شود زبان‌آموزان با ارائه مواد آموزشی به صورت گفتاری و یا نوشتاری می‌توانند میزان توجه و نهایتاً یادگیری بیشتری داشته باشند.

۳. روش پژوهش

در این تحقیق تعداد ۲۱۶ نفر از دانشجویان کارشناسی که در دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران مشغول به تحصیل بودند به عنوان نمونه اولیه پژوهش انتخاب شدند. بعد از آزمون تعیین سطح «آکسفورد»، تعداد ۱۲۰ نفر به عنوان نمونه هدف انتخاب شدند. شرکت کنندگان این پژوهش در هشت کلاس این دانشکده با سطح متوسطه زبان حضور داشتند و به طور تصادفی به چهار گروه شناختی-گفتاری، شناختی-نوشتاری، محیطی-گفتاری و محیطی-نوشتاری تقسیم شدند.

به منظور جمع آوری داده‌های پژوهش از «آزمون آکسفورد» برای ارزیابی میزان مهارت زبان آموزان استفاده شد. این آزمون برای انتخاب همگن زبان آموزان پیش متوسطه استفاده می‌شود. شایان یادآوری است که ضریب پایایی از طریق «آلفای کرونباخ» برابر با ۰/۸۷ محاسبه شد. ابزار دیگر جهت گردآوری داده‌ها آزمون ساختار زبانی بود که شامل چهار سؤال نیمه تشریحی بود و توسط محققان این پژوهش تهیه شده و در ابتدا و انتهای تحقیق به عنوان پیش آزمون و پس آزمون مورد استفاده قرار گرفت (پیوست ۱). آزمون فوق شامل سه ساختار دستوری زبان انگلیسی (سببی، شرطی و آرزو) بود. ضریب پایایی این آزمون با مطالعه آزمایشی بر روی ۳۰ زبان آموز سطح متوسطه (با ویژگی‌های مشابه با شرکت کنندگان در مطالعه حاضر) انجام شد و از روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آن برای ساختارهای سببی، شرطی و آرزو هر کدام به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ به دست آمد (جدول ۱).

جدول ۱. ضریب پایایی آزمون

| تعداد سؤالات | آلفای کرونباخ بر اساس سؤالات استاندارد شده | آلفای کرونباخ | |
|--------------|--|---------------|------|
| ۱۵ | ۰/۷۸۴ | ۰/۷۸۳ | سببی |
| ۹ | ۰/۷۹۵ | ۰/۷۹۸ | شرطی |
| ۹ | ۰/۸۰۱ | ۰/۸۰۱ | آرزو |

هدف پژوهش حاضر ارزیابی دو رویکرد آموزش زبان انگلیسی و میزان توجه و یادگیری زبان آموزان در این دو رویکرد بود. این پژوهش همچنین تأثیر مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری بر میزان توجه زبان آموزان و یادگیری آنها را مورد بررسی قرار داد. بدین ترتیب ساختارهای زبانی مورد نظر به هر چهار گروه تدریس شد. در رویکرد شناختی، زبان آموزان برای هر ساختار آموزش صریح داشتند و سپس از زبان آموزان بیست سؤال گفتاری و یا نوشتاری پرسیده شد (پیوست ۲). در رویکرد محیطی، زبان آموزان آموزشی برای ساختارهای مورد نظر نداشتند؛ بلکه برای هر ساختار پروژه از پیش تعریف شده‌ای در اختیار آنها قرار گرفت و آنها به وسیله ابزار و امکاناتی که در دسترس داشتند مانند انواع کتاب‌های آموزش گرامر، دیکشنری، تلفن همراه، اینترنت و پوستر می‌بایست آن ساختار مورد نظر را پیدا کرده و پروژه را در گروه‌های خود به صورت گفتاری و یا نوشتاری انجام می‌دادند (پیوست ۳).

جهت اندازه‌گیری میزان توجه زبان آموزان به بازخورد غیرصریح معلم، از دو ابزار «مشاهده» و «مصاحبه» استفاده شد. بلند کردن دست هنگام توجه به بازخورد غیرصریح در گروه‌های گفتاری و خط کشیدن به دور ساختار در گروه‌های نوشتاری با مشاهده انجام گرفت. همچنین، بعد از هر جلسه معلم با مشاهده نوار ضبط شده کلاس، مصاحبه‌ای با زبان آموزان انجام داد. معلم با مشاهده هر بازخورد غیرصریح از زبان آموزان پرسید که آیا در آن لحظه متوجه بازخورد غیرصریح معلم شدند؟ از مجموع این دو ابزار، محققان پژوهش توانستند به این نتیجه برسند که در کدام گروه میزان توجه به بازخورد غیرصریح بیشتری اتفاق افتاده است. بعد از اتمام تدریس و فعالیت‌های کلاسی، توانایی آزمودنی‌ها در تولید ساختارهای مورد نظر از طریق آزمون دستور زبان مشابهی که در ابتدای پژوهش داده شده بود و شامل چهل سؤال نیمه تشریحی بود مورد ارزیابی قرار گرفت.

۴. یافته‌های پژوهش

فرضیه اول در پژوهش حاضر بر آن است تا میزان توجه زبان آموزان را که یک متغیر کیفی است بین گروه‌های شناختی و محیطی مقایسه کند. از آنجایی که در این

پژوهش میزان توجه زبان‌آموزان به بازخورد غیرصریح معلم مورد بررسی قرار گرفت، لذا در ابتدا فراوانی میزان توجه زبان‌آموزان تقسیم بر تعداد بازخوردهای غیرصریحی که دریافت کرده بودند شد و سپس در صد ضرب شد. به منظور تأیید و یا رد فرضیه اول پژوهش جهت ارزیابی میزان توجه زبان‌آموزان، «آزمون آماری ناپارامتریک من ویتنی» مورد استفاده قرار گرفت تا مشخص شود از نظر آماری اختلاف معناداری بین دو گروه وجود دارد یا خیر؟ در همین راستا ابتدا آمار توصیفی مورد بررسی قرار گرفت و همان‌طور که داده‌های توصیفی در جدول شماره (۲) نشان می‌دهد، «ضریب کشیدگی» و «ضریب چولگی» حاکی از آن است که میانگین میزان توجه دو گروه متقارن نیست و به همین دلیل استفاده از آزمون ناپارامتریک من ویتنی تأیید می‌شود. آمار توصیفی نشان می‌دهد که میانگین میزان توجه زبان‌آموزان در گروه شناختی (۶۰/۸۴) بیشتر از میانگین آن در گروه محیطی (۴۰/۹۴) است.

جدول ۲. داده‌های توصیفی در گروه‌های شناختی و محیطی

| | تعداد | میانگین | انحراف معیار | ضریب چولگی | | ضریب کشیدگی | |
|------------------------|-------|---------|--------------|------------|--------|-------------|-------|
| | | | | ۰/۳۵۴ | -۱/۵۱۳ | ۰/۸۷۲ | ۰/۶۹۵ |
| میزان توجه گروه شناختی | ۴۵ | ۸۶/۴۴۴ | ۲۲/۹۴۸۶۷ | ۰/۳۵۴ | -۱/۵۱۳ | ۰/۸۷۲ | ۰/۶۹۵ |
| میزان توجه گروه محیطی | ۵۴ | ۶۶/۹۷۷۵ | ۲۷/۹۲۶۸۱ | ۰/۳۲۵ | -۰/۱۰۴ | -۱/۳۶۷ | ۰/۶۳۹ |

همان‌طور که در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود، اطلاعات حاصل از آزمون من ویتنی رابطه معناداری (کوچک‌تر از ۰/۰۵) را بین میزان توجه زبان‌آموزان و گروه شناختی نشان می‌دهد.

جدول ۳. آزمون من ویتنی

| | درصد توجه |
|-------------|-----------|
| من ویتنی | ۷۲۷/۰۰۰ |
| ویلکوکسون | ۲۲۱۲/۰۰۰ |
| Z آزمون | ۳/۶۸۱- |
| سطح معنادار | ۰/۰۰۰ |

هدف از فرضیه دوم، بررسی یادگیری زبان آموزان بین دو گروه شناختی و محیطی است. اطلاعات توصیفی داده‌ها در جدول شماره (۴) و آزمون «مستقل تی» در جدول شماره (۵)، رابطه بین میزان یادگیری زبان آموزان در دو گروه شناختی و محیطی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. داده‌های توصیفی از طریق ضریب کشیدگی و ضریب چولگی بررسی شد و از آنجایی که داده‌ها پارامتریک بودند از آزمون مستقل تی برای مقایسه میزان یادگیری زبان آموزان در دو گروه استفاده شد (جدول ۴). با توجه به آمار توصیفی جدول شماره (۴)، زبان آموزان در گروه محیطی میانگین یادگیری بالاتری (۱۸/۱۸) نسبت به میانگین آن در گروه شناختی (۱۵/۷۷) کسب کردند.

جدول ۴. داده‌های توصیفی در گروه‌های شناختی و محیطی

| | تعداد | میانگین | انحراف معیار | ضریب چولگی | | ضریب کشیدگی | |
|---------------------------|-------|---------|--------------|------------|-------|-------------|-------|
| | | | | ۱/۹۳ | ۰/۲۸۷ | -۰/۹۵۸ | ۰/۵۶۶ |
| میزان یادگیری گروه شناختی | ۷۰ | ۱۵/۷۷ | ۵/۴۴۳ | ۱/۹۳ | ۰/۲۸۷ | -۰/۹۵۸ | ۰/۵۶۶ |
| میزان یادگیری گروه محیطی | ۸۰ | ۱۸/۱۸ | ۶/۶۲۷ | -۰/۱۵۶ | ۰/۲۶۹ | -۱/۰۷۰ | ۰/۵۳۲ |

از آنجایی که میانگین نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه تفاوت معناداری نداشت، در ادامه از آزمون مستقل تی برای بررسی میانگین یادگیری زبان آموزان بین دو گروه استفاده شد که نتایج تحلیل آزمون تی در جدول شماره (۵) قابل مشاهده است. بررسی نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها از وجود رابطه معناداری (کوچک‌تر از ۰/۰۵) بین میانگین یادگیری زبان آموزان در دو گروه است. بدین ترتیب، زبان آموزان در گروه محیطی یادگیری دستور زبان بیشتری نسبت به زبان آموزان در گروه شناختی داشتند.

جدول ۵. آزمون تی

| | آزمون لیون برای برابری واریانس | | آزمون تی برای برابری میانگین | | | | | | |
|---|--------------------------------|-------|------------------------------|------------|-------------|---------------|--------------------|-----------------|--------|
| | F | Sig. | t | درجه آزادی | سطح معنادار | تفاوت میانگین | تفاوت انحراف معیار | سطح اطمینان ۹۵٪ | |
| | | | | | | | | کمتر | بیشتر |
| برابری واریانس پس‌آزمون برابر نبودن واریانس | ۳/۶۱۶ | ۰/۰۵۹ | -۲/۴۰۶ | ۱۴۸ | ۰/۰۱۷ | -۲/۴۰۴ | ۰/۹۹۹ | -۴/۳۷۸ | -۰/۴۲۹ |
| | | | -۲/۴۳۸ | ۱۴۷/۴۳۵ | ۰/۰۱۶ | -۲/۴۰۴ | ۰/۹۸۶ | -۴/۳۵۲ | -۰/۴۵۵ |

در فرضیه سوم رابطه بین میزان توجه زبان‌آموزان و مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس داده‌های توصیفی جدول شماره (۶)، مؤلفه‌های ضریب کشیدگی و ضریب چولگی نشان‌دهنده نامتقارن بودن نمرات میانگین میزان توجه هستند و استفاده از آزمون ناپارامتری من‌ویتنی را جهت ارزیابی میزان توجه زبان‌آموزان در گروه‌های گفتاری و نوشتاری تأیید می‌کند. مقایسه میانگین میزان توجه زبان‌آموزان در دو گروه حاکی از آن است که میانگین میزان توجه زبان‌آموزان در گروه نوشتاری (۵۵/۵۱) از میانگین آن در گروه گفتاری (۴۵/۴۱) بیشتر است.

جدول ۶. داده‌های توصیفی در گروه‌های شفاهی و نوشتاری

| | تعداد | میانگین | انحراف معیار | ضریب چولگی | | ضریب کشیدگی | |
|--------------------|-------|---------|--------------|------------|-------|-------------|-------|
| میزان توجه گفتاری | ۵۴ | ۷۱/۴۵۰۶ | ۲۸/۱۸۸۳۰ | -۰/۲۸۸۸ | ۰/۳۲۵ | -۱/۴۸۶ | ۰/۶۳۹ |
| میزان توجه نوشتاری | ۴۵ | ۸۱/۵۷۶۷ | ۲۵/۹۶۴۷۵ | -۱/۱۱۳ | ۰/۳۵۴ | -۰/۰۶۹ | ۰/۶۹۵ |

نتایج آزمون من‌ویتنی در جدول شماره (۷) حاکی از عدم وجود رابطه معنادار (بزرگ‌تر از ۰/۰۵) بین متغیرهای میزان توجه زبان‌آموزان و گروه با مواد آموزشی نوشتاری است.

جدول ۷. آزمون من‌ویتنی

| میزان توجه | |
|-------------|----------|
| من‌ویتنی | ۹۶۷/۰۰۰ |
| ویلیکوسون | ۲۴۵۲/۰۰۰ |
| Z آزمون | -۱/۸۷۱ |
| سطح معنادار | ۰/۰۶۱ |

در فرضیه چهارم، جهت سنجش میزان یادگیری ساختارهای دستور زبانی بین زبان‌آموزان گروه‌های گفتاری و نوشتاری، داده‌ها از طریق آزمون پارامتریک آنکوا مورد بررسی قرار گرفت تا مشخص شود از نظر آماری اختلاف معناداری بین دو گروه وجود دارد یا خیر؟ داده‌های توصیفی در جدول شماره (۸) نشان می‌دهد

ضریب کشیدگی و ضریب چولگی نمره‌های میانگین میزان یادگیری متقارن هستند. آمار توصیفی حاکی از آن است که میانگین میزان یادگیری زبان آموزان در گروه شفاهی (۱۸/۲۸) بیشتر از میانگین آن در گروه نوشتاری (۱۶/۷۹) است.

جدول ۸. داده‌های توصیفی در گروه‌های شفاهی و نوشتاری

| | تعداد | میانگین | انحراف معیار | ضریب چولگی | | ضریب کشیدگی | |
|-------------------|-------|---------|--------------|------------|-------|-------------|-------|
| | | | | ۰/۳۸۹ | ۰/۲۶۹ | -۰/۸۴۷ | ۰/۵۳۲ |
| پیش‌آزمون شفاهی | ۸۰ | ۵/۳۲ | ۳/۱۶۵ | ۰/۳۸۹ | ۰/۲۶۹ | -۰/۸۴۷ | ۰/۵۳۲ |
| پس‌آزمون شفاهی | ۸۰ | ۱۸/۱۵ | ۶/۱۱۹ | ۰/۰۷۳- | ۰/۲۶۹ | -۰/۹۱۵ | ۰/۵۳۲ |
| پیش‌آزمون نوشتاری | ۷۰ | ۴/۰۷ | ۲/۷۵۷ | ۰/۱۶۷ | ۰/۲۸۷ | -۰/۸۹۱ | ۰/۵۶۶ |
| پس‌آزمون نوشتاری | ۷۰ | ۱۵/۷۲ | ۶/۲۱۸ | ۱۵۸ | ۰/۲۸۷ | -۰/۹۵۸ | ۰/۵۶۶ |
| تعداد کل | ۷۰ | | | | | | |

در نهایت به منظور بررسی سطح معناداری مؤلفه‌های این فرضیه، نتایج آزمون من ویتنی در جدول شماره (۹) نشان می‌دهد رابطه معناداری بین متغیرهای میزان یادگیری زبان آموزان و مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری وجود ندارد (بزرگ‌تر از ۰/۰۵). به بیان دیگر، میزان یادگیری ساختارهای دستور زبانی زبان آموزان به مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری بستگی ندارد.

جدول ۹. آزمون آنکوا

| منبع | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معنادار | مربع اتای جزئی |
|---------------|--------------|------------|----------------|---------|-------------|----------------|
| مدل تصحیح شده | ۳۰۸۹/۵۶۱ | ۲ | ۱۵۴۴/۷۸۰ | ۸۶/۰۱۶ | ۰/۰۰۰ | ۰/۵۳۹ |
| عرض از مبدأ | ۴۲۷۹/۳۷۰ | ۱ | ۴۲۷۹/۳۷۰ | ۲۳۸/۲۸۲ | ۰/۰۰۰ | ۰/۶۱۸ |
| پیش‌آزمون | ۲۸۸۳/۳۸۷ | ۱ | ۲۸۸۳/۳۸۷ | ۱۶۰/۵۵۱ | ۰/۰۰۰ | ۰/۵۲۲ |
| مودالیتی | ۸/۷۴۳ | ۱ | ۸/۷۴۳ | ۰/۴۸۷ | ۰/۴۸۶ | ۰/۰۰۳ |
| خطا | ۲۶۴۰/۰۱۳ | ۱۴۷ | ۱۷/۹۵۹ | | | |
| کل | ۴۹۳۵۲/۰۰۰ | ۱۵۰ | | | | |
| تصحیح شده کل | ۵۷۲۹/۵۷۳ | ۱۴۹ | | | | |

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف ارزیابی ارتباط دو رویکرد آموزش زبان انگلیسی و میزان توجه و یادگیری زبان آموزان در دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران انجام شد تا همسو با سیاست‌های دانشگاه، بتواند ارائه‌دهنده روش‌های آموزشی و یادگیری راهبردی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی باشد.

اولین فرضیه پژوهش به بررسی ارتباط دو رویکرد شناختی و محیطی با میزان توجه زبان‌آموزان به بازخورد غیرصریح پرداخت. نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌ها تفاوت معناداری را بین رویکرد شناختی و میزان توجه زبان‌آموزان نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، زبان‌آموزان در گروه شناختی میزان توجه بیشتری به بازخورد غیرصریح معلم داشتند. فرضیه دوم پژوهش، ارتباط بین دو رویکرد را با یادگیری زبان‌آموزان بررسی کرد و طبق نتایج آماری به دست آمده زبان‌آموزان در گروه محیطی یادگیری بیشتری نسبت به ساختارهای دستور زبان داشتند. سومین و چهارمین فرضیه پژوهش به تأثیر ارائه مطالب آموزشی به صورت گفتاری و نوشتاری بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان پرداختند. نتایج آماری به دست آمده حاکی از آن است که بین میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان در گروه گفتاری و نوشتاری تفاوت معناداری وجود نداشت.

یافته‌های مطالعه حاضر می‌تواند کاربردهای قابل توجهی برای معلمان، محققان و تهیه‌کنندگان مطالب درسی در عرصه یادگیری و آموزش زبان انگلیسی داشته باشد. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر هم‌راستا با اشمیت (۲۰۰۱)، بر اهمیت رویکرد شناختی بر میزان توجه زبان‌آموزان تأکید دارد. در راستای این مطالعه، تحقیقاتی نیز وجود دارند که همواره بر تأثیر رویکرد آموزشی بر میزان توجه زبان‌آموزان تأکید دارند. برای مثال، موریس و تیرون (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که بازخورد غیرصریح در آموزش شناختی فرصت‌های بیشتری را برای افزایش میزان توجه زبان‌آموزان بر ساختارهای زبانی به وجود می‌آورد. نتایج حاصل از مطالعه مکی، گس و مک دونا^۱

1. Mackey, Gass, & McDonough

(۲۰۰۰) و تیرون و بیگلو (۲۰۰۷) نشان می‌دهد زبان آموزان در محیط‌های اجتماعی تمایل بیشتری به توجه به معنای واحدهای زبانی دارند، درحالی‌که معلمان بر ساختارهای زبانی تأکید دارند. پژوهش حاضر همسو با پیشینه تحقیقاتی مرتبط، بر اهمیت محیط آموزشی بر میزان توجه زبان آموزان تأکید می‌کند (الیس، باسترکمن و لووین^۱، ۲۰۰۱؛ الیور و مکی^۲، ۲۰۰۳؛ شین، ۲۰۰۴؛ موریس و تیرون، ۲۰۰۳؛ نبی و سوین^۳، ۲۰۰۲).

از سوی دیگر، نتایج مطالعه نشان می‌دهد که زبان آموزان در گروه شناختی علی‌رغم میزان توجه بیشتر، میزان یادگیری کمتری نسبت به ساختارهای دستور زبان داشتند؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که تنها داشتن توجه تضمین یادگیری نیست. همان‌طور که لیو (۲۰۱۵) بیان می‌کند، ممکن است زبان آموز به یک فرم زبانی توجه کند، اما آن را درونی نکند؛ بنابراین بر خلاف اشمیت (۲۰۰۱)، توجه همیشه به یادگیری منجر نمی‌شود. همان‌طور که معلمان بارها تجربه کردند که علی‌رغم توجه زبان آموزان به یک فرم آموزشی، اما آنها قادر به انجام تمرین‌های آن فرم زبانی نیستند. یکی از این دلایل می‌تواند بستگی به محیط آموزشی داشته باشد. برای مثال، در این تحقیق زبان آموزانی که در گروه محیطی بودند و محیط یادگیری تعاملی را تجربه کردند، یادگیری بیشتری نسبت به زبان آموزان گروه‌های دیگر داشتند. به عبارتی دیگر، در رویکرد محیطی، آموزش زبان، تعاملی‌تر بود و درعین حال که زبان آموزان از ابزارهای کمک آموزشی استفاده می‌کردند، بیشتر در معرض فعالیت‌های معنادار و واقع‌گونه نیز قرار گرفتند. خدامرادی و مقصودی (۱۴۰۱) نیز در پژوهش خود نشان دادند که از منظر روان‌شناسی اجتماعی، موقعیت‌های تعاملی فرصت‌های بیشتری را برای عرضه شایستگی‌های فردی فراهم می‌کنند.

نتایج این تحقیق همسو با نظر ون لیور (۲۰۰۴)، نشان می‌دهد مشارکت زبان آموزان در تمرین‌های معنادار تضمین‌کننده یادگیری زبان آموزان است. درواقع،

1. Ellis, Basturkmen, & Loewen
2. Oliver & Mackey
3. Nabei, & Swain

شرایط محیطی در رویکرد محیطی فرصت بیشتری به زبان‌آموزان جهت تعامل و ارتباط با یکدیگر می‌دهد و این از عوامل تأثیرگذار در زمینه یادگیری است (الیس^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). همسو با نتایج تحقیق حاضر، الیس و همکاران در پژوهش خود نشان دادند که تمرینات پروژه محور فرصت تعامل و یادگیری بیشتری را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند.

یافته‌های مطالعه حاضر بر استفاده کاربردی از پشتیبانی‌های محیط و ابزارهای کمک‌آموزشی تأکید فراوان دارد. پژوهش حاضر نشان می‌دهد که زبان‌آموزان با استفاده از ابزار کمک‌آموزشی در شرایط آموزشی محیطی توانستند یادگیری بیشتری نسبت به زبان‌آموزان گروه‌های دیگر داشته باشند. لووین، ایزبل و اسپورن^۲ (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود نشان دادند که چگونه دستگاه‌های تلفن همراه و لپ‌تاپ می‌تواند در ارائه ساختارهای دستور زبانی مؤثر باشد و یادگیری را افزایش دهند. همچنین، از نتایج به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که از آنجایی که بازخورد غیرصریح ارتباط بین زبان‌آموزان را قطع نمی‌کند، در رویکرد محیطی تأثیر بهتری بر یادگیری زبان‌آموزان دارد. لیستر، ستیو و ساتو^۳ (۲۰۱۳) و گو و مکی^۴ (۲۰۱۳) نیز در پژوهش‌های خود تأکید کردند که بازخورد غیرصریح جهت تعامل بیشتر زبان‌آموزان بسیار تأثیرگذار است.

پژوهش حاضر هم‌راستا با برخی از پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده است (اسمیز و رینالد^۵، ۲۰۱۳؛ زیگلر^۶، ۲۰۱۶؛ گورزینسکی-ویزو بارالت^۷، ۲۰۱۴)، نشان می‌دهد که حالت ارائه مطالب به صورت گفتاری و نوشتاری در کلاس‌های آموزشی زبان انگلیسی تأثیری بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان ندارد. از آنجایی که مهارت‌های گفتاری و نوشتاری از نیازهای زبان‌آموزان برای یادگیری زبان

-
1. Ellis
 2. Loewen, Isbell, & Sporn
 3. Lyster, Saito, & Sato
 4. Goo, & Mackey
 5. Smith & Renaud
 6. Zeigler
 7. Gurzynski-Weiss & Baralt

است، پژوهش حاضر می‌تواند برای معلمان و تهیه‌کنندگان مطالب آموزشی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران حائز اهمیت باشد. پژوهش حاضر مانند سایر تحقیقات علمی، با محدودیت‌هایی روبرو است که هنگام تفسیر نتایج و یافته‌ها باید در نظر گرفته شود. یکی از این محدودیت‌ها مربوط به اندازه‌گیری توجه است که در این پژوهش از دو روش مشاهده و مصاحبه استفاده شد.

طبق نظر اسمیت^۱ (۲۰۱۰)، استفاده از «ردیابی چشم»^۲ روش مطمئن‌تری برای اندازه‌گیری توجه است و می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری به محقق ارائه دهد. بنابراین، مطالعات بیشتری در مورد این موضوع مورد نیاز است و توصیه می‌شود که پژوهش‌های آینده با انجام ردیابی چشم صحت نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر را بررسی کنند. علاوه بر این، پژوهش حاضر در طول یک ترم انجام شد و تأثیر دو رویکرد آموزشی بر یادگیری کوتاه‌مدت زبان آموزان را مورد بررسی قرار داد. مطالعات بیشتر در آینده می‌تواند با بررسی یادگیری بلندمدت زبان آموزان اطلاعات جامع‌تری در این زمینه ارائه دهد. همچنین، شایان یادآوری است که ضرورت اهمیت این موضوع می‌طلبد تا تحقیقات کاربردی بیشتری در کشور انجام شود و به بررسی فراگیری مهارت‌های مختلف زبان آموزان در رویکرد محیطی بپردازد تا دید جامع‌تری نسبت به رویکردهای مناسب آموزشی به دست آوریم. درنهایت، به دلیل اینکه پژوهش حاضر تنها بازخورد غیرصریح را مورد بررسی قرار داده است پیشنهاد می‌گردد تا در آینده تحقیقات بیشتری انجام شود و تأثیر انواع بازخورد را بر میزان توجه و یادگیری زبان آموزان مورد تحقیق قرار دهند.

بیان این نکته لازم است که با توجه به اینکه در رویکرد محیطی دانشجویان برای آموزش ترغیب به استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی در محیط آموزشی مانند تلفن همراه، لپ‌تاپ، برنامه‌های آنلاین و آفلاین آموزش بان، اینترنت و کتاب‌های

1. Smith
2. eye tracking

کمک آموزشی می‌شوند، لذا نیاز است روحیه جستجو و پیدا کردن اطلاعات بین دانشجویان تقویت شود و نقش فعال‌تری در کلاس‌های آموزشی داشته باشند.

از آنجایی که سیستم آموزشی کشور ما بر اساس رویکرد شناختی است و معلم کل مطالب درسی را خود آموزش می‌دهد، دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی نیز به نظر می‌رسد تمایل کمتری به استفاده از سیستم جدید آموزشی محیطی و ابزار کمک آموزشی نشان می‌دهند. لذا وقت آن است تا معلمان عزیز کشورمان رویکرد متفاوتی در پیش گیرند و با بهره‌گیری از دانش و تجربه بالای خود، زبان‌آموزان را ترغیب به استفاده از روش‌های نوین آموزشی کنند. پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۴۰۱) نیز تأکید می‌کنند یک رویکرد پویا، مشارکتی، معنا محور و فرهنگ محور می‌تواند در این زمینه کارآمد باشد.

مقوله دیگری که طبق پژوهش راستی (۱۴۰۱) جا دارد در دستور کار دست‌اندرکاران آموزش کشور قرار گیرد بحث برنامه‌گذاری کلی نسبت به سیاست‌های کارآمد زبانی است. به همین جهت، از آنجایی که نیاز است دانشجویان در طول دوران تحصیل با بهره‌گیری از اساتید باتجربه و کلاس‌ها و امکانات درسی دانشگاه، زبان انگلیسی را به‌عنوان یک مهارت لازم برای آینده شغلی خود فراگیرند، لذا نیاز به فناوری و روش‌های نوین آموزشی در سیستم آموزش عالی کشور امری مهم و ضروری است. با توجه به اینکه در دنیای کنونی روش‌های نوین آموزشی با سرعت در حال تغییر است، آگاهی از روش‌های نوین و مفید آموزش زبان انگلیسی جهت بالا بردن توان و بنیه علمی دانشجویان همواره از اولویت‌های سیستم آموزشی کشور است.

کتاب‌نامه

پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). فرهنگستان و زیاهنگستان: دو بال تعالی زبانی و فرهنگی. *مطالعات*

زبان و ترجمه، ۵۵ (۳)، ۲۹-۱.

خداامردی، ا.، و مقصودی، م. (۱۴۰۱). آسیب شناسی طرح جایگزینی واژگان بیگانه در کتب درسی با

واژگان مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۵ (۳)، ۳۱-۶۳.

راستی، ع. (۱۴۰۱). نگاهی نقادانه به فرایند واژه‌گزینی فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی در پرتو رهیافت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۵(۳)، ۶۵-۸۹.

- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543-574.
- Baleghizadeh, S., & Derakhshesh, A. (2012). The effect of task repetition and noticing on EFL Learners' oral output. *International Journal of Instruction*, 5(1), 141-152.
- Cross, J. (2002). Noticing in SLA: Is it a valid concept? *TESL-EJ*, 6(3), Available Online: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej23/a2.html>.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fahim, M., & Sabah, S. (2012). An ecological analysis of the role of role-play games as affordances in Iranian EFL pre-university students' vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1276-1284.
- Gilabert, R., Manchón, R., & Vasylets, L. (2016). Mode in theoretical and empirical TBLT research: Advancing research agendas. *Applied Linguistics*, 36(2), 117-135.
- Goo, J. (2020). Research on the role of recasts in L2 learning. *Language Teaching*, 53(3), 289-315.
- Goo, J., & Mackey, A. (2013). The case against the case against recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 1-39.
- Grabowski, J. (2010). Speaking, writing, and memory span in children: Output modality affects cognitive performance. *International Journal of Psychology*, 45, 28-39.
- Gurzynski-Weiss, L., & Baralt, M. (2014). Exploring learner perception and use of task-based interactional feedback in FTF and CMC modes. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(1), 1-37.
- Izumi, S. (2013). Noticing and L2 development: Theoretical, empirical and pedagogical issues. In J. M. Bergsleithner, S. N. Frota, & J. K. Yoshioka (Eds.), *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt* (pp. 25-38). Hawaii, HI: University of Hawaii Press.
- Kellogg, R. T. (2007). Are written and spoken recall of text equivalent? *American Journal of Psychology*, 120(3), 415-428.
- Khatib, M., & Alizadeh, M. (2012). Output tasks, noticing, and learning: Teaching English past tense to Iranian EFL students. *English Language Teaching*, 5(4), 173-187.

- Kormos, J. (2014). Differences across modalities of performance. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing* (pp. 193-216). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Leow, R. P. (2006). The role of awareness in L2 development: Theory, research, and pedagogy. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 2(2), 1-15.
- Leow, R. P. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom: A student-centered approach*. London, England: Routledge.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329.
- Loewen, S., Isbell, D. R., & Sporn, Z. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. *Foreign Lang. Ann*, 53(2), 209-233.
- Long, M. (2007). *Problems in SLA*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Lyster, R., & Ranta, L. (2013). Counterpoint piece: The case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 1-18.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 505-530.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497.
- Maftoon, P., & Shakouri, N. (2012). No implicit learning is possible without awareness! In favor of noticing hypothesis. *Journal of American Science*, 8(1), 56-63.
- Mirzaei, A., Abdollahian, Z., & Ranjbar, M. (2012). The role of noticing in L2 learners' production of intonation patterns. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 4(1), 141-170.
- Morris, F. A., & Tarone, E. E. (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning*, 53(2), 325-368.
- Nabei, T., & Swain, M. (2002). Learner awareness of recasts in classroom interaction: A case study of an adult EFL student's second language learning. *Language Awareness*, 11(1), 43-63.
- Navidinia, H., Mobaraki, M., & Malekzadeh, F. (2019). Investigating the effect of noticing on EFL students' speaking accuracy. *International Journal of Instruction*, 12(1), 83-98.

- Ögeyik, M. C. (2017). The comparative effectiveness of noticing in language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(4), 1-23.
- Oliver, R., & Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *Modern Language Journal*, 87(4), 519-533.
- Révész, A. (2009). Task complexity, focus on form, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(3), 437-470.
- Robinson, P. (1995). Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 303-357). Hawaii, HI: University of Hawaii Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC* (pp. 721-737). National University of Singapore, Queenstown, Singapore.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300.
- Smith, B. (2010). Employing eye-tracking technology in researching the effectiveness of recasts in CMC. In F. M. Hult (Ed.), *Directions and prospects for educational linguistics* (pp. 79-98). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Smith, B., & Renaud, C. (2013). Using eye tracking as a measure of foreign language learners' noticing of recasts during computer-mediated writing conferences. In K. McDonough & A. Mackey (Eds.), *Second language interaction in diverse educational contexts* (pp. 147-165). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Tarone, E., & Bigelow, M. (2007). Alphabetic print literacy and processing of oral corrective feedback in L2 interaction. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 101-121). Oxford, England: Oxford University Press.
- Thi, N., & Nhung, P. (2020). Noticing hypothesis in second language acquisition. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 25(6), 26-30.
- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research*, 14(2), 103-135.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. New York, NY: Kluwer Academic.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Harlow, England: Longman.

- Wen, Q. F., Wang, H. M., Wang, J. Q., Zhao, C. R., & Liu, Y. P. (2010). Comparative study of critical thinking skills of Chinese college students of English major and other liberal arts majors. *Foreign Language Teaching and Research*, 42(5), 350-400.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331.
- Yilmaz, Y. (2013). Relative effects of explicit and implicit feedback: The role of working memory capacity and language analytic ability. *Applied Linguistics*, 34(3), 344-368.
- Zalbidea, J. (2017). "One task fits all"? The roles of task complexity, modality, and working memory capacity in L2 performance. *Modern Language Journal*, 101(2), 335-352.
- Zalbidea, J., & Sanz, C. (2020). Does learner cognition count on modality? Working memory and L2 morphosyntactic achievement across oral and written tasks. *Applied Psycholinguistics*, 41(5), 1171-1196.
- Ziegler, N. (2016). Synchronous computer-mediated communication and interaction: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(3), 553-586.



پیوست‌ها

پیوست ۱

- 1- How often do you have your eyes (check).....?
- 2- If I (live) in Tehran, I would be working at a bank.
- 3- If I have enough apples, I (bake) an apple pie this afternoon.
- 4- I didn't know my friend was depressed. I wish she (tell) me.
- 5- The doctor made the patient (stay) in bed.
- 6- Would you mind if I (borrow) your cell-phone?
- 7- I really must get my eyes (test) I'm sure I need glasses.
- 8- If I (eat) breakfast several hours ago, I would not be hungry now.
- 9- I wish we (not have) a test today.
- 10- We didn't have a map, so we got (lose)

پیوست ۲

شناختی-گفتاری

Ask students the following questions (answer with have):

- A) Do you repair your own refrigerator? No, I don't.
Who does that for you? I have the repairperson repair my refrigerator.
- 1- A) Do you assemble your own DVD player? Who does that for you?
2- A) Do you fix your own car? b) Who does that for you?

شناختی-نوشتاری

Change the sentences so that they use the structure 'have someone do something'.

- 1- The cleaner cleaned the house. (have) : I have the cleaner clean the house.
- 2- The taxi driver took us to the airport.
- 3- The mechanic fixed the brakes.

پیوست ۳

محیطی-گفتاری و نوشتاری

You are in a very cold day in winter. You have an appointment with your friend, but she is late. She is late because she couldn't have her car started in the morning. Have a conversation and suggest her to check the following items regularly. Use have causative verbs for your suggestions.

- Radiator/ fill with anti freeze
- Brakes/ test
- Battery/ check

- Oil/ change
- Tires/ check

درباره نویسندگان

افروز آراین‌فر دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه علوم تحقیقات است. حوزه پژوهشی مورد علاقه وی توجّه، آگاهی، بازخورد و آموزش زبان دوم است.

پرویز مفتون دانشیار زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان، نوشتن، آموزش زبان دوم، مهارت‌های آموزشی زبان دوم و تهیه سیلابس آموزشی است.

غفور رضایی گلندوز استادیار زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار است. حوزه پژوهشی مورد علاقه او جنبه‌های شناختی زبان انگلیسی، مسائل زبان‌شناسی و ارزیابی زبان انگلیسی است.