

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال دهم، شماره ۲۶، بهار ۱۳۹۷

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

امیر رضا نعمت تبریزی^۵

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

^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

^۵ استادیار دانشگاه پیام نور؛ arnemati@pnu.ac.ir

تأثیر زبان مادری در آموزش ۸۰ زبان آموز در دو سطح متوسط و 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 آزمون‌تی 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

بی تردید 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،

¹ Input modification

² form-based input modification

³ meaning-based input modification

⁴ focus-on-form input modification

انجام می‌شود. رویکرد صورت-محور به آموزش ویژگی‌های صوری زبان می‌پردازد که 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

¹ option-based focus-on-form instruction

مفهوم‌سازی گزینه-محور الیس (Ellis, 2012) اشاره کرد. وی بر این باور است که آموزش گزینه‌محور 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 گزینه‌محوری است.

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

اثر بخشی کاربرد زبان اول برای آموزش زبان دوم، همواره بحث برانگیز بوده است. نگرش-های 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

¹ foreign language

² second language

³ linguistic imperialism

بیانجامد. ویدوسن (Widdowson, 2003) نیز معتقد است فراگیری زبان دوم اساساً یک تجربه همگام‌سازی دو زبانه است که در آن زبان‌آموزها 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 زبان‌آموزان، نقش کاربردی در توضیح‌ها، تبیین تضادها و روشن‌سازی مفاهیم زبان دوم دارد. همچنین استفاده از زبان اول باعث می‌شود زبان‌آموزها 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 بپردازد. 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 زبان‌آموزان به استفاده بی‌رویه از زبان فارسی برای تدریس زبان انگلیسی روی آورده‌اند که این مسئله باعث شده زبان‌آموزها 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 زبان‌آموزها 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 معنامحور، 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 & Khalilisabet, 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 راه‌گشا است. 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 روان بودن 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. شرکت‌کننده‌ها

شرکت‌کننده‌های پژوهش حاضر، مشتمل بر ۸۰ زبان‌آموز پسر از موسسه 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 زبان‌آموزان و معلم‌ها پرهیز شده بود که این امر حالت مطلوبی را برای دست‌یافتن به هدف‌های پژوهش حاضر به وجود آورد. زبان‌آموزان و معلم‌ها اهل یک شهر بودند و زبان فارسی را به عنوان زبان مادری صحبت می‌کردند. سن شرکت‌کنندگان بین ۱۶ تا ۲۵ سال برای سطح متوسط و بین ۱۷-۲۷ سال برای سطح پیشرفته بود. همه زبان‌آموزها 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 زبان‌آموزها 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.

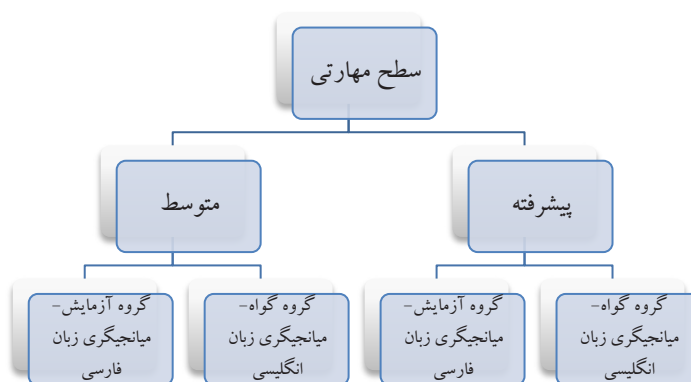
۲.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

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 زبان‌آموزها اقتباس شده بود که هنوز آن را پوشش نداده بودند، اما برای اطمینان از آشنا نبودن آن‌ها با محتوای آموزشی، پیش‌آزمون‌های اشاره‌شده اجرا شدند. این پیش‌آزمون‌ها شامل ۵ پرسش باز-پاسخ بود و از زبان‌آموزان خواسته می‌شد به آن‌ها به صورت کتبی پاسخ دهند. پاسخ به این پرسش‌ها فقط با رجوع به نکته دستوری هدف‌گیری‌شده، ممکن بود. دسته دوم داده‌ها، بر مبنای فعالیت‌های گفتاری خوانش-محور گردآوری شدند که بر مبنای این فعالیت‌ها، زبان‌آموزان 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 پرسش‌نامه‌های 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. نکته ای 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 زبان‌آموزان به تجزیه و تحلیل آن‌ها بپردازند. در مرحله بعد، توجه زبان‌آموزها به صورت‌های زبانی سوق داده می‌شد. در نهایت، زبان‌آموزان در بحث‌ها و تمرین‌های گروهی مرتبط با صورت‌های زبانی شرکت داده می‌شدند. دو پس‌آزمون به هر گروه از زبان‌آموزها داده شد، یکی بلافاصله پس از آموزش‌ها و یکی دو هفته بعد از آن. عملکرد زبان‌آموزان در این آزمون‌ها به وسیله مدرس مربوطه در دو زمینه دقت و روان‌بودن^۲ بیان شفاهی (گفتار) بر مقیاسی پنج قسمتی 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 مورد نظر 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.

^۱ spss

^۲ 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

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

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

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

۲.۲.۳. پس آزمون اول و دوم برای سطوح متوسط

در سطح متوسط، زبان آموزانی که معلم آن‌ها از زبان فارسی بهره گرفته بود، از همتهای 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

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

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

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

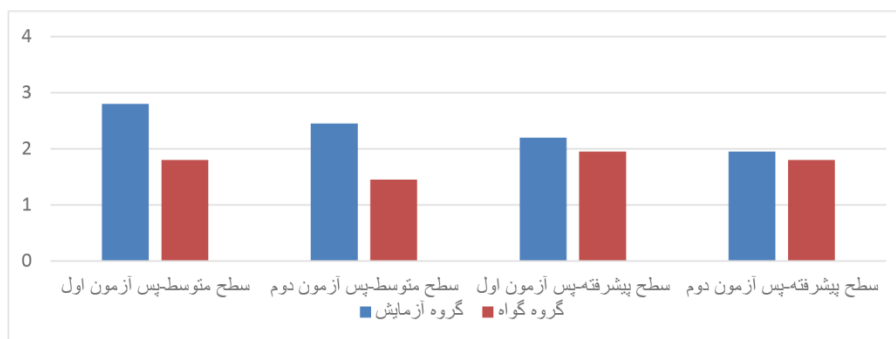
شکل‌های (۲) و (۳)، خلاصه عملکرد زبان آموزان در پس آزمون اول و پس آزمون دوم را در گروه‌های مختلف نشان داده است و به مقایسه آن‌ها از جنبه دقت و روان بودن گفتار می‌پردازد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

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 ناکاتسوکاسا و لوین (Nakatsukasa & Loewen, 2015) سازگار است. آن‌ها دریافتند 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

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

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 به‌دست‌آمده 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 چالش‌برانگیز 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 مبنای 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 پیش‌تولید 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 سواين (Swain, 2005, 2006, 2010) دانش فرازبانی می‌تواند به پژوهش بیشتر بر زبان منجر شود که باعث روشن‌سازی معنا، نهادینه‌شدن 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 آمده‌است:

¹ Working memory

زبان آموز: ببخشید استاد، منظور تون اینه که زمان آئنده کامل با آئنده ساده فرق داره؟
معلم: بله، در آئنده کامل تکیه بر اتمام انجام کار در یک زمان مشخص در آئنده 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. بر 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. آزکارای 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 بوده است 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 شده است (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. Kramersch (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. Philipson, 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). London: 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.

On the effect of L1-mediated focus-on-form instruction on English language learners' oral production¹

Amir Valadi²

Fatemeh Hemmati³

Susan Ghahremani Ghajar⁴

Amir Reza Nemat Tabrizi⁵

Received: 2016/06/29

Accepted: 2016/09/05

Extended Abstract

The role that language teachers' instructional behavior can play in any language instruction program has to do with helping language learners move from receiving language input to changing it into language intake, and, finally, to language uptake (Slimani, 1998, as cited in Candlin & Mercer, 2001). As they travel the distance from input to uptake, language learners have to pass through cognitive processes such as inferring, structuring, and restructuring the second language data as well as socio-cultural interactions (Kumaravadivelu, 2006) to acquire the second language (L2).

In English as a foreign language (EFL) contexts, like that of Iran, where language learners have the minimum real contact with the target language outside their classrooms, causing them to have almost no social interactions and contacts, the above-mentioned cognitive processes are more at work compared with the socio-cultural factors, in bringing about language learning outcomes (Ellis, 2012).

¹ (DOI): 10.22051/JLR.2018.9628.1117

² Ph.D candidate at Payame Noor University; a_valadi@yahoo.com

³ Associate professor, English language department at Payame Noor University; hematitefl@gmail.com

⁴ Associate professor, English language department at Alzhra Universit; suesanghajar@yahoo.com

⁵ Associate professor, English language department at Payame Noor University; arnemati@pnu.ac.ir

Therefore, it seems that the first mission of every language instructional program in an EFL context is to modify the language input for language learners so that they can benefit from getting involved in the above mentioned processes. As a result, how a language instruction program deals with *input modification* is the first teaching phase to be taken into consideration.

As Kumaravadivelu (2006) explained and discussed, the related literature indicates that there have been three main approaches to input modification in the English language teaching realm: (a) form-oriented, with the emphasis on structural features (b) meaning-oriented, with focusing on meaning rather than grammatical forms and (c) form- and meaning-oriented input modifications, with a focus on both meaning and grammatical forms.

Focus-on-form instruction, as the latest approach towards input modification, continues to have its own share of English language teaching (ELT) research, possibly, because it easily lends itself to new conceptualizations. Based on Ellis's option-based conceptualization of focus-on-form instruction, in English-as-a-foreign-language contexts where both the teacher and learners share the same mother tongue, one pedagogical option at the disposal of foreign language teachers is to combine this type of instruction with the learners' first language use.

Accordingly, this study aimed at finding any possible impact of L1-mediated focus-on-form instruction on oral performance of 120 language learners. The participants of this study from Iran language institute (ILI) in Khoramabad, a city situated in the southwest of Iran, at three different language proficiency levels: elementary, intermediate, and advanced. The reason for choosing the mentioned institute was that using Farsi (the L1) is highly discouraged there by both officials and the teachers themselves, making it an ideal place for the purpose of this study. To this end, six groups of learners were chosen as the participants. The study took 24 instructive sessions altogether. The focus-on-form instruction using consciousness-raising technique for three groups, one elementary, one intermediate, and one advanced, was mediated by the participants' first language and for the other

three groups, one elementary, one intermediate, and one advanced, just by English. Afterwards, the participants were asked to participate in two individual oral posttests: one right after the instructions and one two weeks later.

The results revealed that first language-mediated instruction led to significantly higher gains both in fluency and accuracy gains for elementary and intermediate levels, and significantly higher gains in accuracy for the advanced level.

This study argues that the point at issue is not whether to use L1 or not but, rather, it is how to provide the language learners with conditions to take advantages of it. Arguing that L2 learners should be banned from using their L1 is neither realistic nor practical (Cook, 2001; Ellis, 2012, Karathanos, 2009; Levine, 2003).

It goes without saying that too much use of L1 for teaching L2 cannot bring about desired outcomes especially when communicative modes of language are demanded. It seems that both teachers and learners can reap the benefit of a systematic L1 use in their classroom alongside the L2. This, of course, is a reflection of the realities of the classroom situation especially in contexts where teachers and learners share the same mother tongue. Research has shown that forcing learner to abandon their mother tongue use when they know it is already shared by their classmates and teacher is not fruitful at all (Makulloluwa, 2013). The present study, through reconciling L1 use with FonF instruction and providing psycholinguistic justifications for using L1, suggests that a judicious and occasional use of L1 is a better technique to adopt than to completely include or exclude L1 from the teaching/learning activities. It seems that what ELT practitioners need is a re-evaluation of the English-only policy and a re-examination of the L1 role, and that the long-lasting idea that L1 is a hindrance to the learners' L2 learning is to be practically questioned and researched.

There are different groups of stakeholders that might benefit from the findings of this study. First and foremost, language learners who are directly addressed by the results of such studies can take advantage of its findings. This

study showed that learners at different levels of language proficiency benefit from L1-mediated focus on form. Such a finding is worth paying attention to in our language institutes and schools where we are in desperate need of new teaching techniques and experiences. The second stakeholders are EFL teachers who need to be instructed on how to properly use learners' L1 in the classroom. At the moment, there is a long-established idea among language teachers that L1 use is a hindrance to teaching oral communication while the present study, along with many others, proved it wrong. It seems that we need to theorize L1 use and its benefits in EFL contexts more. The third is teacher education system that should familiarize its customers with the practical, not necessarily theoretical, benefits of L1 use and how it should be implemented. Our teachers need to experience that L1 use can be exploited in favor of communicative practice, and that it is not something limited to GTM era of language teaching. And finally, the last stakeholders are material developers and syllabus designers who should leave room for learners' mother tongue when they develop materials and design tasks and exercises for text books.

Keywords: FonF instruction, Consciousness Raising, L1-mediated FonF instruction