Received: 12 October 2024 **Revised:** 07 December 2024 **Accepted:** 12 January 2025 **Published Online:** 11 April 2025

DOI: 10.22067/lts.2025.90219.1303

The Effect of Sequential and Integrated Form-Focused Instruction on English Language Development: Testing EFL Learners' Field Sensitivity Styles as Covariate

Shima Ghahari[1*]; Roya Chavoshian[1]; Somayeh Baniasad-Azad[1]

[1]*Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran*

Abstract With its dual focus on form and meaning, form-focused instruction (FFI) has increasingly attracted the attention of second language practitioners over the past two decades. What is underrepresented is the effect of variations of FFI across learners and learning contexts. This study investigated the impact of integrated and sequential FFI across field sensitivity styles. Forty-eight language learners (M_{age}=12) sat for a set of pretests, integrated and sequential tasks, and posttests. Following counterbalanced design, field dependent (FD) and field independent (FI) learners received the treatment once integratively and once sequentially. The results of t-test and ANCOVA revealed: a) Integrated and sequential FFI were equally beneficial for morpho-syntactic development; b) The sequential group outperformed in pragmatics; and c) FI learners were significantly better in vocabulary development. Following the research findings, language teaching practitioners are recommended to adopt a combination of sequential and integrated FFI to cater for different learners' cognitive styles.

Keywords: *Form-Focused Instruction (FFI); Field Sensitivity Style; Morpho-Syntactic Development; Pragmatic Development*

1. Introduction

Second language acquisition (SLA) researchers have largely debated on how linguistic forms should be presented to the learners, and have proposed many alternatives in presenting second language (L2) into a classroom. Form-focused instruction (FFI) as an instruction that considers both meaning and form, has been extensively studied in the past two decades, and been found a conducive and inclusive instruction.

Please cite this paper as follows:

Ghahari, Sh., Chavoshian, R., & Baniasad-Azad, S. (2025). The effect of sequential and integrated form-focused instruction on English language development: testing EFL learners' field sensitivity styles as covariate. *Language and Translation Studies, 57*(4), 1-28. https://doi.org/10.22067/lts.2025.90219.1303

[*] **Corresponding Author:** ghahary@uk.ac.ir

Noticing hypothesis (Schmidt, 1990), *adaptive control of thought* model (Anderson, 1976), and *counterbalance hypothesis* (Lyster & Mori, 2006) are among the theoretical evidence in support for FFI. According to Long (1991, pp. 45-46), "FFI overtly draws learners' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication". Although many studies have verified the effectiveness and necessity of FFI, there is not enough empirical study to identify the best type of FFI, namely integrated and sequential. Sequential and integrated FFI are two types of FFI that differ in terms of timing of attention to form.

In integrated approach, the learners' attention is unconsciously triggered to some language forms during a communicative or content-based instruction. Integrated FFI is a pure meaning-based presentation of forms in which language forms are presented within a communicative or content-based instruction. Sequential FFI, on the other hand, is the presentation of language forms specifically before or after a communicative or content-based activity. This form of FFI is not the same as focus on forms, as it does not encompass meaningless drills and mechanical repetition (Spada et al., 2014). The primary purpose of this instruction is to teach learners a particular language feature.

Learners learn language differently, and it is one of the responsibilities of L2 teachers to diagnose these differences and to adjust their teaching to the needs and characteristics of the learners. The role of individual differences (IDs) in educational contexts mainly arises from the belief that considering learners' styles and preferences can help teachers apply appropriate instructional designs and teaching techniques into classes. Among the various IDs, SLA researchers have widely studied field sensitivity style, and found it a significant determinant of test performance, L2 comprehension, and classroom communication. As Rassaei (2015, p. 514) suggests, "an awareness of learners' cognitive style helps teachers use more appropriate corrective feedback strategies that match learners' learning preferences and styles". The role of field sensitivity style, however, as a moderator in the effectiveness of FFI, has not yet been investigated. Field sensitivity style is as "the degree to which a learner's perception or comprehension of information is affected by the surrounding perceptual or contextual field" (Jonassen & Grabowski, 1993, p. 87).

Field Dependent (FD) individuals tend to be more or less unable to detect the embedded parts; they are relatively holistic and perform better on group tasks, writing activities, and non-academic language learning. They are more socially oriented, are sensitive to people and affected by them, learn social materials more easily, demonstrate greater self-disclosure and cooperativeness, and tend to describe people more positively. On the opposite extreme, the field independent (FI) learners are better in analyzing the problems, tend to find solutions individually, and often prefer self-study. This group is characterized by being more analytic, paying more

attention to details, and being pretty good at deducing parts from the whole (Blanton, 2004; Brown, 1994; Danili, 2004; Dörnyei & Skehan, 2003).

These said, the present quasi-experimental study was set up to investigate the effectiveness of sequential and integrated FFI for developing vocabulary, grammar, and pragmatics, on the one hand, and the mediatory role of field sensitivity style on the effectiveness of each instructional approach, on the other. The following research questions were formulated and pursued in this study:

1) Is there any significant difference between the effects of integrated FFI and sequential FFI on L2 morpho-syntactic and pragmatic development?

2) Do learners with different field sensitivity styles perform differently under integrated and sequential FFI?

2. Method

The participants of this study comprised 48 (24 females and 24 males) L2 learners enrolled in a non-profit language institute in Kerman, Iran. Multiple measures and checklists, including a synonym generation test (r = 0.69), vocabulary cloze tests (r_{T1} = .71, r_{T2} = .69), grammar judgment tasks (r_{T1} = .68, r_{T2} = 0.70, r_{T3} = 0.69), discourse completion tasks, and the group embedded figures test (r = .78), were utilized in this study. The researcher-made instruments, namely the first four, underwent content analysis by three experts in the field of English language teaching (2 MA and 1 PhD holder), and were then subjected to item analysis (pilot testing).

There were two groups in this study, which were divided on the basis of their scores in GEFT into FI and FD. All the morpho-syntactic and pragmatic materials were presented to the two FI/FD groups using a counterbalance design, so that each pair received the treatment both integratively and sequentially. Each of the integrated and sequential morpho-syntactic and pragmatic materials was presented within two consecutive sessions, and each presentation lasted 30 minutes. The instructions were different in terms of how and when the teacher introduced the target vocabulary, grammar, and pragmatic features.

3. Results

The ANCOVA results revealed no significant difference between the groups on post-intervention scores of field sensitivity (F = 3.26, df = 1, p = .74) or FFI (F = .13, df = 1, p = .71). That is to say, regardless of their field sensitivity style, integrated and sequential groups performed similarly on grammar after the treatment. As far as vocabulary development was concerned, integrated and sequential groups benefitted equally from the instruction (F = .236, df = 1, p = .62). Yet, field sensitivity of the learners had a significant effect on their vocabulary development (F = 15.47, p = .00). That is to say, FI learners were higher achiever than FD learners in vocabulary, irrespective of the FFI condition. Finally, sequential group significantly

outperformed the integrated group on pragmatics after the treatment (F = 72.77, df = 1, p = .00). The ANCOVA results also suggested that field sensitivity of the learners did not have a significant effect on their pragmatic achievement (F = 1.31, p = .25). It follows that FFI groups, regardless of their field sensitivity style, performed differently on pragmatics, with sequential group being more successful.

4. Discussion and conclusion

The results showed that the two groups of integrated and sequential FFI performed equally well in morpho-syntactic areas. The finding is consistent with File and Adam (2010) which indicated that integrated and sequential FFI are equally effective in developing learners' L2 knowledge. It follows then that a combination of form and meaning is critical in acquisition of morpho-syntactic knowledge, irrespective of the timing and type of their presentation. The result, however, is in contrast with that of Elgün-Gündüz et al. (2012) which revealed that under the influence of integrated FFI learners had better performances in grammar, vocabulary, and writing tests.

On the other hand, the significant improvement of the sequential group in pragmatic development suggests that sequential FFI is a better option for teaching pragmatics. The result is congruent with that of Eslami-Rasekh (2004) which disclosed that even advanced learners need to receive pragmatic points before the forms are presented in context. She declared that an amount of metapragmatic instruction in the form of deductive, inductive, implicit, or explicit is crucial for scaling up pragmatic awareness of language learners. The result of Takahashi's (2010) study also displayed that implicit instruction is not beneficial in presenting pragmatic features into a class.

This study also aimed at finding out whether or not learners with different field sensitivity styles equally benefit from integrated and sequential FFI. The FI and FD learners did not show different performances in grammatical or pragmatic acquisition, implying that FFI is so comprehensive that can be effective for L2 learners with different cognitive styles. Field sensitivity style, however, played a significant role in learners' vocabulary development. FI learners had better performance than FD learners in the vocabulary tests when trained under integrated and sequential FFI.

This study offers implications for L2 instructors as it revealed that the conditions for the appropriate usages of the integrated and sequential FFI vary. It supports the application of explicit and deductive instruction, solely or conjointly, for teaching pragmatics to L2 learners. An alternative is to adopt a combination of sequential and integrated FFI to cater for different L2 skills and subskills. It also provides an insight into the important issue of matching instruction with learners' cognitive styles and encourages teachers to consider theīstudents' learning preferences and styles.

Finally, the limitations of the study warrant discussion. The small sample size (although it met the standard criteria) and lack of a control group are probably the

most noticeable shortcomings of this study. The length of the treatment was also relatively short. Thus, there is a need to investigate the effectiveness of integrated and sequential FFI after implementing them over a longer period of time. Further studies could also consider other learner characteristics to specify the proper type of instruction for different individuals and settings.

DOI: 10.22067/lts.2025.90219.1303

مطالعات زبان و ترجمه، دورهٔ ۵۷، شمارهٔ ٤ (۱٤۰۳)، صص. ۱-۲۸

تاریخ انتشار برخط: ۱٤۰٤/۰۱/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱٤۰۳/۱۰/۲۳ تاریخ بازنگری: ۱٤۰۳/۰۹/۱۷ تاریخ دریافت: ۱٤۰۳/۰۷/۲۱

تأثیر آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه در یادگیری زبان انگلیسی: بررسی نقش میانجیگری سبک‌های حساسیت زمینه‌ای زبان‌آموزان ایرانی

شیما قهاری[1*]، رویا چاوشیان[1]، سمیه بنی‌اسد آزاد[1]

[1]دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

چکیده در دو دهه گذشته، آموزش صورت‌محور با تمرکز دوسویه بر صورت و معنا، توجه متخصصان زبان دوم را جلب کرده است. آنچه کمتر موردتوجه بوده، تأثیر انواع آموزش صورت‌محور بر زبان‌آموزی است. این مطالعه، به بررسی تأثیر آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی با میانجیگری سبک‌های حساسیت زمینه‌ای می‌پردازد. چهل‌وهشت زبان‌آموز (میانگین سنی ۱۲ سال) به مدت هشت ماه در انجام مجموعه‌ای از پیش‌آزمون‌ها، کارخواست‌های یکپارچه و متوالی و پس‌آزمون‌ها شرکت کردند. با استفاده از روش پژوهش متوازن، زبان‌آموزان وابسته به زمینه و نابسته‌به‌زمینه ، یکبار به‌صورت یکپارچه و یکبار به‌صورت متوالی آموزش دیدند. نتایج تی-تست و آنکووا نشان داد: دو نوع آموزش به‌طور یکسان در فراگیری واژگان و دستور مؤثر بودند؛ گروه متوالی در منظورشناسی عملکرد بهتری داشت؛ و گروه نابسته‌به‌زمینه در فراگیری واژگان عملکرد بهتری داشت. به مدرسان توصیه می‌شود به‌منظور تطابق سبک‌های شناختی ترکیبی از آموزش متوالی و یکپارچه را بکار گیرند.

کلیدواژه‌ها: آموزش صورت‌محور؛ سبک حساسیت زمینه‌ای؛ یادگیری واژگان-دستوری؛ یادگیری منظورشناسی

۱. مقدمه

پژوهشگران فراگیری زبان دوم تا حد زیادی در مورد نحوه آموزش صورت‌های زبانی به زبان‌آموزان، بحث کرده‌اند و روش‌های جایگزین زیادی را برای آموزش «زبان دوم» در کلاس، پیشنهاد کرده‌اند (اسپادا[1]، ۲۰۰۷).

[1]. Spada

* نویسندهٔ مسئول: شیما قهاری ghahary@uk.ac.ir

آموزش صورت‌محور، به‌عنوان آموزشی که هم معنا و هم صورت را مدنظر قرار می‌دهد، در دو دهه گذشته به‌طور گسترده‌ای موردمطالعه قرار گرفته و به‌عنوان شیوه‌ی آموزشی مفید و جامع شناخته شده است (اندرسون[1]، ۲۰۱٦؛ تابنده و همکاران، ۲۰۱۸). بااین‌حال، در مورد اثربخشی انواع مختلف آموزش صورت‌محور (به‌عنوان نمونه، یکپارچه و متوالی)، پژوهشی انجام نشده است.

زبان‌آموزان، زبان را به اَشکالی متفاوت یاد می‌گیرند و تشخیص این تفاوت‌ها و هماهنگی آموزش با نیازها و ویژگی‌های زبان‌آموزان، از وظایف اصلی مدرسان زبان دوم است. در نظر گرفتن «تفاوت‌های فردی[2]» و سبک و علایق زبان‌آموزان در محیط‌های آموزشی می‌تواند به مدرسان کمک کند تا طرح‌های آموزشی و روش‌های آموزشی مناسب را در کلاس‌های خود اعمال کنند (دورنیه و اسکیهان[3]، ۲۰۰۳). در میان تفاوت‌های فردی مختلف، پژوهشگران شاغل در حیطه فراگیری زبان دوم، سبک حساسیت زمینه‌ای را به‌طور گسترده موردمطالعه قرار داده‌اند (میشل[4]، ۲۰۱۳) و آن را عامل تعیین‌کننده مهمی در عملکرد زبان‌آموزان در آزمون (دی‌کیسر[5]، ۲۰۱۵)، درک مطلب زبان دوم (خلیلی‌ثابت و محمدی، ۲۰۱۳) و ارتباطات کلامی در کلاس (الیس[6]، ۲۰۱۵) به‌حساب می‌آورند. همان‌گونه که رسایی (۲۰۱۵) پیشنهاد می‌دهد، آگاهی از سبک‌شناختی فراگیران به مدرسان کمک می‌کند تا از راهبردهای بازخورد اصلاحی مناسب‌تری استفاده کنند که با علایق و سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان مطابقت دارد. بااین‌وجود، نقش سبک حساسیت زمینه‌ای به‌عنوان متغیری تعدیل‌کننده در اثربخشی آموزش صورت‌محور، هنوز موردبررسی قرار نگرفته است.

لذا انگیزه شکل‌گیری این مقاله شکاف موجود در پژوهش‌های پیشین بود که به‌طورکلی شامل موارد زیر است: (الف) برخلاف نقش آموزش صورت محور، در مقالات پیشین به بررسی تجربی

---

1. Anderson
2. individual differences
3. Dornyie and Skehan
4. Mischel
5. DeKeyser
6. Ellis

و عملی تفاوت‌های دو نوع آن، یعنی یکپارچه و متوالی، پرداخته نشده است، (ب) پژوهش‌های پیشین در زمینه نقش آموزش صورت محور در یادگیری لغت و گرامر به نتایج متناقضی دست یافته و در زمینه نقش آن در یادگیری منظورشناسی بسیار اندک کار شده است و (ج) در زمینه نقش سبک‌های حساسیت زمینه‌ای در اثرگذاری آموزش صورت محور و انواع آن پژوهشی انجام نشده است.

بدین ترتیب، مطالعه نیمه‌تجربی حاضر به بررسی میزان اثربخشی آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه، جهت فراگیری واژگان، دستور زبان و منظورشناسی از یک‌سو و نقش میانجی سبک حساسیت زمینه‌ای بر اثربخشی هریک از رویکردهای آموزشی، از سوی دیگر، پرداخت.

در پژوهش حاضر، سؤالات پژوهشی ذیل، تدوین گردید:

۱- آیا تفاوت معناداری میان تأثیر آموزش صورت‌محور یکپارچه و آموزش صورت‌محور متوالی بر فراگیری واژگان و دستور زبان و منظورشناسی زبان دوم وجود دارد؟

۲- آیا زبان‌آموزان با سبک‌های حساسیت زمینه‌ای متفاوت، تحت آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی، عملکرد متفاوتی دارند؟

۲. پیشینه پژوهش

در دو دهه گذشته، اهمیت توجه به معنا و صورت باعث ایجاد یک روش تدریس مؤثر و کاربردی به نام آموزش صورت محور شده است (اسپادا و همکاران، ۲۰۱٤). آموزش صورت‌محور به رویکردی اشاره دارد که در آن، تأکید اصلی بر فعالیت‌ها یا کارخواست‌های ارتباطی باقی می‌ماند ولی مدرس، تنها در هنگام لزوم دخالت می‌کند تا به دانش‌آموزان کمک کند از زبان، به شکلی دقیق و صحیح بهره ببرند (اسپادا، ۲۰۰۷). بسیاری از پژوهشگران، آموزش صورت‌محور را به‌عنوان دستورالعملی با مبانی نظری قوی و همچنین شواهد تجربی محکم، قلمداد می‌کنند (مانند اسپادا، ۲۰۰۷؛ نوریس[1] و اورتگا[2]، ۲۰۰۰). در ادامه، نظریه‌های اصلی و

[1]. Norris
[2]. Ortega

مطالعات تجربیِ حامی آموزش صورت‌محور مرور گشته و به دنبال آن، حساسیت زمینه‌ای به‌عنوان یک سبک‌شناختی غالب توصیف می‌گردد.

۲. ۱. پیشینه نظری آموزش صورت‌محور

«فرضیه توجه»[1] (اشمیت[2]، ۲۰۰۱) بر این فرض استوار است که توجه آگاهانه به داده زبانی، موضوعی جدایی‌ناپذیر در فرآیند یادگیری زبان دوم است. این فرضیه بر این است که سطحی از آگاهی از نکات زبانی، طی آموزش معنامحور مبتنی، می‌تواند درون‌داد زبان دوم را تبدیل به یادگیری کند. در این مورد، طبق نظر اشمیت (۲۰۰۱)، «توجه» برای درک تمامی جنبه‌های فراگیری زبان دوم، ضروری است. فراگیری زبان دوم، عمدتاً، توسط آنچه زبان‌آموزان در درون‌داد زبان مقصد، به آن توجه می‌کنند و این‌که اهمیت درون‌داد را درک می‌کنند، رخ می‌دهد (اشمیت، ۲۰۰۱).

اگر زبان‌آموزان این فرصت را داشته باشند تا به خصوصیات دستوری، واژگانی، واج‌شناسی، اجتماعی–منظورشناسی یا گفتمانی زبان دوم توجه کنند، می‌توانند ارتباطات عمیق‌تری میان اطلاعات شناخته‌شده و ناشناخته برقرار کنند (اندرسون، ۲۰۱۷). با این کار می‌توان، ناهماهنگی‌ها یا شکاف‌های احتمالی در دانش زبان‌آموزان را شناسایی و به‌طور مؤثر، برطرف کرد (اندرسون، ۲۰۱۷).

مدل «کنترل تطبیقی اندیشه»[3] اندرسون (۱۹۹۰)، فرآیند یادگیری زبان دوم را مشابه یادگیری هر مهارت دیگری می‌پندارد. این مدل بر مبنای تفاوت میان «دانش اعلامی»[4] و «رویه‌ای»[5] بنا شده است. زبان‌آموزان برای تبدیل شدن به کاربری کارآمد، باید دانش اعلامی (دانش کنترل‌شده و آگاهانه از قوانین را که می‌توان از طریق آموزش رسمی درک کرد) را به دانش رویه‌ای (دانش خودکار و ناخودآگاه در مورد چگونگی به‌کارگیری مؤثر دانش در عمل) تبدیل کنند (اندرسون،

---

1. noticing hypothesis
2. Schmidt
3. adaptive control of thought
4. declarative knowledge
5. procedural knowledge

۲۰۱۷). اندرسون عقیده دارد که تبدیل دانش اعلامی به رویه‌ای، در سه مرحله انجام می‌پذیرد: مرحله نخست، مرحله «شناختی»[1] است که طی آن، زبان‌آموزان آموزش‌ها، تعاریف و قوانین را دریافت می‌کنند و به‌صورت نظری یاد می‌گیرند که چگونه یک کار مشخص را انجام دهند. مرحله دوم، مرحله «تداعی»[2] است که در آن اطلاعات ذخیره‌شده، قابلیت مدیریت بیشتری خواهند داشت. مرحله سوم و آخرین مرحله، مرحله «خودمختار»[3] است که در آن زبان‌آموزان به‌اندازه کافی مهارت دارند تا از مهارت‌های فراگرفته‌شده، استفاده کنند.

«فرضیه تعادل»[4] لیستر[5] و موری[6] (۲۰۰۶)، شواهد نظری دیگری در حمایت از آموزش صورت‌محور ارائه می‌دهد. آن‌ها چنین ادعا دارند که میزان یادگیری زبان‌آموزان هنگامی افزایش می‌یابد که مداخلات آموزشی با آنچه که در محیط یادگیری زبان هدف، به آن عادت کرده‌اند، متفاوت باشد. طبق این فرضیه، فعالیت‌های آموزشی و بازخورد تعاملی که به‌عنوان عاملی تعادلی، برای جهت‌گیری ارتباطی غالب در محیط کلاس درس، عمل می‌کنند، نسبت به فعالیت‌های آموزشی و بازخورد تعاملی که با جهت‌گیری ارتباطی معمول همخوانی دارند، بازسازی میان‌زبانی را بیشتر تسهیل می‌کنند (لیستر و موری، ۲۰۰۶).

ایشان در ادامه چنین استدلال می‌کنند که برای ایجاد تعادل میان دو جهت‌گیری، مدرس باید زبان‌آموزان صورت‌محور یا معنامحور را به جهت مخالف سوق دهد. توجیه این نظریه چنین این است که توجه، جزء اصلی یادگیری زبان است و زمانی‌که زبان‌آموزان باید سیستم‌های میان‌زبانی را بازسازی کنند، ناخودآگاه در فعالیت‌های آموزشی که مستلزم تغییر توجه است، مشارکت خواهند کرد. درنتیجه، مهم نیست که چنین تغییری (از صورت به معنا)، در یک بافت آموزشی عمدتاً صورت‌محور رخ می‌دهد یا از معنا به‌صورت در بافتی عمدتاً معنامحور چراکه در هر دو حالت، چنین انتظار می‌رود که زبان‌آموزان تلاش بیشتری جهت همخوانی با این تغییر

---

1. cognitive
2. associative
3. autonomous
4. counterbalance theory
5. Lyster
6. Mori

تمرکز انجام دهند. این تغییرات می‌تواند پیوندهای میان اصلاحات برون‌دادی و فرآیندهای رخ‌داده در حافظه بلندمدت را تقویت کند (لیستر و موری، ۲۰۰٦).

۲. ۲. شواهد تجربی در مورد آموزش صورت‌محور و اَشکال مختلف آن

به گفته لانگ[1] (۱۹۹۱)، آموزش صورت‌محور آشکارا توجه زبان‌آموزان را به عناصر زبانی جلب می‌کند، چراکه این عناصر به‌طور اتفاقی در دروسی که تمرکز اصلی‌شان بر معنا یا ارتباطات است، ظاهر می‌شوند. اگرچه بسیاری از مطالعات، اثربخشی و ضرورت آموزش صورت‌محور را تأیید کرده‌اند ولی مطالعه تجربی کافی برای شناسایی بهترین نوع آموزش صورت‌محور (یعنی یکپارچه یا متوالی) وجود ندارد. آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه دو نوع مختلف از آموزش صورت‌محور هستند که از نظر زمان توجه به‌صورت، متفاوت هستند. اسپادا و لایت‌باون[2] (۲۰۰۸) از عبارات متوالی و یکپارچه برای توصیف دو رویکرد برای جلب‌توجه دوگانه زبان‌آموزان به‌صورت و معنا استفاده کردند.

در رویکرد یکپارچه، توجه فراگیران به‌طور ناخودآگاه به برخی از صورت‌های زبانی در طی آموزش ارتباطی یا محتوامحور، جلب می‌شود. آموزش صورت‌محور یکپارچه، ارائه معنامحور خالص صورت‌های زبانی است و به گفته اسپادا و لایت باون (۲۰۰۸)، برای عناصر انتزاعی و پیچیده زبانی که ارزش ارتباطی بالایی دارند، مناسب‌تر است. در آموزش صورت‌محور یکپارچه، صورت‌های زبان در آموزش ارتباطی یا محتوامحور تدریس می‌شوند. همان‌طور که اسپادا و لایت باون (۲۰۰۸) ابراز می‌دارند، آموزش صورت‌محور یکپارچه در فعالیت‌های کلاسی انجام می‌شود که طی آن، تمرکز اصلی بر معنا است؛ لیکن بازخورد یا توضیحات مختصری نیز ارائه می‌شود تا به زبان‌آموزان کمک کند معنا را به‌طور مؤثرتر و دقیق‌تر در تعامل ارتباطی خود بیان کنند. در این نوع آموزش، خود زبان‌آموزان باید تصمیم بگیرند که چه جنبه‌هایی از زبان را درک

[1]. Long
[2]. Spada and Lightbown

کنند و به‌تدریج متوجه شوند که تمرکز کلی بر معنا است و نه روی صورت زبان. درواقع، امکان توجه به‌صورت‌های زبان به‌صورت بافت‌محور[1] برای زبان‌آموزان فراهم می‌گردد.

از سوی دیگر، آموزش صورت‌محور متوالی، شامل ارائه صورت‌های زبان، به‌طور خاص، پیش یا بعد از یک فعالیت ارتباطی یا محتوامحور است. این نوع آموزش صورت‌محور، مانند آموزش «متمرکز روی صورت‌های زبان»[2] نیست چراکه شامل تمرینات بی‌معنی و تکرار مکانیکی نمی‌شود؛ هدف اصلی چنین روش آموزشی، آموزش یک عنصر زبانی خاص به زبان‌آموزان است (اسپادا و همکاران، ۲۰۱٤). آموزش صورت‌محور متوالی مخصوصاً زمانی کاربرد دارد که مدرس متوجه شود که عنصر زبانی خاصی را نمی‌توان به‌درستی آموزش داد مگر اینکه آن عنصر، به‌وضوح و با تمرکز به زبان‌آموزان تدریس شود؛ این نوع آموزش مخصوصاً در دروسی که شامل کارخواست‌های ارتباطی گوناگون هستند، کاربرد دارد (اسپادا و همکاران، ۲۰۱٤). اسپادا و لایت‌باون (۲۰۰۸) معتقدند که آموزش صورت‌محور متوالی برای یادگیری ویژگی‌های زبانی که درکشان در جریان عادی گفتار ارتباطی دشوار است، عناصری که شباهت گمراه‌کننده‌ای با زبان مادری دارند و آن‌هایی که باعث ایجاد اختلال در ارتباطات می‌شوند، مناسب‌تر است. در آموزش صورت‌محور متوالی، توجه زبان‌آموزان به‌طور جداگانه به برخی از عناصر خاص زبانی معطوف می‌گردد. همان‌گونه که اسپادا و لایت‌باون (۲۰۰۸) بیان می‌کنند، آموزش صورت‌محور منفک (متوالی) شامل آموزش دروسی است که هدف اصلی‌شان، آموزش یک عنصر زبانی خاص به زبان‌آموزان است چراکه مدرس معتقد است که بعید است دانش‌آموزان بتوانند آن عنصر را در فعالیت‌های ارتباطی، بدون داشتن فرصت یادگیری در موقعیتی که معنا و صورت آن مشخص می‌شود، یاد بگیرند. از دیدگاه مدرس، این روش آموزشی همیشه مستلزم یادگیری آگاهانه و آموزش صریح است.

با بهره‌مندی از این آموزش، زبان‌آموزان توانایی زبانی کافی برای تولید صورت‌های زبانی پیچیده‌تر و صحیح را به دست می‌آورند و زمانی‌که زبان‌آموزان دانش یک نکته زبانی خاص را

---

[1]. contextualized
[2]. focus on forms

به دست آورند، احتمالاً راحت‌تر از آن استفاده خواهند کرد (الیس، ۲۰۱۵؛ اندرسون، ۲۰۱۷؛ تابنده و همکاران، ۲۰۱۸، ۲۰۱۹).

۲. ۳. سبک حساسیت زمینه‌ای

سبک حساسیت زمینه‌ای، گسترده‌ترین تفاوت فردی مطالعه شده با بیشترین کاربرد در مسائل آموزشی بوده است (الیوت[1]، ۱۹۹۵). این ویژگی شناختی به‌عنوان سبکی که استنباط یا درک زبان‌آموز از اطلاعات، تحت تأثیر میدان استنباطی یا محیطی[2] اطراف قرار می‌گیرد تعریف شده است (یوناسن[3] و گرابوفسکی[4]، ۱۹۹۳). رسائی (۲۰۱۵) عقیده دارد که آگاهی از سبک‌شناختی زبان‌آموزان به مدرسان کمک می‌کند تا از استراتژی‌های بازخورد اصلاحی مناسب‌تر که با ترجیحات و سبک‌های یادگیری آن‌ها همخوانی دارد، بهره ببرند.

افراد وابسته‌به‌زمینه معمولاً نمی‌توانند اجزای متداخل را شناسایی کنند؛ آن‌ها نسبتاً کلی‌نگر هستند و در کارهای گروهی، فعالیت‌های نوشتاری و یادگیری زبان غیردانشگاهی بهتر عمل می‌کنند. این افراد کار تیمی را ترجیح می‌دهند و تمایل دارند از استراتژی‌های کلی برای حل مسئله استفاده کنند (الیوت، ۱۹۹۵؛ رسایی، ۲۰۱۵). آن‌ها اجتماعی‌تر هستند و نسبت به دیگر افراد حساس‌تر هستند و تحت تأثیرشان قرار می‌گیرند؛ این افراد مطالب اجتماعی را آسان‌تر یاد می‌گیرند، خود را بیشتر بروز می‌دهند و همکاری بیشتری نشان می‌دهند و تمایل دارند افراد را مثبت‌تر توصیف کنند (براون[5]، ۲۰۰۰؛ دورنیه و اسکیهان، ۲۰۰۳؛ الیس، ۲۰۰۵، ۲۰۱۵).

در نقطه مقابل، زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه قرار دارند که طبق گفته آلیس (۲۰۰۵)، در تجزیه‌وتحلیل مسائل بهتر هستند، تمایل به یافتن راه‌حل مسائل به‌صورت فردی دارند و اغلب خودآموزی را ترجیح می‌دهند. ویژگی این گروه تحلیلی‌تر بودن، توجه بیشتر به جزئیات و توانا بودن در استنتاج جز از کل است. این افراد عمدتاً درون‌گرا بوده و به سرنخ‌های اجتماعی توجه

---

1. Elliot
2. perceptual or contextual field
3. Jonassen
4. Grabowski
5. Brown

چندانی ندارند و مهارت‌های اجتماعی کمتری دارند (بلانتون[1]، ۲۰۰٤؛ براون، ۲۰۰۰؛ دانیلی[2]، ۲۰۰٤؛ دورنیه و اسکیهان، ۲۰۰۳). قهاری و احمدی‌نژاد (a۲۰۱٦ و b۲۰۱٦) نشان دادند که زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه به‌طور قابل‌توجهی عملکرد بهتری در آزمون‌های چندگزینه‌ای و پاسخ کوتاه دارند. زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه همچنین تمایل به اعتمادبه‌نفس داشته و بیشتر آموزش صورت‌محور زبان دوم را ترجیح می‌دهند (جانسون و همکاران[3]، ۲۰۰۰).

۳. روش پژوهش

۳. ۱. شرکت‌کنندگان و محیط آموزشی

شرکت‌کنندگان این مطالعه شامل ٤۸ زبان‌آموز (۲٤ زن و ۲٤ مرد با طیف سنی ۹–۱۷ سال، میانگین ۱۲ سال) بود که از موسسه زبان غیرانتفاعی اندیشه و بیان در کرمان (ایران) انتخاب شدند. با توجه به معیار مکی و گس[4] (۲۰۱۰)، که حداقل جمعیت برای تحقیقات تجربی را ۱۵ نفر در هر گروه در نظر می‌گیرد، لذا این پژوهش از حجم نمونه آماری قابل قبولی برخوردار است. شرکت‌کنندگان از لحاظ مؤلفه‌های سن (نوجوان)، سطح زبانی (متوسط)، پیشینه اجتماعی (ایرانی) و زبانی (فارسی) و مدرس مشابه انتخاب شدند. شیوه آموزش (متوالی و یکپارچه) متغیر مستقل، فراگیری واژگان، دستور و منظورشناسی متغیرهای وابسته، و سبک حساسیت زمینه‌ای متغیر میانجی یا تعدیل گر در نظر گرفته شدند.

انتخاب نمونه از طریق روش گروه یکجا[5] انجام شد و طبق ارزشیابی و آزمون‌های موسسه آن‌ها در سطح مهارت پیش–متوسط[6] و متوسط[7] قرار داشتند. شرکت‌کنندگان در طول پروژه، دو بار در هفته کلاس داشتند و هیچ آموزش منظم و یا برنامه زبان انگلیسی دیگری خارج از کلاس نداشتند. پژوهشگر دوم مدرس این کلاس‌ها بود.

---

1. Blanton
2. Danili
3. Johnson
4. Mackey and Gass
5. intact group
6. pre-intermediate
7. intermediate

۳. ۲. موارد زبانی موردمطالعه و مواد آموزشی

معیارها و چک لیست‌های متعددی ازجمله آزمون تولید مترادف، آزمون‌های کلوز واژگان، کارخواست‌های قضاوت دستوری، کارخواست تکمیل گفتمان و آزمون ارقام جاسازی‌شده گروهی در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت. ابزار پژوهش تولیدی توسط پژوهشگران (یعنی چهار ابزار نخست)، توسط سه متخصص در زمینه آموزش زبان انگلیسی (دو کارشناس ارشد و یک دکتری) مورد تجزیه‌وتحلیل محتوا قرار گرفته و سپس مورد تجزیه‌وتحلیل (آزمون آزمایشی) قرار گرفتند. شرح هر ابزار به همراه شاخص‌های روایی و پایایی آن در ادامه آمده است.

۳. ۲. ۱. آزمون‌های تولید مترادف[1]. یک آزمون تولید مترادف شامل سی کلمه هدف به‌عنوان پیش‌آزمون واژگان طراحی شد که در آن، دانش‌آموزان باید برای هر کلمه، معادل زبان مادری آن را ارائه می‌کردند. منبع مورد استفاده برای انتخاب واژگان کتاب درسی جدید (یعنی Family and Friends 4 نوشته سیمونز[2]، ۲۰۱٤) بود که زبان‌آموزان باید درترم آینده می‌خواندند و بنابراین برایشان، کاملاً ناشناخته بود. به‌طورکلی، چهارده اسم، شش صفت و نه فعل در این آزمون تعبیه شد ($r = 0.69$).

۳. ۲. ۲. آزمون‌های کلوز واژگان[3]. دو آزمون کلوز همسان به‌عنوان پس‌آزمون واژگان طراحی شد. هر آزمون شامل پانزده آیتم بود که دانش‌آموزان را ملزم به خواندن جملات و انتخاب کلمه مناسب از میان گزینه‌های ارائه‌شده می‌کرد. هر آیتم یک نمره داشت ($r_{T1} = 0.71$، $r_{T2} = 0.69$).

۳. ۲. ۳. کارخواست قضاوت دستوری[4]. سه کارخواست همسان، هرکدام شامل پانزده آیتم به‌عنوان پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری و پس‌آزمون تأخیری در این مطالعه ساخته شد. دانش‌آموزان باید (الف) میان جملات صحیح و نادرست از نظر دستوری تفاوت قائل شده و (ب) صورت‌های صحیح را کنار هر مورد اشتباه بنویسند. موارد دستوری انتخابی دو معیار داشتند:

---

1. synonym generation tests
2. Simmons
3. vocabulary close tests
4. grammar judgment test

(۱) آیتم‌ها، موارد دستوری کتاب درسی *Family and Friends 4* را شامل می‌شدند (سیمونز، ۲۰۱٤) و بنابراین موارد انتخابی هدف برای فراگیران ناشناخته بود. (۲) موارد دستوری انتخابی دارای فراوانی و کاربرد زیاد در کتاب درسی بودند ($r_{T1} = 0.68$، $r_{T2} = 0.70$، $r_{T3} = 0.69$).

۳. ۲. ٤. کارخواست تکمیل گفتمان[1]. سه نسخه همسان از این کارخواست برای پیش‌آزمون و دو عدد برای پس‌آزمون، ساخته شد. هر کارخواست شامل ده سؤال انشایی[2] بود که زبان‌آموزان را ملزم می‌کرد تا کلام خود را یک گفتگو، در قالب پاسخ به درخواست و عذرخواهی بنویسند. پاسخ‌های آزمون توسط پژوهشگران و همچنین دو مدرس زبان دیگر نمره‌گذاری شد: یک امتیاز برای بهترین پاسخ، نیم امتیاز برای پاسخ‌های قابل‌قبول و صفر برای پاسخ‌های نامناسب در نظر گرفته شد. تا زمانی که پاسخ نوشته‌شده، قابل‌درک بود، اشتباهات دستوری در نظر گرفته نشد. پایایی این آزمون ۰/۹۳ برآورد شد که با توجه به معیارهای دورنیه (۲۰۰۷) در حد بسیار قابل‌قبول است. جهت تکمیل این آزمون ۳۰ دقیقه زمان در نظر گرفته شد.

۳. ۲. ۵. آزمون اَشکال جاسازی‌شده گروهی[3]. به‌منظور تقسیم زبان‌آموزان به گروه‌های وابسته‌به‌زمینه و نابسته‌به‌زمینه از این آزمون استفاده شد (اولتمان و همکاران[4]، ۱۹۷۱). آزمون دارای هجده آیتم است که هفت مورد از آن، حالت تمرینی دارد. در هر آیتم، از شرکت‌کنندگان انتظار می‌رود که اَشکال ساده‌ای را که در طرح‌های پیچیده تعبیه شده‌اند، بدون از دست دادن تمرکز تحت تأثیر طرح پیچیده‌تر، شناسایی و ردیابی کنند. نمره نهایی بدست‌آمده، شامل تعداد آیتم‌هایی است که به‌درستی درک و ردیابی شده است؛ بنابراین، کل نمرات از صفر (به‌شدت وابسته) تا ۱۸ (بسیار مستقل) متغیر است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده سبک‌شناختی نابسته‌به‌زمینه بیشتر است؛ درحالی‌که نمرات پایین‌تر، نشان‌دهنده سبک وابسته‌به‌زمینه بیشتر است (اولتمان و همکاران، ۱۹۷۱). برای برآورد پایایی کل آزمون (سازگاری درونی)، از فرمول اسپیرمن–براون (r= ۰/۷۸) استفاده شد.

---

1. discourse completion task
2. open-ended
3. group embedded figures test
4. Oltman

۳. ۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

در طول یک‌ترم تحصیلی (سه ماه آموزشی)، مجموعه‌ای پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها اجرا شد. پیش از جمع‌آوری داده‌ها، از مسئولین مربوطه در موسسه، مجوز مورد نظر گرفته شد. همچنین، پیشاپیش به زبان‌آموزان اطلاع داده شد که تعدادی آزمون انجام خواهند داد و به آن‌ها توصیه شد که نمرات و مشارکتشان بر نمرات دوره نهایی آن‌ها تأثیر بگذارد (عامل محرک). درنتیجه، انگیزش بیرونی جهت تشویق زبان‌آموزان به همکاری پژوهشی ایجاد گشت.

مطالعه حاضر شامل دو گروه است که طبق نمراتشان در آزمون شکل جاسازی‌شده گروهی به دو گروه نابسته‌به‌زمینه و وابسته‌به‌زمینه تقسیم شدند. تمام مواد واژگان و دستور زبان و منظورشناسی با استفاده از یک طرح تعادلی به دو گروه نابسته‌به‌زمینه و وابسته‌به‌زمینه آموزش داده شد، طوری که هر دو گروه، آموزش را به‌صورت یکپارچه و متوالی دریافت کردند. پیش‌آزمون‌ها در جلسه اول برای دو گروه برای سنجش دانش اولیه‌شان در حوزه‌های واژگان و دستور زبان و منظورشناسی برگزار شد. پیش‌آزمون‌ها که بدون کمک یا راهنمایی مدرس، تکمیل شدند، شامل آزمون‌های کارخواست قضاوت دستوری، کارخواست تکمیل گفتمان و آزمون کلوز واژگان بود.

متن‌های درک مطلب برای هر دو گروه یکسان بود. موارد دستوری و واژگان از کتاب درسی *Family and Friends 4* (سیمنوز، ۲۰۱٤) انتخاب شدند. بااین‌حال، موارد منظورشناسی (درخواست و عذرخواهی) کاملاً جدید بودند. هر یک از موارد واژگان، دستور زبان و منظورشناسی یکپارچه و متوالی، در دو جلسه متوالی ۳۰ دقیقه‌ای، تدریس شد. آموزش میان دو گروه، از نظر شیوه و زمان معرفی واژگان مورد نظر، دستور زبان و موارد منظورشناسی، متفاوت بود.

پس از تدریس متوالی موارد واژگان، دستور زبان و منظورشناسی، زبان‌آموزان می‌بایست جاهای خالی را پر کرده و کارخواست‌های منفک[1] را تکمیل کنند. ازآنجاکه تدریس موارد زبانی

[1]. discrete-point tasks

جدا از کارخواست ارتباطی، کلید آموزش متوالی است (اسپادا و لایت‌باون، ۲۰۰۸). در طول فرایند آموزش، نکات زبانی به‌طور جداگانه به زبان‌آموزان ارائه شد. از طرفی دیگر، در گروه یکپارچه، مدرس برای درگیر کردن زبان‌آموزان در موضوع درس، سؤالاتی را مطرح می‌کرد. پس‌ازاین فعالیت تمرینی، مدرس و زبان‌آموزان، نکات مربوطه را با صدای بلند خوانده و به سؤالات درک مطلب پاسخ دادند. سپس، مدرس بازخورد اصلاحی خطاهای هدف را به‌صورت شفاهی و مستقیم[1] ارائه کرد، و زبان‌آموزان خلاصه‌ای از کل متن را ارائه دادند؛ بنابراین، آموزش‌ها از نظر نحوه و زمان معرفی واژگان هدف، دستور زبان و موارد منظورشناسی توسط مدرس، با یکدیگر متفاوت بود. یک هفته پس از اتمام دوره آموزشی، زبان آموزان در آزمون‌های قضاوت دستوری، کلوز واژگان و تکمیل گفتمان شرکت کردند. هر آزمون در مدت ۳۰ دقیقه انجام شد و به ترتیب به‌عنوان شاخص یادگیری واژگان، دستور زبان و منظورشناسی زبان‌آموزان در نظر گرفته شد.

۳. ٤. روش تحلیل آماری

ازآنجاکه آزمون‌های مطالعه حاضر (به‌جز آزمون اَشکال جاسازی‌شده گروهی)، توسط نویسندگان ساخته شدند، توسط سه متخصص جهت شناسایی خطاهای احتمالی محتوا و صورت (یعنی تحلیل محتوا) موردبررسی قرار گرفتند. سپس، آزمون‌ها با نمونه کوچکی از زبان‌آموزان با ویژگی‌های مشابه با جمعیت هدف (یعنی تجزیه‌وتحلیل آیتم) موردسنجش قرار گرفتند. فرمول آلفای کرونباخ برای محاسبه شاخص‌های پایایی مورد استفاده قرار گرفت.

پس از اعتبار سنجی آیتم‌ها، از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۱) برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها استفاده شد. در ابتدا، آزمون توزیع نرمال به‌منظور تشخیص اینکه آیا داده‌ها به‌طورمعمول توزیع شده‌اند مورد استفاده قرار گرفت. ازآنجاکه داده‌ها توزیع نرمال داشتند، از آزمون t نمونه‌های مستقل[2] و تحلیل کوواریانس (تحلیل‌های پارامتریک) استفاده شد.

---

[1]. oral and explicit
[2]. independent-samples t-test

٤. یافته‌های پژوهش

در ادامه، آمار توصیفی (جدول ۱) به همراه نتایج آزمون‌های t و ANCOVA ارائه شده است (جداول ۲-٤). در بررسی آمار توصیفی مشخص شد میانگین نمرات گروه متوالی در بخش واژگان (M=8.40) و منظورشناسی (M=8.12) بیشتر از گروه یکپارچه است. حال‌آنکه در بخش دستور زبان (M=11.65) میانگین نمرات گروه متوالی کمتر بود.

جدول ۱. آمار توصیفی پس‌آزمون‌ها گروه‌های مطالعه

آموزش صورت‌محور	دستور زبان		واژگان		منظورشناسی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
یکپارچه	11.65	2.1	7.97	4.49	4.00	2.38
متوالی	11.53	3.14	8.40	4.75	8.12	2.35

٤. ۱. نتایج پیش‌آزمون دستور زبان

نتایج آزمون t نمونه‌های مستقل نشان داد که میان دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد. چنین نتیجه‌ای نشان می‌دهد که گروه‌های یکپارچه (M=1.61، SD=1.50) و متوالی (M=1.80، SD=1.45) از نظر دانش دستوری زبان دوم، همگن بودند (t=-.43، df=46، p=.66).

٤. ۲. نتایج پس‌آزمون دستور زبان (حساسیت زمینه‌ای به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر)

جداول ۲، نتایج آزمون ANCOVA گروه‌های یکپارچه (M=11.65، SD=2.10) و متوالی (M=11.53، SD=3.14) را نشان می‌دهد که در آن، حساسیت زمینه‌ای متغیر میانجی است. بااین‌وجود، نتایج آزمون ANCOVA نشان داد تفاوت معناداری میان دو گروه از نظر دستور زبان وجود نداشت و درنتیجه نقش آموزش متوالی و یکپارچه در دستور زبان تأیید نشد (F=.13، p=.71). نقش حساسیت زمینه‌ای نیز در عملکرد زبان‌آموزان در دستور زبان معنادار نبود (F=3.26، p=.07).

جدول ۲. دستور زبان در شرایط آموزش صورت‌محور و سبک‌های حساسیت زمینه‌ای

		درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معناداری
مدل اصلاح شده	22.40	2	11.20	1.65	.19
تعامل	1030.33	1	1030.33	152.24	.00
حساسیت زمینه‌ای	22.06	1	22.06	3.26	.07
آموزش صورت محور	.89	1	.89	.13	.71
خطا	629.40	93	6.76		
جمع کل	13567.25	96			
جمع کل اصلاح شده	651.81	95			

٤. ۳. نتایج پیش‌آزمون واژگان

پس از در نظر گرفتن نتایج آزمون t نمونه‌های مستقل در پیش‌آزمون واژگان، مشاهده شد که گروه‌ها از نظر آماری تفاوت معناداری ندارند. بدین ترتیب، دو گروه یکپارچه (M=.29، SD=.62) و متوالی (M=.33، SD=.56)، عملکرد واژگانی یکسانی قبل از آغاز آموزش داشتند (t=-.243، df= 46، p=.80).

٤. ٤. نتایج پس‌آزمون واژگان (حساسیت زمینه‌ای به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر)

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، پس از دریافت آموزش، گروه متوالی (M=8.40، SD=4.75) عملکرد بهتری از گروه یکپارچه (M=7.97، SD=4.49) در واژگان داشته است. بااین‌حال، این اختلاف، معنادار نیست (F=.236، df=1، p=.62). لذا در فراگیری واژگان،

گروه‌های یکپارچه و متوالی به شکل برابر از این آموزش بهره‌مند شده‌اند. بااین‌وجود، نتایج آزمون ANCOVA نشان داد که حساسیت زمینه‌ای زبان‌آموزان تأثیر قابل‌توجهی بر فراگیری واژگان در آن‌ها دارد (F=15.47، p=.00). بدین ترتیب، زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه (M=12.06, SD=3.21)، بدون توجه به شرایط آموزش صورت‌محور، پیشرفت بیشتری نسبت به زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه (M=7.41, SD=4.46) در واژگان داشتند.

جدول ۳. واژگان در شرایط آموزش صورت‌محور و سبک‌های حساسیت زمینه‌ای

		درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معناداری
مدل اصلاح شده	291.90a		145.95	7.85	.00
تعامل	68.45	1	68.45	3.68	.05
حساسیت زمینه‌ای	287.52	1	287.52	15.47	.00
آموزش صورت محور	4.37	1	4.37	.23	.62
خطا	1727.78	93	18.57		
جمع کل	8463.25	96			
جمع کل اصلاح شده	2019.68	95			

٤. ۵. نتایج پیش‌آزمون منظورشناسی

نتایج آماری آزمون t نمونه‌های مستقل در پیش‌آزمون منظورشناسی نشان داد که دو گروه از نظر آماری تفاوتی با هم ندارند. درواقع، دانش منظورشناسی (t=-1.37، df=46، p=1.75) گروه‌های یکپارچه (M=4.00، SD=2.38) و متوالی (M=8.12، SD= 2.35) پیش از آغاز آموزش، تفاوتی با یکدیگر نداشت.

٤. ٦. نتایج پس‌آزمون منظورشناسی (حساسیت زمینه‌ای به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر)

جدول ٤ نشان می‌دهد که پس از آموزش، گروه متوالی (M=8.12، SD=2.35) به‌طور قابل‌توجهی از گروه یکپارچه (M=4.00، SD=2.38) عملکرد بهتری (F=72.77، df=1، p=.00) از خود نشان داد. نتایج آزمون ANCOVA نشان داد حساسیت زمینه‌ای زبان‌آموزان تأثیر معناداری بر عملکرد منظورشناسی آن‌ها ندارد (F=۱/۳۱، p=۰/۲۵). درنتیجه، دو گروه که

آموزش صورت‌محور دریافت کردند عملکرد متفاوتی در منظورشناسی داشتند و گروه متوالی به‌طور معناداری موفق‌تر عمل کرد؛ اما سبک حساسیت زمینه‌ای تأثیری در عملکرد آن‌ها در منظورشناسی نداشت.

جدول ٤. منظورشناسی در شرایط آموزش صورت‌محور و سبک‌های حساسیت زمینه‌ای

مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	مجموع مربعات	درجه آزادی
مدل اصلاح شده	415.74a	2	207.87	37.04	.00
تعامل	276.77	1	276.77	49.32	.00
حساسیت زمینه‌ای	7.36	1	7.36	1.31	.25
آموزش صورت‌محور	408.37	1	408.37	72.77	.00
خطا	521.88	93	5.61		
جمع کل	4466.00	96			
جمع کل اصلاح شده	937.62	95			

به‌طور خلاصه، نتایج پژوهش به شرح زیر بود: (الف) پیش از آموزش، عملکرد گروه‌ها در پیش‌آزمون واژگان، دستور، و منظور شناسی یکسان بود؛ (ب) پس از آموزش، تفاوت معناداری میان گروه متوالی و یکپارچه از حیث فراگیری واژگان و دستور زبان مشاهده نشد؛ (ج) گروه متوالی به‌طور معناداری در منظورشناسی عملکرد بهتری داشت؛ (ج) زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه به شکل قابل‌توجهی در فراگیری واژگان عملکرد بهتری داشتند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در مورد سؤال اول پژوهش (آیا تفاوت معناداری میان تأثیر آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی بر فراگیری واژگان، دستور زبان و منظورشناسی زبان دوم وجود دارد یا خیر)، نتایج نشان داد که دو گروه مورد نظر در حوزه واژگان و دستور زبان، عملکرد یکسانی داشتند؛ بنابراین، آموزش صورت‌محور به‌عنوان آموزشی که هم به‌صورت و هم معنا توجه کافی دارد (اسپادا و همکاران، ۲۰۱٤)، در بهبود عملکرد زبانی زبان‌آموزان از منظر واژگان و دستور زبان، مؤثر است.

این یافته با نتایج پژوهش فایل[1] و آدام[2] (۲۰۱۰) مطابقت دارد که در آن گزارش کردند که آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی هر دو به یک اندازه در بهبود دانش زبان دوم زبان‌آموزان مؤثر هستند. درنتیجه، ترکیبی از صورت و معنا در کسب دانش واژگان و دستور زبان، صرف‌نظر از زمان و نوع آموزش، ضروری است. این دو نوع آموزش، فقط در زمان‌بندی متفاوت هستند. درحالی‌که در آموزش صورت‌محور یکپارچه، صورت زبان، طی یک کارخواست ارتباطی موردتوجه قرار می‌گیرد، در آموزش صورت‌محور متوالی، صورت زبان درست قبل یا بعد از کارخواست ارتباطی آموزش داده می‌شود. ولی این یافته با نتایج پژوهش الگون-گنداز و همکاران[3] (۲۰۱۲) در تضاد است که نشان دادند زبان‌آموزانی که آموزش صورت‌محور یکپارچه دریافت کردند، عملکرد بهتری در دستور زبان، واژگان و آزمون‌های نوشتاری داشتند.

از سوی دیگر، بهبود قابل‌توجه گروه متوالی در فراگیری منظورشناسی زبان نشان می‌دهد که آموزش صورت‌محور متوالی گزینه بهتری برای آموزش منظورشناسی است. آموزش صورت‌محور متوالی شامل تدریس موارد زبانی خارج از کارخواست ارتباطی است. توجه مستقیم به‌صورت‌های درون‌داد، یادگیری عمدی و تأکید بیشتر ممکن است منجر به چنین پیشرفت‌هایی شده باشد؛ بنابراین، به نظر می‌رسد موارد منظورشناسی کمتر از طریق فعالیت‌های ارتباطی صرف، فراگرفته می‌شوند و زبان‌آموزان زبان دوم، آن‌ها را از طریق یک دستورالعمل متوالی و صریح به بهترین شکل یاد می‌گیرند. درنتیجه، به مدرسان توصیه می‌شود که در ابتدا، موارد منظورشناسی را به‌صراحت تدریس کنند و سپس برخی تمرین‌های مرتبط را به زبان‌آموزان ارائه دهند. هنگامی‌که این موارد زبانی در ذهن زبان‌آموزان تثبیت می‌شوند، می‌توانند بدون زحمت از آن‌ها در کارخواست‌های ارتباطی استفاده کنند. نتیجه این مطالعه با نتایج اسلامی‌راسخ[4] (۲۰۰٤) مطابقت دارد که نشان می‌دهد حتی زبان‌آموزان پیشرفته نیز باید نکات عمل‌گرایانه را پیش از دریافت صورت‌ها در متن، دریافت کنند. به عقیده وی، اندکی آموزش فرامنظورشناسی[5] به شکل

---

1. File
2. Adams
3. Elgun-Gunduz
4. Eslami-Rasekh
5. Metapragmatic

قیاسی، استقرایی، تلویحی یا صریح برای افزایش آگاهی منظورشناسی زبان‌آموزان، بسیار موردنیاز است. نتیجه مطالعه تاکاهاشی[1] (۲۰۱۰) نیز نشان داد که آموزش تلویحی در تدریس موارد منظورشناسی در کلاس، فایده‌ی چندانی ندارد.

هدف دیگر مطالعه حاضر یافتن پاسخ این سؤال بود که آیا زبان‌آموزان با سبک‌های حساسیت زمینه‌ای مختلف به‌طور مساوی از آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی بهره می‌برند یا خیر. سبک حساسیت زمینه‌ای نشان‌دهنده حدی است که درک زبان‌آموزان از اطلاعات، تحت تأثیر محیط اطراف قرار می‌گیرد. تحت تأثیر آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی، زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه و وابسته‌به‌زمینه، عملکرد متفاوتی در یادگیری دستوری یا منظورشناسی نشان ندادند که یعنی آن‌که آموزش صورت‌محور آنقدر جامع است که می‌تواند برای زبان‌آموزان زبان دوم با سبک‌های شناختی مختلف مؤثر واقع شود.

ولی سبک حساسیت زمینه‌ای نقش مهمی در فراگیری واژگان زبان‌آموزان داشت. زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه عملکرد بهتری نسبت به فراگیران وابسته‌به‌زمینه در آزمون‌های واژگان داشتند که تحت آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی آموزش دیدند. سؤال مهم در اینجا این است که چرا زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه از گروه وابسته‌به‌زمینه بهتر عمل کردند. برای پاسخ به این سؤال، پرداختن به تفاوت‌های شناختی و شخصیتی که میان افراد نابسته‌به‌زمینه و وابسته‌به‌زمینه وجود دارد ضروری است. زبان‌آموزان نابسته‌به‌زمینه این پتانسیل را دارند که جزئیات زیربنایی زبان را بررسی کنند. آن‌ها بیشتر از زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه متمرکز و پیشرفت‌مدار هستند (وولدریج[2]، ۱۹۹۵) و در یادگیری واژگان عملکرد بهتری داشتند؛ چراکه تمایل دارند اَشکال کمتر برجسته را بهتر درک کنند. در طرف مقابل، زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه، کلی‌نگر هستند. آن‌ها جنبه‌های کلی زبان را یاد می‌گیرند تا بتوانند ارتباطات را مدیریت کنند. برای افراد وابسته‌به‌زمینه، دقت به‌اندازه تسلط ارزش ندارد و در عوض به فعالیت‌های اجتماعی و ارتباطات تمایل دارند؛ بنابراین، زبان‌آموزان وابسته‌به‌زمینه تمایل دارند بیشتر درگیر جنبه ارتباطی آموزش شوند، که بخش اصلی

[1]. Takahashi
[2]. Wooldridge

آموزش صورت‌محور است؛ ازآنجاکه این افراد در جداسازی اَشکال از پیام توانایی کمتری دارند، عملکردشان در فراگیری واژگان ضعیف‌تر از همتایان نابسته‌به‌زمینه است (الیوت، ۱۹۹۵؛ رسایی، ۲۰۱۵).

یافته‌های مطالعه حاضر آموزه‌هایی برای مدرسان زبان دوم در بر دارد؛ چراکه نشان داد شرایط برای استفاده مناسب از آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی متفاوت است. نتایج حاصل از آموزش صریح و قیاسی (به‌تنهایی یا مشترک) برای آموزش منظورشناسی زبان دوم پشتیبانی می‌کند. همچنین می‌توان ترکیبی از آموزش صورت‌محور متوالی و یکپارچه را برای آموزش مهارت‌های مختلف زبان دوم بکار گرفت. این یافته‌ها همچنین بینشی در مورد موضوع مهم تطبیق آموزش با سبک‌های شناختی زبان‌آموزان به دست می‌دهد و مدرسان را تشویق می‌کند ترجیحات و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان را در نظر بگیرند.

درنهایت، محدودیت‌های مطالعه حاضر جای بحث دارد. حجم نمونه کوچک (اگرچه طبق معیارهای استاندارد است) و فقدان گروه کنترل، احتمالاً مهم‌ترین محدودیت‌های این مطالعه هستند. طول دوره آموزش نیز نسبتاً کوتاه بود؛ بنابراین، نیاز به بررسی اثربخشی آموزش صورت‌محور یکپارچه و متوالی پس از اجرایشان در مدت‌زمان طولانی‌تر وجود دارد. مطالعات بیشتر همچنین می‌توانند خصوصیات و ویژگی‌های فردی دیگر را برای تعیین نوع آموزش مناسب برای زبان‌آموزان در نظر بگیرند.

کتاب‌نامه

Anderson, J. (1990). *The adaptive character of thought*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://doi.org/10.4324/9780203771730

Anderson, J. (2017). A potted history of PPP with the help of ELT Journal. *ELT Journal, 71*(2), 218-227. https://doi.org/10.1093/elt/ccw055

Blanton, E. (2004). *The influence of students' cognitive style on a standardized reading test administered in three different formats* (Unpublished doctoral dissertation). Central Florida University, Florida.

Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Longman. https://doi.org/10.4236/jss.2019.73014

Danili, E. (2004). *A study of assessment formats and cognitive styles related to school chemistry* (Unpublished doctoral dissertation). University of Glasgow, UK.

DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In J. Williams & B. VanPatten (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An introduction* (pp. 95-112). Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9780429503986-5

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/applin/amq023

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18

Elgün-Gündüz, Z., Akcan, S., & Bayyurt, Y. (2012). Isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction in primary school English classrooms in Turkey. *Language, Culture and Curriculum, 25*(2), 157-171. https://doi.org/10.1080/07908318.2012.683008

Elliott, A. (1995). Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal, 79*(3), 356-371. https://doi.org/10.2307/329351

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System, 33*(2), 209-224. https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition.* Oxford University Press.

Eslami, Z. (2004). Face-keeping strategies in reaction to complaints: English and Persian. *Journal of Asian Pacific Communication, 14*(1), 179-195. https://doi.org/10.1075/japc.14.1.11esl

File, K., & Adams, R. (2010). Should vocabulary instruction be integrated or isolated? *TESOL Quarterly*, *44*(2), 222-249. 10.5054/tq.2010.219943

Ghahari, S., & Ahmadinejad, S. (2016a). Operationalization of Bachman's model via a multimodal reading comprehension test: Screening test method facets and testees' characteristics. *Studies in Educational Evaluation, 51*(3), 67-76. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.005

Ghahari, S., & Ahmadinejad, S. (2016b). Performance on a triangulated reading test battery: A study of language learners' individual differences and retrospective perceptions. *Psychological Studies, 61*(3), 245-258. https://doi.org/10.1007/s12646-016-0364-8

Johnson, J., Prior, S., & Artuso, M. (2000). Field dependence as a factor in second language communicative production. *Language Learning, 50*(3), 529-567. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00137

Jonassen, D., & Grabowski, B. (1993). *Individual differences and instruction*. Allen & Bacon.

Khalili Sabet, M., & Mohammadi, S. (2013). The relationship between field independence/dependence styles and reading comprehension abilities of EFL

readers. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(11), 2141-2150. https://doi.org/10.4304/tpls.3.11.2141-2150

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). John Benjamins. http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon

Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition, 28*, 269-300. https://doi.org/10.1017/S0272263106060128

Mackey, A., & Gass, S. (2010). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.

Mischel, W. (2013). *Personality and assessment*. Psychology Press.

Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta analysis. *Language Learning, 50*(3), 417-528. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136

Oltman, P., Raskin, E., & Witkin, H. (1971). *Group embedded figures test*. Consulting Psychologists Press.

Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition, 21*(1), 109-148. http://10.1017/S0272263199001047

Rassaei, E. (2015). Recasts, field dependence/independence cognitive style, and L2 development. *Language Teaching Research, 19*(4), 499-518. https://doi.org/10.1177/1362168814541713

Rose, K., & Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145-170). Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524797.013

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003

Simmons, N. (2014). *Family and friends 4*. Oxford University Press.

Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 271-288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_20

Spada, N., & Lightbown, P. (2008). Form focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly, 42*(2), 181-207.

Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., & Valeo, A. (2014). Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research, 18*(4), 453-473.

Tabandeh, F., Moinzadeh, A., & Barati, H. (2018). Tasks in explicit pronunciation instruction: FonF vs. FonFS in improving phonemic accuracy and comprehensibility. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 24*, 112-127. https://doi.org/10.17576/3L-2018-2401-09

Tabandeh, F., Moinzadeh, A., & Barati, H. (2019). Differential effects of FonF and FonFS on learning English lax vowels in an EFL context. *The Journal of Asia TEFL, 16*(2), 499-515. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.2.4.499

Takahashi, S. (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech act performance: theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 127-144). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lllt.26.08tak

Wooldrige, B. (1995). Increasing the effectiveness of university/college instruction: Integrating the results of learning style research into course design and delivery. In R. R. Sims & S. J. Sims (Eds.), *The importance of learning styles: understanding the implications for learning, course design, and education* (pp. 49-67). Greenwood Press.

دربارهٔ نویسندگان

شیما قهاری دانشیار آموزش زبان انگلیسی (زبان‌شناسی کاربردی) دانشگاه شهید باهنر کرمان است. زمینه اصلی تحقیقاتی او شامل آموزش و ارزشیابی زبان است.

رویا چاوشیان کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه شهید باهنر کرمان است. زمینه اصلی تحقیقاتی او آموزش زبان می‌باشد.

سمیه بنی‌اسد آزاد استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شهید باهنر کرمان است. زمینه اصلی تحقیقاتی او آموزش زبان می‌باشد.