

The Role of Class Participation Structure in the Effectiveness of Incidental Form-focused Instruction

Vol. 13, No. 6, Tome 72
pp. 167-200
January & February
2023

Karim Shabani^{1*}  & Negar Vahedi²

Abstract

A significant issue in L2 context is the role of class participation structure in the occurrence of incidental form-focused instruction (FFI) for teaching grammar (Lehrer & Palincsar, 2004; Nassaji, 2010 & 2013). This study aimed at investigating the occurrence of FFI in different teacher-student classroom participation structures and its efficacy in the students' learning of the past tense of regular/irregular verbs during dictogloss tasks. To this end, 32 pre-intermediate students from a total of 70 participants ranging in age from 15 to 20 were recruited and subdivided into three groups (i.e., whole class, small group, and individual). Dictogloss tasks were used as the classroom activity. The interactions between teachers and learners lasting for two and a half months were observed, audio-recorded, and coded. Finally, an individualized posttest was employed one week after each classroom observation. The focus on form episode (FFE) was utilized as the unit of analysis. The results indicated that FFE occurrences were not equal across classroom participation structures and that the majority of FFEs took place in individual interactions, which were predominantly teacher-initiated. The group-independence Chi-square showed a significant relationship between the type of participation structure and the occurrence of FFEs. Further analysis indicated that although the majority of FFEs took place in individual interactions, the small-group participation structure benefitted the most and the reactive FFEs and preemptive FFEs were found mostly effective in the small-group and whole class participation structures, respectively.

Keywords: dictogloss tasks, form-focused instruction, incidental, classroom participation structure

1. Corresponding author: Associate Professor, Department of English, Faculty of Economics & Administrative Sciences, Allameh Mohaddes Nouri University, Nour, Iran;
Email: k.shabani@mohaddes.ac.ir; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1574-1122>;
2. MA Graduate, Department of English, Faculty of Economics & Administrative Sciences, Allameh Mohaddes Nouri University, Nour, Iran.

Received: 23 March 2021
Received in revised form: 10 August 2021
Accepted: 14 September 2021

1. Introduction

Surfing the literature on L2 instruction, Long (1998) has identified three main options for teaching the grammar namely: focus on formS, focus on meaning, and FonF. *Focus on formS* was a traditional approach in which the teachers draw students' attention to the grammatical forms and linguistic forms. *Focus on meaning* emphasized the pure meaning-based activities with no attention to form. But, as the last movement, *Focus on form* or *FonF* overtly draws students' attention to linguistic elements as they arose incidentally in lessons whose overriding focus was on meaning or communication. The present study was prompted to investigate the role of different types of student-teacher participation structure (i.e., whole class, small group, individual) in the effectiveness of incidental FonF instruction on the acquisition of regular and irregular past tense during dictogloss tasks.

Research Question(s)

To address the main concerns of the study, the following research questions were raised:

1. How often does incidental FonF occur in Iranian pre-intermediate EFL classes?
2. Does the occurrence of incidental FonF vary according to the type of student teacher participation structure (i.e., whole class, small group and individual) in the performance of dictogloss tasks in Iranian pre-intermediate EFL classes?
3. Does the effectiveness of incidental FonF on Iranian pre-intermediate EFL classes in using regular and irregular past tense forms vary according to the type of student-teacher participation structure in the performance of dictogloss tasks?

2. Literature Review

Nassaji (2013) examined the relationship between participation structure (i.e., whole class, small group, and individual) and incidental FonF in adult ESL classrooms at three levels of language proficiency, that is, beginner, intermediate, and advanced. The interaction between teacher and students were audio-and video-recorded. The results indicated that both the occurrence and effectiveness of incidental FonF varied according to the three different types of participation structure. Following the model suggested by Nassaji (2013), in this study the researchers intended to know whether the occurrence of incidental FonF varies according to the types of student-teacher participation structure (i.e., whole class, small group and individual) in the performance of dictogloss tasks. In addition, the study investigated the effectiveness of incidental FonF across contexts in using regular and irregular past tense forms.

3. Methodology

A qualitative-quantitative descriptive research design was used to provide answers to the research questions. There were three types of teacher-student participation structure: *whole class*, *small group* (three), and *individual*. The interactions between teachers and students in all three classes were audio-recorded, transcribed, categorized and compared. Finally, an individualized posttest based on each FFE was employed to each student one week after each classroom observation and the target structure was the regular and irregular past tense forms.

4. Results

A total of 1,529 FFEs were identified and coded during the observations. Generally, the reactive FFEs were more frequent than the preemptive FFEs.

Table 1*Frequency and percentage of types of FFEs across participation structures*

| Types of participation structure | FonF | | Types of preemptive FFEs | |
|----------------------------------|----------------|-------------|--------------------------|-------------------|
| | Reactive | Preemptive | Teacher-initiated | Student-initiated |
| Individual (n= 910) | 552 (60.7%) | 358 (39.3%) | 254 (70.9%) | 104 (29.1%) |
| Small-group (n= 443) | 278 (62.8%) | 165 (37.2%) | 119 (72.1%) | 46 (27.9%) |
| Whole class (n= 176) | 90 (51.1%) | 86 (48.9%) | 61 (70.9%) | 25 (29.1%) |
| Total (n= 1,529) | 920 (60.2%) | 609 (39.8%) | 434 (71.3%) | 175 (28.7%) |

A group-independence Chi-square test was run to see if the occurrence of incidental FonF varied according to the type of student-teacher participation structure (i.e., individual, small-group, and whole class). The results were statistically significant regarding the occurrence of reactive and preemptive FFEs ($X^2= 7.31$, $df= 2$, $p= .026$), with an effect size of $w= .069$, which is a rather small effect size.

To examine the effectiveness of FonF, the individualized posttests were analyzed. A group-independence Chi-square test was run to see if the effectiveness of incidental FonF varied according to the type of student-teacher participation structure.

Table 2.*Chi-square results comparing the correct test scores on individualized posttests across participation structures*

| | Groups | Pearson Chi-Square | | Continuity Correction | | Likelihood Ratio | | Phi |
|----------------|-------------------------|--------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|------------------|-----------------|-------|
| | | Val. | Sig. (2-tailed) | Val. | Sig. (2-tailed) | Val. | Sig. (2-tailed) | |
| Correct answer | Individual/small-group | 25.29 | .000 | 24.67 | .000 | 25.28 | .000 | -.153 |
| | Individual/whole class | .159 | .690 | .115 | .735 | .159 | .690 | .012 |
| | Small-group/whole class | 35.28 | .000 | 34.61 | .000 | 35.52 | .000 | .165 |

The results were statistically significant between the individual and small-group interaction regarding the number of the correct answers brought by FFEs ($X^2= 24.67$, $df= 1$, $p= .000$), with an effect size of $\phi= -.153$, which is a rather small effect size. The results were also statistically significant between the small-group and whole-class interactions regarding the number of the correct answers brought by FFEs ($X^2= 34.61$, $df= 1$, $p= .000$), with an effect size of $\phi= .165$, which is a rather small effect size. The results, however, were not statistically significant between the individual and whole-class interactions regarding the number of the correct answers brought by FFEs ($X^2= .115$, $df= 1$, $p= .735$), with an effect size of $\phi= .012$, which is a very small effect size

5. Discussion

The first research question dealt with the frequency of types of incidental FFEs in Iranian EFL pre-intermediate classes. The results of the study confirmed that incidental FonF took place quite frequently in all the three participation structure. The second research question dealt with the relationship between the frequency of types of incidental FFEs and participation structure in using dictogloss tasks. The results showed that the majority of incidental FFEs occurred in individual interactions. The final research question dealt with the relationship between participation structures and the effectiveness of incidental FonF dealing with dictogloss tasks. The target feature was regular and irregular past tense forms. *The findings indicated that* incidental FonF helps students develop their grammatical accuracy.

6. Conclusion

The study showed that incidental FonF and student–teacher participation structures had a significant effect on students' use of regular and irregular past tense forms during the performance of dictogloss tasks. The results

demonstrated that the majority of FFEs took place in individual interactions and the proportions of different types of incidental FonF were not equal across student-teacher participation structures. Moreover, the findings indicated that the effectiveness of incidental FonF would vary across classroom participation structures in terms of students' use of regular and irregular past tense during dictogloss tasks. Although the majority of FFEs took place in individual interactions, students responded correctly to the higher rate of individualized posttest items that occurred in small-group interaction. In sum, a relationship was found between incidental FonF and different types of student-teacher participation structures in using dictogloss tasks in Iranian pre-intermediate EFL classes.



دوماهنامه بین‌المللی

۱۳، ش ۶ (پیاپی ۷۲)، بهمن و اسفند ۱۴۰۱، صص ۱۶۷ - ۲۰۰

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.65.7>

نقش ساختار مشارکت کلاسی در اثربخشی رویکرد توجه به

فرم غیرمستقیم

کریم شعبانی^{۱*}، نگار واحدی^۲

۱. دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه علامه محدث نوری، نور، ایران.

۲. کارشناس ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه علامه محدث نوری، نور، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۰۳

چکیده

یکی از موضوعات قابل توجه در زمینه آموزش زبان دوم، نقش ساختار مشارکت کلاسی در شکلگیری توجه به فرم غیرمستقیم در آموزش نکات گرامری است (Lehrer & Palincsar, 2004; Nassaji, 2010 & 2013). هدف مطالعه حاضر بررسی میزان کاربرد توجه به فرم غیرمستقیم در ساختارهای مشارکت کلاسی معلم - دانش آموز و اثربخشی آن در فراگیری زمان گذشته افعال باقاعده و بیقاعده از طریق فعالیت املاء - انشاء بود. بدین منظور، پس از برگزاری آزمون تعیین سطح برای یک گروه هفتاد نفری از شرکت‌کنندگان، ۳۲ نفر از زبان‌آموزهای سطح پیش‌متوسط انتخاب شدند و سپس به‌طور تصادفی در سه ساختار مشارکتی (ده نفر در گروه انفرادی، دوازده نفر در گروه‌های کوچک و ده نفر در گروه کلاسی) قرار گرفتند. آموزش توجه به فرم غیرمستقیم در ده جلسه و به مدت دو ماه و نیم به طول انجامید. تعاملات بین معلمان و دانش‌آموزان در هر سه گروه به‌صورت صوتی ضبط، بازنویسی و کدگذاری شدند. بخش‌های زبانی به‌عنوان واحد تجزیه و تحلیل فراوانی توجه به فرم غیرمستقیم قرار گرفت. نتایج حاکی از آن بود که اکثر بخش‌های زبانی در تعاملات انفرادی رخ دادند و عمدتاً از نوع واکنشی بودند. نتایج آزمون تحلیل کی دو (توان دوم کا) نشان داد که ارتباط معناداری بین نوع ساختار مشارکت کلاسی و استفاده از رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم وجود دارد. همچنین مشخص شد باوجودی که بخش‌های زبانی اکثر در ساختار تعاملات انفرادی رخ دادند، اما اثربخشی آنها بیشتر در ساختار گروه‌های کوچک صورت گرفت.

واژه‌های کلیدی: فعالیت املاء - انشاء، توجه به فرم، غیرمستقیم، ساختار مشارکت کلاسی.

E-mail: k.shabani@mohaddes.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

۱. مقدمه

با نگاهی به پیشینه آموزش زبان دوم می‌توان دریافت عمدتاً سه گزینه مهم برای تدریس گرامر زبان وجود دارد که عبارت‌اند از: توجه به صورت‌های زبان، معنا و فرم. رویکرد توجه به صورت‌های زبان یک روش منسوخ و معلم‌محور است که در آن آموزگار توجه دانش‌آموزان را به ویژگی‌های ساختاری جلب می‌کند. رویکرد توجه به معنا به اجزای زبانی توجهی نداشته و تنها معنا را در نظر می‌گیرد. در رویکرد توجه به فرم، توجه زبان‌آموزها صراحتاً به ویژگی‌های ساختاری معطوف شده و به‌طور غیرمستقیم و ناآگاهانه در فعالیت‌هایی مشارکت می‌کنند که هدف اصلی آن‌ها برقراری ارتباط است.

عوامل متعددی بر شکلگیری و میزان اثربخشی رویکرد توجه به فرم تأثیر می‌گذارد که از جمله مهم‌ترین آن‌ها میتوان به نوع رویکرد توجه به فرم، ماهیت نکته گرامری، نوع فعالیت زبانی، سطح زبانی زبان‌آموز و عوامل فردی اشاره کرد. یک عامل مهم دیگر در این راستا، نوع موقعیت اجتماعی و آموزشی است که در آن توجه به فرم اتفاق می‌افتد. در واقع، دانش‌آموزانی که در تعامل با معلم، یک ساختار مشارکتی خاص را تشکیل می‌دهند می‌توانند بر میزان اثربخشی آموزش تأثیر بگذارند. مطالعات انجام شده در این زمینه مؤید این نکته است که اثربخشی توجه به فرم در محیط‌های آموزشی غیرانگلیسی‌زبان (EFL) نسبت به محیط‌های انگلیسی‌زبان (ESL)^۲ به دلیل شفاف‌سازی نکات گرامری به مراتب بیشتر است. اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که عامل موقیت اجتماعی - آموزشی در این مطالعات اغلب در سطح کلان مورد بررسی قرار گرفته است؛ این در حالی است که موقعیت کلاس یک محیط اجتماعی چندوجهی بوده و نیاز به بررسی بیشتر در سطح خرد دارد. علی‌رغم تحقیقات قابلیت‌وجهی که در زمینه رویکرد توجه به فرم در آموزش زبان انگلیسی در ایران صورت گرفته، هنوز پژوهشی در مورد میزان اثربخشی آموزش توجه به فرم در فعالیت املاء - انشا^۳ در ارتباط با ساختار مشارکتی معلم - دانش‌آموز (به‌صورت جمعی، گروه کوچک یا انفرادی) گزارش نشده است.

با عنایت به توضیحات فوق، این تحقیق تلاش کرده است به سه هدف اصلی دست یابد: (۱) بررسی میزان استفاده از رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم^۴ و زیرمجموعه‌های آن (واکنشی^۵ و

پیشگیرانه) در ساختارهای مشارکت کلاسی^۶ ناهمسان؛ (۲) بررسی ارتباط معنادار بین نوع ساختار مشارکت کلاسی و استفاده از رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم؛ (۳) بررسی میزان اثربخشی رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم در ساختارهای مشارکت کلاسی ناهمسان. برای نیل به این اهداف، دانش‌آموزان در سه گروه (کلاسی، گروه کوچک و انفرادی) قرار گرفته و در ده جلسه کلاسی به مدت دو ماه و نیم آموزش دیدند. فعالیت کلاسی از نوع تکلیف املاء - انشا بود. در هر جلسه، دانش‌آموزان به متن کوتاهی گوش می‌کردند که مدرس با سرعت معمولی و دو بار برایشان می‌خواند. بار نخست آن‌ها فقط به متن خوانده‌شده گوش می‌کردند و اجازه نداشتند چیزی یادداشت کنند؛ بار دوم، دانش‌آموزان می‌توانستند برخی از کلمات کلیدی را که در بازنویسی متن به آن‌ها بسیار کمک می‌کرد یادداشت کنند. زبان‌آموزها باید خلاصه‌ای از آنچه می‌شنیدند و همچنین واژگان مهم را با تمرکز بر معنا یادداشت می‌کردند. در انجام تکالیف، معلم و دانش‌آموزان در هر گروه با هم تعامل می‌کردند. در پایان، بخش‌های زبانی^۷ سه گروه با هم مقایسه شدند.

در راستای اهداف این مطالعه، سؤالات زیر مطرح شد:

۱. آموزش توجه به فرم غیرمستقیم تا چه اندازه در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح پیش‌متوسط اتفاق می‌افتد؟
۲. آیا بین نوع ساختار مشارکت کلاسی و فراوانی توجه به فرم غیرمستقیم در حین انجام فعالیت املاء - انشاء در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح پیش‌متوسط در ایران رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین نوع ساختار مشارکت کلاسی و میزان اثربخشی توجه به فرم غیرمستقیم در حین انجام فعالیت املاء - انشاء در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح پیش‌متوسط در ایران رابطه معناداری وجود دارد؟

۲. چارچوب نظری

به دنبال کاستی‌های ناشی از آموزش ساختارمحور در آموزش گرامر زبان و همچنین فرضیه

درونداد کراشین^۱ که داده^۱ + 1 i را به عنوان تنها پیش شرط لازم برای کسب مهارت زبان دوم به طور ناخودآگاه و خودبه خودی می داند، روش توجه به فرم، به عنوان رویکردی مبتنی بر فرم در کمک به زبان آموزها برای توجه به ویژگی های گرامری در انجام تکالیف ارتباطی در اولویت قرار گرفت (Esmaili & Sadeghi, 2020; Ellis, 2003). لانگ بر این باور بود که رویکرد توجه به فرم به هر دو اصل رویکرد ارتباطی و معنامحور یعنی اصالت و تبادل معنا و همچنین استقلال زبان آموز و رویکرد غیرارتباطی و یا به عبارتی، اولویت در آموزش ضمنی^۲ و تصریحی^۳ ساختارهای مشکل ساز زبان دوم پای بند است. رویکرد توجه به فرم به لحاظ نظری در فرضیه^۴ تعامل لانگ (1991, 1998) «ریشه دارد و هدف آن تحقق اصل «توجه» است، یعنی «به کارگیری فرم های زبانی در داده های ورودی به منظور ثبت آن ها در حافظه» (Schmidt, 2001). به عبارت دیگر، انتقال معنا می تواند به توجه منجر شود؛ بدین معنی که اگر به داده های ورودی توجه شود، ذهن آن ها را دریافت می کند و دانش آموزان از طریق چنین تعاملی به اختلاف بین داده های دریافتی و برونداد خود پی می برند (سعیدآختر و همکاران، ۱۳۹۸). رویکرد توجه به فرم به دو شکل برنامه ریزی شده یا غیرمستقیم اجرا می شود که به طور خلاصه در ذیل به آن ها می پردازیم.

۱-۲. رویکرد توجه به فرم برنامه ریزی شده^{۱۲} و غیرمستقیم

به گفته الیس (2003)، رویکرد توجه به فرم برنامه ریزی شده از طریق به کارگیری تکالیف متمرکز به منظور ایجاد انگیزه در دانش آموزان جهت کسب مهارت گفتاری یا ادراکی در فراگیری ساختارهای زبانی انجام می شود. وی معتقد است، برخلاف رویکرد توجه به فرم برنامه ریزی شده، آموزش توجه به فرم غیرمستقیم با استفاده از تکالیف نامتمرکز تلاش می کند دانش آموزان را به انتخاب یکی از ساختارهای زبانی ترغیب کند یا اینکه بدون هیچ ذهنیت از پیش تعیین شده ای به یک ساختار زبانی خاصی بپردازد. بنابراین، چنین آموزشی در فعالیت های آموزشی معنامحور و در مواجهه با ساختارهای زبانی صورت می گیرد (Ellis et al., 2002). در رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم، به جای توجه به شکل متمرکز، ساختار به صورت کلی مورد توجه قرار می گیرد به عبارتی، توجه دانش آموزان به طور ناآگاهانه به

ساختارها و اشکال زبانی مختلف جلب می‌شود. رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم را به دو شکل واکنشی و پیش‌گیرانه اجرا می‌شود. (Ellis et al., 2001).

۲-۲. رویکرد توجه به فرم واکنشی و پیش‌گیرانه^{۱۳}

رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم به دو صورت واکنشی یا پیش‌گیرانه اجرا می‌شود. الیس و همکارانش (2001) بر این باورند که توجه به فرم واکنشی زمانی رخ می‌دهد که جمله‌ای حاوی یک اشتباه واقعی یا احتمالی توسط دانش‌آموز بیان می‌شود و پس از آن معلم یا دانش‌آموزان دیگر به آن واکنش نشان می‌دهند و سعی می‌کنند آن خطا را اصلاح کنند. اما رویکرد توجه به فرم پیش‌گیرانه به هر گونه تلاش از طرف دانش‌آموز یا معلم گفته می‌شود که از طریق آن یک ساختار زبانی موضوع مکالمه قرار می‌گیرد حتی اگر خطایی در استفاده از آن ساختار زبانی رخ نداده باشد. در روش پیش‌گیرانه، معلم سعی می‌کند در مورد یک نکته گرامری به دانش‌آموزان پیش‌آگاهی دهد چون احتمال می‌دهد دانش‌آموزان از توجه به آن غفلت کنند و دچار خطا شوند؛ بنابراین از روی حس مسئولیت‌پذیری تصمیم می‌گیرد در جریان یک فعالیت ارتباطی مداخله و توجه دانش‌آموزان را به نکته گرامری مربوطه معطوف کند (Nassaji & Fotos, 2007). رویکرد توجه به فرم پیش‌گیرانه ممکن است به صورت معلم‌محور یا دانش‌آموز‌محور اجرا شود.

۲-۳. رویکرد توجه به فرم پیش‌گیرانه معلم‌محور^{۱۴} و دانش‌آموز‌محور^{۱۵}

به گفته الیس و همکارانش، در رویکرد توجه به فرم پیش‌گیرانه دانش‌آموز‌محور، سؤالی از طرف دانش‌آموز در مورد یک ساختار زبانی مطرح می‌شود، اما در رویکرد توجه به فرم معلم‌محور، سؤالی از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود یا معلم توجه دانش‌آموزان را به نوعی ساختار زبانی که ممکن است برای زبان‌آموزها دشوار باشد جلب می‌کند. آموزش توجه به فرم پیش‌گیرانه معلم‌محور می‌تواند در قالب پرسش و پاسخ یا عبارت پیشنهادی ارائه شود. در مورد اول، معلم به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا دانش‌آموزان معنی آیتم‌های واژگانی را می‌دانند. در

مورد دوم، عبارت پیشنهادی معلم به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به ساختارهای زبانی مشکل‌ساز توجه کنند. رویکرد توجه به فرم پیشگیرانه دانش‌آموز محور نسبت به رویکرد توجه به فرم پیشگیرانه معلم محور اثرگذارتر است. یکی از مزایای رویکرد توجه به فرم پیشگیرانه دانش‌آموز محور این است که از ایجاد خلأهای زبانی در حال رشد پیشگیری می‌کند.

۳. پیشینه پژوهش

در حال حاضر، محققان حوزه آموزش زبان دوم در مورد نقش سازنده رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم و انواع مختلف آن اتفاق نظر دارند. برای مثال، آلکون (2007) میزان اثربخشی رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم را بر روی واژه‌آموزی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داد. نتایج این تحقیق نشان داد که اثربخشی رویکرد توجه به فرم پیشگیرانه معلمان باعث افزایش توجه دانش‌آموزان و به‌کارگیری واژگان آموزش داده می‌شود. یافته‌ها همچنین حاکی از آن بود که گرچه رویکرد توجه به فرم واکنشی معلمان باعث بهبود توجه دانش‌آموزان نمی‌شود، اما یادگیری واژگان را برای آن‌ها تسهیل می‌کند.

چو (2008) نیز میزان اثربخشی رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم را از طریق گفت‌وگوی آنلاین مبتنی بر متن مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق او مؤید آن بود که رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم نسبت به روش تعاملی معنا محور مؤثرتر بود. پورایران و میوکیوندان (2012) به بررسی رابطه بین کاربرد رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم توسط معلم و تجارب آموزشی آنان پرداختند. آن‌ها دریافتند که معلمان با سابقه بیشتر از معلمان تازه‌کار از این رویکرد استفاده می‌کنند. طالبی و غلامی (2012) نیز تأثیر رویکردهای توجه به فرم واکنشی و دانشجو محور را بر میزان جذب دانشجویان مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌ها نشان داد که میزان جذب دانشجویان در بخش‌های توجه به فرم دانشجو محور در توجه واکنشی به فرم موفق‌آمیز بود.

عباسیان و محمدی (2013) به بررسی تأثیر رویکرد آموزش از طریق فعالیت املاء - انشاء بر عملکرد نگارشی زبان‌آموزها بر حسب محتوا، ترکیب بندی، واژگان، کاربرد زبان و تکنیک پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد که رویکرد آموزش از طریق فعالیت املاء - انشا به بهبود

نوشتار زبان‌آموزها منجر شد. علاوه‌براین، آموزش از طریق فعالیت املاء - انشا باعث بهبود جمله‌بندی و ترکیب‌بندی نوشتاری دانش‌آموزان شد.

در مطالعه دیگری، اسدی و غلامی (۲۰۱۴) به بررسی فراوانی رویکرد توجه به فرم واکنشی و پیشگیرانه در کلاس بحث و گفت‌وگو، پرداختند. یافته‌ها حاکی از آن بود که در کلاس بحث و گفت‌وگو، فراوانی بخش‌های توجه به فرم واکنشی نسبت به بخش‌های توجه به فرم پیشگیرانه بیشتر بود. باسترچی و مایو (۲۰۱۴) نیز رویکرد توجه به فرم را در دو موقعیت آموزشی محتوا و زبان‌محور (CLIL) و EFL در یادگیری S- سوم شخص مفرد با هم مقایسه کردند. آن‌ها در یک فعالیت املاء - انشا از دانش‌آموزان شرکت‌کننده خواستند متنی را به‌صورت انفرادی یا دسته‌جمعی بازسازی کنند. یافته‌های آن‌ها حاکی از آن بود که عملکرد دانش‌آموزان در موقعیت CLIL و در تیم‌های دو نفره بهتر از کسانی بود که به‌صورت انفرادی و در موقعیت EFL آموزش دیدند.

مطالعات متعددی نیز گزارش کرده‌اند که در کلاس‌های تخصصی تأثیر ساختارهای مشارکتی در قالب تعاملات دونفره یا گروهی نسبت به ساختارهای کلاسی معلم‌محور بیشتر است، چراکه در این ساختارها فرصت‌های بیشتری برای هم‌کنشی، تعامل و تولید زبان به‌وجود می‌آید (Tabak & Baumgartner, 2004).

نساجی (۲۰۱۳) با تأکید بر ارتباط بین جنبه‌های اجتماعی محیط کلاس و تعامل معلم و دانش‌آموز، در جست‌وجوی درک این موضوع برآمد که آیا گروه‌بندی دانش‌آموزان در زیرگروه‌های مختلف و ناهمسان می‌تواند تفاوتی در چگونگی یادگیری آنان برپایه آموزش توجه به فرم غیرمستقیم داشته باشد. شرکت‌کنندگان این مطالعه دانشجویانی از چین، ژاپن، کره، پرتغال، اسپانیا، روسیه، تایوان، تایلند، عربستان و ترکیه بودند که در یک دوره فشرده آموزش زبان در دانشگاهی در کانادا شرکت کرده بودند. وی دریافت میزان فراوانی و اثربخشی رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم به نوع ساختار مشارکت دانش‌آموزان در کلاس بستگی دارد. نتایج این مطالعه نشان داد که رویکرد توجه به فرم پیشگیرانه در تمامی سطوح مهارتی برای دانش‌آموزان مفیدتر بود و رویکرد توجه به فرم واکنشی تنها در کلاس‌های سطح پیشرفته اثربخشی بیشتری داشت.

مطالعه ظهرابی و طهماسبی (2020) در یک موقعیت EFL حاکی از آن بود که رویکرد توجه به فرم در فعالیت املاء - انشاء تأثیر بیشتری بر سطح واژگان نسبت به دانش گرامری زبان آموزها دارد. در موقعیت EFL دیگری، دوبختی و خرمی (2020a & 2020b) تأثیر آموزش توجه به فرم را بر یادگیری ساختار مجهول زبان آموزها تأیید کردند. با وجود مطالعات فراوانی که در زمینه توجه به فرم در موقعیت EFL در ایران انجام شده است، میزان استفاده از بخش‌های زبانی توجه به فرم در ارتباط با نوع ساختارهای مشارکتی و میزان اثربخشی آن گزارش نشده است. تحقیق پیش‌رو با الهام از مدل پیشنهادی نساجی بر آن است که میزان فراوانی بخش‌های زبانی توجه به فرم، ارتباط آن‌ها با ساختارهای مشارکتی ناهمسان و میزان اثربخشی آن‌ها را در موقعیت EFL ایران حین انجام فعالیت املاء- انشا و یادگیری زمان گذشته افعال باقاعده و بی‌قاعده مورد بررسی قرار دهد.

۴. روش پژوهش

۴-۱. طرح پژوهش

الیس و همکارانش (2001) بر این باورند که با توجه به ماهیت غیرقابل پیش‌بینی رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم، آزمودن اثربخشی رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم از طریق روش تجربی توصیه نمی‌شود. نساجی (2015) معتقد است طرح‌های کیفی و توصیفی که هدفشان مشاهده عملکرد یک پدیده بدون مداخله در محیط است در حوزه مطالعه آموزش زبان بسیار مناسب‌ترند، چون اصولاً در این حوزه ایجاد یک فضای پژوهشی مصنوعی با متغیرهای کاملاً کنترل‌شده امکان‌پذیر نیست و حتی در صورت انجام یک مطالعه تجربی نتایج آن را نمی‌توان به راحتی به دیگر موقعیت‌ها تعمیم داد. از این‌رو، مطالعه حاضر با دو تحقیق اخیر نساجی (2010, 2013) که از یک طرح توصیفی تبعیت می‌کنند یک‌سوست، اما به‌طور خاص به بررسی فعالیت املاء - انشاء توسط زبان آموزها در سطح زبانی پیش‌متوسط می‌پردازد.

۴-۲. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان تحقیق حاضر از یک مؤسسه زبان انگلیسی در استان گیلان شهر رشت انتخاب

شدند و همه آنها خانم و در رده سنی بین ۱۵ تا ۲۰ سال بودند. در ابتدای تحقیق، شرکت‌کنندگان اصلی تحقیق شامل هفتاد نفر بودند که از این تعداد ۳۲ نفر براساس نتایج آزمون تعیین سطح آکسفورد انتخاب و سایر افراد حذف شدند. زبان‌آموزها حاضر به‌طور تصادفی در سه گروه قرار گرفتند: ده نفر در گروه با رویکرد تعامل کلاسی (جمعی)، دوازده نفر در گروه تعاملات گروهی کوچک و ده نفر هم در گروه تعاملات انفرادی. درضمن، هیچ یک از شرکت‌کنندگان در طول تحقیق غایب نبودند.

همان‌طور که پیش‌تر به آن اشاره شد، به‌منظور مشارکت زبان‌آموزها در این تحقیق، از آنها آزمون تعیین سطح به‌عمل آمد. این آزمون شامل شصت سؤال چند گزینه‌ای پیرامون گرامر زبان، درک متن و واژگان است. براساس دستورالعمل‌های عنوان‌شده در آزمون، می‌توان دانش‌آموزان را با توجه به امتیاز به‌دست‌آمده در شش سطح مبتدی (۱-۱۷)، مقدماتی (۱۸-۲۷)، پیش‌متوسط (۲۸-۳۶)، پس‌متوسط (۳۷-۴۷)، پیشرفته (۴۸-۵۵) و بسیار پیشرفته (۵۶-۶۰) طبقه‌بندی کرد. مدت زمان برگزاری آزمون ۳۰ دقیقه بود. در پایان، دانش‌آموزانی که نمره‌شان بین ۲۸ تا ۳۶ (۳۲ نفر) قرار گرفت به‌عنوان زبان‌آموزها در سطح پیش‌متوسط شناسایی و به‌طور تصادفی به سه گروه تقسیم شدند. شاخص اطمینان آزمون تعیین سطح با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ قابل‌قبول بود (۰/۸۲). این آزمون مهارت‌های گرامر زبان، درک مطلب و واژگان را موردسنجش قرار می‌دهد و روایی آن توسط نویسنده و دو نفر از همکاران موردتأیید قرار گرفت.

۳-۴. روش اجرای طرح

به‌منظور دستیابی به اهداف تحقیق، از شرکت‌کنندگان آزمون مهارت به‌عمل آمد. هدف از این آزمون، گروه‌بندی دانش‌آموزان براساس سطح زبانی یکسان در سه کلاس با حداقل ۱۰-۱۲ نفر بود. با الهام از تحقیقات پیشین (Nassaji, 2013; Phillips, 1972)، این گونه فرض شد که نوع ساختار مشارکت کلاسی باعث ایجاد موقعیت‌های اجتماعی خاصی می‌شود که ممکن است بر روی فرایند تعاملات کلاسی، ارتباط دوجانبه و همچنین میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد.

تحقیق حاضر در ده جلسه کلاسی و طی دو ماه و نیم انجام شد. هر سه کلاس یک بار در

هفته و به صورت جلسات ۳۰-۳۵ دقیقه‌ای برگزار شدند. فعالیت کلاسی از نوع تکلیف املاء - انشاء بود. املاء - انشاء یک فعالیت معنامحور است که از طریق آن زبان‌آموزها پس از گوش‌دادن به یک متن، کلمات کلیدی آن را یادداشت و سپس با مشارکت یکدیگر آن را بازسازی و بازگو می‌کنند. فعالیت املاء - انشاء توسط روت ویجنری^{۱۷} در سال ۱۹۹۰ به‌عنوان یک روش جایگزین برای آموزش گرامر معرفی شد. زبان‌آموزها برای انجام این فعالیت با استفاده از مهارت‌های چهارگانه (شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتاری) و دانش گرامری و واژگانی، توأمان به ساختار زبانی و معنا می‌پردازند. اجرای فعالیت املاء - انشاء در چهار مرحله انجام می‌شود که عبارت‌اند از: (۱) آماده‌سازی؛ (۲) املاء؛ (۳) بازسازی و (۴) تحلیل و اصلاح (Wajnryb, 1990).

در مجموع، ده متن برای آموزش از طریق فعالیت املاء - انشاء برای جلسات در نظر گرفته شد. این تکالیف از اینترنت گرفته شده بودند و موضوع متن‌ها عمومی مربوط به امور روزمره و عاری از اصطلاحات تخصصی بود. براساس توضیحات ویجنری (1990)، در هر جلسه، دانش‌آموزان به متن کوتاهی گوش می‌کردند که مدرس با سرعت معمولی و دو بار برایشان می‌خواند. بار نخست آن‌ها فقط به متن خوانده‌شده گوش می‌کردند و اجازه نداشتند چیزی یادداشت کنند؛ بار دوم، دانش‌آموزان می‌توانستند برخی از کلمات کلیدی را که در بازنویسی متن به آن‌ها بسیار کمک می‌کرد یادداشت کنند. دانش‌آموزان و معلمان از هدف تحقیق و همچنین نوع تمرکز زبانی تکالیف مطلع نشدند تا از هرگونه عملکرد غیرطبیعی و تصنعی جلوگیری شود. زبان‌آموزها ۲۰ دقیقه برای نوشتن متن فرصت داشتند و باید خلاصه‌ای از آنچه می‌شنیدند و همچنین واژگان مهم را با تمرکز بر معنا یادداشت می‌کردند. به‌علاوه، آن‌ها می‌بایست به محتوا و گرامر زبان متن نگاهی می‌انداختند و در صورت نیاز از کلماتی غیر از کلمات متن اصلی نیز استفاده می‌کردند. برخی از رایج‌ترین اشکال گذشته افعال باقاعده و بی‌قاعده در فعالیت املاء - انشاء گنجانده شدند. از آنجا که دانش‌آموزان قبلاً در مؤسسات، زبان انگلیسی را آموخته بودند با اشکال گذشته افعال باقاعده و بی‌قاعده آشنا بودند. از دلایل انتخاب زمان گذشته در این مطالعه این بود که معمولاً یادگیری زمان گذشته توسط زبان‌آموزها به راحتی و تنها با مراجعه به کتاب گرامر انجام نمی‌شود و به توضیحات معلم نیاز دارد؛ از این

رو، ساختار گرامری مناسبی برای به‌کارگیری توجه به فرم تلقی می‌شود (سعید اختر و همکاران، ۱۴۰۰).

ریچاردز^{۱۸} و همکاران (1992) بر این باورند که خوانایی یک متن نشان‌دهنده «میزان سهولت خواندن و فهمیدن نوشته‌هاست. این موضوع به عوامل متعددی بستگی دارد که عبارت‌اند از میانگین طول جملات، تعداد کلمات جدید متن و پیچیدگی گرامری استفاده‌شده در متن». در همین راستا، نابئی (1996)^{۱۹} توصیه می‌کند که «طول متن باید تقریباً بین ۱۰۰-۱۵۰ کلمه باشد». بر این اساس، متونی با ۱۱۰-۱۵۰ کلمه برای مطالعه حاضر انتخاب شدند. برای اطمینان از قابل‌فهم بودن متون انتخابی، نویسنده از آزمون قابلیت درک فلیش - کینکید^{۲۰} استفاده کرد که از نوع مقیاس رتبه‌بندی (یعنی ۱۰۰-۰) است. کسب نمره پایین یا بالا از آزمون، میزان سهولت و سختی خواندن فلیش به‌ترتیب نشان‌دهنده دشوار یا آسان بودن بیش از حد این آزمون است. نتایج شمارش کلمات و نمرات آزمون قابلیت درک فلیش - کینکید در جدول ۱ در بخش زیر آمده است.

جدول ۱: شمارش کلمات و نمرات آزمون قابلیت درک فلیش - کینکید در متون تکالیف املاء - انشاء

Table 1: Word count and scores of the Flesch-Kincaid readability test scores for the dictogloss texts

| امتیاز | تعداد واژگان | متن |
|--------|--------------|----------------------|
| ۸۹/۶۶ | ۱۴۵ | تکلیف املاء-انشاء ۱ |
| ۸۳/۷۳ | ۱۳۶ | تکلیف املاء-انشاء ۲ |
| ۸۵/۳۵ | ۱۱۸ | تکلیف املاء-انشاء ۳ |
| ۹۲/۴۸ | ۱۴۸ | تکلیف املاء-انشاء ۴ |
| ۸۶/۳۱ | ۱۱۵ | تکلیف املاء-انشاء ۵ |
| ۷۷/۱۲ | ۱۵۰ | تکلیف املاء-انشاء ۶ |
| ۹۱/۹۶ | ۱۵۰ | تکلیف املاء-انشاء ۷ |
| ۷۴/۳۱ | ۱۱۱ | تکلیف املاء-انشاء ۸ |
| ۸۲/۱۰ | ۱۴۴ | تکلیف املاء-انشاء ۹ |
| ۹۴/۵۱ | ۱۳۷ | تکلیف املاء-انشاء ۱۰ |

بخش زبانی به‌عنوان واحد تحلیل رویکرد توجه به فرم مورد استفاده قرار گرفت. به گفته‌ی ایس و همکاران، بخش زبانی توجه به فرم به «گفتاری اطلاق می‌گردد که از لحظه‌ی توجه کردن به یک ساختار زبانی شروع و تا قطع این توجه به دلیل پرداختن به موضوع دیگر یا گاهی اوقات توجه به ساخت زبانی دیگر پایان می‌یابد».

سطح دشواری هر متن و طول آن نیز توسط نویسنده مورد توجه قرار گرفت. در کلاس تعاملات انفرادی، معلم در کلاس قدم می‌زد و عملکرد دانش‌آموزان را کنترل می‌کرد. در کلاس تعاملات گروه‌های کوچک، زمانی که دانش‌آموزان با هم کار می‌کردند، معلم در کلاس قدم می‌زد و تعاملات گروهی آنان را مشاهده می‌کرد. در گروه با رویکرد گروهی بزرگ، معلم با یک دانش‌آموز داوطلب، ایده‌های دانش‌آموزان را برای مشاهده‌ی کل کلاس روی تخته می‌نوشت. زبان‌آموزها در حال نوشتن می‌توانستند سؤال بپرسند و معلم اغلب از آن‌ها سؤال می‌پرسید یا اشتباهشان را اصلاح می‌کرد. این تحقیق از طریق مشاهده‌ی دقیق کلاس درس انجام شد. همه‌ی تعاملات معلم و دانش‌آموز (یعنی تعاملات هر سه گروه: کلاسی، گروه کوچک و انفرادی) با یک دستگاه ضبط ثبت شد. در نهایت، تعاملات صوتی ثبت‌شده مربوط به تعامل بین معلم و دانش‌آموزان در هر سه کلاس به‌دقت بازنویسی شد. در مجموع، ده ساعت تعامل آن‌ها توسط پژوهشگر رونویسی شد. پس از رونویسی فایل‌های صوتی، مجموع بخش‌های زبانی توجه به فرم شناسایی و کدگذاری شدند. چنانچه معلم به‌طور انفرادی فقط با یک دانش‌آموز، با چند دانش‌آموز یا با کل کلاس در تعامل بود، بخش‌های زبانی توجه به فرم به‌ترتیب انفرادی، گروه کوچک یا کلاسی رمزگذاری می‌شدند. برای مثال، در تعامل انفرادی، اگر در طول مکالمه بین معلم و دانش‌آموز، زبان‌آموز در گفتارش مرتکب اشتباهی می‌شد و معلم اشتباهش را اصلاح می‌کرد آن بخش به‌عنوان بخش زبانی توجه به فرم واکنشی انفرادی کدگذاری می‌شد. همچنین، اگر در حین گفت‌وگوی بین معلم و زبان‌آموز، معلم در مورد یک ویژگی زبانی نکته‌ای را عنوان می‌کرد، یا از دانش‌آموزان در مورد آن ساختار زبانی سؤال می‌کرد یا خود دانش‌آموز در این خصوص سؤال می‌کرد، آن قسمت به‌ترتیب به‌عنوان بخش زبانی توجه به فرم انفرادی معلم‌محور یا بخش زبانی توجه به فرم انفرادی دانش‌آموز‌محور در نظر گرفته می‌شد. همین امر برای تعاملات گروهی کوچک و کلاسی نیز صدق می‌کرد. یک هفته پس از مشاهده‌ی هر کلاس، یک پس‌آزمون انفرادی در مورد استفاده‌ی صحیح زمان گذشته‌ی افعال باقاعده و بی‌قاعده برای هر دانش‌آموز اجرا شد. پس‌آزمون انفرادی در قالب آزمون سؤال و جواب انجام شد. سؤالات این

آزمون براساس هر بخش زبانی توجه به فرم تهیه شد. درمورد بخش زبانی توجه به فرم واکنشی دانش‌آموزمحور، آزمون‌های پرسش و پاسخ برای زبان‌آموزهایی که یک اشتباه واقعی انجام داده، بخش زبانی توجه به فرم را آغاز کرده و یا درخواست کمک کرده بودند انجام شد. از دانش‌آموزان خواسته شد تا از کلمه یا عبارت‌های داخل پرانتز استفاده کنند و بدین منظور به دانش‌آموزان ۱۵ دقیقه فرصت داده شد. درمورد بخش‌های زبانی توجه به فرم معلم‌محور، آزمون‌های پرسش و پاسخ از کسانی گرفته شد که جواب صحیح را نمی‌دانستند یا از پاسخ خود مطمئن نبودند (به پیوست ۱ مراجعه شود).

پاسخ دانش‌آموزان به سؤالات پس‌آزمون انفرادی به صورت درست یا نادرست ارزیابی شد. در صورت پاسخ کاملاً درست دانش‌آموزان، امتیاز درست به آن پاسخ تعلق می‌گرفت و چنانچه دانش‌آموزان پاسخ نادرستی به سؤال می‌دادند، پاسخی نمی‌دادند یا اشتباه یکسانی را تکرار می‌کردند، امتیاز نادرست به آن پاسخ داده می‌شد. نمره‌گذاری آزمون‌های سؤال و جواب به صورت درست یا نادرست توسط معلمان حاضر در مطالعه انجام شد. برای اطمینان از پایایی بین دو کدگذاری، ۱۰ درصد از نمونه رونوشت‌های مربوط به بخش‌های زبانی توجه به فرم آزمون‌شده به‌طور تصادفی انتخاب شدند. پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱۵ محاسبه شد که نشان‌دهنده توافق قابل قبولی بین دو کدگذاری بود. برای اطمینان از اعتبار آزمون، پیشنهاد داگلاس (2001) اتخاذ شد. بنابر نظر وی، مناسب بودن سؤالات آزمون عمدتاً بهترین ملاک قضاوت درمورد روایی سازه یک آزمون است، به‌ویژه به این دلیل که اعتبار آزمون معمولاً جزئی از اعتبار آن محسوب می‌شود.

۵. یافته‌های پژوهش

در این بخش نتایج حاصل از تحلیل گفت‌وگوهای کلاسی بین معلم و دانش‌آموزان با استفاده از روش‌های تحلیل توصیفی و استنباطی ارائه شده‌اند. برای پاسخ به نخستین سؤال تحقیق، تعداد کل بخش‌های زبانی توجه به فرم شناسایی و کدگذاری شدند. فراوانی و درصد بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی و پیشگیرانه و دو نوع بخش زبانی توجه به فرم پیشگیرانه (برای مثال، بخش توجه به فرم معلم‌محور یا دانش‌آموزمحور)

در هر سه کلاس گزارش شد. برای سؤال دوم، از روش تحلیل کی دو برای یافتن رابطه آماری معنادار بین انواع بخش‌های زبانی توجه به فرم و ساختار مشارکت معلم - دانش‌آموز استفاده شد. در پاسخ به سؤال سوم، از روش تحلیل کی دو برای بررسی ارتباط بین نوع ساختار مشارکتی و میزان اثربخشی آموزش توجه به فرم استفاده شد. نتایج در ادامه گزارش شده است.

۱-۵. بررسی یافته‌های مربوط به سؤال اول پژوهش

سؤال نخست تحقیق: «آموزش توجه به فرم غیرمستقیم تا چه اندازه در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح پیش‌متوسط اتفاق می‌افتد؟».

در مجموع، تعداد ۱۵۲۹ بخش زبانی توجه به فرم در طول مشاهدات شناسایی و کدگذاری شدند. در میان آن‌ها به ترتیب ۹۱۰ مورد (۵۹/۵ درصد) در تعاملات انفرادی، ۴۳۳ مورد (۲۹ درصد) در تعاملات گروه‌های کوچک و ۱۷۶ مورد (۱۱/۵ درصد) در تعاملات کلاسی رخ داده است. بنابراین، تعاملات انفرادی و تعاملات کلاسی به ترتیب دارای بیشترین و کم‌ترین تعداد بخش‌های زبانی توجه به فرم بودند. به علاوه، براساس بخش‌های زبانی توجه به فرم کدگذاری شده، در مجموع و به ترتیب ۹۲۰ مورد (۶۰/۲ درصد) واکنشی و ۶۰۹ مورد (۳۹/۸ درصد) پیشگیرانه بودند. به طور کلی، تعداد بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی بیشتر از بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه بودند.

جدول ۲: فراوانی و درصد انواع بخش‌های توجه به فرم در ساختار مشارکت کلاسی

Table 2: Frequency and percentage of types of FFEs across participation structures

| نوع مشارکت کلاسی | رویکرد توجه به فرم | | انواع بخش‌های توجه به فرم | |
|-------------------------|--------------------|-------------|---------------------------|-------------|
| | واکنشی | پیشگیرانه | معلم‌محور | پیشگیرانه |
| انفرادی (۹۱۰ نفر) | ۵۵۲ (۶۰/۷٪) | ۳۵۸ (۳۹/۳٪) | ۲۵۴ (۷۰/۹٪) | ۱۰۴ (۲۹/۱٪) |
| گروه‌های کوچک (۴۴۳ نفر) | ۲۷۸ (۶۲/۸٪) | ۱۶۵ (۳۷/۲٪) | ۱۱۹ (۷۲/۱٪) | ۴۶ (۲۷/۹٪) |
| کلاسی (جمع) (۱۵۲۹ نفر) | ۹۰ (۵۱/۱٪) | ۸۶ (۴۸/۹٪) | ۶۱ (۷۰/۹٪) | ۲۵ (۲۹/۱٪) |
| جمع کل (۱۵۲۹ نفر) | ۹۲۰ (۶۰/۲٪) | ۶۰۹ (۳۹/۸٪) | ۴۳۴ (۷۱/۳٪) | ۱۷۵ (۷/۲۸٪) |

همچنین، بررسی جداگانه هر گروه نشان داد که بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی در هر سه گروه تحت بررسی بیشتر از بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه بود. براساس نتایج جدول فوق، اکثر بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی در تعاملات انفرادی (۵۲۲ نفر و در حدود ۶۰/۷ درصد) رخ داده است و تعاملات کلاسی (جمعی) دارای کم‌ترین تعداد بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی (۹۰ نفر و در حدود ۵۱/۱ درصد) بود. در مورد بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه هم همین رویه حاکم بود (در گروه انفرادی با تعداد ۳۵۸ نفر حدوداً ۲۹/۳ درصد و در گروه کلاسی با تعداد ۸۶ نفر حدوداً ۴۸/۹ درصد). در بخش‌های زبانی توجه به فرم شناسایی‌شده در تعاملات گروه‌های کوچک، ۶۲/۸ درصد واکنشی و ۳۷/۲ درصد پیشگیرانه بودند. پس از بررسی فراوانی انواع بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه، نتایج نشان داد که بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه معلم‌محور به‌طور کلی بسیار شایع‌تر از بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه دانش‌آموز‌محور بودند (۷۱/۳ درصد معلم‌محور در مقابل ۲۸/۷ درصد دانش‌آموز‌محور).

بررسی جداگانه هر گروه نشان داد که ۷۰/۹ درصد از بخش‌های زبانی توجه به فرم رخ داده در تعاملات انفرادی، معلم‌محور بودند، درحالی‌که تنها ۲۹/۱ درصد از آن‌ها دانش‌آموز‌محور بودند. همچنین، ۷۲/۱ درصد از بخش‌های زبانی توجه به فرم شکل‌گرفته در تعاملات گروه‌های کوچک معلم‌محور و تنها ۲۷/۹ درصد از آن‌ها دانش‌آموز‌محور بودند. و در نهایت، همانند تعامل انفرادی، ۷۰/۹ درصد از بخش‌های زبانی توجه به فرم رخ‌داده در تعاملات کلاسی، معلم‌محور و تنها ۲۹/۱ درصد از آن‌ها دانش‌آموز‌محور بودند (برای اطلاع بیشتر رک: جدول ۲).

۲-۵. بررسی یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش

سؤال دوم تحقیق: «آیا بین نوع ساختار مشارکت کلاسی و فراوانی توجه به فرم غیرمستقیم در حین انجام فعالیت املاء - انشاء در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح پیش‌متوسط در ایران رابطه معناداری وجود دارد؟».

برای پاسخ به این سؤال، از آزمون کی دو مستقل از گروه استفاده شد تا مشخص شود که آیا فراوانی رویکردهای توجه به فرم غیرمستقیم در ساختارهای مشارکت کلاسی مختلف

(تعامل انفرادی، گروه‌های کوچک یا کلاسی) در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح پیش‌متوسط در تکالیف املاء - انشاء متفاوت است. نتایج مربوط به مشاهده بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی و پیشگیرانه با اندازه اثر 0.960 که تاحدودی مقدار کوچکی است، به لحاظ آماری معنادار بود ($X^2=7.31, DF = 2, p = .026$)؛ اما نتایج مربوط به زیرگروه‌های بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه، با اندازه اثر بسیار ناچیز 0.012 ، به لحاظ آماری معنادار نبود ($X^2 = .081, df = 2, p = .960$) (برای اطلاعات بیشتر ر.ک: جدول ۳).

جدول ۳: نتایج آزمون کی دو مربوط به انواع بخش‌های زبانی توجه به فرم در ساختار مشارکت کلاسی

Table 3: Chi-square results for the types of FFEs across participation structures

| وی کرامر | نسبت درست‌نمایی | | کی دو پیرسون | | مقدار | توجه به فرم |
|----------|-----------------|--------------------|--------------|--------------------|-------|-------------|
| | فی | معناداری (دو طرفه) | مقدار | معناداری (دو طرفه) | | |
| .069 | .069 | .027 | 7.21 | .026 | 7.31 | |
| .012 | .012 | .960 | .081 | .960 | .081 | پیشگیرانه |

از آنجا که نتایج کلی مربوط به فراوانی بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی و پیشگیرانه معنادار بودند و تحلیل‌های بیشتری در این خصوص صورت گرفت. برای شناسایی گروه‌های متفاوت از سایر گروه‌ها، آزمون‌های بیشتری انجام شد. نتایج به دست آمده در مورد فراوانی بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی و پیشگیرانه بین تعاملات انفرادی و تعاملات گروه‌های کوچک با اندازه اثر $\phi = -0.2020$ که نسبتاً مقدار کمی است، به لحاظ آماری معنادار نبود ($X^2 = 46, df = 1, p = .495$). همچنین، نتایج به دست آمده در مورد فراوانی بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی و پیشگیرانه مربوط به تعاملات انفرادی و کلاسی با اندازه اثر $\phi = .071$ که مقدار نسبتاً ناچیزی است، معنادار بود ($X^2 = 5.14, df = 1, p = .023$). به علاوه، نتایج مربوط به فراوانی بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی و پیشگیرانه مربوط به تعاملات صورت گرفته در گروه‌های کوچک و کلاسی با اندازه اثر $\phi = .107$ که مقدار ناچیزی است، به لحاظ آماری معنادار بود ($X^2 = 6.57, df = 1, p = .010$). (در این خصوص ر.ک: جدول ۴). بنابراین، طبق مشاهدات فوق می‌توان نتیجه گیری کرد که بین نوع ساختار مشارکت کلاسی و فراوانی توجه

به فرم غیرمستقیم در حین انجام فعالیت املاء - انشاء در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۴: نتایج آزمون کی دو مربوط به مقایسه انواع بخش‌های زبانی توجه به فرم در ساختار مشارکت کلاسی

Table 4: Chi-square results comparing the types of FFEs across participation structures

| انواع ساختار مشارکت کلاسی | آزمون کی دو پیرسون | | تصحیح پیوستگی | | نسبت درست‌نمایی | |
|---------------------------|--------------------|-------------------|---------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | مقدار | معناداری (دوطرفه) | مقدار | معناداری (دوطرفه) | مقدار | معناداری (دوطرفه) |
| انفرادی/گروه‌های کوچک | ۰.۵۵۱ | ۰.۴۵۸ | ۰.۴۶۶ | ۰.۴۹۵ | ۰.۵۵۳ | ۰.۴۵۷ |
| انفرادی/کلاسی | ۵.۵۳ | ۰.۰۱۹ | ۵.۱۴ | ۰.۰۲۳ | ۵.۴۶ | ۰.۰۱۹ |
| گروه‌های کوچک/کلاسی | ۷.۰۵ | ۰.۰۰۸ | ۶.۵۷ | ۰.۰۱۰ | ۶.۹۸ | ۰.۰۰۸ |

۳-۵. بررسی یافته‌های مربوط به سؤال سوم پژوهش

آیا بین نوع ساختار مشارکت کلاسی و میزان اثربخشی توجه به فرم غیرمستقیم در حین انجام فعالیت املاء - انشاء در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح پیش‌متوسط در ایران رابطه معناداری وجود دارد؟

برای پاسخ به این سؤال، مجموع ۱۷۵۶ بخش زبانی در پس‌آزمون انفرادی موردبررسی قرار گرفت که از این تعداد ۹۷۲ بخش زبانی (۵۵.۴ درصد) به پاسخ درست منتهی شد. بیشترین تعداد پاسخ‌های درست (۶۵.۷ درصد) مربوط به گروه‌های کوچک بود. پس از آن ۵۰.۵ درصد از پاسخ‌های درست در تعاملات انفرادی شناسایی شدند. دانش‌آموزان در تعاملات کلاسی به ۴۹.۳ درصد از سؤالات پس‌آزمون پاسخ مثبت دادند (در این خصوص ر.ک: جدول ۵).

جدول ۵: فراوانی و درصد نمرات درست در پس‌آزمون انفرادی برای بخش‌های زبانی در ساختارهای مشارکت کلاسی مختلف

Table 5: Frequency and percentage of correct test scores on individualized posttests for the FFIs across participation structures

| نوع ساختار مشارکتی | تعداد پاسخ درست | پاسخ درست % |
|--------------------|-----------------|-------------|
| انفرادی (۴۶۷) | ۲۳۶ | ۵۰.۵ |
| گروه کوچک (۶۱۰) | ۴۰۱ | ۶۵.۷ |
| گروه کلاسی (۶۷۹) | ۳۳۵ | ۴۹.۳ |
| تعداد کل: ۱۷۵۶ | ۹۷۲ | ۵۵.۴ |

آزمون کی دو مستقل تفاوت بین سه گروه را در به‌کارگیری فعل گذشته در تکالیف املاء - انشاء نشان داد. نتایج مربوط به پاسخ‌های درست با اندازه اثر $w=0.153$ که مقدار ناچیزی است، به‌لحاظ آماری معنادار بود ($X^2=40.94, df=2, p=.000$) (در این خصوص ر.ک: جدول ۶).

جدول ۶: نتایج آزمون کی دو نمرات درست پس‌آزمون با توجه به نوع ساختار مشارکت کلاسی
Table 6: Chi-square results for the correct test scores on individualized posttests across participation structures

| وی کرامر | فی | نسبت احتمال | | کی دو پیرسون | | پاسخ‌های درست |
|----------|------|-------------------|-------|-------------------|-------|---------------|
| | | معناداری (دوطرفه) | مقدار | معناداری (دوطرفه) | مقدار | |
| .۱۵۳ | .۱۵۳ | .۰۰۰ | ۴۱.۴۷ | .۰۰۰ | ۴۰.۹۴ | |

به‌دلیل اینکه در مجموع تعداد پاسخ‌های درست از نظر آماری معنادار بود، آزمون‌های آماری بیشتری برای تشخیص تفاوت بین گروه‌ها به‌اجرا درآمد.

جدول ۷: نتایج آزمون کی و مقایسه نمرات درست پس آزمون انفرادی گروه‌ها با توجه به نوع ساختار مشارکت کلاسی

Table 7: Chi-square results comparing the correct test scores on individualized posttests across participation structures

| Phi | نسبت احتمال | | تصحیح پیوستگی | | کی دو پیرسون | | نوع ساختار مشارکتی | پاسخ‌های درست |
|--------|----------------|-------|----------------|-------|-----------------|-------|-------------------------|---------------|
| | مقدار (دوطرفه) | مقدار | مقدار (دوطرفه) | مقدار | مقدار (دو طرفه) | مقدار | | |
| -0.153 | 0.000 | 25.28 | 0.000 | 24.67 | 0.000 | 25.29 | گروه انفرادی/گروه کوچک | |
| 0.012 | 0.690 | 0.159 | 0.735 | 0.115 | 0.690 | 0.159 | گروه انفرادی/گروه کلاسی | |
| 0.165 | 0.000 | 35.52 | 0.000 | 34.61 | 0.000 | 35.28 | گروه کوچک/گروه کلاسی | |

نتایج نشان داد بین پاسخ‌های درست گروه تعاملات انفرادی با گروه کوچک در بخش‌های زبانی رخ داده با اندازه اثر $\phi = -0.153$ که مقدار ناچیزی است اختلاف معناداری وجود داشته است ($X^2 = 24.67, df = 1, p = .000$). همچنین، نتایج نشان داد بین پاسخ‌های درست گروه کوچک با گروه کلاسی در بخش‌های زبانی رخ داده با اندازه اثر $\phi = 0.165$ که مقدار ناچیزی است اختلاف معناداری وجود داشته است ($X^2 = 34.61, df = 1, p = .000$)، اما براساس نتایج، بین گروه تعاملات انفرادی و گروه جمعی از نظر پاسخ‌های درست در بخش‌های زبانی رخ داده با اندازه اثر $\phi = 0.012$ که مقدار ناچیزی است اختلاف معناداری وجود نداشت. ($X^2 = 0.115, df = 1, p = .735$) (در این خصوص رک: جدول ۷). بنابراین، طبق مشاهدات فوق می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بین نوع ساختار مشارکت کلاسی و میزان اثربخشی آموزش توجه به فرم غیرمستقیم در حین انجام فعالیت املاء - انشاء در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد.

۶. نتیجه

هدف اول پژوهش حاضر شناسایی فراوانی بخش‌های زبانی توجه به فرم غیرمستقیم در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح پیش‌متوسط در ایران بود. به‌طور کلی، تعداد ۱۵۲۹ بخش زبانی توجه به فرم غیرمستقیم طی ده ساعت مشاهده کلاسی شناسایی و کدگذاری شدند. نتایج حاکی از آن بود که توجه به فرم غیرمستقیم اغلب در هر سه ساختار مشارکت کلاسی اتفاق می‌افتد.

هدف دوم این تحقیق بررسی ارتباط بین فراوانی بخش‌های زبانی توجه به فرم غیرمستقیم و نوع ساختار مشارکت کلاسی معلم - دانش‌آموز در تکالیف املاء - انشاء بود. نتایج نشان داد که اکثر بخش‌های زبانی توجه به فرم در تعاملات انفرادی رخ داده است. پس از تعاملات انفرادی، بیشترین درصد توجه به فرم در گروه‌های کوچک مشاهده شد و کم‌ترین توجه به فرم در گروه کلاسی (جمعی) رخ داد. تحلیل‌های بیشتر نشان داد که فراوانی بخش‌های زبانی توجه به فرم غیرمستقیم در زیرگروه‌ها متفاوت بود. برای مثال، فراوانی و درصد بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی در تعاملات گروه‌های کوچک بیشتر بود، درحالی‌که بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه بیشتر در تعاملات کلاسی (جمعی) اتفاق افتاد. بنابراین، نتایج مربوط به فراوانی بخش‌های زبانی توجه به فرم واکنشی و پیشگیرانه از لحاظ آماری معنادار بود. این نتایج با یافته‌های تحقیق نساجی (۲۰۱۳) مطابقت دارد، زیرا نسبت انواع رویکردهای توجه به فرم غیرمستقیم در ساختارهای مشارکت و بین آن‌ها یکسان نبود. اما فراوانی انواع رویکردهای پیشگیرانه توجه به فرم در ساختار مشارکت کلاسی آنچنان متفاوت نبود. بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه معلم‌محور در تعاملات گروه‌های کوچک تا حدودی بیشتر از تعاملات انفرادی یا کلاسی بودند (به ترتیب ۷۲/۱ درصد و ۷۰/۹ درصد). درضمن، بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه معلم‌محور در تعاملات انفرادی و کلاسی دقیقاً نسبت‌های یکسانی را نشان دادند (۷۰/۹ درصد). به‌علاوه، بخش‌های زبانی توجه به فرم دانش‌آموز‌محور به‌نسبت یکسانی در تعاملات انفرادی و کلاسی رخ داد (۲۹/۱ درصد). همچنین، فراوانی و درصد بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه دانش‌آموز‌محور در این گروه‌ها کمی بیشتر از تعاملات گروهی بود (به ترتیب ۲۹/۱ درصد و ۲۷/۹ درصد). به‌طور خلاصه، نتایج مربوط به فراوانی

زیرگروه‌های بخش‌های زبانی توجه به فرم پیشگیرانه به لحاظ آماری قابل توجه نبود. از دلایل فراوانی بیشتر توجه به فرم در تعاملات انفرادی می‌توان به محیط اجتماعی حاکم بر این نوع تعاملات اشاره کرد که به دلیل عدم حضور دانشجوهای دیگر و در نتیجه ایجاد یک فضای عاری از استرس، زبان‌آموزها برای رفع نیازهای زبانی خود تمایل بیشتری به مشارکت داشتند (Lee, 2018; Loewen & Sato, 2018). این نتایج با یافته‌های تحقیق نساجی متفاوت است. وی در تحقیق خود دریافت که بخش‌های زبانی توجه به فرم اغلب در تعاملات کلاسی اتفاق می‌افتد که طبق اظهارات نویسنده دلیل آن اتخاذ یک آموزش استادمحوری از طرف معلم بود. اما در تحقیق حاضر، تعداد بخش‌های زبانی توجه به فرم غیرمستقیم در گروه انفرادی بیشتر بود و این مسئله حاکی از آن است که معلم از یک رویکرد تعاملی در جهت پاسخ‌گویی به نیازهای فردی دانش‌آموزان پیروی کرده است.

هدف سوم این تحقیق بررسی رابطه بین نوع ساختار مشارکت کلاسی معلم - دانش‌آموز و میزان اثربخشی توجه به فرم غیرمستقیم بود. نتایج آزمون کی دو نشان داد با وجودی که فراوانی رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم در تعاملات انفرادی بیشتر بود، اما دانش‌آموزان در گروه تعاملات گروهی کوچک عملکرد بهتری در پس‌آزمون داشتند. از دلایل این یافته می‌توان به ماهیت کلاسهای گروه‌های کوچک اشاره کرد که در آن دانش‌آموزان موقعیت بهتری برای تبادل اطلاعات و مشورت با همکلاسیهایشان برای رفع مشکلات زبانی خود دارند؛ تشکیل گروه‌های دو تا ۳ نفره باعث ایجاد تصور مثبت و انگیزه بالا در دانش‌آموزان شده و سطح اضطراب آنان را کاهش می‌دهد (Basterrechea & Mayo, 2014). این یافته ادعای پژوهشگرانی را که معتقدند آموزش فردی و خصوصی منطبق با نیاز هر فرد نسبت به آموزش گروهی مفیدتر است به چالش می‌کشد و نقش موقعیت اجتماعی و تأثیر هم‌سالان در یادگیری را که در فرضیه سازندگی به آن اشاره شده است مورد تأکید قرار می‌دهد.

از نتایج مطالعه حاضر می‌توان چنین استدلال کرد که معلمان و دانش‌آموزان در کلاس می‌توانند نقش مهمی در شکل‌گیری توجه به فرم ایفا کنند. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که اکثر بخش‌های زبانی توجه به فرم در هر سه ساختار مشارکتی، معلم‌محور بودند و معلم در هر دو حالت واکنشی و پیشگیرانه نقش فعال‌تری داشت. در واقع، این معلم بود که به اشتباه دانش‌آموزان واکنش نشان می‌داد و توجه به فرم را محور آموزش خود قرار می‌داد. معلم

مسئول آموزش به دانش‌آموزان بود و کلاس را مدیریت می‌کرد. از سوی دیگر، می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان در هر سه ساختار مشارکت کلاسی احتمالاً تمایل کم‌تری به سؤال کردن، آغاز گفت‌وگو یا درخواست کمک داشتند، زیرا در محیط کلاس‌های زبان در ایران، معلمان ترجیحاً رویکرد کلاسی معلم‌محور را اتخاذ می‌کنند. این امر می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد. برای مثال، بعضی از دانش‌آموزان از قضاوت شدن می‌ترسیدند یا خجالتی، غیرفعال و حتی درون‌گرا بودند و ترجیح می‌دادند ساکت باشند؛ از طرفی تصور غالب در میان دانش‌آموزان در ایران این است که معلم، مرجع اصلی برای دریافت اطلاعات و راهنمایی است (Ghaedrahmat et al., 2019). از این رو، می‌توان چنین استنتاج کرد که باورهای متفاوت بین دانش‌آموزان و معلمان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی ممکن است بر شکلگیری رویکرد توجه به فرم تأثیر بگذارد.

نتایج حاصل از این مطالعه به‌خوبی با فرضیه برون‌داد سوین (۱۹۹۳) هم‌سو است. بنابر این فرضیه، اجبار دانش‌آموزان به تولید فرم صحیح با کمک معلمان یا همسالان می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا از نواقص زبانی‌شان مطلع شوند. نتایج همچنین نشان داد که تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده در هر گروه می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در فراوانی و اثربخشی توجه ناآگاهانه به فرم داشته باشد. ساختار مشارکت کلاسی در قالب گروه‌های کوچک نسبت به ساختارهای مشارکتی انفرادی و کلاسی (جمعی) مؤثرتر بود. بنابراین، از دیدگاه آموزشی، معلمان باید نوع رویکرد توجه به فرم غیرمستقیم و ساختار مشارکت معلم و دانش‌آموز را به‌عنوان متغیرهای بالقوه مؤثر در به‌کارگیری صحیح گرامر زبان توسط دانش‌آموزان در حین انجام فعالیت املاء - انشاء در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در نظر بگیرند. مطالعه حاضر فعالیت املاء - انشاء را به‌عنوان نوعی تکلیف توجه به فرم غیرمستقیم مورد آزمایش قرار داد که از طریق آن می‌توان در قالب یک فعالیت معنایی توجه دانش‌آموزان را به اجزای زبانی جلب کرد. اشمیت معتقد است فعالیت املاء - انشاء به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به‌صورت انفرادی یا جمعی نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی و از آن به‌عنوان ابزاری برای تحقق توجه به فرم استفاده کنند. مشاهدات صورت‌گرفته در این مطالعه شواهدی بر نقش تعیین‌کننده ساختار مشارکت کلاسی و انواع رویکردهای توجه به فرم غیرمستقیم در یادگیری دانش‌آموزان در مورد اشکال زمان گذشته افعال حین انجام فعالیت املاء - انشاء ارائه می‌دهد. باین‌حال، به‌منظور بررسی

محدودیت‌های مطالعه حاضر، لازم است تحقیقات بیشتری صورت گیرد تا دریابیم که آیا در صورت در نظر گرفتن متغیرهای دیگری از قبیل تعداد نمونه‌های بیشتر یا سطوح مختلف مهارت‌های زبانی، نتایج مشابهی در این زمینه به دست می‌آید. نقش معلمان و نگرش آن‌ها در سایر ساختارهای مشارکتی و نیز تأثیر آن بر تولید کلامی دانش‌آموزان یا یادگیری سایر بخش‌های زبانی، موضوعاتی هستند که نیاز به بررسی‌های بیشتر دارند.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. EFL (English as a Foreign Language)
2. ESL (English as a Second Language)
3. Dictogloss
4. Incidental Focus on Form (FonF)
5. Reactive
6. Classroom Participation Structure (CPS)
7. Episode
8. Krashen's input hypothesis (i+1 input)
9. Implicit
10. Explicit
11. Long's interactionist hypothesis
12. Planned
13. Preemptive
14. Teacher-initiated
15. Student-initiated
16. CLIL (Content and Language Integrated Learning)
17. Wajnryb
18. Richards, Platt & Platt
19. Nabei
20. Flesch-Kincaid

۸. منابع

- سعیدآختر، ا.، عبدی، ر.، و اکبری بیرگانی، ا. (۱۳۹۸). تأثیر بازخورد اصلاحی نوشتاری متمرکز و غیرمتمرکز بر صحت زمان گذشته ساده زبان‌آموزان ایرانی. *جستارهای زبانی*، ۱۲(۱)، ۴۳-۸۰.

- سعیداختر، ا.، عبدی، ر.، و مرادپور، ز. (۱۴۰۰). تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی بر یادگیری افعال باقاعده و بی‌قاعدهٔ زمان گذشتهٔ سادهٔ انگلیسی. *جستارهای زبانی*، ۹(۶)، ۱۲۳-۱۵۵.

References

- Abbasian, G., & Mohammadi, M. (2013). The effectiveness of dictogloss in developing general writing skill of Iranian intermediate EFL students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1371-1380. doi:10.4304/jltr.4.6.1371-1380.
- Alcón, A. (2007). Incidental focus on form, noticing and vocabulary learning in the EFL classroom. *International Journal of English Studies*, 7(2), 41-60. doi:10.6018/ijes.7.2.48981
- Asadi, B., & Gholami, B. (2014). Incidental focus on form in an EFL talk-show class. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 267 – 275. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.416
- Basterrechea, M., & Mayo, P.G. (2014). Dictogloss and the production of the English third person –s by CLIL and mainstream EFL students: A comparative study. *University of Murcia. International Journal of English Studies*, 14(2), 77-98. doi:10.6018/j.177321
- Cho, Y. W. (2008). The effectiveness of incidental focus on form for English learning in text based online chat. *English Teaching*, 63(3), 231-257. doi:10.15858/engtea.63.3.200809.231
- Dobakhti, L., & Khorrami, S. S. (2020a). The Effects of focus on form approach via dictogloss technique on developing linguistic competence of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 57-71.
- Dobakhti, L., & Khorrami, S. S. (2020b). An exploration of focus on form instruction on grammatical competence of Iranian EFL learners utilizing input enhancement technique. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 7(4), 25-53.

- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Douglas, D. (2001). Performance consistency in second language acquisition and language testing research: A conceptual gap. *Second Language Research*, 17, 442-456. doi: 10.1177/026765830101700408
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35(3), 407-32.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30, 419-432. doi:10.1016/S0346-251X(02)00047-7
- Esmaili, M., & Sadeghi, K. (2020). The effect of direct versus indirect focused written corrective feedback on developing EFL learners' written and oral skills. *Language Related Research*, 11(5), 89-124.
- Ghaedrahmat, M., Mohammadnia, Z., & Gholami, J. (2019). Preemptive focus on form in linguistic features of Aviation English classes: Uptakes following teacher-initiated vs learner-initiated focus on form episodes. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 34-47.
- Lee, J. (2018). Tracking individual change in Willingness to Communicate: A comparison of whole class, group, and dyadic interactions across two classroom contexts. *English Teaching*, 73(3), 29-52.
- Lehrer, R., & Palincsar, A. S. (2004). Research Essays: An Introduction and Invitation. *Cognition and Instruction*, 22(3), 291-292. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2203_1
- Lehrer, R., & Palincsar, A. S. (2004). Research Essays: An Introduction and Invitation. *Cognition and Instruction*, 22(3), 291-292. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2203_1

- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285 - 329.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K.de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross Cultural Perspective* (39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1998). SLA: Breaking the siege. *Hawai'i Working Papers in ESL*, 17, 79-129. doi:10125/40796
- Long, M. (1998). SLA: Breaking the siege. *Hawai'i Working Papers in ESL*, 17, 79-129. doi:10125/40796
- Mayo, P.G. (2002). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 156-175. doi:10.1111/1473-4192.t01-1-00029
- Nabei, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task? *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 59-74.
- Nassaji, H. (2010). The occurrence and effectiveness of spontaneous focus on form in adult ESL classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 66(6), 907-933. doi:10.3138/cmlr.66.6.907
- Nassaji, H. (2013). Participation structure and incidental focus on form in adult ESL classrooms. *Language Learning: A Journal of Research in language Learning*, 63(4), 835-869. doi:10.1111/lang.12020
- Nassaji, H. (2015). *Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis*. *Language Teaching Research*, 19(2), 129-132.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2007). Issues in Form Focused Instruction and Teacher Education. In H. Nassaji & S. Fotos, (Eds.), *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (7-15), Oxford: Oxford University Press.
- Philips, S. U. (1972). Participant Structures and Communicative Competence: Warm

- Spring Children in Community and Classroom. In C. Cazden, V. John, & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (370–394). New York: Teachers College Press.
- Pouriran, Y., & Mukundan, J. (2012). A comparison between experienced and novice teachers in using incidental focus on form techniques in EFL classrooms. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(6), 287-296. doi:10.7575/ijalel.v.1n.6p.288
 - Quick Placement Test User Manual (2001). Oxford University Press & University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Oxford: Oxford University Press.
 - Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
 - Saeedakhtar, A., Abdi, R., & Akbari, A. (2021). The effect of focused and unfocused written corrective feedback on the accuracy of Iranian learners' simple past tense. *Language Related Research*. 12(1), 43-80. . [In Persian]
 - Saeedakhtar, A., Abdi, R., & Moradpour, Z. (2019). The effect of metalinguistic corrective feedback and revision on the accuracy of English regular and irregular simple past tense. *Language Related Research*. 9(6), 123-155. [In Persian].
 - Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
 - Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*. 50(1), 158-64.
 - Tabak, I., & Baumgartner, E. (2004). The teacher as partner: Exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22, 393–429.
 - Talebi, Z., & Gholami, J. (2012). The effect of reactive vs. student-initiated focus on form on EFL students' production of uptake. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(3), 144-154. doi:10.30813/jelc.v7i2.1025

- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford University Press.
- Zohrabi, M., & Tahmasebi, Z. (2020). A study of the effect of dictogloss as a medium of form-focused instruction on vocabulary versus grammar development of Iranian EFL learners. *Applied Research on English Language*. 9(2), 183-204.