



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۰، ش ۲ (پیاپی ۵۰)، خرداد و تیر ۱۳۹۸، صص ۲۵-۵۱

تأثیر آموزش تصادفی و آموزش تعمدی بر درک دانش هم‌آیی واژگان انگلیسی در میان زبان‌آموزان سطح پیشرفته

علی درخشان^{۱*}، فرزانه شکی^۲

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران.
۲. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی کاربردی، گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد علی آباد کتول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی‌آباد کتول، ایران.

دریافت: ۹۷/۹/۱۵

پذیرش: ۹۷/۱۰/۳۰

چکیده

مقوله هم‌آیی کلمات به‌عنوان یکی از دشوارترین جوانب یادگیری زبان تلقی می‌شود و توجه بسیاری را در حوزه آموزش و یادگیری زبان به خود جلب کرده است. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش تعمدی^۲ و آموزش تصادفی^۳ بر درک دانش هم‌آیی کلمات انگلیسی در میان زبان‌آموزان سطح پیشرفته است. از میان ۶۵ دانشجوی ترم اول رشته‌های مهندسی، تعداد ۴۰ دانشجوی مرد و زن از دانشگاه گلستان که در بازه سنی ۱۸ تا ۳۲ قرار داشتند، برمبنای آزمون تعیین سطح آکسفورد^۴ انتخاب شدند و سپس به سه گروه آموزش تعمدی (تعداد: ۱۳)، آموزش تصادفی (تعداد: ۱۴) و گروه شاهد (تعداد: ۱۳) تقسیم شدند. زبان‌آموزان گروه آموزش تعمدی، مقوله هم‌آیی کلمات انگلیسی را به‌طور مستقیم و تشریحی آموزش دیدند؛ در حالی‌که گروه آموزش تصادفی ترکیبات هم‌آیی را به‌طور غیر مستقیم و تلویحی فرا گرفتند. پس از گذشت پنج جلسه از جلسات تدریس، زبان‌آموزان در پس‌آزمون شرکت کردند. به‌منظور بررسی میزان درک زبان‌آموزان از مقوله هم‌آیی کلمات انگلیسی، جلسات یادآوری^۵ نیز برگزار شد. پس از یک فاصله زمانی دو هفته‌ای، پس‌آزمون متأخر از زبان‌آموزان گرفته شد و جلسات یادآوری نیز برگزار شدند تا مجدداً، درک و آگاهی آن‌ها از مقوله تدریس‌شده ارزیابی شود. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین روش تدریس تعمدی و تصادفی در پس‌آزمون و پس-آزمون متأخر وجود داشته و عملکرد گروه تدریس تعمدی بهتر از گروه تصادفی بوده است. همچنین،

* نویسنده مسئول مقاله:

E-mail: a.derakhshan@gu.ac.ir

نویسندگان این اثر از حمایت مالی و معنوی دانشگاه گلستان قدردانی می‌کنند. این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی به شماره ۹۷۱۷۴۳ است.

تفاوت معناداری بین عملکرد گروه آموزش تصادفی در پس‌آزمون و پس‌آزمون متأخر نسبت به شاهد وجود داشته است. امید است که یافته‌های حاصل از این پژوهش بتواند برای دانشجویان، مدرسان و طراحان برنامه‌های تحصیلی زبان انگلیسی مفید باشد.

واژه‌های کلیدی: هم‌آبی واژگان، درک، آموزش تصادفی، آموزش تعمدی، توجه.

۱. مقدمه

مقوله هم‌آبی واژگان، به‌عنوان یکی از معیارهای تمایز میان گویشوران بومی و زبان‌آموزان زبان دوم شناخته می‌شود (Farrokh, 2012). پرسش مهمی که نظر بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده این است که آیا زبان‌آموزان مقوله هم‌آبی، واژگان را از طریق روش آموزش تعمدی بهتر می‌آموزند یا از طریق روش آموزش تصادفی. اشمیت ان^۱ (2008) معتقد است هر کدام از اجزای مختلف کلمه به‌طور خاصی یاد گرفته می‌شوند. برای مثال، مشتق کلمات از طریق روش آموزش تشریحی بهتر یاد گرفته می‌شوند؛ اما بهترین روش برای آموزش هم‌آبی واژگان این است که شکل‌های مختلف واژه مربوطه به زبان‌آموزان در بافت‌های متفاوت آموزش داده شود. مناظرات بر سر تأثیر و کارآمدی روش‌های آموزش تعمدی و تصادفی، همچنان در حوزه آموزش و یادگیری مقوله هم‌آبی کلمات در انگلیسی ادامه دارند. اشمیت^۲ (1990) عقیده دارد که زبان‌آموزان، کلمات یا دیگر عناصر زبان را بدون درک آن‌ها یاد نخواهند گرفت؛ اما الیس ان^۳ (1997) بر این باور است که اگرچه ویژگی‌های معنایی واژه‌ها به صورت خودآگاه یاد گرفته می‌شوند؛ اما صورت‌های کلمات و نحوه هم‌آبی آن‌ها، به شکل ناخودآگاه درک خواهند شد.

یادگیری مقوله هم‌آبی واژگان، یکی از دشوارترین موضوعات برای زبان‌آموزان است و توجه بسیاری از پژوهشگران را نیز به خود جلب کرده است (Eldaw, 1993; Peters, 2014; Jafarigohar & Imanian, 2013; Karami, 2013; Lesniewska, 2006; Pellicer-Sánchez, 2017). دشواری در یادگیری مقوله هم‌آبی واژگان، از این حقیقت نشئت می‌گیرد که زبان‌آموزان واژه‌های هم‌معنا را در ترکیب‌های هم‌آبی استفاده می‌کنند. برای مثال، احتمالاً زبان‌آموزان تصور می‌کنند که عبارت‌های “specifying a time limit” و “setting a time

”limit” هردو صحیح هستند؛ اما گویشوران بومی زبان انگلیسی صرفاً از گزینه دوم استفاده می‌کنند (Jafarigohar & Imanian, 2013:66). دانش‌هم‌نشینی واژگان یکی از اجزای اصلی توانش زبانی و روانی کلام تلقی می‌شود که برای رسیدن به سطوح پیشرفته توانش زبانی کاملاً ضروری به نظر می‌رسد (Sinclair, 1991). اهمیت فراگیری الگوهای هم‌آبی واژگان آن قدر حیاتی است که بدون آشنایی با الگوهای هم‌نشینی، نوشتن به صورت حرفه‌ای دشوار و تقریباً غیر ممکن به نظر می‌رسد. هیل^۱ (1999) نیز اذعان داشت عدم تسلط بر هم‌نشین‌ها زبان‌آموزان را به استفاده از جملات طولانی‌تر مجبور می‌کند که به نوبه خود به خطاهای بیشتر و کسب نمره کمتر منجر می‌شود. بیشتر مدرّسان زبان انگلیسی از این موضوع شکایت دارند که دانشجویان آن‌ها به قدر کافی قادر به درک متون زبان انگلیسی نیستند. با وجود آنکه پژوهشگران حوزه یادگیری زبان دوم بر اهمیت تدریس دانش هم‌آبی واژگان به دانشجویان زبان انگلیسی تأکید کرده‌اند؛ اما شمار مطالعاتی که به روش‌های کارآمد و مؤثر تدریس این دانش به دانشجویان زبان دوم اختصاص یافته‌اند، اندک است. با توجه به اهمیت یادگیری دانش هم‌آبی کلمات و تعداد اندک پژوهش‌ها و مطالعات بر دانشجویان ایرانی، هدف اصلی از تألیف پژوهش حاضر که بر مبنای فرضیه توجیه^۲ (Schmidt & Frota, 1986) است، شناسایی تأثیر آموزش تعمّدی و آموزش تصادفی بر درک دانش هم‌آبی کلمات انگلیسی در میان دانشجویان زبان انگلیسی سطح پیشرفته بوده است.

۲. ادبیات تحقیق

۲-۱. پرسش‌های تحقیق

در راستای تحقق هدف این پژوهش، پرسش‌های زیر مطرح شده‌اند:

۱. آیا آموزش تعمّدی و تصادفی تأثیر معناداری بر درک مقوله هم‌آبی واژگان زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان سطح پیشرفته دارد؟
۲. آیا آموزش تعمّدی و تصادفی در طول زمان تأثیر معناداری بر درک مقوله هم‌آبی واژگان زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان سطح پیشرفته دارد؟

۲-۲. فرضیه‌های تحقیق

۱. تفاوت معناداری بین آموزش تعمدی و تصادفی بر درک مقوله هم‌آیی واژگان زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان سطح پیشرفته وجود ندارد.
۲. تفاوت معناداری بین آموزش تعمدی و تصادفی در طول زمان بر درک مقوله هم‌آیی واژگان زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان سطح پیشرفته وجود ندارد.

۳. پیشینه پژوهش

پیشینه مقوله هم‌آیی واژگان، بر اساس فرضیه «توجه» و با به‌کارگیری دو روش آموزش تعمدی و تصادفی، تفسیر و تبیین می‌شود.

۳-۱. هم‌آیی واژگان و چارچوب نظری «توجه» اشمیت

فرث^{۱۱} (1957) که لقب پدر دانش هم‌آیی واژگان به وی نسبت داده شده است، برای نخستین اصطلاح هم‌آیی واژگان را مطرح کرد. او ادعا کرد که ما هر کلمه را با استناد به کلمات و اجزای همراه آن می‌شناسیم. این پژوهشگر، دانش هم‌آیی واژگان را به عنوان یک بخش قابل‌ملاحظه و مهم از معنای زبان معرفی و علاوه بر آن، رویکرد واژگانی به تدریس دانش هم‌آیی کلمات را نیز معرفی کرده است. واحدهای واژگانی، برحسب نشان‌های مختلف، از جمله «عبارت‌های واژگانی»^{۱۲} (Nattinger & DeCarrico, 1992)، گامبیت‌ها^{۱۳} (Keller, 1979)، «فرمول سخن»^{۱۴} (Peters, 1983) و «ستاک‌های واژگانی‌شده»^{۱۵} (Pawley & Syder, 1983) مورد بررسی قرار گرفته‌اند. دانش هم‌نشینی یا هم‌آیی واژگان یکی از مؤلفه‌هایی است که محققان به آن توجه خاص کرده‌اند. تسلط بر عبارت چند کلمه‌ای و نحوه هم‌نشینی دو یا چند واژه یکی از برجسته‌ترین مهارت‌هایی است که زبان‌آموزان باید کسب کنند (Ghaffar Samar, Kiany, & Shirazizadeh, 2015).

مقوله توجه و آگاهی به‌عنوان موضوعی مهم، مورد توجه پژوهشگران حوزه زبان‌شناسی کاربردی بوده است (Schmidt, 1994a, 1994b; Schmidt & Frota, 1986; Sharwood, 1981, 1991, 1993). کی و لپکین^{۱۶}، «توجه» را این‌گونه تعریف کرده‌اند: «آگاهی از

یک محرک با استفاده از حافظه کوتاه مدت». آن‌ها محرک را نیز با عنوان «هرآنچه که توجه فرد را به خود جلب می‌کند» (2001: 279) بیان کردند. این پژوهشگران اعتقاد داشته‌اند که نه تنها توجه به داده‌ها و اطلاعات ورودی برای یادگیری ضروری است؛ بلکه توجه به اطلاعات خروجی نیز اهمیت بسیاری دارد.

۲-۳. روش تدریس فرم‌محور

روش‌های مختلفی برای آموزش زبان دوم وجود دارد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها، روش تدریس فرم‌محور است که انواع آن عبارت‌اند از: تمرکز بر فرم‌ها^{۱۷}، تمرکز بر معنا^{۱۸} و تمرکز بر فرم^{۱۹} (Long, 1991). روش آموزش فرم‌محور، مبتنی بر سه اصل است: ۱) زبان‌آموزان، مقولات را با هدف به‌کارگیری فرم یا صورت در بافت‌های معنامحور یاد می‌گیرند؛ ۲) زبان‌آموزان در زمان ساخت فرم‌های زبانی به کرات با مشکل مواجه می‌شوند؛ زیرا توان کافی برای پردازش - اطلاعات ندارند؛ و ۳) آن‌ها از فرصت‌هایی که در طول مکالمه به‌وجود می‌آید، برای بذل توجه به فرم‌ها یا صورت‌های زبانی استفاده می‌کنند (Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2001). اگرچه این موضوع برخی از پژوهشگران حوزه آموزش فرم‌محور را به استفاده از تمرین‌های تولید آزادانه زبان به‌عنوان یک روش ارزیابی مجاب کرده است؛ اما صرفاً در بخش‌های کوچک و محدودی از پژوهش‌ها به این تمرین‌ها استناد شده است (Jafarigohar & Imanian, 2013).

نخستین نوع از روش آموزش فرم‌محور، تمرکز بر فرم‌هاست که در آن زبان به واحدهای زبانی مجزا تقسیم و طبق یک تکنیک ساده و با استناد به قواعد آشکار و تصحیح سریع خطاها تدریس می‌شود (Long, 2000). هدف از روش آموزش متمرکز بر فرم‌ها، تدریس ساختارهای دستوری دقیق نیز هست. اما این روش به‌عنوان یک روش آموزش غیرارتباطی تلقی می‌شود؛ زیرا باعث تقویت دانش ارتباطی در مکالمات دنیای واقعی نمی‌شود (Poole, 2005) و فاقد هرگونه توانایی برای خلق سخن سلیس است (Seedhouse, 1997).

نوع دوم از روش آموزش فرم‌محور، روش متمرکز بر معناست که برای نخستین بار در رویکرد طبیعی به فراگیری زبان^{۲۰} (Krashen & Terrell, 1983) معرفی شد. بر اساس دیدگاه این پژوهشگران، دانش آشکارا و صریح درباره زبان و تصحیح خطا اصلاً ضروری نیست و

حتی گاهی، مضر است؛ زیرا با فرایند یادگیری طبیعی که طی آن، زبان‌آموزان به صورت ناخودآگاه اقدام به تحلیل فرم‌ها و درنهایت، استنباط قواعد از داده‌های زبانی می‌کنند، تداخل پیدا می‌کند (Krashen, 1982; Larsen-Freeman, 2003). طبق نظر لانگ (1991) و لانگ و رابینسون (1998)، هدف اصلی در این رویکرد استفاده از زبان در وضعیت و زندگی واقعی، تأکید بر معنا به جای صورت یا فرم و تأکید بر درک و روایی به جای تولید و درستی است. نوع سوم از روش آموزش فرم‌محور، روش تدریس تصادفی متمرکز بر فرم است (تمرین دیکتوگلاس^{۲۱}). این روش آموزش زمانی معرفی شد که شماری از پژوهشگران مثل لیستر^{۲۲} (1998) ثابت کردند که زبان‌آموزان قادر به کاربرد مقوله‌های پیشرفته دستوری بر اساس آموزش کاملاً معنامحور نیستند؛ بنابراین، برخی از پژوهشگران اذعان داشته‌اند که زبان‌آموزان باید به فرم نیز توجه کنند (Long, 1991). طبق نظر الیس (2001)، هر نوع روش آموزشی که در آن هدف، جلب توجه زبان‌آموز به ویژگی‌های ظاهری و صوری زبان در حال آموزش، هنگام مواجهه و برخورد تصادفی با آن ویژگی‌ها در درس باشد، روش آموزش، متمرکز بر فرم نامیده می‌شود؛ این در حالی است که تأکید درس در این میان، باید تمرکز بر معنا یا ارتباط بین عبارت‌ها باشد.

به بیان مشخص، این روش تدریس مبتنی بر کارایی تمرین‌های ارتباطی غیرمتمرکز است که به جهت اکتساب نمونه‌های رایج و متداول زبان، به جای ساختارهای مشخص، طراحی شده است (Ellis et al., 2001). از سوی دیگر، بسیاری از پژوهشگران (Abu Radawan, 2004; Ellis, 2002, 2005, 2008; Izumi, 2002; Norris & Ortega, 2000) به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم ثابت کرده‌اند که روش تدریس فرم‌محور تحولی قابل ملاحظه در فرایند یادگیری زبان دوم ایجاد می‌کند.

لانگ (1983) مطالعات حوزه زبان دوم، با موضوع روش تدریس فرم‌محور را مورد بررسی قرار داده و اظهار کرده است که این روش تدریس به یادگیری متمایزی منجر می‌شود. نوریس و اورتگا (2000) نیز یک فراتحلیل بر ۴۹ پژوهش درباره روش تدریس فرم‌محور اجرا کرده و اظهار کرده‌اند که روش مذکور، تفاوت واقعاً قابل ملاحظه‌ای به وجود می‌آورد. الیس (2002)، پا را یک گام فراتر نهاده و اذعان داشته است که بدون تمرکز بر فرم یا ارتقای آگاهی^{۲۳}، درستی کلام میسر نمی‌شود. این پژوهشگران ثابت کرده‌اند که روش تدریس فرم-

محور یا روش تدریس تعمدی نسبت به روش تدریس معنامحور یا روش تدریس تصادفی، مؤثرتر و کارآمدتر بوده است و بر نقش «آگاه» یا «توجه» در یادگیری زبان دوم اشاره و تأکید کرده‌اند. ابو رضوان (2004) نیز ثابت کرده است که زبان‌آموزانی که در معرض روش تدریس تعمدی بوده‌اند، نسبت به کسانی که با روش تدریس تصادفی آموزش دیده‌اند، عملکرد بهتری داشته‌اند و سطوح بالاتر آگاهی در آنان با توسعه زبان یک رابطه هم‌بستگی مثبت داشته است. او نتیجه گرفته است که «برای آنکه یادگیری زبان اتفاق بیفتد، باید به فرم یا صورت زبان نیز توجه داشت» (ibid: 2).

۳-۳. یادگیری تصادفی و یادگیری تعمدی

یادگیری تصادفی واژگان را «یادگیری واژه در قالب محصول جانبی هر کنش که صراحتاً با هدف یادگیری واژه طراحی نشده است»، می‌شناسند؛ و با یادگیری تعمدی واژه مقایسه می‌شود. یادگیری تعمدی کلمه را نیز به‌مثابه «هرگونه کنش که هدف آن ثبت اطلاعات واژگانی در حافظه است»، تعریف می‌کنند (Hulstijn, 2001: 271). یادگیری تصادفی و تعمدی، پیش‌تر هم‌معنا و به‌جای یکدیگر به‌کار می‌رفته‌اند و با یادگیری تشریحی و تلویحی مقایسه می‌شده‌اند (Hunt & Beglar, 2005). در ابتدا، پژوهشگران میان یادگیری تصادفی و یادگیری تعمدی تمایز قائل شدند و سپس، تصادفی را در مقابل تلویحی و تعمدی را در مقابل تشریحی قرار دادند؛ و همین تمایزات و جداسازی به افزایش پیچیدگی موضوع و بروز سوءتفاهم‌های مکرر منجر شد. یادگیری تصادفی مبتنی بر فراگیری یک موضوع بدون قصد و نیت یادگیری آن است. به‌علاوه، اگر یادگیری یک مقوله مدنظر باشد و مقوله دیگری فرا گرفته شود، یادگیری تصادفی رخ داده است (Schmitt, N., 2000). طبق رویکرد یادگیری زبان، یادگیری تصادفی با عنوان یک فرایند سودمند برای یادگیری لغت از متن تعریف شده است (Shahrazad & Derakhshan, 2011). مطالعات و پژوهش‌های پیرامون یادگیری تصادفی واژگان، این فرضیه را تأیید کرده‌اند که قرارگیری زبان‌آموز در معرض متن، دایره واژگان زبان دوم و همچنین زبان اول را در ذهن وی گسترش می‌دهد. هالستین، هولندر و گریدانوس^{۲۴} (1996) به این نتیجه رسیده‌اند که میان پیامدهای یکبار مواجه شدن با لغات زبان مورد مطالعه و سه‌بار مواجهه با آن لغات، تمایز و تفاوت وجود دارد. پیترز^{۲۵} (2014) نیز معتقد است پنج بار رویارویی با کلمات مؤثرتر از سه

بار مواجه شدن با آن‌هاست و اینکه یادگیری هم‌آبی به مراتب، دشوارتر از تک‌واژه‌هاست. در همین راستا و بر اساس دیدگاه وارینگ و تاکاکی^{۳۶} (2003) برای یادگیری تصادفی معنای یک لغت، احتمالاً بیش از ۲۰ بار مواجهه با آن واژه، لازم خواهد بود. شمار زیادی از پژوهشگران بر این عقیده‌اند که واژگان زبان دوم، تقریباً به‌صورت تصادفی آموخته می‌شوند؛ به استثنای چند هزار واژه عمومی و اولیه که در ابتدا یاد گرفته می‌شوند (Huckin & Coady, 1999; Robinson, 2005). گاس (1999) اظهار داشته است که واژگان باید به‌صورت تصادفی یاد گرفته شوند، اگر: الف) شباهت‌های مشهود میان زبان‌های بومی و هدف وجود داشته باشد؛ ب) زبان‌آموز به میزان قابل ملاحظه‌ای در معرض زبان دوم قرار گرفته باشد؛ یا ج) واژگان مرتبط دیگری از زبان دوم شناخته شده باشند.

میرزایی^{۳۷} (2012) در پژوهشی کارآمدی و تأثیر یادگیری تصادفی واژه^{۳۸} از طریق روخوانی فشرده را در مقایسه با کارآمدی و تأثیر یادگیری تعمدی واژه^{۳۹} از طریق فعالیت‌ها و تمرین‌هایی که نیازمند سطوح عمیق پردازش شناختی در به یادآوری واژه در حافظه طولانی-مدت هستند، بر روی ۶۲ دانشجوی زبان انگلیسی سطح متوسط ایرانی مورد بررسی قرار داده است. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که هر دو گروه در آزمون دوم نمرات بالاتری به‌دست آورده‌اند. با توجه به زیرمجموعه‌های مندرج در آزمون، زبان‌آموزان گروه «یادگیری آشکارای واژگان»، در زمینه معنا و حرف اضافه نمره بالاتری نسبت به گروه «یادگیری تصادفی واژگان» به‌دست آوردند؛ حال آنکه گروه دوم در زمینه هم‌آبی واژگان، نمره بالاتری نسبت به گروه نخست کسب کردند.

الیس‌ان (1997) اظهار کرده است که روش‌های یادگیری تلویحی و تشریحی برای یادگیری تصادفی واژگان و یادگیری مقوله هم‌آبی کلمات کاربرد دارند. او همچنین معتقد است میان رویکردهای تلویحی و تشریحی یادگیری واژگان، یک گسستگی و اختلاف مطلق وجود دارد. برخی از پژوهشگران با فرضیه‌ها و قیاس‌های الیس مخالف هستند و به جای آنکه نظر خود را بیان کنند، فرضیه‌های وی را مورد انتقاد قرار داده‌اند. برای مثال، سینگلتون^{۴۰} (1999)، ایده الیس درباره فرایندهای گسسته را مورد انتقاد قرار داده و اعلام کرده است که حتی اگر یادگیری صورت‌ها و معناهای کلمات ناشناخته و آشنا توسط سازوکارهای مختلف و جداگانه-ای صورت گیرد، این ضرورتاً بدان معنا نیست که آن دو در تمام مراحل و فرایندها به‌صورت

جداگانه، شکل و سازمان پیدا می‌کنند.

در مطالعه‌ای پلیسر سانچز^{۳۱} (2017) تأثیر یادگیری تصادفی دانش هم‌آبی صفت‌ها را در متون بر روی ۴۱ زبان‌آموز مورد بررسی قرار دادند. زبان‌آموزان به دو گروه ۴ و ۸ مرحله تکرار تقسیم شدند و پس از گذشت یک هفته از فرایند تدریس، مصاحبه‌ای از شرکت‌کنندگان در مورد دانش آن‌ها از ساختار، معنا و دانش هم‌آبی گرفته شد. نتایج نشان داد که دانش هم‌آبی، به‌طور تصادفی فراگرفته می‌شود و از جهت سرعت یادگیری با ساختار و فرم تفاوتی ندارد. او همچنان معتقد است که تعداد ۴ و ۸ دفعه تکرار بر یادگیری دانش هم‌آبی تأثیری نداشته است. پژوهش حاضر، با استناد به اهمیت یادگیری مقوله هم‌آبی واژگان و مطالعات اندک انجام‌شده در این زمینه تألیف شده است و هدف از آن، بررسی تأثیر روش آموزش تعمّدی و آموزش تصادفی بر درک مقوله دانش هم‌آبی واژگان در بین زبان‌آموزان سطح پیشرفته بوده است.

۴. روش پژوهش

۴-۱. جامعه آماری

از ۶۵ دانشجوی ترم اول رشته‌های مهندسی که در حال گذراندن درس زبان عمومی در دانشگاه گلستان بودند، ۴۰ زبان‌آموز سطح پیشرفته بر پایه آزمون تعیین سطح آکسفورد در این پژوهش انتخاب شدند که به‌طور تصادفی در سه گروه آموزش تصادفی، تعمّدی و شاهد قرار گرفتند. شرکت‌کنندگان از دو جنس مرد (۱۳) و زن (۲۷) که در بازه سنی ۱۸ الی ۳۲ بودند، انتخاب شدند. با توجه به پرسش‌نامه پیشینه زبانی، هیچ‌یک از آن‌ها تجربه اقامت و آموزش در کشورهای انگلیسی‌زبان را نداشتند و این زبان‌آموزان پیشینه‌های تحصیلی نسبتاً یکسان داشتند.

۴-۲. ابزارهای تحقیق

۴-۲-۱. آزمون تعیین سطح آکسفورد

از آنجایی که کسب آگاهی درباره سطح دانش و بسندگی زبان شرکت‌کننده‌ها اهمیت بسیاری داشت، آزمون تعیین سطح آکسفورد برگزار شد. آزمون مذکور شامل ۶۰ پرسش و نمره کل نیز ۶۰ نمره بود. طبق معیار نمره‌بندی، زبان‌آموزانی را که نمرات آن‌ها بین ۴۸ الی ۵۴ متغیر

بود در گروه پیشرفته طبقه‌بندی کردیم و در پژوهش حاضر شرکت دادیم.

جدول ۱: معیارهای امتیازبندی در آزمون تعیین سطح آکسفورد

Table 1: Oxford Placement Test Scoring Criteria

سطح مهارت	امتیازبندی
مبتدی	۰-۱۵
مقدماتی	۱۶-۲۳
پیش‌متوسط	۲۴-۳۰
متوسط	۳۱-۴۰
متوسط رو به بالا	۴۱-۴۷
پیشرفته	۴۸-۵۴
فوق پیشرفته	۵۵-۶۰

۲-۲-۴. پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون متأخر

در این پژوهش، از یک آزمون تشخیصی برای ارزیابی دانش زبان‌آموزان در زمینه هم‌آیی واژگان در زبان انگلیسی استفاده کردیم. پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون متأخر، همگی مشابه هم بودند و از اثر جعفری گوهر و ایمانیان (2013) اقتباس شده بودند. این آزمون‌ها متشکل از ۴۰ پرسش چندگزینه‌ای بودند. نمرات زبان‌آموزان برای واژگان مندرج در آزمون اولیه، با نمرات آن‌ها در پس‌آزمون‌ها مقایسه شد و نتایج جهت تحلیل آماری متعاقب مورد استفاده قرار گرفت. برای هر سه گروه از شرکت‌کننده‌ها، پس‌آزمون و مجدداً برای تمام آن‌ها، پس‌آزمون متأخر در نظر گرفته شده بود. پس‌آزمون متأخر، پس از یک فاصله زمانی دوهفته‌ای انجام شد تا قدرت به یادآوری ساختارهای زبان هدف که در پس‌آزمون درج شده بودند، مجدد ارزیابی شود.

۳-۴. مواد آموزش

برای دو گروه آموزش، دو بسته آموزشی آماده شد که با روش‌های تدریس آن دو گروه تطابق داشت؛ گروه شاهد نیز مقوله هم‌آیی واژگان را برحسب روش تدریس متداول یاد می‌گرفتند. مجموعه‌ای از ۴۰ نمونه هم‌آیی واژگان بر روی یک کاغذ نوشته و به زبان‌آموزان داده شد. از

سوی دیگر، زبان‌آموزان گروه روش آموزش تصادفی بر روی تمرین روخوانی و مکالمه کار می‌کردند و هیچ روش تدریس رسمی‌ای برای آن‌ها در نظر گرفته نشده بود. آن‌ها، مجموعه‌های هم‌آیی واژگان انگلیسی را از طریق تدریس تعمّدی آموزش دیدند و از یک مجموعه متشکل از ۴۰ نمونه هم‌آیی برای ساخت متن درباره "The Recent Political Unrest in the Arab World" (ناآرامی‌های سیاسی اخیر در دنیای عرب) و "The Interesting Political and Economic Events in the Two Past Years" (رویدادهای سیاسی و اقتصادی جالب در دو سال اخیر) استفاده شد. این عبارات‌ها از اثر جعفری گوهر و ایمانیان (2013) اقتباس شده بودند.

۴-۴. روش اجرای پژوهش

زبان‌آموزان نخست از طریق آزمون تعیین سطح آکسفورد همگون‌سازی شدند. پس از آن، یک پیش‌آزمون از زبان‌آموزان به عمل آمد (Adopted from Jafarigohar & Imanian, 2013) تا دانش پیشین آن‌ها در زمینه مشخصات و اجزای کلام زبان انگلیسی ارزیابی شود. سپس، زبان‌آموزان به صورت تصادفی در سه گروه مختلف تقسیم‌بندی شدند. تمام گروه‌ها - که شامل گروه روش آموزش تصادفی، گروه روش آموزش تعمّدی و گروه شاهد بودند - طی پنج جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش دیدند.

۴-۴-۱. گروه روش آموزش تعمّدی

تعداد ۱۳ زبان‌آموز (۴ مرد و ۹ زن) به‌طور آشکارا مقوله هم‌آیی واژگان انگلیسی را آموزش دیدند. بنابراین، در ابتدای جلسه، پژوهشگران مفهوم «هم‌آیی واژگان» را به دانشجویان توضیح دادند. سپس، از زبان‌آموزان خواسته شد تا به ترکیب‌های هم‌آیی، توجه کنند و سعی کنند که ترکیب‌های هم‌آیی متداول زبانی را که می‌آموزند، یاد بگیرند. یک مجموعه از ۴۰ ترکیب هم‌آیی بر روی یک کاغذ به زبان‌آموزان داده شد. این ترکیب‌های هم‌آیی به صورت یک به یک به زبان‌آموزان داده شد و چند جمله نمونه که در آن‌ها از آن ترکیب‌های هم‌آیی استفاده شده بود، روی تخته کلاس نوشته شد. پس از آن، از زبان‌آموزان خواسته شد که خودشان با آن ترکیب‌های هم‌آیی جمله بسازند. هر زمان که یک ترکیب هم‌آیی ارائه می‌شد، تنوع کلمه‌هایی که به اشتباه به کار رفته بودند نیز نمایان می‌شدند. تفاوت این روش آموزش با روش تصادفی، استفاده از

تکنیک‌های تقویت آگاهی برای یادگیری ترکیبات هم‌آیی بوده است.

۴-۴-۲. گروه روش تدریس تصادفی

در گروه روش تدریس تصادفی متشکل از ۱۴ زبان‌آموز (۴ مرد و ۱۰ زن)، به قصد اجرای روش تدریس فرم‌محور، یک مجموعه دیگر از ۴۰ ترکیب هم‌آیی استفاده شد و یک متن کوتاه با موضوع "The Recent Political Unrest in the Arab World" (ناآرامی‌های سیاسی اخیر در دنیای عرب) تهیه شد. مدرس، ترکیب‌های هم‌آیی را در متن به‌صورت برجسته نشان‌دهنده کرده بود تا توجه زبان‌آموزان به آن ترکیبات جلب شود. هدف اصلی از قرار دادن زبان‌آموز در معرض ترکیبات، همانند نمونه قبل، ایجاد یک بحث آزاد درباره آخرین پیشرفت‌ها و توسعه‌ها در جهان عرب بوده است. فعالیت‌ها و تمارین که در این راستا شکل گرفتند نیز یکسان بودند. مقصود اصلی، تداوم یک بحث درباره موضوع مذکور بود.

۴-۴-۳. گروه شاهد

در این گروه تعداد ۱۳ زبان‌آموز (۵ مرد و ۸ زن) به روش متداول به خواندن متون آموزش دیدند. آن‌ها بیچ نوع از تکنیک‌های مبتنی بر تمرکز بر فرم را در تمرین‌های خود دریافت نکرده‌اند. پس از جلسات تدریس، فوراً یک پس‌آزمون از زبان‌آموزان به عمل آمد. هدف این پس‌آزمون، ارزیابی روال تدریس و هدایت پژوهشگران به‌سوی یافتن پاسخ برای این پرسش بوده است: «آیا شرکت‌کننده‌ها، آنچه را که مقصود ما از تدریس بود، دریافت کرده و یاد گرفته‌اند؟». تمام برگه‌ها مورد ارزیابی قرار گرفتند تا پاسخ‌های صحیح شناسایی شوند. پژوهشگران، درباره میزان درک زبان‌آموزان دو گروه از درس و مقوله تدریس‌شده از زبان دوم، اطلاعاتی به‌دست آوردند. دو هفته پس از تدریس، یک آزمون متشکل از ۲۰ پرسش چندگزینه‌ای از زبان‌آموزان به عمل آمد. این آزمون، شامل ۲۰ ترکیب هم‌آیی بود که طی دو روش تدریس مختلف (تمرکز بر فرم و تمرکز بر فرم‌ها) به زبان‌آموزان آموزش داده شده بود. در پژوهش حاضر، ۴۰ ترکیب هم‌آیی به دانشجویان تدریس شد و ۲۰ مورد از آن‌ها در پس‌آزمون به‌عنوان پرسش مطرح شدند.

۴-۵. گردآوری داده‌ها

همانطور که پیش‌تر عنوان کرده بودیم، داده‌های موردنیاز در این پژوهش از طریق آزمون

تعیین سطح آکسفورد، پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون متأخر به‌دست آمدند. پیش از شروع جلسات آموزش، یک آزمون متشکل از ۴۰ پرسش از زبان‌آموزان به عمل آمد؛ و پس از پایان پنج جلسه تدریس، زبان‌آموزان هر دو گروه در یک آزمون ۴۰ پرسشی دیگر نیز شرکت کردند. فرایند گردآوری داده در طول ساعات کلاس عادی زبان‌آموزان انجام گرفت. پژوهش حاضر، یک اثر شبه‌تجربی^{۳۲} است که طرح یک پیش‌آزمون، یک پس‌آزمون و یک پس‌آزمون متأخر در آن لحاظ شده است.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

نخستین پرسش پژوهش به تأثیر احتمالی تدریس بر یادگیری مقوله هم‌آیی واژگان توسط زبان‌آموزان ارتباط داشت. جدول ۲، آمار توصیفی سه گروه حاضر در این تحقیق را نشان می‌دهد. همانطور که در جدول مشاهده می‌کنید، گروه «روش تدریس تعمّدی» بالاترین نمره ($16.75 - 6.67 = 10.08$) و گروه شاهد، پایین‌ترین نمره ($6.75 - 6.67 = 0.08$) را در پیش‌آزمون تا پس‌آزمون به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۲: آمار توصیفی مربوط به دانش هم‌آیی واژگان در گروه‌های تحت آزمایش؛ پیش و پس از دوره آموزش

Table 2: Summary of Descriptive Statistics of Collocation Knowledge across All Groups before and after the Instructional Period

حداکثر	حداقل	۹۵ درصد فاصله اطمینان برای میانگین		خطای استاندارد	انحراف از معیار	میانگین	N		
۱۰	۵	۷.۶۳	۵.۷۶	۴۲.	۱.۵۴	۶.۶۹	۱۴	پیش-آزمون	تصادفی
۱۶	۸	۱۴.۸۶	۹.۵۳	۵۳.	۱.۹۳	۱۱.۶۹	۱۳	پس‌آزمون	
۱۰	۵	۷.۶۲	۵.۷۲	۴۳.	۱.۴۶	۶.۶۷	۱۳	پیش-آزمون	تعمّدی
۲۰	۱۳	۱۸.۱۶	۱۵.۴۴	۶۴.	۲.۲۲	۱۶.۷۵	۱۳	پس‌آزمون	
۱۰	۵	۷.۶۹	۵.۶۴	۴۶.	۱.۶۱	۶.۶۷	۱۳	پیش-آزمون	گروه شاهد
۹	۵	۷.۶۱	۵.۸۹	۳۹.	۱.۳۵	۶.۷۵	۱۳	پس‌آزمون	

به منظور ارزیابی دقیق‌تر تأثیر روش‌های آموزش مختلف بر نمره‌های زبان‌آموزان در آزمون ترکیبات هم‌آبی واژگان، در ابتدا یک تحلیل یک‌سویه واریانس اجرا شد که طی آن، نوع روش تدریس به‌عنوان متغیر مستقل درون‌گروهی لحاظ شد. نتایج حاصل از این تحلیل در پیش-آزمون - که در جدول ۳ ارائه شده‌اند - نشان از آن است که گروه‌ها قبل از تدریس همگون بوده‌اند ($F(2, 37) = .001$ و $a < .05$). سپس، تأثیر سه نوع روش آموزش بر توسعه دانش زبان‌آموزان درباره ترکیبات هم‌آبی واژگان، از طریق تحلیل نمرات ایشان در پس‌آزمون مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفت. همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید، میزان تنوع میان گروه‌ها (SS بین گروه‌ها: ۷۳۱.۰۵) نسبت به مقدار تنوع درون گروه‌ها بسیار بالاتر است (SS درون گروه‌ها: ۱۱۹.۲۶۹) که نشان می‌دهد در درون گروه‌ها، تفاوت‌هایی وجود دارد. علاوه بر این، نسبت F (با دو درجه آزادی) نسبت به مقدار مشهود F (یعنی ۱۰۴.۲) بیشتر است و این امر حاکی از آن است که تفاوت‌های معناداری به لحاظ عملکرد در سه گروه مذکور وجود دارد. به بیان دیگر، نتایج به دست آمده نشان می‌دهند که نوع روش‌های تدریس تأثیر معناداری بر درک زبان‌آموزان از مقوله هم‌آبی واژگان داشته است. به بیان دقیق‌تر: $F(2,37) = 104.2$ و $p = .000$

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک سویه^{۳۳} دانش ترکیبات هم‌آبی واژگان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون
Table 3: Summary of Descriptive Statistics of Collocation Knowledge across All Groups before and after the Instructional Period

معناداری	F	متوسط مربع	درجه آزادی	مجموع مربعات		
.۹۹۹	.۰۰۱	.۰۰۳	۲	.۰۰۶	میان گروه‌ها	پیش‌آزمون
		۲.۴۱	۳۷	۸۲.۱۰	درون گروه‌ها	
			۳۹	۸۲.۱۰	کل	
.۰۰۰	۱۰۴.۲۰	۳۶۵.۵۲	۲	۷۳۱.۰۵	میان گروه‌ها	پس‌آزمون
		۳.۵۰	۳۷	۱۱۹.۲۶	درون گروه‌ها	
			۳۹	۸۵۰.۳۲	کل	

جدول نتایج آزمون تحلیل متغیر یک سویه حاکی از وجود یک تفاوت معنادار است؛ اما بیانگر تفاوت دقیق بین گروه‌ها نیست لذا از آزمون متعاقب توکی^۴ استفاده کردیم. آزمون متعاقب توکی نشان داد که زبان‌آموزان در گروه روش آموزش تصادفی و گروه روش آموزش تعمّدی، عملکرد بسیار بهتری نسبت به اعضای گروه شاهد داشته‌اند و تفاوت معناداری بین روش آموزش تعمّدی و آموزش تصادفی شناسایی شد. به بیان کوتاه، چنین می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه نخست رد می‌شود؛ یعنی گروه روش آموزش تعمّدی عملکرد بهتری نسبت به گروه تصادفی و گروه شاهد دیگر داشته است.

جدول ۴: مقایسه‌های متعدد از طریق آزمون متعاقب توکی

Table 4: Multiple Comparisons through Post Hoc Test of Tukey (HSD)

معناداری	خطای استاندارد	متوسط تفاضل (I-J)	گروه بندی (J)	گروه بندی (I)	متغیر وابسته
.۰۲۷	.۷۵۰	*۰.۰۰۵	تعمّدی	تصادفی	پس آزمون
.۰۰۰	.۷۵۰	*۴.۹۴	شاهد		
.۰۲۷	.۷۵۰	*۰.۰۰۵	تصادفی	تعمّدی	
.۰۰۰	.۷۶۵	*۱۰.۰۰۰	شاهد		
.۰۰۰	.۷۵۰	*۴.۹۴	تصادفی	شاهد	
.۰۰۰	.۷۶۵	*۱۰.۰۰۰	تعمّدی		

* تفاضل متوسط در سطح ۰.۰۵ معنادار است.

دومین پرسش تحقیق، با تأثیر احتمالی روش آموزش بر یادگیری مقوله هم‌آبی واژگان توسط زبان‌آموزان در طول زمان در ارتباط بوده است. جدول ۵، آمار توصیفی مربوط به نمره‌های پس-آزمون و پس‌آزمون متأخر سه گروه از زبان‌آموزان را نشان می‌دهد. نمره میانه تمام گروه‌ها نسبت به نمره پس‌آزمون کمتر بوده است؛ به بیان دیگر، متوسط کل نمره در پس‌آزمون برابر ۱۳.۱۴ بوده است و در پس‌آزمون متأخر به ۱۲.۱۱ کاهش یافته است. با این حال، گروه روش آموزش تعمّدی پایین‌ترین میزان فراموشی را از زمان پیش‌آزمون تا پس‌آزمون از خود نشان دادند (۱۶.۰۸ - ۱۶.۷۵) و بالاترین میزان فراموشی به گروه شاهد تعلق داشت (۱.۳۳=۱۶.۷۵-۰.۴۲).

جدول ۵: آمار توصیفی دانش تمام گروه‌های درباره ترکیبات هم‌آیی واژگان در طول زمان
Table 5: Summary of Descriptive Statistics of Collocation Knowledge across All Groups across Time

حداکثر	حداقل	۹۵٪ فاصله اطمینان		خطای استاندارد	انحراف از معیار	میان	تعداد		
		کران بالا	کران پایین						
۱۳	۸	۱۲.۱۹	۸.۰۴	۷۲.	۲.۵۹	۱۰.۶۲	۱۴	تصادفی	پس -
۲۰	۱۲	۱۷.۵۸	۱۴.۵۹	۶۷.	۲.۳۵	۱۶.۰۸	۱۳	تعمدی	آزمون
۸	۳	۶.۴۱	۴.۴۲	۴۵.	۱.۵۶	۵.۴۲	۱۳	شاهد	متأخر
۲۰	۳	۱۳.۸۵	۱۰.۳۷	۸۵.	۵.۲۱	۱۲.۱۱	۴۰	کل	

به منظور ارزیابی دقیق‌تر سه نوع روش تدریس در طول زمان بر نمرات در آزمون ترکیبات هم‌آیی واژگان، نخست یک تحلیل یک‌سویه واریانس اجرا شد و نوع روش آموزش به- عنوان مستقل درون‌گروهی لحاظ گردید. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل که در جدول ۶ ارائه شده- اند، حاکی از تأثیر معنادار نوع روش تدریس هستند و ما پیش‌تر نیز به این موضوع اشاره کرده بودیم ($F(2, 37) = 104.2, p = .000$). این بدان معناست که هرگونه تغییر در متوسط نمرات اعضای گروه‌ها در پس‌آزمون می‌تواند به روش‌های آموزش مختلف که برای آن‌ها اجرا شده - بود، نسبت داده شود. میزان تنوع میان گروه‌ها در پس‌آزمون متأخر (SS میان گروه‌ها: ۸۰۸.۶۵)، نسبت به میزان تنوع درون گروه‌ها (SS درون گروه‌ها: ۱۶۸.۹۱) بیشتر است و این بدان معناست که در گروه‌ها، تفاوت وجود دارد. علاوه بر این، نسبت F (با دو درجه آزادی)، نسبت به مقدار مشهود F (یعنی ۸۱.۳۸) بیشتر است، و این بدان معناست که به لحاظ عملکرد، میان سه گروه مذکور تفاوت‌های معنادار مشاهده شده است. به عبارت دیگر، همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌کنید، نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن است که نوع روش آموزش بر نمره زبان‌آموزان در پس‌آزمون متأخر با موضوع ترکیبات هم‌آیی واژگان انگلیسی تأثیر معنادار داشته است. به بیان دقیق: $F(2, 37) = 81.38, p = .000$.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک سویه دانش ترکیبات هم‌آیی واژگان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون
Table 6: ANOVA for Learners' Development of Collocations Knowledge in the Posttest and Delayed Posttest

معناداری	F	متوسط مربع	درجه آزادی	مجموع مربعات	میان گروه‌ها	پس‌آزمون متأخر
.۰۰۰	۸۱.۳۸	۴۰۴.۳۲	۲	۸۰۸.۶۵	میان گروه‌ها	
		۴.۹۶	۳۷	۱۶۸.۹۱	درون گروه‌ها	
			۳۹	۹۷۷.۵۶	کل	

همانطور که پیش‌تر گفته شد، جدول نتایج تحلیل واریانس یک سویه صرفاً نشان می‌دهد که یک تفاوت معنادار وجود دارد؛ اما عنوان نمی‌کند که آن تفاوت‌های معنادار بین چه گروه‌هایی است. بنابراین، برای آنکه متوجه شویم آن تفاوت‌ها دقیقاً کجا واقع شده‌اند، یک آزمون متعاقب به نام آزمون توکی اجرا شد. نتایج حاصل از آزمون توکی نشان می‌دهند که شرکت‌کنندگان گروه روش آموزش تصادفی و گروه روش آموزش تعمّدی، عملکرد بسیار بهتری نسبت به گروه شاهد از خود نشان داده‌اند؛ و تفاوت معناداری بین روش آموزش تعمّدی و آموزش تصادفی مشاهده شد. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که فرضیه دوم نیز رد می‌شود؛ زیرا تفاوت معناداری بین دو گروه تعمّدی و تصادفی در طول زمان بر درک مقوله دانش هم‌آیی واژگان در بین زبان‌آموزان سطح پیشرفته وجود دارد.

جدول ۷: مقایسه‌های متعدد از طریق آزمون متعاقب توکی

Table 7: Multiple Comparisons through Post Hoc Test of Tukey (HSD)

معناداری	خطای استاندارد	متوسط تفاضل (I-J)	گروه بندی J	گروه بندی I	متغیر وابسته
.۰۴۱	۸۹۲.	*-۰.۴۶	تعمّدی	تصادفی	پس آزمون متأخر
.۰۰۰	۸۹۲.	* ۰.۱۹	شاهد		
.۰۴۱	۸۹۲.	* ۰.۴۶	تصادفی	تعمّدی	
.۰۰۰	۹۱۰.	*۱۰.۶۶	شاهد		
.۰۰۰	۸۹۲.	*-۰.۱۹	تصادفی	شاهد	
.۰۰۰	۹۱۰.	*-۱۰.۶۶	تعمّدی		

* متوسط تفاضل در سطح ۰.۰۵ معنادار است.

۶. بحث

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که عملکرد گروه‌های روش تدریس تصادفی و روش تدریس تعمّدی در یادگیری ترکیبات هم‌آبی واژگان انگلیسی بهتر از گروه شاهد بوده است. علاوه بر این، تفاوت معناداری بین عملکرد گروه روش آموزش تعمّدی و گروه روش آموزش تصادفی وجود دارد؛ این یافته‌ها فرضیه‌ی توجه اشمیت (1990، 1993) و فرضیه‌ی افزایش آگاهی شاروود اشمیت (1981، 1993) را تأیید می‌کند. گمان می‌رود که هرچه به یک مقوله بیشتر توجه شود بهتر یاد گرفته می‌شود.

نتایج حاصل از این پژوهش، با یافته‌های برخی دیگر از مطالعات پیرامون تأثیر مثبت روش تدریس فرم‌محور در تطابق هستند (Abu Radawan, 2004; Ellis, 2002, 2005, 2008; Izumi, 2002; Pellicer-Sánchez, 2017; Peters, 2014; Karami, 2013; Norris & Ortega, 2000; Rosa & O'Neil, 1999; Swain & Lapkin, 1998; White, 1998) ایده‌ی موثق کراشن (1981، 1982، 1993) نیز در یک راستاست. کراشن معتقد است که تأثیرات روش تدریس فرم‌محور بر یادگیری، صرفاً تصادفی هستند. طبق نتایج، گروه روش آموزش تعمّدی عملکرد بهتری نسبت به گروه روش تدریس تصادفی داشته است. این نتایج حاکی از آن است که روش تدریس تعمّدی می‌تواند یک استراتژی مؤثرتر و کارآمدتر نسبت به روش تدریس تصادفی برای آموزش مقوله‌ی هم‌آبی واژگان باشد و این خود صحه گذاشتن بر این واقعیت است که روش‌های تدریس متمرکز بر فرم‌ها، مؤثرتر و کارآمدتر از روش‌های تدریس متمرکز بر فرم هستند.

مطالعه‌ی ابورضوان (2004)، قرابت قابل ملاحظه‌ای با یافته‌های این پژوهش دارد. او مطالعه‌ی ای به قصد شناسایی کارآمدی و تأثیر توجه آشکارا به فرم یا صورت در یادگیری زبان تألیف کرده است. یافته‌های حاصل از پژوهش این پژوهشگر نشان می‌دهند که شرایط تدریس تعمّدی، نسبت به تدریس تصادفی و عدم تدریس کارکرد بهتری دارد؛ البته در شرایطی که ابزار سنجش، متشکل از تمرین‌های کنترل‌شده مثل قضاوت دستوری^{۳۵} باشد و در نتیجه، جمله تولید گردد. با توجه به این یافته، مقیاس‌های ارزیابی کمتر کنترل‌شده مثل تولید کتبی و شفاهی تصادفی زبان، احتمالاً نتایج متفاوتی به دست می‌دهند.

علاوه بر این، مولر^{۳۶} (2010) نیز یک مطالعه و پژوهش درباره‌ی تأثیر روش تدریس تعمّدی و

تصادفی بر یادگیری ترکیبات هم‌آبی استعاری^{۳۷} به اجرا رسانده است. در این پژوهش، تعداد ۳۶ گویشور غیربومی زبان انگلیسی که در یک دانشگاه در ایالات متحده آمریکا تحصیل می‌کردند، شرکت داشته‌اند. شرکت‌کننده‌ها در این پژوهش به سه گروه تقسیم شدند: یک گروه، از طریق تدریس و قرارگیری در معرض نمونه، ترکیبات هم‌آبی را آموزش دیدند (روخوانی و ارائه توضیحات)؛ گروه دیگر، صرفاً از طریق قرارگیری در معرض نمونه آموزش دیدند (صرفاً روخوانی)؛ و گروه سوم، صرفاً از طریق تدریس آموزش دیدند (هیچ روخوانی‌ای انجام نشد). نتایج حاصل، بر برتری روش ترکیبی قرارگیری در معرض نمونه و تدریس تأکید داشتند که اساساً یک روش آشکارا است. نتایج پژوهش حاضر نیز در همین راستاست. با وجود این، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مطالعه پلیسر سانچز (2017) در یک راستا نیست؛ زیرا وی معتقد است که دانش هم‌آبی به‌طور تصادفی فراگرفته می‌شود و از جهت سرعت یادگیری با ساختار و فرم تفاوتی ندارد. این تفاوت احتمالاً به دلیل نوع آموزش و بافت است.

۷. نتیجه

چنین می‌توان ادعان داشت که عملکرد زبان‌آموزان در گروه روش تدریس تعدی نسبت به عملکرد روش تدریس تصادفی بهتر بوده است. بنابراین، یادگیری تعدی نسبت به یادگیری تصادفی، یک استراتژی مناسب‌تر برای یادگیری مقوله هم‌آبی واژگان است. با توجه به اطلاعات درباره پردازش شناختی در زمان یادگیری زبان دوم، فرضیه درک یا ادراک اشمیت (1990، 1993) و فرضیه ارتقای آگاهی شاروود اشمیت (1981، 1993) از این یافته‌ها پشتیبانی می‌کنند. نتایج حاکی از آنند که یادگیری تعدی مقوله هم‌آبی کلمات نسبت به یادگیری تصادفی بسیار مؤثرتر و کارآمدتر است.

علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش اطلاعات سودمندی درباره تأثیرات انواع مختلف روش تدریس در اختیار قرار می‌دهند. این یافته‌ها مسلماً بر نیاز به بذل توجه هرچه بیشتر به روش تدریس ترکیبات هم‌آبی واژگان تأکید دارند. پژوهش حاضر، یک راهنما و دستورالعمل کارآمد درباره تدریس و آموزش مقوله هم‌آبی واژگان در دو شرایط مختلف، در اختیار مدرسان قرار می‌دهد. این نتایج، پیامد درک این موضوع هستند که زبان‌آموزان قادر به پردازش اطلاعات

ورودی هستند. بنابراین، نتایج این تحقیق به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا توجه بیشتری به فرایندهای یادگیری معطوف کنند و مشخصاً بر مشخصات زبان هدف تمرکز نمایند.

در متون و مقالات نگارش‌یافته درباره تدریس زبان انگلیسی، بر این موضوع تأکید شده - است که زبان‌آموزان باید آموزش داده شوند و پشتیبانی گردند تا در نخستین مراحل یادگیری، مقوله هم‌آیی واژگان را یاد بگیرند. به عبارت دیگر، برخورداری از دانش درباره مقوله هم‌آیی واژگان در یادگیری زبان ضروری است. در این پژوهش، دو استراتژی فرم‌محور که حاکی از پشتیبانی برای استفاده از تکنیک تمرکز بر فرم به جای استفاده از تکنیک سنتی تمرکز بر فرم‌ها جهت یادگیری مقوله هم‌آیی واژگان بوده‌اند، مورد بررسی قرار گرفته‌اند. مدرّسان باید در جهت ایجاد تنوع در استراتژی‌های تدریس لغت تلاش کنند و باید از اجرای استراتژی‌های سنتی که مشخصاً به به یادسپاری وابسته هستند، پرهیز و اجتناب نمایند. دانشجویان باید از فرصت کافی برای تولید مهارت‌های رمزگشایی از معنی با استفاده از تکنیک تصادفی تدریس واژگان برخوردار باشند. گفتنی است فراهم آوردن پیکره‌های مناسب هم‌نشینی واژگان و گنجاندن آن‌ها در مطالب درسی کاربردهای فراوانی خواهد داشت.

مدت‌زمان کوتاه تدریس و تعداد اندک زبان‌آموزان، از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. گفتنی است که داده‌ها، از دانشجویان ترم اول دانشگاه گردآوری شده‌اند و بنابراین، این امکان وجود دارد که جمعیت‌های نمونه دیگر، به کسب نتایج متفاوت منجر شود. تمام محدودیت‌های فوق‌الذکر که خواننده باید از آن‌ها آگاه باشد، حاکی از آنند که نتایج این پژوهش باید با احتیاط تفسیر و تعمیم داده شوند.

اگرچه پژوهش حاضر به یادگیری مقوله هم‌آیی واژگان کمک می‌کند؛ اما در ادامه شماری پیشنهاد نیز برای پژوهش‌های آتی مطرح خواهند شد. در پژوهش حاضر، شماری از متغیرها مثل جنسیت، سن، موقعیت مکانی و غیره لحاظ نشده‌اند که امکان بررسی آن‌ها در پژوهش‌های آتی وجود دارد. به‌علاوه، برای بررسی تکنیک تمرکز بر معنی برای تدریس ترکیبات هم‌آیی کلمات انگلیسی، پژوهش‌ها و مطالعات بیشتری باید به تألیف برسند. پژوهشگران می‌توانند طی پژوهش‌های آتی خود، تأثیر و کارآمدی تدریس مستقیم ترکیبات هم‌آیی از طریق روخوانی، گوش‌دادن و صحبت‌کردن را مورد مطالعه قرار دهند. علاوه بر این، اجرای مطالعات بیشتر بر تأثیر استفاده از مواد آموزشی مناسب و صحیح برای یادگیری ترکیبات هم‌آیی کلمات نیز

توصیه می‌شود.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. collocation
2. intentional instruction
3. incidental instruction
4. oxford quick placement test (OQPT)
5. stimulated recall session
6. Schmitt, N.
7. Schmidt
8. Ellis N.
9. Hill
10. Noticing Hypothesis
11. Firth
12. Lexical Phrases
13. Gambits
14. Speech Formulae
15. Lexicalized Stems
16. Qi and Lapkin
17. focus on forms
18. focus on meaning
19. focus on Form
20. natural approach
21. Dictogloss
22. Lyster
23. consciousness-raising
24. Hulstijn
25. Peters
26. Waring and Takaki
27. Mirzai
28. implicit vocabulary learning (IVL)
29. explicit vocabulary learning (EVL)
30. Singleton
31. Pellicer-Sánchez
32. Quasi- experimental
33. ANOVA
34. Tukey (HSD)
35. grammatically judgment
36. Mueller

37. Metaphorical Collocations

۹. منابع

- غفارتمر، رضا؛ محسن شیرازی زاده و غلامرضا کیانی (۱۳۹۴). «بسترها، چشم‌اندازها، کاربردها و چالش‌های مطالعه‌ی واژگان در متون دانشگاهی: ضرورت توجه بیشتر به زبان فارسی و زبان‌آموزان فارسی‌زبان». *جستارهای زبانی*. د. ۶. ش. ۴. صص ۱۵۳-۱۸۱.

References :

- Abu Radawan, A. (2004). "The effectiveness of explicit attention to form in language learning". *System*. 33(1).Pp: 69-87.
- Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 21(1), 101-114.
- Ellis, N. (1997). "Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word class, and meaning". In N. Schmidt & M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (Pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001). "Investigating form-focused instruction". *Language Learning*, 51(1).Pp: 1-46.
- Ellis, R. (2002). "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research". *Studies in Second Language Acquisition*. 24(2), 223-236.
- ----- (2005). "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language". *Studies in Second Language Acquisition*. 27(2).Pp: 141-172.
- ----- (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- -----.; H. Basturkmen & S. Loewen (2001). "Preemptive FF in the ESL classroom". *TESOL Quarterly*. 35(3). Pp: 407 – 432.
- Farrokh, P. (2012). "Raising awareness of collocation in ESL/EFL classrooms". *Journal of Studies in Education*. 2(3).Pp: 55-74.

- Firth, J.R. (1957). "Modes of meaning". In J. R. Firth (Ed.), *Papers in linguistics 1934-1951*, (pp. 190–215). Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. (1999). "Incidental vocabulary acquisition: Discussion". *Studies in Second Language Acquisition*, 21(9).Pp: 319-333.
- Ghaffar Samar, R.; G. R. Kiany & M. Shirazizadeh (2015). "Backgrounds, prospects, applications and challenges in studying lexis in academic texts: The growing need for particular attention to Persian and Persian speaking language learners". *Language Related Research*. 6(4).Pp:153-181. [In Persian].
- Hill, J. (1999). "Collocational competence". *ETP (English Teaching Professional)*. Issue 11.
- Huckin, T. & J. Coady (1999). "Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review". *Studies in Second Language Acquisition*. 21(2).Pp:181-193.
- Hulstijn, J. H. (2001). "Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal, and automaticity". In P. Robinson, (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp.258-287).Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H.; M. Hollander & T. Greidanus (1996). "Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words". *The Modern Language Journal*. 80(3).Pp: 327–339.
- Hunt, A. & D. Beglar (2005). "A framework for developing EFL reading vocabulary". *Reading in a Foreign Language*. 17(1).Pp:23-59.
- Izumi, S. (2002). "Output, input enhancement, and the noticing hypothesis". *Studies in Second Language Acquisition*. 24(4). Pp: 541–577.
- Jafarigohar, M. & M. Imanian (2013). "The effectiveness of implicit and explicit instruction of English collocation". *Global Journal of Foreign Language Teaching*. 3(1).Pp: 63-89.
- Karami, M. (2013). "Exploring effects of explicit vs. implicit teaching of collocations

on the writing performance of Iranian EFL learners". *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics*. 4(4).Pp: 197-215.

- Keller, E. (1979). "Gambits: Conversational strategy signals". *Journal of Pragmatics*. 3(3-4).Pp: 219-237.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- ----- (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, NY: Pergamon Press.
- ----- (1993). "The effect of formal grammar teaching: Still peripheral". *TESOL Quarterly*. 26(3).Pp: 409-411.
- -----, & T. Terrell, (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York, NY: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Lesniewska, J. (2006). "Collocations and second language use". *Studia Linguistica*. 123.Pp: 95-105.
- Long, M. (1983). "Does second language instruction make a difference? A review of the research". *TESOL Quarterly*. 17(3).Pp: 359-382.
- ----- (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- ----- (2000). "Focus on form in task-based language teaching". In R. D. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of a Ronald Walton* (pp.179-192). Philadelphia: John Benjamins.
- Long, M. H. & P. Robinson (1998),. "Focus on form: theory, research, and practice". In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1998). "Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom

discourse". *Studies in Second Language Acquisition*. 20(1). Pp: 51-81.

- Mirzai, M. (2012). "Implicit vs. explicit vocabulary learning: Which approach serves long-term recall better?". *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 18(2). Pp: 1-12.
- Mueller, C. M. (2010). "Effects of explicit instruction on incidental noticing of metaphorical word sequences during a subsequent reading task". *International Journal of English Studies*. 10(1). Pp: 81-101.
- Nattinger, J. R. & J. S. DeCarrico (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Norris, J. & L. Ortega (2000). "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*. 50(3). Pp: 417-528.
- Pawley, A. & F. Syder (1983). "Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency". In J. C. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communications* (pp. 191-226). London: Longman.
- Pellicer-Sánchez, A. (2017). "Learning L2 collocations incidentally from reading". *Language Teaching Research*. 21(3). Pp. 381-402.
- Peters, A. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, E. (2014). "The effects of repetition and time of post-test administration on EFL learners' form recall of single words and collocations". *Language Teaching Research*. 18(1). Pp: 75-94.
- Poole, A. (2005). FFI: Foundations, applications, and criticisms. *The Reading Matrix*. 5(1). Pp: 47-56.
- Qi, D.S. & S. Lapkin (2001). "Exploring the role of noticing in a three stage second language writing task". *Journal of Second Language Writing*. 10(4). Pp: 277-303.
- Robinson, P. (2005). "Cognitive abilities, chunk-strength, and frequency effects in implicit artificial grammar and incidental L2 learning: Replications of Reber, Walkenfeld, & Hernstadt (1991) and Knowlton and Squire (1996) and their

relevance for SLA". *Studies in Second Language Acquisition*. 27(2), pp. 235-268.

- Rosa, E. & M. D. O'Neill (1999). "Explicitness, intake, and the issue of awareness: Another piece to the puzzle". *Studies in Second Language Acquisition*. 21(4). Pp: 511-556.
- Seedhouse, P. (1997). "Combining form and meaning". *ELT Journal*. 51(4). Pp. 336-344.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University press.
- ----- (2008). "Review article: Instructed second language vocabulary learning". *Language Teaching Research*. 12(3). Pp: 329-363.
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*. 11(2). Pp:129-158.
- ----- (1993). "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*. 13. Pp: 206-226.
- Schmidt, R. (1994a). "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". In J. H. Hulstijn & R. Schmidt (Eds.), *Consciousness in second language learning*. *AILA Review*. 11. Pp:11-26.
- ----- (1994b). "Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*" (pp. 165-209). San Diego, CA: Academic Press.
- ----- & S. Frota, (1986). "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese". In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Shahrzad, A. & A. Derakhshan (2011). "The effect of instruction in deriving word meaning on incidental vocabulary learning in EFL context". *World Journal of English Language*. 1(1). Pp. 68-79.
- Sharwood Smith, M. (1981). "Consciousness-raising and the second language

learner". *Applied Linguistics*. 2(2). Pp: 159–68.

- ----- (1991). "Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research*. 7(2), 118–32.
- ----- (1993). "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases". *Studies in Second Language Acquisition*. 15(2).Pp:165-179.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, D. M. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Ernst Klett Sprachen.
- Swain, M. & S. Lapkin, (1998), Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*. 82(3).Pp: 20–337.
- Waring, R. & M.Takaki (2003). "At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader?". *Reading in a Foreign Language*. 15(2), Pp. 1–27.
- White, J. (1998). Getting the learner's attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 85-114). Cambridge: Cambridge University Press.