

The Impact of Typographical Input Enhancement, Gloss, and Advance Organizers on the Reading Comprehension of Iranian EFL Learners

Vol. 13, No. 4, Tome 70
pp. 763-791
September & October
2022

Reza Bagheri Nevisi¹ , Rasoul Mohammad Hosseinpour²  & Bahram Rostami³ 

Abstract

The importance of noticing, attending to linguistic features, and focusing on linguistic input like focus-on-form and focus-on-forms have always been a contentious issue in language teaching. Consistent with this line of research, the present study aimed to investigate the impact of typographical input enhancement, gloss, and advance organizers on EFL learners' reading comprehension ability. Eighty EFL learners were chosen from Safir Language Institute in Ahvaz and were assigned to four equal groups of typographical input enhancement, gloss, advance organizer and simple-text. A Preliminary English Test (PET) of reading was utilized as pretest. Control group and the three experimental groups were instructed for eight weeks through the aforementioned techniques. Finally, an equal version of PET was used as posttest. ANCOVA was run to analyze the data. Results indicated that the advance organizer group significantly outperformed the other groups regarding their reading comprehension performances. The study has important implications for reading comprehension task analysis, task design, and task instruction and the way such information could be utilized to activate schemata and retrieve information from long-term memory.

Keywords: Typographical input enhancement; gloss; advance organizer; reading comprehension ability.

Received: 17 July 2020
Received in revised form: 26 December 2020
Accepted: 20 January 2021

1. Corresponding author, Associate Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities, University of Qom, Qom, Iran;

Email: r.bagherinevisi@qom.ac.ir, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8582-8119>

2. Associate Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities, University of Qom, Qom, Iran; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3718-5948>

3. MA Graduate in TEFL, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities, University of Qom, Qom, Iran; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3066-7565>

1. Introduction

The importance of noticing, attending to linguistic features, and focusing on linguistic input like focus-on-form and focus-on-forms have always been a contentious issue in language teaching. The role of input enhancement in Second Language Acquisition (SLA) has undergone many developments and the studies done in this domain have generated various outcomes. Some researchers support the positive role of input enhancement in SLA and believe that paying attention to form is necessary for L2 learning to transpire, but some other researchers adopt the opposite stance (Ellis, 2008). Consistent with this line of research, the study aimed at delving into the impact typographical input enhancement, gloss, and advance organizers techniques on the reading comprehension of Iranian EFL learners.

Research Questions:

1. Does typographical input enhancement technique have any significant impact on the reading comprehension of Iranian EFL learners?
2. Does gloss technique have any significant impact on the reading comprehension of Iranian EFL learners?
3. Does advance organizers technique have any significant impact on the reading comprehension of Iranian EFL learners?

2. Literature Review

To increase the perceptual saliency of the language structures, different techniques can be utilized. Focus-on-form and focus-on-forms are regarded as two kinds of approaches which can be applied in grammar instruction (Long, 1991). Long (1991) made the distinction between focus-on-form and focus-on-forms. In his view, the latter refers to decontextualized, highly meta-pragmatic, teacher-oriented instruction in which the primary goal is to scaffold learners to amass individual linguistic features. The former, however, refers to

meaning-oriented activities in which learners' attention is focused on target features as they arise incidentally in the input. In fact, focus-on-forms employs explicit awareness-raising activities, whereas focus-on-form techniques such as input enhancement indirectly draw learners' attention to target forms.

3. Methodology

Based on the results obtained from the Oxford Quick Placement Test (OQPT), 80 intermediate EFL learners were chosen from Safir Language Institute in Ahvaz, Iran and were assigned to four equal groups of typographical input enhancement, gloss, advance organizer and simple-text. Next, a Preliminary English Test (PET) of reading was utilized as pretest. Control group and the three experimental groups were instructed for eight weeks through the aforementioned techniques. Then, an equal version of PET was used as posttest. Covariances (ANCOVA) was run to analyze the data..

4. Results

The results indicated that advance organizer group significantly outperformed the other groups in terms of their reading comprehension performances. In other words, the findings revealed that the advance organizer technique was much more effective than typographical input enhancement and gloss. The study also found that typographical input enhancement and gloss did not have a significant impact on the reading comprehension ability of EFL learners. This finding reveals that mere exposure to new forms through input enhancement alone might only trigger the maintenance rehearsal process, during which the recently-retrieved input is stored in the long-term memory as an unanalyzed chunk. Therefore, input enhancement may not independently improve conceptually-driven learning processes.

5. Discussion

The findings for the first research question do not confirm the previous studies conducted on learners' reading comprehension concerning input enhancement and gloss (Abbasian & Yekani, 2014; Aghajani & Rahimy, 2013; Ayiewbey, 2013; Goudarzi & Raouf Moini, 2012; Hazrativand, 2012; Nahavandi & Mukundan, 2013; Simard, 2009). In the present research, typographical input enhancement and gloss aimed at indirectly drawing learners' attention to the highlighted forms and L2 marginal glosses, but the highlighted forms and L2 marginal glosses might not be well-noticed by the students. It can be said that students' not paying sufficient attention to the typographical input enhancement and gloss could be a likely reason for their insignificant impact. Furthermore, advance organizer unlike the other two techniques had a significant impact on the reading comprehension of EFL students. Advance organizers' group outperformed those in typographical input enhancement and gloss groups. Schema knowledge could have influenced the results as it can display a class of things, events and situations. However, a learner's understanding can be enhanced when a schema sets a type of framework, which is understandable and helps learners comprehend data, retrieve information from long-term memory, and specify their purposes. Thus, the probable cause for the significant impact of the advance organizers on the reading comprehension of EFL learners can be attributed to the fact that the learners possess the right schemata, and are able to glean the best and adequate clues from within the text. Contrary to Gorjian et al. (2015) and Tajeddin (2013) which pointed to an insignificant effect of advance organizers, the results of the present study, in line with Davaei and Talebinezhad (2012) suggests that advance organizers can be viewed as an effective and facilitative means in boosting the overall reading comprehension ability of EFL learners.

6. Conclusion

The findings of the study may be helpful to the English teachers, EFL learners,

and curriculum developers. Teachers might benefit from the results of the study in teaching the aforementioned techniques. It seems that not only do EFL learners need to be familiarized with such techniques and the way they work in classroom settings, but also the circumstances under which such reading techniques can be more effectively and appropriately utilized to improve their overall comprehension ability. Finally, the findings might have useful implications for curriculum developers because such outcomes can be readily incorporated into the curriculum or classroom syllabus in reading comprehension classes. Accordingly, a specific part of the reading comprehension classes can be devoted to instructing students through these techniques to discern how effective and useful they can be in promoting students reading comprehension abilities.

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.23]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.62.4]

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-12-01]



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۳، ش ۴ (پیاپی ۷۰)، مهر و آبان ۱۴۰۱، صص ۷۶۳-۷۹۱

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.62.4>

تأثیر تقویت تایپی درون‌داده، حاشیه‌نویسی، و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی

رضا باقری نویسی^۱، رسول محمد حسین‌پور^۲، بهرام رستمی^۳

۱. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه قم، قم، ایران.

۲. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه قم، قم، ایران.

۳. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه قم، قم، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۲۷

چکیده

با توجه به عدم قطعیت و وجود نتایج متناقض در زمینه نقش آموزش و استفاده کاربردی و صحیح از تکنیک‌های مهارت خواندن، انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه ضروری به‌نظر می‌رسد. مطالعه حاضر با هدف بررسی اثر استفاده از تکنیک‌های آموزشی: تقویت تایپی درون‌داده، حاشیه‌نویسی، و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر درک مطلب زبان‌آموزان زبان انگلیسی انجام شد. برای این منظور، پس از گرفتن آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد، هشتاد زبان‌آموز سطح متوسطه از مؤسسه زبان سفیر در اهواز انتخاب شدند و به چهار گروه تقویت تایپی درون‌داده، حاشیه‌نویسی، سازمان‌دهنده و متن ساده تقسیم شدند. سپس، آزمون خواندن پت به‌منزله پیش‌آزمون انجام شد. متون مختلف درک مطلب برای شرکت‌کنندگان در هر گروه با استفاده از روش‌های ذکرشده به مدت هشت جلسه آموزش داده شد. در انتها، نسخه مشابه و یکسان دیگری از آزمون خواندن پت به‌منزله پس‌آزمون استفاده شد. همچنین، داده‌های به‌دست آمده با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. تحلیل شد. نتایج نشان داد که عملکرد گروه پیش‌سازمان‌دهنده به‌طور معناداری از سایر گروه‌ها بهتر بود. علاوه‌براین، استفاده از تکنیک پیش‌سازمان‌دهنده بر درک مطلب شرکت‌کنندگان نسبت به تقویت تایپی درون‌داده و حاشیه‌نویسی مؤثرتر بود. این تحقیق پیامدهای مهمی برای تجزیه و تحلیل متون درک مطلب، طراحی مواد آموزشی و نحوه استفاده از این اطلاعات برای فعال کردن طرح‌واره و بازیابی اطلاعات از حافظه بلندمدت دارد.

واژه‌های کلیدی: تکنیک، تقویت تایپی درون‌داده، حاشیه‌نویسی، سازمان‌دهنده، درک مطلب زبان.

E-mail: r.bagherinevisi@qom.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

۱. مقدمه

مهارت خواندن، مهارتی دربرگیرنده متغیرهای متعدد است که تسلط بر آن نیازمند داشتن دانش لغوی کافی و توانایی بهره‌برداری از راهبردهای متفاوت درک مطلب مانند استفاده از مفهوم متن با دانش پیشین خواننده است، که ممکن است به درک صحیح متون مختلف کمک کند. علاقه به استفاده از راهبردهای درک مطلب برای تسهیل یادگیری زبان دوم از جمله متون نوشتاری زبان دوم و درک مطلب طی یک دهه گذشته افزایش چشمگیری داشته است (Grabe, 2009). بیشتر پژوهش‌ها در این حوزه به تأثیر استفاده از این راهبردها بر درک مطلب و نحوه استفاده خوانندگان از این راهبردها پرداخته‌اند. کاربرد اصولی راهبردهای خواندن و درک مطلب برای تسهیل درک متون مختلف در هر سطح زبانی و هر محدوده سنی می‌تواند مورد استفاده قرار بگیرند. این راهبردها و تکنیک‌ها به فرایندهای ادراکی یا ذهنی خواننده کمک می‌کنند و متن را برای آن‌ها معنادارتر می‌سازند (Fathi & Shirazizadeh, 2018).

تاکنون مطالعات متعددی روی گرامر، مهارت شفاهی، تسلط بر افعال زمان گذشته، واژگان، مهارت شنیداری، نوشتن و حتی خواندن و درک مطلب صورت گرفته است. باوجوداین، نقش آموزش و استفاده درست از تکنیک‌های مهارت خواندن، مانند تقویت درون‌داده در یادگیری زبان دوم تغییرات گسترده‌ای داشته است و پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، نتایج گوناگونی را به همراه داشته است. برای مثال، برخی از محققان به نقش مثبت و سازنده تقویت درون‌داده در یادگیری زبان دوم اشاره داشته‌اند و بر این باورند که توجه به شکل برای یادگیری زبان دوم امری ضروری است، در حالی که برخی دیگر خلاف این باور را دارند. با توجه به عدم قطعیت و وجود نتایج متناقض، انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به اهمیت آموزش صحیح و استفاده مناسب از تکنیک‌های خواندن بر بهبود مهارت خواندن، مطالعه حاضر در نظر دارد تا میزان پیشرفت زبان‌آموزان ایرانی در درک متون انگلیسی را بعد از این‌که در معرض آموزش استفاده صحیح و اصولی از تکنیک‌های تقویت تایپی درون‌داده، حاشیه‌نویسی و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها قرار گرفتند بررسی و میزان موفقیت تکنیک‌ها را با یکدیگر مقایسه کند و مؤثرترین روش آموزشی را بیابد. به بیان دیگر، تحقیق

حاضر به بررسی تأثیر آموزش مهارت خواندن از طریق تقویت تاییبی درون داده، حاشیه نویسی^۲ و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها^۳ بر درک مطلب^۴ زبان‌آموزان پرداخته است. به‌طور خاص، این مطالعه قصد دارد به سؤالات تحقیقاتی زیر پاسخ دهد:

۱. آیا تکنیک تقویت تاییبی درون‌داده تأثیر معناداری بر درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی دارد؟
۲. آیا تکنیک حاشیه‌نویسی تأثیر معناداری بر درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی دارد؟
۳. آیا تکنیک پیش‌سازمان‌دهنده تأثیر معناداری بر درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی دارد؟

۲. پیشینه تحقیق

۲-۱. چارچوب نظری

در حوزه آموزش زبان، توجه به ویژگی‌های زبانی، و تمرکز بر درون‌داده زبانی همواره مسئله‌ای بحث‌برانگیز بوده است (Schmidt, 1990, 2001). توجه کردن شیوه‌ای اساسی برای تغییر درون‌داده دریافتی به برون‌داده در نظر گرفته شده است. نقش توجه کردن^۵ در رویکردهای زبان از طریق آموزش دستور زبان و آموزش مستقیم یا غیرمستقیم اشکال زبان بررسی شده است (Schmidt, 1990, 2001). هرچند که حامیان رویکردهای دستوری در آموزش زبان از رویکرد صوری و بافت‌زوده پیروی می‌کنند (Burke, 2005, 2006). دیگر پژوهشگران و طرفداران رویکرد طبیعی و دیگر روش‌های ارتباطی آموزش زبان، به هنگام پیشنهاد راهکارهای یادگیری زبان به جنبه‌های صوری آموزش زبان توجه کم‌تری دارند (Jacobs & Farrell, 2003; Krashen & Terrell, 1983). بنابراین، برای یادگیری هر زبان، زبان‌آموزان باید به امر توجه و ویژگی‌های زبانی اهمیت دهند و آن‌ها را به حافظه بلندمدت خود انتقال دهند (Schmidt, 1990, 2001).

برخی از محققان معتقد بودند که کسانی که با رویکرد دستوری آموزش داده می‌شدند وقتی در موقعیت‌های ارتباطی واقعی قرار می‌گرفتند کارایی کم‌تری داشتند (Krashen, 1981, 1982)، و برخی دیگر معتقد بودند که تمرکز محض بر یادگیری زبان دوم از طریق آموزه‌های مفهومی به‌منزله تدریس زبان ارتباطی و رویکرد طبیعی نتایج یادگیری رضایت‌بخشی کم‌تری داشت (Fotos, 1998; Littlewood, 1981). سیمارد و وانگ^۶ (2004) اظهار کردند که صرف

تمرکز بر معنا در یادگیری زبان دوم الزاماً به سطح بالاتری از صحت زبان‌شناختی^۷ منجر نخواهد شد. بنابراین، به دلیل ناسازگاری و ماهیت بحث‌برانگیز رویکردهایی که به معنی یا شکل توجه داشتند در دهه ۱۹۹۰، رویکردهای جدید از ترکیب آموزش‌های شکل‌محور و معنا‌محور پشتیبانی کردند. از این جمله می‌توان به فرضیه درون‌داده کراشن^۸ (1982)، شکل‌محور لانگ^۹ (1991)، فرضیه توجه اشمیت^{۱۰} (2001, 1994, 1995, 1993) تقویت درون‌داده شرود (1993) اسمیت^{۱۱} (1993)، و فرایند آموزش ون پتن^{۱۲} (2004) رجوع کرد.

به گفته اشمیت (2001, 1995, 1994)، شرود اسمیت (1993, 1991, 1981) و ون پتن (1996)، هرچه ویژگی‌های زبانی زبان مقصد ملموس‌تر باشند، زبان‌آموزان بیشتر به آن‌ها توجه می‌کنند و این امر احتمالاً به افزایش وضوح شکل‌های زبانی و افزایش دریافت اطلاعات منجر می‌شود. لئو^{۱۳} (1993) دریافت را این‌گونه تعریف می‌کند: فرایند متوسط بین قرار گرفتن در معرض درون‌داده و یادگیری واقعی زبان، یعنی آن قسمت از درون‌داده‌ای که توسط زبان‌آموزان زبان دوم به هنگام پردازش درون‌داده مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، توجه به درون‌داده و شکل‌های زبان‌شناختی، فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند و احتمالاً به ذخیره اطلاعات در حافظه بلندمدت منجر می‌شود (Schmidt, 1994, 1995, 2001; Sharwood, 1996; VanPattern, 1996; Smith, 1981, 1991, 1993).

به منظور افزایش برجستگی ساختارهای زبان، از تکنیک‌ها و رویکردهای مختلفی می‌توان استفاده کرد. تمرکز بر شکل^{۱۴} و تمرکز بر شکل‌ها^{۱۵} به‌منزله دو نوع رویکرد در نظر گرفته می‌شوند که می‌توان آن‌ها را در دستور زبان به‌کار برد (Long, 1991). لانگ (1991) بین تمرکز بر شکل و تمرکز بر شکل‌ها تمایز قائل است. به نظر وی، مورد دوم مربوط به آموزش در محیط بافت‌زوده، فرا عمل‌گرا، و معلم‌گراست که در آن هدف اصلی کمک به زبان‌آموزان برای جمع‌آوری ویژگی‌های فردی زبان‌شناختی است. هرچند که مورد اول مربوط به فعالیت‌های معنا‌محور است که در آن توجه زبان‌آموزان به ویژگی‌های زبان هدف معطوف شده است، همانطور که توجه آنان در فرایند درون‌داده به‌صورت اتفاقی برانگیخته می‌شود. در واقع، تمرکز روی شکل‌ها، فعالیت‌های آگاه‌سازی صریح را به‌کار می‌گیرد، در حالی که تمرکز بر روش‌های شکل مانند تقویت درون‌داده، به‌طور غیرمستقیم توجه فراگیران زبان را به شکل‌های هدف جلب می‌کند.

بسیاری از پژوهش‌ها، بر نقش توجه در یادگیری زبان دوم (Robinson, 1995; Schmidt, 1990, 1995, 2001; Tomlin & Villa, 1994) تأکید کرده‌اند. تأکید بر نقش رویکرد تمرکز بر شکل آموزش زبان بوده است (Doughty & Williams, 1998). همچنین بر اهمیت توجه غیرمستقیم مخاطبان به ویژگی‌های زبانی خاص که ممکن است مورد توجه قرار نگیرد، تأکید شده است (Sharwood Smith, 1991, 1993). از آنجایی که بیشتر این مطالعات به قواعد دستوری پرداخته‌اند، ضرورت دارد تحقیقات بیشتری درباره تأثیر رویکرد های تمرکز بر شکل به صورت ضمنی^{۱۶}، مانند تقویت تاییی درون داده، حاشیه نویسی، سازمان‌دهنده‌ها و تعاملات آن‌ها در درک متون صورت گیرد.

از نظر روان‌شناسان شناختی پنج مرحله اساسی حافظه عبارت‌اند از: یادگیری^{۱۷}، تثبیت^{۱۸}، ذخیره‌سازی^{۱۹}، دسترسی^{۲۰} و انتقال^{۲۱} (Baddeley, 1976, 1997, 2000). این مراحل حافظه همراه با توجه انتخابی به درون داده می‌تواند به یادگیری زبان منجر شود. فرایندهای شناختی و مراحل حافظه از طریق قرار دادن زبان‌آموز در معرض درون داده به‌منزله عوامل افزایش یادگیری زبان دوم در نظر گرفته شده‌اند (Sharwood Smith, 1991, 1993). اسمیت در تحقیق خود سعی کرد تا ارتباط بین عوامل آگاهانه فرازبانی و فرایندهای شناختی را که غیرقابل دسترس بودند بررسی کند. تقویت درون‌داده از این تحقیقات به‌دست آمده و در ادامه در تحقیقات زبان بررسی شده است تا مشخص شود چگونه درون‌داد دریافت‌شده ازسوی زبان‌آموز می‌تواند مهار زبان دوم را بهبود بخشد.

۲-۲. مطالعات تجربی

ایوبی^{۲۲} (2013) در پژوهش خود سعی کرد نشان دهد آیا تقویت متنی^{۲۳} توجه دانش‌آموزان را به یک شکل یا ساختار جدید ترغیب می‌کند. او در تحقیق خود با استفاده از ۵۳ نفر از زبان‌آموزان مرد در یک مؤسسه زبان در ایران، فرایند یادگیری فعل‌های زمان گذشته را بررسی کرد. وی مطالعه خود را فقط به حروف برجسته و ایتالیک محدود کرد. درنهایت، نتایج نشان داد که هر دو مورد گفته‌شده سبب افزایش یادگیری زبان آموزان در شکل‌ها یا ساختارهای زبانی شده است. همچنین، نتایج نشان داد که گروه حروف برجسته عملکرد بهتری نسبت به گروه حروف ایتالیک داشته است.

در یک مطالعه مرتبط، چنگ و گود^{۲۴} (2009) تأثیرات حاشیه‌نویسی بر درک مطلب و یادگیری واژگان را مقایسه کردند. شرکت کنندگان که ۱۳۵ دانشجوی کارشناسی تایوانی در چهار سطح مهارت انگلیسی در رشته‌های مهندسی و تجارت بودند، می‌بایست آزمون درک مطلب را تکمیل می‌کردند. محققان اثرات انواع حاشیه‌نویسی شامل جملات انگلیسی (زبان دوم) و حاشیه‌نویسی زبان چینی (زبان اول)، حاشیه‌نویسی حاشیه‌ای زبان اول، حاشیه‌نویسی درون‌متنی زبان اول و بدون حاشیه‌نویسی را بر درک مطلب و یادگیری واژگان مقایسه کردند. یک پیش‌آزمون واژگانی، یک درک مطلب و یک پسا‌آزمون و دو آزمون یادآوری واژگان با فاصله زمانی به شرکت کنندگان داده شد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که حاشیه‌نویسی زبان اول به زبان آموزان کمک می‌کند تا واژگان جدید را مرور و آن‌ها را فرا بگیرند. علاوه بر این، بین پسا‌آزمون آنی و اولین آزمون‌های یادآوری با فاصله زمانی، میزان یادآوری شرکت کنندگان کاهش یافت. با وجودی که در تمام گروه‌ها میزان یادآوری بین آزمون‌های اول و دوم یادآوری با فاصله زمانی افزایش یافت، تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای در درک متن مشاهده نشد. تجزیه و تحلیل پرسش‌نامه درباره نظرات افراد درمورد استفاده از حاشیه‌نویسی نشان داد که بسیاری از شرکت کنندگان، نگرش مثبتی به استفاده از حاشیه‌نویسی برای بهبود یادگیری واژگان و درک مطلب دارند. همچنین، باید گفت که تعداد کمی از پاسخ‌دهندگان در این مطالعه شرکت کردند. از منظر انتقادی می‌توان گفت، نمونه‌ای بزرگ‌تر می‌تواند یافته‌ها را دقیق‌تر و قوی‌تر بیان کند.

تاج‌الدین^{۲۵} (2013) در تحقیق خود به بررسی تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده‌های پیرامنتی^{۲۶} بر درک مطلب و یادآوری زبان آموزان زبان انگلیسی پرداخته است. در این تحقیق ۵۳ زبان‌آموز زبان انگلیسی در یک مرکز زبان شرکت کردند. در میان شرکت کنندگان، ۲۸ نفر در سطح ۴ و ۲۵ نفر در سطح ۸ بودند. سطح مهارت زبانی دانش‌آموزان با استفاده از آزمون تافل^{۲۷} تعیین شد. پس از آن، سه نوع پیرامتن (عنوان، مقدمه و تصویر) برای زبان‌آموزان با سطح مهارت پایین‌تر و بالاتر مورد استفاده قرار گرفت. گروه‌های تجربی متنی را می‌خوانند که با سه نوع پیرامتن کمکی همراه بود، در حالی که گروه‌های کنترل در دو سطح مهارت، متن را بدون هیچ‌گونه عوامل پیرامنتی می‌خوانند. سپس، به‌منظور یادآوری گزاره‌های متون اصلی به هر دو گروه تجربی و کنترل یک آزمون یادآوری داده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از تأثیر مثبت

پیش‌سازمان‌دهنده‌های پیرامنتی بر درک مطلب زبان‌آموزان زبان انگلیسی با مهارت بیشتر در گروه آزمایشی است.

۳. روش تحقیق

۳-۱. شرکت‌کنندگان

این مطالعه با شرکت ۱۲۰ زبان‌آموز زن و مرد در مؤسسه زبان انگلیسی سفیر در اهواز - ایران انجام شد. با توجه به میانگین نمره‌ها و انحراف معیار آزمون سریع تعیین سطح آکسفورد، ۸۰ زبان‌آموز همگن سطح متوسطه به‌منزله شرکت‌کننده در این مطالعه انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به چهار گروه برابر (هر گروه ۲۰ نفر) تقسیم شدند. سپس، دوره تخصصی ارتقای مهارت خواندن و درک مطلب در آموزشگاه زبان سفیر برگزار شد. سن زبان‌آموزان بین ۱۷ تا ۲۸ سال متفاوت بود. محدوده سنی بیشتر شرکت‌کنندگان (۶۷ نفر) ۱۸ تا ۲۴ سال، ۲ نفر ۱۷ سال و ۱۱ نفر بین ۲۵ تا ۲۸ سال بود.

از میان شرکت‌کنندگان، ۶۹ نفر از دانشجویان رشته‌های فنی - مهندسی و علوم پایه، ۲ نفر دوره متوسطه و ۹ نفر فارغ‌التحصیل کارشناسی رشته‌های علوم پایه بودند، ولی همه شرکت‌کنندگان از نظر سطح مهارت زبانی طبق آزمون تعیین سطح آکسفورد همگن بودند.

۳-۲. ابزارها

در این مطالعه از چهار ابزار اصلی استفاده شد: برای قرار دادن شرکت‌کنندگان در یک نمونه همگن، از یک آزمون معتبر تعیین سطح آکسفورد استفاده شد. پس از آن، یک نسخه از آزمون درک مطلب پت به‌منزله پیش‌آزمون و یک نسخه مشابه دیگر از آزمون پت به‌منزله پس‌آزمون به زبان‌آموزان داده شد. همچنین، چهار متن از کتاب *مهارت‌های مؤثر در درک مطلب*^{۲۸} برای آموزش مهارت درک مطلب انتخاب شد.

۳-۲-۱. آزمون سریع تعیین سطح آکسفورد

به منظور بررسی سطح مهارت عمومی زبان شرکت‌کنندگان و یافتن نمونه همگن، از آزمون سریع تعیین سطح آکسفورد^{۲۹} استفاده شد. این آزمون شامل ۶۰ پرسش بود. زمان اختصاص

داده‌شده برای آزمون ۶۰ دقیقه و سؤالات آزمون در قالب چندگزینه‌ای بود. آزمون شامل دو بخش بود. در این آزمون قالب‌های سؤال مختلفی از جمله چند گزینه‌ای، مقایسه‌ای و جای خالی وجود داشت. نمره‌های شرکت‌کنندگان از ۶۰ نمره بود و دانش‌آموزانی که در محدوده سطح میانی قرار گرفتند (با نمره ۱۸ تا ۳۹) به‌منزله شرکت‌کنندگان در مطالعه انتخاب شدند. این آزمون یک آزمون استاندارد مهارت است و روایی و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۴) محاسبه شد که نتیجه آن رضایت‌بخش در نظر گرفته شده است.

۲-۲-۳. آزمون پت

به‌منظور بررسی درک مطلب شرکت‌کنندگان، بخش خواندن و درک مطلب آزمون پت^{۳۰} به‌منزله پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. این یک آزمون معتبر و کامل از مهارت خواندن بود که توسط طراحان آزمون دانشگاه کمبریج گردآوری شده است. آزمون پت حاوی ۳۵ پرسش چندگزینه‌ای در پنج بخش بود. آزمون ۴۵ دقیقه طول کشید. طراحان دانشگاه کمبریج آزمون پت را براساس چهار معیار مهم پایایی، روایی، تأثیر و عملی بودن درست کرده‌اند.

۳-۲-۳. متون درک مطلب

برای آموزش مهارت خواندن به شرکت‌کنندگان در چهار گروه اصلی مطالعه، از چهار متن با عنوان‌های «روند سبک‌های مدرن، داستان‌های حیوانات موفق در معرض خطر، ازدواج در کیمونو - شادی در سوئیس و حقیقت پشت پرده راز داوینچی» در طول ۸ جلسه استفاده شد. تمام متن‌ها حاوی ۴۰ تا ۴۵ خط و ۶۰۹ تا ۶۴۲ لغت انگلیسی بودند. متن‌ها از ویرایش دوم مهارت‌های پویای خواندن^{۳۱} (۲۰۰۸) انتخاب شدند. سه متغیر تقویت تایی درون‌داده، حاشیه نویسی و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها برای درک مطلب متون در سه گروه تجربی به‌صورت جداگانه استفاده شدند، ولی در گروه کنترل به روش سنتی و بدون استفاده از هیچ تکنیک یا راهبردی خاص تدریس متون انجام گرفت.

۳-۴. روش جمع‌آوری داده‌ها

این مطالعه طی ۱۲ جلسه انجام شد. در جلسه اول، قبل از انجام آزمون و تکمیل آن، شرکت‌کنندگان درمورد هدف و ماهیت آزمون آگاه شدند. به‌دلیل مشکلات اجرایی نمونه‌گیری تصادفی، از نمونه‌گیری در دسترس و چهار کلاس آماده استفاده شد. سپس، به‌منظور

جمع‌آوری و قرار دادن شرکت‌کنندگان در سطح زبانی متوسطه، محققان از آزمون سریع تعیین سطح آکسفورد استفاده کردند. در این مدت، از ۱۲۰ زبان‌آموز زن و مرد مؤسسه زبان انگلیسی سفیر در شهر اهواز خواسته شد تا اطلاعات هویتی خود را ارائه دهند و سپس به آزمون تعیین سطح پاسخ بدهند. پس از آن، شرکت‌کنندگانی که نمره آن‌ها یک درجه انحراف معیار بالاتر یا پایین‌تر از میانگین بود، از مطالعه حذف شدند و هشتاد دانش‌آموز همگن به چهار گروه مساوی تقسیم شدند. در جلسه دوم، از چهار گروه همگن، برای بررسی درک مطلبشان خواسته شد تا آزمون پت را به‌منزله پیش‌آزمون تکمیل کنند. سپس، به مدت هشت جلسه به شرکت‌کننده‌ها در چهار کلاس جداگانه نقش آموزش و استفاده صحیح از تکنیک‌های تقویت تاییی درون‌داده، حاشیه نویسی، و پیش‌سازمان‌دهنده در مهارت درک مطلب خواندن تدریس شد. در هر کدام از گروه‌های تجربی، تکنیک خاصی برای آموزش در نظر گرفته شد. برای مثال، در گروه تجربی اول (تقویت تاییی درون‌داده) معلم کلمات کلیدی را که در درک متن‌ها نقش اساسی داشتند به همراه کلمات پیچیده و مبهم که زبان‌آموزان را در درک متن‌ها دچار مشکل می‌کرد مشخص می‌ساخت و درباره معنای آن‌ها با دانش‌آموزان بحث می‌کرد. در گروه تجربی دوم (حاشیه نویسی)، مترادف کلمات، تعریفی کوتاه، توضیح مختصر، یا ترجمه‌ای از کلمات و عبارتهایی که برای زبان‌آموزان در متن ناآشنا بود در کنار متن‌ها آورده می‌شد. در گروه تجربی سوم (پیش‌سازمان‌دهنده)، مفهوم اصلی متن به ترتیبی منطقی در شکل‌های متفاوت مانند نمودارهای ترسیمی و جدول‌های یکسان ارائه می‌شد، طوری که دانش‌آموز قبلی زبان‌آموزان درمورد متن را به دانش‌کنونی آن‌ها بعد از آموزش متن وصل کند. پیش‌سازمان‌دهنده در شکل‌های نوشتاری، فعالیت‌های قبل از متن یا به‌شکل تصویری و نمودار ترسیمی قبل از تدریس متن اصلی استفاده می‌شد. گروه چهارم (متن ساده) به‌منزله گروه کنترل مطالعه، تنها به روش سنتی و ارائه متن‌ها بدون هیچ تغییری و به همان شکل ساده انجام می‌گرفت. درنهایت، بعد از ۸ جلسه آموزش، در جلسه پایانی یک پس‌آزمون گرفته شد.

۵-۳. تحلیل داده‌ها

داده‌های پژوهش با استفاده از نسخه ۲۲ نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. تجزیه و تحلیل شدند. برای پاسخ به سؤالات، از تجزیه و تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین‌های آزمون درک مطلب

گروه‌های تجربی تقویت تایپی درون داده، حاشیه نویسی، پیش‌سازمان دهنده، و گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خواندن استفاده شد تا تفاوت‌های معنادار بین عملکرد چهار گروه را مشخص کند.

۴. نتایج

۴-۱. آزمون نرمالیتی

با توجه به جدول کلموگروف-اسمیرنوف متغیرها نرمال هستند، زیرا سطح معناداری تمام متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است.

جدول ۱: جدول آزمون کلموگروف-اسمیرنوف مؤلفه‌ها

Table 1: Kolmogorov-Smirnov Test Results for Variables

| متغیرها | آزمون تعیین سطح آکسفورد | پیش‌آزمون خواندن | پس‌آزمون خواندن |
|------------------------------------|-------------------------|------------------|-----------------|
| تقویت تایپی داده | ۰/۶۲۶ | ۰/۵۲۰ | ۰/۶۳۷ |
| کلموگروف-اسمیرنوف Z مقدار معناداری | ۰/۸۲۸ | ۰/۹۴۹ | ۰/۸۱۲ |
| حاشیه نویسی | ۰/۸۲۹ | ۰/۷۸۳ | ۰/۹۴۰ |
| کلموگروف-اسمیرنوف Z مقدار معناداری | ۰/۴۹۸ | ۰/۵۷۲ | ۰/۳۴۰ |
| سازمان دهنده | ۰/۷۱۶ | ۰/۵۳۶ | ۰/۶۱۹ |
| کلموگروف-اسمیرنوف Z مقدار معناداری | ۰/۶۸۴ | ۰/۹۳۶ | ۰/۸۲۸ |
| کنترل | ۰/۶۵۹ | ۰/۴۶۲ | ۰/۵۷۳ |
| کلموگروف-اسمیرنوف Z مقدار معناداری | ۰/۷۷۹ | ۰/۹۸۳ | ۰/۸۹۸ |

۴-۲. تقویت تایپی درون داده و درک مطلب

جدول ۲: جدول میانگین متغیر خواندن به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون و به تفکیک گروه‌های کنترل و تقویت تایپی درون‌داده

Table 2: Means of Reading Variable of Typographical Input Enhancement (TIE) and Control Groups

| گروه | آزمون | میانگین | انحراف معیار | انحراف استاندارد |
|------------------|-----------|---------|--------------|------------------|
| تقویت تایپی داده | پیش‌آزمون | ۱۴/۲۵ | ۴/۴۷ | ۱/۰۰ |
| | پس‌آزمون | ۱۵/۲۰ | ۳/۹۳ | ۰/۸۸ |
| کنترل | پیش‌آزمون | ۱۵/۱۵ | ۵/۴۵ | ۱/۲۲ |
| | پس‌آزمون | ۱۵/۴۰ | ۵/۶۶ | ۱/۲۷ |

در جدول ۲، تعداد، میانگین، انحراف معیار و انحراف استاندارد متغیر خواندن به تفکیک گروه‌های کنترل و تقویت تایپی داده و همچنین برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون آورده شده است.

جدول ۳: جدول تحلیل کوواریانس برای مقایسه گروه کنترل و تقویت تایپی داده

Table 3: Results of ANCOVA for comparing Reading groups of TIE and Control

| منبع تغییر | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | مقدار آماره F | سطح معناداری |
|------------------------------------|--------------|------------|----------------|---------------|--------------|
| پیش‌آزمون | ۸۵۳/۵۹۰ | ۱ | ۸۵۳/۵۹۰ | ۶۵۲/۴۰۰ | ۰/۰۰۰ |
| گروه‌بندی کنترل و تقویت تایپی داده | ۴/۲۶۳ | ۱ | ۴/۲۶۳ | ۳/۲۵۸ | ۰/۰۷۹ |
| خطا | ۴۸/۴۱۰ | ۳۷ | ۱/۳۰۸ | | |

در جدول ۳ مقدار آماره F آزمون برای مقایسه گروه کنترل و تقویت تایپی درون‌داده برابر ۳/۲۵۸ و مقدار احتمال مربوط به بررسی معناداری آن برابر ۰/۰۷۹ است که از ۰/۰۵ بیشتر است. بنابراین، با اطمینان ۰/۹۵ فرض صفر آماری مبنی بر عدم وجود تفاوت کنترل و تقویت تایپی داده تأیید می‌شود. تفاوت معناداری بین افزایش نمره‌ها در پس‌آزمون در دو گروه تقویت تایپی داده و کنترل در خواندن وجود ندارد و این فرضیه پژوهشی رد می‌شود. بنابراین، تقویت تایپی داده در افزایش مهارت خواندن تأثیر معنادار ندارد.

۳-۴. حاشیه‌نویسی و درک مطلب

جدول ۴: جدول میانگین متغیر خواندن به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون و به تفکیک گروه‌های کنترل و

حاشیه‌نویسی

Table 4: Means of Reading Variable of Gloss and Control Groups

| گروه | آزمون | میانگین | انحراف معیار | انحراف استاندارد |
|-------------|-----------|---------|--------------|------------------|
| حاشیه‌نویسی | پیش‌آزمون | ۱۳/۸۰ | ۴/۲۳ | ۰/۹۴ |
| | پس‌آزمون | ۱۵/۱۰ | ۳/۸۹ | ۰/۸۷ |
| کنترل | پیش‌آزمون | ۱۵/۱۵ | ۵/۴۵ | ۱/۲۲ |
| | پس‌آزمون | ۱۵/۴۰ | ۵/۶۶ | ۱/۲۷ |

در جدول ۴ تعداد، میانگین، انحراف معیار و انحراف استاندارد متغیر خواندن به تفکیک گروه‌های کنترل و حاشیه‌نویسی و همچنین برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون آورده شده است.

جدول ۵: جدول تحلیل کوواریانس برای مقایسه گروه کنترل و حاشیه‌نویسی

Table 5: Results of ANCOVA for Comparing Reading Groups of Gloss and Control

| منبع تغییر | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | مقدار آماره F | سطح معناداری |
|-------------------------------|--------------|------------|----------------|---------------|--------------|
| پیش‌آزمون | ۸۰۹/۲۵۸ | ۱ | ۸۰۹/۲۵۸ | ۳۴۲/۸۲۰ | ۰/۰۰۰ |
| گروه‌بندی کنترل و حاشیه‌نویسی | ۹/۳۶۶ | ۱ | ۹/۳۶۶ | ۳/۹۶۸ | ۰/۰۵۴ |
| خطا | ۸۷/۳۴۲ | ۳۷ | ۲/۳۶۱ | | |

در جدول ۵ مقدار آماره F آزمون برای مقایسه گروه کنترل و حاشیه‌نویسی برابر ۳/۹۶۸ و مقدار احتمال مربوط به بررسی معناداری آن برابر ۰/۰۵۴ است که از ۰/۰۵ بیشتر است. بنابراین، با اطمینان ۰/۹۵ فرض صفر آماری مبنی بر عدم وجود تفاوت کنترل حاشیه‌نویسی تأیید می‌شود. تفاوت معناداری بین افزایش نمره‌ها در پس‌آزمون افراد در دو گروه حاشیه‌نویسی و کنترل در خواندن وجود ندارد و این فرضیه پژوهشی رد می‌شود.

۴-۴. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها و درک مطلب

جدول ۶: جدول میانگین متغیر خواندن به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون و به تفکیک گروه‌های کنترل و پیش‌سازمان‌دهنده

Table 6: Means of Reading Variable of Advance Organizer and control Groups

| گروه | آزمون | میانگین | انحراف معیار | انحراف استاندارد |
|--------------|-----------|---------|--------------|------------------|
| سازمان‌دهنده | پیش‌آزمون | ۱۴/۱۵ | ۵/۶۲ | ۱/۲۶ |
| | پس‌آزمون | ۲۸/۲۵ | ۴/۴۱ | ۰/۹۹ |
| کنترل | پیش‌آزمون | ۱۵/۱۵ | ۵/۴۵ | ۱/۲۲ |
| | پس‌آزمون | ۱۵/۴۰ | ۵/۶۶ | ۱/۲۷ |

در جدول ۶ تعداد، میانگین، انحراف معیار و انحراف استاندارد متغیر خواندن به تفکیک گروه‌های کنترل و سازمان‌دهنده و همچنین برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون آورده شده است.

جدول ۷: جدول تحلیل کوواریانس برای مقایسه گروه کنترل و پیش‌سازمان‌دهنده

Table 7: Results of ANCOVA for comparing Reading Groups of Advance Organizer and Control

| منبع تغییر | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | مقدار آماره F | سطح معناداری |
|--------------------------------|--------------|------------|----------------|---------------|--------------|
| پیش‌آزمون | ۶۲۰/۱۹۱ | ۱ | ۶۲۰/۱۹۱ | ۶۴/۰۳۴ | ۰/۰۰۰ |
| گروه‌بندی کنترل و سازمان‌دهنده | ۱۸۲۸/۳۶۱ | ۱ | ۱۸۲۸/۳۶۱ | ۱۸۸/۷۷۶ | ۰/۰۰۰ |
| خطا | ۳۵۸/۳۵۹ | ۳۷ | ۹/۶۸۵ | | |

در جدول ۷ مقدار آماره F آزمون برای مقایسه گروه کنترل و سازمان‌دهنده برابر ۱۸۸/۷۷۶ و مقدار احتمال مربوط به بررسی معناداری آن برابر ۰/۰۰۰ است که از ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین، با اطمینان ۰/۹۵ فرض صفر آماری مبنی بر عدم وجود تفاوت کنترل و سازمان‌دهنده رد می‌شود. تفاوت معناداری بین افزایش نمره‌ها در پس‌آزمون در دو گروه سازمان‌دهنده و کنترل در خواندن وجود دارد و این فرضیه پژوهشی تأیید می‌شود. بنابراین، پیش‌سازمان‌دهنده در افزایش مهارت خواندن تأثیر معناداری دارد.

۵. بحث

همسو با پژوهش‌های پیشین (Alanen, 1995; Izumi, 2002; Ko, 2005; Leow, 1997, 1998; Lomicka, 1998; Overstreet, 1998; White, 1998) مطالعه حاضر نشان داد که تقویت تایی درون‌داده و حاشیه‌نویسی تأثیر قابل‌توجهی بر درک مطلب زبان‌آموزان ندارند. وایت^{۳۳} (1998) در پژوهش خود تأکید کرد که حتی پس از مواجهه طولانی‌مدت با آموزش‌های چندگانه تقویت تایی درون‌داده، شرکت‌کنندگان به‌طور دقیق نمی‌دانستند که چرا شکل‌های هدف از نظر محتوایی تقویت شده‌اند. این مسئله نشان می‌دهد که فقط قرار گرفتن در معرض شکل‌های جدید تقویت تایی درون‌داده احتمالاً تنها می‌تواند فرایند یادگیری‌ای را به‌کار گیرد که در آن درون‌داده جدید بازیابی شده به‌منزله قطعه‌ای تحلیل‌نشده در حافظه بلندمدت ذخیره می‌شود. بنابراین، تقویت درون‌داده ممکن است به‌طور مستقل فرایندهای یادگیری مفهومی را بهبود ندهد. علاوه بر این، یافته‌های نخستین پرسش پژوهش، نتایج تحقیقات قبلی انجام‌شده بر روی درک مطلب فراگیران از طریق تقویت درون‌داده و حاشیه‌نویسی را تأیید نمی‌کند (Abbasian & Yekani, 2014; Aghajani & Rahimy, 2013; Ayviewbey, 2013; ; Bowles, 2004; Goudarzi & Raouf Moini, 2012; Hazrativand, 2012; ; Izumi, 2002; Jourdenais et al., 1995; Lee, 2007; Nahavandi & Mukundan, 2013; Simard, 2009; Taylor, 2006). در پژوهش حاضر، تقویت تایی درون‌داده و حاشیه‌نویسی به‌طور غیرمستقیم توجه زبان‌آموزان را به شکل‌های برجسته و حاشیه‌نویسی‌های جانبی زبان دوم جلب می‌کنند، اما شکل‌های برجسته و حاشیه‌نویسی‌های جانبی زبان دوم ممکن است توسط زبان‌آموزان مورد توجه واقع نشوند. می‌توان گفت که عدم توجه کافی زبان‌آموزان به تقویت تایی درون‌داده و حاشیه‌نویسی دلیل احتمالی تأثیر ناچیز آن‌ها باشد.

خلاف دو راهبرد قبلی، پیش‌سازمان‌دهنده تأثیر زیادی بر درک مطلب زبان‌آموزان نشان داد. گروه پیش‌سازمان‌دهنده نسبت به گروه‌های تقویت تایی درون‌داده و حاشیه‌نویسی عملکرد بهتری داشتند. از آنجایی که دانش طرح‌واره^{۳۳} نشان‌دهنده جزئیات، اتفاقات و شرایط است، می‌تواند بر نتایج تأثیر داشته باشد (Anderson, 1978). هرچند که، درک هر زبان‌آموز می‌تواند زمانی افزایش یابد که هر طرح‌واره نوعی چارچوب قابل‌فهم را به‌وجود آورد و به زبان‌آموزان کمک کند تا داده‌ها را درک کنند، اطلاعات را از حافظه بلندمدت دریافت و اهداف

آن‌ها را مشخص کنند (Anderson & Pearson, 1984). بنابراین، علت احتمالی تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر درک مطلب زبان آموزان زبان انگلیسی می‌تواند به این واقعیت مربوط باشد که زبان آموزان می‌توانند طرح‌واره مناسبی به‌کار ببرند و سرخ‌های کافی را از درون متن به‌دست بیاورند. خلاف پژوهش‌های (Gorjian et al., 2015; Hale, 2003; Tajeddin, 2013) که نتایج آن‌ها نشان‌دهنده اثر ناچیز پیش‌سازمان‌دهنده‌هاست، نتایج این پژوهش در راستای پژوهش دویی و طالبی‌نژاد (2012)، لویتن و همکاران (1980)، تانگ (1992)، و تسنگ و همکاران (2002) نشان می‌دهد که پیش‌سازمان‌دهنده‌ها تأثیر قابل توجهی بر درک مطلب زبان‌آموزان دارد.

مقایسه عملکرد گروه‌ها نشان داد که پیش‌سازمان‌دهنده مؤثرترین تکنیک است و بر عملکرد این زبان‌آموزان در درک مطلب بیشترین تأثیر را داشته است. یافته‌های این پژوهش در راستای با برخی پژوهش‌ها (Anderson, 1978; Anderson & Pearson, 1984; Suzuki, 2006) است زیرا همه آن‌ها به این نتیجه رسیدند که هنگامی که از زبان‌آموزان خواسته می‌شود که نکته‌های کلیدی و مورد نیاز را در متن بیابند، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها ممکن است کارایی خوبی داشته باشند. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها فرایند فعال‌سازی^{۳۴} و سازمان‌دهی مجدد اطلاعات را بهبود می‌بخشند، بنابراین توصیه می‌شود که آن‌ها برای خلاصه کردن و درک متن ارائه شوند. موفقیت گروه پیش‌سازمان‌دهنده‌ها می‌تواند از دو دیدگاه مورد بحث قرار گیرد: یک توضیح احتمالی ممکن است این واقعیت باشد که در هنگام خواندن متن، دانش‌آموزان احساس نیاز فوری به پیدا کردن نکته‌های کلیدی و اطلاعات لازم در متن را داشته باشند تا فرصتی برای سازمان‌دهی مجدد اطلاعات در خواندن متن بیابند. توضیح دوم و متقاعدکننده برای چنین یافته‌ای ممکن است این واقعیت باشد که پیش‌سازمان‌دهنده متن‌ها را تجزیه و مفاهیم را سازمان‌دهی می‌کند و از راهکارهای شناختی و فراشناختی بهره می‌برد. بنابراین، پیش‌سازمان‌دهنده می‌تواند درک مطلب زبان‌آموزان را با استفاده از دانش پس‌زمینه و فعال کردن قوه شناخت آن‌ها، ارتقا دهد. همچنین، پیش‌سازمان‌دهنده می‌تواند طرح‌های زبان‌آموزان را فعال کند؛ این امر به بازیابی اطلاعات از حافظه بلندمدت منجر می‌شود و اطلاعات جدید را با دانش قبلی مرتبط می‌کند.

۶. نتیجه

این پژوهش برای بررسی بیشتر در مورد این‌که آیا تقویت تاییی درون‌داده، حاشیه‌نویسی و پیش‌سازمان‌دهنده می‌تواند بر درک مطلب زبان آموزان تأثیر بگذارد، انجام شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که تقویت تاییی درون‌داده و حاشیه‌نویسی، قدرت درک مطلب زبان آموزان را افزایش نداد، اما پیش‌سازمان‌دهنده‌ها نه تنها تأثیر قابل توجهی در درک مطلب زبان آموزان داشت، بلکه مؤثرترین آن‌ها بود. روی هم رفته، می‌توان گفت که کاربرد راهبرد آموزشی پیش‌سازمان‌دهنده برای زبان آموزان موفقیت‌آمیز بوده است. یافته‌های این پژوهش ممکن است برای معلمان زبان انگلیسی، زبان‌آموزان و طراحان برنامه‌درسی مفید باشد. معلمان ممکن است از نتایج این پژوهش در تدریس موضوع تمرکز بر شکل و عملکرد تقویت تاییی درون‌داده، حاشیه‌نویسی و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بهره‌گیرند. به نظر می‌رسد که به منظور درک مؤثر و مناسب متن انگلیسی، زبان‌آموزان باید با راهبردهای کاربردی و همچنین شرایطی که از این راهبردها استفاده می‌شود، آشنا شوند. علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش ممکن است اطلاعات مناسب و مؤثری درباره دانش فراشناختی، نظریه طرح‌واره و مسائل تمرکز بر شکل را فراهم کند که ممکن است به آشنایی موضوعی درک زبان آموزان منجر شود و تسهیل‌کننده درک آن‌ها باشد.

در پایان، یافته‌های این مطالعه برای طراحان برنامه‌های درسی کاربردی خواهد بود، زیرا نتایج می‌تواند در برنامه‌های درسی کلاس‌های درک مطلب به‌کار برده شود. با توجه به تأثیر متوسط تقویت تاییی درون‌داده و نقش مهم پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر درک مطلب زبان آموزان ایرانی، بخش خاصی از کلاس‌های درک مطلب می‌تواند به این تکنیک‌ها اختصاص یابد.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، اجرای تحقیق در طول یک دوره تخصصی بهبود مهارت درک مطلب خواندن بود که شرکت‌کنندگان از رشته‌های فنی مهندسی و علوم پایه بودند. تحقیقات بیشتر می‌تواند در این حوزه در مؤسسه و دانشگاه‌های مختلف انجام بگیرد که شرکت‌کنندگان آن فقط زبان‌آموزان زبان انگلیسی باشند.

محدودیت دیگر این مطالعه تأثیر آموزش استفاده صحیح از تکنیک‌های تقویت تاییی درون‌داده، حاشیه‌نویسی و پیش‌سازمان‌دهنده است. مطالعات بعدی می‌توانند تأثیر این تکنیک‌ها را به صورت آموزش صریح و ضمنی در دوره‌های بلندمدت و کوتاه‌مدت بر روی مهارت

خواندن و دیگر مهارت‌های زبانی بررسی کنند.

در مطالعه کنونی، تأثیر آموزش استفاده کاربردی از تکنیک‌های تقویت تایپی درون‌داده، حاشیه‌نویسی، و پیش‌سازمان‌دهنده بر روی مهارت درک مطلب خواندن بررسی شده است. تحقیقات بعدی می‌توانند تأثیر این متغیرها را بر روی دیگر مهارت‌ها از جمله مهارت شنیداری، نوشتاری، و گفتاری انجام دهند. همچنین، محققان دیگر می‌توانند تأثیر متغیرهای تقویت تایپی درون‌داده و حاشیه‌نویسی را بر روی بعضی از اجزای زبان مانند واژگان، گرامر و تلفظ در صورت عملی بودن تحقیق انجام دهند.

پژوهش پیش رو، تنها یک نمونه از تقویت تایپی درون‌داده، حاشیه‌نویسی و پیش‌سازمان‌دهنده (برجسته‌سازی، حاشیه‌نویسی واژگان به زبان دوم، و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده) را بر روی مهارت درک مطلب خواندن بررسی کرده است. تحقیقات بیشتری می‌تواند در مورد انواع دیگر تقویت تایپی درون‌داده (نوشتن کلمات به شکل خوابیده و خط کشیدن زیر کلمات)، حاشیه‌نویسی (از طریق استفاده از کامپیوتر، حاشیه‌نویسی کلمات به زبان اول و زبان دوم) و پیش‌سازمان‌دهنده (خلاصه، نمودار، توضیحی، نمایشی، و غیره) انجام بگیرد.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. typographical input enhancement
2. gloss
3. advance organizers
4. reading comprehension
5. noticing
6. Simard & Wong
7. linguistic accuracy
8. Krashen
9. Long
10. Schmidt
11. Sharwood Smith
12. VanPatten
13. Leow
14. focus-on-form
15. focus-on-forms
16. implicit

17. acquisition
18. registration
19. storage
20. access
21. transfer
22. Aviewbey
23. textual enhancement
24. Cheng & Good
25. Tajeddin
26. paratextual advance organizers
27. Test of English as a Foreign Language (TOEFL)
28. *Active Skills for Reading: Book 3*
29. Oxford Quick Placement Test (OQPT)
30. Preliminary English Test (PET)
31. Anderson
32. White
33. schema knowledge
34. active processing

References

- Abbasian, G. R., & Yekani, N. (2014). The role of textual vs. compound input enhancement in developing grammar ability. *Issues in Language Teaching*, 3(1), 134–11.
- Aghajani, A., & Rahimy, R. (2013). The impact of input enhancement type on Iranian EFL learners' knowledge of English tenses across gender. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(1), 153–162.
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (259–299). University of Hawai'i Press.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75(4), 460–472.
- Anderson, N. J. (2008). *Active skills for reading: Book 3*. Thomson Heinle.
- Anderson, R. C. (1978). Schema-directed processes in language comprehension. In

- A. M. Lesgold, J. W. Pellegrino, S. D. Fokkema, & R. Glaser (Eds.), *Cognitive psychology and instruction* (67–82). Plenum.
- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (255–291). Longman.
 - Ayiewbey, S. (2013). An investigation to the effects of textual enhancement on the learning of English past tense in the context of Iranian learners. *Technical Journal of Engineering and Applied Sciences*, 3(13), 1217–1222.
 - Baddeley, A. (1976). *The psychology of memory*. Basic Books.
 - Baddeley, A. (1997). *Human memory: Theory and practice*. Psychology Press.
 - Baddeley, A. (2000). Working memory: The interface between memory and cognition. In M. Gazzaniga (Ed.), *Cognitive neuroscience: A reader* (292–304). Blackwell.
 - Bowles, M. A. (2004). L2 glossing: To CALL or not CALL. *Hispania*, 87(3), 541–552.
 - Burke, B.M. (2005). *Experiential professional development: Promoting communicative language teaching with Expeditionary Learning Outward Bound design* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University.
 - Burke, B.M. (2006). Theory meets practice: A case study of pre-service world language teachers in U.S. secondary schools. *Foreign Language Annals*, 39(1), 148–166.
 - Cheng, Y., & Good, R. L. (2009). L1 glosses: Effects on EFL learners. Reading comprehension and vocabulary retention. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), 119–142.
 - Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge University Press.
 - Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University

Press.

- Fathi, J., & Shirazizadeh, M. (2018). The effects of a second language reading strategy instruction on Iranian EFL learners' reading comprehension and reading anxiety. *Language Related Research*, 11(4), 267–295.
- Fotos, S. (1998). Shifting the focus from forms to from in the EFL classroom. *ELT journal*, 52(4), 301–307.
- Davaei, R., & Talebinezhad, M. R. (2012). The effect of advance organizers on enhancing the reading comprehension of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2045–2052.
- Gorjian, B., Khoshakhlagh, S., & Bavizade, K. (2015). Using discourse structure-based graphic organizers in developing EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8(4), 67–79.
- Goudarzi, Z., & Raouf Moini, M. (2012). The effect of input enhancement on collocations in reading on collocation learning and retention of EFL learners. *International Educational Studies*, 5(3), 247–258.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hale, J. B. (2003). *The effect of two graphic organizers on learning performance and computer anxiety in a Web-enabled training lesson for navy enlistees* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Alabama.
- Hazrativand, P. (2012). The effect of typographical input enhancement on Iranian EFL learners' accuracy in oral production of narratives. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(4), 76–85.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541–77.

- Jacobs, G., & Farrell, T.S.C. (2003). Understanding and implementing the CLT (communicative language teaching) Paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5–30.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (183–226). University of Hawaii Press.
- Ko, M. (2005). Glosses, comprehension, and strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 17(2), 125–143.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon/Alemany.
- Lee, S. (2007). Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students' reading comprehension and learning of passive form. *Language Learning*, 57(1), 87–118.
- Leow, R. P. (1993). To simplify or not to simplify. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 333–355.
- Leow, R. (1997). The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers' comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning*, 8(2), 151–182.
- Leow, R. (2001). Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2? An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania*, 84(3), 496–509.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.

- Lomicka, L. L. (1998). To gloss or not to gloss: An investigation of reading comprehension online. *Language Learning & Technology*, 1(2), 41–50.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, C. Kramsch, & R. Ginsberg (Eds.), *Foreign language research in a cross-cultural perspective* (39–52). John Benjamins.
- Nahavandi, N., & Mukundan, J. (2013). The impact of textual input enhancement and explicit rule presentation on Iranian elementary EFL learners' intake of simple past tense. *English Language Teaching*, 6(1), 92–102.
- Overstreet, M. (1998). Text enhancement and content familiarity: The focus of learner attention. *Spanish Applied Linguistics*, 2(2), 229–258.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory and the "noticing" hypothesis. *Language Learning*, 45, 283–331.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language Instruction* (3–32). Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (21–42). Oxford University Press.
- Schmidt, R.W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11–26.
- Schmidt, R.W. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (1–64). Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Simard, D. (2009). Differential effects of textual enhancement formats on intake. *System*, 37(1), 124–135.

- Simard, D., & Wong, W. (2004). Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom. *Foreign Language Annals*, 37(1), 96–110.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and second language acquisition theory. *Applied Linguistics*, 2(2), 159–168.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118–132.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165–180.
- Suzuki, A. (2006). Differences in reading strategies employed by students constructing graphic organizers and students producing summaries in EFL. *JALT Journal*, 34(1), 416–431.
- Tajeddin, Z. (2013). Scaffolding comprehension and recall gaps: effects of paratextual advance organizers. *Issues in Language Teaching*, 2(1), 125–148.
- Taylor, A. (2006). The effects of CALL versus traditional L1 glosses on L2 reading comprehension. *CALICO Journal*, 23(2), 309–318.
- Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 183–203.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (5–31). Lawrence Erlbaum Associates.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (85–113). Cambridge University Press.