

راهبردهای استنباط واژگانی تأثیرگذار بر ساخت و درک اصطلاحات زبان انگلیسی

عباسعلی زارعی*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی،
قزوین، ایران

حمیده شیر محمدی**

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی قزوین،
قزوین ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۱/۲۷، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۸)

چکیده

پژوهش کنونی تلاشی بود جهت یافتن تأثیر چهارنوع راهبرد مختلف بر ساخت و درک اصطلاحات زبان انگلیسی. بدین منظور تعداد ۱۲۰ دانش‌آموز دختر که از سطح متوسط دانش زبانی برخوردار بودند، از راه نمونه‌برداری خوشه‌ای و براساس دسترسی انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به پنج گروه تقسیم شدند و هر گروه به صورت تصادفی، تحت یکی از این شرایط آموزش (۴ گروه آزمایش و یک گروه کنترل) قرار گرفت. پیش از آغاز آموزش، یک پیش‌آزمون اصطلاحات برگزار شد تا از عدم آشنایی شرکت‌کنندگان با اصطلاحات هدف اطمینان حاصل شود. سپس، به زبان‌آموزان هریک از چهار گروه آزمایشی، یکی از راهبردهای استنباط واژگانی از جمله راهبرد فرم‌محور، راهبرد نظارت، راهبرد سنجش و راهبرد معنامحور آموزش داده شد در حالی که زبان‌آموزان در گروه کنترل، به شیوه عادی و بدون بکارگیری راهبردها مورد آموزش قرار گرفتند. بعد از ۱۲ جلسه آموزش، یک پس‌آزمون ساخت و یک پس‌آزمون درک اصطلاحات انگلیسی به زبان‌آموزان داده شد. داده‌های بدست آمده با استفاده از فرایندهای تحلیل واریانس یکطرفه واکاوی شدند. نتایج نشان دادند که گروه فرم‌محور به گونه معناداری هم در درک و هم در ساخت اصطلاحات بهتر از گروه‌های نظارت و کنترل عمل کرد. یافته‌ها همچنین گویای این بود که هم در درک و هم در ساخت اصطلاحات، گروه نظارت از گروه معنامحور و گروه معنامحور از گروه کنترل بهتر عمل کردند. تفاوت میان دیگر گروه‌ها به لحاظ آماری به سطح معناداری نرسید. این یافته‌ها می‌توانند در راستای بهبود وضعیت آموزش زبان کاربردهای نظری و آموزشی داشته باشند.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای استنباط واژگانی، درک اصطلاحات، ساخت اصطلاحات.

* نویسنده مسئول: E-mail: a.zarei@hum.ikiu.ac.ir

** E-mail: Hamideh.sh.iau@mail.com

۱- مقدمه

یادگیری واژگان نقش مهمی در یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند (اشمیت^۱، ۲۰۰۸)، و این موضوع همواره به‌عنوان یکی از مسائل بحث برانگیز در یادگیری زبان مطرح بوده است. کارشناسان در گستره یادگیری واژگان باور دارند که دانش واژگانی، موضوع اصلی یادگیری زبان است (کودی و هاکین^۲، ۱۹۹۷). هرچند دانش واژگانی به دانش واژه‌ها به‌طور تنها و جداگانه محدود نمی‌شود. دانش واژگانی اغلب دربرگیرنده دانش واژگان ترکیبی و عبارات مشخص مثل اصطلاحات است.

در کاربرد زبان، عبارات ثابت از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. برای مثال، اصطلاحات اغلب نیازهای روزمره گفتمان را برآورده می‌کنند. افزون بر این، عبارات ثابت، اغلب برای اهداف خاص و مکان‌های خاص ارتباطی بکار می‌روند. به‌طور مثال، عبارات ثابت در زمان تغییر موضوع گفتگو و به‌عنوان یک عبارت موجز که دربرگیرنده نکته‌های اصلی است و مرتب بکار می‌روند اتفاق می‌افتند (درو و هولت^۳، ۱۹۸۸). به‌طور کلی، آگاهی از نقش عملی عبارات ثابت می‌تواند اطلاعات بیشتری درباره ماهیت این هم‌کنشی‌ها به‌ما بدهد (مکارتی و کارتر^۴، ۲۰۰۲). در سال‌های اخیر، مهمترین دغدغه بسیاری از زبان‌شناسان این بوده است که زبان‌آموزان را از میزان اهمیت عبارات ثابت (مانند اصطلاحات) در یادگیری زبان دوم آگاه سازند (به‌طور مثال هوارث^۵، ۱۹۹۸، ناتینگر و دیکاریکو^۶، ۱۹۹۲، رید^۷، ۲۰۰۰). پژوهشگران بسیاری (همچون الیس^۸، ۱۹۹۶) بر این باورند که دانش مناسب و استفاده از اصطلاحات در زبان دوم، یکی از فاکتورهای تعیین‌کننده توانش زبانی است. افزون بر این، برای ساخت اصطلاحات و درک آن‌ها، انگاره توانش تمثیلی را پژوهشگری به‌نام (لوراتو^۹، ۱۹۹۳) پیشنهاد کرد.

برخی بر این باورند که آموزش و یادگیری اصطلاحات، یکی از پرچالش‌ترین مسائل در یادگیری زبان است (زارعی و شهیدی‌پور، ۲۰۱۳). در نتیجه، یکی از دغدغه‌های پژوهشگران در

1- Schmitt, N.

2- Coady, J., & Huckin, T.

3- Drew, P. & Holt, E.

4- McCarthy, M. & Carter, R.

5- Howarth, P.

6- Nattinger J. R. & DeCarrico J. S.

7- Read, J.

8- Ellis, N.C.

9- Levorato, M. C.

سالهای اخیر، یافتن راهکارهایی برای آسان‌سازی یادگیری اصطلاحات زبان بوده است. یکی از راه‌هایی که یادگیری اصطلاحات زبان دوم را آسان می‌سازد بهره‌بری از راهبردهای بهینه است. پژوهش‌ها نشانگر آنند که زبان‌آموزان موفق و ناموفق راهبردهای متفاوتی را در فرآیند زبان‌آموزی خود بکار بسته‌اند (زارعی و بهارستانی، ۲۰۱۴). در این زمینه، دسته‌بندی‌های متفاوتی برای راهبردهای یادگیری زبان ارائه شده است. یکی از آن دسته راهبردها که موردنظر این پژوهش است و می‌تواند برای آسان‌سازی یادگیری اصطلاحات بکار رود، راهبردهای استنباط واژگانی‌اند. راهبردهای استنباط واژگانی شامل ۴ دسته بنام‌های راهبرد فرم‌محور، راهبرد معنامحور، راهبرد نظارت و راهبرد سنجش‌اند.

شمار بسیاری از پژوهش‌ها بر روی راهبردهای یادگیری زبان و یادگیری اصطلاحات انجام گرفته است (آکسفورد^۱، ۲۰۱۱؛ زارعی و بهارستانی، ۲۰۱۴). با این‌حال، شمار اندکی از پژوهش‌ها به منظور مقایسه تأثیر راهبردهای استنباط واژگانی مختلف بر درک و ساخت اصطلاحات انجام شده‌اند که در بیشتر موارد، نتایج متفاوتی پدید آورده‌اند (گنجی کاشان و مال امیری، ۲۰۱۵؛ هو و نساجی^۲، ۲۰۱۴). بنابراین، این پژوهش، تأثیر راهبردهای استنباط واژگانی مختلف بر ساخت و درک اصطلاحات دانش‌آموزانی که از سطح متوسط زبانی برخوردار بوده‌اند را بررسی کرده است. به‌طور مشخص، پژوهش پیش رو تلاشی برای یافتن پاسخ دو پرسش پژوهشی زیر بوده است:

- ۱- آیا تفاوت معناداری میان تأثیر راهبردهای استنباط واژگانی (راهبرد فرم‌محور، راهبرد معنامحور، راهبرد نظارت، راهبرد سنجش) در درک اصطلاحات زبان‌آموزان وجود دارد؟
- ۲- آیا تفاوت معناداری میان تأثیر راهبردهای استنباط واژگانی (راهبرد فرم‌محور، راهبرد معنامحور، راهبرد نظارت، راهبرد سنجش) در ساخت اصطلاحات زبان‌آموزان وجود دارد؟

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- اصطلاحات

پژوهشگران بر این باورند که واژگان تنها دربردارنده واژه‌های تک و جداگانه نیستند، بلکه سامانه‌ای پویاست که برآمدهای واژگانی بزرگتری را در خود جای‌داده است (رید، ۲۰۰۰).

1- Oxford, R.

2- Hu, M., & Nassaji, H.

عبارت‌های ثابت نقش مهمی در زبان دوم بازی می‌کنند زیرا این عبارت‌ها ابزاری قدرتمند برای یادگیری فرهنگ، مفاهیم استعاره‌ای و هم‌کنشی‌اند.

اصطلاحات، یکی از دسته بندی‌های عبارت‌های ثابت، از آداب و رسوم و فرهنگ گروهی از مردم‌اند که می‌توانند راهنمای ارتباطات اجتماعی مردم سرتاسر جهان باشند. اصطلاحات ویژگی‌های خاصی دارند که افراد بسیاری را به خود جلب می‌کنند. عبارت‌های ثابت کوتاه‌اند، به راحتی در ذهن می‌مانند و در نمودهای واقعی زندگی مفیدند (میدر^۱، ۲۰۰۴).

ارمان (۲۰۰۷) دریافت، زمانی که سخنوران ساختارهای از پیش تعیین شده‌ای را در ذهن مرور می‌کنند، به‌ندرت دچار وقفه در کلام خود می‌شوند. یکی از مهمترین این ساختارهای پیش‌ساخته اصطلاحات هستند. اصطلاحات تعریف مشخص و فراگیری ندارند؛ از این رو، در پیشینه پژوهش، تلاش شده مفهوم این واژه شرح داده شود (مون^۲، ۱۹۹۸).

اصطلاحات از جمله روزمره‌ترین عبارت‌های زندگی در هر زبانی به‌حساب می‌آیند. اصطلاحات به‌عنوان اجزای زبانشناسی هر زبانی، مفاهیم زندگی عادی خاص یک فرهنگ را به‌نمایش می‌گذارند. افزون بر این، آنطور که نیومارک^۳ (۱۹۸۸) عنوان می‌کند، عبارت‌های اصطلاحی به‌عنوان یکی از پرچالش‌ترین موضوعات در فرایند ترجمه به‌حساب می‌آیند.

واژه "اصطلاح" به‌واحد‌های چند-واژه‌ای اطلاق می‌شود. گرنٹ و بائر^۴ (۲۰۰۴) بر این باورند که واحدهای چند-واژه‌ای واحدهای واژگانی هستند که دربرگیرنده دو یا چند واژه می‌باشند. محمدی زنوزق (۲۰۱۴) خاطر نشان می‌سازد که این واحدهای چند واژه‌ای یک واحد معنادار و منحصر به‌فرد می‌سازند که معنایشان بواسطه تک تک اجزا تعریف نمی‌شود. مون (۱۹۹۸) اشاره می‌کند که "اصطلاحات" یک عنوان کلی برای تمامی عبارت‌های چند-واژه‌ای است. وی اصطلاحات را به‌عنوان نمونه‌های ثابت زبانی در نظر می‌گیرد که تغییر اندکی در فرم ایجاد می‌کنند و اغلب معنایی را به‌همراه دارند که از معنای تک تک اجزا، قابل شناسایی نیست.

به‌منظور چگونگی درک مردم از استعاره‌ها و اصطلاحات، مدل‌های مختلفی پیشنهاد شده است. یک احتمال این است که ساختار استعاره‌ای بواسطه دانش قبلی یا درک مستقیم مردم از

1- Mieder, W.

2- Moon, R.

3- Newmark, P.

4- Grant, L., & Bauer, L.

زبان استعاره‌ای شکل گرفته است (گیبز^۱، ۱۹۹۲). فرضیه دیگر مربوط به موضوع موازی ساختن است (جکنداف و آرون^۲، ۱۹۹۱) و بر این اصل استوار است که استفاده از واژه‌ها و عبارت‌های ثابت برای شرح موضوعات در این دو حوزه ریشه در ساختارهای ادراکی موازی و مشابه این زمینه‌ها دارد. بر این اساس، اصطلاحات، مکاتبات استعاره‌ای را منعکس نمی‌سازند، بلکه تشابه بین این گستره‌ها را نشان می‌دهند. پیش از این، سویینی و کاتلر^۳ (۱۹۷۹) مدلی برای درک اصطلاحات را پیشنهاد داده بودند که فرضیه نمایش واژگانی نامیده می‌شد. در این مدل، اصطلاحات واژگان طولانی در نظر گرفته می‌شدند که در واژگان ذهنی و در کنار تمامی دیگر واژه‌ها قرار می‌گرفتند. گیبز (۱۹۸۴) فرضیه نمایش واژگانی را به مدل سومی به نام فرضیه دسترسی مستقیم بسط داد که ادعا می‌کرد معنای استعاره‌ای یک عبارت، اصطلاحی رایج و آشنا برای بومی زبانان است که به طور مستقیم و بدون هیچ ربطی به معنای لفظی‌اش، قابل فهم باشد. به طور خلاصه، هر سه مدل اصطلاحات، فرضیه‌ای مشترک دارند و آن این‌که معنای استعاره‌ای بواسطه بازیابی حافظه مستقیم درک می‌شوند.

مدل بعدی، مدل نمایش اصطلاحی دو بخشی نامیده می‌شود که آن را لیو^۴ (۲۰۰۸) پیشنهاد داده و به عنوان تصویر کامل‌تری از فرایند اصطلاحات در نظر گرفته می‌شود. این مدل با فرضیه تحلیل ترکیبی در ارتباط است که در آن درک اصطلاحات، شامل پردازش زیباشناسی است که طی آن هر دو معنای لفظی و استعاره‌ای بکار گرفته می‌شوند، اما در خلال فرایند درک مطلب نیز، آن را حفظ کرده و بازیابی یک اصطلاح از پیش ذخیره شده تجزیه پذیر یا تجزیه ناپذیر را می‌تواند به دنبال داشته باشد.

کوتاه سخن، پژوهش در زمینه درک اصطلاحات زبان اول و دوم، پیچیدگی فرایند اصطلاحات را آشکار ساخته است. اگرچه بومی‌زبانان و زبان‌آموزان مدل‌ها و راهبردهای چندگانه را برای درک معانی اصطلاحات بکار می‌برند، اما فاکتورهای زیادی از جمله آشنایی، شفافیت در تحلیل معنا، فضای مورد استفاده، سن زبان‌آموزان و نوع شناخت فکری و غیره در درک آنان از اصطلاحات تأثیرگذار است (لیو، ۲۰۰۸).

اصطلاحات به واقع سختند؛ هرچند، بخش مفیدی در یادگیری زبان‌آموزان به شمار می‌آیند که این به دلیل ساختار انعطاف‌ناپذیر، معنای غیرقابل پیش‌بینی، و استفاده گسترده از آنهاست

1- Gibbs, R. W.

2- Jackendoff, R. & Aaron, D.

3- Swinney, D. A., & Cutler, A.

4- Liu, D.

(سلسه مورسیا و لارسن فیری من^۱، ۱۹۹۹). به‌طور حتم، اصطلاحات، نقش بسیار مهمی در یادگیری زبان ایفا می‌کنند. یادگیری اصطلاحات به‌اندازه یادگیری دستور و اطلاعات محاوره‌ای حائز اهمیت است (کسک و پاپ^۲، ۲۰۰۰). دلیل این‌که توجه زیادی به اصطلاحات شده این است که عبارت‌های روزمره و حتی گفتمان رسمی پر از اصطلاحات است (قادری و افشین‌فر، ۲۰۱۴). از این رو لیو (۲۰۰۸) خاطر نشان می‌سازد که آموزش اصطلاحات باید در تمامی ابعاد توانش زبانی مورد توجه قرار گیرد و در برنامه‌های آموزشی بکار گرفته شود. با استفاده از عبارت‌های اصطلاحی، روابط بین افراد بیشتر شده و گوینده و شنونده، انگاره‌های بیشتری را ردوبدل می‌کنند (اکبریان، ۲۰۱۲).

۲-۲- راهبردهای یادگیری زبان

بعد از پیدایش انقلاب شناخت‌گرایی، استقبال زیادی از یادگیری زبان و راهبردهای آن صورت گرفته است. پژوهشگران کوشیده‌اند تا فرایند شناختی را در همگی ابعاد یادگیری زبان شرح دهند (استرن، ۱۹۹۲). پژوهش روی راهبردهای یادگیری زبان، کانون توجه اصلی خود را بر زبان‌آموزان معطوف داشته تا افراد کارآمدتری باشند و به گفته پژوهشگران توصیفی از آنان به‌عنوان زبان‌آموزان موفق یاد شود (روبین^۳، ۱۹۷۵؛ استرن^۴، ۱۹۹۲). آکسفورد (۲۰۱۱) معتقد است که زبان‌آموزان موفق افرادیند که استفاده هوشمندانه‌تری از راهبردهای شناختی و فراشناختی دارند (بدین معنی که این راهبردها می‌توانند فرایند یادگیری را تحت تاثیر قرار دهند). آکسفورد همچنین براین باور است که زبان‌آموزان موفق کسانی‌اند که به‌طور مؤثر و جدی یادگیری خود را مدیریت کنند.

۲-۲-۱- راهبردهای استنباط واژگانی

در دهه‌های اخیر، کانون توجه اصلی پژوهش‌های مختلف بردرک شیوه‌هایی که زبان‌آموزان بکار می‌برند، تا معنای کلمات ناشناخته را دریابند متمرکز بوده است (هو و نساجی، ۲۰۱۴). براساس گفته‌های موریسن^۵ (۱۹۹۶)، استنباط واژگانی به‌سرنخ‌های زبانشناسی و دیگر

1- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D.

2- Kecskes, I. & Papp, T.

3- Rubin, J.

4- Stern, H.H.

5- Morrison, L.

نکته‌های اصلی در یک متن دلالت می‌کنند که به‌منظور حدس کلمات ناشناخته بکار می‌روند. به اعتقاد پریبخت و وش^۱ (۱۹۹۹، ص، ۱۹۸) استنباط، فرایندی است شناختی که ویژگی‌های آشنا و بافت متن را برای تشخیص عناصر جدید بکار می‌برد. افزون براین، دانش معنایی کاملی که دربرگیرنده دانش کاربردی، هم‌آوایی، و دیگر ویژگی‌های دستوری-واژگانی است، بیشتر بواسطه کلمه‌های جدید از راه استنباط واژگانی در متن به‌دست می‌آید (هانت و بگلر^۲، ۲۰۰۵).

چهار گونه راهبرد استنباط واژگانی وجود دارد: راهبرد فرم‌محور، معنامحور، نظارت و سنجش. راهبرد فرم‌محور از زبان‌آموزان می‌خواهد که با همکاری یکدیگر داده‌ها را تولید کنند. زمانی که راهبرد معنامحور در یک کلاس به‌اجرا درمی‌آید، بطور معمول راهبرد فرم‌محور به شکل تغییر در ویژگی‌های زبان‌شناسی در زبان‌آموزان یا معلمان روی می‌دهد (لانگ و رابینسون^۳، ۱۹۸۸). راهبرد فرم‌محور کاربردی است که زبان‌آموزان برای توجه به فرم، به‌شکل مستقیم یا ضمنی بکار می‌برند (اسپادا^۴، ۱۹۹۷). راهبردهای معنامحور به‌دلیل مشکلات راهبردهای فرم‌محور پیشنهاد شدند. در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ توجه پژوهشگران به‌اهمیت یادگیری در خلال فعالیت‌های معنامحور جلب شد. سلسه موریسیا و درنیه و تارل^۵ (۱۹۹۷) اظهار می‌کنند که در راهبردهای معنامحور، بیشتر اما نه بایسته، راهبردها، اصول و قواعد کلی که ارتباطات زبانی را ممکن می‌سازند، آموزش داده می‌شود. هرچند زبان‌آموزان بواسطه تمرین باید این اصول را برای خود نهادینه کنند. بنابراین، عملکرد مناسب برای زبان‌آموزان، نیازمند استفاده از منابع قابل فهم و درستی است که با ویژگی‌هایی چون سن زبان‌آموزان در ارتباط است. از این رو معلمان باید زمان مناسب برای هر کلاس را در نظر داشته باشند.

در راهبرد نظارت باید روی یادگیری تمرکز و نظارت کنیم. همزمان، بررسی عملکردهای ذهنی که موجب یادگیری می‌شوند، باید بررسی شوند. در واقع، ما نیازمند بررسی فرایندهای ذهنی به‌هنگام مطالعه‌ایم (لاک^۶، ۱۹۷۵). راهبرد نظارت به‌میزانی از آگاهی برای رسیدن به‌اهداف اشاره می‌کند و به‌عنوان یک بعد اصلی فراشناختی مطرح است. اسمیت^۷ (۱۹۷۵)

1- Paribakht, T. S. & Wesche, M.

2- Hunt, A. & Beglar, D.

3- Long, M., & Robinson, P.

4- Spada, N.

5- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S.

6- Locke, E. A.

7- Smith, H.W.

خاطر نشان می‌سازد که خوانندگان ضعیف اغلب بر رمزگشایی از تک تک واژگان تمرکز دارند و نمی‌کوشند تا معنای جمله‌ها را دریابند. همچنین، خوانندگان ضعیف و بی‌تجربه، آگاهی کمتری از فنون درک مطلب دارند. راهبرد نظارت جنبه مهمی از خواندن متن و توسعه شناختی است و البته می‌تواند مهارتی برای تمایز قائل شدن بین خوانندگان مبتدی و باتجربه باشد. راهبردهای سنجش توسط زبان‌آموزانی که قصد سنجش درستی استنباطات خود را دارند، بکار گرفته می‌شود. دو زیر مجموعه برای این دسته تعریف شده است: زیرمجموعه بازمینی و زیرمجموعه خودپرسی. بازمینی زمانی روی می‌دهد که زبان‌آموزان بخشی از متن را دوباره می‌خوانند تا آن را اصلاح کنند و یا استنباط اولیه و درستی انتخاب خود را از متن ارزیابی دوباره کنند و در خودپرسی، زبان‌آموزان استنباط اولیه خود را بررسی و مورد پرسش قرار می‌دهند (نساجی، ۲۰۰۳ الف).

۲-۳- پژوهش‌های مرتبط

پژوهش‌های زیادی برای بررسی جنبه‌های مختلف راهبردها و یادگیری اصطلاحات انجام گرفته است. برای مثال، کوپر^۱ (۱۹۹۹) راهبردهای روزآمد را در زبان‌آموزان انگلیسی که از آنان خواسته شده بود تا معانی اصطلاحات را در یک متن بکار ببرند، مورد بررسی قرار داد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که شرکت کنندگان به روشی اکتشافی برای درک اصطلاحات علاقه‌مند شده‌اند. بولوت و سلیم یازیچی^۲ (۲۰۰۴) راهبردهایی که زبان‌آموزان در فرایند یادگیری اصطلاحات بکار می‌برند را مورد بررسی قرار دادند. آنان گزارش کردند که زبان‌آموزان راهبردهایی را که به هنگام یادگیری زبان اول، برای ساخت معانی اصطلاحات زبان دوم، آموخته بودند به یاد دارند.

فریزر^۳ (۱۹۹۹) دریافت که فرایندهای استنباطی در بیشتر موارد به شکل مؤثرتری مورد استفاده قرار می‌گیرند، به ویژه فرایند استنباط متنی که در ۶۵ درصد موارد و با ۷۸ درصد موفقیت بکار گرفته می‌شود. طباطبایی و میرزایی (۲۰۱۴) تأثیر انواع مختلفی از چندرسانه‌ها، از جمله متن، تصویر، و متن بعلاوه تصویر، روی یادگیری اصطلاحات انگلیسی دانشجویان را بررسی کردند. آنان به این نتیجه رسیدند که تفاوت آشکار بین گروه‌های چند رسانه‌ای و گروه

1- Cooper, T. C.

2- Bulut, T. & Celik-Yazici, Y.

3- Fraser, C. A.

کنترل در تولید اصطلاحات وجود دارد. به عبارت دیگر، نتایج این مطالعه نشان داد که استفاده از کامپیوتر و چند رسانه‌ها به‌طور کلی روی یادگیری زبان و به‌ویژه یادگیری اصطلاحات مؤثرند. در مطالعه‌ای که گنجی کاشان و مال‌امیری (۲۰۱۵) انجام دادند، تأثیر مقایسه‌ای استنباط واژگانی و ترسیم نگاری روی زبان انگلیسی زبان‌آموزانی که در حال یادگیری واژگان هم‌آوا بودند، مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، ۶۰ زبان‌آموز دختر به دو گروه تقسیم شدند. ده جلسه آموزشی برگزار شد که در آن به‌گروهی واژگان هم‌آوا را با استفاده از استنباط واژگانی تدریس کردند و به‌گروه دیگر ترسیم نگاری آموزش داده شد. در پایان این جلسات، یک آزمون واژگان هم‌آوا به هر دو گروه داده شد تا ببیند آیا تفاوت معناداری بین دو گروه به لحاظ عملکردشان در آزمون وجود دارد یا خیر. نتیجه تحلیل آزمون تکی مستقل نشان داد که فن ترسیم نگاری به‌اندازه فن استنباط واژگانی روی یادگیری لغات هم‌آوا تأثیرگذار بوده است.

زارعی و شهیدی‌پور (۲۰۱۳) پژوهشی را انجام دادند تا راهبردهای یادگیری زبان را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده درک اصطلاحات زبان دوم بررسی کنند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۱۱۲ دانشجوی ایرانی کارشناسی و کارشناسی ارشد مرد و زن در رشته‌های آموزش زبان انگلیسی، مترجمی و ادبیات بودند. در این پژوهش، داده‌های بدست آمده از آزمون بسندگی می‌شیکان، آزمون درک مطلب اصطلاحات و (اس آی ال ال) با استفاده از روش رگراسیون استاندارد مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که راهبردهای یادگیری شناختی و حسی کارآمدترین فاکتورها در درک اصطلاحات زبان دوم‌اند.

پیشینه پژوهشی بالا شاید برای نشان‌دادن ابعاد مختلف متغیرهای تحت بررسی توسط چندی از پژوهشگران کافی باشد. آنچه پژوهش کنونی را موجه و جالب می‌سازد محدود پژوهش انجام شده بر روی ترکیبی از این فاکتورهاست. تا آنجا که پژوهشگران این پژوهش می‌دانند، پژوهش‌چندانی در مورد راهبردهای استنباط واژگانی به لحاظ تأثیر بالقوه‌شان روی ساخت و درک اصطلاحات زبان انگلیسی انجام نگرفته است. این پژوهش برای تلاش است که شکاف موجود در پیشینه مربوطه را بپوشاند.

۳- روش پژوهش

۳-۱- شرکت‌کنندگان

یک نمونه ۱۳۹ نفره از زبان‌آموزان ایرانی دختر که در سطح متوسط زبانی مشغول به تحصیل بودند با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای و بر اساس دسترسی برای شرکت در این

پژوهش، انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان فارسی زبان بودند و در مدرسه فنی حرفه‌ای الزهرا شهر قزوین مشغول به تحصیل بودند. این دانش‌آموزان بین گروه‌های سنی ۱۶ تا ۱۸ سال بودند. پژوهشگران بسندگی زبانی شرکت‌کنندگان را با استفاده از آزمون بسندگی می‌شیگان سنجیدند. بدین ترتیب که میانگین و انحراف معیار محاسبه شد و کسانی که بیش از یک انحراف معیار از میانگین فاصله داشتند، از محاسبات بعدی کنار گذاشته شدند. در نتیجه، ۱۹ دانش‌آموز به دلیل نداشتن مهارت زبانی یکسان با دیگران، از محاسبات بعدی پژوهش حذف شدند. بنابراین ۱۲۰ زبان آموز باقی ماندند؛ آن‌ها به پنج دسته تقسیم شدند، که چهار گروه آزمایش و یک گروه به‌عنوان گروه کنترل تعیین شد. هر گروه به شکل تصادفی تحت یکی از شرایط آموزشی قرار گرفت. افراد شرکت‌کننده دو بار در هفته و به مدت ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در کلاس‌ها شرکت کردند.

۲-۳- ابزار گردآوری داده‌ها

به منظور تحقق هدف این پژوهش، ابزارها و مواد آموزشی از جمله یک آزمون بسندگی می‌شیگان، یک پیش‌آزمون اصطلاحات، یک پس‌آزمون درک اصطلاحات و یک پس‌آزمون ساخت اصطلاحات بکارگرفته شد که هر یک در زیر توصیف شده است.

۳-۲-۱- آزمون بسندگی می‌شیگان

به منظور همگون‌سازی شرکت‌کنندگان به لحاظ دانش زبانی، از یک آزمون می‌شیگان استفاده شد. آزمون می‌شیگانی که در این پژوهش بکار رفت، شامل ۱۰۰ پرسش بود که به سه بخش تقسیم شدند. بخش اول؛ شامل ۴۰ پرسش دستوری در قالب مکالمه، بخش دوم؛ شامل ۴۰ پرسش واژگان در قالب کامل کردن جمله و بخش سه؛ شامل ۲۰ پرسش درک مطلب. با وجود این‌که روایی و پایایی آزمون می‌شیگان در پژوهش‌های مختلف مورد تایید قرار گرفته، برای برآورد دوباره پایایی این آزمون در محیط جدید، از فرمول KR-21 استفاده شد و پایایی آزمون 88. محاسبه شد.

۳-۲-۲- پیش‌آزمون اصطلاحات

پژوهشگران، پیش‌آزمونی را برگزار کردند تا مطمئن شوند که شرکت‌کنندگان پیش‌زمینه‌ای از اصطلاحات هدف ندارند. این آزمون دربردارنده ۱۵۰ جمله بود که در هر جمله، یک

اصطلاح بکار رفته بود. به منظور اطمینان از درستی کاربرد اصطلاحات، هر اصطلاح در فرهنگ واژگان جستجو و جمله ارائه شده در فرهنگ واژگان در آزمون بکار رفت. در هر جمله، اصطلاح مورد نظر بصورت پررنگ تایپ شده بود و زیر آن خط کشیده شده بود. شرکت کنندگان می‌باید معنی فارسی اصطلاح را در جای مشخص شده، در جلوی جمله بنویسند. از آنجایی که هدف از این آزمون اطمینان یافتن از تازگی اصطلاحات برای شرکت کنندگان و حذف اصطلاحات آشنا بود، اگر بیش از پنج نفر معنی یک اصطلاح را به درستی نوشته بودند، آن اصطلاح از فهرست اصطلاحات مورد نظر خارج می‌شد و در آزمون‌های پایانی به کار گرفته نمی‌شد. یک نمونه از پرسش‌های این آزمون در زیر آمده است.

Stop **beating around the bush** and answer my question.

.....

۳-۲-۳- پس آزمون درک اصطلاحات

در پایان دوره آزمایشی، یک پس آزمون درک اصطلاحات برای مقایسه تأثیرات راهبردهای مختلف بر درک اصطلاحات به عمل آمد. این آزمون ۳۰ پرسش چهارگزینه‌ای داشت. هر پرسش یا یک جمله بود که در آن زیر یک اصطلاح خط کشیده شده بود و شرکت کنندگان می‌باید معنی اصطلاح مورد نظر را از میان گزینه‌های داده شده، انتخاب کنند و یا یک جمله بود که در آن یک جای خالی وجود داشت که باید با یکی از چهار اصطلاح داده شده، تکمیل می‌شد. این آزمون توسط پژوهشگران و بر اساس اصطلاحات آموزش داده شده، ساخته شد. از آنجایی که محتوای آزمون دقیقاً همان اصطلاحات هدف بود، روایی آزمون بدیهی بود. برای اطمینان از پایایی این آزمون، از فرمول KR-21 استفاده شد و پایایی آزمون 81. برآورد شد.

۳-۲-۴- پس آزمون ساخت اصطلاحات

برای اندازه گیری ساخت اصطلاحات، آزمونی ۳۰ پرسشی توسط پژوهشگران ساخته شد و مورد استفاده قرار گرفت. در این آزمون، هر پرسش بصورت یک جمله ناقص بود که در آن یک نقطه چین وجود داشت و می‌باید با یکی از اصطلاحات مورد نظر تکمیل می‌شد. کلمه اول هر اصطلاح نیز داده شده بود. این امر بدین خاطر بود که زبان آموزان اصطلاح مورد نظر را بنویسند و از احتمال ساخت مترادف و یا واژه‌های دیگری که مناسب متن بوده، اما الزاماً اصطلاح مورد نظر نبودند، جلوگیری شود. از آنجایی که محتوای این آزمون هم (هم جمله‌های

بکار رفته و هم اصطلاحات مورد نیاز) دقیقاً مطابق محتوای آموزش داده شده بود و سه استاد زبان انگلیسی هم مناسب بودن آن را تأیید کردند، روایی آزمون بدیهی شمرده شد. برای برآورد پایایی این آزمون نیز، همانند دو آزمون دیگر، از فرمول KR-21 استفاده شد و پایایی آزمون ۷۷. برآورد شد.

۳-۳- شیوه پژوهش

برای تحقق هدف این پژوهش، فرایندهای زیر طی شد. نخست، ۱۳۹ زبان‌آموز با ویژگی‌های یادشده، انتخاب شدند. برای همگون‌سازی شرکت‌کنندگان، یک آزمون بسندگی میثیگان بکار گرفته شد. در نتیجه ۱۹ شرکت‌کننده که بیش از یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین کسب کرده بودند از تحلیل آماری کنار گذاشته شدند و ۱۲۰ شرکت‌کننده نسبتاً همگن در پژوهش باقی ماندند. برای اطمینان از این‌که زبان‌آموزان از پیش با اصطلاحات هدف آشنایی ندارند، پیش‌آزمون اصطلاحات به‌عمل آمد و اصطلاحاتی که برای زبان‌آموزان آشنا بود، در پس‌آزمون‌ها قرار نگرفت. شرکت‌کنندگان در پنج گروه بودند. زبان‌آموزان هفته‌ای ۲ بار در کلاس شرکت می‌کردند و حدود ۴۵ دقیقه از هر کلاس به پژوهش اختصاص داشت. معلم هر پنج کلاس هم یک نفر بود. هر گروه به‌شکل تصادفی تحت یکی از این شرایط آزمایشی زیر (راهبردهای چهارگانه استنباط واژگانی) قرار گرفت.

در گروه راهبرد فرم‌محور هر جلسه ۱۰ اصطلاح به‌زبان‌آموزان آموزش داده شد و از آن‌ها خواسته شد در یادگیری اصطلاحات راهبردهای فرم‌محور را بکار برند. راهبردهای فرم‌محور شامل سه مرحله تحلیل، مرتبط‌سازی و تکراراند. این سه مرحله به‌زبان‌آموزان آموزش داده شد تاکید شد که در یادگیری اصطلاحات جدید باید این سه مرحله را رعایت کنند. بنابراین، نگام رویارویی با یک اصطلاح، آن‌ها نخست آن را تجزیه و تحلیل می‌کردند، سپس تلاش می‌کردند بین اصطلاح جدید و اصطلاحات دیگر که می‌دانستند ارتباط ایجاد کنند و سرانجام، اصطلاح جدید و جمله‌ای را که اصطلاح در آن بود؛ چند بار با صدای بلند تکرار می‌کردند.

در گروه راهبرد معنامحور هم همان اصطلاحات، ولی با استفاده از راهبردهای معنامحور آموزش داده شد. راهبردهای معنامحور عبارتند از سه تکنیک استفاده از سرنخ‌های متنی، بکارگیری دانش پیشین و بازگویی متن. بنابراین زبان‌آموزان این گروه تشویق شدند تا با دیدن یک اصطلاح جدید تلاش کنند و با به‌کارگیری سرنخ‌های موجود در متن، معنی اصطلاح را

حدس بزنند. همچنین از آنها خواسته شد، برای استنباط معنی هر اصطلاح، از دانش و تجربه پیشین خود استفاده کنند و در آخر بخشی از متن که اصطلاح در آن بود را بازگویی کنند.

در گروه راهبرد نظارت هم، همان اصطلاحات با استفاده از سه تکنیک بیان سختی، تعویق داوری و تلاش دوباره ارائه شد. زبان‌آموزان این گروه می‌توانستند با دیدن یک اصطلاح جدید، آگاهانه درباره دشواری یا سادگی آن اظهار نظر کنند. همچنین به آنها آموزش داده شد که تلاش نکنند در نخستین رویارویی با اصطلاح، معنی آن را حدس بزنند و درک و داوری خود از اصطلاح را به تعویق بیندازند. پس از دیدن اصطلاح در چند مثال دیگر، زبان‌آموزان دوباره تلاش می‌کردند که برداشت‌های پیشین خود را از اصطلاح اصلاح کنند.

در گروه راهبرد سنجش هم، همان اصطلاحات با بکارگیری فنون راهبرد سنجش شامل پرسشگری، رد و یا تایید اظهار نظر ارائه شدند. هر زبان‌آموز، نخست درباره اصطلاح تازه از خود پرسش می‌کرد و درباره معنی اصطلاح حدس‌هایی می‌زد. سپس با نشانه‌های موجود در متن، گمانه‌زنی‌های خود را تایید یا رد می‌کرد و در پایان درباره معنی اصطلاح با توجه به کارهای انجام شده اظهار نظر می‌کرد.

گروه کنترل این پژوهش هیچ کدام از راهبردهای استنباط واژگانی بالا را دریافت نکرد. اعضای گروه کنترل، هر جلسه ۱۰ اصطلاح را به روش سنتی و معمول و بدون هیچ‌گونه آموزش راهبردها دریافت کردند. در این گروه، هر جمله توسط معلم خوانده می‌شد و با اشاره به هر اصطلاح، معنی فارسی آن داده می‌شد.

دوره آزمایشی، ۱۰ هفته به طول انجامید که هشت هفته به انجام آزمایش، یک هفته به آزمون پیش‌گام و پیش‌آزمون، و یک هفته هم به پس‌آزمون‌ها اختصاص یافت. در پایان دوره آزمایشی، دو پس‌آزمون به عمل آمد. یک آزمون؛ اصطلاحات ۳۰ پرسشی در قالب چهارگزینه‌ای به منظور سنجش شرکت‌کنندگان از درک اصطلاحات و یک آزمون اصطلاحات ۳۰ پرسشی؛ در قالب نقطه چین به منظور ارزیابی دانش شرکت‌کنندگان از ساخت اصطلاحات بکار رفت. داده‌های به دست آمده با استفاده از فرایند تحلیل واریانس یکطرفه مورد پردازش قرار گرفت.

۴- نتیجه و بحث

۴-۱- پرسش نخست پژوهش

پرسش نخست پژوهش، تلاشی بود برای بررسی تأثیر چهار راهبرد استنباط واژگانی (فرم‌محور، نظارت، سنجش، و معنا‌محور) بر درک اصطلاحات. بدین منظور نمره‌های

شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون درک اصطلاحات، مقایسه شد. آمار توصیفی در زیر نمایش داده شده است:

جدول ۱: جدول توصیفی نمره‌ها در آزمون درک اصطلاحات

انحراف معیار	میانگین	تعداد	
2.65396	18.0000	24	راهبرد فرم‌محور
2.56933	14.5833	24	راهبرد نظارت
2.38959	16.3333	24	راهبرد سنجش
2.65907	17.1250	24	راهبرد معنامحور
2.51049	14.7083	24	گروه کنترل
2.85106	16.1500	120	جمع

همان‌گونه که از جدول ۱ پیداست، میان گروه‌ها تفاوت وجود دارد؛ برای یافتن این‌که آیا این تفاوت‌ها معنادار هستند یا نه، روش تحلیل واریانس یکطرفه بکار رفت.

جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس یکطرفه در آزمون درک اصطلاحات

منبع واریانس	جمع مجذور	df	میانگین مجذور	F	Sig.
میان‌گروهی	214.550	4	53.638	8.194	.000
درون‌گروهی	752.750	115	6.546		
جمع	967.300	119	$\omega^2 = .19$		

در جدول ۲، مقدار $F(4,115) = 8.194, p < .0005$ نشانگر آنست که میان این ۵ گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ضمن، مقدار ضریب اثربخشی ($\omega^2 = .19$) نشان می‌دهد که ۱۹ درصد کل تفاوت در آزمون درک اصطلاحات بواسطه این متغیر مستقل ایجاد شده است. برای یافتن تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های این پژوهش، آزمون post hoc Scheffe بکار رفت. نتایج در جدول ۳ خلاصه شده‌اند.

جدول ۳: مقایسه جفتی میانگین‌ها در درک اصطلاحات

گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I-J)	Sig.
راهبرد فرم‌محور	راهبرد نظارت	3.41667*	.001
	راهبرد سنجش	1.66667	.285
	راهبرد معنا محور	.87500	.843
	گروه کنترل	3.29167*	.001
راهبرد نظارت	راهبرد سنجش	-1.75000	.237
	راهبرد معنا محور	-2.54167*	.023
	گروه کنترل	-.12500	1.000
راهبرد سنجش	راهبرد معنا محور	-.79167	.886
	گروه کنترل	1.62500	.310
راهبرد معنامحور	گروه کنترل	2.41667*	.035

همانگونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، میانگین گروه فرم‌محور به‌گونه معنی‌داری بهتر از گروه‌های نظارت و کنترل است. این جدول همچنین نشان می‌دهد که گروه معنامحور، عملکرد بهتری نسبت به دو گروه کنترل و نظارت داشته است. تفاوت دیگر گروه‌ها به لحاظ آماری معنادار نیست.

۴-۲- پرسش دوم پژوهش

هدف پرسش دوم پژوهش بررسی تأثیر چهار راهبرد استنباط واژگانی (فرم‌محور، نظارت، سنجش و معنامحور) بر ساخت اصطلاحات انگلیسی بود. بدین منظور نمره‌های شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون ساخت اصطلاحات، مقایسه شد. آمار توصیفی در جدول ۴ نمایش داده شده.

جدول ۴: آمار توصیفی نمره‌های در آزمون ساخت اصطلاحات

انحراف معیار	میانگین	تعداد	
2.94853	20.5417	24	راهبرد فرم‌محور
2.49637	15.3333	24	راهبرد نظارت
2.20013	18.1667	24	راهبرد سنجش
2.26345	18.9167	24	راهبرد معنامحور
2.00543	16.2500	24	گروه کنترل
3.01536	17.8417	120	جمع

جدول ۴ نشان می‌دهد که بالاترین میانگین متعلق به گروه فرم‌محور است و گروه معنامحور با فاصله اندکی آن را دنبال می‌کند و سپس گروه سنجش قرار دارد. چهارمین جایگاه، به گروه کنترل تعلق دارد و شرکت‌کنندگان گروه نظارت به گونه چشمگیری پایین‌تر از دیگر گروه‌ها جای دارند. برای دریافتن این‌که آیا به لحاظ آماری، تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد یا نه، شیوه آماری تحلیل واریانس یکطرفه بکار رفت. نتایج به دست آمده در جدول ۵ بازتاب داده شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس یکطرفه در ساخت اصطلاحات

منبع واریانس	جمع مجذور	df	میانگین مجذور	F	Sig.
میان‌گروهی	417.033	4	104.258	18.031	.000
درون‌گروهی	664.958	115	5.782		
جمع	1081.992	119		$\omega^2 = .36$	

چنانچه در جدول ۵ می‌نگریم، مقدار $F(4.115) = 18.31, p < .0005$ تفاوت معناداری میان میانگین‌ها وجود دارد. در ضمن مقدار ضریب اثربخشی ($\omega^2 = .36$) نشان می‌دهد که ۳۶ درصد از کل تفاوت مشاهده شده در آزمون ساخت اصطلاحات بواسطه متغیر مستقل بوده است. آزمون *post hoc Scheffe* برای تعیین تفاوت‌های معنادار بکار رفت. نتایج این مقایسه‌های چندگانه در جدول ۶ به کوتاهی آمده است.

جدول ۶: مقایسه‌های جفتی میانگین‌ها در ساخت اصطلاحات

گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین‌ها (I-J)	Sig.
راهبرد فرم‌محور	راهبرد نظارت	5.20833*	.000
	راهبرد سنجش	2.37500*	.024
	راهبرد معنا محور	1.62500	.249
	گروه کنترل	4.29167*	.000
راهبرد نظارت	راهبرد سنجش	-2.83333*	.003
	راهبرد معنا محور	-3.58333*	.000
	گروه کنترل	-.91667	.782
راهبرد سنجش	راهبرد معنا محور	-.75000	.883
	گروه کنترل	1.91667	.114
راهبرد معنامحور	گروه کنترل	2.66667*	.007

با توجه به جدول ۶، میانگین گروه فرم‌محور به‌گونه معناداری بهتر از گروه‌های کنترل، سنجش و نظارت است. همچنین میانگین گروه‌های سنجش و معنامحور به‌گونه معناداری بالاتر از گروه نظارت است. افزون‌براین، میانگین گروه معنامحور بالاتر از میانگین گروه کنترل است. تفاوت میان میانگین گروه‌های دیگر به‌لحاظ آماری معنادار نیست.

۴-۳- بحث

این پژوهش تلاشی بود برای یافتن تأثیر چهار نوع راهبرد (فرم‌محور، نظارت، سنجش، معنامحور) بر درک و ساخت اصطلاحات زبان انگلیسی. همانگونه که نتایج نشان دادند، شرکت‌کنندگان گروه فرم‌محور، کارکرد بهتری نسبت به هم‌سطحان خود در دیگر گروه‌ها در درک و ساخت اصطلاحات زبان داشتند. این یافته، در راستای پژوهش موننگامری و اینستین^۱ (۱۹۸۵) است که نشان دادند راهبرد فرم‌محور می‌تواند واژگان و درک مطلب و زبان‌آموزان را ارتقا بخشد.

در تایید این موضوع، پژوهش دیگری از اسپادا (۱۹۹۷) به این نتیجه رسید؛ زبان‌آموزانی که بیشتر از راهبردهای فرم‌محور استفاده می‌کنند، کارکرد بهتری در مهارت‌های محاوره‌ای (از جمله واژگان، تلفظ و مهارت صحبت‌کردن) را به‌دست می‌آورند.

شاید یکی از دلایل کارآمدی راهبرد فرم‌محور، سن شرکت‌کنندگان این پژوهش است. از آنجایی که این زبان‌آموزان بزرگسال بودند و راهبردهای استنباط واژگانی به‌فرایند شناختی بالا نیاز دارند، این دسته از زبان‌آموزان به‌دلیل بهره‌مند بودن از نظام شناختی گسترده‌تر و پیچیده‌تر می‌توانند موفقیت بیشتری داشته باشند.

دلیل دیگر برای برتری راهبرد فرم‌محور بر دیگر راهبردها، شاید به ماهیت این راهبرد بازمی‌گردد. راهبرد فرم‌محور، چنانکه از نامش پیداست، نیازمند توجه آگاهانه به‌واژگان است. از سوی دیگر، عملکرد در آزمون‌ها (درک یا ساخت اصطلاحات) نیز به‌درجه‌ای از دانش آگاهانه نیاز دارد. شاید به‌همین دلیل شرکت‌کنندگان گروه فرم‌محور عملکرد بهتری نسبت به هم‌سطحان خود در دیگر گروه‌ها داشته‌اند.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش، این بود که افزون‌بر راهبرد فرم‌محور، راهبرد معنامحور هم از راهبرد نظارت در ساخت اصطلاحات موثرتر بود. این یافته در راستای اظهارات سلسه موریسیا و درنیه و تارل (۱۹۹۷) است که می‌گویند عملکرد مناسب برای زبان‌آموزان نیازمند استفاده از منابع قابل فهم است. به‌عبارت دیگر، فهم معنی برای عملکرد مناسب ضروری است. از اینرو، فعالیت‌های معنامحور با توجه به تأکید به فهم معانی می‌توانند موثرتر از راهبردهایی همچون نظارت باشند. ضمن اینکه سلسه موریسیا و دیگران هم به‌نقش سن به‌عنوان عامل کلیدی در اثرگذاری فعالیت‌های معنامحور تأکید می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت سن

1- Montgomery, C. & Einstein, M.

شرکت‌کنندگان این پژوهش (که یزرگسال بودند) در میزان بهره‌وری آنان از فعالیت‌های معنامحور، اثر گذار بوده است.

از سوی دیگر، شاید بتوان این یافته را چنین توجیه کرد که بکارگیری راهبردهای نظارت سطح بالاتری از دانش را می‌طلبد. این بدان معناست که زبان‌آموز برای این که بتواند به‌فرایند یادگیری خود نظارت کند، نخست باید مقدار مشخصی از دانش را اندوخته باشد تا بتواند بواسطه آن دانش به‌فرایند یادگیری تسلط پیدا کرده و به آن نظارت کند. در حالیکه راهبردهای دیگر نیازی به چنین پیش فرضی ندارند. به‌همین دلیل است که اسمیت (۱۹۷۵) تأکید می‌کند تنها کسانی که از سطح بالایی در خواندن بهره‌مند می‌توانند از راهبرد نظارت استفاده کنند و فراگیرانی که سطح خواندن و درک مطلب بالایی ندارند زیاد این راهبرد را بکار نمی‌برند. بنابراین دلیل دیگر برای عدم اثر بخشی راهبرد نظارت، می‌تواند سطح توانایی شرکت‌کنندگان این پژوهش در مهارت خواندن باشد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش این است که راهبرد سنجش نیز با وجود برتری جزئی، به راهبرد نظارت، کم‌اثرتر از راهبردهای فرم‌محور و معنامحور بود. دلیل برتری نسبی راهبرد سنجش، نسبت به راهبرد نظارت ممکن است، سطح توانایی زبانی لازم برای استفاده از راهبرد نظارت باشد. اما این که چرا این راهبرد (سنجش) کم‌تراز راهبرد معنامحور و بویژه فرم‌محور موثر است را شاید بتوان با اظهارات نساجی (۲۰۰۳ الف) توجیه کرد که می‌گوید؛ بکارگیری راهبرد سنجش نیاز به زمان بیشتری دارد، چرا که هر دو نوع آن (بازبینی و خودپرسشی) نیاز به مطالعه دوباره و دقیق‌تر تمام یا بخشی از متن دارد تا شخص بتواند معنی ارائه شده در متن را بازبینی کند و یا فهم خود از معنی متن را در معرض پرسش و چالش قرار دهد.

۵- نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های این پژوهش، شاید بتوان نتیجه گرفت که معلمان زبان باید این راهبردها را در تدریس خود بکار برند و راهبردهای مختلف استنباط واژگانی را برای زبان‌آموزان شرح دهند. برتری راهبردهای فرم‌محور در مقایسه با دیگر راهبردها می‌تواند ما را به این نتیجه برساند که یادگیری اصطلاحات از طریق این راهبرد مثمرتر خواهد بود. می‌توان از راهبردهای فرم‌محور برای جلب توجه زبان‌آموزان به شکل مستقیم یا ضمنی و ایجاد آگاهی درباره فرم واژگان سود جست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که معلمان با بکارگیری ترکیبی از راهبردها و تمرکز بیشتر بر راهبرد فرم‌محور، می‌توانند برای ارتقای ساخت و درک

اصطلاحات بکوشند. همچنین در آموزش اصطلاحات، نیازمند توجه بیشتر بر بخش‌هایی از راهبردهای فرم‌محوریم: تحلیل کردن، مرتبط‌ساختن، و تکرار کردن. برای یادگیری بهتر اصطلاحات، باید زبان‌آموزان را در بکار بستن راهبرد فرم‌محور بدلیل عملکرد بهتر این راهبردها یاری کرد.

با دانستن مزایای متفاوت راهبرد فرم‌محور و معنامحور در ساخت و درک اصطلاحات، شاید بتوان نتیجه گرفت که با توجه به هدف و محتوای راهبردها، باید گونه دیگری از راهبردهای استنباط واژگانی را بکار بست. این موضوع بدان معنی است که پیروی از دسته ثابتی از راهبردها برای آموزش جنبه‌های مختلف اصطلاحات کافی نیست.

همچنین یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که راهبردهای نظارت و سنجش، با وجود این‌که از راهبردهای دیگر در درک و ساخت اصطلاحات کم‌اثرتر بودند، ولی با همدیگر اختلاف معناداری نداشتند. همچنین، اختلاف بین هر یک از این دو گروه و گروه کنترل هم معنی‌دار نبود. از این یافته، می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از هر نوع راهبرد استنباط واژگانی، ضرورتاً به بهبود وضعیت یادگیری واژگان و اصطلاحات منجر نمی‌شود. بنابراین شاید اصرار بر بکارگیری این راهبردها (راهبردهای نظارت و سنجش) نه تنها یادگیری را آسان نمی‌کند، بلکه بواسطه احساس اجبار، یادگیری را دشوارتر هم می‌کند.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای زبان‌آموزان، معلمان، و تهیه‌کنندگان مطالب درسی کاربرد داشته باشد. معلمان باید زبان‌آموزان را از تأثیرات مثبت این راهبردها برای پیشرفت یادگیری آگاه سازند. آنان باید به زبان‌آموزان خود شیوه بکارگیری این راهبردها را در یادگیری زبان بیاموزند. معلمان باید زبان‌آموزان را به بکارگیری راهبردهای فرم و معنامحور ترغیب کنند. یافته‌های این پژوهش برای مؤلفان نیز می‌تواند مفید باشد، چرا که می‌توانند مطالب درسی را به، گونه‌ای طراحی کنند که زبان‌آموزان را وادار و یا تشویق به بکارگیری نوع درست راهبردها با توجه به هدف فالعیت (درک یا ساخت اصطلاحات) نمایند. همچنین این یافته‌ها می‌تواند برای زبان‌آموزان نیز مفید باشد. آگاهی از این موضوع که کدام راهبرد در درک یا ساخت اصطلاحات مؤثرتر است می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا تصمیمات آگاهانه‌تری در انتخاب این راهبردها داشته باشند.

گفتنی است این پژوهش تنها به بررسی بخشی از ابعاد تاثیر راهبردهای استخراج واژگانی بر درک و ساخت اصطلاحات انگلیسی پرداخته است. همانگونه که در بخش بحث نیز به آن اشاره شد، سطح توانش زبانی فراگیران، بویژه در خواندن و درک مفاهیم، می‌تواند در

بکارگیری و نیز اثر بخشی راهبردهای مختلف استخراج واژگانی عامل مهمی باشد. همچنین، بکارگیری مناسب و موثر برخی راهبردهای استخراج واژگانی نیاز به سطح خاصی از توسعه شناختی دارد که خود تابع عواملی مانند سن است. در این پژوهش، به دلیل محدودیت‌های عملی و زمانی، عوامل یاد شده مورد بررسی قرار نگرفتند؛ به علاقه‌مندان توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی خود این عوامل را نیز بررسی کنند.

۶- منابع

- Akbarian, I. (2012). The performance of Iranian EFL learners in producing and recognizing idiom-containing sentences. *The journal of teaching language skills*, 4(1), 1-23.
- Bahrlick, H. P. (1984). Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 1-29.
- Bulut, T. & Celik-Yazici, Y. (2004). Idiom processing in L2: Through rose-colored glasses. *The Reading Matrix*, 4(2), 105-116.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, 31(1), 141-152.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Boston: Heinle & Heinle.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2), 233-262.
- Drew, P. & Holt, E. (1998). 'Figures of speech: Figurative expressions and the management of topic transition in conversation,' *Language in Society*, 27, 495-522.
- Ellis, N.C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Erman, B. (2007), Cognitive processes as evidence of the idiom principle. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12 (1), 25-53.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 225-241.
- Ganji Kashan, R., & Mall-Amiri, B. (2015). The comparative impact of lexical inferencing and concept mapping on EFL lexical collocations learning. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 9 (1), 180-190.

- Ghaderi, V., & Afshinfar, J. (2014). A Comparative Study of the Effects of Animated versus Static Funny Pictures on Iranian Intermediate EFL Students' Intake and Retention of Idioms. *Procedia*, 98, 522-531.
- Gibbs, R. W. (1992). What do idioms really mean? *Journal of Memory and Language*, 31(4), 485-506.
- Gibbs, R. W. (1984). Literal meaning and psychological theory. *Cognitive Science*, 8(3), 275-304.
- Grant, L., & Bauer, L. (2004). 'Criteria for re-defining idioms: Are we barking up the wrong tree?' *Applied Linguistics* 25(1), 38-61.
- Howarth, P. (1998): Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 19(1), 22-44.
- Hunt, A. & Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign language*, 17 (1), 23-59.
- Hu, M., & Nassaji, H. (2014). Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferences. *System*, 45(1), 27-38.
- Jackendoff, R. & Aaron, D. (1991). Review Article. More than cool reason: a field guide to poetic metaphor. *Language*, 67 (2), 320-328.
- Keckes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Levorato, M. C. (1993). The acquisition of idioms and the development of figurative competence. In C. Cacciari, & T. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (pp. 101-128). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Liu, D. (2008). *Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy*. New York: Taylor & Francis.
- Locke, E. A. (1975). Personnel attitudes and motivation. *Annual Review of Psychology*, 26, 457-480.
- Long, M., & Robinson, P. (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). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & Carter, R. (2002). 'This that and the other: Multi-word clusters in spoken English as visible patterns of interaction,' *Teanga (Yearbook of the Irish Association for Applied Linguistics)*, 21, 30-52.
- Mieder, W. (2004). *Proverbs - A Handbook*. Westport, CT; Greenwood Press.
- Mohammadi Zenouzagh, Z. (2014). Teaching Idiomatic Expressions through Focus-on-Form Techniques: Assessing Language Complexity. *English Language Teaching (ELT)*, 1 (2), 91-103.
- Montgomery, C. & Einstein, M. (1985). "Real reality revisited: an experimental communicative course in ESL". *TESOL Quarterly*, 19(2), 317-33.

- Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English: A corpus-based approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Morrison, L. (1996). Talking about words: a study of French as a second language learners' lexical inferencing procedure. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 41-75.
- Nassaji, H. (2003a). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *Modern Language Journal*, 87(2), 261– 276.
- Nattinger J. R. & DeCarrico J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson: Longman.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1999). Reading and “incidental” L2 vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195-224.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329-363.
- Smith, H.W. (1975). *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30(2), 73-87.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swinney, D. A., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(5), 523-534.
- Tabatabaei, O., & Mirzaei, M. (2014). Comprehension and Idiom Learning of Iranian EFL Learners. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 64-72.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zarei, A.A., & Baharestani, N. (2014). Language learning strategies across proficiency levels. *i-manager's Journal of English Language Teaching*, 4(4), 27-38.
- Zarei, A. A., & Shahidipour, V. (2013). Language learning strategies as predictors of L2 idioms comprehension. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(2), 313-330.

