

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال نهم، شماره ۲۳، تابستان ۱۳۹۶

## تأثیر ترکیب نمودهای مختلف توجه به صورت بر یادگیری واژگان انگلیسی دانش آموزان دبیرستان<sup>۱</sup>

افسر روحی<sup>۲</sup>

سیدعلی رضی نژاد<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۴/۹/۱۷

تاریخ تصویب: ۹۵/۷/۷

### چکیده

یادگیری واژگان انگلیسی تنها از طریق بهره مندی از داده های قابل فهم برای زبان آموزان مقدور نیست و استنباط معنای واژگان جدید در بیشتر موارد راهبردی موفق تلقی نمی گردد. در مطالعه حاضر، تأثیر ۳ شگرد متفاوت بر یادگیری واژگان جدید در چارچوب پارادایم توجه به صورت مورد بررسی قرار گرفته است. برای نیل به این هدف پژوهشی، ۹۷ دانش آموز پایه سوم دبیرستان به شکل تصادفی در ۴ گروه گمارده شدند. ظرف ۴ هفته، به همه گروه ها ۴ متن انگلیسی ارائه شد که در هر کدام از آنها ۲۰ واژه جدید گنجانده شده بود. در متن های تهیه شده برای گروه

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2017.7020.1015

<sup>۲</sup> دانشیار گروه ادبیات فارسی و زبان های خارجی، دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول)؛ afsar.rouhi@pnu.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، آموزش و پرورش مشکین شهر شرقی؛ ali.razinejad@yahoo.com

گواه تغییری داده نشده بود. در متن‌های گروه اول آزمایشی، زیر واژگان جدید خط کشیده شده بود؛ برای گروه دوم آزمایشی، زیر واژگان جدید خط کشیده شده بود و معادل فارسی آنها نیز داده شده بود و برای گروه سوم آزمایشی، افزون بر آن که معادل فارسی واژگان جدید داده شده و زیرشان خط کشیده شده بود، معلم در حین تدریس، واژگان جدید را یک بار تکرار می‌کرد. محاسبات مکرر تحلیل واریانس داده‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون بلافاصله و تأخیری سه سنجۀ تولیدی، تمیز صحت دستوری و چهارگزینه‌ای نشان داد که ترکیب سه مؤلفه توجه‌به‌صورت که گروه سوم آزمایشی از آن بهره‌مند شده بود، بر رشد واژگان دانش‌آموزان مؤثرتر از موقعیتی بود که ترکیب دو مؤلفه در آن به کار گرفته شده بود و این موقعیت به نوبه خود مؤثرتر از موقعیتی بود که تنها یک مؤلفه توجه‌به‌صورت در آن اعمال شده بود. در مجموع، هر ۳ گروه بهره‌مند از نموده‌های مختلف توجه‌به‌صورت بهتر از گروه گواه عمل کردند.

### واژه‌های کلیدی: توجه‌به‌صورت، واژگان، معادل فارسی، خط

کشیدن زیر واژگان جدید، تکرار

#### ۱. مقدمه

استنباط<sup>۱</sup> معنای واژگان جدید توسط زبان‌آموزان یکی از راهبردهای مؤثر و یا حتی مؤثرترین شیوه در یادگیری واژگان تلقی می‌شود (وش<sup>۲</sup> و پری‌بخت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). اما یافته‌های مطالعات پژوهشی که در محیط‌های زبان‌آموزی انجام گرفته‌اند، تأثیر مثبت این راهبرد یادگیری را در غنابخشیدن بر دامنه واژگانی زبان‌آموزان در هاله‌ای از ابهام فرو برده است (فریزر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹).

<sup>۱</sup> inferencing

<sup>۲</sup> Wesche

<sup>۳</sup> Paribakht

<sup>۴</sup> Fraser

استنباط معنا، حدس و گمان قریب به یقین زبان آموز نسبت به معنای واژه ای جدید در اثنای خواندن متنی با اتکا بر نشانه های زبان شناختی و غیر زبان شناختی متن و ویژگی های مختلف زبان آموزان تعریف می شود (کیان، ۲۰۰۵). نگاهی دقیق تر به تعریف ارائه شده حکایت از آن دارد که استنباط معنا حین خواندن یک متن، فرایندی تک متغیره نیست بلکه مقید به شبکه ای از عوامل مرتبط به متن و زبان آموز است که تا در کنار هم جفت و جور نشوند، نمی توان برای استنباط معنای واژگان جدید توسط زبان آموزان اعتبار چندانی قائل شد.

استنباط معنای واژگان جدید ریشه در فرضیه<sup>۱</sup> پیش گزیده<sup>۱</sup> دارد که اساساً برای فراگیری واژگان زبان مادری بیان شده است. طبق این فرضیه، زبان آموز قادر است معنای واژگان را به کمک نشانه های موجود در بافت حدس بزند (لافر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). علی رغم این که زبان آموزان در مواجهه با واژگان نا آشنا در بیشتر موارد به این راهبرد یادگیری دست می یازند (پری بخت و وش، ۱۹۹۹)، یافته پژوهش ها حاکی از آن است که بیش از ۵۰ درصد این حدس و گمان ها نادرست از آب در می آیند. نساجی (۲۰۰۳)، به عنوان مثال، نشان داد که از ۱۹۹ حدس زبان آموزان شرکت کننده در مطالعه او، تنها ۵۱ مورد (۲۵/۶٪) درست، ۳۷ مورد (۱۸/۶٪) تا اندازه ای درست و بقیه حدس ها نادرست بودند. کیوان پناه و علوی (۲۰۰۸) بر اساس یافته های خود، ارزیابی زبان آموزان از استنباط معنای واژگان جدید را فاقد اعتبار دانستند.

با ظهور پارادایم توجه به صورت<sup>۳</sup> در دهه ۹۰ میلادی که به توجه زبان آموزان به دستور زبان در کنار فعالیت های صرفاً معنامحور<sup>۴</sup> تأکید دارد، توجه آگاهانه به واژگان جدید نیز وارد نظریه ها و پژوهش های تجربی آموزش زبان شد. توجه به صورت، کسب سطوح بالای توانش دستوری زبان آموزان را از طریق بهره مندی آنان صرفاً از طریق داده های قابل فهم<sup>۵</sup> و رویکردهای آموزشی صرفاً معنامحور ممکن نمی داند و بر لزوم توجه به عناصر زبانی در

<sup>1</sup> default hypothesis

<sup>2</sup> Laufer

<sup>3</sup> focus on form

<sup>4</sup> meaning focused

<sup>5</sup> comprehensible input

اثنای فعالیت‌های معنا محور تأکید دارد (ناریس<sup>۱</sup> و ارتگا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ دیکایزر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). لافر (۲۰۰۵الف) معتقد است که لزوم بهره‌گیری از توجه<sup>۴</sup> در معنای خاص آن در پارادایم توجه‌به‌صورت-مختص به آموزش دستور زبان نیست و یادگیری واژگان نیز به این «توجه» نیاز مبرم دارد.

با وجود این که در ایران دانش‌آموزان دوره متوسطه معنای اغلب جملات متن‌های کتاب درسی را از طریق معلم یا کتاب‌های کمکی دریافت می‌کنند، پیشرفت چندانی در یادگیری واژگان انگلیسی ندارند؛ از آنجایی که این گروه از دانش‌آموزان با واژگان جدید به دفعات کافی، در بافت‌های مختلف و در بطن فعالیت‌های معنا مدار زبان مواجه نمی‌شوند، بنابراین در این راستا توفیق چندانی به دست نمی‌آورند. در تحقیق حاضر بنا داریم تأثیر مختلف سه نمود متفاوت توجه‌به‌صورت یعنی خط کشیدن زیر واژگان جدید، خط کشیدن زیر واژگان جدید و ارائه معادل فارسی آنها، و ترکیبی از خط کشیدن زیر واژگان جدید، ارائه معادل فارسی آنها و تکرارشان را بر یادگیری واژگان زبان انگلیسی در محیط مدارس متوسطه مورد بررسی قرار دهیم. تأثیر نموده‌های توجه‌به‌صورت مورد مطالعه با تأثیر استنباط معنای واژگان جدید از بافت موجود نیز مقایسه خواهند شد. به بیانی متفاوت، در مطالعه حاضر بر آن هستیم که به سئوال‌های زیر پاسخ دهیم:

آیا الف. استنباط معنا از بافت؛ ب. خط کشیدن زیر واژه‌های ناآشنا؛ ج. خط کشیدن زیر واژه‌های ناآشنا و ارائه معادل فارسی؛ د. خط کشیدن زیر واژه‌های ناآشنا، ارائه معادل فارسی و تکرار آن واژه‌ها، به عنوان نموده‌های مختلفی از توجه‌به‌صورت، تأثیر متفاوت معنی‌داری بر یادگیری و حفظ کوتاه‌مدت و بلندمدت واژه‌های جدید در حین خواندن متن خواهند داشت؟

<sup>1</sup> Norris

<sup>2</sup> Ortega

<sup>3</sup> DeKeyser

<sup>4</sup> noticing

## ۲. چارچوب نظری

در دهه ۸۰ میلادی - زمانی که رویکرد ارتباطی<sup>۱</sup> آموزش زبان، اکسیری برای آموختن زبان آموزی قلمداد می‌شد - در نظر طرفداران رویکرد ارتباطی، فعالیت‌های معنامدار و داده‌های قابل فهم برای رشد مهارت زبانی زبان آموزان لازم و کافی معرفی می‌شد. برای چند صباحی، در کلاس‌هایی که زبان با استفاده از این رویکرد آموزش داده می‌شد، تدریس دستور زبان از دروس زبان رخت بر بست. اما طولی نکشید که زبان‌شناسان کاربردی که خود در کانون پژوهش‌های زبانی قرار داشتند، با مذاقه در یافته‌های مطالعات دریافتند که برنامه‌های صرفاً معنامدار قادر نیستند توانش دستوری زبان آموزان را به سطوح بالاتری ارتقا دهند (لیستر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴؛ لایت‌باون<sup>۳</sup> و اسپادا<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹). با پیشگامی لانگ<sup>۵</sup> (۱۹۹۱)، نظریه پردازان زبان‌شناسی کاربردی توجه به صورت را برای ایجاد توازنی کارا بین بیان منظور و رعایت دستور زبان پیشنهاد دادند (دی‌کایزر، ۱۹۹۸). واژه صورت به عملکرد ساختار زبانی دلالت دارد (لافر و گرسای<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). به عنوان مثال، صورت s- در واژه flowers بر جمع بودن اسم دلالت دارد و توجه به این نکته در حین خواندن متن یا گوش دادن به مطلبی شفاهی توجه به صورت تلقی می‌گردد.

توجه به صورت در اصل رجعت به رویکرد سنتی ساختارمدار<sup>۷</sup> آموزش زبان نیست، که به تدریس ساختارهای زبان به طور مجزا تأکید دارد، بلکه پرداختن به ساختارهای زبان در کنار فعالیت‌های معنامدار است. توجه به صورت تلاشی است برای جبران بخشی از ضعف‌های رویکرد معنامدار که یادگیری زبان را نتیجه طبیعی ارتباط کلامی و گفتگوها می‌داند (لافر و گرسای، ۲۰۰۸)؛ اما رویکرد سنتی ساختارمدار که متمرکز بر تدریس ساختارها به شکل مجزاست، زبان آموزان را فراگیرانی می‌پندارد که زبان را با تلفیق ساختارهای مجزایی که به آنها آموزش داده می‌شود، یاد می‌گیرند (الیس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱). این

<sup>۱</sup> communicative approach

<sup>۲</sup> Lyster

<sup>۳</sup> Lightbown

<sup>۴</sup> Spada

<sup>۵</sup> Long

<sup>۶</sup> Girsai

<sup>۷</sup> structure-based

<sup>۸</sup> Ellis

پارادایم جدید محدود به دستور زبان نگردید و گستره آن تدریس واژه‌ها و حتی تلفظ را نیز در بر گرفت.

حین خواندن متن یا گوش کردن به مطلبی شفاهی، ممکن است واژه‌ای برای زبان‌آموز ناآشنا باشد و معنای آن را از معلم و یا زبان‌آموز دیگری جویا شود و یا این که به فرهنگ لغت مراجعه کند. این نوع دقت و تلاش برای یافتن معنای واژه‌ای ناآشنا در کنار فعالیتی معنامدار توجه به صورت تلقی می‌شود و با حفظ کردن واژگان در غیاب فعالیت‌های معنامدار زبان - که آموزش ساختارمدار لحاظ می‌شود - تفاوتی اساسی دارد. تلاش برای یافتن معنای واژه در متن یا بحث شفاهی، نوعی فعالیت جانبی در کنار استفاده از زبان به حساب می‌آید در حالی که یاد گرفتن واژه‌ها به شکل مجزا تلاشی برای آموختن زبان محسوب می‌شود. برتری توجه به صورت نسبت به توجه به ساختار با اتکا به تئوری فرایند انتقال‌پذیری<sup>۱</sup> نیز قابل توجیه است.

مطابق تئوری فرایند انتقال‌پذیری، در صورتی که فرایندهای شناختی که در زمان یادگیری مطلبی فعال می‌شوند مشابه فرایندهای زمان به کارگیری آن باشند، یادآوری آسان‌تر و بهتر صورت می‌گیرد (لایت‌باون، ۲۰۰۸). پرواضح است که حفظ کردن معنای واژه‌ای در خارج از متن، تشابه چندانی به درک معنای آن در متن ندارد بنابراین نمی‌تواند به اندازه یادگیری معنای واژه در داخل متن - که با استفاده از یکی از راهبردهای توجه به صورت مقدور است - مؤثر باشد.

### ۳. توجه به صورت در یادگیری واژه‌ها

مطالعات بسیاری تأثیر شیوه‌های مختلف آموزش و یادگیری واژگان را مورد بررسی قرار داده‌اند (لافر و رزوسکی-ریتبلات<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ کاکس‌هد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). اگرچه مطالعات زیادی تأثیر مثبت استنباط معنای واژه‌های جدید بر رشد واژه‌های زبان‌آموزان را نشان داده‌اند (هالستین<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲؛ پری‌بخت و وش، ۱۹۹۹) اما توافق چندانی در مورد پایایی این تأثیرها

<sup>1</sup> transfer-appropriate processing

<sup>2</sup> Rozovski-Roitblat

<sup>3</sup> Coxhead

<sup>4</sup> Hulstijn

وجود ندارد. یافته‌ها حاکی از آن هستند که استنباط معنا در بیشتر موارد درست نیست. تعدادی از مطالعات، تأثیر مثبت زبان مادری زبان‌آموزان را بر یادگیری واژه‌ها جدید گزارش کرده‌اند (هال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ ساندرمن<sup>۲</sup> و کرال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶).

ارائه معادل زبان مادری واژه‌های جدید به شکل حاشیه‌نویسی، استفاده از فن‌آوری‌های مدرن، برجسته کردن واژه‌های جدید با استفاده از راهبردهای مختلف، مواجهه مکرر زبان‌آموزان با واژه‌های جدید از جمله شگردهای آموزش واژه‌های جدید است که توسط محققان مختلف این حوزه از آموزش زبان در محیط‌های مختلف آموزشی در مناطق مختلف جهان مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

حاشیه‌نویسی برای واژه‌های جدید بیش از هر شگرد دیگری مورد توجه محققان بوده است (لافر و گرسای، ۲۰۰۸). حاشیه‌نویسی می‌تواند شامل ارائه معادل زبان مادری برای واژه‌های جدید، ارائه مترادف واژه به همان زبان، و یا ارائه تصویر واژه‌های جدید باشد. در توجیه استفاده از حاشیه‌نویسی می‌توان گفت که امکان دسترسی به معنای واژه راحت‌تر از مراجعه به فرهنگ لغت است، توجه زبان‌آموز را به واژه جدید و معنای آن جلب می‌کند و زبان‌آموز را به ارتباط بلافصل واژه‌ها و معنای آنها وادار می‌کند (ناگاتا<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹). اغلب مطالعاتی که در این حوزه انجام گرفته‌اند بر تأثیر مثبت حاشیه‌نویسی بر یادگیری معنای واژه‌های جدید صحه گذاشته‌اند (جونز<sup>۵</sup> و پلاس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲).

کو<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای تأثیر معادل زبان مادری واژه‌های جدید و تأثیر مترادف انگلیسی واژه‌های جدید را بر درک مطلب ۱۰۶ نفر از دانشجویان کره‌ای مقایسه کرد. یافته‌های او نشان داد گروهی که مترادف انگلیسی واژگان جدید را دریافت کرده بودند نسبت به گروهی که معادل کره‌ای این واژه‌ها را دریافت کرده بودند، عملکرد بهتری داشتند. نظر سنجی از دانشجویان نشان داد که آنها بیشتر طالب استفاده از مترادف انگلیسی

<sup>1</sup> Hall

<sup>2</sup> Sunderman

<sup>3</sup> Kroll

<sup>4</sup> Nagata

<sup>5</sup> Jones

<sup>6</sup> Plass

<sup>7</sup> Ko

واژه‌های جدید بودند تا معادل کره‌ای آنها. در مطالعه‌ای دیگر، کو (۲۰۱۲) نشان داد که تأثیر ارائه معادل واژه‌ها به زبان مادری و زبان انگلیسی در پس‌آزمون بلافصل و تأخیری به یک اندازه بر یادگیری واژه‌های جدید توسط دانشجویان مؤثر بودند.

شگرد آموزشی دیگری که در پژوهش‌های آموزش واژه‌های انگلیسی مورد توجه محققان بوده است، تعداد دفعات مواجهه زبان‌آموز با واژه‌های جدید و یا به دیگر سخن، تعداد دفعات تکرار واژه‌های جدید می‌باشد. هورست<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۸) تعداد ۸ بار تکرار را برای یادگیری واژه جدید لازم می‌دانند. رات (۱۹۹۹) ۶ بار تکرار را برای یادگیری واژه‌های جدید کافی می‌داند. هورست و همکاران (۱۹۹۸) در پژوهشی نشان دادند که بین دفعات مواجهه با واژه‌های جدید و میزان یادگیری آنها ضریب همبستگی ۰/۴۹ وجود دارد اما نهایتاً پیشنهاد کلی آنها این بود که حداقل ۸ بار مواجهه با واژه‌های جدید برای یادگیری آنها لازم است. البته این الگوی یادگیری از واژه‌ای به واژه‌ای دیگر متفاوت بود. حیدری شهرضا و توکلی (۲۰۱۶) مواجهه تکراری را برای ابعاد مختلف واژه‌های ناآشنا مؤثر یافتند.

در مطالعه‌ای پژوهشی، ماندربیا<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) دو شیوه یادگیری واژه‌ها را با یکدیگر مقایسه کرد؛ در یکی از این روش‌ها زبان‌آموزان معنای واژه‌های ناآشنا را از بافت موجود استنباط می‌کردند و آن‌گاه معنای استنباط‌شده را با بهره‌گیری از فهرست واژه‌ها راستی‌آزمایی می‌کردند و در پایان، معنای واژه را حفظ می‌کردند (روش استنباط معنا). در روش دیگر، ترجمه واژه‌های جدید ارائه می‌شد و آزمودنی‌ها بلافاصله به حفظ کردن آنها ترغیب می‌شدند. در حین انجام این مقایسه، میزان یادگیری در مراحل مختلف روش استنباط معنا (استنباط، راستی‌آزمایی و حفظ کردن) نیز مورد بررسی و مشاهده قرار گرفت. اهم دستاوردهای تحقیق یادشده به شرح زیر است: (۱) میزان به‌خاطر سپاری واژه‌های جدید در روش استنباط معنا و روش ارائه معنا یکسان بود با این تفاوت که روش نخست خیلی وقت گیر و در نتیجه قابلیت اجرایی پایین‌تری داشت. (۲) در همه سه مرحله از استنباط معنا،

<sup>1</sup> Horst

<sup>2</sup> Mondria

یادگیری واژه‌ها صورت می‌گرفت اما میزان یادگیری در مرحله حفظ کردن بیشتر از سایر مراحل بود و میزان یادگیری در مراحل راستی‌آزمایی و استنباط یکسان بود. البته در تعمیم یافته‌های این تحقیق به زبان‌آموزان با توانش زبانی پایین‌تر باید جانب احتیاط را مراعات کرد چون این گروه از زبان‌آموزان اغلب در امر استنباط و حفظ کردن مطالب با چالشی جدی روبه‌رو هستند.

مین<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی سعی کرد تأثیر خواندن متن توأم با فعالیت‌های تمرکز بر واژه بر یادگیری و یادآوری بلندمدت واژه‌های زبان‌آموزان سطح متوسطه را در محیطی آموزشی مورد بررسی قرار دهد. گروه دیگر که منحصراً به خواندن متن (خواندن متن‌های اضافی با همان موضوع) پرداخت، نقش گروه گواه را داشت. مین در صدد یافتن پاسخی به این سؤال بود که آیا خواندن متن به‌همراه تمرینات تقویت واژه‌ها می‌تواند یادگیری و حفظ واژه‌های زبان خارجی زبان‌آموزان دوره متوسطه را در مقایسه با زبان‌آموزانی که به خواندن چندین متن با همان موضوع پرداختند، افزایش دهد. بیست و پنج دانش‌آموز پسر سال سوم با سطح توانش متوسط انگلیسی به مدت پنج هفته و هفته‌ای دو جلسه در هر کدام از موقعیت‌های آموزشی فوق شرکت کردند. از آزمودنی‌های گروه اول خواسته شد متن‌هایی را بخوانند و تمرینات متنوع واژگانی را انجام دهند. از اعضای گروه دوم خواسته شد تا علاوه بر متن‌های داده‌شده، مطالب اضافی مرتبط با همان موضوع را نیز بخوانند. گونه چینی آزمون دانش واژگانی اصلاح‌شده جهت ارزیابی دانش زبان‌آموزان از ۵۰ واژه مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاکی از آن بود که آزمودنی‌های گروه خواندن متن به‌همراه فعالیت‌های تقویت واژه‌ها (RV) در مقایسه با اعضای گروهی که منحصراً متن را خوانده (NR) و در کنار آن مکرراً به خواندن مقالات مرتبط با همان موضوع پرداخته بودند، در آزمون‌های یادگیری و به‌خاطر سپاری واژه‌ها عملکرد بهتر و معنی‌داری از خود نشان دادند.

کیوان‌پناه و علوی (۲۰۰۸) نشان دادند زبان‌آموزان به فراخور توانش در درک مفاهیم در استنباط معنای واژه‌های ناآشنا عملکرد متفاوتی دارند. به بیانی متفاوت، افرادی که از

<sup>1</sup> Min

توانش درک مفاهیم بهتری برخوردار هستند در استنباط معنای واژه‌های ناآشنا موفق‌تر عمل می‌کنند. صحرایی و احمدی‌قادر (۱۳۹۴) تأثیر دو موقعیت یادگیری مستقیم و تصادفی بر یادگیری ۱۲ واژه جدید را مورد آزمایش قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که در مقایسه با یادگیری تصادفی، یادگیری مستقیم (برجسته کردن واژه‌های جدید و ارائه معنای آنها در حاشیه متن) تأثیر بیشتری بر میزان یادگیری در سطوح مختلف تسلط بر ارتباط صورت-معنی (یادآوری صورت، تشخیص صورت، یادآوری معنی و تشخیص معنی) دارد. افزون بر این یافته‌ها، آنها دریافتند که یادگیری حاصل از موقعیت مستقیم، ماندگاری بیشتری نسبت به یادگیری حاصل از موقعیت تصادفی دارد.

#### ۴. روش تحقیق

##### ۴.۱. آزمودنی‌ها

در این پژوهش، ۹۷ دانش‌آموز پایه سوم دبیرستان بین سنین ۱۹-۱۷ از هشت کلاس در مشگین شهر شرکت کردند. برای کسب اطلاع از تجربه زبان‌آموزی قبلی، پرسش‌نامه‌ای به ۲۰۰ دانش‌آموز داده شد. دانش‌آموزانی که تجربه زبان‌آموزی داشتند از تحقیق کنار گذاشته شدند. تعداد نهایی آزمودنی‌ها ۹۷ دانش‌آموز (۴۸ پسر و ۴۹ دختر) بود که در تمامی مراحل تحقیق حضور داشتند.

##### ۴.۲. متن‌ها و واژه‌های هدف

جهت بررسی تأثیر موقعیت‌های مذکور بر یادگیری واژه‌های انگلیسی چهار متن به کار گرفته شد. یکی از متن‌ها از کتاب سال سوم دبیرستان انتخاب شده بود. این کتاب با نظارت وزارت آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان دبیرستانی تهیه و تدوین شده است. کتاب مذکور حاوی شش درس و هر درس دارای بخش‌های زیر می‌باشد: متن، قسمت دستوری، نقش‌های زبانی، تمرین تلفظ و فهرستی از واژه‌های جدید. متن یکی از دروس این کتاب با عنوان «بازی‌های المپیک» و سه متن تقریباً مشابه از کتاب‌های تاریخ مختصر بازی‌های المپیک (یانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) و بازی‌های المپیک: تاریخ بازی‌های پیشرفته (گالمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲)

<sup>1</sup> Young

انتخاب شدند. این متون که در هر یک از آنها ۲۰ واژه مشترک به‌عنوان واژه‌های هدف (ناآشنا) انتخاب شده بود، جهت ارائه در طول چهار جلسه و هر جلسه به‌مدت سی دقیقه تعیین شدند.

با دستکاری در متن‌ها، چهار گونه از هر متن تهیه شد؛ گونه‌ای که در آن توجه به صورت اعمال نشده بود، برای گروه گواه مورد استفاده قرار گرفت. در گونه دیگر زیر لغات جدید خط کشیده شده بود. در گونه سوم زیر واژه‌های جدید خط کشیده شده بود و معادل فارسی هر کدام از واژه‌ها در داخل پرانتز در داخل متن ارائه شده بود. در گونه آخر، زیر واژه‌های ناآشنا خط کشیده شده بود، معادل فارسی آنها بلافاصله در داخل پرانتز در داخل متن گنجانده شده بود و واژه‌های جدید بعد از خوانده شدن در متن مجدداً توسط معلم تکرار می‌شدند. در همه گونه‌ها، ترجمه جمله به جمله به صورت شفاهی برای زبان‌آموزان توسط مؤلف دوم که معلم کلاس نیز بود ارائه شد.

#### ۴.۳. روش اجرای تحقیق

دانش‌آموزانی که در تحقیق حاضر شرکت کرده بودند به صورت تصادفی در یکی از چهار گروه زیر گمارده شدند: گروه گواه (هیچ گونه مؤلفه توجه به صورت دریافت نکردند)؛ گروه آزمایشی اول (متن‌هایی را دریافت کردند که در آنها زیر واژه‌های جدید خط کشیده شده بود)؛ گروه آزمایشی دوم (متن‌هایی را دریافت کردند که در آنها زیر واژه‌های جدید خط کشیده شده بود و معادل فارسی آنها نیز داده شده بود)؛ گروه آزمایشی سوم (متن‌هایی را دریافت کردند که زیر واژه‌های جدید خط کشیده شده بود، معادل فارسی آنها داده شده بود و واژه‌های جدید تکرار می‌شدند). از ۹۷ دانش‌آموزی که در این تحقیق شرکت کرده بودند، ۲۲ نفر (۱۰ پسر و ۱۲ دختر) در گروه گواه، ۲۱ نفر (۱۰ پسر و ۱۱ دختر) در گروه آزمایشی اول، ۲۷ نفر (۱۴ پسر و ۱۳ دختر) در گروه آزمایشی دوم و ۲۷ نفر (۱۳ پسر و ۱۴ دختر) در گروه آزمایشی سوم قرار داشتند.

در این مطالعه پژوهشی، دانش‌واژگان انگلیسی دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد و از طریق سنج‌های تولیدی، تمیز صحت دستوری و چهار گزینه‌ای مورد

ارزیابی قرار گرفت. تحلیل واریانس یک‌سویه، همگن بودن چهار گروه شرکت‌کننده در تحقیق حاضر را از لحاظ دانش واژه‌های هدف نشان داد،  $F = .294$ ,  $p = .830$ . آزمودنی‌ها پس از خواندن متن‌ها در چهار جلسه در پس‌آزمون بلافصل شرکت کردند. پس‌آزمون بلافصل واژه‌ها بعد از خواندن آخرین متن اجرا گردید و پس‌آزمون تأخیری واژه‌ها دو هفته بعد از پس‌آزمون بلافصل به‌عمل آمد؛ برای این که بتوان با اطمینان بیشتری گفت که، از طرفی پیشرفت مشاهده‌شده در پس‌آزمون بلافصل موقتی نبوده و از طرف دیگر با طولانی شدن فاصله زمانی بین پس‌آزمون بلافصل و تأخیری، تأثیر مشاهده‌شده در پس‌آزمون بلافصل با تأثیر متغیرهای مزاحم درهم نیامیخته است، فاصله زمانی دو هفته‌ای به‌عنوان مناسب‌ترین وقفه بین این دو آزمون پیشنهاد می‌گردد (لوون<sup>۱</sup> و پلانسکی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). تحقیق حاضر مدت چهار هفته و هر هفته یک جلسه یک‌ونیم ساعتی طول کشید. جلسات با اطلاع مسئولین مدرسه و اولیای محترم دانش‌آموزان در ساعاتی تشکیل شد که دانش‌آموزان هیچ کلاس درسی نداشتند.

#### ۴.۴. سنجه‌های واژه‌ها

جهت سنجش میزان آشنایی آزمودنی‌ها با واژه‌های هدف سنجه‌های تولیدی، تمیز صحت دستوری<sup>۳</sup> و چهارگزینه‌ای قبل از ارائه متن‌ها اجرا گردید. بار دیگر از همان آزمون‌ها جهت ارزیابی میزان یادگیری زبان‌آموزان بعد از خواندن متن‌ها و بار آخر به‌منظور بررسی میزان به‌خاطر سپاری واژه‌های جدید دو هفته بعد از پس‌آزمون بلافصل بهره گرفته شد. هر کدام از این سه سنجه شامل ۲۰ سؤال (جمعاً ۶۰ سؤال) بودند که بر ۲۰ واژه هدف تمرکز داشتند. سنجه‌های تهیه‌شده به رؤیت سه نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه دارای مدرک دکترای آموزش زبان انگلیسی رسید که روایی آنها را برای سنجش واژه‌های هدف تأیید نمودند. ضریب پایایی سنجه چهارگزینه‌ای که با استفاده از آزمون کرونباخ محاسبه شد ۰/۹۴ بود.

<sup>1</sup> Loewen

<sup>2</sup> Plonsky

<sup>3</sup> grammaticality judgment test

سئوالات سنجه تولیدی از جملاتی تشکیل شده بودند که زیر یکی از کلمات آن خط کشیده شده بود و آزمودنی‌ها باید معادل فارسی آن کلمه را در جای خالی مقابل جمله می‌نوشتند. در سنجه تمیز صحت دستوری واژه‌ها، از دانش آموزان خواسته شد تشخیص خود درباره درستی یا نادرستی معنای داده شده برای واژه‌های جدید را در جاهای تعیین شده بنویسند. در سنجه چهارگزینه‌ای، از زبان آموزان خواسته شد معادل فارسی واژه‌ای را که زیرش خط کشیده شده بود از بین گزینه‌ها انتخاب کنند. هر یک از سه سنجه در برگه جداگانه‌ای طراحی شده بود. آزمودنی‌ها ابتدا به سئوالات سنجه تولیدی پاسخ دادند و بعد از تحویل اوراق، برگه سنجه تمیز صحت دستوری را تحویل گرفتند و در پایان به سئوالات سنجه چهارگزینه‌ای پاسخ دادند. توجه ترتیب اجرای سنجه‌ها به این قرار است: در صورتی که نخست سنجه چهارگزینه‌ای اجرا می‌شد، این احتمال وجود داشت که زبان آموزان معنای بعضی از کلمات را حفظ کنند و در پاسخ دادن به سئوالات سنجه تولیدی از آنها بهره بگیرند و این امکان نیز وجود داشت که بخش اصلی و گزینه‌های سئوالات سنجه چهارگزینه‌ای، سرنخی برای جواب دادن به سئوالات تمیز صحت دستوری فراهم کند. مدت زمان ۱۰ دقیقه برای پاسخ‌گویی به هر یک از سنجه‌ها در نظر گرفته شده بود. این مدت زمان بر اساس تجربه سال‌های متمادی مؤلف دوم در گرفتن امتحان از دانش آموزان دبیرستان لحاظ گردید. اولین متن یک هفته پس از اجرای پیش‌آزمون به زبان آموزان ارائه گردید و در پایان جلسه چهارم از زبان آموزان پس‌آزمون بلافاصله به عمل آمد. پس‌آزمون تأخیری دو هفته بعد از پس‌آزمون بلافاصله اجرا شد. برای هر یک از سئوالات سنجه‌های سه‌گانه یک نمره در نظر گرفته شد. جمع نمرات برای هر سنجه ۲۰ بود. در سنجه تولیدی معادل فارسی واژه‌های هدف و مترادف آنها به‌عنوان جواب صحیح لحاظ شدند.

## ۵. تجزیه و تحلیل نتایج تحقیق

آمار توصیفی نتایج نمرات پس‌آزمون‌های بلافاصله و تأخیری سنجه تولیدی به شرح جدول ۱ می‌باشد.

جدول ۱: آمار توصیفی نمرات آزمون تولیدی

گروه‌ها	تعداد	پس آزمون بلافصل		پس آزمون تأخیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه اول	۲۱	۷/۰۹	۳/۷۳	۱۰/۲۲	۴/۰۶
گروه دوم	۲۷	۱۱/۴۰	۱/۷۸	۶/۵۷	۱/۹۸
گروه سوم	۲۷	۱۳/۱۱	۳/۳۳	۱۲/۷۴	۳/۸۹
گروه گواه	۲۱	۴/۸۱	۲/۴۰	۴/۸۶	۱/۶۹
مجموع	۹۷	۹/۴۵	۴/۴۳	۸/۹۱	۴/۴۳

جهت بررسی تفاوت احتمالی موجود بین گروه‌های شرکت‌کننده در تحقیق حاضر، محاسبات مکرر تحلیل واریانس اجرا شد. نتایج حاصل از این محاسبات نشان داد که چهار گروه در سنجۀ تولیدی عملکرد متفاوتی داشتند،  $F = 39.96, p < .0001$ ، که این نمایانگر تأثیر معنی‌دار توجه‌به‌صورت در یادگیری واژه‌های جدید بود. اما عملکرد گروه‌ها در آزمون تولیدی در پس آزمون بلافصل و تأخیری تفاوت معنی‌داری نداشت،  $F = .45, p = .503$ . همچنین تجزیه و تحلیل آماری یادشده نشان داد که تعامل معنی‌داری بین زمان و متغیر توجه‌به‌صورت وجود نداشت،  $F = 1.05, p = .374$ .

مقایسه‌های بعد از تجربه نشان داد که تفاوت بین گروه گواه و سه گروه آزمایشی و نیز تفاوت بین این سه گروه معنی‌دار بود. با لحاظ آمار توصیفی سنجۀ تولیدی و تحلیل واریانس یک سویه به کار گرفته شده بر پس آزمون‌ها و با انجام مقایسه‌های چندگانه نمرات این آزمون‌ها، می‌توان مقایسه‌ها را به شرح جدول ۲ خلاصه کرد. میانگین نمرات گروه سوم (۱۳/۱۱) در پس آزمون بلافصل و ۱۲/۷۴ در پس آزمون تأخیری) بالاتر از سایر گروه‌ها بود. میانگین نمرات گروه دوم (۱۱/۴۰) در پس آزمون بلافصل و ۱۰/۲۲ در پس آزمون تأخیری) بالاتر از گروه اول بود. میانگین نمرات گروه اول (۷/۰۹) در پس آزمون بلافصل و ۶/۵۷ در پس آزمون تأخیری) بالاتر از گروه گواه بود. پایین‌ترین میانگین (۴/۸۱) در پس آزمون بلافصل و ۴/۸۶ در پس آزمون تأخیری) به گروه گواه تعلق داشت.

**جدول ۲: مقایسه گروه‌ها در آزمون‌های بلافصل و تأخیری**

مقایسه‌ها	آزمون‌ها
گروه دوم* > گروه سوم گروه اول* > گروه دوم گروه گواه* > گروه اول	پس آزمون بلافصل
گروه دوم* > گروه سوم گروه اول* > گروه دوم گروه گواه* > گروه اول	پس آزمون تأخیری

\* تفاوت میانگین در  $p < .05$  معنی دار است.

### ۵.۱. سنجه تمیز صحت دستوری

جدول ۳ آمار توصیفی پس آزمون‌های بلافصل و تأخیری سنجه تمیز صحت دستوری را نمایش می‌دهد. به منظور بررسی تفاوت احتمالی موجود بین گروه‌های شرکت کننده در تحقیق، محاسبات مکرر تحلیل واریانس مورد استفاده قرار گرفت. عملکرد چهار گروه در سنجه تمیز صحت دستوری تفاوت معنی داری داشت،  $F = 4.45, p < .0001$ ، که این نشان دهنده تأثیر مثبت توجه به صورت بود. اما عملکرد گروه‌ها در پس آزمون بلافصل و تأخیری در آزمون تولیدی تفاوت معنی داری نداشت  $F = 1.01, p = .317$ . تعامل معنی داری بین زمان و متغیر توجه به صورت نیز وجود نداشت،  $F = 1.5, p = .219$ .

**جدول ۳: آمار توصیفی نمرات سنجه تمیز صحت دستوری**

گروه‌ها	تعداد	پس آزمون بلافصل		پس آزمون تأخیری	
		انحراف میانگین معیار	انحراف معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف معیار
گروه اول	۲۱	۷/۲۳	۲/۳۸	۶/۵۲	۲/۳۱
گروه دوم	۲۷	۸/۳۳	۳/۶۸	۷/۵۹	۳/۵۴
گروه سوم	۲۷	۱۰/۳۷	۲/۸۳	۸/۳۳	۲/۹۲
گروه گواه	۲۲	۷/۷۷	۲/۷۴	۷/۲۲	۲/۴۶
مجموع	۹۷	۸/۵۳	۳/۱۸	۷/۴۸	۲/۷۷

در سنجه تمیز صحت دستوری، عملکرد هر چهار گروه آزمودنی‌ها در پس‌آزمون‌ها بهتر از پیش‌آزمون بود. محاسبات مکرر تحلیل واریانس نشان داد که تفاوت بین گروه‌ها در پس‌آزمون‌ها از لحاظ آماری معنی‌دار بود،  $F = 4.45, p < .0001$ . مقایسه‌های پس از تجربه سنجه تمیز صحت دستوری حاکی از آن بود که هیچ‌گونه تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های اول و دوم آزمایشی و همچنین بین گروه‌های دوم آزمایشی و گواه و همین‌طور بین گروه‌های اول و گواه وجود نداشت اما تفاوت بین گروه‌های اول و سوم، دوم و سوم و نیز سوم و گواه معنی‌دار بود. با لحاظ آمار توصیفی نمرات سنجه تمیز صحت دستوری و محاسبات مکرر تحلیل واریانس انجام یافته برای پس‌آزمون‌های بلافصل و تأخیری و نیز مقایسه‌های چندگانه نمرات این سنجه، می‌توان تفاوت موجود بین گروه‌ها را به شرح جدول ۴ جمع‌بندی کرد.

**جدول ۴: مقایسه گروه‌ها در سنجه تمیز صحت دستوری**

آزمون‌ها	مقایسه‌ها
پس‌آزمون بلافصل	گروه دوم* > گروه سوم گروه گواه > گروه دوم گروه اول > گروه گواه
پس‌آزمون تأخیری	گروه دوم* > گروه سوم گروه گواه > گروه دوم گروه اول > گروه گواه

\*تفاوت میانگین در  $p < .05$  معنی‌دار است.

در این سنجه نیز، همانند سنجه تولیدی، میانگین نمرات گروه سوم (۱۰/۳۷) در پس‌آزمون بلافصل و ۸/۳۳ در پس‌آزمون تأخیری) بالاتر از سایر گروه‌ها بود. بر خلاف سنجه تولیدی، در سنجه تمیز صحت دستوری، میانگین نمرات گروه اول پایین‌تر از گروه گواه بود.

## ۵. ۲. سنجه چهارگزینه‌ای

جدول ۵ آمار توصیفی نتایج نمرات پس‌آزمون‌های بلافضل و تأخیری سنجه چهارگزینه‌ای را نشان می‌دهد.

جدول ۵: آمار توصیفی نمرات سنجه چهارگزینه‌ای

گروه‌ها	تعداد	پس‌آزمون بلافضل		پس‌آزمون تأخیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه اول	۲۱	۱۳/۱۹	۲/۴۸	۱۲/۲۸	۲/۹۸
گروه دوم	۲۷	۱۸/۱۱	۱/۵۴	۱۷/۲۲	۱/۵۵
گروه سوم	۲۷	۱۸/۲۹	۱/۵۸	۱۷/۱۴	۲/۱۴
گروه گواه	۲۲	۱۲/۶۸	۳/۱۶	۱۰/۸۶	۲/۸۸
مجموع	۹۷	۱۵/۸۶	۳/۴۲	۱۴/۶۹	۳/۷۰

به منظور بررسی تفاوت احتمالی موجود بین گروه‌های شرکت‌کننده در تحقیق، محاسبات مکرر تحلیل واریانس به کار گرفته شد. گروه‌ها در سنجه چهارگزینه‌ای عملکرد متفاوتی داشتند،  $F = 52.58, p < .0001$ ، که این نشان‌دهنده تأثیر معنی‌دار توجه‌به‌صورت می‌باشد. البته تعامل بین زمان و آموزش توجه‌به‌صورت معنی‌دار نبود،  $F = 1.29, p = .281$ . در سنجه چهارگزینه‌ای عملکرد سه گروه آزمایشی و همچنین گروه گواه در پس‌آزمون‌ها نسبت به پیش‌آزمون بهبود یافته بود،  $F = 6.62, p < .012$ . مقایسه‌های پس از تجربه نشان داد که تفاوت موجود بین گروه‌های اول و دوم، گروه‌های گواه و دوم، گروه‌های اول و سوم و گروه‌های گواه و سوم معنی‌دار است. با لحاظ آمار توصیفی سنجه چهارگزینه‌ای و محاسبات مکرر تحلیل واریانس انجام‌یافته روی پس‌آزمون‌ها و مقایسه‌های چندگانه نمرات سنجه چهارگزینه‌ای می‌توان خلاصه‌ای از تفاوت بین گروه‌ها را به شرح جدول ۶ ارائه کرد.

### جدول ۶: مقایسه گروه‌ها در سنجۀ چهار گزینه‌ای

مقایسه‌ها	آزمون‌ها
گروه دوم > گروه سوم گروه گواه* > گروه دوم گروه اول > گروه گواه	پس‌آزمون بلافصل
گروه دوم > گروه سوم گروه گواه* > گروه سوم گروه اول > گروه گواه	پس‌آزمون تأخیری

\* تفاوت میانگین در  $p < 0.05$  معنی‌دار است.

میانگین نمرات گروه سوم در پس‌آزمون بلافصل ( $M = 18/29$ ) بالاتر از سایر گروه‌ها بود. اما میانگین نمرات گروه دوم در پس‌آزمون تأخیری ( $M = 17/22$ ) بالاتر از گروه اول بود. میانگین نمرات گروه اول ( $13/19$ ) در پس‌آزمون بلافصل و  $12/28$  در پس‌آزمون تأخیری) بالاتر از گروه گواه بود. الگوی میانگین‌ها در پس‌آزمون بلافصل مانند الگوی موجود در سنجۀ تولیدی بود اما در پس‌آزمون تأخیری این الگو اندکی متفاوت بود. با این که میانگین نمرات گروه سوم ( $18/29$ ) در پس‌آزمون بلافصل بالاتر از سایر گروه‌ها بود ولی در پس‌آزمون تأخیری میانگین نمرات گروه دوم ( $17/22$ ) بالاتر از بقیه گروه‌ها بود.

### ۶. بحث و نتیجه‌گیری

نگاهی کلی به مجموع نتایج به‌دست‌آمده از سه سنجۀ تولیدی، تمیز صحت دستوری و چهارگزینه‌ای که به‌عنوان ابزار پس‌آزمون بلافصل و تأخیری مورد استفاده قرار گرفتند، حکایت از آن دارد که چهار گروه شرکت‌کننده در تحقیق حاضر به تناسب نوع آموزشی که در طول اجرای تحقیق دریافت کرده بودند، عملکرد متفاوتی داشتند. گروه گواه، که از هرگونه نمود توجه‌به‌صورت در یادگیری واژه‌های جدید محروم بود، نسبت به بقیه گروه‌ها پایین‌ترین میزان رشد زبان را در بازۀ زمانی پیش‌آزمون و پس‌آزمون بلافصل و تأخیری داشت. اما گروه سوم که از ترکیب سه نمود مختلف توجه‌به‌صورت یعنی خط کشیدن زیر

واژه‌های جدید، دریافت معادل فارسی واژه‌های جدید و تکرار توسط معلم هنگام مواجهه با واژه‌های جدید در متون برخوردار شد، بالاترین میزان رشد را از لحاظ درک معنای واژه‌های جدید در پس‌آزمون‌های بلافصل و تأخیری داشت. گروه دوم که از ترکیب دو نمود توجه‌به‌صورت یعنی خط کشیدن زیر واژگان جدید و دریافت معادل فارسی واژه‌های جدید برخوردار شد نسبت به گروه اول آزمایشی که تنها از نمود خط کشیدن زیر واژه‌های جدید بهره برده بود عملکرد بهتری داشت.

این یافته‌ها حکایت از آن دارند که توجه‌به‌صورت در یادگیری مطالب جدید نقش عمده‌ای بازی می‌کند. وقتی توجه زبان‌آموزان در کنار فعالیت‌های معنا محور به صورت‌های محدودی معطوف می‌شود، امکان جذب مطلوب<sup>۱</sup> درون‌داد تا حد مطلوبی فراهم می‌شود و به تبع آن یادگیری تسهیل می‌گردد (اشمیت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰).

نتایج به‌دست آمده از سه سنجه تولیدی، تمیز صحت دستوری و چهارگزینه‌ای نشان داد که در پس‌آزمون بلافصل و تأخیری، گروه سوم آزمایشی نسبت به گروه‌های اول و دوم آزمایشی و گروه گواه عملکرد بهتر و معنی‌داری داشت. عملکرد بهتر این گروه گواه آن است که افزودن مؤلفه تکرار بر دو مؤلفه دیگر توجه‌به‌صورت باعث می‌شود توجه زبان‌آموزان به معنای واژه‌های جدید بیش از پیش جلب شود و در یادسپاری آنها کمک شایانی بکند. این یافته از جهاتی با یافته‌های هالستین (۲۰۰۱)، نیشن<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) و حیدری شهرضا و توکلی (۲۰۱۶) در تأکید بر نقش مؤثر تکرار واژه‌های جدید بعد از مواجهه با آنها در یک راستا قرار دارد.

به سخن دیگر، خط کشیدن زیر واژه‌های جدید و ارائه معادل فارسی این واژه‌ها توجه زبان‌آموزان را نسبت به معنای واژه‌های جدید برمی‌انگیزد و این واژه‌ها در مقایسه با واژه‌های دیگر موجود در متن برجسته‌تر می‌شوند و تکرار این واژه‌ها پس از برجسته‌سازی اولیه با دو شیوه قبلی توجه‌به‌صورت، هرچه بیشتر در معرض توجه قرار می‌گیرد و از آنجایی که این برجسته‌سازی در حین فعالیت معنا مدار خواندن و درک مطلب صورت

<sup>1</sup> intake

<sup>2</sup> Schmidt

<sup>3</sup> Nation

می‌گیرد، زبان‌آموزان را به شکل جدی‌تری در درک معنای این واژه‌های جدید درگیر می‌سازد.

گروه دوم آزمایشی که از دو مؤلفه توجه‌به‌صورت یعنی خط کشیدن زیر واژه‌های جدید و معادل فارسی برخوردار بود در مقایسه با گروه‌های اول آزمایشی و گواه در همه سنجه‌ها عملکرد بهتر و در سنجه تولیدی عملکرد معنی‌داری داشت. این نتیجه بر تأثیر مثبت برخورداری از معادل زبان اول واژه‌های جدید در کنار خط کشیدن زیر واژه‌ها صحه می‌گذارد. این یافته با یافته‌های رامچاندران<sup>۱</sup> و رحیم<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، لافر و شمولی<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) و صحرایی و احمدی قادر (۱۳۹۴) در یک راستا قرار دارد.

در نگاه کلی می‌توان استدلال کرد که ارائه معادل زبان اول واژه‌های جدید در کنار خط کشیدن زیر این واژه‌ها توجه زبان‌آموزان را به این واژه‌ها بیشتر جلب می‌کند. افزون بر آن، معادل زبان اول واژه‌های جدید ابزار شناختی مؤثری برای یادگیری واژه‌های جدید لحاظ می‌شود (کرافورد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴).

عملکرد بهتر گروه اول آزمایشی نسبت به گروه گواه در دو سنجه تمیز صحت دستوری و چهارگزینه‌ای و تأثیر معنی‌دار آن در سنجه تولیدی نمایانگر تأثیر شگرد خط کشیدن زیر کلمات جدید در مقایسه با موقعیت بدون توجه‌به‌صورت در امر یادگیری واژه‌ها می‌باشد. البته باید یادآور شد که برتری معنی‌دار گروه اول نسبت به گروه گواه تنها در سنجه تولیدی مشاهده شد و در سنجه‌های دیگر این تفاوت به مرز معنی‌دار نرسید. این بدان معناست که برای زبان‌آموزان با سطح پایین انگلیسی تنها خط کشیدن زیر واژه‌های جدید در شرایط مختلف منجر به یادسپاری معنی‌دار واژه‌های جدید نمی‌شود؛ تغییر در شرایط پس‌آزمون یا سطح توانش زبانی آزمودنی‌ها، ویژگی‌های محیط غالب آموزشی و دیگر مؤلفه‌های مرتبط با توجه و یادگیری ممکن است اثربخشی خط کشیدن زیر واژه‌های جدید را تحت تأثیر قرار دهند. اما تأثیر ترکیبی از مؤلفه‌های مختلف توجه‌به‌صورت

<sup>1</sup> Ramachandran

<sup>2</sup> Rahim

<sup>3</sup> Shmueli

<sup>4</sup> Crawford

می تواند در مقابل تأثیر شرایط یادشده مقاومت بیشتری داشته باشد و با تغییرات جزئی دچار نوسان معنی داری نشود.

با در نظر گرفتن مجموع یافته‌ها، عملکرد گروه‌ها مانند سنجۀ تولیدی بوده است: گروه گواه > گروه اول > گروه دوم > گروه سوم، تنها با این تفاوت که بین گروه اول و گواه از لحاظ آماری تفاوت معنی داری مشاهده نشد. گرچه گروه اول در بین سه گروه آزمایشی کم‌ترین کارایی را در یادگیری واژگان زبان دوم داشت، در مجموع تأثیر آن در مقایسه با گروه گواه برتر بود که این خود مؤید اثر مثبت توجه به صورت به عنوان یکی از شگردهای مفید و مؤثر در آموزش و یادگیری واژه‌های زبان دوم می‌باشد.

یافته تحقیق حاضر که بر تأثیر مثبت نمودهای مختلف توجه به صورت بر یادگیری زبان صحه می‌گذارد، مطابق با نتایج چندین مطالعه پژوهشی است (هیل<sup>۱</sup> و لافر،<sup>۲</sup> ۲۰۰۳؛ ماندریا، ۲۰۰۳؛ پیترز،<sup>۳</sup> ۲۰۰۶؛ صحرای و احمدی قادر،<sup>۴</sup> ۱۳۹۴؛ رات،<sup>۵</sup> ۲۰۰۵؛ رات و ویلامز،<sup>۶</sup> ۲۰۰۳). یافته دیگر، یعنی برتری تأثیر ترکیبی معادل زبان اول و تکرار، در مقایسه با معادل فارسی به تنهایی و نیز بقیه گروه‌ها، نمایانگر تأثیر قابل توجه تکرار است که در مطالعات قبلی به آن پرداخته نشده است. تحقیقات پیشین ضرورت چندین بار تکرار را برای یادگیری واژه جدید خاطر نشان کرده‌اند (حیدری شهرضا و توکلی،<sup>۷</sup> ۲۰۱۶؛ هورست و همکاران، ۱۹۹۸؛ رات،<sup>۸</sup> ۱۹۹۹؛ ساراگی،<sup>۹</sup> ۱۹۷۸؛ وارینگ،<sup>۱۰</sup> ۲۰۰۳). اما این مطالعه نقش کارآمد یک بار تکرار همراه با ارائه معادل زبان اول را در یادگیری واژه‌های جدید نشان داد. سخن آخر این که فعالیت‌ها و راهبردهای آموزشی که توجه زبان‌آموزان را به واژه‌های جدید جلب می‌کند، یادگیری این واژه‌ها را تسهیل می‌کند. چنان که پژوهش‌های قبلی (لاپسکو،<sup>۱۱</sup> دی،<sup>۱۲</sup> ۱۹۹۳؛ نایت،<sup>۱۳</sup> ۱۹۹۴) نیز گزارش کرده‌اند،

<sup>1</sup> Hill

<sup>2</sup> Peters

<sup>3</sup> Rott

<sup>4</sup> Williams

<sup>5</sup> Saragi

<sup>6</sup> Meister

<sup>7</sup> Waring

<sup>8</sup> Takaki

<sup>9</sup> Luppescu

<sup>10</sup> Day

گروه‌هایی که از نمودهای مختلف توجه به صورت برخوردار می‌شوند نسبت به گروه‌هایی که از این راهبردها بهره نمی‌برند، در یادگیری واژه‌های جدید رشد بیشتری دارند. فرضیه «توجه» که چارچوب نظری همه مطالعات توجه به صورت محسوب می‌شود، یادگیری صورت‌های جدید را منوط به جذب درون‌داد توسط زبان‌آموز می‌داند و این جذب بدون فعال ساختن آگاهی در سطح توجه دست‌یافتنی نخواهد بود (اشمیت، ۱۹۹۰).

## منابع

صحرائی، رضامراد و شهناز احمدی قادر (۱۳۹۴). «آموزش مستقیم واژه در متن: مقایسه تأثیر دو رویکرد یادگیری مستقیم و تصادفی در یادگیری واژه». *زبان پژوهی*. ۷(۱۷). صص ۱۰۲-۷۷.

Coxhead, A. (2012). "Academic Vocabulary, Writing and English for Academic Purposes: Perspectives from Second Language Learners". *RELC Journal*. 43. pp. 137-145.

Crawford, J. (2004). "Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language?". *RELC*. 35. pp. 5-20.

DeKeyser, R. M. (1998). "Beyond Focus on Form: Cognitive Perspective on Learning and Practical Second Language Grammar". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. C. Doughty & J. Williams (eds.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 41-63.

Ellis, R. (ed.). (2001). "Form-focused Instruction and Second Language Learning". *A Supplement to Language Learning*. 51. op.1-46: *Supplement 1*.

Fraser, C. A. (1999). "Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning through Reading". *Studies in Second Language Acquisition*. 21. pp. 225-241.

Gultmann, A. (2002). *The Olympics: A History of the Modern Games*. Illinois: University of Illinois Press.

- Hall, C. J. (2002). "The Automatic Cognate form Assumption: Evidence for the Parasitic Model of Vocabulary Development". *IRAL*. 40. pp. 69-87.
- Heidari-Shahreza, M. A. & M. Tavakoli (2016). "The Effects of Repetition and L1 Lexicalization on Incidental Vocabulary Acquisition by Iranian EFL Learners". *The Language Learning Journal*. 44(1). pp. 17-32.
- Hill, M. & B. Laufer (2003). "Type of Task, Time-on-task and Electronic Dictionaries in Incidental Vocabulary Acquisition". *IRAL*. 41. pp. 87-106.
- Horst, M., T. Cobb & P. Meara (1998). "Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading". *Reading in a Foreign Language*. 11. pp. 207-223.
- Hulstijn, J. H. (1992). "Retention of Inferred and Given Word Meanings: Experiments in Incidental Vocabulary Learning". *Vocabulary and Applied Linguistics*. P. J. L. Arnaud & H. Be'joint (eds.). Basingstoke, UK: Macmillan. pp. 113-125.
- \_\_\_\_\_ (2001). "Intention and Incidental Second Language Vocabulary Learning: A Reappraisal of Elaboration, Rehearsal, and Automaticity". *Cognition and Second Language Instruction*. P. Robinson (ed.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 258-286.
- Jones, L. C. & J. L. Plass (2002). "Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition in French with Multimedia Annotation". *The Modern Language Journal*. 86. pp. 546-558.
- Kaivanpanah, S. & M. Alavi (2008). "Deriving Unknown Word Meaning from Context: Is it Reliable". *RELC Journal*. 39(1). pp. 77-95.
- Knight, S. (1994). "Dictionary Use while Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities". *Modern Language Journal*. 78. pp. 285-299.
- Ko, M. H. (2005). Glosses, Comprehension, and Strategy Use. *Reading in a Foreign Language*, 17, 125-143.
- \_\_\_\_\_ (2012). "Glossing and Second Language Vocabulary Learning". *TESOL Quarterly*. 46. pp. 56-79.

- Laufer, B. (2005a). "Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning". *EUROSLA Yearbook*. 5. pp. 223–250.
- \_\_\_\_\_. (2005b). "Instructed Second Language Vocabulary Learning: The Fault in the 'Default Hypothesis'". *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. A. Housen & M. Pierrard (Eds.). Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 311–332.
- Laufer, B. & N. Girsai (2008). "The Use of Native Language for Improving Second Language Vocabulary". *Studies in Language and Language Education: Essays in Honor of Eonor of Elite Olshtain*. A. Stavans & I. Kupferberg (eds.). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press. pp. 261–275.
- Laufer, B. & B. Rozovski-Roitblat (2011). "Incidental Vocabulary Acquisition: The Effects of Task Type, Word Occurrence and their Combination". *Language Teaching Research*. 15. pp. 391–411.
- Laufer, B. & K. Shmueli (1997). "Memorizing New Words: Does Teaching have anything to Do with it?". *RELC Journal*. 28. pp. 89–108.
- Lightbown, P. M. (2008). "Transfer Appropriate Processing as a Model for Classroom Second Language Acquisition". *Understanding Second Language Process*. Z. -H. Han (ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp. 27–44.
- Lightbown, P. M. & S. Spada (1999). *How Languages are Learned* (rev. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S. & L. Plonsky (2015). *An A–Z of Applied Linguistics Research Methods*. New York: Palgrave.
- Long, M. (1991). Focus on Form: "A Design Feature in Language Teaching Methodology". *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.). Amsterdam: John Benjamins. pp. 39–52.
- Luppescu, S. & R. R. Day (1993). "Reading, Dictionaries, and Vocabulary Learning". *Language Learning*. 43. pp. 263–287.
- Lyster, R. (1994). "The Effect of Functional-analytic Teaching on Aspects of French Immersion Learners' Sociolinguistic Competence". *Applied Linguistics*. 15. pp. 263–287.
- Min, H.T. (2008). "EFL Vocabulary Acquisition and Retention". *Language Learning*. 58. pp. 73–115.

- Mondria, J. (2003). "The Effects of Inferring, Verifying, and Memorizing on the Retention of L2 Word Meanings: An Experimental Comparison of the "Meaning-inferred Method" and the "Meaning-given Method"". *Studies in Second Language Acquisition*. 25. pp. 473-499.
- Nagata, N. (1999). "The Effectiveness of Computer-assisted Interactive Glosses". *Foreign Language Annals*. 32. pp. 469-479.
- Nassaji, H. (2003). "L2 Vocabulary Learning from Context: Strategies, Knowledge Sources, and their Relationship with Success in L2 Lexical Inferencing". *TESOL Quarterly*. 37. pp. 645-670.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. New York: Cambridge University Press.
- Norris, J. & L. Ortega (2000). "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis". *Language Learning*. 50. pp. 417-528.
- Paribakht, T. & M. Wesche (1999). "Reading and "Incidental" L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing". *Studies in Second Language Acquisition*. 21. pp. 195-224.
- Peters, E. N. (2006). *Vocabulary Acquisition in a Foreign Language: The Influence of Task and Text Variables* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Leuven, Belgium.
- Qian, D. D. (2005). "Demystifying Lexical Inferencing: The Role of Aspects of Vocabulary Knowledge". *TESL Canada*. 22(2). pp. 34-54.
- Ramachandran, S. D. & H. A. Rahim (2004). "Meaning Recall and Retention: The Impact of the Translation Method on Elementary Level Learners' Vocabulary Learning". *RELC Journal*. 35. pp. 161-178.
- Rott, S. (1999). "The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention through Reading". *Studies in Second Language Acquisition*. 21. pp. 589-619.
- \_\_\_\_\_ (2005). "Processing Glosses: A Qualitative Exploration of how Form-meaning Connections are Established and Strengthened". *Reading in a Foreign Language*. 17. pp. 95-124.

- Rott, S. & J. William (2003). "Making Form-meaning Connection while Reading: A Qualitative Analysis of Word Processing". *Reading in a Foreign Language*. 15. pp. 45–75.
- Saragi, T., I. S. P. Nation & G. Meister (1978). "Vocabulary Learning and Reading". *System*. 6. pp. 70–78.
- Schmidt, R. (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*. 11. pp. 17–45.
- Sunderman, G. & J. F. Kroll (2006). "First Language Activation during Second Language Lexical Processing". *Studies in Second Language Acquisition*. 28. pp. 387–422.
- 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. pp. 130–163.
- Wesche, M. B. & T. S. Paribakht (2010). *Lexical Inferencing in a First and Second Language: Cross-linguistic Dimensions*. Toronto: Multilingual Matters.
- Young, D. C. (2004). *A Brief History of the Olympic Games*. Oxford: Wiley Blackwell.