

آموزش شبکه‌های فعلی زبان فارسی: مقایسه عملکرد فارسی آموزان غیر ایرانی در پاسخ‌گویی به پرسش‌های استنتاجی و جایگزینی^۱

امیررضا وکیلی فرد^۲

رویا جدیری جمشیدی^۳

احمد صفارمقدم^۴

تاریخ دریافت: ۹۵/۵/۳۰

تاریخ تصویب: ۹۵/۰۷/۷

چکیده

در پژوهش حاضر تأثیر آموزش مستقیم شبکه‌های فعلی زبان فارسی بر میزان پاسخ‌گویی زبان‌آموزان به پرسش‌های استنتاجی و جایگزینی مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهشگران، ابتدا یک گروه از فارسی‌آموزان غیرایرانی در سطح پیشرفته را به صورت تصادفی انتخاب کردند. با برگزاری پیش‌آزمون، زبان‌آموزانی را از میان آن‌ها برگزیدند که از دانش

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2017.11389.1176

^۲ دکتری تخصصی، استادیار آموزش زبان فارسی، عضو هیأت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (نویسنده مسئول)؛
vakilifard@plc.ikiu.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد، گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبایی؛ Jamshidi.atu.ac.ir

^۴ دکتری تخصصی، استاد گروه زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی؛
as-moqaddam@yahoo.com

واژگانی غنی تری برخوردار بودند. پس از تهیه ۳ درس که هر یک دارای ۲۷ شبکه فعلی پربسامد زبان فارسی بود و آموزش آن‌ها به روش مستقیم (آشکار) بود. در پایان هر درس یک پس‌آزمون (در مجموع سه پس‌آزمون) شامل پرسش‌های استنتاجی و جایگزینی اجرا گردید. درس‌ها به گونه ای طراحی شده بودند که فعل‌ها به شکل خوشه‌ای یا شبکه‌ای تدریس گردد و مدرس زبان فارسی برای هر شبکه فعلی زمان لازم را صرف نماید. پس از برگزاری آزمون‌ها، نمره‌های زبان‌آموزان در دو بخش پرسش‌های استنتاجی و جایگزینی با روش‌های آماری تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد زبان‌آموزان توانسته بودند به کمک آموزش مستقیم شبکه‌های فعلی زبان فارسی به پرسش‌های استنتاجی و جایگزینی پاسخ دهند. همچنین یافته‌های مقایسه پارامترها، اختلاف معناداری را بین میانگین آزمون‌های استنتاجی و جایگزینی نشان نداد.

واژه‌های کلیدی: شبکه واژگانی، شبکه فعلی، آموزش مستقیم، پرسش‌های استنتاجی، پرسش‌های واژگانی

۱. مقدمه

زمانی که فارسی آموز غیرایرانی به سطح‌های پیشرفته‌تر زبان‌آموزی می‌رسد، تصور غالب بر این است که آموزش به مرحله پایانی آن نزدیک شده و توانسته با تکیه بر مهارت‌های اکتسابی محیط آموزشی را رها کند. اما نباید این موضوع را نادیده گرفت که فارسی‌آموز باید به سطحی از توانش و کنش زبانی رسیده باشد تا بتواند انسجام کلام را حفظ کند، دانش قبلی را با بافت تطبیق دهد و حتی بر گفتار خود کنترل و نظارت کند. زبان‌آموز باید در این مرحله بتواند بدون کمک و راهنمایی مدرس این مهارت‌ها را به دست آورد. یکی از مسائلی که توجه به آن در مرحله آموزش پیشرفته برای فارسی‌آموز و مدرس ضرورت دارد، بررسی‌های تقابلی و محک زدن میزان پایداری یادگیری زبان‌آموز است. یکی از بررسی‌های تقابلی که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته، پاسخ‌گویی فارسی‌آموزان به پرسش‌های استنتاجی و جایگزینی است. آموزش شبکه‌های فعلی، تأثیر بسزایی در یادگیری و به خاطر سپاری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان دارد (Raghibdoost & Jamshidi,

2012). علاوه بر این، استفاده از پرسش‌های استنتاجی و جایگزینی در درس‌هایی که به صورت تکلیف - محور طراحی شده‌اند، این امکان را برای پژوهشگران فراهم نمود که با استفاده از پاسخ‌های زبان‌آموزان، پژوهش حاضر را طراحی نمایند.

اتکینسن و شفرین (Atkinson & Shiffrin, 1986) بر این باورند که سه نوع انباشت حافظه به نام‌های انباشت حسی^۱، انباشت کوتاه‌مدت^۲ و انباشت بلندمدت^۳ بر اساس نظریه پردازش اطلاعات^۴ وجود دارد که داده‌ها با عبور از هر کدام، به گونه‌ای تغییر شکل می‌دهند (Field, 2002, p. 18). هنگامی که خواننده یک واژه را می‌خواند، تصویری از این واژه در حافظه یا انباشت حسی اش ذخیره می‌شود. آن‌گاه صورت واژه به انباشت کوتاه‌مدت - جایی که اطلاعات جاری را ذخیره می‌کند - انتقال می‌یابد. انباشت کوتاه‌مدت اطلاعات ضروری را نگه می‌دارد تا در زمان ضرورت، به سرعت از آن‌ها استفاده کند. به بیان دیگر، انباشت کوتاه‌مدت چیزی بیش از یک انباره است؛ چرا که علاوه بر نگهداری اطلاعات، وظیفه زبانی را نیز برعهده دارد و به همین دلیل، نام حافظه کاری^۵ را برای آن به کار می‌برند. خواننده برای شناسایی واژه و معنی آن به جستجوی واژگانی در انباشت کوتاه‌مدت می‌پردازد و پس از پایان یافتن پردازش، در صورتی که بخواهد معنی واژه را در ذهن ذخیره کند، باید آن را به انباشت بلندمدت منتقل نماید (همان، ۱۹) تا اطلاعات واژگانی از انباشت بلندمدت بازیابی می‌شوند.

در صورتی که زبان‌آموز واژه را در انباشت حسی ذخیره کرده باشد، فقط با شکل آن آشنا شده و قادر خواهد بود به پرسش‌های جایگزینی پاسخ مناسب بدهد. اگر روش آموزش صحیح بوده باشد، بر مبنای داده‌های روان‌شناسی زبان، زبان‌آموز داده‌ها را به انباشت بلندمدت خود منتقل می‌کند. بنابراین، زمانی که در حافظه خود پاسخ سؤال را جستجو می‌کند، شبکه‌ای از افعال هم‌معنی را پیش رو خواهد داشت و به آسانی قادر خواهد بود به پرسش‌های استنتاجی پاسخ دهد. بر این مبنای، متن درس‌ها و پرسش‌های جایگزینی و استنتاجی این پژوهش با الگوبرداری از کتاب «خواندن» تاج‌الدین (Tajaddin,

¹ sensory storage

² short-term storage

³ long-term storage

⁴ information processing theory

⁵ working memory

Anderson,) و مجموعه کتاب‌های «Active skills for reading» نوشته اندرسن (Anderson, 2003) طراحی شده‌اند و پژوهشگران بر آموزش واژه به‌ویژه، افعال شبکه‌ای تأکید کرده‌اند. همچنین، در این پژوهش از تحلیل‌های محققان حوزه روان‌شناسی زبان برای بررسی علت‌ها و عوامل پاسخ‌هایی که به رد یا تأیید فرضیه می‌انجامد، استفاده شده و پژوهش‌های شور (Schur, 2001)، کالینز و کوئیلین (Quillian, 1969, 1970, 1972) و دی (Lupescu & Day, 1993) و نایت (Knight, 1994) مبنای اصلی به شمار می‌روند.

۲. پیشینه پژوهش

روان‌شناسان در حوزه یادگیری زبان دوم، بر این باورند با بررسی دقیق جزئیات واژه‌ها، ماندگاری آن‌ها در حافظه بیشتر می‌شود. این به آن معنا است که توجه بیشتر به جنبه‌های صوری و معنایی واژه‌ها و پیوندهای غنی‌تر که با استفاده از دانش قبلی حاصل شده‌اند (برای نمونه، به شکل تعیین شباهت‌ها و تضادها میان اطلاعات پیشین و جدید)، امکان نگهداری اطلاعات در حافظه را افزایش می‌دهند (Laufer & Hulstijn, 2001. P. 1). بر مبنای گفته هولستین (Hulstijn, 1992)، زمانی که از زبان آموزان خواسته می‌شود تا با انتخاب معنی درست از میان چند گزینه، معنای واژه‌ها را استنتاج کنند، بازیابی پی‌درپی این واژه‌ها بهتر از زمانی است که در هنگام آموزش خواندن هم‌معنی واژه‌ها به آن‌ها ارائه می‌شود. لاپسکو و دی (Lupescu & Day, 1993) و نایت (Knight, 1994) دریافتند دانشجویانی که یک متن را خوانده و واژه‌های ناآشنا را در فرهنگ واژه پیدا می‌کنند، در مقایسه با دانشجویانی که متن را بدون فرهنگ واژه می‌خوانند، آن واژه‌ها را بهتر به خاطر می‌سپارند. بر این مبنای، نمی‌توان دریافت آیا در حالت دوم زبان آموزان سعی کرده‌اند تا معنای واژه‌های ناآشنا را استنتاج کنند، یا به‌سادگی آن‌ها را نادیده گرفته‌اند. هولستین و همکاران (Hulstijn et al., 1996) دریافتند واژه‌های خویشاوندی که در زمان خواندن متن در فرهنگ واژه کنترل می‌شوند، در آزمون پایداری نمرات بازیابی بسیار بالاتری در مقایسه با واژه‌های استنتاج‌شده از متن به‌دست می‌آورند (Laufer & Hulstijn, 2001. P. 10). کالینز و کوئیلین (Collins & Quillian, 1969, 1970, 1972) بر پایه پژوهش‌های

خود توانستند شبکه‌های واژگانی شکل گرفته در ذهن افراد را ترسیم نمایند. در این مدل‌ها، مفاهیم شبیه به واژه‌ها در دو شبکه از روابط یعنی روابط طبقه‌بندی و روابط انتسابی، بازنمایی شده بود. روابط طبقه‌بندی دربرگیرنده شمول معنایی، چندمعنایی و همپایگی بود و روابط انتسابی نشان می‌داد که کدام ویژگی‌ها را می‌توان به عناصری در سطح‌های مختلف شبکه نسبت داد. به این مدل‌ها، مدل‌های شبکه‌ای سلسله‌مراتبی^۱ می‌گویند.

پژوهش‌های محدودی به بررسی دانش قبلی یا استنتاج از متن با غنای معنایی متفاوت پرداخته‌اند. آدامز (Adams, 1982) دریافت جملاتی که در متن، موضوع را توصیف می‌کنند، استنتاج واژگانی را برای زبان‌آموزان مبتدی زبان فرانسه در هنگام خواندن بندها تسهیل می‌کنند. بر این مبناء، این جمله‌ها بهتر است توصیف‌کننده یک موضوع روزمره مثل یک اتفاق عادی در زندگی باشند. لی (Li, 1988) آزمایشی بر روی زبان‌آموزهای چینی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم یاد می‌گرفتند، انجام داد. او دو دسته جمله در اختیار زبان‌آموزان قرار داد که یک دسته جملاتی که از نظر معنایی غنی بودند و دسته دوم جملاتی که بار معنایی ضعیفی داشتند. لی (Li, 1988) موفقیت و سهولت بیشتری برای حدس زدن جملاتی که از نظر معنایی غنی بودند (بر پایه رتبه‌بندی مقیاس لیکرت) گزارش داد. همچنین موندریا^۲ و ویت د بوئر (Mondria & Wit-de Boer, 1991) بیان کرده‌اند زبان‌آموزان فرانسوی که هلندی یاد می‌گرفتند و سطح دانش زبانی آنان متوسط بود، جمله‌هایی را که از نظر معنایی غنی بودند، بهتر استنتاج می‌کردند. بنابراین، می‌توان ادعا کرد دانش قبلی و متونی با معانی غنی، استنتاج واژگانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. لی (Li, 1988) ماندگاری معنای صحیح واژه در ذهن زبان‌آموزان را در گرو استفاده از اشارات و نشانه‌های مناسب در ضمن آموزش دانسته‌است. رات (Rott, 2000) نیز به یاد آوردن معانی واژه‌های هدف^۳ را زمانی موفق می‌داند که زبان‌آموزان از دانش قبلی برای حدس زدن معانی استفاده کرده باشند.

در پژوهش انجام شده در زبان فارسی، به پژوهش رقیب دوست و جمشیدی (Raghibdoost & Jamshidi, 2012) می‌توان اشاره کرد که به موضوع آموزش شبکه‌های

¹ hierarchial network models

² J. Mondria

³ target word

معنایی فعل در زبان دوم پرداخته و میزان تأثیر این نوع آموزش را بر فرایند زبان آموزی زبان آموزان غیرفارسی زبان ارزیابی کرده‌اند. در این پژوهش پس از اجرای پیش‌آزمون، تعداد ۳۰ نفر همگن برای انجام پژوهش انتخاب شدند. در آن ۲۷ فعل مورد استفاده قرار گرفته‌اند و با دو روش صریح و غیرصریح تدریس شدند. ۲۷ فعل همراه با شبکه افعال هم‌معنای آن‌ها به روش صریح به زبان آموزان غیرفارسی زبان آموزش داده شدند و در پایان هر درس، زبان آموزان در دو بخش پرسش‌های استنتاجی و جایگزینی مورد آزمایش قرار گرفتند. در واقع پرسش‌ها به گونه‌ای طرح شد که مشخص شود میزان به خاطر سپاری زبان آموزان به حد کفایت رسیده است یا خیر. یافته‌های آزمون نشان داد که روش مستقیم تأثیر بسیاری بر یادگیری زبان آموزان داشته و گروه آزمایش عملکرد بهتری از گروه کنترل داشته‌است.

۳. مبانی نظری

در پژوهش‌های انجام شده بر روی اکتساب زبان دوم می‌توان دو شاخه اصلی بررسی را شناسایی کرد: رویکرد معنامحور که بیان مفاهیم معنایی را از طریق ابزارهای زبانی مختلف بررسی می‌کند و رویکرد صورت‌محور که توزیع صرف فعلی را به‌عنوان یک شاخص نظام معنایی بین‌زبانی بررسی می‌کند. برخلاف بررسی‌های آوایی و ترتیب تکواژ، پژوهش درباره هر دو روش نشان می‌دهد که ویژگی‌های معنایی برای بسیاری از زبان‌ها، و نه برای همه آن‌ها، قابل اعمال هستند. هر دو رویکرد معنامحور و صورت‌محور دارای چشم‌انداز بین‌زبانی بوده و مسأله بین‌زبانی را به‌عنوان یک نظام مستقل از زبان هدف توصیف می‌کنند (Bardovi-Harlig, 2000, p. 7).

معناشناسی^۱ بخشی از دانش زبانی است که کانون توجه خود زبان قرار می‌گیرد و معناشناسی با مطالعه معنی به دنبال کشف چگونگی عملکرد ذهن انسان در درک معنی از طریق زبان است و در اصل بازنمودهای ذهن آدمی را باز می‌کاود (Safavi, 2008, p. 28). یکی از قدیمی‌ترین پژوهش‌ها در حوزه معنی به قرن ۴ ق م و رساله کراتیلوس افلاطون باز می‌گردد. افلاطون واژه را واحد معنی در نظر گرفته بود و معتقد بود واژه به

^۱ semantique

چیزی در جهان خارج دلالت می کند (همان، ۵۴). مطالعه مفهوم حوزه واژگانی، یعنی همان حوزه از واژه‌هایی که گاهی در تقابل با یکدیگرند، اما برحسب ویژگی‌ای معنایی به یکدیگر مربوط می‌شوند، به سال‌های آغازین پیدایش زبان‌شناسی جدید باز می‌گردد. این بررسی‌ها با تمامی گوناگونی‌هایشان به شکلی به یکدیگر مربوط می‌شوند و تماماً تحت تأثیر ساختگرایی سوسوری قرار دارند (Cruse, 2005, p. 130). نقطه آغاز بحث معناشناسی را باید دیدگاه میه^۱ دانست که معتقد بود زبان در نوع خود ساختی رابطه‌ای دارد و در این ساخت هر واحد به حضور واحدهای دیگر پیوند خورده‌است. این اصل در مطالعه تمامی جنبه‌های زبان، از واج‌شناسی گرفته تا معناشناسی، رعایت می‌شود. به اعتقاد سوسور، نظام زبان در همه سطوح خود شامل مجموعه‌ای از روابط جانشینی^۲ است که بر روی محور هم‌نشینی^۳ در ترکیب با یکدیگر قرار می‌گیرد. هلیدی همین موضوع را با عنوان «زنجیره و انتخاب» بیان کرده‌است. هر چند، دیدگاه سوسور بسیار قطعی‌تر از آن است که در نگاه اول به چشم می‌خورد. به گفته وی، هیچ واحد زبان، از هر نوعی که باشد، به صورت منفرد و بدون ارتباط با واحدهای دیگر، معنی ندارد، بلکه آنچه به یک واحد زبان معنی می‌بخشد، ارزشی است که این واحد در هم‌نشینی و جانشینی با واحدهای دیگر کسب می‌کند (همان). آن گونه که لاینز^۴ بیان می‌کند، پیامد این پیوند درونی میان واژه‌ها این است که کودکان یا حتی بزرگسالان نمی‌توانند معنی یک واژه را بدون یادگیری دیگر واحدهای آن مجموعه بیاموزند (همان، ۱۳۱).

به گفته اولمن (Ullmann, 1962, p. 7)، تریر (Trier, 1931) واژگان زبان را به‌مثابه نظامی انسجام‌یافته در نظر گرفت که برحسب روابط واحدهای سازنده‌اش تعریف می‌شد. او واژگان زبان را موزائیک‌های تشکیل‌دهنده چنین نظامی می‌پنداشت و باور داشت واژه‌ها در گروه‌های خاص خود، حوزه‌های مختلف معنایی را شکل می‌دهند. این حوزه‌های معنایی همچون موزائیک‌هایی در کنار هم قرار می‌گیرند و کل واژگان زبان را به وجود می‌آورند. این واحدهای اولیه و ثانویه تمامی قلمرو واژگانی زبان را پوشش می‌دهند. تریر

¹ A. Meillet

² paradigmatic relations

³ syntagmatic relation

⁴ J. Lyons

(Trier, 1931) تمامی این نظام را همچون فزری می دید که هر گونه تکان و تغییری در هر نقطه اش، به تکان و تغییری در نقاط دیگر نظام می انجامد (همان، ۱۳۱). فیلد (Field, 2003, p. 63) می گوید: «آزمایش های تجربی مربوط به پیوند واژه ها نشان می دهد، معمولاً محرک از جنبه معنایی بیشتر عمل می کند تا صورت؛ یعنی پیوند معنایی در واژگان، قوی تر از پیوندهایی بر پایه شباهت آوایی یا حرفی است. بزرگسالان معمولاً تمایل دارند واژه هایی را که در طبقه واژگانی یکسانی هستند، به کار برند. پیوند معنایی نیز بیشتر بر پایه گروه های معنایی است تا شباهت فیزیکی». بنابراین، اگر از منظر آموزش زبان به این موضوع بنگریم، می توانیم بگوییم در آموزش زبان دوم به بزرگسالان، شیوه تهیه و تدوین مواد درسی نقش مهمی دارد. چرا که می توانیم با تهیه درس ها بر پایه استفاده از پیوندهای معنایی به آنان کمک کنیم که واژه ها را بهتر به خاطر بسپارند. بر این اساس، اگر به زبان آموزان بیاموزیم که فعلی مانند متوجه شدن با فهمیدن و درک کردن هم معنی است و با استفاده از تکلیف ها و تمرین های گوناگون، این سه فعل را جانشین یکدیگر کنیم و با تغییر دادن ساختار دستوری جمله مطابق با فعل مورد نظر، هم نشین های آن فعل را نیز آموزش دهیم، سخن گفتن و برقراری ارتباط برایشان سهل تر خواهد شد و با استفاده از این مطلب قادرند انسجام بیشتری به متن های نوشتاری و تعاملات گفتاری خود ببخشند.

یکی از اقدامات مناسب برای رشد یادگیری واژه های زبان دوم، فرضیه بار مشارکت^۱ (Laufer & Hulstijn, 2001) است که در آن بیان می شود به خاطر سپاری واژه های جدید به میزان «نیاز»، «جست و جو» و «ارزیابی» در حین خواندن بستگی دارد. «نیاز» یک جنبه انگیزشی است و موقعیت را با نقش انطباق می دهد. «جست و جو» شامل تلاش برای رسیدن به معنی یک واژه ناشناخته می شود و «ارزیابی» تصمیم گیری درباره «مناسب بودن معنایی و رسمی واژه و متن آن» را در برمی گیرد (Laufer & Hulstijn, 2001, P. 15). در این فرضیه پیش بینی می شود که مشارکت بیشتر در یک تکلیف، باعث می شود پایداری آن تکلیف در ذهن بیشتر شود. بنابراین، به منظور ایجاد ارتباط فرم-معنا برای واژه های جدید از طریق خواندن، باید به واژه های جدید توجه ویژه، و به اندازه کافی در نظر گرفته شود. کیفیت فرایند پردازش در حین خواندن و یا هر کار دیگری که به تسهیل ادغام واژگان

¹ the involment load hypothesis

جدید بیانجامد، اهمیت بسیاری دارد. به علاوه، پردازش و درک مطلب متن متأثر از عواملی است که به زبان آموز ارتباط می‌یابد مانند دانش قبلی و مهارت در زبان دوم. با این حال پژوهش‌های کنترل‌شده و اندک درباره تأثیر و تعامل میان این عوامل زبان آموز محور در زمینه استنتاج واژگانی^۱ و به‌خاطر سپاری زبان دوم انجام شده‌است (Pulido, 2007).

یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهند که هر چه دانش قبلی بیشتر باشد، توجه به درون‌داد در طول خواندن افزایش می‌یابد. به این ترتیب، تفسیر متون غنی‌تر امکان‌پذیر شده و نتیجه این امر، عملکرد بهتر حافظه در انتقال اجزا به حافظه بلندمدت است. در طول خواندن، دانش نحوی، معنایی و کاربردی که در حافظه فعال و نگهداری می‌شوند و در پردازش متن به‌صورت برخط به کار می‌روند، می‌توانند باعث محدود شدن تعبیر واژگانی و متنی شوند. مدل دی بوت و همکاران (De Bot et al., 1997) از پردازش واژگانی در زبان دوم در طول خواندن زیرفرایندهایی را تعریف می‌کند که در جهت فعال‌سازی انواع دانش، در زمان ایجاد ارتباط میان صورت‌های واژگانی جدید (یعنی واژه، شامل ویژگی‌های آواشناسی و صرفی) و ویژگی‌های معنایی و نحوی آن‌ها (مدخل واژگانی آن) عمل می‌کنند. برای نمونه، خواننده‌ها می‌توانند برای تشخیص واژه‌ها همچون یافتن یک واژه در فرهنگ واژگان، از اطلاعات معنایی فعال‌شده درباره ارتباطات معنایی و حوزه‌های معنایی، و برای تفسیر معنی واژه‌های ناآشنا از اطلاعات کاربردی درباره کاربردهای متداول و قیاسی واژه‌ها و اصطلاحات بهره‌گیرند. زمانی که خود خوانندگان واژه‌های جدید را پردازش می‌کنند، می‌توانند برای رسیدن به نشانه‌های راهنما درباره طبقه واژه، مؤلفه‌های معنایی واژه، نقش دستوری و نقش‌های معنایی آن، اطلاعات صرف (مثلاً ریشه‌های مرکب، مشتق‌ها یا تکواژهای اشتقاقی) را به کار گیرند. علاوه بر این، خوانندگان می‌توانند هنگام تجزیه جمله از اطلاعات نحوی مانند ترتیب و ساختار واژه‌ها استفاده کنند. نقش دانش قبلی ذخیره‌شده در حافظه درازمدت تا حد زیادی با کیفیت پایه متن که در طول خواندن ایجاد می‌شود، تعیین می‌گردد که خود متأثر از مهارت فرد در پردازش متن (یعنی توانایی شناسایی واژه و فرایندهای نحوی، تجزیه جمله و استفاده از ساختارهای دانش بلاغی و علی و معلولی) و حافظه کاری است.

¹ lexical inferencing

به طور کلی در تمامی پژوهش‌ها، در بررسی یک نمونه صرفی استنتاج واژگانی، راهبردها و دانش قبلی که زبان آموز برای استنتاج معانی واژه از آن‌ها استفاده می‌کند، مورد توجه قرار می‌گیرد. پژوهش‌های چرن (Chern, 1993) و نساچی (Nassaji, 2003) با شرکت فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در سطوح میانی و پیشرفته و نیز در پژوهش هاستراپ (Haastrup, 1989) با حضور مبتدیان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی نتایج نشان می‌دهند که زبان آموزان در تمامی سطوح برای حدس زدن معانی واژه به دانش قبلی خود تکیه کرده‌اند. رات (Rott, 2000) نیز با استفاده از روش «بیان افکار به محض ایجاد»^۱ دریافته‌است که تعداد محدودی از زبان آموزان متوسط زبان آلمانی از دانش قبلی خود در طول استنتاج استفاده می‌کردند. همچنین دی بوت و همکاران (De Bot et al., 1997) و پری بخت و وش (PariBakht & Vesche, 1999) گزارش دادند که فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در سطح میانی در روش «به زبان آوردن محتویات ذهن» کمتر از دانش قبلی خود در مقایسه با دانش دستوری استفاده می‌کنند. لی و ولف (Lee & Wolf, 1997) در یک پژوهش مقطعی مشاهده کردند که گویشوران بومی زبان اسپانیایی بیش از همه برای استنتاج معنی از دانش قبلی استفاده می‌کردند و پس از آن‌ها، زبان آموزان زبان اسپانیایی سطوح پیشرفته، میانی و سپس پایه، رتبه‌های بعدی استفاده از دانش قبلی در بحث استنتاج را داشتند. به‌طور کلی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که زبان آموزان سطح پایه و میانی تا حدی از دانش قبلی خود استفاده می‌کنند و زبان آموزان سطح پیشرفته بیش از سطح‌های دیگر به دانش قبلی خود متکی هستند (Pulido, 2007).

به نظر می‌رسد که آشنایی با موضوع بر استنتاج واژگانی تأثیر قابل توجهی دارد. چرا که وقتی زبان آموزان متنی درباره موضوعات آشناتری می‌خوانند، در مقایسه با موضوعات ناآشنا، استنتاج‌های درست‌تری دارند. داشتن دانش پیشین مناسب، به زبان آموزان کمک می‌کند تا هنگام خواندن یک داستان آشنا، توجه مستقیم بیشتری به درونداها داشته باشند. نشانه‌ها و اشاره‌های متنی که دانش نحوی، معنایی و کاربردی خواننده را برای درک درست معنای در متن فعال می‌سازند، در حافظه کاری نگهداری شده و تفسیرهای متنی را محدود می‌سازند. به بیان ساده‌تر، برای واژه‌های جدید، زبان آموز با دیدن نشانه‌ها، میانبری

¹ think aloud

برای درک معنا با توسل به دانش قبلی ایجاد می‌کند و در عوض انرژی وی برای تثبیت فرم و معنای واژه‌های جدید به کار گرفته می‌شود.

همچنین نقطه‌های آشنا در متن در فرایند ایجاد ارتباطات فرم-معنا برای واژه‌های جدید در حین خواندن نقش مؤثری دارند. با افزایش واژه‌های آشنای متن، قابلیت استنتاج درست معنای افزایش می‌یابد. تشخیص واژه‌ها، حاصل دسترسی به معنا است. وقتی دسترسی واژگانی دشوار و یا نادرست باشد، منابع پردازش مورد نیاز برای تجزیه نحوی، تولید گزاره‌ای، به خاطر سپاری اطلاعات در حافظه کاری و دسترسی به اطلاعات در حافظه بلندمدت محدود می‌شود. زمانی که زبان‌آموزان واژه‌های بیشتری از متن را می‌دانند، بافت و نشانه‌های بیشتری در اختیار دارند تا با کمک آن‌ها روابط میان افکار و واژه‌های جدید را تفسیر کنند. این یافته‌ها، براساس مشاهدات قبلی درباره نقش واژه‌های آشنای متن در طول استنتاج واژگانی و با استفاده از یک معیار مستقل برای طیفی از واژه‌های مربوط به متونی که خوانده شده‌اند، گسترش یافته‌اند.

همچنین، باید اشاره نمود لولت (Levelt, 1989) میان سطوح مفهومی و زبانی تولید زبان تمایز قائل می‌شود. به این ترتیب یک طبقه‌بندی فرایندمحور بر مبنای دو «خانواده راهبرد»^۱ بنا می‌شود که مشتمل بر «خانواده راهبرد زبانی»^۲ و «خانواده راهبرد مفهومی»^۳ هستند. اگر زبان‌آموزان از طریق دانش زبانی برای یک واژه فراموش شده، جایگزینی بیابند به آن‌ها آموزش داده شده تا از راهبرد زبانی استفاده کنند. درحالی که اگر با استفاده از دانش مفهومی استنتاج کنند و معادلی پیدا کنند از آموزش راهبرد مفهومی برخوردار بوده‌اند. لیتل مور (Littlemore, 2001, p. 6) نیز معتقد است که راهبردهای زبانی به دو گروه فرعی تقسیم می‌شوند. اگر زبان‌آموزان از قوانین اشتقاق صرفی برای ایجاد شبکه واژگانی در زبان دوم استفاده کنند، گفته می‌شود که آن‌ها از خلاقیت صرفی سود می‌برند. در حالی که اگر از شباهت‌های میان زبان اول و دوم استفاده نمایند گفته می‌شود که از یک راهبرد انتقالی بهره می‌گیرند. راهبردهای مفهومی نیز به دو گروه قابل دسته‌بندی هستند. از راهبردهای مفهومی تحلیلی زمانی استفاده می‌شود که گویشور به ویژگی‌های

¹ strategy families

² linguistic strategy family

³ conceptual strategy family

شیء اشاره می کند. این راهبردها را می توان راهبردهای توصیف بنیان نامید. راهبردهای مفهومی کلی زمانی کاربرد دارند که گویشور به مفهوم مورد نظر با استفاده از یک واژه برای یک مفهوم مرتبط استفاده می کند. این راهبردها راهبردهای قیاس بنیان نامیده می شوند.

در این پژوهش های پیشین کاستی هایی وجود دارد. به این معنا که بررسی ها در حوزه استنتاج، اغلب به خاطر سپاری واژه های استنتاج شده را ارزیابی نکرده اند و بر روی جمله های جداگانه و نه پردازش متن متمرکز بوده اند. بنابراین، حافظه بیشتر محدود شده است، زیرا خواننده باید معانی را فقط در میان مرزهای جمله بسازد، ادغام و ذخیره کند. در پژوهش حاضر سعی بر این بوده که این کاستی از طریق بررسی تأثیر دانش قبلی روی استنتاج و به خاطر سپاری واژگانی برای پردازش متن از بین می رود. به این منظور، ابتدا پیش آزمونی طراحی شده و میزان اطلاعات زبان آموزان درباره ارتباط معنایی شبکه های فعلی سنجیده شده و سپس در طراحی درس ها از دانش قبلی زبان آموزان (سطح پیشرفته) استفاده شده است. پرسش ها در دو گروه استنتاجی و جایگزینی قرار داده شده و در نهایت، میزان پاسخ گویی صحیح زبان آموزان به این دو گروه پرسش با هم مقایسه شده است.

در این پژوهش با استفاده از یافته های پژوهش های پیشین چنین فرض شد که آشنایی با موضوع تأثیر به سزایی بر روی استنتاج و به خاطر سپاری واژگانی می گذارد و زمانی که زبان آموزان با یک موضوع خاص بیشتر آشنا باشند، یافته های قابل قبول تری به دست می آید. پژوهشگران انتظار داشتند آشنایی با موضوع قدرت استنتاج زبان آموزان را افزایش دهد و احتمال می رفت که زبان آموزان بتوانند در طول خواندن متن از دانش قبلی خود استفاده نمایند. بر پایه داده های روان شناسی زبان، با افزایش واژه های آشنای متن، زبان آموزان باید واژه های کمتری را فرا گیرند و به همین دلیل، محدودیت کمتری روی حافظه دارند و می توانند واژه های جدید را عمیق تر پردازش و سپس ساده سازی نمایند و به خاطر سپاری واژه ها نیز برایشان ساده تر خواهد بود.

در پایان این بخش می توان به صورت خلاصه اشاره نمود در پژوهش رقیب دوست و جمشیدی (Raghibdoost & Jamshidi, 2012) میزان تأثیر آموزش آشکار بر یادگیری زبان آموزان به طور کلی مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهش حاضر، پژوهشگران با

علم به این موضوع که آموزش مستقیم تأثیر مثبتی بر عملکرد زبان‌آموزان دارد، بر آن بوده‌اند تا پژوهش را گامی جلوتر برند و تفاوت میان به یادسپاری آموزه‌ها را به شکل استنتاجی و گزینشی مورد بررسی قرار دهند. در واقع آن‌ها می‌خواستند به پاسخ این پرسش دست یابند که میزان تأثیر آموزش مستقیم بر نحوه به کارگیری شبکه‌های واژگانی در پاسخ‌گویی به پرسش‌های استنتاجی، نمود بیشتری می‌یابد یا پرسش‌های جایگزینی. به بیان دیگر، پرسش پژوهش این است که آیا با آموزش مستقیم شبکه‌های فعلی تفاوت معناداری میان پاسخ‌های زبان‌آموزان به سؤالات استنتاجی و گزینشی وجود دارد.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تجربی و مقایسه‌ای است. ابتدا پیش‌آزمونی طراحی و اجرا شده‌است و افرادی که از نظر آشنایی با شبکه‌های معنایی افعال قوی‌تر بوده‌اند انتخاب شده‌اند. طراحی درس‌های این پژوهش بر اساس اصول آموزش تکلیف‌محور^۱ ریچاردز (Richards, 2001)، ویلیس و ویلیس (Willis & Willis, 2007) و نونان (Nunan, 2003)، انجام شده‌است. در این درس‌ها بر پایه مهارت خواندن بیشتر تأکید شده‌است. اما مهارت‌های دیگر، از جمله مهارت‌های گفتاری، شنیداری و نوشتاری نیز در آن گنجانده شده‌است تا امکان رشد مهارت‌ها در کنار یکدیگر فراهم گردد. آموزش شبکه‌ای ف، چنان‌چه در بخش مبانی نظری مورد بحث قرار گرفت، مختص زبان‌آموزان سطح پیشرفته است. با توجه به این که زبان‌آموزان در این سطح واژه‌های اصلی را به خوبی فرا گرفته و با شیوه نگارش و دستور زبان آشنایی یافته‌اند، آموزش افعال شبکه‌ای می‌تواند در تقویت مباحثه، بیان عقاید و تهیه مقاله به آنان کمک نماید. پژوهشگران سعی داشته‌اند انواع فعل‌ها از جمله فعل‌های ساده، مرکب، پیشوندی، لازم، متعدی و اسنادی را در طرح درس به کار گیرند تا محور هم‌نشینی (به‌عنوان مثال، لزوم هم‌نشینی مفعول، را و فعل متعدی) در کنار محور جانیشینی (به‌عنوان مثال، جانشین شدن افعال محسوب شدن و شمرده شدن در شبکه‌های معنایی) به زبان‌آموزان یادآوری شود.

در هر درس از سه درس آموزشی ۲۷ شبکه فعلی و با زیرمجموعه‌ی آن‌ها ۱۰۷ فعل

¹ task based language teaching

تدریس شده است. در پایان درس ها، پرسش های آزمون در دو بخش، یک بخش استنتاجی (به شکل درست یا نادرست) و بخش دیگر، جایگزینی (با جایگزین کردن افعال هم شبکه) در اختیار زبان آموزان قرار داده شده و زبان آموزان به آن ها پاسخ داده اند. آن گاه پاسخ ها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته و با هم مقایسه شده اند. نرم افزار به کار گرفته شده برای سنجش داده های آماری نرم افزار اس پی اس اس است. پرسش های درسی در این پژوهش به شکلی طراحی شده اند که زبان آموزان علاوه بر استفاده از خلاقیت های صرفی، با استفاده از دانش قبلی خود، معنای فعل ها را درک کرده و با استفاده از مفهوم معنایی و شبکه معنایی فعل ها که به عنوان درون داد ارائه می شوند، پرسش ها را بررسی نموده و با نتیجه ای که به دست می آورند پاسخ را ارائه نمایند.

جدول ۱: مراحل و شیوه اجرای پژوهش

نام مرحله پژوهش	شیوه اجرا	زمان اجرا
پیش آزمون	آزمون به شکل ۲۵ پرسش چهار گزینه ای	۲۵ دقیقه
جلسه توجیهی شبکه سازی	ارایه مثال و آموزش ترسیم شبکه های فعلی	۳۰ دقیقه
تدریس سه درس فوتبال، رژیم غذایی و هکرها	خواندن متن، بحث و تبادل نظر راجع به افعال هم معنی	هر درس ۴۰ دقیقه
پس آزمون اول	ارایه برگه آزمون در دو بخش انتخاب درست یا نادرست و انتخاب فعل صحیح از میان فعل های داده شده با تعداد بیشتر برای پر کردن جای خالی در درس فوتبال	۱۵ دقیقه
پس آزمون دوم	ارایه برگه آزمون در دو بخش انتخاب درست یا نادرست و انتخاب فعل صحیح از میان فعل های داده شده با تعداد بیشتر برای پر کردن جای خالی در درس رژیم غذایی	۱۵ دقیقه
پس آزمون سوم	ارایه برگه آزمون در دو بخش انتخاب درست یا نادرست و انتخاب فعل صحیح از میان فعل های داده شده با تعداد بیشتر برای پر کردن جای خالی در درس هکرها	۱۵ دقیقه
انتخاب شبکه و شبکه سازی	ارائه ۱۰۵ فعل که تدریس شده بود و تبدیل افعال به شبکه های فعلی توسط زبان آموزان	۳۰ دقیقه

۵. ارائه و تفسیر داده ها

۵.۱. پیش آزمون

در پژوهش حاضر، پیش آزمون شامل ۲۵ پرسش است که در سه بخش ارائه شده است. در بخش نخست پیش آزمون، از زبان آموزان خواسته شده که از بین چهار گزینه داده شده،

نزدیک‌ترین گزینه به معنی فعل مورد پرسش را انتخاب کنند. در بخش دوم از زبان آموزان درخواست شد، گزینه‌ای که با فعل مورد سؤال هم‌معنی نیست را برگزینند و در بخش سوم، در هر پرسش شبکه معنایی یک فعل ارائه شده و از زبان آموزان خواسته شد، گزینه تکمیل‌کننده این شبکه را انتخاب نمایند. انتخاب به صورت گزینش یک فعل پرسامد و استفاده از آن به عنوان هسته شبکه انجام گرفته است. همچنین، از تعداد ۲۰ نفر آزمونوران شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۵ نفر در مجموع پذیرفته و ۵ نفر به دلیل اکتساب نمرات پایین‌تر از حد نصاب حذف شدند. ۷ نفر از آزمونوران، یعنی ۳۳/۵۳٪، نمره بالاتر از ۲۰ کسب کردند. جدول زیر نمرات کل پیش‌آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۲: نمرات پیش‌آزمون

نام	پرسش نخست	درصد	پرسش دوم	درصد	پرسش سوم	درصد	نمره کل	درصد
آمنه	۱۰	٪۱۰۰	۱۰	٪۱۰۰	۵	٪۱۰۰	۲۵	٪۱۰۰
هدیل	۱۰	٪۱۰۰	۹	٪۹۰	۵	٪۱۰۰	۲۴	٪۹۶
هدا	۱۰	٪۱۰۰	۱۰	٪۱۰۰	۴	٪۸۰	۲۴	٪۹۶
فاتن	۱۰	٪۱۰۰	۹	٪۹۰	۵	٪۱۰۰	۲۴	٪۹۶
سمانه	۱۰	٪۱۰۰	۹	٪۹۰	۵	٪۱۰۰	۲۴	٪۹۶
نور	۱۰	٪۱۰۰	۹	٪۹۰	۴	٪۸۰	۲۳	٪۹۲
خرامان	۹	٪۹۰	۹	٪۹۰	۵	٪۱۰۰	۲۳	٪۹۲
امانی	۱۰	٪۱۰۰	۷	٪۷۰	۳	٪۶۰	۲۰	٪۸۰
لامیه	۱۰	٪۱۰۰	۶	٪۶۰	۲	٪۴۰	۱۸	٪۷۲
مین‌چین	۸	٪۸۰	۴	٪۴۰	۵	٪۱۰۰	۱۷	٪۶۸
النورا	۸	٪۸۰	۴	٪۴۰	۴	٪۸۰	۱۶	٪۶۴
ریحان	۱۰	٪۱۰۰	۱	٪۱۰	۴	٪۸۰	۱۵	٪۶۰
دیمه	۱۰	٪۱۰۰	۱	٪۱۰	۲	٪۴۰	۱۳	٪۵۲
پوتری	۷	٪۷۰	۴	٪۴۰	۲	٪۴۰	۱۳	٪۵۲
تقی	۹	٪۹۰	۰	۰	۴	٪۸۰	۱۳	٪۵۲
میانگین	۹/۴	٪۹۴	۶/۲	٪۶۲	۳/۹۳	٪۷۸/۶	۱۹/۴۷	٪۷۷/۸۸

۵. ۱. ۱. بخش اول پیش‌آزمون

در بخش نخست، پرسش‌های پیش‌آزمون از زبان آموزان خواسته شد از میان گزینه‌های داده‌شده، فعل هم‌معنای آن را پیدا کنند. ۱۰ نفر از زبان آموزان، یعنی ۶۶/۶۶٪ آن‌ها، به

تمام پرسش ها پاسخ درست دادند. مابقی زبان آموزان نیز مابین ۷ تا ۹ پاسخ درست داشتند. زبان آموزان در این بخش به شبکه های فعلی تصور کردن (۲ مورد)، فهمیدن (۲ مورد)، تدارک دیدن (۲ مورد)، شرح دادن (۳ مورد) و رشد کردن (۱ مورد) پاسخ اشتباه دادند. بخش نخست، به دلیل انتخاب یک گزینه صحیح از چهار گزینه، ب اشتباه های کمتری صورت گرفت.

۵. ۱. ۲. بخش دوم پیش آزمون

در بخش دوم پرسش های پیش آزمون از زبان آموزان خواسته شد پاسخ متفاوت با معنای فعل مورد پرسش را از بین چهار گزینه ارائه شده پیدا کنند. فقط ۲ نفر از آزمونوران در این بخش نمره کامل گرفتند؛ یعنی $\frac{13}{33}$ ٪ از آزمونوران به هر ۱۰ پرسش پاسخ درست دادند. آزمون دهندگان به شبکه های رویدن، تفاوت داشتن و ذخیره کردن (هر یک ۶ مورد)، نفرت داشتن و دریافتن (هر یک ۷ مورد)، تمیز کردن، رویدن، توصیف کردن و فرار کردن (هر یک ۴ مورد) و ارتباط داشتن (۵ مورد) پاسخ اشتباه دادند.

۵. ۱. ۳. بخش سوم پیش آزمون

در بخش سوم پرسش های پیش آزمون از زبان آموزان خواسته شد ادامه شبکه را از بین چهار گزینه داده شده پیدا کنند. ۶ نفر، یعنی ۴۰٪ از آزمونوران به هر ۵ پرسش این قسمت پاسخ صحیح دادند. آزمون دهندگان به شبکه های فرض کردن (۳ مورد)، رشد کردن (۴ مورد) و فکر کردن، ارزش داشتن و ساختن (هر کدام ۱ مورد) پاسخ اشتباه دادند.

جدول ۳: آمار توصیفی پیش آزمون

عنوان	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین
آمار توصیفی بخش اول پیش آزمون	۱۵	۹/۴۰	۰/۹۸۶	۰/۲۵۴
آمار توصیفی بخش دوم پیش آزمون	۱۵	۶/۱۳	۳/۵۴۳	۰/۹۱۵
آمار توصیفی بخش سوم پیش آزمون	۱۵	۳/۹۳	۱/۱۶۳	۰/۳۰۰
نتیجه کلی پیش آزمون	۱۵	۱۹/۴۷	۴/۶۸۵	۱/۲۰۳

۵. ۲. طراحی درس ها

متن های خواندن برای این گروه با توجه به معیارهای آزمایش آشکار طراحی شد و بر پایه

اصول ویلیس و ویلیس (۲۰۰۷) از رنگی کردن، توپر کردن و زیرخطدار کردن فعل‌ها استفاده گردید تا توجه زبان‌آموزان جلب شود. در هر درس، همسو با فرضیه درونداد قابل فهم کرشن (۱۹۸۵)، 7 ± 2 فعل انتخاب و هم‌معنی‌های آن‌ها در بالنی در گوشه صفحه نمایش داده شده‌است. مدرس در آغاز کار هدف از تدریس، فعل‌های هم‌معنی و شبکه‌سازی را به‌طور کامل برای زبان‌آموزان شرح داد و پس از انجام پیش‌تکلیف‌ها، متن درس خوانده شد. برای هر فعل ۳ تا ۵ دقیقه زمان در نظر گرفته شد و در مورد هم‌معنی‌های آن فعل در کلاس بین زبان‌آموزان و مدرس تبادل نظر صورت گرفت. فعل‌های هم‌معنی از واژه‌نامه دهخدا و معین استخراج شده بودند و زبان‌آموزان نیز گاهی به افعالی اشاره می‌کردند که در بافت‌های مشخصی با فعل مورد نظر هم‌معنی بودند. زبان‌آموزان از این روش استقبال بسیاری کردند و پیشنهاد می‌دادند برای زبان‌آموزان خارجی چنین واژه‌نامه‌ای تهیه شود و به‌طور اختصاصی افعال به شکل شبکه‌ای آموزش داده شوند. از آنجا که شبکه‌سازی راهبرد بسیار خوبی برای به‌خاطر سپردن هر چه بهتر افعال هم‌معنی است. به‌طور کلی، در طراحی درس‌ها، سعی پژوهشگران بر این بود که دانش واژگانی پیشین زبان‌آموزان را فعال کنند و با ارایه شبکه‌های فعلی، ذخیره واژگانی آنان را تقویت نماید.

۵.۳. تجزیه و تحلیل نمرات پس‌آزمون

- **پرسش‌های استنتاجی:** در این بخش، با استفاده از مطالب درس و با هدف تشخیص فعل‌های هم‌معنی توسط زبان‌آموزان، ۵ پرسش برای هر درس طراحی گردید و از زبان‌آموزان خواسته شد در مقابل هر پرسش، گزینه درست یا نادرست را علامت بزنند. در برخی از پرسش‌ها از افعال هم‌معنی با افعال درس استفاده شد، ولی طرح پرسش به گونه‌ای بود که مطلب ارائه‌شده در درس را نقض می‌کرد. زبان‌آموزان در این بخش باید به ذهن خود رجوع کرده، با استفاده از قوه استنتاج، پاسخ درست یا نادرست را انتخاب می‌نمودند. شبکه‌های فعلی که در درس فوتبالی ارائه شده مشتمل بر دید آوردن، غلبه کردن، تصرف کردن، باعث شدن و رودررو شدن هستند. زبان‌آموزان در این بخش به شبکه‌های فعلی پدید آوردن (۸ مورد)، غلبه کردن (۲ مورد)، تصرف کردن (۰ مورد)، باعث شدن (۳ مورد) و رودررو شدن (۳ مورد) پاسخ اشتباه دادند.

- شبکه های فعلی درس رژیم غذایی عبارت اند از پایین آوردن، مصرف کردن، استفاده کردن، تدارک دیدن و وابسته بودن. زبان آموزان در این بخش به شبکه های فعلی پایین آوردن (۲ مورد)، مصرف کردن (۴ مورد)، استفاده کردن (۴ مورد)، تدارک دیدن (۲ مورد) و وابسته بودن (۰ مورد) پاسخ اشتباه دادند.
- شبکه های فعلی درس ربایندگان داده های اینترنتی^۱، دربرگیرنده زیان رساندن، آسیب زدن، محسوب شدن، به حساب آمدن و تعمیر کردن هستند. زبان آموزان در این بخش به شبکه های فعلی زیان رساندن (۲ مورد)، آسیب زدن (۱ مورد)، محسوب شدن (۲ مورد)، به حساب آمدن (۰ مورد) و تعمیر کردن (۰ مورد) پاسخ اشتباه دادند.
- **پرسش های جایگزینی:** در این بخش ابتدا شش فعلی که در درس ارائه شده بود، به عنوان گزینه ارائه شده و پس از طراحی ۵ پرسش، با حذف فعل، از زبان آموزان خواسته شد، فعل درست را جایگزین کنند. باید اشاره نمود در طراحی پرسش های پس آزمون، فعل های لازم، متعدی و افعال اسنادی به کار گرفته شده اند و مدرس به طور ضمنی به محورهای جانشینی افعال و لزوم در نظر داشتن آنها توسط زبان آموزان تأکید داشته است. شبکه های فعلی ارائه شده در درس فوتبال مشتمل بر پدید آوردن، روبه رو شدن، معروف بودن، محسوب شدن و تصرف کردن هستند. فعل «آفریده است» نیز به عنوان گزینه اضافی و انحرافی داده شد. زبان آموزان در این بخش به شبکه های فعلی پدید آوردن (۴ مورد)، روبه رو شدن (۳ مورد)، معروف بودن (۶ مورد)، محسوب شدن (۳ مورد) و تصرف کردن (۷ مورد) پاسخ اشتباه دادند.
- شبکه های فعلی ارائه شده در درس رژیم غذایی مشتمل بر وابسته بودن، آماده شدن، استفاده کردن، مصرف کردن و سفارش کردن بودند. فعل «ضرورت داشتن» به عنوان گزینه اضافی و انحرافی داده شد. زبان آموزان در این بخش به شبکه های فعلی وابسته بودن (۰ مورد)، آماده شدن (۰ مورد)، استفاده کردن (۲ مورد)، مصرف کردن (۵ مورد) و سفارش کردن (۱ مورد) پاسخ اشتباه دادند.
- شبکه های فعلی درس ربایندگان داده های اینترنتی شامل فکر کردن، به شمار آمدن،

^۱ در این جا، به جای واژه «hacker» از معادل فارسی «ربایندگان داده های اینترنتی»، بهره گرفته شده است.

کشف کردن، تعمیر کردن و آسیب زدن بودند. فعل کنترل کردن بودند که به عنوان گزینه اضافی و انحرافی داده شد. زبان آموزان در این بخش به شبکه های فعلی فکر کردن (۰ مورد)، به شمار آمدن (۰ مورد)، کشف کردن (۲ مورد)، تعمیر کردن (۰ مورد) و آسیب زدن (۱ مورد) پاسخ اشتباه دادند.

جدول ۴: نمره های پس آزمون زبان آموزان

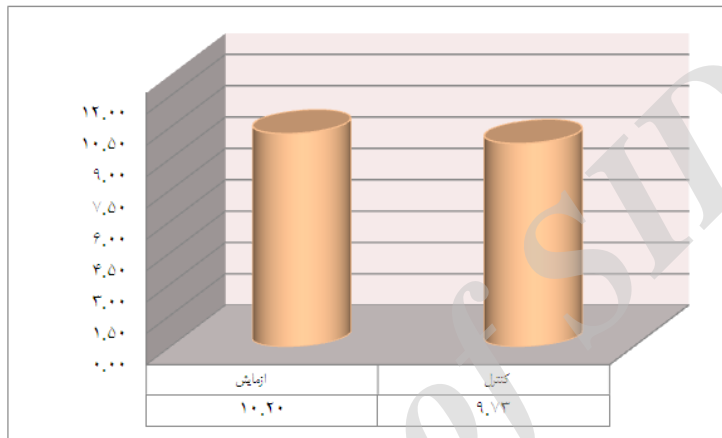
نام	پرسش های استنتاجی	پرسش های جایگزینی	مجموع
آمنه	۱۵	۱۵	۳۰
امانی	۱۲	۱۰	۲۲
لامیه	۱۲	۱۲	۲۴
دیمه	۱۳	۱۱	۲۴
هدیل	۱۵	۱۱	۲۶
مین چین	۱۴	۱۴	۲۸
پوتری	۱۰	۹	۱۹
ریحان	۱۰	۱۱	۲۱
هدا	۱۳	۱۵	۲۸
فاتن	۱۴	۱۵	۲۹
تقی	۱۴	۱۵	۲۹
نور	۱۳	۱۵	۲۸
سمانه	۱۴	۱۴	۲۸
النورا	۱۰	۱۰	۲۰
خرامان	۱۴	۱۵	۲۹
میانگین	۱۲/۸۶	۱۲/۸	۲۵/۶

۵. ۴. مقایسه عملکرد زبان آموزان در پاسخ گویی به پرسش های استنتاجی و جایگزینی

در این بخش، ابتدا میانگین نمره ها در دو بخش پرسش های استنتاجی و پرسش های جایگزینی محاسبه شد و سپس با استفاده از آزمون تی مستقل، معناداری تفاوت میان نمرات دو بخش مورد بررسی قرار گرفت. میانگین آزمون استنتاجی (میانگین = $10/20$)، انحراف استاندارد = $3/36$ کمی بهتر از آزمون جایگزین (میانگین = $9/73$)، انحراف استاندارد = $2/98$ بود. جدول زیر این نتیجه را به خوبی نشان می دهد.

جدول ۵: آزمون های استنتاجی و جایگزینی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین
استنتاجی	۱۵	۱۰/۲۰	۳/۳۶۴	۰/۸۶۸
جایگزینی	۱۵	۹/۷۳	۲/۹۸۷	۰/۷۷۱



شکل ۱: نمودار نمرات آزمون های گروه کنترل و آزمایش

یافته های آزمون تی مستقل (تی (۱۴) = ۰/۷۳، $P < ۰/۰۵$ ، شاخص اندازه اثر $R = ۰/۱۹$) اختلاف معناداری را بین میانگین آزمون های استنتاجی و جایگزینی نشان نمی دهد. بنابراین، می توان چنین نتیجه گرفت فرضیه پژوهشگران مبنی بر موفقیت بیشتر زبان آموزان در پاسخ گویی به پرسش های جایگزینی رد شده و در آموزش شبکه ای فعل ها به روش مستقیم، اختلاف معناداری بین نمرات زبان آموزان در بخش پرسش های استنتاجی و پرسش های جایگزینی وجود ندارد. به بیان دیگر، پیشرفت زبان آموزان در روش آموزش آشکار، در یادگیری جایگزین ها و درک بخش های استنتاجی تقریباً به یک میزان بوده است.

جدول ۶: آزمون تی وابسته آزمون های استنتاجی و جایگزینی

احتمال	درجه آزادی	t	اختلافات				
			فاصله اطمینان (۹۵٪)		خطای معیار	انحراف استاندارد	میانگین
			پایین	پایین			
۰,۴۷۷	۱۴	۰,۷۳۰	۱,۸۷۳	-۰,۹۰۴	۰,۶۳۹	۲,۴۷۵	۰,۴۶۷

۶. یافته‌های پژوهش

در این پژوهش سؤالی مطرح شد که برای پاسخ‌گویی به آن، ابتدا می‌بایست جامعه آماری مناسب فراهم و سپس دروس مورد نظر تدریس می‌شد و در نهایت، با بررسی نمرات پس‌آزمون، پاسخ این سؤالات داده می‌شد. از آن جا که در این پژوهش دانش قبلی زبان‌آموزان اهمیت ویژه‌ای داشت لازم بود نسبت به همگون‌سازی گروه اقدام شود. بنابراین، ابتدا پرسش‌های پیش‌آزمون در سه بخش طراحی و پیش‌آزمون با شرکت ۲۰ زبان‌آموز اجرا گردید. پیش‌آزمون مشتمل بر ۲۵ پرسش در سه بخش بود و از هر یک از گروه‌های شرکت‌کننده در آزمون، ۱۵ نفر که نمرات بالاتر از ۱۳ اخذ کرده بودند، انتخاب شدند؛ یعنی زبان‌آموزانی برای گروه کنترل و آزمایش انتخاب شدند که حداقل به نیمی از پرسشها پاسخ درست داده بودند.

نمره‌های زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت و هر یک از بخش‌های پیش‌آزمون ابتدا به‌شکل جداگانه و سپس به‌صورت کلی مورد بررسی آماری قرار گرفتند. بر این مبنا، هرچه مهارت زبان‌آموزان در تشخیص واژه بیشتر باشد، هنگام پردازش معانی و نیز بازسازی پایه متن تفاسیر غنی‌تر و مشارکت شناختی کارآمدتری خواهند داشت. زبان‌آموزان مستقل که بیشتر بر مبنای دیدگاه‌های خود و به صورت خود‌انگیزه اقدام به یادگیری می‌کنند، درس‌های استنتاجی را بهتر فرامی‌گیرند و تمایل به اندیشیدن تحلیل‌گرانه و فعالیت‌های منطقی دارند. در حالی که زبان‌آموزانی که وابسته به زمینه در پردازش و استخراج اطلاعات به منبع‌های خارجی توجه دارند و متأثر از فضا و میدان یادگیری پیرامون خود هستند، در درس‌هایی قیاسی موفق‌ترند. از آن‌جا که زبان‌آموزان ضعیف‌تر در استنتاج واژگانی موفقیت کمتری دارند، بهتر است هم‌سطحی زبان‌آموزان در آزمون‌ها مورد توجه قرار گیرد. به همین منظور، در بخش پیش‌آزمون پژوهش، افرادی که نمره پیش‌آزمونشان از حد نصاب پایین‌تر بود، حذف شدند.

با استفاده از نرم‌افزار اسپاس، میانگین نمرات و انحراف معیار تعیین شد و پژوهشگران با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده بررسی گروه را همگن تشخیص دادند. پس از انجام پیش‌آزمون و اطمینان پژوهشگران از همگونی تقریبی گروه، برنامه تدریس آغاز شد. پژوهشگران افعال شبکه‌ای هم‌معنی را در حاشیه درس ارائه کرده بودند و برای هر

شبکه به زبان آموزان توضیحاتی می دادند و محورهای هم نشینی در افعال لازم و متعدی و نحوه جایگزینی افعال اسنادی را نیز تلویحاً روشن می ساختند. پس از پایان یافتن هر درس، پس آزمونی گرفته شد که نمره های آن پاسخگوی پرسش پژوهش بود. پس آزمون هر درس شامل ۱۰ پرسش بود که ۵ پرسش از نوع استنتاجی و ۵ پرسش از نوع جایگزینی طرح شده بودند. در بخش جایگزینی افعال، یک گزینه نیز به عنوان گزینه انحرافی ارائه شده بود.

داده های پس آزمون گروه با این هدف مورد بررسی قرار گرفت که مشخص شود میزان پاسخ گویی زبان آموزان گروه آزمایش به پرسش های استنتاجی چه تفاوتی با پاسخ گویی آن ها به پرسش های جایگزینی دارد. میانگین آزمون استنتاجی (میانگین = $10/20$) اندکی بهتر از میانگین آزمون جایگزینی (میانگین = $9/73$)، انحراف استاندارد = $2/98$) بود، اما نتایج آزمون تی مستقل (تی = 14) = $0/73$ ، $P < 0/05$ ، شاخص اندازه اثر $R = 0/19$) اختلاف معناداری را بین میانگین آزمون های استنتاجی و جایگزینی نشان نمی داد.

۷. نتیجه گیری

هدف پژوهشگران از انتخاب موضوع شبکه های معنایی افعال و انجام این پژوهش، بررسی تقابلی پاسخ گویی زبان آموزان به پرسش های استنتاجی و جایگزینی بود. پژوهشگران قصد داشتند با به کارگیری روش آموزش آشکار، شبکه افعال هم معنی را به زبان آموزان بیاموزند و سپس با استفاده از ابزارهای آماری، میزان تأثیر این نوع آموزش بر بهبود پاسخ گویی زبان آموزان به پرسش های استنتاجی را بسنجند. پژوهشگران با طرح دروسی حدود ۲۷ شبکه ی معنایی از افعال پربسامد را به گروه آزمایش آموزش داده و با برگزاری پس آزمون و سنجیدن گروه با استفاده از ابزار آماری به این نتیجه دست یافتند که آموزش مستقیم شبکه های معنایی فعلی تأثیر مثبتی بر یادگیری آن ها و کاربردشان در موقعیت های مناسب دارد. بنابراین، می توان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، آموزش شبکه های معنایی فعلی را نیز در نظر داشت. چرا که یادگیری این مقوله سبب می شود زبان آموزان سطح پیشرفته در موقعیت های حساس، نظیر رایه گزارش یا دادن کنفرانس، تسلط بیشتری بر ارتباط کلامی داشته باشند. همچنین با فراموش کردن یک فعل رشته کلام را از دست

دهند و با جایگزین کردن فعلی که با فعل اصلی هم معنی است یا به کارگیری محورهای هم‌نشینی صحیح آن فعل، به ارایه مطلب ادامه دهند.

پژوهشگران این مسئله را بررسی کردند که آیا زبان‌آموزان گروه آزمایش در بخش پرسش‌های استنتاجی بهتر عمل کرده‌اند یا به پرسش‌های جایگزینی پاسخ بهتری داده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد که در این دو بخش، عملکرد گروه آزمایش تقریباً یکسان بود؛ یعنی با آموزش مستقیم شبکه‌های فعلی، زبان‌آموزان در دو زمینه استنتاج و جایگزین کردن فعل‌ها رشد چشمگیری داشتند. بنابراین، با آموزش شبکه‌های فعلی و گنجاندن این مقوله در کتاب‌های آموزش زبان فارسی در سطح پیشرفته می‌توان به پیشرفت زبان‌آموزان کمک کرد. تمامی زبان‌آموزان مایل بودند شبکه‌های معنایی فعلی تدریس شده را برای بررسی آینده در اختیار داشته باشند و حتی از پژوهشگران درخواست می‌کردند واژه‌نامه‌ای با این محتوا به آن‌ها معرفی نمایند. زبان‌آموزان گروه آزمایش با پایان یافتن کلاس‌های آموزشی بیان می‌کردند که این کلاس‌ها به آن‌ها کمک کرده تا زبان فارسی خود را بهبود بخشند. بنابراین، تألیف فرهنگ شبکه‌های فعلی زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان مورد پیشنهاد پژوهشگران است.

منابع

تاج‌الدین، ضیا (۱۳۸۲). *خواندن سطح متوسط / سطح پیشرفته*. تهران: انتشارات کانون زبان ایران.
رقیب‌دوست، شهلا و رویا جمشیدی (۱۳۹۱). «تأثیر آموزش شبکه‌های واژگانی بر درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، دوره ۱، شماره ۲ (پیاپی ۲). صص ۱۶۱-۱۳۵.

صفوی، کورش (۱۳۸۷). *درآمدی بر معنی‌شناسی*. تهران: انتشارات سوره مهر.

کروز د. ا. (۱۳۸۴). *معنی‌شناسی*. ترجمه کورش صفوی. تهران: انتشارات سعادت.

Anderson, N. J. (2006). *Active Skills for Reading* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.

Bardovi-Harlig, K. (2000). The Study of Time Talk in Second Language Acquisition. *Journal of Language Learning Research Club*, Michigan: Michigan University Press.

Chern, C. (1993). Chinese Students' Word-solving Strategies in Reading in English. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady, (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 67-82). Norwood, NJ: Ablex.

- Collins, A. M. & Quillian, M. R. (1969). Retrieval Time from Semantic Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.
- Collins, A. M. & Quillian, M. R. (1970). Does Category Size Affect Categorization Time?. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 432-438.
- Collins, A. M. & Quillian, M. R. (1972). How to Make a Language User. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory* (pp. 309-351). New York: Academic Press.
- Cruse, D A. (2005). *Lexical Semantics*. Translated by Safavi, K. Tehran: Sa'ad Publications [In Persian].
- Field, J. (2003). *Psycholinguistics: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of Inferred and Given Word Meanings: Experiments in Incidental Vocabulary Learning. In P. J. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 113-25), London: Macmillan.
- Kinght, S. (1994). Dictionary: The Tool of Last Resort in Foreign Language Reading? A new Perspective. *Modern Language Journal*, 78, 285-99.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Construct of Task-induced Involvement. *Journal of Applied Linguistics*, 22 (1), 1-26.
- Littlemore, J. (2001). An Empirical Study of the Relationship between Cognitive Style and the Use of Communication Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 22 (2), 241-256.
- Lupescu, S. & Day, R. R. (1993). Reading, Dictionaries and Vocabulary Learning. *Language Learning*, 43, 263-87.
- Pulido, D. (2007). The Effects of Topic Familiarity and Passage Sight Vocabulary on L2 Lexical Inferencing and Retention through Reading. *Applied Linguistics*, 28 (1), 66-86.
- Paribakht, T. & Wesche, M. (1999). Reading and "Incidental" L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.
- Raghibdoost, S. & Jamshidi, R. (2012). The Effects of Teaching Lexical Networks on the Reading Comprehension of Foreign Persian Language Learners. *Journal of Persian Language Teaching to Foreign Learners*, 1 (2), 135-161 [In Persian].
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Safavi, K (2008). *An Introduction to Semantics*. Tehran: Soureh Mehr [In Persian].
- Schur, E. (2007). Insights into the Structure of L1 and L2 Vocabulary Networks: Intimations of Small Worlds. In H. Daller, J. Milton & J. Treffers-Daller

- (Eds.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge* (pp. 182-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajaddin, Z. (2003). *Intermediate/advanced Reading*. Tehran: Iran Language Institute Publications [In Persian].
- Trier, J. (1931). *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*. Germany: Heidelberg
- Ullmann, S. (1957). *The Principles of Semantics* (2nd ed). Oxford: Blackwell/Jackson & Son.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Archive of SID