

## بررسی تاثیر مداخله پویا بر توانش زبان‌آموزان در تعبیر آرایه‌های معنوی متون ادبی: مطالعه موردی آثار ادگار آلن پو

اسماعیل زارع بهتاش\*

دانشیار ادبیات انگلیسی، دانشکده مدیریت و علوم انسانی، دانشگاه دریاوردی و علوم دریایی چابهار،  
چابهار، ایران

سجاد فرخی پور\*\*

دکتری آموزش زبان انگلیسی و مدرس مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی،  
قم، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۲۴، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۵/۲۳، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۸)

### چکیده

در رویکردهای نوین به آموزش زبان دوم، رسیدن به توانش کامل ارتباطی، یک هدف اصلی است. در این میان صنایع ادبی در متون نظم و نثر، به دلیل اهمیت سمانتیک و ریشه‌دار بودن در فرهنگ و هنر زبان دوم، سهم عمده‌ای در رسیدن به این توانش ارتباطی دارند. شواهد نشان داده‌است که فراگیران زبان دوم در تعبیر آرایه‌های معنوی این متون، همیشه مشکلات فراوانی داشته‌اند. از آنجایی که نظریه‌های ناظر بر صنایع ادبی، علیرغم الهام‌بخش بودن، فاقد رویکردهای آموزشی کاربردی برای برونرفت از این مشکلات است، تحقیق حاضر، در تلاشی نوآورانه، از الگوی تداخلی ارزشیابی پویا که ریشه در نظریات روانشناختی و زبان‌شناسی کاربردی فراوانی دارد، برای ارتقای توانایی زبان‌آموزان در تعبیر آرایه‌های معنوی بهره برده‌است. برای این منظور در یک طرح تحقیقاتی آزمایشی پیش‌آزمون-مداخله-پس‌آزمون، از الگوی تداخلی الجفره و لتلف<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) بر روی ۱۰ دانشجوی رشته زبان و ادبیات انگلیسی استفاده شد. نتایج آزمون تی جفتی حاصل از این مداخله، که بر روی آثار نظم و نثر ادگار آلن پو<sup>۲</sup> انجام شد، نشان داد که مداخله پویا به صورت معناداری باعث افزایش توانش شرکت‌کنندگان در تعبیر آرایه‌های معنوی متون ادبی شده‌است. این یافته‌ها برای معلمان زبان و ادبیات انگلیسی، محققان زبان‌شناسی کاربردی و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی در گستره یادگیری زبان دوم کاربرد دارد.

واژه‌های کلیدی: آرایه‌های ادبی، ادبیات انگلیسی، ادگار آلن پو، ارزشیابی پویا.

\* E-mail: [behtash@cmu.ac.ir](mailto:behtash@cmu.ac.ir): نویسنده مسئول

\*\* E-mail: [eltcmu@gmail.com](mailto:eltcmu@gmail.com)

1- Aljaafreh, A & Lantolf, J.P

2- Poe, E.A

۱- مقدمه

در رسیدن به توانش کامل ارتباطی<sup>۱</sup> در زبان دوم، توجه به همه ابعاد و ویژگی‌های زبانی ضروری است. یکی از ویژگی‌های زبان، زیبایی‌ها و پیچیدگی‌های ادبی است. در این میان آرایه‌های ادبی<sup>۲</sup>، به دلیل ویژگی‌های سبک‌شناختی و زیباشناختی، از اهمیت بالایی برخوردارند. آرایه‌های ادبی همان کلمات و اصطلاحات معمولی زبانند که به منظور ایجاد یک تاثیر معنایی قدرتمندتر، خارج از تعبیر و تفسیر لفظی خود استفاده می‌شوند ولی با این معنای اولیه (تعبیر و تفسیر لفظی) نوعی رابطه خاص برقرار می‌کنند (گیورا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). بر این اساس، آرایه‌های ادبی به دو نوع تقسیم می‌شوند که عبارتند از آرایه‌های لفظی مانند جناس و سجع که تنها بر پایه ویژگی‌های آوایی و زیباشناختی کلمات استوار است و آرایه‌های معنوی مانند استعاره که بر پایه ارتباطات معنایی و مفهومی مانند تناقض، طباق، قلب، تلمیح و تضمین استوار است. نظر به اهمیت آرایه‌های معنوی در درک مطلب متون ادبی و توانش ارتباطی، در این مقاله، تنها به بررسی آرایه‌های ادبی معنوی به‌وفور بهره برده‌است. برای مثال او در اثر خود با نام کلاغ<sup>۴</sup> از جان‌بخشی<sup>۵</sup>، تشبیه<sup>۶</sup>، استعاره<sup>۷</sup> و کنایه<sup>۸</sup> بهره برده‌است که مثال‌های آن در جدول ۱ آمده‌است.

نتایج تحقیقات فراوانی در ادبیات انگلیسی نشان داده‌است که درک و فهم آرایه‌های ادبی، تاثیرات فراوانی بر توانش زبانی فراگیران و توانایی درک مطلب آنان دارد (نیپولد و تیلور<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲؛ کوالز و دیگران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۲؛ لووراتو و دیگران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴). در نگاه نو به ادبیات، آرایه‌های ادبی را صرفاً یک ابزار ادیبانه و یا یک الگوی بلاغی زیبایی‌شناختی نمی‌دانند، بلکه ابعاد

1- Communicative Competence

2- Figures of Speech

3- Giora, R

4- The Raven

5- Personification

6- Simile

7- Metaphor

8- Allusion

9- Nippold, M. A & Taylor, C. L

10- Qualls, C. D & Others

11- Levorato, M & Others

اساسی زبان و تفکر عنوان می‌کنند (گیبس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ گیبس و کولستون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). در همین زمینه، برخی از نظریه‌پردازان سرشناس در این زمینه، مانند لکاف<sup>۳</sup> (۱۹۸۷)، برخی از آرایه‌های معنوی ادبی مانند استعاره را در بافتی پیچیده‌تر بررسی می‌کنند و استعاره را متغیری حیاتی در توسعه شناختی انسان می‌دانند. همچنین لکاف و جانسون<sup>۴</sup> (۱۹۸۰) بر این باورند که آرایه‌های ادبی مانند استعاره، اصطلاح، ضرب‌المثل، کنایه و دیگر آرایه‌های معنوی، همگام با رشد شناختی انسان شکل می‌گیرند و بر اساس همین توسعه ذهنی - شناختی، کاربرد پیچیده‌تری از آن‌ها را در گفتار و نوشتار استخدام و یا کشف و درک کند. به همین دلیل است که هیچ یک از نظریات بالادستی آموزش و یادگیری، این اهمیت را نادیده نگرفته‌اند.

جدول شماره ۱: نمونه‌هایی از استفاده آلن پو از آرایه‌های معنوی در "کلاغ"

آرایه معنوی	مثال	توضیح
کنایه (Allusion)	Perched upon a bust of Pallas	در اینجا "Pallas" کنایه از الهه خرد و حکمت یونان است
استعاره (Metaphor)	fiery eyes now burned into my bosom's core	در اینجا چشم‌ها به زیانه‌های آتش جهنم تشبیه شده‌اند که راوی داستان را از عواقب اخروی خودکشی می‌ترساند
تشبیه (Simile)	"Tis, some visitor," I muttered, "tapping at my chamber door"	در اینجا ضربه زدن‌های آهسته کلاغ، به ضربه زدن‌های انسان هنگام کوبیدن درب تشبیه شده است
جان بخشی (Personification)	And the silken sad uncertain rustling of each purple curtain	در اینجا صفت "مشکوک و متزلزل" که مخصوص انسان است به پرده نسبت داده شده است.

1- Gibbs, RW

2- Gibbs, RW & Colston, H.L

3- Lakoff, G

4- Lakoff, G & Johnson, M

این در شرایطی است که کاربرد آرایه‌های ادبی در بافت‌های گوناگون باعث شده‌است که زبان‌آموزان با چالش‌های فراوانی در فهم و درک و بکارگیری این آرایه‌ها روبرو باشند. یکی از این چالش‌های اصلی، تمایز بین معنای لفظی (حقیقی) و معنای ادبی مجازی<sup>۱</sup> است زیرا در برخی موارد هیچ معیاری برای تفکیک وجود ندارد (هونک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). هونک (ص ۴۸) سه دلیل عمده را برای این چالش بیان می‌کند؛ الف) مبانی نظری تعبیر "تحت‌اللفظی" متفاوت است و هنوز هیچ اجماعی وجود ندارد که آیا این تحت‌اللفظی بودن یک پدیده مرتبط با ذهن یا مرتبط با زبان و یا پدیده‌ای مرتبط با کاربرد زبانی است. ب) "معنای تحت‌اللفظی"<sup>۳</sup> خود تعابیر مختلفی دارد و در بافت‌های گوناگون تعابیر متفاوتی از آن ارائه می‌شود و ج) عوامل گوناگونی وجود دارند که بر چگونگی تمایز انسان بین معنای حقیقی تحت‌اللفظی و معنای مجازی تاثیر می‌گذارند که از آن جمله می‌توان به منظور گوینده، دانش مشترک بین گوینده و مخاطب، بافت کلام و نوع کلام اشاره کرد.

این در حالی است که به‌رغم پیچیدگی‌های معنانشناختی آرایه‌ها و اهمیت آن‌ها در درک مطلب و انتقال پیام، در دوره‌های آموزش زبان به این جنبه توجه نمی‌شود و بیشتر تلاش‌های آموزش، معطوف به تقویت توانش دستوری است، اما برای رسیدن به توانش کامل ارتباطی، که هدف اصلی همه رویکردهای نوین به آموزش زبان خارجی و یا زبان دوم است، بدون این مهم میسر نیست (پالمر و بروک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). در اینجا منظور از توانش کامل ارتباطی، رسیدن به یک گوینده آرمانی و کامل نیست بلکه منظور توانایی گوینده در برقراری ارتباط موفق است که تنها با تکیه بر همه زیر-مولفه‌های زبانی میسر است. در جدیدترین مدل ارائه شده از توانش ارتباطی، لیتل‌وود<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) بر این ادعا است که یادگیرندگان زبان دوم یا زبان خارجی، برای برقراری ارتباط موفق، نه تنها نیازمند رسیدن به توانش زبانشناختی اند بلکه در توانش کلامی<sup>۶</sup>، توانش پراگماتیک، توانش زبانشناختی-اجتماعی<sup>۷</sup> و توانش فرهنگی-اجتماعی<sup>۸</sup> نیز باید

1- Figurative Meaning

2- Honeck, R. P

3- Literal Meaning

4- Palmer, B. C & Brooks, M. A.

5- Littlewood, W.

6- Discourse Competence

7- Socio-linguistic Competence

8- Socio-Cultural Competence

به مهارت دست‌یابند. در همین راستا پیشتر لیتلمور و لو<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) تصویری مشابه از این توانش ارتباطی را با عنوان "توانش گوینده بومی"<sup>۲</sup> ارائه کرده بودند که در آن، آشنایی با مجموعه آرایه‌های ادبی زبان دوم به‌عنوان یکی از مهمترین زیرشاخه‌های توانش زبانی مطرح شده بود. اهمیت آرایه‌های ادبی در رساندن یادگیرنده زبان به توانش کامل زبانی در تحقیقات بعدی لیتلمور و دیگران<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) نیز به‌اثبات رسید. بر اساس گیس (۱۹۹۴) برای تسلط بر این وجه از زبان، فراگیران باید به سطح متفاوت از تعبیر آرایه دست‌یابند؛ سطح یک (شناخت) فرایندی است که توسط آن مخاطب آرایه تشخیص می‌دهد که این کلمه یا مجموع کلمات، دربردارنده یک معنای مجازی، فرای معنای حقیقی است. سطح دوم (پردازش) فرایندی سریع و اغلب ناخودآگاه است که منجر به‌درک معنای مجازی آرایه به‌صورت آنی می‌شود و سطح سوم (تعبیر) فرایندی تفکری و آگاهانه است که اغلب به‌صورت کند انجام می‌گیرد و منجر به‌درک عمیق معنای مجازی می‌شود.

بایسته‌است که فراگیران زبان در مواجهه با صنایع ادبی و برای رسیدن به‌معنای مجازی آرایه‌ها، توانش لازم را در این سه سطح حاصل کنند. این در حالی است که نتایج تحقیقات زیادی در این زمینه (پالمر و بروک، ۲۰۰۴؛ پالمر و دیگران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ جعفری و میرزاییان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴) نشان داده‌است که فراگیران زبان دوم در اغلب مواقع، به‌دلیل نقص در دانش ادراکی خود از زبان دوم، در صورت مواجهه با آرایه‌های ادبی، به‌سمت معنای لفظی و حقیقی آن‌ها می‌روند و در فهم پیام کلام ناکام می‌مانند.

نظر به‌اهمیت این موضوع و مشکلات آموزشی مرتبط با آن، مقاله حاضر تلاشی است تا با بکارگیری یکی از رویکردهای نظری و کاربردی در گستره زبان، که ریشه در نظریات شناختی، زبانشناختی و روانشناختی گوناگونی دارد، روشی نوآورانه و کاربردی برای ارتقاء توانش زبان‌آموزان در تعبیر آرایه‌های معنوی ادبی ارائه کند.

1- Littlemore, J., & Low, G.

2- Native Speaker's Competence

3- Littlemore, J., & others

4- Palmer, B. C & others

5- Jafari, M & Mirzaeean, V.

## ۲- مبانی نظری تحقیق

نگاهی به پیشینه ادبی تحقیق نشان می‌دهد که راه حل برون‌رفت از مشکلات بالا را باید در زبانشناسی کاربردی و خارج از حیطه ادبیات جستجو کرد. حول محور آرایه‌های ادبی و درک و تعبیر آن‌ها سه نظریه عمده در ادبیات وجود دارند که در زیر به کوتاهی به آن‌ها اشاره شده است:

(۱) فرضیه آرایه لغوی<sup>۱</sup>: بر اساس این فرضیه، آرایه‌های ادبی همانند لغات پردازش می‌شوند. به عبارت دیگر، یک آرایه ادبی (اصطلاح<sup>۲</sup>، برای مثال) به عنوان یک کلمه واحد دیده می‌شود و نه دسته‌ای از کلمات، بنابراین برای فهم آن نیازی به کشف رمز تک تک لغات نیست زیرا فرایند فهم، به محض دیدن یا شنیدن اولین کلمه از اصطلاح مورد نظر، در ذهن انسان شروع می‌شود (تابوسی و دیگران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

(۲) فرضیه تجزیه آرایه: بر اساس این فرضیه، آرایه‌ها بر اساس ارتباط بخش‌های تمایز پذیر خود با سمانتیک حاکم بر آرایه، به دو دسته تجزیه‌پذیر و تجزیه‌ناپذیر تقسیم می‌شوند. آرایه‌هایی تجزیه‌پذیر آن‌هایی هستند که در آن‌ها همبستگی مستقیمی بین سمانتیک جمله و معنای مجازی وجود دارد و فهم پذیرترند، برای مثال در اصطلاح انگلیسی "Pop the Question" این همبستگی مشهود است. اما اصطلاح "Kick the Bucket" تجزیه‌ناپذیر و کمتر قابل فهم است. بر اساس این دیدگاه، فراگیران زبان دوم، در فهم اصطلاحات تجزیه‌ناپذیر، دشواری‌های بیشتری دارند (همان، ص ۴۳۱).

(۳) فرضیه پیکربندی<sup>۴</sup>: بر اساس این نظریه، هم اصطلاحات تجزیه‌پذیر و هم تجزیه‌ناپذیر، پیکربندی‌های متفاوت کلمات لغت‌نامه‌اند و تا زمانی که دانش فراگیران از کاربردهای زبانی لغات بالا نرود، اصطلاحات و آرایه‌های ادبی در وهله اول به صورت ناخودآگاه به صورت حقیقی و تحت‌اللفظی تعبیر می‌شوند (چن و لی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). این دیدگاه، با نظریه "استعاره معاصر"<sup>۶</sup> لکاف (۱۹۸۷) قرابت زیادی دارد که بر اساس آن استعاره، به عنوان یک آرایه، که از

1- Lexical Representation Hypothesis

2- Idiom

3- Tabossi, P & Others

4- Decomposition Hypothesis

5- Configuration Hypothesis

6- Chen, Y& Lai, H

7- Contemporary Metaphor

حیطه تجربه انسانی برای نگاشت افکار انسان، در حیطه‌های گوناگون ادراکی استفاده می‌شود؛ ازینرو، فهم انسان از یک استعاره، وابسته به فرهنگ و زندگی اوست. این در شرایطی است که هیچکدام از این نظریات و فرضیه‌ها، حداقل در حیطه آموزش، به‌رغم الهام بخش بودن، راه حل‌های عملی ندارند. افزون بر آن، شواهد تجربی و مطالعاتی برای اثبات کارکرد آن‌ها وجود ندارد. یکی از حیطه‌هایی که دارای مبانی عمیق نظری در حوزه روانشناسی آموزش است و در زبان‌شناسی کاربردی مورد تایید صدها مطالعه در حیطه‌های مختلف آموزش زبان است، ارزشیابی پویا<sup>۱</sup> است. این رویکرد ریشه در نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی<sup>۲</sup> دارد. بسیاری از محققان در زمینه ارزشیابی زبان (پوهنر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ الیوت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ زوریل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱) این نظریه را بنیان مداخلات آموزشی پویا به‌ویژه ارزشیابی پویا<sup>۶</sup> می‌دانند. بر اساس این نظریه، فراگیران دارای تفاوت‌های فردی فراوانی‌اند و رویکردهای پایا<sup>۷</sup> به‌آموزش و ارزشیابی آموزشی قادر به‌کشف این تفاوت‌ها نیست. این در حالی است که می‌توان از طریق مداخله آموزشی و بررسی و تحلیل نوع پاسخ فراگیران به‌این مداخلات، نه تنها تفاوت‌های فردی بلکه نقاط ضعف و قوت و توانائی‌های بالقوه آن‌ها برای توسعه یادگیری را کشف کرد. به‌طور دقیق‌تر، بر اساس نظریه اجتماعی- فرهنگی یادگیری ویگوتسکی، هم‌کنش چهارچوب بندی‌شده فراگیر با یک شخص داناتر، باعث بروز کارکردهای شناختی در حال ظهور فراگیر می‌شود و سپس بر اساس این نوع مداخله کمکی، کارکردی که به‌تنهایی قادر به‌انجام آن نیست را درونی‌سازی می‌کند و در آینده آن را به‌صورت مستقل اجرا می‌کند. بر اساس بنجامین<sup>۸</sup> (۲۰۰۰)، در نظریه ویگوتسکی، این توسعه ذهنی و شناختی در منطقه مجاور رشد<sup>۹</sup> انجام می‌گیرد. ویگوتسکی<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۷)، منطقه مجاور رشد را تفاوت بین سطح واقعی توسعه ذهنی فراگیر و سطح بالقوه آن می‌داند به‌گونه‌ای که سطح بالاتر توسعه ذهنی (واقعی) از طریق حل مساله و تحت هدایت یک

- 1- Dynamic Assessment
- 2- Vygotsky's Socio-Cultural Theory
- 3- Poehner, M. E.
- 4- Elliot, J.G.
- 5- Tzuril, D.
- 6- Dynamic Assessment
- 7- Static
- 8- Benjamin, L.
- 9- Zone of Proximal Development
- 10- Vygotsky, L.

شخصیت داناتر، محقق می‌شود. به عبارت دیگر، فراگیران در صورت هدایت و مداخله یک شخص داناتر، قادر به عملکرد شناختی فرای وضعیت کنونی خود هستند. یادگیری در منطقه مجاور رشد نیز در سه سطح انجام می‌شود؛ الف) سطح عملکرد یاری شده<sup>۱</sup> که در آن فراگیر برای انجام تکلیف محوله و تنظیم کارکرد انجام تکلیف نیازمند مساعدت افراد داناتر است. ب) سطح عملکرد خودیاری<sup>۲</sup> شده که در آن فراگیر تکلیف محوله را با درونی کردن یادگیری مرحله قبلی و بدون کمک انجام می‌دهد و ج) سطح عملکرد توسعه یافته که در آن عملکرد فراگیر به صورت خودکار درآمده است و به مرحله تثبیت رسیده است. تغییرپذیری شناختی در این سه مرحله در انسان رخ می‌دهد.

ارزشیابی پویا و مداخله آموزشی رویکردی نوین به ارزشیابی و تدریس است که از دل همین نظریه، به ویژه نظریه ویگوتسکی و منطقه مجاور رشد بیرون آمده است. در این رویکرد، به کمک یک سری از مداخلات آموزشی پویا، موانع یادگیری شناسایی می‌شوند و بر اساس آن‌ها، سطح بهینه توانش فراگیر ارزیابی می‌شود و سپس بر اساس ارزیابی توانایی‌های بالقوه او، بهترین مسیر برای توسعه شناختی و ارتقای یادگیری از طریق مداخله پیشنهاد می‌شود. در این نوع از مداخله، معلم به عنوان شخص داناتر، نقش واسط و مداخله‌کننده را دارد که در تعامل اجتماعی با فراگیران و زبان معلمان<sup>۳</sup>، مشکلات فراگیران را شناسایی و به کمک بازخوردهای مداخله‌ای، آن‌ها را برای رسیدن به سطح بهینه توانش مساعدت می‌کند. بنابراین، مطالعه حاضر تلاشی است تا با بهره‌گیری از مدل مداخله‌ای ارزشیابی پویا، تاثیر آن را بر ارتقای توانش زبان آموزان در تعبیر آرایه‌های ادبی معنوی در متون ادگار آلن پو بررسی کنید. به طور خاص، تحقیق حاضر به دنبال پاسخ دادن به سوال زیر است:

سوال: آیا مداخله پویا تاثیری بر توانش زبان‌آموزان در تعبیر آرایه‌های معنوی متون ادبی دارد؟

### ۳- روش تحقیق

این تحقیق از شیوه ترکیبی کیفی و کمی استفاده کرده است، به گونه‌ای که در مرحله مداخله برای ثبت گام‌های تداخلی و گام‌های پاسخ و ثبت پیشرفت میکروژنتیک یادگیری، از

1- Assisted Performance

2- Self-Assisted Performance

3- Teacher Talk



شیوه مشاهده و رونویسی تحلیل میکروژنتیک<sup>۱</sup> استفاده کرده و برای بررسی تاثیر مداخله نیز از آزمایش و تحلیل داده‌ها بهره برده‌است. یکی از مهمترین اقدامات در مطالعات یادگیری، ثبت فرایند تغییر است. اینکه تغییر چگونه حادث می‌شود، چه سازوکارهایی باعث ایجاد آن می‌شوند، پاسخ یادگیرنده نسبت به تغییرات چیست و غیره، سوالاتی هستند که برای محققان در زمینه یادگیری اهمیت فراوانی دارند. به دلیل محدودیت‌های روش‌های سنتی تحقیق مانند تحقیقات تجربی، در توصیف فرایندهای پویائی مانند تغییرپذیری یادگیری، روش تحلیل میکروژنتیک ابداع شده‌است (کان<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵). در این روش، تغییرپذیری افراد<sup>۳</sup>، مبنای اصلی تحلیل است. همچنین از تمایزات دیگر این روش، انجام مشاهدات، قبل، حین و بعد از یادگیری است در حالی که در روش‌های سنتی‌تر، مشاهدات به قبل و بعد از یادگیری خلاصه می‌شوند (سلیگر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵). از دیگر تفاوت‌های این روش با روش‌های تجربی، کوتاه بودن بازه مداخلات است. بر اساس بیرجندی و عبادی<sup>۵</sup> (۲۰۱۲)، ارزشیابی پویا بر برهم‌کنش پویای بین آزمون‌گیرنده و آزمودنی<sup>۶</sup>، استوار است و بر این عقیده است که یادگیری یک فرایند پویا است. به همین دلیل، میزان پاسخگویی آزمودنی به مداخلات آزمون‌گیرنده، معیار مناسبی برای میزان پیشرفت یادگیری اوست. بر همین اساس است که اغلب مطالعات در گستره ارزشیابی پویا، از تحلیل میکروژنتیک برای بررسی میزان خود-تنظیمی آزمودنی‌ها در توسعه شناختی استفاده می‌کنند. میشل و مایلز<sup>۷</sup> (۱۹۹۸) تحلیل میکروژنتیک را به مثابه یک فرایند یادگیری بومی وابسته به قرائن<sup>۸</sup> توصیف می‌کنند که می‌توان کیفیت این یادگیری و روند پیشرفت آن را با رونویسی برهم‌کنش‌های بین آزمون‌گیرنده و آزمودنی، ترسیم و ردیابی کرد. همچنین در این روش، عبور دانشجویان از خطاهای سطح شناخت و رسیدن به مرحله بالاتر از آشنایی با آرایه‌های معنوی، بر اساس میزان پاسخ‌دهندگی<sup>۹</sup> آن‌ها به مداخلات آزمون‌گیرنده تایید می‌شود. برای مثال، رسیدن

1- Micro-Genetic Analysis

2- Kuhn, D.

3- Changing Individuals

4- Siegler, R. S

5- Birjandi, P., & Ebadi, S.

6- Examinee

7- Mitchell, R., & Myles, F

8- Contextual

9- Responsiveness

آزمودنی به محل حدوث خطای خود در جمله، نشانه رشد یادگیری و سکوت یا درخواست او برای توضیحات و مداخلات بیشتر از سوی آزمون‌گیرنده، نشان دهنده توقف او در همان گام شناختی قبلی است.

#### ۴- نمونه تحقیق

در این تحقیق، ۱۶ نفر از دانشجویان پسر و دختر سال چهارم رشته ادبیات انگلیسی از یکی از دانشگاه‌های قم مشارکت کردند. برای همسان کردن نمونه در توانش پاسخگویی به سوالات مرتبط با تعبیر آرایه‌های ادبی، از یک آزمون مرتبط استفاده شد و ۴ نفر از دانشجویان با نمره‌ای حدود دو انحراف معیار پایین‌تر از میانگین و ۲ نفر نیز با نمره‌ای حدود دو انحراف معیار بالاتر از میانگین به‌عنوان برون هشته<sup>۱</sup> از مطالعه حذف شدند. در پایان ۱۰ نفر از دانشجویان با توانشی تقریباً همسان در شناخت و تعبیر آرایه‌های ادبی، برای مرحله اصلی تحقیق انتخاب شدند. در این تحقیق به دلیل ویژگی‌های خاص طراحی تحقیق و پاره‌ای از محدودیت‌ها، تنها از گروه آزمایشی (گروه مداخله‌ای ارزشیابی پویا) استفاده شده است.

#### ۵- ابزار تحقیق

به تناسب طرح تحقیق، در مطالعه حاضر از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) آزمون "تعبیر آرایه‌های ادبی" اسمیت و پالمر<sup>۲</sup> (۱۹۷۹): از این آزمون برای ارزیابی توانایی تعبیر انواع اصلی آرایه‌های ادبی معنوی مانند تشبیه، استعاره، ضرب‌المثل و غیره استفاده می‌شود. این آزمون شامل پنجاه آیتم چهارگزینه‌ای است که در دو بخش قرار گرفته‌اند. در بخش اول، توانایی تعبیر آرایه‌های ادبی در خارج از بافت و در انزوا سنجیده می‌شود، ولی در بخش دوم، آرایه‌های ادبی در بافت جملات استفاده می‌شوند و از آنجایی که این آزمون برای سنجش شناخت آرایه‌ها به کار نمی‌رود، برای حفظ روایی تحقیق، در بخش دوم زیر آرایه‌های ادبی در جملات خط کشیده شده است. از این آزمون برای همسان‌سازی نمونه، قبل از مداخله، استفاده شد.

1- Outlier

2- Smith, E. H., & Palmer, B. C (Figurative language Interpretation Test)

ب) "فهرست الگوهای تداخلی" الجفره و لتلف<sup>۱</sup> (۱۹۹۴): این آزمون، دوازده گام مداخله‌ای مختلف دارد که بر روی یک پیوستار از ضمنی به آشکار تدوین شده‌اند، به گونه‌ای که ضمنی‌ترین مداخلات در بالای پیوستار (گام یک) و آشکارترین آن‌ها در پایین پیوستار (گام دوازدهم) قرار دارد. بر اساس این فهرست، حرکت بازخوردها از گام اول به گام آخر، نشان‌دهنده توسعه میکروژنتیک یادگیری است و بدین ترتیب، آزمون‌گیرنده قادر خواهد بود، میزان پیشرفت یادگیری را دنبال کند.

ج) در این مطالعه، همچنین یک آزمون بومی برای مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون مطالعه طراحی شد. این آزمون حاوی ۵۰ آیتم گوناگون بود که دربردارنده آرایه‌های معنوی تشبیه، استعاره، مجاز، کنایه و جان‌بخشی بود. این آرایه‌ها از آثار نظم و نثر ادگار آلن پو (کلاغ<sup>۲</sup>، آنابل لی<sup>۳</sup>، تنها<sup>۴</sup> و قلب رازگو<sup>۵</sup>) انتخاب شده بودند. همه این آیتم‌ها در بافت جمله ارائه شده بودند ولی محل دقیق آن‌ها در جمله مشخص نشده بود. به منظور جلوگیری از تاثیر تمرین پیش‌آزمون<sup>۶</sup> بر روی پس‌آزمون، مشخصات بافتی جملات در مرحله پس‌آزمون دستخوش تغییراتی شد. پایایی این آزمون در یک مطالعه پایلوت با مشارکت بیست دانشجوی سال‌های سوم و چهارم کارشناسی و سال‌های اول و دوم کارشناسی ارشد رشته ادبیات انگلیسی در همان دانشگاه بررسی شد و آلفای کرونباخ بدست آمده (۰.۸۱) قابل قبول بود. همچنین روایی این پرسشنامه توسط پنل تحقیق بررسی و تایید شد.

## ۶- شیوه انجام تحقیق

برای انتخاب نمونه تحقیق، ۱۶ دانشجوی سال چهارم رشته زبان انگلیسی به شیوه نمونه‌برداری در دسترس<sup>۷</sup> انتخاب شدند. برای همسان‌سازی نمونه، این دانشجویان در آزمون استاندارد تعبیر آرایه‌های ادبی اسمیت و پالمر (۱۹۷۹) شرکت کردند و برون‌هسته‌ها از فرایند تحقیق خارج شدند و سرانجام ۱۰ دانشجوی دختر و پسر برای مرحله اصلی تحقیق انتخاب

1- Aljaafreh & Lantolf inventory of mediations

2- The Raven

3- Annabel Lee

4- Alone

5- The Tell-Tale Heart

6- Practice Effect of Pretest

7- Convenience Sampling

شدند. این دانشجویان در یک پیش‌آزمون بومی که توسط تیم تحقیق طراحی شده بود، شرکت کردند و نمره‌های آنان ثبت شد و نقاط ضعف آن‌ها در این آزمون جمع‌آوری و مورد تحلیل قرار گرفت. آیت‌های این آزمون از آرایه‌های ادبی موجود در آثار ادگار آلن پو انتخاب شده بودند. برای بررسی تاثیر مداخله پویا بر توانش تعبیر آرایه‌های ادبی شرکت‌کنندگان، با در نظر گرفتن نقاط ضعف عملکردی دانشجویان در پیش‌آزمون، به مدت پنج جلسه آموزشی، تحت مداخله پویا قرار گرفتند. در این پنج جلسه برای رفع مشکلات آموزشی شناخته شده دانشجویان، از فهرست الگوهای تداخلی الجفره و لتلف (۱۹۹۴) استفاده شد. مداخله، یک هفته بعد از پیش‌آزمون انجام گرفت. سپس نمونه موازی پیش‌آزمون با تغییرات بافتی (برای جلوگیری از تاثیر تمرین پیش‌آزمون) و یک ماه فاصله (برای جلوگیری از تاثیر حافظه<sup>۱</sup>) بین دانشجویان توزیع شد و نمره‌های بدست آمده جمع‌آوری شد. سپس نمرات جمع‌آوری شده به کمک نرم‌افزار اسپاس (نسخه ۲۱) و آزمون تی جفتی تک نمونه‌ای مورد تحلیل قرار گرفت و نتایج آن گزارش شد.

#### ۷- نتایج

نتایج حاصل از نمرات بدست آمده در آزمون‌ها، سطوح خطاهای شرکت‌کنندگان در آزمون‌ها، تحلیل آزمون تی، و یک نمونه از چگونگی مداخله پویا در جداول زیر ارائه شده است.

جدول شماره ۲: نوع خطاها در آزمون‌ها

نوع خطا	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	مجموع خطاها
خطا در تشخیص	۹۴	۴۴	۲۶۷
خطا در تعبیر	۱۷۳	۱۸۷	۲۳۱

نتایج حاصل از تحلیل کیفی نوع خطاها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد که خطا در تشخیص آرایه‌های ادبی پس از مداخله به صورت معناداری کاهش یافته است و از ۹۴ به ۴۴ رسیده است. این در حالی است که پس از مداخله میزان خطا در تعبیر آرایه‌ها افزایش

1- Memory Effect

بررسی تاثیر مداخله پویا بر توانش زبان‌آموزان در تعبیر آرایه‌های معنوی متون ادبی: مطالعه موردی آثار ادگار آلن پو ۵۰۵

یافته‌است و از ۱۷۳ به ۱۸۷ رسیده‌است. این پدیده نشان‌دهنده ناکارآمدی مداخلات نیست بلکه برعکس، نشان می‌دهد که دانشجویان از خطاهای سطح شناخت عبور کرده‌اند و به مرحله بالاتری از آشنایی با آرایه‌های معنوی رسیده‌اند. افزون بر آن، کاهش مجموع خطاها نشان می‌دهد که مداخلات موفق بوده است. افزایش نمرات شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون، نیز تایید این مدعاست.

جدول شماره ۳: نمرات شرکت‌کنندگان در آزمون‌ها (از ۵۰ نمره)

شرکت‌کنندگان	ش ۱	ش ۲	ش ۳	ش ۴	ش ۵	ش ۶	ش ۷	ش ۸	ش ۹	ش ۱۰
نمرات پیش‌آزمون	۲۲	۱۸	۲۵	۱۵	۱۷	۲۲	۲۸	۳۵	۳۲	۱۹
نمرات پس‌آزمون	۲۶	۲۲	۲۴	۲۱	۱۹	۲۹	۳۰	۳۹	۴۰	۱۹

نمرات حاصل از عملکرد شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول بالا نشان داده شده‌است. یافته‌ها نشان می‌دهد که بر اثر مداخلات، اغلب شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون، نمره بالاتری کسب کرده‌اند. برای بررسی آماری این تغییرات و معنادار بودن افزایش نمرات، از آزمون تی جفتی تک نمونه‌ای استفاده شده است که نتایج آن در جداول زیر نشان داده شده‌است.

جدول شماره ۴: آمار توصیفی آزمون تی

میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین خطای معیار
۲۳,۳۰	۱۰	۶,۶۳۴	۲,۰۹۸
۲۶,۹۰	۱۰	۷,۶۳۷	۲,۴۱۵

بر اساس آمار توصیفی بدست آمده، میانگین نمرات شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون برابر با ۱۵/۴ بوده است که این میزان برای گروه مداخله‌ای (گروه آزمایشی) تنها ۲۳/۳۰ بوده است که این میزان در پس‌آزمون به ۲۶/۹۰ افزایش یافته است. نتایج جدول زیر نشان‌دهنده معنادار بودن این تغییر، از حیث آماری است.

جدول شماره ۵: نتایج آزمون تی

معناداری	df	t	
۰,۰۰۴	۹	۳,۹۰۷-	جفت ۱ پیش آزمون- پس آزمون

همچنین، نتایج حاصل از تحلیل آزمون تی نشان می‌دهد که بین عملکرد شرکت‌کنندگان در مراحل تفاوت معناداری وجود دارد، به طوری که  $t(9)$  برابر با  $-3,907$  و ارزش  $p$  کمتر از  $0,005$  است. این نتایج ثابت می‌کند که مداخله پویا، همانند بهبود یادگیری در بسیاری دیگر از حیطه‌های زبان، بر افزایش توانش زبان‌آموزان در تعبیر آرایه‌های ادبی در متون نظم و نثر ادبیات انگلیسی، تاثیر سازنده دارد. همچنین برای نشان دادن چونگی مداخله پویا برای رفع مشکلات شرکت‌کنندگان در شناخت و تعبیر آرایه‌های ادبی، یک پروتکل نمونه در جدول زیر ارائه شده است. این پروتکل در رابطه با خطای یکی از فراگیران در تشخیص و تعبیر یکی از صنایع ادبی (استعاره<sup>۱</sup>) است. این سوال، از متن شعر "آنابل لی" نوشته ادگار آلن پو انتخاب شده است. این شعر یکی از زیباترین شعرهای این نویسنده است که درون مایه اصلی آن عشق است که به شکل داستانی ارائه شده است. مخاطب این مداخله، در سوال مربوط به تشخیص و تعبیر آرایه ادبی استعاره، در قطعه‌ای از این شعر که از میان خطوط ششم تا دهم این اثر انتخاب شده بود، پاسخ اشتباه ارائه کرده بود. از آنجایی که کلاس فاز مداخله به زبان انگلیسی بود، شرح مداخله در جدول زیر نیز به زبان انگلیسی ارائه شده است.

آیتم شماره یک / پیش آزمون: در متن زیر آرایه ادبی را تشخیص داده و عناصر آن را مشخص و تعبیر کنید.

**I was a child and she was a child,**

**In this kingdom by the sea,**

**But we loved with a love that was more than love**

**I and my Annabel Lee**

1- Metaphor

شرح مداخله:

T: Which line involves a figure of speech (*Mediation Type: Asking for Independent Performance*)

S: Keeps Silence (*Reciprocity move: Unresponsiveness*)

T: Ok. We are going to cooperate to find and interpret a literary device in the text (*Mediation Type: creating a collaborative framework to scaffold learning*)

S: Remains silent (*Reciprocity move: Unresponsiveness*)

T: The literary device is placed in the first line “I was a child and she was a child”. (*Mediation Type: Identifying the site of the problem*)

S: Ummm ..... I know the words but .... I was a child and she was a child (*Reciprocity Move: Repeating Mediation*).

T: There is a Metaphor in this line. Can you tell me which part is a metaphor? (*Mediation Type: Identifying the type of the problem*).

S: You mean a word or sth is a metaphor for sth else? (*Reciprocity Move: requests additional assistance*)

T: Metaphor is a device in which a word conveys a meaning which is not literally true, How many nouns do we have in this line ..... (*Mediation Type: Metalinguistic Clues*).

S: Ok, child might convey a meaning which is not, of course, a young baby (*Reciprocity Move: Incorporating feedback*)

T: Ok, you are right (*Mediation Type: Accepting Response*). But which connotations of the word “child” might convey a meaning that matches Love between Lee and his Lover? (*Mediation Type: Providing example*)

S: Searches in his cell phone for possible connotations of the word “ child” (*Reciprocity Move: Recourse to a more significant other such as peers, sources and etc*)

T: Child in this line means purity and innocence of love or juniority of lovers?

(Mediation type: Offering a choice).

S: If it is a metaphor, of course, the innocence is the case (Reciprocity Move: Over Coming Problem).

S: In this metaphor .....(student explains what is metaphor and what are elements of metaphor (explaining the rule).

همان‌طور که در پروتکل بالا نشان داده شده است، محقق (مداخله‌گر) با بکارگیری گام‌های مداخله‌ای الجفره و لتلف (۱۹۹۴) تلاش کرده‌است که عملکرد نادرست یکی از شرکت‌کنندگان در یکی از آیت‌های پیش‌آزمون را از طریق توسعه میکروژنتیک یادگیری و مداخله، به‌زبان‌آموز آموزش دهد. پروتکل نشان می‌دهد که مداخله‌گر از مداخلات غیرمستقیم شروع کرده است و سرانجام، برای کمک به‌فراگیر از مستقیم‌ترین مداخلات بهره گرفته‌است. ثوزنی<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، بر این عقیده است که از طریق مفهوم منطقه مجاور رشد می‌توان تشخیص داد که آیا اشتباه فراگیر در یک آیت از یک آزمون، به دلیل عدم توانش دانشی آن فراگیر بوده‌است و یا تنها یک اشتباه اجرایی بوده‌است که توسط شرایط خاص آزمون، طراحی بد سوالات، قوت‌گزینه‌های انحرافی در سوالات چهارگزینه‌ای و یا غیره، بر آزمون‌دهنده تحمیل شده‌است. برای مثال، در سوال فوق عدم توانایی فراگیر در تشخیص استعاره ناشی از عدم یادگیری درست این ابزار ادبی در کلاس‌های درسی دوره تحصیل خود بوده‌است و یا تنها سهو در اجرا است که توسط عواملی غیر از توانش فراگیر در شرایط آزمون بر او تحمیل شده است؟ بر اساس مطالعه ثوزنی (۲۰۱۱)، اگر عملکرد کنونی آزمون‌دهنده به‌عنوان نقطه مبدأ در نظر گرفته شود، می‌توان صورت‌های انحرافی در عملکرد زبان‌آموز را تشخیص داد و از الگوهای مداخله‌ای راهنمای (از غیر مستقیم به مستقیم) متناسب با آن، برای تصحیح صورت اشتباه استفاده کرد. سپس، آزمون‌گیرنده می‌تواند با توجه به‌نوع پاسخ آزمون‌دهنده به‌فهرست تداخل‌ها، و با توجه به‌مفهوم منطقه مجاور رشد، تصمیم بگیرد که صورت اشتباه مشاهده شده را در منطقه مجاور رشد قرار دهد یا خیر. به‌عبارت دیگر، اگر امکان قرارگیری این صورت انحرافی در منطقه مجاور رشد بالا باشد، بدان معنا است که صورت انحرافی مذکور در فاصله

1- Thouésny, S.



بین عملکرد بالقوه و بالفعل آزمون‌دهنده قرار دارد؛ در چنین حالتی، احتمال دارد خطای مذکور نوعی خطای اجرایی باشد که تنها با یک یا چند مداخله غیرمستقیم امکان اصلاح آن وجود دارد. از طرف دیگر، آن دسته از صورت‌های انحرافی که اقبال‌رأگیری آن‌ها در منطقه مجاور رشد کم باشد، و حتی با الگوهای مداخله‌ای مستقیم اصلاح نشوند، به احتمال، خطای در توانش محسوب شده و یک مشکل عمده در یادگیری است.

به‌همین دلیل از آنجایی که در پروتکل بالا، فراگیر تنها با گام‌های عینی مداخله توانسته ست پاسخ درست را ارائه کند، این اشتباه از نوع اشتباه توانشی است و ریشه در مشکلات آموزشی فراگیر در مبحث ابزارهای ادبی، به‌ویژه استعاره، دارد. اما اینکه فراگیر در گام آخر توانسته است علاوه بر پاسخ صحیح، در گام بعدی پاسخ، توضیح فرازبان‌شناختی در باره قاعده حاکم بر استعاره و شناخت اجزاء آن را ارائه کند، نشان‌دهنده درونی‌سازی این بعد از دانش در وی است. پوهنر (۲۰۰۸) در همین زمینه بیان می‌دارد که مداخلات پویا، به دلیل ریشه‌دار بودن در مباحث شناختی و روانشناسی آموزش، نه تنها قادر به شناخت مشکلات آموزشی یادگیرندگان زبان دوم است، بلکه می‌تواند یک راه کار عملی برای رفع مشکلات آموزشی و بهبود مهارت‌های زبانی فراگیران در جنبه‌های گوناگون از جمله شناخت صنایع ادبی باشد.

#### ۸- بحث و نتیجه گیری

تا کنون مطالعات محدودی بر روی فرایندهای دخیل در تعبیر و درک آرایه‌های ادبی صورت گرفته است. لووراتو<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) بیان می‌دارد که برای حصول تعبیر صحیح از معنای مجازی مقصود در متون ادبی، نیاز به حصول یک شبکه سمانتیک پیچیده ذهنی است که همراستا با تعبیر مقصود مجازی در صنعت ادبی باشد و به‌همین دلیل همه معانی و مقاصد نامرتبط تحت‌اللفظی شکل گرفته را سرکوب کند. همچنین نیشن و اسنولینگ<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) قضاوت سمانتیک و تشخیص سرنخ‌های سمانتیک را دلیل اصلی فهم آرایه‌های ادبی می‌دانند. استین (۲۰۰۴) نیز فرایندهای فرا- شناختی دخیل در درک مطلب را دلیل اصلی حصول معنای مجازی در آرایه‌های ادبی می‌داند.

1- Levorato, M.

2- Nation, K & Snowling, M.J.

اما آنچه که مبرهن است، این است که تحقیق حاضر، فارغ از دلایل ضمنی سخت‌بودن تعبیر آرایه‌ای، به‌دنبال یک راه حل آموزشی برای افزایش قدرت فهم و درک زبان‌آموزان در کلاس‌های زبان بوده است. به‌همین دلیل از الگوی تداخلی ارزشیابی پویا که ریشه در نظریه اجتماعی- فرهنگی و یگوتسکی (۱۹۸۷) دارد استفاده کرد. نتایج بدست آمده نشان داد که مداخله پویا مجموع خطاهای زبان‌آموزان در مراحل شناخت و تعبیر آرایه‌ها را کاهش داد و نمره آن‌ها در آزمون مرتبط را به‌صورت معناداری افزایش داد. یافته‌های پژوهش حاضر با غالب تحقیقاتی که بر روی اثربخشی ارزشیابی پویا انجام گرفته است، همخوانی دارد. نتایج حاصل از تحقیق صفا و خسروی (۱۳۹۱) نیز نشان می‌دهد که ارزشیابی پویا ریشه مشکلات آموزشی زبان‌آموزان را شناسایی می‌کند و به‌واسطه آن می‌توان برای رفع این مشکلات راهکار ارائه کرد. علاوه بر آن، نتایج تحقیق حاضر مطابق با یافته‌های جراحی‌زاده و طباطبائی (۲۰۱۴) است که با استفاده از یک رویکرد دیگر<sup>۱</sup> از ارزشیابی پویا، تاثیر این روش از ارزشیابی را بر توان درک مطلب ۶۰ زبان‌آموز دختر بررسی کردند. نتایج این تحقیق نشان داد که گروه آزمایشی که تحت مداخله پویا قرار گرفتند، نمرات درک مطلب بالاتری نسبت به گروه کنترل کسب کردند. همچنین در تحقیقی مشابه توسط بیرجندی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) تاثیر مداخلات پویا بر روی هوشیاری فراشناختی و درک مطلب زبان‌آموزان بررسی شد. همچنین این مطالعه به‌بررسی مقایسه‌ای عملکرد زبان‌آموزان در آزمون‌های پایا<sup>۳</sup> و پویا نیز پرداخته بود. نتایج حاصل از این تحقیق نشان‌دهنده تفوق گروه آزمودنی‌های پویا بر گروه پویا در هوشیاری فراشناختی و درک مطلب بود. یافته‌های حاصل از این تحقیق برای معلمان زبان انگلیسی در گستره ادبیات انگلیسی و آموزش زبان، کاربرد دارد.

#### ۹- منابع

احمدی صفا، محمد، خسروی، رئوف (۱۳۹۱). اثربخشی ارزشیابی پویا در یادگیری زبان دوم. *مطالعات زبان و ترجمه*. ۴۵ (۴) و ۸۳-۱۰۳.

Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of Proximal development. *Modern Language Journal [Online]*. 78 (4), 465-483

1- Guthke Lerntest

2- Birjandi, P & Others

3- Static Test

- Benjamin, L. (2000). *Effects of the observation of dynamic and static assessment on teachers' perceptions of the learning potential of less academic learners*. Masters thesis, South Africa: University of the Western Cape.
- Birjandi, P., & Ebadi, S. (2012). Microgenesis in dynamic assessment of L2 learners' socio-cognitive development via web 2.0. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 34-39.
- Birjandi, P., Estaji, M. & Deyhim, T. (2013). The Impact of Dynamic Assessment on Reading Comprehension and Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use in Iranian High School Learners. *Iranian Journal of Language Testing*, 3(2).
- Chen, Y& Lai, H. (2012). EFL learners' awareness of metonymy-metaphor continuum in figurative expressions. *Language Awareness*, 21(3), 235-248.
- Elliot, J.G. (2003). Dynamic Assessment in Educational Settings: Realising Potential. *Educational Review*, 55(1), 15-32.
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind. Figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giora, R (2003). *On our Mind: Salience, Context, and Figurative Language*. Oxford University Press, London.
- Honeck, R. P. (1997). *A Proverb in Mind: The Cognitive Science of Proverbial Wit and Wisdom*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum.
- Jafari, M., & Mirzaeean, V. (2014). An investigation into open-class versus close-class metaphorical expression in Persian English language learners' argumentative writings. *Language in India*, 14(8), 97-108
- Jarrahzade, Z & Tabatabaei, O. (2014). Promoting EFL Learners' Reading Comprehension Skills through Dynamic Assessment Using Guthke's Lerntest Approach. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*. 3, pp.32-39
- Kathpalia, S. & Carmel, H. (2011). Metaphorical competence in ESL student writing. *RELC Journal*, 273-290
- Kuhn, D. (1995). Microgenetic study of change: What has it told us? *Psychological Science*, 6, 133-9
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago.
- Levorato, M. (1993). The acquisition of idioms and the development of figurative competence. In: C. Cacciari, P. Tabossi, (eds.) *Idioms; Processing, Structure, and Interpretation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levorato, M. C., Nesi, B., & Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language*, 91, 303-314

- Littlemore, J., Chen, P. T., Koester, A., & Barnden, J. (2011). Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied Linguistics*, 32(4), 408-429.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294.
- Littlewood, W. (2011). *Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world*. In E. Hinkel (Ed). Handbook of research in second language teaching and learning. UK. Routledge
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Edward Arnold
- Nation, K. & Snowling, M.J. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (2002). Judgments of idiom familiarity and transparency: A comparison of children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 384-391.
- Palmer, B. C., & Brooks, M. A. (2004). Reading until the cows come home: figurative language and reading comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(5), 370-379.
- Palmer, B. C., Bilgili, E. M., Gungor, A., Taylor, S. H., & Leclere, J. T. (2008). Reading comprehension, figurative language instruction, and the Turkish English language learner. *Reading Horizons*, 48(4), 261-281
- Qualls, C. D., Treaster, B., Blood, G. W., & Hammer, C. S. (2003). Lexicalization of idioms in urban fifth graders: A reaction time study. *Journal of Communication Disorders*, 36, 245-261.
- Siegler, R. S. (1995). How does change occur: A microgenetic study of number conservation. *Cognitive Psychology*, 25, 225-73
- Smith, E. H., & Palmer, B. C. (1979). Smith/Palmer Figurative language interpretation test.
- Steen, G.J. (2004). Can discourse properties of metaphor affect metaphor recognition? *Journal of Pragmatics*, 36 (7), 1295-1313
- Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. (Ph.D. 3193226). The Pennsylvania State University, United States, Pennsylvania.
- Poehner, M.E. (2008). *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer Publishing
- Tabossi, P., Fanari, R., & Wolf, K. (2009). Why are idioms recognized fast? *Memory & Cognition*, 37(4), 529-540.

- Thouëсны, S. (2010). *Assessing second language learners' written texts: An interventionist and interactionist approach to dynamic assessment*. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA), Toronto, Canada.
- Tzuriel, D. (2001). Not all testing is dynamic testing: Overcoming the fuzzy identity of dynamic Assessment [Electronic Version]. *Issues in Education*, 7, 211-221.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: MA: Harvard University Press

*Archive of SID*

## 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، به‌زبان‌آموزان 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 به‌زبان‌آموزان داده شد. داده‌های بدست آمده با استفاده از فرایند 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