

تأثیر تدریس صریح دسته‌های واژگانی بر کیفیت کاربرد واژگان و صحت

دستوری در نگارش زبان انگلیسی: یک رویکرد کاربردی

مجید نعمتی*

دانشیار گروه انگلیسی دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران،

تهران، ایران

ابوالفضل مسگرشهر**

دکترای آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه تهران،

تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۷/۲۱، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۵/۱۴، تاریخ چاپ: آبان ۱۳۹۸)

چکیده

در طول سال‌های گذشته، محققان در زمینه یادگیری زبان دوم توجه ویژه‌ای به اهمیت دسته‌های واژگانی در جنبه‌های مختلف زبانی داشته‌اند. اما مطالعات اندکی پیرامون اثربخشی تدریس آن‌ها در جهت فراگیری مهارت‌های زبانی انجام شده است. پژوهش حاضر بر آنست تا به بررسی تأثیر تدریس صریح دسته‌های واژگانی بر کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش زبان انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی بپردازد. در این راستا، ۲ کلاس دست‌نخورده در قالب یک گروه آزمایش و ۲ کلاس دست‌نخورده دیگر در قالب یک گروه کنترل در جهاد دانشگاهی دانشکده تهران انتخاب شدند. دو گروه روند آموزشی معمول تعیین شده توسط آموزشگاه را دنبال کردند، اما فعالیت‌های مرتبط با تدریس صریح دسته‌های واژگانی، تنها در گروه آزمایش صورت گرفت. یک آزمون نگارش زبان انگلیسی قبل (پیش‌آزمون) و بعد (پس‌آزمون) از مداخله (تدریس صریح دسته‌های واژگانی) به‌هر دو گروه آزمایش و کنترل ارائه شد. دو ارزیاب باتجربه که از پژوهش حاضر بی‌خبر بودند، به‌نگارش زبان‌آموزان از لحاظ کاربرد واژگان و صحت دستوری نمره دادند. تحلیل آماری نتایج نشان داد که تدریس صریح دسته‌های واژگانی توانسته است تفاوت معناداری در ارتقای کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ایجاد کند. نتایج پژوهش به‌همراه دلالت‌های آموزشی آن به‌بحث گذارده می‌شوند.

واژه‌های کلیدی: دسته‌های واژگانی، تدریس صریح دسته‌های واژگانی، صحت دستوری، کاربرد واژگان، خودمختاری زبان‌آموز.

* E-mail: nematim@ut.ac.ir

** E-mail: a.mesgarshahr@ut.ac.ir: نویسنده مسئول

۱- مقدمه

در طول سال‌های گذشته با پیشرفت زبان‌شناسی پیکره‌ای^۱، محققان در گستره یادگیری زبان دوم علاقه بسیاری به دسته‌های واژگانی^۲ (یا دنباله‌های فرمولیک^۳) نشان داده‌اند (ادونل، رومر و الیس^۴، ۲۰۱۳؛ بایبر، یوهانسون، لیچ، کنراد، و فینگان^۵، ۱۹۹۹؛ ری^۶، ۲۰۰۰؛ مونیر^۷، ۲۰۱۲). یک دسته واژگانی عبارتست از هر مجموعه‌ای از کلمات، پیوسته یا منقطع، که به‌نظر می‌رسد از پیش ساخته و یا ثابت باشد، بدان معنا که این مجموعه به‌شکلی کلی، نه به‌شکل واژه به‌واژه، به‌حافظه سپرده و بازیافت می‌شود (هایلند^۸، ۲۰۰۸؛ ری، ۲۰۰۰). در واقع، لغات در یک دسته واژگانی «به‌هم چسبیده» هستند که به‌عنوان یک «لغت بزرگ» به‌حافظه سپرده می‌شوند (الیس، ۱۹۹۶، ۲۰۰۵). شناسایی و کاربرد این دسته‌های واژگانی برای بومیان یک زبان آسان است در حالی که زبان‌آموزان به‌خوبی قادر به‌شناسایی و استفاده صحیح از آن‌ها نیستند (اشمیت و آندروود^۹، ۲۰۰۴؛ بوارز و لیندزترومبرگ^{۱۰}، ۲۰۱۲).

دسته‌های واژگانی حائز اهمیت فراوانی در (فراگیری) مهارت‌های زبان‌اند (مارتینز و اشمیت^{۱۱}، ۲۰۱۲؛ وود^{۱۲}، ۲۰۱۰). این دسته‌ها حضور گسترده‌ای در زبان دارند به‌گونه‌ای که برخی محققین (آلتنبرگ^{۱۳}، ۱۹۹۸) تخمین زده‌اند که تا ۸۰ درصد زبان مورد استفاده توسط بومیان ماهیت فرمولیک^{۱۴} دارد. از طرفی دیگر، دسته‌های واژگانی نیز دارای مزیت پردازشی‌اند چرا که واژگان تشکیل‌دهنده این دسته‌ها به‌شکلی کلی توسط کاربران زبان تولید یا درک

۱- Corpus linguistics

۲- Lexical bundles

۳- Formulaic sequences

۴- O'Donnell, M. B., Römer, U., & Ellis, N. C.

۵- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan E.

۶- Wray, A.

۷- Meunier, F.

۸- Hyland, K.

۹- Schmitt, N., & Underwood, G.

۱۰- Boers, F., & Lindstromberg, S.

۱۱- Martinez, R., & Scmitt, N.

۱۲- Wood, D.

۱۳- Altenberg, B.

۱۴- Formulaic nature

می‌شوند (آندروود، اشمیت، و گالپین^۱، ۲۰۰۴؛ مارتینز و اشمیت، ۲۰۱۲؛ نیشن^۲، ۲۰۱۳؛ وود، ۲۰۱۰). بیشتر معانی و کاربردها^۳ غالباً از طریق انواع مختلف دسته‌های واژگانی به‌ثمر می‌رسند، به‌شکلی که تقریباً به‌ازای هر نیاز ارتباطی، دسته‌ای واژگانی وجود دارد (ناتینگر و دیکاریو^۴، ۱۹۹۹). بنابراین، با توجه به‌حضور گسترده و سهولت پردازشی دسته‌های واژگانی، استفاده از زبان از سوی کاربران بومی سلیس‌تر و با بار ذهنی کمتر صورت گرفته و به‌برقراری ارتباطی اثربخش کمک می‌کند (کانکلین و اشمیت^۵، ۲۰۰۸؛ مارتینز و اشمیت، ۲۰۱۲). از این رو، مطالعات زیادی انجام گرفته‌اند تا به‌بررسی جایگاه دسته‌های واژگانی در جنبه‌های مختلف زبانی در فراگیری زبان دوم بپردازند: در خواندن (کرمل، برانفات و آلدرسون^۶، ۲۰۱۷)؛ در گفت و شنود (ایرگ^۷، ۲۰۱۳؛ خدادادی و شمسایی^۸، ۲۰۱۲؛ وود، ۲۰۰۶)؛ در دست‌ورزبان (کورتس^۹، ۲۰۱۳)؛ در واژگان (سیمپسن و لاج و ایس^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ کوپر، ۲۰۱۶)؛ و همچنین در نگارش (بایبر، کنراد و کورتس^{۱۱}، ۲۰۰۳؛ گرنگر^{۱۲}، ۱۹۹۸؛ روان^{۱۳}، ۲۰۱۷).

بحث اثربخشی تدریس دسته‌های واژگانی در ارتقای مهارت‌های زبانی به‌عنوان بستر پژوهشی مهمی پیرامون دسته‌های واژگانی به‌شمار می‌رود. (بوارز، ایکمانز، کاپل، استنگرز و دمچیلیر^{۱۴}، ۲۰۰۶). فراگرفتن دسته‌های واژگانی برای زبان‌آموزان می‌تواند در استفاده صحیح و روان زبان تا جایی تأثیرگذار باشد که، بنابر نظر بعضی پژوهشگران، دشواری موجود در دستیابی به‌سطوح بالای مهارت زبانی، می‌تواند با عدم یادگیری و استفاده صحیح از این

۱- Underwood, G., Schmitt, N., & Galpin, A.

۲- Nation, I. S. B.

۳- meanings and functions

۴- Nattinger, J. R., & Decarrío, J. S.

۵- Conklin, K., & Schmitt, N.

۶- Kremmel, B., Brunfaut, K., & Alderson, J. C.

۷- Oberg, K.

۸- Khodadady, E., & Shamsaei, S.

۹- Cortes, V.

۱۰- Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. C.

۱۱- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V.

۱۲- Granger, S.

۱۳- Ruan, Z.

۱۴- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M.

دسته‌ها مرتبط باشد (حاتمی^۱، ۲۰۱۴؛ ری، ۲۰۰۰؛ مایلز^۲، ۲۰۱۲؛ هووارث^۳، ۱۹۹۶). با این وجود، مطالعات معدودی با هدف بررسی اثربخشی تدریس این دسته‌ها در ارتقای مهارت‌های زبانی انجام شده است. دشواری در عملیاتی‌سازی دسته‌های واژگانی و همچنین عدم وجود روشی منسجم و کاربردی در تدریس آن‌ها را می‌توان از دلایل این امر دانست (درنیه^۴، ۲۰۰۹؛ ری و فیتزپاتریک^۵، ۲۰۰۸). بنابراین، از آنجایی که طراحی و اجرای آموزش اثربخش دسته‌های واژگانی شاید بتواند فرآیند فراگیری مهارت‌های مختلف زبانی را سرعت و قوت بخشد، پژوهش حاضر در صدد است تا با ارائه روشی کاربردی به بررسی این موضوع بپردازد که آیا آموزش صریح دسته‌های واژگانی می‌تواند در ارتقای کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش زبان انگلیسی مؤثر باشد یا خیر.

۲- پرسش پژوهش

آیا تدریس صریح دسته‌های واژگانی می‌تواند تأثیر مثبتی بر ارتقای کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش زبان انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی داشته باشد؟

۳- پیشینه پژوهش

۳-۱- دسته‌های واژگانی

برخی محققان بر این باورند که دسته‌های واژگانی نقشی اساسی در استفاده، پردازش، و یادگیری زبان اول یا دوم دارند (ری، ۲۰۰۲؛ مارتینز و اشمیت، ۲۰۱۲؛ وود، ۲۰۰۶). تحقیقات نشان داده‌اند که پردازش زبان اغلب به صورت واژه به واژه از سوی کاربران انجام نمی‌شود، بلکه زبان به شکل تکه‌ای یا لقمه‌ای (به عبارت دیگر «دسته‌ای»)، فهم یا تولید می‌شود (اشمیت، ۲۰۰۴؛ اشمیت و آندروود، ۲۰۰۴؛ ری، ۱۹۹۹، ۲۰۰۲؛ مونیر و گرانگر^۶، ۲۰۰۸). علیرغم نقش مهم دسته‌های واژگانی و فراگیر بودن آن‌ها در زبان، زبان‌آموزان حتی در سطوح پیشرفته زبانی

۱- Hatami, S.

۲- Myles, F.

۳- Howarth, P.

۴- Dörnyei, Z.

۵- Wray, A., & Fitzpatrick, T.

۶- Meunier, F., & Granger, S.

هم شاید قادر نباشند همانند بومیان از آن‌ها استفاده کنند (بیشاپ^۱، ۲۰۰۴؛ بوارز و لیندز ترومبرگ، ۲۰۱۲؛ حاتمی، ۲۰۱۴؛ ویبل^۲، ۲۰۰۸).

یکی از مهمترین چالش‌های تحقیقاتی پیرامون دسته‌های واژگانی، ارائه یک تعریف دقیق با قابلیت عملیاتی‌سازی از این دسته‌ها بوده است (مارتینز و اشمیت، ۲۰۱۲). فراوانی و دامنه^۳ غالباً دو معیاری بوده‌اند که برای معرفی هر چند واژه به‌عنوان یک دسته واژگانی مورد استفاده قرار می‌گرفته‌اند. فراوانی اشاره به تعداد رخدادهای چند واژه به‌عنوان یک دسته واژگانی در یک حوزه زبانی خاص دارد، در حالیکه دامنه بدان معنیست که یک دسته واژگانی مکرراً در حوزه‌های مختلف پدیدار می‌شود (هایلند، ۲۰۰۸؛ کورتس، ۲۰۰۴). به هر حال، هیچ عدد قطعی برای تعیین تعداد رخدادهای مورد نیاز برای هر چند واژه به‌منظور شناسایی شدن آن به‌عنوان یک دسته واژگانی وجود ندارد (مارتینز و اشمیت، ۲۰۱۲). بنابراین، «دسته‌های واژگانی» به‌عنوان یک اصطلاح کلی استفاده می‌شود که گونه‌های متنوعی از ترکیب واژگان را پوشش می‌دهد (مونیر و گرانگر، ۲۰۰۸):

۱. پرکننده‌ها^۴ (kind of, you know)؛
۲. لغات هم‌نشین^۵ (commit a crime; densely populated)؛
۳. افعال چند کلمه‌ای^۶ (come up with)؛
۴. فرمول‌ها^۷ (consider sb/sth as sb/sth; make sb do sth)؛
۵. جمله‌ها و جمله‌واره‌های استاندارد ثابت^۸ (research has shown that; it's worth it)؛
۶. جمله‌واره‌های دستوری^۹ (if I were you, I would ...)؛
۷. اصطلاحات^{۱۰} (kick the bucket)؛ و
۸. ضرب‌المثل‌ها^{۱۱} (no pain, no gain).

۱- Bishop, H.

۲- Wible, D.

۳- frequency and range

۴- fillers

۵- collocations

۶- phrasal verbs

۷- formulas

۸- fixed phrases

۹- grammatical phrases

۱۰- idioms

۱۱- proverbs

با توجه به حضور گسترده دسته‌های واژگانی در جنبه‌های مختلف زبانی، مطالعات زیادی انجام شده‌اند تا به بررسی نقش آن‌ها در (یادگیری) زبان دوم بپردازند. این موضوع در بخش بعد به بحث گذارده می‌شود.

۳-۲- پژوهش پیرامون دسته‌های واژگانی و مهارت‌های زبانی

با توجه به هدف اصلی پژوهش حاضر، مطالعات در باب نقش دسته‌های واژگانی در پردازش، توسعه، و یادگیری زبان را می‌توان به دو گروه عمده تقسیم کرد. در گروه اول مطالعاتی حضور دارند که بیشتر به بررسی مسائلی همانند شیوه استفاده از دسته‌های واژگانی در زبان اول و دوم (الیس، سیمپسون و ولاچ، و می‌نارد^۱، ۲۰۰۸)، ارتباط میان دسته‌های واژگانی و مهارت‌های مختلف زبانی (مارتینز و مرفی^۲، ۲۰۱۱؛ وود، ۲۰۰۹)؛ پردازش دسته‌های واژگانی (آندروود، اشمیت، و گلپین^۳، ۲۰۰۴)، و یا شیوه یادگیری دسته‌های واژگانی در سطوح مختلف فراگیری زبان (روان، ۲۰۱۷) می‌پردازند. برای مثال، یک مطالعه جالب اخیراً توسط کرمل و دیگران (۲۰۱۷) انجام شده است که در آن رابطه بین دسته‌های واژگانی و مهارت خوانش بررسی می‌شود. در این مطالعه، نمرات یک آزمون زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی، با کمک مدل معادله ساختاری^۴، تجزیه و تحلیل شده تا عوامل مختلفی که می‌توانند تشکیل‌دهنده مهارت خوانش در زبان انگلیسی باشند، شناسایی شوند. نتایج نشان داد که مفهوم کلی دسته‌های واژگانی نقش پررنگ‌تری نسبت به متغیرهای سنتی دستوری و لغوی در توصیف مهارت خوانش ایفا می‌کند.

اما گروه دوم از مطالعات در گستره دسته‌های واژگانی مطالعات آزمایشی‌اند که به بررسی تأثیر تدریس دسته‌های واژگانی بر ارتقای مهارت‌های زبانی می‌پردازند (بوارز و لیندز ترومبرگ، ۲۰۱۲). علیرغم اهمیت آموزشی این موضوع (جونز و هی‌وود^۵، ۲۰۰۴؛ وود، ۲۰۱۰)، مطالعات به مراتب کمتری در این گروه، نسبت به گروه اول ذکر شده در بالا، انجام گرفته‌اند، که دلایل این امر در ادامه توضیح داده خواهد شد. از آنجایی که مطالعه حاضر به بررسی تأثیر تدریس صریح دسته‌های واژگانی بر کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش می‌پردازد، در این قسمت، نمونه مطالعاتی از گروه دوم مرور خواهند شد. علاقه‌مندان

۱- Eliss, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C.

۲- Martinez, R., & Murphy, V. A.

۳- Underwood, G., Schmitt, N., & Galpin, A.

۴- Structural equation modeling

۵- Jones, M., & Heywood, S.

به‌حوزه پژوهشی در گروه اول می‌توانند به‌ناتینگر و دی‌کاریو (۱۹۹۲)، مونیر و گرانگر (۲۰۰۸)، و همچنین سیمپسن و لاج و الیس (۲۰۱۰) رجوع کنند.

همانگونه که در بالا هم عنوان شد، تاکنون تحقیقات اندکی پیرامون ارزش آموزشی (و یا تأثیر تدریس) دسته‌های واژگانی انجام شده است (حاتمی، ۲۰۱۴؛ بوآرز و لیندزبرومبرگ، ۲۰۱۲). این تا حدودی می‌تواند به‌دلیل عدم سهولت در تعریف دقیق و عملیاتی‌سازی این پدیده زبانی باشد (درنیه، ۲۰۰۹). از طرفی دیگر، بحث چگونگی تدریس ثمربخش دسته‌های واژگانی یکی از مشکل‌سازترین مباحث پیرامون این دنباله‌ها بوده است (ری و فیتزپاتریک، ۲۰۰۸)، و، همانگونه که برخی محققان معتقدند (رافیان^۱، ۲۰۱۸؛ جونز و هی‌وود، ۲۰۰۴)، هیچ روش تثبیت شده یا هیچ اصول نظری استواری برای تدریس این دنباله‌ها وجود ندارد.

از معدود مطالعات انجام شده در باب ارزش آموزشی دسته‌های واژگانی می‌توان به‌مطالعه بوآرز و دیگران (۲۰۰۶) اشاره کرد که در آن، اثربخشی تدریس این دسته‌ها بر مهارت گفتار بررسی شده است. در این مطالعه تجربی، شرکت‌کننده‌گان به‌دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. آگاهی گروه آزمایش از وجود دسته‌های واژگانی در مواد درسی ارتقا داده شد، در حالیکه گروه کنترل رویه معمول در دوره را پشت سر گذاشتند. بعد از یک دوره ۲۲ ساعته، مهارت گفتاری هر دو گروه از طریق دو مصاحبه شفاهی مورد ارزشیابی قرار گرفت. تحلیل نتایج نشان داد که گروه آزمایش عملکرد بهتری نسبت به‌گروه کنترل از لحاظ سلاست در گفتار داشته‌اند. مطالعات دیگری نظیر سانگ^۲ (۲۰۰۳)، وود (۲۰۰۹)، خدادادی و شمسانی (۲۰۱۲)، و ابرگ (۲۰۱۳) هم در باب ارتقای مهارت گفتاری از طریق تدریس دسته‌های واژگانی به‌نتایج مشابهی دست یافته‌اند. این تأثیر مثبت تدریس دسته‌های واژگانی بر جنبه‌های مختلف مهارت گفتاری از آنجا حاصل می‌شود که این دسته‌ها به‌شکل کلی یا دسته‌ای در حافظه ذخیره می‌شوند، و، در نتیجه، بازیابی آنها بار ذهنی زیادی را بر زبان‌آموز تحمیل نمی‌کند. این می‌تواند تولید و درک روان زبان را به‌ارمغان آورد. (بوآرز و لیندزبرومبرگ^۳، ۲۰۱۲؛ کیم و کیم^۴، ۲۰۱۲؛ مارتینز و اشمیت^۵، ۲۰۱۲؛ وود^۶، ۲۰۱۰).

۱- Rafeiyan, V.

۲- Sung, J.

۳- Boers, F., & Lindstromberg, S.

۴- Kim, S. H., & Kim, J. H.

۵- Martinez, R., & Schmitt, N.

۶- Wood, D.

تحقیقات در باب اثربخشی تدریس دسته‌های واژگانی در مهارت نگارش نتایج متفاوتی به‌دست داده است. کاظمی، کتیرایی، و اسلامی راسخ^۱ (۲۰۱۴)، برای مثال، تعداد ۴۰ دنباله فرمولیک که، به‌عقیده مؤلفان، در زبان‌شناسی کاربردی بسیار معمول هستند را انتخاب و به‌دانشجویان فوق لیسانس آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی آموزش دادند. از شرکت‌کننده‌گان این مطالعه خواسته شد تا یک مقاله درباره‌ی یک موضوع، قبل و بعد از آموزش این دسته‌های واژگانی بنویسند. نتایج نشان داد که تدریس این تعداد محدود دسته‌های واژگانی توانسته است ارتقای قابل توجهی در کیفیت کلی نگارش دانشجویان به‌همراه آورد. شمس‌آبادی، کتابی، و اسلامی راسخ^۲ (۲۰۱۷) هم به‌بررسی تأثیر تدریس دسته‌های واژگانی در نگارش زبان انگلیسی دانشجویان رشته‌های مختلف پزشکی پرداختند. دو گروه آزمایش (به‌همراه تدریس دسته‌های واژگانی) و کنترل (بدون تدریس دسته‌های واژگانی) هر کدام متشکل از ۴۰ دانشجو در این پژوهش حضور داشتند که قبل و بعد از دوره‌ی آموزشی زبان انگلیسی ارائه شده توسط دانشگاه، در یک آزمون نگارش زبان انگلیسی شرکت کردند. نتایج نشان داد که تفاوت کیفیت کلی نگارش دانشجویان میان گروه آزمایش و گروه کنترل معنادار بوده است. با این وجود، مطالعاتی نیز انجام شده‌اند که حاکی از عدم وجود تأثیر قابل توجهی از سوی تدریس دنباله‌های واژگانی بر مهارت نگارش بوده‌اند. کورتس (۲۰۰۶)، برای مثال، نتوانسته است تفاوت چشمگیری در استفاده از دسته‌های واژگانی در نگارش، قبل و بعد از تدریس آنها پیدا کند، اگرچه این محقق از افزایش آگاهی و علاقه‌ی شرکت‌کننده‌گان نسبت به‌دسته‌های واژگانی خبر داده است. همچنین جونز و هی‌وود (۲۰۰۴) نیز تأثیر چندان قابل ملاحظه‌ای از تدریس دسته‌های واژگانی بر مهارت نگارش زبان‌آموزان مشاهده نکردند.

این مرور اجمالی از معدود مطالعات انجام شده در باب اثرگذاری تدریس صریح دسته‌های واژگانی بر ارتقای مهارت‌های زبانی می‌تواند بیانگر چند نکته باشد. اول اینکه، با توجه به‌نتایج ناسازگار به‌دست آمده از مطالعات پیشین، قطعاً پژوهش‌های بیشتری نیاز است تا بتوان نظرات استوارتری در باب اثربخشی تدریس دسته‌های واژگانی صادر کرد. دوم اینکه، هیچ روش منسجم و سامانمندی توسط این مطالعات در باب تدریس صریح دسته‌های واژگانی ارائه نشده است، که البته این خود می‌تواند دلیلی بر عدم سازگاری نتایج مطالعات گذشته باشد. نکته

۱- Kazemi, M., Katiraei, S., & Rasekh, A. E.

۲- Shamsabadi, R., Ketabi, S., & Eslami Rasekh, A.

دیگر اینکه، مطالعات انجام شده تنها به تدریس تعداد محدودی از این دسته‌ها پرداخته‌اند. با توجه به حضور گسترده دسته‌های واژگانی در زبان، این تمرکز محدود بر تعداد خاصی از دسته‌های واژگانی شاید نتواند خودمختاری زبان‌آموز در فراگیری این دسته‌ها را به‌ارمغان داشته و تأثیر قابل توجه و پایداری بر مهارت‌های زبانی بگذارد.

۳-۳- دسته‌های واژگانی، کاربرد واژگان، و صحت دستوری

دسته‌های واژگانی نقش مهمی در یادگیری و کاربرد واژگان و همچنین در صحت دستوری ایفا می‌کنند. تحقیقات پیرامون یادگیری واژگان اغلب به‌شکل آموزش و یادگیری واژه‌های تکی بوده است که این در واقع امری بدیهی به‌نظر می‌رسد، چرا که تک‌واژه‌ها به‌دلیل سهولت در شناسایی، تدریس، و ارزیابی، همواره به‌عنوان سازه‌های بنیادین زبان در نظر گرفته می‌شده‌اند (اشمیت، ۲۰۱۰). اما، همانگونه که در بالا هم بحث شد، کاربران معمولاً زبان را به‌شکل واژه به‌واژه پردازش نمی‌کنند، چرا که پردازش واژه به‌واژه زبان، بار ذهنی سنگینی را به‌کاربر تحمیل کرده و مانع درک و فهم روان زبان می‌شود (اشمیت و آندروود، ۲۰۰۴). از آنجایی که ترکیب واژگان در دسته‌های واژگانی نسبتاً ثابت بوده و این دسته‌ها به‌شکلی کلی، نه واژه به‌واژه، پردازش می‌شوند، کاربران می‌توانند با استفاده از دسته‌های واژگانی، سلاست و صحت زبانی را با کمترین بار ذهنی بدست آورند (اشمیت، ۲۰۰۴؛ اشمیت و آندروود، ۲۰۰۴؛ ری، ۱۹۹۹، ۲۰۰۲). از لحاظ کاربرد واژگان، دسته‌های واژگانی معمولاً کاربرد صحیح و متداول واژگان را به‌خوبی در برمی‌گیرند. برای مثال در دسته‌هایی مانند *it's a pity that*، *have an effect on*، و *waste precious time*، کاربرد صحیح واژه‌های *effect*، *pity*، و *waste* نمایش داده می‌شود. عدم آگاهی از وجود چنین دسته‌هایی می‌تواند امکان استفاده ناصحیح از واژگان مذکور را افزایش دهد.

همچنین از لحاظ دستور زبانی، دسته‌های واژگانی شامل ساختارهای مختلف دستوری‌اند. طبق نظر کورتس (۲۰۱۳)، کاربران زبان می‌توانند، با استفاده از دسته‌های واژگانی، بدون نیاز به آگاهی کامل نسبت به مسائل دستوری، تعداد قابل توجهی از ساختارهای دستوری را به‌شکلی صحیح به‌کار برند. نکته جالب‌تر اینکه، در بسیاری موارد، دسته‌های واژگانی در واقع مسائل واژگانی و دستورزبانی را به‌شکلی ترکیبی شامل می‌شوند. برای مثال در دسته واژگانی *the only thing that matters*، هم شیوه صحیح استفاده از واژه *matter* وجود دارد و هم نکته دستوری سازگاری فاعل و فعل رعایت شده است. بنابراین، شاید بتوان اینگونه ادعا کرد که

سرمایه‌گذاری مناسب روی دسته‌های واژگانی می‌تواند به اندازه قابل ملاحظه‌ای به ارتقای دانش واژگانی و دستور زبانی کمک کند (بوارز و دیگران، ۲۰۰۶؛ کانزت^۱، ۲۰۰۰). حال این سؤال مطرح می‌شود که آیا آموزش این دسته‌ها باید صریح باشد یا تلویحی. در بخش بعدی به این موضوع می‌پردازیم.

۳-۴- تدریس صریح یا ضمنی دسته‌های واژگانی؟

به‌منظور توانمندسازی زبان‌آموزان در استفاده مستمر و مؤثر از دسته‌های واژگانی، هنوز نظرات چندان قطعی در باب این موضوع وجود ندارد که آیا دسته‌های واژگانی باید تدریس بشوند یا نه، و آیا این تدریس باید صریح باشد یا ضمنی (جونز و هی‌وود، ۲۰۰۴؛ نیشن و نیوتن^۲، ۱۹۹۷). اگرچه نتایج مطالعات پیشین در گستره تدریس این دسته‌ها، همانگونه که در بالا بحث شد، ناهمسان بوده‌اند (وود، ۲۰۰۹)، پژوهشگران بیشتر بر این باورند که «تدریس صریح» این دسته‌ها می‌تواند نسبت به دیگر رویکردها برتری داشته باشد. دلایلی را می‌توان در حمایت از این فرضیه بیان کرد. اول اینکه، علیرغم حضور گسترده دسته‌های واژگانی در منابع مختلف زبانی و، در نتیجه، دریافت پیوسته این دسته‌ها از سوی زبان‌آموزان، مطالعات نشان داده‌اند که زبان‌آموزان بزرگسال می‌توانند تنها در سطوح پیشرفته، آن‌هم از برخی از این دسته‌ها، استفاده صحیح داشته باشند (آلتنبرگ و گرانگر، ۲۰۰۱؛ باردوی-هارلیک و استرینگر^۳، ۲۰۱۷؛ بوارز و لیندز ترومیرگ، ۲۰۱۲). طبق نظر دی‌کیسر و جافس^۴ (۲۰۰۵)، زمانی که زبان‌آموزان بزرگسال تنها در معرض ورودی معنا-محور^۵ (که همان عدم وجود تمرکز یا تدریس صریح‌اند) قرار می‌گیرند، احتمال ضعیف‌تری در فراگیری مؤثر ویژگی‌های زبانی وجود دارد. یک دلیل دیگر و مهمتر در حمایت از تدریس صریح دسته‌های واژگانی اینست که این دسته‌ها به شکل فریبده‌ای ساده به نظر می‌رسند به گونه‌ای که زبان‌آموز ممکن است بارها یک دسته واژگانی را در منابع زبانی دیده باشد اما نتوانسته باشد آن را به‌عنوان یک دسته واژگانی شناسایی و از آن استفاده کند (بایبر و باربیری^۶، ۲۰۰۷؛ بیشاپ، ۲۰۰۴؛ کورتس،

۱- Conzett, J.

۲- Nation, I. S. P., & Newton, J.

۳- Bardovi-Harli, K., & Stringer, D.

۴- DeKeyse, R., & Juffs, A.

۵- meaning-focused input

۶- Biber, D., & Barbieri, F.

۲۰۰۶). پس، شاید اینگونه به نظر برسد که افزایش آگاهی زبان‌آموزان درباره گسترده‌گی و سودمند بودن دسته‌های واژگانی و آموزش شیوه‌های یادگیری و به‌کارگیری آن‌ها بتواند در ارتقای مهارت‌های زبانی اثربخش باشد.

۴- پژوهش حاضر

پژوهش حاضر در نظر دارد به بررسی این موضوع بپردازد که آیا تدریس صریح دسته‌های واژگانی می‌تواند تأثیری بر کاربرد واژگان و صحت دستوری نگارش زبان انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی داشته باشد یا خیر. در این مطالعه، بنا بر دلایلی که در بالا بیان شد، تأکید بر تدریس صریح دسته‌های واژگانی است تا تدریس تلویحی یا ضمنی. نکته دیگر درباره ساختار این مطالعه اینست که تنها مؤلفه‌های کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش (در مقابل کیفیت کلی نگارش) مورد بررسی قرار می‌گیرند، چرا که، اولاً، مطالعات پیشین نشان از اهمیت دسته‌های واژگانی در کاربرد واژگان (کوپر، ۲۰۱۶؛ مارتینز و اشمیت، ۲۰۱۲) و همچنین صحت دستوری (کورتس، ۲۰۱۳) داشته‌اند، و، ثانیاً، دیگر مؤلفه‌های نگارش، همانند محتوا (معلومات درباره موضوع، ارائه جزئیات، و بسط مرتبط موضوع) و یا سازماندهی (انسجام، روانی، شفافیت، و ترتیب‌دهی منطقی)، شاید ارتباط مستقیمی با کاربرد دسته‌های واژگانی نداشته باشند.

در پژوهش حاضر، تعریف جامع‌تری از دسته‌های واژگانی ارائه می‌شود. طبق این تعریف، به هر ترکیبی از دو واژه یا بیشتر که برای زبان‌آموز حاوی یک لقمه معنایی^۱ باشد، یک دسته واژگانی گفته می‌شود. این نوع تعریف را می‌توان دانش جمله‌واره‌شناسی^۲ نیز نامید که کرمل و دیگران (۲۰۱۷) از آن استفاده کرده‌اند. بنابراین در این مطالعه، نه تنها تأکید بر دسته‌های واژگانی شناسایی شده طبق استانداردهای تحقیقات پیشین می‌باشد، بلکه به‌زبان‌آموز آموزش داده می‌شود تا به دنبال فراگیری هر نوع جمله‌واره‌ای باشند که حاوی یک لقمه معنایی است. پس این امکان وجود دارد که یک ترکیبی از چند واژه توسط معیارهای مطرح شده در مطالعات پیشین، به‌عنوان یک دسته واژگانی محسوب نشود اما همچنان به‌عنوان یک لقمه معنایی مفید توسط زبان‌آموز تلقی شود. برای مثال، طبق تعریف ارائه شده در این مطالعه، ترکیب واژگانی *feel down and defeated* شاید به‌عنوان یک دسته واژگانی محسوب نشود

۱- a meaningful chunk

۲- Phraseological knowledge

اما حاوی یک لقمه معنایی مفید است، ولی *experience but rather* حاوی هیچ لقمه معنایی نیست، و بنابراین، از سوی زبان‌آموز مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

۴-۱- طرح پژوهش

دو گروه از زبان‌آموزان در چهار کلاس دست نخورده در قالب یک گروه آزمایشی (دو کلاس) و یک گروه کنترل (دو کلاس) در این مطالعه حضور داشتند. این دو گروه در یک آزمون نگارش قبل از مداخله، به‌عنوان پیش‌آزمون، و در همان آزمون نگارش بعد از مداخله، به‌عنوان پس‌آزمون، شرکت کردند. این نکته بایسته یادآوری است که شرکت‌کنندگان هیچ آگاهی از انجام این آزمون نگارش نداشتند. مداخله صورت گرفته در این مطالعه، که فقط برای گروه آزمایش تهیه شده بود، در برنامه آموزشی معمول در آموزشگاه محل انجام پژوهش گنجانده شد. از آنجایی که گمارش تصادفی شرکت‌کنندگان به‌دو گروه آزمایشی و کنترل امکان‌پذیر نبود، بنابراین طرح مطالعه حاضر شبه‌آزمایشی بوده است.

۴-۲- نمونه پژوهش

نمونه این پژوهش متشکل بود از ۵۳ زبان‌آموز ایرانی که مشغول یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران بودند. نتایج آزمون تعیین سطح^۱ نشان داد که این زبان‌آموزان دارای سطح زبانی پیشرفته یا متوسط بالاً^۲ بودند. در این آموزشگاه، دوره‌های مکالمه-محور زبان انگلیسی، از مبتدی تا پیشرفته، حدود ۴ سال در قالب ۱۶ ترم سه ماهه به‌طول می‌انجامد. مطالعه حاضر در یک بازه زمانی ۳ ماهه (۱ ترم) در قالب ۲۰ جلسه یک ساعت و چهل و پنج دقیقه‌ای انجام شد. اطلاعات کاملتر درباره شرکت‌کنندگان این پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. جزئیات دو گروه شرکت‌کننده در این پژوهش

| تعداد کل | توانش زبانی | رده سنی | آقا | خانم | تعداد کلاس | |
|----------|-------------|-----------------|-----|------|------------|--------------|
| ۲۸ | متوسط بالا | از ۱۸ تا ۴۰ سال | ۱۰ | ۱۸ | ۲ | گروه آزمایشی |
| ۲۵ | متوسط بالا | از ۱۸ تا ۴۰ سال | ۸ | ۱۷ | ۲ | گروه کنترل |

۱- PET

۲- upper-intermediate

۳-۴- رویه پژوهش

در اولین جلسه ترم، هر دو گروه در یک آزمون نگارش زبان انگلیسی، به‌عنوان پیش‌آزمون، شرکت کردند. تدریس دو کلاس تشکیل‌دهنده گروه آزمایش توسط محقق مطالعه حاضر انجام شد، و یک مدرس باتجربه هم تدریس در دو کلاس گروه کنترل را بر عهده داشت. در دو کلاس گروه آزمایش، فعالیت‌های مرتبط با تدریس صریح دسته‌های واژگانی در دیگر فعالیت‌های معمول کلاس گنجانده شد، در حالیکه دو کلاس گروه کنترل رویه معمول (بدون تدریس صریح دسته‌های واژگانی) را در پیش گرفتند. پس از پایان ترم، همان آزمون نگارش استفاده شده در پیش‌آزمون به‌عنوان پس‌آزمون از هر دو گروه آزمایشی و کنترل گرفته شد.

۴-۴- مداخله

این پژوهش به‌دنبال دستیابی به اهداف کلی مطرح‌شده از سوی بوارز و لیندز ترومبرگ (۲۰۱۲) بوده است: (۱) معرفی دسته‌های واژگانی و افزایش آگاهی زبان‌آموزان از وجود آنها در مواد مختلف زبانی؛ (۲) ترغیب زبان‌آموزان به‌خودمختاری در شناسایی دسته‌های واژگانی؛ و (۳) معرفی روش‌های گوناگون به‌منظور فراگیری و استفاده از دسته‌های واژگانی. به‌علاوه، بنابر توصیه مطرح‌شده توسط کانزرت (۲۰۰۰)، در این مطالعه سعی شد تا ذهنیت زبان‌آموزان نسبت به‌زبان عوض شود به‌شکلی که تصور واژه به‌واژه از زبان نداشته باشند و در عوض زبان را همواره در قالب تکه‌های بزرگ‌تر از یک واژه، یا همان دسته‌های واژگانی، پردازش کنند. برای رسیدن به این اهداف، فعالیت‌های مختلفی طراحی شدند که بخشی از آنها در کلاس و بخشی دیگر به‌عنوان کار در خانه دنبال می‌شدند. این فعالیت‌ها (جدول ۲) یا با الهام از تحقیقات پیشین و یا با توجه به تجربیات نگارنده طراحی شده‌اند که در ادامه به‌تفصیل توضیح داده خواهند شد.

جدول ۲. فعالیت‌های انجام گرفته در گروه آزمایش به‌منظور تدریس صریح دسته‌های واژگانی

| بکارگیری و استفاده از دسته‌های واژگانی در گفتار و نوشتار | شناسایی انواع مختلف دسته‌های واژگانی در منابع مختلف زبانی | معرفی دسته‌های واژگانی و ارتقای آگاهی زبان‌آموزان از اهمیت آنها در زبان |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • استفاده از دسته‌های واژگانی شناسایی‌شده در فعالیت‌های خوانش و شنیداری و ارائه خلاصه متن فعالیت به‌صورت شفاهی یا نوشتاری؛ • استفاده از دسته‌های واژگانی شناسایی‌شده در کتاب داستان توسط زبان‌آموزان و ارائه خلاصه داستان به‌یکدیگر؛ • جمله‌سازی با دسته‌های واژگانی و نوشتن آنها در دفترچه‌ها؛ • کوئیزهای شفاهی کوتاه در هر جلسه از دسته‌های واژگانی جلسات قبل. | <ul style="list-style-type: none"> • شخم‌زنی متن‌های موجود در فعالیت‌های خوانش و شنیداری در کلاس، ابتدا در گروه‌های دوفره و سپس با نظارت مدرس؛ • شخم‌زنی دیگر منابع زبانی (برای مثال کتاب داستان) به‌عنوان کار در خانه و سپس مرور و ارزیابی در کلاس با نظارت مدرس؛ • ترجمه روان دسته‌های واژگانی از انگلیسی به فارسی. | <ul style="list-style-type: none"> • معرفی انواع دسته‌های واژگانی؛ • ذکر مثال‌هایی از دسته‌های واژگانی در فارسی؛ • آگاه‌سازی زبان‌آموزان از اهمیت دسته‌های واژگانی در جنبه‌های مختلف زبانی؛ • معرفی و شناسایی انواع دسته‌های واژگانی در یک متن انگلیسی. |

تدریس دسته‌های واژگانی در این مطالعه بر اساس سه مؤلفه اصلی صورت گرفت: معرفی دسته‌های واژگانی و ارتقای آگاهی زبان‌آموزان از گستردگی و سودمندی آنها در زبان (مؤلفه اول) - معرفی انواع مختلف دسته‌های واژگانی (رجوع شود به ۸ مورد یاد شده در بخش ۳-۱) و افزایش آگاهی زبان‌آموزان درباره حضور گسترده آنها در جنبه‌های مختلف زبانی می‌تواند اولین گام در یک روش هدفمند برای تدریس دسته‌های واژگانی باشد (جونز و

هی‌وود، ۲۰۰۴؛ نیشن، ۲۰۰۱). این مؤلفه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، چرا که دسته‌های واژگانی معمولاً به شکل فریبنده‌ای، ساده و بدیهی به نظر می‌رسند. همین موضوع موجب می‌شود تا زبان‌آموزان توجه بایسته‌ای به آن‌ها در منابع زبانی نداشته و نتوانند به شکلی صحیح از آن‌ها بهره ببرند (بایبر و باریری، ۲۰۰۷؛ کورتس، ۲۰۰۶). بنابراین در این مطالعه، ابتدا انواع مختلف دسته‌های واژگانی و همچنین مفهوم «لقمه معنایی» به شکلی صریح معرفی و مثال‌هایی ارائه شدند. سپس آگاه‌سازی زبان‌آموزان از اهمیت آن‌ها در جنبه‌های مختلف یادگیری زبان انگلیسی صورت گرفت. این آگاه‌سازی بدین صورت بود که ابتدا درباره گسترده‌گی دسته‌های واژگانی در زبان فارسی، صحت و مثال‌هایی آورده شد (مثال‌هایی مانند «جرمی را مرتکب شدن»، «غصه خوردن»، «پشت سر کسی حرف زدن»، «در معرض انقراض بودن»، «به‌چیزی عادت داشتن»، «به‌همین دلیل»، و بسیاری دیگر) تا به زبان‌آموزان نشان داده شود که حجم قابل توجهی از زبان فارسی نیز قالبی فرمولیک دارد. حتی برخی از واژگان در فارسی، فقط با یک هم‌نشین خاص مورد استفاده قرار می‌گیرند به شکلی که اگر واژه مورد نظر به‌تنهایی به کار رود این امکان وجود دارد که شنونده فارسی زبان، آن واژه را بی‌درنگ متوجه نشود یا معنای دیگری از آن واژه به ذهنش برسد (برای مثال واژه «شتم» در هم‌نشین «ضرب و شتم» و یا واژه «ایراد» در هم‌نشین «سخنانی را ایراد کردن»). پس از ذکر این مثال‌ها، مدرس به مدت ۱۰ دقیقه درباره نقش کلیدی دسته‌های واژگانی در مهارت‌های زبانی نکاتی ارائه کرد: دسته‌های واژگانی کمک می‌کنند تا به‌هنگام گوش دادن به متکلم، برخی لغات را که کامل نمی‌شنویم، بتوانیم حدس بزنیم و شخص را بفهمیم؛ به کمک دسته‌های واژگانی می‌توان بیانی صحیح‌تر و روان‌تر داشت؛ روان‌خوانی می‌تواند با تکیه بر دسته‌های واژگانی راحت‌تر به دست آید؛ و مهارت نگارش هم شاید بتواند از کاربرد دسته‌های واژگانی بهره بگیرد. این نکات می‌توانست باور زبان‌آموزان را به سودمند بودن دسته‌های واژگانی تقویت کند.

پس از معرفی و ارتقای آگاهی زبان‌آموزان از اهمیت دسته‌های واژگانی در زبان، یک متن انگلیسی در کتاب درسی انتخاب و از زبان‌آموزان خواسته شد تا هر گونه ترکیبی از واژگان را که حاوی یک لقمه معنایی بود شناسایی کرده و زیر آن خط بکشند. پس از آن، زبان‌آموزان به همراه مدرس به مرور دسته‌های شناسایی شده پرداخته و آنها را به اتفاق یکدیگر تکرار می‌کردند. در برخی موارد از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا یک جمله کامل و یا یک پاراگراف کامل را که حاوی دسته‌های واژگانی زیادی بودند در دفترچه‌هاشان کپی برداری کنند. این «تکرارشدن» دسته‌های واژگانی، چه به صورت شفاهی یا چه به صورت نوشتاری، به همراه

فعالیت‌هایی که در ادامه توضیح داده خواهند شد، می‌تواند نقش مهمی در یادگیری زبان‌آموز داشته باشد، چرا که تکرار تعداد دفعات مواجه‌شدن با یک دسته واژگانی در فراگیری آن مؤثر است (بوارز و لیندز ترومبرگ، ۲۰۱۲).

شناسایی دسته‌های واژگانی و ترویج خودمختاری زبان‌آموزان (مؤلفه دوم) - این مؤلفه می‌تواند یک نقش اساسی در کمک به فراگیری دسته‌های واژگانی داشته باشد. تأکید بر این بود که هر ترکیب واژگانی که حاوی یک لقمه معنایی باشد می‌تواند به‌عنوان یک دسته واژگانی محسوب شود. در این راستا، شگرد «شخم‌زنی متن»^۱ به‌زبان‌آموزان تعلیم داده شد، که طبق آن، لقمه‌های معنایی موجود در هر متنی شناسایی می‌شدند. منظور از متن در اینجا هم جملات تکی در فعالیت‌های مختلف است و هم متن‌های موجود در مکالمات و فعالیت‌های خوانش و شنیداری. به‌عنوان نمونه‌ای از این شخم‌زنی، جمله زیر را در نظر بگیرید:

Research has shown that people who consider shopping to be a priority in their lives often tend to experience more anxiety and depression as well as a lower level of well-being than those who don't.

دسته‌های واژگانی که می‌توان در این جمله شناسایی کرد عبارتند از:

۱. جمله‌واره «research has shown that» که همواره ثابت و بدون تغییر عنوان می‌شود. کاربرد صحیح زمان حال کامل و همچنین غیر قابل شمارش بودن واژه «research» در این دنباله کاملاً مشهود است. بنابراین، زبان‌آموز بدون نیاز به دانستن این موارد دستوری، از این جمله‌واره می‌تواند به‌شکلی صحیح استفاده کند؛

۲. جمله‌واره «people who» همواره می‌تواند ثابت فرض شود. برای مثال جمله‌واره «people which» در زبان انگلیسی وجود ندارد؛

۳. فرمول «consider sth to be sth» کاربرد صحیح فعل «consider» را نشان می‌دهد؛

۴. جمله‌واره «consider sth to be a priority» می‌تواند در بیان مفاهیم مشابه کاربردی باشد، مانند «At the moment, I consider learning English to be a priority in my life.»

۵. جمله‌واره «in their lives»

۶. جمله‌واره «often tend to do sth»؛

۱- text plowing

۷. جمله‌واره «experience more anxiety and depression» حاوی یک لقمه معنایی است؛

۸. جمله‌واره «as well as» همیشه با همین ترکیب به کار می‌رود؛

۹. جمله‌واره «a lower level of sth».

شگرد شخم‌زنی در تمام فعالیت‌های کلاس وجود داشت. برای مثال، در فعالیت‌های خوانش، بعد از انجام مراحل معمول مانند خوانش ساکت^۱ توسط زبان‌آموزان، از آن‌ها خواسته می‌شد تا در گروه‌های دوفره به‌شناسایی دسته‌های واژگانی بپردازند. سپس، زبان‌آموزان یک به یک شروع به خوانش بلند متن می‌کردند و پس از هر جمله، مدرس به شخم‌زنی آن جمله می‌پرداخت. دو مورد بسیار مهم در هنگام شخم‌زنی متن رعایت می‌شد. اول اینکه، معنای دسته‌های واژگانی به وضوح بیان می‌شد. وضوح معنا یا از طریق توضیح عبارت به زبان انگلیسی و یا از طریق ارائه ترجمه روان فارسی صورت می‌گرفت. دوم اینکه، علاوه بر وضوح معنایی یک دسته واژگانی، شیوه استفاده از آن هم به زبان‌آموزان نشان داده می‌شد. برای مثال، پس از معرفی برخی دسته‌های واژگانی، مدرس یک جمله به فارسی بیان می‌کرد و از زبان‌آموزان می‌خواست تا از دسته واژگانی مربوطه استفاده کرده و آن جمله را به انگلیسی برگردانند و سپس آن جمله را در دفترچه‌هایشان بنویسند. به‌طور کلی، همواره از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تمام جملاتی را که حاوی دسته‌های واژگانی هستند در داخل یک دفترچه کپی برداری کرده و زیر لقمه معنایی در آن جمله خط بکشند. این فعالیت به همراه تکرار کردن شفاهی دسته‌های واژگانی می‌توانست به قدرت گرفتن ارتباط معنا- فرم در حافظه کمک بسیاری کند (بدلی^۲، ۱۹۹۰).

در برنامه آموزشی آموزشگاهی که این مطالعه در آنجا انجام شد، مواد زبانی مکمل برای تقویت مهارت شنیدن یا خواندن (کتاب داستان) نیز وجود داشتند. بنابراین از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا در کتاب‌های مربوطه، دسته‌های واژگانی را شناسایی و زیر آن‌ها نیز خط بکشند. این فعالیت به‌عنوان تکلیف در خانه انجام می‌شد، و سپس در کلاس، در گروه‌های دو یا سه نفره با نظارت مدرس، بازبینی و رفع اشکال انجام می‌گرفت و به زبان‌آموزان وقت داده می‌شد تا از دسته‌های واژگانی شناسایی شده استفاده کنند. برای مثال، در کتاب مهارت

۱- silent reading

۲- Baddeley

شنیداری، زبان‌آموزان در گروه‌های دونفره از دسته‌های واژگانی استفاده می‌کردند و مکالمات کتاب را تمرین می‌کردند، و یا داستان مشخص شده را برای یکدیگر تعریف می‌کردند. در طول این فرایند، مدرس تلاش می‌کرد تا اعتقاد زبان‌آموزان به سودمند بودن دسته‌های واژگانی را تقویت کند. برای مثال، اگر یک دسته واژگانی، چندین بار در مواقع مختلف تکرار می‌شد، به‌زبان‌آموزان یادآوری می‌شد که دسته‌های واژگانی می‌توانند به‌شکلی ثابت در موارد مختلف به‌کارگرفته شوند.

بازیابی و بکارگیری دسته‌های واژگانی (مؤلفه سوم) - زمانی می‌توان از یادگیری دسته‌های واژگانی توسط زبان‌آموزان تا حدی اطمینان حاصل کرد که آن‌ها بتوانند این دنباله‌ها را به‌شکلی صحیح در تولیدات گفتاری و نوشتاری خود استفاده کنند (نیشن، ۲۰۰۱). این موضوع به‌دو شکل بررسی شد. اول اینکه، در فعالیت‌های شنیداری و خوانش، پس از انجام مراحل معمول در این نوع فعالیت‌ها، از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا یک کار گروهی انجام داده و از دنباله‌هایی که به‌تازگی فراگرفته‌اند استفاده کنند. برای مثال، در یک فعالیت شنیداری، داستانی دربارهٔ پسر بچه ۹ ساله‌ای روایت می‌شد که در مسافرت به یک کشور خارجی به‌شکلی عجیب و ناجوانمردانه توسط یک تفنگدار کشته می‌شود، ولی پدر و مادر این پسر تصمیم می‌گیرند که اعضای بدن فرزندشان را به‌بیماران نیازمند در آن کشور خارجی اهدا کنند. پس از انجام مراحل معمول این فعالیت شنیداری، مدرس تمام دسته‌های واژگانی را روی تخته نوشته و به‌همراه زبان‌آموزان تکرار کردند. سپس از زبان‌آموزان خواسته شد تا در گروه‌های دو نفره از این دنباله‌ها استفاده کرده و داستان را برای یکدیگر دوباره نقل کنند. شیوهٔ دوم برای کمک به‌زبان‌آموزان در استفاده از دسته‌های واژگانی عبارت بود از اینکه پس از گذشت هر سه جلسه از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا از تمام دسته‌های واژگانی که در سه جلسه یادگرفته بودند، استفاده کنند و جمله‌های جدید بسازند. پس از آن، به‌زبان‌آموزان در داخل کلاس فرصت داده می‌شد تا در گروه‌های دونفره دربارهٔ جمله‌هایی که نوشته‌اند، صحبت و رفع اشکال کنند.

به‌گونه‌ای مشابه، در یک فعالیت خوانشی، بعد از آنکه فعالیت‌های متداول برای خوانش صورت می‌گرفت، از زبان‌آموزان خواسته می‌شد در گروه‌های دو نفره به‌شناسایی تمام دسته‌های واژگانی در متن بپردازند. پس از آن، زبان‌آموزان به‌اتفاق مدرس نتیجهٔ فعالیت را ارزیابی می‌کردند. سپس یک پاراگراف انتخاب و تمام دسته‌های واژگانی در آن پاراگراف چندین بار توسط زبان‌آموزان تکرار می‌شد. پس از آن، زبان‌آموزان در گروه‌های دو نفره و با کتاب‌های بسته سعی می‌کردند آن پاراگراف را در یک تکه کاغذ بنویسند. و یا اینکه برخی از

دسته‌های واژگانی در آن پاراگراف به گونه‌ای تصادفی روی تخته نوشته می‌شد و از زبان‌آموزان خواسته می‌شد، آن‌ها را به شکلی صحیح کنار هم قرار داده و پاراگراف را دوباره بسازند. این فعالیت‌ها در به‌حافظه سپردن و شیوه استفاده صحیح از دسته‌های واژگانی بسیار اثربخش بود. سرانجام در یک فعالیت دستوری که درباره شکل مجهول افعال وجهی^۱ بود، تکرار زیاد این ساختار برای افعال وجهی مختلف، به یادگیری روان‌تر این ساختار کمک می‌کرد. جمله «Some animals need to be taken care of.»، برای مثال، که در مواقع مناسب و در بحث‌های مختلف از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا به یاد آورده و تکرار کنند می‌توانست برای آن‌ها یک الگویی بسازد تا بر اساس آن بتوانند شکل مجهول بقیه افعال وجهی را هم تعمیم دهند.

۴-۵- ابزارها

یک آزمون نگارش زبان انگلیسی، در قالب پیش‌آزمون و پس‌آزمون، قبل و بعد از مداخله مورد استفاده قرار گرفت. شیوه ارزیابی دو مؤلفه کاربرد واژگان و صحت دستوری (جدول ۳) در واقع بخشی از ارزیابی کلی نگارش زبان انگلیسی است که در مطالعات پیشین هم مورد استفاده قرار گرفته است (باجا^۲، ۲۰۰۱؛ سیاری و قربان‌دایی^۳، ۲۰۱۶؛ جیکوبز و دیگران^۴، ۱۹۸۱). برگه‌های نگارش دو گروه در پیش و پس‌آزمون به صورت یکجا در اختیار دو مدرس با تجربه زبان انگلیسی که هیچ آگاهی از اهداف پژوهش نداشتند قرار داده شد. پایایی بین ارزیابان^۵ برابر با ۰/۸۳ بود، و مواردی که در آن‌ها دو ارزیاب اتفاق نظر نداشتند، از طریق گفتگو حل شد.

۱- Passive form of modal verbs

۲- Bacha, N.

۳- Siyyari, M., & Ghorban Daei, S.

۴- Jacobs, H. J., Zingraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B.

۵- Inter-rater reliability

جدول ۳. مؤلفه‌های ارزیابی نگارش زبان‌آموزان در پیش و پس‌آزمون

| | | |
|---------------|---|---|
| کاربرد واژگان | دایره واژگان، استفاده صحیح واژگان و اصطلاحات، استفاده صحیح نوع کلمه (اسم، صفت، فعل، قید)، کاربرد صحیح رسمی یا غیررسمی | از ۷ تا ۹: خیلی ضعیف؛ از ۱۰ تا ۱۳: نسبتاً ضعیف؛ از ۱۴ تا ۱۷: متوسط تا خوب؛ از ۱۸ تا ۲۰: خیلی خوب تا عالی. |
| صحت دستوری | ساختار جملات، تطابق فاعل و فعل، زمان، صحت در استفاده از ترتیب واژگان، حروف اضافه، حروف تعریف، ضمائر | از ۵ تا ۱۰: خیلی ضعیف؛ از ۱۱ تا ۱۷: نسبتاً ضعیف؛ از ۱۸ تا ۲۱: متوسط تا خوب؛ از ۲۲ تا ۲۵: خیلی خوب تا عالی. |

۵ - تحلیل داده‌ها

در این قسمت نتایج بدست آمده از آزمون نگارش زبان‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، تحلیل آماری شد تا مشخص شود که آیا تدریس صریح دسته‌های واژگانی تأثیری در کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری زبان‌آموزان گروه آزمایش در نگارش داشته است یا خیر. آمار توصیفی ارائه شده در جدول ۴ تصویری کلی از عملکرد دو گروه در پیش و پس‌آزمون از لحاظ کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش را به دست می‌دهد.

جدول ۴. آمار توصیفی عملکرد دو گروه آزمایش و کنترل در پیش و پس‌آزمون

| بیشینه | کمینه | خطای استاندارد میانگین | انحراف معیار | میانگین | تعداد | نوع آزمون | | |
|--------|-------|------------------------|--------------|---------|-------|-----------|---------------|-------------|
| ۱۸ | ۷ | .۵۳ | ۲/۸۳ | ۱۲/۳۶ | ۲۸ | پیش‌آزمون | کاربرد واژگان | گروه آزمایش |
| ۲۰ | ۱۰ | .۶۴ | ۳/۴۶ | ۱۵/۳۲ | ۲۸ | پس‌آزمون | | |
| ۲۱ | ۶ | .۶۶ | ۳/۵۲ | ۱۳/۲۵ | ۲۸ | پیش‌آزمون | صحت دستوری | |
| ۲۴ | ۱۰ | .۷۰ | ۳/۷۳ | ۱۶/۲۵ | ۲۸ | پس‌آزمون | | |
| ۱۷ | ۸ | .۴۷ | ۲/۳۶ | ۱۲/۵۲ | ۲۵ | پیش‌آزمون | کاربرد واژگان | گروه کنترل |
| ۲۰ | ۹ | .۵۶ | ۲/۸۲ | ۱۳/۲۸ | ۲۵ | پس‌آزمون | | |
| ۲۱ | ۵ | .۷۲ | ۳/۶۰ | ۱۳/۲۴ | ۲۵ | پیش‌آزمون | صحت دستوری | |
| ۲۲ | ۸ | .۶۹ | ۳/۴۹ | ۱۴/۰۴ | ۲۵ | پس‌آزمون | | |

با توجه به میانگین گروه‌ها در پیش و پس‌آزمون، هر دو گروه آزمایش و کنترل توانسته‌اند در کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوریشان در نگارش بهبودی حاصل کنند. حال باید به بررسی این موضوع بپردازیم که آیا تفاوت‌های مشاهده‌شده در کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری در پیش و پس‌آزمون برای دو گروه معنادار بوده‌اند یا خیر. بدین منظور، از دو آزمون کواریانس^۱ استفاده شد.

جدول ۵ نتایج آزمون کواریانس را نشان می‌دهد که معنادار بودن تفاوت کاربرد واژگان دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون را با در نظر گرفتن نتایج پیش‌آزمون بررسی می‌کند. همانگونه که مشاهده می‌شود، پیش‌آزمون تأثیری در کاربرد واژگان در پس‌آزمون نداشته است ($p > 0/05$). ولی تفاوت کاربرد واژگان در پس‌آزمون میان گروه آزمایش (میانگین = $15/32$ و انحراف معیار = $3/46$) و کنترل (میانگین = $13/28$ و انحراف معیار = $2/82$) معنادار بوده است.

جدول ۵. آزمون کواریانس باهدف بررسی تأثیر تدریس صریح دسته‌های واژگانی بر کاربرد واژگان

| سطح معناداری | اف | مربع میانگین‌ها | درجه آزادی | حاصل جمع نوع ۳ مربع‌ها | |
|--------------|-------|-----------------|------------|------------------------|------------------------------------|
| ۰/۰۵۰ | ۳/۱۹ | ۳۲/۲۹ | ۲ | ۶۴/۵۸ | مدل تصحیح شده |
| ۰/۰۰۰ | ۵۷/۴۷ | ۵۸۱/۱۶ | ۱ | ۵۸۱/۱۶ | ایتترسپت |
| ۰/۳۳۶ | ۰/۹۴ | ۹/۵۴ | ۱ | ۹/۵۴ | کواریانس (پیش‌آزمون کاربرد واژگان) |
| ۰/۰۲۶* | ۵/۲۹ | ۵۳/۵۴ | ۱ | ۵۳/۵۴ | گروه‌ها |
| | | ۱۰/۱۱ | ۵۰ | ۵۰۵/۶۰ | خطا |

$0/05 < \alpha^*$

اکنون برای بررسی اثربخشی تدریس صریح دسته‌های واژگانی بر صحت دستوری، از یک آزمون کواریانس دیگر استفاده می‌کنیم. نتایج این آزمون در جدول ۶ آمده است.

۱- ANCOVA

جدول ۶. آزمون کواریانس باهدف بررسی تأثیر تدریس صریح دسته‌های واژگانی بر کاربرد واژگان

| سطح معناداری | اف | مربع میانگین‌ها | درجه آزادی | حاصل جمع نوع ۳ مربع‌ها | |
|--------------|-------|-----------------|------------|------------------------|---------------------------------|
| ۰/۰۸۱ | ۲/۶۴ | ۳۵/۱۲ | ۲ | ۷۰/۲۴ | مدل تصحیح شده |
| ۰/۰۰۰ | ۶۹/۷۸ | ۹۲۷/۳۹ | ۱ | ۹۲۷/۳۹ | اینترسپت |
| ۰/۵۱۴ | ۰/۴۳ | ۵/۷۴ | ۱ | ۵/۷۴ | کواریانس (پیش‌آزمون صحت دستوری) |
| ۰/۰۳۲* | ۴/۸۵ | ۶۴/۵۶ | ۱ | ۶۴/۵۶ | گروه‌ها |
| | | ۱۳/۲۸ | ۵۰ | ۶۶۴/۴۶ | خطا |

* $\alpha < 0.05$

همانگونه که از جدول ۶ مشخص است، پیش‌آزمون نتوانسته است تأثیر معناداری بر صحت دستوری در پس‌آزمون داشته باشد ($p > 0.05$). اما تفاوت صحت دستوری در پس‌آزمون میان گروه آزمایش (میانگین = $16/25$ و انحراف معیار = $3/73$) و کنترل (میانگین = $14/04$ و انحراف معیار = $3/49$) معنادار بوده است.

به‌طور خلاصه، نتایج تحلیل نمرات بدست‌آمده از نگارش دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، نشانگر اینست که تدریس صریح دسته‌های واژگانی نتوانسته است تأثیر مثبتی بر ارتقای کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش داشته باشد. در قسمت بعد به تشریح این نتایج خواهیم پرداخت.

۶- بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که زبان‌آموزان در گروه آزمایشی (با تدریس صریح دسته‌های واژگانی) عملکرد بهتری نسبت به زبان‌آموزان در گروه کنترل (بدون تدریس صریح دسته‌های واژگانی) در ارتقای کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش زبان انگلیسی داشته‌اند. در این بخش به تشریح دلایل موفقیت تدریس صریح دسته‌های واژگانی و همچنین آوردن مثال‌هایی از برتری گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در کاربرد واژگان و صحت دستوری خواهیم پرداخت.

شاید بتوان عوامل موفقیت گروه آزمایش را در این مطالعه، به سه گروه عمده بخش کرد: (الف) دلایل روانشناسی، (ب) نحوه تعریف دسته‌های واژگانی، و (ج) فعالیت‌های کلاسی و کار در خانه. در ادامه به توضیح مختصری از این عوامل می‌پردازیم.

(الف) دلایل روانشناسی - شاید یکی از مهمترین عوامل موفقیت تدریس صریح دسته‌های واژگانی در این مطالعه از این قرار بود که زبان‌آموزان در گروه آزمایش، طی دو یا سه جلسه اول ترم، به این باور رسیده بودند که توجه و یادگیری دسته‌های واژگانی می‌تواند مفید و کاربردی باشد. توانایی آنها در ساختن جملات جدید با استفاده از یک دسته واژگانی می‌توانست به آنها یک احساس پیشرفت القاء کند، که این به نوبه خود انگیزه آنها برای توجه و یادگیری بیشتر دسته‌های واژگانی را بیشتر می‌کرد. برای مثال، یکی از زبان‌آموزان در گروه آزمایش تجربه خود را در پایان ترم اینگونه بیان داشت:

«من همیشه مشکل داشتم که چه موقع از چه فعل‌هایی باید استفاده کنم. یا نمی‌دانستم چه لغاتی برای چه موقعیت‌هایی مناسب هستند. اما با روشی که شما گفتید سعی می‌کنم از هر چیزی که می‌بینم الگوبرداری کنم و به قول شما تمام لقمه‌های معنایش رو پیدا کنم تا جملاتی که می‌سازم از لحاظ گرامری درست باشند.»

بنابراین اعتقاد به سودمند بودن دسته‌های واژگانی در فراگیری زبان این انگیزه را در زبان‌آموز پدید می‌آورد تا همواره به دنبال شکار لقمه‌های معنایی پرکاربرد در هر منبع زبانی بوده و فعالیت‌های مورد نیاز برای یادگیری و تسهیل کاربرد دسته‌های واژگانی با اشتیاق بیشتری انجام دهد.

(ب) شیوه تعریف دسته‌های واژگانی - یک ویژگی بارز در تدریس دسته‌های واژگانی در پژوهش حاضر، محدودیت قائل نشدن در تعریف دسته‌های واژگانی بود. همانگونه که پیشتر هم صحبت شد، در این مطالعه، یک دسته واژگانی عبارت بود از هر گروه از لغات که حاوی یک لقمه معنایی باشند. دو دلیل برای اتخاذ یک چنین تعریفی از دسته‌های واژگانی وجود داشت. اول اینکه، تجربه نگارنده در تدریس دسته‌های واژگانی نشان می‌دهد که محدودیت قائل شدن به سبک مطالعات پیشین در شناسایی گروهی از واژگان به عنوان یک دسته واژگانی می‌تواند برای زبان‌آموز سردرگمی به وجود آورد به شکلی که زبان‌آموز همواره شکایت از این دارد که قادر نیست یک دسته واژگانی را به خوبی بشناسد و مجبور است پیوسته از فرهنگ لغت استفاده کند، که این البته بسیار وقت گیر و گاهی اوقات ناامیدکننده است، چرا که شاید یک فرهنگ لغت شامل تمام دسته‌های واژگانی برای یک واژه نباشد. افزون بر این، در بسیاری

موارد مفهوم واژگان و دستور زبان در مفهوم دسته‌های واژگانی به‌شکلی آمیخته وجود دارند (این موضوع در بخش ۳-۳ با ذکر مثال توضیح داده شده است). اینکه آیا یک دسته واژگانی بیشتر یک مفهوم واژگانیست یا یک مفهوم دستور زبانی می‌تواند به‌سردرگمی زبان‌آموز بیانجامد. از این رو، در این مطالعه با تأکید بر «لقمه‌های معنایی» سعی شد تا از این سردرگمی تا حدی جلوگیری شود، زیرا با این نوع تعریف، زبان‌آموز بر طبق معیارهای شخصی خود (حاوی یک لقمه معنایی برای زبان‌آموز بودن) به‌شناسایی دسته‌های واژگانی می‌پردازد. پس این امکان وجود دارد که گروهی از واژگان برای یک زبان‌آموز، یک دسته واژگانی محسوب شود، چون حاوی یک لقمه معنایی جدید است، در حالیکه برای یک زبان‌آموز دیگر خیر. دلیل دوم برای اتخاذ یک چنین تعریفی، بحث خودمختاری زبان‌آموز در یادگیری دسته‌های واژگانیست. خودمختاری زبان‌آموز بدین معناست که او بتواند بدون نیاز به مدرس یا فرهنگ لغت، شناسایی و یادگیری دسته‌های واژگانی را دنبال کند. تعریف ارائه‌شده در این مطالعه این امکان را به‌زبان‌آموز می‌دهد تا زمان بیشتری، بیرون از کلاس و بدون نظارت مدرس، صرف شناسایی دسته‌های واژگانی و انجام فعالیت‌های مرتبط با یادگیری این دسته‌ها کند. به‌گفته برخی از زبان‌آموزان در گروه آزمایشی، شناسایی دسته‌های واژگانی، کپی برداری و جمله‌سازی با آن‌ها، تبدیل به یک هدف جدید به‌هنگام مطالعه منابع مختلف زبانی شده بود. بنابراین، نیاز زبان‌آموز به‌دانش کافی در دسته‌های واژگانی زمانی در جهت برطرف شدن گام برمی‌دارد که او بتواند فراتر از کلاس به‌دنبال کار با آن‌ها باشد.

(ج) فعالیت‌های کلاسی و کار در خانه - فعالیت‌های کلاسی یا کار در خانه که در این مطالعه طراحی شدند با در نظر گرفتن چندین مورد دنبال می‌شدند. مورد اول اینکه، این فعالیت‌ها به‌گونه‌ای انجام می‌گرفتند که «تکرار» زیاد در آنها گنجانده شده بود، که این تکرار هم به‌صورت گفتاری و هم نوشتاری انجام می‌گرفت. برای مثال، در خوانش بلند یک متن، هر دسته واژگانی دو یا سه بار با صدای بلند توسط مدرس و زبان‌آموزان تکرار می‌شد. گاهی برخی از جملات حاوی دسته‌های واژگانی یا در دفترچه‌ها کپی برداری می‌شدند و یا از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا کتاب‌هایشان را ببندند و به‌اتفاق مدرس با همدیگر به‌تکرار کل جمله بپردازند. نکته بسیار مهم درباره تکرار اینست که تکرارها نباید طوطی‌وار باشند، بلکه زبان‌آموزان باید کاملاً به‌معنای صحیح دسته‌ها واقف باشند. این نکته ما را به‌مورد دوم می‌رساند و آن هم بحث «معنادار بودن» دسته‌های واژگانی است. در این مطالعه همواره تأکید بر آن بود تا زبان‌آموزان معنای دقیق دسته‌های واژگانی را درک کنند، که این کار یا با توضیح آن دسته‌ها به‌انگلیسی و یا با ارائه معادل دقیق فارسی صورت می‌گرفت. تکرار معنادار دسته‌های

واژگانی به صورت گفتاری یا نوشتاری می‌تواند در به‌حافظه‌سپردن و استفاده کردن از دسته‌های واژگانی اثربخش باشد. مورد سوم اینکه، بعضی فعالیت‌های کلاسی و کار در خانه، به‌خصوص شگرد شخم‌زنی، این اجازه را به‌زبان‌آموز می‌داد تا «خودمختاری» خود را در یادگیری دسته‌های واژگانی تقویت کند. برای مثال، در مکالمات موجود در کتاب درسی آموزشگاه، زمان کافی به‌زبان‌آموزان داده می‌شد تا در گروه‌های دونفره به‌شناسایی دسته‌های واژگانی پرداخته و معادل فارسی آنها را پیدا کنند. و سرانجام در آخر، درباره فعالیت‌های کلاسی و کار در خانه این مطلب می‌بایست عنوان شود که فعالیت‌های انجام گرفته به‌دنبال «بکارگیری و استفاده» زبان‌آموزان از دسته‌های واژگانی بودند. به‌هنگام شخم‌زنی متن‌ها و یا جملات تکی در کتاب درسی آموزشگاه، از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا از دسته‌های واژگانی شناسایی شده استفاده کنند تا جملات جدید بسازند و در دفترچه‌هایشان بنویسند. در بیشتر مواقع مدرس مثال‌های جدید را به‌فارسی بیان می‌کرد و زبان‌آموزان با استفاده از دسته‌های واژگانی شناسایی شده آن جملات را به‌انگلیسی برمی‌گرداندند. مرور دفترچه‌ها هم از زبان‌آموزان خواسته می‌شد به‌گونه‌ای در هر جلسه، دسته‌های واژگانی جلسه قبل، مورد سؤال قرار می‌گرفت. اینگونه زبان‌آموزان می‌توانستند تولید صحیح زبان را تجربه کنند.

بنابراین، دلایل موفقیت تدریس صریح دسته‌های واژگانی را می‌توان به‌اختصار در جدول زیر بیان کرد.

جدول ۹. عوامل مؤثر در موفقیت تدریس صریح دسته‌های واژگانی در این مطالعه

| دلائل روانشناسی | تعریف دسته‌های واژگانی | فعالیت‌های کلاسی و کار در خانه |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • اعتقاد به‌سودمندی و کاربردی بودن دسته‌های واژگانی؛ • ایجاد انگیزه برای یادگیری بیشتر دسته‌های واژگانی. | <ul style="list-style-type: none"> • عدم وجود سردرگمی در شناسایی دسته‌های واژگانی؛ • ترویج خودمختاری زبان‌آموزان در یادگیری دسته‌های واژگانی. | <ul style="list-style-type: none"> • تکرار-گفتاری و نوشتاری؛ • معنادار بودن دسته‌های واژگانی؛ • ترجمه از انگلیسی به‌فارسی و به‌عکس؛ • خودمختاری در شناسایی و بکارگیری دسته‌های واژگانی در فعالیت‌های کلاسی یا کار در خانه؛ |

اکنون به‌ذکر دو مثال از برتری گروه آزمایش در کاربرد واژگان و صحت دستوری در مقایسه با گروه کنترل می‌پردازیم. موضوع نگارش پیش و پس‌آزمون درباره «اهمیت حیوانات در زندگی انسان و چگونگی محافظت از آن‌ها» بود. موارد بسیاری وجود داشت که در آن برخی از زبان‌آموزان در گروه آزمایش و کنترل قصد داشتند یک مفهوم مشترک را بیان کنند. برای مثال، به‌منظور بیان مفهوم «برخی حیوانات در معرض خطر انقراض هستند»، زبان‌آموزان گروه کنترل از جملات زیر در پس‌آزمون استفاده کرده بودند که در هیچ مورد کاربرد صحیحی از واژگان و دستور زبان وجود ندارد:

- Some animals will extinct ...
- ... those animals that locate in the danger to extinct.
- ... animals are become extinction.

اما سه زبان‌آموز در گروه آزمایش توانسته بودند از دسته واژگانی «are on the verge of extinction» به‌شکلی صحیح استفاده کنند. اگر واژه «verge» به‌صورت تک‌واژه‌ای سعی در یادگیری آن شود، یادگیری خیلی ثمربخشی اتفاق نخواهد افتاد، اما اگر توجه ویژه‌ای به همسایگان این واژه در جمله‌واره «to be on the verge of extinction» شود آنگاه یادگیری واژه مورد نظر می‌تواند ثمربخش‌تر باشد و زبان‌آموز با سهولت و صحت بیشتری خواهد توانست از این واژه استفاده کند. توجه به همسایگان یک واژه در قالب دسته‌های واژگانی کاملاً در نگارش پس‌آزمون زبان‌آموزان گروه آزمایشی مشهود بود.

و اینکه ارتقای کیفیت نگارش زبان‌آموزان گروه آزمایشی همچنین از لحاظ گرامری هم مشهود بود. به‌عنوان مثال، «شکل مجهول افعال مدال» یک ساختار گرامری بود که به‌هر دو گروه آزمایشی و کنترل تدریس شده بود. اما زبان‌آموزان گروه آزمایش در مجموع توانستند از ۲۴ مورد تلاش در استفاده از این ساختار گرامری، در ۲۱ مورد موفق باشند، در حالیکه این رقم برای زبان‌آموزان گروه کنترل ۴ مورد موفق از ۱۱ تلاش بود. تکرار زیاد این ساختار در قالب دسته‌های واژگانی، کپی‌برداری جملات حاوی این ساختار در دفترچه‌ها، و همچنین تلاش در جمله‌سازی با این ساختار را می‌توان از دلایل برتری زبان‌آموزان گروه آزمایشی در استفاده از این ساختار گرامری نسبت به زبان‌آموزان گروه کنترل برشمرد. مثال‌های بسیار دیگری درباره برتری گروه آزمایش در کاربرد واژگان و صحت دستوری نسبت به گروه کنترل نیز وجود داشتند که به‌دلیل کمبود فضا بیان نشدند.

۷- نتیجه‌گیری و دلالت‌های آموزشی

متأسفانه هیچ مطالعه‌ی مشابهی تاکنون انجام نگرفته است تا بتوان نتایج آنها را با مطالعه‌ی پیش رو مقایسه کرد. اما به هر حال، پژوهش حاضر شواهدی در حمایت از این فرضیه ارائه کرد که تدریس صریح دسته‌های واژگانی می‌تواند در ارتقای کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش زبان انگلیسی اثربخش باشد. فراگیری و بهکارگیری دسته‌های واژگانی، همانگونه که ری و فیتزپاتریک (۲۰۰۸) هم بر این عقیده‌اند، می‌تواند به‌زبان‌آموزان کمک کند تا: (الف) از فشار ذهنی به‌هنگام تولید زبانی بکاهند؛ (ب) صحت و سلاست در گفتار و نوشتار را ارتقا دهند؛ (پ) تولید زبانی طبیعی و شبه‌بومیان داشته باشند؛ (ت) از اینکه توسط دیگران فهمیده می‌شوند اطمینان بیشتری حاصل کنند؛ و (ث) احساس رضایت قابل لمس‌تری از پیشرفت یادگیری خود داشته باشند. برای موفقیت تدریس دسته‌های واژگانی در دوره‌های مکالمه‌محور آموزشگاه‌های زبان در ایران، این مطالعه می‌تواند پیشنهادهایی چند داشته باشد:

۱. مدرس خود باید دانش کافی از دسته‌های واژگانی داشته و از اهمیت آن‌ها در جنبه‌های مختلف زبانی آگاه باشد؛
 ۲. آگاهی زبان‌آموزان از اهمیت دسته‌های واژگانی در جنبه‌های مختلف زبانی باید ارتقا داده شود؛
 ۳. اعتقاد زبان‌آموزان نسبت به سودمندی دسته‌های واژگانی باید ارتقا داده شود؛
 ۴. شناسایی و تلاش در بکارگیری دسته‌های واژگانی باید در تقریباً تمام فعالیت‌های کلاسی گنجانده شود؛
 ۵. تکرار معنادار دسته‌های واژگانی، هم در گفتار و هم در نوشتار، باید جزئی از فعالیت‌های کلاسی باشد؛
 ۶. خودمختاری زبان‌آموزان در یادگیری دسته‌های واژگانی باید تشویق شود.
- نتایج پژوهش حاضر می‌تواند این پیام را برای مدرسان زبان انگلیسی داشته باشد که دسته‌های واژگانی شاید بتوانند کانون توجه فعالیت‌های مختلف کلاسی باشند. توجه به نکات نظری و عملی مطرح شده در این مطالعه به‌همراه کاربرد صحیح روش‌ها، راهبردها، و فعالیت‌هایی که در این پژوهش ارائه و درباره‌ی آن‌ها بحث شد، می‌تواند تأثیرات مثبتی روی مهارت‌های مختلف زبانی زبان‌آموزان ایرانی داشته باشند. اگر مواد درسی و آموزشی زبان انگلیسی هم حاوی فعالیت‌هایی در راستای معرفی، شناسایی، و کاربرد دسته‌های واژگانی باشند، شاید بتوانند اثربخشی بیشتری داشته باشند.

در پایان اینکه، مواردی وجود دارند که شاید عمومیت‌دهی نتایج را تا اندازه‌ای محدود کنند. پژوهش حاضر در یک آموزشگاه مکالمه‌محور، با حضور شرکت‌کنندگان با مهارت زبانی متوسط بالا، در یک بازه زمانی ۳ ماهه، و بر روی کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش زبان انگلیسی انجام شد. تحقیقات بیشتری مورد نیاز است تا بررسی شرایط تدریس دسته‌های واژگانی در دیگر مراکز آموزشی مانند مدارس یا دانشگاه‌ها، با حضور زبان‌آموزان با مهارت‌های مختلف زبانی به‌ویژه مبتدیان، در بازه‌های زمانی کوتاه‌تر، و تأثیر آن بر دیگر مهارت‌های مختلف زبانی انجام پذیرد. برای مثال، هیچ مطالعه قابل‌ذکری، تا آنجا که جستجوی نگارنده اجازه می‌دهد، انجام نشده است تا تأثیر تدریس دسته‌های واژگانی را بر مهارت‌های خوانش و شنیداری بررسی کند. با توجه به نتایج برخی از مطالعات (برای مثال آندروود و دیگران، ۲۰۰۴) که نشان داده‌اند دسته‌های واژگانی با سهولت و سرعت بیشتری پردازش و درک می‌شوند، می‌توان به بررسی این فرضیه پرداخت که آیا تدریس صریح دسته‌های واژگانی می‌تواند به ارتقای مهارت‌های خوانش و شنیداری نیز کمک کند. دسته‌های واژگانی یک گستره نوپا در آموزش زبان انگلیسی است که شایان توجه بیشتری از سوی محققان است.

۸- منابع

- AlHassan, L., & Wood, D. (2015). The effectiveness of focused instruction of formulaic sequences in augmenting L2 learners' academic writing skills: A quantitative research study. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 51-62.
- Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 101-122). Oxford, England: Oxford University Press.
- Altenberg, B., & Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22, 173-194.
- Bacha, N. (2001). Writing evaluation: what can analytic versus holistic essay scoring tell us? *System*, 29, 371-383.
- Baddeley, A. D. (1990). *Human memory: Theory and practice*. London, England: Lawrence Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, K., & Stringer, D. (2017). Unconventional expressions: Productive syntax in the L2 acquisition of formulaic language. *Second Language Research*, 33(1) 61-90.

- Biber, D., & Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*, 26, 263-286.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). "If you look at ...": Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics* 25, 371-405.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *The Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Bishop, H. (2004). Noticing formulaic sequences—A problem of measuring the subjective. *LSO Working Papers in Linguistics*, 4, pp. 15–19.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research*, 10, 245–261. doi:10.1191/1362168806lr195oa.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83-110.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29, 72-89.
- Conzett, J. (2000). Integrating collocation into a reading and writing course. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 70–87). London, England: Language Teaching Publications.
- Cooper, P. A. (2016). Academic vocabulary and lexical bundles in the writing of undergraduate psychology students. Unpublished doctoral dissertation. University of South Africa.
- Cortes, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23, 397–423.
- Cortes, V. (2006). Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class. *Linguistics and Education*, 17, 391-406.
- Cortes, V. (2013). Lexical bundles and grammar. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- DeKeyser, R., & Juffs, A. (2005). Cognitive considerations in L2 learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 437-454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143–188.

- Ellis, N. C. (2005). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Blackwell Reference Online.
- Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42, 375–396.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29–62. doi:10.1515/text.1.2000.20.1.29.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocation and formulae. In Cowie, A. P. (ed.), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications* (pp.145-160). Oxford: Oxford University Press.
- Hatami, S. (2014). Teaching formulaic sequences in the ESL classroom. *TESOL Journal*, 6(1), 112-129.
- Howarth, P. (1996). *Phraseology in English academic writing: Some implications for language learning and dictionary making*. Tübingen, Germany: Max Niemeyer.
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27(1), 4-21.
- Jacobs, H. J., Zingraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Massachusetts: Newbury House.
- Jones, M., & Haywood, S. (2004). Facilitating the acquisition of formulaic sequences. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences* (pp. 269–292). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kazemi, M. Katiraei, S. & Rasekh, A.E. (2014). The impact of teaching lexical bundles on improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 864-869.
- Khodadady, E., & Shamsaee, S. (2012). Formulaic sequences and their relationship with speaking and listening abilities. *English Language Teaching*, 5(2), 39-49.
- Kim, S. H., & Kim, J. H. (2012). Frequency effects in L2 multiword unit processing: Evidence from self-paced reading. *TESOL Quarterly*, 46, 831–841. doi:10.1002/tesq.66
- Kremmel, B., Brunfaut, K., & Alderson, J. C. (2017). Exploring the role of phraseological knowledge in foreign language reading. *Applied Linguistics*, 38(6), 848–870.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The state of ELT and a way forward*. LTP.
- Martinez, R., & Murphy, V. A. (2011). Effect of frequency and idiomaticity on second language reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 45, 267–290.
- Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied Linguistics* 33(3), 299–320.

- Meunier, F. (2012). Formulaic language and language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 111-129.
- Meunier, F., & Granger, S. (Eds.). (2008). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Myles, F. (2012). Complexity, accuracy and fluency: The role played by formulaic sequences in early interlanguage development. In Housen, A., Kuiken, F., & I., Vedder. (eds.) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. John Benjamins.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In J. Coady & T. Huckin (Eds.). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 238–254). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oberg, K. (2013). *Formulaic sequences for improving oral fluency*. Unpublished Master Thesis. University of Wisconsin-River.
- O'Donnell, M. B., Römer, U., & Ellis, N. C. (2013). The development of formulaic sequences in first and second language writing: Investigating effects of frequency, association, and native norm. *International Journal of Corpus Linguistics*, 18(1), 83–108.
- Rafieyan, V. (2018). Role of knowledge of formulaic sequences in language proficiency: significance and ideal method of instruction. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(9), 1-23.
- Ruan, Z. (2017). Lexical bundles in Chinese undergraduate academic writing at an English medium university. *RELC Journal*, 48(3), 327–340. DOI: 10.1177/0033688216631218.
- Schmitt, N. (Ed.). (2004). *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N., & Underwood, G. (2004). Exploring the processing of formulaic sequences through a self-paced reading task. In N. Schmitt (Ed.,) *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 173–190). Amsterdam: John Benjamins.

- Shamsabadi, R., Ketabi, S., & Eslami Rasekh, A. (2017). Developing Iranian EAP students' writing skill through explicit instruction of lexical bundles. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 19, 25-52.
- Simpson-Vlach, R., & Ellis, C. N. (2010). An academic formulas list. New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, 31, 487-512.
- Siyyari, M., & Ghorban Daei, S. (2017). The effect of formative and summative self-assessment of writing on the writing performance and self-rating accuracy of Iranian EFL learners. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 6(2), 343-364.
- Sung, J. (2003). *English lexical collocations and their relation to spoken fluency of adult non-native speakers* (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania.
- Underwood, G., Schmitt, N., Galpin, A. (2004). The eyes have it: An eye-movement study into the processing of formulaic sequences. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use* (pp.153-172). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Wible, D. (2008). Multiword expressions and the digital turn. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 163-181). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. *Canadian Modern Language Review*, 63, pp. 13-33.
- Wood, D. (2009). Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12 (1), 39-57.
- Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency*. London: Continuum International Publishing Group.
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32, 213-231. doi:10.1017/S0261444800014154.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 643-489.
- Wray, A. (2004). 'Here's one I prepared earlier': Formulaic language learning on television. In N. Schmitt (ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 249-268.
- Wray, A. & Fitzpatrick, T. (2008). Why can't you just leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of nativelike competence. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 123-147). Amsterdam: John Benjamins.