

تأثیر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی

زبان آموزان دوره‌های ضمن خدمت نظامیان

غلامرضا عباسیان^۱، پیمان فرجی آستانه^۲

چکیده

تقویت و بهبود سطح زبان نظامیان در ارتش جمهوری اسلامی ایران، امری ضروری است؛ چرا که در دنیای ارتباطات و اطلاعات، بدون شک افرادی موفق هستند که بتوانند از منابع موجود حداکثر استفاده را بنمایند و با فضای بیرون تعامل داشته باشند. هدف از این تحقیق بررسی تأثیر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی نظامیان حاضر در دوره‌های ضمن خدمت آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه افسری امام علی^(ع) است. با تشکیل ۳ گروه آزمایشی ۲۰ نفری، این تحقیق روی ۶۰ فراگیر زبان انگلیسی حاضر در دوره‌های ضمن خدمت آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه افسری امام علی^(ع) صورت گرفت. برای پرداختن به پرسش تحقیق، گروه گواه به روش معمول آموزش دیدند و آموزش ۲ گروه آزمایشی از طریق برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی صورت گرفت. هر سه گروه در ۱۵ جلسه‌ی کلاسی ۳۰ دقیقه‌ای حاضر شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از ۳ ابزار استفاده شد: آزمون مهارت عمومی انگلیسی، مصاحبه و آزمون تکمیلی گفتمان. بررسی‌ها نشان دادند که برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی تأثیر بسزایی در تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان دارد. در نهایت نتایج حاکی از آن هستند که می‌توان از برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی در آموزش زبان انگلیسی به نظامیان حاضر در دوره‌های ضمن خدمت آموزش زبان انگلیسی دانشگاه افسری امام علی^(ع) استفاده کرد.

واژگان کلیدی: برانگیختن آگاهی، برانگیختن آگاهی نحوی، برانگیختن آگاهی معنایی، توانش گفتمانی.

۱- استادیار آموزش زبان انگلیسی و عضو هیئت علمی دانشگاه افسری امام علی^(ع)

۲- کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه افسری امام علی^(ع)

(نویسنده مسئول peyman.faraji90@gmail.com)

مقدمه

زبان، مهم‌ترین وسیله‌ی پیوند افراد جامعه به یکدیگر است که یک واحد اجتماعی را به وجود آورد. می‌توان گفت که زبان مهم‌ترین نهاد اجتماعی و وسیله‌ای برای بیان افکار و احساسات انسان‌هاست. برنامه‌ی درسی زبان‌آموزی یا آموزش مهارت‌های زبانی در میان برنامه‌های دیگر از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ زیرا نه تنها در تعلیم و تثبیت روابط اجتماعی مؤثر است، بلکه می‌تواند به تسهیل و افزایش یادگیری سایر مواد درسی نیز کمک کند. باید گفت که نخستین و اساسی‌ترین نقش زبان، ایجاد ارتباط بین انسان‌هاست؛ چرا که انسان موجودی اجتماعی است و لازمه‌ی اجتماعی بودن، استفاده از ابزاری کارآمد به نام «زبان»، برای برقراری ارتباط است.

از طرفی، هر زبان از ساخت‌های درونی شامل ساخت آوایی، صرفی، نحوی^۱، معنایی^۲ و گفتمانی^۳ تشکیل شده که در مجموع «توانش زبانی»^۴ فرد را تشکیل می‌دهند. با وجود این، برای برقراری ارتباط زبانی و عناصر فرازبانی، هر شخص باید اصول و قواعد کاربرد شناختی زبان شامل اصول استفاده مناسب از عناصر در موقعیت‌های اجتماعی مربوط و قواعد غیرکلامی مؤثر بر ارتباط زبانی حاکم برگفتار را رعایت کند. توانایی رعایت این اصول و قواعد را «توانش ارتباطی»^۵ می‌نامند. در ارتباط با تبیین ابعاد و ماهیت توانش ارتباطی یا توانایی زبانی، الگوهای متعددی مطرح شده است که هر کدام از آن‌ها زوایا و جنبه‌های مختلفی از آن را تبیین کرده‌اند؛ یعنی، ابعاد و جنبه‌های توانش ارتباطی در گذر زمان بیشتر روشن شده است. به گفته‌ی مکنامارا^۶ (۱۹۹۶)، تمامی الگوهای پیشنهادی دارای سه جنبه هستند:

۱. معنای دانستن یک زبان چیست؟
۲. عوامل زیرساخت مرتبط با به کار بردن زبان کدامند؟
۳. مصادیق خاص کاربرد زبان را چگونه درک می‌کنیم؟ (فالچر و دیویدسون^۷، ۲۰۰۷: ۳۷).

در ارتباط با الگوهای مختلف می‌توان از الگوهای زیر نام برد:

- 1- Syntactic
- 2- Semantic
- 3- Discourse
- 4- Linguistic Competence
- 5- Communicative Competence
- 6- Mc Namara
- 7- Fulcher and Davidson

الف) الگوی کنیل و سوین^۱

این الگو دارای دو جزء است؛ «توانش ارتباطی»^۲ و «ارتباط واقعی»^۳. البته کنیل متعاقباً این الگو را بسط داده و با لحاظ شرایط عملکرد زبانی، تعریف جامعی از «ارتباط واقعی» ارائه داده است. گفتنی است که «توانش گفتمانی» یکی از اجزای توانش ارتباطی مورد نظر این دو نفر است.

ب) الگوی باکمن^۴

باکمن توانایی زبانی را به ساختار دانش (دانش جهان پیرامون)^۵ و توانش زبانی (دانش زبانی)^۶ تقسیم و سه عنصر دیگر شامل توانش راهبردی^۷، ساز و کارهای روانی-فیزیولوژیکی^۸ و بافت حاکم^۹ را به آن اضافه کرد. البته، توانش زبانی به نوبه‌ی خود به دو بخش توانش سازمانی^{۱۰} و توانش منظور شناسی^{۱۱} تقسیم می‌شود.

پ) الگوی سلس مرسیا، درنی و ترل^{۱۲}

طبق این الگو، توانش گفتمانی در ثقل توانش ارتباطی قرار دارد که سه نوع توانش اجتماعی-فرهنگی، زبانی و عملیاتی به اضافه‌ی توانش راهبردی مکمل توانش گفتمانی به شمار می‌آیند (فالچر و دیویدسون، ۲۰۰۷: ۴۷). با وجود این، ماهیت توانش ارتباطی یا توانش زبانی نشان می‌دهد که توانش گفتمانی در اغلب الگوها مورد توجه قرار گرفته و تقویت توانش ارتباطی بدون توانش گفتمانی هرگز محقق نمی‌شود، اما این مهم در تحقیقات نظری چندان مورد عنایت قرار نگرفته و از این رو، ساز و کارهای عملیاتی نیز در این راستا اندک است.

رویکردها، الگوها و شیوه‌های زیادی در زمینه‌ی یادگیری ساختارهای نحوی و معنایی زبان‌های خارجی ارائه شده است که گاهی این شیوه‌ها مستقیم هستند که در آنها، مدرس ضمن شناسایی

- 1- Canale and Swain
- 2- Communicative competence
- 3- Actual communication
- 4- Bachman
- 5- Knowledge structures (knowledge of the world)
- 6- Language competence (knowledge of the language)
- 7- Strategic competence
- 8- Psychophysiological mechanisms
- 9- Context of situation
- 10- Organizational competence
- 11- Pragmatic competence
- 12- Celce-Murcia, Dornyei and Thurrell

کلمات و ساختارهای مورد نیاز، آن‌ها را به طور آشکار در اختیار فراگیران قرار می‌دهد. در روش دیگر که «یادگیری ضمنی»^۱ نامیده می‌شود، ساختارهای نحوی و معنایی از طریق فرآیند انجام تکلیف‌های خواندنی، نوشتاری، شنوایی و گفتاری آموزش داده می‌شوند.

پژوهشگران زیادی در مورد نقش توجه به آموزش لغت و دستور زبان نظر داده‌اند که اتفاق نظر اغلب آن‌ها بر این است یادگیری زبان خارجی فقط به دانستن «واژگان و قواعد ترکیب آن‌ها» مربوط نمی‌شود، بلکه بیشتر با «توانستن» برقراری ارتباط با دیگر سخنگویان در بستر خاص اجتماعی و فرهنگی یا توانایی کاربرد زبان همبسته است. پژوهشگرانی مثل نیشن^۲ (۲۰۰۱) و اِشمیت^۳ (۲۰۰۲) اعتقاد دارند که یادگیری ضمنی در یادگیری لغات زبان اول کاربرد دارد و برخی دیگر مثل لافر^۴ (۲۰۰۱) و وب^۵ (۲۰۰۸) می‌گویند که یادگیری صریح^۶ در یادگیری لغات زبان دوم کاربرد دارند. در همین رابطه، هولشتاین^۷ (۲۰۰۳) اشاره می‌کند که یادگیری ارادی یا ضمنی نیازمند توجه و دقت است. در راستای آنچه که در مورد چگونگی یادگیری و آموزش لغت و دستور زبان و نقش توجه آگاهانه گفته شد، در این پژوهش به بررسی اثر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط ایرانی پرداخته شده است.

پیشینه‌ی مطالعاتی

بر اساس نظر وایت^۸ (۱۹۸۹)، یادگیری زبان، مانند فراگیری رانندگی است که بخشی از آن به مهارت رانندگی و بخشی دیگر به دانش شیوه‌ی رانندگی مربوط می‌شود. در مراحل اولیه‌ی یادگیری زبان، یادگیری فراگیران اغلب به صورت آگاهانه است؛ آن‌ها سعی می‌کنند تا آنچه را یاد می‌گیرند، به خاطر بسپارند و تمام تلاش آن‌ها این است که کلمات و ساختارهای دستوری را طوری دسته‌بندی کنند که بتوانند منظور خود را بیان کنند. با پیشرفت یادگیری، فراگیر وارد مرحله‌ای می‌شود که در آن سعی می‌کند، بیشتر روی آنچه که می‌خواهد بگوید تمرکز کند که در این حالت، یادگیری شکل ناخودآگاهانه پیدا می‌کند.

- 1- Implicit Learning
- 2- Nation
- 3- Schmidt
- 4- Laufer
- 5- Webb
- 6- Explicit Learning
- 7- Holstijn
- 8- White

برانگیختن آگاهی^۱

ریچاردز و اسمیت (۱۰۹:۲۰۰۲) تعریف جامعی از برانگیختن آگاهی ارائه می‌دهند:

«... در تدریس، تکنیک‌هایی هستند که فراگیران را به توجه به ساختارهای زبانی تشویق می‌کنند؛ چرا که این اعتقاد وجود دارد که آگاهی از شکل، به طور غیرمستقیم منجر به یادگیری زبان خواهد شد. این تکنیک‌ها شامل استنتاج قوانین دستور زبانی از مثال‌های مطرح شده، مقایسه‌ی تفاوت‌های موجود بین دو یا چند شیوه‌ی مختلف از بیان یک مطلب و مشاهده‌ی تفاوت‌های بین چگونگی استفاده‌ی فراگیران از یک گزینه‌ی دستور زبانی در مقایسه با فردی که با استفاده از زبان مادری خود آن را به کار می‌برد. این شیوه متفاوت از شیوه‌های معمول تدریس دستور زبان است که در آن‌ها نکات دستور زبانی به طور مستقیم بیان می‌شوند.»

رادرفورد و شاروود اسمیت^۲ (۲۸۵:۱۹۸۵)، برانگیختن آگاهی را چنین تعریف می‌کنند: «یک تلاش آگاهانه برای معطوف کردن توجه فراگیران به یک مشخصه‌ی خاص دستور زبان، که در تقویت توانش فراگیران، نقش دارد». الیس^۳ (۲۰۰۲) می‌گوید که فعالیت‌های مربوط به برانگیختن آگاهی، ممکن است به صورت استقرایی یا استنتاجی باشند. در حالت استقرایی، فراگیر اطلاعات مورد نیاز را دریافت می‌کند و سپس از وی خواسته می‌شود که در مورد این اطلاعات فکر کند. در حالت دوم، قاعده‌ای به فراگیر آموزش داده می‌شود که بعداً برای انجام برخی فعالیت‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. الیس می‌گوید: مشخص نیست که کدام یک از این دو حالت بهتر هستند اما می‌توان گفت که هر دوی آن‌ها به امر آموزش زبان کمک می‌کنند. او ویژگی‌های زیر را برای فعالیت‌های مربوط به برانگیختن آگاهی بیان می‌کند:

۱. یک مشخصه‌ی خاص زبانی، به طور مجزا مورد توجه قرار می‌گیرد.
۲. اطلاعاتی در اختیار فراگیران قرار می‌گیرد که به مشخصه‌ی مورد نظر مربوط می‌شود و ممکن است قاعده‌ای که این مشخصه را توصیف و تشریح می‌کند هم به آن اضافه شود.
۳. فراگیران سعی می‌کنند مشخصه‌ی مورد نظر را درک کنند.

1- Consciousness-raising

2- Rutherford and Sharwood Smith

3- Ellis

۴. درک اشتباه یا ناقص از ساختارهای دستور زبانی از طریق ارائه‌ی اطلاعات و توضیح بیشتر رفع می‌شود.

۵. ممکن است از فراگیران خواسته شود (هر چند این کار اجباری نیست) قواعد مربوط به ساختار دستوری را بیان کنند.

نتایج به دست آمده از تحقیق دوکیسر^۱ (۱۹۹۵)، نشان داد که یادگیری قواعد مربوط به واژه‌شناسی به شیوه‌ی استنتاجی - صریح خیلی موفقیت‌آمیزتر از شیوه‌ی استنتاجی - ضمنی است. رابینسون^۲ (۱۹۹۶)، پژوهشی روی یادگیری صریح و ضمنی ساختارهای دستوری در فراگیران بزرگسال زبان انگلیسی (۱۴۰ نفر) انجام داد که نتایج حاکی از عملکرد بهتر آن‌ها در شیوه‌ی صریح بود.

تمرکز روی معنا^۳ و تمرکز روی ساختار^۴

ویلیس و ویلیس^۵ (۲۰۰۷)، بین تمرکز روی معنا، تمرکز روی زبان^۶ و تمرکز روی ساختار، تمایز قائل می‌شوند:

- در تمرکز روی معنا، فراگیران درگیر تعامل با یکدیگر هستند.
 - در تمرکز روی زبان، فراگیران روی فرآیند تمرکز روی معنا متوقف می‌شوند تا فکر کنند که چگونه چیزی را که می‌خواهند بگویند، بیان کنند. در این مرحله، استاد می‌تواند به عنوان یک تسهیل‌کننده وارد عمل شود.
 - در تمرکز روی ساختار، یک یا چند ساختار دستوری یا معنایی انتخاب می‌شوند و به جزئیات آن‌ها پرداخته می‌شود.
- نتایج مختلفی در رابطه با فواید شیوه‌ی تمرکز روی معنا و ساختار در تقویت توانش گفتگویی به دست آمده است. طبق نظر لانگ^۷ (۲۰۰۰)، فنون مربوط به تمرکز روی معنا برای رسیدن به سطح

1- DeKeyser

2- Robinson

3- Focus on Meaning (FoM)

4- Focus on Form (FoF)

5- Willis and Willis

6- Focus on Language

7- Long

زبانی افراد زبان اول کافی نیست. تحقیقات (جنسی^۱، ۲۰۰۴) نشان داده که تمرکز روی معنا بر توانمندی زبان عمومی؛ مثل روانی در بیان، مؤثر است و کسانی که اغلب از این طریق آموزش می‌بینند، در یادگیری ساختارهای دستور زبانی ضعیف هستند.

نحو

شاخه‌ای از دستور زبان، شامل شیوه‌هایی که در آن‌ها کلمات طوری کنار هم قرار می‌گیرند که جملات معناداری بسازند (دریبر^۲، ۲۰۰۷)؛ همچنین می‌توان گفت که نحو مربوط به شیوه‌ای می‌شود که در آن کلمات به هم می‌پیوندند تا جملات را درست کنند.

معنا

مربوط به مطالعه‌ی معنی در زبان می‌شود (لیونز^۳، ۱۹۷۷). شیوه‌های مختلف و زیادی برای بررسی معنا در زبان وجود دارند. در این پژوهش، معنابخشی از زبان‌شناسی در نظر گرفته شده است که با معنای لغات سر و کار دارد.

از سال ۱۹۹۰ تا به امروز، تحقیقات تجربی زیادی روی مقوله‌ی تمرکز روی معنا و ساختار صورت گرفته است. دی و شپسون^۴ (۱۹۹۱) تحقیقی روی توانمندی در زبان فرانسه در یک نظام آموزشی زبان فرانسه انجام دادند. آن‌ها کار خود را با تشکیل یک گروه آزمایش و یک گروه گواه شروع کردند و در نهایت به این نتیجه رسیدند که گروه آزمایشی که از طریق تمرکز روی معنا و ساختار آموزش دیده‌اند، در نوشتار بهتر بوده و در مکالمه قوی‌تر عمل می‌کنند.

توانش گفتمانی^۵

توانش گفتمانی به معنای چگونگی شروع و پایان بحث در موقعیت‌های مختلف اجتماعی است (ریچاردز و اشمیت، ۲۰۰۲). علاوه بر این، با توجه به تعریف براون و گونوز^۶ (۱۹۹۴)، توانش گفتمانی معلوم می‌کند که جملات و گفته‌ها چگونه کنار هم قرار می‌گیرند و متن را به وجود می‌آورند. می‌توان

1- Genesee

2- Dryer

3- Lyons

4- Day and Shapson

5- Discourse competence

6- Brown and Gonzo

گفت که توانش گفتمانی، توانایی استفاده از متن‌های روشن و منسجم در قالب شفاهی و یا کتبی است. (بکمن^۱، ۱۹۹۰)

تقویت توانش گفتمانی

کوک^۲ (۱۹۸۹)، از نوعی فعالیت به عنوان نمونه‌ای عالی از فعالیت‌های مربوط به ارتقای توانش گفتمانی یاد می‌کند. در این فعالیت به هر زبان‌آموز برگه‌ای داده می‌شود که روی هر یک از آن‌ها جمله‌ای متفاوت نوشته شده است. تمام جملات به اتفاق هم، شرحی از یک معما را ارائه می‌دهند. زبان‌آموزان باید این جملات را مرتب کنند تا از این طریق بتوانند معما را حل کنند. آن‌ها می‌توانند جملات خود را بخوانند اما نمی‌توانند آن‌ها را به کسی نشان دهند و کسی هم حق ندارد که این جملات را برای خود بنویسد. مادرید و مک لارن^۳ (۱۹۹۵، ۲۰۸-۱۹۷) هم در راستای تقویت توانش گفتمانی، فعالیت‌های زیر را پیشنهاد می‌کنند:

- کامل کردن متن‌هایی که کلمات آن‌ها افتاده است.
- گفتگوی آزاد.
- کامل کردن متن‌ها با استفاده از اطلاعات مناسب از منابع دیگر.
- ساختن یک متن با انتخاب مناسب‌ترین گزینه‌هایی که در قالب پرسش‌های چند گزینه‌ای مطرح شده‌اند.
- نقش بازی کردن و شبیه‌سازی
- پیدا کردن خطاها و تفاوت‌ها
- حفظ و خواندن یک شعر یا ترانه
- تجزیه و تحلیل و تفسیر اجزای گفتمانی
- علامت‌گذاری متن‌ها
- تعریف مثلاً یک جوک

1- Bachman

2- Cook

3- Madrid and McLaren

- روایت وقایع و تشریح صحنه‌هایی که فرد دیده است
- تغییر از گفتمان محاوره‌ای به گفتمان روایتی
- مرتب کردن جملات برای ساختن متن‌هایی که فرآیندها را تشریح می‌کنند.

انواع آزمون و ارزیابی گفتمانی

براون^۱ (۲۰۰۱)، شش شیوه برای ارزیابی توانش گفتمانی معرفی می‌کند که عبارتند از:

- تکلیف نوشتاری تکمیل کردن گفتمان
- تکلیف چند گزینه‌ای تکمیل کردن گفتمانی
- تکلیف شفاهی تکمیل کردن گفتمانی
- تکلیف نقش بازی کردن گفتمانی
- تکلیف خودارزیابی گفتمانی
- خودارزیابی نقش بازی کردن

همان‌طور که در سند آموزشی شورای اروپا^۲ (۲۰۰۱:۱۸۵) توضیح داده شده، ارزیابی مستمر برای ارزیابی مهارت فراگیران و پی بردن به توانش گفتمانی آن‌ها خیلی مناسب است:

«ارزیابی مستمر، نوعی ارزیابی است که توسط استاد یا خود فراگیران و از طریق بررسی عملکرد آن‌ها در کارهای کلاسی، فعالیت‌های عملی و انجام پروژه‌های تعریف شده، در طول نیم‌سال تحصیلی صورت می‌گیرد. ارزیابی مستمر، نوعی از ارزیابی را شامل می‌شود که به طور یکپارچه و در طول نیم‌سال صورت می‌گیرد و کمک فزاینده‌ای به ارزیابی پایانی می‌کند. این نوع ارزیابی ممکن است در قالب برگه‌های بازبینی باشد که توسط استاد یا فراگیران و پس از انجام تکالیف مختلف، تکمیل می‌شوند.»

1- Brown
2- Council of Europe

تشریح و بیان مسئله

موضوعات بحث برانگیز زیادی در مورد شیوه‌های تقویت توانش گفتمانی وجود دارد که از میان آن‌ها، برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی، رویکرد خاصی در پرداختن به موضوع دارد. در این شیوه، به جای تمرکز روی اجزای جداگانه‌ی زبانی، نوعی پیوستگی و ارتباط میان مهارت‌ها برقرار می‌شود.

هدف از این پژوهش، استفاده از فعالیت‌های مربوط به برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی در بین نظامیان حاضر در دوره‌های ضمن خدمت آموزش زبان انگلیسی دانشگاه افسری امام علی^(ع) تا از این طریق بتوان به آن‌ها کمک کرد تا با تقویت توانش گفتمانی خود، تعامل بهتری با دیگران داشته باشند. همچنین، در این پژوهش سعی شده تا برای کمک به ساز و کارهای نحوی و معنایی مؤثر در تقویت توانش گفتمانی، خلأ موجود در تحقیقات پیشین را پر کنیم.

اهمیت و ضرورت پژوهش

با نگاهی به کلاس‌ها، کارگاه‌ها و آموزشگاه‌های زبان انگلیسی درمی‌یابیم که درصد بالایی از فراگیران زبان انگلیسی، این زبان را برای تقویت توانایی تعامل خود با دیگران فرا می‌گیرند. توانایی برقراری ارتباط با استفاده از یک زبان دوم یا بیگانه، فرآیند بسیار پیچیده‌ای است. در این رابطه، آشنایی با گفتمان اهداف گوناگونی را دنبال می‌کند که هر هدف، مهارت خاص خود را می‌طلبد. وقتی از گفتگوی غیر رسمی استفاده می‌کنیم، هدف ما می‌تواند برقراری ارتباط اجتماعی با افراد باشد که بیشتر وقت ما صرف این گونه تعاملات می‌شود. اما وقتی وارد بحث با فرد دیگری می‌شویم، هدف می‌تواند به بیان یا کسب آرا و نظرها باشد. ممکن است هدف ما از صحبت کردن، گله از رفتار افراد، درخواست‌های مؤدبانه یا سرگرم کردن افراد باشد (ریچارد و راناندا، ۲۰۰۲).^۱ اهمیت این مطالعه در بدیع بودن آن است؛ از این منظر که نخست تقویت توانش گفتمانی خیلی کمتر مورد مطالعه تجربی قرار گرفته است و دوم اینکه، این مهم در بافت سازمان‌های نظامی شاید مورد بررسی قرار نگرفته است و مهم‌تر از همه اینکه توانش گفتمانی از مجرای برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی تا آنجایی که پیشینه‌ی مطالعات نشان می‌دهد، اصلاً مورد مطالعه قرار نگرفته است. بنابراین، از دیدگاه نظری، این پژوهش ممکن است اولین کار در نوع خود باشد که در آن از طریق برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی به مسئله‌ی توانش گفتمانی پرداخته می‌شود. از دیدگاه عملی، می‌توان امیدوار بود که این پژوهش افق

آموزشی تازه‌ای فراروی دست‌اندرکاران آموزش زبان‌های خارجی قرار دهد تا بتوانند از چنین ابتکاراتی در فعالیت‌های روزمره‌ی خود استفاده کنند.

پرسش‌های پژوهش

برای پرداختن به مسئله‌ی یاد شده، پرسش‌های زیر مطرح می‌شوند:

۱. آیا تفاوت معناداری بین تأثیر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان وجود دارد؟
۲. آیا برانگیختن آگاهی نحوی تأثیر معناداری بر تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان دارد؟
۳. آیا برانگیختن آگاهی معنایی تأثیر معناداری بر تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان دارد؟

فرضیه‌های پژوهش

برای پاسخ به پرسش‌های مطرح شده‌ی بالا، فرضیه‌های دو سویه (صفر) زیر مطرح شدند:

۱. تفاوت معناداری بین تأثیر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان وجود ندارد.
۲. برانگیختن آگاهی نحوی تأثیر معناداری بر تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان ندارد.
۳. برانگیختن آگاهی معنایی تأثیر معناداری بر تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان ندارد.

روش پژوهش

روش تحقیق در پژوهش حاضر از نوع نیمه تجربی^۱ بوده و در آن از گروه آزمایش^۲ و گروه گواه^۳ به همراه پیش آزمون^۴ و پس آزمون^۵ استفاده شده که در نتیجه آن طرح تحقیق به صورت زیر است.

گروه آزمایش T1.....X..... T2
گروه گواه T₁..... T₂

X متغیر مستقل، T₁ پیش آزمون و T₂ پس آزمون است.

- 1- Quasi-experimental design
- 2- Experimental group
- 3- Control group
- 4- Pretest
- 5- Posttest

جامعه و نمونه‌ی پژوهش

جامعه‌ی آماری پژوهش، نظامیان حاضر در دوره‌های ضمن خدمت آموزش زبان انگلیسی دانشگاه افسری امام علی^(ع) در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ هستند که از بین آن‌ها تعداد ۹۰ نفر انتخاب شدند. برای اطمینان از اینکه زبان‌آموزان در سطح مشابهی از مهارت زبانی قرار دارند، از آن‌ها آزمون مهارت عمومی (KET)^۱ گرفته شد و پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، تعداد ۶۰ نفر از آن‌ها که نمراتشان بین ۷۰ تا ۸۰ بود انتخاب شدند و در نهایت این تعداد به دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و یک گروه ۲۰ نفری گواه تقسیم شدند.

ابزار پژوهش

۱. آزمون مهارت عمومی زبان (KET) برای اطمینان از همگون بودن گروه‌ها استفاده شد که دارای سه بخش اصلی بود: الف- ۵۶ پرسش مربوط به مهارت خواندن و نوشتن ب. ۲۵ پرسش مربوط به مهارت شنیداری و ج. ۱۰ پرسش مربوط به مهارت صحبت کردن. با این نوع آزمون می‌توان توانایی زبانی زبان‌آموزان را ارزیابی کرد.

۲. مصاحبه به عنوان شیوه‌ای برای تعامل رو در روی مصاحبه‌کننده و مصاحبه‌شونده استفاده شد که در آن، هر دو طرف آزاد بودند در مورد مطلبی که از فکرشان می‌گذرد صحبت کنند. در این روش مصاحبه‌کننده سعی می‌کند تا بفهمد که مصاحبه‌شونده تا چه حد می‌تواند از مقوله‌ی زبان برای برقراری ارتباط استفاده کند. این مصاحبه‌ها ضبط شدند تا بعداً نمره‌گذاری شوند؛ چرا که نمره‌گذاری در حین انجام مصاحبه، ممکن است بر عملکرد افراد تأثیر بگذارد. دو کارشناس، صداهای ضبط شده را ارزیابی کردند تا پایایی اطلاعات و نمره‌ها افزایش یابد.

۳. آزمون تکمیل گفتمان^۲ که از ۵ پرسش تشریحی، ۵ پرسش چند گزینه‌ای و ۵ پرسش خودارزیابی تشکیل شده است.

1- Key English Test
2- Discourse Completion Test

روش اجرا

پس از اطمینان از همگون بودن گروه‌ها و تشکیل ۳ گروه ۲۰ نفری قبل از شروع آموزش، از هر ۳ گروه آزمون تکمیلی گفتمان و مصاحبه به عنوان پیش‌آزمون به عمل آمد و نمره‌های کسب شده که توسط ۲ کارشناس ثبت و ضبط شد و پس از آن جلسه‌های آموزشی به شیوه‌ی زیر صورت گرفت.

۱. گروه آزمایش الف

زبان‌آموزان این گروه، که گروه برانگیختن آگاهی نحوی نامیده می‌شدند، در ۱۵ جلسه آموزش ۳۰ دقیقه‌ای به روش برانگیختن آگاهی نحوی شرکت کردند. در این گروه در مرحله اول، مدرس پس از پخش متن‌های شنیداری از زبان‌آموزان خواست که هر آنچه را شنیده‌اند روی کاغذ بنویسند. پس از این مرحله، زبان‌آموزان متن‌های خود را با یکدیگر مقایسه و سپس آن را بازنویسی کردند. در مرحله سوم، مدرس با تمرکز و تأکید روی نکات دستور زبانی از قبیل زمان‌ها، نقش فعال‌تری را بازی کرده که این کار به منظور جلب توجه زبان‌آموزان به نکات دستور زبانی جدید صورت گرفت. در این مرحله مدرس روی نکات دستور زبانی تأکید کرد و آن‌ها را روی تخته نوشت و از زبان‌آموزان خواست که آن‌ها را تمرین کنند. در مرحله پایانی، زبان‌آموزان یکبار دیگر به متن‌های شنیداری اولیه گوش دادند و آنچه را شنیدند، یا به صورت گفتاری بیان کرده و یا به صورت نوشتاری بازنویسی نمودند.

۲. گروه آزمایش ب

زبان‌آموزان این گروه، که گروه برانگیختن آگاهی معنایی نامیده می‌شدند، در ۱۵ جلسه آموزش ۳۰ دقیقه‌ای از طریق برانگیختن آگاهی معنایی شرکت کردند. برای این گروه در مرحله نخست، مدرس پس از پخش متن‌های شنیداری از زبان‌آموزان خواست که هر آنچه را شنیده‌اند روی کاغذ بنویسند. بعد از این مرحله، زبان‌آموزان متن‌های خود را با یکدیگر مقایسه و متن‌های خود را بازنویسی نمودند. در مرحله سوم، مدرس با تمرکز و تأکید روی لغات و اصطلاحات جدید، نقش فعال‌تری را بازی کرده که این کار به منظور جلب توجه زبان‌آموزان به عبارات معنایی جدید صورت می‌گرفت. در این مرحله مدرس سعی داشت تا روی لغات و اصطلاحات و عبارات جدید تأکید کرده و آن‌ها را روی تخته بنویسد و از زبان‌آموزان بخواهد که آن‌ها را تمرین کنند. در مرحله پایانی، زبان‌آموزان یکبار دیگر به متن‌های شنیداری اولیه گوش دادند و آنچه را می‌شنیدند یا به صورت گفتاری بیان کرده و یا به صورت نوشتاری بازنویسی می‌نمودند.

۳. گروه گواه

در این تحقیق، همان‌طور که گفته شد، تعداد ۲۰ زبان‌آموز در قالب گروه گواه حضور داشتند که روش آموزش آن‌ها بر اساس شیوه‌ی معمول و مطابق با کتاب راهنمای تدریس به اجرا درآمد. در پایان فرآیند آموزش، مجدداً آزمون تکمیل گفتمان و مصاحبه گرفته شدند. این مصاحبه‌ها ضبط و توسط همان ۲ ارزیاب اولیه نمره‌گذاری شدند.

گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها

با توجه به ماهیت داده‌ها و متغیرهای مورد نظر، داده‌ها بر اساس تحلیل واریانس^۱ (ANOVA) تجزیه و تحلیل شدند تا از این روش، هر گونه تأثیر متغیر مستقل بر وابسته بررسی شود. در کنار آمار توصیفی، از آمار استنباطی هم برای پاسخ به پرسش‌های تحقیق استفاده شد و در ادامه، میزان معنادار بودن تفاوت‌های بین گروه‌ها با استفاده از آزمون‌های تی سنجیده شد.

روایی^۲ و پایایی^۳ ابزار گردآوری داده‌ها

مقصود از روایی، بررسی قابلیت ابزار اندازه‌گیری در اندازه‌گیری ویژگی‌هایی است که برای آن طراحی شده است. بدون اطمینان از روایی ابزار اندازه‌گیری نمی‌توان به درستی نتایج به دست آمده اتکا کرد. منظور از پایایی نیز این است که بتوان با کمک ابزار اندازه‌گیری، در شرایط مشابه و یکسان، نتایج مشابه و یکسانی را به دست آورد.

در این پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون برای محاسبه‌ی روایی دو آزمون پیش آزمون و پس آزمون در گروه‌های برانگیختن آگاهی نحوی، برانگیختن آگاهی معنایی و گروه گواه استفاده شد. چنانکه در جدول شماره ۱ نشان داده شده است، ضریب همبستگی در سه گروه یاد شده به ترتیب برابر با ۰.۸۶۸، ۰.۸۷۹ و ۰.۹۴۱ است و سطح معناداری نیز در همه‌ی آن‌ها $p < 0.05$ می‌باشد که نشان‌دهنده‌ی همبستگی مؤثری میان آن‌ها است.

1- Analysis of variance

2- Validity

3- Reliability

همبستگی میان متغیرهای پژوهش: جدول شماره ۱

سطح معناداری	ضریب همبستگی	تعداد	
.۰۰۰	.۸۶۸	۲۰	پیش آزمون w2 & پس آزمون w1 گروه برانگیختن آگاهی نحوی
.۰۰۰	.۸۷۹	۲۰	پیش آزمون w2 & پس آزمون w1 گروه برانگیختن آگاهی معنایی
.۰۰۰	.۹۴۱	۲۰	پیش آزمون w2 & پس آزمون w1 گروه گواه

تجزیه و تحلیل داده‌ها

با توجه به پرسش اول که آیا تفاوت معناداری بین تأثیر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان وجود دارد؟ برای مقایسه‌ی میانگین نمرات در سه گروه (گروه‌های برانگیختن آگاهی نحوی، معنایی و گروه گواه)، روی نمرات پس آزمون، تحلیل یک طرفه‌ی واریانس صورت گرفت. همان‌طور که در جدول شماره ۲ نشان داده شده، میانگین نمرات گروه برانگیختن آگاهی نحوی، گروه برانگیختن آگاهی معنایی و گروه کنترل به ترتیب ۸۶.۳۲۵، ۸۶.۸۷۵ و ۸۵.۱۰۰ است که ظاهراً تفاوت چندانی بین آن‌ها وجود ندارد. اما برای اظهار نظر آماری در مورد معنادار بودن میزان اختلاف میانگین‌ها، باید به آمار استنباطی استناد نمود.

آمار توصیفی پس آزمون: جدول شماره ۲

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد	۹۵٪ فاصله‌ی اعتماد تفاوت		حداقل	حداکثر
					پایین‌تر	بالا‌تر		
گروه برانگیختن آگاهی نحوی ۱	۲۰	۸۶.۳۲۵۰	۳.۰۳۶۰۸	.۶۷۸۸۹	۸۴.۹۰۴۱	۸۷.۷۴۵۹	۸۱.۰۰	۹۲.۵۰
گروه برانگیختن آگاهی معنایی ۲	۲۰	۸۶.۸۷۵۰	۴.۶۲۷۹۳	۱.۰۳۴۸۴	۸۴.۷۰۹۱	۸۹.۰۴۰۹	۸۰.۰۰	۹۴.۰۰
گروه گواه ۳	۲۰	۸۵.۱۰۰۰	۴.۰۴۱۲۳	.۹۰۳۶۵	۸۳.۲۰۸۶	۸۶.۹۹۱۴	۸۰.۰۰	۹۴.۰۰
کل	۶۰	۸۶.۱۰۰۰	۳.۹۶۰۴۰	.۵۱۱۲۹	۸۵.۰۷۶۹	۸۷.۱۲۳۱	۸۰.۰۰	۹۴.۰۰

نتایج حاصل از واریانس یک طرفه نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین نمرات هر سه گروه در پس آزمون وجود ندارد $F = 1.055 (2, 57), P = .355 > .05$. بر اساس این نتایج، مشخص می‌شود که پس از آموزش، زبان‌آموزان از سطح یکسانی از دانش مهارت عمومی برخوردارند و در نتیجه فرضیه‌ی اول رد نمی‌شود.

تحلیل واریانس یک طرفه، پس آزمون: جدول شماره ۳

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
بین گروه‌ها	۳۳.۰۲۵	۲	۱۶.۵۱۳	۱.۰۵۵	.۳۵۵
درون گروه‌ها	۸۹۲.۳۷۵	۵۷	۱۵.۶۵۶		
کل	۹۲۵.۴۰۰	۵۹			

در پاسخ به پرسش شماره ۲ مبنی بر اینکه، آیا برانگیختن آگاهی نحوی تأثیر معناداری بر تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان دارد؟ آزمون تی زوجی به اجرا درآمد که جدول شماره ۴ و ۵ نشان‌دهنده‌ی نتایج آزمون یاد شده است. همان‌طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، گروه

تأثیر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان دوره‌های... / ۱۷

برانگیختن آگاهی نحوی با میانگین ۸۶.۳۲۵ در پس‌آزمون، بهتر از پیش‌آزمون با میانگین نمره‌ی ۸۴.۴۷۵ عمل کرده است.

بر اساس جدول شماره ۵، مقدار تی مشاهده شده در ۱۹ درجه‌ی آزادی برابر با ۵.۴۳ است که بیشتر از تی بحرانی می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد و فرضیه‌ی دو سویه (صفر) مطرح شده رد می‌شود.

آمار توصیفی: جدول شماره ۴

	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد
w1 پیش‌آزمون	۸۴.۴۷۵۰	۲۰	۲.۸۳۹۹۲	۰.۶۳۵۰۲
Pair 1 w2 پس‌آزمون	۸۶.۳۲۵۰	۲۰	۳.۰۳۶۰۸	۰.۶۷۸۸۹

جدول شماره ۵

	Paired Differences					مقدار تی	درجه‌ی آزادی	معناداری فرضیه‌ی دو سویه
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	۹۵٪ فاصله‌ی اعتماد تفاوت				
				پایین‌تر	بالا‌تر			
Pair w1 پیش‌آزمون 1 - w2 پس‌آزمون	- ۱.۸۵۰۰۰	۱.۵۲۲۶۴	۰.۳۴۰۴۷	- ۲.۵۶۲۶۲	- ۱.۱۳۷۳۸	- ۵.۴۳۴	۱۹

در پاسخ به پرسش شماره ۳ با این عنوان که آیا برانگیختن آگاهی معنایی تأثیر معناداری بر تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان دارد؟ روند مربوط به پرسش شماره ۲ ادامه یافت. نخست آمار توصیفی داده‌ها برابر با جدول شماره ۶ بررسی شد؛ بر اساس آن، نمره‌ی میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۸۴.۸۰ و ۸۶.۸۷ شد.

با توجه به آمار استنباطی مشخص شد که برابر با جدول شماره ۷، مقدار تی مشاهده شده در ۱۹ درجه‌ی آزادی برابر با ۴.۲۱ است که بیشتر از تی بحرانی می‌باشد. در نتیجه می‌توان گفت که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون وجود دارد و بر این اساس فرضیه‌ی دو سویه (صفر) مطرح شده رد می‌شود.

آمار توصیفی: جدول شماره ۶

		میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد
Pair 1	w1 پیش آزمون	۸۴.۸۰۰۰	۲۰	۳.۵۵۹۲۷	.۷۹۵۸۸
	w2 پس آزمون	۸۶.۸۷۵۰	۲۰	۴.۶۲۷۹۳	۱.۰۳۴۸۴

جدول شماره ۷

	Paired Differences					مقدار تی	درجه‌ی آزادی	معناداری فرضیه‌ی دو سویه
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	۹۵٪ فاصله‌ی اعتماد تفاوت				
				پایین‌تر	بالا‌تر			
Pair 1 w1 پیش آزمون - w2 پس آزمون	- ۲۰.۰۷۵۰۰	۲.۲۶۶۹۰	.۵۰۶۸۹	- ۳.۱۳۵۹۴	- ۱.۰۱۴۰۶	- ۴.۰۹۴	۱۹	.۰۰۱

نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین دلایل تشکیل دوره‌های ضمن خدمت آموزش زبان‌های خارجی برای نظامیان، تربیت نیروی انسانی آشنا به زبان‌های خارجی، به ویژه زبان انگلیسی، برای تأمین نیاز سازمان در حوزه‌ی اعزام وابسته‌های نظامی و نیروهای حافظ صلح به سایر کشورهاست. برای رسیدن به این منظور، یکی از کاربردی‌ترین شیوه‌ها، برنامه‌ریزی برای تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان در این دوره‌هاست.

نتایج این پژوهش نشان دادند که با در نظر گرفتن شرایط و امکانات موجود، می‌توان توانش گفتمانی و در نتیجه‌ی آن، توانایی برقراری ارتباط زبان‌آموزان نظامی حاضر در دوره‌های عرضی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه افسری امام علی^(ع) را از طریق برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی تقویت کرد. البته باید این مهم را در نظر داشت که با توجه به شرایط و محدودیت‌های موجود در آموزشگاه‌ها و دانشگاه‌های نظامی، این شیوه برای اجرایی شدن نیازمند هدف‌گذاری و نیازسنجی خاص و برآوردن امکانات و شرایط ویژه برای زبان‌آموزان است.

با توجه به پرسش اول پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که تفاوت معناداری بین برانگیختن آگاهی معنایی و برانگیختن آگاهی نحوی، در تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان نظامی حاضر در دوره‌های عرضی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه افسری امام علی^(ع) وجود ندارد.

از طرفی، طبق پرسش دوم و سوم پژوهش و با عنایت به نتایج آزمون‌های تی مستقل مشخص شد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه‌های آزمایش وجود دارد که این امر تایید کننده‌ی تأثیر شیوه‌ی برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان نظامی حاضر در دوره‌های عرضی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه افسری امام علی^(ع) است. در مجموع می‌توان از هر دو روش برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی، برای تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان استفاده کرد.

یافته‌های بالا، نظر شاروود اسمیت^۱ (۱۹۸۱) را تأیید می‌کند که بر اساس آن، برای اینکه آموزش زبان اتفاق بیفتد، زبان‌آموزان باید آگاهانه به قواعد و لغاتی که به عنوان ورودی دریافت می‌کنند، توجه نمایند. او شواهدی ارائه می‌دهد که نشان می‌دهند با این کار احتمال یادگیری و استفاده از قواعد و لغات، بیشتر می‌شود.

اشمیت^۱ (۲۰۰۱)، پا را فراتر گذاشته و ادعا می‌کند که یادگیری‌ای که بدون آگاهی صورت پذیرد، نمی‌تواند نقش مؤثری در یادگیری زبان دوم داشته باشد. همچنین دافتی^۲ (۲۰۰۱) می‌گوید که آنچه برای یادگیری زبان مهم است، درک بیشتر نیست بلکه ضرورت جلب توجه فراگیران به قواعد خاص است. اما با این حال، نتایج این پژوهش مخالف ادعای کرشن^۳ (۱۹۸۲) است که بین یادگیری آگاهانه و غیر آگاهانه‌ی زبان، تفاوت قائل می‌شود و می‌گوید که زبان باید از طریق روند طبیعی خود، و نه از طریق ساختارهای رسمی، فرا گرفته شود.

برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی این امکان را به زبان‌آموزان می‌دهند که ضمن آشنایی با ویژگی‌های نحوی و معنایی، درک و آگاهی خود را از زبان افزایش دهند، بنابراین می‌توان گفت که این نوع آگاهی، برای یادگیری زبان ضروری است. در واقع، برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی روش‌های مؤثری هستند که می‌توان از آن‌ها در تقویت توانش گفتمانی استفاده کرد. اگرچه پیشینه‌های پژوهش بیشتر روی ساختارهای نحوی، به عنوان ساختاری مؤثر در یادگیری آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان بیگانه تمرکز دارند، نتایج آماری این پژوهش نشان دادند که برانگیختن آگاهی معنایی هم نقش مؤثری در این زمینه دارد. برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی، شیوه‌های مؤثر و جالبی هستند که می‌توان از آن‌ها به روش‌های مختلفی در کلاس درس استفاده کرد.

با اینکه این مطالعه در پی کشف میزان تأثیر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی زبان‌آموزان نظامی حاضر در دوره‌های عرضی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه افسری امام علی^(ع) بود، هنوز فضا برای انجام مطالعات بیشتر و گسترده‌تر در این زمینه وجود دارد. از طرفی، استفاده از ابزار دیگری برای گردآوری داده‌ها می‌تواند به بررسی موضوع از زوایای دیگر کمک کند. همچنین، این پژوهش را می‌توان در حوزه‌ی تأثیر انواع دیگر برانگیختن آگاهی بر تقویت توانش گفتمان زبان‌آموزان نظامی حاضر در دوره‌های عرضی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه افسری امام علی^(ع) انجام داد.

1- Schmidt
2- Doughty
3- Krashen

منابع

1. Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
2. Belinchón, M., Igoa, J.M., & Rivière, A. (1994). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
3. Brown, H.D., & Gonzo, S.T. (1994). *Reading on Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
4. Brown, J.D. (2001). 'Pragmatic Tests'. In Kenneth R. Rose and Gabrielle Kasper. *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
5. Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
6. Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
7. Day, E.M., & Shapson, S.M. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 41(1), 25-58.
8. DeKeyser, R. (1995). Learning L2 grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
9. Dryer, M.S. (2007). *Clause types: Clause Structure, Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge University Press.
10. Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 223-236.
11. Genesee, F. (2004). *What do we know about bilingual education for majority language students?* Malden, MA: Blackwell.
12. Hulstijn, J.H. (2003). *Incidental and intentional learning*. Blackwell Publishing, Oxford.
13. Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
14. Laufer, B. (2001). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? *Paper presented at American Association of Applied Linguistics conference*, St. Louis.
15. Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. D. Lambert., & Shohamy. E. (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A Ronald Walton*, 179-192. Philadelphia: Benjamins.
16. Lyons, J. (1977). *Semantics 1 & 2*. Cambridge, CUP.

17. Madrid, D & McLaren, N. (1995): *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
18. Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Richards, J.C., & Renandya, W.A. (2002). *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Robinson, P. (1996). Task Complexity and Second Language Syllabus Design: Data-based Studies and Speculations. *Working Papers in Applied Linguistics*. University of Queensland.
21. Rutherford, W., & Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-82.
22. Schmidt, R.W. (1994). Deconstructing consciousness: in search of useful definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
23. Sharwood Smith, M.A. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2(2), 159 -168
24. Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20, 232–245.
25. White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamin.
26. Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.