

استفاده از فناوری پیکره‌ها در آموزش زبان انگلیسی

طیبه موسوی میانگاه (دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه پیام نور)

Mosavit@pnu.ac.ir

چکیده

این مطالعه کوششی در جهت بررسی اعمال روش داده‌گرای مبتنی بر پیکره‌های زبانی، به شیوه‌ای استنتاجی و فراگیرمحور در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی است. به‌طور مشخص، در این پژوهش به ارزیابی راهکارهای بالقوه دانشجویان ایرانی در کلاس‌های درس آموزش زبان انگلیسی در استفاده از پیکره‌های بسیار بزرگ یک‌زبانه برای جست‌وجوی الگوهای دستوری خاص می‌پردازیم. نتایج به‌دست‌آمده از این تحقیق نشان می‌دهد که رای‌زنی با پیکره‌ها به‌عنوان مکمل ابزار سنتی یادگیری زبان مانند کتاب‌های دستور زبان، واژه‌نامه‌های یک‌زبانه و واژه‌نامه‌های دوزبانه و غیره، تأثیر بسزایی در یادگیری زبان دوم در کلاس‌های درس داشته است. همچنین، نتایج بیانگر این است که با بالا رفتن سطح مهارت زبانی دانشجویان، تأثیر پیکره بر خودآموزی آنان نیز افزایش می‌یابد. میانگین پیشرفت کلی دانشجویان در سطوح مختلف زبانی با استفاده از پیکره‌ها ۱۸/۴٪ است که در نوع خود بسیار امیدوارکننده می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، فناوری پیکره‌ها، زبان‌شناسی پیکره‌ای، یادگیری زبان دوم، یادگیری مبتنی بر پیکره.

۱. مقدمه

در عصری که زندگی می‌کنیم، فناوری اطلاعات به‌سرعت راه خود را در زندگی‌های کاری و حتی در زندگی‌های خصوصی ما باز کرده است. هرچند حجم اطلاعات اطراف ما بسیار زیاد است، اما شیوه جمع‌آوری و ذخیره آن‌ها برای استفاده‌های بعدی نیز بسیار مهم است؛ زیرا، این اطلاعات ابتدا باید پردازش شوند و برای ساخت دانش مورد استفاده قرار گیرند. نرم‌افزارهای

رایانه‌ای که در مطالعات زبانی از آن‌ها استفاده می‌شود، یکی از همان ابزارهای پشتیبانی هستند که از فناوری بهره‌برداری می‌کنند.

طی سال‌های اخیر، روش‌های یادگیری زبان، به‌کمک رایانه از انواع مختلف پیکره‌های زبانی و ابزار کانکوردنس^۱ در حل مسائل مختلف واژگانی، دستوری، سبکی و دیگر مسائل زبانی بهره‌جسته‌اند. زبان‌شناسی پیکره‌ای افق جدیدی را درمقابل دید زبان‌شناسان و مدرسان زبان گشوده است تا مطالعات خود بر روی ساخت و کاربرد زبان با استفاده از پیکره‌های زبانی گسترش دهند. زبان‌شناسی مبتنی بر پیکره، توصیف دقیقی از زبان‌ها ارائه می‌دهد و این توصیف ساختار و کاربرد استفاده‌های فراوانی در زبان‌شناسی نظری، امور مربوط به ترجمه و آموزش زبان دارد. برای انواع مختلف کاربردها پیکره‌های مختلفی وجود دارد.

دانشجویان کلاس‌های درس زبان انگلیسی که در کشورهایی که انگلیسی به‌طور گسترده مورد استفاده نیست زندگی می‌کنند، معمولاً فرصتی برای آشنایی و صحبت با گویشوران انگلیسی زبان ندارند تا بتوانند توانایی‌های زبانی خود را ارتقاء دهند و خطاهای خود را اصلاح کنند. علاوه‌براین، گویشوران غیرانگلیسی زبان مایل هستند تا صحبت کردن و نوشتن انگلیسی آن‌ها تا آنجایی که ممکن است به هنجارهای زبان انگلیسی نزدیک باشد. این مشکل را می‌توان تا حدی با مراجعه به منابع زبانی غنی مانند پیکره‌های زبانی رفع نمود. گفته می‌شود که مراجعه به منابع زبانی یادگیری زبان را تسهیل می‌کند؛ زیرا، در این نوع یادگیری فراگیران در معرض کاربردهای واقعی زبان در متن قرار می‌گیرند (نیشن^۲، ۱۹۹۷؛ ساسر^۳ و روب^۴، ۱۹۹۰). همچنین، مراجعه به منابع زبانی راهی مؤثر برای کمک به فراگیران برای پرورش شم زبانی خود همانند گویشوران بومی است (کرشن^۵، ۲۰۰۴).

۱. concordancing tools

۲. Nation

۳. Susser

۴. Robb

۵. Krashen

در این تحقیق سعی بر آن است تا تأثیر استفاده از کانکوردنس‌ها در کلاس‌های زبان انگلیسی، به‌عنوان ابزاری برای خودفراگیری^۱ الگوهای دستوری خاص مانند فعل‌ها و صفت‌هایی که حروف اضافه متفاوت می‌گیرند (مانند agree on, agree with, responsible to, responsible for)، بررسی شود. حوزه‌های دستور زبان و واژگان از جمله پربسامدترین حوزه‌هایی هستند که در آن‌ها از پیکره‌ها می‌توان استفاده کرد.

۲. پیشینه تحقیق

در سال‌های اخیر، دسترسی به پیکره‌های زبانی فرصت‌های بسیار خوبی را در یادگیری و تحلیل زبان با استفاده از برنامه‌های متنوع رایانه‌ای فراهم ساخته است تا فراگیران و مربیان زبان بتوانند جنبه‌هایی از کاربرد زبان را به‌درستی و با سرعت زیاد، با امکان جمع‌آوری داده‌ها به‌طور خودکار آشکار سازند.

برنارد کتمن کاربرد کانکوردنس‌ها را در آموزش زبان انگلیسی در زمینه دستور زبان، واژگان و نیز آموزش سبک‌شناسی و ادبیات مطالعه کرده است؛ به‌عنوان مثال، وی در حوزه دستور زبان کاربردهای جملات شرطی، نقل قول غیرمستقیم، تقابل زمان‌های حال ساده و گذشته ساده و نیز مثال‌هایی از تقابل since و for را با استفاده از پیکره گزارش کرده است (کتمن^۲، ۱۹۹۵).

کندی^۳ (۱۹۸۷الف، ۱۹۸۷ب) شیوه‌های بیان تعاریف و میزان تکرار آن‌ها را در کتاب‌های درسی مربوط به آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم بررسی نموده است. هلمز^۴ (۱۹۸۸) نیز به بررسی شیوه‌های بیان شک و یقین در این‌گونه کتاب‌های درسی پرداخته است. مینت^۵ (۱۹۹۲) در مورد شیوه‌های بیان زمان آینده در کتب درسی زبان آلمانی به تحقیق پرداخته است. سه مطالعه یادشده روش‌شناسی مشابهی را دنبال کرده‌اند؛ یعنی، مقایسه ساختارها یا واژه‌های

۱. self learning

۲. Kettemann

۳. Kennedy

۴. Holmes

۵. Mindt

مرتبط، در نمونه‌هایی از کتاب‌های درسی با همان ساختارها یا واژه‌ها در پیکره‌های استاندارد انگلیسی. بیشتر این مطالعات چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند که تفاوت‌های قابل توجهی بین آنچه که در کتب درسی آموزش می‌دهند و چگونگی کاربرد واقعی زبان توسط بومی‌زبانان، آنچنان که در این پیکره‌ها مشاهده می‌شود، وجود دارد.

در پژوهشی گسترده، گبریلاتس^۱ (۲۰۰۵) ابتدا تعریفی از پیکره‌های زبانی و انواع آن‌ها ارائه می‌دهد و سپس، سهم این منابع زبانی را در آموزش و یادگیری زبان با ارائه نمونه‌هایی از کاربرد آن‌ها در کلاس‌های درس تبیین می‌کند. همچنین، در این تحقیق به‌طور اجمال به بررسی دگرگونی‌هایی پرداخته می‌شود که لازم است در دانش، مهارت‌ها و گرایش‌های مربیان و فراگیران زبان ایجاد شود تا بتوانند از فرصت‌های پیش آمده به‌دلیل قابل دسترس شدن منابع غنی زبانی بیشترین استفاده را کنند. در قسمت پایانی تحقیق، گبریلاتس در مورد محدودیت‌های استفاده از پیکره‌های زبانی در آموزش زبان و نیز خطرهای بالقوه ناشی از استفاده ناصحیح از پیکره‌ها به بحث می‌پردازد. دیویز^۲ (۲۰۰۰) نیز هنگام تدریس یک دوره پیشرفته زبان‌شناسی اسپانیایی، از پیکره‌هایی متشکل از متون تاریخی و گویشی استفاده نمود. تاجایی که نویسنده می‌داند، در زمینه آموزش زبان انگلیسی به فارسی‌زبانان با استفاده از پیکره‌ها تاکنون تحقیقی انجام نشده است.

۳. آزمایش

اطلاعات موجود در کانکوردنس بسیار جامع‌تر از اطلاعاتی هستند که در واژه‌نامه‌ها یا کتاب‌های درسی یافت می‌شوند. در این تحقیق، با استفاده از یک پیکره بزرگ یک‌زبانۀ انگلیسی به نام پیکره ملی بریتانیایی^۳ در یک کلاس درس زبان انگلیسی، سعی داریم تا ادعای ذکر شده در بالا را ثابت کنیم. در این آزمایش به گروهی از دانشجویان تعدادی کانکوردنس داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود تا قوانین مربوط به نکته دستوری خاصی را که در

۱. Gabrielatos

۲. Davis

۳. British National Corpus (BNC)

سطور کانکوردرس نهفته است، استنباط کنند. پس از آن، نتایج حاصل از آزمون‌های قبل و بعد از استفاده از کانکوردرس مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

۳.۱. افراد مورد مطالعه

تحقیق حاضر بر روی ۵۰ دانشجوی مقطع کارشناسی در گروه زبان انگلیسی دانشگاه پیام نور انجام گرفته است. داوطلبان مورد مطالعه دانشجویان رشته مترجمی زبان انگلیسی سال‌های اول، دوم و سوم هستند. زبان اصلی این دانشجویان فارسی است و همه انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گیرند. تمام دانشجویان با نحوه انجام آزمایش که قرار است بر روی آن‌ها انجام شود، آشنا شده‌اند. علاوه بر این، درباره هدف از انجام این آزمایش و نحوه کار با کلیدواژه‌ها در کانکوردنی که از آن استفاده خواهند نمود، قبل از آزمایش توضیح داده شده است. انتخاب دانشجویان با سطوح مختلف زبانی به این دلیل است تا بتوان تأثیر سطح مهارت زبانی را در استفاده از پیکره و استنتاج قواعد زبانی نیز بررسی کرد. میزان کارایی پیکره یک-زبانه برای هر گروه (دانشجویان سال‌های اول، دوم و سوم دانشگاه) به‌طور جداگانه مورد ارزیابی قرار گرفته است. از آنجایی که این دانشجویان برای اولین بار است که یک فعالیت غیر معمول در یادگیری زبان را تجربه می‌نمایند و این، نیاز به نوعی تغییر در فن یادگیری آن‌ها دارد، از این رو مهم‌ترین امر در این آزمایش این است که از مکانیسم اصلی کار با کانکوردرس توسط دانشجویان مورد مطالعه اطمینان حاصل شود.

۳.۲. مواد آزمایش

مواد مورد استفاده در این آزمایش شامل دو صفحه آزمون مشابه به همراه صفحات چاپ-شده‌ای از کانکوردرس است که از پیکره BNC استخراج شده است. لازم است ذکر شود در حال حاضر، استفاده از این پیکره برای امور تحقیقاتی با ثبت نام قبلی به صورت رایگان است و از طریق آدرس زیر قابل دسترسی می‌باشد:

<http://view.byu.edu/>

در ابتدا هر دانشجو دو صفحه آزمون را که در واقع، رونوشت یکدیگر هستند، دریافت می‌کند. یکی از این صفحات به عنوان پیش‌آزمون^۱ قبل از تحویل صفحات کانکوردرس و دیگری به عنوان پس‌آزمون^۲ بعد از تحویل صفحات کانکوردرس، توسط دانشجو تکمیل می‌شود. تعداد سؤالات این آزمون محدود و نسبتاً کم است تا خستگی دانشجویان در اثر طولانی شدن زمان آزمون، بر نتایج به دست آمده اثرگذار نباشد. تمامی این سؤالات در رابطه با کاربرد صحیح حرف اضافه، برای واژه‌هایی است که در موقعیت‌های متفاوت حروف اضافه متفاوت می‌گیرند و طبعاً معانی مختلفی نیز از آن‌ها استنباط می‌شود.

برای این تحقیق دو واژه **agree** و **responsible** در نظر گرفته شده‌اند که حروف اضافه همراه آن‌ها با توجه به بافتی که در آن قرار می‌گیرند و معنایی که از آن‌ها استنباط می‌شود، به - شکل زیر متفاوت است:

responsible for
responsible to
agree with
agree on

در این آزمایش تنها به بررسی نمونه‌های ذکر شده پرداخته شده است؛ زیرا، درگیر کردن ذهن دانشجویان با نکات دستوری زیاد و استخراج نمونه‌ها از کانکوردرس، در زمان اندکی که برای این آزمایش در نظر گرفته شده بود (یک ساعت و نیم)، مقرون به صرفه نبود. سطور کانکوردرس مرتبط با واحدهای واژگانی یادشده تولیدشده توسط پیکره BNC طوری دست‌کاری و بازآرایی شدند که با شرایط آزمایش از قبیل زمان در نظر گرفته شده برای آزمایش، سطح مهارت زبانی دانشجویان، حوصله آن‌ها و نیز نوع سؤالاتی که باید به آن‌ها جواب دهند، مطابقت داشته باشد؛ به عنوان مثال، از ۷۲۹ سطر کانکوردرس که توسط پیکره BNC برای دو واحد واژگانی **responsible for** و **responsible to** تولید شد، تنها تعداد ۴۰ سطر (۲۰ سطر برای هر واحد واژگانی) انتخاب شده است تا به صورت چاپ- شده در اختیار دانشجویان قرار گیرد؛ البته دانشجویان در مورد اطلاعات بسامدی واحدهای واژگانی یا اینکه برخی از الگوهای خاص معمول‌تر از برخی دیگر هستند، اطلاعی ندارند و نیازی به دانستن آن‌ها

۱. pre-test

۲. post-test

نیز ندارند. تعداد سطور واقعی کانکوردرس از آن جهت کاهش یافته است که لزومی ندارد دانشجویان داده‌های بسیار زیادی را تنها برای یادگیری یک یا دو نکته دستوری تحلیل و بررسی کنند.

۳.۳. روش آزمایش

این مواد آزمایشی که شامل برگه‌های مشابه آزمون و صفحات چاپی از پیکره BNC است، بین سه گروه از دانشجویان که از میان ۱۷۰ دانشجوی رشته زبان دانشگاه به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند، توزیع شد. ۱۶ دانشجو برای سطح ۱، ۱۷ دانشجو برای سطح ۲، و ۱۷ دانشجو نیز برای سطح ۳ انتخاب شدند تا در این آزمایش شرکت کنند. این سه گروه دانشجویان به‌طور جداگانه در کلاس‌های مجزا، ولی به‌طور هم‌زمان مورد آزمایش قرار گرفتند. دانشجویان سطح ۱ از بین دانشجویان ترم دوم، دانشجویان سطح ۲ از میان دانشجویان ترم چهارم و دانشجویان سطح ۳ از بین دانشجویان ترم ششم انتخاب شده‌اند.

ابتدا به تمام دانشجویان هر سه گروه برگه پیش‌آزمون داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا جاهای خالی را با حروف اضافه مناسب با استفاده از دانش زبانی خود پر کنند. پس از طی زمان لازم برگه‌ها جمع‌آوری شد و به همان دانشجویان دو برگه چاپ‌شده از پیکره BNC که در آن تعدادی از سطور کانکوردرس فهرست شده و واژه‌های مربوطه همراه با حروف اضافه آن‌ها پررنگ شده و زیر آن‌ها خط کشیده شده است (همان‌گونه که معمولاً در موتور جست‌وجوی BNC دیده می‌شود)، داده شد. ۱۰ تا ۱۵ دقیقه به دانشجویان فرصت داده شد تا برگه‌های پیکره را مطالعه و تحلیل کنند و پس از گذشت این زمان، برگه‌های پس‌آزمون در بین دانشجویان توزیع شد تا آن را پر کنند.

اگر دانشجویی در پیش‌آزمون به تمام پرسش‌ها پاسخ صحیح داده باشد، از تحلیل کنار گذاشته نمی‌شود. اگر چنین دانشجویی در پس‌آزمون نیز همان پرسش‌ها را به‌طور صحیح پاسخ دهد، جزو آماری می‌شود که پیکره تأثیری در یادگیری آن‌ها نداشته است (۲۴٪ از فراگیران) و اگر برخی از همان پرسش‌ها را در پس‌آزمون اشتباه پاسخ دهد، جزو آماری قرار می‌گیرد که پیکره بر آن‌ها تأثیر منفی داشته است.

با استفاده از آزمون t برای گروه‌های وابسته می‌توان معنادار بودن اختلاف بین نمرات کسب‌شده در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را برای هریک از گروه‌های سه‌گانه بررسی کرد. برای این منظور، ابتدا مجموع و اختلاف نمرات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را محاسبه می‌کنیم و پس از آن، مقدار t به-دست‌آمده را با t جدول، مقایسه می‌کنیم. اگر قدرمطلق نسبت t محاسبه‌شده بزرگ‌تر یا مساوی t جدول باشد، این فرضیه که تفاوت بین میانگین نمرات ناشی از عوامل شانس بوده است، رد می‌شود و فرضیه خلاف آن مبنی بر اینکه این تفاوت حاصل تفاوت واقعی بین میانگین‌های جامعه‌ای است که نمونه‌های آن به‌صورت تصادفی انتخاب شده‌اند، ثابت می‌شود.

جدول ۱. نتایج حاصل از آزمون t برای سه گروه مورد مطالعه

	سطح ۱	سطح ۲	سطح ۳
$\sum D$	۱۲	۲۱	۳۲
\bar{D}	۰/۷۵	۱/۲۳	۱/۸۸
N	۱۶	۱۷	۱۷
$S_{\bar{D}}$	۰/۴۰۸	۰/۲۷۸	۰/۲۹۵
t	۱/۸۳۸	۴/۴۲۴	۶/۳۷۲
جدول t	۱/۷۵۳	۱/۷۴۶	۱/۷۴۶
	$۱/۸۳۸ > ۱/۷۵۳$	$۴/۴۲۴ > ۱/۷۴۶$	$۶/۳۷۲ > ۱/۷۴۶$

$$t = \frac{\bar{D}}{S_{\bar{D}}}$$

\bar{D} = میانگین اختلاف بین نمرات

$$\bar{D} = \frac{\sum D}{N}$$

$S_{\bar{D}}$ = اختلاف استاندارد تفاوت بین نمره‌های هر آزمون

$$S_{\bar{D}} = \sqrt{\frac{\sum D^2 - \frac{(\sum D)^2}{N}}{N(N-1)}}$$

همان‌طور که جدول بالا نشان می‌دهد، درمورد هر سه گروه مقدار t به‌دست‌آمده بزرگ‌تر از t جدول، با احتمال یا سطح معنادار $\alpha = 0/05$ است و از این رو، می‌توان گفت تفاوت بین نمرات کسب‌شده توسط دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر سه گروه، ناشی از شانس نبوده است و واقعی یا معنادار می‌باشد.

برای نشان‌دادن اینکه میانگین پیشرفت یادگیری دانشجویان در سه گروه متفاوت که برابر با $10/62\%$ ، $17/58\%$ و 27% به‌ترتیب برای سطوح ۱، ۲ و ۳ گزارش شده است، اختلاف معناداری با میانگین‌های فرضی دارد یا خیر، از آزمون فرض کای دو (χ^2) استفاده می‌کنیم. با استفاده از این آزمون مشخص می‌شود که اختلاف بین میانگین‌ها و پیشرفت یادگیری مشاهده‌شده در سه گروه و میانگین‌های نظری ناشی از خطای نمونه‌گیری است یا نه. فرضیه صفر در این آزمون می‌گوید که تفاوت معناداری بین میانگین‌های سه گروه وجود ندارد و چنانچه این فرضیه درست باشد، هر نوع اختلافی بین این سه میانگین وجود داشته باشد، ناشی از شانس است. برای رد این فرضیه، مقدار χ^2 از فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

جدول ۲. نتایج حاصل از آزمون فرض کای دوی (χ^2) محاسبه‌شده

$\frac{(O - E)^2}{E}$	$(O - E)^2$	$O - E$	O	E	
۳.۲۸۹	۶۰.۵۲	-۷.۷۸	۱۰.۶۲	۱۸.۴	سطح ۱ گروه اول
۰.۰۳۶	۰.۶۷	-۰.۸۲	۱۷.۵۸	۱۸.۴	سطح ۲ گروه دوم
۴.۰۱۹	۷۳.۹۶	۸.۶	۲۷	۱۸.۴	سطح ۳ گروه سوم
$\chi^2 = 7.16$					

O = میانگین یا فراوانی مشاهده شده

E = میانگین یا فراوانی موردانتظار یا فرضی

K = ۳

d.f = k-۱ = ۲ درجه آزادی

$\alpha = ۰/۰۵$

$\chi^2 = ۵/۹۹$

$۷/۱۶ > ۵/۹۹$

با توجه به جدول بالا، χ^2 محاسبه شده بزرگتر از χ^2 جدول است و نتیجه گرفته می شود که بین میانگین پیشرفت مشاهده شده در هر سه گروه و میانگین های موردانتظار، تفاوت معناداری وجود دارد و بنابراین، سطح دانش زبانی فراگیران بر توانایی آنها در استفاده از پیکره واقعا تأثیرگذار است؛ به این معنا که هرچه سطح دانش زبانی فراگیران بالاتر باشد، آنان بهتر می-توانند از این ابزار زبانی برای یادگیری نکات آموزشی زبان بهره مند شوند.

هنگام پرکردن جاهای خالی برگه دوم (پس آزمون)، از دانشجویان خواسته شد تا نظرهای خود را درباره خودیادگیری برخی از قواعد دستوری در مورد دو واژه agree و responsible و حروف اضافه همراه آنها؛ یعنی for, to, with, on را به صورت تشریحی در پایین برگه اظهار کنند. در واقع، از آنها خواسته شد تا این روش یادگیری را ارزیابی کنند و نظر خود را در مورد آن بیان کنند.

۴. تحلیل داده ها و بیان یافته ها

نمرات آزمون های دانشجویان در هر گروه با ثبت امتیاز برای تعداد پرسش هایی که به طور صحیح پاسخ داده شده بودند، محاسبه شد. حداکثر نمره کسب شده برای هر دانشجو در هر آزمون ۷ بوده است. آمار توصیفی این سه گروه از دانشجویان در پیش آزمون و پس آزمون، در جدول (۳) نشان داده شده است. با استفاده از محاسبه میزان پیشرفت هر دانشجو به طور

جداگانه که از مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دانشجو به‌دست آمده است، میانگین پیشرفت هر گروه از دانشجویان مشخص می‌شود.

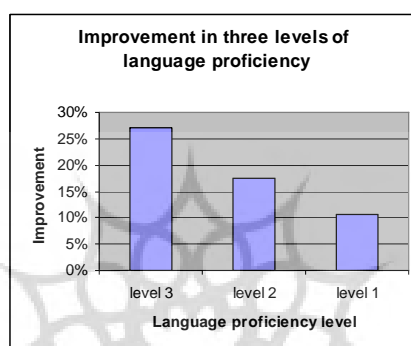
جدول ۳. آمار توصیفی نمرات و میزان پیشرفت سه سطح زبانی

سطح ۱			سطح ۲			سطح ۳		
پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیشرفت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیشرفت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیشرفت
۶	۶	%۰	۷	۷	%۰	۴	۶	%۲۸
۴	۳	-%۱۵	۵	۵	%۰	۲	۵	%۴۳
۷	۷	%۰	۴	۷	%۴۳	۴	۷	%۴۳
۶	۶	%۰	۴	۶	%۲۸	۵	۷	%۲۹
۲	۶	%۵۷	۷	۷	%۰	۲	۶	%۵۷
۵	۳	-%۲۹	۳	۶	%۴۳	۵	۷	%۲۹
۴	۶	%۲۸	۶	۵	-%۱۴	۶	۷	%۱۵
۴	۶	%۲۸	۵	۶	%۱۴	۷	۷	%۰
۴	۴	%۰	۵	۵	%۰	۴	۷	%۴۳
۳	۷	%۵۸	۴	۶	%۲۸	۶	۷	%۱۵
۶	۶	%۰	۵	۷	%۲۹	۵	۷	%۲۹
۷	۶	-%۱۵	۶	۷	%۱۵	۴	۵	%۱۴
۳	۴	%۱۵	۵	۶	%۱۴	۷	۷	%۰
۶	۷	%۱۵	۴	۶	%۲۸	۴	۷	%۴۳
۵	۶	%۱۴	۴	۶	%۲۸	۴	۶	%۲۸
۵	۶	%۱۴	۴	۵	%۱۴	۴	۷	%۴۳
			۵	۷	%۲۹	۷	۷	%۰
میانگین		%۱۰/۶۲	میانگین		%۱۷/۵۸	میانگین		%۲۷

میانگین پیشرفت یادگیری در دانشجویان سال اول که در پایین‌ترین سطح مهارت زبانی قرار داشتند، ۱۰/۶۲٪ مشاهده شد. این میانگین برای دانشجویان سال دوم، ۱۷/۵۸٪ و درمورد دانشجویان سال سوم؛ یعنی بالاترین سطح مهارت زبانی، ۲۷٪ به‌دست آمد. پیشرفت کلی دانشجویان در هر گروه، در یادگیری با استفاده از پیکره‌ها به‌عنوان ابزاری برای یادگیری بدون در نظر گرفتن مهارت زبانی آن‌ها، ۱۸/۴٪ بوده است. به‌عبارت‌دیگر، تأثیر پیکره بر خودیادگیری

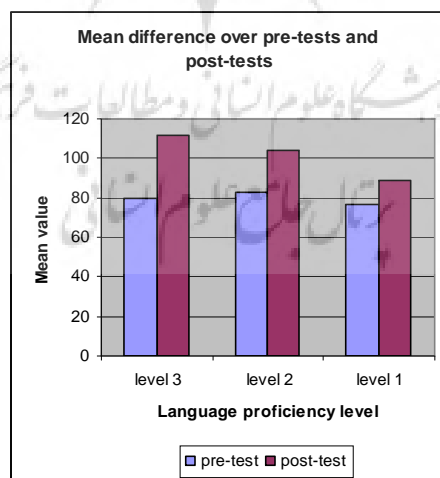
نکات دستوری، به طور متوسط بیش از ۱۸٪ بوده است که این، در نوع خود بسیار دلگرم کننده است؛ البته باید در نظر داشت که تأثیر پیکره برای هر سطح زبانی در هر سه گروه یکسان نیست. همان گونه که شکل (۱) نشان می دهد، تأثیر پیکره بر خودیادگیری دانشجویان با افزایش سطح مهارت زبانی آنها افزایش می یابد:

شکل ۱. مقایسه میزان پیشرفت سه سطح زبانی در پس آزمون



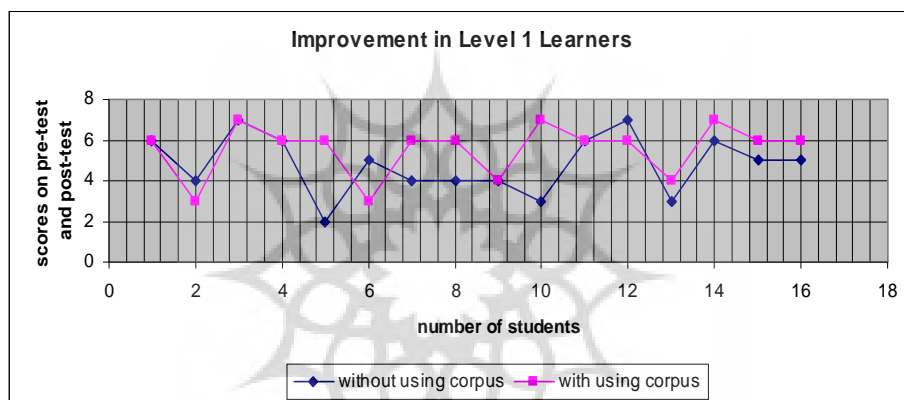
تفاوت بین میانگین نمرات کسب شده در پیش آزمون و پس آزمون سه گروه از دانشجویان (یعنی در سه سطح زبانی مختلف) در شکل (۲) نشان داده شده است:

شکل ۲. تفاوت بین میانگین نمرات کسب شده در پیش آزمون و پس آزمون سه سطح زبانی

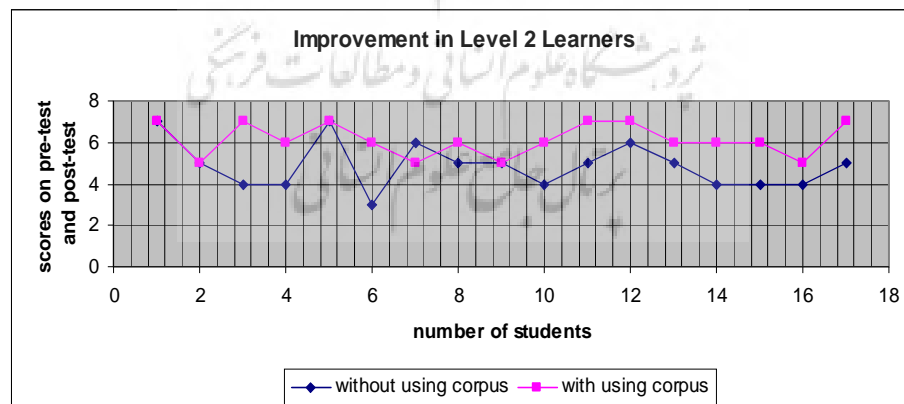


شکل‌های (۳)، (۴) و (۵) نیز نشان‌دهنده تفاوت بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر یک از گروه‌های سه‌گانه دانشجویان هستند که به صورت نمودار به تصویر کشیده شده‌اند. این نمودارها میزان پیشرفت یادگیری در هر گروه و نیز در هر دانشجو را به‌طور جداگانه نیز نمایش می‌دهند. در این نمودارها، فضاهایی که با خطوط مربع‌دار و لوزی‌دار به ترتیب در بالا و پایین پر شده‌اند، نشان‌دهنده میزان تخمینی پیشرفت یادگیری دانشجویان هستند.

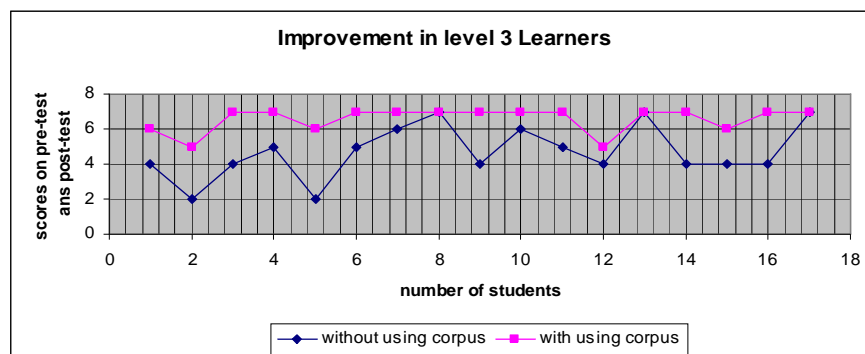
شکل ۳. میزان پیشرفت در فراگیران سطح ۱



شکل ۴. میزان پیشرفت در فراگیران سطح ۲

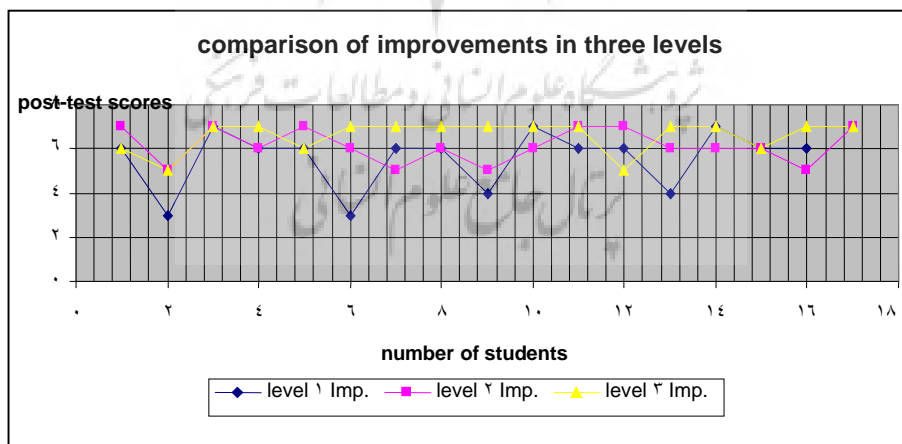


شکل ۵. میزان پیشرفت در فراگیران سطح ۳



از بین ۵۰ دانشجوی شرکت‌کننده در این آزمایش، ۳۴ نفر در پس‌آزمون نمرات بالاتری نسبت به پیش‌آزمون کسب کردند. ۱۲ نفر از این ۵۰ دانشجو، نمرات یکسانی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون کسب کردند و ۴ نفر باقی‌مانده نمرات پیش‌آزمون بهتری نسبت به نمرات پس‌آزمون داشته‌اند. به عبارت دیگر، برای ۶۸٪ از فراگیران، رای‌زنی با کانکوردنس تأثیر مثبتی بر یادگیری آنان داشته است. همین‌طور برای ۲۴٪ از فراگیران، رای‌زنی با کانکوردنس هیچ تأثیری بر یادگیری آنان نداشته است و برای ۸٪ از آنان این تأثیر منفی بوده است. در شکل (۶) مقایسه همزمان میزان پیشرفت یادگیری در سه سطح مهارت زبانی نشان داده شده است. در این شکل، نمرات پس‌آزمون تمام دانشجویان در گروه‌های مختلف، به صورت نمودار نشان داده می‌شود.

شکل ۶. مقایسه میزان پیشرفت یادگیری در سه سطح مهارت زبانی



با بررسی نظرهای دانشجویان در مورد خودیادگیری ساخت‌های نحوی موردنظر در این آزمایش، مشخص شد که اکثریت دانشجویان از نحوه دریافت اطلاعات جدید و موثقی که توسط پیکره در اختیارشان قرار داده شده بود، بسیار رضایت داشتند. این اظهار رضایت بیشتر مربوط به دانشجویانی بود که در سطوح بالاتر مهارت زبانی (عمدتاً فراگیران سطح سوم) قرار داشتند. تعداد کمی از دانشجویان نیز اظهار داشتند که کار با داده‌های کانکوردنس و سعی در استخراج الگوها و ساختارهای خاص، به آن‌ها در به‌خاطر سپاری راحت‌تر آن ساختارها و الگوها کمک شایانی نموده است.

در مورد چگونگی یادگیری نکات دستوری مربوط به چهار واحد واژگانی مطرح‌شده در آزمون‌ها، تقریباً نیمی از دانشجویان چنین توضیح داده بودند: واحد واژگانی **responsible for** در مواردی به‌کار می‌رود که پس از آن شیء باشد و در مقابل، واحد واژگانی **responsible to** در مواردی به‌کار می‌رود که پس از آن شخص باشد. در واقع، این دو واحد واژگانی به صورت زیر به‌کار می‌روند:

responsible for something
responsible to somebody

به‌طور مشابه، واحد واژگانی **agree on** در مواردی کاربرد دارد که پس از آن شیء باشد و در مقابل، واحد واژگانی **agree with** در مواردی به‌کار می‌رود که پس از آن شخص باشد. در واقع، این دو واحد واژگانی به صورت زیر به‌کار می‌روند:

agree on something
agree with somebody

واضح است که دانشجویان نتیجه‌گیری‌های ذکرشده در بالا را با بررسی و تحلیل بافت‌های اطراف این دو واحد واژگانی به‌ویژه واژه‌های سمت راست آن‌ها، از روی کانکوردنس انجام داده‌اند. به‌طور کلی، از تحلیل داده‌های به‌دست آمده دو نتیجه عمده می‌توان گرفت: اول اینکه، دانشجویانی که دانش آن‌ها از دستور زبان انگلیسی محدودتر است، توانایی کمتری در بررسی پیکره و فرمول‌بندی قواعد دستوری زبان دارند. در مقابل، دانشجویانی که از دانش زبانی بالایی در مورد نکات دستوری اصلی زبان انگلیسی برخوردار هستند، به‌وضوح قادر می‌باشند تا

داده‌های موجود در پیکره را بررسی کنند و قواعد دستوری مربوطه را فرمول‌بندی نمایند و در نتیجه، دانش خود را از مشخصه‌های دستوری خاص افزایش دهند.

در اینجا ذکر نکته‌ای لازم به نظر می‌رسد و آن این است که ناتوانی دانشجویانی که در سطح پایینی از مهارت زبانی قرار دارند، در کار با پیکره ممکن است به دلیل سخت‌بودن ساختارهای دستوری انتخاب‌شده برای این آزمایش باشد. در نتیجه، مطالب پیکره باید مطابق با سطح زبانی فراگیران انتخاب شود؛ به‌عنوان مثال، در جایی که پیکره قرار است مورد استفاده دانشجویان سال اول قرار گیرد، سطور کانکور دنس انتخابی توسط مدرس باید طوری انتخاب شوند که برای آن دانشجویان قابل درک باشند تا بتوانند به راحتی قواعد دستوری مربوطه را از درون آن استخراج کنند.

۵. نتیجه‌گیری و چشم‌انداز آینده

استفاده روزافزون از پیکره‌ها در محیط‌های آموزشی، نقش مدرسان و نیز نقش فراگیران را دستخوش تغییر کرده است؛ به طوری که روش‌های سنتی معلم‌محور جای خود را به روش‌های نوین فراگیر‌محور داده‌اند. در چنین محیط‌هایی، به جای نمونه‌های ساختگی، نمونه‌های موثق و واقعی از زبان و کاربرد آن فراروی فراگیران زبان قرار می‌گیرد تا بتوانند در مورد الگوهای زبانی تصمیم بگیرند و پاسخ‌های توضیحی و مبتنی بر تجربه شخصی برای بسیاری از پرسش‌ها ارائه کنند. در چنین شرایطی، دیگر مدرسان تنها منبع دانش برای فراگیران نیستند؛ بلکه نقش مدیران، مشاوران، راهنمایان و سازمان‌دهندگان را در فرایند یادگیری زبان توسط دانش‌آموزان یا دانشجویان بازی می‌کنند.

استفاده از پیکره‌های زبانی به شکل کانکور دنس، مزایای زیادی برای طیف وسیعی از کاربران شامل مدرسان زبان، زبان‌شناسان، مترجمان، دانشجویان و حتی دانش‌آموزان و نیز افرادی که به هر شکلی درگیر خواندن، نوشتن، صحبت کردن و تحلیل زبان انگلیسی هستند و یا علاقه‌مند به چگونگی کارکرد این زبان هستند، دارد. این کاربران اغلب نمی‌توانند پاسخ تمام پرسش‌های خود را در کتاب‌های درسی دستور زبان و واژه‌نامه‌های سنتی بیابند.

هدف مدرسان زبان فراهم نمودن فعالیت‌ها و مطالبی است که مطابق با زبان سخنگویان بومی باشد. این، باعث می‌شود تا فراگیران به‌هنگام برقراری ارتباط (چه نوشتاری و چه گفتاری) با سخنگویان بومی زبان دوم آمادگی بهتری داشته باشند. بسیاری از کتاب‌های دستور زبان و واژه‌نامه‌ها تنها دربرگیرنده مثال‌های ازپیش‌ساخته هستند و منعکس‌کننده شیوه گفتاری یا نوشتاری خاص نویسندگان‌شان (هرچند ممکن است از زمره دانشمندان برجسته نیز باشند) هستند؛ اما می‌دانیم که یک زبان متعلق به تمام سخنگویان بومی خود است؛ نه فقط یک گروه کوچک. و علاوه بر این، زبان پیوسته در حال تغییر است. با این توصیف، آیا مدرسان زبان می‌توانند همیشه ادعا کنند که درک واقع بینانه‌ای از کاربرد واقعی زبان - همچنان که تغییر می‌کند - دارند؟ تاکنون چند بار برای هر کدام از ما این اتفاق ناراحت‌کننده روی داده است که قواعد دستوری‌ای که به فراگیران می‌آموزیم، توسط شواهدی از زبان مورد نظر نقض می‌شوند؟ هدف از انجام این تحقیق، بررسی میزان تأثیر رای‌زنی دانشجویان با پیکره‌های زبانی، در حوزه یادگیری دستور زبان انگلیسی و استفاده از کانکورنس‌ها در کلاس‌های زبان انگلیسی، به‌عنوان ابزاری برای خودفراگیری الگوهای دستوری خاص مانند فعل‌ها و صفت‌هایی که حروف اضافه متفاوت می‌گیرند (مانند *agree on, agree with, responsible to, responsible for*) بوده است. باین‌حال، هنوز هم زمینه‌های بسیار زیادی وجود دارد تا بتوان کاربرد انواع مختلف پیکره‌ها را در تحقیقات حوزه‌های دیگر زبانی مانند واژگان، سبک‌شناسی، مطالعات فرهنگی و حوزه‌های دیگر بررسی کرد. واضح است که در عصر جدید، فناوری اطلاعات و ارتباطات^۱ به دگرگونی‌ها و اصلاحاتی در روش‌های آموزش و یادگیری نیاز دارد تا نسل‌های آینده فرصت‌های بیشتر و بهتری برای بهره‌برداری از فناوری‌های نو در امر یادگیری داشته باشند.

کتابنامه

- British National Corpus. (۱۹۸۰-۱۹۹۳). Brigham Young University. Freely available online at corpus.byu.edu/bnc/
- Davies, M. (۲۰۰۰). Using multi-million word corpora of historical and dialectal Spanish texts to teach advanced courses in Spanish linguistics.

۱. Information and Communication Technology (ICT)

- In L. Burnard & T. McEnery (Eds.), *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective* (pp. ۱۷۳-۱۸۵). Frankfurt: Peter Lang.
- Gabrielatos, C. (۲۰۰۵). Corpora and language teaching: Just a fling or wedding bells? *TESL-EJ*, ۸(۴), ۱-۳۷.
- Holmes, J. (۱۹۸۸). Doubt and certainty in ESL textbooks. *Applied Linguistics*, ۹, ۲۱-۴۴.
- Kennedy, G. (۱۹۸۷a). Expressing temporal frequency in academic English, *TESOL Quarterly*, ۲۱, ۶۹-۸۶.
- Kennedy, G. (۱۹۸۷b). Quantification and the use of English: A case study of one aspect of the learner's task. *Applied Linguistics*, ۸, ۲۶۴-۸۶.
- Kettemann, B. (۱۹۹۵). On the use of concordancing in ELT. *TELL & CALL*, ۴, ۴-۱۵.
- Krashen, S. D. (۲۰۰۴), *The power of reading: Insights from the research* (۲nd ed). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Mindt, D. (۱۹۹۲). *Zeitbezug im Englischen: Eine didaktische grammatik des englischen forurs*. Tübingen: Gunter Narr.
- Nation, P. (۱۹۹۷). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher Online*, ۲۱(۵), ۱۳-۱۶. Retrieved October ۱۶, ۲۰۱۰, from <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/۹۷/may/benefits.html>.
- Susser, B., & Robb, T. N. (۱۹۹۰). EFL extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, ۱۲(۲), ۱۶۱-۱۸۵.