

## تأثیر آموزش‌های معنامحور، صورت‌محور با ترجمه، و صورت‌محور بدون ترجمه بر فراگیری واژگان

مهدی مهرانی راد\*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه نیشابور، نیشابور، ایران

قاسم مدرسی\*\*

استادیار زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران

هاشم لقمانیان\*\*\*

گروه زبان انگلیسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۸/۱۹، تاریخ تصویب: ۹۷/۰۶/۲۴، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۷)

### چکیده

این پژوهش به مقایسه تأثیر آموزش صورت‌محور با ترجمه، آموزش صورت‌محور بدون ترجمه و آموزش معنامحور بر یادگیری واژگان زبان دوم می‌پردازد. در این پژوهش ۷۹ دانش‌آموز پسر دبیرستانی از شهرستان قوچان، که بطور تصادفی انتخاب شدند در سه گروه آموزشی شرکت کردند. در انجام پژوهش، در ۱۰ جلسه، به هر یک از گروه‌های آموزشی، به شکل متفاوتی واژگان مشترکی از زبان انگلیسی آموزش داده شد. روند آموزش در هر گروه شامل انجام دو نوع تمرین یادگیری واژگان بود؛ تمرین اول همراه با یک متن، و تمرین دوم بدون استفاده از متن انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که استفاده از روش‌های آموزشی مذکور باعث ایجاد نتایج متفاوتی در فراگیری واژگان توسط دانش‌آموزان می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان داد که کارکرد گروه صورت‌محور با ترجمه، برتر از گروه‌های صورت‌محور بدون ترجمه و معنامحور است. نتایج به دست آمده با در نظر گرفتن نظریه توجه و فرضیه حجم درگیری مورد بحث قرار گرفت. کاربردهای آموزشی پژوهش نیز ارائه شد.

**واژه‌های کلیدی:** بازخوانی فعال، تکلیف صورت‌محور با ترجمه، تکلیف صورت‌محور بدون ترجمه، تکلیف معنامحور، یادگیری واژگان.

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

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

\*\*\* E-mail: [parkd82@yahoo.com](mailto:parkd82@yahoo.com)

#### ۱- مقدمه

فراگیری واژگان به‌عنوان یکی از مولفه‌های اساسی در یادگیری زبان، همواره به‌عنوان موضوع مهمی مورد توجه بوده است (ساگارا و آلبا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). لیکن، به‌اهمیت مسئله فراگیری واژگان، و نیز روش‌های موثر آن با هدف آموزش مهارت ترجمه، کمتر توجه شده است (گاندروا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). اینک، برخی از نظریه‌پردازان و پژوهشگران در زمینه آموزش زبان، تحقیقاتی در رابطه با نقش ترجمه در کلاس‌های تعامل‌محور انجام داده‌اند. به‌عنوان مثال، حیاتی و محمدی (۲۰۰۹)، سودمندی فعالیت‌های تکلیف‌محور<sup>۳</sup> در ترجمه را برای یادگیری اتفاقی<sup>۴</sup> واژگان بررسی کرده‌اند. بر اساس یافته‌های آنان، بکارگیری روش آموزش صورت‌محور<sup>۵</sup>، با استفاده از ترجمه، منجر به یادگیری موثرتر و عمیق‌تر واژگان ناآشنا می‌شود. در گذشته، تحقیقات تجربی درباره آموزش صورت‌محور، به‌طور عمده در زمینه آموزش مهارت‌های چهارگانه زبان بوده است و از این منظر به‌موضوع فراگیری واژگان پرداخته نشده است (الیس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ دکیسر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸؛ لانگ<sup>۸</sup>، ۱۹۹۱). اما در یک دهه اخیر، آموزش صورت‌محور برای آموزش واژگان، مورد توجه برخی از پژوهشگران واقع شده است (لوفر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵، ۲۰۰۶؛ هیل و لوفر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳؛ پیترز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶). با این حال، بسیاری از مطالعات پیشین که سودمندی راهکارهای مختلف آموزشی در یادگیری واژگان را مورد بررسی قرار داده‌اند (مانند راهکار استفاده از فرهنگ لغت، مذاکره معنا در ورودی یا خروجی، نوشتن جملات اصلی، تمرین‌های کامپیوتری، و غیره) در واقع، آموزش صورت‌محور را به خودی خود، و یا در مقایسه با روش‌های معنامحور بررسی کرده‌اند. بنابراین، تنها شواهدی که موید اثر بخشی

1. Saggara & Alba
2. Goundareva
3. Task-based activities
4. Incidental learning
5. Form-focused Instruction
6. Ellis
7. DeKeyser
8. Long
9. Laufer
10. Hill & Laufer
11. Peters

آموزش صورت‌محور در آموزش واژگان است، پژوهش‌هایی اند که در عمل بر روش‌های آموزشی معنامحور متمرکز بوده‌اند.

واژگان، نقش مهمی در کسب و توسعه مهارت‌های ترجمه زبان‌آموزان ایفا می‌کنند (نیشن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰). در دو دهه گذشته، تحقیقات در زمینه آموزش و یادگیری واژگان، در رشته فراگیری زبان دوم مورد توجه پژوهشگران بوده است (لارسن فریمن و لانگ، ۱۹۹۱<sup>۲</sup>). اما مطالعات صورت گرفته در رشته ترجمه، بیشتر پیرامون محور ترجمه واژگان از یک زبان به زبان دیگر انجام گرفته است (لوفر و گیرسای، ۲۰۰۸<sup>۳</sup>). با این حال، پژوهش‌هایی اندکی وجود دارد که توانان به فراگیری واژگان پردازد و به نقش واژگان در فرایند ترجمه نیز توجه کند. بررسی‌های مقدماتی که برای انجام این پژوهش صورت گرفت، نشان داد که بطور خاص در کشور ایران تحقیقی که به تمرین ترجمه زبان اول و زبان دوم و فراگیری واژگان پردازد، در دسترس نیست. ترجمه زبان اول و زبان دوم نیاز به جستجو درباره معنا، شناخت شکل کلمه، و همچنین استفاده‌های بعدی در تولید کلمه دارد. از طرف دیگر، در فراگیری واژگان به عوامل گوناگونی در گستره روانشناسی زبان مانند، توجه، تکرار، قرابت معنایی، و غیره می‌توان اشاره کرد که می‌تواند عملکرد زبان‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد.

در پژوهش پیش‌رو تلاش شده است بین ترجمه کلمات از زبان دوم به زبان اول تمایز ایجاد شود. در همین راستا، به معادل‌یابی واژگان بطور ویژه توجه شده است. هال<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) بر این باور است که گاهی اوقات مفاهیم زبان اول، با مفاهیم زبان دوم برابر است که نتیجه ترجمه هم راضی‌کننده خواهد بود. اما، از آنجا که زبان‌های مختلف دارای نظام‌های مفهومی بکلی یکسانی نیستند، برای بسیاری از کلمات زبان اول، هیچ معادل دقیقی در زبان دوم پیدا نمی‌شود. به عنوان مثال، کلمه «خانه» در انگلیسی معادل کلمه «maison» در فرانسه است، اما این دو کلمه به صورت کامل معادل هم نیستند. کلمه خانه مفهوم ایمنی و راحتی (در مقابل کلمه house) را القا می‌کند، و این در حالی است که این مفهوم در معادل فرانسوی بیان نشده است. به منظور استفاده از کلمه موجود در زبان دوم، با مشخصات صحیح آن، یک روند بازسازی معنایی نزدیک را باید یافت.

1. Nation
2. Larsen-Freeman & Long
3. Laufer & Girsai
4. Hall

افزون براین، در پژوهش حاضر، ترجمه درست کلمات برای مقاصد ارتباطی نیز مورد تاکید قرار گرفته است. برای مثال، تصور کنید که به یک دانش‌آموز گفته می‌شود که کلمات «تدریس» و «آموزش» در زبان فارسی به معنای درس دادن است، با این حال، زمانی که او باید برای ترجمه کلمه «تعلیم و تربیت کردن»، معادل انگلیسی بیابد، با خود می‌اندیشد که معادلی برای آن نمی‌داند، زیرا که او معنی کلمه را به عنوان «درس دادن» آموخته است، و در نتیجه، اشتباه ترجمه، منجر به ناتوانی او در بازخوانی فعال می‌شود.

در این تحقیق با بررسی کارهای پیشین در زمینه آموزش واژگان و هم‌کنشی و بهبود آن در آموزش صورت‌محور، تاثیر سه گونه آموزش شامل آموزش معنامحور<sup>۱</sup>، آموزش صورت‌محور با ترجمه<sup>۲</sup>، و آموزش صورت‌محور بدون ترجمه<sup>۳</sup>، روی فراگیری واژگان دانش‌آموزان مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. افزون براین، در این پژوهش تاثیر سه روش فوق بر مهارت بازخوانی فعال دانش‌آموزان نیز مورد بررسی قرار گرفت. بایسته یادآوری است که مراد از «بازخوانی فعال»<sup>۴</sup> به توانایی عملی فرد در ترجمه از زبان اول، یعنی زبان فارسی، به زبان دوم، یعنی زبان انگلیسی است (نیشن، ۲۰۰۱).

با عنایت به توضیحات فوق، اهداف این تحقیق را میتوان یافتن پاسخ مناسب برای پرسش‌های زیر دانست:

۱. آیا بکارگیری روش‌های آموزشی تکلیف صورت‌محور با ترجمه، تکلیف صورت‌محور بدون ترجمه و تکلیف معنامحور تاثیر یکسانی بر فراگیری واژگان توسط دانش‌آموزان دارد؟
۲. آیا بکارگیری روش‌های آموزشی تکلیف صورت‌محور با ترجمه، تکلیف صورت‌محور بدون ترجمه و تکلیف معنامحور تاثیر یکسانی بر عملکرد دانش‌آموزان در آزمون بازخوانی فعال دارد؟

1. Meaning-focused instruction
2. Form-focused instruction with translation
3. Form-focused instruction without translation
4. Active recall

## ۲- پیشینه تحقیق

### ۲-۱- آموزش صورت‌محور و آموزش معنامحور در فراگیری زبان دوم

همانطور که لوون<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) بیان می‌کند، آموزش فراگیری زبان دوم را می‌توان به دو نوع تقسیم‌بندی کرد: آموزش معنامحور و آموزش صورت‌محور. بنابراین الیس (۲۰۰۱) تأکید می‌کند، در آموزش صورت‌محور، زبان‌آموزان بیشتر به برقراری ارتباط توجه دارند، و از زبان نه به عنوان هدف، بلکه به عنوان یک ابزار بهره می‌برند. از سوی دیگر، در آموزش صورت‌محور، آموزش زبان به عنوان «هر تلاشی قاعده‌مند و برپایه اصول که برای فعال کردن و یا تسهیل یادگیری زبان از طریق تغییر سازوکار یادگیری و یا شرایطی که در آن پدید می‌آید»، یاد می‌شود (هاسن و پیرارد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵، ص. ۳). میزان تأثیرگذاری آموزش صورت‌محور در فراگیری زبان دوم همواره موضوع مورد بحث بوده است.

از طرف دیگر، آموزش معنامحور نیز در محیط‌های آموزشی مختلفی بکار گرفته می‌شود. به عنوان مثال در بسیاری از راهکارهای آموزش زبان که بر اساس نظریه «رویکرد طبیعی» کراشن<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) ارایه شده است، اثر آموزش معنامحور را می‌توان یافت. افزون بر این، روش آموزشی محتوامحور<sup>۴</sup> و نیز «برنامه‌های آموزشی غوطه‌وری»<sup>۵</sup> که بطور خاص در کشور کانادا برای مهاجران در دهه ۱۹۸۰ ارایه می‌شد، مبتنی بر آموزش معنامحور بوده است. لیکن همانگونه که نظریه کراشن در دهه‌های گذشته مورد مذاقه و بررسی بوده است، انتقاداتی نیز به رویکرد آموزشی معنامحور هم وارد شده است.

در حالی که کراشن<sup>۶</sup> (۱۹۹۳) باور دارد که تأثیر آموزش صورت‌محور وابسته به محیط است، الیس (۱۹۹۷) ابراز می‌دارد که آموزش صورت‌محور به عنوان عاملی تسهیل کننده و حتی لازم برای توسعه دانش ضمنی زبان دوم است. ما در این مقاله به بررسی نقش آموزش صورت‌محور، در مقایسه با دیگر روش‌های آموزشی پرداخته‌ایم. این مهم با مروری بر مطالعات گذشته که تأثیر آموزش معنامحور و آموزش صورت‌محور بر یادگیری و عملکرد

1. Loewen

2. Housen & Pierrard

3. Krashen

4. Content-based instruction

5. Immersion programs

6. Krashen

زبان‌آموزان بوده است، تحقق یافت. اما از آنجایی که تمرکز اصلی این پژوهش بر روی فراگیری واژگان است، نیز پژوهش‌هایی را که بطور ویژه بر این موضوع متمرکز بوده‌اند، در این بخش بررسی می‌کنیم.

## ۲-۲- آموزش صورت‌محور و معنامحور در واژگان

تاکنون بیشترین کارهای تجربی در آموزش صورت‌محور بیشتر بر روی دستور زبان متمرکز بوده‌اند. اما، همانطور که لوون (۲۰۱۰) اشاره می‌کند، جنبه‌های دیگری از زبان، مانند واژگان، تلفظ و یا کاربرد شناسی می‌تواند از طریق آموزش صورت‌محور بررسی شود. در زمینه واژگان، لوفر (۲۰۰۶) یکی از پژوهشگران معتقد به آموزش صورت‌محور است و مطالعه‌ای او در سال ۲۰۰۶ انجام داد، به این نتیجه رسید که شرایط آموزش صورت‌محور بسیار سودمند است. بر اساس این یافته‌هایی که لوفر به دست آورد (۲۰۰۶)، نتیجه گرفت که آموزش صورت‌محور اهمیت ویژه‌ای در زمینه یادگیری دارد، و نقشی اساسی در یادگیری لغات زبان دوم ایفا می‌کند. در همین راستا دیگر یافته‌های پژوهشی موید آن است که یادگیری واژگان بر پایه آموزش صورت‌محور، سرعت یادگیری واژگان را افزایش می‌دهد (ارلم، ۲۰۰۷). وحتی موجب می‌شود که واژگان زیادی به صورت دانش آشکار در دسترس قرار گیرند، و در نتیجه به صورت دانش ضمنی درآیند (الیس، ۲۰۰۱؛ مهرانی، ۲۰۱۷) این موضوع آگاهی از ویژگی‌های اصولی واژگان را گسترش می‌دهد و می‌تواند به طور مستقیم به دانش ضمنی نیز کمک کند. به گفته لارسن فریمن و لانگ (۱۹۹۱)، یکی از صریح‌ترین یافته‌های پژوهشی در آموزش فراگیری زبان دوم این است که آموزش صورت‌محور می‌تواند سرعت یادگیری را افزایش دهد. این نتایج به طور مسلم بر گسترش دامنه واژگان زبان دوم نیز صدق می‌کند (نیشن، ۱۹۸۲). بنابراین می‌توان گفت که با توجه به پیشینه پژوهشی درباره آموزش صورت‌محور در ماهیت تاثیرگذاری آن چندان شبه‌ای وجود ندارد. لیکن، این اثرگذاری تاکنون در زمینه فراگیری واژگان به صورت نظام‌مند تنها در چند پژوهش محدود مورد مطالعه واقع شده است.

از طرف دیگر، میزان اثرگذاری آموزش معنامحور برای فراگیری واژگان نیز در چند پژوهش بررسی شده است. برای مثال هارلی<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) دریافت که بکارگیری روش معنامحور

1. Erlam

2. Harley

«بطور قطعی در افزایش میزان واژگان زبان‌آموزان بدون تأثیر نیست» (ص ۹). جانسون<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) نیز نشان داد که زبان‌آموزانی که صرفاً با هدف درک معنی کلمات آموزش دیده بودند، توانستند برخی از واژگان را در مهارت تکلم بکارگیرند. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت زمانی که فراگیران زبان بر ورودی<sup>۲</sup> به شکل معنامحور تمرکز می‌کنند، این احتمال وجود دارد که ورودی در فرایند یادگیری تبدیل به درونی<sup>۳</sup> شود. با این حال، به تبع انتقاداتی که به نظریه کرشن در سال‌های گذشته وارد شده است، گمانه‌زنی‌هایی نیز درباره عدم اثرگذاری آموزش معنامحور مطرح شده است. لانگ (۱۹۹۶) در این باره بیان می‌کند که آموزش معنامحور هیچ‌گونه تمرکز خاصی بر روی نکات آموزشی ندارد، و باعث می‌شود صراحت تدریس در کلاس آموزشی کمتر جلوه نماید.

### ۲-۳- تکالیف صورت‌محور و معنامحور و فراگیری واژگان

بررسی پیشینه پژوهش‌های مرتبط با فراگیری واژگان نشان می‌دهد که نوع تکالیفی که زبان‌آموزان انجام می‌دهند بر میزان و چگونگی یادگیری آنان اثر می‌گذارد. برای مثال، جو<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) سرعت بازیابی کلمات را در زبان‌آموزان از طریق چهار نوع تکلیف افزایش داده‌اند: تکمیل جمله، تشخیص کلمه اشتباه از بین دو واژه‌ای که معنای جمله را تغییر می‌دهند، تشخیص کلمه صحیح برای یک جمله، و ترجمه یک کلمه از زبان مبدا به زبان انگلیسی در یک متن انگلیسی. هورست، کاب و میرا<sup>۵</sup> (۱۹۹۸) تأثیرات مختلف تکالیفی همچون یادگیری واژگان از طریق استفاده از بانک کلمه، لغت‌نامه آنلاین، فهرست لغات، متنی با جاهای خالی بدون گزینه، متن‌های بلند، و خود آزمون‌ها را مورد بررسی قرار دادند. نتایج هر دو پژوهش نشان دادند که بسیاری از کلمات از طریق بازخوانی فعال آموخته شده‌اند. برای مثال‌های دیگر از مطالعاتی که شامل اثرگذاری تکالیف آموزش صورت‌محور است، بهوب<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) مراجعه شود.

1. Johnson
2. input
3. intake
4. Joe
5. Horst, Cobb & Meara
6. Webb

در توجیه تاثیر بکارگیری روش‌های صورت‌محور در فراگیری واژگان، پژوهشگران بیشتر از فرضیه «توجه»<sup>۱</sup> بهره می‌گیرند. این فرضیه که زیربنای نظریه آموزش صورت‌محور است، تاکید می‌کند که دانش‌آموزان باید به صورت آگاهانه صورت و معنای هر کلمه را نیز به خوبی درک کنند، تا بتوانند از این ورودی به نحو مطلوب استفاده کرده و آن را به یادگیری کامل بدل کنند. اشمیت<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) از «توجه» با مفهوم همبستگی ذهنی یاد می‌کند. البته در گفتمان غالب روانشناسی اگر چه ممکن است برخی از انواع یادگیری بدون وجود توجه صورت گیرد، بطور عمده، وجود توجه و اعتنای متمرکز شده گامی ضروری در یادگیری موفق است. از آنجا که بسیاری از ویژگی‌ها و مولفه‌های ورودی زبان دوم نادر، مستثنی، کم اهمیت، و یا از نظر ارتباطی غیر ضروری، ممکن است مورد توجه فراگیران زبان قرار نگیرند، و بنابراین یادگیری اتفاق نیافتد.

از سوی دیگر، پژوهش‌های متعددی موید این است، هنگامیکه زبان‌آموزان بر درک محتوای مطالب درسی متمرکز می‌شوند، درونی‌سازی<sup>۳</sup> واژگان نیز به صورت اتفاقی رخ می‌دهد (سویگنان<sup>۴</sup>، ۱۹۷۲). به عنوان مثال، آموزش معنامحور در برنامه غوطه‌وری زبان فرانسوی در کانادا نشان داد که زبان‌آموزان فرانسه توانستند توانایی واژگان خود را به میزان کاربران بومی زبان فرانسه توسعه دهند (جنیسی<sup>۵</sup>، ۱۹۷۸). افزون بر این مشاهدات تجربی که توسط هارلی و سوین<sup>۶</sup> (۱۹۸۴) و همچنین اسپادا و لایتون<sup>۷</sup> (۱۹۸۹) گزارش شده‌اند مؤید آن است که در کلاسهای آموزشی که تمرکز چندانی بر صورت واژگان نبوده است، فراگیران توانسته‌اند به میزان قابل قبولی در یادگیری واژگان جدید موفق باشند. البته از این نکته نباید غافل بود که برخی از پژوهشگران نیز بر اهمیت افزودن عامل توجه در یادگیری معنامحور تاکید نموده‌اند. به عنوان نمونه، صاحب‌نظرانی همچون اسپادا (۱۹۹۷) معتقدند که این تفکر که در آموزش معنامحور «توجه» فراگیران به هیچ نکته‌ای غیر از معنا معطوف نمی‌شود، و آموزگار در این فرایند نقشی ایفا نمی‌کند تصویری غلط است که در طی چند دهه گذشته بین طرفداران آموزش صورت‌محور بوجود آمده است. وی استدلال می‌کند که ریشه‌های این تصور اشتباه را باید در

1. Attention
2. Schmidt
3. Internalization
4. Savignon
5. Genesee
6. Harley & Swain
7. Spada & Lightbown



نظریه‌های پرابو<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) و کراشن (۱۹۸۲) که مدعی این بوده‌اند که فراگیری زبان را تنها به صورت ناخودآگاه و از طریق فراهم کردن ورودی زبانی مناسب می‌توان کسب کرد. به گفته رابینسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، «توجه» مستلزم شناسایی و سپس، تمرین ویژگی زبانی در حافظه کوتاه مدت و در نهایت، ذخیره آن در حافظه بلند مدت است. بر این اساس، اگر بخواهیم یک ویژگی زبان خارجی را قابل توجه و یا برجسته کنیم، باید با آرایه ارتباطی متقابل برای آن در زبان اول، آن مورد را برجسته و قابل توجه نماییم. چنین اقدامی جوهره آموزش مقابله‌ای به‌شمار می‌آید که هم می‌تواند در آموزش معنامحور بکار بسته شود و هم در آموزش صورت‌محور. همانطور که پیش‌تر ذکر شد، شواهد تجربی برای اثربخشی این رویکردها در دستور زبان مشهود است. از آنجایی که واژگان را می‌توان به هر دو شیوه آموزش داد، می‌توان انتظار داشت، اثرات مثبت مشابهی در یادگیری لغات در آموزش معنامحور و آموزش صورت‌محور نیز اتفاق افتد.

بر اساس فرضیه «خروجی»<sup>۳</sup>، وقتی زبان‌آموزان زبان تولید می‌کنند، و توانایی‌های زبانی خود را بکار می‌گیرند، روند تولید زبان خود را بهبود می‌بخشند (سوین، ۱۹۹۵). با توجه به شواهد تجربی موجود در زمینه یادگیری واژگان، تمرین‌های خروجی بسیار موثرتر از تمرین‌های ورودی است (عبدالرحیم، ۲۰۰۶). ترجمه از زبان اول به زبان دوم نمونه شاخصی از تولید زبان و ایجاد خروجی است. در فرایند ترجمه، زبان‌آموز باید به تولید زبانی بپردازد، اما از سوی دیگر، یک ترجمه خوب، نیازمند روبرو شدن با کلمات و ساختارهای پیچیده است. از طرف دیگر، تکالیف معنامحور نیز که بیشتر با هدف برقراری هم‌کنشی طراحی می‌شوند، تأکید زیادی بر تولید زبانی می‌کنند. بنابراین از این منظر می‌توان یکی از نقاط مشترک انواع تکالیفی را که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت، را تولید زبانی در نظر گرفت.

### ۳- روش پژوهش

#### ۳-۱- شرکت‌کنندگان

در مجموع ۷۹ دانش‌آموز پسر دوره متوسطه (کلاس الف=۲۶ نفر، کلاس ب=۲۶ نفر، کلاس ج=۲۷ نفر) به صورت تصادفی برای شرکت در این پژوهش از مدرسه تیزهوشان

1. Prabhu
2. Robinson
3. Output

شهرستان قوچان انتخاب شدند. همگی شرکت‌کنندگان دانش‌آموز پایه یازدهم بودند، که با همگی طی ۵ سال گذشته درس زبان انگلیسی را به‌عنوان درس اجباری در نظام مدرسه پشت سر گذاشته بودند. میزان ساعات کلاسهای آموزشی زبان انگلیسی ایشان در طی سالهای گذشته بطور متوسط دو ساعت در هفته بوده است. شایان ذکر است که در انتخاب شرکت‌کنندگان، محققان صرفاً از دانش‌آموزانی برای شرکت در پژوهش دعوت کردند که بجز کلاسهای آموزشی مدرسه در سالهای گذشته آموزش دیگری دریافت نکرده بودند. با این حال به‌منظور حصول اطمینان از یک دست بودن شرکت‌کنندگان از دانش‌آموزانی که میانگین نمره‌های درسی آنها بالاتر از ۱۷ بود، برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. افزون بر این، یک‌دست بودن دانش‌واژگان شرکت‌کننده‌ها نیز طی آزمون واژگانی مورد بررسی قرار گرفت، که در ادامه توضیح داده می‌شود.

زبان مادری همگی شرکت‌کنندگان فارسی بود و شرکت‌کنندگان بجز زبان فارسی و آشنایی نسبی با زبان انگلیسی، زبان دیگری نمی‌دانستند. معلم انگلیسی هر سه گروه از دانش‌آموزان یک فرد بود، و از آنجایی که دانش‌آموزان در حال کسب آمادگی لازم برای شرکت در آزمون کنکور دانشگاه‌ها بودند، انگیزه فراوانی برای یادگیری و تقویت دانش واژگان داشتند. بر اساس اطلاعاتی که مدیر دبیرستان و معلم انگلیسی دانش‌آموزان در اختیار محققان قرار داد، اکثریت قریب به اتفاق شرکت‌کنندگان به‌طبقه متوسط جامعه متعلق بودند، و از سطح رفاهی، فرهنگی و اجتماعی مشابهی برخوردار بودند. با توجه به‌اینکه دانش‌آموزان متعلق به‌سه کلاس بودند، در هر کلاس شرایط آموزشی متفاوتی برای آموزش واژگان ایجاد شد.

### ۳-۲- ابزار

واژگان هدف در این پژوهش، سیاهه‌ای از واژه‌های انگلیسی بود که با در نظر گرفتن چند عامل انتخاب شده بودند. پیش از انجام پژوهش، یک سیاهه شامل ۶۰ واژه انگلیسی ناآشنا برای دانش‌آموزان با در نظر گرفتن توان زبانی، و محتوای کتاب‌های درسی ایشان تهیه شده بود. در تهیه واژگان تلاش شده بود از هر واژه‌ای که در زبان فارسی و انگلیسی مشترک است، اجتناب شود. افزون بر این کلمات ترکیبی نیز گزینش نشد و همه واژگان از نوع تک‌واژه بودند. سپس با مشورت همکاران و پس از بررسی‌های مقدماتی واژگان، آزمون اولیه‌ای تهیه شد که شامل ۶۰ سوال بود. در این آزمون که برگزاری آن ۳۰ دقیقه بطول انجامید، دانش‌آموزان باید معادل فارسی و یا مترادف انگلیسی هر یک از کلمات را می‌نوشتند. در زمان برگزاری این

آزمون دانش‌آموزان حق استفاده از فرهنگ لغت، موبایل و یا ابزار کمکی دیگر را برای درک معنای واژگان نداشتند. اهدافی که محققان در تهیه و برگزاری این آزمون دنبال می‌کردند، بررسی توانایی اولیه دانش‌آموزان شرکت‌کنندگان، و همچنین تعیین واژگان برای آموزش در انجام پژوهش بود. برخی از این واژگان که در این آزمون مورد استفاده قرار گرفت، از کتاب کلاس درسی پایه یازدهم انتخاب شده بودند. برخی دیگر نیز از واژگانی که دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی سال‌های گذشته آموخته بودند، به‌عنوان سوالات انحرافی مورد استفاده قرار گرفت.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از آزمون اولیه، ابزار دیگری نیز طراحی شد. بدین منظور آزمون واژگان دیگری با ۲۰ سوال طراحی شد. در انتخاب سوالات این آزمون، دقت شد تا هیچ یک از واژگان انتخاب شده برای دانش‌آموزان شناخته شده نبوده، و کسی پاسخ صحیح با آن نداده باشد. در این آزمون نیز از دانش‌آموزان خواسته شد که مترادف انگلیسی و یا ترجمه فارسی واژه‌ها را بنویسند. واژگانی که در این آزمون مورد استفاده قرار گرفتند، شامل موارد زیر بودند:

*Experiment, struggle, average, however, prepare, goal, silly, whether, unusual, improve, influence, degree, realize, viewer, choose, educate, forbid, rubbish, produce, daily*

ابزار سومی که در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت، آزمون بازخوانی فعال (ترجمه از زبان فارسی به زبان انگلیسی) بود که شامل ۲۰ جمله می‌شد و طی آن دانش‌آموزان می‌بایست جملات را از زبان فارسی به زبان انگلیسی ترجمه می‌کردند. جملات مورد استفاده در این آزمون با همکاری معلم دانش‌آموزان انتخاب شد، و سپس با مشورت با هر سه پژوهشگر مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت.

### ۳-۳- روش گردآوری داده‌ها

انجام پژوهش ۱۰ جلسه به‌طول انجامید، که در سپتامبر ۲۰۱۴ آغاز شد و در نوامبر ۲۰۱۴ به‌پایان رسید. در طول این دوره معلم در هر سه کلاس از پایه یازدهم (به‌نام کلاس ۱۱الف، ۱۱ب و ۱۱ج) ۳۰ دقیقه نخست کلاس را به تدریس واژگان اختصاص می‌داد. در هر کلاس با توجه به‌طرح تحقیق، روش خاصی برای تدریس و تمرین فراگیری واژگان دنبال می‌شد. در هر کلاس دو نوع تمرین مورد استفاده قرار گرفت.. تمرین اول همراه با یک متن و تمرین دوم

بدون متن انجام می‌شد. همانطور که در مرحله اول، دانش‌آموزان از فرهنگ لغت و یا مواد کمک آموزشی برای درک معنای واژگان بهره نبردند، در این مرحله نیز اجازه استفاده از آن را نداشتند. هر زمان که دانش‌آموزان با واژه‌هایی نو روبرو می‌شدند، می‌باید یا از بافت متن معنی را درک کرده، و یا از معلم خود آن‌را می‌پرسیدند. از آنجا که معلم همه پاسخ‌ها را در سه گروه بررسی کرده بود، بنابراین معنی کلمات هدف مورد استفاده در تمرین‌ها نیز مورد تایید او بود.

**گروه آموزش معنا محور** دو تمرین ارتباطی در هر جلسه آموزشی دریافت می‌کرد. این دو تکلیف، شامل متن درک مطلب و بحث در گروه‌های دونفره بود. در اینجا، دو نمونه از سوالات درک مطلب از درس اول ذکر می‌شود.

1. *Why is the experiment mentioned in the text?*

2. *Complete the sentence:*

*The writer wanted to know how families would behave if they*

پس از پایان تکالیف، معلم با مشارکت فعال دانش‌آموزان پاسخ‌ها را بررسی می‌کرد. سپس، متن‌ها جمع‌آوری می‌شدند و سوال به بحث گذاشته می‌شد. در اینجا به یکی از دو موضوع مورد بحث اشاره می‌کنیم:

*With your partner, discuss the following:*

*Some people believe that watching TV has a bad effect on children while other people believe that watching TV is necessary for children because they can learn from TV.*

*Agree or disagree.*

برای انجام این تکلیف، نخست زبان‌آموزان در گروه‌های دونفره با هم کار می‌کردند. معلم طی دوره‌های مختلف بازخورد خود را به تک تک گروه‌ها ارائه می‌داد. به دنبال فعالیت گروه‌های دونفره، کل گروه درباره موضوع بحث کردند. در طی این تکالیف، برخی از کلمات مورد نظر توسط زبان‌آموزان استفاده می‌شد. با این حال، بایسته یادآوری است که آن کلمات، پیشتر آموزش داده نشده بود. زبان هم‌کنشی در این گروه تنها انگلیسی بود.

**گروه آموزش صورت‌محور بدون ترجمه**، دو تکلیف صورت‌محور دریافت کردند. تشخیص معنای واژگان هدف (تمرین‌های چهارگزینه‌ای) و یک متن با جاهای خالی، که کلمات مورد نظر در یک «گروه واژه» در پایان متن ارائه شده بود. در اینجا مثالی از این

تکالیف آورده شده است، که در آن زبان‌آموزان ملزم به انتخاب معنی درست یک کلمه در متن بودند.

*Daily (paragraph 5)*

*(a) done these days*

*(b) done everyday*

*(c) done today*

در زیر مثالی از تمرین جای خالی آورده شده است، کلمه مورد نظر «influence» است.

*Does television ----- people's lives?*

پس از اتمام هر تکلیف، معلم پاسخ‌ها را بررسی می‌کرد و بازخوردهای لازم از جمله تایید و یا ارائه توضیح معنای مورد نظر را ارائه می‌داد. این هم‌کنشی تنها به زبان انگلیسی بود. گروه آموزش صورت‌محور با ترجمه، دو تکلیف ترجمه به همراه آموزش مقابله‌ای صریح و مختصر دریافت کردند. در اینجا یک مثال از تمرین اول را که در آن زبان‌آموزان موظف به ترجمه متنی از زبان دوم به زبان اول بودند آورده ایم. بخش مورد نظر در اینجا به صورت برجسته آورده شده است.

*1) They would watch only **unusual** programs*

در تکلیف دوم، از دانش‌آموزان خواسته شد تا همان جمله را از زبان فارسی به انگلیسی ترجمه کنند. تکالیف را می‌توانستند هم به تنهایی و هم با کمک شریک‌شان انجام دهند. (۱) آن‌ها فقط برنامه‌های عجیب را می‌بینند. همانند دو گروه دیگر، در پایان کار، معلم پاسخ‌ها را بررسی می‌کرد، و بازخورد و اصلاحیه را نیز ارائه می‌داد. در طول تکلیف دوم، او همچنین یک آموزش مقابله‌ای صریح را نیز ارائه می‌داد. به عنوان مثال، درباره استفاده از زبان، اگر چه «اتفاق افتادن/happen» و «روی دادن/take place» مترادف‌اند، نمی‌توان آن‌ها را به یک روش به کار برد، زیرا که اتفاق افتادن اشاره به موارد برنامه‌ریزی شده دارد، اما روی دادن هنگامی بکار می‌رود که رویدادی برنامه‌ریزی نشده باشد.

سیس، محققان آزمون ۲۰ سوالی را که در بخش فوق توضیح داده شد، توزیع کردند. از دانش‌آموزان خواسته شد که معادل انگلیسی و یا ترجمه فارسی واژگان را بنویسند. هدف از این آزمون، بررسی تفاوت بین عملکرد دانش‌آموزان در سه گروه آموزشی بود. همچنین، برای

بررسی میزان توانایی بازخوانی فعال دانش‌آموزان، محققان از سه گروه خواستند تا در آزمون بازخوانی فعال که شامل ترجمه جملات از زبان فارسی به انگلیسی بود، نیز شرکت کنند. همانگونه که توضیح داده شد، در این آزمون جملات به زبان فارسی نوشته شده بود، و دانش‌آموزان ملزم بودند که معادل مناسب انگلیسی آن را بیابند.

در تصحیح برگه‌ها، هر پاسخ صحیح به منزله یک امتیاز و هر پاسخ نادرست و یا عدم پاسخ، به منزله صفر قلمداد می‌شد. در آزمون بازخوانی فعال، اشتباهات املائی جزئی که تلفظ کلمه را به طور زیادی تحت تاثیر قرار نمی‌دادند، نمره لحاظ می‌گردید. به عنوان مثال، یک امتیاز کامل به کلمه «haliday» به عنوان «تعطیلات» تعلق گرفت، اما «week» برای «weak» امتیازی دریافت نکرد. از آنجا که تمرکز آزمون بر روی دانش‌آموزان درباره رابطه معنا و صورت بود، این چنین خطاهایی که صورت کلمه تا حد زیادی تحت تاثیر قرار نمی‌گرفت، خطای جدی محسوب نمی‌شدند، در نتیجه امتیاز به آن دسته از خطاها تعلق می‌گرفت.

#### ۴- نتایج

##### ۴-۱- نتایج به دست آمده از آزمون واژگان

در واکاوی نتایج پژوهش، نخست عملکرد دانش‌آموزان در آزمون واژگان، بررسی شد. همانطور که جدول شماره یک نشان می‌دهد، میانگین نمره‌های دانش‌آموزان در گروه‌های صورت‌محور بالاتر از میانگین نمره‌های کسب شده در گروه معنامحور می‌باشد. افزون بر این دانش‌آموزان در گروه صورت‌محور با ترجمه نمرات بالاتری از گروه بدون ترجمه به دست آوردند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار آزمون واژگان

گروه‌ها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
تکلیف معنامحور	۲۷	۱۵/۰۷	۱/۳۵۷
تکلیف صورت‌محور بدون ترجمه	۲۶	۱۶/۱۲	۱/۶۳۳
تکلیف صورت‌محور با ترجمه	۲۶	۱۷/۰۰	۱/۳۸۶
مجموع	۷۹	۱۶/۰۵	۱/۶۴۸

سپس برای بررسی تفاوت گروه‌ها، نخست آزمون تجانس لووین انجام گرفت که نشان داد فرض متجانس بودن واریانس برای انجام آزمون بررسی واریانس نقض نمی‌شود، زیرا که این مقدار آن بزرگتر از ۰/۰۵ است. بر این اساس، آزمون بررسی واریانس یکطرفه بر روی نمرات انجام شد.

نتایج آزمون نشان داد که اختلاف آماری معناداری در سطح  $p < 0/05$  در میان نمرات دانش‌آموزان سه گروه آموزشی وجود دارد [F (۷۹، ۲) = ۱۱/۵۲،  $p = 0/05$ ]. بنابراین، مشخص شد تفاوت میان تکلیف معنامحور با تکلیف صورت‌محور با ترجمه و تکلیف صورت‌محور بدون ترجمه در فراگیری واژگان معنادار است. افزون بر این، در مقایسه بعدی، با استفاده از آزمون زوجی توکی، و بررسی تفاوت میانگین‌ها نشان داد که میانگین نمرات گروه‌های تکلیف صورت‌محور با ترجمه و تکلیف صورت‌محور بدون ترجمه و گروه تکلیف معنامحور به صورت معناداری ( $p < 0/05$ ) متفاوت است. افزون بر این گروه‌های تکلیف محور بدون ترجمه و معنامحور به صورت معناداری ( $p < 0/05$ ) متفاوت از گروه صورت‌محور با ترجمه‌اند.

#### ۴-۲- نتایج به دست آمده از آزمون بازخوانی فعال

به منظور یافتن پاسخ جواب سوال دوم تحقیق در رابطه با تفاوت تاثیر تکالیف صورت‌محور با ترجمه، تکلیف صورت‌محور بدون ترجمه و معنامحور بر عملکرد دانش‌آموزان در آزمون بازخوانی فعال، نخست میانگین نمرات محاسبه شد. همانطور که جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین نمرات گروه تکلیف صورت‌محور با ترجمه ۱۵/۸۱، گروه تکلیف صورت‌محور بدون ترجمه ۱۴/۷۷، و گروه تکلیف معنامحور ۱۴/۲۶ است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار آزمون بازخوانی فعال

گروه‌ها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
تکلیف معنامحور	۲۷	۱۴/۲۶	۱/۴۸۳
تکلیف صورت‌محور بدون ترجمه	۲۶	۱۴/۷۷	۲/۰۴۶
تکلیف صورت‌محور با ترجمه	۲۶	۱۵/۸۱	۱/۸۱۲
مجموع	۷۹	۱۴/۹۴	۱/۸۸۳

برای انجام آزمون تحلیل واریانس یکطرفه، نخست آزمون لووین انجام شد و از آنجایی که فرض متجانس بودن واریانس نقض نشد، آزمون تحلیل واریانس بر روی نمرات انجام شد. نتایج نشان داد که تفاوت معنادار آماری در سطح  $p < 0/05$  در بین نمرات سه گروه وجود دارد  $[F(2, 79) = 5/11, p = 0/05]$ . افزون بر این، آزمون زوجی توکی نشان داد که تفاوت معناداری در میانگین نمرات گروه صورت‌محور با ترجمه و گروه صورت‌محور بدون ترجمه با گروه معنامحور وجود دارد، لیکن گروه صورت‌محور با ترجمه و گروه صورت‌محور بدون ترجمه تفاوت معناداری ندارند.

#### ۵- بحث

در این پژوهش، تاثیر استفاده از سه نوع تکلیف بر روی فراگیری واژگان، و عملکرد افراد بر آزمون بازخوانی فعال مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به‌دست آمده نشان داد که بکارگیری تکلیف صورت‌محور با ترجمه، نسبت به دیگر تکالیف هم در فراگیری واژگان و هم در بازخوانی فعال موثرتر است. این نتایج با یافته‌های مطالعات پیشین که در این زمینه صورت گرفته است، همخوانی دارد. لوفر و گیرساری (۲۰۰۸) تفاوت میان آموزش معنامحور، آموزش صورت‌محور غیر تقابلی، و تکلیف صورت‌محور با ترجمه و تجزیه و تحلیل مقابله‌ای را بررسی کردند، و به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزانی که در گروه صورت‌محور با ترجمه و تجزیه و تحلیل مقابله‌ای قرار داشتند، از سایر گروه‌ها در آزمون بازخوانی فعال عملکرد بهتری داشتند. همانطور که جیمز<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) اشاره می‌کند، ترجمه به‌زبان دوم می‌تواند به‌عنوان یکی از موثرترین روش‌ها در بسط و گسترش دامنه لغات مورد استفاده قرار گیرد. او همچنین معتقد است که وجود بعضی از کلمات سخت و پیچیده در خلق ترجمه خوب امری اجتناب‌ناپذیر است، زیرا که چنین واژه‌ها و ساختارهایی در زبان مبدأ، تولید و طراحی شده‌اند. او در تحقیق خود، تکلیف ترجمه محور را به‌عنوان عاملی موفقیت‌آمیز در یادگیری واژگان ارائه داد که به‌طور ویژه در موفقیت افراد به هنگام بازخوانی فعال موثر بود. تعامل شرکت‌کنندگان در یک تمرین چالش برانگیز دشوار این نتیجه را به‌ارمغان آورد که این چنین تمرین‌هایی به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند واژگان و هم‌آیی‌ها را به خوبی به‌یاد بسپارند و از آنان استفاده کنند.



در پژوهش‌های پیشین، از تعداد کلمات متفاوت، تکالیف صورت‌محور مختلف و از روش‌های مختلف برای سنجش میزان یادگیری استفاده کرده‌اند (برای توضیحات بیشتر به لوفر ۲۰۰۵ مراجعه شود). با این حال، در رابطه با دانش واژگان، که در این تحقیق و مطالعات قبلی، مورد بررسی قرار گرفته (کوپه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ لیاو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶)، تجربه تدریس ما به‌عنوان مدرسان زبان‌آموزان زبان خارجی گویای این است که ترجمه می‌تواند دانش واژگان را بالا ببرد. نتایج این مطالعه با نتیجه مطالعه «تأثیر نقش تکلیف» که توسط (لوفر و هولشتاین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱) انجام شد، نیز قرابت زیادی دارد. ایشان در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که یادگیری بهتر کلمات با بکارگیری تکلیفی که توجه دانش‌آموز را منعطف به نکته آموزشی می‌کند، میسر خواهد بود. بر اساس یافته‌های این تحقیق، تکلیف ترجمه محور، نقش بسزایی دارد، زیرا که دانش‌آموزان می‌توانند کلمات مورد نظر را فراگیرند. این میزان در مقایسه با دانش‌آموزانی که کلمات را از طریق تکلیف معنا محور فرا می‌گیرند، بسیار بیشتر است.

نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که بر خلاف روش‌های سنتی معمول، مانند روش ترجمه و دستور که تمرینات آن بر مبنای حفظ کردن است، این تحقیق اهمیت ویژه‌ای را به تکلیف اختصاص داد، و وقتی این تکالیف با ترجمه ادغام می‌شوند، می‌توانند در ارائه ترجمه بهتر و یادگیری واژگان برای زبان‌آموزان موثرتر باشد. افزون بر این، همانطور که پیش‌تر اشاره شده است، برخی واژگان در دبیرستان به‌طور نادرست از زبان انگلیسی به‌زبان فارسی ترجمه می‌شود، و این امر یادگیرندگان زبان را در کاربرد درست کلمات دچار مشکل می‌کند.

در توضیح تأثیر تکالیف صورت‌محور با ترجمه در یادگیری واژگان به احتمال «توجه» نقش بسزایی ایفا می‌کند. چراکه به‌نظر می‌رسد، این نوع تکالیف توجه دانش‌آموزان را به‌صورتی هدفمند به نکات خاصی منعطف می‌سازد و از آنجایی که دانش‌آموزان در پی یافتن معادل برای واژگان و اصطلاحات در هر متنی‌اند، توجه آنها به‌صورت نظام مند به سمت نکات آموزشی هدایت می‌شود. به عنوان مثال، در این پژوهش دانش‌آموزی گمان می‌کرد که واژه «improve» به معنای «بهبود یافتن است»، اما هنگامی که او در امتحان پایان ترم می‌خواست برای جمله «تمرین انگلیسی تان را بهتر می‌کند» معادلی بیاورد، او در ذهن خود واژه‌ای به این معنی پیدا نکرده بود، زیرا که واژه «improve» با چنین معادلی برای او تعریف نشده است.

1. Koppe

2. Liao

3. Launder & Hulstijn

دانش‌آموز دیگری قادر نبود که جمله «پلیس تشخیص داد که او دروغ می‌گوید» را به‌زبان انگلیسی برگرداند، زیرا که او گمان می‌کرد معادل کلمه «تشخیص دادن» را در زبان انگلیسی نمی‌داند. هنگامیکه از وی پرسیده شد کلمه «realize» به‌چه معناست، او در پاسخ معادل «فهمیدن» را آورده بود. در واقع، به‌نظر می‌رسد ترجمه مبهم در بازخوانی مجهول (ترجمه از زبان دوم به‌زبان اول) منجر به عدم موفقیت در ارتباط و یا همان سوء تعبیر می‌شود. افزون بر این، در تبیین نتایج این پژوهش نیز می‌توان به فرضیه «حجم درگیری» که توسط هولشتاین و لوفر<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) ارائه شده است اشاره کرد. این فرضیه تاکید می‌کند که میزان فراگیری واژگان جدید متأثر از حجم درگیری تکلیف است؛ به‌این معنا که میزان نیاز، جستجو و ارزیابی واژگان جدید بر میزان یادگیری آن‌ها تاثیر می‌گذارد (سربازی، ۲۰۱۴). بر اساس این فرضیه، هرچقدر میزان حجم درگیر شده از نیاز، جستجو و ارزیابی بالاتر باشد، میزان فراگیری بیشتر خواهد بود (سلیمانی، رحمانیان، ساجدی، ۲۰۱۵). به‌نظر می‌رسد که دانش‌آموز در انجام تکالیف صورت محور با ترجمه به‌وضوح در پی یافتن واژه معادل در زبان مقصد و ارزیابی دقیق از ترجمه می‌پردازد. لیکن در تکالیف دیگر، مانند تکالیف معنا محور و تکالیف صورت محور بدون ترجمه، دانش‌آموز احساس نیاز کمتری برای جستجوی واژه معادل دارد، و در نتیجه ابزار ارزیابی موثری برای این امر در دسترس نیست.

## ۶- نتیجه‌گیری

یکی از نتایج مهم این پژوهش، روشن شدن نقش عامل توجه در فراگیری واژگان است. همان‌طور که ذکر شد، تکالیف صورت محور امکان بیشتری برای مدرسان فراهم می‌آورد تا بتوانند به‌صورت نظام‌مند توجه دانش‌آموزان را به‌سوی نکات آموزشی هدایت کنند. این مهم در تکالیفی که در آن دانش‌آموزان تنها به‌درک معنای متن می‌پردازند، کمتر محقق می‌شود. این نتیجه در تضاد آشکار با نظر طرفداران نظریه یادگیری طبیعی (کراشن، ۱۹۸۲) است، که باور دارند واژگان و اجزای دیگر زبان مانند دستور زبان و تلفظ به‌صورت ناخودآگاه و تنها با قرار گرفتن در معرض زبان فراگرفته می‌شوند.

افزون بر این، به‌طور کلی ما در این تحقیق به‌این نتیجه دست یافتیم که مطالعات ترجمه می‌تواند به‌طور موثری به‌فراگیری واژگان زبان دوم کمک کند. طراحی تکالیف ترجمه کاری

چالش برانگیز است، و متأسفانه، بسیاری از استادان تنها به این موضوع بسنده می‌کنند که از دانش‌آموزان بخواهند متنی را در طول ترم ترجمه کنند. این تمرین برای دانش‌آموزان بسیار کسل‌کننده است، زیرا تنوع بسیار اندکی در آن وجود دارد. دانش‌آموزان زمانی ترجمه بهتری ارائه می‌دهند که با انواع مختلف تکالیف و تمرین‌هایی که آنان را به توانایی حل مسئله نزدیکتر نماید آشنا باشند. در این تحقیق به این نتیجه رسیدیم که آموزش تکلیف محور آن‌ها را بیشتر با مواد آموزشی آشنا می‌کند. در خلال این تمرین‌ها، نه تنها کیفیت ترجمه آنان بهتر می‌شود، بلکه با استفاده از روش‌های موثر دانش‌آموزان واژگان ایشان نیز افزایش می‌یابد.

در این پژوهش دریافتیم که نظریه‌های متفاوت برگرفته از رشته‌های دیگر می‌تواند به بهبود کیفیت ترجمه کمک کند، زیرا که محقق می‌تواند متغیرهای آن‌ها را با استفاده از تکالیف و آزمون اندازه‌گیری کند. در واقع، در طول دو دهه گذشته، تغییری مهم در مطالعات ترجمه رخ داده، و آن حرکت از سوی مطالعات ترجمه نظری به مطالعات ترجمه کاربردی است. این تغییر پرداختن به مسائل درون رشته‌ای، مانند ارتباط بین نظریه‌های فراگیری زبان دوم و فرایند ترجمه نیز می‌گردد. استدلال توری<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) این است که موثرترین مدل ترجمه مدل سببی است. در این تحقیق، با استفاده از یک مطالعه آزمایشی، به این نتیجه دست یافتیم که آموزش تکلیف صورت‌محور با ترجمه با عملکرد ترجمه ارتباط مستقیم دارد.

چند نتیجه جالب توجه برای زبان‌آموزان و معلمان در این زمینه قابل طرح است. در واقع انتظار می‌رود که دانش‌آموزان به‌منظور بهبود کیفیت ترجمه‌شان نه تنها از زبان فارسی به انگلیسی بلکه از زبان انگلیسی به فارسی مجبور به انجام تمرین‌های سخت نباشند. آن‌ها باید راه مناسب و تاثیرگذار برای بهره‌مندی از دانش خود از زبان اول، و ارائه ترجمه‌ای سلیس و روان در زبان دوم بیابند، زیرا که یک ارتباط موثر تا حد زیادی بستگی به استفاده درست از کلمات دارد. به دانش‌آموزان توصیه می‌شود که در روند ترجمه به کلمات و انواع مترادف‌های آنان توجه ویژه‌ای بنمایند. به‌عنوان مثال، کلمه رویداد، حادثه و رخداد همه مترادف‌اند. در واقع، زمانی که آن‌ها در ترجمه به تمامی کلمات از این زاویه بیاندیشند، پیچیدگی و دشواری کار ترجمه بر آنان آسان می‌شود، و به این نکته واقف می‌شوند که کار ترجمه را نباید ساده انگاشت. ترجمه شتابزده منجر به بدفهمی و سوء تفاهم می‌شود. آنان باید بیشتر به دنبال تکالیف صورت‌محور باشند، زیرا که در این صورت قادر خواهد بود

به صورت مقابله ای در هر دو زبان راه‌حل‌های مناسب‌تری برای تمرین‌های چالش‌انگیز پیدا کنند.

معلم‌ان هم بهتر است فعالیت‌ها و تکالیفی را به دانش‌آموزان ارائه دهند که بر اساس یافته‌های جدید در زمینه ترجمه باشد. آنها همچنین می‌توانند دانش‌آموزان را طوری یاری دهند که بتوانند این تکالیف را کم‌کم به تنهایی انجام دهند. دانش‌آموزان باید بتوانند با استفاده از کمک و راهنمایی معلم تکالیف صورت‌محور را با رویکرد ترجمه انجام دهند. آموزش مقابله‌ای زبان باعث هدایت نظام‌مند توجه دانش‌آموزان شده و آنان را با ظرافت‌های بکارگیری صحیح واژگان آشنا خواهد ساخت. معلم‌ان همچنین باید فعالیت‌ها و تکالیف مختلفی را برای استفاده از ترجمه در تدریس واژگان زبان طراحی و برنامه‌ریزی کنند. در واقع، طراحان و برنامه‌ریزان درسی می‌باید از نظریه‌های فراگیری زبان دوم از جمله تکالیف‌های صورت‌محور با ترجمه در کتاب‌های درسی استفاده کنند، زیرا همانطور که مطالعات پیشین ثابت کرده است (شیاب و عبدالطیف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱)، دانش‌آموزان، زمانی در تمرین‌های ترجمه بهتر عمل خواهند کرد که بتوانند از ترجمه به عنوان ابزار یادگیری نیز بهره‌مند شوند.

بایسته یادآوری است که نتایج این پژوهش، همانند دیگر تحقیقات، در بستر خاص خود و با در نظر گرفتن محدودیت‌های آن قابل تفسیر است. در این راستا باید متذکر شد که این تحقیق بر یادگیری واژگان متمرکز بوده است و به جنبه‌های دیگر یادگیری زبان نپرداخته است. بنابراین نتایج کسب شده را نمی‌توان به ابعاد دیگر زبان مانند دستور زبان و تلفظ تعمیم داد. افزون بر این، فراگیری اصطلاحات، عبارات رایج و ضرب‌المثل‌ها نیز در این تحقیق مورد بررسی قرار نگرفته است. با توجه به اینکه معادل‌یابی چنین مواردی در زبان‌ها به نسبت واژگان دشوارتر می‌باشد، ممکن است فراگیری آن از طریق ترجمه و تکالیف صورت‌محور مستلزم به کارگیری راهکارهای دیگری باشد که باید در پژوهش‌های آتی مورد توجه قرار گیرد. در نهایت، با پیشرفت و توسعه دانش زبانی دانش‌آموزان و کسب تسلط نسبی ایشان به ظرافت‌های بکارگیری واژگان و تفاوت کاربرد واژگان ممکن است عملکرد دانش‌آموزان در انجام تکالیف معنامحور نیز بهبود یابد. بنابراین، در استفاده از نتایج این پژوهش، سطح توانایی زبانی دانش‌آموزان را نیز باید در نظر گرفت.

۷- منابع

- Abdul-Rahim, H. (2004). Meaning recall and retention: The impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. *RELC Journal* 35, 161 – 178.
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspective on learning and practical second language grammar. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42 – 63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Form-focused instruction and second language learning. *A supplement to Language Learning 51: supplement 1*.
- Ellis, N. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Eds.). *Cognition and second language instruction* (pp. 33 – 68). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27, 464 – 491.
- Genesee, F. (1978). A longitudinal evaluation of an early immersion program. *Canadian Journal of Education*. 3, 31 – 50.
- Goundareva, I. (2011). Effect of translation practice on vocabulary acquisition in L2 Spanish. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria* 21, 145 – 154.
- Hall, C. J. (2002). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary acquisition. *International Review of Applied Linguistics* 40, 69 – 87.
- Harley, B. (1996). Vocabulary learning and teaching in a second language. *Canadian Modern Language Review*, 53, 3–12.
- Harley, B. & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In Davies, A., Criper, C., & Howatt, A.P.R. (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291 – 311). Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Hayati, A., & Mohammadi, M. (2009). Task-based instruction vs. translation method in teaching vocabulary: The case of Iranian-secondary school students. *Iranian Journal of Language Studies*, 3 (2), 153 – 170.
- Hill, M. M., & Laufer. B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *International Review of Applied Linguistics* 41, 87 – 106.
- Horst, M., Cobb, T., Meara, P. (1998). Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207 – 223.

- Housen, A., & Pierrard, M. (2005). Instructed second language acquisition: Introduction. In A. Housen & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 1 – 26). Berlin: Mouton de Gruyter.
- James, C. (2005). Contrastive analysis and the language learner: A new lease of life? In D. J. Allerton, C. Tshichold, and J. Wieser (Eds.), *Linguistics, language learning and language teaching* (pp. 1 – 20). Seiten: Broschert.
- Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 19, 357 – 377.
- Johnson, P. (1981). Effect on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text. *TESOL Quarterly*, 15, 169 – 181.
- Kim, M. (2011). Meaning-oriented translation assessment. In C. V. Angelelli & H. E. Jacobson, *Testing and assessment in translation and interpreting studies* (pp. 123 – 157). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Koppe, C. (2008). Translation in the EFL classroom: How and what to work. Retrieved August 2014 from: [http://www.utp.br/eletras/ea/eletras15/texto/artigo15\\_4.doc](http://www.utp.br/eletras/ea/eletras15/texto/artigo15_4.doc).
- Krashen, S. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 26, 409 – 411.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman: London.
- Laufer, B. (2005). Focus on Form in second language vocabulary acquisition. In S. H. Foster-Cohen, M. P. Garcia-Mayo, & J. Cenoz (Eds.), *EUROSLA: Yearbook 5* (pp. 223 – 50). Amsterdam: John Benjamins.
- Laufer, B. (2006). Comparing focus on form and focus on formS in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 149 – 166.
- Laufer, B., & Girsai, A. (2008b). The use of native language for improving second language vocabulary. In A. Stavans & I. Kupferberg (Eds.), *Studies in language and language education* (pp. 261 – 75). The Hebrew University: Magnes Press.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22, 1 – 26.
- Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELC Journal*, 37(2), 191 – 215.
- Loewen, S. (2010). Focus on form. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 576 – 592). New York: Routledge.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39 – 52). Amsterdam: John Benjamins.
- Mehrani, M. B. (2017). An elicited imitation test for measuring preschoolers' language development. *Psychological Reports*, doi: 10.1177/0033294117732976

- Nation, I. S. P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELC Journal* 13 (1), 14-36.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nida, E.A. (1964). *Toward a science of translation*. Leiden: E.J. Brill.
- Peters, E. N. (2006). Vocabulary acquisition in a foreign language: The influence of task and text variables. Unpublished PhD thesis, University of Leuven.
- Prahbu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 631 – 678). Oxford: Blackwell.
- Saggara, N., & Alba. M. (2006). The key is the key word: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish. *The Modern Language Journal*, 90, 288 – 243.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3 – 32). Cambridge University Press.
- Shiyab, S., & Abdullateef, M. (2001). Translation and foreign language teaching. *Language and Translation*, 13, 1 – 9.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73 – 87.
- Spada, N., & Lightbovwi, P. M. (1989). Intensive ESL programs in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7, 11 – 32.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer, (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 245 – 256). Oxford: Oxford University Press.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam: Benjamins.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 33 – 52.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی