



تأثیر آگاهی استعاری بر توانش استعاری و مهارت خواندن متون مطبوعاتی دانشجویان زبان انگلیسی

مجید نعمتی*

(نویسنده مسئول)

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران،
تهران، ایران
Email: Nematim@ut.ac.ir



مارتین کرتاسی**

استاد تمام، زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه وارویک،
وارویک، انگلستان

Email: Martin.Cortazzi@nottingham.edu.cn



منصور فلاح افرابلی***

دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تهران،
تهران، ایران

Email: Mansour79@gmail.com



چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی تأثیر آگاهی بخشی درباره وجود استعاره‌های مفهومی (زیرساخت) که منتج به استعاره‌های زبانی (روساخت) می‌شوند بر روی مهارت خواندن مطبوعات و توانش استعاری دانشجویان زبان انگلیسی در ایران در طول یک نیمسال تحصیلی طراحی گردید. بدین‌منظور، در یک طرح شبه‌آزمایشی دو کلاس خواندن مطبوعاتی به‌صورت نمونه‌گیری آسان (گروه آزمایش با ۲۷ دانشجو و گروه گواه با ۲۴ دانشجو) در نظر گرفته شدند. در ابتدای ترم دو آزمون پیشرفت خواندن مطبوعات و استعاره به‌عنوان پیش‌آزمون برگزار شدند. در طول ترم گروه آزمایش تمرین‌های متنوعی جهت افزایش آگاهی از وجود استعاره‌های مفهومی و متعاقباً شناسایی استعاره‌های زبانی به‌کارگرفته‌شده در متون مطبوعاتی را انجام دادند. این تمرین‌ها به‌عنوان فعالیت‌های تکمیلی به‌مدت حدوداً ۱۵ دقیقه هر جلسه در کنار فعالیت‌های معمول در این کلاس‌ها انجام می‌شدند. در مقابل، گروه گواه علاوه بر فعالیت‌های معمول چند متن مطبوعاتی اضافه جهت مطالعه در خانه دریافت می‌کردند. در پایان ترم هر دو آزمون به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شدند. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از طریق آزمون t مستقل تفاوت معناداری بین عملکرد دانشجویان دو گروه در هر دو آزمون را نشان دادند. همچنین نتایج مصاحبه انجام‌شده با گروه آزمایش حاکی از نگرش مثبت آزمودنی‌ها نسبت به این نوع آگاهی بخشی می‌باشد. یافته‌های این تحقیق بر شیوه تدریس و در تهیه و تدوین مطالب درسی برای زبان‌آموزان قابل اعتنا می‌باشد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۶/۰۵/۱۶
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۴
تاریخ انتشار: زمستان ۱۳۹۹
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

استعاره زبانی، استعاره مفهومی، توانش استعاری، توانش ارتباطی، متون مطبوعاتی

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2020.239395.373

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

نعمتی، مجید، کرتاسی، مارتین، فلاح افرابلی، منصور. (۱۳۹۹). تأثیر آگاهی استعاری بر توانش استعاری و مهارت خواندن متون مطبوعاتی دانشجویان زبان انگلیسی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۰ (۱)، ۸۶۶-۸۸۱.

Nemati, Majid, Cortazzi, Martin, Fallah Afrapoli, Mansour (2021). The effect of conceptual metaphor awareness on English students' press reading skill and metaphoric competence. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (4), 866-881.
DOI: 10.22059/jflr.2020.239395.373

* مجید نعمتی، دانشیار زبان‌شناسی کاربردی در دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران است. حوزه پژوهشی وی اکتساب زبان اول، مهارت نوشتاری انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و نگاه وسیع‌تر به زبان‌شناسی کاربردی می‌باشد.

** مارتین کرتاسی، دانشیار زبان‌شناسی کاربردی در دانشگاه وارویک انگلستان است. حوزه پژوهشی وی زبان‌شناسی آموزشی و مسائل مربوط به جنبه‌های فرهنگی یادگیری و استفاده از زبان می‌باشد.

*** منصور فلاح افرابلی، دارای دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه تهران است و به حوزه پژوهشی روش تدریس زبان، مهارت نوشتاری انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، تدریس زبان انتزاعی و مطالعات ترجمه علاقه دارد.



The effect of conceptual metaphor awareness on English students' press reading skill and metaphoric competence



Majid Nemati*
(corresponding author)

Associate Professor of Applied Linguistics, Faculty of Foreign Languages & Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran
Email: Nematim@ut.ac.ir



Martin Cortazzi**

Associate Professor, Center for Applied Linguistics, University of Warwick, Warwick, England
Email: Martin.Cortazzi@nottingham.edu.cn



Mansour Fallah Afrapoli***

Professor of the Faculty of Foreign Languages & Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran
Email: Mansourf79@gmail.com

ABSTRACT

Various research studies have been designed to examine the potential effects of conceptual metaphor awareness-raising activities on the retention, remembrance and production of new vocabulary. While yielding rich harvests, these studies were limited in scope. Therefore, this current mixed-method design study was carried out to investigate the long-term effects of metaphoric concepts awareness-raising activities on EFL learners' press reading skill and metaphoric competence. Two intact press reading classes were randomly assigned to either experimental (27 students) or control group (24 students) and both were given a metaphoric language test and a teacher-made achievement test to ensure their equality at the outset. During the 15-week-long course, experimental group received conceptual metaphor awareness-raising activities besides the routine materials and practices, whereas control group was given some extra reading comprehension materials. At the end of the research treatment, the two groups were tested again on the same tests. Quantitative data analyses through running two independent samples t-tests revealed statistically significant differences in two groups' performance on the post-tests. Also, the interview results showed a positive change in the attitude of the participants with regard to such activities. The results which are discussed within cognitive linguistics have implications for classroom teaching practices and material development.

DOI: 10.22059/jflr.2020.239395.373

© 2021 All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:

Received:
7th, August, 2017

Accepted:
24th, June, 2020

Available online:
Winter 2021

Keywords:

linguistic metaphor,
conceptual metaphor,
metaphoric competence,
communicative
competence, press reading

Nemati, Majid, Cortazzi, Martin, Fallah Afrapoli, Mansour (2021). The effect of conceptual metaphor awareness on English students' press reading skill and metaphoric competence. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (4), 866-881.
DOI: 10.22059/jflr.2020.239395.373

- * Dr. Majid Nemati is an associate professor of applied linguistics in the Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran. His areas of interest are first language acquisition, ESL writing, and broader view of applied linguistics.
- ** Martin Cortazzi is an Associate Professor at the Centre for Applied Linguistics, University of Warwick. His areas of interest are educational linguistics and issues concerning cultural aspects of language learning and use.
- *** Mansour Fallah Afrapoli has a PhD in English Language Teaching from the University of Tehran. He is interested in language teaching methodology, ESL writing, figurative language teaching and translation studies.

۱. مقدمه

استعاره نوعی آرایه ادبی می باشد که معنای آن چیزی فراتر از معانی لغوی کلمات و جملات به کار گرفته در آن است. در استفاده استعاری از زبان یک برابری بین دو لفظ یا دو چیز که در حالت عادی با هم نامربوط هستند برقرار می شود. در زبان انگلیسی استعاره متافور نامیده می شود که بر گرفته از کلمه متافورا یونانی به معنی انتقال است. در واقع این کلمه از دو بخش "متا" به معنی "از این سو به آن سو، در میان" و "فور" به معنی "حمل کردن، بر دوش گرفتن" می باشد (هارپر، ۲۰۱۲ ذکر شده در آکسفورد و دیگران، ۲۰۱۴). از نظر لیکآف و جانسون (Lakoff & Johnson) "استعاره درک و تجربه کردن یک چیز در قالب چیز دیگر می باشد" (۱۹۸۰، ص ۵). در شکل گیری یک استعاره سه رکن باید برقرار باشند: مستعار منه یا منبع، مستعار له یا هدف، و وجه شبه یا جامع. به عنوان مثال به استعاره "عشق گل رز است." دقت کنید که در آن یک نوع برابری بین یک مقوله عینی، قابل لمس، و به سهولت قابل درک یعنی گل رز به عنوان منبع و یک مقوله انتزاعی و نه به راحتی قابل درک یعنی عشق به عنوان هدف برقرار شده است. زمینه ارتباط یا وجه اشتراک در این استعاره نگاشت بین زیبایی و خار گل رز از یک سو و زیبایی و درد حاصل از عشق از سوی دیگر می باشد.

تقریباً همیشه باور غالب در مورد استعاره ها آنها را مبهم و فرازمینی فرض کرده است که تنها توسط تعداد معدود از افراد مثل شاعران و فرهیختگان قابل استفاده می باشند. اما این دیدگاه در سال ۱۹۸۰ توسط لیک آف و جانسون در کتاب بدیع آنها به نام *استعاره هایی که با آنها زندگی می کنیم (Metaphors we Live By)* به چالش کشیده شد. از نظر این دو استعاره در گفتمان روزمره بسیار فراگیر هست و تاکید کردند که استعاره ها دارای زیر ساخت های مفهومی و ذهنی فراتر از آنچه که در زبان اتفاق می افتد می باشند. این موضوع توسط مطالعات تجربی در علوم شناختی در سی سال گذشته مورد تایید قرار گرفته است: استعاره فراتر از صرفاً زبان مجاز بلاغت و فصاحت است و در واقع شکل دهنده پایه و اساس تصور، استدلال، و تفکر روزمره سخنوران است (گیبز، ۱۹۹۴؛ لیک آف، ۱۹۸۷؛ لیک آف و ترنر، ۱۹۸۹؛

جانسون، ۱۹۸۷؛ سویتسر، ۱۹۹۰؛ ترنر، ۱۹۹۶). لیتلمور (۲۰۰۱) نیز بر این اعتقاد است که استعاره به صورت گسترده در زبان و ارتباطات کلامی کاربرد دارد. او به عباراتی مانند "دهانه رودخانه، چشم سوزن، و جان مطلب" اشاره می کند که همگی از زیر ساخت های اعضای بدن انسان استفاده کرده اند. او اضافه می کند "استعاره چنان فراگیر است که غیر ممکن است فردی از آنها در طول روز آگاهانه یا غیر آگاهانه استفاده نکند". او ادامه می دهد که از دیدگاه فراگیران زبان "بارزترین فواید یادگیری در مورد استعاره غنی شدن سخن و نوشتار و سهولت درک اصطلاحات استعاری که بسیار رایج هستند می باشد. بنابراین بسیار محتمل است که به بالارفتن سطح کلی توانش ارتباطی زبان آموزان کمک بکند".

لیکآف و جانسون (۱۹۸۰) ایده استعاره مفهومی را مطرح و آن را از استعاره زبانی متمایز کردند و استدلالشان این بود در حالی که استعاره زبانی به کلماتی اطلاق می شود که در واقع در گفتمان نوشتاری و کلامی حادث می شوند و به لحاظ معنی لغوی کلمات در آن بافت نامتجانس به نظر می آیند، استعاره مفهومی رابطه فرادست غیر مستقیم با کلمات دارد و به روابط زیرساختی انتزاعی بین دو حوزه یا مقوله می پردازد که تقریباً همیشه باید استنباط شود. به عنوان نمونه، جملات نسبتاً رایج زیر که برای صحبت کردن در مورد عشق و رابطه به کار میروند همگی از یک تم استعاری فرادست، عشق یک مسافرت است، مشتق شده اند (لیک آف و جانسون، ۱۹۸۰).

بین که چه مسیر طولانی را با هم آمده ایم؛ مسیری طولانی و پر از دست انداز بوده است؛ الان سر دوراهی قرار داریم؛ ممکن است ناچار شویم هر کس مسیر خودش را برود؛ ازدواج ما به دست انداز افتاده است.

در اینجا تجربه عشق - به عنوان مستعار له - در قالب تجربه ملموس دیگر یعنی مسافرت - به عنوان مستعار منه - درک می شود. بدین منظور تمامی مقوله های مربوط به حوزه مستعار منه (مسافر، وسیله نقلیه، جاده و غیره) باید به درستی با مقوله های متناظر در حوزه مستعار له (عاشق، رابطه عشقی، جدایی و غیره) منطبق شوند. گیبز (Gibbs) و دیگران (۲۰۰۴، ص ۳) تاکید می کنند که "این انطباقات انعکاس دهنده همانندی بین دو حوزه نیستند بلکه اشاره دارند به تجسم اطلاعات حوزه مستعار منه در حوزه مستعار له".

اگر چه لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) استعاره را ترکیبی ساختارمند با قابلیت تجزیه و تحلیل و جز جدانشدنی فرهنگ روزمره بر شمرند، جریان غالب تدریس زبان و تهیه و تدوین مطالب آموزشی چندان از این نتایج مفید بهره نبرده است. لیتل مور و لوو (Littlemore & Low, 2006a) دلیل این امر را تلقی طولانی مدت از استعاره ها به عنوان آرایه های ادبی که صرفاً در نوشتارها و سخنرانی های خلاقانه به کار می روند عنوان می کنند. این دو سپس با استفاده از مدل توانش ارتباطی بکمن (۱۹۹۰) و مثال های فراوان از کاربرد استعاره توسط فراگیران زبان دوم و سخنوران بومی نشان دادند که توانش استعاری نقش مهمی در تمامی جنبه های مدل بکمن یعنی توانش جامعه شناسی زبان، توانش منظوری، توانش بافتی، توانش گرامری، و توانش استراتژیک در تمامی سطوح مهارت زبان بازی می کنند و اشاره می کنند که تسلط بر استعاره به زبان آموزان کمک می کند تا روح زبان دوم را درک کرده و در آن صاحب نظر شوند. هوآنگ (Hoang, 2014) نیز با ارایه مرور جامع از پژوهش در حوزه استعاره اشاره می کند که تحقیق در مورد آگاهی از استعاره محدود به تدریس لغات بوده است. هاشمیان و طالبی نژاد (۲۰۰۷) پیشنهاد داده اند که استعاره به صورت منظم در کتابهای آموزش زبان دوم و خارجی و روشهای تدریس لحاظ شوند. یا حتی رئوس مطالب (سیلابس هایی) تدوین شوند که آگاهی استعاری زبان آموزان را با ارایه اصطلاحات و استعاره ها با استناد به زیر ساختهای مفهومی آنها افزایش دهند (اندرو و گالاتوموس، ۲۰۰۸؛ لازار، ۱۹۹۶). پیشینه تحقیق، همانطور که در بالا ذکر شد، نقش توانش استعاری در تمام بخشهای مدل توانش ارتباطی بکمن را مهم عنوان کرده (لیتل مور و لوو، ۲۰۰۶، آ، ب؛ لیتلمور، ۲۰۰۱) و چنین بحث می کند که علت ناتوانی زبان آموزان در شبیه شدن به سخنوران بومی در استفاده از زبان مربوط به دشواری مفهوم سازی در زبان مقصد است (ککسکیز و کیونکا، ۲۰۰۵؛ ککسکیز و پپ، ۲۰۰۰؛ دانسی، ۱۹۹۳، ۲۰۰۸) "چرا که توانش مفهومی پایه و اساس دانش ارتباطی و گرامری می باشد" (ککسکیز و پپ، ۲۰۰۰ ص ۱۰۴). چنین استدلال می شود که تسلط بر سیستم مفهومی زبان دوم برای زبان آموزان کار دشواری است و به همین سبب صحبت کردن آنها بسیار تحت الفظی و مصنوعی به نظر می آید (دانسی، ۱۹۹۳؛ هاشمیان و طالبی نژاد، ۲۰۰۷) و یا از

هم نشینی های نامتعارف استفاده می کنند (کاسپالیا و هیه، ۲۰۱۱؛ فیلیپ، ۲۰۰۵، آ، ب، ۲۰۰۶) حتی در سطوح بالا یادگیری زبان. اینها اشتباهات مفهومی می باشند که به خاطر انطباق های نادرست بین حوزه مبدا و مقصد حادث می شوند (دانسی، ۲۰۰۸).

علیرغم نتایج مثبت چندین مورد از پژوهشها در استفاده از تمرینهای افزایش آگاهی استعاری، تا جایی که محقق حاضر می داند استعاره های مفهومی یا زیرساختی در تهیه و تدوین مطالب تدریس زبان خارجی/دوم و یا چگونگی اجرای روش تدریس در کلاسها به کار گرفته نشده اند. دلیل این امر را میتوان به چالش ارائه استعاره ها به صورت منظم و قانون مند و یا برداشت اصطلاحات به عنوان رشته کلام قابل تجزیه (در حالیکه اینها همیشه به عنوان قطعه زبانی غیر قابل تجزیه در نظر گرفته می شدند) و یا فقدان آزمونهای استاندارد و رایج برای شناسایی و استفاده استعاره ها نسبت داد (لیتل مور و لوو، ۲۰۰۶، آ، ب). مطمئناً تجربه استفاده موردی از تئوری استعاره برای تبدیل آن به یک راهکار دراز مدت برای بالا بردن استقلال زبان آموزان (برندی، سابی و کووکسیز، ۲۰۰۸؛ بورز، ۲۰۰۴) و یا کمک به آنها در مواجهه با چالشهای ناشی از تفاوتهای فرهنگی و زبانی بین دو زبان (هیو و فانگ، ۲۰۱۰) ناکافی است. از این رو تحقیق حاضر به منظور پوشش خلا موجود طراحی گردید. بنابراین، با استناد به تئوری استعاره مفهومی (زیر ساختی) مطالب و فعالیتهای تدریس برای کلاسهای رشته زبان انگلیسی به منظور کمک به فراگیران برای استفاده دائم از این تئوری به عنوان راهکار تکمیلی یادگیری تهیه گردیدند. برخلاف پژوهشهای قبلی در این زمینه که تعداد محدودی از لغات را مد نظر قرار دادند، در تحقیق حاضر تلاش شد تا دامنه وسیعی از زبان لحاظ شود و استعاره های مفهومی (زیرساختی) گسترده به همراه استعاره های زبانی مربوط به آنها که از متون مطبوعاتی استخراج شده بودند به صورت منظم و قانونمند در کلاسهای خواندن مطبوعات به منظور بالا بردن سطح آگاهی دانشجویان از استعاره در طول یک ترم ارائه شدند و تاثیر آنها بر مهارت خواندن مطبوعات و توانش استعاری دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بررسی شد. این تحقیق تلاش کرد به سه سوال زیر پاسخ دهد:

۱. آیا بالا بردن سطح آگاهی دانشجویان رشته آموزش

انگلیسی نسبت به وجود استعاره های مفهومی (زیرساختی) عملکرد آنها را درآزمون توانش استعاری بهبود می بخشد؟

۲. آیا بالا بردن سطح آگاهی دانشجویان رشته آموزش انگلیسی نسبت به وجود استعاره های مفهومی (زیرساختی) نمرات آنها را در آزمون پایان ترم درس خواندن مطبوعاتی بهبود می بخشد؟

۳. چه تغییراتی در نگرش دانشجویان رشته آموزش انگلیسی نسبت به تمرینهای آگاهی بخشی استعاری پس از اجرای آن در طول یک ترم ایجاد می شود؟

۲. پیشینه تحقیق

تئوری استعاره مفهومی لیکآف و جانسون (۱۹۸۰) چارچوبی برای تحقیق رابطه بین ذهن و زبان استعاری در رشته های علمی مختلف از جمله روانشناسی، علوم بازرگانی، علوم ارتباطات، هوش مصنوعی، علوم زیستی، علوم شناختی، و گفتار درمانی فراهم آورده است (به عنوان مثال گیبز، ۲۰۰۸ را ببینید). تعدادی از پژوهشگران از این ایده در تدریس زبان بهره برده و نشان دادند فعالیتهای آگاهی بخش در مورد استعاره‌ها اثرات مفید و موثری داشته اند (برز، ۲۰۰۰؛ آب، برز و لپندسترامبرگ، ۲۰۰۶؛ الیس، ۲۰۰۶؛ آب، چانگ و اهرنز، ۲۰۰۴؛ دیگنان و دیگران، ۱۹۹۷؛ دانگ، ۲۰۰۴؛ کووکسیز، ۲۰۰۱؛ لو، ۱۹۹۸). نتایج تحقیق کارگر و آقاگلزاده (۱۳۹۸) تاثیر مثبت آموزش حروف اضافه براساس روشهای زبانشناسی شناختی (Cognitive Linguistics) با استفاده از اسلایدهای تصویری حاوی ابزارهای ادراکی و شناختی در مقایسه با روش سنتی در پس آزمون بلافاصله و با تاخیر را نشان دادند. دوییز و الیزاری (Doiz & Elizari, 2013) با اصطلاحات مجازی در مورد عصبانیت که بر گرفته از دو استعاره مفهومی عصبانیت (عصبانیت آتش است و عصبانیت مایع داغ در یک ظرف است) تحقیق انجام دادند و دریافتند آرایه منظم زبان به این صورت در مقایسه با روش سنتی ترجمه محور به طور چشمگیری درک و ضبط خودانگیز لغات مورد نظر را بهبود بخشید. در آزمایش دوم آنها رویکرد استعاری را در تهیه طرح یک درس به نام "استعاره های انگلیسی ذهن" برای کلاس "شهروندی و

فلسفه" که به انگلیسی تدریس می شد اجرا کردند. به طور مشابه آنها ادعا کردند آگاهی از استعاره به یادگیری لغات مجازی و درک موضوع درس کمک کرد. برز (Boers, 2000) سه آزمایش انجام داد که در آنها لغات مورد نظر به اشکال متفاوت به گروه آزمایش و گواه آرایه شدند. در آزمایش اول هر دو گروه متنی را با عنوان "مدیریت احساسات" که در آن اصطلاحات فراوان در مورد عصبانیت وجود داشت خواندند. سپس، این اصطلاحات به صورت دسته بندی شده در ذیل تمهای استعاری مربوطه به گروه آزمایش داده شدند، در حالیکه گروه گواه همان اصطلاحات را به صورت نظم بندیهای کاربرد شناسانه (Pragmatic) دریافت کرد. در ادامه به هر دو گروه ده دقیقه فرصت داده شد تا به اصطلاحات دسته بندی شده نگاه بکنند و بعد از آن یک آزمون پرکردن جای خالی را انجام دهند. این آزمون به منظور فرا خوانی اصطلاحات عصبانیت مرتبط با همان اصطلاحاتی که دانش آموزان در متن اول مشاهده کردند بود. نتایج نشان دادند که گروه آزمایش درصد بیشتری از اصطلاحات را به خاطر داشت، به طور میانگین ۴،۴۱ مورد از ۱۰ جای خالی در مقایسه با میانگین ۳،۶۷ برای گروه گواه. در آزمایش دوم این تاثیر در کاربرد کلمات جدید بررسی شد. این بار ۷۳ دانشجوی رشته اقتصاد بین سن ۱۹-۲۰ دو لیست از کلماتی که روند صعودی و نزولی را نشان می دادند دریافت کردند. برای گروه آزمایش کلمات دستخوش تقسیم بندی دیگر در قالب استعاره های مفهومی نیز قرار گرفتند، در حالیکه برای گروه گواه این تقسیم بندی بر اساس معیارهای دیگر مثلاً سرعت تغییرات انجام شد. سپس، یادسپاری این کلمات در یک آزمون کوتاه نوشتاری که دانشجویان را ملزم به توصیف روندها در نمودار ها می کرد مورد آزمایش قرار گرفت. این بار نیز گروه آزمایش توانست کلمات مورد نظر بیشتری را نسبت به گروه گواه در نوشته هایش به کار ببرد، میانگین ۷،۱ در مقایسه با ۴،۹. و نهایتاً محقق برای بسط زبان مورد هدف در تحقیق دوم از استعاره های جهت استفاده کرد. مجموعه ای از فعلهای چند بخشی به ۷۴ دانشجو ۱۹-۲۰ ساله آرایه شد. توضیحاتی در مورد این فعلهای چند کلمه ای به گروه گواه داده شد در حالیکه برای گروه آزمایش همان فعلها در دسته بندی های استعاره های جهت (Orientation) (Metaphors) مربوطه قرار گرفتند. سپس، دانشجویان این

فعلها را به مدت ۱۰ دقیقه مطالعه کردند و از آنها خواسته شد یک آزمون بندش (Cloze Test) (متنی با ۲۰ جای خالی و لیستی از فعلهای چند کلمه ای که دانشجویان می بایست از آنها برای پر کردن جاهای خالی استفاده می کردند) را انجام دهند. مجدداً گروه آزمایش اجرای بهتری نسبت به گروه گواه داشت، میانگین نمرات ۵,۶۵ در مقایسه با میانگین ۴,۲۳ برای گروه گواه. پژوهشگر این نتایج برتر گروه های آزمایش را به چندین شرایط نسبت داد: پردازش تصویری در کنار پردازش کلامی، پردازش شناختی عمیق حاصل از دسته بندی استعاری، و دسته بندی استعاری که چارچوبی برای یادگیری آسان تر کلمات فراهم می کرد. به طور مشابه، سابی (Csabi, 2004) از آگاهی بخشی استعاری در آموزش فعلهای چند معنایی نگه داشتن (hold) و حفظ کردن (keep) استفاده کرد و به این نتیجه رسید فراگیری که با این روش آموزش دیدند عملکرد بهتری نسبت به همتایان خود در درک و به یاد سپاری این فعلها داشتند. گاو و منگ (Gao & Meng, 2010) اصطلاحات را در زیر تم های استعاری مربوطه دسته بندی کردند و به نتایج مشابه دست یافتند. پیکن (۲۰۰۵، ۲۰۰۷) اثر بخشی بلا فاصله و با فاصله آگاهی استعاری در خواندن و تفسیر متون ادبیرا نشان داد. وقتی تمارین آگاهی بخشی استعاری در انجام کارهای ترجمه لحاظ می شوند باعث تقویت توانش ترجمه، توانش استعاری، استقلال یادگیری، آگاهی بین زبانی، یادگیری تعاملی، و تفکر سنجش گرانه می شوند (ساکریستان، ۲۰۰۹). همچنین، کوکسز و زابو (Kovecses & Szabo, 1996) از روش آموزش استعاره مفهومی برای تدریس افعال ترکیبی بالا (up) و پایین (down) استفاده کردند. دانشجویان گروه آزمایش در تحقیق آنها با استفاده از استدلال استعاری عملکرد بهتری نسبت به دانشجویان گروه گواه در انجام تکالیف پر کردن جاهای خالی داشتند. یاسودا (Yasuda, 2010) نتایج مشابه ای بر روی فعلهای ترکیبی با دانشجویان ژاپنی به دست آورد. همچنین نشان داده شد که آموزش بر اساس تمهای استعاری فراگیران را تشویق می کند تا فاعلترو فراورتر در یادگیری زبان اصطلاحی ظاهر شوند (سابی، ۲۰۰۴؛ کومر و سیمن، ۲۰۰۹). برندی و دیگران (۲۰۰۸) به عنوان جایگزینی برای روش سنتی تدریس لغات عبارات اصطلاحی و چند معنایی را به صورت دسته بندی در استعاره های مفهومی زیر ساخت آنها قرار

دادند که تا حد زیادی باعث بهبود درک فراگیران و به یاد سپاری بلافاصله و بافاصله (Immediate & Delayed) اصطلاحات مورد نظر شد. در تحقیق دیگری شوفاکي (۲۰۰۸) سودمندی دو روش ارائه اصطلاحات به نامهای گروه بندی استعاری مفهومی در مقابل گروه بندی استعاری مفهومی بعلاوه یک تکلیف حدس زدن معنا را با هم مقایسه کرد. معلوم شد که در هر دو آزمون بندش و درک مطلب که متعاقباً انجام شدند روش دوم کارآمدتر بود. لی (Li, 2009) با انجام یک سری آزمایشات با حضور ۳۹۴ دانشجوی چینی دریافت که استعاره های مفهومی منتج به نمرات بالاتر در پس آزمونهاى فراخوانی در گروه آزمایش شدند. کریمی و علیزاده (۱۳۹۸) دریافتند که آموزش صریح نگاشت استعاری (Metaphoric Mapping) تاثیر بسزایی در یادگیری زبان تمثیلی (Figurative Language) دارد و زبان آموزانی که دارای چیرگی نیمکره راست (Right-brain Dominance) می باشند میتوانند بیشتر از زبان آموزانی که چیرگی نیمکره چپ (Left-brain Dominance) دارند از این نوع فعالیتها بهره ببرند.

۳. روش تحقیق

پنجاه و یک دانشجوی سال سوم رشته آموزش انگلیسی به عنوان زبان خارجی در دانشگاه فرهنگیان ساری در دو کلاس مجزای درس خواندن مطبوعاتی که توسط یک استاد تدریس می شدند در این تحقیق شرکت کردند. در این نمونه گیری آسان، یکی از کلاسها گروه آزمایش و دیگری به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شدند. گروه آزمایش علاوه بر تکالیف ثابت که از قبل در رئوس مطالب درس خواندن مطبوعات توسط دانشگاه و استاد مربوطه در نظر گرفته شده بود و برای هر دو کلاس یکسان بودند، تمرینهای مختلف افزایش آگاهی از استعاره های مفهومی را به صورت منظم به مدت ۱۵ دقیقه در هر جلسه انجام می دادند (فهرستی از این تمرینها در ذیل روش جمع آوری داده آمده است). از سوی دیگر، دانشجویان گروه گواه مطالب مطبوعاتی فوق العاده به عنوان تکلیف منزل دریافت می کردند. در واقع با این کار احتمال هرگونه گمانه زنی مبنی بر پیشرفت احتمالی گروه آزمایش به واسطه فعالیت های فوق برنامه رد می شود. خواندن مطبوعاتی یک درس دو واحدی است که

دانشجویان رشته های مرتبط با انگلیسی (ترجمه، ادبیات، آموزش) در ایران برای اخذ مدرک کارشناسی بایستی آن را بگذرانند. این درس معمولاً در ترم پنجم پس از گذراندن دروس خواندن ۱، ۲، و ۳ و گرامر ۱ و ۲ ارائه می شود. هدف از این درس آشنایی دانشجویان با انواع خبرها، سرمقاله ها، آگهی ها و غیره می باشد. براین اساس، مفاهیم و تعاریف فنی به همراه مطالب خبری اخیر در طول ترم ارائه می شوند. هر جلسه جزوه ای شامل یکی از خبرهای ورزشی، سیاسی، اجتماعی، تجارت، هنری، آموزشی و غیره به دانش آموزان داده میشود و آنها با مقوله هایی مانند تیتز، ارزیابی، اسناد، شخصیت بخشی، تعصب خبر، و چارچوب مرجع آشنا می شوند. هدف کلی این درس اعتلای توانش خواندن مطبوعاتی دانشجویان رشته های انگلیسی می باشد.

روش جمع آوری داده

در شروع ترم دو آزمون در هر دو کلاس برگزار شدند. یکی آزمون پیشرفت درس خواندن مطبوعات که توسط استاد کلاس تهیه شد و متشکل از چندین متن درک مطلب مطبوعاتی با سوالات چهارگزینه ای (مجموعاً ۲۰ سوال) که در مورد ایده اصلی، استنباط، جزئیات مثبت و منفی، و لغت بودند. متون به نحوی انتخاب شدند که انعکاس دهنده مطالبی که قرار بود در طول ترم در کلاس ارائه شوند باشد. آزمون دوم جهت سنجش دانش استعاری دانشجویان و شامل دو نوع سوالات (برگرفته از وایات، ۲۰۰۷ ص ۲۳) بود. دستورالعمل های جواب دادن به دو گروه از سوالات آزمون استعاره به شرح زیر بود.

استعاره یک لغت یا عبارتی است با معنای خاص خودش که برای اشاره به چیز دیگری برای تاکید بر ویژگیهای یکسان آن دو به کار می رود. مثلاً در این جمله "پیکاسو پدر جنبش هنری کوبیسم بود." کلمه پدر با معنای معمول آن به کار نرفته است. بلکه به معنای آن است که پیکاسو آغازگر جنبش هنری کوبیسم بوده یا اولین نفری بود که به صورت موفقیت آمیزی آن را انجام داد. در اینجا کلمه پدر به شکل استعاری به کار رفته است. استعاره ها کمی شبیه اصطلاحات هستند چرا که معنای لغوی آنها مورد نظر نیست. دو تمرین زیر نگاهی دارند بر بعضی استعاره های رایج که در موقعیت های مختلف به کار گرفته می شوند.

تمرین ۱. دست آوردها، ایده ها، و تئوری ها

مجازاً، دست آوردها، ایده ها، و تئوری ها به عنوان ساختمان فرض می شوند و فرایند رسیدن به آنها شبیه فرایند بنا کردن ساختمان و عدم موفقیت در رسیدن به آنها شبیه خراب شدن یک ساختمان است. همچنین، مجازاً ایده ها شبیه گیاهان هستند و ایجاد یک ایده همانند پرورش گیاهان است. جملات ۱ تا ۲۰ را با استفاده از کلمات و اصطلاحات قسمت مستعطیلی شکل کامل کنید. در چندین مورد لازم است شکل کلمات را تغییر دهید. جمله اول به عنوان نمونه برای شما انجام شده است.

۱. مقاله چاپ شده در روزنامه تمام ساختار دولت، از رئیس جمهور تا تمامی سیاستمداران در کف این ساختمان (رده پایین) را تهدید کرد. (دولت به یک ساختمان تشبیه شده است).

تمرین ۲.

به جملات آ، ب، و ج در ۱۵ گروه زیر، مخصوصاً کلماتی که برجسته نوشته شده اند، دقت کنید. سپس جمله پایانی که با کلمه "مجازاً" شروع می شود را به نحوی کامل کنید که انعکاس دهنده استعاره مفهومی (زیرساختی) شکل دهنده سه استعاره زبانی به کار رفته در سه جمله آ، ب، و ج باشد. اولین مورد به عنوان نمونه برای شما انجام شده است.

۱. آ. دیدگاه شما غیر قابل دفاع است. ب. نزاع بسیاری بر سر اینکه در گام بعدی چه کاری انجام شود در گرفت. ج. اعضای تیم بر سر اینکه چه اقدامات بعدی باید انجام شود با هم برخورد کردند.

مجازاً، بحث و جدل مانند جنگ یا ستیز است و افراد به دیگران حمله و یا از خود دفاع می کنند.

هر دو آزمون برای هر دو گروه در جلسه اول برگزار شدند و نمرات دانشجویان به عنوان عملکرد آنها در پیش آزمون ثبت گردیدند.

تمرینهای افزایش آگاهی از استعاره های مفهومی (زیرساختی) به عنوان مداخله در کنار فعالیتهای کلاسی برای گروه آزمایش در نظر گرفته شدند. این در حالی بود که گروه گواه تعدادی متون مطبوعاتی اضافی برای خواندن و جواب دادن به سوالات آنها در منزل دریافت می کردند. تمرینهای

افزایش آگاهی از استعاره اشکال مختلفی داشتند. در یک شکل آن همانطور که برز (۲۰۱۴) اشاره می کند از دانشجویان خواسته می شد تا مفاهیم انتزاعی مانند "عشق" و "دوستی" را تعریف کنند. معمولاً تعریفهای ارائه شده برای این مفاهیم شامل تم های استعاری می باشد. سپس، توجه دانشجویان به تعاریف خودشان معطوف می شد که چطور آنها ناخودآگاه از استعاره استفاده کردند. بعضی از این استعاره ها شامل استعاره های فضایی (مثلاً: عشق عمیق تر از دوستی است)، استعاره های تجاری (مثلاً: عشق یک معامله انحصاریست در حالیکه یک فرد دوستان متعددی می تواند داشته باشد)، استعاره های معماری (مثلاً: عشق بر اساس علاقه و محبت است در حالیکه سنگ بنای دوستی اعتماد است.)، و استعاره های اعضای بدن انسان (مثلاً: عشق با قلب سروکار دارد در حالیکه دوستی به مغز مربوط می شود) بودند. بنابر پیشنهاد برز (۲۰۰۰) با این راهکار می توان آگاهی افراد را نسبت به متداول بودن استعاره در کاربردهای روزانه با معطوف کردن توجه زبان آموزان به تعاریف خودشان از مفاهیم انتزاعی بالا برد. فعالیت دیگری که اثر آن در بهبود یادسپاری زبان مجازی به دفعات در تحقیق های قبلی استعاره نشان داده شد رسته بندی بر اساس استعاره مفهومی است (یاسودا، ۲۰۱۰؛ برز، ۲۰۰۰؛ آب، ۲۰۰۱؛ پیکن، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷؛ چن و دیگران، ۲۰۱۴). در این فعالیت دانش جویان استعاره های موجود در متون مطبوعاتی را در زیر تم های استعاری مناسب قرار می دادند. ذیلاً چند مورد از این رسته بندی بر گرفته از متون اقتصادی آورده شده اند.

تم استعاری: مراحل سیستم اقتصادی مراحل رشد انسان هستند.

استعاره های حاصل از این تم:

۱. بانک مرکزی اروپا در دوره نوزادی خود می باشد؛
۲. بازار بالغ نباید با یک بازار راکد اشتباه گرفته شود؛ ۳. اقتصاد کره در معرض خطر پیر شدن می باشد.

تم استعاری: عملکرد سیستم اقتصادی عملکرد یک ماشین است.

استعاره های حاصل از این تم:

۱. کارکرد اقتصاد آمریکا کاملاً فراتر از ظرفیتش می باشد؛
۲. کارکردهای بازار آزاد؛ ۳. رسانه برای کارکرد خوب یک اقتصاد ضروری است.

تم استعاری: رشد اقتصادی رشد گیاه است.
۱. اقتصاد رشد ۷،۷ درصدی داشته است؛ ۲. اف دی آی فاکتور ضروری برای رشد چین در آینده است.
تم استعاری: ساختار سیستم اقتصادی ساختار یک ساختمان است.

۱. تکنولوژیهای جدید ساختار اقتصاد آمریکا را تغییر داده اند؛ ۲. آنها موافقت نامه هایی را امضا کرده اند که زیر بنای رشد بزرگ در تجارت را مهیا می کند؛ ۳. خرید اوراق بهادار دولتی زیربنای پولی را افزایش می دهد.

در فعالیت نگاشت استعاری بر عکس فعالیت بالا از دانشجویان خواسته می شد تا روابط و ویژگیهای متناظر بین حوزه مستعار منه و حوزه مستعارله را استنباط کنند. به عنوان مثال، استعاره مفهومی "عصبانیت آتش است" زیر ساخت این جمله استعاری است: "آنچه او گفت هیزم آتش را زیاد کرد". دانشجویان وجه شبه بین عصبانیت و آتش را می بایست استنباط می کردند و استعاره زبانی را به صورت زیر تفسیر می کردند:

"عصبانی تر کردن یک فرد عصبانی"

هر جلسه دانشجویان گروه آزمایش به مدت ۱۵ دقیقه مشغول انجام این فعالیتها می شدند. در واقع وجه تمایز این تحقیق با تحقیقهای دیگر افزایش آگاهی در مورد استعاره های مفهومی این است که بر خلاف آنها که با استفاده از چند متافور محدود از قبل تعیین شده و در مدت زمان کوتاه سعی در اثبات اثربخشی این نوع تمرینها در یادگیری و به یادسپاری تعداد معدودی از لغات داشتند، تحقیق حاضر از استعاره های فراوان موجود در متون مطبوعاتی بهره برد و سعی کرد آگاهی در مورد استعاره ها را در طول یک ترم تحصیلی در دانشجویان ایجاد کند و از این طریق به آنها کمک کند تا با سهولت بیشتر و عمیق تر متون مطبوعاتی را درک کنند. در پایان ترم همان دو آزمون پیشرفت تحصیلی و استعاره برای هر دو کلاس اجرا و نمرات دانشجویان به عنوان پس آزمون ثبت شدند.

همچنین در پایان ترم محقق مصاحبه کوتاهی را با دانشجویان گروه آزمایش انجام داد تا از نظر آنها درباره تمرینهای آگاهی بخشی در مورد استعاره ها مطلع شود و این که این فعالیتها احتمالاً چطور نگاه آنها را نسبت به استعاره و متون مطبوعاتی تغییر دادند. پرسشهای مصاحبه به شرح زیر می باشند:

- نظر شما در مورد اضافه شدن تمرینهای آگاهی بخشی استعاری به فعالیت های کلاسی چیست؟
- این نوع تمرینها چه تاثیری بر نگرش شما نسبت به متون مطبوعاتی گذاشته است؟

۴. نتایج و بحث و بررسی

برای اینکه در یابیم از چه نوع آزمونهایی جهت تجزیه

و تحلیل استفاده کنیم ابتدا بهنجاری داده های به دست آمده می بایست مشخص می شد. بنابراین، هر دو سری از داده های حاصل از آزمون دانش استعاری در پیش آزمون و پس آزمون بررسی شدند تا مشخص شود این داده ها توزیع بهنجار داشتند یا نه. نتایج این بررسی ها به صورت مجزا برای نمرات کل پیش آزمون و پس آزمون استعاره برای هر دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۱ در زیر آمده است.

جدول ۱. نتایج آزمون های بهنجاری استعاره گروه گواه و آزمایش

	کولمورگو-سمیرنوو ^a			شاپیرو-ویلک		
	آمار	df	سطح معناداری	آمار	df	سطح معناداری
پیش‌آزماستعاگواه	۰/۱۹۰	۲۴	۰/۰۵۶	۰/۹۳۳	۲۴	۰/۱۷۳
پیش‌آزماستعاآزمایش	۰/۱۶۸	۲۷	۰/۱۴۰	۰/۹۵۸	۲۷	۰/۵۰۰
پس‌آزماستعاگواه	۰/۲۲۰	۲۴	۰/۰۵۲	۰/۹۳۴	۲۴	۰/۱۸۸
پس‌آزماستعاآزما	۰/۱۲۵	۲۷	*۰/۲۰۰	۰/۹۵۰	۲۷	۰/۳۶۹

کران پایین سطح معناداری واقعی

۱. تصحیح سطح معناداری لیلی فورز

داشتند و بدین ترتیب یکی از شرایط استفاده از آزمونهایی پارامتری برقرار شد. بنابراین، آزمون t نمونه های مستقل برای تجزیه و تحلیل نتایج آزمون دانش استعاری استفاده شد. با برقراری بهنجاری داده ها (همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده)، برای آنکه مشخص شود تفاوتی بین گروه گواه و آزمایش در شروع تحقیق وجود داشت یا خیر آزمون t نمونه های مستقل بر روی داده های پیش آزمون انجام گرفت (جدول ۲ و ۳).

از فرضیه صفر آزمونهایی بهنجارچنین بر می آید که تفاوت معنی داری بین جمعیت و نمونه وجود ندارد. همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده مقادیر p هم برای آزمون بهنجاری کولمورگو-سمیرنوو و هم شاپیرو-ویلک برای نتایج کل داده های پیش آزمون و پس آزمون بزرگتر از ۰/۰۵ شد. فرضیه صفر برای نتایج کل رد نشده است. به عبارت دیگر تفاوت معناداری بین نمونه و جمعیت برای نتایج کل وجود نداشت. و این بدان معنا بود که داده ها پراکندگی بهنجار

جدول ۲. نتایج توصیفی داده های پیش‌آزمون استعاره گروه گواه و آزمایش

خطای معیار میانگین انحراف معیار میانگین N گروه	
پیش‌آزماستع-گوا-آزما	۰/۳۱۸۵۱ ۱/۴۲۴۴۱ ۲۷/۸۵۰۰ ۲۴ گواه
آزما-پس‌آزما	۰/۳۲۵۲۵ ۱/۴۵۴۵۸ ۲۷/۷۰۰۰ ۲۷ آزمایش

جدول ۳. نتایج آزمون t نمونه های مستقل برای داده های پیش‌آزمون استعاره گروه گواه و آزمایش

	برای برابری میانگین ها-آزمون		آزمون لوین برای برابری واریانس ها		۹۵٪ فاصله اطمینان تفاوت		خطای معیار تفاوت	میانگین تفاوت	سطح معنی داری (دو دامنه)	df	t	سطح معنی داری	F
	حد بالا	حد پایین	حد بالا	حد پایین									
فرض بر واریانس های برابر پیش‌آزماستع-آزما-گواه	۰/۷۷۱۵۷-	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷-	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷	۰/۷۷۱۵۷
فرض بر واریانس های نابرابر	۰/۷۷۱۵۸-	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸-	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸	۰/۷۷۱۵۸

با توجه به نتایج نشان داده شده در جدول ۳، تفاوت معناداری بین دو گروه گواه و آزمایش مبنی بر دانش استعاری آنها قبل از اجرای مداخله وجود نداشت ($t(49) = 0.744$ ، $p < 0.05$).

با توجه به بهنجار بودن داده ها، یک آزمون t دیگر برای نمونه های مستقل بر روی داده های حاصل از پس آزمون دانش استعاری اجرا شد تا مشخص شود که آیا هیچ تفاوتی بین دو گروه گواه و آزمون پس از اجرای مداخله وجود داشت یا خیر. این نتایج در جداول ۴ و ۵ آمده اند.

جدول ۴. نتایج توصیفی داده های پس‌آزمون استعاره گروه گواه و آزمایش

خطای معیار میانگین	انحراف معیار میانگین	N گروه	
۰/۲۹۳۸۰	۱/۳۱۳۸۹	۲۸/۶۰۰۰	گواه
۰/۵۴۴۲۳	۲/۴۳۳۸۶	۳۰/۳۵۰۰	پس‌آزمایش-آزمای-گواه

جدول ۵. نتایج آزمون t نمونه های مستقل برای داده های پس‌آزمون استعاره گروه آزمون و گواه

برای برابری میانگین ها-آزمون		آزمون لوین برای برابری واریانس ها				۹۵٪ فاصله اطمینان تفاوت	
خطای معیار تفاوت	تفاوت میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	df	t	سطح معناداری	F	حد بالا / حد پایین
۰/۶۱۸۴۷	۱/۷۵۰۰۰-	۰/۰۰۷	۴۹	-	۰/۰۰۲	۱۰/۹۴۲	۰/۴۹۷۹۸- ۳/۰۰۲۲-
۰/۶۱۸۴۷	۱/۷۵۰۰۰-	۰/۰۰۸	۳۹/۲۰۷	۲/۸۳۰	فرض بر واریانس های برابر		
					فرض بر واریانس های نابرابر		۰/۴۸۵۴۹- ۳/۰۱۴۵۱-

نتایج جدول ۵ مویید این است که تفاوت معناداری بین دانش استعاری گروه آزمون و گواه در پایان تحقیق پدید آمد ($t(49) = 0.744$ ، $p > 0.05$). بنابراین، محقق با اطمینان فرضیه صفر را رد می کند. یعنی اینکه تفاوت معناداری بین عملکرد دو گروه در پایان ترم و پس از اجرای تیمار برای گروه آزمون در دانش استعاری وجود داشت. بعلاوه، برای درک اینکه آیا آگاهی بخشی نسبت به استعاره های مفهومی (زیرساختی) در گروه آزمایش تاثیر معناداری بر روی آزمون پیشرفت متون مطبوعاتی آنها در

مقایسه با گروه گواه داشت یا خیر یک آزمون مقایسه دیگر اجرا شد. همانطور که قبلا ذکر شد برای اینکه این امر مقدر باشد همان آزمون پیشرفت خواندن مطبوعات در ابتدای ترم نیز برای دو گروه اجرا شد که نمرات دو گروه به عنوان پیش آزمون ثبت گردید. برای مقایسه نتایج پیش آزمون و پس آزمون دو گروه، آزمونهای بهنجاری بر روی نمرات پیش آزمون و پس آزمون هر دو گروه اجرا شدند. این نتایج در جدول ۶ قابل مشاهده اند.

جدول ۶. نتایج آزمون های بهنجاری داده های پیشرفت گروه گواه و آزمون

شاپیرو-ویلک		کولموگرو-سمیرنوو ^a			
سطح معناداری	df	سطح معناداری	df	آمار	آمار
۰/۲۲۸	۲۴	۰/۰۹۸	۲۴	۰/۱۷۸	پیش‌آزمایش پیشرفت گواه
۰/۲۹۱	۲۷	*۰/۲۰۰	۲۷	۰/۱۵۴	پیش‌آزمایش پیشرفت آزما
۰/۱۰۰	۲۴	۰/۰۶۶	۲۴	۰/۱۸۷	پس‌آزمون پیشرفت گواه
۰/۰۹۵	۲۷	۰/۰۷۹	۲۷	۰/۱۸۳	پس‌آزمایش-گواه

a. تصحیح سطح معناداری لیلی فورز

با توجه به نتایج نشان داده شده در جدول ۶ هر دو آزمون بهنجاری کولگومورو-سمیرینوو و شاپیرو-ویلک نشان می‌دهند که هر دو سری داده‌ها به شکل بهنجاری توزیع شده‌اند (معنادار $0/05$). بنابراین، آزمون پارامتری t

نمونه‌های مستقل برای مقایسه استفاده شد. ابتدا داده‌های پیش‌آزمون برای هر دو گروه شاهد و آزمایش با هم مقایسه شدند که نتایج آن را در جدول‌های ۷ و ۸ مشاهده می‌کنید.

جدول ۷. نتایج توصیفی داده‌های پیش‌آزمون آزمایش-گواه

خطای معیار میانگین انحراف معیار	میانگین	N	گروه
۰/۳۵۹۰۹	۱/۶۰۵۹۱	۱۲/۵۰۰۰	۲۴ گواه
۰/۳۲۸۲۷	۱/۴۶۸۰۸	۱۲/۵۰۰۰	۲۷ آزمایش

جدول ۸. نتایج آزمون t نمونه‌های مستقل برای داده‌های پیش‌آزمون آزمایش-گواه

برای برابری میانگین‌ها-آزمون		آزمون لوین برای برابری واریانس		خطای معیار تفاوت		میانگین تفاوت		سطح معناداری (دو دامنه)		df		t		سطح معناداری		F		
فاصله اطمینان تفاوت	حدبالا	فاصله اطمینان تفاوت	حدپایین	خطای معیار تفاوت	میانگین تفاوت	سطح معناداری (دو دامنه)	df	t	سطح معناداری	F	خطای معیار تفاوت	میانگین تفاوت	سطح معناداری (دو دامنه)	df	t	سطح معناداری	F	
۰/۹۳۴۹۳	۱/۰۳۴۹۳	۰/۹۳۵۱۹	۱/۰۳۵۱۹	۰/۴۸۶۵۳	۰/۵۰۰۰-	۰/۹۱۹	۴۹	-	۰/۸۳۳	۰/۱۱۸	۰/۴۸۶۵۳	۰/۵۰۰۰-	۰/۹۱۹	۴۹	-	۰/۸۳۳	۰/۱۱۸	

بر اساس جدول ۸، تفاوت معناداری بین مهارت خواندن مطبوعات دو گروه شاهد و آزمایش در ابتدای ترم وجود نداشت ($t(49) = 0/919, p < 0/05$). اما برای اینکه مشخص شود که آیا تمرین‌های آگاهی بخشی نسبت به

استعاره مفهومی (زیرساختی) که در طول ترم اجرا شد اثر معناداری بر روی مهارت خواندن مطبوعات گروه آزمایش داشته یا نه، و با توجه به نتایج آزمون‌های بهنجاری، یک آزمون t دیگر برای نمونه‌های مستقل اجرا شد (جدول‌های ۹ و ۱۰).

جدول ۹. نتایج توصیفی داده‌های آزمون نهایی آزمایش-گواه

خطای معیار میانگین انحراف معیار	میانگین	N	گروه
۰/۳۳۱۶۶	۱/۴۸۳۲۴	۱۶/۹۰۰۰	۲۴ گواه
۰/۲۴۳۶۰	۱/۰۸۹۴۲	۱۸/۳۵۰۰	۲۷ آزمایش

جدول ۱۰. نتایج آزمون t برای نمونه‌های مستقل برای پس‌آزمون پیشرفت گروه آزمایش و گواه

برای برابری میانگین‌ها-آزمون		آزمون لوین برای برابری واریانس		خطای معیار تفاوت		میانگین تفاوت		سطح معنی دار (دو دامنه)		df		t		سطح معنی دار		F		
فاصله اطمینان تفاوت	حدبالا	فاصله اطمینان تفاوت	حدپایین	خطای معیار تفاوت	میانگین تفاوت	سطح معنی دار (دو دامنه)	df	t	سطح معنی دار	F	خطای معیار تفاوت	میانگین تفاوت	سطح معنی دار (دو دامنه)	df	t	سطح معنی دار	F	
۰/۶۱۶۹۴	۲/۲۸۳۰۶	۰/۶۱۴۴۸	۲/۲۸۵۵۲	۰/۴۱۱۵۱	۱/۴۵۰۰۰-	۰/۰۰۱	۴۹	-	۰/۳۵۲	۰/۸۸۹	۰/۴۱۱۵۱	۱/۴۵۰۰۰-	۰/۰۰۱	۴۹	-	۰/۳۵۲	۰/۸۸۹	

همانطور که یافته ها در جدول ۱۰ نشان می دهند تفاوت معناداری بین عملکرد دو گروه در آزمون پیشرفت تحصیلی پایان ترم دیده می شود $(t(49) = 0.01, p > 0.05)$. بنابراین، محقق با اطمینان فرضیه تحقیق (آگاهی از استعاره های مفهومی (زیر ساختی) مهارت خواندن مطبوعاتی زبان آموزان را بهبود نمی بخشد) را رد می کند.

علاوه بر دو آزمون استعاره و آزمون پیشرفت خواندن مطبوعات، برای جمع آوری داده ها مصاحبه مختصری نیز با دانشجویان گروه آزمایش در پایان ترم انجام شد و نظر آنها را در مورد تمرینهای استعاره جویا شد. در بررسی پاسخ های این شرکت کنندگان از طریق تجزیه و تحلیل محتوا (Content Analysis) در تحقیق مشخص شد که از نظر آنها تمرینهای استعاره و موضوع استعاره مفهومی ۱. باعث شد تا آنها به رایج بودن این نوع زبان در متون مطبوعاتی بیش از پیش واقف شوند. ۲. جالب بوده و روند کلاس را از حالت یکنواخت بودن تغییر داده که به نوبه خود باعث جلب توجه آنها به فعالیت های کلاسی شده بود. ۳. باعث بالا رفتن حساسیت آنها به زبان مجازی به کار رفته در متون مطبوعاتی شد و در نتیجه آنها به درک عمیق تری از مطالب خبری رسیدند. ۴. ابزاری برای آنها فراهم کرد تا بتوانند اصطلاحات و استعاره های موجود در متون مطبوعاتی را راحت تر در ذهنشان دسته بندی کنند. و ۵. به آنها کمک کرد تا تفاوت های استعاره های مفهومی بین زبان انگلیسی و فارسی را تشخیص دهند.

۵. نتیجه گیری

هدف از این پژوهش کنکاش در مورد سودمندی ارائه منظم و نسبتاً طولانی مدت تمرینهای آگاهی استعاره برای افزایش دانش استعاره به صورت کل و مهارت خواندن مطبوعات دانشجویان زبان به صورت خاص بوده است. در این راستا سعی شد اهداف خاص آگاهی استعاره یعنی درک اینکه: ۱. استعاره جزء مواد اولیه متداول زبان روزمره می باشد ۲. تم های استعاره در پس بسیاری از اصطلاحات مجازی وجود دارند ۳. بسیاری از اصطلاحات مجازی ماهیت غیر- قراردادی دارند ۴. تم های استعاره ممکن است از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت باشند و ۵. اصطلاحات مجازی مشتق شده از یک تم استعاره ممکن است در زبانهای مختلف

متفاوت باشند (برز، ۲۰۰۰) محقق شوند. و همان طور که نتایج آزمونهای t در بخش قبل نشان دادند هر دو فرضیه این تحقیق (۱. آگاهی از استعاره های مفهومی (زیر ساختی) تأثیری بر توانش استعاره دانشجویان زبان ندارد. و ۲. آگاهی از استعاره های مفهومی (زیر ساختی) تأثیری بر مهارت خواندن مطبوعاتی دانشجویان زبان ندارد. رد شدند. به عبارت دیگر، یافته های این تحقیق ضمن استفاده از گستره وسیعتر از استعاره های مفهومی و زبانی و زمان اجرای طولانی تر نسبت به تحقیق های قبلی در این زمینه، تأییدی بر سودمندی و اثربخشی فعالیتهای آگاهی افزایی در مورد استعاره مفهومی در کلاس های زبان می باشد. همانطور که برز (۲۰۰۰، ص ۱۲) عنوان می کند "آگاهی استعاره تنها در یک بازه زمانی طولانی می تواند سودمند واقع شود اگر فراگیران به صورت مستقل قادر به شناسایی تم های استعاره و رسته بندی اصطلاحات شوند."

در مصاحبه کوتاهی که با زبان آموزان گروه آزمایش انجام شد آنها تمرینهای آگاهی استعاره را جالب و انگیزشی قلمداد کرده که به عنوان یک راهکار تکمیلی در یادگیری و به ذهن سپاری زبان مجازی به آنها کمک شایانی کرده است. از نظر آنها آگاهی از وجود استعاره های مفهومی (زیر ساختی) آنها را مجهز به ابزاری برای رسته بندی کردن استعاره های گوناگون در متون مطبوعاتی کرده بود. در واقع تلاش مستقل دانشجویان برای رمزگشایی اصطلاحات مجازی و دست یابی به استعاره های زیر ساختی آنها نیازمند خواندن و پردازش شناختی عمیق تر بوده (لنون، ۱۹۹۸) که می تواند توضیحی برای عملکرد بهتر آنها در پس آزمون باشد.

مضافاً اینکه نتایج برتر گروه آزمایش در دو آزمون استعاره و آزمون پیشرفت درس متون مطبوعاتی را می توان با تأسی از الیس (۱۹۹۴) و سوکمن (۱۹۹۷) اینگونه تفسیر کرد: ۱. تمرین های استعاره منجر به پردازش تصویری زبان مجازی در کنار پردازش کلامی می شوند و این باعث هموار شدن یک مسیر اضافی برای به ذهن سپردن و به خاطر آوردن اصطلاحات مجازی در آینده می شود؛ ۲. پردازش شناختی عمیق در شناسایی و تشخیص استعاره های زیر ساختی باعث تقویت حافظه می شود؛ و ۳. استفاده از تم های استعاره چارچوب ذهنی قوی را برای گروه بندی کردن انبوه اصطلاحات به کار رفته در متون مطبوعاتی فراهم می آورد.

به استناد یافته‌ها و توصیه‌های تحقیق‌های پیشین در زمینه آگاهی بخشی در مورد استعاره (بخش پیشینه تحقیق در قسمت بالا) در این تحقیق سعی شد مطالب مربوط به استعاره مفهومی (زیرساختی) و ارتباط آن با استعاره‌زبانی (روساختی) در غالب تمرین‌های متنوع، اعم از تعریف مفاهیم انتزاعی، دسته‌بندی استعاره‌های زبانی تحت استعاره مفهومی تولید کننده آنها، استنباط استعاره مفهومی فرادستی از مجموعه استعاره‌های زبانی بر گرفته از آن، و پیدا کردن وجه شبه یا جامع بین مستعارمنه و مستعارله، در رؤس مطالب درس خواندن مطبوعاتی به عنوان تمرین‌های تکمیلی و به صورت منظم گنجانده شود. چرا که در سال‌های اخیر توانش ارتباطی زبان آموزان در رابطه تنگاتنگ با توانش استعاری وضعف زبان آموزان در تسلط به زبان دوم در ضعف آنها به درک سیستم مفهومی زبان مقصد عنوان شده است (لیتل‌مور، ۲۰۰۱؛ دانسی، ۱۹۹۳، ۲۰۰۸؛ کاتالیا و هیه، ۲۰۰۱؛ فیلیپ، ۲۰۰۵، ۲۰۰۶؛ ککسکیز و پپ، ۲۰۰۰؛ ککسکیز و کیونکا، ۲۰۰۵؛ بکمن، ۱۹۹۰). بنابراین، با توجه به نتایج مثبت این تحقیق و همسو بودن آن با یافته‌های گوترز پرز (Gutiérrez Pérez, 2016 & 2019) توصیه می‌شود تهیه کنندگان مطالب

منابع

Andreou, G., & Galantomos, I. (2008). Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context. *Porta Linguarum*, 9, 69–77.

Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.

Beréndi, M., Csábi, S., & Kövecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 65–99). Berlin, New York: DeGruyter.

Boers, F. (2000a). Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes*, 19, 137-147.

Boers, F. (2000b). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21, 553-571.

Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect*, 16, 35-43.

Boers, F. (2004). Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary? In S. Niemeier & M. Achard (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 211-234). Berlin: Mouton deGruyter.

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2006) Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & F. J. Ruiz de Mendoza

Ibáñez (Eds.), Cognitive linguistics: Current applications and future perspective (pp.305-355). Berlin: Mouton de Gruyter.

Chen, Y., Lin, C., & Lin, S. (2014). EFL learners' cognitive styles as a factor in the development of metaphoric competence. Journal of Language Teaching and Research, 5 (3), pp. 698-707 doi: 10.4304/jltr.5.3.698-707

Chung, Siaw-Fong & Ahrens, K. (2004). Teaching Economy Metaphors: A Psycholinguistic Perspective through the CMM. Proceedings of the Thirteenth International Symposium and Book Fair on English Teaching. Taipei, Taiwan: English Teachers Association.

Csábi, S. (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching (pp. 233-256). Berlin, New York: De Gruyter.

Danesi, M. (1993). Metaphorical competence in second language acquisition and second language learning: The neglected dimension. In J. Alatis (Ed.), Language, communication, and social meaning (pp. 489-500). Washington: Georgetown University Press.

Danesi, M. (2008). Conceptual errors in second language learning. In S. de Knop & T. De Rycker (Eds.), Cognitive approaches to pedagogical grammar (pp. 231-256). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Deignan, A., Gabrys, D., & Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. ELTJournal, 51, 532-560.

Doiz, A. & Elizari, C (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. Estudios de linguística aplicada (ELIA, 13 (2013), 47-82.

Dong, Y. (2004). Don't keep them in the dark! Teaching metaphors to English

languagelearners. English Journal, 93(4), 29-35.

Ellis, N. C. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. C. Ellis (Ed.), Implicit and explicit learning of languages (pp. 211-82). London/San Diego: Academic Press.

Ellis, N. (2006a). Cognitive perspectives on SLA. AILA Review, 19, 100-121.

Ellis, N. (2006b). Language acquisition as rational contingency learning. Applied Linguistics, 27(1), 1-24.

Gao, L., & Meng, G. (2010). A study on the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention. Canadian Social Science, 6(2), 110-124.

Gibbs, R.W. (1994). The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding. Cambridge: Cambridge University Press

Gibbs Jr., R., Costa Lima, P., & Francozo, E. (2004). Metaphor is grounded in embodied experience. Journal of Pragmatics, 36, 1189-1210.

Gibbs, R.(Ed.). (2008). The Cambridge handbook of metaphor and thought. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Gutiérrez Pérez, R. (2016). Teaching conceptual metaphors to EFL learners in the European space of higher education. European Journal of Applied Linguistics. doi: 10.1515/eujal-2015-0036

Gutiérrez Pérez, R. (2019). The development of a metaphoric competence. A didactic proposal of educational innovation. Innovations in Language Learning and Teaching, 13(4).

Harper, D. (2012). Metaphor. Online dictionary of etymology. Retrieved from <http://www.etymonline.com/index.php?allow>

ed_in_frame/40&search/4metaphor&searchmode/4none.

- Hashemian, M., & Talebi Nezhad, M. (2007). The development of conceptual fluency & metaphorical competence in L2 learners. *Linguistic Online*, 30.
- Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning: the state of the field. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18 (2).
- Hu, Y., & Fong, Y. (2010). Obstacles to Conceptual Metaphor guided L2 idiom interpretation. In S. De Knop, F. Boers, & T. De Rycker (Eds.), Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics (pp. 293–317). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Johnson, M. (1987). The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago: University of Chicago Press.
- Kathpalia, S., & Heah, L. (2011). Metaphorical competence in ESL student writing. *RELC Journal*, 42(3), 273–290.
- Keckskés, I., & Cuenca, I. (2005). Lexical choice as a reflection of conceptual fluency. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 49–67.
- Keckskés, I., & Papp, T. (2000). Metaphorical competence in trilingual language production. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), English in Europe: The acquisition of a third language (pp. 99–120). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kömür, Ş., & Çimen, Ş. (2009). Using conceptual metaphors in teaching idioms in a foreign language context. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 29, 205–222.
- Kövecses, Z. (2001). A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In M. Pütz, S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy (pp. 87-115). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kövecses, Z., & Szabó, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326–355.
- Lakoff, G. (1987). Women, fire, and dangerous things: What our categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Turner, M., & Turner, W. M. (1989). More than cool reason: A field guide to poetic metaphor. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazar, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT Journal*, 50(1), 43–51.
- Lennon, P. (1998). Approaches to the teaching of idiomatic language. *Iral*, 36/1, 12-30.
- Li, T. F. (2009). Metaphor, image, and image schemas in second language pedagogy: The acquisition of metaphorical expressions, idioms, and proverbs by Chinese learners of English. Koln: Lambert Academic.
- Lindstromberg, S. (1997). English prepositions explained. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Littlemore, J. (2001a). Metaphoric competence: a possible language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly*, 35(3), 459-491.
- Littlemore, J. (2001b). Metaphoric intelligence and foreign language learning. *Humanising Language Teaching*, 3(2).
- Littlemore, J. (2010). Metaphoric competence in the first and second language: Similarities and differences. In M. Pütz & L. Sicola (Eds.), Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind (pp. 293–316). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Littlemore, J., & Low, G. (2006a). Figurative thinking and foreign language learning. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006b). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 2(27), 268-294.
- Low, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2), 125-147. Retrieved from <http://applied.oxfordjournals.org/cgi/reprint/9/2/125>
- Low, G. (2008). Metaphor and education. In R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 212-231). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L., Griffiths, C., Longhini, A., Cohen, A.D., Macaro, E., & Harris, V. (2014). Experts' personal metaphors and similes about language learning strategies. *System*, 43(1), 11-29.
- Philip, G. (2005a). Figurative language and the advanced learner. *Research News: The Newsletter of the IATEFL Research SIG*, 16, 16-20.
- Philip, G. (2006). Metaphor, the dictionary, and the advanced learner. Retrieved February 12, 2012, from <http://amsacta.cib.unibo.it/2062/1/MetaphorDictionary.pdf>
- Picken, J. D. (2005). Helping foreign language learners to make sense of literature with metaphor awareness raising. *Language Awareness*, 14(23), 142-152.
- Picken, J. D. (2007). Literature, metaphor and the foreign language learner. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sacristán, M. S. V. (2009). A translation approach to metaphor teaching in the LSP classroom: Sample exercises from a business English syllabus. *Ibérica*, 17, 83-98.
- Skoufaki, S. (2008). Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 101-132). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Sokmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweetser, E. (1990). From etymology to pragmatics: The mind-body metaphor in semantic structure and semantic change. New York: Cambridge University Press.
- Turner, M. (1996). The literary mind. New York: Oxford University Press.
- Wyatt, R. (2007). Check your English vocabulary for TOEFL. London: A & C Black Publishers Ltd.
- Yasuda, S. (2010). Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 44(2), 250-273.
- کارگر، یاسین و آفا گلزاده، فردوس (۱۳۹۸). بررسی میزان اثر مواد درسی برگرفته از زبان شناسی شناختی بر آموزش حروف اضافه انگلیسی
- در کلاس درس زبان آموزان EFL. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۴)۹، ۱۲۰۵-۱۲۲۷.
- کریمی، محمد نبی و علیزاده، پرستو (۱۳۹۸). تاثیر آموزش صریح نگاشت استعاری بر توانایی یادگیری زبان تمثیلی: نقش چیرگی مغزی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۴)۹، ۱۳۰۳-۱۲۶۷.