



## آموزش واژگان همنشین زبان دوم از طریق کانکوردنس‌ها: بررسی تطبیقی رویکردهای قیاسی و استقرایی

زهرا فاخر عجبشیر\*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بناب  
بناب، آذربایجان شرقی، ایران  
Email: fakherzahra@yahoo.com



### چکیده

در دهه های اخیر، استفاده از رویکردهای مبتنی بر پیکره در آموزش/یادگیری زبان انگلیسی توجه زبان‌شناسان را به خود معطوف کرده است. مطالعه‌ی حاضر تاثیر کانکوردنس‌ها را بر توسعه دانش ادراک و تولید واژگان همنشین گونه فعل-قید بررسی می‌کند. بعلاوه، این مطالعه به بررسی تطبیقی تاثیرات دو رویکرد شناختی قیاسی و استقرایی بر فراگیری دانش همنشینی واژگان در بستر آموزش از طریق کانکوردنس می‌پردازد. طی طرحی شبه آزمایشی، شرکت‌کنندگان که شامل ۸۲ نفر بودند به گروه‌های قیاسی، استقرایی، و کنترل تقسیم شدند. طی دو جلسه‌ی فشرده‌ی ۹۰ دقیقه‌ای، به گروه‌های مورد مطالعه چند فعالیت ادراکی و تولیدی ارایه شد تا این فعالیت‌ها را با استفاده از کانکوردنس به عنوان ابزار مرجع انجام دهند. الگوی قرارگیری واژگان به صراحت برای گروه قیاسی تشریح شد در حالی که گروه استقرایی می‌بایست الگوهای موجود را از پیکره‌های آنلاین استنتاج می‌کردند. تحلیل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون ادراک و تولید واژگان همنشین تاثیر چشمگیر کانکوردنس‌ها بر فراگیری دانش همنشینی واژگان را آشکار کرد. در حالی که هر دو گروه قیاسی و استقرایی پیشرفت مشابهی در دانش ادراک واژگان همنشین نشان دادند، رویکرد استقرایی تاثیر بیشتری بر بهبود دانش تولید واژگان همنشین داشت. رویهمرفته دانشجویان نگرش مثبتی نسبت به آموزش از طریق کانکوردنس‌ها نشان دادند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۳/۱۷  
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۷  
تاریخ انتشار: تابستان ۱۳۹۹  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

واژگان همنشین، کانکوردنس، رویکرد قیاسی، رویکرد استقرایی، دانش ادراک/تولید واژگان همنشین

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2020.303435.731 کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

فاخر عجبشیر، زهرا (۱۳۹۹). آموزش واژگان همنشین زبان دوم از طریق کانکوردنس‌ها: بررسی تطبیقی رویکردهای قیاسی و استقرایی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱۰) ۲، ۳۶۲-۳۷۵.  
Fakher Ajabshir, Zahra (2020). Teaching Second Language Collocations via Concordances: The Case of Deductive and Inductive Approaches. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (2), 362-375.  
DOI: 10.22059/jflr.2020.303435.731

\* زهرا فاخر عجبشیر موفق به چاپ چندین کتاب و مقاله در انتشارات داخلی و بین‌المللی شده است.



# Teaching Second Language Collocations via Concordances: The Case of Deductive and Inductive Approaches



**Zahra Fakher Ajabshir\***

Assistant Professor of TEFL, University of Bonab,  
Bonab, East Azarbaijan, Iran  
Email: fakherzahra@yahoo.com

## ABSTRACT

This study investigates the differential effects of the deductive and inductive cognitive approaches on the improvement of verb-adverb collocational knowledge in the context of classroom concordancing. Eighty-two participants were assigned to deductive, inductive, and control groups. During two intensive 90-minute sessions, the experimental groups were given some receptive and productive tasks to do using the concordancer as a reference tool. While the collocational patterns for accomplishing the tasks were explicitly presented to the deductive group, the inductive group was required to work out the underlying patterns. The analysis of the data gathered from receptive (multiple-choice) and productive (sentence-completion and sentence writing) collocation pretest and post-test revealed that concordance had significant effects on the improvement of L2 collocational knowledge. While both the deductive and inductive groups showed similar gains in receptive knowledge of collocations, the inductive approach was found to be more effective in developing productive knowledge. Overall, the students had positive views of concordance.

## ARTICLE INFO

Article history:

Received:  
6th, June, 2020

Accepted:  
27th, June, 2020

Available online:  
Summer 2020

## Keywords:

*Collocation,  
Concordance, Deductive  
approach, Inductive  
approach, Receptive  
Productive knowledge of  
collocations*

DOI: 10.22059/jflr.2020.303435.731

© 2020 All rights reserved.

Fakher Ajabshir, Zahra (2020). Teaching Second Language Collocations via Concordances: The Case of Deductive and Inductive Approaches. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (2), 362-375. DOI: 10.22059/jflr.2020.303435.731

\* Zahra Fakher Ajabshir has authored some books and published several papers at local and international journals.

## ۱. مقدمه

فراگیری زبان دوم شامل فراگیری واحدهای چندکلمه‌ای نظیر واژگان همنشین (Collocation) می‌باشد (اشمیت (Schmidt)، ۲۰۱۰). دانش واژگان همنشین برای دستیابی به تسلط به زبان دوم در سطحی نزدیک به سطح گویشوران بومی ضروری است و کمبود این دانش ممکن است برای زبان آموزان زبان دوم دشواری‌هایی را به همراه داشته باشد. از لحاظ ادراکی، کمبود دانش واژگان همنشین ممکن است منجر به تعبیر نادرستی از مقصود مخاطب شود (مارتینز و مورفی (Martinez & Murphey)، ۲۰۱۱). از لحاظ تولیدی، سخنورانی که در استفاده از واژگان همنشین افراط یا تفریط کرده و یا دو واژه غیر همنشین را در کنار هم بکار می‌برند، در مقایسه با سخنوران بومی ممکن است غیرمعمول، ناکارآمد و غیربومی به نظر برسند. علیرغم اهمیت واژگان همنشین، تحقیقات نشان داده‌اند که بسیاری از زبان آموزان زبان دوم به ساخت ترکیبات نادرست در زبان دوم روی می‌آورند (الیس (Ellis)، ۲۰۰۸)، و دانش همنشینی آنها بسیار کندتر از دانش زبان عمومی و دامنه‌ی واژگانی آنها گسترش می‌یابد (گونزالز فرناندز و اشمیت (González Fernández & Schmitt)، ۲۰۱۵).

نظر به اهمیت واژگان همنشین در فراگیری زبان دوم، تحقیقات بیشتری جهت بررسی تاثیر رویکردهای آموزشی مختلف بر افزایش آگاهی زبان آموزان از واژگان همنشین نیاز است. اخیراً، استفاده از رویکرد یادگیری داده‌محور (Data-driven learning)، به عنوان یک نوآوری در یادگیری زبان دوم، در بین معلمان و محققین بسیار مورد توجه قرار گرفته است (Gholami Nezhad & Anani Sarab، ۲۰۲۰). یادگیری داده‌محور شامل شناسایی و استنتاج قوانین زبانی از طریق بررسی مجموعه گسترده‌ای از پیکره‌ها توسط ابزارهای کانکوردرس می‌باشد. کانکوردرس‌ها به فناوری‌هایی رایانه‌ای اطلاق می‌شوند که امکان فراگیری الگوهای دستوری نظیر فعل‌ها و صفت‌هایی که حرف اضافه می‌گیرند (e.g., Depend on,

attend to, bored with, pleased about) می‌کنند. برخی مطالعات (فرانکنبرگ گارسیا (Frankenberg-Garcia)، ۲۰۱۴؛ بولتون (Boulton)، ۲۰۱۰) یادگیری داده‌محور را بعنوان موضوعی که اخیراً مورد توجه قرار گرفته است، رویکردی نویدبخش در گسترش دانش همنشینی در زبان دوم گزارش کرده‌اند. با این وجود، این رویکرد به منظور تایید یافته‌های قبلی و حصول به نتایجی قطعی‌تر نیازمند مطالعات بیشتر می‌باشد. با توجه به نیاز به مطالعات بیشتر در زمینه‌ی واژگان همنشین، مطالعه‌ی حاضر برخی زمینه‌های مرتبط با آموزش واژگان همنشین در زبان دوم را بررسی می‌کند: (الف) میزان تاثیر نرم افزار کانکوردرس به عنوان ابزاری موثر در گسترش دانش همنشینی فعل-قید، و آیا چنین آموزشی منجر به میزان متفاوتی از گسترش دانش ادراک و دانش تولید واژگان همنشین می‌شود، (ب) مقایسه تطبیقی رویکردهای شناختی قیاسی (Deductive) (کل به جزء) که در آن الگوهای همنشینی و سپس مثال‌ها به زبان آموزان ارائه می‌شوند و استقرایی (Inductive) (جزء به کل) که در آن زبان آموزان الگوهای همنشینی موجود را از مثال‌های ارائه شده استنتاج می‌کنند و (ج) نگرش زبان آموزان نسبت به آموزش از طریق کانکوردرس.

## ۲. پیشینه پژوهش

در سالهای اخیر استفاده از رویکردهای مبتنی بر پیکره و کانکوردرس در یادگیری زبان دوم توجه بسیاری از مدرسین و مربیان آموزش زبان دوم را به خود جلب کرده است. از دیدگاه چان و لیو (Chan & Liu)، ۲۰۰۷، کانکوردرس یک برنامه رایانه‌ای است که شامل مقدار زیادی اطلاعات برای یادگیری داده‌محور است. کانکوردرس‌ها به کاربران این امکان را فراهم می‌سازند تا حجم زیادی از سطور کانکوردرس (Concordance lines) را برای یافتن چگونگی کاربرد کلمات و ترکیبات مختلفی از واژگان بررسی کنند و دریابند که یک واژه چگونه و در چه بافتی به کار رفته است و چه کلماتی پیش و پس از آن کلمه

استفاده شده‌اند. برای مثال، با جستجوی فعلی مانند agree حجم زیادی از سطور کانکوردرس ظاهر میشود که نشان می‌دهد این واژه بعنوان فعل معمولاً به همراه کدام قیدها استفاده می‌شود. سطر کانکوردرس نیز به سطر یا متن استخراج شده از پیکره اطلاق می‌شود که ساختار هدف در آن بکار رفته باشد.

استفاده از رویکردهای مبتنی بر پیکره در آموزش زبان دوم توسط شواهد نظری و تجربی اثبات شده است. از لحاظ نظری، نظریه‌ی توجه (Noticing) (1990) استفاده از پیکره را تایید می‌کند. بر اساس نظریه‌ی توجه، برای یادگیری زبان سطوحی از هشپاری و آگاهی نیاز است. این امر را می‌توان از طریق غنی‌تر کردن درونداد (Input) enrichment (تکرار ساختارهای هدف در جهت برجسته سازی آنها) و بهبود بخشیدن درونداد (نمایان تر کردن ساختارهای هدف با تقویت بصری مانند کدگذاری رنگی، خط‌کشی زیر کلمات، استفاده از حروف پر رنگتر و بزرگنویسی حروف) تسهیل کرد. در بستر یادگیری مبتنی بر پیکره، غنی‌تر کردن درونداد به معنای آشنا کردن زبان آموز با انبوهی از نمونه‌ها و مثالهای معتبری است که ساختار هدف در آنها بکار رفته است. از سوی دیگر، بهبود بخشیدن درونداد (Input enhancement) با افزایش وضوح ساختارهای هدف (برای مثال با پر رنگ کردن) توسط ابزارهای کانکوردرس محقق می‌شود.

از لحاظ تجربی، تاثیر مثبت پیکره‌های رایانه-محور و کاغذ-محور بر گسترش توانش زبانی توسط مطالعات زیادی اثبات شده است. بخشی از مطالعات موجود مشخصاً در مورد تاثیر آموزش مبتنی بر پیکره، بخصوص کانکوردرس، بر فراگیری واژگان همنشین زبان دوم انجام شده‌اند (چان و لیو، ۲۰۰۵؛ فرانکنبرگ گارسیا، ۲۰۱۴؛ داسکالوسکا (Daskalowska)، ۲۰۱۵). مطالعات مرتبط با نقش کانکوردرس‌ها بر دانش همنشینی، مزیت‌های مهم کانکوردرس را بر فراگیری گونه‌های مختلف همنشینی اثبات کرده‌اند. چان و لیو (2005) با استفاده از یک کانکوردرس دوزبانه تاثیر تمرینات اینترنت-محور بر

یادگیری واژگان همنشین گونه فعل-اسم را در بین زبان آموزانی با سطح بالا و پایین بسندگی زبانی (Language) proficiency بررسی کردند. در حالی که هر دو گروه واژگان همنشین را در سطح خوبی فرا گرفتند، زبان آموزان سطح پایین بیشتر پذیرای این رویکرد آموزشی بودند. البته این یافته با بحث گایولی (Gavioli) (2005) مبنی بر ناکارآمدی شیوه‌ها و فناوری‌های جدید در یادگیری زبان جدید (زبان دوم) برای زبان آموزان سطح پایین در تضاد است. در مطالعه‌ای دیگر، فرانکنبرگ-گارسیا (2014) دریافت که در زمینه‌ی تولید واژگان همنشین زبان دوم، زبان آموزانی که با سطور کانکوردرس متعدد کار می‌کردند نسبت به کسانی که با یک سطر می‌کردند و یا در گروه کنترل بودند، عملکرد بهتری داشتند.

از آنجایی که مطالعات فراوانی (برای مروری کلی رجوع کنید به بولتون، 2010) در زمینه‌ی مقایسه‌ی روشهای آموزشی رایانه-محور و کاغذ-محور انجام شده است، موضوعی که هنوز جای بحث و بررسی دارد مقایسه تطبیقی انواع مختلف رویکردهای مبتنی بر پیکره، صرفنظر از پلتفرم مورد استفاده آنها است. سان و ونگ (Sun & Wang) (2003) تاثیر روشهای قیاسی و استقرایی در بستر آموزش الکترونیک از طریق کانکوردرس را بر یادگیری واژگان همنشین بررسی کردند. آنها همچنین سطح دشواری واژگان همنشین در عملکرد زبان آموزان را نیز بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد که گروه استقرایی عملکرد بهتری نسبت به گروه قیاسی داشت. در ارتباط با سطح دشواری همنشین‌ها، هرچند تفاوت چشمگیری بین عملکرد گروه‌های قیاسی و استقرایی مشاهده نشد، مشخص شد که الگوهای آسان‌تر از طریق رویکرد استقرایی بهتر فرا گرفته می‌شوند. از دیدگاه بولتون و کاب (Boulton & Cobb) (2017)، نیاز مبرمی به تحقیقات بیشتر در این زمینه وجود دارد تا بتوان درباره‌ی پتانسیل آموزش مبتنی بر پیکره در یادگیری واژگان همنشین در زبان دوم نتایج قاطعی را بیان کرد. در پاسخ به کمبود چنین مطالعاتی، بخصوص بر روی فارسی‌زبانان، مطالعه‌ی حاضر به بررسی تاثیر استفاده از

کانکوردرس بر گسترش دانش همنشینی پرداخته است. بعلاوه، این مطالعه به موضوع چالش‌انگیز تدریس صریح در قالب رویکردهای قیاسی و استقرایی پرداخته است که عمدتاً در بافت‌های آموزش مبتنی بر پیکره بررسی نشده است. سعی بر این بوده تا با استفاده از فعالیت‌های معنادار در پیکره‌های آنالین، که در آنها ساختارهای هدف (فعل-قید) برجسته شده بودند، توجه زبان‌آموزان به الگوها جلب گردد. آنچه که رویکرد قیاسی را از استقرایی متمایز کرده چگونگی پرداختن به الگوها است. در رویکرد قیاسی، الگوها توسط مدرس ارائه شده‌اند و در رویکرد استقرایی، زبان‌آموزان الگوها را با استفاده از سطورکانکوردرس استنتاج کرده‌اند. در نهایت، از دیدگاه ویاتکینا (Vyatkina) (2016)، مطالعاتی که برای بررسی آموزش زبان، معیارهای سنجش مختلفی را به صورت یکپارچه بکار گیرند بسیار نادر هستند. در پاسخ به نیاز برای بکارگیری معیارهای ارزیابی متنوع، معیارهای سنجش ادراکی و تولیدی (شامل کنترل-کم و کنترل-زیاد) در این تحقیق به کار گرفته شده‌اند. سوالات تحقیق به قرار زیر هستند:

۱. آیا آموزش از طریق کانکوردرس بر گسترش دانش ادراک و تولید واژگان همنشین گونه فعل-قید تاثیر قابل ملاحظه‌ای دارد؟
۲. آیا اتخاذ رویکردهای آموزش قیاسی و استقرایی در بستر آموزش از طریق کانکوردرس تاثیر متفاوتی بر میزان گسترش دانش ادراک و تولید همنشین‌های گونه فعل-قید دارند؟
۳. نگرش زبان‌آموزان نسبت به آموزش واژگان همنشین زبان دوم از طریق کانکوردرس چیست؟

### ۳. روش تحقیق

#### ۳-۱. جامعه آماری

جامعه آماری این مطالعه از بین ۸۳ دانشجوی زبان انگلیسی (۳۵ پسر و ۴۸ دختر) که در یکی از دانشگاه‌های استان آذربایجان شرقی در ایران در رشته‌ی دبیری انگلیسی یا ادبیات انگلیسی تحصیل می‌کردند، انتخاب شدند. تحلیل

نمرات آنها در آزمون انگلیسی مقدماتی کمبریج با استفاده از آزمون آنوا نشان داد که شرکت‌کنندگان تفاوت قابل ملاحظه‌ای از نظر بسندگی زبانی ندارند ( $M = 74; SD = 3.4; F(2, 98) = 2.21, p < 0.05$ ) تا ۲۹ بود ( $M = 23.7; SD = 5.7$ ) و پیشینه‌ی زبانی آنها ترکی آذری و یا فارسی بود. شرکت‌کنندگان به طور تصادفی به دو گروه آزمایشی (قیاسی و استقرایی) و یک گروه کنترل تقسیم شدند؛ ۱۰ پسر و ۱۳ دختر در گروه قیاسی، ۱۲ پسر و ۱۵ دختر در گروه استقرایی و ۲۰ پسر و ۲۰ دختر در گروه کنترل حضور داشتند.

#### ۳-۲. ابزارهای سنجش

پیش‌آزمون و پس‌آزمون شامل دو آزمون موازی یا هم‌تا برای ادراک و تولید واژگان بود که از لحاظ فرم و محتوا همسان بودند. آزمون ادراک شامل ۲۰ سوال چندگزینه‌ای بود که در آن کلمه‌ی پایه (Node) برای هر مجموعه‌ی همنشین آورده شده بود و شرکت‌کنندگان می‌بایست همنشین (Collocate) صحیح را از بین گزینه‌ها انتخاب می‌کردند (هر مجموعه‌ی همنشینی دارای دو عضو است: کلمه‌ی پایه و کلمه‌ی همنشین که با آن کلمه‌ی پایه بکار می‌رود). بیست کلمه‌ی پایه به صورت تصادفی از فهرست ۳۳۱ فعل مهم و پرکاربرد موجود در ۳۵۰۰ واژه رایج در زبان انگلیسی بر اساس فرهنگ لغات ضروری مک میلان (رانلد و فاکس (Rundell & Fox)، ۲۰۰۳) انتخاب شدند. با استناد به رویکرد چرچ و هانک (Church & Hank) (1990)، همنشین‌های هر کلمه‌ی پایه بر اساس شاخص تقابل اطلاعات (Mutual information index) آنها انتخاب شدند. تقابل اطلاعات به ضریب احتمال رخداد دو کلمه با هم در مقایسه با رخداد آنها به صورت مجزا اطلاق می‌شود. از اینرو، ضریب بالاتر نشان دهنده‌ی رابطه‌ی قوی‌تر بین یک کلمه‌ی پایه و همنشین آن است. بنابراین، همنشین‌های موجود در آزمون ادراکی ضریب اطلاعات بالاتری در مقایسه با همنشین‌های دیگر همان کلمه‌ی پایه داشتند.

آزمون تولید شامل ۱۰ سوال کنترل-کم (تکمیل

جمله) و 10 سوال کنترل-زیاد (جمله نویسی) بود. کلمات پایه‌ی بخش تکمیل جمله داده شده بود و شرکت‌کنندگان می‌بایست همنشین مناسب برای هر کلمه‌ی پایه (فعل) را ارائه می‌کردند. برای بخش جمله‌نویسی آزمون، چند واژه پایه (فعل) ارائه شده بود و شرکت‌کنندگان می‌بایست جمله‌ای را با استفاده از کلمه‌ی پایه به همراه همنشین قیدی مناسب می‌نوشتند (برای نمونه‌ای از آیتم‌های آزمون ادراک و تولید به ضمیمه ۱ رجوع کنید).

نمره‌ی کلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون 40 بود (20 نمره برای هرکدام از آزمون‌های ادراک و تولید). در آزمون ادراک، از آنجایی که برای هر سوال تنها یک پاسخ صحیح وجود داشت، 1 امتیاز برای هر پاسخ صحیح اختصاص داده شد و نمره‌ی کلی آزمون 20 امتیاز بود. پاسخ‌های نادرست در آزمون ادراک هیچگونه نمره‌ی منفی نداشتند. نمره‌ی کلی برای آزمون تولید 20 امتیاز بود، به گونه‌ای که 10 امتیاز برای هرکدام از بخش‌های تکمیل جمله و جمله‌نویسی اختصاص داده شد. برای هر مجموعه‌ی همنشینی صحیحی که در بخش تکمیل جمله نوشته می‌شد، 1 امتیاز اختصاص داده شد. در بخش جمله‌نویسی، شرکت‌کنندگان در صورتی می‌توانستند 1 امتیاز دریافت کنند که بتوانند فعل داده شده را با یک قید مناسب بکار ببرند و جمله آنها مبهم نبوده و از لحاظ دستوری نیز صحیح باشد. برای مواردی که مجموعه‌ی همنشینی (فعل با قید مناسب) به درستی به کار رفته بود اما جمله از لحاظ دستوری نادرست یا مبهم بود، 0.5 امتیاز اختصاص داده شد. اشکالات املا‌یی شرکت‌کنندگان نیز نادیده گرفته شد. در زمینه‌ی شاخص‌های روایی و پایایی، روایی محتوایی آزمون‌ها پس از مشورت با دو نفر از کارشناسان و متخصصان زبان انگلیسی (یک استادیار و یک دانشیار) تایید گردید. بر اساس ضرایب کرونباخ آلفا، آزمون‌های ادراک و تولید به ترتیب با ضرایب 0.89 و 0.83 دارای همسانی درونی قابل قبولی بودند. عملکردها در آزمون تولید توسط دو مصحح (یک خانم و یک آقا با میانگین سنی ۴۰) ارزیابی شدند. مصححان، استادیاران آموزش زبان

انگلیسی بوده و دارای حداقل ۱۲ سال سابقه تدریس زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های خصوصی و دانشگاه بودند. در صورتی که اختلاف نظر بین مصححان در نمره داده شده وجود داشت با بحث و تعامل به اتفاق نظر می‌رسیدند. در غیر این صورت، نمره نهایی، میانگین دو نمره ارائه شده توسط مصححان بود. میزان پایایی بین ارزیابان با استناد به ضرایب اسپیرمن براون 0.79 و 0.83 برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون قابل قبول بود.

### ۳-۳. پرسشنامه نظرسنجی زبان آموزان

پرسشنامه‌ای به منظور بررسی نظرات زبان آموزان در مورد استفاده از کانکوردرس‌ها در یادگیری واژگان همنشین طراحی شد. این پرسشنامه دو بخش داشت. بخش اول شامل هفت سوال بود و تجربیات پیشین زبان آموز را در یادگیری زبان به کمک رایانه و به ویژه استفاده از کانکوردرس‌ها بررسی می‌کرد. سوالات دارای پاسخ‌های دوگزینه‌ای (بله/خیر) بودند. فضایی خالی قرار داده شده بود تا در صورت مثبت بودن پاسخ، زبان آموز بتواند در مورد پاسخ خود توضیحات بیشتری ارائه دهد. بخش دوم که شامل 15 سوال بود، نظرات زبان آموزان را در مورد آموزش از طریق کانکوردرس می‌سنجید. سوالات با استفاده از یک مقیاس لیکرت 5 امتیازی طراحی شده بودند و پاسخ‌ها از کاملاً مخالفم (1 امتیاز) تا کاملاً موافقم (4 امتیاز) و نظری ندارم (صفر امتیاز) متغیر بودند. برخی از سوالات استفاده شده در پرسشنامه از مطالعات پیشین اقتباس شده بودند (چانگ و سان (Chang & Sun)، ۲۰۰۹؛ هوانگ (Huang)، ۲۰۱۴) و برخی نیز توسط مدرس/محقق این مطالعه طراحی شده بودند.

### ۳-۴. کانکوردرس‌ها

برای جلوگیری از بروز مشکلات غیرقابل پیش‌بینی در اتصال اینترنت و به منظور آزادی انتخاب شرکت‌کنندگان، دو کانکوردرس شامل پیکره‌ی ملی بریتانیا [British National Corpus (BNC)] و پیکره‌ی انگلیسی آمریکایی معاصر [Corpus of Contemporary

[American English (COCA) بر روی رایانه های آزمایشگاه زبان نصب شدند. این دو ابزار کانکوردنس که به عنوان پرکاربردترین پیکره های انگلیسی شناخته می‌شوند مکمل یکدیگر هستند و به کاربر اجازه‌ی جستجو و ایجاد سطور کانکوردنس را از طریق منبعی غنی از نمونه های معتبر کاربرد زبان را می‌دهند. دو پیکره مذکور به صورت رایگان به ترتیب بر روی لینک‌های [/http://corpus.byu.edu/bnc](http://corpus.byu.edu/bnc) و [/https://corpus.byu.edu/coca](https://corpus.byu.edu/coca) در دسترس هستند.

### ۳-۵. شیوه اجرا

این تحقیق در چهار جلسه‌ی فوق درسی فشرده انجام شد. مداخله دو هفته به طول انجامید و جلسه‌ی اول و چهارم برای برگزاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون اختصاص یافته بودند. آموزش طی دو جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای (جلسه‌ی ۲ و ۳) در آزمایشگاه زبان صورت گرفت. با توجه به برنامه‌ی درسی گروه‌های آزمایش و محدودیت دسترسی به رایانه، هر یک از گروه‌های آزمایش (قیاسی و استقرایی) در دو جلسه‌ی مختلف تحت آموزش قرار گرفتند. قبل از مداخله، سواد رایانه‌ای و اینترنتی همه شرکت‌کنندگان از طریق پرسشنامه‌ای غربالگری شد و همه در سطح خوبی از سواد رایانه‌ای و اینترنت قرار داشتند. در جلسه‌ی مجزا، زبان آموزان با هدف و عملکرد کانکوردنس و چگونگی کارکرد آن آشنا شدند و چند فعل (غیر از افعال هدف) را از طریق کانکوردنس جستجو و بررسی کردند.

سائومل (Saumell) (۲۰۱۲) چهار مرحله در یادگیری استقرایی پیشنهاد کرده است که به ترتیب زیر هستند: (الف) قرار گرفتن در معرض زبان از طریق مثال‌ها و تصاویر، (ب) نظارت و تحلیل زبان، (ج) بیان قوانین، و (د) اعمال قوانین در فعالیت‌های تمرینی. با استناد به مدل سائومل (2012)، گروه استقرایی با استفاده از ابزار کانکوردنس در هر جلسه از مداخله، کاربرد 10 فعل هدف را در میان سطور کانکوردنس جستجو کردند. سپس پیکره‌ها را تحلیل کرده و الگوهای همنشینی واژگان را استخراج کردند که این الگوها شامل فهرست همنشینی‌های قیدی

مناسب برای هر یک از افعال و پربسامدترین قیده‌های هر فعل بود. در نهایت، از الگوهای استخراج شده جهت انجام فعالیت‌های محول شده استفاده کردند. در مورد گروه قیاسی نیز مدرس الگوهای قرارگیری قید در کنار افعال را به صورت صریح تشریح کرد و نیز تعدادی از پربسامدترین همنشینی‌های قیدی هر یک از فعل‌های هدف را معرفی کرد.

پس از ارائه الگوها برای گروه قیاسی و استخراج الگوهای همنشینی توسط گروه استقرایی، هر دو گروه درگیر انجام فعالیت‌هایی در دو مرحله شدند. در مرحله‌ی اول از آنها خواسته شد تا از کانکوردنس به عنوان یک ابزار مرجع استفاده کنند و حداقل سه سطر کانکوردنس برای هر همنشینی فعل-قید ایجاد کنند. در هر یک از جلسات مداخله، تمرکز بر روی 10 فعل (کلمه‌ی پایه) مختلف بود. در مرحله دوم نیز، کاربرگهایی که شامل یک تمرین تطبیق و یک تمرین کلوز بودند بین شرکت‌کنندگان توزیع شد تا به آنها پاسخ دهند. در تمرین تطبیق، شرکت‌کنندگان هر کلمه‌ی پایه را با همنشینی قیدی مناسب مطابقت دادند و در تمرین کلوز نیز همنشینی قیدی مناسبی برای افعال داده شده ارائه کردند. بر عملکرد شرکت‌کنندگان به هنگام انجام فعالیت‌ها نظارت شد و سپس پاسخ‌های آنها مورد بررسی و بحث قرار گرفت و در نهایت پاسخ‌ها با کل کلاس به اشتراک گذاشته شدند.

در حالی که گروه‌های قیاسی و استقرایی با استفاده از کانکوردنس دو مرحله‌ی انجام فعالیت‌ها را به اتمام رساندند، گروه کنترل تنها مرحله‌ی دوم را انجام داد. آنها تمرین‌های تطبیق و کلوز را بدون رجوع به کانکوردنس انجام دادند. تمامی گروه‌ها تمرینات را در مدت زمان اختصاص داده شده تمام کردند. یک هفته بعد، پس‌آزمون برگزار گردید تا تاثیر مداخله از طریق کانکوردنس بر گسترش دانش واژگان همنشینی سنجدیده شود.

### ۴. نتایج تحلیل کمی

به منظور یافتن پاسخ برای سوالات تحقیق، تحلیل

کمی پیش‌آزمون و پس‌آزمون دانش ادراک و تولید واژگان همنشین انجام گردید. جدول ۱ آمار توصیفی نمرات پیش‌آزمون دانش ادراک و تولید واژگان همنشین را نشان می‌دهد. همچنین، همانگونه که در جدول می‌توان دید، از آنجایی که مقادیر چولگی و کشیدگی بین گستره‌ی قابل قبول  $\pm 1.5$  قرار دارند، فرضیه‌ی توزیع نرمال داده‌ها صحیح است

جدول ۱: آمارهای توصیفی پیش‌آزمون ادراک و تولید واژگان همنشین

گروه	تعداد	پس‌آزمون ادراک		پس‌آزمون تولید		چولگی	کشیدگی
		میانگین معیار	انحراف معیار	میانگین معیار	انحراف معیار		
قیاسی	23	۱۵,۳	۳,۳۱	۱۱,۸	۲,۶۵	-۰.۳۲	-۰.۰۷
استقرایی	27	۱۵,۷	۳,۵۳	۱۱,۳	۳,۰۳	۰.۶۲	-۰.۰۷
کنترل	26	۱۴,۹	۴,۰۵	۱۲,۱	۲,۹۶	-۰.۴۳	-۰.۳۲

$\eta^2 = .071$ ,  $p = .07$ ,  $F = 43.07$ ) وجود نداشت. با توجه به این شواهد، فرضیه‌ی همگنی و یکنواختی گروه‌ها در زمینه‌ی دانش ادراک و تولید واژگان همنشین صحیح می‌باشد. در پاسخ به اولین سوال تحقیق (تاثیر کانکوردرس بر دانش ادراک و تولید واژگان همنشین)، دو آزمون آنوا انجام گردید تا تاثیر استفاده از کانکوردرس بر نمرات پس‌آزمون‌های ادراک و تولید در بین سه گروه بررسی شود (جدول ۴).

جدول ۳: آمارهای توصیفی پس‌آزمون ادراک و تولید واژگان همنشین

گروه	تعداد	پس‌آزمون ادراک		پس‌آزمون تولید		چولگی	کشیدگی
		میانگین معیار	انحراف معیار	میانگین معیار	انحراف معیار		
قیاسی	23	۳۰,۲	۳,۲۳	۲۷,۱	۲,۵۴	-۰.۵۶	۰.۰۶
استقرایی	27	۳۱,۷	۲,۸۷	۳۰,۹	۴,۰۳	-۱.۱۰	۰.۷
کنترل	26	۲۰,۲	۳,۸۶	۱۸,۷	۳,۳۴	۰.۰۸	-۰.۱۸

جدول ۴: آزمون آنوا برای پس‌آزمون ادراک و تولید واژگان همنشین

پس‌آزمون	گروه	مجموع مجزورات آزادی	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
ادراک	بین گروهها	584.3	۹	۱۶,۷	۴۷,۶۵	۰.۰۰۰	۰.۶۶
	درون واژگان همنشین	108.2	۵	۸,۷۱			
	کل	۶۹۲,۵	۱۴	۲۵,۴۱			
تولید	بین گروهها	۴۲۱,۹	۷	۲۱,۲۳	۴۳,۰۷	۰.۰۰۰	۰.۷۰
	درون واژگان همنشین	۸۷,۶	۵	۹,۰۴			
	کل	۵۰۹,۵	۱۲	۳۰,۲۷			

جدول ۲: آزمون آنوا برای پیش‌آزمون ادراک و تولید واژگان همنشین

پس‌آزمون	گروه	مجموع مجزورات آزادی	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
ادراک	بین گروهها	۴۷۹,۵	۵	۸,۲۳	۴۷,۶۵	۰.۰۷	۰.۰۶۷
	درون واژگان همنشین	۱۲۸,۳	۱۱	۵,۴۵			
	کل	۶۰۷,۸	۱۶	۱۳,۶۸			
تولید	بین گروهها	۳۷۸,۶	۵	۱۲,۰۸	۴۳,۰۷	۰.۰۷	۰.۰۷۱
	درون واژگان همنشین	۱۱۱,۸۷	۳	۳,۷۱			
	کل	۴۹۰,۴۷	۸	۱۵,۷۹			

برای اطمینان از عدم وجود تفاوت معنادار بین گروهها، دو آزمون آنوا بر روی نمرات پیش‌آزمون ادراک و تولید واژگان همنشین انجام شدند (جدول ۲). همانگونه که در جدول ۲ می‌توان دید، از لحاظ آماری هیچگونه تفاوت چشمگیری بین عملکرد سه گروه در پیش‌آزمون ادراک ( $F = 47.65$ ,  $p = .07$ ,  $\eta^2 = .067$ ) و پیش‌آزمون تولید ( $F = 43.07$ ,  $p = .07$ ,  $\eta^2 = .071$ ) وجود نداشت.

نتایج تحلیل آنوا نشان داد تاثیر قابل ملاحظه استفاده از کانکوردرس را بر عملکرد گروهها نشان داد. مقادیر مربوط به مجذور اتا نیز میزان تاثیر متوسط در پس‌آزمون ادراک ( $F = 62.76$ ,  $p = 0.00$ ,  $\eta^2 = .66$ ) و میزان تاثیر زیاد در پس‌آزمون تولید ( $F = 55.45$ ,  $p = 0.00$ ,  $\eta^2 = .70$ ) را نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، ۶۶ درصد و ۷۰ درصد از کانکوردرس را بر عملکرد گروهها نشان داد.



درصد از واریانس موجود در میانگین های پس‌آزمون ادراک و تولید بواسطه نوع آموزش می‌باشد. در پاسخ به سوال اول تحقیق می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش از طریق کانکوردرس به صورت چشمگیری بر گسترش دانش ادراک و تولید واژگان همنشین گونه فعل-قید موثر است. به منظور یافتن تفاوت بین گروه‌ها، آزمون تعقیبی مقایسه‌های دو به دو انجام شدند (جدول ۵).

جدول ۵. مقایسه دو بدوی پس‌آزمون ادراک و تولید واژگان

فاصله اطمینان	%۹۵		سطح معناداری	خطای استاندارد	اختلاف میانگین		
	کران بالا	کران پایین					
13.4 5	6.95	0.00	2.09	10.00*	قیاسی	پس‌آزمون ادراک	کنترل
15.2 8	5.09	0.000	2.12	11.50*	استقرایی		کنترل
5.98	0.75	0.061	1.89	1.50	قیاسی		استقرایی
11.2 3	5.67	0.000	2.23	*۳۴.۸	قیاسی		کنترل
17.3 7	7.65	0.000	3.03	12.17*	استقرایی	پس‌آزمون تولید	کنترل
7.49	1.23	0.000	2.57	3.83*	قیاسی		کنترل
13.4 5	6.95	0.00	2.09	10.00*	استقرایی		کنترل

نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که گروه‌های آزمایش در مقایسه با گروه کنترل پیشرفت چشمگیری در آزمون های ادراک و تولید داشتند. در حالی که تفاضل میانگین بین گروه های قیاسی و استقرایی در پس‌آزمون ادراک از لحاظ آماری چشمگیر نبود (تفاضل میانگین : ۱,۵۰ و  $p = 0.75$ )، تفاوت بین میانگین دو گروه در پس‌آزمون تولید قابل ملاحظه بود (تفاضل میانگین : ۳,۸۳ و  $p = 0.00$ ) و گروه استقرایی در تولید همنشین های فعل-قید عملکرد بهتری از گروه قیاسی داشت. در پاسخ به سوال دوم تحقیق می‌توان چنین نتیجه گرفت که به واسطه آموزش از طریق کانکوردرس، رویکردهای قیاسی و استقرایی منجر

به گسترش تقریباً مشابه دانش ادراک واژگان همنشین شدند، اما استفاده از رویکرد استقرایی منجر به تقویت بیشتر دانش تولید واژگان در زبان‌آموزان گردید.

## ۵. نتایج نظرسنجی زبان آموزان

به منظور مثلث سازی داده ها (Data) triangulation و همچنین جهت یافتن پاسخ برای سوال سوم تحقیق (نگرش زبان‌آموزان نسبت به آموزش از طریق کانکوردرس)، پاسخهای شرکت‌کنندگان به پرسشنامه نظرسنجی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بخش اول پرسشنامه نشان داد در حالی که تقریباً تمامی زبان آموزان به رایانه و اینترنت دسترسی داشتند، هیچگونه آموزشی در جهت یادگیری زبان به کمک رایانه دریافت نکرده بودند. ۶۷ درصد شرکت‌کنندگان عنوان کردند که به ندرت برای یادگیری زبان انگلیسی از منابع آنلاین یا برنامه های رایانه‌ای کمک می‌گیرند. قابل تامل بود که اکثر آنها (۹۱٪) اطلاعی از واژگان همنشین و کانکوردرس ها نداشتند. از اینرو مطالعه همنشین ها از طریق کانکوردرس ها برای آنها تجربه‌ای تازه بود.

بخش دوم پرسشنامه نگرش شرکت‌کنندگان را نسبت به آموزش از طریق کانکوردرس ارزیابی می‌کرد. درصد پاسخ ها برای هر آیم بر اساس مقیاس ۵-امتیازی لیکرت در جدول ۶ ارائه شده است. شده است. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به سوالات پرسشنامه نشان می‌دهد که بیشتر آنها نظر مثبتی نسبت به استفاده از کانکوردرس‌ها داشتند. آنها کانکوردرس را به عنوان ابزاری مفید برای یادگیری واژگان همنشین (۸۲٪) و آگاهی از کاربرد کلمات هدف (۷۲٪) معرفی کردند. بیشتر از نیمی از دانشجویان (۵۶٪) اعلام کردند که سطور کانکوردرس را به آموزش معلم-محور سنتی ترجیح می‌دهند. نه تنها آموزش از طریق کانکوردرس در گسترش دانش واژگان همنشین آنها موثر بود، بلکه طبق نظر ۸۴ درصد از دانشجویان، این نوع آموزش در یادگیری تصادفی لغات جدید نیز بسیار موثر بود. برخی از شرکت‌کنندگان (۷۰٪) اعلام کردند که

کانکوردرس اعتماد به نفس آنها را در استفاده از لغاتی که  
 اخیراً فرا گرفته بودند افزایش داده بود. همچنین اکثریت  
 شرکت‌کنندگان (۶۸٪) اعلام کردند که در آینده تمایل به  
 استفاده از ابزار کانکوردرس و پیکره-محور دارند.

جدول ۶. نتایج نظرسنجی شرکت‌کنندگان

آیتم	1*	2	3	4	بدون نظر
۱. فراگیری واژگان همشین زبان دوم از طریق پیکره و کانکوردرس برای لذت بخش بود.					
	۱ (۲٪)	۵ (۱۰٪)	۳ (۶٪)	۴۱ (۸۲٪)	۰ (۰٪)
۲. مطالعه سطور کانکوردرس برای فراگیری واژگان همشین زبان دوم موثر بود.					
	۲ (۴٪)	۷ (۱۴٪)	۱۲ (۲۴٪)	۲۹ (۵۸٪)	۰ (۰٪)
۳. فکر می‌کنم کاربرد کانکوردرس آسان بود.					
	۶ (۱۲٪)	۸ (۱۶٪)	۱۲ (۲۴٪)	۲۴ (۴۸٪)	۳ (۶٪)
۴. مطالعه سطور کانکوردرس به کاربرد ساختارهای هدف کمک می‌کند.					
	۸ (۱۶٪)	۷ (۱۴٪)	۱۸ (۳۶٪)	۱۷ (۳۴٪)	۰ (۰٪)
۵. ترجیح می‌دهم کاربرد ساختارهای هدف را از طریق کانکوردرس و نه از طریق تدریس معلم فرا بگیرم.					
	۸ (۱۶٪)	۱۲ (۲۴٪)	۷ (۱۴٪)	۲۱ (۴۲٪)	۲ (۴٪)
۶. مطالعه سطور کانکوردرس به من کمک می‌کند که واژگانی را بصورت تصادفی فرا بگیرم.					
	۳ (۶٪)	۵ (۱۰٪)	۱ (۲۸٪)	۲۸ (۵۶٪)	۰ (۰٪)
۷. یادگیری از طریق کانکوردرس اعتماد به نفس مرا برای استفاده از واژگان افزایش داده است.					
	۷ (۱۴٪)	۵ (۱۰٪)	۱۶ (۳۲٪)	۱۹ (۳۸٪)	۲ (۴٪)
۸. فعالیت‌هایی که با ارجاع به کانکوردرس انجام می‌شوند منابع مهمی برای فراگیری واژگان همشین هستند.					
	۱۱ (۲۲٪)	۸ (۱۶٪)	۱۳ (۲۶٪)	۱۴ (۲۸٪)	۴ (۸٪)
۹. فکر می‌کنم از واژگان همشینی که از طریق کانکوردرس فرا گرفته‌ام در آینده استفاده خواهم کرد.					
	۶ (۱۲٪)	۸ (۱۶٪)	۱۲ (۲۴٪)	۲۲ (۴۴٪)	۲ (۴٪)
۱۰. امیدوارم در آینده فعالیت‌هایی داشته باشیم که با کانکوردرس انجام شوند.					
	۷ (۱۴٪)	۶ (۱۲٪)	۱۳ (۲۶٪)	۲۱ (۴۲٪)	۳ (۶٪)
۱۱. بدلیل زمان و تلاش صرف شده برای تحلیل داده‌ها، در استفاده از کانکوردرس مشکل داشتم.					
	۲۲ (۴۴٪)	۱۵ (۳۰٪)	۵ (۱۰٪)	۵ (۱۰٪)	۳ (۶٪)
۱۲. به دلیل وجود واژگان نا آشنا در داده‌ها، در مطالعه سطور کانکوردرس مشکل داشتم.					
	۱۵ (۳۰٪)	۱۶ (۳۲٪)	۶ (۱۲٪)	۱۱ (۲۲٪)	۲ (۴٪)
۱۳. به دلیل وجود جملات تقطیع شده، من در مطالعه سطور کانکوردرس مشکل داشتم.					
	۱۵ (۳۰٪)	۱۱ (۲۲٪)	۷ (۱۴٪)	۷ (۱۴٪)	۱۰ (۲۰٪)
۱۴. با وجود صرف زمان و تلاش، من در استنتاج قوانین و الگوهای کلی برای کاربرد کلمات مشکل داشتم.					
	۲۶ (۵۲٪)	۹ (۱۸٪)	۶ (۱۲٪)	۹ (۱۸٪)	۰ (۰٪)
۱۵. رویهمرفته، مطالعه سطور کانکوردرس وقت گیر و کسل‌کننده است.					
	۳۵ (۷۰٪)	۴ (۸٪)	۲ (۴.۰٪)	۶ (۱۲٪)	۳ (۶.۰٪)

## ۶. نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه بررسی تاثیر آموزش از طریق کانکوردرس بر گسترش دانش ادراک و تولید واژگان همنشین بود. بعلاوه، این مطالعه به مقایسه تطبیقی تاثیرات رویکردهای شناختی قیاسی و استقرایی بر گسترش دانش همنشینی پرداخت. در نهایت، نگرش دانشجویان نسبت به آموزش از طریق کانکوردرس نیز سنجیده شد. نتایج به دست آمده تاثیر چشمگیر آموزش از طریق کانکوردرس را بر گسترش دانش همنشینی گونه فعل-قید نشان داد. هر دو گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل پیشرفت بیشتری داشتند. یافته دیگر این بود که در حالیکه رویکردهای قیاسی و استقرایی منجر به میزان تقریباً مشابهی از گسترش مهارت ادراک واژگان همنشین شدند، به نظر می‌رسد رویکرد استقرایی تاثیر بیشتری بر گسترش دانش تولید همنشین های گونه فعل-قید داشته است. همچنین بیشتر شرکت‌کنندگان نگرش مثبتی را نسبت به آموزش از طریق کانکوردرس داشتند.

در سطح نظری، عملکرد بهتر گروه های آزمایش (که تحت آموزش از طریق کانکوردرس قرار گرفته بودند) نظریه‌ی توجه (Schmidt, 1990) را تایید می‌کند. مواجهه مکرر با الگوهای همنشینی واژگان (غنی‌سازی درون‌داد) از طریق سطور کانکوردرس که در آنها ساختارهای هدف مشخص و برجسته شده‌اند (بهبود درون‌داد) باعث می‌شود توجه زبان آموزان به مشخصه های هدف جلب شود و به آنها در جهت گسترش دانش ساختارهای زبان دوم کمک می‌کند. البته شایان ذکر است که توجه به واژگان همنشین امری ضروری است، اما برای تبدیل درون‌داد به درون‌یافت (Intake) کافی نیست (Lewis, 2000). عامل موثر دیگر مربوط به انگیزه‌ی زبان آموزان برای توجه به زبان در بافت متنی که با آن روبرو هستند، می‌باشد. این یافته که زبان آموزان با کانکوردرس تحت وب واژگان همنشین را بهتر فرا می‌گیرند با یافته‌های مطالعات پیشین (Chan & Liou, 2005; Daskalovska, 2015; Frankenberg-Garcia, 2014) نیز همسو است.

برتری عملکرد کلی گروه استقرایی با یافته های چندین تحقیق (برای مثال، Qi & Lai, 2013; Jean & Simard, 2017) که برتری رویکرد استقرایی را در فراگیری جنبه های

مختلف زبان دوم گزارش کرده‌اند، مطابقت دارد. این یافته را می‌توان با استناد به فرضیه‌ی میزان درگیری ذهنی (Laufer & Hulstijn, 2001) توضیح داد. فرضیه‌ی میزان درگیری ذهنی سه جزء دارد: نیاز، کاوش و ارزیابی. بر اساس این فرضیه، بخاطر سپردن ساختارهای ناآشنا به میزان نیاز، کاوش و ارزیابی اعمال شده از سوی فعالیت مورد نظر بستگی دارد. آموزش از طریق کانکوردرس فرصت مواجهه با الگوهای همنشینی واژگان را که زبان آموز در آنها به صورت فعال و آگاه در پردازش کلمات دخیل است فراهم می‌کند. به نظر می‌رسد در رویکرد استقرایی، که نیازمند سطح عمیق‌تری از پردازش ذهنی می‌باشد، این مشارکت در پردازش کلمات نسبت به رویکرد قیاسی بیشتر است (Motha, 2013). این امر می‌تواند عملکرد بهتر گروه استقرایی در جنبه های تولیدی را که مشکل‌تر از جنبه های ادراکی هستند و نیازمند پردازش عمیق‌تری هستند، توضیح دهد (Pellicer-Sánchez, 2015).

همانگونه که از پاسخ‌های زبان آموزان به پرسشنامه مشخص بود، آنها نظرات مطلوبی نسبت به آموزش از طریق کانکوردرس داشتند. نگرش مثبت زبان آموزان نسبت به کانکوردرس ها در چندین پژوهش دیگر نیز گزارش شده است (Ali Rezaee et al., 2014; Vyatkina, 2016). البته باید این موضوع را نیز در نظر گرفت که ممکن است دلیل بهبود عملکرد زبان آموزان اثر تازگی (Novelty effect) (Clark & Sugrue, 1988) بوده باشد. زبان آموزان این تحقیق سابقاً هیچگونه آموزشی توسط کانکوردرس نداشته‌اند و اتخاذ این شیوه جدید آموزشی برایشان یک رویکرد تازه تلقی می‌شد و ممکن است این امر باعث ترغیب دانشجویان به استفاده مشتاقانه از رایانه و تلاش و بازدهی بیشتر شده باشد که در عملکرد مطلوب آنها مشهود است.

پژوهش حاضر دارای کاربردهای آموزشی در زمینه آموزش و فراگیری زبان دوم می‌باشد. یافته های این تحقیق در زمینه تاثیرات مثبت کانکوردرس ها در افزایش دانش همنشینی به مدرسین و طراحان برنامه های درسی این ایده را می‌دهد که به منظور گسترش دانش همنشینی زبان آموزان در طراحی برنامه های درسی از فناوری رایانه و بخصوص ابزارهای کانکوردرس بعنوان مکمل ابزارهای سنتی استفاده

میزان شفافیت واژگان همنشین از سوی دیگر امکان بسط یافته های یک مطالعه خاص را به سایر واژگان همنشین نمی دهد. ساختار هدف در این تحقیق، فعل-قید بود و ممکن است یافته های این تحقیق تصویر کاملی از دانش همنشینی واژگان را ارائه ندهند. مطالعات آتی می توانند تاثیر آموزش کانکوردرس را بر سایر گونه های همنشینی بررسی کنند. یکی دیگر از محدودیت ها به محدودیت های فنی و اجرایی مربوط می شود که محقق را از اجرای کلاسهای آموزشی بیشتر در مدت زمانی طولانی تر بازداشت. قطعاً، مطالعات طولی که طی یک دوره طولانی تر، با استفاده از پیکره ی بزرگتر، سنجش های دقیقتر، الگوهای همنشینی متنوع تر و کنترلی نظام مند بر متغیرها انجام شوند درک بهتری از گسترش دانش همنشینی واژگان را فراهم می کنند. این موارد می توانند مسیرهای احتمالی برای تحقیقات آینده باشند.

کنند. همچنین به مدرسین توصیه می شود که در راستای گسترش دانش ادراک و تولید واژگان همنشین از رویکردهای قیاسی و استقرایی بهره برند. البته، تصمیم گیری برای اتخاذ هر یک از این رویکردها، صرفنظر از نوع تمرین (ادراکی یا تولیدی)، به عوامل دیگری نیز بستگی دارد. برای مثال همانگونه که در برخی مطالعات (Omaggio, 1986; Sun & Wang, 2003) بیان شده است، سطح دشواری ساختارهای هدف عامل تعیین کننده برای انتخاب رویکردهای قیاسی و استقرایی است که اولی برای ساختارهای ساده تر و دومی برای ساختارهای پیچیده تر مناسب است.

یکی از محدودیت های این تحقیق داشتن جامعه ی آماری کوچک است که امکان تعمیم یافته ها را با مشکل مواجه می سازد. بعلاوه، طبیعت متنوع و چندبعدی واژگان همنشین و روابط مختلف بین پایه و همنشین (برای مثال همنشین های صفت-اسم، فعل-اسم، فعل-قید) از یک سو و

## منابع

- Ali Rezaee, A., Marefat, H., Saeedakhtar, A. (2014). Symmetrical and asymmetrical scaffolding of L2 collocations in the context of Confrcordancing. *Computer Assisted Language Learning*, 28(6), 532-549.
- Boulton, A. (2010). Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60(3), 534-572.
- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348-393.
- Chan, T. P., & Liou, H. C. (2005). Effects of web-based concordancing instruction on EFL students' learning of verb-noun collocations. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 231-251.
- Chang, W. & Sun, Y. (2009). Scaffolding and web concordancers as support for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 22(4), 283-30.
- Church, K. W., & Hank, P. (1990). Word association norms, mutual information, and lexicography. *Computational Linguistics*, 16(1), 22-29.
- Clark, R. E., & Sugrue, B. M. (1988). Research on instructional media, 1878-1988. In D. P. Ely, B. Broadbent & R. K. Wood (Eds.), *Educational media and technology yearbook, Vol. 14*. (pp. 19-36). Englewood CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Daskalovska, N. (2015). Corpus-based versus traditional learning of collocations. *Computer Assisted Language Learning*, 28(2), 130-144.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Frankenberg-Garcia, A. (2014). Understanding Portuguese translations with the help of corpora. In T. Sardinha & T. Ferreira (Eds.), *Working with Portuguese corpora* (pp. 161-176). London: Bloomsbury.
- Gavioli, L. (2005). *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Gholami Nezhad, R., & Anani Sarab, M. R. (2020). A study of the frequency of academic vocabulary in a corpus of academic textbooks

- of the English Language Teaching. *Journal of Foreign Language Research*, 10(1), 206–222.
- González Fernández, B., & Schmitt, N. (2015). How much collocation knowledge do L2 learners have? The effects of frequency and amount of exposure. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 166 (1), 94–126.
- Huang, Z. (2014). The effects of paper-based DDL on the acquisition of lexico-grammatical patterns in L2 writing. *ReCALL*, 26(2), 163–183.
- Jean, G., & Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41(4), 1023–1042.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22 (1), 1-26.
- Lewis, M. (2000). Materials and resources for teaching collocation. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further development in the lexical approach* (pp. 47–69). Oxford: Oxford University Press.
- Martinez, R., & V. Murphy. (2011). Effect of frequency and idiomaticity in second language reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 45, 267–290.
- Motha, H. (2013). *The effect of deductive and inductive learning strategies on language acquisition* (Master's Thesis). Tilburg University, Tilburg. Retrieved from <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=130777>
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pellicer-Sánchez, A. (2015). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, 21(3), 381–402.
- Qi, X., & Lai, C. (2017). The effects of deductive instruction and inductive instruction on learners' development of pragmatic competence in the teaching of Chinese as a second language. *System*, 70, 26–36.
- Rundell, M., & Fox, G. (2003). *Macmillan essential dictionary: American edition: For intermediate learners*. Macmillan Education Ltd.
- Saumell, V. (2012). *Guided discovery for language instruction: A framework for implementation at all levels*. Retrieved from <https://www.slideshare.net/vickys16/guided-discovery-12177163>
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. London: Palgrave Macmillan.
- Sun, Y., & Wang, L. (2003). Concordancers in the EFL classroom: Cognitive approaches and collocation difficulty. *Computer Assisted Language Learning*, 16(1), 83–94.
- Vyatkina, N. (2016). Data-driven learning of collocations: Learner performance, proficiency, and perceptions. *Language Learning & Technology*, 20(3), 159–179.

## ضمیمه ۱

### نمونه‌هایی از آیتم‌های آزمون تولید

- a. Complete the following sentences with an appropriate adverb (Less-controlled items).
1. We .....thanked him for the help he gave us to hold the wedding party last weekend.
  2. The new test will enable us to identify ..... patients who are most at risk.
- b. Write sentences with the given verbs using appropriate adverbs (More-controlled items).
1. recognize
  2. influence

نمونه‌هایی از آیتم های آزمون ادراک

Choose the correct adverb.

1. Studies show that children and adolescents are.....influenced by violent television programs.

a. successfully      b. thoughtfully

c. greatly              d. carefully

2. She .....asked her mother for permission, which was granted.

a. easily              b. safely

c. politely            d. enormously