

مطالعه راهبردهای حفظی، یادافزا و متنی و بررسی اثرات این راهبردها بر یادگیری واژگان زبان آموزان سطح پیشرفته ایرانی^۱

محمد ظهرابی^۲

پریا تدین^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۰۶

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

راهبردهای یادگیری واژگان می‌توانند روند فراگیری زبان را تسهیل نمایند. پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی سه نوع رایج راهبردهای یادگیری واژگان - مشتمل بر حفظی، یادافزا و یادگیری واژه در متن و جمله - پردازد که به وسیله زبان آموزان سطح پیشرفته ایرانی انجام شده است. روش پژوهش، شبه تجربی است که دربرگیرنده سه گروه آزمایشی و یک گروه گواه است. هشتاد زبان آموز دختر ایرانی در سطح پیشرفته (۲۰ نفر در هر گروه)، در این پژوهش شرکت کردند که بر اساس آزمون تعیین سطح سریع، ارزیابی شدند.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.26679.1718

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، استاد یار دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)؛

mzohrabi@tabrizu.ac.ir

^۳ کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه تبریز؛ ptadayyon@tabrizu.ac.ir

حدود صد و پنجاه واژه از کتاب «واژه‌های ضروری بارونز برای تافل» برای آموزش دهی برگزیده شدند. این واژه‌ها در سه روش گوناگون به صورت حفظی، یادافزا و یادگیری واژه با متن و جمله، به وسیله پژوهشگران در پنجاه جلسه به یادگیرندگان، آموزش داده شد. همچنین دو پس‌آزمون آنی و تأخیری از یادگیرندگان انجام شد. یافته‌ها با نرم‌افزار اس.پی.اس.اس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. این بررسی ثابت کرد که تفاوت معناداری میان گروه‌های آزمایشی و گروه گواه وجود دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد که افرادی که با راهبرد یادافزا و با بهره‌گیری از کلیدواژه، آموزش داده شدند، بیشترین میانگین را در پس‌آزمون‌های آنی (با میانگین ۳۹/۳) و تأخیری (با میانگین ۳۹) داشتند و در مقایسه با گروه‌های دیگر عملکرد بهتری را از خود نشان دادند. این یافته‌ها می‌تواند در توسعه روش‌های مؤثر آموزش واژه برای آموزگاران زبان انگلیسی مفید باشند. همچنین، این پژوهش در تلاش بود به زبان‌آموزان کمک نماید تا راهبرد یادافزا را به عنوان یکی از روش‌های یادگیری واژه مورد استفاده قرار دهند.

واژه‌های کلیدی: روش حفظی، یادافزا، حفظ از طریق متن و جمله، راهبرد، توسعه واژه، راهبرد یادگیری واژه

۱. مقدمه

یادگیری واژه، یکی از اساسی‌ترین مرحله‌های یادگیری زبان دوم و زبان خارجی است. روند یادگیری واژه در زبان انگلیسی با به کارگیری راهبردهای گوناگون به وسیله زبان‌آموزان ساده‌تر می‌شود. اهمیت واژگان برای همه زبان‌آموزان روشن است. ویلکینز (Wilkins, 1972) بیان می‌کند «بدون یادگیری دستور زبان، امکان ارتباط و انتقال پیام در میزان بسیار کم وجود دارد، اما بدون یادگیری واژگان هیچ چیزی قابل درک و فهم نیست و قابلیت انتقال پیام به طور چشمگیری کاهش می‌یابد» (Wilkins, 1972, p. 111). کوک (Cook, 1991) بر این باور است که دستور زبان، الگوهای کلی را فراهم می‌کند، اما واژگان امکان بهره‌گیری از این الگوها را فراهم می‌سازند. روبین و تامپسون (Rubin & Thompson, 1994) معتقدند که نمی‌توان بدون داشتن دامنه گسترده‌ای از واژگان، به زبان خارجی سخن گفت و آن را درک کرد. همچنین امکان خواندن یا نوشتن آن زبان خارجی وجود ندارد. بنابراین یادگیری واژگان، قلب تسلط بر یک زبان خارجی است.

آموزگاران زبان می توانند راهبردهای یادگیری زبان را ارائه دهند تا راه را برای یادگیری واژگان هموار سازند. بنابراین مهمترین مسئله در یادگیری واژگان، یافتن راه مناسب برای یادگیری آنهاست. از آنجایی که واژگان یکی از ویژگی‌های اساسی مهارت‌های یادگیری زبان (گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن) هستند، زبان آموزان بهتر است از روش‌ها، تکنیک‌ها و رویکردهای کارآمد در راستای یادگیری واژه‌های جدید استفاده نمایند.

زبان آموزان ایرانی، همانند زبان آموزان در دیگر ناحیه‌های جهان، در روند گفت‌وگوی زبان انگلیسی دچار مشکل‌های گوناگونی هستند که این مشکل‌ها می‌توانند ناشی از کمبود دانش واژگانی باشد. بر پایه یافته‌های بهاری (Bahari, 1989)، زبان آموزان ایرانی بیشتر بر روی دستور تمرکز می‌کنند و اهمیت کمابیش کمتری برای یادگیری واژگان در نظر می‌گیرند. بر پایه یافته‌های او یکی از مشکلات اصلی تفکر قدیمی است که فقط دانش در زمینه الگوهای دستوری زبان، برای آموزش دهی زبان کافی است. بنابراین برای روان‌شناسی زبان، زبان‌شناسی، آموزش و روش‌شناسی اهمیت محدودی در نظر گرفته‌اند. بر پایه دیدگاه وی بررسی راهبردهای یادگیری واژه‌ها، در کشوری همچون ایران که آموزگاران زبان بیشتر بر روی آموزش دستور متمرکز هستند، لازم است.

هر چند پژوهش‌های گوناگونی در پیوند با راهبردهای یادگیری واژه در ایران وجود دارد (مقاله‌های فارسی؛ علوی و کیوان پناه (Alavi & Kavianpanah, 2006)، کشاورز و همکاران (Keshavarz et al., 2006)، رضایی و آغازیان (Rezaei & Aghaziyan, 2008) و مقاله‌های انگلیسی، اسلامی راسخ و رنجبری (Eslami Rasekh & Ranjbari, 2003)، فهیم و کمیجانی (Fahim & Komijani, 2011)، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam, 2010)، خطیب و همکاران (Khatib et al., 2011)، پیش‌قدم و شایسته (Pishghadam & Shayesteh, 2016)). این در حالی است که مقایسه سه نوع رایج راهبردهای یادگیری واژگان (مشمول بر حفظی^۱، یاد افزا^۲ و متنی) مابین زبان آموزان سطح پیشرفته (انتخاب شده با روش نمونه‌گیری راحت یا مصلحتی)، نکته‌ای مهم و قابل توجه است که مورد بررسی قرار نگرفته‌است. این مسئله نیازمند پژوهشی جداگانه بوده که این پژوهش به آن پرداخته‌است. تصور بر این است که یافته‌های این پژوهش بتواند به دانش زبان آموزان در پیوند با بهره‌گیری درست از این سه نوع راهبرد بیافزاید.

¹ rote memorization

² mnemonic memorization

۱.۱. مطالعات مربوط به راهبردهای یادگیری واژگان

علوی و کیوان پناه (Alavi & Kavianpanah, 2006) راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری واژه توسط دانشجویان ایرانی را بررسی کردند. بر پایه یافته‌های پژوهش آن‌ها، دانشجویان ایرانی در فرایند یادگیری واژه از راهبردهای شناختی و فراشناختی بهره می‌برند. این پژوهش، همچنین نشان‌دهنده تأثیر رشته دانشگاهی دانشجویان بر انتخاب راهبردهای یادگیری است. یافته‌های پژوهش آن‌ها که نمایانگر تأثیر مثبت استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در پیشرفت زبان آموزان است. بر این اساس، آن‌ها پیشنهاد کردند که زبان آموزان با راهبردهای یادگیری واژه بیشتر آشنا شده و با بهره‌گیری از آن‌ها تشویق شوند.

کشاوری و همکاران (Keshavarz et al., 2006)، تأثیر آموزش راهبرد ترسیم معنایی بر یادگیری واژگان، توسط فراگیران زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار دادند. طی هشت جلسه آموزشی، گروه‌های تجربی پس از خواندن هر متن، آموزش راهبرد ترسیم معنایی را دریافت کردند و سپس تمرین‌ها را انجام دادند. در گروه‌های شاهد، چگونگی بهره‌گیری از راهبرد ترسیم معنایی به دانش آموزان آموزش داده نشد. آن‌ها فقط بر پایه روش‌های معمول و سنتی واژه‌های انگلیسی را آموختند. به بیان دیگر، آن‌ها متن را خواندند، فعالیت‌ها و تمرین‌ها را انجام دادند و واژه‌های جدید موجود در متن‌ها و تمرین‌ها معرفی شدند. در پایان پژوهش، یک پس‌آزمون اجرا شد. یافته‌های پس‌آزمون نشان داد که تفاوت معناداری میان میانگین گروه‌های تجربی و شاهد وجود دارد. اسلامی راسخ و رنجبری (Eslami Rasekh & Ranjbari, 2003)، تأثیر تدریس مستقیم راهبردهای فراشناختی را بر روی دانش لغوی زبان آموزان سطح متوسط مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که آموزش مستقیم راهبردهای فراشناختی، تأثیر مثبتی بر سطح واژه زبان آموزان دارد.

۲.۱. پژوهش‌های در پیوند با راهبرد حفظی

راهبرد یادگیری حفظی و یا حفظ از طریق تکرار، اغلب بدون ایجاد درک از روابط استدلالی دخیل در معانی واژه‌ها آموخته می‌شود (فرهنگ لغت آمریکایی). بر پایه دیدگاه اشمیت (Schmitt, 1997) راهبردهایی که «ارتباط بسیار اندکی با ذهن دارند» به عنوان راهبردهای حفظی، شناخته می‌شوند (همان، ۲۰۰۶). یادگیری از طریق راهبرد حفظی، نقش مهمی در راهبردهای یادگیری واژه دارد، زیرا توجه زیادی به خود واژه و تلفظ قائل است. برای یادگیری الفبای زبانی یا فهرست واژه‌های جدید یا افعال بی‌قاعده، ساده‌ترین روش یادگیری در کوتاه‌مدت، راهبرد حفظی است. بنابراین راهبرد حفظی نباید نادیده گرفته شود.

وو (Wu, 2014) یک روش حفظی برای یادگیری واژگان با استفاده از فهرست را ایجاد نمود و آن را روش تکرار دوره‌ای^۱ نامید. او در یافت که زبان‌آموزان، نزدیک به ۱۸۵۵ واژه را در طول بیست روز یاد گرفتند و به خاطر سپاری واژه‌ها به میزان ۹۱٪ در پس‌آزمون تأخیری، نشان از اثرگذاری روش تکرار دوره‌ای او دارد. سینهننتی و کیاو (Sinhaneti & Kyaw, 2012) به بررسی راهبرد حفظی میان زبان‌آموزان برلینی پرداختند. آن‌ها بیان کردند که برای موفقیت در استفاده درست از روش حفظی، بایستی درک درستی از نقش راهبرد حفظی در یادگیری واژگان و همچنین دیدگاه‌های زبان‌آموزان برلینی در پیوند با راهبرد حفظی، وجود داشته باشد. یافته‌های بررسی آن‌ها نشان داد که راهبرد حفظی در مقایسه با دیگر انواع راهبردها در میان زبان‌آموزان برلینی، فراگیرتر است. رشیدی و امید (Rashidi & Omid, 2011) نیز به بررسی دیدگاه‌های زبان‌آموزان ایرانی در پیوند با نقش راهبرد حفظی در یادگیری واژگان و تأثیر آن بر پیشرفت واژگانی آن‌ها پرداختند. در این بررسی، دو پرسش‌نامه (پرسش‌نامه زبان‌آموزان و آموزگاران) به همراه آزمون واژگان و آزمون مهارت زبانی استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که زبان‌آموزان معتقدند که راهبرد حفظی روشی مؤثر در یادگیری واژگان است. هر چند بهترین روش نیست و تمرین پی‌درپی و سازمان‌یافته تأثیر بیشتری در یادگیری واژگان دارد.

یو (Yu, 2011) دو راهبرد یادگیری واژگان (راهبرد حفظی و راهبرد یادگیری واژه با استفاده از جمله‌نویسی) را مورد بررسی قرار داد تا نشان دهد کدام‌یک از این راهبردها منجر به یادگیری طولانی‌مدت معانی و تلفظ واژگان می‌شوند. او دریافت که زبان‌آموزانی که از راهبرد حفظی بهره جستند، فقط در کوتاه‌مدت توانستند واژه‌ها را به یاد آورند، اما جمله‌نویسی منجر به فعال‌سازی حافظه بلندمدت شد. شریف‌فر و خویی (Shariffar & Khoii, 2013) نیز دو نوع راهبرد شناختی شامل راهبرد حفظی و نگاشت معنایی^۲ را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که هر چند هر دو گروه توانستند دامنه واژگانی خود را بهبود بخشند، اما تفاوت میانگین نمره‌های آن‌ها در پس‌آزمون، از جنبه آماری معنادار نبود. بنابراین، به این نتیجه رسیدند که دو گروه تفاوت چندانی ندارند. بنابراین، ارزیابی راهبرد حفظی به عنوان روشی نامؤثر در یادگیری واژه‌ها به‌جا نیست.

۳.۱. پژوهش‌های مربوط به راهبرد یاد افزا

دومین نوع راهبرد یادگیری واژه‌ها در این پژوهش، راهبرد یادافزا است. با توجه به گفته اشमित

¹ cyclical repetition technique

² semantic mapping

(Schmitt, 1997)، روش یادافزا یا واژه کلیدی نوعی راهبرد حافظه‌ای است. او بر این باور است که بر خلاف راهبرد حفظی که در آن یادگیری و پردازش واژه سطحی و کم عمق است، هدف این راهبرد ایجاد یادگیری بهتر با پردازش عمیق‌تر است. وی معتقد است که این دو گونه مختلف پردازش را می‌توان با حافظه کوتاه‌مدت و بلندمدت پیوند زد. راهبرد حفظی با روش یادگیری طوطی‌وار فقط حافظه کوتاه مدت را درگیر می‌کند، در حالی که راهبرد یادافزا با به کارگیری حافظه بلندمدت، یادگیری را مفهومی‌تر می‌سازد.

بر پایه بررسی ساگارا و آلبا (Sagarra & Alba, 2006) در پیوند با حافظه کوتاه‌مدت، زبان‌آموزان گروه آزمایشی راهبرد یادافزا در مقایسه با گروه راهبرد حفظی عملکرد بهتری داشتند. همچنین، گروه آزمایشی راهبرد حفظی در مقایسه با گروه راهبرد نگاشت معنایی که در آن معادل واژه‌های زبان دوم به زبان اول، بر روی جدول نشان داده می‌شد، عملکرد بهتری داشتند. در پیوند با حافظه درازمدت نیز نمره‌های پس‌آزمون تأخیری پس از سه هفته نشان داد که بالاترین نمره در پیوند با راهبرد نگاشت معنایی (۳۱٪)، سپس راهبرد یادافزا (۲۶٪) و در پایان راهبرد حفظی (۲۳٪) بوده است. مرزبان و عظیمی عمولی (Marzban & Azimi Amoli, 2012) نیز به بررسی اثربخشی راهبرد یادافزا در بازبازی کوتاه‌مدت و درازمدت واژگان بین زبان‌آموزان مقطع راهنمایی پرداختند. زبان‌آموزان گروه آزمایشی از راهبرد یادافزا استفاده کردند، در حالی که گروه گواه این راهبرد را دریافت نکرد. یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل داده‌های پس‌آزمون یک و پس‌آزمون دو، برتری گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه را تأیید نمود. در نتیجه، راهبرد یادافزا به عنوان روشی مؤثر در یادگیری واژه نشان داده شد.

دو (Du, 2012) از راهبرد یادافزا در راستای تقویت زبان انگلیسی زبان‌آموزان سطح متوسط بهره جست. وی برای تعیین میزان تأثیر راهبرد یادافزا بر زبان‌آموزان نوجوان و بزرگسال، روش‌های گوناگونی را برگزیدند. او در پژوهش خود بررسی کرد که چه تعداد واژه توسط زبان‌آموزان یاد گرفته می‌شود، چه میزان نمره‌های آن‌ها افزایش می‌یابد و چقدر زبان‌آموزان قادر به یادگیری زبان انگلیسی به صورت مستقل هستند. در نتیجه، او دریافت که راهبرد یادافزا می‌تواند یادگیری زبان‌آموزان را بهبود بخشد. سیریکانجانوانگ (Siriganjanavong, 2013) نیز تأثیرات راهبرد یادافزا را در روند یادگیری و به خاطر سپاری واژگان مورد بررسی قرار داد. هدف این مطالعه، معرفی روش یادگیری واژه با استفاده از کلید واژه و راهبرد یادافزا به زبان‌آموزان مبتدی زبان انگلیسی بود. یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که در مقایسه با روش‌های ترکیبی، واژه‌های تدریس شده با راهبرد یادافزا بهتر می‌توانند در حافظه کوتاه‌مدت و طولانی مدت بر جای

بماند. همچنين، نعمتی (Nemati, 2010) تأثیر تدریس از طریق راهبرهای حافظه‌ای (از قبیل راهبرد یادافزا) را مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که زبان‌آموزان گروه آزمایشی هم در کوتاه‌مدت و هم در طولانی‌مدت، نسبت به گروه گواه برتری داشتند که اهمیت راهبردهای حافظه‌ای بر پایه این پژوهش کاملاً آشکار می‌شود. این بررسی نشان داد که تدریس راهبردهای حافظه‌ای به زبان‌آموزان، می‌تواند دانش واژگانی آن‌ها را گسترش دهد. در این راستا، احمدی صفا و حمزوی (Ahmadi Safa & Hamzavi, 2013) تأثیر استفاده از راهبرد یادافزا و کلید واژه‌ها را در روند یادگیری و به خاطر سپاری واژه‌ها در حافظه بلندمدت مورد بررسی قرار دادند. گروه آزمایشی واژگان را با استفاده از راهبرد یادافزا و کلید واژه فرا گرفتند، در حالی که گروه گواه فقط معانی واژه‌ها را از بر کردند. یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که گروه آزمایشی که با استفاده از راهبرد یادافزا واژه‌ها را فرا گرفتند، نسبت به گروه گواه، برتری داشتند.

۱.۴. پژوهش‌های در پیوند با راهبرد یادگیری واژه‌ها با استفاده از متن و جمله

بر پایه طبقه‌بندی اشمیت (Schmitt, 1997)، راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله، به معنای حدس زدن معنای واژه‌ها با کمک متن است. برخلاف یادگیری واژه‌ها در خارج از متن، این نوع یادگیری واژه کاملاً اتفاقی بوده است و بستگی به متنی دارد که زبان‌آموز با آن روبه‌رو می‌شود. بر پایه دیدگاه اشمیت (Schmitt, 1997) یادگیری واژگان از طریق این راهبرد، نظام‌مند نیست. آریکان و طرف (Arikan & Taraf, 2010) اثربخشی بهره‌گیری از روش‌های سنتی و متنی برای افزایش دانش واژگان زبان‌آموزان در کلاس درس را بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که گروه آزمایشی که واژه‌ها را از طریق متن و جمله فرا می‌گرفتند در مقایسه با گروه گواه برتری داشتند.

رضایی و دژآرا (Rezaee & Dezhara, 2011) تأثیر آموزش واژگان را با استفاده از آن‌ها در متن‌های مورد علاقه زبان‌آموزان و متن‌هایی که زبان‌آموزان علاقه چندانی به آن‌ها نداشتند، مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آن‌ها به طور کلی ثابت کرد که زبان‌آموزان در متن‌های مورد علاقه خود، واژگان را بهتر فرا می‌گیرند. امیریان و مومنی (Amirian & Momeni, 2012) نیز به بررسی کارایی دو نوع روش یادگیری واژگان، شامل یادگیری واژه‌ها در متن^۱ و در خارج از متن، پرداختند. زبان‌آموزان در گروه آزمایشی متنی، واژه‌های موجود در متن را استخراج کرده و معانی آن‌ها را با استفاده از متن موجود به دست می‌آوردند. برخلاف پژوهش‌های پیشین مورد

¹ contextualized memorization

اشاره، یافته‌های این بررسی نشان داد که زبان‌آموزان در گروه غیرمتنی در مقایسه با گروه متنی برتری داشتند. در نتیجه، می‌توان گفت که یادگیری با استفاده از ترجمه و معانی واژه‌های خارج از متن، در بهبود دانش واژگانی زبان‌آموزان مؤثرتر است. از سوی دیگر، موندریا (Mondria, 2003) به بررسی یادگیری واژه‌ها با استخراج معانی آن‌ها از متن و یادگیری معانی واژگان در خارج از متن و با استفاده از ترجمه آن‌ها پرداخت. یافته‌های این بررسی نشان داد که روش نخست (یادگیری واژه با کشف معانی آن‌ها از متن) منجر به سطح مشابهی از یادگیری واژه‌ها با استفاده از روش دوم می‌شود، با این تفاوت که روش نخست، نسبتاً وقت‌گیر بوده و بنابراین تأثیر کمتری دارد. رحیمی (Rahimi, 2014) تأثیر روش ارائه واژگان (کدبندی، خوشه‌بندی موضوعی و متنی) در تشخیص و تولید آن‌ها را مورد بررسی قرار داد. او متوجه شد که روش ارائه واژگان، بر میزان تشخیص آن‌ها اثر معناداری ندارد. هر چند، اختلاف چشمگیری مابین تأثیرهای شماره‌بندی، خوشه‌بندی موضوعی و متنی در تولید واژه‌ها وجود دارد و خوشه‌بندی موضوعی بیشتر به تولید واژگان کمک می‌کند.

خو و همکاران (Xu et al., 2018) نقش متن‌ها را در حفظ واژگان مورد بررسی قرار دادند. مفاهیم مورد استفاده در این بررسی، فهرست واژگان، جمله و متن بودند. با استفاده از پس‌آزمون‌های آنی و تأخیری، مشخص شد که گروه آزمایشی که واژه‌ها را در جمله دریافت می‌کردند، عملکرد بهتری داشتند. پژوهش حاضر در راستای پاسخ به چهار پرسش زیر به انجام رسیده است: نخست اینکه، آیا راهبرد حفظی، نقشی در پیشرفت واژگانی زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؟ دوم آنکه، آیا راهبرد یادافزا، نقشی در پیشرفت واژگانی زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؟ سوم اینکه، آیا راهبرد یادگیری واژه با استفاده از جمله و متن، نقشی در پیشرفت واژگان زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؟ در پایان، کدام راهبرد (حفظی، یادافزا، حفظ واژه با استفاده از متن و جمله) تأثیر بیشتری در پیشرفت واژگان زبان‌آموزان ایرانی، در پس‌آزمون‌های آنی و تأخیری دارد؟

۲. روش انجام پژوهش

۲.۱. شرکت‌کننده‌ها

شرکت‌کننده‌های پژوهش حاضر، مشتمل بر هشتاد زبان‌آموز دختر در محدوده سنی ۲۰-۲۵ سال (۲۰ نفر به ازای هر گروه) از سه مؤسسه یادگیری زبان انگلیسی است. آن‌ها در سطح مهارتی

پیشرفته، پس از گذراندن سطح‌های پایه و متوسط، در این مؤسسه‌ها مشغول به یادگیری زبان انگلیسی بودند.

۲.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

برای انتخاب زبان‌آموزان سطح پیشرفته، آزمون تعیین سطح استاندارد دانشگاه آکسفورد و دانشگاه کمبریج (نسخه دوم) (Quick Oxford Placement Test, 2004) مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون مشتمل بر شصت پرسش چهارگزینه‌ای، درک مطلب، واژگان و بخش‌های دستور زبان است. برخی از ویژگی‌های کلیدی این آزمون از این قرارند:

نخست اینکه، به وسیله کارشناسان طراحی شده و در سراسر جهان آزمون شده که منجر به دستیابی به یافته‌های دقیق و قابل اعتماد شده است. دوم آنکه، برای زبان‌آموزان در تمامی سطح‌های سنی، طراحی شده است. در پایان، قابلیت اجرایی به صورت برخط در نظر گرفته شده است که زبان‌آموزان می‌توانند در هر مکان و موقعیتی آزمون را انجام دهند. پایایی این آزمون ۹۰٪ محاسبه شد، که نمایانگر معتبر بودن این آزمون است.

یکی دیگر از ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، نسخه ششم کتاب «کلمات ضروری بارونز برای تافل» بود. این کتاب واژگان، ویژه زبان‌آموزانی است که برای شرکت در آزمون تافل، آیلتس و دیگر آزمون‌ها، آماده می‌شوند. این کتاب به وسیله پژوهشگران به عنوان مرجع واژگان برای تدریس به زبان‌آموزان پژوهش حاضر، انتخاب شد. حدود صد و پنجاه واژه از این کتاب برگزیده شد که در هر یک از چهار گروه با استفاده از سه روش (حفظی، یادافزا و حفظ معنی واژه‌ها از طریق متن) برای زبان‌آموزان آموزش داده شدند. هر چند، گروه گواه هیچ یک از این راهبردها را دریافت نکرد. این واژه‌ها با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی از کتاب «کلمات ضروری بارونز برای تافل» برگزیده شدند. دلیل انتخاب ۱۵۰ واژه ایجاد برنامه‌ای متناسب با یک نیم‌سال تحصیلی آموزشی بود که در آن واژه‌ها با سه روش مورد اشاره به زبان‌آموزان ارائه شوند.

آخرین ابزار به کاررفته در این پژوهش وب‌گاه «www.edubridge.ir» است. این وب‌گاه برای جلوگیری از هرگونه اشتباه احتمالی در روند نمره‌دهی، به کار گرفته شد. طراحی وب‌گاه به وسیله پژوهشگران انجام گرفته است. شبکه پیوند به اینترنت به وسیله پژوهشگران برای زبان‌آموزان فراهم شد. تمامی آزمون‌های این پژوهش مشتمل بر آزمون تعیین سطح، پیش‌آزمون، پس‌آزمون‌های آنی و تأخیری با استفاده از این وب‌گاه، در دسترس همه زبان‌آموزان قرار گرفت. ویژگی منحصر به فرد این وب‌گاه، حالت گام به گام و مرحله‌ای آن است، به گونه‌ای که پیش از

اجرای مرحله نخست، امکان دسترسی به مرحله‌های دیگر، از شرکت‌کننده‌ها از بین رفته‌است. همچنین، با وجود نام‌های کاربری و رمز عبور متفاوت برای هر زبان‌آموز، ترتیب پرسش‌ها برای زبان‌آموزان متفاوت بود؛ بنابراین احتمال تقلب تا اندازه‌ی زیادی کاهش یافت.

۲.۳. روش انجام پژوهش

رونوشت رضایت به منظور آگاهی پژوهشگران از سطح رضایت داوطلبان^۱ زبان‌آموزان برای شرکت در پژوهش، میان آن‌ها پخش شد. هدف از این فرآیند، ارائه اطلاعات کافی در مورد پژوهش به شرکت‌کنندگان بود تا بتوانند تصمیم آگاهانه در مورد شرکت در این مطالعه یا ادامه مشارکت در مرحله‌های پسین آن را داشته باشند. بررسی مقدماتی^۱ برای صرفه‌جویی در زمان و هزینه، پیش از اجرای کامل این پژوهش انجام گرفت که به یافته‌های دقیق‌تر انجامید. آزمون تعیین سطح در این پژوهش برای انتخاب زبان‌آموزانی که مهارت زبانی آن‌ها کمابیش یکسان بود، استفاده شد. اگر چه این زبان‌آموزان بر پایه‌ی قانون‌های مؤسسه‌های یادگیری زبان انگلیسی، در کلاس‌های پیشرفته مشغول یادگیری زبان انگلیسی بودند. با این وجود، آزمون تعیین سطح، سطح پیشرفته شرکت‌کنندگان را ثابت کرد. این آزمون نیز، با بهره‌گیری از وب‌گاه «www.edubridge.ir» برگزار گردید. در طی این روند، ۱۲۰ زبان‌آموز شرکت کردند و هشتاد نفر که نمره آن‌ها بالاتر از میانگین بود، برگزیده شدند و به صورت تصادفی به سه گروه آزمایش و یک گروه گواه گروه‌بندی شدند. این گونه دسته‌بندی، اعتبار داخلی مطالعه را افزایش داد. دلیل بهره‌گیری از زبان‌آموزان سطح پیشرفته در این مقاله، در دسترس نبودن زبان‌آموزهای سطح مبتدی و متوسط بود که به این منظور از روش نمونه‌گیری راحت یا مصلحتی، استفاده شد.

پیش از اجرای پژوهش، چهل پرسش تستی چهارگزینه‌ای واژگان به همراه ده پرسش همتایابی، که به گروه بررسی مقدماتی نیز داده شده بود، به عنوان پیش‌آزمون به وسیله پژوهشگران مورد استفاده قرار گرفت. پیش‌آزمون نیز از طریق وب‌گاه اشاره‌شده، اجرا شد. در طول پیش‌آزمون هر چهار گروه، پژوهشگران در کلاس حضور داشتند. پس از پایان پیش‌آزمون، هر گروه آزمایشی یک نوع راهبرد یادگیری واژگان را در کلاس دریافت کردند.

پژوهشگران به ترتیب برای سه گروه آزمایشی راهبردهای حفظی، یادافزا و حفظ با استفاده از متن و جمله را ارائه کردند. در گروه راهبرد حفظی، فهرستی از واژه‌ها به زبان‌آموزان ارائه شد و پژوهشگران از آن‌ها درخواست کردند تا معنای موجود برای هر واژه را در بازه‌ی زمانی تعیین‌شده را

¹ pilot test

با استفاده از تکرار گوناگون حفظ کنند (برای نمونه «justify»، «absolve» و «Vindicate»). در گروه راهبرد یادافزا به ازای هر واژه، کلید واژه‌ای به زبان‌آموزان ارائه شد که با کمک کلیدواژه معانی واژه‌ها به آن‌ها آموزش داده شد (برای نمونه، کلید واژه مربوط به واژه «Salavation»، صلوات است که راه نجات و رستگاری است). در گروه راهبرد متنی، واژه‌ها در جمله‌ها به زبان‌آموزان آموزش داده شدند (برای نمونه، واژه «Besiege»، در جمله «star The the besieged photographers press movie». به زبان‌آموزان آموزش داده شد).

تعداد صد و پنجاه واژه از کتاب واژه‌های ضروری برای تافل بارونز، برای هر گروه با سه راهبرد جداگانه، آموزش داده شد. گروه گواه روش رایج ارائه، تمرین و تولید^۱ را دریافت کرد. در گروه گواه واژه‌ها همچون روش رایج کلاس درسی مانند آموزش‌دهی با استفاده از ترجمه واژه‌ها، انجام گرفت. تکرار به صورت فاصله‌ای انجام می‌گرفت؛ بنابراین، متفاوت با تکرار همیشگی واژه‌ها در روش حفظی بود. همچنین گاهی واژه‌های هم‌معنا و متضاد واژه‌ها و نیز توصیف و تعریف مربوط به آن‌ها، به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شد. آموزش‌دهی به مدت نود دقیقه و طی پنجاه جلسه انجام شد. پس از جلسه‌های آموزش‌دهی، آزمون شامل چهار پرسش چهارگزینه‌ای و ده پرسش همتایابی، به عنوان پس‌آزمون آنی، برای هر چهار گروه ارائه شد. این آزمون با استفاده از وب‌گاه «www.edubridge.ir» انجام شد. در این آزمون، ترتیب پرسش‌ها و برخی از آن‌ها برای افزایش اعتبار محتوا، به وسیله پژوهشگران تغییر یافته بود. دو هفته پس از پس‌آزمون آنی، پس‌آزمون تأخیری شامل چهار پرسش چهارگزینه‌ای و ده پرسش همتایابی، مابین چهار گروه توسط وب‌گاه اشاره‌شده، انجام گرفت. این آزمون میزان بازیابی واژه‌ها را در سه گروه اندازه‌گیری کرد.

۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

۳.۱. پاسخ به پرسش نخست پژوهش

پرسش نخست پژوهش: آیا راهبرد حفظی، نقش مهمی در پیشرفت واژگانی زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؟

آمار توصیفی: در جدول (۱)، میانگین نمره‌ها، انحراف معیار و تعداد شرکت‌کننده‌ها در گروه آزمایشی (راهبرد حفظی) و گروه گواه در کوتاه‌مدت و بلندمدت، ارائه شده‌است.

جدول ۱: آمار توصیفی راهبرد حفظی و گروه گواه در کوتاهمدت و بلندمدت

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه ها
۲۰	۷,۹۰۰۳	۳۵,۹۰۰	گروه راهبرد حفظی
۲۰	۷,۱۶۶۲۶	۲۵,۷۵۰	گروه گواه
۴۰	۹,۰۴۶۵۷	۳۰,۸۲۵	کل
۲۰	۹,۰۴۵۳۵	۳۴,۶۵۰	گروه راهبرد حفظی
۲۰	۷,۶۱۲۱۴	۲۷,۰۵۰	گروه گواه
۴۰	۹,۱۰۴۹۴	۳۰,۸۵۰	کل

با توجه به جدول (۱)، میانگین نمره‌های گروه آزمایشی در پس آزمون آنی (میانگین = ۳۵/۹، انحراف معیار = ۷/۹) و تأخیری (میانگین = ۳۴/۶۵، انحراف معیار = ۹/۰۴) بیشتر از میانگین نمره‌های گروه گواه در پس آزمون آنی (میانگین = ۲۵/۷۵، انحراف معیار = ۷/۱۶) و تأخیری (میانگین = ۲۷/۰۵، انحراف معیار = ۷/۶۱) است.

آمار استنباطی: برای مقایسه اثربخشی راهبرد حفظی در مقایسه با گروه گواه بر پیشرفت واژگان زبان آموزان پیشرفته در ایران، تجزیه و تحلیل یک طرفه کوواریانس بین گروهی^۱ انجام شد. متغیر مستقل، نوع تعامل (راهبرد حفظی و گروه گواه) و متغیر وابسته شامل نمره‌های پس آزمون بود. نمره‌های شرکت کننده‌ها در پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت.

جدول (۲) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری مابین گروه گواه و گروه راهبرد حفظی در پس آزمون آنی وجود دارد. مقدار سطح معناداری یا ($sig = ۰/۰۰$) است که کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین در پس آزمون آنی، گروه راهبرد حفظی نسبت به گروه گواه برتری دارد.

جدول ۲: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد حفظی^۲

منبع	مجموع توان دوم	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
مدل تصحیح شده	۲۶۱۶/۰۲۰۸	۲	۱۳۰۸/۰۱۰	۸۴/۰۵۷	۰/۰۰۰	۰/۸۲۰
عرض از مبدأ	۲۷/۹۹۴	۱	۲۷/۹۹۴	۱/۷۹۹	۰/۱۸۸	۰/۰۴۶
متغیر کمکی	۱۵۸۵/۷۹۵	۱	۱۵۸۵/۷۹۵	۱۰۱/۹۰۹	۰/۰۰۰	۰/۷۳۴
گروه ها	۶۸۴/۹۴۷	۱	۶۸۴/۹۴۷	۴۴/۰۱۷	۰/۰۰۰	۰/۵۴۳
خطا	۵۷۵/۷۵۵	۳۷	۱۵/۵۶۱			
کل	۴۱۱۹۹/۰۰۰	۴۰				
کل تصحیح شده	۳۱۹۱/۷۷۵	۳۹				

^۱ ANCOVA

^۲ در این جدول، متغیر وابسته، نمره‌ها هستند. همچنین ($= ۰/۸۱۰$ = مربع آر تصحیح شده) = ۰/۸۲۰ = مجذور آر. است.

جدول (۳)، مقدار ($\text{sig} = 0/00$) یا سطح معناداری را نشان می دهد که کمتر از $0/05$ است. بنابراین، تفاوت معناداری در نمره های پس آزمون تأخیری مابین دو گروه راهبرد حفظی و گروه گواه وجود دارد. بنابراین، با آشکاری اثرگذاری روش حفظی بر سطح واژگانی زبان آموزان، عدم تأثیرگذاری روش حفظی در روند یادگیری واژگان رد می شود.

جدول ۳: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد حفظی در پس آزمون تأخیری^۱

منبع	مجموع توان دوم (III)	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
عرض از مبدأ	۷۶۰۷۶/۱۱۲	۱	۷۶۰۷۶/۱۱۲	۶۲۲/۸۹۳	۰/۰۰۰	۰/۹۴۳
گروه ها	۱۵۷۵/۳۱۲	۱	۱۵۷۵/۳۱۲	۱۲/۸۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۵۳
خطا	۴۶۴۱/۰۷۵	۳۸	۱۲۲/۱۳۴			

۳.۲. پاسخ به پرسش دوم پژوهش

پرسش دوم پژوهش: آیا راهبرد یادافزا، نقش مهمی در پیشرفت واژگانی زبان آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه مدت و بلندمدت دارد؟

آمار توصیفی: در جدول (۴) میانگین نمره ها، انحراف معیار و تعداد شرکت کنندگان در گروه آزمایشی (راهبرد یادافزا) و گروه گواه در کوتاه مدت و بلندمدت ارائه شده است.

جدول ۴: آمار توصیفی راهبرد یادافزا و گروه گواه در کوتاه مدت و بلندمدت

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه ها
۲۰	۵,۴۲۰۲۳	۳۹,۳۰۰۰	گروه راهبرد یادافزا
۲۰	۷,۱۶۶۲۶	۲۵,۷۵۰۰	گروه گواه
۴۰	۹,۲۹۵۶۸	۳۲,۵۲۵۰	کل
۲۰	۵,۳۸۰۲۸	۳۹,۰۰۰۰	گروه راهبرد یادافزا
۲۰	۷,۶۱۲۱۴	۲۷,۰۵۰۰	گروه گواه
۴۰	۸,۸۸۵۲۷	۳۳,۰۲۵۰	کل

با توجه به جدول (۴)، مابین میانگین نمره های پس آزمون آنی در گروه آزمایشی راهبرد یادافزا (میانگین: $39/3$ ، انحراف معیار = $5/42$) و گروه گواه (میانگین = $25/75$ ، انحراف معیار = $5/42$)،

^۱ در این جدول، متغیر تغییر یافته، میانگین است.

۳۴۶ / مطالعه راهبردهای حفظی، یادافزا و متنی و بررسی اثرات این راهبردها بر یادگیری واژگان زبان آموزان ...

تفاوت چشمگیری وجود دارد. همچنین میانگین نمره‌های گروه آزمایشی یادافزا (میانگین = ۳۹، انحراف معیار = ۵/۳۸) و گروه گواه (میانگین: ۲۷/۰۵، انحراف معیار = ۷/۶۱) در پس‌آزمون تأخیری دارای تفاوت چشمگیری هستند.

آمار استنباطی: به منظور مقایسه اثربخشی راهبرد یادافزا در مقایسه با گروه گواه بر پیشرفت واژگان زبان آموزان پیشرفته در ایران، تجزیه و تحلیل یک طرفه کوواریانس بین گروهی^۱ انجام شد. متغیر مستقل، نوع تعامل (راهبرد یادافزا و گروه گواه) بود و متغیر وابسته شامل نمره‌های پس‌آزمون آنی و تأخیری بود. نمره‌های شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون به عنوان متغیر در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت.

جدول (۵) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری مابین گروه گواه و گروه راهبرد یادافزا در پس‌آزمون آنی وجود دارد. مقدار (sig = ۰۰/۰) است که کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین در پس‌آزمون آنی، گروه راهبرد یادافزا نسبت به گروه گواه برتری دارد.

جدول ۵: آزمون اثرات بین‌گروهی راهبرد یادافزا^۲

منبع	مجموع توان دوم	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
مدل تصحیح شده	۲۸۵۵/۹۶۶ a	۲	۱۴۲۷/۹۸۳	۱۰۲/۷۹۱	۰/۰۰۰	۰/۸۴۷
عرض از مبدأ	۳۱۷/۷۳۹	۱	۳۱۷/۷۳۹	۲۲/۸۷۲	۰/۰۰۰	۰/۳۸۲
متغیر کمکی	۱۰۱۹/۹۴۱	۱	۱۰۱۹/۹۴۱	۷۳/۴۱۸	۰/۰۰۰	۰/۶۶۵
گروه‌ها	۱۳۱۳/۲۶۱	۱	۱۳۱۳/۲۶۱	۹۴/۵۳۳	۰/۰۰۰	۰/۷۱۹
خطا	۵۱۴/۰۰۹	۳۷	۱۳/۸۹۲			
کل	۴۵۶۸۵/۰۰۰	۴۰				
کل تصحیح شده	۳۳۶۹/۹۷۵	۳۹				

جدول (۶) مقدار سطح معناداری یا (sig = ۰/۰۰) را نشان می‌دهد که کمتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، تفاوت معناداری در نمره‌های پس‌آزمون تأخیری مابین دو گروه راهبرد یادافزا و گروه گواه وجود دارد. بنابراین با توجه به این تجزیه و تحلیل و میزان معناداری، فرضیه عدم تأثیرگذاری راهبرد یادافزا رد شده و تأثیر قابل توجه راهبرد یادافزا بر سطح واژگانی زبان‌آموزان آشکار می‌شود.

^۱ ANCOVA

^۲ در این جدول، متغیر وابسته، نمره‌ها هستند. همچنین (۰/۸۳۹ = مربع آر تصحیح شده) = ۰/۸۴۷ = مجذور آر. a.

جدول ۶: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد یادافزا در پس آزمون تأخیری^۱

منبع	مجموع توان دوم (III)	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
عرض از مبدأ	۸۵۹۳۶/۰۵۰	۱	۸۵۹۳۶/۰۵۰	۱/۰۵۸E۳	۰/۰۰۰	۰/۹۶۵
گروه ها	۳۲۵۱/۲۵۰	۱	۳۲۵۱/۲۵۰	۴۰/۰۲۶	۰/۰۰۰	۰/۵۱۳
خطا	۳۰۸۶/۷۰۰	۳۸	۸۱/۲۲۹			

۳.۳. پاسخ به پرسش سوم پژوهش

پرسش سوم پژوهش: آیا راهبرد یادگیری واژه با استفاده از جمله و متن، نقش مهمی در پیشرفت واژگان زبان آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه مدت و بلندمدت دارد؟

آمار توصیفی: در جدول (۷) میانگین نمره‌ها، انحراف معیار و تعداد شرکت کنندگان در گروه آزمایشی (راهبرد یادگیری واژه با استفاده از جمله و متن) و گروه گواه در کوتاه مدت و بلندمدت ارائه شده است.

جدول ۷: آمار توصیفی گروه آزمایشی راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله و گروه گواه در کوتاه مدت و بلندمدت

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه ها
۲۰	۶,۱۵۸۲۲	۳۷,۳۵۰۰	گروه راهبرد متنی پس آزمون آنی
۲۰	۷,۱۶۶۲۶	۲۵,۷۵۰۰	گروه گواه
۴۰	۸,۸۳۱۶۲	۳۱,۵۵۰۰	کل
۲۰	۶,۲۶۵۱۹	۳۷,۱۰۰۰	گروه راهبرد متنی پس آزمون تأخیری
۲۰	۷,۶۱۲۱۴	۲۷,۰۵۰۰	گروه گواه
۴۰	۸,۵۵۸۶۶	۳۲,۰۷۵۰	کل

با توجه به جدول (۷)، میانگین نمره‌های گروه آزمایشی راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله (میانگین = ۳۷/۳۵، انحراف معیار = ۶/۱۵) و گروه گواه (میانگین = ۲۵/۷۵، انحراف معیار = ۷/۱۶) در نمره‌های پس آزمون آنی متفاوت هستند. همچنین میانگین نمره‌های گروه آزمایشی راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله (میانگین = ۳۷/۱، انحراف معیار = ۶/۲۶) و گروه گواه (میانگین = ۲۷/۰۵، انحراف معیار = ۷/۶۱) در پس آزمون تأخیری تفاوت معناداری داشتند.

^۱ در این جدول، متغیر تغییر یافته، میانگین است.

آمار استنباطی: برای مقایسه اثربخشی راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله در مقایسه با گروه گواه بر پیشرفت واژگان زبان آموزان پیشرفته در ایران، تجزیه و تحلیل یک طرفه کوواریانس بین گروهی^۱ انجام شد. متغیر مستقل، نوع تعامل (راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله و گروه گواه) بود و متغیر وابسته شامل نمره‌های پس‌آزمون بود. نمره‌های شرکت‌کننده‌ها در پیش‌آزمون به عنوان متغیر در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. جدول (۸) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری مابین گروه گواه و گروه راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله در پس‌آزمون آنی وجود دارد. مقدار سطح معناداری یا ($sig = 0/00$) است که کمتر از $0/05$ است؛ بنابراین در پس‌آزمون آنی، گروه راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله نسبت به گروه گواه برتری دارد.

جدول ۸: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد حفظ با استفاده از جمله و متن^۲

منبع	مجموع توان دوم	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجدور سهمی اتا
مدل تصحیح شده	۲۷۱۶/۲۲۶ a	۲	۱۳۵۸/۱۱۳	۱۵۴/۲۹۶	۰/۰۰۰	۰/۸۹۳
عرض از مبدأ	۱۱۰/۱۶۰	۱	۱۱۰/۱۶۰	۱۲/۵۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۵۳
متغیر کمکی	۱۳۷۰/۶۲۶	۱	۱۳۷۰/۶۲۶	۱۵۵/۷۱۸	۰/۰۰۰	۰/۸۰۸
گروه‌ها	۴۷۳/۱۱۴	۱	۴۷۳/۱۱۴	۵۳/۷۵۱	۰/۰۰۰	۰/۵۹۲
خطا	۳۲۵/۶۷۴	۳۷	۸/۸۰۲			
کل	۴۲۸۵۸/۰۰۰	۴۰				
کل تصحیح شده	۳۰۴۱/۹۰۰	۳۹				

جدول (۹) مقدار سطح معناداری یا ($sig = 0/00$) را نشان می‌دهد که کمتر از $0/05$ است. بنابراین، تفاوت معناداری در نمره‌های پس‌آزمون تاخیری مابین دو گروه راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله و گروه گواه وجود دارد. در نتیجه تأثیر گروه آزمایشی حفظ و یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله بر روی میزان یادگیری واژه به وسیله زبان‌آموزان پیشرفته ایرانی کاملاً آشکار است.

^۱. ANCOVA

^۲ در این جدول، متغیر وابسته، نمره‌ها هستند.

جدول ۹: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد یادگیری و حفظ واژه با استفاده از متن و جمله در پس آزمون تأخیری^۱

منبع	مجموع توان دوم (III)	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجدور سهمی اتا
عرض از مبدأ	۸۰۹۶۲/۸۱۲	۱	۸۰۹۶۲/۸۱۲	۹۰۸/۶۰۰	۰/۰۰۰	۰/۹۶۰
گروه ها	۲۳۴۳/۶۱۲	۱	۲۳۴۳/۶۱۲	۲۶/۳۰۱	۰/۰۰۰	۰/۴۰۹
خطا	۳۳۸۶/۰۷۵	۳۸	۸۹/۱۰۷			

۳.۴. پاسخ به پرسش چهارم پژوهش

پرسش چهارم پژوهش: کدام راهبرد (حفظی، یادافزا، به یادسپاری واژه با استفاده از متن و جمله) تاثیر بیشتری در پیشرفت واژگان زبان آموزان سطح پیشرفته ایرانی، در پس آزمون‌های آنی و تاخیری دارد؟

آمار توصیفی: تفاوت در میانگین نمره‌ها مابین سه گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در پس آزمون آنی، بسیار زیاد است. جدول ده میانگین نمره هر گروه را نشان می‌دهد:

جدول ۱۰: آمار توصیفی سه گروه آزمایشی در پس آزمون آنی

متغیر وابسته: نمرات	میانگین	انحراف معیار	تعداد
گروه آزمایشی راهبرد حفظی	۳۵/۹۰۰۰	۷/۹۰۰۰۳	۲۰
گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	۳۹/۳۰۰۰	۵/۴۲۰۲۳	۲۰
گروه آزمایشی راهبرد متنی	۳۷/۳۵۰۰	۶/۱۵۸۲۲	۲۰
گروه گواه	۲۵/۷۵۰۰	۷/۱۶۶۲۶	۲۰
کل	۳۴/۵۷۵۰	۸/۴۴۴۵۷	۸۰

همان گونه که در جدول (۱۰) دیده می‌شود، در پس آزمون آنی، گروه راهبرد یادافزا با میانگین ۳۰/۳۹ غالب بر گروه حفظ واژه با استفاده از متن و جمله با میانگین ۳۵/۳۷ است. با این وجود، گروه حفظ واژه با استفاده از متن و جمله غالب بر گروه راهبرد حفظی با میانگین ۹۰/۳۵ است. از سوی دیگر، گروه راهبرد حفظی غالب بر گروه کنترل با میانگین ۱۷۵/۲۷ است. بنابراین،

^۱ در این جدول، متغیر تغییر یافته، میانگین است.

۳۵۰ / مطالعه راهبردهای حفظی، یادافزا و متنی و بررسی اثرات این راهبردها بر یادگیری واژگان زبان آموزان ...

کاملاً روشن است که راهبرد یادافزا با بالاترین میانگین، بهترین نوع از میان سه راهبرد پیشنهادی این بررسی در پس آزمون آنی و مؤثرترین نوع در حافظه کوتاه مدت زبان آموزان است. همچنین تفاوت در میانگین نمره‌ها مابین سه گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در پس آزمون تأخیری بسیار زیاد است. جدول (۱۱) میانگین نمره هر گروه در پس آزمون تأخیری را نشان می‌دهد:

جدول ۱۱: آمار توصیفی سه گروه آزمایشی در پس آزمون تأخیری

تعداد	انحراف معیار	میانگین	متغیر وابسته : نمرات
۲۰	۹/۰۴۵۳۵	۳۴/۶۵۰۰	گروه آزمایشی راهبرد حفظی
۲۰	۵/۳۸۰۲۸	۳۹/۰۰۰	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا
۲۰	۶/۲۶۵۱۹	۳۷/۱۰۰۰	گروه آزمایشی راهبرد متنی
۲۰	۷/۶۱۲۱۴	۲۵/۰۵۰۰	گروه گواه
۸۰	۸/۷۵۳۸	۳۴/۴۵۰۰	کل

همان گونه که در جدول (۱۱) مشاهده می‌شود، در پس آزمون تأخیری نیز، گروه راهبرد یادافزا با میانگین ۳۹ غالب بر گروه حفظ واژه با استفاده از متن و جمله با میانگین ۳۷/۱۰ است. با این وجود، گروه حفظ واژه با استفاده از متن و جمله غالب بر گروه راهبرد حفظی با میانگین ۳۴/۶۵ است. از سوی دیگر، گروه راهبرد حفظی غالب بر گروه گواه با میانگین ۲۵/۰۵ است. بنابراین، کاملاً روشن است که راهبرد یادافزا با بالاترین میانگین، مفیدترین گونه از میان سه راهبرد پیشنهادی این پژوهش در پس آزمون تأخیری و مؤثرترین گونه در حافظه بلندمدت زبان آموزان است.

آمار استنباطی: همان گونه که در بخش‌های پیشین مشخص گردید، عملکرد هر سه گروه آزمایشی بهتر از گروه گواه بود. همچنین برتری راهبرد یادافزا نسبت به دو راهبرد دیگر نیز آشکار گردید. برای تکمیل این یافته‌ها، جدول (۱۲) نشان می‌دهد که مابین نمره‌های گروه‌های آزمایشی در پس آزمون‌های آنی و تأخیری در مقایسه با گروه گواه، تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار سطح معناداری یا $(sig= ۰/۰۰)$ است که کمتر از $۰/۰۵$ است؛ بنابراین، گروه‌های آزمایشی بیش از گروه گواه در یادگیری واژگان موثر بودند. بر این پایه، یافته‌ها از جنبه آماری معنادار هستند.

جدول ۱۲: آزمون تأثیرات بین گروهی راهبرد حفظ با استفاده از جمله و متن^۱

منبع	مجموع توان دوم	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
مدل تصحیح شده	۴۳۸۹/۶۴۹ a	۴	۱۰۹۷/۴۱۲	۶۶/۱۶۸	۰/۰۰۰	۰/۷۷۹
عرض از مبدأ	۵۷۳/۵۷۵	۱	۵۷۳/۵۷۵	۳۴/۵۸۳	۰/۰۰۰	۰/۳۱۶
متغیر کمکی	۲۱۶۹/۳۹۹	۱	۲۱۶۹/۳۹۹	۱۳۲/۴۳۰	۰/۰۰۰	۰/۶۳۸
گروه ها	۱۴۲۷/۳۰۷	۳	۴۷۵/۷۶۹	۲۸/۶۸۶	۰/۰۰۰	۰/۵۳۴
خطا	۱۲۴۳/۹۰۱	۷۵	۱۶/۵۸۵			
کل	۱۰۱۲۶۸/۰۰۰	۸۰				
کل تصحیح شده	۵۶۳۳/۵۵۰	۷۹				

جدول ۱۳: آزمون تحلیل تعقیبی شفه در پس آزمون آنی

مقیاسه متعادل

نمره ها	شفه	گروه ها	گروه ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری	۹۵٪ بازه اطمینان	
							حد پایینی	حد بالایی
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	*۴۰۰۰.۳-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۷.	۴۸۳۲.۹-	۶۸۳۲.۲
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد متنی	*۴۵۰۰.۱-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۶.	۵۳۳۲.۷-	۶۳۳۲.۴
		راهبرد حفظی	گروه گواه	*۱۵۰۰.۱۰	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۰۶۶۸.۴	۲۳۳۲.۱۶
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد حفظی	*۴۰۰۰.۳	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۷.	۴۸۳۲.۲-	۶۸۳۲.۹
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد متنی	*۹۵۰۰.۱	۱۲۷۶۱.۲	۰۴۰.	۱۳۳۲.۴-	۰۳۳۲.۸
		راهبرد یادافزا	گروه گواه	*۵۵۰۰.۱۳	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۴۶۶۸.۷	۶۳۳۲.۱۹
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد حفظی	*۴۵۰۰.۱	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۶.	۶۳۳۲.۴-	۵۳۳۲.۷
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	*۹۵۰۰.۱-	۱۲۷۶۱.۲	۰۴۰.	۹۳۳۲.۸-	۱۳۳۲.۴
		راهبرد متنی	گروه گواه	*۶۰۰۰.۱۱	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۵۱۶۸.۵	۶۸۳۲.۱۷
			گروه آزمایشی راهبرد حفظی	*۱۵۰۰.۱۰-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۲۳۳۲.۱۶-	۰۶۶۸.۴-
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	*۵۵۰۰.۱۳-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۶۳۳۲.۱۹-	۴۶۶۸.۷-
			گروه آزمایشی راهبرد متنی	*۶۰۰۰.۱۱-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۶۸۳۲.۱۷-	۵۱۶۸.۵-

^۱ در این جدول متغیر وابسته، نمرات هستند. همچنین، (۰/۷۶۷ = مربع آر تصحیح شده) ۰/۷۷۹ = مجذور آر. است.

بر پایه آزمون تحلیل تعقیبی شفه در پس آزمون آنی (جدول ۱۳)، مشاهده می شود که تفاوت معناداری مابین گروه‌های آزمایشی حفظی، یادافزا و متنی وجود دارد. همچنین، تفاوت معناداری مابین هر یک از گروه‌های آزمایشی با گروه گواه وجود دارد. بر پایه آزمون تحلیل تعقیبی شفه در پس آزمون تاخیری (جدول ۱۴)، روشن است که تفاوت معناداری مابین سه گروه آزمایشی، وجود دارد. همچنین، تفاوت معناداری میان هر یک از گروه‌های آزمایشی با گروه گواه مشاهده می شود.

جدول ۱۴: آزمون تحلیل تعقیبی شفه در پس آزمون تاخیری

مقایسه متعدد

نمرات شفه	گروه ها	گروه ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری	بازه اطمینان ۹۵٪	
						حد بالایی	حد پایینی
گروه آزمایشی راهبرد حفظی	گروه آزمایشی یادافزا	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	-۴.۳۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۳۹	۷۱.۰۷۷۷	-۷۹.۷۷۷۷
	گروه آزمایشی راهبرد متنی	گروه آزمایشی راهبرد متنی	-۳۹.۲۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۴۳	۳۶.۱۷۷۷	-۱۱۴.۶۷۷۷
	گروه گواه	گروه گواه	۶.۴۰۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۲۶	۸۱.۸۲۷۷	-۶۹.۰۲۷۷
گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	گروه آزمایشی حفظی	گروه آزمایشی راهبرد حفظی	۴.۳۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۳۹	۷۹.۷۷۷۷	-۷۱.۰۷۷۷
	گروه آزمایشی راهبرد متنی	گروه آزمایشی راهبرد متنی	-۳۴.۹۰۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۴۷	۴۰.۵۲۷۷	-۱۱۰.۳۲۷۷
	گروه گواه	گروه گواه	۱۰.۷۵۰	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۳۳	۸۶.۱۷۷۷	-۶۴.۶۷۷۷
گروه آزمایشی راهبرد متنی	گروه آزمایشی حفظی	گروه آزمایشی راهبرد حفظی	۳۹.۲۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۴۳	۱۱۴.۶۷۷۷	-۳۶.۱۷۷۷
	گروه آزمایشی یادافزا	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	۳۴.۹۰۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۴۷	۱۱۰.۳۲۷۷	-۴۰.۵۲۷۷
	گروه گواه	گروه گواه	۴۵.۶۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۲۸	۱۲۱.۰۷۷۷	-۲۹.۷۷۷۷
	گروه آزمایشی راهبرد حفظی	گروه آزمایشی راهبرد حفظی	-۶.۴۰۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۲۶	۶۹.۰۲۷۷	-۸۱.۸۲۷۷
	گروه گواه	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	-۱۰.۷۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۳۳	۶۴.۶۷۷۷	-۸۶.۱۷۷۷
	گروه آزمایشی راهبرد متنی	گروه آزمایشی راهبرد متنی	-۴۵.۶۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۲۸	۲۹.۷۷۷۷	-۱۲۱.۰۷۷۷

۴. بحث و نتیجه گیری

یادگیری یک زبان خارجی تا اندازه زیادی وابسته به یادگیری واژه‌های آن زبان است. برای یادگیری واژه‌های یک زبان، بهره‌گیری از راهبردهای گوناگون واژگانی، مفید است. در این پژوهش، اثرات سه راهبرد معمول به کار گرفته شده (حفظی، یادافزا و یادگیری واژه با استفاده از

متن و جمله) در میان زبان‌آموزان سطح پیشرفته ایرانی، مورد بررسی قرار گرفت. این بررسی شامل سه گروه آزمایشی بود که با استفاده از سه راهبرد اشاره‌شده، واژه‌ها آموزش داده شدند. با این وجود، گروه گواه هیچ یک از این راهبردها را دریافت نکرد. یافته‌ها نشان داد که هر سه گروه نسبت به گروه گواه برتری داشتند که از این میان گروه راهبرد یادافزا بر دو گروه آزمایشی و گروه گواه چیره شد. گروه یادافزا، با بالاترین میانگین غالب بر گروه متنی بود. با این وجود، گروه متنی نیز در مقایسه با گروه حفظی برتری داشت. بر پایه پژوهش‌های روحی و رضی نژاد (Ruhi & Razinezhad, 1396) حفظ کردن معنای واژه‌ای در خارج از متن (راهبرد حفظی در این بررسی)، منجر به درک درستی از معانی واژه‌ها در درون متن نمی‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر نیز این مهم را تأیید کرد که راهبرد یادگیری واژه‌ها در متن و جمله در مقایسه با راهبرد حفظی برتری دارد. یافته‌های علوی و کیوان پناه (Alavi & Kavianpanah, 2006) که تأثیر مثبت بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی در پیشرفت زبان‌آموزان را نشان داد، نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کند. این بررسی نیز تأثیر مثبت سه نوع راهبرد را در پیشرفت دانش‌زبانی زبان‌آموزان مؤثر دانسته‌است. یافته‌های پژوهش مورد اشاره با یافته‌های کشاورز و همکاران (Keshavarz et al., 2006)، از دیدگاه تأثیر مثبت راهبردهای یادگیری واژگان، همخوانی دارد. هر چند، در بررسی آن‌ها برتری راهبرد ترسیم معنایی نسبت به روش سنتی آموزش واژگان اثبات شد. این در حالی است که در این مقاله برتری سه نوع راهبرد دیگر (حفظی، یادافزا و یادگیری واژه‌ها از متن و جمله) به کار گرفته شد. بر پایه یافته‌های اسلامی راسخ و رنجبری (Eslami Rasekh & Ranjbari, 2003)، تأثیر مثبت آموزش مستقیم راهبردهای فراشناختی در سطح متوسط آشکار گردید که این بررسی در راستای یافته‌های پژوهش مورد اشاره است. چرا که در این پژوهش نیز سه نوع راهبرد فراگیری واژگان به صورت مستقیم به زبان‌آموزان سطح پیشرفته (نه متوسط) آموزش داده شد و تأثیر مثبت آن‌ها بر سطح یادگیری زبان‌آموزان مشخص گردید.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که راهبرد حفظی در بهبود واژگانی زبان‌آموزان پیشرفته ایرانی، تأثیر چشمگیری دارد. این یافته با پژوهش‌های وو (Wu, 2014) همسویی دارد. وی، بر این باور است که افرادی که از روش تکرار دوره‌ای^۱ در یادگیری واژه‌ها بهره می‌برند، واژگان انگلیسی را به سرعت و به طور مؤثری حفظ می‌کنند. همچنین، پژوهش‌های سینهانتی و کیاو (Sinhaneti & Kyaw 2012) از یافته‌های این بررسی پشتیبانی می‌کند. آن‌ها معتقدند که

¹ Cyclical Repetition Technique

راهبرد حفظی بیشتر از سایر راهبردهای حافظه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد و عامل‌هایی مانند عادت، ملیت، پیش‌زمینه فرهنگی و آموزشی، محیط آموزش زبان، و ناتوانی زبان‌آموزان در بهره‌گیری از بهترین روش‌ها، منجر به استفاده از راهبرد حفظی می‌شود. این پژوهش همچنین یافته‌های رشیدی و امید (Rashidi & Omid, 2011) را تأیید می‌کند که بیان داشتند راهبرد حفظی و تمرین پی‌درپی برای یادگیری واژه‌های بیشتر به زبان‌آموزان کمک می‌کند. یافته‌های این پژوهش، همچنین اثبات کرد که راهبرد حفظی، تأثیر چشم‌گیری بر گسترش واژگان زبان‌آموزان پیشرفته در پس‌آزمون تأخیری دارد. این یافته با پژوهش یو (Yu, 2011) همسان است که نشان داد روش یادگیری واژه‌های مبتنی بر راهبرد حفظی مفیدترین راه یادگیری طولانی‌مدت معانی و دیکته واژه‌ها است. همچنین، شریف فر و خوبی، (Shariffar & Khoii, 2013) دریافتند که از دو راهبرد شناختی (راهبرد حفظی و راهبرد نگاشت معنایی)، راهبرد حفظی منجر به حفظ طولانی‌مدت واژگان می‌شود، این یافته همچنین یافته‌های پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که راهبرد یادافزا، تأثیر مهمی در پیشرفت واژگانی زبان‌آموزان سطح پیشرفته ایرانی دارد. گروه آزمایشی که از راهبرد یادافزا بهره گرفتند، در مقایسه با گروه گواه عملکرد بهتری در پس‌آزمون‌های آنی و تأخیری داشت. بررسی ساگارا و آلبا (Sagarra & Alba, 2006) یافته‌های این پژوهش را تأیید می‌کند که در حفظ و یادگیری کوتاه‌مدت، زبان‌آموزانی که از واژه‌های کلیدی و راهبرد یادافزا استفاده کرده بودند، نسبت به گروه راهبرد حفظی برتری داشتند. همان‌گونه که در پژوهش مرزبان و عظیمی عمولی (Marzban & AzimiAmoli, 2012) بیان شده است، بازیابی واژه‌ها به وسیله زبان‌آموزان سطح متوسطه با استفاده از راهبرد یادافزا به مراتب بهتر بود. یافته‌های این پژوهش، همچنین با یافته‌های دو (Du, 2012) همسویی دارد که نشان می‌دهد راهبرد یادافزا منجر به پیشرفت زبان انگلیسی زبان‌آموزان مقطع راهنمایی می‌شود. پژوهش سیریکانجانانگ (Siriganjanavong, 2013) نتیجه‌گیری بررسی حاضر را تأیید می‌کند و بیان می‌کند که راهبرد یادافزا مؤثرترین روش یادگیری و به خاطر سپردن واژه‌ها در حافظه بلندمدت و کوتاه‌مدت است. همچنین یافته‌های احمدی صفا و حمزوی (Ahmadi safa & Hamzavi, 2013) مقاله را تأیید می‌کند. آن‌ها دریافتند که راهبرد یادافزا و بهره‌گیری از کلیدواژه‌ها باید به وسیله طراحان مواد درسی زبان خارجی به عنوان راهکارهای بالقوه مؤثر برای آموزش واژگان، یادگیری و حفظ آن‌ها در مراحل اولیه یادگیری زبان خارجی مورد توجه قرار گیرند. آن‌ها نشان دادند که راهبرد یادافزا و کلیدواژه‌ها، یک روش مؤثر در تدریس واژگان است، زیرا به یادگیری بلندمدت منجر می‌شود.

مطالعه حاضر ثابت نمود که راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله بر بهبود واژگان زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته تأثیر مثبتی می‌گذارد و گروه آزمایشی که راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله را دریافت کردند بر گروه گواه برتری داشتند. این یافته در راستای یافته‌های رحیمی (Rahimi, 2014) است که تأثیرات متن‌ها را در یادگیری و تولید واژگان زبان خارجی مورد بررسی قرار داده است. آریکان و طرف (Arikan & Taraf, 2010) نیز دریافتند که استفاده از راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله، دانش واژگانی زبان‌آموزان را تقویت می‌کند. یافته‌های رضایی و دژارا (Rezaei & Dezhara, 2011) همچنین یافته‌های این پژوهش را تأیید می‌کنند و بیان می‌کنند که بهره‌گیری از متن‌های مورد علاقه زبان‌آموزان در یادگیری واژگان زبان خارجی تأثیر مثبتی دارد. همگام با یافته‌های رضایی و دژارا (همان) همچنین خو و همکاران (Xu et al., 2018) به نقش مثبت متون در دست‌یابی به معنای واژگان خارجی پرداختند. یافته‌های پژوهش حاضر، نتایج بررسی امیریان و مؤمنی (Amiriyan & Momeni, 2012) را رد کرد. آن‌ها دریافتند زبان‌آموزانی که واژه‌ها را به تنهایی و با استفاده از فهرست فراگرفته بودند، در پس‌آزمون عملکرد بهتری در مقایسه با زبان‌آموزانی که واژه‌ها را در متن و جمله آموخته بودند، داشتند. آن‌ها بر این باور بودند که یافته‌های به‌دست‌آمده از یادگیری واژه‌ها در خارج از متن و مبتنی بر تعریف، بهتر از درون متن است. هم‌راستا با پژوهش امیریان و مومنی (2012)، بررسی موندریا (Mondria, 2003) یافته‌های مقاله حاضر را رد کرد. پژوهش وی در پیوند با مقایسه یادگیری معنای واژه با استفاده از متن و جمله و نیز با بهره‌گیری از راهبرد حفظی بود. هر چند که بر پایه یافته‌های او، هر دو راهبرد منجر به یادگیری بلندمدت معنای واژه‌ها می‌شود، اما راهبرد یادگیری با استفاده از متن و جمله نسبت به راهبرد حفظی، وقت‌گیرتر بوده و بنابراین کارآمدی کمتری دارد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که افرادی که راهبرد یادافزا را به کار گرفتند، نسبت به گروه‌های آزمایشی دیگر و گروه گواه برتر بودند. به بیان دیگر، میانگین گروه آزمایشی که راهبرد یادافزا را دریافت می‌کند، بیشتر از گروه‌های آزمایشی است که به ترتیب راهبردهای یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله و حفظی را دریافت می‌کنند.

۵. کاربرد پژوهش

تلاش پژوهش حاضر بر این بوده است که یافته‌های این پژوهش بتواند برای آموزگاران و زبان‌آموزان سودمند باشد و به آن‌ها کمک کند تا با نقش خود بهتر آشنا شوند. همچنین، احساس

مسئولیت بیشتری در پیوند با کلاس‌های درس از خود نشان دهند. به طور کلی، این پژوهش می‌تواند به آموزگاران کمک کند تا به این اصل آگاه شوند که یک راهبرد و روش آموزش‌دهی ویژه نمی‌تواند برای همهٔ زبان‌آموزان به کار گرفته شود. راهبردها منجر به شناسایی توانایی زبان‌آموزان می‌شوند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا خود را با روش‌های گوناگون تدریس سازگار کنند. بنابراین، آموزگاران بهتر است که از راهبردهای گوناگونی که زبان‌آموزان بهره می‌برند، آگاهی لازم را داشته باشند و بهترین روش را در آموزش‌دهی به کار گیرند. چنین رویکردی منجر به ایجاد محیطی انعطاف‌پذیر در کلاس درس می‌شود که برای پاسخ‌گویی به نیازهای همه زبان‌آموزان در کلاس می‌تواند سودمند باشد.

امید بر این است که یافته‌های این پژوهش بتواند نویسندگان کتاب‌های درسی زبان خارجی را از اصول و قواعد فرآیند طراحی مواد درسی آگاه کند و معلمان را در روند آموزش‌دهی خود یاری رساند. یافته‌های این پژوهش همچنین می‌تواند به بهبود توانایی درک زبان گفتمان علمی کمک کند. یادگیری واژگان کاربردی در آموزش واژگان سبب یادگیری کارآمد در میان زبان‌آموزان می‌شود. لازم به اشاره است که بهره‌گیری از این روش برای آموزگاران و زبان‌آموزان سودمند است. این روش کمک می‌کند که هر دو گروه در روند شغلی خود کارآمد باشند. با این وجود، طراحان برنامه درسی و نویسندگان کتاب‌های درسی زبان می‌توانند از برتری‌های این راهبردهای یادگیری واژگان در نگارش مواد درسی بهره جویند.

همان‌گونه که روشن است، معلمان معمولاً پیش از ورود به کلاس آموزش می‌بینند. بنابراین کسانی که در آموزش معلمان و دوره‌های تی‌تی‌سی^۱ مشغول به کار هستند، نیز می‌توانند از یافته‌های این پژوهش بهره‌مند شوند. طراحان دوره‌های تی‌تی‌سی می‌توانند در برنامه‌های خود بازنگری کنند و با اطمینان بیشتری در اجرای راهبردهای یادگیری واژگان تلاش کنند. مریمان دوره‌های تی‌تی‌سی بهتر است در نظر داشته باشند که استفاده از راهبردهای یادگیری واژگان در دوره‌های پیشین و پس از آغاز آموزش‌دهی، آموزگاران را با دیدگاه‌های زبان‌آموزان آشنا می‌سازد که به نوبه خود می‌تواند به اجرای بهتر راهبردهای یادگیری واژگان در کلاس‌ها منجر شود.

این پژوهش در حوزهٔ سی. ای. ال. ال^۲، نیز قابل اجرا است. به این منظور، می‌توان از برنامه‌های ارتباطی مجازی مانند واتس‌آپ^۳ و یا تلگرام^۱ و ادوب کانکت^۲ برای تدریس واژگان بهره جست.

¹ Teacher Training Courses (TTC)

² e Learning Computer Assisted Language (CALL)

³ WhatsApp

همچنین راهبردهای دیگر در حوزه یادگیری واژگان (مانند بهره‌گیری از فلش کارت‌های آموزشی) را می‌توان جایگزین سه نوع راهبرد اشاره‌شده در این پژوهش، نمود. همچنین، بررسی مورد اشاره در محیط آموزشگاه انجام گرفته‌است. با توجه به این نکته مهم، می‌توان این پژوهش را در محیط مدرسه و یا دانشگاه نیز به انجام رسانید.

فهرست منابع

- اسلامی راسخ، زهره و رضا رنجبری (۱۳۸۲). «آموزش راهبرد فراشناختی برای یادگیری لغت». *زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم*. دوره ۷. شماره ۲. صص ۱۵-۱.
- پیشقدم، رضا، ابراهیم خدادادی و نسترن خوش سبک (۱۳۸۹). «تأثیر آموزش شفاهی و بصری مبتنی بر هوش بر روی حفظ لغت و تولیدات زبانی نوشتاری زبان آموزان ایرانی در سطح متوسطه». *زبان‌شناسی کاربردی*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۳۹۵-۳۷۹.
- خطیب، محمد، محمد حسن زاده و سعید رضایی (۱۳۹۰). «راهبردهای یادگیری لغت در زبان آموزان سطح متوسطه ایرانی». *مطالعات بین‌المللی*. دوره ۴. شماره ۲. صص ۱۵۲-۱۴۴.
- رضایی عباس‌علی و آغازیان آراز (۱۳۸۷). «بررسی میزان استفاده دانش آموزان ایرانی مقطع دبیرستان از راهبردهای یادگیری لغت: مقایسه بین دانش آموزان فارسی زبان و ارمنی زبان». *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز*. دوره ۴۹. شماره ۱۹۸. صص ۱۵-۱.
- روحی، افسر و سید علی رضی نژاد (۱۳۹۶). «تأثیر ترکیب نموده‌های مختلف توجه به صورت بر یادگیری واژگان انگلیسی دانش آموزان دبیرستان». *زبان پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۳. صص ۷۸-۵۳.
- علوی، سید محمد و شیوا کیوان پناه (۱۳۸۴). «راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری لغت در رشته‌های زبان انگلیسی و غیر زبان انگلیسی». *پژوهش زبان‌های خارجی*. دوره ۱. شماره ۲۷. صص ۸۳-۱۰۶.
- فهم، منصور و علی کميجانی (۱۳۹۰). «توانایی تفکر نقادانه، دانش لغات زبان دوم و راهبردهای یادگیری لغت در زبان دوم». *نشریه مطالعات زبان انگلیسی*. دوره ۱. شماره ۱. صص ۲۸-۲۳.
- کشاورز، محمد حسین، محمود رضا عطایی و سهیلا مصاحبی محمدی (۱۳۸۵). «تأثیر آموزش راهبرد ترسیم معنایی بر یادگیری واژگان توسط فراگیران زبان انگلیسی». *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز*. دوره ۴۹. شماره ۱۹۸. صص ۱۷۶-۱۴۹.

¹ Telegram

² Adobe connect

References

- Ahmadi Safa. M., & Hamzavi, R. (2013). The effect of mnemonic key word method on vocabulary learning and long-term retention. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12 (1), 1-15.
- Alavi, S. M., & Kavianpanah, Sh. (2006). Cognitive and metacognitive vocabulary learning strategies across fiels of study. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 1 (27), 83-106 [In Persian].
- American Heritage Publishing Company (2014). *The American heritage science dictionary* (2nd ed). America: Houghton Mifflin Harcourt. Retried from <[http://www.dictionary.com/browse/rote learning.](http://www.dictionary.com/browse/rote%20learning)>
- Amirian, S. M. R., & Momeni, S. (2012). Definition-based versus contextualized vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (11), 223-230.
- Arikan, A., & Taraf, H. U. (2010). Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: focus on grammar and vocabulary. *Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 5212-5215.
- Bahari, M. (1989). *Moonlighting among Iranian teachers*. United States: Arizona State University.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London, New York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold.
- Du, Y. (2012). The application of mnemonic to improve the middle school student's English achievement. *Journal of Education and Learning*, 1 (2), 300-310.
- Eslami Rasekh, Z., & Ranjbar, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7 (2), 1-15 [In Persian].
- Fahim, M., & Komijani, A. (2011). Critical thinking ability, L2 vocabulary knowledge, and L2 vocabulary learning strategies. *Journal of English Studies*, 1 (1), 23-28 [In Persian].
- Keshavarz, M. H., Ataei, M. R., & Mossahebi Mohammadi, S. (2006). The effect of semantic mapping strategy instruction on vocabulary learning of intermediate EFL students. *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 49 (198), 149-176 [In Persian].
- Khatib. M., Hassanzadeh. M., & Rezaei. S. (2011). Vocabulary learning strategies of Iranian upper-intermediate EFL learners. *International Education Studies*, 4 (2), 144-152 [In Persian].
- Marzban, A., & Azimi Amoli, F. (2012). The effect of mnemonic strategies instruction on the immediate and delayed information retrieval of vocabulary learning in EFL elementary learners. *Social and Behavioral Sciences*, 46 (1), 4957-4961.
- Mondria, J. A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings: an experimental comparison of the "meaning inferred method" and the "meaning-given method". *SSLA*, 25 (1), 473-499.
- Nemati, A. (2010). Enhancing long-term retention by memory vocabulary learning strategies. *The Journal of Asia TEFL*, 7 (1), 171-195.
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2016). Emotioncy: A post-linguistic approach toward vocabulary learning and retention. *Journal of Social Sciences*, 39 (1), 27-36.
- Pishghadam. R., Khodadady. E., & Khosh Sabk. N. (2010). The impact of visual and verbal intelligences-based teaching on the vocabulary retention and written production of Iranian intermediate EFL learners. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 379-395 [In Persian].
- Quick Oxford Placement Test (2004). Quick Placement Test (2nd ed). Oxford: Oxford University Press and the University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Retrieved from <[https://dokumen.tips/documents/quick-placement test-2.html](https://dokumen.tips/documents/quick-placement-test-2.html)>
- Rahimi, H. (2014). The effect of method of vocabulary presentation (code-mixing, thematic clustering, and contextualization) on L2 vocabulary recognition and production. *Social and Behavioral Sciences*, 98 (1), 1475-1484.

- Rashidi, N., & Omid, A. (2011). A survey on Iranian EFL learners' beliefs on the role of rote memorization in learning vocabulary and its effect on vocabulary achievement. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15 (1), 139-161.
- Rezaei, O., & Dezhara, S. (2011). An investigation of the possible effects of favored contexts in second language vocabulary acquisition. *English Language Teaching*, 4 (4), 97-114.
- Rezaei, A. A., & Aghaziyan, A. (2008). High School Students' Use of Vocabulary Learning Strategies: A Comparison between Farsi-Speaking and Armenian Speaking Language Learners. *Journal of Humanities Faculty of Tabriz University*, 49 (198), 1-15 [In Persian].
- Rouhi, A., & Razinezhad, S. A. (2017). The Effect of Different Mixtures of FonF Manifestations on High School Students' Vocabulary Learning. *Zabanpazhuhi*, 9 (23), 53-78 [In Persian].
- Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How to be a successful language learner*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Sagarra, N., & Alba, M. (2006). The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 228-243.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shariffar, S., & Khoii, R. (2013). Memorization versus semantic mapping in L2 vocabulary acquisition. *ELT Journal*, 67 (2), 199-209.
- Sinhaneti, K., & Kyaw, E. K. (2012). A study of the role of rote learning in vocabulary learning strategies of Burmese students. *US- China Education Review*, 12 (1), 987- 1005.
- Siriganjanavong, V. (2013). The mnemonic keyword method: effects on the vocabulary acquisition and retention. *English Language Teaching*, 1 (6), 101-120.
- Wilkins, d. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold LTD.
- Wu, Q. (2014). A Rote strategy in memorizing vocabulary for ESL learners. *Social and Behavioral Sciences*, 143 (1), 294- 301.
- Xu, L., Xiong, Q., & Qin, Y. (2018). Research on contextualized memorizing of meaning in foreign language vocabulary. *World Journal of Education*, 8 (2), 168-173.
- Yu, L. (2011). *Vocabulary recognition and memorization: a comparison of twomethods*. (Unpublished Thesis). Kristianstad University, Kristianstad, Sweden. Retrieved from <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:429600/fulltext01.pdf>

Research article: Investigating the Effects of Rote, Mnemonic, and Contextualized Types of Memorization on Advanced Iranian EFL Learners' Vocabulary Development

Mohammad Zohrabi¹
Parya Tadayyon²

Received: 26/06/2019
Accepted: 28/08/2019

Abstract

Language is the sign of mental development and an instrument of understanding. It has a very important role in cognitive and social development. Language is mingled with thought. Thoughts are conveyed through language. Words are the basic units, which construct the spoken and written language. In order to express the ideas, one needs words. Therefore, words and the way of learning them are essential processes for all the speakers of a language. Communication is possible through speaking. However, in order to be a successful communicator, it is necessary to pay attention to all the skills of the language. Learning a foreign language is an essential component in foreign language learners' lives for the challenges that they face during this process. Most of the challenges posed in this stage are due to the learners' limited exposure to that language. Vocabulary learning is at the core of language learning. Vocabulary Learning Strategies (VLS) facilitate this process. The present study aimed to investigate three common types of vocabulary learning strategies, including rote memorization, mnemonic memorization, and contextualized memorization used by advanced Iranian EFL learners. The design of this study was quasi-experimental. It consisted of three experimental groups and one control group. A website was designed by the researchers for the sake of this study. The website helped the researchers in the process of scoring and reduced the probability of cheating among the participants, so it increased the reliability of the study. Some eighty advanced female Iranian learners (20 in each group) participated in this study. The participants were selected according to the results of the Quick Placement Test. The advanced level learners were chosen on the basis of convenient sampling. At the beginning, a pretest was administered to the learners. Approximately one hundred and fifty words were selected from the book named "Borron's Essential Words for the TOEFL". The words were taught to the learners in fifty sessions by three different methods: rote, mnemonic and contextualized. The teacher was one of the researchers. There were also immediate and delayed posttests

¹ Assistant professor, University of Tabriz, Iran (corresponding author); mzohrabi@tabrizu.ac.ir

² M. A in English Language Teaching, University of Tabriz, Iran; ptadayyon@tabrizu.ac.ir

at the end; however, the immediate and delayed posttests were different in the order of the questions and choices. The results were analyzed by SPSS software. A one-way ANOVA was conducted. In terms of inferential statistics, this study showed that there is a significant difference between the experimental groups and the control group. The mnemonic group was meaningfully better than the contextualized group, the contextualized group outperformed the rote group meaningfully, and finally the rote group had a better performance when compared with the control group. In descriptive terms, the findings of this study showed that those who were taught using the mnemonic strategy had the highest mean in both immediate ($M=39.3$) and delayed ($M=39$) posttests, and showed a better performance than the other groups. The findings of the study have some implications for classroom practice. Therefore, this study might have some beneficial pedagogical implications for both teachers and learners by helping them redefine their proper responsibilities. In a broad sense, this study may help teachers to remember that no single L2 instructional methodology fits all learners. Strategies help determine a particular learner's ability and willingness to work within the framework of various instructional methodologies. It is foolhardy to think that a single L2 methodology could possibly fit an entire class filled with learners who have a range of stylistic and strategic preferences. Instead, the teachers should be aware of different strategies used by learners and apply the most suitable methods. These methods could allow creative variety to meet the needs of all learners in class. The results of the present study can make writers aware of the conventions of their discipline and help teachers to be careful in using different vocabulary learning strategy types to develop vocabulary and to improve reading and writing in a more natural way. The findings of this research can also contribute to the improvement of the ability to understand the language of written academic discourse. In the present study the application of vocabulary learning strategies resulted in successful learning among language learners. It is worth mentioning that applying these strategies are fruitful for both teachers and learners. They can help both groups to be successful in their practices. Also, even less proficient learners and novice teachers can find something interesting. However, syllabus designers and material writers can use the advantages of these vocabulary learning strategies in writing and developing English materials.

Keywords: Rote Strategy, Mnemonic Strategy, Contextualized Strategy, Strategy, Vocabulary Development, Vocabulary Learning Strategies