

نقش اندازه نمونه‌های واژه‌یاب در فراگیری واژه^۱

مریم روحانی راوری^۲

فاطمه همتی^۳

افسر روحی^۴

محمد آقاخانزاده کیاسی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۴

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هر چند که واژه‌یاب به عنوان ابزاری سودمند در آموزش زبان شناخته شده است، تأثیرات احتمالی شکل‌ها و اندازه‌های آن مورد پژوهش قرار نگرفته است. بر این مبنای مقاله حاضر به بررسی تأثیر اندازه‌های مختلف نمونه‌های واژه‌یاب (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) بر یادگیری پیوسته و طولانی‌مدت واژه‌های جدید پرداخته است. شرکت کنندگان پژوهش حاضر، ۶۶ دانشجوی زبان انگلیسی سطح متوسط به بالا بودند

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.31768.1883

^۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛ M.Rohani@student.pnu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران (نویسنده مسئول)؛ f.hemmati@jonoub.tpnu.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی؛ afsarrouhi@uma.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران؛ m.aghajanzadeh@gilan.pnu.ac.ir

که با بهره‌گیری از آزمون تعیین سطح و از سه کلاس انتخاب شدند. هر گروه ۶۳ واژه جدید را در یکی از این سه اندازه دریافت کردند. آموزش واژه‌های جدید مدت هفت جلسه به طول انجامید. در هر جلسه، برخی از واژه‌ها در نمونه‌های واژه‌یاب با اندازه‌های اشاره‌شده به سه گروه ارائه شده و زبان‌آموزان به استنباط معنای واژه‌ها با بهره‌گیری از بافت پرداختند. یافته‌ها نشان داد گروهی که واژه‌های جدید را در بافت دوجمله‌ای دریافت کرده بودند، در یادگیری پیوسته موفق‌تر عمل کردند. هر چند، تفاوت معناداری مابین دانش واژگانی سه گروه در آزمون تأخیری یافت نشد. همچنین، میانگین گروهی که واژه‌ها را در جمله‌های ناکامل دریافت کرده بودند، پائین‌تر از دو گروه دیگر بود. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به آموزش و یادگیری واژه از طریق واژه‌یاب کمک کند.

واژه‌های کلیدی: واژه‌یاب، اندازه نمونه‌های واژه‌یاب، استنباط معنا، یادگیری واژگان.

۱. مقدمه

اهمیت یادگیری واژگان از یک سو و دشواری این امر برای بیشتر زبان‌آموزان از سوی دیگر، پژوهشگران بسیاری را بر آن داشته تا روش‌های گوناگون آموزش واژگان را مورد بررسی قرار داده و راهکارهایی برای سهولت و بهبود یادگیری واژگان بیابند (Webb & Nation, 2017; Schouten-van Parreren, 1980; Schmitt, 2008; Teng, 2016). یافته‌های بسیاری از این پژوهش‌ها نشان داده‌است که یادگیری داده‌محور^۱ شیوه‌ای سودمند برای آموزش واژگان است (Boulton, 2017). در این شیوه، زبان‌آموز در فرآیند یادگیری نقشی فعال دارد و خود به کشف دانش جدید می‌پردازد. همچنین، وظیفه آموزگار به انتقال دانش به زبان‌آموزان محدود نمی‌شود، بلکه معلم به روش‌هایی دست می‌یابد که یادگیری را آسان‌سازد (Gashmardi, 2010) و به استقلال زبان‌آموزان در زمینه یادگیری کمک کند (Webb & Nation, 2017). به سخن دیگر، زبان‌آموز نباید فقط به دانشی که از آموزگار دریافت می‌کند، بسنده کند. اتکای کامل به آموزگار سبب می‌شود که زبان‌آموز نتواند دانش کسب‌شده را در شرایط واقعی به کار برد (Cobb, 1999). اشمیت (Schmitt, 2010) نیز بر این باور است که برای فهم مطلب، فراگیران باید نمونه‌های گوناگون زبانی را تجزیه و تحلیل و مقایسه کنند و کلیت‌ها را بیابند. این نظریه، اهمیت یادگیری داده‌محور را تأیید می‌کند. زیرا در این شیوه یادگیری نمونه‌های زبانی در اختیار فراگیران قرار داده می‌شود تا از طریق تجزیه و تحلیل و کلی‌یابی، معنای واژه‌های جدید را دریابند و یا الگوهای دستوری را تشخیص دهند.

¹ Data driven learning

در یادگیری داده‌محور، زبان آموز به عنوان پژوهشگر عمل می‌کند و با بهره‌گیری از نمونه‌های واقعی پیکره زبان و نشانه‌های موجود در آن‌ها، معنای واژه‌های ناآشنا را کشف می‌کند (Boulton, 2017; Gilquin & Granger, 2010). برای دست‌یابی به پیکره زبان از نرم افزار واژه‌یاب^۱ بهره گرفته می‌شود. واژه‌یاب نمونه‌های گوناگونی برای واژه‌های مورد نظر در بافت متن ارائه می‌کند (Huang, 2016; Nation, 2014). همچنین، این نرم‌افزار امکان دست‌یابی به بافت متن بیشتر و منبعی که بافت متن از آن گرفته شده است، را فراهم می‌کند. بنابراین، تهیه متن از واژه‌یاب در اندازه‌های گوناگون امکان‌پذیر است. با ارائه واژه در بافت متن، زبان‌آموزان می‌توانند معنای واژه‌های ناآشنا را با استفاده از نشانه‌های موجود در بافت استنباط کنند (Van den Broek et al., 2018). پژوهشگران معتقدند که استنباط معنای^۲ واژگان جدید نقش مهمی در رشد دانش واژگان زبان‌آموزان بر عهده دارد (Hamada, 2009). بنابراین، واژه‌یاب راه را برای استنباط معنای واژگان هموار می‌کند و این خود موجب بهبود یادگیری خواهد شد (Nassaji, 2006).

هر چند، تأثیر استفاده از واژه‌یاب در آموزش و یادگیری واژگان به طور گسترده‌ای مورد بررسی قرار گرفته است (Allan, 2010)، اما ابعاد واژه‌یاب در این پژوهش‌ها نادیده گرفته شده است. در حقیقت، این پژوهش‌ها واژه‌یاب را به عنوان ساختاری تک‌بعدی در نظر گرفته‌اند (Balance, 2016). بلنس (همان) معتقد است که اندازه واژه‌یاب^۳ ممکن است فرصت‌های یادگیری متفاوتی را برای زبان‌آموزان فراهم کند. بنابراین پژوهش حاضر به مقایسه تأثیر اندازه‌های گوناگون نمونه‌های واژه‌یاب (گفتمان^۴ یا دو جمله، جمله کامل، و جمله ناتمام یا واژه کلیدی در متن^۵) بر یادگیری واژگان جدید و به‌خاطر سپاری واژه‌ها در ذهن زبان‌آموزان پرداخته است.

نکته دیگر اینکه، یادگیری واژگان با استفاده از واژه‌یاب از طریق بافت متن رخ می‌دهد و استفاده از بافت متن در آموزش، پژوهش‌های گوناگونی را به خود اختصاص داده است (Herusatoto, 2011; McCarthy, 1990). برخی از پژوهشگران بر تأثیر یادگیری واژگان در بافت متن تأکید دارند (McCarthy, 1990; Oxford & Scarcella, 1994)، برخی دیگر یادگیری واژه‌ها به صورت جداگانه و خارج از متن را روش برتر و مفیدتر می‌دانند (Herusatoto, 2011). در نهایت، برخی هیچ تفاوت معناداری مابین یادگیری واژگان در بافت متن و بدون آن نیافته‌اند (Schatz & Baldwin, 1986). بنابراین، پژوهش حاضر یافته‌های

¹ concordance

² Meaning inference

³ concordance format

⁴ discourse

⁵ key word in context

ناسازگار گذشته را روشن تر می‌سازد. همچنین، از آن‌جا که در پژوهش حاضر بافت متن در سه اندازه متفاوت از واژه‌یاب در نظر گرفته شده است (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام)، یافته‌ها به کشف بهترین اندازه بافت برای یادگیری واژگان کمک خواهد کرد.

افزون بر این، همان‌گونه که بیان شد، یادگیری واژگان با استفاده از واژه‌یاب نوعی یادگیری داده‌محور به شمار می‌آید. اگر چه یافته‌های پژوهش‌های گوناگون نمایانگر فواید یادگیری داده‌محور در آموزش واژگان است (Ergul, 2014; Boulton & Cobb, 2017)، این روش مشکلات و محدودیت‌هایی را به دنبال دارد (Szudarski, 2018). برای نمونه، استنباط و کشف معنای واژگان ناآشنا ممکن است بار ذهنی بسیاری را به زبان‌آموزان تحمیل کند (Lamy & Rouhi & Razinezhad, 2007). همچنین، روحی و رضی‌نژاد (Rouhi & Razinezhad, 2017) بر مبنای یافته‌های خود مدعی شده‌اند که استنباط معنای واژگان جدید در بیشتر موارد راهبرد موفق‌تری برای یادگیری واژه‌های جدید نیست.

لازم به گفتن است که نبود امکان دسترسی زبان‌آموزان به منبع‌هایی همچون رایانه در کلاس درس و ناآشنایی آموزگاران با ابزار واژه‌یاب برای استفاده در محیط آموزشی، آموزگارها را نسبت به استفاده از آن بی‌انگیزه کرده است. این در حالی است که بهره‌گیری از واژه‌یاب به شکل چاپ‌شده می‌تواند مشکل کمبود منابع را از بین ببرد. در صورت اثبات سودمند بودن این شیوه در پژوهش حاضر، واژه‌یاب می‌تواند در تهیه مطالب آموزشی به کار گرفته شود و راه برای استفاده از پیکره زبان در کلاس درس را هموار سازد.

۲. مبانی نظری

۲.۱. نظریه توجه اشمیت

در دهه ۱۹۸۰، نظریه‌های غالب یادگیری زبان بر یادگیری ناخودآگاه تأکید داشتند، تا اینکه اشمیت (Schmidt, 1984)، با انجام پژوهش‌هایی این نظریه‌ها را به چالش کشید. بر مبنای پژوهش اشمیت (Schmidt, 1984)، توجه نکردن به نکته‌های زبانی و وابستگی صرف به یادگیری ضمنی و ناخودآگاه می‌تواند سبب عدم رشد دانش ساختاری فراگیر شود. همچنین، اشمیت و فرتا (Schmidt & Frota, 1986) دریافته‌اند که فراوانی ساختارهای جدید در درون‌داد نمی‌تواند به یادگیری آن‌ها منجر شود و یادگیری نیازمند توجه و دقت از سوی فراگیران است. بر پایه یافته‌های این پژوهش‌ها، اشمیت (Schmitt, 1990; Schmitt, 2010) نظریه توجه^۱ را ارائه

^۱ noticing hypothesis

کرد که بر اساس آن یادگیری زبان مستلزم توجه به ویژگی‌های زبانی در درون‌داد است. همچنین، به باور وی، توجه با فهمیدن متفاوت است و فهمیدن درجه بالاتری از توجه است. برای فهمیدن، فراگیران باید نمونه‌های گوناگون زبانی را تجزیه و تحلیل و مقایسه کنند و کلیت‌ها را بیابند. در پژوهش حاضر، زبان‌آموزان به بررسی نمونه‌های مختلف واژه‌یاب می‌پردازند تا معنی واژه‌های جدید را کشف کنند که این امر مستلزم تجزیه و تحلیل نمونه‌ها و توجه به نشانه‌های موجود در آن‌ها است.

۲.۲. نظریه ساخت‌گرایی

نظریه ساخت‌گرایی^۱ در آموزش، ریشه در اندیشه‌های علمی پیازه (Piaget, 1970) و ویگوتسکی (Vygotsky, 1978) دارد. بر اساس نظریه ساخت‌گرایی، یادگیری روندی فعال است که بر پایه آن فرد، خود و دانش خود را می‌سازد. این نظریه روش آموزشی معلم‌محور که در آن معلم دانش خود را به فراگیران انتقال می‌دهد را رد می‌کند و معلم را آسان‌کننده یادگیری به شمار می‌آورد. در حقیقت، معلم با طرح مسأله‌های چالش‌برانگیز به فراگیر این امکان را می‌دهد که خود به کشف دانش جدید بپردازد. از آن جاکه در یادگیری داده‌محور زبان‌آموزان به کشف الگوها و معنای واژه می‌پردازند، این نوع یادگیری با نظریه ساخت‌گرایی همسو است.

۳.۲. نظریه سطح پردازش و بار ذهنی

بر مبنای نظریه سطح پردازش^۲ کریک و لاک هارت (Craig & Lockhart, 1972)، حفظ اطلاعات در حافظه بلندمدت به سطح پردازش آن‌ها بستگی دارد. در واقع، هر چه پردازش اطلاعات در سطح عمیق‌تری انجام شود، احتمال به خاطر سپاری آن بیشتر خواهد بود. کریک و لاک هارت (Craig & Lockhart, 1972) معتقدند که پردازش در سطح‌های گوناگونی انجام می‌شود. برای نمونه، پردازش معنی یک واژه جدید در سطح عمیق‌تری نسبت به پردازش شکل آوایی یک واژه انجام می‌گیرد. بر مبنای این نظریه، لوفر و هالستاین (Laufer & Hulstijn, 2001) فرضیه بار ذهنی^۳ را ارائه کردند که بنا بر آن سه جزء «نیاز»، «جستجو» و «ارزیابی» بر یادگیری واژه تأثیر می‌گذارند. وجود یا نبود این سه جزء به نوع پردازش واژه بستگی دارد. بنابراین، تغییر میزان این سه مورد می‌تواند به خاطر سپاری واژه‌های جدید را تحت تأثیر قرار دهد.

¹ constructivist learning theory

² information processing hypothesis

³ involvement load hypothesis

از آن جاکه در پژوهش حاضر، مدرس از دانشجویان می‌خواهد معنی واژه‌های جدید را استنباط کنند، میزان «نیاز» متوسط است. استنباط معنای واژه‌ها مستلزم استفاده از نشانه‌های موجود در بافت و جستجوی معنای واژه است که این امر میزان «جستجو» را افزایش می‌دهد. در پایان، زبان‌آموزان درستی معنای استنباط‌شده را با بهره‌گیری از بافت ارزیابی می‌کنند که به افزایش میزان «ارزیابی» می‌انجامد. بنابراین، نمونه‌های استفاده‌شده در پژوهش حاضر از نظر میزان «نیاز» یکسان هستند. هر چند انتظار می‌رود میزان «جستجو» و «ارزیابی» در بافت دو جمله‌ای، به دلیل بافت متن، بیشتر و نیاز به جستجو و ارزیابی واژه به نوبه خود، از دو اندازه دیگر بیشتر باشد.

۳. پیشنهاد پژوهش

۳.۱. بهره‌گیری از واژه‌یاب و یادگیری واژه

پژوهش‌های بسیاری به بررسی تأثیر آموزش واژگان از طریق واژه‌یاب در مقایسه با روش‌های سنتی پرداخته‌اند. پوول (Poole, 2012) در پژوهشی، تأثیر استفاده از نمونه‌ی واژه‌یاب را با تأثیر بهره‌گیری از تعریف فرهنگ‌لغت بر یادگیری واژه‌های جدید مقایسه کرد. یافته‌های وی نشان داد گروهی که از طریق واژه‌یاب آموزش دیده بودند، عملکرد بهتری در ارزیابی تولید داشتند، در حالی که گروه دیگر در فعالیت‌های قضاوتی بهتر عمل کردند. فرانکنبرگ-گارسیا (Frankenberg-Garcia, 2014) نیز تأثیر استفاده از نمونه‌های پیکره‌یاب و تعاریف فرهنگ‌لغت بر یادگیری واژگان را بررسی کرد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که زبان‌آموزان می‌توانند با استفاده از نمونه‌های پیکره‌یاب، واژه‌های جدید را درک کنند و آن‌ها را از جنبه دستوری به روش درست به کار برند. یافته‌های آزمون‌های درک و تولید زبان نیز تأثیر مثبت نمونه‌های گوناگون پیکره‌یاب را بر یادگیری تأیید کرد. همچنین، فرانکنبرگ-گارسیا (همان)، دریافت که یک نمونه از پیکره‌یاب به تنهایی برای درک واژه‌ها و ساختارهای جدید کافی نبوده و به نمونه‌های گوناگون نیاز است.

عنانی سراب و کاردوست (AnaniSarab & Kardoust, 2014) به بررسی تأثیر استفاده از واژه‌یاب در مقایسه با فرهنگ‌لغت بر یادگیری افعال دوکلمه‌ای پرداختند. به این منظور، زبان‌آموزان به دو گروه ۱۷ نفره دسته‌بندی شدند و هر گروه به یکی از شیوه‌های بیان شده و طی ۱۴ جلسه آموزش دیدند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد استفاده از فعالیت‌های داده‌محور مبتنی بر واژه‌یاب به یادگیری بیشتری در کوتاه‌مدت و بلندمدت می‌انجامد. در پژوهشی دیگر، رضایی و همکاران (Rezaee et al., 2015)، تأثیر فعالیت‌های مبتنی بر واژه‌یاب را بر دانش هم‌آیی‌های واژگان زبان‌آموزان بررسی کردند. در این پژوهش، فعالیت‌ها در شرایط متفاوت (تکیه‌گاه‌سازی

مقارن، نامتقارن و بدون تکیه‌گاه‌سازی) ارائه شدند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که بهره‌گیری از واژه‌یاب در شرایط متفاوت، دانش هم‌آیی زبان‌آموزان را تا اندازه چشمگیری بهبود می‌بخشد. این در حالی است که گروهی که از فعالیت‌های مبتنی بر واژه‌یاب بهره‌مند نشدند، پیشرفت چندانی نشان ندادند.

در پژوهش دیگری نیز، ترستن و کندلین (Thurstun & Candlin, 1998) تأثیر استفاده از برنامه واژه‌یاب بر یادگیری واژه را اثبات کردند. بر مبنای دیدگاه‌های آموزگاران و فراگیران در این پژوهش، بهره‌گیری از واژه‌یاب برای یادگیری واژه شیوه‌ای خلاقانه و مفید است. همچنین، زبان‌آموزان می‌توانند با استفاده از بافت متن موجود در نمونه‌ها، توانایی تجزیه و تحلیل خود را نیز افزایش دهند. کزاز (Kazaz, 2015) نیز تأثیر آموزش واژگان از طریق واژه‌یاب و روش‌های سنتی را با یکدیگر مقایسه کرد. یافته‌ها نشان داد زبان‌آموزانی که با بهره‌گیری از واژه‌یاب آموزش دیده بودند، نمره‌های بهتری به دست آوردند. همچنین، بر پایه یافته‌های کزاز (همان)، بهره‌گیری از واژه‌یاب به زبان‌آموزان کمک می‌کند واژه‌هایی که فرا گرفته‌اند، را در نوشتار به کار برند. کوب (Cobb, 2017)، با انجام یک فراتحلیل دریافت که بهره‌گیری از ابزارهای پیکره زبان مانند واژه‌یاب سبب بهبود یادگیری زبان می‌شود. بر پایه یافته‌های این بررسی، یادگیری داده‌محور مناسب‌ترین شیوه برای زبان‌آموزان سطح متوسط یا پیشرفته است.

الن (Allan, 2010) نیز در پژوهشی تأثیر آموزش واژگان با بهره‌گیری از فرهنگ لغت و واژه‌یاب بر یادگیری واژه‌های جدید را مقایسه کرد. بر پایه یافته‌های به دست آمده از این پژوهش، میزان تأثیر واژه‌یاب بر یادگیری واژگان به مهارت زبانی زبان‌آموزان بستگی دارد؛ در واقع، هر چه زبان‌آموزان از مهارت زبانی بالاتری برخوردار باشند، بهره‌گیری از واژه‌یاب مؤثرتر خواهد بود. هر چند بولتون (Boulton, 2010) بر این باور است که انتخاب مطالب و نمونه‌های مناسب واژه‌یاب می‌تواند به زبان‌آموزان با مهارت زبانی پایین‌تر در یادگیری واژگان کمک کند.

تانگپون (Tongpoon, 2009) با مقایسه سه شیوه آموزش واژگان (واژه‌یاب ابداعی، واژه‌یاب سنتی و شیوه سنتی بدون استفاده از واژه‌یاب) دریافت که هر سه شیوه دانش واژگان را بهبود می‌بخشد. هر چند، بهره‌گیری از واژه‌یاب ابداعی که شامل فعالیت‌های تمرین، تفکر، تکرار و بازیابی بود، یافته‌های بهتری از جنبه عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان در برداشت. ارگول (Ergul, 2014) نیز با بررسی تأثیر آموزش دهی واژگان با بهره‌گیری از پیکره زبان در مقایسه با روش‌های سنتی دریافت که روش اول تأثیر بیشتری بر یادگیری دارد. همچنین، در این پژوهش نظر زبان‌آموزان در مورد استفاده از پیکره زبان مثبت گزارش شده است. با وجود تأثیر اشاره‌شده در

پیوند با بهره‌گیری از واژه‌یاب در آموزش زبان، کوب (Cobb, 1999) به مشکلات احتمالی زبان‌آموزان در این زمینه اشاره کرد. به باور وی، بافت متن کوتاه و ناقص برای آموزش واژگان می‌تواند برای زبان‌آموزان مشکل‌ساز باشد. همچنین او معتقد است وجود واژه‌های ناآشنا در خود بافت متن، زبان‌آموزان را سردرگم می‌کند.

۲.۳. استنباط معنی و یادگیری واژگان

استنباط معنای واژگان نوعی فعالیت شناختی و فراشناختی به شمار می‌آید و به زبان‌آموزان این امکان را می‌دهد تا معنای واژه‌های ناآشنا را با استفاده از بافت متن استخراج کنند (Nassaji, 2006). به باور آکسفورد (Oxford, 1990)، راهبردهای استنباط معنای نوعی راهبردهای جبرانی هستند که زبان‌آموزان زبردست از آن‌ها برای پیش‌بینی معنای واژه‌های جدید با استفاده از نشانه‌های زبانی و غیر زبانی در بافت، به کار می‌برند. ارائه واژه‌های جدید در بافت متن این امکان را به زبان‌آموزان می‌دهد تا معنای واژه‌های ناآشنا را با استفاده از نشانه‌های موجود استنباط کنند (Van den Broek et al., 2018). هر چند، ون دن بروک و همکاران (Van den Broek et al., 2018) در پژوهشی دریافته‌اند که اگر چه نشانه‌های موجود در بافت به زبان‌آموزان در حدس درست معنای واژه کمک می‌کند، از حفظ بلندمدت این واژه‌ها می‌کاهد. بر پایه گفته هالستین (Hulstijn, 1992) دو شیوه آموزش واژگان یعنی استنباط معنای واژه‌های ناآشنا و یا ارائه تعریف آن‌ها به طور مستقیم موضوعی است که پژوهشگران درباره آن اختلاف نظر دارند. افراد موافق با استنباط معنای، بر این باورند که از طریق استنباط، زبان‌آموزان تلاش ذهنی بیشتری به کار می‌گیرند و واژه‌ها را بهتر به خاطر می‌سپارند اما دریافت مستقیم معنای برای واژه‌های ناآشنا از احتمال حفظ بلندمدت آن‌ها می‌کاهد (Jacoby et al., 1979).

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش‌ها در پیوند با تأثیر بافت متن بر حفظ بلندمدت واژگان ناسازگار است. برخی از پژوهش‌ها برتری‌های یادگیری واژه‌های جدید در بافت متن و به وسیله استنباط معنای را اثبات کرده‌اند (Carpenter et al., 2012). با این وجود، برخی این روش را بی‌تأثیر و یا کم‌تأثیر گزارش کرده‌اند (Laufer & Shmueli, 1997) و حتی برخی دیگر نشان دادند که یادگیری واژه خارج از متن نتایج بهتری در بر خواهد داشت (Elgurt et al., 2014). شوتن ون پرن (Schouten-van Parreren, 1989) یادگیری واژگان خارج از متن را رد کرد. به باور وی، در این شیوه یادگیری، واژه‌های آموخته‌شده به راحتی یک‌پارچه و فراموش می‌شوند و احتمال به یاد آوردن آن‌ها کم است. افزون بر این، این روش به دلیل حذف بافت متن، از انگیزه

زبان آموزان می‌کاهد. در حقیقت، با این کار زبان آموزان نیازی برای پیدا کردن معنی واژه‌های ناآشنا احساس نمی‌کنند.

هروساتوتو (Herusatoto, 2011)، تأثیر یادگیری واژگان خارج از متن را با یادگیری در بافت متن مقایسه کرد. یافته‌های آزمون یادآوری نشان داد بهره‌گیری از فهرست واژه‌ها، یافته‌های بهتری از جنبه به خاطر سپاری واژه‌ها در ذهن در بر دارد. کارپنتر و همکاران (Carpenter et al., 2012) نشان دادند که یادگیری واژه از طریق خواندن ترجمه واژه‌ها، حفظ کوتاه مدت را بهبود می‌بخشد، در حالی که استنباط معنی و دریافت بازخورد، به حفظ بلندمدت بهتری می‌انجامد. در حقیقت، تلاش فراگیران برای تعیین معنی واژه‌های ناآشنا سبب بهبود درک متن و ماندگاری می‌شود (Wesche & Paribakht, 2010). با توجه به نتایج ناسازگار پژوهش‌های گذشته در مورد تأثیر استنباط معنا بر یادگیری واژه و عدم بررسی نقش اندازه نمونه‌های واژه‌یاب در یادگیری، پژوهش حاضر سعی دارد به این پرسش‌ها پاسخ دهد: نخست اینکه، آیا اندازه‌های گوناگون نمونه‌های واژه‌یاب (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) تأثیر متفاوت معناداری بر یادگیری بلافضل واژگان می‌گذارد؟ دوم آنکه، آیا اندازه‌های مختلف نمونه‌های واژه‌یاب (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) تأثیر متفاوت معناداری بر حفظ بلندمدت واژگان می‌گذارد؟

۴. روش انجام پژوهش

۴.۱. جامعه آماری

در ابتدای پژوهش حاضر ۸۴ دانشجوی زبان انگلیسی (۳۳ دانشجوی پسر و ۵۱ دانشجوی دختر) که در بازه سنی ۱۹ تا ۲۲ بودند، شرکت کردند. این تعداد، پس از برگزاری آزمون تعیین سطح آکسفورد برای شناسایی دانشجویان سطح متوسط رو به بالا، به ۶۶ دانشجو کاهش یافت. آزمودنی‌های این پژوهش دانشجویان رشته زبان انگلیسی دانشگاه ولی عصر رفسنجان و شهید باهنر کرمان بودند که درس خواندن و درک مفاهیم را می‌گذرانند. این دانشجویان به طور تصادفی به سه گروه برای یادگیری واژه از طریق نمونه‌های واژه‌یاب در سه اندازه (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) گروه‌بندی شدند. آموزش در هر گروه طی ۷ جلسه و در کلاس درس انجام شد.

۴.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

آزمون تعیین سطح آکسفورد

از آن جا که استنباط معنی فعالیتی چالش‌برانگیز است و به تفکر نقادانه از سوی زبان آموز نیاز دارد،

در پژوهش حاضر دانشجویان سطح متوسط رو به بالا مورد بررسی قرار گرفتند. برای همگون‌سازی سطح آزمودنی‌ها، آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد برگزار شد. این آزمون که رویایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته‌است، شامل ۶۰ پرسش است و بالاترین نمره آن ۶۰ است. در پژوهش حاضر، دانشجویان سطح متوسط رو به بالا که نمره‌های آن‌ها بین ۴۰ تا ۴۷ قرار داشت، انتخاب شدند. زمان پاسخ‌گویی به این آزمون ۳۰ دقیقه تعیین شده‌است که متناسب با محدودیت زمانی پژوهش حاضر است.

۳.۴. ابزار واژه‌یاب

برای تهیه نمونه‌های واژه‌یاب، از پیکره انگلیسی آمریکایی معاصر^۱ استفاده گردید. این پیکره دارای بیش از ۵۶۰ میلیون واژه است که برگرفته از منبع‌های گوناگون گفتاری، مجله‌ها، ادبیات داستانی، روزنامه‌ها، و نشریه‌های آموزشی است. به همین سبب، این پیکره می‌تواند تصویر واقعی‌تری از واژگان انگلیسی و چگونگی بهره‌گیری از آن‌ها را فراهم می‌نماید. افزون بر این، این پیکره به عنوان یکی از پرکاربردترین پیکره‌های انگلیسی شناخته شده‌است و به صورت رایگان در دسترس است. در گروه اول، آزمودنی‌ها نمونه‌های واژه‌یاب را به صورت دو جمله کامل، گروه دوم نمونه‌ها را به صورت یک جمله کامل و گروه سوم به صورت یک جمله ناتمام که دربردارنده واژه جدید بودند، دریافت کردند.

۴.۴. سنجح دانش واژگان

این سنجح توسط وش و پری‌بخت (Wesche & Paribakht, 1996) طراحی شده‌است و برای سنجش دانش واژگانی زبان‌آموزان به کار برده می‌شود. در این سنجح، دانش واژگانی بین ۱ (کاملاً ناآشنا) تا ۵ (توانایی به کار بردن واژه در جمله) نمره‌گذاری می‌شود. در ابتدای پژوهش، آزمودنی‌ها به این سنجح پاسخ دادند و بر پایه یافته‌های به دست آمده، واژه‌هایی که کاملاً برای آن‌ها ناآشنا بودند، برای آموزش انتخاب شدند. پس از بررسی نمونه‌های واژه‌یاب و حدس معنی واژه‌های جدید (هم درست و هم نادرست) در هر جلسه، این سنجح دوباره به وسیله دانشجویان کامل شد. این روند به مدت ۷ جلسه ادامه داشت و طی آن ۶۳ واژه جدید با استفاده از نمونه‌های واژه‌یاب در سه اندازه متفاوت آموزش داده شد. در پایان پژوهش، نیز این سنجح با فاصله زمانی ۲ هفته به همراه واژه‌های آموزش داده‌شده به شرکت‌کنندگان ارائه شد تا حفظ بلندمدت

^۱ COCA

واژه‌ها توسط آزمودنی‌ها بررسی شود. سنجه دانش واژگان وش و پری‌بخت (همان) در زیر آورده شده‌است.

۱. اصلاً این واژه را ندیده‌ام.

۲. این واژه را قبلاً دیده‌ام اما معنی آن را نمی‌دانم.

۳. این واژه را قبلاً دیده‌ام و فکر می‌کنم معنی آن این است.....(ترجمه یا هم‌معنی)

۴. معنای کلمه را می‌دانم. آن به معنی(ترجمه یا هم‌معنی)

۵. می‌توانم این واژه را در جمله به کار ببرم.

۵. طرح پژوهش

پژوهش حاضر، پژوهشی نیمه تجربی از گونه پیش‌آزمون- پس‌آزمون بود که بر روی سه گروه آزمایش و در طول ۷ جلسه آموزشی انجام شد. در آغاز پژوهش، از هر سه گروه پیش‌آزمون گرفته شد و واژه‌هایی که به طور کامل برای آزمودنی‌ها ناآشنا بودند، برای آموزش انتخاب شدند. هر گروه واژه‌های ناآشنا را در یکی از سه قالب واژه‌یاب دریافت کردند و به استنباط معنای واژه‌ها از بافت متن پرداختند. در هر جلسه آزمودنی‌ها معنای ۹ واژه را استنباط کردند و در پایان جلسه از آن‌ها پس‌آزمون به عمل آمد. همچنین، پس از دو هفته از پایان جلسه‌های آموزشی از هر سه گروه پس‌آزمون به عمل آمد.

۶. روش پژوهش

برای انجام این پژوهش، ابتدا آزمون تعیین سطح آکسفورد بین آزمودنی‌های دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان و شهید باهنر کرمان که درس خواندن و درک مفاهیم را می‌گذرانند، برگزار شد و دانشجویان سطح متوسط رو به بالا انتخاب شدند. سپس ۹۰ واژه از کتاب خواندن و درک مفاهیم استخراج شد و سنجه دانش واژگانی در اختیار شرکت‌کنندگان گذاشته شد تا میزان دانش آن‌ها از واژه‌های جدید مشخص شود. در این سنجه از زبان‌آموزان خواسته شد که میزان دانش خود را از این واژه‌ها با پاسخ دادن به پنج پرسش که در بالا آورده شد، مشخص کنند. پاسخ‌های آن‌ها از یک تا ۵ نمره‌گذاری شد و تعداد ۶۳ واژه‌ای که برای زبان‌آموزان به طور کامل ناآشنا بودند، برای به‌کارگیری در پژوهش انتخاب شدند. سپس، با بهره‌گیری از پیکره انگلیسی آمریکایی معاصر، برای هر واژه نمونه‌هایی از واژه‌یاب در سه اندازه تهیه گردید. برای انتخاب نمونه‌هایی که بیشتر واژه‌های اطراف، واژه‌های هدف برای دانشجویان آشنا باشد، نمونه‌های واژه‌یاب در اختیار برخی از دانشجویان سطح متوسط دانشگاه پیام‌نور قرار داده شد. این دانشجویان بر اساس آزمون تعیین

سطح آکسفورد انتخاب شدند. سپس، از آن‌ها خواسته شد تا واژه‌های ناآشنا را مشخص کنند. بر مبنای گفته هیو و نیشن (Hu & Nation, 2000)، برای استنباط درست معنی واژه جدید زبان آموز باید ۹۵ درصد از واژه‌های بافت متن را که واژه ناآشنا در آن واقع شده، بدانند. بنابراین، نمونه‌هایی که بیشتر واژه‌های آن‌ها به غیر از واژه‌های هدف برای دانشجویان آشنا بودند، برای پژوهش انتخاب شدند. این نمونه‌ها برای آموزش واژگان به آزمودنی‌هایی که در ابتدا بیان‌گر دید، به کار گرفته شد. آزمودنی‌ها به طور تصادفی به سه گروه دسته‌بندی شدند و هر گروه نمونه‌های واژه‌یاب را در یکی از اندازه‌های اشاره‌شده (هر واژه سه نمونه) دریافت کردند. تعداد ۶۳ واژه کاملاً ناآشنا به این شیوه طی ۷ جلسه آموزش داده شد.

بر پایه تعریف کی.وی.سی^۱، بخشی از یک جمله و یا جمله‌ای ناتمام (Johns, 1986). در این نمونه، واژه کلیدی در یک خط نمایش داده می‌شود و این خط از دو سو به صورت اختیاری گسسته شده‌است (Levy, 1990). نمونه دیگری که در پژوهش حاضر به کار رفته، جمله کامل است که به یک خط محدود نشده‌است و بافت متن کاملی را در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهد (Balance, 2016). برای تهیه این نمونه، نمونه‌های کی.وی.سی به صورت کامل‌تر یعنی یک جمله کامل ارائه شدند. در اندازه دیگر، نمونه‌ها به صورت گفتمان تهیه شدند. یول (Yule, 2014) گفتمان را واحد زبانی بزرگ‌تر از جمله تعریف می‌کند. بر پایه این تعریف، در این اندازه، دو جمله برای هر نمونه انتخاب شد. هر چند پژوهش‌های آینده می‌توانند بافت بیشتر از دو جمله را برای گفتمان در نظر بگیرند.

گروه نخست، نمونه‌های واژه‌یاب را در دو جمله کامل دریافت کردند. هر جلسه تعداد ۹ واژه ناآشنا در نمونه‌هایی با این اندازه در اختیار این گروه قرار داده شد. پس از خواندن نمونه‌ها برای هر واژه، دانشجویان معنی واژه‌های ناآشنا را استنباط می‌کردند. از دانشجویان خواسته شد تا بلافاصله پس از استنباط معنای واژه‌های ناآشنا، به سنجه دانش واژگانی پاسخ دهند. پاسخ‌ها از ۱ تا ۵ نمره گذاری شد تا برای بررسی تأثیر قالب واژه‌یاب بر یادگیری بلافاصله واژه‌ها استفاده شود. پس از گذشت ۲ هفته از آموزش تمامی واژه‌ها، سنجه دانش واژگانی در اختیار دانشجویان قرار داده شد تا میزان به خاطر سپاری بلندمدت واژه‌های آموزش داده شده ارزیابی شود. برای گروه دوم و سوم نیز تمامی مراحل اشاره‌شده انجام گردید، با این تفاوت که نمونه‌های واژه‌یاب به ترتیب به شکل یک جمله کامل و جمله ناتمام در اختیار دانشجویان قرار گرفت. نمونه‌ای از هر قالب در جدول (۱) آورده شده‌است.

¹ KWC

جدول ۱. نمونه‌ای از واژه‌یاب برای سه قالب

جمله ناتمام
a doctor down in Kentucky, and they wanted to amputate both legs when she was a little under 12 months old,
جمله کامل
At Naples, he was removed to a military hospital, where the doctors had finally to amputate his leg due to infection.
دو جمله کامل
Without the surgeries, Kylie probably would be in a wheelchair, Orr said. #We went to a doctor down in Kentucky, and they wanted to amputate both legs when she was a little under 12 months old, " Orr said. "

۷. یافته‌ها

برای پاسخ به نخستین پرسش پژوهش حاضر - مبنی بر اینکه آیا تفاوت معناداری بین نمونه‌های واژه‌یاب در اندازه‌های مختلف (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) از جنبه تأثیر بر یادگیری واژگان وجود دارد یا خیر - میانگین دانش واژگان مربوط به هر گروه پس از استنباط معنی واژه‌های جدید، بررسی شد. یافته‌های این بررسی نشان داد که گروه اول که واژه‌های جدید را در بافت دو جمله‌ای دریافت کرده بودند، میانگین بالاتری را به خود اختصاص دادند. همچنین گروه دوم که واژه‌های جدید را در بافت یک جمله کامل دریافت کرده بودند، میانگین بالاتری نسبت به گروه سوم کسب کردند: گروه سوم > گروه دوم > گروه اول.

برای ارزیابی دقیق‌تر میانگین‌های سه گروه تحلیل واریانس یک سویه^۱ اجرا شد. برای انجام تحلیل واریانس یک سویه، ابتدا هنجار بودن و یکسانی واریانس متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار محاسبه شده لون (۰/۳۹) از ۰/۰۵ بزرگتر است، داده‌ها فرضیه برابری خطای واریانس را زیر سؤال نبرده‌اند و استفاده از تحلیل واریانس یک سویه ایرادی ندارد. یافته‌های این بررسی نشان داد که بین میانگین دانش واژگان سه گروه در تمامی جلسه‌ها به جز جلسه ششم ($F=1/24,47 > 0/05$) اختلاف معناداری وجود دارد.

اگر چه نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نمایانگر تفاوت معنادار بین سه گروه است، اما برای یافتن تفاوت دقیق مابین گروه‌ها در هر جلسه، از آزمون تعقیبی حداقل اختلاف معنادار^۲ استفاده شد. بر پایه یافته‌های این آزمون، به طور کلی گروه اول که از نمونه‌های دو جمله‌ای واژه‌یاب برای یادگیری واژه‌های جدید بهره گرفتند، در آزمون بلافضل موفق‌تر از دو گروه دیگر عمل کردند و

^۱ One-way ANOVA

^۲ LSD

فرضیه نخست رد می‌شود.

به منظور بررسی میزان یادگیری کلی سه گروه پس از ۷ جلسه آموزشی، دانش واژگان آن‌ها با استفاده از سنجۀ دانش واژگان سنجیده شد. میانگین نمره‌های کسب‌شده هر گروه در جدول (۲)، آمده‌است.

جدول ۲. آمار توصیفی مربوط به دانش واژگان سه گروه در جلسه هشتم

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	حداقل	حداکثر
گروه اول	۲۲	۳/۶۳	۰/۲۵۵	۳/۰۵	۳/۹۲
گروه دوم	۲۲	۳/۳۸	۰/۲۰۴	۲/۹۸	۳/۶۸
گروه سوم	۲۲	۳/۳۶	۰/۱۶۹	۲/۹۰	۳/۷۰

برای مقایسه میانگین‌های سه گروه، تحلیل واریانس یک طرفه اجرا شد. همان‌گونه که در جدول (۳) نشان داده شده‌است، بین سه گروه اختلاف معناداری وجود دارد ($p < 0/05$)، $(F=10/52)$.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه دانش واژگان در جلسه هشتم

معنی‌داری	F	متوسط مربع	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۰	۱۰/۵۲	۰/۴۷	۲	۰/۹۵۱	میان گروه‌ها
		۰/۰۴	۶۳	۲/۸۴	درون گروه‌ها
			۶۵	۳/۷۹	کل

به منظور مقایسه میانگین گروه‌ها، از آزمون تعقیبی حداقل اختلاف معنادار استفاده شد. همان‌گونه که جدول (۴) نشان می‌دهد، تفاوت میانگین بین گروهی که واژه‌های جدید را در دو جمله کامل آموزش دیده بودند (گروه نخست) و گروهی که همان واژه‌ها را در جمله‌های ناتمام آموزش دیده بودند (گروه سوم)، اختلاف معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). همچنین بین گروهی که واژه‌ها را در یک جمله کامل آموزش دیده بودند (گروه دوم) و گروهی که در آن از بافت دو جمله‌ای برای آموزش واژه‌ها استفاده شده بود (گروه اول)، اختلاف معناداری وجود داشت ($p < 0/05$). این در حالی است که تفاوت معناداری مابین گروه دوم و سوم وجود نداشت.

($p=0/000$). بر مبنای این یافته‌ها میانگین نمره دانش واژگان گروه نخست بیشتر از دو گروه دیگر بود. بنابراین، در پاسخ به پرسش اول پژوهش می‌توان گفت اندازه‌های مختلف نمونه‌های واژه‌یاب بر یادگیری واژه‌های جدید تأثیر متفاوتی می‌گذارند.

جدول ۴. مقایسه‌های گوناگون با استفاده از آزمون متعاقب حداقل اختلاف معنادار

متغیر وابسته	(I) گروه‌ندی	(J) گروه‌ندی	متوسط تفاضل (I-J)	خطای استاندارد	معناداری	مقایسه
دانش واژگان	اول	دوم	۰/۲۴	۰/۰۶۴	۰/۰۰۰	گروه دوم > گروه اول
		سوم	۰/۲۶*	۰/۰۶۴	۰/۰۰۰	گروه سوم > گروه اول

به منظور بررسی دومین پرسش پژوهش حاضر مبنی بر اینکه آیا اندازه نمونه‌های واژه‌یاب بر ماندگاری طولانی مدت واژگان تأثیر دارد، سنجه دانش واژگان بعد از دو هفته به زبان‌آموزان داده شد؛ میانگین نمرات کسب شده توسط هر گروه در جدول (۵) آمده است. میانگین‌های سه گروه نشان‌دهنده تأثیر مثبت واژه‌یاب بر ماندگاری طولانی مدت واژگان است. هرچند، گروه سوم که واژه‌ها را در جمله‌های ناتمام دریافت کردند، میانگین کمتری نسبت به دو گروه دیگر به دست آوردند.

جدول ۵. آمار توصیفی مربوط به دانش واژگان سه گروه در جلسه نهم

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	خطای استاندارد	حداقل	حداکثر
گروه اول	۲۲	۳/۵۵	۰/۲۵	۰/۰۵۴	۳/۰۵	۴/۰۸
گروه دوم	۲۲	۳/۵۹	۰/۲۶	۰/۰۵۵	۲/۹۰	۴/۰۳
گروه سوم	۲۲	۳/۴۳	۰/۲۱	۰/۰۴۵	۳/۰۲	۳/۷۸

برای مقایسه میانگین‌های سه گروه تحلیل واریانس یک طرفه اجرا شد. همان‌گونه که در جدول ۶ نشان داده شده است، بین سه گروه اختلاف معناداری وجود ندارد ($F=2/61, p>0/05$).

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه دانش واژگان در جلسه نهم

گروه‌ها	مجموع مربعات	درجه آزادی	متوسط مربع	F	معنا داری
میان گروه‌ها	۰/۳۱	۲	۰/۱۵۷	۲/۶۱	۰/۰۸
درون گروه‌ها	۳/۷۷	۶۳	۰/۰۶۰		
کل	۴/۰۹	۶۵			

۸. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر از دو جنبه قابل بررسی است. نخست آنکه بر پایه یافته‌های به دست آمده، واژه‌یاب، ابزاری مفید برای یادگیری واژه‌های جدید است. این یافته با یافته‌های برخی از پژوهش‌های پیشین بولتون و کوب (Boulton & Cobb, 2017)، فرانکنبرگ-گارسیا (Frankenberg-Garcia, 2014)، کرس (Karras, 2016)، ساپاترنونت (Supatranont, 2005)، ترستون و کندلین (Thurstun & Candlin, 1998)، همخوانی دارد. همچنین، یافته‌های ابراهیمیان و نبی‌فر (Ebrahimian & Nabifar, 2015) و لی (Li, 1988) نشان داد بین استنباط معنا و یادگیری واژه‌های جدید ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. این امر تأثیر مثبت استفاده از بافت متن و استنباط معنی در یادگیری واژه‌های جدید را تأیید کرده و با یافته‌های پژوهش حاضر در یک راستا قرار دارد. سلطانی مقدم و کیوان‌پناه (Soltani Moghaddam & Kaivanpanah, 2015) نیز در پژوهشی دریافتند که استنتاج معنا از متن روش مؤثرتری برای یادگیری واژه است و به یادگیری پایدارتری در مقایسه با بهره‌گیری از فرهنگ لغت و یا نوشتن معنی واژگان در حاشیه متن می‌انجامد که با پژوهش حاضر هم‌سو است. هر چند یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش ون دن بروک و همکاران (Van den Broek et al., 2018) هم‌خوانی ندارد. آن‌ها دریافتند که استنتاج معنی از بافت متن ماندگاری واژه‌ها را کاهش می‌دهد. همچنین، بر اساس یافته‌های پژوهش روحی و رضی‌نژاد (Rouhi & Razinezhad, 2017)، استنتاج معنا بهترین راهکار برای یادگیری واژگان نیست. آن‌ها دریافتند که بهره‌گیری از نمودهای مختلف توجه به رشد واژگانی بیشتری می‌انجامد که با یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر اهمیت و تأثیر استنتاج بر یادگیری واژه ناسازگار است.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر با نظریه ساخت‌گرایی هم‌سو است. بر پایه این نظریه، دانش قابل انتقال از مدرس به زبان‌آموز نیست، بلکه توسط خود زبان‌آموز و در فرآیندی فعال ساخته

می‌شود (Boulton, 2017). کوب (Cobb, 1999)، بر این باور است هنگامی که زبان‌آموز خود دانش را از داده استخراج می‌کند، در انتقال این دانش به محیط‌های جدید موفق‌تر عمل خواهد کرد. از آن جاکه در یادگیری داده‌محور زبان‌آموزان فعالانه نمونه‌های واژه‌یاب را تجزیه و تحلیل می‌کنند و به کشف دانش جدید می‌پردازند، این نوع یادگیری با نظریه ساخت‌گرایی همسو است هریس و مورنو جین (Harris & Moreno Jaen, 2010). هرچند، یادگیری ساخت‌گرا به دلیل نیازهای شناختی که بر فراگیر تحمیل می‌کند، مورد انتقاد قرار گرفته است. پژوهشگران معتقدند که در این نوع یادگیری حافظه فعال به جای اینکه برای یادگیری و حفظ دانش، به کار رود، برای یافتن راه‌حل و یا فعالیت‌هایی که به یادگیری ارتباطی ندارند، مورد استفاده قرار می‌گیرد (Kirschner et al., 2006). سولر (Sweller, 2004) نیز معتقد است که بار شناختی بیش از اندازه می‌تواند زیان‌بار باشد و یادگیری را کاهش دهد. افزون بر این، این رویکرد استقرایی ممکن است برای همه فراگیران مناسب نباشد و یا به بیان دیگر به یک اندازه برای همه مناسب نیست (Butler, 2017).

همان‌گونه که یافته‌های آزمون بلافصل نشان می‌دهد، یادگیری واژه‌های جدید در گروه اول که هر واژه جدید را در بافت دو جمله‌ای دریافت کرده بودند، موفق‌آمیزتر بوده است. این نتیجه تأییدکننده نظر بلنس (Balance, 2016) است که اندازه نمونه‌های واژه‌یاب را یکی از عواملی می‌داند که ممکن است بر میزان یادگیری تأثیر بگذارد. اگر چه، بر پایه یافته‌های آزمون تأخیری در پژوهش حاضر، اختلاف معناداری بین سه نوع نمونه از جنبه تأثیر بر ماندگاری طولانی مدت واژه‌ها یافت نشد، اما میانگین به دست آمده از دانش واژگان سه گروه در این آزمون تأییدکننده ماندگاری واژه‌ها به ویژه در گروه اول و دوم است. این یافته، گفته لوفر و هالستین (Laufer & Hulstijn, 2001) که حفظ بلندمدت واژه‌های جدید به میزان بار ذهنی در پردازش آن‌ها بستگی دارد، را تأیید می‌کند. همچنین، وش و پری‌بخت (Wesche & Paribakht, 2010) بر این باورند که تلاش زبان‌آموز برای یافتن معنی واژه به درک بهتر متن و ماندگاری واژه می‌انجامد که با یافته پژوهش حاضر همسو است.

افزون بر این، یافته‌های پژوهش حاضر فرضیه توجه‌اشمیت (Schmitt, 2010) و یادگیری داده‌محور را تأیید می‌کند. بر پایه گفته اشمیت (همان)، یادگیری واژگان جدید مستلزم این است که زبان‌آموزان هم به شکل واژه (تلفظ و هجی) و هم نشانه‌های موجود در بافت متن که به تشخیص معنی واژگان کمک می‌کنند، توجه کنند. در پژوهش حاضر نیز زبان‌آموزان با استفاده از نشانه‌های موجود در نمونه‌های واژه‌یاب معنی واژه را استنباط کردند که این امر در هر سه گروه به

یادگیری واژه‌ها انجامید. عملکرد بهتر گروه نخست در آزمون بلافصل که هر واژه جدید را در بافت دو جمله‌ای دریافت کرده بودند نشان‌دهنده آن است که تلاش ذهنی بیشتر و توجه به نشانه‌های بیشتر در بافت، یادگیری واژه‌ها را بهبود می‌بخشد.

با نگاه کلی به یافته‌های به دست آمده می‌توان ادعا کرد که استفاده از نمونه‌های واژه‌یاب در هر سه اندازه در یادگیری واژه‌های جدید مؤثر است. هر چند، بررسی‌های بیشتر نشان داد که گروه نخست یعنی گروهی که نمونه‌های دو جمله‌ای واژه‌یاب را دریافت کرده بودند، نسبت به دو گروه دیگر در آزمون بلافصل عملکرد بهتری داشته‌است. از آن‌جا که گروه نخست در یادگیری کوتاه مدت موفق تر عمل کرده‌است، پیشنهاد می‌شود که واژه‌های جدید در بافت دو جمله‌ای به زبان آموزان ارائه شوند. از سوی دیگر، در آزمون تأخیری تفاوت معناداری مابین سه گروه یافت نشد. هر چند گروه سوم که واژه‌های جدید را در جمله‌های ناتمام دریافت کردند، هم در آزمون بلافصل و هم تأخیری میانگین کمتری را نسبت به دو گروه دیگر کسب کردند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که از جمله‌های ناتمام برای این هدف استفاده نشود. این نتیجه می‌تواند تأییدکننده یافته‌های کوب (Cobb, 1999) باشد که بافت متن ناقص سبب سردرگمی زبان آموزان و در نتیجه عدم یادگیری شود. همچنین بر اساس گفته سینکلر (Sinclair, 2004)، این قالب درک را دشوار می‌سازد و بار ذهنی زیادی را به زبان آموز تحمیل می‌کند که تا اندازه‌ای با یافته‌های پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد.

به باور رومر (Romer, 2010) با وجود اثبات فواید استفاده از پیکره‌های زبانی در آموزش زبان، این ابزار هنوز آن گونه که شایسته است در محیط‌های آموزشی مورد استفاده قرار نگرفته‌است. ناآگاهی مدرسان و زبان آموزان از وجود این ابزار و یا ناآشنایی با چگونگی بهره‌گیری از آن می‌تواند دلیل عدم استفاده مؤثر از این ابزار باشد. از آن‌جا که زبان آموزان در محیط کلاس امکان استفاده از واژه‌یاب به شیوهٔ برخط را ندارند، استادها و مدرسان زبان انگلیسی می‌توانند برای آموزش دهی واژه‌های جدید، نمونه‌های واژه‌یاب را به صورت چاپ شده تهیه کنند و در اختیار زبان آموزان قرار دهند و کم کم به بهره‌گیری از آن به شیوهٔ برخط و خارج از محیط کلاس تشویق شوند.

یافته‌های پژوهش حاضر در آموزش واژه و تهیه مواد آموزشی کاربرد دارد. مدرسان می‌توانند با کاربرد بافت دو جمله‌ای واژه‌یاب، میزان یادگیری واژگان زبان آموزان را بهبود بخشند. همچنین، طراحان مواد درسی می‌توانند فعالیت‌های مبتنی بر نمونه‌های واژه‌یاب، به ویژه بافت دو جمله‌ای را در کتاب‌های درسی بگنجانند. از آن‌جا که یافتن نمونه‌های واژه‌یاب متناسب با سطح مهارت زبانی

زبان آموزان فرآیندی زمان بر است، تهیه این مطالب توسط طراحان مواد درسی کمک بسیاری به مدرسان خواهد کرد.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نیز بوده است. نخست آنکه این پژوهش به بررسی تأثیر واژه‌یاب بر یادگیری واژگان زبان آموزان سطح متوسط رو به بالا محدود شده است و پژوهشگران می‌توانند تأثیر آن را بر یادگیری واژگان در سطوح دیگر بررسی نمایند. همچنین، پژوهش حاضر به بررسی یکی از ابعاد دانش واژگان محدود شده است. از آن جا که دانش واژگان ابعاد گسترده‌ای دارد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده جنبه‌های دیگری مانند یادگیری واژگان چندمعنایی و یا هم‌نشینی واژگان را مورد بررسی قرار دهند. افزون بر این، به دلیل محدودیت زمانی، تعداد واژه‌هایی که در پژوهش حاضر آموزش داده شده است ۶۳ واژه بوده و پژوهش‌های دیگر می‌توانند ا تعداد واژه‌های بیشتری را به کار برند.

فهرست منابع

- روحی، افسر و سید علی رضی نژاد (۱۳۹۶). «تأثیر ترکیب نمودهای مختلف توجه به صورت بر یادگیری واژگان انگلیسی دانش آموزان دبیرستان». *زبان پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۳. صص ۵۳-۷۸.
- سلطانی مقدم، مجید و شیوا کیوان پناه (۱۳۹۴). «نقش بار ذهنی زبان آموزان در دریافت معنی واژگان جدید». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. سال ۵. شماره ۱. صص ۸۷-۱۱۰.
- گشمردی، محمودرضا (۱۳۸۹). «مبانی نظری فراگیر محوری در روش‌های آموزش زبان خارجی». *جستارهای زبانی*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۱۳۵-۱۴۸.

References

- Allan, R. (2010). Concordances versus dictionaries: Evaluating approaches to word learning in ESOL. In R. Chacon-Beltran, C. Abello-Contesse, M. Mar Torreblanca-Lopez, & M. Dolores Lopez-Jimenez (Eds.), *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 112-125). Clevedon: Multilingual Matters.
- Anani Sarab, M., & Kardoust, A. (2014). Concordance-based DDL activities and learning English phrasal verbs in EFL classrooms. *Issues in Language Teaching*, 3, 89-112.
- Balance, O. J. (2016). Analyzing concordancing: A simple or multifaceted construct? *Computer Assisted Language Learning*, 29 (7), 1205-1219.
- Boulton, A. (2010). Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60(3), 534-572.
- Boulton, A. (2017). Data-driven learning and language pedagogy. In S. Thorne & S. May (Eds.), *Language, Education and Technology: Encyclopedia of Language and Education* (pp.181-192). New York: Springer. doi: 10.1007/978-3319-02328-1_15-1.

- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language learning*, 67(2), 348–393.
- Butler, J. D. (2017). *One size doesn't fit all: Implementation of differentiated instruction*, (PhD Dissertation). National Louis University, Chicago, USA.
- Carpenter, S. K., Sachs, R. E., Martin, B., Schmidt, K., & Looft, R. (2012). Learning new vocabulary in German: The effects of inferring word meanings, type of feedback, and time of test. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19, 8–86.
- Cobb, T. (1999). Applying constructivism: A test for the learner-as-scientist. *Educational Technology Research & Development*, 47, 15–33. doi:10.1007/BF02299631
- Craik, F. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- Ebrahimain, A. & Nabifar, N. (2015). The effect of three vocabulary learning strategies of word part, word-card and context-clue on Iranian high school students' immediate and delayed English vocabulary learning and retention. *The Journal of Applied Linguistics*, 8(17), 42–63.
- Ergul, Y. (2014). *The effectiveness of using corpus-based materials in vocabulary teaching* (Master's thesis). Pamukkale University, Denizli, Turkey.
- Frankenberg-Garcia, A. (2014). The use of corpus examples for language comprehension and production. *ReCALL*, 26(2), 128–146.
- Gashmardi, M. (2010). Theoretical basis of learner-centered foreign language teaching methods. *Language related Research*, 1(2), 135–148 [In Persian].
- Gilquin, G., & Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 359–370). London: Routledge.
- Hamada, M. (2009). Development of L2 word-meaning inference while reading. *System*, 37 (3), 447–460. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.03.003>>.
- Harris, T., & Moreno Jean. M. (2010). *Corpus linguistics in language teaching*. Bern, New York, Oxford: Peter Lang.
- Herusatoto, H. (2011). Longer EFL vocabulary retention: Learning in context or in isolation? *Lingua Journal*, 6(2), 181–183.
- Hu, M., & Nation, P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430
- Huang, L. (2016). Has corpus-based instruction reached a tipping point? Practical applications and pointers for teachers. *TESOL Journal*, 1–19. doi: 10.1002/tesj.271
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. Anaud, & H. Béjoint, (Eds.) *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113–125). London: Macmillan.
- Jacoby, L. J., Craik, F. I. M., & Begg, I. (1979). Effects of decision difficulty on recognition and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(5), 585–600.
- Johns, T. (1986). Micro-concord: A language learner's research tool. *System*, 14(2), 151–162.
- Karras, J. N. (2016). The effects of data-driven learning upon vocabulary acquisition for secondary international school students in Vietnam. *ReCALL*, 28, 166–186. doi:10.1017/S0958344015000154.

- Kazaz, I. (2015). *Corpus-aided language pedagogy: The use of concordance lines in vocabulary instruction*, (Unpublished Master's thesis). Bilkent Univesity, Ankara, Turkey.
- Lamy, M. N., & Klarskov Mortensen, J. (2007). Using concordance programs in the modern foreign languages classroom. In G. Davies (Ed.), *Information and communications technology for language teachers (ICT4LT)*. Slough, UK: Thames Valley University. Retrieved from <http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm>.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26.
- Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28(1), 89–108.
- Levy, M. (1990). Concordances and their integration into a word-processing environment for language learners. *System*, 18(2), 177–188.
- Li, Xiaolong. (1988). Effects of contextual clues on inferring and remembering meanings of new words. *Applied Linguistics*, 9, 402–413. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1093/applin/9.4.402>>.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, P. (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language*, 26, 1–16.
- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Canadian Modern Language Review*, 61(1), 107–134.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L., & Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22, 231–243.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.
- Poole, R. (2012). Concordance-based glosses for academic vocabulary acquisition. *CALICO Journal*, 29(4), 679–693.
- Rezaee, A. A., Marefat, H., & Saeedakhtar, A. (2015). Symmetrical and asymmetrical scaffolding of L2 collocations in the context of concordancing. *Computer Assisted Language Learning*, 28 (6), 532–549.
- Romer, U. (2010). Using general and specialized corpora in English language teaching: Past, present and future. In M.C. Campoy-Cubillo, B. Bellés-Fortuó, & M.L. Gea-Valor, (Eds.), *Corpus-based approaches to English language teaching* (pp. 18–38). London: Continuum International Publishing Group.
- Rouhi, A., & Razinezhad, S. (2017). The effect of different mixtures of FonF manifestations on high school students' vocabulary learning. *Zabanpazhuhi*, 9(23), 53–78. 10.22051/jlr.2017.7020.1015. [In Persian].
- Schatz, E., & Baldwin, R. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly*, 21, 439–453.
- Schmidt, R. (1984). The strengths and limitations of acquisition. *Language Learning and Communication*, 3, 1–16.
- Schmitt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied*

- Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329–363.
- Schmidt, R., & Frota, S.N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schouten-van Parreren, M. C. (1980). Vreemdtalige woorden: De betekenis onmiddellijk geven of eerstlaten raden? [Foreign language vocabulary teaching: Getting or guessing translations of new words?]. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 7, 156–173.
- Schouten-Van Parreren, M. C. (1989). Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in texts? *Vocabulary Acquisition AILA Review*, 24(6), 75–85.
- Sinclair, J. (2004). New evidence, new priorities, new attitudes. In J. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 271–299). Amsterdam: John Benjamins.
- Soltani Moghaddam, M., & Kaivanpanah, S. (2015). Examining the role of task-induced involvement in L2 lexical inferencing. *Foreign Language Research Journal*, 5(1), 87–110. 10.22059/jflr.2015.62513 [In Persian].
- Soruç, A., & Tekin, B. (2017). Vocabulary learning through data-driven learning in an English as a second language setting. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1811–1832. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.6.0305>>.
- Supatranont, P. (2005). *A Comparison of the Effects of the Concordance-Based and the Conventional Teaching Methods on Engineering Students' English Vocabulary Learning*. (Unpublished PhD dissertation). Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- Sweller, J. (2004). Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 9–31.
- Szudarski, P. (2018). *Corpus Linguistics for Vocabulary: A Guide for Research*. New York: Routledge.
- Teng, F. (2016). The effects of context and word exposure frequency on incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *The Language Learning Journal*, 1–13. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2016.1244217>>.
- Thurstun, J., & Candlin, C. N. (1998). Concordancing and the teaching of the vocabulary of academic English. *English for Specific Purposes*, 17, 267–280.
- Tongpoon, A. (2009). *The enhancement of EFL learners' receptive and productive vocabulary knowledge through concordance-based methods* (Unpublished PhD dissertation). Northern Arizona University, San Francisco, USA.
- Van den Broek, G. S. E., Segers, E., van Rijn, H., Takashima, A., & Verhoeven, L. (2018). Contextual richness and word learning: Context enhances comprehension but retrieval enhances retention. *Language learning*, 68(2), 546–585.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Harvard.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.
- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G. (2014). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.



The Role of Concordance Formats in Vocabulary Learning

Maryam Rohani Ravari¹
Fatemeh Hemmati²
Afsar Rouhi³
Mohammad Aghajanzadeh Kiasi⁴

Received: 24/06/2020

Accepted: 05/10/2020

Article Type: Research

Abstract

There is a consensus among language teachers and researchers about the critical role of vocabulary acquisition in language learning development (e.g., Webb & Nation, 2017; Schmitt, 2008) However, vocabulary learning poses a challenge for most EFL learners (e.g., Schouten-van Parreren, 1980; McCarten, 2007; Teng, 2016). A large number of studies have explored the influence of different vocabulary instruction techniques on enhancing language learners' vocabulary development (Webb & Nation, 2017).

More recently, concordance-based instruction has been introduced as a beneficial approach for teaching vocabulary (Boulton & Cobb, 2017; Kazaz, 2015; Soruc & Tekin, 2017). This approach engages learners in data-driven learning (DDL) which requires them to explore concordance examples and discover knowledge for themselves. DDL is in line with the inductive language learning and exploratory approach. In concordance-based vocabulary instruction, learners are exposed to language instances and are supposed to both notice the meaning of the target lexicon or recognize the patterns and understand them through analysis and generalizations which is in line with the noticing hypothesis.

Also, according to Craik and Lockhart's (1972) theory of depth of processing, there is a hierarchy of processing levels and deeper processing of information is conducive to longer retention of words. In the present study, the learners were asked to infer the meaning of unfamiliar words which required them to analyze the contexts for contextual clues and also evaluate the accuracy and appropriateness of their inferences. Constructivist learning theory is another theory that provides

¹ PhD Student, Payame Noor University, Tehran, Iran;
M.Rohani@student.pnu.ac.ir

² Associate Professor, Payame Noor University, Tehran, Iran (corresponding author); f.hemmati@jonoub.tpnu.ac.ir

³ Associate Professor, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran;
afsarrouhi@uma.ac.ir

⁴ Assistant Professor, Payame Noor University, Tehran, Iran;
m.aghajanzadeh@gilan.pnu.ac.ir

support for this study. This theory is based on the idea that knowledge is not passively accumulated and learners themselves actively construct their knowledge. Stated differently, this theory posits that learning doesn't occur through transmitting a body of knowledge by instructors as it is supposed by traditional approaches (Boulton, 2017).

In the present study, learners actively analyzed concordance lines, generated and tested hypotheses, and discovered knowledge for themselves. On the other hand, presenting words in context provides learners with an opportunity to infer the meaning of unknown words through using contextual clues (Van den Broek et al., 2018). It is believed that the meaning inference of unfamiliar words plays an important role in developing learners' word knowledge (Hamada, 2009). To sum up, concordancing paves the way for lexical inferencing by presenting the words in multiple contexts which improves vocabulary learning (Nassaji, 2006).

Since the focus of literature has mostly been on comparing concordance-based vocabulary teaching and learning with more traditional methods, ignoring the fact that concordance can take various formats (Balance, 2016), the present study addressed this issue by exploring the effect of three different concordance formats (two complete sentences, one complete sentence, and incomplete sentence) on learners' vocabulary gain and retention. The participants of the study were 66 upper-intermediate English language learners who were selected from three classes based on their performance on Quick Oxford Placement Test. Each group received 63 new words in one of the concordance formats. The target words were presented in the three formats within 7 sessions and the participants of each group were asked to infer the meaning of the new words from one of the contexts.

The effect of the three concordance formats on learners' vocabulary gain and retention was explored by conducting 2 one-way ANOVAs. Moreover, post hoc multiple comparisons were run to locate any significant differences across the three groups. The results revealed that using concordance examples in all three formats was effective in learning new words. However, those who received two-sentence concordance examples outperformed the other groups in the immediate vocabulary test. The first group's better performance in the immediate test of vocabulary gain, can be attributed to their access to a larger context and hence more contextual clues that were noticed by them, their more involvement in the task, and more successful meaning construction from the context.

Furthermore, no significant difference was found between the three groups with regard to vocabulary retention. However, the descriptive statistics revealed that the group who received incomplete sentences was less successful in vocabulary retention compared to the other groups. Therefore, using concordance examples in incomplete sentence formats is not recommended for presenting new words. Despite its advantages, the use of concordancer for language learning is not widespread (Romer, 2010). This is the case for the Iranian context where teachers and learners are mostly unaware of concordance availability or are unfamiliar with using this tool. Since language learners don't have access to online concordance inside the classroom, language teachers can prepare printed concordance examples in the two-sentence format to teach new words and gradually encourage learners to use online concordance outside the classroom. The findings provide insights into the use of concordance in vocabulary teaching and learning.

Keywords: Concordance, Concordance Format, Meaning Inference, Vocabulary Learning