

بررسی پایایی خودارزیابی زبان‌آموزان در استنتاج معنای واژگان

شیوا کیوان‌پناه

استادیار زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی،
دانشگاه تهران، ایران

سید محمد علوی

دانشیار زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی،
دانشگاه تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۸۶/۳/۲، تاریخ تصویب: ۸۶/۵/۲)

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی پایایی (reliability) خودارزیابی (self assessment) دانش‌واژگانی (lexical knowledge) در متن و نقش توانش زبانی بر آن، می‌پردازد. این پژوهش در سه مرحله انجام شده است. در مرحله نخست، زبان‌آموزان، آزمون توانش زبانی را پاسخ گفتند و میزان درک خود از معنای ۴۰ واژه مشخص شده در متن را تعیین کردند. در مرحله دوم، از آن‌ها خواسته شد تا ترجمه، مترادف، متضاد و یا توضیح واژگانی را که در مرحله قبل میزان درک خود از آن‌ها را مشخص کرده بودند، فراهم آورند. در مرحله سوم آن‌ها میزان دانش خود از واژگان مشخص شده در مرحله اول را ارزیابی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که خودارزیابی زبان‌آموزان معتبر نیست و تحت تاثیر توانش زبانی آن‌ها قرار دارد. از این رو پژوهش حاضر پیشنهاد می‌کند که مدرسان زبان ضمن تشویق زبان‌آموزان به حدس واژگان ناآشنا در متن، آن‌ها را به طور مستمر به بازنگری و بررسی معنای حدس‌زده ترغیب کنند.

واژه‌های کلیدی: خودارزیابی، دانش‌واژگانی، توانش زبانی، پایایی، استنتاج معنای واژگان.

مقدمه

مهمترین شرط یادگیری زبان دوم، دریافت بایسته درونداد زبانی قابل فهم (comprehensible input) است. با وجود این، زبان آموزان در طی دوره یادگیری دروندادهایی را پردازش می کنند که به دلیل وجود واژگانی ناآشنا، غیر قابل فهم اند. به همین دلیل آنان به هنگام برخورد با یک واژه ناآشنا، از راهبردهای متنوعی استفاده می کنند. برای مثال، زبان آموزان می توانند از واژه ناآشنا چشم پوشی کنند؛ معنای آن واژه را در فرهنگ لغت جستجو نمایند؛ و یا معنای واژه را از بافت متن حدس بزنند. مطالعات پژوهشگران (لافر)، ۱۹۹۸؛ یی نگ، ۲۰۰۱؛ پری بخت، ۲۰۰۴؛ کیان، ۲۰۰۴) استنتاج معنای واژگان از متن را یکی از راهبردهایی دانسته اند که بیشتر از راهبردهای دیگر استفاده شده است.

فرضیه اصلی در حدس زدن معنای واژگان از طریق متن آن است که زبان آموزان می توانند متن را پردازش کرده و معنای کلمات ناآشنا را حدس بزنند. با وجود این، یکی از مهمترین مشکلات استفاده از این راهبرد آن است که زبان آموزان فقط در صورتی می توانند از علائم متن (textual clues) برای حدس زدن معنای واژگان ناآشنا استفاده کنند که این علائم را بشناسند. با اشاره به این مشکل، لافر و یانو (۲۰۰۱) استفاده از متن برای یافتن معنای واژگان ناآشنا را مفید ندانسته اند. آنان بر این باورند که این راهبرد نمی تواند همیشه مفید باشد، زیرا علائم متنی که ممکن است به زبان آموزان کمک کند تا معنای واژه ناآشنا را حدس بزنند، ممکن است نادیده انگاشته شود. برخی از دلایلی که برای نا کارایی یافتن معنای واژگان از طریق متن پیشنهاد شده اند (کلی، ۱۹۹۰؛ لافر و یانو، ۲۰۰۱) در بخش زیر بررسی خواهند شد.

عوامل مؤثر بر حدس زدن معنای واژگان ناآشنا

مجموعه ویژگی های خواننده و متن، دو عامل مهمی اند که بر یافتن معنای واژگان از متن تاثیر به سزایی داشته و میزان یادگیری زبان آموزان را تحت تاثیر قرار می دهند.

ویژگی های خواننده

عوامل مربوط به خواننده که به طور خلاصه در بخش زیر بررسی خواهند شد، عبارتند از دانش واژگان، دانش گرامر، مهارت زبانی، توجه به جزئیات، تلاش ذهنی و شناختی، و ویژگی های خواننده.

دانش واژگان: برای حدس زدن معنای واژه های ناآشنا از متن، خوانندگان باید به میزان

کافی با واژگان آشنایی داشته باشند. پژوهشگران (بارنت، ۱۹۸۹، پری بخت، ۲۰۰۵) معتقدند که دانش واژگانی زبان آموزان، تأثیر به‌سزایی بر توانایی آن‌ها در یافتن معنای واژگان از متن دارد؛ به بیان دیگر، زمانی که تعداد واژگان ناآشنا بیشتر از واژگان آشنا است، زبان آموزان نمی‌توانند از علائم متنی که ممکن است به یافتن معنای واژگان ناآشنا کمک کند، بهره‌جویی کنند.

اگرچه لیو و نیشن (۱۹۸۵) حدس زدن معنای واژگان از متن را یکی از راهبردهای مهم یادگیری می‌دانند، آن‌ها معتقدند که برای حدس زدن معنای واژگان جدید از متن، زبان آموزان باید ۱۹ واژه از ۲۰ واژه (۹۵٪) متن را بدانند. علاوه بر این، حتی در صورتی که فراگیران با ۹۵٪ واژگان یک متن آشنا باشند، دلیلی وجود ندارد که آن‌ها بتوانند معنای واژگان ناآشنا را به درستی حدس بزنند. در این راستا کلی (۱۹۹۰) پیشنهاد می‌کند «فقط در صورتی که بافت متن بسیار محدود شده باشد، که این امر در واقع به ندرت اتفاق می‌افتد، و در صورتی که رابطه‌ای بین واژه آشنا و ظاهر واژه ناآشنا وجود داشته باشد و این رابطه توسط بافت متن تأیید شده باشد، زبان آموزان می‌توانند به درستی معنای واژگان ناآشنا را حدس بزنند.» (ص ۲۰۳)

دانش گرامر: دانش گرامر زبان آموزان توانایی حدس زدن معنای واژگان ناآشنا را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به اعتقاد پری بخت و وشه (۱۹۹۹) و پری بخت، (۲۰۰۴) زبان آموزان از دانش گرامری خود برای حدس زدن معنای واژگان ناآشنا بهره می‌جویند. دانش گرامر از دو نظر سودمند است. اول، به زبان آموزان کمک می‌کند تا با استفاده از تجزیه واژه به اجزای سازنده آن، بتوانند معنای آن را حدس بزنند. دوم، با استفاده از دانش گرامری، آن‌ها می‌توانند اطلاعات نامربوط و اضافه را شناسایی کنند؛ بدین ترتیب آن‌ها فرصت بهتری برای حدس زدن معنای واژگان ناآشنا دارند.

مهارت زبانی: حدس صحیح معنای واژگان به سطح مهارت زبانی زبان آموزان بستگی دارد. زبان آموزانی که در سطوح مقدماتی یادگیری زبان دوم هستند و آن‌هایی که در سطوح پیشرفته‌اند، بیشتر از دیگران سعی می‌کنند تا معنای واژگان ناآشنا را حدس بزنند. (بارنت، ۱۹۸۹). آن‌هایی که در سطوح مقدماتی قرار دارند، به دلیل ناآشنایی با بسیاری از واژگان و عدم تمایل برای استفاده از فرهنگ لغت برای یافتن معنای واژگان ناآشنا، سعی می‌کنند تا معنای واژگانی را که نمی‌دانند حدس بزنند. زبان آموزانی که در سطح پیشرفته توانش زبانی قرار دارند به دلیل آشنایی با واژگان بیشتر سعی می‌کنند تا با استفاده از علائم متنی معنای واژگان ناآشنا را از طریق متن حدس بزنند. این چیزی است که کودی (۱۹۹۷) آن را «تناقض نوآموز (beginners paradox)» نامیده است. با اشاره به تلاش مدرسان زبان در

تشویق زبان آموزان به حدس زدن معنی واژگان برای افزایش دانش واژگان، وی معتقد است که مدرسان معمولاً به این نکته توجه نمی‌کنند که زبان آموزانی که در مهارت خواندن ضعیف‌اند، نمی‌توانند متن‌های متعددی را خوانده و یا معنای واژگان ناآشنا را به درستی حدس بزنند. بدین ترتیب نمی‌توان از زبان آموزان با توانش زبانی کم انتظار داشت از دانش واژگانی و گرامری کافی که لازمه موفقیت در خواندن است، برای یادگیری واژگان جدید از طریق خواندن بهره‌جویند.

توجه به جزئیات: زبان آموزان ممکن است نتوانند واژگان ناآشنای متن را تشخیص دهند و یا فکر کنند معنای آن‌ها را می‌دانند، در حالی که در واقع حتی آن واژگان را نمی‌شناسند (لافر، ۱۹۹۷). علاوه بر این، حتی در مواردی که آن‌ها واژه ناآشنا را تشخیص می‌دهند، ممکن است به دلیل آن‌که معنای آن را برای درک مطلب ضروری نمی‌دانند، از آن چشم‌پوشی کنند.

تلاش ذهنی و شناختی: تلاش ذهنی و شناختی زبان آموزان به هنگام خواندن بسیار مهم است. (فریزر، ۱۹۹۹، پری بخت و وشه، ۱۹۹۹) هر چه میزان تلاش ذهنی در پردازش متن بیشتر باشد، احتمال حدس زدن معنای واژگان ناآشنای آن بیشتر است. افزون بر این، پری‌بخت و وشه معتقدند فعالیت‌های ذهنی زبان آموزان به هنگام برخورد با واژه ناآشنا، میزان توجه آن‌ها، ماهیت و عمق پاسخ آن‌ها به واژه ناآشنا میزان فهم و یادگیری معنای واژگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ویژگی‌های خواننده: همانطور که پری‌بخت (۲۰۰۵) می‌گوید ویژگی‌های خوانندگان، از جمله پیش زمینه آن‌ها، علاقه و آشنایی با موضوع متن، تجربیات قبلی، دانش حضوری، توجه به جزئیات متن، تمایل به استفاده مؤثر از متن، آگاهی از معنای واژگان، و مفید بودن اطلاعاتی که از قبل می‌دانند، میزان یادگیری آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ویژگی‌های متن

عوامل مربوط به متن که توانایی حدس زدن معنای واژگان ناآشنا را تحت تأثیر قرار می‌دهند، عبارتند از: ویژگی‌های واژه، سختی متن، وجود علائم متنی، و آشنایی با موضوع متن. این عوامل به طور خلاصه در بخش زیر بررسی خواهند شد.

ویژگی‌های واژه: فراگیران باید برای برخورد با واژگان ناآشنا از اطلاعات کافی برخوردار باشند. این اطلاعات همان‌گونه که نیشن (۲۰۰۱) پیشنهاد می‌کند، ممکن است به تمامی جوانب مربوط به دانستن یک واژه مربوط شود. زبان آموزان می‌توانند از خود واژه، متنی که

واژه در آن به کار رفته، از یک مرجع، از شبیه‌سازی و یا ارتباط واژه ناآشنا با سایر واژگان اطلاعات لازم را برای حدس زدن معنا به دست آورند.

همان‌طور که موندریا و ویت دی بور (۱۹۹۱) می‌گویند، عوامل مربوط به واژه عبارتند از: میزان انتزاعی بودن یا عینی بودن آن واژه، مشخص بودن ساختار واژه، احتمال حدس زدن، میزان ارتباط بین معنای ارجاعی واژه در زبان دوم و معنای آن در زبان مادری، شباهت بین شکل واژه و معنای آن و فراوانی معنای واژه در زبان مادری زبان آموزان.

سختی متن: سختی متن یکی دیگر از عواملی است که دقت حدس زدن معنای واژگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پری بخت و وشه، ۱۹۹۹، فرنتنز، ۲۰۰۳). اگر متن بسیار مشکل باشد، زبان آموزان نمی‌توانند از عوامل متنی برای حدس زدن معنای واژگان ناآشنا استفاده کنند و بدین ترتیب این واژگان در عمل برای آن‌ها غیرقابل استفاده می‌شوند.

وجود علائم متنی: زبان آموزان باید قبل از حدس زدن معنای واژگان ناآشنا، متن را بخوانند. پژوهشگران (لیو و نیشن، ۱۹۸۵، هی‌نز، ۱۹۹۳، پری بخت و وشه، ۱۹۹۹) بر این باورند که وجود نشانه‌های معنایی و زبانی برای حدس زدن معنی واژگان ضروری است. در این رابطه کلی (۱۹۹۰) می‌گوید زمانی که زبان آموزان به جستجوی معنی منطقی واژه در متن و یا در جمله می‌پردازند، آن‌ها معنای واژگان را حدس می‌زنند. عوامل متنی که پری بخت (۲۰۰۵) شناسایی می‌کند، عبارت است از تعداد واژگان ناآشنا، اهمیت واژه ناآشنا برای درک متن، تراکم واژگان ناآشنا در متن، طول متن و وجود علائم متنی مشخص.

موضوع متن: همان‌گونه که کلی (۱۹۹۰) بیان کرد، آشنایی با موضوع متن نقش عمده‌ای در میزان موفقیت زبان آموزان در حدس زدن معنای واژگان ایفا می‌کند. پژوهش پری بخت (۲۰۰۴) نشان داد که چگونه زبان آموزان از اطلاعات قبلی خود برای حدس زدن معنا استفاده می‌کنند. بنابراین اگر موضوع ناآشنا، تخصصی و یا انتزاعی باشد، حدس زدن معنای واژگان ناآشنا دشوار خواهد بود.

کلی (۱۹۹۰) و لافر (۱۹۹۷) حدس زدن معنای واژگان از طریق متن را چندان مفید نمی‌دانند. آن‌ها بر این باورند که متن، همیشه اطلاعات کافی را برای حدس زدن معنای واژگان در اختیار زبان آموزان قرار نمی‌دهد و در بسیاری از مواقع بیش از یک تعبیر و معنا برای واژگان ناآشنای شناسایی شده در متن وجود دارد. در این ارتباط لافر (۱۹۹۷) سه حالت را مشخص می‌کند: گاهی علائم متنی برای حدس زدن معنای واژگان ناآشنا وجود ندارند و بنابراین خوانندگان نمی‌توانند معنای واژه را از طریق متنی که در آن به کار رفته است، حدس

بزند. در مواقعی دیگر، علائم متنی وجود دارند، اما برای خوانندگان ناآشنا و به همین دلیل می‌توان گفت آن‌ها وجود ندارند. در چنین مواقعی، خوانندگان معنای واژگان را به درستی حدس نمی‌زنند. در حالت سوم، علائم گمراه‌کننده متن زبان آموزان را تشویق می‌کند تا با مقایسه بین واژه ناآشنا و واژه دیگری که برای مشخص ساختن معنای واژه ناآشنا از آن استفاده می‌شود، معنای گسترده‌تری برای واژه ناآشنا در نظر بگیرند. اما در این صورت، اگر خوانندگان از معنای واژه مشخص‌کننده (یعنی واژه‌ای که برای کشف معنای واژه ناآشنا به آن‌ها کمک می‌کند) آگاه نباشند، نمی‌توانند معنای آن واژه را حدس بزند و حتی اگر معنای آن‌ها را حدس بزند، احتمال بسیار، اشتباه خواهد بود.

کلی (۱۹۹۰) به مشکلات دیگری در حدس زدن معنای واژگان ناآشنا از متن اشاره می‌کند. اول، استفاده از علائم متنی برای حدس زدن معنای واژگان ناآشنا، زمان‌بر است. زمانی که خوانندگان به واژگان ناآشنا برمی‌خورند، باید رابطه بین واژه ناآشنا و سایر واژگان را که ممکن است به حدس زدن معنای واژه کمک کند و در جمله، جملات و یا پاراگراف‌های بعدی باشد، در نظر بگیرند. بنابراین، گاهی زبان آموزان باید چند مرتبه یک متن را بخوانند تا بتوانند معنای واژه ناآشنا را حدس بزند. دوم، واژگانی که زبان آموزان معنای آن‌ها را از طریق متن حدس زده‌اند، به ندرت یاد گرفته می‌شوند. اگر چه پژوهشگران بر این باورند در صورتی که زبان آموزان با دقت بیشتری متن را بخوانند، بهتر می‌توانند اطلاعات را به خاطر بسپارند، آموزش و سودمندی حدس زدن معنای واژگان ناآشنا در صورتی که زبان آموزان معنای نادرستی به واژه بدهند، چیزی جز ضرر نخواهد بود. در تایید این مطلب، هولشتاین و همکاران (۱۹۹۶) اظهار می‌کنند که زبان آموزان معنای واژگان ناآشنا را در متن با یک بار خواندن یاد نمی‌گیرند. سوم، اطلاعات متنی ممکن است آن قدر اضافه باشد که خوانندگان بین واژه ناآشنا و واژگانی که ممکن است به آن‌ها کمک کند تا معنای واژه جدید را حدس بزند، نتوانند ارتباط برقرار کنند. در چنین مواردی، خوانندگان با اطلاعات اضافه سردرگم شده و واژه ناآشنا را فراموش می‌کنند. بدین ترتیب بدون توجه به متن و ارتباط میان واژگان، آن‌ها نمی‌توانند معنای واژگان ناآشنا را حدس بزند. چهارم، فراوانی تکرار واژه از اهمیت خاصی برخوردار است. احتمال یادگیری واژگانی که چندین بار در متن تکرار می‌شوند، بیشتر است، زیرا هنگامی که واژه ناآشنا در جاهای مختلفی در متن قرار می‌گیرد، زبان آموزان فرصت بیشتری دارند تا معنای آن را یاد بگیرند. پنجم، خوانندگان ممکن است معنای نادرستی را برای واژه ناآشنا در نظر بگیرند و حتی متوجه نباشند که حدس آن‌ها اشتباه است.

با توجه به این مشکلات، پژوهشگران نگرانی خود را درباره اعتبار حدس زدن معنای واژگان ناآشنا از طریق متن بیان کرده‌اند. اخیراً، پژوهش لافر و یانو (۲۰۰۱) شواهدی را در تأیید ادعای لافر (۱۹۹۷) در ارتباط با عدم آگاهی خوانندگان از وجود واژگان ناآشنا در متن، در اختیار پژوهشگران قرار داد. وی نشان داد که در بیشتر مواقع، زبان آموزان فکر می‌کنند معنای واژگان جدید را می‌دانند، در حالی که در واقع چنین نیست. بدین ترتیب آن‌ها معنای نادرستی را برای واژه ناآشنا در نظر می‌گیرند. از این رو، در این پژوهش از میان عوامل موثر در حدس زدن معنای واژگان ناآشنا، پرسش‌های زیر مطرح شده‌اند:

۱- آیا زبان آموزان زبان دوم، از دانش خود در ارتباط با معنای واژگان ناآشنا ارزیابی درستی دارند؟

۲- آیا توانش زبانی بر درستی خود ارزیابی دانش واژگانی زبان آموزان تاثیر گذار است؟

آزمودنی‌ها

۱۱۰ زبان آموز (۲۲ مرد و ۸۸ زن) دانشجوی سال اول و دوم رشته زبان و ادبیات انگلیسی و مترجمی زبان انگلیسی در این پژوهش شرکت کردند. برای تعیین سطح توانش زبانی، از آزمون زبان ECPE^۱ استفاده شد. از زبان آموزان خواسته شد تا در مدت ۵۰ دقیقه این آزمون را پاسخ گویند. با استفاده از میانگین و انحراف معیار نمرات، زبان آموزان به سه گروه تقسیم شدند. تعداد شرکت‌کنندگان در هر گروه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: تعداد شرکت کنندگان در سطوح مختلف توانش زبانی

سطح	تعداد
متوسط پایین	۴۳
توسط	۳۸
متوسط بالا	۲۹

شیوهٔ اجراء

سه متن کوتاه به ۲۵ نفر از زبان آموزان داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا واژگانی را که برای آن‌ها ناآشنا است، مشخص کنند. بر اساس پاسخ آن‌ها، ۴۰ واژه ناآشنا انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

آزمون زبان عمومی

برای تعیین سطح توانش زبانی زبان آموزان، از آزمون زبان ECPE استفاده شد که شامل ۲۰ تست واژه، ۲۰ تست گرامر و ۱۰ تست خواندن بود.

خودارزیابی اول

در مرحلهٔ اول سه متن (۵۸۰ واژه) که ۴۰ واژه ناآشنا در آن‌ها مشخص شده بود، به زبان آموزان داده شد. پس از دریافت متن‌ها، آن‌ها یک برگ خودارزیابی دریافت کردند. از آن‌ها خواسته شد تا متن‌ها را خوانده و میزان درک خود را از معنای واژگانی که زیر آنها خط کشیده شده بود، بر روی مقیاسی از ۰ تا ۳ با استفاده از معیار زیر مشخص کنند.

۰- معنای این واژه را نمی‌دانم.

۱- حدس می‌زنم معنای این واژه را می‌دانم.

۲- تا حدی معنای این واژه را می‌دانم.

۳- کاملاً معنای این واژه را می‌دانم.

پس از جمع‌آوری خودارزیابی اول متن‌هایی که واژگان ناآشنا در آن‌ها مشخص شده بود، همچنان در اختیار فراگیران قرار داشت.

آزمون واژگان

به منظور تشخیص میزان دقت خودارزیابی زبان آموزان از دانش واژگانی خود، یک آزمون واژگان برگزار شد. در این آزمون، از زبان آموزان خواسته شد تا برای همان ۴۰ واژه که در مرحلهٔ قبل دانش خود را ارزیابی کرده بودند، یک هم‌معنی، متضاد، ترجمه و یا توضیح فراهم کنند.

خودارزیابی دوم

از زبان آموزان خواسته شد تا برای بار دوم برگه‌های خودارزیابی را تکمیل کنند. هدف خودارزیابی دوم مشخص کردن میزان تأثیر یک آزمون واقعی بر خودارزیابی بود. در این مرحله نیز متن‌ها در اختیار زبان آموزان قرار داشتند.

نتایج

با انجام پژوهش برای هر شرکت کننده سه نمره به دست آمد. یک نمره برای خودارزیابی اول، یک نمره برای آزمون واژگان، و یک نمره برای خودارزیابی دوم. برای احتساب نمرات خودارزیابی‌ها، نمرات ۰-۳ جمع بسته شد. بدین ترتیب حداقل نمره ۰ و حداکثر نمره ۱۲۰ بود. در آزمون واژگان، برای هر پاسخ درست نمره ۳، برای پاسخ‌هایی که دقیق نبودند، اما میزان درک زبان آموزان را تا حدودی مشخص می‌کردند، نمره ۱/۵ و برای هر پاسخ غلط نمره صفر در نظر گرفته شد. نتایج نمرات در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین نمرات در خودارزیابی اول و دوم

	خودارزیابی اول				خودارزیابی دوم			
	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حد اکثر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حد اکثر
نمره واقعی	۵۰/۴۴	۱۸/۸۱	۱۰/۵۰	۹۹/۰۰	۵۰/۴۴	۱۸/۸۱	۱۰/۵۰	۹۹/۰۰
خودارزیابی	۷۶/۶۱	۱۷/۲۹	۳۱/۰۰	۱۱۴/۰۰	۷۴/۵۰	۱۸/۱۲	۲۵/۰۰	۱۱۵/۰۰
تفاوت	۲۶/۱۷	۱۵/۶۵	-۲۷	۶۲	۲۴/۰۶	۱۴/۹۶	-۲۹	۷۱

برای مشخص کردن میزان دقت خودارزیابی زبان آموزان، از آزمون t-test استفاده شد. اطلاعات مربوط به خودارزیابی اول و دوم و تفاوت خودارزیابی‌ها و نمره واقعی در جدول ۲ مشاهده می‌شود. همانطور که نتایج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، خودارزیابی زبان آموزان از دانش واژگانی خود، دقیق نبود. به بیان دیگر، نتایج، بیانگر تفاوت معناداری بین درک زبان آموزان از دانسته‌ها و آنچه که آن‌ها واقعاً می‌دانند، می‌باشند. نکته جالب توجه در اینجا است که حتی پس از برگزاری آزمون واژگان، که انتظار می‌رود زبان آموزان را نسبت به معنای واژگان حساس کرده و خودآگاهی آنان را نسبت به میزان دانش واژگانی افزایش دهد، ارزیابی زبان

آموزان تفاوتی نکرد. به عبارت دیگر، همبستگی بالای میان خودارزیابی اول و دوم ($r = 0.86$) نشان می‌دهد که زبان آموزان بر شناخت نادرست خود اصرار می‌ورزند و حتی با وجود یک آزمون عینی، متوجه نادانسته‌های خود نمی‌شوند.

جدول ۳: خود ارزیابی زبان آموزان در مقایسه با نمرات واقعی آن‌ها در آزمون واژگان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف معیار	تفاوت میانگین‌ها	میانگین
۰/۰۰۰	۱۰۹	۱۷/۵۳	۱۵/۶۵	۲۶/۱۷	۷۶/۶۱ ۵۰/۴۴
۰/۰۰۰	۱۰۹	۱۶/۸۷	۱۴/۹۶	۲۴/۰۶	۷۴/۵۰ ۵۰/۴۴

دومین سؤال تحقیق به بررسی نقش توانش زبانی بر خودارزیابی می‌پردازد. برای پاسخ، این سؤال از روش آماری ANOVA استفاده شد. میانگین نمرات در سطوح مختلف توانش زبانی در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: میانگین نمرات در سطوح مختلف توانش زبانی

سطح توانش زبانی	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین اولین خودارزیابی و آزمون واژگان
خودارزیابی اول	متوسط پایین	۱۸/۱۲	۲۹/۰۷
	متوسط	۱۴/۷۹	۲۴/۸۱
	متوسط بالا	۱۶/۴۹	۲۳/۶۹
آزمون واژگان	متوسط پایین	۱۷/۴۵	
	متوسط	۱۶/۴۸	
	متوسط بالا	۱۸/۶۵	
خودارزیابی دوم	متوسط پایین	۱۶/۹۹	
	متوسط	۱۵/۹۸	
	متوسط بالا	۱۸/۹۰	

نتایج ANOVA در جدول ۵ ارائه شده است. همانطور که مشاهده می‌شود، سطح توانش زبانی تأثیر به‌سزایی بر خودارزیابی زبان‌آموزان ایرانی و آزمون‌واژگان دارد. مقایسه تفاوت بین نمرات در سطوح مختلف زبانی بیانگر آن است که دقت خودارزیابی‌ها به نسبت سطح توانش زبانی زبان‌آموزان تغییر می‌کند. به عبارت دیگر، خودارزیابی دانش‌واژگانی زبان‌آموزانی که از دانش زبانی بهتری برخوردارند، دقیق‌تر است.

جدول ۵: نتایج ANOVA برای بررسی تأثیر توانش زبانی

منبع تغییر		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
خودارزیابی اول	بین گروه‌ها	۳۰۸۳/۶۴	۲	۱۵۴۱/۸۲	۵/۵۸۸	۰/۰۰۵
	درون گروه‌ها	۲۹۵۲۲/۳۱	۱۰۷	۲۷۵/۹۱		
آزمون‌واژگان	بین گروه‌ها	۶۰۰۰/۹۹	۲	۳۰۰۰/۴۹	۹/۸۴۸	۰/۰۰۰
	درون گروه‌ها	۳۲۶۰۱/۸۷	۱۰۷	۳۰۴/۶۹		
خودارزیابی دوم	بین گروه‌ها	۴۲۱۹/۹۷	۲	۲۱۰۹/۹۸	۷/۱۴۶	۰/۰۰۱
	درون گروه‌ها	۳۱۵۹۵/۵۱	۱۰۷	۲۹۵/۲۸		

بدین ترتیب یافته‌های پژوهش حاضر، نتایج تحقیق لافر و یانو (۲۰۰۱) را تأیید می‌کند. عملکرد بهتر زبان‌آموزانی که از توانش زبانی بهتری برخوردارند، نشان‌دهنده آن است که سطح آستانه ای زبانی (threshold level) برای درک بهتر ضروری است. به عبارت دیگر، برای عملکرد بهتر در آزمون‌واژگان، دانش گرامر و واژگان از ضروریات است. نتایج آزمون Scheffe نشان داد که بیشترین تفاوت در دو خودارزیابی و آزمون‌واژگان مربوط به تفاوت بین زبان‌آموزان سطح پایین و متوسط است.

بحث

حدس زدن معنای واژگان با استفاده از متن، یکی از مفیدترین راهبردهای یادگیری است. کتاب‌ها و فعالیت‌های آموزشی خاصی تهیه شده‌اند تا به زبان‌آموزان کمک کنند، معنای واژگان ناآشنا را با استفاده از متن حدس بزنند. پژوهش‌هایی که پیشتر به آنها اشاره شد، به بررسی انواع علائم متنی که می‌تواند توسط زبان‌آموزان استفاده شود، پرداخته‌اند و ابعاد دیگر

از جمله دقت زبان آموزان در خودارزیابی را کمتر بررسی نموده اند. بنابراین، در تحقیق حاضر سعی بر آن شد تا پایایی خودارزیابی زبان آموزان در سطوح مختلف توانش زبانی بررسی شود. نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن است که خودارزیابی زبان آموزان از میزان دانش واژگانی خود، دقیق نیست. به عبارت دیگر، نتایج و یافته‌های این پژوهش مؤید آن است که در مواقع خاصی زبان آموزان ایرانی نمی‌دانند «آیا معنای یک واژه مشخص را می‌دانند؟» مقایسه بین خودارزیابی اول و دوم زبان آموزان بیانگر آن است که زبان آموزان در عدم شناخت معنی واژگان ثابت‌اند. بنابراین، پژوهش حاضر نتایج لافر و یانو (۲۰۰۱) را تأیید کرده و نشان داد که حدس زدن معنای واژگان از متن می‌تواند در مواقعی بی‌فایده باشد، زیرا هیچ رابطه‌ای بین حدس زبان آموزان و معنای واقعی آن واژه وجود ندارد. با وجود این، یافته‌های پژوهش حاضر نباید به معنای کنار گذاشتن راهبرد حدس زدن معنای واژگان باشند. مدرسان می‌توانند در مواقع خاص زبان آموزان را تشویق کنند تا معنای واژگان ناآشنا را حدس بزنند، اما آن‌ها باید بدانند که این راهبرد در تمام مواقع و برای هرمتنی مناسب نیست. مدرسان باید به زبان آموزان کمک کنند تا بدانند که نباید بدون وجود هیچ نشانه‌ای در متن، معنای واژگان ناآشنا را حدس بزنند. برای کمک به زبان آموزان، مطالب درسی باید به گونه‌ای طراحی شوند که در آن علائم متنی برجسته و مشخص شده باشد. بدین ترتیب آن‌ها می‌توانند آشنایی زبان آموزان را با علائم متنی افزایش دهند. انتخاب متن برای آموزش نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. متنی‌هایی که در آن‌ها واژگان ناآشنا چندین مرتبه تکرار می‌شوند، فرصتی در اختیار فراگیران قرار می‌دهند تا معنای واژگان ناآشنا را حدس بزنند.

یافته‌های پژوهش حاضر مشخص ساخت که میزان موفقیت زبان آموزان در حدس زدن معنای واژگان به سطح توانش زبانی آن‌ها بستگی دارد. در واقع، زبان آموزانی که در سطح توانش زبانی بالایی قرار دارند، نسبت به آن‌هایی که توانایی زبانی آن‌ها ضعیف‌تر است، از دقت بیشتری برخوردارند. بدین ترتیب نتایج پژوهش حاضر یافته‌های هستراپ (۱۹۹۰) را تأیید می‌کند. او توانش زبانی را یک عامل مهم در حدس زدن معنای واژگان می‌داند و معتقد است فقط پس از رسیدن به سطح آستانه‌ای زبان آموزان می‌توانند از راهبردهای حدس زدن معنای واژگان استفاده نمایند. بدین طریق، وی دانش آستانه‌ای واژگان و گرامر را برای حدس زدن معنای واژگان ناآشنا ضروری می‌داند؛ زیرا در صورت عدم وجود واژگان آشنا که ممکن است برای مشخص ساختن معنای واژگان ناآشنا به کار روند، زبان آموزان نمی‌توانند معنای واژگانی را که برای آن‌ها ناآشنا است، حدس بزنند. آشنایی با ساختارهای گرامری نیز از

اهمیت خاصی برخوردار است. زیرا به زبان آموزان کمک می‌کند از رابطه بین واژگان در جهت حدس زدن استفاده نمایند. بنابراین، بر اساس نتایج پژوهشی حاضر، توصیه می‌شود نوآموزان و زبان آموزانی که در سطح توانش پایینی قرار دارند معنای واژگان ناآشنا را در فرهنگ لغت جستجو نمایند. از طرف دیگر در سطوح پیشرفته، مدرسان می‌توانند از زبان آموزان بخواهند تا معنای بعضی از واژگان ناآشنا را حدس بزنند. اما در عین حال باید از آن‌ها خواسته شود تا درستی حدس خود را با استفاده از فرهنگ لغت کنترل کنند. این تمرین در درازمدت، به خوانندگان کمک خواهد کرد تا ارزیابی‌های خود را بررسی کرده و بدانند کدام علائم متنی می‌تواند در تشخیص معنای واژه ناآشنا مؤثر باشد.

خودارزیابی، در صورتی مؤثر است که سبب مشارکت زبان آموزان در یادگیری دائمی باشد. بنابراین، زبان آموزان باید به گونه‌ای آموزش داده شوند، تا بدانند دقت در خود ارزیابی و پایایی آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بدیهی است بدون آموزش آن‌ها نمی‌توانند به اهمیت دقت در خود ارزیابی پی برده و دقت حدس‌های خود را بالا ببرند. درحقیقت انتظار می‌رود زبان آموزان از طریق آموزش یاد بگیرند که خود ارزیابی‌هایی که ریشه در واقعیت ندارند نه تنها سبب پیشرفت نمی‌شوند، بلکه مانع بسیار مهمی در تلاش برای رسیدن به موفقیت است. یکی از اولین اصولی که در راستای نیل به این هدف می‌تواند مؤثر باشد، آن است که از زبان آموزان خواسته شود با صدای بلند افکار خود (think aloud) را به هنگام حدس زدن معنای واژگان ناآشنا بیان کنند. استفاده مفید و به جا از این روش می‌تواند به پژوهشگران کمک کند تا عواملی را که سبب حدس درست معنای واژگان ناآشنا می‌شود، شناسایی کرده و به زبان آموزان معرفی نمایند.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر به بررسی کارآمدی تکنیک حدس زدن معنای واژگان می‌پردازد. نتایج این پژوهش مشخص کرد که فراگیران همیشه از وجود واژگان ناآشنا در متن آگاهی ندارند. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر مؤید آن است که خودارزیابی دانش واژگانی زبان آموزان قابل اعتماد نیست.

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر سبک یادگیری از قبیل وابستگی و نابسستگی نمی‌پردازد. ممکن است، سبک یادگیری زبان آموزان نقش عمده‌ای در خودارزیابی آنها داشته باشند. همچنین مشخص ساختن میزان اطلاعات متنی که زبان آموزان برای حدس زدن معنای واژگان

از آن‌ها استفاده می‌کنند، می‌تواند موثر باشد. در نهایت، مطالعات بعدی می‌تواند به بررسی نقش آموزش در افزایش دقت خودارزیابی بپردازد.

کتابشناسی

- Barnett, M. (1989). *More than meets the eye*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall Regents.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. (pp. 225-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frantzen, D. (2003). Factors affecting how second language Spanish students drive meaning from context, the *Modern Language Journal*, 87, ii, 168-199.
- Fraser, C. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Hasstrup, K. (1990). Developing learners' procedural knowledge in comprehension. In R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, and M. Swain (Eds.), *Foreign / second language pedagogy research* (pp. 120-133). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. In T. Huckin, M. Haynes, and J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. (pp. 46-62); Norwood, NJ: Ablex.
- Hulstijn, J.H. (1992) 'Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning'. In Arnaud & Bejoint, 113-125.
- Hulstijn, J.H. Hollander, M. & Greidanus T. (1996). Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words. *The Modern Language Journal*, Vol. 80, No. 3. 327-339.
- Kelly, P. (1990). Guessing: no substitute for systematic learning of lexis. *System*, 18 (2), 199-207.
- Laufer, B. (1986). Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. *IRAL*, Vol XXIV/I, 69- 75.
- . (1997). The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess. In J. Coady and T. Huckin (Eds.), (pp. 20- 34) *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge University Press.
- Laufer, B. and Yano, Y. (2001). Understanding unfamiliar words in a text: do L2 learners understand how much they don't understand? *Reading in a Foreign Language*. 13 (2). 549-566.

- Liu, N. & Nation, I.S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC journal*, 16(1) 33- 42
- Mondria, J,-A., & Wit-de Boer, M. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics* 12, 249-267.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1999). Reading and “incidental” L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (2), 195-224.
- Paribakht, T.S. (2004). The role of grammar in second language learning processing. *RELC*, 35, 2, 149-160.
- . (2005). The influence of First language lexicalization on second language lexical inferencing: A study of Farsi-speaking learners of English as a foreign language. *Language Learning*, 55(4), pp. 701-748.
- Qian, D. (2004) Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions and practices. In Bogaards, P. & laufer B. (Eds.) *Vocabulary in a Second Language*, (pp. 155-169). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ying, S. (2001). Acquiring vocabulary through a context-based approach. *Forum* 39 (1)