تأثیر آموزش واژه از طریق گروه‌واژه‌های متضاد وفاقد ارتباط معنایی بر یادگیری فراگیران زبان انگلیسی با لحاظ کردن سطح مهارت زبانی و جنسیت

الهه ستوده‌نما[1*]، ناهید مرسلی[2]

۱. دانشیار زبان انگلیسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران
۲. کارشناس ارشد زبان انگلیسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران

دریافت: ۹۲/۵/۳۱ پذیرش: ۹۲/۱۰/۱٤

دوماهنامهٔ جستارهای زبانی، د۶، ش۱ (پیاپی ۲۲)، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹٤، صص ۱۳۱-۱۵۱

چکیده

متخصصان درامر یادگیری زبان تکنیک‌های مختلفی را جهت آموزش واژه، به‌عنوان یکی از پایه‌های مهم فرآیند آموزش زبان معرفی کرده‌اند؛ یکی از آن‌ها ارائهٔ واژه‌ها در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی و یا فاقد ارتباط معنایی می‌باشد. این تحقیق بر آن است تا بررسی کند آیا در یادگیری واژه از طریق دو تکنیک گروه‌واژه‌های متضاد و گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، تفاوت معناداری بین فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با سطوح مهارت زبانی متفاوت (سطح مهارت زبانی بالا و پایین) و با جنسیت‌های متفاوت (مؤنث و مذکر) وجود دارد؟ بدین منظور ۱۲۰ دانش‌آموز(٦۰ مذکر و ٦۰ مؤنث) در دو آزمون *اطلاعات واژه‌ای* و *معنی واژه‌ها* شرکت کردند. جهت تجزیه وتحلیل داده‌های مرتبط با این تحقیق، «تجزیهٔ واریانس دوسویه» به کار گرفته شد. نتایج نشان داد که شرکت‌کنندگان در گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، عملکرد بهتری نسبت به همتایان خود در گروه‌واژه‌های متضاد داشتند و همچنین در هر گروه، شرکت‌کنندگان با سطح مهارت زبانی بالا، نمرهٔ بهتری نسبت به همتایان خود در سطح مهارت زبانی پایین کسب کردند. نتایج این تحقیق بیانگر این امربود که شرکت‌کنندگان مؤنث در تمامی گروه‌ها، عملکرد بهتری نسبت به همتایان مذکرشان نشان دادند.

هدف از انجام این پژوهش یافتن این امر است که از میان دو تکنیک ذکرشده برای آموزش واژه، کدام‌یک می‌تواند روش مناسب‌تری برای آموزش واژه به فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با دو سطح مهارت زبانی متفاوت و دو جنسیت مختلف می‌باشد.

واژگان کلیدی: گروه‌واژه‌های متضاد، گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، سطح مهارت زبانی، جنسیت.

---

* نویسندهٔ مسئول مقاله: Email: esotoude@alzahra.ac.ir

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

۱. مقدمه

از آنجا که فراگیری واژه در یادگیری زبان نقشی اساسی دارد (Vide. Zimmerman, 1997)، تاکنون تکنیک‌های متفاوتی در راستای آموزش لغات معرفی و به کار گرفته شده است که یکی از آن‌ها آموزش واژه‌ها از طریق دسته‌بندی آن‌ها در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی[۱] و یا فاقد ارتباط معنایی[۲] می‌باشد. گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی شامل واژه‌هایی‌اند که «دارای خصوصیات مشترک معنایی و نحوی هستند[۳]» (Al-Jabri, 2005: 7) و متضادها، هم‌معنی‌ها و هم‌نامها از نمونه‌های چنین گروه‌هایی‌اند (Vide. Papathanasiou, 2009). گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، گروه لغاتی‌اند که «فاقد خصوصیات مشترک معنایی و نحوی هستند» (Al-Jabri, 2005: 7). نگاهی به پیشینه، بیانگر وجود نظرات مخالف در زمینهٔ به‌کارگیری این دو تکنیک می‌باشد. تعدادی از تحقیقات انجام‌شده در این زمینه اظهار کرده‌اند که ارائه و آموزش لغات از طریق گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی باعث ایجاد اختلال[۴] در فراگیران می‌شود (Vide. Tinkham, 1993; Waring, 1997). از سوی دیگر، نظرات دیگری نیز وجود دارند که از ارائهٔ لغات در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی دفاع کرده‌اند (Vide Hashemi & Gowdasiaei, 2005; Erten & Tekin, 2008).

این تحقیق به بررسی دو روش ارائهٔ واژه‌ها در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی (در این پژوهش گروه‌واژه‌های متضاد) و گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی می‌پردازد. به عبارت دیگر، پژوهش حاضر در پی آن است که پاسخ این سؤال را بیابد که آیا در یادگیری واژه از طریق دو تکنیک گروه‌واژه‌های متضاد و گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، تفاوت معناداری بین فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با جنسیت‌های متفاوت (مؤنث و مذکر) و سطوح مهارت زبانی مختلف وجود دارد یا خیر؟ سپس از طریق آن مشخص شود که کدام‌یک از این دو تکنیک برای آموزش واژه به فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با دو سطح مهارت زبانی متفاوت و دو جنسیت مختلف مناسب‌تر می‌باشد.

بدین منظور هشت گروه از شرکت‌کنندگان، مورد مطالعه قرار گرفتند که متشکل از چهار گروه شرکت‌کنندهٔ مؤنث و چهار گروه شرکت‌کنندهٔ مذکر بودند. از میان مؤنث‌ها، نیمی در سطح مهارت زبانی بالا و نیمی دیگر در سطح مهارت زبانی پایین قرار داشتند. شرکت‌کنندگان با سطح مهارت زبانی بالا به دو گروه با تعداد مساوی تقسیم شدند؛ یک گروه

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

از آن‌ها واژه‌های متضاد و گروه دیگر واژه‌های فاقد ارتباط معنایی را فراگرفتند. همین تقسیم‌بندی در میان مذکرها نیز صورت گرفت. آزمون تعریف واژه‌ها که پس از اتمام آموزش کل لغات از شرکت‌کنندگان به عمل آمد، نشانگر تعداد واژهٔ فراگرفته‌شده توسط افراد در هر گروه بود.

۲. پیشینهٔ پژوهش

در این بخش به پنج موضوع مهم پرداخته خواهد شد؛ در ابتدا به بررسی ارائهٔ واژه‌ها در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی و گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی خواهیم پرداخت. در قسمت بعد تحقیقاتی که مخالف آموزش واژه‌ها از طریق گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی هستند، مورد مطالعه قرار می‌گیرد و در قسمت سوم تحقیقاتی که طرفدار آموزش واژه‌ها از طریق گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی هستند، ارائه می‌شود. قسمت چهارم به بررسی رابطهٔ میان فراگیری لغات و سطح مهارت زبانی فراگیران اختصاص داده خواهد شد و قسمت نهایی به رابطهٔ میان فراگیری واژه‌ها و جنسیت فراگیران خواهد پرداخت.

۲-۱. ارائهٔ واژه‌ها در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی و گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی

گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی، گروهی از لغات هستند که در ردهٔ معنایی یا نحویشان ارتباط نزدیکی با هم دارند (Vide. Al-Jabri, 2005; Erten & Tekin, 2008). پاپاثانازیو (2009) نیز در تحقیقش واژه‌ها را در شش گروه ارائه کرده که یکی از آن‌ها گروه‌واژه‌های متضاد است و شامل لغاتی چون بدبختی/ خوشبختی[٦]، شک/ اطمینان[٧] ، وفاداری/ بی‌وفایی[٨] است. همچنین نمونه‌هایی از گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی را می‌توان در تعداد زیادی از کتاب‌های آموزشی انگلیسی مانند *جلد سوم Interchange* که واژه‌های «کار»، «شغل»، «کارگر» و «بازاریابی» را در درس دوم گروه‌بندی کرده است، یافت (Richards, 1998: 37). کلمات متضاد، هم‌معنی و هم‌نام، به‌عنوان زیرگروه‌های گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی شناخته شده‌اند (Vide. Papathanasiou, 2009).

پاول (1986) عنوان کرده است که کلمات متضاد را می‌توان به سه گروه تقسیم نمود: متناقض‌ها، معکوس‌ها و متقابل‌ها[٩](Blachowics & Fisher, 2005: 12- 13). معکوس‌ها که در

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

این تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند، نوعی از کلمات متضادند که قابل رتبه‌بندی‌اند (به‌عنوان مثال: کوچک/ بزرگ، شفاف/ مات). گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی دسته‌ای از لغاتند که در ردهٔ معنایی و نحوی، ارتباط نزدیکی با هم ندارند (Hashemi & Gowdasiaei,2005: 356; Vide. Al-Jabri, 2005). نتیجهٔ تحقیقات انجام‌شده در زمینهٔ ارائهٔ واژه‌ها به دو روش بالا، ضدونقیض می‌باشد؛ به این معنا که بعضی از نویسندگان همچون هاشمی و قدسیایی (2005)، سیل (1991) و گایرنز و ردمن (1986) بر این باورند که تدریس واژه‌ها با روش گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی، فراگیری آن‌ها را سهولت می‌بخشد؛ درحالی‌که از سوی دیگر، نویسندگانی مانند ورینگ (1997)، نیشن (2000)، فینکبینر و نیکل (2003)، الجبری (2005) و ارتن و تکین (2008) عقیده دارند که تدریس واژه‌ها از طریق گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی، مانع از فراگیری آن‌ها می‌شود.

۲-۲. تحقیقات مخالف آموزش واژه‌ها از طریق گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی

پاپاثانازیو (2009) درتحقیقش اذعان داشت که دسته‌بندی معنایی واژه‌های جدید برای فراگیران بزرگسال سطح مبتدی، آن‌ها را در یادگیری آن واژه‌ها دچار مشکل کرد، اما این‌گونه دسته‌بندی مشکلی در یادگیری کودکان سطح متوسط ایجاد نکرد. اشنایدر، هیلی و بورن (1998) بیان کردند که گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی ممکن است زودتر از گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی فراگرفته شوند، اما زودتر نیز فراموش می‌شوند. الجبری (2005) واژه‌ها را در چهار گروه ارائه کرد: واژه‌های دسته‌بندی‌شده با ارتباط معنایی، واژه‌های دسته‌بندی‌شده بدون ارتباط معنایی، واژه‌های دسته‌بندی‌شده با ارتباط موضوعی، واژه‌های در بافت گنجانده‌شده[۱۰]. نتایج تحقیق او نشان داد که فراگیران، واژه‌های دسته‌بندی‌شده با ارتباط معنایی را کمتر از بقیهٔ واژه‌ها به یاد داشتند. او بیان کرد که تحقیقش بر دانش‌آموزان مذکر انجام شده و تحقیق پیشنهادی او، بررسی این موضوع بر دانش‌آموزان مؤنث بود.

فرضیهٔ «تمایزگذاری»[۱۱] ادعا کرده که هرقدر واژه‌ها از یکدیگر متمایزتر باشند، بهتر فراگرفته شده و بیشتر به یاد می‌مانند (Vide. Waring, 1997). این فرضیه بیانگر این است که دسته‌بندی و تدریس لغات در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی، مانع یادگیری آن‌ها

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

می‌شود. نتایج تحقیق ورینگ (1997) نشان داد که گروه‌بندی معنایی لغات چگونه باعث ایجاد آشفتگی ذهنی در فراگیران می‌شود. تئوری «تداخل»[۱۲] (Vide. McGeoch, 1952) در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی بیانگر این است که وقتی واژه‌هایی که قرار است همزمان فراگرفته شوند، خیلی شبیه هم باشند، یادگیری آن‌ها با هم تداخل پیدا می‌کند.

۳-۲. تحقیقات طرفدارآموزش واژه‌ها از طریق گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی

برخی محققان و نویسندگان معتقدند که تدریس واژه‌ها در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی نقشی سهولت‌بخش در یادگیری لغات زبان انگلیسی دارد. با نگاهی به کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی متوجه این موضوع می‌شویم که بیشتر آن‌ها لغات را در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی ارائه نموده‌اند. برخی از نظریه‌پردازان معتقدند که لغت‌نامهٔ ذهنی[۱۳] ما به صورت معنایی دسته‌بندی شده و واژه‌هایی که از لحاظ معنایی مرتبط هستند، آسان‌تر از آن‌هایی که غیر مرتبط‌اند فراگرفته و به خاطر سپرده می‌شوند و همین تاییدکنندهٔ این مطلب است که تدریس واژه‌ها در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی، تکنیکی مؤثر می‌باشد (Vide. Erten & Tekin, 2008).

هاشمی و قدسیایی بیان کرده‌اند که لغات باید در «گروه‌واژه‌های لغوی»[۱٤] به فراگیران ارائه و تدریس شوند، زیرا سازماندهی واژه‌ها در گروه‌واژه‌های مرتبط به فراگیران کمک می‌کند که آن‌ها را بهتر به یاد بسپارند (Hashemi & Gowdasiaei, 2005: 356). آن‌ها با انجام تحقیق روی دو گروه به این نتیجه دست یافتند که از میان دو گروه از دانش‌آموزان که یک گروه در سطح متوسط رو به بالای زبانی و دیگری در سطح متوسط رو به پایین زبانی قرار داشتند و هر دوی آن‌ها نیز گروه لغات دارای ارتباط معنایی را فراگرفته بودند، گروه سطح متوسط رو به بالا، بهتر از گروهی عمل کرده بودند که سطحشان متوسط رو به پایین بود. در کل، افرادی که واژه‌های دارای ارتباط معنایی را فراگرفته بودند، بازدهی بهتری نسبت به افرادی داشتند که گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی را یاد گرفته بودند. این محققان اعلام کردند که نتایج تحقیقشان با تئوری تداخل مغایر بوده و نیاز به انجام تحقیقات دیگری است تا دلیل این مغایرت پیگیری شود. محققان معتقدند بدون در نظر گرفتن نقش جنسیت فراگیران که در بخش ٥- ۲ این تحقیق، به‌تفصیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت، درست

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

نیست که راجع به مؤثر بودن یا نبودن آموزش واژه‌ها در گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی و گروه‌واژه‌های متضاد قضاوت کرد. بنابراین می‌توان با در نظر داشتن نقش این عامل، نتیجه‌ای کامل‌تر دربارهٔ کارآمدی روش‌های آموزش لغات ذکرشده گرفت.

۴-۲. فراگیری واژه‌ها و سطح مهارت زبانی فراگیران

متخصصان در امر آموزش لغت معتقدند مربیان زبان می‌توانند دسته‌های مختلفی از گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی برای فراگیران با سطوح زبانی متفاوت طراحی کنند. این دسته لغت‌ها باید با پیشرفت سطح مهارت زبانی فراگیران تغییر یابند (Gairns & Redman, 1986). الجبری (2005) به بررسی تأثیر سطح مهارت زبانی بر آموزش واژه از طریق گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی پرداخت و نتایج تحقیقش نشان‌دهندهٔ آن بود که شرکت‌کنندگان با سطوح زبانی مختلف در هر دو آزمایش، با تأخیر و بدون تأخیر، به‌طور متفاوتی عمل کردند. شرکت‌کنندگان در گروه دانشجویان سطح مهارت زبانی «۱» از همه ضعیف‌تر عمل کردند، گروه دانشجویان سطح مهارت زبانی «۲» در درجهٔ دوم قرار داشتند و گروه دانشجویان سطح مهارت زبانی «۳» بهترین عملکرد را داشتند. نتیجه، بیانگر این بود که هرچه سطح مهارت زبانی شرکت‌کنندگان بالاتر باشد، عملکرد بهتری خواهند داشت. نتایج تحقیق هاشمی و قدسیایی (2005) نیز بیانگر این بود که از میان دو گروه دانش‌آموز سطح متوسط رو به پایین و متوسط رو به بالا که به هر دو، گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی آموزش داده شده بود، گروه سطح متوسط رو به بالا نسبت به گروه دیگر به نتایج بهتری دست یافتند.

در تحقیقی دیگر، علیرضایی و آقازریان (2008) به این نتیجه دست یافتند که هیچ ارتباطی میان سطح مهارت زبانی فراگیران و استراتژی‌های یادگیری لغت[۱۵] اتخاذشده توسط آن‌ها در فرآیند فراگیری واژه‌ها وجود ندارد. در مقابل این ایده، نظر دیگری وجود دارد که توسط ورینگ (1997) مطرح شده بود و گویای این نکته بود که فراگیرانی که در سطوح بالای زبانی قرار دارند، دارای اطلاعات پیش‌زمینه‌ایی[۱۶] هستند که می‌توانند اطلاعات جدید خود را به آن مرتبط کنند؛ درحالی‌که فراگیرانی که هیچ‌گونه زمینهٔ قبلی از واژهٔ جدید در ذهن ندارد، باید تعدادی شبکهٔ ارتباطی در ذهنشان ایجاد کنند تا بتوانند واژه‌های جدید را در جای صحیح

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

خود در ذهنشان جای دهند که این امر ممکن است تفاوت به‌سزایی در یادگیری واژه‌های دارای ارتباط معنایی و فاقد ارتباط معنایی در فراگیران با سطوح زبانی مختلف ایجاد نماید.

۵-۲. فراگیری واژه‌ها و جنسیت فراگیران

مک‌گوچ (1952) بیان کرد که برخی محققان معتقدند که در فرآیندهای یادگیری، مؤنث‌ها در سنین نوجوانی و پایین‌تر بهتر از مذکرها عمل می‌کنند، زیرا زودتر بالغ می‌شوند؛ لکن پس از آن سن، دیگر تفاوتی در فرآیندهای یادگیری آن‌ها وجود ندارد. او همچنین به این نکته اشاره نمود که تعداد معدودی از محققان دیگر بر این باورند که مسائلی از قبیل موضوع درس، اطلاعات زمینه‌ای فراگیران و علایق آن‌ها جزء تأثیرگذارترین موارد بر یادگیری فراگیران است که متناسب با جنسیت افراد بر یادگیریشان اثر می‌گذارد. نتایج پژوهش گو نشان داد که در کل، دانش‌آموزان دختر در یادگیری زبان عملکرد بهتری نسبت به پسران از خود نشان می‌دهند. نتیجهٔ دیگر حاصل از این تحقیق آن بود که شرکت‌کنندگان مؤنث استراتژی‌های متنوع‌تری نسبت به مذکرها به کار می‌برند. بنابراین پیشنهاد او به آموزگاران این بود که در انتخاب استراتژی‌های خود در کلاس دقت بیشتری مبذول داشته باشند (Gu, 2002: 44).

آستر (2008) نیز به بررسی رابطهٔ میان جنسیت و به‌کارگیری استراتژی‌های یادگیری لغت پرداخت و نتیجهٔ بررسی‌اش نشان داد که فراگیران مؤنث تعداد استراتژی‌های بیشتری نسبت به مذکرها به کار می‌برند و همچنین نوع استراتژی‌های استفاده‌شده توسط هر جنسیت با دیگری متفاوت می‌باشد. او همچنین به وجود تفاوت‌هایی میان مغز مردان و زنان اشاره می‌کند که یکی از آن‌ها این است که هیپوکمپس[۱۷] که مرکز مخصوص به حافظه و یادگیری واژه است، در مغز زنان بزرگ‌تر از مردان می‌باشد و این امر ممکن است نشان‌دهندهٔ این باشد که خانم‌ها در عملکرد حافظه، فعالیت‌های یادگیری زبان و درنتیجه، در فراگیری واژه‌ها بهتر عمل می‌کنند. تفاوت دیگر اشاره‌شده این بود که «در مغز جنس مؤنث، مراکز زبان و شنوایی در مقایسه با آن مراکز در مغز مذکر دارای ۱۱٪ نرون بیشتر می‌باشند» و در مغز مذکرها فعالیت‌های ذهنی مرتبط با یادگیری زبان در نیم‌کرهٔ چپ مغز انجام می‌پذیرد؛ درحالی‌که مؤنث‌ها آن فعالیت‌ها را میان هر دو نیم‌کرهٔ مغزشان تقسیم می‌کنند (Uster, 2008: 41).

تا آنجا که محققان اطلاع دارند، پژوهشگران در حیطهٔ آموزش و یادگیری واژه، از

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

بررسی تأثیر جنسیت بر یادگیری واژه‌ها از طریق دو تکنیک *گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی* و *گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی* غفلت ورزیده‌اند؛ همان‌گونه که مارتینن (2008) نیز بدان اشاره کرده، تفاوت‌های جنسیتی در حیطهٔ یادگیری واژه‌ها به‌طور گسترده توسط محققان مورد بررسی قرار نگرفته است.

۳. روش تحقیق

شرکت‌کنندگان در این تحقیق ۱۲۰ فراگیر بزرگسال بودند که از میان سه آموزشگاه زبان انگلیسی در شهریار (تهران) انتخاب شده و ٦۰ نفرشان مؤنث و ٦۰ نفر دیگر مذکر بودند. در هریک از گروه‌های مؤنث و مذکر، نیمی از شرکت‌کنندگان (۳۰ نفر) دارای سطح مهارت زبانی بالا و نیمی دیگر (۳۰ نفر دیگر) دارای سطح مهارت زبانی پایین بودند. شرکت‌کنندگان دارای سطح مهارت زبانی پایین که ۳۰ نفرشان مذکر و۳۰ نفر دیگر مؤنث بودند، به چهار گروه مساوی تقسیم شدند (هر گروه شامل ۱۵ نفر). گروه اول متشکل از ۱۵ شرکت‌کنندهٔ مؤنث در سطح مهارت زبانی پایین بود که گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی (متضاد) را فراگرفتند، گروه دوم ۱۵ شرکت‌کنندهٔ مؤنث در سطح مهارت زبانی پایین بودند که به آن‌ها واژه‌های فاقد ارتباط معنایی تدریس شد. گروه سوم ۱۵ شرکت‌کنندهٔ مذکر در سطح مهارت زبانی پایین بودند که واژه‌های دارای ارتباط معنایی (متضاد) را دریافت نمودند و گروه چهارم ۱۵ شرکت‌کنندهٔ مذکر در سطح مهارت زبانی پایین بودند که واژه‌های فاقد ارتباط معنایی را فراگرفتند. همین منوال نیز برای تقسیم‌بندی شرکت‌کنندگان دارای سطح مهارت زبانی بالا در پیش گرفته شد. بنابراین، در این تحقیق هشت گروه شرکت‌کننده وجود داشت.

یک هفته قبل از شروع آموزش، شرکت‌کنندگان در آزمون «اطلاعات واژه‌ای»[۱۸] شرکت کردند تا اطمینان حاصل شود که تمام لغات شناخته‌شده توسط آن‌ها حذف شده و همهٔ واژه‌های باقی‌مانده برای تدریس، جدید هستند. در این آزمون، همهٔ شرکت‌کنندگان لیستی از واژه‌ها دریافت کردند که قرار بود برای آن‌ها ترجمهٔ انگلیسی و یا فارسی ارائه دهند. سپس براساس نتایج این آزمون، واژه‌های ناآشنا برای تدریس در هفتهٔ آینده انتخاب شدند.

تعداد واژه‌هایی که به هر گروه (مؤنث‌ها و مذکرها) آموزش داده شد، ٤۸ واژه بود و همهٔ آن‌ها از نوع صفت بودند و گروه‌واژه‌های متضاد از نوع متضادهای معکوس (قابل

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

درجه‌بندی) بود. سه هفته طول کشید که کل واژه‌ها تدریس شوند. هر هفته، دو جلسهٔ ٤٥ دقیقه‌ای برگزار می‌شد. گروه‌واژه‌های متضاد در ست‌های دوتایی مانند غول‌پیکر/ ریزه و شفاف/ کدر آموزش داده شدند؛ درحالی‌که گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی به‌صورت غیر مرتبط تدریس شد؛ به این معنا که در این گروه، دانش‌آموزان در یک جلسه واژه‌های غول‌پیکر و شفاف را فراگرفتند و در جلسه‌ای دیگر واژه‌های ریزه و کدر را یاد گرفتند. واژه‌ها از طریق ترجمه آموزش داده شد. هر جلسه، در ابتدا، آموزش‌دهنده که یکی از محققان بود، برای آموزش هر واژه تصویری مرتبط با آن واژه را به دانش‌آموزان نشان می‌داد و آنان را تشویق می‌کرد که واژهٔ مرتبط را حدس بزنند و سپس، واژه را روی تخته می‌نوشت و سپس با کمک دانش‌آموزان معنای واژه را می‌نوشت و همچنین ترجمهٔ فارسی آن را نیز به دانش‌آموزان می‌آموخت. بدین منوال، هر جلسه هشت واژه تدریس شد. در مرحلهٔ بعد، آموزش‌دهنده از طریق تکنیک کارت‌های واژه‌ای که برگرفته از تکنیک *کارت‌های تصویری واژه‌ای*[۱۹] فویل و البر (2002) است، دانش‌آموزان را تشویق می‌کرد تا به تمرین بیشتر بپردازند. واژه‌ها توسط دانش‌آموزان روی کارت‌هایی نوشته می‌شد؛ هر واژه روی یک کارت. بدین‌صورت که خود واژه در یک سمت کارت و معنای آن به همراه تصویری مرتبط با آن در سمت دیگر نوشته می‌شد. با توجه به این‌که محققانی چون صادقی (۱۳۹۲) اذعان داشته‌اند که از تصویر می‌توان برای تفسیر و درک نوشته مساعدت گرفت، بدین‌ترتیب دانش‌آموزان می‌توانستند از تصاویر مرتبط برای تفسیر لغات جدید و درنتیجه، یادگیری آن‌ها کمک بگیرند. سپس، دانش‌آموزان به تکرار واژه‌های تدریس‌شده می‌پرداختند و بعد از آن بازی لغت را که برگرفته از یکی از بازی‌های سایت *www. About. com\ games\ Top 8 Word Games* ، به نام *سیب‌ها به سیب‌ها*[۲۰] بود بازی می‌کردند. در این بازی که در آن از یک صفحه و دو مهره و کارت‌های مرتبط با لغات تدریس‌شده استفاده می‌شد، دانش‌آموزان به دو گروه تفسیم می‌شدند و در شروع یک نفر از گروه اول، کارتی که رویش یک لغت نوشته شده بود را برمی‌داشت و تلاش می‌کرد که به هم‌گروهی‌هایش کمک کند تا آن واژه را حدس بزنند؛ چنانچه هم‌گروهی‌ها قادر به حدس زدن بودند، آن گروه مهره خود را به اندازهٔ تعداد حروف آن واژه به سمت جلو حرکت می‌داد؛ در غیر این صورت مهره بی‌حرکت باقی می‌ماند و نوبت گروه بعد بود که بازی را ادامه دهد. بدین‌ترتیب از طریق انجام این بازی

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

دانش‌آموزان نه‌تنها معانی واژه‌ها را به خاطر می‌سپردند، بلکه با طرز نگارش آن‌ها نیز آشنا می‌شدند. در انتها، از دانش‌آموزان خواسته می‌شد در منزل انشایی بنویسند که در آن، تمامی هشت واژهٔ آن جلسه را به کار برده باشند. این انشا به آن‌ها در بهتر به خاطر سپردن واژه‌ها کمک شایانی می‌کرد. روش آموزش واژهٔ استفاده‌شده برای تمامی گروه‌ها یکسان بود و همهٔ گروه‌ها لیست مشترکی از ٤٨ واژه را یاد گرفتند.

یک هفته بعد از آموزش کل آن ٤٨ واژه، یک آزمایش «تعریف واژه‌ها»[٢١] از دانش‌آموزان گرفته شد که در آن به همهٔ گروه‌ها تعداد ٤٨ واژه داده شد که باید معنی آن‌ها را می‌نوشتند. در صورت فراموش کردن معانی انگلیسی، دانش‌آموزان اجازه داشتند ترجمهٔ آن‌ها را ارائه کنند. نتایج این آزمایش، نمایانگر تعداد واژهٔ فراگرفته شده توسط دانش‌آموزان در هریک از هشت گروه بود.

۴. تحلیل داده‌ها

پژوهش حاضر در صدد یافتن پاسخ این سؤال‌ها است که:

۱. آیا در یادگیری واژه از طریق دو تکنیک گروه‌واژه‌های متضاد و گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، تفاوت معناداری بین فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با سطوح زبانی متفاوت (سطح مهارت زبانی بالا و پایین) وجود دارد؟

۲. آیا در یادگیری واژه از طریق دو تکنیک گروه‌واژه‌های متضاد و گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، تفاوت معناداری بین فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با جنسیت‌های متفاوت (مؤنث و مذکر) وجود دارد؟

بدین منظور، جهت تجزیه وتحلیل داده‌های مرتبط با سؤال اول تحقیق، «تحلیل واریانس دوسویه» به کارگرفته شد. قبل از انجام تحلیل واریانس دوسویه باید پیش‌فرض‌های آن؛ یعنی نوع مقیاس اندازه‌گیری، توزیع نرمال داده‌ها و همچنین تجانس واریانس‌ها مورد بررسی قرار می‌گرفت؛ از آنجا که مقیاس اندازه‌گیری در این تحقیق فاصله‌ای بود، پس پیش‌فرض اول رعایت شد. به منظور بررسی پیش‌فرض دوم، آزمایش «کلموگروف- اسمیرنوف» برای دو تکنیک مربوطه بررسی شد و نتایج این آزمایش نمایانگر این امر بود که توزیع نمرات، نرمال بود (یعنی $p>۰۵$ ؛ $z=$ ۱,۰۳۳). در مرحلهٔ بعد تست‌های توزیع نرمال برای دو سطح مهارت زبانی و دو تکنیک انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که همهٔ نسبت‌های اریب بودن و درجهٔ اوج روی خطای استاندارد مرتبطشان در بازهٔ ۱/۹٦ ± قرار دارد، بنابراین، مطابق معیار فیلد (2009)، توزیع داده‌ها

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

نرمال است. پیش‌فرض بعدی، تجانس واریانس‌های گروه‌های مختلف است. جدول «۱» بیانگر نتایج یکسانی واریانس خطای لوین برای دو سطح مهارت زبانی می‌باشد.

جدول ۱ آزمایش یکسانی واریانس خطای لوین برای دو سطح مهارت زبانی

مقدار آمارهٔ لوین	درجهٔ آزادی بین گروه‌ها	درجهٔ آزادی درون‌گروهی	سطح معناداری
٢/٨٠٤	٣	١١٦	٠/٠٤٣

نتایج آزمایش تجانس واریانس لوین (جدول۱) نمایانگر آن بود که مقدارp مساوی ۰٤۳. بود که این مقدار از ۰۵. کمتر است و این بدان معناست که واریانس‌ها متجانس نیستند؛ اما براساس گلس و هاپکینز (1996) زمانی‌که سایز گروه‌ها یکسان است، تجزیهٔ واریانس دوسویه در مقابل نقض تجانس واریانس‌ها مقاوم است (Vide. Bachman, 2005). از آنجا که در این تحقیق سایز تمام گروه‌ها یکسان بود (۱۵ نفر در هر گروه)، امکان استفاده از تحلیل واریانس دوسویه وجود داشت. آمارهای توصیفی برای دو تکنیک براساس دو سطح مهارت زبانی در جدول «۲» به نمایش گذاشته شده است.

جدول ۲ آمارهای توصیفی برای دو تکنیک براساس دو سطح مهارت زبانی

تکنیک	سطح مهارت زبانی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
گروه‌واژه‌های متضاد	سطح مهارت زبانی پایین	٣١/٣٣٣٣	٤/٢٤٥٣٥	٣٠
	سطح مهارت زبانی بالا	٣٤/٥٣٣٣	٣/٥١٠٩٠	٣٠
	کل	٣٢/٩٣٣٣	٤/١٨٥٨٠	٦٠
گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی	سطح مهارت زبانی پایین	٣٨/٤٦٦٧	٤/٦٥١٥٤	٣٠
	سطح مهارت زبانی بالا	٤١/٧٣٣٣	٥/٠٦٤٦٤	٣٠

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

ادامهٔ **جدول ۲**

تکنیک	سطح مهارت زبانی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
	کل	٤٠/١٠٠٠	٥/٠٩٤٧٠	٦٠
کل	سطح مهارت زبانی پایین	٣٤/٩٠٠٠	٥/٦٩٤٧٨	٦٠
	سطح مهارت زبانی بالا	٣٨/١٣٣٣	٥/٦٤٣٢٦	٦٠
	کل	٣٦/٥١٦٧	٥/٨٧٤٠٠	١٢٠

همان‌طورکه در جدول «۲» نشان داده شده، در کل، میانگین گروه سطح مهارت زبانی بالا از میانگین گروه سطح مهارت زبانی پایین بیشتر می‌باشد و در هر دو گروه‌واژه‌های متضاد و گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، میانگین گروه سطح مهارت زبانی بالا، از میانگین گروه سطح مهارت زبانی پایین بیشتر می‌باشد. مطابق اطلاعات جدول، میانگین گروه‌واژه‌های متضاد بیشتر از این مقدار در گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی است. به منظور بررسی معنادار بودن تفاوت میان میانگین‌ها، پس از بررسی پیش‌فرض‌ها، تجزیهٔ واریانس دوسویه انجام شد (جدول ۳).

جدول ۳ نتایج آزمون‌های اثرات بین‌آزمودنی براساس سطح مهارت زبانی و تکنیک

منبع	مجموع مربعات	درجهٔ آزادی	میانگین	آمارهٔ فیشر	سطح	مجذورات
مدل تصحیحی	١٨٠٢/٩٥٨	٣	٦٠٠/٩٨٦	٣١/٤٧٤	٠/٠٠٠	٠/٤٤٩
عرض در محور	١٥٩٦٥١/٠٧٥	١	١٥٩٦٥١/٠٧٥	٨/٣٦١E	٠/٠٠٠	٠/٩٨٦
تکنیک	١٥٠٥/٢٠٨	١	١٥٠٥/٢٠٨	٧٨/٨٢٩	٠/٠٠٠	٠/٤٠٥
سطح مهارت زبانی	٢٩٧/٦٧٥	١	٢٩٧/٦٧٥	١٥/٥٩٠	٠/٠٠٠	٠/١١٨
سطح مهارت زبانی * تکنیک	٠/٠٧٥	١	٠/٠٧٥	٠/٠٠٤	٠/٩٥٠	٠/٠٠٠
خطا	٢٢١٤/٩٦٧	١١٦	١٩/٠٩٥			
کل	١٦٣٦٦٩/٠٠٠	١٢٠				
کل تصحیحی	٤٠١٧/٩٢٥	١١٩				

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

جدول بالا نمایانگر این امر است که تفاوت میان عملکرد شرکت‌کنندگان در دو گروه‌واژه‌های متضاد و واژه‌های فاقد ارتباط معنایی معناداراست [p<۰/۰۵]. بنابراین، آنچه در مورد متغیر تکنیک قابل اظهار می‌باشد، این است که تفاوت معناداری در یادگیری شرکت‌کنندگان از طریق دو تکنیک گروه‌واژه‌های متضاد و گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی وجود دارد. درواقع، شرکت‌کنندگان در تکنیک گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی عملکرد بهتری نسبت به افرادی داشتند که گروه‌واژه‌های متضاد را آموخته بودند. مطابق معیار کوهن (1998) مقدار ۰/۱٤ برای میزان اندازهٔ اثر، مقدار قوی‌ای است. در اینجا مقدار اندازهٔ اثر برابر ۰/٤۰٥ است که نشان‌دهندهٔ این است که یافته‌های این تحقیق به‌صورت قوی معنادارند. همچنین، در مورد متغیر سطح مهارت زبانی از آنجا که «p<۰/۰۵» است، می‌توان اظهار داشت که بین عملکرد شرکت‌کنندگان با سطح مهارت زبانی بالا و کسانی‌که در سطح مهارت زبانی پایین قراردارند، تفاوت معناداری وجود دارد. به **بیان** دیگر، فرض «صفر» رد می‌شود و می‌توان گفت که در یادگیری واژه از طریق دو تکنیک واژه‌های متضاد و واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، تفاوت معناداری بین فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با سطوح زبانی متفاوت (سطح مهارت زبانی بالا و پایین) وجود دارد. براساس معیار کوهن (1998) مقدار ۰/۰٦ به‌عنوان مقداری مطلوب برای اندازهٔ اثر در نظر گرفته می‌شود و در اینجا مقدار اندازهٔ اثر برابر با ۱۱۸. و درنتیجه مطلوب می‌باشد، ولی اثر متقابل تکنیک و سطح مهارت زبانی معنادار نبود (p<۰/۰۵).

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های مرتبط با سؤال دوم نیز تحلیل واریانس دوسویه به کار گرفته شد. قبل از انجام تحلیل واریانس دوسویه، پیش‌فرض‌های آن؛ یعنی نوع مقیاس اندازه‌گیری، توزیع نرمال داده‌ها و تجانس واریانس‌ها بررسی شدند. از آنجا که مقیاس اندازه‌گیری در این تحقیق فاصله‌ای بود، پس پیش‌فرض اول رعایت شده است. به منظور بررسی پیش‌فرض دوم، اریب‌بودن و درجهٔ اوج مربوطه بررسی شد و مطابق نتایج همهٔ نسبت‌های اریب‌بودن و درجهٔ اوج روی خطای استاندارد مرتبطشان در بازهٔ ۱/۹٦ ± بود؛ بنابراین، طبق معیار ذکرشده در فیلد (2009)، توزیع نمرات نرمال بود. برای بررسی پیش‌فرض بعدی، آزمایش تجانس واریانس لوین انجام شد (جدول ٤).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

جدول ۴ آزمایش یکسانی واریانس خطای لوین برای دو جنسیت

مقدار آمارهٔ لوین	درجهٔ آزادی بین گروه‌ها	درجهٔ آزادی درون‌گروهی	سطح معناداری
۰/۲٤۷	۳	۱۱٦	۰/۸٦٤

براساس آزمایش یکسانی واریانس خطای لوین (جدول٤)، پیش‌فرض تجانس واریانس‌ها نیز رعایت شده است، میزان سطح معناداری مساوی با ۰/۸٦٤ و از آنجا که « p<۰/۰۵» است، می‌توان نتیجه گرفت که واریانس‌ها همگن هستند. آمارهای توصیفی در جدول «۵» آمده است.

جدول ۵ آمارهای توصیفی برای دو تکنیک براساس دو جنسیت

تکنیک	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	تعداد
گروه‌واژه‌های متضاد	مؤنث	۳٤/۸۰۰۰	٤/۰۲۰٦٤	۳۰
	مذکر	۳۱/۰٦٦۷	۳/۵۰۳۰٤	۳۰
	کل	۳۲/۹۳۳۳	٤/۱۸۵۸۰	٦۰
گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی	مؤنث	٤۳/۵۰۰۰	۳/۳۵۰۲٤	۳۰
	مذکر	۳٦/۵۳۳۳	۳/۸۳۰۳۱	۳۰
	کل	٤۰/۰۱٦۷	۵/۰۰٦۷۵	٦۰
کل	مؤنث	۳۹/۱۵۰۰	۵/۷۱۸۹۱	٦۰
	مذکر	۳۳/۸۰۰۰	٤/۵٦۵۱٦	٦۰
	کل	۳٦/٤۷۵۰	۵/۸۱۰٦۹	۱۲۰

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

همان‌طورکه در جدول «٥» نشان داده شده، در کل میانگین مؤنث‌ها از میانگین مذکرها بیشتر می‌باشد و در هر دو گروه‌واژه‌های متضاد و واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، میزان میانگین مؤنث‌ها از میانگین مذکرها بیشتر می‌باشد. به منظور بررسی این‌که آیا تفاوت میان میانگین‌ها معناداراست یا نه، پس از بررسی پیش‌فرض‌ها، تجزیهٔ واریانس دوسویه‌ای انجام شد (جدول ٦).

جدول ۶ نتایج آزمون‌های اثرات بین‌آزمودنی براساس سطح مهارت زبانی و تکنیک

منبع	مجموع مربعات نوع سوم	درجهٔ آزادی	میانگین مربعات	آمارهٔ فیشر	سطح معناداری	مجذورات سهمی
مدل تصحیحی	٢٤٤٢/٢٩٢	٣	٨١٤/٠٩٧	٥٩/٩٣٥	٠/٠٠٠	٠/٦٠٨
عرض در محور مختصات	١٥٩٦٥١/٠٧٥	١	١٥٩٦٥١/٠٧٥	١/١٧٥ E٤	٠/٠٠٠	٠/٩٩٠
تکنیک	١٥٠٥/٢٠٨	١	١٥٠٥/٢٠٨	١١٠/٨١٥١١٠	٠/٠٠٠	٠/٤٨٩
جنسیت	٨٥٨/٦٧٥	١	٨٥٨/٦٧٥	٦٣/٢١٧	٠/٠٠٠	٠/٣٥٣
جنسیت * تکنیک	٧٨/٤٠٨	١	٧٨/٤٠٨	٥/٧٧٣	٠/٠١٨	٠/٠٤٧
خطا	١٥٧٥/٦٣٣	١١٦	١٣/٥٨٣			
کل	١٦٣٦٦٩/٠٠٠	١٢٠				
کل تصحیحی	٤٠١٧/٩٢٥	١١٩				

با توجه به جدول بالا، دربارهٔ متغیر جنسیت می‌توان اذعان داشت که مؤنث‌ها به‌طور معناداری عملکرد بهتری نسبت به مذکرها داشتند [p<٠/٠٥] و تفاوت میان میانگین‌ها معنادار

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

است. در اینجا مقدار اندازهٔ اثر ۰/۳۵۳ است که مطابق معیار کوهن (1998)، این میزان نشان‌دهندهٔ این است که یافته‌های این تحقیق به‌صورت قوی معنادارند (Vide. Field, 2009).

۴. تحلیل داده‌ها

نتایج تحقیق نشانگر وجود تفاوت معناداری در عملکرد شرکت‌کنندگان در گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی و متضاد بود که این امر تأییدی است بر تئوری «تداخل» و فرضیهٔ «تمایزگذاری» که هر دو تأکید بر خودداری از آموزش لغات جدید در گروه‌های دارای ارتباط معنایی دارند (Vide. McGeoch, 1952; Waring, 1997; Schmidt, 2008). اشنایدر، هیلی و بورن (1998) اذعان داشتند که گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی ممکن است زودتر از گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی فراگرفته شوند، اما زودتر نیز فراموش می‌شوند. در این تحقیق، فاصلهٔ زمانی یک‌هفته‌ای بین زمان پایان آموزش واژه‌ها و زمان برگزاری آزمون نهایی وجود داشت که به نظر می‌رسد این زمان برای نشان دادن این امر که کدام واژه‌ها زودتر فراموش می‌شوند، زمانی مناسب است. مطابق نتایج این تحقیق، شرکت‌کنندگان در گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی، نسبت به کسانی‌که در گروه لغات متضاد قرار داشتند، عملکرد بهتری داشتند؛ بنابراین، می‌توان اظهار داشت چنانچه فاصلهٔ زمانی قبل از آزمون نهایی وجود نداشت، امکان تغییر در نتایج وجود داشت. نتایج این تحقیق بیانگر این بود که شرکت‌کنندگان با سطح بالای زبانی، نمرات بالاتری نسبت به افراد با سطح پایین زبانی کسب نمودند. این نتیجه هم‌راستا با نتایج تحقیقات کسانی چون ورینگ (1997)، الجبری (2005) و هاشمی و قدسیایی (2005) بود.

نتایج تحلیل واریانس دوسویه، نمایانگر وجود تفاوت معناداری میان شرکت‌کنندگان مؤنث و مذکر بود؛ به بیان دیگر، با مقایسهٔ میانگین‌های دو گروه می‌توان دریافت که مؤنث‌ها نسبت به مذکرها نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. نتایج پژوهش حاضر تأییدی است بر نتایج تحقیقات محققانی چون مک‌گوچ (1952)، گو (2002)، مارتینن (2008) و آستر (2008) که همگی بیانگر این بودند که در فراگیری واژه‌ها، مؤنث‌ها نتایج برتری نسبت به مذکرها کسب می‌کنند. آستر به وجود تفاوت‌هایی میان زنان و مردان اشاره کرده و دلایلی مبنی بر این ادعا مطرح می‌کند که زنان در یادگیری لغت قوی‌تر عمل می‌کنند. اولین دلیل ارائه‌شده این بود که

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

هیپوکمپس که مرکز مخصوص به حافظه و یادگیری واژه است، در مغز زنان بزرگ‌تر از مردان می‌باشد و این امر ممکن است خانم‌ها را در عملکرد حافظه، فعالیت‌های یادگیری زبان و درنتیجه، فراگیری واژه‌ها منتفع گرداند (Uster, 2008: 41). همین موضوع ممکن است دلیلی خوب برای تأئید نتایج این پژوهش باشد. تفاوت دیگر میان مغز خانم‌ها و آقایان که آستر بدان اشاره کرده، این است که «در مغز افراد مؤنث، مراکز زبان و شنوایی در مقایسهٔ با آن مراکز در مغز افراد مذکر، دارای ۱۱ درصد نرون بیشتر می‌باشند» (*Ibid*) و در مغز مردان فعالیت‌های ذهنی مرتبط با یادگیری زبان در نیم‌کرهٔ چپ مغز انجام می‌پذیرد؛ درحالی‌که زنان آن فعالیت‌ها را میان هر دو نیم‌کرهٔ چپ و راست مغزشان توزیع می‌کنند. درنتیجه، هنگام مواجهه با مشکلی در نیم‌کرهٔ چپ مغز، فعالیت‌های زبانی مردان دچار اشکال می‌شود؛ درصورتی‌که در وضعیت مشابه، زنان به دلیل قادر بودن به فعال‌سازی هر دو نیم‌کره با مشکلات کمتری مواجه‌اند (*Ibid*). نتیجهٔ این تحقیق نیز که نشان‌دهندهٔ عملکرد بهتر همهٔ گروه‌های مؤنث نسبت به مذکرهای متناظرشان بود، هم‌راستا با بیانات آستر (2008) می‌باشد.

در پژوهش حاضر تمامی شرکت‌کنندگان در ردهٔ سنی بین ۱۸ الی ۳۰ سال قرار داشته و همگی بالغ محسوب می‌شدند و با وجود این خانم‌ها در یادگیری لغات از آقایان پیشی گرفتند؛ بنابراین، مطلب مورد اشارهٔ مک‌گوچ (1952) دربارهٔ این‌که برخی از محققان معتقدند در سنین نوجوانی، دختران به دلیل زودتر بالغ شدن یادگیری بهتری نسبت به پسران دارند و در سنین بعد از بلوغ تفاوتی در یادگیری آن‌ها وجود ندارد، در اینجا صدق نمی‌کند. مک‌گوچ (1952) همچنین به مواردی از قبیل موضوع درس، اطلاعات زمینه‌ای فراگیران و علایق آن‌ها اشاره کرده و بیان داشته که این موارد، متناسب با جنسیت افراد بر یادگیری‌شان تأثیرگذار هستند.

در این پژوهش، واژه‌های تدریس‌شده زمینه‌های معنایی متفاوتی داشتند و دربارهٔ موضوع منحصربه‌فردی نبودند که صرفاً خانم‌ها یا آقایان در موردش اطلاعات زمینه‌ای داشته باشند و یا علاقهٔ بیشتری به یادگیریش نشان دهند؛ پس، دلایل ذکرشدهٔ مؤثر بر برتری یادگیری یک جنسیت بر دیگری، در این تحقیق تأثیر به‌سزایی نداشتند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

۵. نتیجه‌گیری

دربارهٔ مقایسهٔ دو تکنیک ذکرشدهٔ آموزش واژه، پیشینهٔ پژوهش، ارائه‌کنندهٔ دو ایدهٔ مخالف هم می‌باشد که یکی تکنیک دسته‌بندی واژه‌ها در گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی را به‌عنوان تکنیکی مؤثر معرفی نموده و دیگری این نوع دسته‌بندی را نقض کرده و آموزش لغات در گروه‌های فاقد ارتباط معنایی را تکنیکی بهتر می‌داند. از آنجا که دسته‌بندی معنایی واژه‌ها دارای انواع گوناگونی مانند تضاد، هم‌معنایی، هم‌رده بودن و... می‌باشد، این پژوهش در هنگام مقایسهٔ این دو تکنیک تأکید بر نوع دسته‌بندی واژه‌ها دارد؛ به بیان دیگر، در مقایسهٔ دو تکنیک گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی و فاقد ارتباط معنایی مقایسه می‌شوند.

طبق نتایج این تحقیق، شرکت‌کنندگان مؤنث عملکرد بهتری نسبت به مذکرها داشتند. این امر می‌تواند پیشنهادکنندهٔ این موضوع باشد که طراحان مطالب درسی درخصوص ارائهٔ واژه‌ها، در صورت امکان، مطالب درسی مجزایی برای مؤنث‌ها و مذکرها تهیه نمایند. براساس نتایج تحقیق حاضر، عملکرد شرکت‌کنندگان در گروه‌واژه‌های فاقد ارتباط معنایی نسبت به آن‌ها که واژه‌ها را از طریق گروه‌واژه‌های متضاد فراگرفته بودند، بهتر بود. این موضوع می‌تواند بدین معنا باشد که آموزگاران در شرایطی که قصد آموزش لغاتی را دارند که دارای ارتباط معنایی‌اند و فراگیران نیز هیچ پیش‌زمینهٔ ذهنی از آن‌ها در ذهن ندارند، سعی بر این داشته باشند که تاحد امکان آن واژه‌ها را در گروه‌های فاقد ارتباط معنایی به فراگیران ارائه نمایند. در صورت عدم امکان ارائهٔ لغات در گروه‌های فاقد ارتباط معنایی، می‌توان واژه‌ها را در متن گنجاند؛ زیرا متن نیز به‌عنوان عاملی است که به فراگیران کمک می‌کند که واژه‌ها را از یکدیگر متمایز کنند (Vide. Haberlandt, 1994)، همچنین می‌توان از تصاویر نیز مساعدت گرفت (Vide. Nation, 2000). در تحقیق حاضر، واژه‌ها در لیست گنجانده و تدریس شده و در متن ارائه نشده بودند و به‌کارگیری تصاویر که توسط محققانی چون نیشن (2000) در جهت کاهش اختلال ایجادشده در هنگام فراگیری گروه‌واژه‌های دارای ارتباط معنایی توصیه شده بود، نتوانست مانع از وقوع اختلال در یادگیری فراگیران شود و با این‌که شرکت‌کنندگان لغات را با کمک تصاویر آموخته بودند، باز هم افرادی که واژه‌های فاقد ارتباط معنایی را فراگرفته بودند، کمتر از کسانی‌که واژه‌های دارای ارتباط معنایی را یاد گرفته بودند، دچار اختلال شدند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

۶. پی‌نوشت‌ها

1. semantically related sets
2. semantically unrelated sets
3. "Share semantic and syntactic characteristics"
4. confusion
5. antonymous sets
6. poverty, prosperity
7. doubt, certitude
8. loyalty, treason
9. contradictories, contraries, and converse terms
10. semantic clusters, unrelated group of vocabulary, thematic clusters and contextualized items
11. distinctiveness hypothesis
12. interference theory
13. mental lexicon
14. lexical sets
15. vocabulary learning strategies
16. background knowledge
17. Hippocampus
18. vocabulary knowledge test
19. vocabulary picture cards technique
20. *Apples to Apples*
21. definition test

۷. منابع

- صادقی، لیلا (۱۳۹۲). «ادغام نوشتار و تصویر در متون ادبی براساس نظریهٔ ادغام مفهومی». ***فصلنامهٔ پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی (جستارهای زبانی)***. د ٤. ش۳. صص ۷۵-۱۰۳.

References:

- Alirezaee, A., & A. Aghazarian (2008). "High school students' use of vocabulary Learning strategies: A comparison between Farsi-speaking and Armenian-speaking language learners". *Journal of Faculty of Letters and Humanities.* 206. pp. 1-15.
- Al-Jabri, S.S. (2005). *The Effects of Semantic and Thematic Clustering on*

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

Learning English Vocabulary by Saudi Students. Unpublished Doctoral Thesis. Indiana, U.S.A: Indiana University of Pennsylvania.

- Bachman, L.F. (2005). *Statistical Analyses for Language Assessment.* U.K.: Cambridge University Press.
- Blachowics, C.L.Z., & P.J. Fisher (2005). "Integrated vocabulary instruction: meeting the needs of diverse learners in grades k-5". Retrieved October 12. 2009. from *http://www. Learningpt.org/ pdfs/ literacy/vocabulary. pdf*.
- Erten, I.H., & M. Tekin (2008). "Effect on vocabulary acquisition of presenting new words in semantic sets versus semantically unrelated sets". *System.* 36. pp. 407-422.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Finkbeiner, M., & J. Nicol (2003). "Semantic category effects in second language word learning". *Applied Psycholinguistics.* 24. pp. 369-383.
- Foil, C.R. & S.R. Alber (2002). "Fun and effective ways to build your students Vocabulary". *The Internet Intervention in School and Clinic* Journal. 37 (131). Retrieved April 30, 2009. from *http://isc.sagepub.com/cgi/content /abstract /37/3/131*.
- Gairns, R., & S. Redman (1986). *Working with Words*. Retrieved November 11, 2009. from *http://books.google.com/googlebooks.mht.*
- Gu, Y. (2002). "Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners". *RELC Journal.* 33 (1). pp. 35-54.
- Haberlandt, K. (1994). *Cognitive Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hashemi, M.R., & F. Gowdasiaei (2005). "An attribute-treatment interaction study: Lexical sets versus semantically-unrelated vocabulary instruction". *RELC Journal*. 36 (3). pp. 341- 361.
- Marttinen, M. (2008). *Vocabulary Learning Strategies Used by Upper Secondary School Students Studying English as a Second Language.* Unpublished Master's Thesis. Finland: University of Jyvaskyla Finland.
- McGeoch, J.A. (1952). *The Psychology of Human Learning*. NewYork: Longman, Green.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

- Nation, I.S.P. (2000). "Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines". *TESOL Journal*. 9 (2). pp. 6- 10.
- Papathanasiou, E. (2009). "An investigation of two ways of presenting vocabulary". *ELT Journal*. 63 (4). 313- 322.
- Richards, J.C. (1998). *Interchange, 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadeghi, L. (2013). "The blending of words and image in literary text based on conceptual blending theory". *Comparative Language and Literature Research (Language Related Research)*. Vol. 4, No. 3 (Tome 15). pp. 75-103 [In Persian].
- Schmidt, S.R. (2008). "Distinctiveness and memory: A theoretical and empirical Review". In J.H. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A Comprehensive Reference.* (Vol. 2, pp. 125-143). Oxford: Elsevier.
- Schneider. V.I.; A.F. Healey, & L.E. Bourne (1998). "Contextual interference effects in foreign language vocabulary acquisition and retention". In A. F., Healy & L. E., Bourne (Eds.), *Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention.* Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Seal, B.D. (1991). "Vocabulary learning and teaching". In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (2nd ed., pp. 296-311). Boston: Heinle and Heinle.
- Tinkham, T. (1993). "The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary". *System*. 21 (3). pp. 371- 380.
- Uster, S. (2008). *The Role of Brain-based Gender Differences on the Vocabulary Learning and Consolidation Strategies*. Unpublished Master Thesis. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Waring, R. (1997). "The negative effects of learning words in semantic sets: A Replication". *System.* 25(2). pp. 261-274.
- Zimmerman, C.B. (1997). "Historical trends in second language vocabulary instruction". In J. Coady, & T. N. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy.* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]