

بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

■ فرهاد قربان‌دردی‌نژاد*

چکیده:

توانایی فکر کردن دربارهٔ تکواژها، آشنایی با قواعد واژه‌سازی انگلیسی و استفاده از دانش ساخت-واژه برای حدس زدن معنی واژگان جدید همواره یکی از راهبردهای مؤثر یادگیری واژگان، و مورد توجه محققان زبان‌شناسی کاربردی بوده است. هدف از اجرای این پژوهش بررسی اثر آموزش صریح ساخت-واژه بر پیشرفت یادگیری واژگان زبان انگلیسی دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی تحصیلی است. بدین منظور ۹۰ دانش‌آموز دورهٔ راهنمایی شهر بندر ترکمن به‌صورت نمونه در دسترس انتخاب و به سه گروه، دو گروه آزمایش و یک گروه گواه، تقسیم شدند. در حالی که در گروه گواه همان روش تدریس رایج و متعارف، که مبتنی بر ترجمه و ارائهٔ معادل فارسی کلمات جدید است، استفاده شد، در گروه‌های آزمایش از آموزش تکواژهای اشتقاقی با استفاده از دو روش «تحلیل» در گروه آزمایش ۱ و «تلفیق» در گروه آزمایش ۲، جهت افزایش سطح آگاهی ساخت-واژه دانش‌آموزان استفاده گردید. داده‌های به‌دست آمده از پس‌آزمون با روش آماری آزمون تحلیل واریانس یک‌عاملی، تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های این تحلیل نشان داد که تفاوت معناداری در نمرات پس‌آزمون برای سه گروه مذکور وجود دارد که در آن میانگین نمرات دو گروه آزمایش به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات گروه گواه است. همچنین در آزمون متعاقب با استفاده از آزمون شفیه مشخص شد که تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش وجود ندارد. نتایج این پژوهش نشان داد که استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه بر روی پیشرفت زبان‌آموزان در یادگیری واژگان مؤثر است.

کلید واژه‌ها:

راهبرد آگاهی ساخت-واژه، واژه‌شناسی، تکواژهای اشتقاقی، روش تحلیل، روش تلفیق، یادگیری واژگان، دانش‌آموزان راهنمایی

مقدمه

همهٔ زبان‌ها دارای واژگان^۱ یعنی مجموعه‌ای از کلمات هستند که مبنای ساخت و فهم جملات هستند (میلر^۲، ۱۹۹۱). در واقع، بدون دانش واژگانی نه تولید زبانی و نه درک زبان ممکن خواهد بود

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۴/۴

■ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۴/۲۳

■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۲/۲۰

* استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی farhad@srtnu.edu

بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

(انگلین^۳، میلر و ویکفیلد^۴، ۱۹۹۳) از این رو در یادگیری زبان انگلیسی هم واژگان بخش اصلی برنامه درسی آموزش این زبان است و اهمیت بسزایی دارد. در خصوص اهمیت یادگیری واژگان، اشمیت^۵ (۲۰۰۰) معتقد است که دستور زبان از مجموعه قواعد محدودی تشکیل شده است در حالی که یادگیری واژگان هرگز تمامی ندارد.

محققان بسیاری، به نقش و اهمیت یادگیری واژگان در زبان‌آموزی پرداخته‌اند، نیشن^۶ (۲۰۰۱) معتقد است که واژگان بخش اصلی هر برنامه آموزش زبان است تا جایی که بی‌توجهی به آن یکی از موانع یادگیری زبان خارجی قلمداد شده است (ما^۷، ۲۰۰۹). از طرفی، میلتن^۸ (۲۰۰۹) نیز معتقد است که واژگان هرگز بخش بی‌اهمیتی در آموزش زبان نبوده است. با توجه به چنین اهمیتی، یادگیری واژگان همواره یکی از اهداف گوناگون کلاس آموزش زبان بوده است. در ضمن یادگیری واژگان باعث می‌شود تا یادگیری سایر مهارت‌های زبانی تسهیل شود. در واقع، دانش واژگانی باعث پیشرفت دانش‌آموزان در سایر مهارت‌ها از جمله مهارت‌های شنیداری، نوشتاری و درک مطلب می‌شود (ناگی^۹، ۲۰۰۵؛ تنباوم، تورگسن و واگنر^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ استر^{۱۱}، ۲۰۰۸؛ آگوستین لاش و ترازاس گالینگو^{۱۲}، ۲۰۰۹).

هرچند متخصصان زبان‌شناسی کاربردی هنوز نتوانسته‌اند در ارائه نظریه‌ای برای یادگیری واژگانی به توافق برسند (تاکاک^{۱۳}، ۲۰۰۸)، اما استفاده از راهبردهای یادگیری واژگان به‌طور گسترده‌ای مورد توجه بوده است. منظور از راهبردهای یادگیری، همان فنون یادگیری براساس پردازش ذهنی برای تقویت یادگیری، درک مطلب، و به یادسپاری است (اومالی و چاموت^{۱۴}، ۱۹۹۰). ریدر و گریوز^{۱۵} (۱۹۹۴) تجزیه و تحلیل صرفی را از راهبردهای یادگیری واژه عنوان می‌کنند. موضوع مورد بحث آن‌ها شیوه خواندن کتاب‌های درسی است و این که چگونه باید برای دانشجویان ضمن آموزش کلیدواژه‌های یک متن، فهرستی از ریشه‌ها و وندهای متداول را تهیه کرد و در اختیار آنان قرار داد تا با فراگیری آن‌ها دایره واژگانی‌شان به‌طور مؤثری افزایش یابد (به نقل از قندهاری، ۱۳۸۳).

آگاهی‌ساخت-واژه^{۱۶} که کوو و اندرسون^{۱۷} (۲۰۰۶) آن را توانایی فکرکردن درباره تکواژها و قواعد واژه‌سازی می‌دانند، یکی از راهبردهای مؤثر یادگیری واژگان جدید است (مک‌براید-چانگ، وگنر، میوز، چاو و شو^{۱۸}، ۲۰۰۵). مطالعه ادبیات این پژوهش نشان داد که موضوع آگاهی‌ساخت-واژه نه تنها در ایران عنصری مغفول بوده است، بلکه در ادبیات یادگیری زبان دوم در سطح جهان نیز به اندازه کافی به آن توجه نشده است. در حالی که در حوزه واژه‌شناسی در یادگیری زبان اول پژوهش‌های زیادی انجام شده است، این مهم، در حوزه یادگیری زبان دوم مورد بی‌توجهی قرار گرفته است (ساندرا^{۱۹}، ۱۹۹۴). هر چند مطالعات همبستگی در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه و یادگیری واژگان زبان‌آموزان وجود دارد (به‌عنوان مثال، الفارسی^{۲۰}، ۲۰۰۸ و نورحمید^{۲۱}، ۲۰۰۷)، اما استفاده از این راهبرد در میان دانش‌آموزان ایرانی در دوره راهنمایی رایج نیست. یکی از مشکلات دانش‌آموزان در یادگیری واژگان زبان انگلیسی، حفظ

و بازیابی واژگان جدید بدون توجه به اجزای سازنده آن واژه است. در حالی که آگاهی هر چه بیشتر از واژه‌های زبان دوم به همراه درک معانی اجزای سازنده آن به همراه درک معانی و کاربردهای آن، از عوامل اولیهٔ بالا بردن مهارت‌های زبانی است (قندهاری، ۱۳۸۳). در بیشتر موارد برای تدریس واژگان جدید، معلم به‌طور مستقیم معنی فارسی کلمات جدید را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد یا خود دانش‌آموزان معنی واژگان جدید را با استفاده از فرهنگ انگلیسی و یا فرهنگ دو زبانهٔ انگلیسی به فارسی کشف می‌کنند، اما چون سعی می‌کنند تا واژگان جدید را فقط از طریق تکرار و بدون فکر کردن دربارهٔ ساختار هر کلمه یاد بگیرند، پس از مدتی کوتاه، معنی آن‌ها را فراموش می‌کنند. بنابراین آموختن تعدادی از این راهبردهای مفید به دانش‌آموزان جهت افزایش سطح واژگان آن‌ها ضروری به‌نظر می‌رسد. هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان دانش‌آموزان راهنمایی تحصیلی [اکنون دورهٔ اول متوسطه] است.

در مورد اهمیت استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان زبان دوم می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: با استفاده از این راهبرد دانش‌آموزان توانایی حدس معنای قطعی و قریب به یقین واژگان جدید را پیدا می‌کنند و کمتر به فرهنگ‌های زبان مراجعه می‌کنند (قندهاری، ۱۳۸۳)؛ همچنین این راهبرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند واژگان جدید را از بر کنند (فرید، ۲، ۱۹۸۵)؛ و بالاخره در این روش یادگیری معانی واژه‌های انگلیسی و کاربرد آن‌ها را برای دانش‌آموزان آسان و لذت‌بخش می‌کند (انگلین، ۱۹۹۳).

کارلیسل^{۲۳} (۱۹۹۵) آگاهی ساخت-واژه را به‌عنوان «آگاهی داشتن از ساختار کلمات، تفکر در مورد آن‌ها و به‌کار بردن آن ساختارها» (ص ۱۹۴) تعریف می‌کند. از این تعریف چنین بر می‌آید که برای بالا بردن سطح آگاهی ساخت-واژه، زبان‌آموزان باید با نقش تکواژها^{۲۴} در ساختمان کلمه آشنا شوند. آگاهی ساخت-واژه یکی از راهبردهای مؤثر یادگیری واژگان و مورد توجه محققان زبان‌شناسی کاربردی است. آگاهی از نحوهٔ ترکیب تکواژها به‌عنوان «آگاهی از ساختار تکواژها و دسترسی به آن‌ها در واژه‌هایی که متشکل از دو یا چند تکواژ هستند» نیز تعریف می‌شود (مک‌براید-چانگ و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۱۰۴). آگاهی زبان‌آموزان از نحوهٔ ترکیب تکواژها را می‌توان هم از طریق تکواژهای صرفی و هم از طریق تکواژهای اشتقاقی سنجید.

ریشه‌ها^{۲۵} و وندها^{۲۶} از عناصر اصلی آموزشی تحلیل تکواژی هستند. ریشه «بخش اصلی کلمه است که معمولاً مؤلفهٔ اصلی معنا را در بر می‌گیرد و آن را نمی‌توان به اجزای سازنده‌اش تقسیم کرد بدون اینکه ماهیت معنایی خود را از دست بدهد» (هریس و هاجز، ۲۷، ۱۹۹۵ به نقل از ادواردز، فونت، بومان و بولند، ۲۸، ۲۰۰۴، ص. ۱۶۳). به ریشه‌هایی که می‌توانند به تنهایی به‌عنوان کلمه به‌کار روند، تکواژهای آزاد و یا فقط کلمات ریشه‌ای می‌گویند (از قبیل blue، run، car). آن دسته از ریشه‌ها که بخش‌های معنادار کلمات هستند اما به تنهایی در جمله به‌کار نمی‌روند تکواژ بسته نامیده می‌شوند. وند در واقع همان تکواژ

بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

بسته است که وقتی به ریشه کلمه‌ای اضافه می‌شود معنا و یا نقش کلمه را تغییر می‌دهد. تصریف^{۲۹} و اشتقاق^{۳۰}، دو مقوله اساسی و گسترده در فرایند واژه‌سازی‌اند. در تصریف، واژه به گونه‌ای درمی‌آید که با موازین دستوری مطابقت می‌کند، مثلاً اضافه کردن S در آخر یک فعل زمان حال ساده و سوم شخص مفرد در زبان انگلیسی، یک عمل تصریفی است. اشتقاق، بیرون آوردن لفظی از لفظ دیگر به طریقی است که در لفظ و معنی میان آن‌ها ارتباط وجود داشته باشد. در این فرایند از وندها استفاده می‌شود. برای مثال پسوند -ion- فعل انگلیسی را به اسم بدل می‌کند و یا پیشوند -dis- در اول واژه، ممکن است به آن معنای متضاد بدهد. بنابراین اشتقاق باعث تحولات معنایی و ساختاری در واژه می‌شود (کاتامبا، ۱۹۹۷، به نقل از قندهاری، ۱۳۸۳). در واقع در تحلیل تکوازی اشتقاقی^{۳۱} از قبیل پیشوندها (به‌عنوان مثال un- در کلمه unhappy که مفهوم متضاد happy را می‌سازد)، پسوندها (به‌عنوان مثال -ation- در کلمه examination نوع کلمه را تغییر می‌دهد در این مورد ریشه کلمه که فعل است به اسم تبدیل می‌شود)، و مرکب‌ها^{۳۲} (به‌عنوان مثال cowboy که با ترکیب دو تکواژ ریشه کلمه جدیدی ساخته می‌شود: cow و boy). از طرف دیگر دانش تکواژهای صرفی^{۳۳} که بر روی تغییرات گرامری کلمات توجه دارد (به‌عنوان مثال s- در کلمه books به جمع بودن کلمه دلالت دارد و ed- در کلمه worked که به گذشته بودن فعل دلالت می‌کند.

انگلین و همکاران (۱۹۹۳)، با اتکا به مطالعه ادبیات پژوهش‌های مرتبط با افزایش دانش واژگانی، سه رویکرد را پیشنهاد می‌کنند: اول، تدریس مستقیم واژگان در مدارس؛ دوم، یادگیری واژگان و معنی آن‌ها در متن به‌ویژه در فعالیت‌های مهارت خواندن؛ و سوم، استفاده از دانش واژه‌شناسی برای استنباط مفاهیم کلمات. آن‌ها باور دارند که یادگیری ریشه‌ها و وندها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند به استنباط معانی واژگان ناآشنا بپردازند. این کار برای افزایش سطح واژگان و کسب مهارت خواندن و درک متن کمک مفیدی است.

تحلیل تکوازی شامل دو روش مکمل یکدیگر یعنی روش تحلیل^{۳۴} و روش تلفیق^{۳۵} است. این دو روش، دو بعد از دانش واژگانی ساخت‌واژه یادگیرندگان را نشان می‌دهد. روش تحلیل به شناسایی تکواژها یا تقسیم کلمات به عناصر معنادار اطلاق می‌شود. به‌عنوان مثال کلمه (notebooks) را می‌توان به جزءهای (note-book-s) تجزیه کرد. اما روش تلفیق به تولید ساختار واژگانی یا کنار هم گذاشتن کوچک‌ترین قطعات (تکواژها) در کنار هم و ساختن کلمه می‌گویند. این‌گونه فرض می‌شود که یادگیرندگان می‌دانند چه قطعاتی به ترتیب کنار هم قرار می‌گیرند تا معانی جدیدی به کلمات داده شود (مک‌براید-چانگ و همکاران، ۲۰۰۵).

آگاهی ساخت-واژه ابعاد بسیاری دارد. دو مورد از این ابعاد، توانایی تشخیص تکواژها و آگاهی از نحوه ترکیب تکواژهاست. توانایی تشخیص تکواژها، زبان‌آموز را قادر می‌سازد که معنای کلمه جدید را از طریق شکستن کلمه به اجزای تشکیل‌دهنده آن یعنی تجزیه و تحلیل درک کند. آگاهی ساخت-واژه

در این وجه یعنی آگاهی نسبت به اینکه تکواژهایی که تلفظ یکسان دارند ممکن است معنای مختلفی داشته باشند. وجه دوم، آگاهی از نحوه ترکیب تکواژها، به عنوان توانایی ایجاد معانی جدید از طریق ترکیب تکواژها تعریف شده است (مک‌براید - چانگ و همکاران، ۲۰۰۵).

ویسوکی و جنکینز^{۳۶} (۱۹۸۷) به نقل از ادواردز و همکاران، (۲۰۰۴) گزارش کرده‌اند که استفاده از روش آموزش آگاهی ساخت-واژه نسبت به استفاده از روش تدریس مستقیم (مثال: تدریس معنی واژگان به صورت ساده و مستقیم، تکرار زیاد و فعالیت‌های مربوط به استفاده از واژگان‌نامه و تجزیه و تحلیل متنی) تأثیر زیادی بر پیشرفت یادگیری واژگان دانش‌آموزان دارد. آن‌ها تجزیه و تحلیل کلمات جدید به اجزای تشکیل دهنده آن از قبیل ریشه، پسوند و پیشوند، دسترسی به معنای اجزای تشکیل دهنده و دستیابی به معنای کل کلمه بر اساس معنای اجزای آن را از عناصر اصلی این راهبرد می‌دانند.

انگلین و همکاران (۱۹۹۳) روند یادگیری واژگان، سرعت یادگیری واژگان و ترتیب یادگیری پنج نوع مختلف از کلمات را در سه پایه اول، دوم و سوم مطالعه کردند. نتایج نشان داد که روش تجزیه و تحلیل واژگانی را به طور کلی ۴۰ درصد و ۵۶ درصد دانش‌آموزان پایه اول در حین تلاش برای فهمیدن معنای کلمات پیچیده به کار گرفتند. کلاس پنجمی‌ها از روش حل مسئله ۵۱ درصد به طور کلی و ۶۵ درصد در حین تلاش برای درک معنای کلمات پیچیده استفاده کردند. این پژوهش نشان داد که استفاده از تجزیه و تحلیل واژگانی (روش حل مسئله) با افزایش سن و سطح تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. نتایج این پژوهش به طور کلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان از روش حل مسئله بیشتر از هر روش دیگری برای فهمیدن معنای کلمات استفاده می‌کنند. یافته‌های این پژوهش بدین معنا است که آموزش مستقیم و یادگیری کلمات در چارچوب جمله ممکن است کارآمدترین و مؤثرترین راه برای یادگیری کلمات جدید توسط دانش‌آموزان نباشد.

کانینگهام و استانوویچ^{۳۷} (۱۹۹۷)، به نقل از ماونتین^{۳۸}، (۲۰۰۵) در پژوهشی طولی نشان دادند که یادگیری سریع واژگان دانش‌آموزان سال اول توانسته است درک متن ده سال بعد آن‌ها را پیش‌بینی کند.

مورین^{۳۹} (۲۰۰۳) پیشنهاد می‌کند که برای یادگیری واژگان جدید از آگاهی ساخت-واژه استفاده شود. او همچنین رشد آگاهی ساخت-واژه را برای یادگیری زبان دوم ضروری می‌داند. وی به منظور بررسی نقش آگاهی ساخت-واژه در توسعه واژگان زبان‌آموزان، به مطالعه نحوه کسب تکواژه‌های اشتقاقی زبان اسپانیایی توسط انگلیسی زبان‌ها پرداخت. پرسش‌های اصلی پژوهش عبارت بودند از:

۱. آیا زبان‌آموزان مبتدی که از دانش تکواژه‌های اشتقاقی دریادگیری واژگان استفاده می‌کنند نسبت به کسانی که از این روش استفاده نمی‌کنند، واژگان بیشتری یاد می‌گیرند؟
۲. آیا آن‌ها می‌توانند از دانش آگاهی ساخت-واژه هم برای درک معنای کلمات و هم برای ساختن کلمات جدید استفاده کنند؟

۳. آیا موفقیت آن‌ها به سطح مهارت آن‌ها در زبان دوم بستگی دارد؟

بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

نتایج نشان داد که آگاهی‌ساخت-واژه حداقل توسط زبان‌آموزان یک گروه آزمایش برای ساختن کلمات جدید مورد استفاده قرار گرفت. در این گروه زبان‌آموزان ترم دوم قرار داشتند که تکواژهای زبان اسپانیایی به آن‌ها آموزش داده شده بود. همچنین یافته‌ها نشان داد که آموزش تکواژهای اشتقاقی باعث افزایش توانایی دانش‌آموزان در تشخیص تکواژها می‌شود.

لانگ و رول^{۲۰} (۲۰۰۴) تأثیر استفاده از روش‌های آگاهی‌ساخت-واژه را بر گسترش دامنهٔ واژگان زبان‌آموزانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزند، بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آموزش واژگان با استفاده از روش‌های آگاهی‌ساخت-واژه، مؤثرتر از روش‌های سنتی است.

قندهاری (۱۳۸۳) در پژوهشی سعی کرده است تا میزان تأثیر آموزش ریشه‌شناسی و تحلیل ساخت‌واژه را بر یادگیری و افزایش واژگان و توانایی دستوری دانشجویانی که انگلیسی زبان دوم آن‌هاست، بررسی کند. وی سعی داشته است تا به سؤالات زیر پاسخ دهد.

۱. آیا رابطه‌ای میان آموزش ریشه‌شناسی و تحلیل ساخت‌واژه در فراگیری، حفظ و بازیابی واژگان

زبان انگلیسی برای دانشجویانی که رشتهٔ تحصیلی‌شان غیر زبان انگلیسی است، وجود دارد؟

۲. آیا این آموزش به توانایی آن‌ها در درک بهتر مباحث دستوری، به‌خصوص ساخت‌واژه‌های

تصریفی^{۲۱} و اشتقاقی^{۲۲} یاری می‌دهد؟

نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که یک آموزش معنادار در زمینهٔ تجزیه و تحلیل واژه، می‌تواند کمک شایانی به یادگیری و افزایش واژگان دانشجویان در وهله اول و بالا بردن دانش دستوری آن‌ها در مرحلهٔ بعد باشد.

مک‌براید-چانگ و همکاران (۲۰۰۵) رابطهٔ بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگانی را در میان کودکانی که کلاس دومی‌ها بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آگاهی‌ساخت-واژه، می‌تواند، پیشرفت واژگان دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند.

پرسلی، دیزنی و اندرسون^{۲۳} (۲۰۰۷) در پژوهشی دربارهٔ تأثیر آموزش آگاهی‌ساخت-واژه در یادگیری واژگان، به این نتیجه رسیدند که تدریس تکواژها می‌تواند توانایی درک معنای کلمات جدید را در کودکان و بزرگسالان بهبود ببخشد.

در پژوهشی دیگر، کوشا و سلیمیان (۲۰۱۰) به بررسی رابطهٔ بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگان انگلیسی در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی پرداختند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۷۰ دانش‌آموز در سنین ۱۸-۱۹ سال بودند. دانش واژگان دانش‌آموزان با استفاده از آزمون واژگان ۲۰۰۰ واژه‌ای نیشن اندازه‌گیری شد. برای ارزیابی آگاهی‌ساخت-واژه دانش‌آموزان، از آزمون آگاهی‌ساخت-واژه که دانش صرفی، اشتقاقی و کلمات مرکب آن‌ها را می‌سنجید، استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که رابطهٔ معناداری بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگان دانش‌آموزان وجود دارد و جنبه‌های مختلف آگاهی‌ساخت-واژه برای افزایش دانش واژگان مهم هستند.

لطیفی، باقرزاده کسمانی، طالبی و اسماعیل نیا شیروانی (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی مشابه، به مطالعه رابطه بین آگاهی ساخت-واژه و دانش واژگان و نحوه ارتباط آگاهی ساخت-واژه با عملکرد دانشجویان در برخورد با کلمات پیچیده پرداختند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۶۰ نفر از دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی بودند. به منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های این پژوهش، آزمون واژگان و آزمون آگاهی ساخت-واژه (تحلیل و تلفیق) از دانشجویان گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان عملکرد بهتری در بخش تحلیل نسبت به تلفیق داشتند اما تفاوت چندانی بین عملکرد آن‌ها در این دو بخش وجود نداشت. آگاهی ساخت-واژه دانشجویان در بخش پسوند نسبت به بخش پیشوند بهتر بود. این پژوهش نشان داد که بین آگاهی ساخت-واژه و دانش واژگان رابطه وجود دارد.

در مطالعه‌ای دیگر در ایران، خدادوست، علیاسین و خسروی (۲۰۱۳) درباره رابطه بین آگاهی ساخت-واژه و وسعت دانش واژگانی دانشجویان دانشگاه زنجان چنین نتیجه‌گیری کردند که رابطه معناداری بین عملکرد واژگانی دانشجویان و سطح آگاهی ساخت-واژه آن‌ها وجود دارد.

■ سؤال‌های پژوهش

پژوهش حاضر برای بررسی تأثیر راهبرد آگاهی ساخت-واژه بر یادگیری واژگان انگلیسی در میان دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی، به دنبال آن بود تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. آیا از نظر یادگیری تفاوتی بین دانش‌آموزانی که با استفاده از شیوه‌های مرسوم آموزش داده شدند و آن‌هایی که با استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه آموزش داده شدند، وجود دارد؟
۲. آیا از نظر یادگیری تفاوتی بین دانش‌آموزانی که با استفاده از روش تحلیل (گروه آزمایشی اول) و آن‌هایی که با استفاده از روش تلفیق (گروه آزمایشی دوم) آموزش داده شدند، وجود دارد؟

■ روش

این پژوهش کمی، در چارچوب طرح شبه‌آزمایشی، مبتنی بر پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه گواه است که هدف آن ارزیابی میزان پیشرفت یادگیری واژگان دانش‌آموزان دوره راهنمایی پس از آموزش راهبرد آگاهی ساخت-واژه است.

■ جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دختر کلاس سوم راهنمایی شهرستان بندر ترکمن تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بوده‌اند. از بین جامعه مورد نظر ۹۰ دانش‌آموز به صورت نمونه در دسترس از میان دانش‌آموزان سه کلاس سوم راهنمایی یکی از

بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

مدارس انتخاب شدند. هم سطح بودن سه گروه در میزان آشنایی آنان با زبان انگلیسی از طریق روش آماری تحلیل واریانس یک عاملی بین گروهی با استفاده از نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ترم گذشته در درس زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت.

همان‌طور که در جدول ۱، نشان داده شده تفاوت معناداری در سطح $0/05$ در نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی سه گروه وجود نداشت: $F_{(2/87)} = 0/09, p = 0/90$. این نتیجه نشان داد که سطح زبان انگلیسی سه گروه تفاوت چندانی با همدیگر ندارد و از آن‌ها می‌توان به‌عنوان سه گروه مورد مطالعه در این پژوهش استفاده کرد.

جدول ۱. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک عاملی پیشرفت تحصیلی بین سه گروه

متغیر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
آزمون پیشرفت تحصیلی	بین گروه‌ها	۱/۱۴	۲	.۰۹	.۰۹۰
	درون گروه‌ها	۱۰۰۵/۷۸	۸۷		
	کل	۱۰۰۸/۰۵	۸۹		

ابزار گردآوری اطلاعات

برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش از پس‌آزمون واژگان معلم‌ساخته که شامل ۲۰ سؤال بود، استفاده شد. هدف این آزمون، ارزیابی تأثیر آگاهی ساخت-واژه بر رشد واژگان دانش‌آموزان بود. ارزش ۱ به جواب صحیح و ۰ به جواب نادرست اختصاص داده شد. روایی پرسش‌های آزمون توسط سه متخصص آموزش زبان انگلیسی در گروه زبان انگلیسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، پس از اعمال پیشنهادها، آنان، مورد تأیید قرار گرفت. پایایی آزمون از طریق اجرای آن بر روی ۳۰ دانش‌آموز محاسبه شد. ضریب آلفای کربنباخ محاسبه‌شده برای سنجش پایایی آزمون برای گروه ۳۰ نفره $0/82$ است، در حالی که این ضریب در پژوهش حاضر برای گروه نمونه $0/85$ می‌باشد که هر دو پایایی خوبی را نشان می‌دهد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در ارتباط با سؤال اول، جهت آزمودن تأثیر راهبرد ساخت-واژه بر یادگیری واژگان دانش‌آموزان، از تحلیل واریانس بین گروهی یک عاملی و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد و برای سؤال دوم، برای

آزمودن تفاوت بین نتایج پس‌آزمون میان گروه‌های آزمایشی ۱ و ۲ از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید.

■ اجرای پژوهش

در حالی که گروه گواه (گروه ۳) با روش‌های متعارف (یعنی آموزش واژگان جدید از طریق ارائه معادل فارسی آن‌ها) آموزش داده شد، برای آموزش گروه آزمایش ۱ از «روش تحلیل» و برای آموزش گروه آزمایش ۲ از «روش تلفیق» استفاده شد که هر دو از جنبه‌های مختلف آموزش آگاهی‌ساخت-واژه هستند. از آنجا که اهداف آموزشی در این گروه‌ها، همان آموزش واژگان کتاب انگلیسی کلاس سوم دانش‌آموزان بود. بر این اساس، تکواژهای آموزشی همان وندهای کتاب درسی انتخاب شدند که شامل پسوندهای -ly، -less، -full، -er و -bi می‌شود. دوره آموزشی برای گروه‌های آزمایش شامل مقدمه (دو جلسه)، تدریس وندها (پنج جلسه) و انجام تمرین‌های مرتبط (پنج جلسه) بود که در کل شش هفته به طول انجامید.

در هر جلسه آموزشی، یک تکواژ با روش تحلیل برای گروه ۱ و روش تلفیق برای گروه ۲، آموزش داده شد. در هر دو گروه، ۲ جلسه اول به آموزش نقش پسوندها و پیشوندها در ساختمان کلمه در انگلیسی اختصاص داشت. در توضیح این وندها، آن‌ها با استفاده از تحلیل مقابله‌ای ساختمان کلمه در زبان انگلیسی و زبان فارسی آموزش داده شدند. سپس، توالی آموزش و تمرین در ۲ جلسه در هر هفته ادامه یافت.

فرایند تدریس وندها در گروه آزمایش ۱ شامل مراحل زیر بود: اول، معلم جمله‌ای را که دارای یک کلمه اشتقاقی است بر روی تخته کلاس می‌نویسد. دوم، این کلمه اشتقاقی را، به روش تحلیل، به اجزای سازنده آن یعنی یک تکواژ آزاد که همان ریشه است و یک تکواژ بسته که همان پسوند یا پیشوند است، تجزیه می‌کند. سوم، تمام اجزا و کل کلمه را معنی می‌کند. چهارم، دانش‌آموزان کلاس را به چند گروه ۲ تا سه نفره تقسیم می‌کند و سپس به هر گروه کارت‌هایی می‌دهد که بر روی آن‌ها جملاتی نوشته شده که در آن جملات زیر کلمات اشتقاقی خط کشیده شده است، آن‌گاه از دانش‌آموزان می‌خواهد این کلمات را به اجزای سازنده آن تجزیه کنند و معنی کلمه را حدس بزنند (مثال: My father is a farmer). پنجم، یک نفر از هر گروه مأموریت می‌یابد تا نتیجه کار گروهی خود را به سایر گروه‌ها ارائه کند. ششم، دانش‌آموزان به کمک معلم سعی می‌کنند تا کار گروه‌های دیگر را مورد قضاوت قرار دهند. در انتها، معلم تکالیفی را به دانش‌آموزان می‌دهد تا این فرایند تجزیه و تحلیل کلمات را در منزل تمرین کنند. این فرایند از اوسولیوان و ابل^{۳۳} (۲۰۰۴) اقتباس شد.

فرایند تدریس وندها در گروه آزمایش ۲ شامل مراحل زیر بود: اول، معلم یک وندها بر روی تخته می‌نویسد و سپس آن را معنی می‌کند. دوم، معلم کلمه‌ای را بر روی تخته می‌نویسد که وندها مورد نظر

بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

در آن به‌کار رفته است. سوم، توضیح می‌دهد که چگونه با تلفیق این وند به ریشه، کلمه‌ای جدید با مفهومی جدید ساخته می‌شود. چهارم، در این مرحله او با به‌کار بردن این کلمه در جمله سعی می‌کند تا دانش‌آموزان فهم عمیق‌تری از معنا و کاربرد این وند پیدا کنند. پنجم، از دانش‌آموزان می‌خواهد تا مثال‌های بیشتری از کتاب درس و سایر منابع مثل فرهنگ لغت پیدا کنند یا خودشان مبادرت به ساختن کلمات جدید کنند. در انتها، معلم تمرین‌های واژگانی مبتنی بر تلفیق را به‌عنوان تکلیف در میان دانش‌آموزان توزیع می‌کند.

هر جلسه معلم تکالیف دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند. برای انجام این کار، او از دانش‌آموزان می‌خواهد تا پاسخ‌هایشان را بر روی تخته بنویسند. تا اگر پاسخی اشتباه باشد، تصحیح کنند. در نهایت، معلم با بررسی پاسخ‌ها، سعی می‌کند با پرسیدن سؤال سطح آگاهی‌ساخت-واژه دانش‌آموزان را بالاتر ببرد.

■ یافته‌ها

میانگین، انحراف معیار، و نمرات حداقل و حداکثر برای هر سه گروه در جدول ۲ ارائه شده است. میانگین و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون واژگان برای گروه‌های آزمایش و گواه نشان می‌دهد که میان این گروه‌ها تفاوت وجود دارد.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، حداکثر و حداقل نمرات برای گروه‌های آزمایش و گروه گواه در پس‌آزمون

تعداد	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار	
۳۰	۸/۰۰	۲۰/۰۰	۱۷/۴۳	۳/۱۱	روش تحلیل
۳۰	۹/۰۰	۲۰/۰۰	۱۷/۶۳	۳/۱۲	روش تلفیق
۳۰	۲/۰۰	۱۹/۰۰	۸/۹۰	۴/۲۹	روش متعارف
۹۰	۲/۰۰	۲۰/۰۰	۱۴/۶۵	۵/۳۹	کل

برای اندازه‌گیری میزان تأثیر راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه بر پیشرفت یادگیری واژگان دانش‌آموزان، آزمون تحلیل واریانس یک عاملی مورد استفاده قرار گرفت. همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۵ در نمرات آزمون واژگان برای سه گروه وجود دارد

: $F_{(2,87)} = 59/02, p = 0/001$. اندازه بزرگی تفاوت میانگین بین گروه‌ها توسط ضریب تأثیر محاسبه شد. مجذورات ۵۷٪ به دست آمد که این رقم بدین معنی است که اختلاف میانگین گروه‌ها زیاد است.

جدول ۳. تایج تحلیل واریانس یک عاملی بین گروهی پس‌آزمون برای گروه گواه و گروه‌های آزمایشی

سطح معناداری	F	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مجموع مجذورات	
۰/۰۰۱	۵۹/۰۲	۲	۷۴۵/۶۴	۱۴۹۱/۲۸	بین گروه‌ها
		۸۷	۱۲/۶۳	۱۰۹۹/۰۳	درون گروه‌ها
		۸۹	۷۵۸/۲۷	۲۵۹۰/۳۲	کل

بر طبق جدول ۳، این نتایج نشان می‌دهند که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون در بین سه گروه وجود دارد. در واقع، آموزش راهبرد آگاهی ساخت-واژه تأثیر زیادی بر پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری واژگان دارد.

در پاسخ به سؤال دوم، نتایج آزمون شفه بین دو گروه آزمایشی تحلیل و تلفیق نشان می‌دهد که تفاوت چشمگیری بین گروه‌های آزمایشی ۱ (روش تحلیل) و گروه تلفیق وجود ندارد ($\alpha = 2/49, tc = 1/108 < \alpha$). این نتیجه بدین معنی است که تفاوت قابل توجهی بین میانگین گروه‌های تحلیل و تلفیق وجود ندارد. در واقع، آگاهی ساخت-واژه در هر حال و در هر دو روش باعث تقویت سطح آگاهی ساخت-واژه دانش‌آموزان می‌شود.

بحث

هدف اول این پژوهش بررسی تأثیر راهبرد آموزش آگاهی ساخت-واژه با استفاده از دو روش تحلیل و تلفیق بر پیشرفت یادگیری واژگان با پرسیدن سؤالات زیر بود: ۱. آیا تفاوتی از نظر یادگیری بین دانش‌آموزانی که با استفاده از شیوه‌های مرسوم آموزش داده شدند و آن‌هایی که با استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه آموزش داده شدند، وجود دارد؟ نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس یک عاملی برای سؤال اول نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون در بین گروه‌های آزمایشی از یک طرف و گروه گواه از طرف دیگر وجود دارد. بر این اساس، آموزش راهبرد آگاهی ساخت-واژه تأثیر زیادی بر پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری واژگان دارد. این نتیجه

بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

با یافته‌های پژوهشی ویسوکي و جنکینز (۱۹۸۷)، مورین (۲۰۰۳)، لانگ و رول (۲۰۰۴)، مک‌براید - چانگ و همکاران (۲۰۰۵)، نورحمیدا (۲۰۰۷) همخوانی دارد. هر چند که پژوهش حاضر با دانش‌آموزان دوره راهنمایی انجام شد، اما با نتایج پژوهش‌هایی که در میان دانش‌آموزان دبیرستانی یا دانشگاهی انجام شده است نیز همخوانی دارد. مک‌براید-چانگ و همکاران (۲۰۰۵) رابطه بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگانی را در میان کودکان کستانی‌ها و کلاس دومی‌ها بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آگاهی‌ساخت-واژه می‌تواند دامنه واژگان دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. در واقع آن‌ها به دنبال پاسخ این سؤال بودند که آیا دانش‌آموزان کوچک‌تر هم می‌توانند از آن‌گونه آموزش تکواژهای اشتقاقی بهره‌مند شوند که نیاز به سطحی از شناخت دارد که بتوانند، با روش‌های تحلیل و تلفیق تکواژها برای ساختن واژگان جدید، از آن‌ها برای درک معنی یا ساختن کلمات جدید استفاده کنند. همچنین یافته‌های پژوهش پرسلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش نمرات بالاتری نسبت به گروه گواه در آزمون واژگان کسب کردند، بدین معنی که آن‌ها توانستند از تکواژهای مشتق‌ساز آگاه شوند و معنی آن‌ها را درک کنند. دانش‌آموزان گروه گواه نمرات پایینی در آزمون واژگان به دست آوردند. شاید علت این نتیجه آن باشد که دانش‌آموزان گروه گواه دانش تکواژهای مورد نظر را نداشتند و یا به عبارت دیگر از تکواژهای مورد نظر آگاهی نداشتند. اگرچه دانش‌آموزان گروه گواه قبلاً در کتاب درسی خود تعدادی کلمه با وندهای مورد نظر را مطالعه کرده بودند اما آن‌ها نتوانستند آن وندها را در کلمات مشتق‌آموز تشخیص دهند. این نتیجه به‌طور ضمنی اشاره می‌کند که حتی دانش‌آموزان کوچک‌تر هم توانایی بهره‌مندی از آگاهی‌ساخت-واژه را دارند، بنابراین آگاهی‌ساخت-واژه را باید به دانش‌آموزان کوچک‌تر هم آموزش داد (پرسلی و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین، پژوهش کانینگهام و استانوویچ (۱۹۹۷) نشان داد که یادگیری سریع واژگان دانش‌آموزان سال اول توانسته است چگونگی درک متن ده سال بعد آن‌ها را پیش‌بینی کند. اما در میان بزرگسالان بویژه دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی و دانشجویان دانشگاه نیز پژوهش‌های مشابهی انجام شده است از جمله می‌توان به پژوهش کوشا و سلیمیان (۲۰۱۰) اشاره کرد که رابطه بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگان در زبان انگلیسی را در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی بررسی کردند. برای ارزیابی آگاهی‌ساخت-واژه دانش‌آموزان، از آن‌ها آزمون آگاهی‌ساخت-واژه که دانش صرفی، اشتقاقی و کلمات مرکب را می‌سنجید گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که رابطه معنی‌داری بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که جنبه‌های مختلف آگاهی‌ساخت-واژه برای افزایش دانش واژگان مهم هستند. همچنین لطیفی و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی در مورد رابطه بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگان و نحوه ارتباط آگاهی‌ساخت-واژه با عملکرد دانشجویان در برخورد با کلمات پیچیده را بررسی کردند که از این پژوهش هم نتایج مشابهی گزارش شده است. پژوهش‌های انگلیسی و

همکاران (۱۹۹۳) نیز نشان داده است که با افزایش سن و سطح تحصیلی دانش‌آموزان آن‌ها از روش تحلیل واژگانی می‌توانند بهتر استفاده کنند.

هدف دوم پژوهش حاضر، تعیین تأثیر کلی شیوه‌های آگاهی ساخت-واژه، تحلیل / تلفیق، در توسعه واژگان با پرسیدن دومین سؤال پژوهش بود:

آیا از نظر یادگیری تفاوتی بین دانش‌آموزانی که با استفاده از روش تحلیل (گروه آزمایشی اول) و آن‌هایی که با استفاده از روش تلفیق (گروه آزمایشی دوم) آموزش داده شدند، وجود دارد؟

نتیجه استفاده از فرمول شفه نشان می‌دهد که شیوه‌های آگاهی ساخت-واژه به روش تحلیل با روش تلفیق تفاوتی قابل توجهی وجود ندارد. این نتیجه با نتایج پژوهشی مک‌براید-چانگ و همکاران، ۲۰۰۵ که نشان می‌داد وجوه مختلف آگاهی ساخت-واژه ممکن است در توسعه واژگان زبان انگلیسی دانش‌آموزان مهم باشد، موافق نیست. اما این نتیجه هم‌راستا با نتایج پژوهش لطیفی، و همکاران (۲۰۱۲) است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانشجویان عملکرد بهتری در بخش تحلیل نسبت به تلفیق داشتند اما تفاوت چندانی بین عملکرد آن‌ها در این دو بخش وجود نداشت. یکی از وجوه آگاهی ساخت-واژه، تشخیص معانی مختلف بین هجاهای هم‌آوا می‌باشد. این مهارت املائی دانش‌آموزان را از طریق توانمند کردن آن‌ها در تشخیص تکواژهای هم‌صدا که املائی متفاوتی دارند بهبود می‌بخشد. وجه دیگر آگاهی ساخت-واژه، آگاهی از نحوه ترکیب تکواژهاست که به معنی داشتن توانایی برای ترکیب تکواژها به شکل‌های جدید است. این مهارت ممکن است مفهوم تعمیم واژگانی را تحت تأثیر قرار دهد (ویساکی و جنکنز، ۱۹۸۷). زمانی که دانش‌آموزان متوجه شباهت بین کلمات می‌شوند، می‌توانند از وجه آگاهی از نحوه ترکیب کلمات برای درک کلمات جدید استفاده کنند. شاید یک رابطه دوطرفه بین آگاهی از نحوه ترکیب کلمات و رشد واژگان وجود دارد. از طرفی با افزایش دانش واژگان، توانایی دانش‌آموزان برای تجزیه و تحلیل کلمات به اجزای سازنده آن‌ها بیشتر می‌شود. از طرف دیگر آگاهی از تکواژهای اشتقاقی موجود در زبان انگلیسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از دانش تکواژهای اشتقاقی برای درک معنی کلمات جدید استفاده کنند (تعمیم واژگانی). این نتیجه در یک مطالعه و در یک بازه زمانی خاص به دست آمد و برای اطمینان از نتیجه، مطالعات آینده باید درون چارچوب توسعه‌ای انجام شود. پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آگاهی ساخت-واژه بر پیشرفت یادگیری واژگان دانش‌آموزان پرداخت. یافته‌ها نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه عملکرد بهتری در آزمون واژگان داشتند. در گروه‌های آزمایش دانش‌آموزان توانستند دانش تکواژهای اشتقاقی را برای درک کلمات مشتق جدید استفاده کنند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که شیوه‌های آگاهی ساخت-واژه به‌طور کلی (تحلیل / تلفیق) به رشد واژگان کمک می‌کند.

■ نتیجه‌گیری ■

دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی با واژگان جدید فراوانی مواجه می‌شوند. آن‌ها خیلی زود متوجه می‌شوند که یادگیری واژگان، بخش اجتناب‌ناپذیر آموزش زبان انگلیسی است چون آن‌ها می‌دانند در یادگیری هر مهارت زبانی دیگر از قبیل شنیدن، مکالمه، خواندن و نوشتن با واژگان جدید سروکار دارند. نتیجه آن‌که در چنین شرایطی، استفاده از راهبردهای مناسب یادگیری واژگان برای فهمیدن و از بر کردن آن‌ها بسیار ضروری است. یکی از این راهبردها، بالا بردن سطح آگاهی دانش‌آموزان نسبت به ساختمان و اجزای کلمه یعنی ساخت-واژه است. راهبرد آگاهی‌ساخت‌واژه، دانش‌آموزان را با تکواژهای انگلیسی آشنا می‌کند که این امر باعث می‌شود تا دانش‌آموزان با استفاده از دانش ساخت‌واژه بتوانند معنای کلمات جدید را حدس بزنند. هر چند به نظر می‌رسد روش‌هایی همچون تجزیه و تلفیق اجزای واژگان برای دانش‌آموزان بزرگ‌سالی که از توانایی شناختی قوی‌تری برخوردارند، مناسب باشد اما این پژوهش نشان داد که این راهبرد در میان دانش‌آموزان راهنمایی هم می‌تواند یادگیری واژگان را تسهیل کند. در این پژوهش مشاهده شد که استفاده از راهبرد ساخت-واژه (گروه‌های آزمایشی) نسبت به استفاده از روش تدریس مستقیم (گروه گواه)، تأثیر زیادی بر پیشرفت یادگیری واژگان دارد. هر دو روش تجزیه و تلفیق کلمات انگلیسی می‌تواند منجر به رشد واژگانی دانش‌آموزان شود. از این رو لازم است تا معلمان زبان انگلیسی مدارس راهنمایی در هنگام توضیح واژگان اشتقاقی، توجه دانش‌آموزان را نسبت به ساختمان کلمه و اجزای سازنده آن، جلب کنند. برای انجام این کار، معلمان می‌توانند هر دو روش تجزیه و تلفیق را به دانش‌آموزان آموزش دهند. در واقع، فعال‌سازی و تقویت سطح آگاهی را می‌توان ابزار فرایندی قلمداد کرد که باعث خودآگاهی واژگانی دانش‌آموزان می‌شود. بر پایه یافته‌های این پژوهش، به برنامه‌ریزان و نویسندگان کتاب‌های درسی زبان انگلیسی پیشنهاد می‌شود که در کتاب‌های درسی جدید دوره‌های تحصیلی مختلف، مفاهیم پیشوند، پسوند، ریشه کلمات و روش‌های تجزیه و تلفیق آن‌ها، بیشتر مورد توجه قرار گیرد تا دانش‌آموزان تبدیل به یادگیرندگان مستقل شوند. این امر باعث خواهد شد دانش‌آموزان در برخورد با واژگان جدید به جای مراجعه به فرهنگ لغت و یا معلم، سعی کنند تا خود مفهوم آن‌ها را با توجه به عناصر تشکیل‌دهنده، حدس بزنند. در پایان لازم به ذکر است که در این پژوهش دانش‌آموزان از نظر جنسیت، مدرسه و منطقه جغرافیایی محدود بودند، و مطالعه حاضر فقط بر روی یک راهبرد متمرکز بود. بنابراین با توجه به این محدودیت‌ها، تعمیم‌پذیری نتایج حاصل از این مطالعه غیرممکن است.

منابع

- Awareness and Receptive Vocabulary Knowledge of Iranian EFL Learners. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(1), 60 - 67
- Koosha, M., & Salimian, M. (2010). The Potential Relationship between English Vocabulary Knowledge and Morphological Knowledge of Iranian Pre- University Students. *Curriculum Planning Knowledge & Research in Educational Sciences*, 26, 249-274.
- Kuo, L. -jen, & Anderson R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.
- Latifi, Z., BagherzadehKasmani, M., Talebi, S.H., & Esmaelnia Shirvani, K. (2012). Morphological awareness and its relationship to vocabulary size and morphological complexity among Iranian EFL university students. *Asian Journal of Social Sciences Humanities*, 1, 165-171.
- Long, D., & Rule, A. C. (2004). Learning vocabulary through morpheme word family object boxes. *Journal of Authentic Learning*, 1, 40-50.
- Ma, Q. (2009). *Second language vocabulary acquisition*. Bern: Peter Lang.
- McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W. Y., & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics*, 26 (3), 415-435.
- McBride-Chang, C., Shu, H., Wai Ng, J., Y., Meng, X., & Penney, T. (2007). Morphological structure awareness, vocabulary, and reading. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum. (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 104-122). New York: The Guilford Press.
- Miller, G. A. (1991). *The Science of Words*. New York: Scientific American Library.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87, 200-221.
- قندهاری، فیروزه. (۱۳۸۳). ریشه‌شناسی و دانش ساخت واژه و تأثیر آن بر یادگیری و توسعه واژگان زبان انگلیسی، پژوهش زبان‌های خارجی، ۱۶، ۱۴۳-۱۵۴.
- Agustín Llach, M. P. & Terrazas Gallego, M. (2009). Examining the relationship between receptive vocabulary size and written skills of primary school learners. *Atlantis*, 31(1), 129-147.
- Al Farsi, B. (2008). *Morphological awareness and its relationship to vocabulary knowledge and morphological complexity among Omani EFL university students*. The University of Queensland, Supervisor: Dr. Michael Harrington.
- Anglin, J. M., Miller, G. A., & Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. Monographs of the Society for Research in Child Development, *Vocabulary Development: A Morphological Analysis*, 58(10), 1-186.
- Anglin, J., (1993). *Vocabulary development: A morphological analysis*, monographs of the society for research in child development (10, serial No. 238)
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B.Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Edwards, E.C., Font, G., Baumann, J.F., & Boland, E. (2004). Unlocking word meanings: Strategies and guidelines for teaching morphemic and contextual analysis. In J.F. Baumann & E.J. Kameenui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 159-176). New York: Guilford.
- Farid, F. (1985). *A vocabulary workbook: prefixes, roots and suffixes for ESL students*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Katamba, F. (1997). *English words*. London: Routledge.
- Khodadoust, E., Aliasian, S.H. & Khosravi, R. (2013). The Relationship between Morphological

بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

- Pressley, M., Disney, L., & Anderson, K. (2007). Landmark vocabulary instructional research and the vocabulary instructional research that makes sense now. In R.K. Wagner, A.E.
- Sandra, D. (1994): The morphology of the mental lexicon: Internal word structure viewed from
- a psycholinguistic perspective. *Language and Cognitive Processes*, 9, 227-269
- Schmitt, N (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Staehr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36, 139-152.
- Takac VP. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tannenbaum, K., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381-398.
- Wysocki, K., & Jenkins, J. R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, 22, 66-81.
- Mountain, L. (2005). Rooting out meaning: More morphemic analysis for primary pupils. *The Reading Teacher*, 58-8, 742-749.
- Nagy, W. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. In E. H. Hiebert, & M.L. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 27-44). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nation., I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Nurhemida. (2007). *The relationship between morphological awareness and English vocabulary knowledge of Indonesian senior high school students*. The University of Queensland.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- O'Sullivan, C., & Ebel, C. (2004). Using morphological analysis to teach vocabulary in English and French classes. Teachers as scholars Institute. Princeton University.

پی‌نوشت‌ها

1. vocabulary
2. Miller
3. Anglin
4. Wakefield
5. Schmidt
6. Nation
7. Ma
8. Milton
9. Nagy
10. Tannenbaum, Torgesen, & Wagner
11. Staehr
12. Agustin Llach & Terrazas Gallego
13. Takac
14. O'Malley & Chamot
15. Rader and Graves
16. Morphological awareness
17. Kuo & Anderson
18. Macbride-Chang, Wagner, Muse, Chow, & Shu
19. Sandra
20. Al Farsi
21. Nurhemida
22. Farid
23. Carlisle
24. morpheme
25. Roots
26. Affixes
27. Harris & Hodges
28. Edwards, Font, Baumann & Boland
29. inflection
30. derivation
31. derivational
32. compounding
33. inflectional
34. Analytic
35. Synthetic
36. Wysocki & Jenkins
37. Cunningham & Stanovich
38. Mountain
39. Morin
40. Long & Rule
41. Inflectional Morphology
42. Derivational morphology
43. Pressly, Disney, and Anderson
44. O'Sullivan & Ebel