

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال نهم، شماره ۲۳، تابستان ۱۳۹۶

یادگیری واژگان زبان دوم: ریشه‌شناسی یا واژه‌های مترادف؟^۱

الهه ستوده‌نما^۲

فرزانه سلگی^۳

تاریخ دریافت: ۹۲/۱۱/۶

تاریخ تصویب: ۹۳/۲/۷

چکیده

تجربه تدریس نشان می‌دهد که گاه ریشه‌شناسی می‌تواند یادگیری واژگان زبان دوم را بهبود بخشد و بعضی اوقات دانستن واژه‌های مترادف به افزایش دانش واژگانی زبان‌آموزان کمک می‌کند. از آنجا که این دو روش از روش‌های متداول آموزش زبان هستند بنابراین موضوع این پژوهش ارزیابی نقش آموزش ریشه‌شناسی در مقایسه با ارائه واژه‌های مترادف آشنا در یادگیری واژگان می‌باشد. از آنجا که میزان توانایی زبان‌آموزان در استفاده از واژه‌ها در فواصل مختلف زمانی پس از یادگیری از اهمیت بسزایی برخوردار است، تأثیر این دو روش بر حافظه کوتاه‌مدت و بلندمدت زبان‌آموزان سطوح مختلف مهارت زبانی بررسی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2015.1832

^۲ استاد گروه زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء (س) (نویسنده مسئول)؛ esotoude@alzahra.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء (س)؛ farzaneh_solgi@yahoo.com

شد. شرکت کنندگان ۱۲۰ زبان‌آموز دانشگاه الزهراء^(س) در تهران، ایران بودند. بر اساس نتایج آزمون PET، آنها به دو سطح مبتدی و پیشرفته مهارت زبانی تقسیم شدند. واژگان از دو طریق ریشه‌شناسی و ارائه واژه‌های مترادف به آنها تدریس شد. نتایج این بررسی نشان‌دهنده تأثیر قابل توجه ریشه‌شناسی واژه‌ها در افزایش دانش واژگانی در حافظه کوتاه‌مدت و بلندمدت زبان‌آموزان سطح پیشرفته مهارت زبانی است.

واژه‌های کلیدی: یادگیری واژگان زبان دوم، ریشه‌شناسی، مترادف،

سطح مهارت زبانی

۱. مقدمه

واژگان در یادگیری زبان دوم مؤلفه‌ای ضروری می‌باشد. بدون واژگان، مهارت‌های یادگیری زبان همچون شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن به طور کامل حاصل نمی‌شود؛ بنابراین به منظور افزایش مهارت زبانی، زبان‌آموز باید تعداد واژگان بسیاری را فراگیرد. بسیاری از محققان بر رابطه نزدیک دانش واژگانی و سطح مهارت زبان دوم تأکید می‌کنند (چاتزیساواس^۱، ۱۹۹۶؛ مکاری^۲، ۲۰۰۷؛ وب^۳، ۲۰۰۷؛ زی لیانگ^۴، ۲۰۱۰). میرا^۵ می‌گوید: «اگر تمامی شرایط یکسان باشند، زبان‌آموزانی که دانش واژگانی بیشتری دارند، در مقایسه با زبان‌آموزان با دانش واژگانی محدودتر، در مهارت‌های گسترده زبانی تسلط بیشتری دارند» (میرا، ۱۹۹۶: ۳۷). در میان روش‌های بسیاری همچون کدگذاری، طرح معنایی، حدس معنا از متن، رجوع به فرهنگ لغت‌های یک‌زبانه و دوزبانه، ارائه واژه‌های مترادف و متضاد، ترجمه، تعریف، و ریشه‌شناسی واژه‌ها که برای آموزش واژگان استفاده می‌شوند، ارائه ریشه‌شناسی و ترادف واژه‌ها نظر بسیاری از محققان را جلب نموده است.

¹ Chatzisavvas

² McCarthy

³ Webb

⁴ Zhi-liang

⁵ Meara

در خصوص ریشه‌شناسی، تعاریف گوناگونی ارائه شده که از میان آنها می‌توان به این دو تعریف کامل اشاره نمود. به اعتقاد پیرسون^۱ «مطالعه علمی ریشه‌ها و تاریخ تغییر شکل و معنای واژه‌ها» (پیرسون، ۱۹۸۹: ۵۷) ریشه‌شناسی نامیده می‌شود. تهینه^۲ (۲۰۱۰: ۶) می‌گوید: علم ریشه‌شناسی با «معنای ریشه‌ها و وندهای (پیشوند، پسوند، میان‌وند) لاتین و یونانی مرتبط می‌باشد». زمانی که زبان‌آموز نمی‌تواند واژه‌هایی را که قبلاً با آنها برخورد داشته است به یاد آورد، ممکن است به این دلیل باشد که آنها را به‌طور مؤثر ذخیره نکرده و این واژه را با واژه‌هایی که شامل وندها و ریشه می‌باشند و پیش‌تر آموخته، مرتبط ننموده است. نظریه طرحواره^۳ بر همین اساس می‌باشد (نساجی^۴، ۲۰۰۷). «طرحواره یک ذخیره مرجع می‌باشد که شخص، دانش مرتبط موجود را از آن بازیابی می‌کند و یا اطلاعات جدید را به آن مرتبط می‌نماید» (ریچاردز^۵ و اشمیت^۶، ۲۰۰۲: ۴۶۹). ریشه‌شناسی که یکی از «منظم‌ترین، لذت‌بخش‌ترین و مفیدترین راه‌های افزایش واژگان» می‌باشد، توانایی تشخیص واژه‌های ناآشنا و مشکل را «بدون ارجاع مداوم به منابع بی‌ربط» افزایش می‌دهد و شخص با یادگیری ریشه‌شناسی واژه‌های انگلیسی، می‌تواند «واژه‌ها را با اطمینان به کار برد» (هاشمی و عزیزنژاد، ۲۰۱۱: ۱۰۳).

بر اساس این توضیحات، ریشه‌شناسی می‌تواند به زبان‌آموزان کمک نماید تا واژگانی را که تازه آموخته‌اند، با واژگان مشابه در ذهن خود مرتبط نمایند. زمانی که شخص معنای ریشه، پسوند یا پیشوند لاتین یا یونانی را می‌داند، بهتر و آسان‌تر می‌تواند معنای واژگانی را که از این اجزا گرفته شده‌اند بفهمد، یاد آورد و حدس بزند (بلومو^۷، ۱۹۹۹؛ بومن^۸، ۲۰۰۳؛ چاتزیزاواس^۹، ۲۰۰۵؛ هولمز^{۱۰} و کفر^۱، ۱۹۹۵؛ نیشن^۲، ۲۰۰۶؛ یامازاکی^۳ و یامازاکی، ۲۰۰۵).

¹ Pierson

² Tahaineh

³ schema

⁴ Nassaji

⁵ Richards

⁶ Schmidt

⁷ Bellomo

⁸ Baumann

⁹ Chatzisavvas

¹⁰ Holmes

روش دیگری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است، ارائه واژه‌های مترادف آشنا برای واژه‌های جدید می‌باشد. اگر واژه‌های جدید، با واژه‌هایی که قبلاً یاد گرفته شده‌اند مرتبط باشند، یادگیری زبان آموزان تسهیل می‌شود (اشمیت^۴، ۲۰۰۳). اشمیت و میرا این‌طور بیان می‌کنند که «ارتباطات واژگانی، پیوندهایی هستند که واژه‌ها را در ذهن شخص به هم مرتبط می‌سازند (اشمیت و میرا، ۱۹۹۷: ۱۹). ترادف «پدیده‌ای است که در آن چندین واژه دارای یک معنا می‌باشند» (تیلر^۵، ۲۰۰۱: ۲۶۴). برخی از پایه‌های نظری آموزش واژگان زبان دوم از طریق ترادف را می‌توان در مفاهیمی همچون «نظریه حوزه معنایی»^۶ در زبان‌شناسی، و «نظریه فعالیت معنایی»^۷ و «اصل ارتباطی»^۸ در روان‌شناسی شناختی یافت. بر اساس «نظریه حوزه معنایی»، واژگان یک زبان شامل مجموعه‌هایی است که با حوزه‌های معنایی خاصی مرتبط می‌باشند (کروز^۹، ۱۹۸۶). بر اساس «نظریه فعالیت معنایی» واژگان در ذهن از طریق ساختارهای ذهنی به نام «گره»^{۱۰} پردازش می‌شوند (کولینز^{۱۱} و لافتوس^{۱۲}، ۱۹۷۵). اگر یک گره فعال شود، روند فعال شدن از طریق پیوندهای متصل به مفاهیم مرتبط، گسترش می‌یابد و آنها را برای پردازش شناختی بعدی آماده می‌کند (بالوتا^{۱۳} و لورچ^{۱۴}، ۱۹۸۶). بر اساس اصل ارتباطی «اگر موارد مرتبط، هم‌زمان ارائه شوند، روند دسترسی به اطلاعات تسهیل می‌شود» (هاشمی و قداسیایی، ۲۰۰۵، به نقل از اندرسون، ۱۹۹۵: ۳۴۴). بنابراین اگر واژه‌ها در واژگان ذهنی ما از طریق شبکه‌های ارتباطی به هم متصل باشند، ارائه مجموعه‌های واژگانی ممکن است روند یادگیری واژه‌ها را تسهیل نماید (آچینسون^{۱۵}، ۱۹۸۷). محققان مختلفی تأثیر ترادف را بر دانش واژگانی بررسی

¹ Keffer

² Nation

³ Yamazaki

⁴ Schmitt

⁵ Taylor

⁶ semantic field theory

⁷ semantic activation theory

⁸ associative priming

⁹ Cruse

¹⁰ node

¹¹ Collins

¹² Loftus

¹³ Balota

¹⁴ Lorch

¹⁵ Aitchison

نموده‌اند و نتیجه گرفته‌اند که مترادف، یادگیری واژه‌ها را تسهیل می‌نماید (هاشمی و قداسیایی، ۲۰۰۵؛ مونرو^۱، ۲۰۰۶؛ پاپاساناسیو^۲، ۲۰۰۸؛ تیلر، ۲۰۰۱؛ وب، ۲۰۰۷).

هاشمی و قداسیایی (۲۰۰۵) بر این باورند که یک روش خاص برای آموزش واژه‌ها، نمی‌تواند برای زبان‌آموزان با سطوح مختلف مهارت زبانی به یک اندازه مفید باشد. بنابراین این طور بیان نمودند که سطح مهارت زبانی زبان‌آموز بر یادگیری واژه‌ها تأثیرگذار می‌باشد (هاشمی و قداسیایی، ۲۰۰۵). همچنین ممکن است یک روش آموزش واژه‌ها برای زبان‌آموزان یک سطح مهارت زبانی، مفیدتر از زبان‌آموزانی با سطح مهارت زبانی دیگر باشد؛ بنابراین زبان‌آموزان سطوح مهارت زبانی مختلف، ممکن است روش‌های گوناگونی را برای یادگیری واژه‌ها جدید به کار گیرند.

با توجه به این امر که از یک سو اطلاعات ریشه‌شناسی برای یادگیری واژگان زبان‌آموزان مفید می‌باشد، و از طرف دیگر، ارائه واژه‌ها مترادف در بهبود دانش واژگانی مؤثر می‌باشد، در این پژوهش سعی بر آن است تا تأثیر سطح مهارت زبانی (پیشرفته و مبتدی) و روش تدریس واژه‌ها (ریشه‌شناسی و مترادف) و زمان (کوتاه‌مدت و بلندمدت) را بر عملکرد زبان‌آموزان بررسی نماییم.

این پژوهش بر آن است تا تأثیر آموزش ریشه‌شناسی در مقابل مترادف را بر یادگیری واژگان زبان‌آموزان سطوح مهارت زبانی مختلف در کوتاه‌مدت و بلندمدت بررسی نماید. در واقع این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به سؤال زیر می‌باشد: تأثیر سطح مهارت زبانی (پیشرفته و مبتدی) و روش تدریس لغات (ریشه‌شناسی و مترادف) بر به‌خاطر سپاری واژه‌ها در حافظه کوتاه و بلندمدت چیست؟

۲. روش تحقیق

۲.۱. شرکت‌کنندگان

به‌منظور انجام این پژوهش، نمونه‌ای شامل ۱۷۰ شرکت‌کننده داوطلب زن (بین ۱۸ تا ۲۷ سال) که در دانشگاه الزهراء^(س) در رشته‌های مختلفی به‌جز زبان انگلیسی تحصیل می‌نمودند،

^۱ Munro

^۲ Papathanasiou

انتخاب شدند و در آزمون مقدماتی زبان (PET)^۱ شرکت نمودند، که بر اساس آن شرکت کنندگان به دو سطح زبانی پیشرفته و مبتدی تقسیم شدند. سپس هر کدام از سطوح مهارت زبانی به صورت تصادفی به دو گروه تقسیم شدند (ریشه‌شناسی سطح پیشرفته، مترادف سطح پیشرفته، ریشه‌شناسی سطح مبتدی، مترادف سطح مبتدی). در هر کدام از گروه‌ها ۳۰ شرکت کننده وجود داشت.

۲.۲.۲ ابزار

برای مرحله تدریس این پژوهش ۶۰ واژه انگلیسی انتخاب شد. به همین منظور، زبان آموزان در پیش آزمون^۲ که شامل ۱۰۰ واژه انتخاب شده از کتاب‌های *An American Etymological Dictionary* (روهلن^۳، ۲۰۰۷) و *English Vocabulary for High School Students* (لوین^۴ و دیگران، ۲۰۰۵) بود، با هدف تعیین واژه‌هایی که برای آنها آشنا و ناآشنا بود، شرکت نمودند. برای همگونی^۵ زبان آموزان و تقسیم آنها به دو گروه با سطح مهارت زبانی پیشرفته و مبتدی، یک نمونه آزمون PET گرفته شد. بعد از انجام مرحله تدریس (ریشه‌شناسی و مترادف)، هر چهار گروه در پس آزمون^۶ که شامل ۳۰ واژه به‌طور تصادفی انتخاب شده از مجموع واژه‌های تدریس شده بود، شرکت نمودند تا به یادسپاری کوتاه مدت آنها بررسی شود. برای اندازه گیری تأثیر گذر زمان بر به یادسپاری واژه‌ها، همان پس آزمون ذکر شده به عنوان پس آزمون بافاصله^۷ دو هفته بعد (مکی^۸ و گس^۹، ۲۰۰۵) اجرا شد.

۳.۲.۲ مراحل پژوهش

در ابتدا، بخش‌های خواندن، نوشتن و شنیدن آزمون (PET) (2010) اجرا شد. آن گاه ۱۲۰ نفر از ۱۷۰ زبان آموز بر اساس نتایج آزمون PET انتخاب شدند: ۶۰ زبان آموز که نمراتشان

¹ Preliminary English Test (PET)

² pre-test

³ Ruhlen

⁴ Levin

⁵ homogeneity

⁶ post-test

⁷ delayed post-test

⁸ Mackey

⁹ Gass

یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بود، به عنوان پیشرفته، و ۶۰ زبان آموز دیگر که نمراتشان یک انحراف معیار پایین تر از میانگین بود، به عنوان مبتدی گروه بندی شدند. این بدان معناست که ۵۰ شرکت کننده از آزمون حذف شدند. سپس زبان آموزان پیشرفته و مبتدی به طور تصادفی به چهار گروه مختلف تقسیم شدند که باید واژه های مورد نظر را از طریق دو روش تدریس می آموختند (گروه پیشرفته در دو گروه ریشه شناسی و مترادف، و مبتدی نیز در دو گروه ریشه شناسی و مترادف). همه شرکت کنندگان در پیش آزمون که شامل ۱۰۰ واژه از کتاب های *An American Etymological Dictionary* (روهلن، ۲۰۰۷) و *English Vocabulary for High School Students* (لوین و دیگران، ۲۰۰۵) بود، شرکت نمودند. از آنها خواسته شد که معنای فارسی / انگلیسی یا مترادف واژه ها را بنویسند. در پایان این آزمون، ۶۰ واژه از واژه هایی که برای هیچ کدام از گروه ها آشنا نبود، انتخاب شد. واژه های مورد نظر در هشت جلسه یک ساعته تدریس شد. در هر جلسه هشت واژه جدید (با توجه به پیشنهاد گیرندگان^۱ و ردمن^۲)، (۲۰۰۶) مبنی بر ارائه هشت واژه جدید در هر بار) تدریس شد. در هر جلسه، گروه های ریشه شناسی، واژه ها را از طریق دریافت ریشه و مشتقات آنها فرامی گرفتند (برای مثال: $heterogeneous \rightarrow hetero =$ همان هشت واژه را از طریق واژه مترادف آشنا می آموختند ($heterogeneous = different$). البته در جلسه آخر، تنها چهار واژه باقی مانده تدریس شد. دو روز پس از پایان مرحله تدریس، آزمونی شامل ۳۰ واژه برای هر چهار گروه اجرا شد (پس آزمون بلافاصله)^۳. از آنها خواسته شد که معنی واژه ها را به فارسی / انگلیسی و یا مترادف آنها را بنویسند. به هر روشی معنای واژه ها را می نوشتند، امتیاز یکسان دریافت می نمودند. پس از دو هفته (طبق روش استفاده شده در مکی و گس، ۲۰۰۵) همان آزمون به عنوان پس آزمون بافاصله برای بررسی میزان به یاد سپاری واژه های مورد نظر تکرار شد.

¹ Gairns

² Redman

³ immediate post-test

۳. نتایج

نمودار توزیع نرمال نمرات آزمون PET از طریق آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۱ بررسی شد. نتایج نشان داد که نمرات آزمون PET، توزیع نرمال داشتند ($Z = 0/859$, $p = 0/452$). آمار توصیفی هر دو نوع روش تدریس واژه‌ها در دو سطح مهارت زبانی در پس آزمون بلافاصله و بافاصله در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی نوع روش تدریس در سطوح

مهارت زبانی پس آزمون بلافاصله و بافاصله

تعداد	انحراف معیار	میانگین	
۳۰	۵/۰۲۴	۱۹/۰۷	پس آزمون بلافاصله، مبتدی، ریشه‌شناسی
۳۰	۳/۹۰۸	۱۶/۰۳	پس آزمون بلافاصله، مبتدی، مترادف
۳۰	۴/۷۰۱	۲۳/۸۰	پس آزمون بلافاصله، پیشرفته، ریشه‌شناسی
۳۰	۵/۳۷۷	۲۲/۳۰	پس آزمون بلافاصله، پیشرفته، مترادف
۳۰	۲/۳۹۸	۱۵/۲۰	پس آزمون با فاصله، مبتدی، ریشه‌شناسی
۳۰	۲/۶۴۸	۱۳/۵۷	پس آزمون با فاصله، مبتدی، مترادف
۳۰	۱/۸۰۷	۱۹/۱۰	پس آزمون با فاصله، پیشرفته، ریشه‌شناسی
۳۰	۱/۱۱۴	۱۸/۰۰	پس آزمون با فاصله، پیشرفته، مترادف

با مقایسه پس آزمون بلافاصله و بافاصله هر دو گروه، نشان داده شد که میانگین نمرات پس آزمون بلافاصله هر دو گروه تدریس از طریق ریشه‌شناسی و مترادف بالاتر از میانگین پس آزمون بافاصله آنها بود. همچنین تفاوت بین دانش واژگانی زبان آموزان پیشرفته و مبتدی در هر دو پس آزمون بلافاصله و بافاصله، به نفع زبان آموزان پیشرفته بود. از آنجا که تمامی متغیرها تنها دو سطح دارند، کروی بودن^۲ اشکالی به وجود نمی‌آورد و لذا تحلیل واریانس مکرر^۳ انجام شد.

^۱ K-S test

^۲ sphericity

^۳ repeated measure ANOVA

جدول ۲: آزمون‌های تأثیر زمان، سطح مهارت زبانی، روش تدریس واژه،

و تأثیر متقابل آنها بر اساس تحلیل واریانس مکرر

منبع	مجموع توان‌های نوع سوم	درجه آزادی	توان میانگین	F	معناداری	توان جزئی
زمان	۵۲۷۷۷/۰۰۴	۱	۵۲۷۷۷/۰۰۴	۲/۳۰۷	۰/۰۰۰	۰/۹۷۵
خطا (زمان)	۱۳۴۹/۷۴۶	۵۹	۲۲/۸۷۷			
سطح مهارت زبانی	۹۴۶۲/۷۰۴	۱	۹۴۶۲/۷۰۴	۱/۴۶۹	۰/۰۰۰	۰/۹۶۱
خطا (سطح)	۳۸۰/۰۴۶	۵۹	۶/۴۴۱			
گروه	۹۴۹/۲۱۹	۱	۹۴۹/۲۱۹	۴۸/۹۵۱	۰/۰۰۰	۰/۲۹۱
خطا (گروه)	۲۳۰۷/۵۳۱	۱۱۹	۱۹/۳۹۱			
زمان*سطح مهارت زبانی	۱۷۰۱۸/۵۰۴	۱	۱۷۰۱۸/۵۰۴	۲/۱۷۲	۰/۰۰۰	۰/۹۷۴
خطا (زمان*سطح)	۴۶۲/۲۴۶	۵۹	۷/۸۳۵			
زمان*گروه	۱۲۵/۰۵۲	۱	۱۲۵/۰۵۲	۱۷/۷۶۴	۰/۰۰۰	۰/۱۳۰
خطا (زمان*گروه)	۵۳۷/۶۹۸	۱۱۹	۷/۰۹۳			
سطح مهارت زبانی*گروه	۱۵۰۴۱/۶۶۷	۱	۱۵۰۴۱/۶۶۷	۱/۳۴۵	۰/۰۰۰	۰/۹۵۸
خطا (سطح*گروه)	۶۵۹/۸۳۳	۵۹	۱۱/۱۸۴			

بر اساس نتایج جدول ۲، تأثیر معناداری برای زمان $[F(1, 59) = 2/307, p < 0/05]$ ، و سطح مهارت زبانی $[F(1, 59) = 1/469, p < 0/05]$ ، و نوع روش تدریس $[F(1, 119) = 48/951, p < 0/05]$ وجود داشت. همچنین، تأثیر متقابل زمان و سطح مهارت زبانی $[F(1, 59) = 2/172, p < 0/05]$ ، و تأثیر متقابل زمان و نوع روش تدریس $[F(1, 119) = 17/764, p < 0/05]$ ، و تأثیر متقابل سطح مهارت زبانی و نوع روش تدریس $[F(1, 59) = 1/345, p < 0/05]$ نیز معنادار بود.

بر اساس معیاری که توسط کوهن ارائه شده، میزان اثر^۱ ۰/۱۴ و بالاتر از آن قوی^۱ است (کوهن^۲، ۱۹۸۸). بنابراین توان جزئی^۳ ۰/۹۷۶ برای زمان، ۰/۹۶۱ برای سطح، ۰/۲۹۱ برای

^۱ effect size

روش تدریس، ۰/۹۷۴ برای تأثیر متقابل زمان و سطح، ۰/۹۵۸ برای تأثیر متقابل سطح و روش تدریس، نشان‌دهنده معنادار بودن قوی یافته‌ها می‌باشد و ۰/۱۳۰ برای تأثیر متقابل زمان و نوع روش تدریس متوسط^۴ می‌باشد.

۴. بحث

یافته‌ها نشان داد که آموختن واژه‌های جدید از طریق ریشه‌شناسی منجر به یادگیری کوتاه‌مدت بهتری نسبت به آموختن از طریق مترادف می‌شود. این نتیجه با نتیجه پژوهش برخی محققین (بلومو، ۱۹۹۹؛ بومن و همکاران، ۲۰۰۳؛ بورز^۵، ۲۰۰۷؛ کارلیسل^۶، ۱۹۹۵؛ کورسون^۷، ۱۹۹۵؛ هولمز و کفر، ۱۹۹۵؛ پیرسون، ۱۹۸۹؛ تهینه، ۲۰۱۰؛ ویسوکي^۸ و جنکینز^۹، ۱۹۸۷؛ یامازاکی و یامازاکی، ۲۰۰۵) هم‌سو است. در پژوهش‌های افراد مذکور، زبان‌آموزانی که از آموزش مستقیم ریشه‌های لاتین بهره می‌بردند، در بهبود دانش واژگانی‌شان موفق بودند. این یافته در راستای نتایج پژوهش بور و نیشن بود که بیان نمودند «اصل مهم در واژه‌های هم‌خانواده این است که زمانی که واژه پایه و یا حتی واژه مشتق شده یاد گرفته می‌شود، تشخیص اعضای دیگر خانواده نیازمند تلاش بسیار کمی است» (بور و نیشن، ۱۹۹۳: ۲۵۳). همچنین این یافته، نظریه طحواره را تأیید می‌نماید. بر اساس این توضیحات، ریشه‌شناسی می‌تواند به زبان‌آموزان کمک نماید تا واژه‌هایی را که تازه آموخته‌اند با واژه‌های مشابه موجود در ذهنشان مرتبط نمایند.

نتایج نشان داد که زبان‌آموزان گروه ریشه‌شناسی، هم در پس‌آزمون بلافاصله و هم بلافاصله نمرات بالاتری را کسب نمودند. این نتیجه با نتیجه پژوهشی که توسط پیرسون (۱۹۸۹) انجام شد، مطابقت داشت. او به این نتیجه دست یافت که تدریس از طریق

¹ strong

² Cohen

³ partial eta squared

⁴ moderate

⁵ Boers

⁶ Carlisle

⁷ Corson

⁸ Wysocki

⁹ Jenkins

ریشه‌شناسی، که با اطلاعات آموخته‌شده پیشین مرتبط است، نسبت به یادگیری به شیوهٔ حفظی، مفیدتر است. او نتیجه می‌گیرد که دانش ریشه‌شناسی برای زبان‌آموزان متوسط/پیشرفته به‌عنوان ابزاری برای افزایش واژگان‌شان مفید می‌باشد.

از طرف دیگر، این یافته که عملکرد گروه مترادف به‌خوبی عملکرد گروه ریشه‌شناسی نبود، با نتایج هیگا که جفت‌های مترادف، زمان بیشتری را نسبت به جفت‌های غیرمرتبط می‌طلبند، سازگار بود (وب، ۲۰۰۷، به نقل از هیگا، ۱۹۶۳). نتایج نشان داد احتمال این که زبان‌آموزان، واژه‌هایی را که از نظر معنایی مشابه هستند به نسبت واژه‌هایی که ارتباط معنایی ندارند، با هم اشتباه کنند، بیشتر است. همچنین پژوهش‌های انجام‌شده توسط تینکهام^۱ (۱۹۹۷) و وارینگ^۲ (۱۹۹۷) نشان داد که یادگیری جفت واژه‌هایی که از نظر معنایی مشابه هستند، سخت‌تر از یادگیری واژه‌هایی است که از نظر معنایی مرتبط نیستند. این دو پژوهش این طور بیان می‌کنند که تدریس واژه‌های مترادف با هم ممکن است احتمال یادگیری را کاهش دهد.

اما یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های وب (۲۰۰۷) در تضاد بود. او تأثیر مترادف را بر دانش واژگانی ۸۴ زبان‌آموز ژاپنی بررسی نمود و به این نتیجه رسید که مترادف ممکن است یادگیری واژه‌ها را تسهیل نماید. همچنین یافته‌ها، با نتایج مونرو (۲۰۰۶) که تدریس معانی واژه‌ها و مترادف‌ها را بررسی و نتیجه‌گیری نمود که زبان‌آموزان می‌توانند با استفاده از مترادف، دانش واژگانی خود را بهبود بخشند، سازگار نبود.

با توجه به سطح مهارت زبانی، یافته‌های این پژوهش نشان داد که زبان‌آموزان سطح پیشرفته نسبت به زبان‌آموزان سطح ابتدایی در به‌یادسپاری کوتاه‌مدت و بلندمدت عملکرد بهتری داشتند که این با نتایج پاپاساناسیو (۲۰۰۹) هم‌سو بود. او بر این باور است که زبان‌آموزان متوسط یا پیشرفته که تاکنون واژه‌های بسیاری را آموخته‌اند، زمانی که با واژه جدید مواجه می‌شوند «آن را به ذخیرهٔ موجود اضافه می‌نمایند، به‌جای آن که فضای جدیدی را برای ذخیره آن ایجاد کنند» (پاپاساناسیو، ۲۰۰۹: ۳۱۹).

^۱ Tinkham

^۲ Waring

در این پژوهش، با مقایسه نمرات گروه‌های ریشه‌شناسی و مترادف پس از دو هفته، این نتیجه حاصل شد که فراموشی در هر دو گروه وجود داشت، اما میزان آن در گروه مترادف بیشتر بود. به عبارت دیگر، با در نظر گرفتن جنبه مثبت یادگیری واژه‌های زبان دوم، این گروه ریشه‌شناسی بود که عملکرد بهتری نسبت به گروه مترادف داشت، و همچنین با در نظر گرفتن جنبه منفی فراموشی واژه‌های زبان دوم، بار دیگر این گروه ریشه‌شناسی بود که میزان فراموشی کمتری نسبت به گروه مترادف داشت. بنابراین گروه ریشه‌شناسی بیشتر به دست آورد و کمتر از دست داد. همچنین مقایسه نمرات زبان‌آموزان با سطح مهارت زبانی پیشرفته و مبتدی نشان داد که پس از گذشت زمان، میزان فراموشی در هر دو سطح وجود داشت، اما مقدار آن در زبان‌آموزان با سطح مهارت زبانی پایین، بیشتر بود.

همان‌طور که اشمیت می‌گوید، فراموشی در زمان کوتاهی پس از مرحله یادگیری اتفاق می‌افتد (اشمیت، ۲۰۰۸، به نقل از بدلی، ۱۹۹۰). همچنین اشمیت تأکید نمود که یادگیری واژه‌ها، روند دورانی^۱ دارد که در آن برخورد بیشتر با واژه‌ها، منجر به تسلط بیشتر بر آنها می‌شود. علاوه بر این، او اشاره نمود که اگر زبان‌آموز واژه‌هایی را که تا حدودی یاد گرفته، با استفاده مکرر در ذهنش تثبیت ننماید، آنها احتمالاً فراموش خواهند شد (اشمیت، ۲۰۰۸). بنابراین، این یافته که نمرات در پس‌آزمون بافاصله کاهش یافتند، به دلیل فراموشی طبیعی بود که ناشی از تکرار نمودن واژه‌ها در فاصله زمانی بین دو آزمون بود. همچنین نتایج این پژوهش نظر اشمیت و دیگران (۲۰۰۱) را نیز تأیید نمود که در نظر نگرفتن زمانی برای تکرار، منجر به فراموشی بسیاری از واژه‌هایی که تا حدودی یاد گرفته شده‌اند و از بین رفتن تلاش‌هایی که صرف یادگیری آنها شده، می‌شود.

۵. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که اطلاعات ریشه‌شناسی، در مقایسه با اطلاعات مترادف، به‌طور قابل ملاحظه‌ای در بهبود توانایی به یاد سپاری واژگان زبان‌آموزان به‌ویژه در سطح مهارت زبانی پیشرفته، نقش دارد. از آنجا که براساس نتایج این پژوهش، یادگیری واژه‌ها از طریق ریشه‌شناسی می‌تواند در کوتاه‌مدت و بلندمدت مفید باشد، پیشنهاد می‌شود که

^۱ cyclical process

معلمان و مؤلفان کتاب‌ها، برای تدریس واژگان زبان، از ریشه‌شناسی بیشتر از مترادف استفاده نمایند. همچنین زبان‌آموزانی که می‌خواهند واژگان را به‌طور مستقل فراگیرند، باید بدانند که یادگیری آنها از طریق ریشه‌شناسی هم در کوتاه‌مدت و هم در بلندمدت، به‌ویژه برای زبان‌آموزان با سطح مهارتی بالاتر، مفیدتر است.

منابع

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Balota, D. A. & R. F. Lorch (1986). "Depth of Automatic Spreading Activation: Mediated Priming Effects in Pronunciation but not in Lexical Decision". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 12(3). pp. 336-345. doi:10.1037/02787393.12.3.336
- Bauer, L. & I. S. P. Nation (1993). "Word Families". *International Journal of Lexicography*. 6(4). pp. 253-279. doi:10.1093/ijl/6.4.253
- Baumann, J. F., E. C. Edwards, E. M. Boland, S. Olejnik, & E. J. Kame'enui (2003). "Vocabulary Tricks: Effects of Instruction in Morphology and Context on Fifth-grade Students' Ability to Derive and Infer Word Meanings". *American Educational Research Journal*. 40(2). pp. 447-494. doi: 10.3102/00028312040002447
- Bellomo, T. S. (1999). "Etymology and Vocabulary Development for the L2 College Student". *Teaching English as a Second or Foreign Language (TESL-EJ)*. 4(2). pp. 1-7. Retrieved from <<http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej14/a2.html>>
- Boers, F., J. Eyckmans & H. Stengers (2007). "Presenting Figurative Idioms with a Touch of Etymology: More than Mere Mnemonics?". *Language Teaching Research*. 11(1). pp. 43-62. doi:10.1177/1362168806072460
- Cambridge English Preliminary English Test (PET) (2010). Retrieved 15 June, 2010 from <<http://www.cambridgeesol.org/exams/>>
- Carlisle, J. F. (1995). "Morphological Awareness and Early Reading Achievement". *Morphological Aspects of Language Processing*. L. B. Feldman (ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 189-209.

- Chatzisarvas, K. (1996). *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.
- _____ (2005). *The Benefits of Etymology in the Vocabulary Development of Greek ESL Students*. Union(USA) NJ: Kean University.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, A. M. & E. F. Loftus (1975). "A Spreading Activation Theory of Semantic Processing". *Psychological Review*. 82(6). pp. 407-428. doi:10.1037/0033-295X.82.6.407
- Corson, D. (1995). *Using English Words*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gairns, R. & S. Redman (2006). *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hashemi, M. & M. Aziznezhad (2011). "The Impacts of Teaching Word-formation Knowledge in Increasing the Nursing Students' Reading Comprehension Skill" [Electronic Version]. *Academic Research International*. 1(1). pp.103-111.
- Hashemi, M. R. & F. Gowdasiaei (2005). "An Attribute-Treatment Interaction Study: Lexical-Set versus Semantically-Unrelated Vocabulary Instruction" [Electronic version]. *RELC Journal*. 36. pp. 341-361.
- Holmes, C. T. & R. L. Keffer (1995). "A Computerized Method to Teach Latin and Greek Root Words: Effect on Verbal SAT Scores". *The Journal of Educational Research*. 89(1). pp. 47-50. doi:10.1080/00220671.1995.994 1192
- Levine, N., R. Levine & H. Levine (2005). *English Vocabulary for High School Students*. London: Amsco School.
- Mackey, A. & S. M. Gass (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. London: Lawrence Erlbaum.
- McCarthy, D. (2007). [Review of the Book *Word Sense Disambiguation: Algorithms and Applications*]. *Computational Linguistics*. 33(2). pp.255-258. doi:10.1162/coli.2007.33.2.255

- Meara, P. (1996). "The Classical Research in L2 Vocabulary Acquisition". *Words Words Words: The Translator and the Language Learner*. G. Anderman & M. Rogers (eds.). Clevedon, England: Multilingual Matters. pp. 27-40.
- Munro, J. (2006). *Explicit Teaching in Vocabulary Development Using Synonyms to Year 3 and 4 Students Assists in Developing Comprehension at the Whole Text Level*. Retrieved from <https://students.education.unimelb.edu.au/LiteracyResearch/pub/Projects/AR_Intakes11and12/HHowden.pdf>
- Nassaji, H. (2007). "L2 Vocabulary Learning from Context: Strategic, Knowledge Source, and their Relationship with Success in L2 Lexical Inferencing". *TESOL Quarterly*. 36(2). pp.645-670.
doi:10.2307/3588216
- Nation, I. S. P. (2006). *Learning Vocabulary in Another Language* (8th Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Papathanasiou, E. (2008). "An Investigation of Two Ways of Presenting Vocabulary". *ELT Journal*. 63(4). pp.313-322.
doi:10.1093/elt/ccp014
- _____ (2009). *Knowledge and Learning in Natural Language*. Oxford: OUP.
- Pierson, H. D. (1989). "Using Etymology in the Classroom". *ELT Journal*. 43(1). pp. 57-63.
doi:10.1093/elt/43.1.57
- Richards, J. C. & R. Schmidt (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd Edition). London: Pearson Education.
- Ruhlen, M. (2007). *An American Etymological Dictionary*. California: Stanford University Press.
- Schmitt, N. (2003). *Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary: Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. New York: CUP.
- _____ (2008). Review Article: "Instructed Second Language Vocabulary Learning". *Language Teaching Research*. 12(3). pp. 329-363.
doi:10.1177/1362168808089921
- Schmitt, N., D. Schmitt & C. Clapham (2001). "Developing and Exploring the Behavior of Two New Versions of the Vocabulary Levels Test". *Language Testing*. 18(1). pp. 55-88.
doi:10.1177/026553220101800103

- Schmitt, N., & P. Meara (1997). "Researching Vocabulary through a Word Knowledge Framework: Word Associations and Verbal Suffixes". *Studies in Second Language Acquisition*. 19(1). pp. 17-36.
- Tahaine, S. Y. (2010). "Teaching English Word-formation Processes in EFL Context Is an Essential Issue: A Critical View on a Textbook". *Journal of Human Sciences*. 45(7). pp. 1-28. Retrieved from <<http://www.scribd.com/doc/39692863/Teaching-English-WordFormation-Processes-in-EFL-Context>>
- Taylor, J. R. (2001). "Near Synonyms as Co-extensive Categories: 'high' and 'tall' Revisited". *Language Sciences*. 25(3). pp. 263-284. doi:10.1016/S0388-0001(02)00018-9
- Tinkham, T. (1997). "The Effects of Semantic and Thematic Clustering on the Learning of Second Language Vocabulary". *Second Language Research*. 13(2). pp. 138-163. doi:10.1191/026765897672376469
- Waring, R. (1997). "The Negative Effects of Learning Words in Semantic Sets: A Replication". *System*. 25(2). pp. 261-274. doi:10.1016/S0346-251X(97)00013-4
- Webb, S. (2007). "The Effects of Synonymy on Second-language Vocabulary Learning". *Reading in a Foreign Language*. 19(2). pp. 120-136. Retrieved from <nflrc.hawaii.edu/rfl/October2007/webb/webb.pdf>
- Wysocki, K. & J. R. Jenkins (1987). "Deriving Word Meanings through Morphological Generalization". *Reading Research Quarterly*. 22(1). pp. 66-81. doi:10.2307/747721
- Zhi-liang, L. (2010). "A Study on English Vocabulary Learning Strategies for Non-English Majors in Independent College". *Cross-cultural Communication*. 6(4). pp. 152-164. Retrieved from <<http://cscanada.net/index.php/cc/article/download/j.ccc.1923670020100604.007/1014>>
- Yamazaki, S., & T. Yamazaki (2005). "A Case for Teaching Latin Etymology with a Communicative Component". *JALT 2005 Conference Proceedings*. K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi & M. Swanson (eds.). Tokyo: JALT. pp. 425-433. Retrieved from <jalt-publications.org/archive/proceedings/2005/E077.pdf>